



دانشگاه تبریز  
پدیس شهید باهنر تبریز

## دوفصلنامه پویش

## در آموزش علوم تربیتی و مشاوره

۱۸

---

▪ سال نهم

---

▪ بهار و تابستان ۱۴۰۲

---

▪ ۲۹۲ صفحه



دانشگاه فردوسی مشهد  
پژوهش‌های علمی پژوهشی

## دوفصلنامه پیش

## در علوم تربیتی

۱۸

## و مشاوره

سال نهم

بهار و تابستان ۱۴۰۲

۲۹۲ صفحه

صاحب امتیاز: دانشگاه فرهنگیان

مدیرمسئول: دکتر زهرا آزاد دیسفانی

سردبیر: دکتر صدیقه کاظمی

مدیر داخلی: دکتر مهری اعزازی

عضای هیئت تحریریه

دکتر بهروز مهram

دکتر صدیقه کاظمی

دکتر انسی کرامتی

دکتر مرضیه دهقانی

دکتر شراره سادات سرسرایي

دکتر حسین کارشکی

دکتر محمد نوریان

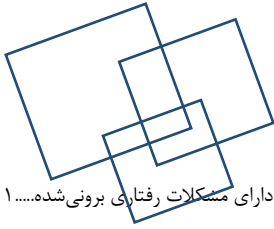
دکتر علی سعیدی

ویراستار: دکتر مریم معین درباری

صفحه آرا: الهه حسین پور یزدانی

مجوز اولیه نشریه علمی\_تخصصی «پویش در آموزش علوم تربیتی و مشاوره» با شماره ۵۱۱۰۲/۵۱۹/۳۰۰/د مورخ ۱۳۹۴/۰۵/۰۴ در کمیسیون تخصصی نشر علمی معاونت پژوهش و فناوری به تصویب رسیده است. اولین شماره این نشریه در زمستان ۱۳۹۴ منتشر شده است. پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد، در گامی دیگر و بهتر برای فراهم آوردن زمینه مناسب برای توسعه پژوهش و تولید علم با توجه به رسالت تربیتی و تخصصی دانشجو معلمان و با حمایت معاونت پژوهش و فناوری دانشگاه فرهنگیان اقدام به انتشار فصلنامه الکترونیکی پویش در علوم تربیتی و مشاوره، نموده است. سامانه این فصلنامه به آدرس:

[educationscience.cfu.ac.ir](http://educationscience.cfu.ac.ir)



## آنچه در این شماره خواهید دید:

اثربخشی مداخله همکاری خانه و مدرسه (FAST) بر خودکارآمدی و استرس والدگری مادران کودکان دارای مشکلات رفتاری برونی شده..... ۱  
سارا نجاتی فر، حسن رحیمی، علی آقازارتی

رابطه ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های دلبستگی با میزان اعتیاد به گوشی هوشمند ..... ۲۲  
علیرضا مطلبی نژاد، مریم سادات طباطبایی، اعظم قهاری

تعیین روایی و پایایی نسخه فارسی پرسشنامه کیفیت زندگی دانش‌آموزان دبستان (ESQOL)..... ۴۲  
عذرا محمدپناه اردکان، فهیمه کوهستانی

پیامدهای بازی‌های رایانه‌ای در دانش‌آموزان: بررسی نقش پرخاشگری و احساس تنهایی..... ۶۴  
مریم شعبانی، محمد اسماعیل زند، آرمان سلیمی کوچی، محمد ستایشی اظهري

مقایسه اثر بخشی درمان فعال‌سازی رفتاری و آموزش تلقیح استرس برهیجان تحصیلی و حل مساله اجتماعی دانش‌آموزان دارای اضطراب اجتماعی..... ۸۶  
حسین رضاپور، منصوره بهرامی پور اصفهانی، هاجر ترکان

بررسی شادکامی دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی در بستر سبک مدیریت کلاس..... ۱۰۷  
مهديه رحیمی، زهره مشکی‌باف مقدم، زهره صانعی مهري

اثربخشی قصه درمانی بر تنظیم هیجان و نشانه‌های اضطرابی در کودکان مبتلا به اختلال طیف اتیسم..... ۱۳۳  
فاطمه نکویی، حسن میرزاجانی، حسین نکویی

بررسی فرصت‌ها و چالش‌های تدریس در شبکه آموزشی دانش‌آموزان (شاد) بر اساس تجربه زیسته معلمان..... ۱۵۰  
محمد مکوندی، عاطفه رحیمی پور

شناسایی و طراحی الگوی موانع خسارت‌پذیری دبیران در نظام آموزش و پرورش ایران..... ۱۷۷  
زهره داداشی جلیبری

بررسی رابطه‌ی مؤلفه‌های سه گانه باورهای انگیزشی و عملکرد خانواده با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه دوره دوم برخوردار..... ۲۱۰  
محمد رضا مختاری، ریحانه شجاعی جشوقانی، علیرضا چوبگین

کاربرد تئوری انتخاب ویلیام گلسر در سرعت بخشیدن به شکل‌گیری هویت معلمان زبان انگلیسی ایرانی..... ۲۳۳  
محمد رضا فرنگی، ابولفضل سنجرانی

پیش بینی اهمال‌کاری تحصیلی براساس رفتارهای قلدری، قربانی و جوعاطفی خانواده در نوجوانان..... ۲۶۲  
رحیم حمیدی پور، الهه ایزدیان

## اطلاعات مربوط به

### فصلنامه پویا در آموزش علوم تربیتی و مشاوره (هدف، موضوعات و شرایط پذیرش مقاله)

#### هدف نشریه:

مجلات پویا در راستای نیازهای تربیتی و علمی - تخصصی دانشجویان معلمان دانشگاه فرهنگیان منتشر می‌شود، بنابراین همه افرادی که دارای دستاوردهای علمی - تخصصی و تجربیات مفید برای دانشجویان معلمان هستند (استادان، معلمان، دانشجویان معلمان و سایر علاقه‌مندان) می‌توانند مطالب خود را در این فصلنامه‌ها منتشر نمایند.

#### موضوع مقاله‌ها:

۱. روایت‌ها و تجربه‌های تربیتی، آموزشی معلمان از کلاس درس و حضور در مدرسه
  ۲. نوشته‌های حاصل از دستاوردهای علمی پژوهشی مرتبط با رشته‌های تخصصی دانشجویان معلمان (مباحث و موضوعات مرتبط - با رشته‌های تخصصی دانشجویان)
  ۳. کندوکاو و تحلیل در مورد نحوه کاربست دیدگاه‌های مقام معظم رهبری درباره معلم، تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان
  ۴. نوشته‌های معلمان و استادان پیشکسوت درباره رسالت حرفه‌ای معلمان و چگونگی نیل به آن
  ۵. گزارش‌های مرتبط با نشست‌های علمی تربیت معلم
  ۶. نقد برنامه‌های درسی دانشگاه و مدارس
  ۷. دستاوردهای حاصل از فعالیت‌های کارورزی، درس پژوهی و پروژه‌های پایانی
  ۸. تازه‌ها و گزارش‌های روزآمد از تجربیات بومی و جهانی در عرصه آموزش و پرورش به‌ویژه تربیت معلم در ایران و جهان
  ۹. معرفی کتاب‌های علمی آموزشی مرتبط با موضوع تخصصی مجله، نوآوری‌های علمی پژوهشی و آموزشی در رشته‌های تخصصی
  ۱۰. کندوکاو و تحلیل در مورد نحوه کاربست مضامین اسناد بالادستی درباره معلم، تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان
  ۱۱. کندوکاو و تحلیل در مورد شایستگی‌های مورد نیاز معلمان
  ۱۲. تجربه زیسته زندگی دانشجویی در دانشگاه
  ۱۳. گفتگو با استادان و معلمان پیش‌کسوت
- معلمان نیز قابل بررسی و در صورت تصویب چاپ می‌شوند.

#### تبصره:

مقالات خارج از این

چارچوب به‌شرط نوآوری

و بیان نکات ویژه برای دانشجویان

معلمان نیز قابل بررسی و در صورت

تصویب چاپ می‌شوند.

## شرایط پذیرش مقاله:

۱. مقاله‌های ارسالی باید مرتبط با زمینه‌ی تخصصی نشریه و دارای جنبه آموزشی یا پژوهشی و حاصل کار پژوهشی و یا مطالعات نویسنده یا نویسندگان باشد.
۲. مقاله نباید قبلاً در مجله دیگری به چاپ رسیده و یا اینکه برای درج در مجله دیگر ارسال شده باشد.
۳. مقاله‌های ترجمه‌شده از زبان‌های دیگر به شرط ارتباط و داشتن نوآوری پذیرش می‌شوند.
۴. مقاله باید در ارجاع به منابع و فهرست‌نویسی منابع از الگوی (APA) American Psychological Association استفاده نمایند.
۵. مقاله باید با رعایت اصول و معیارهای اخلاق علمی و پژوهشی تدوین شده باشد.
۶. مسئولیت صحت و سقم مطالب مقاله به لحاظ علمی و حقوقی و مسئولیت آراء و نظرات ارائه‌شده به عهده نویسنده‌ی مسئول مکاتبات است و چاپ مقاله به معنی تأیید تمام مطالب آن نیست.
۷. کلیه صفحات مقاله از جمله صفحاتی که دارای شکل /جدول /تصویر می‌باشند، دارای قطع یکسان و شماره صفحه باشد و حداکثر حجم مقاله‌ها همراه با جدول‌ها و نمودارها باید بین ۲۰ تا ۲۲ صفحه (معادل ۶۰۰۰ تا ۷۰۰۰ کلمه) باشد.
۸. مقاله‌ها منحصراً از طریق پایگاه نشریه دریافت می‌شود و به مقاله‌های ارسال‌شده از طریق نامه یا پست الکترونیک نشریه ترتیب اثر داده نخواهد شد.
۹. مقاله‌های ارسالی باید دارای بخش‌های زیر باشد:  
شناسه مقاله: نام و نام خانوادگی نویسنده /نویسندگان به ترتیب میزان سهم و مرتبه علمی و محل اشتغال یا تحصیل نویسنده / نویسندگان  
نشانی کامل نویسنده مسئول مکاتبات به فارسی و انگلیسی (ش امل نشانی پستی شماره تلفن ثابت، همراه، دورنگار و - نشانی الکترونیکی)  
صفحه اول : عنوان مقاله که در وسط صفحه اول نوشته می‌شود باید خلاصه و گویا بوده و بیانگر موضوع تحقیق باشد و از ۲۱ کلمه تجاوز نکند.  
چکیده فارسی :شامل شرح مختصر و جامعی از محتوای مقاله با تأکید بر طرح مسئله، هدف‌ها، روش‌ها و نتیجه‌گیری است. چکیده در یک پاراگراف و بین ۲۰۰ تا ۲۵۰ کلمه تنظیم شود. این بخش از مقاله در عین اختصار باید گویای کار و برجسته‌ترین نکات مقاله باشد.)  
کلید واژگان فارسی: ۳ تا ۷ واژه، واژه‌های کلیدی به نحوی تعیین گردند که بتوان از آن‌ها جهت تهیه فهرست موضوعی استفاده نمود.  
مقدمه : دربرگیرنده مطالبی اساسی در خصوص بنیادهای نظر (و عملی) موضوع مقاله، ضرورت و اهمیت آن برای معلمان ، تربیت‌معلم و دانشجو معلمان و چگونگی سازمان‌دهی آن در کل مقاله است.  
بحث ، دربرگیرنده نکات و مباحث اصلی مقاله است.  
جمع‌بندی و نتیجه‌گیری : شامل طرح نکات مهم تجارب ، دیدگاه‌ها و دستاوردها ، مقایسه احتمالی آن با یافته‌های دیگر پژوهش‌گران و سرانجام ارائه پیشنهادها برای بهره‌گیری از نتایج مطرح‌شده است.  
تصره : ارائه تصویر ، جدول ، اشکال و نمودارها در متن مقالات بلامانع است.



## اثربخشی مداخله همکاری خانه و مدرسه (FAST) بر خودکارآمدی و استرس والدگری مادران کودکان دارای مشکلات رفتاری برونی شده<sup>۱</sup>

سارا نجاتی فر<sup>۲</sup>، حسن رحیمی<sup>۳</sup>، علی آقازیارتی<sup>۴</sup>

### چکیده

مشکلات رفتاری برونی شده کودکان، همواره والدین و مراقبان آنها را با مسائل و مشکلات عدیده‌ای مواجه می‌سازد. این پژوهش به منظور بررسی اثربخشی مداخله همکاری خانه و مدرسه بر خودکارآمدی و استرس والدگری مادران کودکان دارای مشکلات رفتاری برونی شده انجام شد. روش این پژوهش شبه‌آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل تمام مادران کودکان ۸ تا ۱۰ سال دارای مشکلات رفتاری برونی شده در شهر اصفهان در سال ۱۴۰۰ بود. پس از اعمال ملاک‌های ورود و خروج، ۳۰ نفر از آنها با روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای خوشه‌ای تصادفی به عنوان نمونه پژوهش انتخاب و به شیوه تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) گمارش شدند. مداخله همکاری خانه و مدرسه در هشت جلسه ۱۵۰ دقیقه‌ای برای گروه آزمایش اجرا شد. ابزارهای پژوهش شامل چک‌لیست رفتاری کودکان (آخنباخ و رسکورلا، ۲۰۰۱)، پرسشنامه خودکارآمدی والدگری (دومکا، ۱۹۹۶) و استرس والدگری (آبیدین، ۱۹۹۵) بود. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر نشان داد که در گروه آزمایش، خودکارآمدی والدگری ( $F=10/30$  و  $P=0/001$ ) به شکل معناداری افزایش و استرس والدگری ( $F=23/51$  و  $P=0/001$ ) کاهش یافته است که حاکی از اثربخشی مداخله همکاری خانه و مدرسه می‌باشد؛ این اثر در مرحله پیگیری نیز تداوم داشت. بر اساس یافته‌های پژوهش، برنامه همکاری خانه و مدرسه به عنوان یک مداخله مؤثر در مشکلات مادران کودکان دارای مشکلات رفتاری برونی شده می‌تواند مورد توجه قرار گیرد.

**واژگان کلیدی:** همکاری خانه و مدرسه، خودکارآمدی، استرس والدگری، مشکلات رفتاری برونی شده.

<sup>۱</sup> تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۱۲/۱۵ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۳/۲

<sup>۲</sup> دانشجوی دکتری، روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

<sup>۳</sup> نویسنده مسئول: استادیار، روانشناسی تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. rahimi@cfu.ac.ir

<sup>۴</sup> دکتری، روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

## The Effectiveness of Family and Schools Together (FAST) Intervention on Maternal Self-Efficacy and Parental Stress in Children with Externalized Behavioral Problems

Sara Nejatifar<sup>1</sup>, Hasan Rahimi<sup>2</sup>, Ali Aghaziarati<sup>3</sup>

Externalized behavioral problems in children present numerous challenges and difficulties for their parents and caregivers. This research aimed to investigate the effectiveness of the Home-School Collaboration Intervention on maternal self-efficacy and parental stress in children with externalized behavioral problems. The research design employed a quasi-experimental pretest-posttest with a control group. The target population consisted of all mothers of 8-10-year-old children with externalized behavioral problems in Isfahan city in the year 2021. After applying inclusion and exclusion criteria, a sample of 30 participants was selected using multi-stage cluster random sampling and randomly assigned to the experimental group (15 participants) and control group (15 participants). The Home-School Collaboration Intervention was implemented in eight 150-minute sessions for the experimental group. The research instruments consisted of the Child Behavior Checklist (Achenbach & Rescorla, 2001), Parental Self-Efficacy Questionnaire (Dumka, 1996), and Parental Stress Scale (Abidin, 1995). The results of repeated measures ANOVA analysis showed a significant increase in maternal self-efficacy ( $F = 10.30, p < 0.001$ ) and a significant decrease in parental stress ( $F = 23.51, p < 0.001$ ) in the experimental group, indicating the effectiveness of the Home-School Collaboration Intervention. These effects were maintained in the follow-up stage. Based on the research findings, the Home-School Collaboration Intervention can be considered an effective intervention for mothers of children with externalized behavioral problems.

**Keywords:** Family-School Collaboration, Self-Efficacy, Parental Stress, Externalized Behavioral Problems.

---

<sup>1</sup> Ph.D. student of Psychology and Education of People with Special Needs, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran.

<sup>2</sup> Corresponding Author: Assistant Professor, Educational Psychology, Farhangian University, Tehran, Iran, Tehran, Iran.rahimi@cfu.ac.ir

<sup>3</sup> Ph. D in psychology and education of exceptional children, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran.



## مقدمه

خانواده، نخستین و مهم‌ترین پایگاه تربیتی، رشد و پرورش استعداد‌های کودک بوده (اسپینلی، لیونتی، پاستوره و فاسولو<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰) و بخش عمده‌ای از پرورش صحیح افکار، هیجانات و رفتار کودک از ابتدای دوره کودکی بر عهده والدین است. کودکان به عنوان یکی از گروه‌های سنی آسیب‌پذیر در معرض انواع مشکلات روان‌شناختی قرار دارند؛ آسیب‌پذیری در این سنین از یک طرف تحت تأثیر فرآیند پیش‌رونده رشد و از طرف دیگر تحت تأثیر کنترل شرایط محیطی و موقعیتی کودک توسط بزرگسالان و به ویژه والدین قرار دارد (شفیع پور، شیخی، میرزایی و کاظم‌نژاد، ۱۳۹۴).

یکی از شایع‌ترین اختلال‌های روان‌پزشکی دوره کودکی، اختلال‌های رفتاری برونی‌شده<sup>۲</sup> است که ۵ تا ۱۰ درصد از کودکان را در سراسر جهان تحت تأثیر قرار می‌دهد (دیکجو- ونیسک، جانسز و جوزفیک<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰). مشخصه‌های این کودکان شامل برانگیختگی، خشونت کلامی و فیزیکی، تحریک‌پذیری، تکانشگری، بی‌ثباتی عاطفی، کمبود توجه، پرخاشگری، مشاخره با دیگران، نافرمانی، انحراف از هنجارهای اجتماعی، تخریب اموال، آسیب زدن به دیگران، دزدی، دروغ‌گویی، عدم رعایت قوانین و بزهکاری است (ویدن، ویلز، کوتویتز و کامپس<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶؛ رومر- لوپز، کوسدا- کوند، الورز و جاستیکا- ارز<sup>۵</sup>، ۲۰۱۷). نشانه‌های این دسته از مشکلات در رفتار بیرونی کودکان ظاهر می‌شوند و نمایانگر عمل منفی کودک بر محیط بیرونی هستند. از این‌رو، بیشتر از آن‌که بر خود فرد اثر بگذارد، موجب ایجاد مشکل برای دیگران خواهد شد و می‌تواند آثار مخربی بر کودک، خانواده، اطرافیان کودک (معلمان و همسالان) و در مجموع بر کل جامعه داشته باشد (ولترینگ، ایشاک، هودگسون، گرانیک و زلازو<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵).

یکی از متغیرهای تأثیرگذار بر روابط بین کودک- مراقب و نحوه مراقبت از کودکان در برابر بسیاری از مشکلات رفتاری برونی‌شده، خودکارآمدی والدینی<sup>۷</sup> است (سالو، جونتیل و واوراس<sup>۸</sup>،

1. Spinelli, Lionetti, Pastore & Fasolo

2. Externalizing Behavioral Disorder

3. Dejko- Wanczyk, Janusz & Jozefik

4. Weeden, Wills, Kottwitz & Kamps

5. Romer- Lopez, Quesada- Conde, Alvarez & Justicia- Arraez

6. Weltering, Lishak, Hodgson, Granic & Zelazo

7. Parental self-efficacy

8. Salo, Junttil & Vauras

۲۰۲۲). بررسی مطالعات نشان می‌دهد که ویژگی‌های شخصیتی والدین یکی از مهم‌ترین عوامل تحول کودکان و یا شروع و پایداری مشکلات رفتاری آن‌ها است (دیاز<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵). خودکارآمدی والدینی یک ساختار شناختی است و نشان می‌دهد که والدین تا چه اندازه بر توانایی خود در مدیریت مشکلات فرزندشان اطمینان دارند (لیو و لیتون<sup>۲</sup>، ۲۰۲۱). میزان پایین خودکارآمدی والدینی اغلب منجر به افسردگی و کاهش رضایت از نقش والدینی می‌شود. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که خودکارآمدی والدینی به طور معکوس با مشکلات رفتاری کودکان ارتباط دارد (اسکندری، پوراعتماد، عسگرآباد و مظاهری، ۱۳۹۵) و در حفظ آن مؤثر است. عوامل متعددی نظیر خلق دشوار کودک، افسردگی و خودکارآمدی والدینی پایین می‌تواند موجب حفظ یا تشدید رفتارهای مخل در کودکان شود. همچنین والدین کودکان دارای مشکلات رفتاری برونی‌شده در مواجهه با رفتارهای مشکل‌ساز کودک از راهکارهای مقابله‌ای ناکارآمد استفاده می‌کنند و بدین‌گونه موجب تشدید مشکلات رفتاری در کودک می‌شوند (دادستان، قنبری و حیدری، ۱۳۹۲).

باید اشاره نمود سطوح پایین خودکارآمدی والدینی بر سلامت و وضعیت روان‌شناختی والدین تأثیر می‌گذارد (بوکانان، گانگل، مک‌کردی، فلتچر و بوهلر<sup>۳</sup>، ۲۰۲۲) که از جمله آن افزایش میزان کلی استرس والدگری<sup>۴</sup> است (بن‌نعیم، گیل، لاسلو-روث و ایناوه<sup>۵</sup>، ۲۰۱۹). استرس والدگری مشخص‌کننده وجود تنیدگی در نظام والد-کودک است که ناشی از عملکرد و کنش-وری والد و فرزند و کارکرد تعاملی آن‌ها است (لیونتی، پاستور و بارون<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵). آیدین<sup>۷</sup> (۱۹۹۵) تنیدگی والدگری را حاصل اثر تعاملی خصوصیات والدین (سلامت روانی، احساس خودکارآمدی، ویژگی‌های شخصیتی و آسیب روانی) و ویژگی‌های فرزندان (قدرت انطباق-پذیری، خلق‌وخو و تقاضامندی) می‌داند و معتقد است مشکلات رفتاری فرزندان و تعامل‌های ناکارآمد والد-فرزندی از عوامل اصلی ایجاد تنیدگی در والدین و مختل‌کننده کارکرد خانواده است. سطوح بالا و آسیب‌زننده استرس والدگری، سازگاری والدین را کاهش داده و به نارسا-

1. Diaz

2. Liu & Leighton

3. Buchanan, Gangel, McCurdy, Fletcher & Buehler

4. Parenting Stress

5. Ben-Naim, Gill, Laslo-Roth & Einav

6. Lionetti, Pastore & Barone

7. Abidin

کنش‌وری آن‌ها در حیطه‌های گوناگون فردی و بین‌فردی می‌انجامد و خودکارآمدی والدینی را کاهش می‌دهد (طهرانچی، ۱۳۹۴). بنابراین تنیدگی به والدگری ناکارآمد و فروپاشی مهارت‌های والدگری آموخته‌شده منجر می‌شود و از دلایل نامناسب والدین در تعارض با فرزندان‌شان است (آبیدین، ۱۹۸۳).

ابعاد مختلف اختلال‌های رفتاری برونی‌شده مبنای نظریه‌پردازی‌ها و پژوهش‌های علمی زیادی قرار گرفته است و به دلیل مشکلات فزاینده‌ای که در زندگی کودک و اطرافیان او ایجاد می‌کند، توجه بسیاری از پژوهشگران را به مداخلات درمانی جلب کرده است. به‌طور کلی می‌توان مداخلات مربوط به اختلالات رفتاری برونی‌شده را در سه محور مداخلات کودک‌محور (لوچمن و ولز<sup>۱</sup>، ۱۹۹۶)، مداخلات مدرسه‌محور (کانینگ‌هام<sup>۲</sup> و کانینگ‌هام، ۱۹۹۸) و مداخلات خانواده‌محور (ساندرز<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳) قرار داد. چندی است در برخی جوامع بزرگ و پیشرفته دنیا، بر نوعی مداخله خانواده‌درمانی پیشگیری‌محور تأکید می‌کنند که به برنامه همکاری خانه و مدرسه<sup>۴</sup> معروف است و برای طراحی آن از پژوهش‌های روان‌پزشکی، روان‌شناسی کودک، بازی‌درمانی، خانواده‌درمانی، نظریه‌های دلبستگی، یادگیری اجتماعی، گروه‌درمانی، توانمندسازی، نظریه‌های رشد و تحول کودک و نظریه‌های مرتبط با استرس بهره‌برداری شده است و از طریق همکاری خانه و مدرسه انجام می‌گیرد. برنامه همکاری خانه و مدرسه بخش کلیدی راهبرد مدرسه و جامعه با هدف حمایت از سلامت و ثبات خانواده‌ها است که خانواده‌ها در آن نقش یکپارچه‌ای بر موفقیت آموزشی کودک دارند؛ بر اساس یافته‌های بین‌المللی عوامل خطر مرتبط با مشکلات هیجانی و رفتاری در کودکان شامل رضایت زناشویی، افسردگی مادر، پایگاه اقتصادی و اجتماعی پایین، استرس والدین، فضای خانوادگی با حمایت هیجانی پایین، میزان بالای طرد و حمایت مفراط می‌باشد (ارازوریز، سرفوگلی، مورنو و سوتو<sup>۵</sup>، ۲۰۱۶). باید اشاره داشت برنامه همکاری خانه و مدرسه مداخله‌ای مؤثر برای پیشگیری از سوء استفاده و غفلت از کودکان و ارتقای سلامت روان آن‌ها می‌باشد و در پژوهشی که توسط مؤسسه بین‌المللی برنامه همکاری خانه و مدرسه (۲۰۱۷) انجام گرفته است به این نتیجه رسیدند که این طرح منجر به

1. Lochman & Wells

2. Cunningham

3. Sanders

4. Family and School Together (FAST)

5. Errazuriz, Cerfogli, Moreno & Soto

ارتقای معنادار عملکرد آموزش و بهبود مشکلات رفتاری کودکان و ایجاد سرمایه اجتماعی خانواده‌ها، مدارس و جوامع شده است (انجمن همکاری خانه و مدرسه<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷). افزایش سرمایه اجتماعی والدین مانند خودکارآمدی والدگری تأثیر قابل توجهی بر کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان دارد؛ در این راستا در مطالعه‌ای تأثیر سرمایه اجتماعی «چهار نوع تأثیر متقابل» شامل ارتباط پاسخگو، ارتباط متقابل، تجربه‌های مشترک و ارتباط شبکه‌ای بر تعامل خانواده‌ها مورد بررسی قرار گرفت نتایج نشان داد که ارتباط پاسخگو از طریق ایجاد حس ارتباط و هویت مشترک بین والدین و مدارس منجر به پرورش سرمایه اجتماعی می‌شود (شوجی، هاسکینز، رنجل و سورنسن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴). پژوهشگران معتقدند مدارس باید مشکلات رفتاری دانش‌آموزان را به وسیله ایجاد و پرورش ارتباطات بین خانواده‌ها کاهش دهند (فیل<sup>۳</sup>، هاسکینز و لوپز تورلی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳) و برنامه همکاری خانه و مدرسه نیز به دنبال تقویت و حمایت از ایجاد رابطه کوتاه‌مدت و بلندمدت در سطوح مختلف زندگی کودک است. از جمله تفاوت‌های شاخص برنامه همکاری خانه و مدرسه با دیگر طرح‌ها در این است که در این برنامه دانش‌آموزان، والدین و معلم آن‌ها به صورت گروهی در مداخله شرکت دارند و همچنین این برنامه در بیش از بیست کشور دنیا با موفقیت و تأثیرگذاری بالا اجرا گردیده است (واعظ، زرگر، نعمی، دوست قرین و هنرمند، ۱۳۹۸).

براساس پژوهش‌های انجام گرفته در چند کشور اروپایی و آمریکایی، برنامه همکاری خانه و مدرسه مداخله‌ای مؤثر برای پیشگیری از سوءاستفاده و غفلت از کودکان، ارتقای سلامت روان کودک، پیشگیری از سوء مصرف دارو، کاهش جرم و ارتقای سلامت بود (مک‌دونالد و دوست-قرین<sup>۵</sup>، ۲۰۱۷). در پژوهشی که توسط مؤسسه بین‌المللی برنامه همکاری خانه و مدرسه (۲۰۱۷) در مورد اثربخشی این مداخله انجام شد به این نتیجه رسیدند که این طرح منجر به ارتقای معنادار عملکرد آموزش و بهبود مشکلات رفتاری کودکان و ایجاد سرمایه اجتماعی خانواده‌ها، مدارس و جوامع شده است (انجمن همکاری خانه و مدرسه، ۲۰۱۷).

1. Families & School Together

2. Shoji, Haskins, Rangel & Sorensen

3. Fiel

4. Lopez Turley

5. McDonald & Doostgharin

پژوهشگران معتقدند مدارس باید مشکلات رفتاری دانش‌آموزان را به وسیله ایجاد و پرورش ارتباطات بین خانواده‌ها کاهش دهند. در این رابطه نتایج پژوهش فیل، هاسکینز و لویز ترلی (۲۰۱۳) با اجرای ۸ هفته برنامه همکاری خانه و مدرسه با هدف گسترش سرمایه اجتماعی و توانمندسازی والدین نشان داد این برنامه منجر به توانمندسازی والدین، افزایش سرمایه اجتماعی و کاهش مشکلات رفتاری و بیش‌فعالی کودکان شد. مک‌دونالد و دوست‌قرین (۲۰۱۷) با اجرای پابلوت برنامه همکاری خانه و مدرسه در ۹ مدرسه نشان دادند فعال‌تر شدن کودک در وظایف مدرسه، ارتباط دوستانه بیشتر با همکلاسی‌ها، افزایش به‌هم پیوستگی و ارتباط اعضای خانواده، تقویت تعامل کودک با خانواده، کاهش تعارضات خانوادگی و در نتیجه کاهش استرس والدین، بهبود رفتار اجتماعی کودکان، افزایش تغییرات مثبت رفتاری در کودک (افزایش نظم و توجه) و تقویت والدین به عنوان مرجع اقتدار و فرمان‌برداری از مزایای این مداخله است. همچنین نتایج این پژوهش نشان داده است کاهش مشکلات رفتاری کودکان (۸۲ درصد)، اختلالات سلوک و مشکلات با همسالان از دیگر نتایج این مداخله است. مک‌دونالد، لیوینگ‌استون و والتاین<sup>۱</sup> (۲۰۱۷) در پژوهشی تأثیرات برنامه همکاری خانه و مدرسه را در سه محور اصلی شامل (۱) کودک (بهبود رفتارها و نشانه‌های درونی و بیرونی در خانه و مدرسه، کاهش سوءاستفاده از دارو، افزایش حضور در مدرسه و کاهش بزهکاری در نوجوانی)، (۲) والدین (کاهش استرس والدین، افزایش خودکارآمدی والدین، کاهش سوءاستفاده از الکل و دارو، افزایش درگیری والدین در وضعیت تحصیلی کودک و افزایش آگاهی والدین از منابع موجود در جامعه در مورد سلامت روانی، الکل و دارو) و (۳) خانواده (بهبود ارتباطات خانواده، کاهش تعارضات خانوادگی و کاهش سوءاستفاده و غفلت از کودکان) نشان دادند. گیونتر<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) در پژوهشی نشان داد برنامه همکاری خانه و مدرسه بر تقویت اعتمادبه‌نفس، بهبود روابط خانوادگی و ارتباط عاطفی والدین با کودکان، تقویت ارتباط خانواده‌ها با یکدیگر و افزایش چشمگیر مشارکت در فعالیتهای تحصیلی کودک مؤثر است که این رفتارها به نوبه خود بهبود خودکارآمدی عمومی، تربیتی و اجتماعی والدین را در پی دارد. واعظ، زرگر، دوست‌قرین و مهرابی‌زاده هنرمند (۱۳۹۸) در پژوهشی به بررسی اثربخشی برنامه همکاری خانه و مدرسه بر مشکلات رفتاری دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی پرداختند و نشان دادند که

1. Livingstone & Valentine

2. Guenther

این برنامه در کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان مؤثر بوده است. حسین‌زاده، علیوندی وفا، خانجانی و حسینی‌نسب (۱۳۹۸) نیز در پژوهشی با عنوان بررسی اثربخشی برنامه همکاری خانه و مدرسه بر خودکارآمدی تربیتی، عمومی و اجتماعی والدین دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی شهر تبریز نشان دادند شرکت در برنامه همکاری خانه و مدرسه، میزان خودکارآمدی تربیتی، عمومی و اجتماعی والدین را افزایش می‌دهد.

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی مداخله همکاری خانه و مدرسه بر خودکارآمدی و استرس والدگری مادران کودکان دارای مشکلات رفتاری برونی‌شده است. از آنجایی که یکی از مشکلات فرهنگی جامعه ایران جدا شدن فرزندان از والدین یا شکاف نسلی می‌باشد، برای این که بتوان این شکاف و خلأ ارتباطی بین والدین و فرزندان را بررسی نمود، می‌توان با این مداخله آموزشی که ارتباط متقابل والدین و فرزندان، والدین و معلم و دانش‌آموزان را در یک رابطه مثلث‌گونه که گزل نیز به آن اشاره نموده و رابطه سه‌جانبه بین معلم، کودک و والدین را نشان داده است، به بررسی چگونگی مشکلات رفتاری در کودکان و اثرات آن بر والدین پرداخت. فرضیه‌های این پژوهش عبارت است از:

۱. مداخله همکاری خانه و مدرسه بر افزایش خودکارآمدی مادران کودکان دارای مشکلات رفتاری برونی‌شده مؤثر است.
۲. مداخله همکاری خانه و مدرسه بر کاهش استرس والدگری مادران کودکان دارای مشکلات رفتاری برونی‌شده مؤثر است.

## روش

طرح پژوهش حاضر، شبه‌آزمایشی با پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری بود. جامعه آماری این پژوهش شامل مادران کودکان دارای مشکلات رفتاری ۸ تا ۱۰ سال در سال ۱۴۰۰ بود. در این پژوهش برای انتخاب شرکت‌کنندگان از روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای خوشه‌ای تصادفی استفاده شد. در مرحله اول از فهرست مدارس دولتی دخترانه، ۴ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شد. به منظور انتخاب دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری برونی‌شده از آموزگاران خواسته شد تا دانش‌آموزان مشکوک به اختلال رفتاری برونی‌شده را مشخص و معرفی کنند. سپس از مادران این دانش‌آموزان خواسته شد پرسشنامه مشکلات رفتاری کودک آنباخ را تکمیل کنند. در مجموع ۹۵ پرسشنامه قابل تصحیح جمع‌آوری شد. پس از نمره‌گذاری

پرسشنامه‌های تکمیل شده در نهایت ۳۰ دانش آموز که نمره مقیاس برونی سازی شده آن‌ها در فهرست رفتاری کودکان بالای خط برش ( $T > 63$ ) بود به همراه مادران شان به عنوان نمونه نهایی انتخاب و به تصادف در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) قرار گرفتند. سپس مادران پرسشنامه‌های سنجش خودکارآمدی والدینی و شاخص تنیدگی والدگری را به عنوان پیش‌آزمون تکمیل کردند. سپس گروه آزمایش مداخله همکاری خانه و مدرسه را طی ۱۲ جلسه ۱۵۰ دقیقه‌ای در طول یک ماه دریافت کردند که محتوای آن در جدول یک ارائه شده است. این برنامه شامل ۱۲ آیتم بود که این آیتم‌ها در هر جلسه مشابه بوده و با تمرین، تکرار می‌شد. بعد از پایان هشت هفته نیز، مادران در مرحله پس‌آزمون به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. همچنین پس از گذشت ۳۰ روز مرحله پیگیری نیز اجرا شد. ملاک‌های ورود مادران به پژوهش عبارت بود از: داشتن کودک دارای مشکلات رفتاری برونی شده ۸ تا ۱۰ سال، تحصیلات دیپلم به بالا، امضای رضایت‌نامه کتبی برای همکاری در پژوهش. ملاک‌های خروج عبارت بود از: غیبت بیش از دو جلسه، بهره‌گیری از خدمات روان‌شناختی به‌طور هم‌زمان، تک والد بودن خانواده. به منظور رعایت ملاحظات اخلاقی، به مادران شرکت کننده در پژوهش اطمینان داده شد که اطلاعات به‌دست آمده از پژوهش به صورت محرمانه و بی‌نام مورد استفاده قرار می‌گیرد. همچنین آزمودنی‌ها برای مشارکت در جلسه‌های آموزشی آزاد بودند و پژوهش هیچ‌گونه ضرر و زیان جانی و مالی برای آن‌ها نداشت.

جدول شماره ۱: محتوای جلسات آموزشی مداخله همکاری خانه و مدرسه (مک‌دونالد و موبرگ)<sup>۱</sup>

(۲۰۰۲)

جلسه	هدف	عنوان (آیتم)	محتوای آیتم‌ها
اول	تقویت روابط خانوادگی	پرچم خانوادگی	والد از اعضای خانواده می‌خواهد که همه در ساخت پرچم خانوادگی مشارکت نمایند.
دوم	تقویت روابط خانوادگی	سرو غذا توسط کودکان	والد از کودک می‌خواهد که نخست برای والدین غذا بیاورد. سپس برای خود نیز غذا بیاورد.
سوم	تقویت روابط بین‌فردی خانواده	سلام مخصوص	در این برنامه، سلام مخصوص به خانواده‌ها آموزش داده می‌شود. پس از آن، والد هر خانواده خود را معرفی می‌نماید. سپس خانواده‌ها با سلام مخصوص به آن خانواده سلام می‌کنند و آن‌ها را مورد تشویق قرار می‌دهند.

<sup>۱</sup>. Moberg

چهارم	کاهش استرس	شعرخوانی دسته-جمعی	در ابتدا هر کدام از کودکان خانواده به اختیار و با اجازه والد شعری می‌خواند و دیگران همراهی می‌کنند. سپس شعر مخصوص برنامه به صورت دسته‌جمعی خوانده می‌شود.
پنجم	تقویت روابط خانوادگی	ترسیم کارتها	والد از کودک می‌خواهد به تعداد اعضا برگ‌های ترسیمی بیاورد و شکل ناتمام را نقاشی نماید و در نهایت با اجازه والد در مورد نقاشی خود توضیح دهد. سایر اعضا نیز به همین شکل عمل می‌کنند.
ششم	کاهش استرس	کارت‌های عواطف-سنجی	والد خانواده از کودک می‌خواهد کاردکی را از میان کارتها انتخاب نماید و با حرکات غیر کلامی به سایر اعضا نشان دهد و دیگران آن حالت را حدس بزنند. این فرآیند سه-بار تکرار می‌شود.
هفتم	تقویت روابط بین فردی خانواده	گفتگوی دو جانبه	والدین بدون حضور فرزندان به مدت ۱۵ دقیقه گفتگوی چهره به چهره خواهند داشت.
هشتم	تقویت روابط بین فردی خانواده	گروه متشکل از والدین	والدین کودکانی که در برنامه حاضر هستند به مدت ۳۰ دقیقه به صورت دایره‌وار در مورد حوادث زندگی روزمره کودکان خود به گفتگو می‌پردازند.
نهم	توانمندسازی کودک	زمان کودکان	کودکان به مدت ۶۰ دقیقه تحت نظر معلم به بازی می‌پردازند.
دهم	تقویت روابط خانوادگی / کاهش استرس	بازی مخصوص با کودک منتخب	مادر به مدت ۱۵ دقیقه با کودک منتخب به بازی مخصوص می‌پردازد.
یازدهم	---	قرعه‌کشی و جوایز خانوادگی	هر جلسه قرعه‌کشی انجام می‌گیرد و یک خانواده با توجه به سن و جنسیت جوایزی دریافت می‌کند.
دوازدهم	---	تشریفات پایان جلسه دایره گروهی و فعالیت باران	در پایان برنامه همه خانواده‌ها در یک دایره جمع می‌شوند و حرکاتی را با هم انجام می‌دهند.



## ابزار پژوهش

**فرم فهرست رفتاری کودکان (CBCL):**<sup>۱</sup> در این پژوهش، نشانه‌ها و مشکلات رفتاری برونی‌شده دانش‌آموزان بر اساس تکمیل فهرست رفتاری کودکان از نظام سنجش مبتنی بر تجربه آخنباخ و رسکورلا<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) تعیین شد. در این فهرست رفتاری از مجموع نمره‌های زیرمقیاس‌های اضطراب/ افسردگی، انزوا/ افسردگی و شکایت‌های جسمانی مقیاس مشکلات درونی‌سازی شده و از مجموع نمره‌های زیرمقیاس‌های رفتار قانون‌شکنی و رفتار پرخاشگرانه مقیاس مشکلات رفتاری برونی‌سازی شده به دست می‌آید و مجموع نمره‌های سایر زیرمقیاس‌ها معرف قلمروهای دیگر مشکلات کودکان است. در پژوهش حاضر تنها از مقیاس مشکلات برونی‌سازی شده این فهرست استفاده شد. این مقیاس دارای ۱۱۳ ماده است که بر اساس طیف لیکرت سه درجه‌ای (نادرست=۰، تا حدی درست=۱ و کاملاً درست=۲) نمره‌گذاری می‌شود. در مقیاس‌های مشکلات رفتاری درونی‌سازی شده و برونی‌سازی شده و مشکلات کلی اگر نمره‌ی (T score) فرد کمتر از ۶۰ باشد در محدوده‌ی نرمال یا غیربالینی و اگر نمره‌ی T بین ۶۰-۶۳ باشد در محدوده‌ی مرزی-بالینی و اگر نمره‌ی T بزرگتر از ۶۳ باشد در محدوده‌ی بالینی قرار دارد. آخنباخ ضریب پایایی آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس این ابزار را از ۰/۴۶ تا ۰/۹۶ گزارش کرد و روایی سازه آن ۰/۸۹ محاسبه شد. در ایران، مینایی (۱۳۸۴) دامنه ضرایب آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس‌ها را از ۰/۶۳ تا ۰/۹۵، ضرایب پایایی بازآزمون (با فاصله زمانی ۵ تا ۸ هفته) را از ۰/۳۲ تا ۰/۶۷ و روایی آزمون مذکور را ۰/۹۸ گزارش کرد.

**سنجش خودکارآمدی والدینی (PSAM):**<sup>۳</sup> این ابزار توسط دومکا، استورزینگر، جکسون و روسا<sup>۴</sup> (۱۹۹۶) برای ارزیابی خودکارآمدی والدین در امور مرتبط با والدگری تهیه شده است و کارایی و ناامیدی والدین را در مواجهه با موقعیت‌های تعاملی با فرزند، توانایی آن‌ها را در حل تعارض‌های والد-فرزندی و مقاومت‌شان را در امور مرتبط با والدگری ارزیابی می‌کند. این مقیاس دارای ۱۰ ماده و نمره‌گذاری آن بر اساس مقیاس لیکرت از «به‌ندرت=۱» تا «همیشه=۷» است. نمره بالا در این آزمون خودکارآمدی والدینی بالا و نمره پایین خودکارآمدی والدینی

1. Child Behavior Checklist (CBCL)

2. Achenbach & Rescorla

3. Parenting Self-Agency Measure (PSAM)

4. Dumka, Stoerzinger, Jackson & Roosa

پایین را نشان می‌دهد. دومکا و همکاران (۱۹۹۶) همسانی درونی این مقیاس را در مادران انگلیسی زبان با سطح اقتصادی متوسط ۰/۷۰ و در بررسی دیگر با مادران انگلیسی زبان با سطح اقتصادی پایین ۰/۶۸ گزارش کردند (مینایی، ۱۳۸۴). کولمن و کاراکر (۲۰۰۰) نیز در بررسی خود آلفای کرونباخ را ۰/۸۱ به دست آوردند. ابارشی، طهماسیان، مظاهری و پناغی (۱۳۸۸) اعتبار این ابزار را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۹ گزارش کردند. پایایی ابزار فوق در پژوهش حاضر با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به دست آمد.

**شاخص استرس والدگری (PSI-SF):**<sup>۱</sup> این مقیاس توسط آبیدين (۱۹۹۵) برای سنجش تنیدگی والدگری ساخته شده است. این شاخص نسخه کوتاهی از شاخص اصلی تنیدگی والدگری است که سه منبع اصلی تنیدگی شامل آشفتگی والدین (PD)، ویژگی‌های فرزند مشکل‌آفرین (DC) و تعامل‌های ناکارآمد والد-فرزند (P-CDI) را می‌سنجد. هر زیرمقیاس شامل ۱۲ ماده و در مجموع ۳۶ ماده دارد و در یک مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم نمره‌گذاری می‌شود. نمره‌های بالاتر، سطوح بالای تنیدگی والدگری را نشان می‌دهد. در پژوهش آبیدين (۱۹۹۵) میزان آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس آشفتگی والدینی ۰/۹۱، فرزند مشکل‌آفرین ۰/۸۵ و تعامل‌های ناکارآمد والد-فرزند ۰/۸۷ و اعتبار بازآزمایی طی دوره زمانی شش‌ماهه به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۵ و ۰/۷۸ به دست آمد. فدایی، دهقانی، طهماسیان و فرهادی (۱۳۸۹) ضریب اعتبار بازآزمایی را در طول ۱۸ روز برای تنیدگی والدین ۰/۷۵، زیر-مقیاس آشفتگی والدین ۰/۸۲، زیرمقیاس فرزند مشکل‌آفرین ۰/۷۱ و زیرمقیاس تعامل‌های ناکارآمد والد-فرزند ۰/۷۳ گزارش کردند.

## یافته‌ها

در بحث آمار توصیفی، جدول ۲ میانگین و انحراف استاندارد هر یک از متغیرهای وابسته را در مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهد.

<sup>۱</sup>. Parenting Stress Index-Short Form (PSI-SF)

جدول شماره ۲: میانگین و انحراف استاندارد نمره‌های خودکارآمدی و استرس والدگری در دو گروه آزمایش و کنترل در سه مرحله

گروه کنترل		گروه آزمایش		مرحله	متغیر
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین		
۱۰/۲۵۰	۴۷/۰۷۶	۸/۳۱۲	۴۱/۸۴۴	پیش‌آزمون	خودکار- آمدی والدگری
۹/۱۴۲	۵۰/۸۷۹	۶/۰۷۶	۴۹/۱۵۶	پس‌آزمون	
۹/۹۲۳	۴۶/۵۴۰	۶/۲۳۰	۵۲/۵۱۰	پیگیری	
۱۸/۶۵۵	۱۱۱/۷۸۰	۲۱/۸۲۴	۱۱۵/۷۶۰	پیش‌آزمون	استرس والدگری
۲۰/۹۶۵	۱۱۱/۱۴۰	۱۹/۵۲۳	۸۹/۹۱۰	پس‌آزمون	
۱۹/۵۸۷	۱۱۱/۲۲۰	۱۲/۵۹۰	۸۷/۰۹۸	پیگیری	

داده‌های جدول ۲، افزایش میانگین خودکارآمدی والدگری مادران را در مرحله پس‌آزمون در هر دو گروه آزمایش و کنترل نشان می‌دهد، با این حال میانگین گروه آزمایش در این مرحله افزایش بیشتری از گروه کنترل داشته است. در مرحله پیگیری میانگین گروه آزمایش در مقایسه با پس‌آزمون روند رو به افزایش خود را حفظ کرده، در حالی که میانگین گروه کنترل در این مرحله کاهش یافته است. همچنین داده‌ها بیانگر کاهش میزان استرس والدگری در مادران در مرحله پس‌آزمون و پیگیری در گروه آزمایش است، در حالی که میانگین گروه کنترل در هر سه مرحله تقریباً ثابت مانده است.

مقایسه میانگین نمره‌های پیش‌آزمون در دو گروه با استفاده از آزمون تی مستقل نشان داد گروه‌ها قبل از مداخله در میزان خودکارآمدی و استرس والدگری تفاوت معنادار نداشتند. ابتدا برابری ماتریس کوواریانس به عنوان پیش‌شرط آزمون بررسی و برای بررسی ماتریس کوواریانس‌ها از آزمون کرویت موچلی استفاده شد. با توجه به معنادار بودن آزمون کرویت موچلی ( $\text{sig} = 0/047$   $W = 0/767$ ) در ارتباط با نمره‌های مادران شرط برابری کوواریانس برقرار نبود و از این رو به تصحیح یافته‌ها با استفاده از نقاط اسیلون نیاز داشتیم تا توزیع به شکل نرمال درآید. بنابراین برای گزارش نتایج باید آزمون‌های مرتبط با تصحیح درجه آزادی را به کار می‌بردیم و در این جا از شاخص اصلاحی گرین‌هوس - گیسر استفاده شد. نتایج تحلیل داده‌ها در جدول ۳ آمده است.

جدول شماره ۳: نتایج آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای اثرهای اصلی و تعاملی خودکار-  
آمدی والدگری

منبع	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	درجه آزادی	F	اندازه اثر	سطح معناداری
زمان	۴۸۸/۰۵۲	۳۰۰/۹۵۶	۱/۶۲۲	۱۱/۷۸۹	۰/۳۲۹	۰/۰۰۰۱
گروه	۱/۸۵۴	۱/۸۵۴	۱	۰/۰۱۱	۰/۰۰۰۱	۰/۹۲۰
زمان × گروه	۴۲۶/۵۱۲	۲۶۳/۰۰۹	۱/۶۲۲	۱۰/۳۰۵	۰/۳۰۰	۰/۰۰۱

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای عامل درون‌گروهی (زمان) و اثرات تعاملی زمان و گروه معنادار بوده است، در حالی که بررسی اثر گروه به تنهایی معنادار نیست. مهم این است که اثرات تعاملی گروه و زمان معنادار و به معنی وجود تفاوت معنادار در میزان خودکارآمدی والدگری با در نظر گرفتن زمان‌بندی‌ها است. نتایج جدول ۳، فرضیه اول پژوهش را تأیید می‌کند و اثربخشی برنامه همکاری خانه و مدرسه را بر افزایش خودکارآمدی والدگری در مادران گروه آزمایش نشان می‌دهد ( $F=10/30$  و  $P=0/001$ ). مانند فرضیه قبل، ابتدا برابری ماتریس کوواریانس‌ها را به عنوان پیش‌شرط انجام آزمون، با استفاده از آزمون کرویت موجلی بررسی شد. با توجه به معنادار نبودن آزمون کرویت موجلی در ارتباط با نمره‌های مادران شرط برابری ماتریس کوواریانس برقرار است. بنابراین از شاخص اصلاحی کرویت مفروض استفاده شد و نتایج تحلیل داده‌ها در جدول ۴ آمده است.

جدول شماره ۴: نتایج آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای اثرهای اصلی و تعاملی استرس والدگری

منبع	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	درجه آزادی	F	اندازه اثر	سطح معناداری
زمان	۳۳۶۷/۵۰۷	۱۶۸۳/۷۵۴	۲	۲۵/۶۷۰	۰/۵۱۸	۰/۰۰۰۱
گروه	۳۶۹۰/۳۳۶	۳۶۹۰/۳۳۶	۱	۳/۸۱۰	۰/۱۳۴	۰/۰۶۳
زمان × گروه	۳۰۸۵/۰۴۱	۱۵۴۲/۵۲۳	۲	۲۳/۵۱۷	۰/۴۹۸	۰/۰۰۰۱

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای عامل درون‌گروهی (زمان) و اثرات تعاملی زمان و گروه معنادار بوده است. در حالی که بررسی اثر گروه به تنهایی معنادار نیست. مسئله مهم این است که اثرات تعاملی گروه و زمان، معنادار است، یعنی تفاوت معنادار بین دو گروه در استرس والدگری با در نظر گرفتن زمان‌بندی‌ها (پیش‌آزمون، پس-آزمون و پیگیری) وجود دارد. نتایج جدول ۴ فرضیه دوم پژوهش را تأیید می‌کند و نشان می‌دهد برنامه همکاری خانه و مدرسه، استرس والدگری را در مادران گروه آزمایش به‌طور معنادار کاهش داده است ( $F=23/51$  و  $P=0/001$ ).

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی مداخله همکاری خانه و مدرسه بر خودکارآمدی و استرس والدگری مادران کودکان دارای مشکلات رفتاری برونی‌شده انجام شد. اولین فرضیه پژوهش حاضر این بود که مداخله همکاری خانه و مدرسه بر افزایش خودکارآمدی والدگری مادران کودکان دارای مشکلات رفتاری برونی‌شده مؤثر است. نتایج پژوهش بیانگر تأثیر معنادار این مداخله بر خودکارآمدی والدگری مادران بود که با یافته‌های پژوهش فیل و همکاران (۲۰۱۳)، مک‌دونالد و همکاران (۲۰۱۷)، گیونتر (۲۰۱۴) و حسین‌زاده و همکاران (۱۳۹۸) در راستای اثربخش بودن مداخله همکاری خانه و مدرسه بر خودکارآمدی والدین همسو است. در تبیین یافته پژوهشی فوق می‌توان گفت مداخله همکاری خانه و مدرسه، زمینه مشارکت و همکاری والدین به عنوان همکار را در اجرای برنامه فراهم می‌کند و نقش آن‌ها را مورد تکریم قرار می‌دهد، بنابراین والدین احساس ارزشمندی می‌کنند و موفقیت خود را در اجرای فعالیت‌های اجتماعی و تربیتی ناظر هستند. بدیهی است کسب موفقیت در میدان عمل و دریافت بازخورد مثبت از اطرافیان سبب افزایش اعتمادبه‌نفس و خودکارآمدی می‌شود (بندورا، ۱۹۸۸؛ کدیور، ۱۳۹۲). همچنین در این برنامه حمایت از خانواده، تشویق والدین برای ایفای نقش و مسئولیت خود در درون خانواده، حضور مؤثر در جلسات هفتگی تبادل تجربه با خانواده‌ها، سبب افزایش اعتمادبه‌نفس و خودکارآمدی می‌شود (گیونتر، ۲۰۱۴؛ دوست‌قرین و مک‌دونالد، ۱۳۹۵). همچنین در طول جلسات مداخله، در فرآیند پذیرایی والدین-فرزندان، میزان حرف-شنوی کودک از والدین افزایش می‌یابد و اقتدار والدین به مثابه منبع قدرت زیاد می‌شود.

در تبیین دیگر این یافته می‌توان اظهار داشت فراگیری زبان تعامل مثبت با کودک نه تنها بر میزان ارتباطات درون خانوادگی مؤثر است، بلکه می‌تواند به‌طور غیرمستقیم بر سایر رفتارهای والدگری مثبت والدین نیز تأثیرگذار باشد. احساس صلاحیت و توانمندشدن والدین موجب می‌شود تا والدین از روش‌های فرزندپروری مؤثرتری استفاده کرده و نتایج رشدی بهتری را تربیت کودک خود به‌دست آورند که به تبع آن احساس خودکارآمدی آن‌ها افزایش می‌یابد (بلومفیلد<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۵). باید اشاره نمود طراحی این برنامه به‌گونه‌ای است که بر هماهنگی سبک تربیتی والدین به عنوان یکی از اصول تربیتی تأکید می‌کند و به آن‌ها کمک می‌شود تا انتظارات واحدی از فرزند خود داشته باشند. همچنین به والدین کمک می‌شود تا هدایت رفتار کودک را خود بر عهده بگیرند و جلسات ماهانه را برنامه‌ریزی کنند، بنابراین به تقویت نقش والدینی و احساس خودکارآمدی در این زمینه نیز کمک می‌شود (اداره خدمات بهداشت روانی و سوءمصرف مواد مخدر وزارت بهداشت<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸).

یافته دوم پژوهش نشان داد که مداخله همکاری خانه و مدرسه، استرس والدگری مادران کودکان دارای مشکلات رفتاری برونی‌شده را کاهش می‌دهد و فرضیه دوم پژوهش تأیید شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های مک‌دونالد و دوست‌قرین (۲۰۱۷) و مک‌دونالد و همکاران (۲۰۱۷) در راستای اثربخش بودن مداخله همکاری خانه و مدرسه بر استرس والدین همسو است.

در تبیین یافته فوق می‌توان اظهار داشت والدگری فعالیتی پیچیده و شامل بسیاری از رفتارها و مهارت‌های اختصاصی است که هر یک از والدین به‌طور مجزا یا با یکدیگر انجام می‌دهند تا رفتارهای فرزندان را کنترل و مدیریت کنند (یوری و سیونهی<sup>۳</sup>، ۲۰۲۱) و از سوی دیگر داشتن یک کودک با رفتارهای مخرب و مشکل‌آفرین منبع اصلی استرس‌های والدگری برای والدین کودکانی است که کمبود دانش آن‌ها درباره نحوه تعامل با کودک باعث تشدید آن می‌شود (فونسیکا، موریرا و کاناوارو<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰). چارچوب نظری این مداخله متأثر از پژوهش‌های روان-پزشکی، روان‌شناسی کودک، بازی‌درمانی، نظریه دلبستگی، یادگیری اجتماعی، توانمندسازی و

1. Bloomfield

2. Substance Abuse & Mental Health Services Administration; Department of Health and Human Services

3. Yuri & Sunhee

4. Fonseca, Moreira & Canavarro

نظریه‌های مرتبط با استرس خانواده است. اعتقاد بر این است که سیستم خانواده بر اساس مداخلات خانواده‌محور بازسازی می‌شود لیکن علاوه بر آن باید تمهیداتی فراهم شود که از گوشه‌گیری و انزوای خانواده جلوگیری گردد. یکی از اهداف مداخله همکاری خانه و مدرسه، تقویت روابط بین‌فردی خانواده می‌باشد؛ از مزایای این برنامه ایجاد ارتباط، اعتماد، تبادل اطلاعات و هنجارهای بین خانواده‌ها و تأیید یکدیگر و فرصت ارتباط و دیدار مجدد می‌باشد که به نوبه خود می‌تواند در کاهش استرس والدینی که دارای کودک با مشکلات رفتاری برونی‌شده هستند، مؤثر باشد. باید توجه داشت اگر استرس والدگری به خوبی کنترل و مدیریت نشود، علاوه بر این که مادر را در موقعیت تهدید از دست دادن سلامت روان و کاهش بهزیستی روان-شناختی قرار می‌دهد و از این طریق ایفای نقش‌های سازنده و کارآمد والدگری را در مادر با اختلال جدی مواجه می‌کند، سلامت و بهزیستی کودک را تا چند سال بعد به شکل منفی تحت تأثیر قرار می‌دهد (هاتانگادی و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰).

در تبیین دیگر یافته پژوهشی فوق می‌توان گفت والدین به عنوان نزدیک‌ترین افراد به کودک، بیشترین نقش را در آموزش و یادگیری کودک دارند؛ پس آموزش والدین و همکاری آن‌ها در قالب مداخله همکاری خانه و مدرسه بستر درک نیازهای کودک را فراهم کرده و این امکان را به والدین می‌دهد که در راستای بهبود مشکلات خود و فرزندان‌شان نقشی مؤثر و فعال ایفا کنند. در حقیقت آشنایی و تعامل بیشتر والدین با کودک و با سایر والدین موجب می‌شود آن‌ها توانمندتر از قبل عمل کنند و با مجهز شدن به روش‌های مؤثر در شیوه ارتباط با فرزند بیش از پیش بر استرس والدگری خود فائق آیند. همان‌طور که در تبیین فرضیه اول اشاره شد با افزایش خودکارآمدی والدین، میزان استرس آن‌ها نیز کاهش می‌یابد بدین طریق رابطه والد-کودک نیز تقویت شده و تداوم اثرات درمان نیز بیشتر می‌شود. در این راستا یافته‌های پژوهش فوق نشان داد اثرات این مداخله در مرحله پیگیری ۳۰ روزه نیز مشهود است.

این پژوهش در میان دختران ۱۰-۸ سال دارای مشکلات رفتاری برونی‌شده و مادران آن‌ها در شهر اصفهان انجام شد و در تعمیم نتایج باید احتیاط کرد. عدم مقایسه مداخله همکاری خانه و مدرسه با سایر مداخلات، محدودیت زمان و حجم نمونه از دیگر محدودیت‌های این پژوهش بود. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی مقایسه تأثیر مداخله همکاری خانه و مدرسه با سایر

<sup>۱</sup>. Hattangadi

مداخلات و مقایسه تأثیر این برنامه در گروه دختران و پسران دارای مشکلات رفتاری برونی- شده لحاظ گردد. اجرای این برنامه در مدارس و پیش‌دبستانی‌ها به ویژه برای والدینی که در خودکارآمدی مشکل دارند از دیگر پیشنهادات پژوهشی می‌باشد. با توجه به اثربخشی این برنامه بر بهبود خودکارآمدی و کاهش استرس مادران، پیشنهاد می‌شود این برنامه برای والدین سایر کودکان با نیازهای خاص مانند کودکان اوتیسم مورد استفاده قرار گیرد. بررسی تأثیر برنامه همکاری خانه و مدرسه بر ابعاد خودکارآمدی (عمومی، تربیتی و اجتماعی) مادران کودکان دارای مشکلات رفتاری برونی‌شده از دیگر پیشنهادات پژوهشی می‌باشد. از آنجایی که این پژوهش برای نخستین بار در ایران انجام گرفته است، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی به تدریج طبق پروتکل برنامه، کودکان و نوجوانان با نیازهای خاص در سایر دوره‌های تحول شامل این طرح گردند. بدیهی است یافته‌های تکمیلی می‌توانند نکات جدید و افق‌های نوینی را در این مسیر آشکار سازند تا تعمیم نتایج به نمونه‌های ایرانی با اطمینان بیشتری میسر گردد.

### منابع و ماخذ

- ابارشی، زهره، طهماسبیان، کارینه، مظاهری، محمدعلی، و پناغی، لیلی. (۱۳۸۸). اثربخشی آموزش برنامه ارتقای رشد روانی- اجتماعی کودک از طریق بهبود تعامل مادر- کودک بر خودآثرمندی والدگری و رابطه مادر و کودک زیر سه سال. *پژوهش در سلامت روان‌شناختی*، ۳(۳)، ۴۹-۵۷.
- اسکندری، بهاره، پوراعتماد، حمیدرضا، حبیبی، مجتبی، و مظاهری، محمدعلی. (۱۳۹۵). اثربخشی مداخله سبک‌های پردازش حسی بر افزایش خودکارآمدی والدگری و رابطه والد- کودک در کودکان با اختلال طیف اوتیسم. *تعلیم و تربیت / استثنایی*، ۱۶(۱)، ۲۱-۱۴.
- حسین‌زاده، پناه‌علی، علیوندی وفا، مرضیه، خانجانی، زینب، و حسینی‌نسب، سیدداوود. (۱۳۹۸). بررسی اثربخشی برنامه همکاری خانه و مدرسه بر خودکارآمدی تربیتی، عمومی و اجتماعی والدین دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی شهر تبریز. *خانواده و پژوهش*، ۱۷(۳)، ۶۶-۴۹.
- دادستان، پریخ، قنبری، سعید، و حیدری، محمود. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش رفتاری والدین بر کاهش مشکلات رفتاری برونی‌سازی‌شده کودکان ۷ تا ۹ سال. *مجله روان‌شناسی*، ۴(۱۷)، ۴۰۱-۴۱۹.



- شفیع پور، زهرا، شیخی، علی، میرزایی، مهشید، و کاظم‌نژاد، احسان. (۱۳۹۴). سبک‌های فرزندپروری و ارتباط آن با مشکلات رفتاری کودکان. *پرستاری و مامایی جامع‌نگر*، ۲۵(۷۶)، ۴۹-۵۶.
- طهرانچی، ف. (۱۳۹۴). *تأثیر برنامه آموزش والدین مؤثر بر خودکارآمدی مادر و تعارض مادر-نوجوان در خانواده‌های مادر سرپرست*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی خانواده‌درمانی، پژوهشکده خانواده، دانشگاه شهید بهشتی، تهران.
- فدایی، زهرا، دهقانی، محسن، طهماسیان، کارینه، و فرهادی، فاطمه. (۱۳۸۹). بررسی ساختار عاملی، اعتبار و روایی فرم کوتاه شاخص استرس (PSI-SF) مادران کودکان عادی ۷-۱۲ سال. *تحقیقات علوم رفتاری*، ۸(۲)، ۸۱-۹۱.
- کدیور، پروین. (۱۳۹۲). *روان‌شناسی تربیتی*. تهران: سمت.
- مینایی، اصغر. (۱۳۸۴). *کتابچه راهنمای فرم‌های مدرسه نظام سنجش مبتنی بر تجربه آخنباخ*. تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی.
- واعظ، حسین، زرگر، یداله، نعیمی، عبدالزهره، دوست‌قرین، نقی، و مهرابی‌زاده هنرمند، مهناز. (۱۳۹۸). اثربخشی برنامه همکاری خانه و مدرسه بر مشکلات رفتاری دانش‌آموزان. *دست‌آورد-های روان‌شناختی*، ۲۶(۲)، ۸۹-۱۱۲.
- Abidin, R. R. (1983). Parenting stress index: Manual. Pediatric Psychology Press.
- Abidin, R. R. (1995). Manual for the parenting stress index. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Abidin, R.R. (1990). Introduction to the special issue: The stresses of parenting. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(4), 298-301.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). Manual for the ASEBA school age forms profiles. Burlington, VT: University of Vermont. Research Center for Children, Youth & Families.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191 -215.
- Bloomfield, L., Kendall, S., Applin, L., Attarzadeh, V., Dearnley, K., Edwards, L., Newcombe, T. (2005). A qualitative study exploring the experiences and views of mothers, health visitors and family support center workers on the challenges and difficulties of parenting. *Health & Social Care in the Community*, 13(1), 46 -55.
- Buchanan, C. M., Gangel, M. J., McCurdy, A. L., Fletcher, A. C., & Buehler, C. (2022). Parental Self-Efficacy and Physiological Responses to

- Stress among Mothers of Early Adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 51(4), 643–658. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01577-6>
- Dejko–Wańczyk, K., Janusz, B., & Józefik, B. (2020). Understanding the Externalizing Behavior of School-Age Boys: The Role of a Mother’s Mentalization and Attachment. *Journal of Child and Family Studies*, 29(1), 155-166.
  - Diaz, Y. (2005). Association s between parenting and child behavior problems among Latino mothers and children. Unpublished Master’s Thesis, University of Maryland, Maryland.
  - Dumka, L. E., Stoerzinger, H. D., Jackson, K. M., & Roosa, M. W. (1996). Examination of the crosscultural and cross-language equivalence of the parenting self-agency measure. *Family Relations* 45(2), 216-222.
  - Errazuriz, P., Cerfogli, C., Moreno, G. & Soto, G. (2016). Perception of children parents on the ripple program for improving parenting practices. *Journal of Child and Family Studies*, 25 (11), 3440-3449.
  - Families & Schools Together (FAST). (2017). Evidence-based lists. Families & Schools Together, Inc. Retrieved from: <http://www.Familiesandschoolstogether-org/>.
  - Fiel, J. E., Haskins, A. R. & Lopez Turley, R. N. (2013). Reducing school mobility, a randomized trial of a relationships-building. *American Educational Research Journal*, 50(6), 1188-1218.
  - Fonseca A., Moreira, H., & Canavarro, M.C. (2020). Uncovering the links between parenting stress and parenting styles: The role of psychological flexibility within parenting and global psychological flexibility. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 18, 59-67.
  - Guenther, J. (2014). Families and Schools Together (FAST) at Gillen Primary School: The sustained impact of a family -strengthening process. CRC -REP Research Report CR002. Ninti One Limited, Alice Springs.
  - Hattangadi, N., Cost, K.T, Birken, C.S, Borkhoff, C.M, Maguire, J.L, Szatmari, P., & Charach, A. (2020). Parenting stress during infancy is a risk factor for mental health problems in 3- year-old children. *BMC Public Health*, 20(1726), 1-7.
  - Lionetti, F., Pastore, M., & Barone, L. (2015). Parenting stress: the roles of attachment states of mind and parenting alliance in the context of adoption. *Parenting*, 15(2), 75-91.
  - Liu, Y., & Leighton, J.P. (2021). Parental Self-Efficacy in Helping Children Succeed in School Favors Math Achievement. *Frontiers in Education*.
  - McDonald, L. & Doostgharin, T. (2017). UNODC global family skills initiative: Outcome evaluation in central Asia of Families and Schools

- Together (FAST), multi-family groups. *Social Work & Social Review*, 16(3), 62- 86.
- McDonald, L. & Moberg, P. D. (2002). *Social relationship questionnaire* Madison, WI: FAST National Training and Evaluation Center.
  - McDonald, L., Livingstone, N. & Valentine, J. C. (2017). Families and Schools Together (FAST) for improving outcomes for children and their families (Protocol). *Cochran Database of Systematic Reviews*, 8, 1-11.
  - Romer-Lopez, M., Quesada-conde, A. B., Alvarez, G., & Justicia- Arraez, A. (2017). The relationship between executive functions and externalizing behavior problems in early childhood education. *procedia – social and behavioral sciences*, 237(21), 778-783.
  - Salo, A. E., Junttila, N., & Vauras, M. (2022). Parental Self-Efficacy and Intra- and Extra-Familial Relationships. *Journal of Child and Family Studies*. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02380-4>
  - Shoji, M. N., Haskins, A. R., Rangel, K. N. & Sorensen, K. N. (2014). The emergence of social capital in low-income Latino elementary. *Early Childhood Research Quarterly*, 29 (4), 600-613.
  - Spinelli, M., Lionetti, F., Pastore, M., & Fasolo, M. (2020). Parents' Stress and Children's Psychological Problems in Families Facing the COVID-19 Outbreak in Italy. *Frontiers in psychology*, 11, 1713. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01713>
  - Substance Abuse & Mental Health Services Administration; Department of Health and Human Services. (2008). *Families and schools together*. Retrieved from National Registry of Evidence -Based Programs and Practices <http://nrepp.samhsa.gov/programfulldetails.asp?>
  - Weeden, M., Wills, H. P., Kottwitz, E., & Kamps, D. (2016). The effects of a class-wid behavior intervention for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral disorders*, 42(1), 285- 293.
  - Woltering, S., Lishak, V., Hodgson, N., Granic, I., & Zelazo, P. D. (2016). Executive function in children with externalizing and comorbid internalizing behavior problems. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 57(1), 30–38.
- Yuri C, & Sunhee L. (2021). Coping self-efficacy and parenting stress in mothers of children with congenital heart disease. *Heart & Lung*, 50(2), 352-356.

## مقایسه رابطه ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های دلبستگی با میزان

### اعتیاد به گوشی هوشمند<sup>۱</sup>

علیرضا مطلبی نژاد<sup>۲</sup>، مریم سادات طباطبایی<sup>۳</sup>، اعظم قهاری<sup>۴</sup>

#### چکیده

گوشی‌های هوشمند در سالهای اخیر در زندگی مردم برای اهداف مختلفی مورد استفاده قرار گرفته اما استفاده زیاد از حد، در بسیاری از موارد به اعتیاد تبدیل شده است. پژوهش حاضر باهدف بررسی رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های دلبستگی با میزان اعتیاد به گوشی هوشمند در دانشجویان دانشگاه سمنان انجام شد. این پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی بود و بدین منظور ۱۳۰ دانشجوی دانشگاه سمنان به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش پرسشنامه پنج عاملی شخصیت نئو (NEO-FFI) فرم کوتاه، پرسشنامه سبک‌های دلبستگی بزرگسالان هازن و شیور و آزمون اعتیاد به تلفن‌های همراه هوشمند گرینفیلد روی آنها اجرا شد. داده‌ها با استفاده از آزمون‌های ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل رگرسیون چند متغیره گام به گام و آزمون t برای گروه‌های مستقل تجزیه و تحلیل شدند. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که متغیرهای سبک دلبستگی دوسوگرا و ویژگی شخصیتی وظیفه‌شناسی، نقش پیش‌بینی‌کننده‌ای در اعتیاد به گوشی هوشمند دارند. بدین معنا که افرادی با سبک دلبستگی دو سوگرا با احتمال بیشتری به گوشی هوشمند اعتیاد پیدا می‌کنند؛ در حالی که این رابطه در مورد ویژگی شخصیتی وظیفه‌شناسی به صورت معکوس می‌باشد و افراد وظیفه‌شناس نسبت به سایرین شانس بیشتری برای اعتیاد پیدا نکردن به گوشی هوشمند خود دارند. همچنین دانشجویان پسر در این مطالعه بیشتر از دختران رفتارهای اعتیادی نسبت به گوشی هوشمند خود نشان می‌دهند.

**واژگان کلیدی:** ویژگی‌های شخصیتی، سبک‌های دلبستگی، اعتیاد به گوشی هوشمند، دانشجویان.

<sup>۱</sup> تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۱/۱۶ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۶/۱۴

<sup>۲</sup> دکترای تخصصی، استادیار دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید رجایی سمنان-ایران.

alireza63103@gmail.com

<sup>۳</sup> دانشجوی کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور دامغان. ایران.

<sup>۴</sup> دانشجوی کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور دامغان. ایران.

## **The Relationship between personality traits and attachment styles with smartphone addiction**

Alireza Motallebinezhad<sup>1</sup>, Maryam Sadat Tabataei<sup>2</sup>, Azam Ghahhari<sup>3</sup>

Smartphones have been used for various purposes in people's lives in recent years, but excessive use has turned into addiction in many cases. The present study was conducted with the aim of investigating the relationship between personality traits and attachment styles with the level of smartphone addiction in Semnan University students. This research was descriptive and correlational, and for this purpose, 130 students of Semnan University were selected by available sampling method. The research tools were NEO-FFI short form, Hazen and Shaver adult attachment style questionnaire and Greenfield smartphone addiction test. The data were analyzed using Pearson correlation coefficient tests, multivariate regression analysis. Step by step and t-test for independent groups were analyzed. The results of data analysis showed that the variables of ambivalent attachment style and conscientiousness personality trait have a predictive role in smartphone addiction. This means that people with ambivalent attachment style are more likely to get addicted to their smartphone, while this relationship is reversed for the conscientious personality trait, and conscientious people have a higher chance of not getting addicted to their smartphone than others. Also, male students show more addictive behaviors towards their smartphones than girls.

**Keywords:** personality traits, attachment styles, smartphone addiction, students.

---

<sup>1</sup> Farhangian University, Shahid Rajaei Campus, Semnan. Iran.  
alireza63103@gmail.com

<sup>2</sup> Payam Noor Damghan University

<sup>3</sup> Payam Noor University of Semnan. Damghan

## مقدمه

امروزه گوشی هوشمند و یا به طور کلی تلفن همراه به عنوان یکی از پرکاربردترین وسایلی به شمار می رود که اکثر افراد از آن استفاده می کنند. اما جوانان رتبه نخست را در استفاده از این فن آوری به خود اختصاص داده اند (اکسمان و تورتیانین<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴) زیرا بسیاری از عادت های جدید و درخواست های مربوط به آموزش، دوستان و شبکه های اجتماعی در این دوره استقرار می یابد (ینگلهارت و ولزل<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵). همچنین تلفن همراه می تواند به عنوان یک نماد برای انعکاس هویت و سبک زندگی آنها باشد. یعنی فعالیت هایی مثل عوض کردن ظاهر گوشی، استفاده زیاد از SMS و سرگرم شدن با شبکه های اجتماعی مختلف و فعالیت هایی از این قبیل نشان دهنده سبک زندگی یک فرد جوان است (کلانتری و حسنی، ۱۳۸۷). بزرگ بودن اندازه صفحه نمایش، قابلیت جابه جایی آسان و استفاده از آن در زمان و مکان دلخواه، فرستادن ایمیل، استفاده از ساعت و اشتراک گذاری عکس و فیلم، انجام بازی های ویدیویی، بخش موزیک، گشت و گذار در اینترنت، چک کردن اخبار و آب و هوا، استفاده از برنامه های چت برای مکالمه تصویری و ارتباط با شبکه های اجتماعی (از قبیل فیس بوک، اینستاگرام و تلگرام) و مواردی از این دست باعث شده تا گوشی هوشمند به عنوان یک بخش جدای ناپذیر زندگی همه ی سنین در سراسر جهان قرار بگیرد (هاوی و ساماها<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵). با این حال، انواع زیاد برنامه های در دسترس، استفاده مفرط از گوشی هوشمند و نیاز به آنلاین بودن را رواج می دهد (هیروسی، اکازاکی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹)؛ رفتاری که می توان از آن به اعتیاد به گوشی هوشمند یاد کرد. اگرچه این نوع اعتیاد به طور کامل تعریف نشده، اما می توان آن را به وسیله استفاده غیرقابل کنترل، بی توجهی به فعالیت های روزانه و چک کردن مداوم گوشی به عنوان انواع دیگری از اعتیاد یاد نمود (آکین، توران، آلتونداگ، آکین<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴). از دیگر علائم اعتیاد به گوشی هوشمند می توان به اختلالات خواب، استرس، اضطراب، گوشه گیری، زوال بهزیستی<sup>۶</sup> و

---

1 - Axman, Tortianin

2 - Inglehart, Welzel

3 - Howie, samaha

4 - Hiroshi, akazaki

5 - Akin, turan, altundag

6 . Deterioration of well-being

کاهش فعالیت‌های فیزیکی اشاره کرد (هاگبرگ، هارن استام، تومی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱). در واقع اعتیاد به گوشی هوشمند می‌تواند به عنوان یک تهدید جدی برای کاربران تلقی شود. تحقیقات انجام شده در این زمینه نشان داده‌است که اعتیاد به رسانه، نشانه‌های افسردگی و مصرف مواد را افزایش و بهزیستی را کاهش می‌دهد (هوانگ و ها<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴). این قبیل پیامدها می‌تواند باعث اشاعه‌ی نا بهنجاری‌های رفتاری و شخصیتی شود که در این بین، نوجوانان و جوانان به دلیل ویژگی‌های خاص سنی و رشد اجتماعی و شناختی (از جمله هویت یابی) بیشتر دچار سردرگمی و دوغانگی زندگی می‌شوند که آثار مخرب آن را می‌توان در بزرگسالی مشاهده نمود (رهبرنیا، ابراهیمی، ۱۳۹۴). متغیرهای مختلفی در زمینه‌ی اعتیاد به گوشی هوشمند نقش دارند که از آن جمله می‌توان به سبک‌های دلبستگی و ویژگی‌های شخصیتی اشاره کرد.

دلبستگی پیوند عاطفی نسبتاً عمیقی است که بین کودک و مادر و یا یک یا چند نفر از مراقبان اصلی که نوزاد در تعامل منظم و همیشگی با آنهاست ایجاد می‌شود (پاپالیا<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲). سبک دلبستگی می‌تواند رفتار افراد را در بزرگسالی تحت تأثیر قرار دهد؛ به طوری که افرادی که سبک دلبستگی متفاوتی دارند در آینده تجارب مختلفی را در روابط خود تجربه می‌کنند (هازن و شیور<sup>۴</sup>، ۱۹۹۸). این الگوی کنش متقابل بین کودک و مراقبان می‌تواند به صورت دلبستگی ایمن<sup>۵</sup>، نا ایمن دوسوگرا<sup>۶</sup> و نا ایمن اجتنابی<sup>۷</sup> باشد (میکولینسر و فلورین<sup>۸</sup>، ۲۰۰۱)؛ به این معنا که افراد دلبسته ایمن افرادی اند که به دنیا و دیگران اعتماد دارند و به ایجاد رابطه‌ی صمیمانه و مثبت با دیگران تمایل نشان می‌دهند (انگلز، فین کناور، می‌یس، دکاوک<sup>۹</sup>، ۲۰۰۱). افراد با سبک دلبستگی نا ایمن دوسوگرا<sup>۱۰</sup> شور و هیجان و دل مشغولی در مورد روابط همراه با خرسندی کم دارند و معمولاً به ارزش خودشان به عنوان یک انسان شک

<sup>1</sup> - Hagberg ،Harn Stam ،Tommy

<sup>2</sup> - Hwang Ho Ha

<sup>3</sup> - Papalia

<sup>4</sup> - Hazen, Shaver

<sup>5</sup> . secure attachments

<sup>6</sup> . Insecure ambivalent

<sup>7</sup> . avoidant attachment

<sup>8</sup> - Mikolincer, Florin

<sup>9</sup> - Engels, Finn Knavar, May

<sup>10</sup> . Insecure ambivalent attachment

دارند(توکلی،جمهری، فرخی،۱۳۹۳). افراد نا ایمن اجتنابی مدعی داشتن استقلال و اتکای به خود هستند(لوک<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). به طور کلی افراد نه تنها نسبت به اشخاص و یا حیوانات، بلکه نسبت به اشیاء مادی و بی جان نیز دلبستگی پیدا می کنند(کیپرانی<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۹). طبق این فرضیه، گوشی هوشمند را نیز می توان یکی از این اهداف دلبستگی در نظر گرفت. یافته‌های پژوهشی در این باره مبین این موضوع بود که افراد جوان به آسانی نسبت به تلفن همراه خود دلبسته می‌شوند. به طوری که به طور مداوم به دنبال نزدیکی به آن هستند و زمانی که از آن جدا باشند دچار پریشانی و اضطراب می‌شوند. همچنین دلبستگی اضطرابی بالاتر، پیش بینی کننده تمایل بیشتر آنان نسبت به تلفن همراهشان است (کنک، گیگلر،برزکی، میکلوسی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۶). به طور کلی افراد زمانی که اهداف دلبستگی اولیه در دسترس نباشد، به اشیا دلبسته می‌شوند(بالبی، ۱۹۶۹؛ هازن و شیور<sup>۴</sup>، ۱۹۹۴) که بر این مینا می توان گفت افراد به این دلیل از تلفن همراه خود زیاد استفاده می کنند که آن را به عنوان منبع جبران کننده دلبستگی، زمانی که اهداف دلبستگی اولیه در دسترس نیست در نظر می گیرند(کنک و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۱۶). یکی از سوالات مطرح در حوزه‌ی پیشگیری و درمان اعتیاد به گوشی هوشمند این است که چرا برخی افراد به آن معتاد می‌شوند ولی برخی دیگر به رغم استفاده، به آن وابستگی و اعتیاد پیدا نمی‌کنند؟ آیا وجود برخی ویژگی‌های شخصیتی خاص در این امر موثر است؟

درباره ی شخصیت و ویژگی‌های آن نظریه‌های مختلفی شکل گرفته که یکی از مطرح‌ترین آن‌ها درباره ی تعداد ویژگی‌های شخصیتی نظریه مک کری و پل کاستا می‌باشد. مک کری و کاستا<sup>۶</sup> (۱۹۹۲) ویژگی‌های شخصیتی را به عنوان "ابعاد تفاوت های فردی در تمایل به نشان دادن الگوهای پایدار فکر، احساس و عمل" تعریف کرده اند؛ که شامل پنج عامل اصلی یا بزرگ به نام روان رنجوری (N)، برون گرایی (E)، گشودگی به تجربه (O)، وجدانی بودن و یا وظیفه شناسی (C) و سازش پذیری (A) می باشد. هر کدام از این عوامل مرکب از چند صفت زیر

<sup>1</sup> - Luke

<sup>2</sup> - Kypriani & Partners

<sup>3</sup> - Cank ، giggler ، Barzeki ، Miklosi

<sup>4</sup> - Bulbi, Hazen, Shaver

<sup>5</sup> - Cank & Partners

<sup>6</sup> . McCrae & Costa



بنایی خاص می‌باشند به این ترتیب که روان رنجورخویی، با ثبات هیجانی و سازگاری تقابل دارد و شامل: اضطراب نایمن، پرخاشگری، افسردگی، کم رویی، تکانشگری و آسیب پذیری می‌باشد. برون گرایی: با فعال بودن، هیجان خواهی، گرمی، گروه جویی و هیجانات مثبت در ارتباط است. باز بودن به تجربه (انعطاف پذیری) با صفاتی مانند تخیل، فعالیت ها، ایده ها و ارزش ها و زیبایی شناسی مرتبط است. وجدانی بودن یا وظیفه شناسی شامل شایستگی، نظم، کوشش برای پیشرفت، خویشتن داری و تأمل می باشد و در نهایت سازش‌پذیری با اعتماد، نوع‌دوستی، فروتنی و مهربانی ارتباط دارد (مک کری و کاستا، ۱۹۹۲). در رابطه با این موضوع می توان گفت ویژگی های شخصیتی خاصی ممکن است مستعد کننده اعتیاد به تکنولوژی های ارتباطی باشند. مثلا کاربرانی که از تلفن همراه خود زیاد استفاده می کنند معمولا جوان و برون گرا هستند (فیلیپز، بات، بلاشچنسکی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷) و یا طبق یافته برخی محققان، بین وابستگی به تلفن همراه و روان رنجورخویی رابطه‌ی مثبت و معنی دار وجود دارد (چن و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۲۲) اما با برون گرایی رابطه‌ی منفی وجود دارد (ازوی، ۲۰۰۹). مشکلات مربوط به استفاده از اینترنت و گوشی هوشمند ممکن است تا حدی مشابه باشند، زیرا هر دو ابزار های ارتباطی و تعاملات میان فردی می‌باشند (تاکاو، تاکاهاشی، کیتامورا<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹). نتایج تحقیقی در زمینه ی اعتیاد به اینترنت و رابطه‌ی آن با ویژگی‌های شخصیتی نشان داد که بین صفات روان رنجوری و برون گرایی با اعتیاد به اینترنت رابطه‌ی مثبت معنی دار، ولی با سازش پذیری و وظیفه شناسی رابطه‌ی منفی وجود دارد. در حالی که بین گشودگی به تجربه و اعتیاد به اینترنت رابطه‌ی معنا داری وجود نداشت (حسینی بهشتیان، ۱۳۹۱). همچنین پژوهشی دیگر مبین این موضوع بود که بین ویژگی‌های شخصیتی روان رنجوری و سازش پذیری با میزان دوستی اینترنتی، چت و چت مخفیانه رابطه‌ی منفی و با برون گرایی، گشودگی به تجربه و وظیفه شناسی رابطه‌ی مثبت و معنادار وجود دارد (احمدی، اخوی، عبدالملکی، ۱۳۹۱).

فرضیه های پژوهش

۱. بین سبک دل‌بستگی ایمن و اعتیاد به گوشی هوشمند در دانشجویان رابطه وجود دارد.

<sup>1</sup> - Phillips، but، Blaschensky

<sup>2</sup>. Chen

<sup>3</sup> - Takao، Takahashi، Kitamura

۲. بین سبک دلبستگی نا ایمن اجتنابی و اعتیاد به گوشی هوشمند در دانشجویان رابطه وجود دارد.
۳. بین سبک دلبستگی نا ایمن دوسوگرا و اعتیاد به گوشی هوشمند در دانشجویان رابطه وجود دارد.
۴. بین ویژگی شخصیتی روان رنجورخویی و اعتیاد به گوشی هوشمند در دانشجویان رابطه وجود دارد.
۵. بین ویژگی شخصیتی برون گرایی و اعتیاد به گوشی هوشمند در دانشجویان رابطه وجود دارد.
۶. بین ویژگی شخصیتی گشودگی به تجربه و اعتیاد به گوشی هوشمند در دانشجویان رابطه وجود دارد.
۷. بین ویژگی شخصیتی وظیفه شناسی و اعتیاد به گوشی هوشمند در دانشجویان رابطه وجود دارد.
۸. بین ویژگی شخصیتی سازش پذیری و اعتیاد به گوشی هوشمند در دانشجویان رابطه وجود دارد.
۹. بین اعتیاد به گوشی هوشمند در دختران و پسران دانشجو تفاوت وجود دارد.

### روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی می باشد و جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانشجویان حاضر در دانشگاه سمنان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ تشکیل دادند، که از این میان ۱۳۰ نفر (۷۰ دختر، ۶۰ پسر) با استفاده از فرمول کوکران به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. ملاک ورود در این پژوهش، دارا بودن گوشی هوشمند بود و چون تعداد دختران در جامعه مورد نظر بیشتر از پسران بود، این درصد در نمونه نیز رعایت شد تا نمونه معرف جامعه باشد. به منظور جمع آوری داده ها در این پژوهش از سه پرسشنامه به شرح ذیل استفاده گردید:

**الف- پرسشنامه پنج عاملی شخصیت نئو NEO-FFI - فرم کوتاه:** این پرسشنامه در واقع فرم کوتاه شده ی پرسشنامه ۲۴۰ سوالی NEO-PI-R است که به وسیله ی مک کری و پل کاستا در سال ۱۹۸۹ ساخته شد و دارای ۶۰ عبارت می باشد که در یک مقیاس لیکرت پنج درجه ای از صفر (کاملاً موافقم) تا ۴ (کاملاً مخالفم) نمره گذاری شده است که برای برخی جمله ها

این نمره گذاری به شیوه ی معکوس می‌باشد. این پرسشنامه پنج عامل دارد (روان رنجورخویی، برون گرایی، گشودگی به تجربه، وظیفه‌شناسی، سازش‌پذیری) و هر عامل با ۱۲ پرسش سنجیده می‌شود.

جدول شماره ۱: پرسشنامه پنج عاملی شخصیت نئو-FFI-NEO - فرم کوتاه

ویژگی‌های شخصیتی	سوالات
روان رنجور خویی	۵۶،۵۱،۴۶،۴۱،۳۶،۳۱،۲۶،۲۱،۱۶،۱۱،۶،۱
برون گرایی	۵۷،۵۲،۴۷،۴۲،۳۷،۳۲،۲۷،۲۲،۱۷،۱۲،۷،۲
گشودگی به تجربه	۵۸،۵۳،۴۸،۴۳،۳۸،۳۳،۲۸،۲۳،۱۸،۱۳،۸،۳
سازش‌پذیری	۵۹،۵۴،۴۹،۴۴،۳۹،۳۴،۲۹،۲۴،۱۹،۱۴،۹،۴
وظیفه‌شناسی	۶۰،۵۵،۵۰،۴۵،۴۰،۳۵،۳۰،۲۵،۲۰،۱۵،۱۰،۵

جدول فوق نشان می دهد که هر عامل توسط کدام سوالات در پرسشنامه سنجیده می‌شود.

در خصوص اعتبار NEO-FFI نتایج چندین مطالعه حاکی از آن است که زیر مقیاس‌های این پرسشنامه همسانی درونی خوبی دارند به عنوان مثال کاستا و مک کری<sup>۱</sup> (۱۹۹۲) ضریب آلفای کرونباخ بین ۰/۶۸ برای (سازش پذیری) تا ۰/۸۶ برای (روان رنجورخویی) را گزارش کردند. همچنین در پژوهشی دیگر ضریب پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش بازآزمایی، روی یک نمونه‌ی ۲۰۸ نفری از دانشجویان ایرانی به فاصله سه ماه اجرا شد و ضرایب ۰/۸۳، ۰/۷۵، ۰/۸۰، ۰/۷۹، ۰/۷۹ به ترتیب برای عوامل روان رنجورخویی، برون گرایی، گشودگی به تجربه، وظیفه شناسی و سازش پذیری به دست آمد (گروسی<sup>۲</sup>، ۱۳۸۰). در زمینه روایی همزمان این پرسشنامه و پرسشنامه نشانگر ریخت مایزر بریگز، پرسشنامه چند جنبه ای شخصیتی مینه سوتا، پرسشنامه تجدید نظر شده کالیفرنیا، بررسی مزاج گیلفورد و زاکرمن، فهرست رگه‌ها و مقیاس رگه بین فردی رابطه بالایی گزارش شده است (ملازاده، منصور، اژه ای و کیامنش، ۱۳۸۱).

ب- پرسشنامه سبک های دلبستگی بزرگسالان: این پرسشنامه توسط هازن و وشپور<sup>۳</sup> (۱۹۹۰، ۱۹۸۷) ساخته شده و در ایران توسط رحیمیان بوگر، نوری، عریضی، مولوی و

<sup>1</sup> - Costa and McCree

<sup>2</sup> - Grossi

<sup>3</sup> - Hazen and Shiver

فروغی مبارکه (۱۳۸۶) هنجاریابی شده است که دارای ۱۵ گویه می‌باشد و در یک مقیاس لیکرت ۵ گزینه‌ای (هرگز=۰ تا تقریباً همیشه=۴) پاسخ داده می‌شود و نمره خرده مقیاس به دست می‌آید. سوالات ۵-۱۱ مربوط به سبک دلبستگی اجتنابی، سوالات ۱۰-۶ مربوط به سبک دلبستگی ایمن و سوالات ۱۵-۱۱ مربوط به سبک دلبستگی دو سوگرا می‌باشد که سوال ۵ دلبستگی اجتنابی و سوال ۱۳ دلبستگی دو سوگرا به روش معکوس نمره گذاری شده است. هازن و شیور (۱۹۸۷) پایایی بازآزمایی این پرسشنامه را با ۰/۸۱ و پایایی با آلفای کرونباخ را با ۰/۷۸ گزارش نموده‌اند. پایایی آلفای کرونباخ این ابزار در پژوهش رحیمیان بوگر و همکاران (۱۳۸۶) برای کل آزمون، سبک دو سوگرا، سبک اجتنابی و سبک ایمن به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۸۳، ۰/۸۱، ۰/۷۷ بدست آمد. اعتبار محتوایی و صوری این پرسشنامه با سنجش ضرایب همبستگی بین نمره‌های پنج نفر از متخصصان روانشناسی مورد بررسی قرار گرفت و ضرایب همبستگی از ۰/۷۷ تا ۰/۸۳ برای سبک دلبستگی ایمن، از ۰/۶۷ تا ۰/۸۰ برای سبک دلبستگی اجتنابی، و از ۰/۶۹ تا ۰/۸۷ برای سبک دلبستگی دو سوگرا به دست آمد. در بررسی روایی همزمان این ابزار با برنامه مصاحبه دلبستگی بزرگسالان، ضریب همبستگی برای سبک های دلبستگی ایمن ۰/۷۹، اجتنابی ۰/۸۴ و دو سوگرا ۰/۸۷ به دست آمد (رحیمیان بوگر و همکاران، ۱۳۸۶).

**ج- آزمون اعتیاد به تلفن های همراه هوشمند:** این پرسشنامه به منظور ارزیابی اعتیاد به گوشی هوشمند به کار می رود و شامل ۱۲ سوال می باشد که براساس نشانه های تشخیص اعتیاد به تلفن های همراه هوشمند توسط گرینفیلد در سال ۲۰۱۳ طراحی شد. این پرسشنامه به شیوه صفر (=بله) و یک (=خیر) نمره گذاری می شود و به گونه ای است که نمره ی کلی ۴ به بالا نیازمند مداخلات و تغییر سبک زندگی فرد است. در این پژوهش به منظور بررسی اعتبار پرسشنامه از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شد و میزان اعتبار آن ۰/۷۵ به دست آمد.

### یافته ها

در این پژوهش برای تحلیل داده ها از آزمون های ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل رگرسیون چند متغیره گام به گام و آزمون t برای گروه های مستقل استفاده شد. اعتیاد به گوشی هوشمند متغیر ملاک و سبک های دلبستگی و ویژگی های شخصیتی متغیرهای پیش بین در این پژوهش بودند. چنانچه در جدول ۲ مشاهده می شود شاخص های توصیفی

متغیرهای پژوهش شامل میانگین و انحراف معیار ارائه شده است. به عنوان مثال میانگین اعتیاد به گوشی هوشمند برابر با ۵/۸۰ و انحراف معیار آن برابر با ۲/۶۷ می‌باشد.

جدول شماره ۲: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار
اعتیاد به گوشی هوشمند	۵/۸۰۰	۲/۶۷۱
سبک دلبستگی اجتنابی	۸/۳۱۷	۳/۱۹۵
سبک دلبستگی ایمن	۱۱/۰۱۵	۲/۲۷۵
سبک دلبستگی دوسوگرا	۱۰/۲۶۹	۲/۸۵۱
روان رنجورخوبی	۲۱/۸۶۲	۴/۶۲۲
برون‌گرایی	۲۷/۹۷۶	۴/۸۵۸
گشودگی به تجربه	۲۵/۳۴۹	۴/۱۱۹
سازش‌پذیری	۲۷/۶۳۱	۵/۴۴۷
وظیفه‌شناسی	۲۸/۳۱۴	۴/۵۳۶

چنانچه در جدول ۳ مشاهده می‌شود، ضریب همبستگی متغیرهای پژوهش برای سبک دلبستگی اجتنابی، ایمن، دوسوگرا و همچنین ویژگی‌های شخصیتی روان رنجورخوبی، برون‌گرایی، گشودگی به تجربه، سازش‌پذیری و وظیفه‌شناسی با اعتیاد به گوشی هوشمند به ترتیب برابر با  $(P=0/097)$ ،  $(p=0/119)$ ،  $(p=0/104)$ ،  $(p=0/004)$ ،  $(p=0/064)$ ،  $(p=0/134)$ ،  $(p=0/316)$ ،  $(p=0/42)$ ،  $(p=0/482)$ ،  $(p=0/004)$ ،  $(p=0/01)$  می‌باشد.

جدول شماره ۳: ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱-اعتیاد به گوشی هوشمند	-								
۲-اجتنابی	۰/۱۱۴	-							
۳-ایمن	-۰/۱۰۴	-۰/۰۶۷	-						
۴-دوسوگرا	۰/۲۳۴	۰/۱۶۷	۰/۰۸۸	-					
۵-روان رنجورخوبی	۰/۱۳۴	۰/۱۱۹	۰/۰۴۵	۰/۰۱۶	-				
۶-برون‌گرایی	-۰/۱۶۴	-۰/۲۶۶	۰/۰۴۸	-۰/۰۱۴	۰/۰۶۳	-			
۷-گشودگی به تجربه	-۰/۰۴۲	-۰/۱۵۹	۰/۲۲۱	-۰/۰۳۶	۰/۱۲۱	۰/۵۱۵	-		
۸-سازش‌پذیری	-۰/۰۰۴	-۰/۰۱۴	۰/۰۵۲	-۰/۰۵۳	۰/۲۹۴	۰/۵۱۳	۰/۳۸۳	-	
۹-وظیفه‌شناسی	-۰/۲۸۱	-۰/۱۵۳	-۰/۱۹۰	۰/۰۹۶	۰/۰۹۳	۰/۶۳۸	۰/۵۳۸	۰/۴۹۷	-

به منظور پیش بینی اعتیاد به گوشی هوشمند براساس سبک های دلبستگی و ویژگی های شخصیتی از رگرسیون چند متغیره گام به گام استفاده شد. چنانچه درجدول ۴ مشاهده می شود درگام اول وظیفه شناسی وارد مدل شده و به تنهایی ۷ درصد ( $R^2=0/079$ ) از واریانس اعتیاد به گوشی هوشمند را تبیین می کند. درگام دوم متغیر سبک دلبستگی دوسوگرا وارد مدل شده و این دو متغیر باهم میزان ۱۲ درصد ( $R^2=0/122$ ) از واریانس اعتیاد به گوشی هوشمند را تبیین می کنند.

جدول شماره ۴: خلاصه مدل رگرسیونی

Sig	F	R <sup>2</sup>	R	مدل
۰/۰۰۱	۱۱/۰۰	۰/۰۷۹	۰/۲۸۱	۱ (وظیفه شناسی)
۰/۰۱۴	۶/۲۷۰	۰/۱۲۲	۰/۳۵۰	۲ (دوسوگرا)

با توجه به مقدار F در جدول ۵ در گام اول متغیر وظیفه شناسی و در گام دوم متغیر های وظیفه شناسی و سبک دلبستگی دوسوگرا پیش بینی معناداری از اعتیاد به گوشی هوشمند ارائه می دهند.

جدول شماره ۵: تحلیل واریانس مدل رگرسیونی

Sig	F	میانگین مجذورات	d.f	مجموع مجذورات	منبع تغییرات	گام
۰/۰۰۱	۱۱/۰۰	۸۶۸/۷۲	۱	۸۶۸/۷۲	رگرسیون	۱
		۶۲۴/۶	۱۲۸	۹۳۲/۸۴۷	باقی مانده	
			۱۲۹	۸۰۰/۹۲۰	کل	
۰/۰۰۰۱	۸/۸۶۱	۳۸۰/۵۶	۲	۱۱۲/۷۶	رگرسیون	۲
		۶/۳۶۳	۱۲۷	۸۰۸/۰۴۰	باقی مانده	
			۱۲۹	۹۲۰/۸۰۰	کل	

با توجه به جدول ۶ در گام اول وزن متغیر شخصیتی وظیفه شناسی در پیش بینی اعتیاد به گوشی هوشمند برابر با ۰/۱۱۶- بوده که در سطح  $P<0/001$  معنادار می باشد و در گام دوم وزن وظیفه شناسی برابر با ۰/۱۵۴- بوده که در سطح  $P<0/002$  معنادار است. همچنین در

گام دوم وزن سبک دلبستگی دوسوگرا برابر با ۰/۱۹۶ بوده که در سطح  $P < ۰/۰۱۴$  معنادار است.

جدول شماره ۶: ضرایب مدل رگرسیونی

گام	متغیر	B	خطای استاندارد	Beta	T	Sig
۱	وظیفه شناسی	-۰/۱۶۶	۰/۰۵۰	-۰/۲۸۱	-۳/۳۱۷	۰/۰۰۱
	وظیفه شناسی	-۰/۱۵۴	۰/۰۴۹	-۰/۲۶۱	-۳/۱۲۹	۰/۰۰۲
۲	دو سو گرایی	۰/۱۹۶	۰/۰۷۸	۰/۲۰۹	۲/۵۰۴	۰/۰۱۴

نتایج جدول ۷ نشان می‌دهد که بین دختران و پسران دانشجو در اعتیاد به گوشی هوشمند تفاوت معناداری وجود دارد. به طوری که پسران در اعتیاد به گوشی هوشمند میانگین‌های بالاتری نسبت به دختران داشته‌اند.

جدول شماره ۷: آماره‌های توصیفی و استنباطی آزمون t مستقل برای تفاوت میانگین نمرات اعتیاد به گوشی هوشمند در دو گروه دختران و پسران

گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	t	d.f	Sig
پسران	۶۰	۶/۳۱۶	۲/۷۱۵	۲/۰۶۷	۱۲۸	۰/۰۴۱
دختران	۷۰	۵/۳۵۷	۲/۵۷۰			

## بحث و نتیجه گیری

هدف کلی پژوهش حاضر بررسی رابطه‌ی بین ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های دلبستگی با اعتیاد به گوشی هوشمند بود. از آنجا که پژوهش‌چندانی در رابطه با این موضوع انجام نشده است، یافته‌های همسو با پژوهش حاضر اکثراً راجع به تلفن همراه می‌باشد و نه گوشی هوشمند؛ مع الوصف نتایج پژوهش حاضر نشان داد که:

- بین سبک دلبستگی دوسوگرا با اعتیاد به گوشی هوشمند رابطه‌ی مثبت و معنی‌داری وجود دارد که با یافته‌های پژوهش کونون و همکاران (۲۰۱۶)، الهیاری، حیدری و ژیان (۱۳۹۴) در

1 -conown

رابطه با دلبستگی انسان به تلفن همراهش و استفاده آسیب زا از آن همخوانی دارد، به طوری که طبق یافته‌ی این پژوهش‌ها افراد دارای سبک دلبستگی دوسوگرا (اضطرابی) بیشتر از سایرین به تلفن همراه خود دلبسته می‌شوند. پژوهش‌های هولی و ویلسون-مورفی<sup>۱</sup> (۲۰۱۲) و کیفر، لندو، روتسچایلد، سالیوان<sup>۲</sup> (۲۰۱۲) نیز نشان داده‌اند افرادی که سطح دلبستگی اضطرابی بالاتری دارند دلبستگی بیشتری را به اشیاء نشان می‌دهند. در تبیین چنین یافته‌هایی می‌توان گفت که براساس نظریه بالبی (۱۹۷۳)، نوزادان دلبسته دوسوگرا به طور مستمر از تنها ماندن می‌ترسند، زیرا مراقبت کننده آنها قابل اطمینان در ارضای نیازهای آنها نیست که این موضوع می‌تواند در روابط و شکل‌گیری شخصیت آنها در آینده تأثیرگذار دارد. همچنین این افراد به خاطر احساس نایمنی، اضطراب و عدم اعتمادی که نسبت به خود یا دیگران دارند، هنگامی که در ایجاد و برقراری ارتباط با دیگران شکست می‌خورند، به انزوا و تنهایی روی می‌آورند (بهادری خسروشاهی، هاشمی نصرت آباد، ۱۳۹۰) که این امر نیز خود باعث ایجاد گرایش بیشتر به گوشی همراه می‌شود. در واقع تلفن همراه به عنوان یک شیء اجتماعی این تصور را به کاربران می‌دهد که آنها به طور مداوم با جهان در ارتباط‌اند و بنابراین کمتر احساس تنهایی می‌کنند (سیرواستاوا<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵). این افراد به دلیل تمایل زیاد به استفاده از راهبردهای دلبستگی جبران‌پذیر برای به دست آوردن یک حس امنیت، بیش از دیگران به طور مداوم از تلفن همراه خود استفاده می‌کنند (کونون و همکاران، ۲۰۱۶).

- بین ویژگی شخصیتی برون‌گرایی با اعتیاد به گوشی هوشمند همبستگی منفی وجود دارد؛ که این یافته با یافته‌های هامبرگر و آرتزی<sup>۴</sup> (۲۰۰۳)، ازوی (۲۰۰۸)، ولفردت و دول<sup>۵</sup> (۲۰۰۱)، یاسمی نژاد و گل محمدیان (۱۳۹۰) همسو می‌باشد. در خصوص تبیین یافته‌های این فرضیه می‌توان چنین گفت که شاید دانشجویان به دلیل مشغله زیاد با تلفن همراه و استفاده زیاد از این وسیله از بسیاری از فعالیت‌های روزمره خود غفلت می‌ورزند و این به نوبه‌ی خود روابط رو در رو و حضوری آنها را کم نموده و سبب انزوای بیشتر آنها می‌شود (اشنایدرو

1- Holley and Wilson-Murphy

2 - Kiefer, Lando, Rothschild, Sullivan

3- Sirvastava

4 - Hamburger and Artzee

5- Wolfredt and Dole



همکاران<sup>۱</sup>، ۱۹۷۹؛ به نقل از یاسمی نژاد و گل محمدیان، ۱۳۹۰). تبیین دیگر در این زمینه این است که افراد برون‌گرا، اشخاصی اجتماعی، دوست‌دار دیگران، علاقه‌مند به شرکت مداوم در اجتماعات و مهمانی‌ها، قاطع، فعال و اهل‌گفت و گو هستند و بحث و گفت‌وگو و معاشرت را به تنها بودن ترجیح می‌دهند؛ بنابراین بدیهی است که کمتر به سمت دنیای مجازی تلفن همراه سوق پیدا کنند و در نتیجه بیشتر دنبال ارتباطات واقعی اند (حسینی بهشتیان، ۱۳۹۱).

- بین ویژگی شخصیتی وظیفه‌شناسی با اعتیاد به گوشی هوشمند همبستگی منفی وجود دارد. این یافته با پژوهش عباسی (۱۳۹۳) و هم‌چنین با پژوهش جونگ، کیم، یانگ و هونگ<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) که در زمینه‌ی انواع محتوا و برخی ویژگی‌های کاربر که باعث اعتیاد به گوشی هوشمند می‌شوند نیز همسویی دارد؛ به طوری که در این پژوهش افراد با خودکنترلی پایین‌تر و استرس بیشتر، به احتمال زیاد به گوشی هوشمند خود معتاد می‌شوند. در تبیین این یافته نیز می‌توان چنین عنوان کرد که طبق پژوهش مک کری و کاستا وظیفه‌شناسی با شاخص‌های با اراده و مهم‌بودن، برنامه‌ریزی در کارها و گرایش به موفقیت ارتباط دارد و این افراد دارای شایستگی، کفایت و خودکنترلی بیشتر نسبت به سایرین هستند (مک کری و کاستا<sup>۳</sup>، ۱۹۹۲). در واقع توانایی کنترل هیجانات و تمایلات و برنامه‌ریزی در بروز رفتار هدفمند برای رسیدن به اهداف مورد نظر در این افراد بسیار زیاد است؛ حال آنکه افراد غیر وظیفه‌شناس دارای ویژگی‌هایی از قبیل ایرادگیری‌های کسل‌کننده، فقدان پای‌بندی به اصول اخلاقی، عدم دقت کافی در انجام امور، مصر و پیگیر نبودن در رسیدن به اهداف و تسلیم‌تمایلات و تکانه‌های خود می‌باشند (حسینی بهشتیان، ۱۳۹۱). بنابراین این افراد احتمال بیشتری دارد که نسبت به گوشی هوشمند خود اعتیاد و وابستگی پیدا نمایند.

- بین دانشجویان دختر و پسر از نظر اعتیاد به گوشی هوشمند تفاوت معناداری وجود دارد؛ به طوری که میانگین اعتیاد گروه پسران بیشتر از دختران است و دانشجویان پسر در این مطالعه، بیشتر از دختران رفتارهای اعتیادی نسبت به گوشی هوشمند خود نشان می‌دهند. نتیجه این تحقیق با نتایج محمودی و گلباز (۱۳۹۷)، نجار پور و همکاران (۱۳۹۹)، عرب و راحت

<sup>1</sup> - Schneider

<sup>2</sup> - Jung, Kim, Yang, Hong

<sup>3</sup> - McCree and Costa

دهمده (۱۴۰۰) و زارعی محمود آبادی و همکاران (۱۴۰۱) همسوپی دارد. با این حال این یافته با پژوهش یاسمی نژاد و گل محمدیان (۱۳۹۰)، مبنی بر بررسی رابطه ی پنج عامل شخصیت و استفاده آسیب زا از تلفن همراه در دانشجویان ناهمخوانی دارد؛ که این تضادها در نتایج مطالعات گاهی می‌تواند ناشی از چندین موضوع از جمله نحوه ی انتخاب نمونه پژوهش، ابزارهای مورد استفاده، تفاوت‌های فرهنگی- اجتماعی و شرایط بوم شناختی متفاوت باشد.

- آخرین نتیجه اینکه پژوهش حاضر نشان داد که متغیرهای سبک دلبستگی دوسوگرا و ویژگی شخصیتی وظیفه شناسی، نقش پیش بینی کننده ای در اعتیاد به گوشی هوشمند دارند. بدین معنا که افرادی با سبک دلبستگی دو سوگرا با احتمال بیشتری به گوشی هوشمند اعتیاد پیدا می کنند، در حالی که این رابطه درمورد ویژگی شخصیتی وظیفه شناسی به صورت معکوس می‌باشد؛ یعنی افراد وظیفه شناس نسبت به سایرین، شانس بیشتری برای اعتیاد پیدا نکردن به گوشی هوشمند خود دارند.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش هم می توان به این امر اشاره کرد که شرکت کنندگان شامل دانشجویان دانشگاه سمنان بودند که به علت جمعیت محدود پژوهشی این نتایج ممکن است معرف دیگر اعضای غیردانشجوی جامعه نباشد ضمن اینکه روش نمونه گیری در دسترس نیز خود به عنوان یک محدودیت قلمداد می گردد. همچنین اکثر مطالعات انجام شده در این زمینه ها بیشتر درمورد افراد نوجوان و جوان می باشد و درباره ی افراد میانسال کمتر تحقیق شده است. بهره گیری از پرسشنامه خودسنجی به عنوان ابزار پژوهش و عدم استفاده از مصاحبه نیز از دیگر عواملی است که تعمیم نتایج این مطالعه را با محدودیت روبه رو می کند. بنابراین توصیه می‌شود در پژوهش های آتی از روش های ترکیبی استفاده شود و همچنین با توجه به پیامدهای ناگوار اعتیاد به گوشی هوشمند برای فرد معتاد، لازم است که به این پدیده توجه بیشتری شده و با تدارک دیدن برنامه ها، آموزش‌های مناسب به خانواده ها، سبک دلبستگی ایمن و ویژگی شخصیتی وظیفه شناس بودن را در افراد پرورش دهیم تا تأثیر آن را در نوجوانی تا بزرگسالی در استفاده مناسب از گوشی هوشمند مشاهده نماییم. همچنین پیشنهاد می شود که در پژوهش‌های بعدی بررسی هایی از نوع طولی، در گروه های متفاوت سنی و فرهنگی و با موضوعاتی از قبیل روش‌های پیشگیری، ترک و درمان اعتیاد به گوشی هوشمند مورد بررسی قرارگیرد.

## منابع و مآخذ

- احمدی، خدابخش؛ اخوی، زهرا و عبدالملکی، هادی. (۱۳۹۱). نقش ویژگی‌های شخصیتی در دوستی‌های اینترنتی. *فصلنامه علمی-پژوهشی پژوهش در سلامت روانشناختی*، ۶ (۲)، ۳۲-۳۹.
- الهیاری، عباسعلی؛ حیدری، سعید و ژیان، فرشاد. (۱۳۹۴). نیمرخ سبک‌های دلبستگی، اعتیاد به تلفن همراه و نحوه‌ی استفاده از آن در دانشجویان. *مجله روشها ومدلهای روانشناختی*، ۶ (۲۱)، ۸۷-۱۰۳.
- بهادری خسروشاهی، جعفر و هاشمی نصرت‌آباد، تورج. (۱۳۹۰). رابطه سبک‌های دلبستگی، راهبردهای مقابله‌ای و سلامت روانی با اعتیاد به اینترنت. *مجله روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۸ (۳۰)، ۱۷۷-۱۸۸.
- جوادی یگانه، محمدرضا؛ کوثری، مسعود و خیرخواه، طاهره. (۱۳۹۱). تلفن همراه و کارکرد های آن برای کاربران ایرانی با تاکید بر تفاوت‌های جنسیتی. *فصلنامه مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران*، ۱ (۲)، ۲۳-۵۴.
- حق شناس، حسن. (۱۳۸۵). *طرح پنج عاملی ویژگی‌های شخصیت: راهنمای تفسیر و هنجارهای آزمون*، شیراز: دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی.
- حسینی بهشتیان، سید محمد. (۱۳۹۱). رابطه‌ی بین اعتیاد به اینترنت و ویژگی‌های شخصیتی دانشجویان دانشگاه‌های دولتی شهر تهران. *جامعه پژوهی فرهنگی*، ۳ (۱)، ۷۹-۹۶.
- رحیمیان بوگر، اسحق؛ نوری، ابوالقاسم؛ عریضی، حمیدرضا؛ مولوی، حسین و فروغی مبارکه، عبدالرضا. (۱۳۸۶). رابطه سبک‌های دلبستگی بزرگسالان با رضایت و استرس شغلی در پرستاران. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۳ (۲)، ۱۵۷-۱۴۸.
- رهبرنیا، رویا و ابراهیمی، سامان. (۱۳۹۴). بررسی آسیب‌های استفاده از گوشی هوشمند در میان دانش‌آموزان دوره متوسطه ناحیه ۳ شهر تبریز سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳. *کنفرانس سالانه کسب و کار مدیریت و اقتصاد*، ۱-۱۰.
- زارعی محمودآبادی، حسن؛ یکتافر، مینا و اسعدی، مینا. (۱۴۰۱). پیش‌بینی اعتیاد به اینترنت بر پایه مهرورزی والدین و مهارت‌های اجتماعی با در نظر گرفتن نقش واسطه‌ای احساس تنهایی در دانش‌آموزان شهر یزد. *خانواده پژوهی*، ۱۱۸ (۱)، ۱۲۱-۱۳۴.

- نادر حاجلو، محمد نریمانی، مرتضی عباسی. (۱۳۹۳). ارتباط اعتیاد به موبایل با بهزیستی روانشناختی، نگرش مذهبی و ویژگی های شخصیتی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه محقق اردبیلی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- عرب، علی و طاهره، راحت دهمرده. (۱۴۰۰). ارتباط احساس تنهایی و ترس از ارزیابی منفی اجتماعی با استفاده آسبزا از تلفن همراه در دانشجویان. مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۱۰(۴)، ۵۴۱-۵۲۵.
- کلانتری، عبدالحسین و حسینی، حسین. (۱۳۸۷). رسانه های نوین و زندگی روزمره: تأثیرات تلفن همراه بر هویت و سبک زندگی جوانان. فصلنامه رسانه، ۷۶(۴)، ۱۱۹-۱۳۵.
- گروسی فرشی، محمد تقی. (۱۳۸۰). رویکردی نوین در ارزیابی شخصیت (کاربرد تحلیل عاملی در مطالعات شخصیت. چاپ اول. تبریز: نشر دانیال و جامعه پژوه.
- ملازاده، جواد؛ منصور، محمود؛ اژه ای، جواد و کیامنش، علیرضا. (۱۳۸۱). سبک های رویاروگری و سازگاری زناشویی در فرزندان شاهد. مجله روانشناسی، ۶(۳)، ۲۷۵-۲۵۵.
- محمدی، شهناز. (۱۳۸۶). ارتباط بین ویژگی های شخصیتی و سلامت عمومی دبیران مرد وزن شهر تهران. فصلنامه روانشناسی کاربردی، ۱(۳)، ۵۰-۶۳.
- محمودی، ایرج و گلباز، آرزو. (۱۳۹۷). بررسی نقش جنسیت بر کاربرد تلفن همراه در میان دانشجویان (مطالعه موردی: دانشگاه های شهرستان میاندوآب. زن و مطالعات خانواده، ۱۱(۴۰) ۱۴۳-۱۲۳.
- نجارپور استادی، سعید؛ اکبری، بهمن؛ خلعتبری، جواد و باباپور، جلیل. (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی آموزش فنون درمان مبتنی بر کیفیت زندگی و رفتار درمانی دیالکتیکی بر تحمل پریشانی دانشجویان دختر دارای اعتیاد به گوشی های هوشمند. دست آوردهای روان شناختی، ۲۴(۲۷)، ۴۸-۲۷.
- یاسمین نژاد، پریسا؛ گل محمدیان، محسن. (۱۳۹۰). بررسی رابطه پنج عامل نیرومند شخصیت و استفاده آسب زا از تلفن همراه در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی دزفول. مجله پژوهش های روانشناسی اجتماعی، ۱(۲)، ۷۹-۱۰۵.
- Akin, A., Altundag, Y., Turan, E.M., Akin, U. (2014). The validity and reliability of the Turkish version of the smart phone addiction scale-short form for adolescent. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, (2014), 74 – 77.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment. Attachment and loss*(Vol.1). New York: Basic Books.

- Bowlby, J. (1973). *Separation, anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Chen, W., Wang, X., Sun, S., Liu, Q., & Guo, Z. (2022). The relationship between neuroticism and mobile phone use among college students in love: The masking effect of self-emotional assessment. *Frontiers in Psychology*, 13, 942520.
- Cipriani, J., Kreider, M., Sapulak, K., Jacobson, M., Skrypski, M., & Sprau, K. (2009). Understanding Object Attachment and Meaning for Nursing Home Residents: An Exploratory Study, Including Implications for Occupational Therapy. *Journal Physical & Occupational Therapy In Geriatrics*, 27(6), 405-422.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO five factors Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FI: Psychological Assessment Resources.
- Engels, R. C. M. E., Finkenauer, C., Meeus, W., & Deković, M. (2001). Parental attachment and adolescents' emotional adjustment: The associations with social skills and relational competence. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 428-439.
- Ezoe, S. (2008). Relationships of personality and lifestyle with mobile phone dependence among female nursing students. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 37, 231-238.
- Frangos, C. C., and K. C., Fragkos. (2011). 'Psychologic Predictors and Epidemiology of Internet Addiction Among University Students in Greece'. *Journal of European Psychiatry*, 26, Supplement 1.
- Jeong, S-H., Kim, H., Yum, J-Y., Hwang, Y. (2016). What type of content are smartphone users addicted to? SNS vs. games. *Journal Computers in Human Behavior*, 54, 10-17.
- Ha, Y.-M., & Hwang, W.-J. (2014). Gender differences in internet addiction associated with psychological health indicators among adolescents using a national web-based survey. *International Journal of Mental Health Addiction*, 12, 660-669.
- Hazan, C. & shaver, P. (1998). Attachment as an organizational framework for research on close relationships. *Psychological Inquiry*, 5, 1-22.
- Hazan, C., & Shaver, P. R. (1994). Attachment as an organizational framework for research on close relationship. *Psychological inquiry*, 5, 1-22.

- Hazan, C., & Shaver. P.R. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511-524.
- Hasan, C., & Shaver. P.R. (1990). Love and Work: An attachment theoretical perspective. *Journal of personality and Social Psychology*, 59, 270-280.
- Hooley, J., & Wilson-Murphy, M. (2012). Adult attachment to transitional objects and borderline personality disorder. *Journal of Personality Disorders*, 26(2), 179-191.
- Hamburger, Y. A., & Artzi, E. B. (2003). Loneliness and Internet use. *Computers in Human Behavior*, 19 (1), 71-80.
- Inglehart, R., & Welzel, C. (2005). Modernization, cultural change and Democracy, The human development sequence. Cambridge university press.
- Konok, V., Gigler, D., Bereczky, B. M., Miklosi, B. (2016). Humans' attachment to their mobile phones and its relationship with interpersonal attachment style. *Computers in Human Behavior*, 61, 537-547.
- Keefer, L., Landau, M., Rothschild, Z. K., & Sullivan, D. (2012). Attachment to objects as compensation for close others' perceived unreliability. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(4), 912-917.
- Locke, K. D. (2008). Attachment styles and interpersonal approach and avoidance goals in everyday couple interactions. *Personal Relationships*, 15, 359-374.
- Mikulincer, M., & Florin, V. (2001). Attachment style and affect regulation: Implications for coping with stress and mental health. In G. J. O. Fletcher & M.S. Clark (Eds.), *Blackwell handbook of clients in substance disorder treatment facilities*. *Journal of Addictive Behaviors*, 22, 154-76.
- McCrae, R.R., & Costa, P.C. (1987). Validation of the five-factor model across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81-90.
- Oksman, V., & Turtiainen, J. (2004). Mobile communication as a social stage. *New Media & Society*.
- Okazaki, S., Hirose, M. (2009). Does gender affect media choice in travel information search? On the use of mobile internet. *Tourism management*, 30(6), 794-804.
- Phillips, JG., Butt, S., Blaszczyński, A. (2007) Personality and Self-Reported Use of Mobile Phones for Games. *Cyber Psychology & Behavior*, 9(6), 753-758.

- Srivastava, L. (2005). Mobile phones and the evolution of social behavior. *Behavior & Information Technology*, 24(2), 111-129.
  - Samaha, M., Hawi, S.N. (2015). Relationships among smartphone addiction, stress, academic performance, and satisfaction with life. *Computers in Human Behavior*, 57, 321-325.
  - Thomee, S., Harenstam, A., & Hagberg, M. (2011). Mobile phone use and stress, sleep disturbances, and symptoms of depression among young adults-a prospective cohort study. *BMC public health*, 11(1), 66.
  - Takao, M., Takahashi, S., & Kitamura, M. (2009). Addictive personality and problematic mobile phone use. *Cyber Psychology & Behavior*, 12(5), 501-507.
  - Yoo, Y. S., Cho, O. H., & Cha, K. S. (2014). Associations between overuse of the internet and mental health in adolescents. *Nursing & Health Sciences*, 16, 193-200.
- Wolfradt, U. & Doll, J. (2001). 'Motives of adolescents to use the Internet as a function of personality traits, personal and social factors'. *Journal of Educational Computing Research*, 24, 13-27.

## تعیین روایی و پایایی نسخه فارسی پرسشنامه کیفیت زندگی دانش آموزان دبستان (ESQOL)<sup>۱</sup>

عذرا محمدپناه اردکان<sup>۲</sup>، فهیمه کوهستانی<sup>۳</sup>

### چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه کیفیت زندگی دانش‌آموزان دبستانی بود. پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، توصیفی از نوع اعتباریابی است. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش‌آموزان کلاس پنجم و ششم ابتدایی شهر کرمان تشکیل دادند که از بین آن‌ها ۲۰۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه کیفیت زندگی دانش‌آموزان هانگ و همکاران (۲۰۱۷)، پرسشنامه کیفیت زندگی کودکان وارنی و همکاران (۲۰۰۳) و پرسشنامه رضایت از زندگی دانش‌آموزان هیوبنر (۲۰۰۱) بود. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل عاملی تاییدی، همبستگی پیرسون و آلفای کرونباخ و با نرم افزار spss22 انجام شد. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که نسخه فارسی کیفیت زندگی دانش‌آموزان در نمونه ایرانی همان ساختار عاملی است که در نسخه اصلی آزمون وجود دارد. روایی محتوای آزمون مورد تایید قرار گرفت، روایی سازه با استفاده از روش تحلیل عاملی تاییدی مورد بررسی قرار گرفت که نتایج نشان داد تمامی عوامل از برازش بسیار خوبی برخوردار بودند.

**واژگان کلیدی:** کیفیت زندگی، روایی، پایایی، دانش‌آموزان دبستان.

<sup>۱</sup> تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۱/۱۸ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۶/۷

<sup>۲</sup> دکترای تخصصی، استادیار دانشگاه اردکان. ایران. [azramohammadpanah@ardakan.ac.ir](mailto:azramohammadpanah@ardakan.ac.ir)

<sup>۳</sup> دانشجوی دکترا، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه خلیج فارس، بوشهر. ایران.



## **Determining the Validity and Reliability of the Persian Version of the Elementary School Quality of Life Questionnaire (ESQOL)**

Azra Mohammadpanah Ardakan<sup>1</sup>, Fahimeh Kohestani<sup>2</sup>

The aim of the present study was to investigate the psychometric properties of the Elementary School Quality of Life Questionnaire for Iranian students. The study was applied in terms of purpose and descriptive in terms of methodology. The statistical population of the study consisted of all fifth and sixth-grade students in Kerman city, from which a sample of 200 students was selected using simple random sampling. The research instruments included the Hang and colleagues' (2017) Elementary School Quality of Life Questionnaire, the Warren and colleagues' (2003) Children's Quality of Life Questionnaire, and the Huebner (2001) Student Life Satisfaction Questionnaire. Data analysis was performed using confirmatory factor analysis, Pearson correlation, and Cronbach's alpha with SPSS22 software. The results of data analysis showed that the Persian version of the Elementary School Quality of Life Questionnaire in the Iranian sample has the same factor structure as the original version of the test. The content validity of the test was confirmed, and the structural validity was examined using confirmatory factor analysis, which showed that all factors had a very good fit.

**Keywords:** Quality of life, validity, reliability, elementary school students.

---

<sup>1</sup> Ardakan University. azramohammadpanah@ardakan.ac.ir

<sup>2</sup> Persian gulf university, Bushehr. Iran.

## مقدمه

علاقه به ارزیابی کیفیت زندگی در دهه‌های اخیر افزایش یافته است. کیفیت زندگی یک مفهوم پیچیده و چندوجهی است که برای بررسی جنبه‌های مختلف زندگی افراد از جمله بهزیستی جسمی و روانی، استقلال مالی، روابط اجتماعی، باورهای شخصی و وضعیت زندگی مورد استفاده قرار گرفته است (کریمی و برازیر، ۲۰۱۶). کیفیت زندگی توسط سازمان بهداشت جهانی (۱۹۹۶) به عنوان "درک افراد از موقعیت زندگی خود در چهارچوب فرهنگ و نظام ارزشی که در آن زندگی می‌کنند در رابطه با اهداف، انتظارات، استانداردها و نگرانی‌هایشان تعریف می‌شود (بابز<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). کیفیت زندگی به عنوان یک احساس ذهنی است که بیشتر توسط نیازها، باورها، ارزش‌ها و نگرش‌های فردی تعیین می‌شود؛ علاوه براین، آن یک ارزش است که در طول زمان تغییر می‌کند (لپرت<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۴). کیفیت زندگی همچنین شاخصی است که به دنبال پیشرفت در درک ابعاد چندگانه وضعیت سلامتی است که توسط افراد سالم، در تمام گروه‌های سنی و فرهنگ‌ها درک می‌شود (جانسون<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۷). شاخص‌های ذهنی کیفیت زندگی با بهزیستی عاطفی و رضایت از زندگی ارتباط دارد، در حالی که شاخص‌های عینی با وضعیت اقتصادی ارزیابی می‌شود (پوپوویچ، ساموئیلیدو، پوپوویچ و دولگا<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰). چنین شاخصی به ویژه در کودکان و نوجوانان با در نظر گرفتن اهمیت درک خوب از خود برای انجام عملکردهای بهتر روزانه مفید است (فرناندز و لموس<sup>۵</sup>، ۲۰۲۲) و مناسب‌ترین محیط برای ارائه مداخلات برای کودکان با کیفیت زندگی پایین، مدارس می‌باشند (ویر و نیند<sup>۶</sup>، ۲۰۱۱). مدرسه محیطی است که کودکان قسمت عمده‌ای از روز خود را در آن سپری می‌کنند که آن‌ها را برای دستیابی به نیازها و اهداف فردی برای یک زندگی مرفه و سالم راهنمایی و هدایت می‌کند (کوستر<sup>۷</sup>، ۱۹۹۸). به‌طور کلی، محیط مثبت مدرسه، همسالان حامی و پیشرفت تحصیلی خوب باعث سلامتی و کیفیت زندگی

---

1. Bobes

2. Leppert

3. Jonsson

4. Popović, Samouilidou, Popović & Dolga

5. Fernandes & Lemos

6. Weare & Nind

7. Coster

کودکان می‌شود (کوری<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۴). درک کودکان از کیفیت زندگی، نه تنها روشی امیدوارکننده در نظارت بر رفاه، بلکه ابزار ارزشمندی برای ارزیابی تاثیر تدابیر و مداخلات فراهم می‌کند (والاندر، اشمیت و کوت<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱). در کودکان مفهوم کیفیت زندگی از تعامل پویای متغیرهای مختلفی از جمله کودک، خانواده، محیط و مدرسه ناشی می‌شود که از این میان، مدرسه جزء جدایی‌ناپذیر زندگی کودک است. کیفیت زندگی در مدرسه قسمت مهمی از کیفیت کلی زندگی است که کودکان تجربه می‌کنند (گوترا، مک ایزاک، کرک و کوهل<sup>۳</sup>، ۲۰۱۶). بنابراین، کیفیت زندگی بر یادگیری و دستاوردهای تحصیلی کودکان تاثیر می‌گذارد که توسط عواملی مانند تاثیرات خانوادگی و اجتماعی و تجارب زندگی تنظیم می‌شود (مگینو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵). لذا کیفیت زندگی معیاری ذهنی است که عملکرد فیزیکی، عاطفی، اجتماعی و عملکرد مدرسه را ارزیابی می‌کند (باستیانسن، فردیناند و کوت<sup>۵</sup>، ۲۰۲۰). همچنین کیفیت زندگی دانش‌آموزان می‌تواند رفتارهای مشکل‌ساز کودکان را پیش‌بینی کند و به شناسایی افرادی که به کمک سازمان بهداشت روان نیاز دارند کمک کند (ابوبکر و اسحاق، ۲۰۱۴). بنابراین، با وجود اهمیت زیاد این متغیر، کیفیت زندگی کودکان به خوبی مورد مطالعه قرار نگرفته است. تعداد محدودی از مطالعات که کیفیت زندگی کودکان را بررسی کرده‌اند عمدتاً بر حوزه‌های کیفیت زندگی مرتبط با سلامت متمرکز بوده‌اند (دمیانویچ<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۲، برونسارد<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۱۳). به عنوان مثال در یک مطالعه با استفاده از پرسشنامه کیفیت زندگی کودکان که به طور گسترده‌ای در مورد کیفیت زندگی مرتبط با سلامت کودکان مورد استفاده قرار گرفت، نتایج نشان داد کودکانی که خدمات رفاهی کودک دریافت می‌کنند در مقایسه با جمعیت عادی کودکان دارای سطح پایین‌تر کیفیت زندگی مرتبط با سلامت هستند (لنیر، کهل، راغوان و اوسلندر<sup>۸</sup>، ۲۰۱۵) از آن طرف، در مقایسه با رویکردی که کیفیت زندگی مرتبط با سلامتی را هدف قرار می‌دهد رویکردی که کیفیت زندگی عمومی را بررسی می‌کند

<sup>1</sup> Currie

<sup>2</sup> Wallander, Schmitt & Koot

<sup>3</sup> Ghotra, McIsaac, Kirk & Kuhle

<sup>4</sup> . Maggino

<sup>5</sup> . Bastiaansen, Ferdinand & Koot

<sup>6</sup> . Damjanović

<sup>7</sup> . Bronsard

<sup>8</sup> . Lanier, Kohl, Raghavan & Auslander

برای ارزیابی نتایج کیفیت زندگی برای همه کودکان بدون در نظر گرفتن شرایط خاص بهداشتی مناسب‌تر است (والاندر، اشمیت و کوت، ۲۰۰۱). در مطالعات قبلی، کیفیت زندگی کودکان با استفاده از ابزارهای بزرگسالان اندازه‌گیری شده است، بنابراین تولید ابزارهای کیفیت زندگی کودکان ضروری است. توجه ناکافی به کیفیت زندگی می‌تواند منجر به ناامیدی، عدم انگیزه بیشتر برای تلاش و کاهش فعالیت‌های اقتصادی-اجتماعی و مراقبت‌های بهداشتی شود (لوید و اورچارد<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹). بنابراین، برای بهبود مستمر کیفیت زندگی در کودکان، علاوه بر دانستن سطح کیفیت زندگی فعلی آن‌ها، بررسی عواملی که با کیفیت زندگی آن‌ها ارتباط دارد اهمیت دارد، زیرا قرار دادن این عوامل به عنوان هدف ممکن است کیفیت زندگی را بهبود بخشد (ژان<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۹). لذا، ضروری است تا آنچه توسط کودکان به عنوان کیفیت زندگی تجربه و درک می‌شود به شکل دقیق‌تری مورد بررسی قرار گیرد. تاکنون پژوهشی یافت نشد که به هنجاریابی این مقیاس در جامعه و فرهنگ ایرانی پرداخته باشد. به همین منظور با توجه به اهمیت سنجش کیفیت زندگی کودکان و کمبود ابزارهای مناسب برای سنجش این مفهوم در ایران، هدف پژوهش حاضر بررسی پایایی و روایی کیفیت زندگی ۲۱ سوالی روی دانش‌آموزان ایرانی بود. در صورت دارا بودن برازش خوب مقیاس موردنظر، پژوهشگران می‌توانند در پژوهش‌های مختلف از آن استفاده کنند. لذا انجام این پژوهش اهمیت دارد و نتایج کاربردی برای مراکز مشاوره و خدمات روان‌شناختی و بهداشتی خواهد داشت. بنابراین، سوال‌های پژوهش عبارتند از: ۱. آیا مقیاس کیفیت زندگی کودکان در جامعه ایرانی از روایی مطلوبی برخوردار است؟ ۴. آیا مقیاس کیفیت زندگی کودکان در جامعه ایرانی از پایایی مطلوبی برخوردار است؟

### روش پژوهش

این پژوهش از نظر ماهیت از نوع پژوهش‌های کمی و از نظر هدف از نوع تحقیقات کاربردی به شمار می‌رود. روش تحقیق توصیفی از نوع همبستگی بود که به بررسی اعتباریابی کیفیت زندگی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی می‌پردازد. شرکت‌کنندگان حاضر در پژوهش یا به عبارتی جامعه آماری تحقیق، دانش‌آموزان دختر و پسر کلاس پنجم و ششم مقطع ابتدایی سال

<sup>1</sup>. Lloyd & Orchard

<sup>2</sup>. Zhan

تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ شهر کرمان به تعداد ۲۰۰ نفر می‌باشند. روش نمونه‌گیری به‌کار گرفته شده، نمونه‌گیری در دسترس بوده است. معیارهای ورود به مطالعه عبارت بود از: دانش‌آموز مقطع تحصیلی پنجم و ششم ابتدایی، اخذ رضایت‌نامه کتبی از سوی اولیاء و مربیان و ارائه رضایت از سوی خود دانش‌آموزان. شرایط خروج از مطالعه عبارت بود از: عدم تمایل به ادامه همکاری و پاسخ به پرسشنامه به‌صورت ناقص و نامناسب. به منظور جمع‌آوری اطلاعات پس از کسب مجوز از اداره آموزش و پرورش شهر کرمان به مدارس مراجعه کرده و از دانش‌آموزان کلاس پنجم و ششم درخواست شد تا پرسشنامه را تکمیل نمایند. کودکان از هدف و روش مطالعه مطلع شده و از والدین آن‌ها رضایت‌نامه کتبی، قبل از انجام مطالعه اخذ شد. اطمینان از محرمانه بودن داده‌ها برای داوطلبان مشارکت‌کننده در مطالعه تضمین شد. مدت زمان جمع‌آوری داده‌ها ۱۵-۳۰ دقیقه بود. تمام داده‌ها طی یک دوره ۲ ماهه جمع‌آوری شدند.

### ابزارهای پژوهش

پرسشنامه کیفیت زندگی دانش‌آموزان دبستان: این پرسشنامه توسط هانگ<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۷) ساخته شد و یک ابزار ۲۱ سوالی است که کیفیت زندگی کودکان ۱۲-۱۰ ساله را در ۶ خرده‌مقیاس عملکرد مدرسه (۵ گویه)، عملکرد خانواده (۴ گویه)، محیط زندگی (۲ گویه)، انرژی برای زندگی (۳ گویه)، توانایی یادگیری (۴ گویه) و روابط با همسالان (۳ گویه) اندازه‌گیری می‌کند. نمره‌گذاری بر اساس یک مقیاس لیکرت پنج نمره‌ای از هرگز (۱) تا همیشه (۵) در نوسان است. در پژوهش هانگ و همکاران، روایی پرسشنامه با روایی معیار تأیید شد و قابلیت اطمینان مقیاس کلی خوب بود. آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌ها از ۰/۷۴ تا ۰/۹۰ و برای کل مقیاس ۰/۹۰ بود. قابلیت اطمینان - باز آزمایی مجدد برای خرده‌مقیاس‌ها از ۰/۷۹ تا ۰/۸۹ و برای کل مقیاس ۰/۸۹ بود. این نتایج تأیید کرد که مقیاس از ثبات خوبی برخوردار است (هانگ و همکاران، ۲۰۱۷). در پژوهش ما، ضریب آلفا برای کل پرسشنامه برابر ۰/۷۱ و برای ۵ زیرمقیاس عملکرد مدرسه ۰/۷۶، عملکرد خانواده ۰/۷۸، محیط زندگی ۰/۴۱، انرژی برای زندگی ۰/۵۶، توانایی یادگیری ۰/۶۱ و روابط با همسالان ۰/۶۹ محاسبه شد. که با ضریب

<sup>1</sup>. Huang

اعتبار فرم اصلی این ابزار نزدیک بوده و این نتایج نشانگر رضایت‌بخش بودن و معنادار بودن اعتبار این پرسشنامه در فرهنگ ایران است.

**پرسشنامه کیفیت زندگی کودکان:** این پرسشنامه توسط وارنی<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۳) برای سنجش کیفیت زندگی کودکان ۸-۱۲ سال طراحی شده و دارای ۲۳ سوال است. گزینه‌های پرسشنامه در طیف لیکرت و از هرگز (۰) تا همیشه (۴) نمره‌گذاری می‌شود. این پرسشنامه، کیفیت زندگی کودکان را در ۴ خرده‌مقیاس: عملکرد جسمانی (۸ گویه)، عملکرد عاطفی (۵ گویه)، عملکرد اجتماعی (۵ گویه) و عملکرد مدرسه (۵ گویه) اندازه‌گیری می‌کند. مقیاس مذکور، ابزاری با روان‌سنجی مناسب جهت ارزیابی کیفیت زندگی در جمعیت‌های مختلف می‌باشد. کسب نمرات بالاتر حاکی از کیفیت زندگی مطلوب‌تری است. محمدیان و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش خود به بررسی روایی و پایایی این پرسشنامه در کودکان شهر کاشان پرداختند. روایی محتوای محاسبه شده در این مطالعه برای کل ابزار ۰/۸۴ و برای چهار زیر مقیاس جسمانی ۰/۸۰، عاطفی ۰/۸۶، اجتماعی ۰/۸۳ و مدرسه ۰/۸۸ محاسبه شد. همچنین نتایج تحلیل عاملی نیز وجود نمره کل و چهار زیر مقیاس را تأیید کرد. تمامی گویه‌های پرسشنامه دارای بار عاملی بالای ۰/۴۰ بودند. محاسبه آلفای کرونباخ برای نمره کل ۰/۸۲ و برای زیر مقیاس‌ها بین ۰/۶۵ تا ۰/۷۷ محاسبه شد. در مطالعه وارنی، سید و کورتین (۲۰۰۱) روایی و پایایی این ابزار در آمریکا بررسی شد. در این مطالعه آلفای کرونباخ ۰/۸۸ محاسبه شد.

**پرسشنامه چند بعدی رضایت از زندگی در دانش‌آموزان:** این پرسشنامه توسط هیوبنر<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) برای سنجش میزان رضایت از زندگی و ابعاد آن (خانواده، دوستان، مدرسه، محیط زندگی، خود) در دانش‌آموزان دوره راهنمایی و دبیرستان طراحی شده و دارای ۴۰ سوال است. طیف پاسخگویی آن از نوع لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۶) در نوسان است. شیوه نمره‌گذاری در مورد سوالات ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۲۰، ۲۱، ۲۴، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۳۱ معکوس است. برای به‌دست آوردن نمره هر زیرمقیاس باید نمره همه عبارات مربوط به زیرمقیاس موردنظر را باهم جمع و بر تعداد عبارات آن زیرمقیاس تقسیم کرد. برای به‌دست آوردن نمره کل مقیاس نیز لازم است امتیاز هر ۴۰ عبارت را باهم جمع و بر تعداد کل عبارات

1. Varni

2. Huebner

تقسیم کرد. نمره کلی این آزمون از ۴۰ تا ۲۴۰ متغیر خواهد بود و نمرات بالاتر بیانگر رضایت بالاتر فرد پاسخ‌دهنده از زندگی خواهد بود و برعکس. این پرسشنامه در جامعه ایران توسط مظاهری و بادکوبه (۱۳۹۱) هنجاریابی شده و برای تعیین روایی آن از تحلیل عاملی (اکتشافی) استفاده شد و در نهایت روایی آن مورد تایید قرار گرفت. برای محاسبه پایایی پرسشنامه رضایت از زندگی از آلفای کرونباخ استفاده شده است. پایایی بازآزمایی و آلفای کرونباخ محاسبه شده به ترتیب ۰/۷۰ و ۰/۹۰ گزارش شده است.

**روش اجرای پژوهش:** ابتدا مقیاس کیفیت زندگی کودکان را دو متخصص مسلط به روانشناسی و زبان انگلیسی به فارسی ترجمه کردند. سپس با استفاده از فرایند ترجمه معکوس، نسخه فارسی آن در اختیار دو متخصص دیگر قرار گرفت تا مجدداً به انگلیسی ترجمه شود و در نهایت، دو نسخه انگلیسی از نظر تفاوت‌ها با یکدیگر مقایسه و اصلاح شد. برای بررسی روایی صوری محتوایی، ترجمه نهایی را چند نفر از استادان روانشناسی بررسی کردند. این افراد درجه مفهوم بودن گویه‌ها و اینکه آیا مقیاس تمام جنبه‌های موضوع را دربرمی‌گیرد یا خیر و شکل ظاهری آن را بررسی کردند سپس به صورت مقدماتی روی نمونه‌ی ۳۰ نفری از دانش‌آموزان به روش تصادفی اجرا شد و هرگونه ابهام از گویه‌ها بررسی و سپس در فرم اصلی اصلاح شد. و با استفاده از نرم‌افزار Spss22، پایایی ابزار با محاسبه آلفای کرونباخ مورد تحلیل قرار گرفت و تأیید شد. سپس پرسشنامه اصلی همراه با فرم هم‌تا کیفیت زندگی کودکان بر روی نمونه اصلی که شامل ۲۰۰ نفر از دانش‌آموزان بودند، به فاصله دو هفته اجرا گردید و نمره‌ی همبستگی بین این پرسشنامه و فرم هم‌تا محاسبه شد. همچنین برای تعیین روایی ابزار پژوهش، به تحلیل عاملی اکتشافی و روایی سازه پرداخته شد. داده‌های پژوهش به کمک روش‌های آماری توصیفی، ضرایب آلفای کرونباخ، همبستگی پیرسون، آزمون‌های کایزر-میر-الکین (KMO)، کرویت بارتلت، نمودار اسکری و چرخش متعامد مورد تحلیل قرار گرفتند.

## یافته‌ها

در این بخش اطلاعات آماری در دو سطح آمار توصیفی (فراوانی، میانگین و انحراف معیار و...) و استنباطی (روایی و پایایی) ارائه شده است.

## آمار توصیفی

جمعیت آزمودنی‌ها از دو گروه دختر و پسر (۲۰۰ نفر) تشکیل شده است که تعداد دختران ۱۴۵ نفر و تعداد پسران ۵۵ نفر می‌باشد و آزمودنی‌ها در طیف سنی ۱۱ تا ۱۲ ساله بودند (جدول ۱).

جدول شماره ۱: شاخص‌های آمار توصیفی شرکت‌کنندگان

جنسیت	تعداد	میانگین سنی	انحراف استاندارد
دختر	۱۴۵	۱۱/۴۸	۰/۵۰
پسر	۵۵	۱۱/۵۲	۰/۵۰

لازم به ذکر است قبل از انجام تحلیل‌های آمار استنباطی، آزمون‌های مقدماتی برای بررسی داده‌های از دست رفته، داده‌های پرت و نرمال بودن داده‌ها انجام شد و نتایج حاصل از نرمال بودن داده‌ها در جدول ۲ آمده است.

جدول شماره ۲: نتایج آزمون کلمگروف-اسمیرنف

متغیر	کیفیت زندگی دانش‌آموزان دبستان	کیفیت زندگی کودکان	رضایت از زندگی در دانش‌آموزان
مقدار Z	۰/۵۹	۱/۲۴	۱/۶۲
سطح معناداری	۰/۸۷	۰/۰۹	۰/۱

همانطور که در جدول فوق مشاهده می‌شود، با توجه به بالاتر بودن سطح معناداری شاخص Z از ۰/۰۵ در آزمون کلمگروف-اسمیرنف برای متغیرهای مورد نظر، توزیع نمونه مورد بررسی نرمال می‌باشد.

## آمار استنباطی

منظور از آمار استنباطی روش تجزیه و تحلیل داده‌های آماری است، که با توجه به موضوع پژوهش حاضر روش‌های پایایی و روایی مورد استفاده قرار می‌گیرد بنابراین مقصود از روایی آزمون، مناسب بودن، با معنا بودن و مفید بودن استنباط‌های خاصی است که از روی نمره آزمون به عمل می‌آید و پایایی آزمون، همسانی درونی آزمون است و مفهوم آن این است که



سوال‌های آزمون تا چه اندازه با یکدیگر همبستگی متقابل دارند و نتایج به دست آمده از ثبات برخوردارند.

### گزارش روایی

**روایی سازه:** به توانایی آزمون در اندازه‌گیری سازه، یعنی مولفه‌های فرضی یا نظری مربوط می‌شود، که این مقیاس کیفیت زندگی کودکان را اندازه می‌گیرد. عوامل شناسایی شده با عناصر گزارش شده برای تاثیرگذاری بر یادگیری و تحصیلات سازگار هستند که می‌تواند بر کیفیت زندگی دانش‌آموزان تاثیر بگذارد. برای ارزیابی پایایی و اعتبار و همچنین ساختار عاملی مقیاس فوق، از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شده است. شاخص برازش مقایسه‌ای، تعیین کرد که این پرسشنامه می‌تواند به عنوان یک ابزار اندازه‌گیری برای ارزیابی کیفیت زندگی دانش‌آموزان کلاس پنجم و ششم ابتدایی استفاده شود؛ و تحلیل عاملی اکتشافی، نشان داد این مقیاس را می‌توان برای کاهش داده‌ها به کار برد زیرا می‌تواند مواردی را که با هم مرتبط هستند شناسایی کند (دیولیس و تورپ<sup>۱</sup>، ۲۰۲۱)؛ و می‌تواند موارد زائد را که از هر آیتم با معنای مشابه تشکیل شده‌اند و همچنین مواردی را که باعث سردرگمی می‌شود را حذف کند (باری<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۱).

افزون بر این، ضرایب استاندارد مدل در نمونه مورد مطالعه نشان داد که پس از بررسی همسانی درونی گویه‌ها و ضرایب همبستگی نمره هر گویه با نمره مولفه، هیچ کدام از گویه‌ها نیاز به حذف شدن ندارد. ۲۱ سؤال پرسشنامه کیفیت زندگی دانش‌آموزان دبستان، با استفاده از نرم‌افزار SPSS-22، با روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس، مورد تحلیل قرار گرفتند. قبل از اجرای PCA، مناسب بودن داده‌ها برای تحلیل عاملی مورد سنجش قرار گرفت. بررسی ماتریس همبستگی وجود ضرایب  $0/3$  و بالاتر را نشان داد. ارزش کایزر-میر-الکین برابر با  $0/79$  بود که این مقدار بیشتر از مقدار پیشنهادی  $0/6$  بود. آزمون کرویت بارتلت به سطح معناداری آماری رسیده بود که عامل‌یابی ماتریس همبستگی را مورد تأیید قرار می‌داد. تحلیل مؤلفه‌های اصلی وجود شش مؤلفه را با ارزش‌های بیشتر از ۱ نشان داد (عملکرد مدرسه، عملکرد خانواده، محیط زندگی، انرژی برای زندگی، توانایی یادگیری و روابط با همسالان)، که مولفه‌ها در نهایت  $58/73\%$  واریانس را تبیین می‌کردند. جدول ۳، نتایج تحلیل عوامل بعد از چرخش را خلاصه می‌کند.

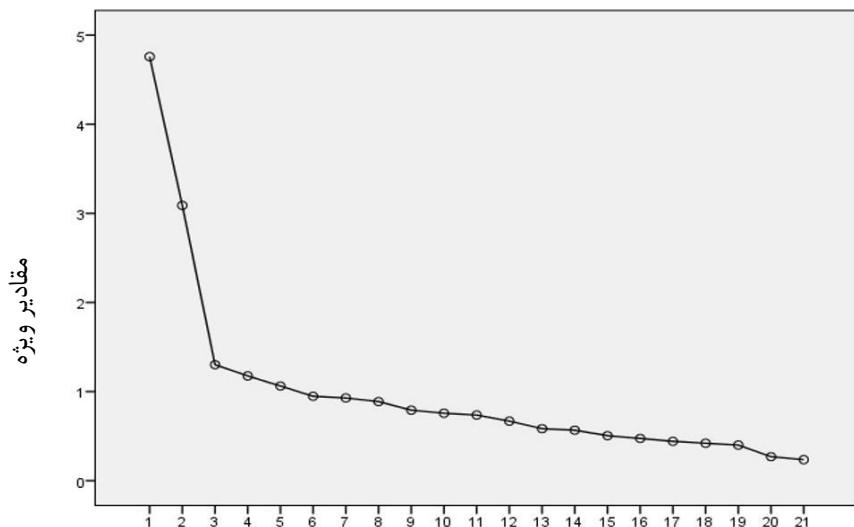
1. DeVellis & Thorpe

2. Barry

جدول شماره ۳: نتایج شاخص‌های روان‌سنجی تحلیل عاملی پرسشنامه کیفیت زندگی دانش‌آموزان دبستان

عوامل و گویه‌ها	ارزش ویژه	درصد واریانس تبیین شده	درصد تراکمی واریانس تبیین شده	گویه‌ها
عملکرد مدرسه (عامل اول) ۱. دوستان صمیمی دارم. ۲. حاضرم خوشی‌هایم را با همکلاسی‌هایم تقسیم کنم. ۳. دوستان خوب زیادی دارم. ۴. وقتی احساس ناراحتی می‌کنم، همکلاسی‌هایم به من آرامش می‌دهند. ۵. معلمم به من اهمیت می‌دهد.	۴/۷۵	۲۲/۶۵	۲۲/۶۵	۱۰،۲،۳،۴،۵
عملکرد خانواده (عامل دوم) ۱. خانواده‌ام برای یکدیگر اهمیت قائل می‌شوند. ۲. خانواده‌ام برای صحبت کردن با یکدیگر وقت می‌گذارند. ۳. خانواده‌ام زمانی را صرف بیرون رفتن با یکدیگر می‌کنند. ۴. والدینم با صبر و حوصله به حرف‌هایم گوش می‌دهند.	۳/۰۸	۱۴/۷۰	۳۷/۳۶	۶،۷،۸،۹
محیط زندگی (عامل سوم) ۱. محیط زندگی من کثیف و آلوده است. ۲. محیط زندگی من بسیار شلوغ و پرسر و صداست.	۱/۳۰	۶/۱۹	۴۳/۵۶	۱۰،۱۱
انرژی برای زندگی (عامل چهارم) ۱. تدریس خصوصی بعد از مدرسه باعث می‌شود احساس خستگی کنم. ۲. اوقات فراغت کافی ندارم. ۳. نمیتوانم برنامه روزانه خودم را تنظیم کنم.	۱/۱۷	۵/۵۹	۴۹/۱۶	۱۲،۱۳،۱۴
توانایی یادگیری (عامل پنجم) ۱. مشکل تحصیلی دارم. ۲. نمیتوانم دوره‌های آموزشی مدرسه را بفهمم. ۳. احساس می‌کنم نمیتوانم درس را بهتر یاد بگیرم. ۴. وقت ندارم تکالیف مدرسه را انجام دهم.	۱/۰۶	۵/۰۵	۵۴/۲۲	۱۵،۱۶،۱۷،۱۸
روابط با همسالان (عامل ششم) ۱. همکلاسی‌هایم مرا رد می‌کنند. ۲. نمیخواهم دوستانم با کسی باشند. ۳. بدون هیچ دلیلی مورد آزار و اذیت قرار گرفتم.	۰/۹۴	۴/۵۱	۵۸/۷۳	۱۹،۲۰،۲۱

نتایج حاصل از نمودار اسکری یا سنگریزه، نیز ۶ عامل را تأیید کرد (شکل ۱).



تعداد مولفه

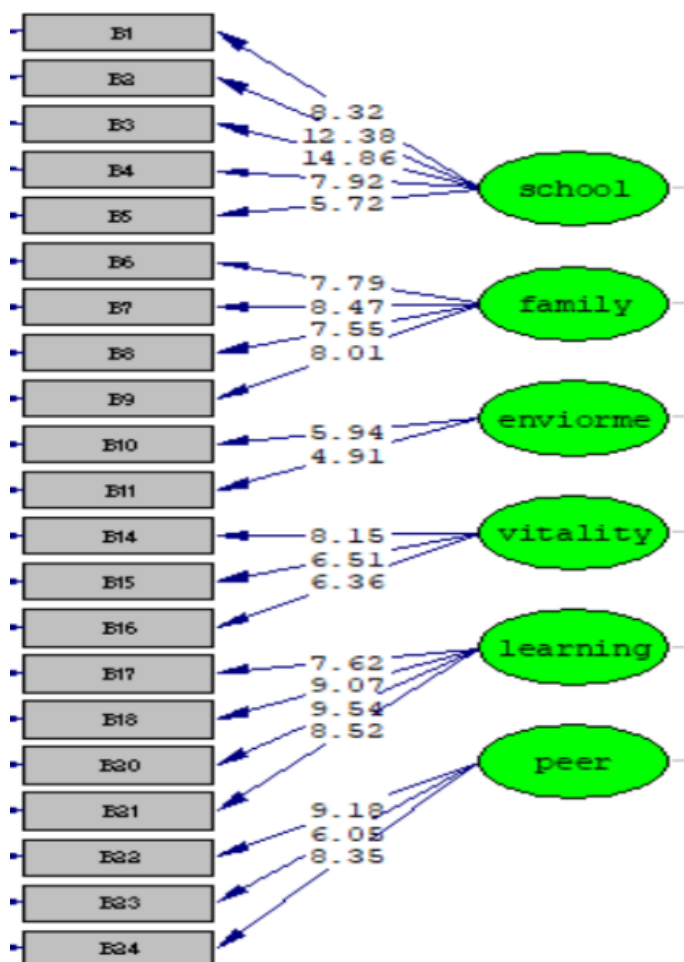
شکل ۱. نمودار اسکری

همچنین، جهت بررسی برازش سوالات تحلیل عاملی تأییدی انجام شد و نتایج در جدول ۴ و شکل ۲، آمده است.

جدول شماره ۴: شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی تأییدی مقیاس اصلی

IFI	NNFI	NFI	CFI	AGFI	GFI	P	X <sup>2</sup> /DF	DF	X <sup>2</sup>	RMSEA
۰/۹۶	۰/۹۵	۰/۹۰	۰/۹۶	۰/۹۰	۰/۹۰	۰/۰۰	۱/۴۸	۱۷۴	۲۵۷/۸۹	۰/۰۴

مندرجات جدول ۴ نشان می‌دهد که در نمونه مورد مطالعه، الگوی شش عاملی پرسشنامه کیفیت زندگی دانش‌آموزان دبستان از برازش نسبتاً خوبی برخوردار است، چرا که مقدار شاخص‌های برازش مدل اندازه‌گیری شده (NFI, NNFI, CFI, GFI, AGFI) در حد مطلوب (بالاتر از ۷۰٪) واقع شده است. مقدار ریشه میانگین مجذور خطای برآورد (RMSEA) نیز در حد مطلوب (۰/۰۴) و نسبت (X/DF) در حد مطلوب (۱/۴۸) بوده و در سطح ۰/۰۰ معنی دار است.



شکل ۲: ضرایب استاندارد مدل شش عاملی

**روایی محتوا:** منظور از روایی محتوا ارزیابی مواد یا پرسش‌های جداگانه آزمون است؛ که با توجه به تعریف کیفیت زندگی بر مبنای تعریف سازمان بهداشت جهانی (۱۹۹۶): «درک افراد در رابطه با اهداف، انتظارات، استانداردها و نگرانی‌هایشان، از موقعیت زندگی خود در متن فرهنگ و سیستم‌های ارزشی که در آن زندگی می‌کنند» با تأیید چندین متخصص و صاحب نظر در حوزه سلامت روان که که از اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های وزارت علوم در گروه روانسنجی و روانشناسی بوده‌اند، سوالات مقیاس نامبرده تا حدود زیادی ملاک‌های این تعریف

را برآورده کردند. به عبارتی، بر مبنای نظر متخصصین مشخص شد سؤالات این آزمون می‌تواند جنبه‌های مهم و اصلی مفهوم کیفیت زندگی کودکان را در بر بگیرد. همچنین یک ساختار کلی در محتوای سؤالات حفظ شده است. بنابراین بررسی روایی محتوا در نمونه ایرانی نشان داد که نسخه فارسی این آزمون از روایی قابل قبولی برخوردار است.

### روایی وابسته به ملاک

منظور از روایی وابسته به ملاک مقایسه نمرات آزمون با یک یا چند ملاک می‌باشد و بدین ترتیب آزمون یا مقیاسی معتبر است که نمرات آزمون یا مقیاس با معیارهای موردنظر همبستگی بیشتری دارد. هنگامی که به اعتبار ملاکی توجه می‌کنیم که درصدد شناسایی برخی از معیارهای قابل مشاهده از طریق یک آزمون یا مقیاس هستیم. در این نوع روایی هدف شناخت رابطه بین ابزار اندازه‌گیری با نتایج بدست آمده است. در روایی وابسته به معیار فرض بر این است که اگر وسیله اندازه‌گیری از اعتبار کافی برخوردار باشد باید نوعی رابطه تجربی بین نتایج بدست آمده از وسایل اندازه‌گیری و سایر مشخصات پدیده مورد مطالعه وجود داشته باشد. روایی وابسته به معیار دو نوع است: الف. روایی پیش بین ب. روایی همزمان.

**الف. روایی پیش‌بین:** عبارت است از بررسی رابطه نمرات و نتایج حاصل از مقیاس آزمون با عملکرد و رفتار افراد در زمان آینده. به عبارت دیگر در اعتبار پیش‌بین ضریب همبستگی بین نتایج یک وسیله اندازه‌گیری با وسیله اندازه‌گیری دیگری به عنوان معیار یا ملاک پذیرفته شده مقایسه می‌شود و هر چقدر که ضریب همبستگی بیشتر باشد اعتبار پیش‌بین نیز بالاتر خواهد بود. در این حالت این سوال وجود دارد که آیا ابزار اندازه‌گیری قادر است آنچه را که ادعا می‌کند پیش‌بینی کند. ضریب اعتبار پیش‌بین از طریق اجرای آزمون برای همه افراد موردنظر برای یک مدت زمان معین و گردآوری نمرات ملاک و محاسبه ضریب اعتبار به دست می‌آید. محققان کیفیت زندگی را به عنوان درک فردی از وضعیت عمومی و پایدار رفاه تعریف کرده‌اند (زولینگ<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۵) کیفیت زندگی سنجش سلامت جسمی و روانی فرد است و حوزه‌های مختلفی مانند رفاه جسمی، روانی، اقتصادی، معنوی و اجتماعی را در بر می‌گیرد (وانگ<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۱). همچنین کیفیت زندگی بر یادگیری و دست‌آوردهای تحصیلی

1. Zullig Keith

2. Wong

کودکان تاثیر می‌گذارد که توسط عواملی مانند تاثیرات خانوادگی، اجتماعی و تجارب زندگی تنظیم می‌شود. ارزیابی کیفیت زندگی کودکان باید به سن حساس باشد زیرا رشد جسمی و شناختی تاثیر عمده‌ای دارد. کودکان در مراحل مختلف رشد مشکلات و نگرانی‌های مختلفی را تجربه می‌کنند (وی و چوا<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶). به عنوان مثال، کودکان بین ۱۰ تا ۱۲ سال در مراحل اولیه بلوغ هستند که این دوره رشد سریع است که با تمایل به استقلال بیشتر، افزایش توجه به ظاهر، اختلاف نظر با والدین و افزایش اهمیت روابط با همسالان مشخص می‌شود (میسوتن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱). به عبارتی، کیفیت زندگی به جنبه‌هایی از زندگی اشاره دارد که زندگی را خوشایند و ارزشمند می‌سازد، بنابراین حوزه کیفیت زندگی فراتر از نشانه‌های معمول است و دربرگیرنده رضایت فرد می‌باشد.

در اینجا برای بررسی روایی پیش‌بین، مقیاس رضایت از زندگی دانش‌آموزان اجرا شد و همبستگی این دو آزمون مورد بررسی قرار گرفت. نتایج همبستگی نمرات پرسشنامه کیفیت زندگی دانش‌آموزان دبستان و مقیاس رضایت از زندگی دانش‌آموزان برابر با ۰/۴۶ با سطح معناداری ۰/۰۰ به دست آمد که حاکی از روایی پیش بین مناسب ابزار است (جدول ۵):

جدول شماره ۵: همبستگی پیرسون نمرات پرسشنامه کیفیت زندگی دانش‌آموزان دبستان و مقیاس

#### کیفیت زندگی کودکان

مقیاس رضایت از زندگی دانش‌آموزان			
سطح معناداری	تعداد	همبستگی	پرسشنامه کیفیت زندگی دانش‌آموزان دبستان
۰/۰۰	۲۰۰	۰/۴۶	

\*\* :  $p < 0.01$

**ب. روایی همزمان:** این نوع روایی، رابطه همزمان بین آزمون تهیه شده را با آزمون ملاک (آزمونی که در گذشته روایی آن تعیین شده است) مشخص می‌کند. هراندازه همبستگی بین این دو آزمون بیشتر باشد آزمون جدید از روایی بیشتری برخوردار است، که در اینجا از پرسشنامه ۲۳ سوالی کیفیت زندگی کودکان به عنوان آزمون ملاک استفاده شده است که نتایج همبستگی آزمون مورد نظر و آزمون ملاک در جدول ۶ آمده است:

1. Wee & Chua

2. Missotten

جدول شماره ۶: همبستگی پیرسون نمرات پرسشنامه کیفیت زندگی دانش‌آموزان دبستان و مقیاس کیفیت زندگی کودکان

مقیاس کیفیت زندگی کودکان			
همبستگی	تعداد	سطح معناداری	پرسشنامه کیفیت زندگی دانش‌آموزان دبستان
۰/۳۵**	۲۰۰	۰/۰۰	

\*\* :  $p < 0.01$

لذا طبق جدول ۶، نتایج همبستگی پیرسون بین نمرات پرسشنامه کیفیت زندگی دانش‌آموزان دبستان و آزمون ملاک ۰/۳۵ است که در سطح ۰/۹۹ معنادار می‌باشد. بنابراین بین پرسشنامه کیفیت زندگی دانش‌آموزان دبستان و آزمون ملاک رابطه مثبت و معنادار وجود دارد (۰/۰۱  $p < ۰/۳۵$ ،  $r = ۰/۳۵$ )، که نشان از روایی بالای پرسشنامه کیفیت زندگی دانش‌آموزان دبستان از نوع همزمان است. به عبارت دیگر، همبستگی به میزان ۰/۳۵ بین نمره های آزمون و ملاک در شرایطی که هر دو اندازه در یک زمان به دست آمده باشند، می‌تواند نشانگر این موضوع باشد که آزمون مورد نظر و ملاک در یک راستا به بررسی کیفیت زندگی کودکان می‌پردازند.

### پایایی مقیاس

**الف - پایایی مقیاس بر اساس ضریب آلفای کرونباخ:** یکی از راه‌های محاسبه قابلیت ضرایب همسانی درونی، استفاده از ضریب آلفای کرونباخ است که نتایج آن در جدول ۷ آمده است:

جدول شماره ۷: نتایج آلفای کرونباخ

تعداد کل سوالات	آلفای کرونباخ کل	عملکرد مدرسه	عملکرد خانواده	محیط زندگی	انرژی برای زندگی	توانایی یادگیری	روابط با همسالان
۲۱	۰/۷۱	۰/۷۶	۰/۷۸	۰/۴۱	۰/۵۶	۰/۶۱	۰/۶۹

یافته‌های حاصل از جدول ۷، نتایج ضریب آلفا برای کل پرسشنامه برابر ۰/۷۱، محاسبه شد که با ضریب اعتبار فرم اصلی این ابزار نزدیک بوده و این نتایج نشانگر رضایت‌بخش بودن و معنادار بودن اعتبار این پرسشنامه در فرهنگ ایران است. همچنین، نتایج آلفای کرونباخ هر یک از خرده مقیاس‌ها در این پژوهش در جدول فوق گزارش شده است و همگی بیانگر پایایی مطلوب این ابزار است.

## ب- پایایی مقیاس بر اساس بازآزمایی

به منظور محاسبه پایایی بازآزمایی آزمون، در یک مطالعه مقدماتی مقیاس کیفیت زندگی دانش‌آموزان دبستان ابتدا در اختیار ۲۰۰ نفر از اعضای شرکت‌کننده در پژوهش قرار گرفت. دو هفته بعد از اجرای آزمون نیز مجدداً از ۱۵۰ نفر از نمونه اصلی خواسته شد تا به سؤالات پاسخ دهند (جدول ۸).

جدول شماره ۸: نتایج همبستگی پیرسون بین پرسشنامه کیفیت زندگی دانش‌آموزان دبستان در دو

مرحله آزمون- بازآزمون

پرسشنامه کیفیت زندگی دانش‌آموزان دبستان (مرحله بازآزمون)			
سطح معناداری	تعداد	همبستگی	پرسشنامه کیفیت زندگی دانش‌آموزان دبستان (مرحله آزمون)
۰/۰۰	۱۵۰	۰/۲۴	

براساس نتایج جدول ۸، ضریب همبستگی بین دو بار اجرای آزمون  $r = ۰/۲۴$  بدست آمد که در سطح  $p < ۰/۰۱$  معنی دار بود و نشان داد این مقیاس از پایایی بازآزمایی خوبی برخوردار است.

## بحث و نتیجه‌گیری

کیفیت زندگی یا ارزیابی ذهنی و عینی افراد در مورد عملکرد و رضایت از زندگی‌شان به عنوان یک پیامد روانی-اجتماعی حیاتی برای افراد شناخته می‌شود. در سال‌های اخیر علاقه به توسعه ابزارهای کیفیت زندگی مرتبط با سلامت برای کودکان و نوجوانان رو به افزایش است. بنابراین، با توجه به اهمیت مقوله کیفیت زندگی برای کودکان توسعه و اعتباریابی ابزاری برای اندازه‌گیری کیفیت زندگی ضروری است. پژوهش حاضر با هدف بررسی پایایی و اعتبار مقیاس کیفیت زندگی کودکان دبستانی برای استفاده در جمعیت ایرانی طراحی و اجرا گردیده است. این یافته با نتایج به‌دست آمده در مطالعه هانگ و همکاران (۲۰۱۷) و چوی و شین (۲۰۲۲) همخوان است. نتایج مطالعه آن‌ها نشان می‌دهد که کیفیت زندگی یک ابزار معتبر برای اندازه‌گیری معنا در زندگی کودکان است. و می‌تواند به‌عنوان ابزاری قابل اعتماد برای ارزیابی معنای زندگی در کودکان عمل کند. تجزیه و تحلیل این پرسشنامه شش عامل را شناسایی کرد که از میان آن‌ها عملکرد مدرسه، عملکرد خانواده، محیط زندگی، توانایی یادگیری و روابط با همسالان مشابه عوامل شناسایی شده در مطالعات قبلی در مورد کیفیت زندگی کودکان است (لندگراف، ۲۰۱۴؛ لیبرمن و همکاران، ۲۰۱۲، ریونز-سیبرر، ۲۰۰۶). باین‌حال، این پرسشنامه



یک تفاوت جزئی با پرسشنامه‌های مشابه دیگر دارد زیرا انرژی و سرزندگی دانش‌آموزان را ارزیابی می‌کند. این اقدامات برای دانش‌آموزان در اکثر کشورهای توسعه‌یافته آسیا از جمله ایران که والدین به شدت نگران عملکرد تحصیلی فرزندان خود هستند، بسیار مهم است. یک مطالعه گروهی در سنگاپور نشان داد که کودکان آسیایی و غربی با وجود تفاوت‌های جزئی و مهم در مدرسه، هنوز مفاهیم مشابهی در مورد کیفیت زندگی دارند (وی و چو، ۲۰۰۶). اکثر والدین بر این باور هستند که ارائه فعالیت‌های آموزشی متعدد برای فرزندان‌شان ضروری است. آن‌ها معتقدند که "نباید وقت کودکان در مدرسه بدون یادگیری چیزی تلف شود". (شی و ئی، ۲۰۱۴). بنابراین، کودکان در برنامه‌های بعد از مدرسه شرکت می‌کنند تا نه تنها تکالیف مدرسه را تقویت کنند بلکه مهارت‌های دیگری مانند: زبان، موسیقی و مهارت‌های رایانه‌ای را بیاموزند. در نتیجه کودکان با ساعت‌های طولانی یادگیری بعد از مدرسه تحت فشار قرار می‌گیرند که مانع از داشتن سطح بالایی از سرزندگی و انرژی برای کودکان می‌شود و اغلب ناراحتی را تجربه می‌کنند. لذا، درک مشکلات مدرسه و شخصی دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم می‌تواند به شناسایی مشکلات آن‌ها کمک کند که با مداخلاتی مانند استفاده از راهبردهای مقابله‌ای قابل حل است. بنابراین، کیفیت زندگی، به عنوان یک موضوع بین رشته‌ای، بر حسب احساس رضایت فرد بیان می‌شود که از عوامل مرتبط زیادی مانند: خوش بینی، رضایت از زندگی شخصی، احساس شادی، ثبات، و ... تشکیل می‌شود. یافته‌های تحقیق حاضر را می‌توان این‌گونه جمع‌بندی نمود که نسخه فارسی مقیاس کیفیت زندگی دانش‌آموزان دبستان دارای اعتبار و پایایی قابل قبول می‌باشد. این مطالعه دارای چندین محدودیت است که باید مورد توجه قرار گیرد. اولاً در این پژوهش تاثیر وضعیت اقتصادی-اجتماعی خانواده بررسی نشده است که این ممکن است کیفیت زندگی دانش‌آموزان را تحت تاثیر قرار دهد. دوماً، این مقاله بر اساس یک نمونه نسبتاً کوچک (۲۰۰ نفر) از دانش‌آموزان ۱۲-۱۰ ساله بود. اگرچه حجم نمونه برای به دست آوردن نتایج معتبر از تجزیه و تحلیل آماری انجام شده در این مطالعه کافی بود، اما یک نمونه بزرگتر تعمیم‌پذیری نتایج را بهبود می‌بخشد. علی‌رغم این محدودیت‌ها، در مجموع ضریب پایایی و روایی این مقیاس، کوتاه بودن و سهولت اجرا می‌تواند ابزاری مناسب برای استفاده در پژوهش‌های بعدی و در مداخلات بالینی باشد. بنابراین مقیاس حاضر که میزان کیفیت زندگی دانش‌آموزان را به خوبی مورد سنجش قرار می‌دهد در جامعه ایرانی از دقت بالا و قابلیت اعتماد خوبی برخوردار بوده و می‌تواند در موقعیت‌های تربیتی و پژوهشی مورد استفاده قرار گیرد و زمینه پژوهش‌های متعدد در قلمرو روانشناسی تربیتی را فراهم آورد. لذا، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های بعدی، روایی و پایایی این ابزار در سایر

جمعیت‌ها از جمله در سایر مدارس مورد بررسی قرار گیرد تا بتوان با اطمینان بیشتری از این ابزار استفاده نمود. همچنین در تفسیر نتایج مطالعه حاضر و مقایسه آن با نتایج به‌دست آمده از مقیاس اصلی نویسندگان چندین حدس و گمان را در مورد درک دانش‌آموزان از عبارات، تفاوت‌های فرهنگی و جنسیتی به‌دست آوردند. مطالعات آینده باید از مصاحبه‌های عمیق با کودکان برای بررسی اعتبار این فرضیه‌ها استفاده کنند. علاوه بر این، مصاحبه با والدین و معلمان در به‌دست آوردن تصویر جامع‌تری از چگونگی تسهیل مسیرهای بالقوه تجربه کیفیت زندگی در میان کودکان توسط خانواده، مدرسه و جامعه مفید خواهد بود. بنابراین، از آنجایی که کیفیت زندگی یک ساختار گسترده و چند بعدی است، انتظار می‌رود که بتواند ابعادی را در خود جای دهد که اثرات تجربی را بر اندازه‌گیری آن نشان دهد. همچنین، به نظر می‌رسد مطالعه بر روی عوامل تعیین‌کننده کیفیت زندگی بالا برای برنامه ریزی مداخلاتی با هدف به حداکثر رساندن کیفیت زندگی حیاتی باشد.

**تشکر و قدردانی:** نویسندگان بر خود لازم می‌دانند که از تمام افرادی که در این پژوهش شرکت کردند تشکر و سپاس‌گذاری به عمل آورند.

**ملاحظات اخلاقی:** بدین‌وسیله نویسندگان اعلام می‌کنند که هیچ‌گونه تضاد منافی در خصوص پژوهش حاضر وجود ندارد و امانت‌داری علمی در استفاده از منابع و اصول اخلاقی در نگارش متون علمی رعایت شده است.

## منابع و ماخذ

- محمدیان، هاشم؛ اکبری، حسین؛ گیلانی، حمیدرضا؛ قارلی پور، ذبیح اله؛ معظمی گودرزی، علی؛ آقاجانی، مهدی و همکاران (۱۳۹۳). اعتباریابی پرسش‌نامه کیفیت زندگی کودکان (PedsQL) در شهر کاشان. *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی ایلام*، ۲۲ (۳): ۱۸-۱۰.
- مظاهری، مهرداد و مهاجر بادکوبه، مرضیه (۱۳۹۱). ویژگی روانسنجی پرسشنامه مقیاس چندبعدی رضایت از زندگی دانش‌آموزان. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۴.
- Abu Bakar, A. Y., & Ishak, N. M. (2014). Depression, Anxiety, Stress, and Adjustments among Malaysian Gifted Learners: Implication towards School Counseling Provision. *International Education Studies*, 7(13), 6-13.

- Barry, A. E., Chaney, E. H., Stollefson, M. L., & Chaney, J. D. (2011). So you want to develop a survey: practical recommend for scale development. *American Journal of Health Studies*, 26(2).
- Bastiaansen, D., Ferdinand, R. F., & Koot, H. M. (2020). Predictors of quality of life in children and adolescents with psychiatric disorders. *Child Psychiatry & Human Development*, 51, 104-113.
- Bobes, J., Garcia-Portilla, M. P., Bascaran, M. T., Saiz, P. A., & Bouzoño, M. (2022). Quality of life in schizophrenic patients. *Dialogues in clinical neuroscience*.
- Bronsard, G., Lançon, C., Loundou, A., Auquier, P., Rufo, M., Tordjman, S., & Simeoni, M. C. (2013). Quality of life and mental disorders of adolescents living in French residential group homes. *Child Welfare*, 92(3), 47-72.
- Choi, Y., & Shin, J. Y. (2022). Assessing quality of life among elementary school students: Validation of the Korean version of the Meaning in Life in Children Questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 13, 904115.
- Coster, W. (1998). Occupation-centered assessment of children. *The American Journal of Occupational Therapy*, 52(5), 337-344.
- Currie, C., Roberts, C., Settertobulte, W., Morgan, A., Smith, R., Samdal, O & World Health Organization. (2004). Young people's health in context: Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey. World Health Organization. Regional Office for Europe.
- Damnjanović, M., Lakić, A., Stevanović, D., Jovanović, A., Jančić, J., Jovanović, M., & Lepasović, L. (2012). Self-assessment of the quality of life of children and adolescents in the child welfare system of Serbia. *Vojnosanitetski preglod*, 69(6), 469-474.
- DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications*. Sage publications.
- Fernandes, G. N. A., & Lemos, S. M. A. (2022, March). Quality of life and self-perceived health of adolescents in Middle School. In *CoDAS* (Vol. 34, p. e20210046). Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia.
- Ghotra, S., McIsaac, J. L. D., Kirk, S. F., & Kuhle, S. (2016). Validation of the "Quality of Life in School" instrument in Canadian elementary school students. *PeerJ*, 4, e1567.
- Huang, C. H., Wang, T. F., Tang, F. I., Chen, I. J., & Yu, S. (2017). Development and validation of a Quality of Life Scale for elementary school students. *International journal of clinical and health psychology*, 17(2), 180-191.

- Huebner, E. S. (2001). Manual for the multidimensional students' life satisfaction scale. SC: University of South Carolina (unpublished paper provided by the author).
- Jonsson, U., Alaie, I., Löfgren Wilteus, A., Zander, E., Marschik, P. B., Coghill, D., & Bölte, S. (2017). Annual Research Review: Quality of life and childhood mental and behavioural disorders—a critical review of the research. *Journal of child psychology and psychiatry*, 58(4), 439-469.
- Karimi, M., & Brazier, J. (2016). Health, health-related quality of life, and quality of life: what is the difference?. *Pharmacoeconomics*, 34, 645-649.
- Landgraf, J. M. (2014). The Child Health Questionnaire (CHQ) and psychological assessments: A brief update. In *The use of psychological testing for treatment planning and outcomes assessment* (pp. 443-460). Routledge.
- Lanier, P., Kohl, P. L., Raghavan, R., & Auslander, W. (2015). A preliminary examination of child well-being of physically abused and neglected children compared to a normative pediatric population. *Child Maltreatment*, 20(1), 72-79.
- Leppert, W., Majkowicz, M., Forycka, M., Mess, E., & Zdun-Ryzewska, A. (2014). Quality of life assessment in advanced cancer patients treated at home, an inpatient unit, and a day care center. *OncoTargets and therapy*, 687-695.
- Liberman, L. C., Altuzarra, M. P., Öst, L. G., & Ollendick, T. (2012). How I feel about things: Psychometric data from a sample of Spanish-speaking children. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12(3), 419-433.
- Lloyd, C. E., & Orchard, T. J. (1999). Physical and psychological well-being in adults with type 1 diabetes. *Diabetes research and clinical practice*, 44(1), 9-19.
- Maggino, F. (Ed.). (2015). *A life devoted to quality of life: Festschrift in honor of Alex C. Michalos* (Vol. 60). Springer.
- Missotten, L. C., Luyckx, K., Branje, S., Vanhalst, J., & Goossens, L. (2011). Identity styles and conflict resolution styles: Associations in mother-adolescent dyads. *Journal of youth and adolescence*, 40(8), 972-982.
- Popović, R., Samouilidou, E., Popović, J., & Dolga, M. (2020). Assessment of the Quality of Life, Health, and Social Wellness in Upper Elementary School Students: Cross-Cultural and Gender Specificity. *Britain International of Humanities and Social Sciences (BIOHS) Journal*, 2(1), 127-142.

- Ravens-Sieberer, U., Erhart, M., Wille, N., Wetzel, R., Nickel, J., & Bullinger, M. (2006). Generic health-related quality-of-life assessment in children and adolescents. *Pharmacoeconomics*, 24(12), 1199-1220.
- Shih, Y. P., & Yi, C. C. (2014). Cultivating the difference: Social class, parental values, cultural capital and children's after-school activities in Taiwan. *Journal of Comparative Family Studies*, 45(1), 55-75.
- Varni, J. W., Burwinkle, T. M., Seid, M., & Skarr, D. (2003). The PedsQL™\* 4.0 as a pediatric population health measure: feasibility, reliability, and validity. *Ambulatory pediatrics*, 3(6), 329-341.
- Varni, J. W., Seid, M., & Kurtin, P. S. (2001). PedsQL™ 4.0: Reliability and validity of the Pediatric Quality of Life Inventory™ Version 4.0 Generic Core Scales in healthy and patient populations. *Medical care*, 800-812.
- Wallander, J. L., Schmitt, M., & Koot, H. M. (2001). Quality of life measurement in children and adolescents: issues, instruments, and applications. *Journal of clinical psychology*, 57(4), 571-585.
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health promotion international*, 26(suppl\_1), i29-i69.
- Wee, H. L., Chua, H. X., & Li, S. C. (2006). Meaning of health-related quality of life among World Health Organization (2013). *Sixty-Sixth World Health Assembly: Comprehensive mental health action plan 2013---2020*.
- Wong, E., Cronin, L., Griffith, L., Irvine, E. J., & Guyatt, G. H. (2001). Problems of HRQL assessment: how much is too much?. *Journal of Clinical Epidemiology*, 54(11), 1081-1085.
- World Health Organization. (1996). WHOQOL-BREF: introduction, administration, scoring and generic version of the assessment: field trial version, December 1996 (No. WHOQOL-BREF). World Health Organization.
- Zhan, W., Smith, S. R., Warner, L. C., North, F., Wilhelm, S., & Nowak, A. (2019). Quality of life among children and adolescents in foster family homes. *Children and Youth Services Review*, 107, 104502.
- Zullig, K. J., Valois, R. F., & Drane, J. W. (2005). Adolescent distinctions between quality of life and self-rated health in quality of life research. *Health and quality of life outcomes*, 3(1), 1-9.

## پیمادهای بازی‌های رایانه‌ای در دانش‌آموزان: نقش پرخاشگری و احساس تنهایی<sup>۱</sup>

مریم شعبانی<sup>۲</sup>، محمد اسماعیل زند<sup>۳</sup>، آرمان سلیمی کوچی<sup>۴</sup>، محمد ستایشی اظهاری<sup>۵</sup>

### چکیده

زمینه و هدف: تعداد زیادی از دانش‌آموزان در سراسر دنیا بازی‌های رایانه‌ای انجام می‌دهند و با آن سرگرم می‌شوند. بازی‌های رایانه‌ای و الگو گرفتن از آن می‌تواند منجر به رفتارهای ضد اجتماعی شود از این رو هدف پژوهش حاضر بررسی نقش پرخاشگری و احساس تنهایی در بازی‌های رایانه‌ای بود. روش: پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره اول ناحیه ۴ استان قم که حدود ۵۶۰ نفر بودند که به کمک جدول مورگان از بین آنان ۱۷۲ دانش‌آموز پسر با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار اندازه‌گیری پژوهش شامل پرسشنامه پرخاشگری باس و پری (۱۹۹۲) و احساس تنهایی راسل، پیلا و کورتونا (۱۹۸۰) بود. آزمون مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم مدل پژوهش، به ترتیب، با استفاده از روش‌های تحلیل مسیر و بوت استرپ انجام گرفت. و برای تحلیل داده‌ها از نرم افزار SPSS ۲۱ استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج پژوهش نشان داد مدل مورد آزمون از برازش قابل قبولی برخوردار بود و نتایج نشان داد بین بازی‌های رایانه‌ای با پرخاشگری ( $P < 0/001$ )، پرخاشگری با احساس تنهایی ( $P < 0/001$ )، و بازی‌های رایانه‌ای با احساس تنهایی ( $P < 0/001$ ) رابطه وجود دارد.

نتیجه‌گیری: سرگرم شدن دانش‌آموزان با بازی‌های رایانه‌ای منجر به پرخاشگری در دانش‌آموزان می‌شود بنابراین می‌توان با کاستن از سطح بازی‌های رایانه‌ای، ضمن کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان، زمینه کاستن احساس تنهایی آنان را فراهم آورد.

**واژگان کلیدی:** بازی رایانه‌ای، پرخاشگری، احساس تنهایی.

<sup>۱</sup> تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۱/۱۹ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۵/۱۶

<sup>۲</sup> کارشناسی ارشد، دانش‌آموخته دانشگاه هدی، دانشکده معارف اسلامی.

misishabani.com@gmail.com

<sup>۳</sup> کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم، قم، ایران.

<sup>۴</sup> دانشجوی دکتری مشاوره خانواده، دانشگاه خوارزمی، کرج، ایران.

<sup>۵</sup> گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد قم، قم، ایران

## The Impact of Computer Games on Aggression and Loneliness in Students

Maryam Shabani<sup>1</sup>, Mohammadesmail Zand<sup>2</sup>, Arman Salimi Kochi<sup>3</sup>,  
Mohammad Setaeyshi Azhari<sup>4</sup>

**Background and Objective:** A considerable number of students worldwide engage in computer games and find entertainment in them. However, computer games and their use as models can lead to inappropriate behaviors. Therefore, the aim of this study was to investigate the role of aggression and loneliness in computer games.

**Method:** This study employed a descriptive correlational design. The statistical population included all secondary school students in District 4 of Qom province, totaling approximately 560 students. Using Morgan's table, a sample of 172 male students was selected through multistage cluster random sampling. The research instruments consisted of the Buss and Perry (1992) Aggression Questionnaire and the Russell, Peplau, and Cutrona (1980) Loneliness Scale. The research model was tested using path analysis and bootstrapping methods, and data analysis was performed using SPSS version 21.

**Findings:** The results showed an acceptable fit for the tested model, and significant relationships were found between computer games and aggression ( $p < 0.001$ ), aggression and loneliness ( $p < 0.001$ ), and computer games and loneliness ( $p < 0.001$ ).

**Conclusion:** Students' engagement in computer games leads to aggression, which in turn contributes to feelings of loneliness. Therefore, reducing the level of computer game involvement can help mitigate aggression in students and provide an opportunity to reduce their feelings of loneliness.

**Keywords:** Computer Games, Aggression, Loneliness.

---

<sup>1</sup> Hoda University. misishabani.com@gmail.com

<sup>2</sup> MA of family counselling, Islamic Azad university, Qom branch, Qom, Iran

<sup>3</sup> PH.d student of family counselling, Kharazmi university, Karaj, Iran

<sup>4</sup> psychology Department, literature and human science faculty, Islamic Azad University, Qom, Iran.

## مقدمه

دانش آموزان و نوجوانان به عنوان یکی از سرمایه های مهم جوامع هستند که شرایط روانی و حل مسائل و مشکلات این قشر در ایجاد پیشرفت مهم تلقی میشود و وجود مشکلات در بین آنان اثری مخرب بر توسعه و رونق جامعه دارد، به لحاظ اجتماعی این نوجوانان در شرایط حساسی به سر می برند که تجارب قعلی آنان تاثیر بسزایی در هویت یابی آنان دارند (موریسون، ۲۰۰۱؛ کاگمن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱). شروع بازی های رایانه ای در سال ۱۹۷۲ بود که در میان جمعیت کودکان و نوجوانان محبوبیت فراوانی یافت (هارتانتو، ۲۰۱۷؛ تو، ۲۰۱۷؛ یانگ، ۲۰۱۷). تحقیق ملی بر روی کودکان و نوجوانان ۸ تا ۱۸ سال در آمریکا نشان داده است که حدود ۸ درصد کسانی که با بازی های رایانه ای سرگرم می شوند، الگوهای نشانگان روانشناختی بازی رایانه ای را از خود نشان می دهند (گریفس، ۲۰۱۲؛ کاس، ۲۰۱۲؛ کینگ، ۲۰۱۲؛ منتونزی، ۲۰۱۲؛ بوبرگ، ۲۰۱۲؛ ملد، ۲۰۱۲؛ میرسز، ۲۰۱۲؛ هاتلند، ۲۰۱۲). همین تحقیق بر روی جوانان ۱۵ تا ۴۰ سال در نروژ نشان داد که حدود ۴/۶ درصد از کسانی اهل بازی رایانه ای هستند، علائم روانشناختی بازی رایانه ای را از خود نشان می دهند و فقط حدود ۰/۶ درصد رده سنی مناسب را بر روی جلد بازی مشاهده کرده بودند (زوسمن، ۲۰۱۸؛ هارپر، ۲۰۱۸؛ استاهل، ۲۰۱۸؛ ویگلی، ۲۰۱۸). بازی های رایانه ای با پرخاشگری و بازدهای مربوط به پرخاشگری ارتباط دارد، براساس گریمایر و موگ (گریمایر، ۲۰۱۴؛ موگ، ۲۰۱۴) بازی های رایانه ای تبعاتی رفتاری منفی را دربردارد. براساس یافته های پژوهشی بازدهای رایانه ای یکی از عواملی که ممکن است منجر به رفتار و شخصیت ضداجتماعی شود (استاک دیل، ۲۰۱۸؛ کوین، ۲۰۱۸). حتی بازی های رایانه ای حاوی رفتارهای ضد اجتماعی است اگر افراد آنها را تکرار کنند در طول زمان ممکن است بر نموده های شخصیت موثر باشد (وایس، ۱۹۷۳؛ جونز، ۲۰۱۷؛ پلهوس، ۲۰۱۷). با توجه به مطالب گفته شده بررسی پیامدهای احتمالی و علی بازی های رایانه ای اهمیتی دو چندان می یابد که ضرورت پژوهش و بررسی در این حیطه را آشکار می سازد.

یکی از بازده ها و نتایج بازی های رایانه ای احساس تنهایی است. احساس تنهایی بیشتر وابسته به ادراکی است که فرد از میزان تنها بودن خود دارد (پرلمن، ۱۹۸۴؛ پیپلاو، ۱۹۸۴). زندگی همراه با احساس تنهایی فقط یک مشکل نیست بلکه این امر در کیفیت زندگی، سلامت جسمانی فرد، سلامت روان و اخلاق اثر منفی دارد (کاسیوپو، ۲۰۱۰؛ هولت لونستاد، ۲۰۱۰؛

<sup>1</sup> - Morrison & Krogman



اسمیت، ۲۰۱۰؛ هریس، ۲۰۱۰؛ استفنز، ۲۰۱۰). مطالعات پیشین بر روی احساس تنهایی نشان داده اند که احساس تنهایی با چند مشکلات روانشناختی مثل اضطراب (هاینریش، ۲۰۰۶)، افسردگی (لاد، ۲۰۱۳)، و عزت نفس پایین (مکوآرت، ۲۰۰۲؛ هوریاتا، ۲۰۰۲) همراه است. ویس (کرات، ۲۰۰۰؛ گراس، ۲۰۰۰) احساس تنهایی را ناشی از دو منبع می داند؛ (۱) احساس تنهایی انزوای هیجانی، (۲) احساس تنهایی انزوای اجتماعی. منبع اول به فقدان یا از دست دادن ارتباط یا ارتباطات مورد نیاز یا خواسته شده اشاره دارد. مانند یک دوست صمیمی یا یک شریک. منبع دوم به فقدان یا از دست دادن شبکه های ارتباطات اجتماعی اشاره دارد مثل گروه همسالان و گروه های سرگرمی. ویس (کرات، ۲۰۰۰؛ گراس، ۲۰۰۰) اضافه می کند یکی از دو منبع احساس تنهایی را فرد از دست بدهد، به دست آوردن فقط یکی از انواع ارتباط اجتماعی به طور خودکار منجر به کاهش احساس تنهایی نمی شود و فقط یک منبع به تنهایی تمامی نیازهای اجتماعی فرد را برطرف نمی کند. هر فردی ممکن است نیاز های اجتماعی متنوعی داشته باشد، که به طریق مشخصی به آنها پاسخ می دهد و از همین رو به طرق مختلفی در موقعیت های اجتماعی رفتار می کند، همچنین افراد ممکن است نیازهای اجتماعی متفاوتی در دوره های زندگی داشته باشند، این تجارب افراد از احساس تنهایی است که می تواند به وسیله عوامل خصیصه ای و عوامل موقعیتی تحت تاثیر قرار بگیرد (کاسیوپو، ۲۰۱۰). این عوامل موقعیتی در طی چند پژوهش مختلف بررسی شده است، مثل جنبه های مرتبط با سلامتی (جکسون، ۲۰۱۴)، مشکلات خواب (۲۰۰۲)، سلامت روان پایین و افت تحصیلی. اگرچه احساس تنهایی، یکی از مهمترین تعیین کننده های اعتیاد به اینترنت و یکی از پیش بینی کننده های این سازه است، خود نیز می تواند یکی از پیامدهای بازی های رایانه ای و اعتیاد به این نوع بازی ها باشد (کرچمر، ۲۰۱۱). شواهد پژوهشی نشان می دهد که احساس تنهایی از پیامدهای بازی کردن با انواع بازی های رایانه ای است، در این راستا، دوران، آزادفلاح و اژه ای (دور کین، ۲۰۰۲؛ باربر، ۲۰۰۲) ضمن پژوهشی نشان دادند که بازی های رایانه ای منجر به افزایش احساس تنهایی و کاهش نوع دوستی می شود. همچنین اینترنت و بازی های رایانه ای با افزایش تنهایی و افسردگی رابطه دارد (ریتا، ۲۰۱۸). دورکین و باربر (ساوری، ۲۰۱۳) ضمن پژوهشی نشان دادند که بازی های رایانه ای و استفاده از اینترنت بر سطح روابط اجتماعی و انزوای اجتماعی تاثیر دارد که این می تواند بر عملکرد تحصیلی تاثیر ثانویه داشته باشد، در پژوهشی دیگر که توسط قطریفی، رشید و دلاور (رشید، ۲۰۱۰؛ دلاور، ۲۰۱۰) انجام شد، نتایج نشان داد که نوجوانانی که ساعات زیادی از اینترنت استفاده می کردند احساس تنهایی بیشتری داشتند

و همچنین علائم افسردگی بیشتری را از خود بروز می‌دادند، همچنین ساندرس و کاپلان (ساندرس، ۲۰۰۰؛ کاپلان، ۲۰۰۰) نشان دادند که استفاده مداوم از اینترنت منجر به افزایش احساس تنهایی می‌شود.

بعلاوه این، احساس تنهایی خود نیز پیشامدهایی دارد. چندین پژوهش به بررسی این مورد پرداخته‌اند که یکی از این پیامدها پرخاشگری است، پرخاشگری یک رفتار اجتماعی ذاتی است که کمک می‌کند افراد از حریم خود دفاع کنند (حسینعلی یاسین، ۲۰۱۸). پرخاشگری با نیت آسیب زدن به دیگران همراه است (اندرسون، ۲۰۰۲؛ بوشمن، ۲۰۰۲). سه بعد از پرخاشگری وجود دارد؛ بعد افکار (مثل، خصومت)، هیجانی (مثل، عصبانیت) و رفتار (مثل پرخاشگری کلامی و بدنی) (راسل، ۱۹۸۰؛ پپلاو، ۱۹۸۰). پرخاشگری خصمانه عملی پرخاشگرانه است که از احساس خشم ناشی می‌شود و هدفش اعمال در و آسیب است. در پرخاشگری وسیله ای قصد و نیت آسیب رساندن به شخص دیگر وجود دارد لیکن آسیب رسانی به عنوان وسیله ای برای رسیدن به هدفی غیر از ایجاد درد و رنج صورت می‌گیرد مثل بازی فوتبال آمریکایی (اریکسون، ۲۰۰۳). ارتباط بین پاسخ پرخاشگرانه و مشکلات درونی سازی شده به حالت کلی مورد بررسی قرار گرفته است. پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که سطوح بالای پرخاشگری با احساس تنهایی همبستگی دارد (بوکوسفکی، ۱۹۹۵؛ پرینستین، ۱۹۸۲؛ شینکا، ۲۰۱۳؛ دالمن، ۲۰۱۳). در یک مطالعه مسیرهای احساس تنهایی در طول عمر، پرخاشگری در کودکی دوم همراه با سطوح بالای احساس تنهایی و افزایش سطح احساس تنهایی در گذر از دوران کودکی به نوجوانی بود (شینکا، ۲۰۱۳؛ دالمن، ۲۰۱۳). شینکا و همکاران گمانه زنی می‌کنند که این یافته‌ها ممکن است به این دلیل باشد که کودکان پرخاشگر از سوی همسالان بیشتر طرد می‌شوند، در نتیجه سطوح بالاتری از احساس تنهایی را تجربه می‌کنند. اگرچه آنها این مسیر پیشنهاد شده را به طور تجربی به وسیله وضعیت و ترجیح اجتماعی بررسی نکرده‌اند که مربوط به پرخاشگری و در نهایت احساس تنهایی است. مطالعات چندی به بررسی ترجیح اجتماعی در ارتباط بین احساس تنهایی و پرخاشگری پرداخته‌اند. در یک مطالعه نقطه زمانی مجرد کودکان سنین مدرسه، کوالتر و مون (کوالتر، ۲۰۰۲؛ مون، ۲۰۰۲) به وسیله تحلیل خوشه ای براساس نظر اجتماعی و سطوح احساس تنهایی به چهار گروه تقسیم شدند. گروه اول با نام کودکان طرد شده، گروه دوم، کودکان تنها، گروه سوم کودکان طرد شده و تنها و گروه چهارم کودکان که متوسط موقعیت اجتماعی و احساس تنهایی را داشتند برچسب گذاری شدند. کودکان گروه طرد شده و گروه تنها بیشترین سطح پرخاشگری را داشتند. این مولفان نتیجه می‌گیرند که ترکیب این عوامل، موقعیت اجتماعی ضعیف و احساس تنهایی به

سطوح بالای پرخاشگری همسالان مربوط است (والتر، ۲۰۱۲؛ مورگنسترن، ۲۰۱۲). مطالعات کودکان را به عنوان پس گرفته شده، پرخاشگر، پس گرفته شده-پرخاشگر و متوسط دسته بندی می کند. نتایج حاصل از ۴ سال تحقیق طولی سازگاری نشان داد که افراد پس گرفته شده-پرخاشگر بالاترین سطح احساس تنهایی را داشتند. و کودکان پرخاشگر پایین ترین نمرات را در ترجیح اجتماعی داشتند. پژوهش های پیشین نشان داده اند که بین سطح بالای پرخاشگری با سطح بالای احساس تنهایی که به صورت خودگزارشی به دست آمده همبستگی وجود دارد (اندرسون، ۲۰۰۲؛ بوشمن، ۲۰۰۲). در خط سیر پژوهش های احساس تنهایی، پرخاشگری در اواسط کودکی همراه با احساس تنهایی دائمی و افزایش سطح احساس تنهایی در گذر از کودکی به بزرگسالی بوده است (ویستر، ۲۰۱۴). شینکا و همکاران (سئو، ۲۰۰۹) گمانه زنی می کنند که این علت پرخاشگری کودکان ممکن است طرد شدن از سوی دیگران باشد که نتیجه آن تجربه سطح بالای احساس تنهایی است. در این زمینه، سواری (ون دولمن، ۲۰۱۳؛ بشارت، ۲۰۱۳) ضمن پژوهشی نشان دادند که بین احساس تنهایی، پرخاشگری و خستگی روانی در نظامیان رابطه وجود دارد، بدین ترتیب که سطح بالای پرخاشگری با احساس تنهایی همراه است.

یکی دیگر از بازده های بازی های رایانه ای پرخاشگری است. در پژوهشی که توسط (اندرسون، ۲۰۰۷) با عنوان عوامل شخصیتی وابسته در استفاده پیوسته، شرط بندی و بازی کامپیوتری نشان داد که شخصیت های تحریک پذیر، پرخاشگر و افراد با عزت نفس پایین، بیشتر به بازی های کامپیوتری مخرب می پردازند. (تنهوتن، ۲۰۱۴). در تحقیقی که توسط تیرگر، بلالی میبیدی و حسنی (بوین، ۱۹۹۵) با عنوان بررسی ارتباط بین بازی های رایانه ای، پرخاشگری و پیشرفت دانش آموزان شهر کرمان نشان داد، افرادی که بیشتر از یک ساعت در روز به بازی می پردازند و افرادی که بازی رایانه ای خشن و جنگی انجام می دادند، میانگین نمره پرخاشگری بیشتری داشتند. در پژوهشی که توسط بهرامی (بهرامی، ۲۰۱۲) با عنوان تاثیر بازی های رایانه ای بر پرخاشگری بازیکنان حرفه ای نوجوان پسر گروه سنی ۱۶ تا ۲۰ سال شهر کرج نشان داد که نوع بازی های رایانه ای بر پرخاشگر شدن نوجوانان تاثیر دارد و معنادار بوده است و نوع بازی های رایانه ای بر تمام مولفه های پرخاشگری به جز خصومت تفاوت معنادار بوده است و تاثیر داشته است. در پژوهشی که توسط فرمانبر، توانا، استبصاری و عطرکار روشن (فرمانبر، ۲۰۱۲؛ توانا، ۲۰۱۲؛ استبصاری، ۲۰۱۲؛ عطرکار روشن، ۲۰۱۴) با عنوان ارتباط بازی های رایانه ای با پرخاشگری در دانش آموزان راهنمایی شهر رشت نشان داد که بین نوع بازی های رایانه ای و همراهی دوستان در انجام بازی های رایانه ای با پرخاشگری فیزیکی رابطه معناداری

وجود دارد و با افزایش استفاده از بازی های رایانه ای پر زد و خورد میزان پرخاشگری فیزیکی دانش آموزان نیز افزایش می یابد. در پژوهشی که توسط عبدالخالقی، دواچی، صبحائی و محمودی (عبدالخالقی، ۲۰۱۴؛ دواچی، ۲۰۱۴؛ صبحائی، ۲۰۱۴؛ محمودی، ۲۰۱۴) با عنوان بررسی ارتباط بازیهای ویدیویی - رایانه ای با پرخاشگری در دانش آموزان پسر مقطع راهنمایی تهران سال جامعه پژوهش متشکل از ۳۳۳ دانش آموز پسر مقطع سوم راهنمایی نشان داد بین پرداختن به بازی رایانه ای با انواع پرخاشگری رابطه مستقیم برقرار است. همچنین بین مدت زمان پرداختن به این بازیها و نوع بازی با انواع پرخاشگری ارتباط معنی داری برقرار بود به طوری که با افزایش میزان پرداختن به این بازیها به ویژه بازیهای خشن، میزان پرخاشگری افزایش یافته بود. در تحقیقی که توسط اولدسون، انو، اوکیدو، ولز، گاداگنو و دکوسترا، (اولسن، ۲۰۱۲) به این نتیجه رسیدند که رفتارهایی که دختران و پسران هنگامی بازیهای خشنونت آمیز کامپیوتری از خود بروز می دهند، سبک بازی، آنها را تحت تأثیر قرار می دهد و باعث پرخاشگری و خشنونت در رفتار آنها می شود. در یک تحقیق طولی که توسط (تن هوتن، ۲۰۱۴) به منظور بررسی رفتار در طول زمان پرداختند و برای این کار، ۴۳۰ دانش آموز سالهای سوم، چهارم و پنجم دبستان را مدنظر قرار دادند و در یافتند دانش آموزانی که بیشتر به بازیهای رایانه ای خشن می پردازند، در مقایسه با سایر دانش آموزان پرخاشگری کلامی و فیزیکی و رفتارهای تهاجمی بیشتری نشان می دهند و کمتر سعی می کنند به دیگران کمک کنند. بووین (۱۹۹۴) در پژوهشی به این نتیجه رسید که تأثیر بازیهای خشن بر نوجوانان و جوانانی که به طور ذاتی خشن و پرخاشگر هستند به مراتب از افراد آرامی که از شخصیتی باثبات برخوردارند، بیشتر است. نوجوانان و جوانانی که از این گونه بازیهای خشن استفاده می کنند در رفتار آنها روحیه خشن و پرخاشگر مشاهده می شود و رفتاری کاملاً متفاوت با دیگر نوجوانان و جوانان دیگر دارند. نتایج بدست آمده توسط (۵۱) در یک تحقیق طولی به منظور بررسی رفتار در طول زمان، دریافتند دانش آموزانی که بیشتر به بازیهای رایانه ای خشن می پردازند در مقایسه با سایر دانش آموزان پرخاشگری کلامی و فیزیکی و رفتارهای تهاجمی بیشتری نشان می دهند و کمتر سعی می کنند به دیگران کمک کنند. در پژوهش که توسط (فانک، ۲۰۰۴) با عنوان تأثیر بازی های کامپیوتری بر میزان پرخاشگری کودکان و نوجوانان، یافته ها نشان داد کودکانی که در معرض خشنونت بازیهای ویدیویی هستند میزان پرخاشگری بالاتری را در مقایسه با دیگر کودکان و نوجوانان که این بازی ها را انجام نمی دهند

1. Ewoldsen & Eno & Okdie & Velez & Guadagno & DeCoster

نشان می دهند و نگرش پرخاشگرانه بیشتری دارند. در پژوهش (دورکین، ۲۰۰۲) که به بررسی تاثیر بازی های رایانه ای بر سازگاری عاطفی نوجوانان ۱۶ ساله پرداخته و تاثیر مثبت این بازی ها را بر رشد نوجوانان بررسی کرده اند. در این مطالعه نوجوانان در سه دسته «گروهی که زیاد بازی می کنند»، «گروهی که کم بازی می کنند» و «گروهی که هرگز بازی رایانه ای انجام نداده اند» قرار گرفته اند. نتایج مطالعه نشان داد: خلق افسرده و رفتارهای مخاطره آمیز در «گروهی که کم بازی می کنند» به طور معناداری پایین تر است. عزت نفس، خود پنداره، هوش و مهارت های حرکتی و رایانه ای در افرادی که از این بازی ها استفاده کرده اند، بیشتر از افرادی است که اصلاً استفاده نکرده اند. سوءاستفاده از مواد در هر گروهی که کم و زیاد بازی می کردند، در مقایسه با کسانی که اصلاً بازی نمی کردند، کمتر بود. دو گروهی که از این بازی ها استفاده می کردند، روابط نزدیک خانوادگی بیشتر و روابط دوستانه کم خطرتر و دل بستگی بیشتری به مدرسه داشتند، اما میزان پرخاشگری در پسران و در گروهی که بیشتر بازی می کردند در مقایسه با گروه های دیگر بیشتر بود.

با مروری بر ادبیات پژوهش در مورد سازه های بازی های رایانه ای، پرخاشگری و احساس تنهایی نشان می دهد که بازی های رایانه ای و احساس تنهایی، به ترتیب پشایند و پیامدهای پرخاشگری هستند. اما از آنجا که تا به حال پژوهشی به بررسی اثر مستقیم میانجیگری پرخاشگری در رابطه بین بازی های رایانه ای و پرخاشگری در قالب یک مدل علی نپرداخته است و غالب پژوهش ها از نوع رابطه ای ساده و یا آزمایشی است و تحلیل مسیر می تواند سازوکار های تاثیر گذاری متغیرهای بازی های رایانه ای، احساس تنهایی و پرخاشگری بر یکدیگر آشکار سازد و مضامین مهمی درباره آگاهی از سازوکارهای تاثیرگذاری به وجود می آورد. به لحاظ نظری یافته پژوهش حاضر به بسط و تعدیل دیدگاه های نظری و تجربی متغیرهای بازی های رایانه ای، پرخاشگری و احساس تنهایی کمک خواهد کرد و به لحاظ اهمیت کاربردی این یافته ها به متخصصان و مشاوران مدارس کاربرد فراوانی خواهد داشت. همچنین علی رغم حساسیت دوره نوجوانی نقش پرخاشگری و همچنین نقش اساسی احساس تنهایی در نتیجه پیامد بازی های رایانه ای در تحقیقات قبلی روشن نشده و بیشتر تحقیقات بر روی نمونه بزرگسالان صورت گرفته است. بنابراین، پژوهش حاضر، ابتدا، بررسی رابطه مستقیم بازی های رایانه ای با احساس تنهایی و پرخاشگری با احساس تنهایی در یک چهار چوب یک مدل ساختاری و پس آزمون نقش میانجیگری پرخاشگری در مدل مفروض است.

## روش

الف) طرح پژوهش و شرکت کنندگان: پژوهش حاضر، توصیفی از نوع تحلیل مسیر است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر متوسطه اول ناحیه ۴ شهر قم بود که در نیمسال اول تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند. در این پژوهش، جهت آزمون مدل پیشنهادی، از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. حجم نمونه ۲۰۰ آزمودنی بود که براساس جدول کریجسی و مورگان این حجم نمونه برآورد شد. به این صورت که ابتدا از بین مدارس متوسطه اول ناحیه ۴ آموزش و پرورش شهر قم، ۲ مدرسه به روش تصادفی انتخاب شد. سپس از هر مدرسه، ۳ کلاس به روش تصادفی انتخاب و همه دانش‌آموزان کلاس‌ها مورد مطالعه قرار گرفتند. ۲۸ دانش‌آموز به دلیل اینکه پرسشنامه‌ها را ناقص و نامتناسب جواب داده بودند پرسشنامه‌هایشان کنار گذاشته شد و درنهایت، با افت آزمودنی‌ها ۱۷۲ دانش‌آموز، نمونه پژوهش را تشکیل دادند.

## ب) ابزار

۱. پرسشنامه پرخاشگری. این پرسشنامه را باس و پری در سال ۱۹۹۲ ساخت که آزمون شونده‌گان به صورت خودگزارش دهی به آن پاسخ می‌دهند. این پرسشنامه شامل ۲۹ گویه می‌باشد که ۴ خرده مقیاس از قبیل پرخاشگری فیزیکی و کلامی، خشم و خصومت را اندازه‌گیری می‌کند. آزمون شونده‌گان میزان موافقت خود را بر روی یک طیف لیکرت ۵ درجه ای از ۱: "کاملاً مخالفم" تا ۵: "کاملاً موافقم" مشخص می‌کنند. میزان  $KMO$  برابر با  $0/78$  بود، همچنین میزان بارتلت برابر با  $1396/58$  بود که نشانگر اعتبار خوب این مقیاس است. ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه پرخاشگری حدود  $0/89$  و اعتبار بازآزمایی آن  $0/8$  به دست آمده است. ضریب آلفای کرونباخ توسط بابک خانی (بابک خانی، ۲۰۱۱)  $0/85$  به دست آمد. در این پژوهش نیز ضریب آلفای کرونباخ برابر با  $0/74$  محاسبه گردید.

۲. پرسشنامه احساس تنهایی. این مقیاس را راسل، پیلوا و کورتونا در سال ۱۹۸۰ به منظور اندازه‌گیری احساس تنهایی افراد ساختند، که آزمون شونده به صورت خودگزارش دهی به آنها پاسخ می‌دهد و میزان موافقت خود را با هر گویه بر روی یک طیف لیکرت چهار درجه ای از ۱: "هرگز" به ۴: "اغلب" پاسخ می‌دهند. این مقیاس شامل ۲۰ گویه است که ۱۰ جمله منفی و ۱۰ جمله مثبت است. پایایی این مقیاس به روش بازآزمایی توسط راسل و پیلوا و کورتونا

(۳۲)، ۰/۸۹ گزارش شده است. در ایران نیز بحرایی، دلاور و احدی (بحرایی، ۲۰۱۰؛ دلاور، ۲۰۱۰؛ احدی، ۲۰۱۰) به هنجاریابی این مقیاس پرداختند، نتایج تحلیل عاملی نشان داد که این مقیاس دارای چهار خرده مقیاس است و ضریب آلفای کرونباخ را برابر با ۰/۸۸ محاسبه کردند. همبستگی میان سوالهای آزمون بین ۰/۲۶ تا ۰/۶۳ محاسبه شد که نشانگر همسانی درونی قابل قبول این مقیاس است. ضریب پایایی بین ۰/۸۹ تا ۰/۹۱ است، همبستگی این مقیاس با مقیاس افسردگی بک ۰/۶۷ محاسبه شد که نشانگر روایی همزمان خوب این مقیاس است. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۸ محاسبه شد.

۳. بازی های رایانه ای. در این پژوهش جهت اندازه گیری بازهای رایانه ای از دانش آموزان خواسته شد تعداد ساعتی را که در روز صرف بازی با تبلت، کامپیوتر شخصی، لپ تاپ، تلفن هوشمند و ... می کنند را ذکر کنند.

**روش اجرا:** برای انجام این پژوهش بعد از تصویب طرح در دانشگاه قم، مجوز لازم از اداره کل آموزش و پرورش و اداره آموزش و پرورش ناحیه ۴ گرفته شد. سپس بعد از انتخاب افراد نمونه، هر دو پرسشنامه قبل از شروع کلاس به طور همزمان در اختیار دانش آموزان قرار گرفت. قبل از اجرای پژوهش، به دانش آموزان گفته شد که انتخاب آن ها کاملاً تصادفی بوده و برای انجام پژوهش دانشگاهی انتخاب شده اند و لذا نیاز به ذکر نام خود در پرسشنامه ها ندارند. سپس، برای اینکه شرایط مطلوب اجرای پرسشنامه ها فراهم آید، از آن ها خواسته شد که طوری بنشینند که پاسخگویی به پرسشنامه ها بهتر و صحت اجرای آن حفظ گردد. در نهایت، بعد از اینکه پرسشنامه ها به دانش آموزان داده شد راهنمای هر یک از آن ها قرائت گردید. همچنین تمامی اطلاعات جمع آوری شده تحت نرم افزار SPSS نسخه ۲۱ و نرم افزار AMOS نسخه ۲۴ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. همچنین از تحلیل مسیر، آزمون بوت استرپ و آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد.

### یافته ها

شرکت کنندگان پژوهش شامل ۱۷۲ دانش آموز پسر در دامنه سنی ۱۶-۱۲ سال بود. میانگین سنی در این نمونه ۱۳/۸۳ ( $SD=0/72$ ) بود. ۶/۸ درصد شرکت کنندگان پژوهش از پایگاه اجتماعی-اقتصادی پایین، ۱۵/۳ درصد از پایگاه اجتماعی-اقتصادی بالا، ۷۵/۹ درصد هم از طبقه اجتماعی-اقتصادی متوسط برخوردار بودند.

برای تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار و ...) و استنباطی (تحلیل مسیر و روش بوت استرپ) استفاده شد که نتایج آن‌ها در زیر ارائه شده است. شاخص‌های توصیفی در جدول ۱ ارائه شده است.

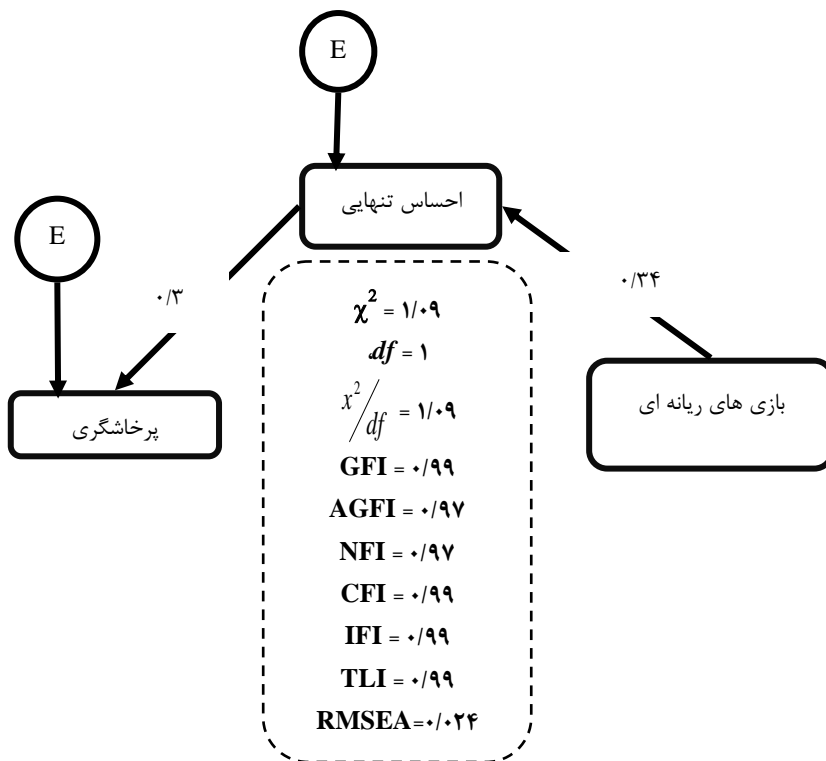
جدول شماره ۱: جدول یافته‌های توصیفی

ردیف	متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	واریانس	چولگی	خطای معیار چولگی	کشیدگی	خطای معیار کشیدگی
۱	بازی رایانه‌ای	۱۷۲	۱/۹۱	۱/۷۳	۳	۱/۵۲	۰/۱۸۵	۱/۸۷	۰/۳۶۸
۲	احساس تنهایی	۱۷۲	۳۹/۹۸	۱۲/۴۳	۱۵۴/۵۸	۰/۴۶۳	۰/۱۸۵	-۰/۳۶۱	۰/۳۶۸
۳	پرخاشگری	۱۷۲	۸۴/۵۶	۱۸/۹۹	۳۶۰/۷۶	۰/۸۱۹	۰/۱۸۵	۱/۷۸	۰/۳۶۸

همان طور که جدول ۱ نشان می‌دهد بازی رایانه‌ای میانگینی برابر با (۱/۹۱) و انحراف معیار (۱/۷۳) دارد. همان گونه که از شاخص‌های کجی و کشیدی پیداست مفروضه نرمالیتی درمتغیرها رعایت شده است. پس از تعیین مدل‌های اندازه‌گیری به منظور ارزیابی مدل مورد آزمون و همچنین برازش مدل از تحلیل مسیر استفاده شد که نتایج آن در زیر اشاره شده است.

نتایج به دست آمده از برازندگی مدل در شکل ۲ نشان می‌دهد که همه شاخص‌های برازش حاصل از آزمون مدل اصلاح شده، به طور معناداری برازنده داده‌ها هستند و بنابراین، مدل مورد آزمون از برازندگی خوبی با داده‌ها برخوردار است.





شکل ۱: ضرایب استاندارد مسیرها و شاخص های برازش مدل پژوهش

جدول شماره ۲: ضرایب مسیر استاندارد مدل مورد آزمون

ردیف	مسیرهای مستقیم	ضریب بتا	خطای استاندارد	سطح معناداری
۱	بازی رایانه ای به احساس تنهایی	۰/۳۴	۰/۵۱۴	۰/۰۰۰۱
۲	احساس تنهایی به پرخاشگری	۰/۳	۰/۱۱۱	۰/۰۰۰۱

همان طور که مندرجات جدول نشان می دهد تمامی ضرایب مسیرها در سطح ۰/۰۰۱ معنادار هستند ( $P < 0.001$ ). یعنی مسیر بازی رایانه ای به احساس تنهایی و احساس تنهایی به پرخاشگری معنادار است. در نهایت برای آزمون روابط غیرمستقیم و نقش میانجیگری احساس تنهایی در رابطه بین بازی رایانه ای و پرخاشگری از آزمون بوت استرپ استفاده شد که نتایج آن در جدول زیر آمده است.

جدول شماره ۳: نتایج آزمون بوت استرپ

سطح معناداری	حد پایین	حد بالا	مسیر غیرمستقیم
۰/۰۰۱	۰/۸۳	۲/۳۱	بازی رایانه ای به احساس تنهایی با میانجیگری پرخاشگری

با توجه به نتایج آزمون بوت استرپ با توجه به اینکه حد بالا و حد پایین صفر را در برنگرفته و P محاسبه شده در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است می توان گفت که احساس تنهایی نقش میانجیگر معناداری را در رابطه بین بازی رایانه ای و پرخاشگری دارد.

### بحث

هدف پژوهش حاضر بررسی پیامدهای بازی های رایانه ای در خصوص پرخاشگری و احساس تنهایی در دانش آموزان بود. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که پرخاشگری نقش میانجیگری معناداری را در رابطه بین بازی های رایانه ای و احساس تنهایی دارد. نتایج حاصل از برازش مدل پیشنهادی پژوهش نشان داد که بازی های رایانه ای با تاثیر احتمالی خود بر پرخاشگری می تواند به طور غیرمستقیم منجر به احساس تنهایی شود، همچنین بازی های رایانه ای نیز به نوبه خود نیز می تواند منجر به احساس تنهایی شود. این طور می توان بیان کرد که بازی های رایانه ای به طور مستقیم منجر به پرخاشگری می شود و پرخاشگری هم به نوبه خود احساس تنهایی را به دنبال دارد همچنین بازی های رایانه ای به طور مستقیم منجر به احساس تنهایی می شود و مسیری بازی های رایانه ای به احساس تنهایی منجر می شود.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بازی های رایانه ای، پیش بین کننده پرخاشگری است. شواهد پژوهشی در این زمینه نشان داده است که پرخاشگری دانش آموز، به طور مختلفی از طریق بازی رایانه ای و تقلید از آن پیش بینی می شود. به این صورت که وقتی فرد با بازی های رایانه ای سرگرم می شود و به بازی می پردازد، تقلید از بازی و مخصوصا صحنه های خشونت آمیز آن قوی ترین پیش بین رفتار پرخاشگرانه فرد وی محسوب می شود. تقلید قوی ترین پیش بین رفتار آنچه که مورد تقلید قرار گرفته به شمار می رود. این یافته ها ماهیت متنوع سازه پرخاشگری را نشان می دهند. اما در کل چنین به نظر می رسد که رفتار پرخاشگرانه و بروز چنین رفتارهایی، به خزانه رفتاری آموخته شده فرد از طریق تقلید وابسته باشد (شیتکا،

۲۰۱۳؛ دالمن، ۲۰۱۳). مطابق با نظر بندورا (کوالتر، ۲۰۰۲؛ مون، ۲۰۰۲) نیز رفتارهای آموخته شده از طریق مشاهده، تعیین گر رفتار افراد در موقعیت مشابه است، و فردی که رفتاری را از طریق مشاهده آموخته است به احتمال بیشتری در موقعیت مشابه آن رفتار را که برای آن تقویت وجود دارد، بروز خواهد داد. در تبیین این یافته‌ها برحسب نظریه بندورا (شیتکا، ۲۰۱۳؛ دالمن، ۲۰۱۳) می‌توان چنین استدلال کرد که وقتی افراد با بازی‌های رایانه‌ای مشغول بازی می‌شوند با تجربه جانشینی رفتار پرخاشگرانه تقویت می‌شود به این ترتیب که وقتی فرد هنگامی بازی با صحنه‌های خشونت آمیز مرحله را به پایان می‌رساند و به خاطر این رفتار پرخاشگرانه به مرحله بعد ارتقا می‌یابد و این ارتقا به مرحله بعد خود می‌تواند در این شرایط یک تقویت کننده باشد. بنابراین به این ترتیب بازی‌های رایانه‌ای این چنین منجر به رفتار پرخاشگرانه می‌شود.

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش نشان داد که بازی های رایانه ای، تعیین گر یا پیشایند احساس تنهایی است. در این زمینه، آزادفلاح و اژه‌ای (دورکین، ۲۰۰۲؛ باربر، ۲۰۰۲) معتقدند که بازی های رایانه ای با سازه‌هایی همچون احساس تنهایی، انزوا و گوشه گیری مرتبط است. به اعتقاد این محققان، هر چند که بازی های رایانه ای و احساس تنهایی سازه‌های کاملاً مجزایی هستند اما بازی های رایانه ای بخشی از احساس تنهایی به شمار می‌رود. زیرا وقت صرف شده برای بازی رایانه ای با میزانی که فرد در تنهایی به سر می‌برد، در ارتباط می‌باشد. همچنین، این محققان در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که بازی های رایانه ای بر انزوای فرد، اثر مستقیم دارد. به علاوه، احساس تنهایی، نماینده سلامت روان است، زیرا عملکرد اجتماعی، اغلب به عنوان نشانگری از سلامت روان در نظر گرفته می‌شود. این محققان که ارتباط بین بازی های رایانه ای و سلامت روان را مورد مطالعه قرار داده بودند، به این نتیجه دست یافتند که بازی های رایانه ای اثر متوسطی بر احساس افراد دارد. به این صورت که بازی رایانه ای اثر مستقیمی بر احساس تنهایی دارند؛ با این حال، بنابراین، در تبیین این یافته می‌توان چنین استدلال کرد که سرگرم شدن با بازی های کامپیوتری در فعالیت‌های روزانه، صرف وقت زیاد جهت این بازی ها بدون اینکه فرد ارتباطی با کسی برقرار کند، بر احساس تنهایی آن‌ها تأثیر مستقیمی دارد.

همسو با نتایج پژوهش حاضر در ارتباط با رابطه بازی‌های رایانه‌ای و احساس تنهایی، در پژوهشی تحت عنوان "تأثیر استفاده از بازی های رایانه ای در بر ابعاد رفتاری دانش آموزان" نتایج نشان داد که دانش آموزانی که از بازی های رایانه ای استفاده می‌کنند دارای میانگین بالاتری در افسردگی، اختلالات سلوک، اختلالات جسمانی و احساس تنهایی در

مدرسه بودند (مهدویان، ۲۰۱۴؛ مومنی، ۲۰۱۴؛ رفیعی پور، ۲۰۱۴). چنانکه نتایج تحقیق ملی بر روی کودکان و نوجوانان ۸ تا ۱۸ سال در آمریکا نشان داد که حدود ۸٪ کسانی که با بازی های رایانه‌ای سرگرم بودند، الگوهای نشانگان روانشناختی بازی رایانه‌ای را از خود نشان داده بودند (۴،۳). همچنین تحقیق دیگری در نروژ نشان داد که حدود ۴/۶ درصد از کسانی اهل بازی رایانه‌ای بودند، علائم روانشناختی بازی رایانه‌ای را از خود نشان داده بودند (ژوسمن، ۲۰۱۸؛ هارپر، ۲۰۱۸؛ استاهل، ۲۰۱۸؛ ویگلی، ۲۰۱۸). یکی از بازده‌ها و نتایج بازی‌های رایانه‌ای احساس تنهایی است (موریسون، ۲۰۰۱؛ کاگمن، ۲۰۰۱). در این راستا، نتایج پژوهشی نشان داد که بازی‌های رایانه‌ای منجر به افزایش احساس تنهایی می‌شود. دورکین و باربر در پژوهشی نشان دادند که بازی‌های رایانه‌ای و استفاده از اینترنت بر سطح روابط اجتماعی و انزوای تأثیر می‌گذارد (ساوری، ۲۰۱۳). در پژوهشی دیگر، نتایج نشان داد که نوجوانانی که ساعات زیادی از اینترنت استفاده می‌کردند احساس تنهایی بیشتری داشتند و همچنین علائم افسردگی بیشتری را از خود بروز می‌دادند (رشید، ۲۰۱۰؛ دلاور، ۲۰۱۰). همچنین ساندرس و کاپلان نشان دادند که استفاده مداوم از اینترنت منجر به افزایش احساس تنهایی می‌شود (ساوری، ۲۰۱۳).

همچنین در ارتباط بازی های رایانه ای و پرخاشگری، در پژوهش دیگری نتایج نشان داد که افراد چه به بازی رایانه‌ای بپردازند و چه این بازی‌ها را تماشا کنند تحت تأثیر اثرات مخرب آن هستند که از جمله پرداختن به بازی‌های رایانه‌ای خشن یا تماشای این نوع بازی‌ها توسط کودکان باعث بروز خشونت رفتاری در آنها شده است (آذری، ۲۰۰۸). در همین راستا، اندرسون<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) در یک پژوهش فراتحلیل که در آن به بررسی تطبیقی و بین فرهنگی ۱۳۰ پژوهش صورت گرفته در زمینه بازی های رایانه‌ای انجام داد به نتایج جالبی در زمینه ارتباط بین بازی های رایانه ای و گسترش خشونت در نوجوانان اشاره می‌کند؛ از جمله اینکه، ۷۰٪ نوجوانان پسر ۹ تا ۱۸ ساله بازی های رایانه ای خشن را ترجیح می‌دهند و از طرفی، بازی های رایانه‌ای خشن باعث افزایش ۱۰ تا ۲۰ درصدی امکان ارتکاب خشونت در نوجوانان شده است. همچنین، این بازی‌ها باعث کاهش میزان همدلی و رفتار اجتماعی می‌شود و تأثیر مخرب این بازی‌ها فراتر از عوامل فرهنگی و جنسیت بوده است (اندرسون، ۲۰۱۰). نتایج تحقیقی نشان داد افرادی که بازی رایانه‌ای خشن انجام می‌دادند، میانگین نمره پرخاشگری بیشتری داشتند. در پژوهشی دیگری توسط بووین (۱۹۹۴) نشان داد که نوع بازی‌های رایانه-

<sup>1</sup>. Anderson

ای بر پرخاشگر شدن نوجوانان تاثیر دارد. در پژوهشی مشابه نتایج نشان داد که بین نوع بازی- های رایانه ای و همراهی دوستان در انجام بازی های رایانه ای با پرخاشگری فیزیکی رابطه دارد. نتایج پژوهشی نشان داد بین پرداختن به بازی رایانه ای با انواع پرخاشگری رابطه مستقیم وجود دارد. اولدسون و همکاران در تحقیقی به این نتیجه رسیدند که رفتارهایی که دختران و پسران هنگامی بازی های خشونت آمیز کامپیوتری از خود بروز می دهند باعث خشونت در رفتار آنها می شود (بووین، ۱۹۹۴).

همسو با نتایج پژوهش حاضر، نتایج یک تحقیق طولی نشان داد دانش آموزانی که بیشتر به بازی های رایانه ای خشن می پردازند در مقایسه با سایر دانش آموزان پرخاشگری کلامی و فیزیکی و رفتارهای تهاجمی بیشتری نشان می دهند و کمتر سعی می کنند به دیگران کمک کنند (۵۱). در پژوهشی مشابه، یافته ها نشان داد کودکانی که در معرض خشونت بازی های ویدیویی هستند میزان پرخاشگری بالاتری را در مقایسه با دیگر کودکان که این بازی ها را انجام نمی دادند نشان دادند (فانک، ۲۰۰۴). در پژوهشی که به بررسی تاثیر بازی های رایانه ای بر سازگاری عاطفی نوجوانان پرداخت و نتایج نشان داد که خلق افسرده و رفتارهای مخاطره آمیز در «گروهی که کم بازی می کنند» به طور معناداری پایین تر بود. همچنین، میزان پرخاشگری در پسران و در گروهی که بیشتر بازی می کردند در مقایسه با گروه های دیگر بیشتر بود. (دورکین، ۲۰۰۲)

از طرفی، پرخاشگری نیز به نوبه خود می تواند منجر به احساس تنهایی شود برحسب نظریه شینکا (شینکا، ۲۰۱۳؛ دالمن، ۲۰۱۳) افرادی که پرخاشگری می کنند بیشتر از سوی دیگران مورد انتقاد و طرد قرار می گیرند، به عبارتی دیگر وقتی افراد شروع به پرخاشگری می کنند این رفتار آنان منجر به واکنش منفی از سوی اطرافیان آنها می شود که اغلب با طرد فرد پرخاشگر همراه است و هنگامی که فرد مورد طرد واقع می شود این نیز می تواند به نوبه خود منجر به احساس انزوا و تنها شدن در فرد را به وجود بیاورد.

نتایج حاصل از بوت استرپ نشان داد که پرخاشگری در رابطه بین بازی های رایانه ای و احساس تنهایی نقش میانجی گر دارد. در بازی های رایانه ای فرد درگیری عملی دارد و در بازی و خشونت و پرخاشگری هدایت کننده است که اثری بیش از صرف تماشای برنامه های خشونت آمیز و پرخاشگرانه دارد. در این فرایند بازیگر فردی می شود پرخاشگر و خشونت طلب. در طول بازی، وی از دنیای واقعی خارج می شود و با ورود به دنیای مجازی، به زد و خورد می پردازد، زخمی می شود، می کشند، منفجر می کند و نابود می سازد. بدیهی است که این نوع رفتار کردن اثر بسیار بیشتری بر گرایش خشونت و پرخاشگری دارد تا اینکه کسی را

بینیم که در حال پرخاشگری است و به هدفهایی دست می یابد. در واقع خشونت در بازی، همانند خشونت در دنیای واقعی است، با این تفاوت که فرد در آن پس از اعمال خشونت موفقیت آمیز و تخریب کامل، تقویت می شود و به مرحله های بالاتر بازی راه می یابد. بنابراین در مورد تاثیر بازیهای رایانه ای بر خشونت می توان چنین گفت که به دلیل وجود تعامل بین بازیگر و بازی، انجام عملی رفتارهای خشونت آمیز به شکل بازی، تقویت رفتارهای پرخاشگرانه بازیگر و به دلیل جذابیت های خاصی که بازیهای رایانه ای در مقایسه با برنامه های تلویزیونی دارند، تاثیر بازیهای رایانه ای خشونت آمیز بر خصومت و پرخاشگری بازیگران بیشتر از تاثیر برنامه های تلویزیونی خشونت آمیز است (رشید، ۲۰۱۰؛ دلور، ۲۰۱۰). علاوه بر این، مبتنی بر نظریه بندورا (جانتیلا، ۲۰۱۵)، افراد دارای رفتار پرخاشگرانه، نسبت به دیگران رفتار توأم با زندگی بیشتری دارند، و موقعی که دیگران با این رفتار زنده و پرخاشگرانه مواجهه می شوند، در برقراری ارتباط مجدد با آن فرد دچار سردی می شوند. در نتیجه، پرخاشگری از طریق افزایش دلزدگی دیگران از فرد، بر سطح احساس تنهایی و انزوا تأثیر می گذارد.

به طور خلاصه، این پژوهش بینش عمیقی را در مورد رابطه بین بازیهای رایانه ای، پرخاشگری و احساس تنهایی به وجود می آورد، به این معنا که مکانیسم و نحوه تأثیرگذاری بازی رایانه ای بر پرخاشگری دانش آموزان و اثرات غیرمستقیم آن بر احساس تنهایی آن ها را تفهیم می کند و این می تواند برای مشاوران، روانشناسان تربیتی، معلمان و به طور کلی برای کسانی که با کودکان سروکار دارند کاربرد فراوانی در مواجهه با مشکلات پرخاشگری و احساس تنهایی دانش آموزان داشته باشد. همچنین این یافته ها، ساختار رابطه بین بازیهای رایانه ای و احساس تنهایی را که در پژوهش های دیگر ارائه نشده است را برجسته می کند. این پژوهش با به کارگیری دانش آموزان، شواهدی برای اعتبار بیرونی بازیهای رایانه ای و احساس تنهایی با نقش میانجی گری پرخاشگری فراهم می آورد. با توجه به این ساختار، الگوهای معتبری برای مداخلات روان شناختی به منظور کاهش پرخاشگری و احساس تنهایی افراد فراهم می شود.

این پژوهش نیز مانند سایر پژوهش ها دارای محدودیت هایی است. همه داده های این پژوهش به صورت خودگزارشی جمع آوری شده است، یکی از بزرگ ترین مشکلات این شیوه جمع آوری اطلاعات، کنترل تأثیر مطلوبیت اجتماعی نهفته است. به عبارتی، در خود گزارشی ها، آزمودنی ها گزینه ای را انتخاب می کنند که آن ها را بهتر جلوه دهد تا گزینه ای که به طور صحیح وضعیت فعلی آن ها را توصیف کند؛ که این مسئله منجر به کاهش کارایی ابزار اندازه گیری می شود. استفاده از شیوه های ارزیابی چندگانه برای غلبه بر این مشکل پیشنهاد می شود. این پژوهش بر روی ۱۷۲ دانش آموز انجام شده است که این حجم نمونه، برای روش

تحلیل مسیر نمونه کمی محسوب می‌شود. سرانجام، در این پژوهش روابط بین متغیرها توصیف شده است و روابط علی بین متغیرها به دست نیامده است، از این رو انجام مطالعه آزمایشی بینش عمیق‌تری در رابطه بین بازی‌های رایانه‌ای، پرخاشگری و احساس تنهایی به وجود خواهد آورد. در نتیجه، مطالعه در زمینه آموزش راه کارهای کاهش پرخاشگری کودکان و بررسی اثرات آن بر احساس تنهایی دانش آموزان، به پژوهشگران آتی پیشنهاد می‌شود.

### تضاد منافع

بین پژوهشگران تضاد منافع وجود ندارد.

### منابع و ماخذ

- Morrison, M., & Krugman, D. M. (2001). A look at mass and computer mediated technologies: Understanding the roles of television and computers in the home. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 45(1), 135-161.
- Hartanto, A., Toh, W. X., & Yang, H. (2018). Context counts: The different implications of weekday and weekend video gaming for academic performance in mathematics, reading, and science. *Computers & Education*, 120, 51-63.
- D Griffiths, M., J Kuss, D., & L King, D. (2012). Video game addiction: Past, present and future. *Current Psychiatry Reviews*, 8(4), 308-318.
- Mentzoni, R. A., Brunborg, G. S., Molde, H., Myrseth, H., Skouverøe, K. J. M., Hetland, J., & Pallesen, S. (2011). Problematic video game use: estimated prevalence and associations with mental and physical health. *Cyberpsychology, behavior, and social networking*, 14(10), 591-596.
- Sussman, C. J., Harper, J. M., Stahl, J. L., & Weigle, P. (2018). Internet and video game addictions: Diagnosis, epidemiology, and neurobiology. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 27(2), 307-326.
- Greitemeyer, T., & Mügge, D. O. (2014). Video games do affect social outcomes: A meta-analytic review of the effects of violent and prosocial video game play. *Personality and social psychology bulletin*, 40(5), 578-589.
- Stockdale, L., & Coyne, S. M. (2018). Video game addiction in emerging adulthood: Cross-sectional evidence of pathology in video game addicts as compared to matched healthy controls. *Journal of affective disorders*, 225, 265-272.
- Weiss, R. (1975). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. MIT press.

- Jones, D. N., & Paulhus, D. L. (2017). Duplicity among the dark triad: Three faces of deceit. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(2), 329.]
- Perlman, D., Peplau, L. A., & Goldston, S. E. (1984). Loneliness research: A survey of empirical findings. *Preventing the harmful consequences of severe and persistent loneliness*, 13-46.
- Hawkley, L. C., & Cacioppo, J. T. (2010). Loneliness matters: A theoretical and empirical review of consequences and mechanisms. *Annals of behavioral medicine*, 40(2), 218-227.
- Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., Baker, M., Harris, T., & Stephenson, D. (2015). Loneliness and social isolation as risk factors for mortality: a meta-analytic review. *Perspectives on psychological science*, 10(2), 227-237.13.
- Luanaigh, C. Ó., & Lawlor, B. A. (2008). Loneliness and the health of older people. *International Journal of Geriatric Psychiatry: A journal of the psychiatry of late life and allied sciences*, 23(12), 1213-1221.14.
- Heinrich, L. M., & Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: A literature review. *Clinical psychology review*, 26(6), 695-718.
- Ladd, G. W., & Ettekal, I. (2013). Peer-related loneliness across early to late adolescence: Normative trends, intra-individual trajectories, and links with depressive symptoms. *Journal of adolescence*, 36(6), 1269-1282.
- McWhirter, B. T., Besett-Alesch, T. M., Horibata, J., & Gat, I. (2002). Loneliness in high risk adolescents: The role of coping, self-esteem, and empathy. *Journal of Youth Studies*, 5(1), 69-84.
- Subrahmanyam, K., Kraut, R. E., Greenfield, P. M., & Gross, E. F. (2000). The impact of home computer use on children's activities and development. *The future of children*, 123-144.
- Hawkley, L. C., & Cacioppo, J. T. (2010). Loneliness matters: A theoretical and empirical review of consequences and mechanisms. *Annals of behavioral medicine*, 40(2), 218-227.
- Jackson J, Cochran, S. D. Loneliness and psychological distress The Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied. 2014;125:257-62
- Rokach, A. (2002). Loneliness and drug use in young adults. *International journal of adolescence and youth*, 10(3), 237-254.
- Bontchev, B., & Georgieva, O. (2018). Playing style recognition through an adaptive video game. *Computers in Human Behavior*, 82, 136-147.
- Krcmar, M., Farrar, K., & McGloin, R. (2011). The effects of video game realism on attention, retention and aggressive outcomes. *Computers in Human Behavior*, 27(1), 432-439.



- Durkin, K., & Barber, B. (2002). Not so doomed: Computer game play and positive adolescent development. *Journal of applied developmental psychology*, 23(4), 373-392.
- Rönkä, A. R., Taanila, A., Rautio, A., & Sunnari, V. (2018). Multidimensional and fluctuating experiences of loneliness from childhood to young adulthood in Northern Finland. *Advances in Life Course Research*, 35, 87-102.
- Savari k. The relationship between Loneliness, aggression and mental fatigue personnel of a military unit. *Journal of Military Psychology*. 2013;4:71-8
- Ghatriti M, Rashid k, Delavar A. Effect of video game on mental health and academic performance in middle school students. *Education & Psychology*. 2010;3:32-41
- Sanders, C. E., Field, T. M., Miguel, D., & Kaplan, M. (2000). The relationship of Internet use to depression and social isolation among adolescents. *Adolescence*, 35(138), 237.
- Aleyasin, H., Flanigan, M. E., & Russo, S. J. (2018). Neurocircuitry of aggression and aggression seeking behavior: nose poking into brain circuitry controlling aggression. *Current opinion in neurobiology*, 49, 184-191.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual review of psychology*, 53(1), 27-51.
- Russell, D., Peplau, L. A., & Cutrona, C. E. (1980). The revised UCLA Loneliness Scale: concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of personality and social psychology*, 39(3), 472.
- Aronson, E. (Ed.). (2003). *Readings about the social animal*. Macmillan.
- Boivin, M., Hymel, S., & Bukowski, W. M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and psychopathology*, 7(4), 765-785.
- Prinstein, M. J., & Cillessen, A. H. (2003). Forms and functions of adolescent peer aggression associated with high levels of peer status. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 310-342.
- Schinka, K. C., Van Dulmen, M. H., Mata, A. D., Bossarte, R., & Swahn, M. (2013). Psychosocial predictors and outcomes of loneliness trajectories from childhood to early adolescence. *Journal of adolescence*, 36(6), 1251-1260.
- Xu, Y., & Zhang, Z. (2008). Distinguishing proactive and reactive aggression in Chinese children. *Journal of abnormal child psychology*, 36, 539-552.

- Qualter, P., & Munn, P. (2002). The separateness of social isolation in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(2), 233-244.
- Walther, B., Morgenstern, M., & Hanewinkel, R. (2012). Co-occurrence of addictive behaviours: personality factors related to substance use, gambling and computer gaming. *European addiction research*, 18(4), 167-174.
- Webster, G. D., DeWall, C. N., Pond Jr, R. S., Deckman, T., Jonason, P. K., Le, B. M., ... & Bator, R. J. (2014). The brief aggression questionnaire: Psychometric and behavioral evidence for an efficient measure of trait aggression. *Aggressive behavior*, 40(2), 120-139.
- Seo, M.; Kang, H.S. Yom, Y.H: Internet addiction and interpersonal problems in Korean adolescents". *Computer Inform Nurs.*; 2009: 226-33.
- Schinka, K. C., Van Dulmen, M. H., Mata, A. D., Bossarte, R., & Swahn, M. (2013). Psychosocial predictors and outcomes of loneliness trajectories from childhood to early adolescence. *Journal of adolescence*, 36(6), 1251-1260.
- Anderson CA, Gentile DA, Buckley KE. Violent video game effects on children and adolescents: Theory, research, and public policy. Oxford University Press; 2007 Jan 11
- TenHouten, W. D. (2014). *Emotion and reason: Mind, brain, and the social domains of work and love*. Routledge.
- Tirgar, H, Balali, F, Hasani, M: The relationship between video game, aggression and academic achievement in students, *Journal of developing health*:2014: 65-75
- Boivin, M., Hymel, S., & Bukowski, W. M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and psychopathology*, 7(4), 765-785.
- Bahrami, F: Effect of Video game on aggression, *broadcasts studies*, 2012: 77-78.
- Farmanbar, R, Tavana, Z, Estebarsari, F, Atrkaroshen, Z: video games and aggression, *Journal of developing health*, 2012: 57-66.
- Abdolkhaleghi, M, Davachi, A, Sobhani, F, Mahmodi M: the relationship between video game with aggression students, *Islamic Azad University medical journal*:2014:141-145.
- Ewoldsen, D. R., Eno, C. A., Okdie, B. M., Velez, J. A., Guadagno, R. E., & DeCoster, J. (2012). Effect of playing violent video games cooperatively or competitively on subsequent cooperative behavior. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(5), 277-280.
- TenHouten, W. D. (2014). *Emotion and reason: Mind, brain, and the social domains of work and love*. Routledge.

- Boivin, M., Poulin, F., & Vitaro, F. (1994). Depressed mood and peer rejection in childhood. *Development and psychopathology*, 6(3), 483-498.
- Funk, J. B., Baldacci, H. B., Pasold, T., & Baumgardner, J. (2004). Violence exposure in real-life, video games, television, movies, and the internet: is there desensitization?. *Journal of adolescence*, 27(1), 23-39.
- Durkin, K., & Barber, B. (2002). Not so doomed: Computer game play and positive adolescent development. *Journal of applied developmental psychology*, 23(4), 373-392.
- Babakhani, N. (2011). The effects of social skills training on self-esteem and aggression male adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1565-1570.
- Bahraie H, Delavar A, Ahadi H. Norming of loneliness scale in university students in tehran. *Applied Psychology*. 2010;1:6-18.
- Bandura A. *Aggression: A social learning analysis*. New York: Prentice-Hall; 1973.
- Mahdavian, H., Momeni, H., & Rafeepour, H. Effect of using of computer game on behaviors of students. *Information and Communication Technology in Educational Sciences*. 2014: 5, 2, 41-59.
- Azari, S. Associated with violent computer games. *Journal of Communication Research*. 2008: 15, 45, 121-137.
- Anderson, C. A., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E. L., Bushman, B. J., Sakamoto, A., ... & Saleem, M. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in eastern and western countries: a meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 136(2), 151.
- Junttila, N., Kainulainen, S., & Saari, J. (2015). Mapping the lonely landscape-assessing loneliness and its consequences. *The Open Psychology Journal*, 8(1).

## مقایسه اثر بخشی درمان فعال‌سازی رفتاری و آموزش تلقیح استرس بر هیجان تحصیلی و حل مساله اجتماعی دانش‌آموزان دارای اضطراب اجتماعی<sup>۱</sup>

حسین رضاپور<sup>۲</sup>، منصوره بهرامی پور اصفهانی<sup>۳</sup>، هاجر ترکان<sup>۴</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی درمان‌های فعال‌سازی رفتاری و آموزش تلقیح استرس بر هیجان تحصیلی و حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان با اضطراب اجتماعی بالا بود. روش پژوهش شبه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون- پس‌آزمون و دوره‌ی پیگیری دوماهه همراه با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل همه دانش‌آموزان ۱۵ تا ۱۸ ساله با اضطراب اجتماعی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۰ و ۱۴۰۱ بود. بدین منظور به شیوه نمونه‌گیری تصادفی از بین نواحی شش‌گانه آموزش و پرورش اصفهان، ناحیه ۲ انتخاب و به طور تصادفی تصادفی چند مرحله‌ای ۸ دبیرستان انتخاب و اجرای پرسشنامه اضطراب اجتماعی نوجوانان پاک‌ک (۲۰۰۴) مورد غربالگری قرار گرفتند که از این میان تعداد ۶۰ نفر دارای اضطراب بالای ۹۳ بودند و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی (هر کدام ۲۰ نفر) و یک گروه کنترل (۲۰ نفر) گمارده شدند. افراد گروه‌های آزمایشی به صورت موازی و همزمان در جلسات درمانی فعال‌سازی رفتاری و تلقیح استرس شرکت کردند؛ اما برای گروه کنترل، مداخله‌ای صورت نگرفت. ابزار اندازه‌گیری شامل پرسشنامه‌های هیجان تحصیلی پکران و همکاران (۲۰۰۲) و حل مسئله اجتماعی درزیلا و همکاران (۲۰۰۲) بودند که قبل و بعد از مداخله توسط گروه کنترل و آزمایش تکمیل گردید. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش آماری تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی در نرم‌افزار SPSS-۲۴ استفاده شد. یافته‌ها نتایج نشان داد، درمان فعال‌سازی رفتاری بر حل مسئله اجتماعی و هیجان تحصیلی از روش درمانی تلقیح استرس برای دانش‌آموزان ۱۵ تا ۱۸ ساله با اضطراب اجتماعی اثربخشی نیرومندتری داشته است و اثرات مداخلات در طول زمان ثابت باقی مانده است ( $p < 0/01$ ). بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که درمان فعال‌سازی رفتاری می‌تواند به عنوان مداخلات درمانی بر حل مسئله اجتماعی و هیجان تحصیلی در نوجوانان با اضطراب اجتماعی به کار گرفته شود.

**واژگان کلیدی:** فعال‌سازی رفتاری، آموزش تلقیح استرس، حل مسئله، اضطراب اجتماعی، نوجوانان.

<sup>۱</sup> تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۲/۵ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۵/۱۶

<sup>۲</sup> دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، واحد اصفهان (خوراسگان) دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.

rezapourhossien48@gmail.com

<sup>۳</sup> استادیار گروه روانشناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران (نویسنده مسئول)

<sup>۴</sup> استادیار گروه روانشناسی واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.

## **A Comparative Study of the Effectiveness of Behavioral Activation Therapy and Stress Inoculation Training on Academic Emotions and Social Problem-Solving of Students with Social Anxiety**

Hossien Rezapour<sup>1</sup>, Mansore Bahramipourisfahani<sup>2</sup>, Hajar Torkan<sup>3</sup>

This study aimed to determine the effectiveness of behavioral activation therapy and stress inoculation training on academic emotions and social problem-solving of students with high social anxiety. The research design was a quasi-experimental design with pretest-posttest and two-month follow-up, including a control group. The statistical population consisted of all 15 to 18-year-old students with social anxiety in Isfahan during the academic years 1400 and 1401. Through random sampling from the six educational districts of Isfahan, District 2 was selected, and eight high schools were randomly selected through multistage sampling. The Pakravan et al. (2002) Academic Emotion Questionnaire and the Dehghani et al. (2002) Social Problem-Solving Questionnaire were used as measurement tools, which were completed by the control and experimental groups before and after the intervention. Data analysis was conducted using repeated measures analysis of variance and Bonferroni post hoc test in SPSS-24 software. The results showed that behavioral activation therapy had a stronger efficacy than stress inoculation training in improving social problem-solving and academic emotions of students aged 15 to 18 with social anxiety ( $p < 0.01$ ). The effects of the interventions remained constant over time. Based on these findings, it can be concluded that behavioral activation therapy can be employed as a therapeutic intervention for enhancing social problem-solving and academic emotions in adolescents with social anxiety.

**Keywords:** Behavioral Activation Therapy, Stress Inoculation Training, Problem-Solving, Social Anxiety, Adolescents.

<sup>1</sup> Department of Psychology, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran. rezapourhossien48@gmail.com

<sup>2</sup> Department of Psychology, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran.

<sup>3</sup> Assistant Professor, Department of Psychology, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran.

## مقدمه

انسان موجودی اجتماعی است و برقراری تعامل و مورد ارزش و تصدیق واقع شدن توسط دیگران، از جمله نیازهای اصلی تمام انسان‌ها می‌باشد؛ به همین خاطر به‌طور طبیعی از ارزیابی منفی توسط دیگران، همواره می‌ترسد (سلگی، ۱۴۰۰) و به نظر می‌رسد هنگامی که تنش ارزیابی شده توسط فرد از حد توانمندی‌هایش فراتر رود، رفتار اجتنابی در او افزایش می‌یابد (چیو<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). ظهور ناسازگارانه این رفتارها و نگرانی‌های انطباقی تحولی، همان اختلال اضطراب اجتماعی<sup>۲</sup> می‌باشد که یکی از اختلالات مزمن و شایع‌ترین اختلالات اضطرابی محسوب می‌شود (نیومن<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۳). طبق آخرین ویراست راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی، این اختلال دربرگیرنده یک سوگیری در توجه و باورهایست که با تحریف در تفسیر نشانه‌های درونی و بیرونی مشخص می‌شود (ناومی<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). انتخاب راهبردهای تنظیم هیجان در افراد مبتلا به اختلال اضطراب اجتماعی، محدود به راهبردهایی است که موجب تسکین آنی فرد در مقابل محرک ناخوشایند می‌شوند، ولی در نهایت به تداوم این اختلال در بلندمدت می‌انجامد (حدادی و تمنایی‌فر، ۱۴۰۱).

در دوره نوجوانی وضعیت روانی فرد نوجوان دارای ثبات نیست و معمولاً بیشترین مشکلات رفتاری و هیجانی در این دوره برای ایشان به وجود می‌آید (راپیه<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۹). یکی از مشکلات جدی و مهم در دوره نوجوانی، اختلال اضطراب اجتماعی است؛ چراکه آمار نشان می‌دهد که ۱۸.۶ درصد از نوجوانان از یک نوع اضطراب و اختلالات مرتبط با آن رنج می‌برند (کنی-چیو و کلار-لینور<sup>۶</sup>، ۲۰۲۱). اختلال اضطراب اجتماعی معمولاً در دوران نوجوانی آغاز می‌گردد (تیبورت و پینگوارت<sup>۷</sup>، ۲۰۱۱). گرچه اغلب نوجوانان دوره‌های اضطراب طبیعی مربوط به تغییراتی را که همراه با دوران نوجوانی هستند را پشت سر می‌گذارند، اما افراد مبتلا به اختلال اضطراب اجتماعی ترسی را تجربه می‌کنند که با موقعیت‌هایی که با آن مواجه می‌شوند، تناسب ندارد و برای برخی از نوجوانان، اضطراب اجتماعی مزمن می‌شود و در

---

1. Chiu

2. Social Anxiety Disorder (SAD)

3. Newman

4. Naomi

5. Rapee

6. Kenny-Chiu & Clar-leonor

7. Teubert & Piquart

عملکرد مدرسه، فعالیت‌های فوق برنامه و توانایی دوست‌یابی تأثیر منفی می‌گذارد (تیبرت و پینگوارت، ۲۰۱۱).

حل مسئله اجتماعی نیز یکی دیگر از عوامل مؤثر در اضطراب اجتماعی است. فرایند حل مسئله اجتماعی یعنی فرد از اطرافیانش در طول زندگی یاد می‌گیرد که چگونه با مسائل مختلف، مواجه شود و با چه راهبردهایی به حل آن‌ها بپردازد (خنه<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹) و حتی کیفیت تفسیر و توجیه مسائل را از اطرفیان خود (خانواده، مدرسه و جامعه) می‌آموزد (مخبری، درتاج و دره‌کردی، ۱۳۸۹). حل مسئله فرایند رفتاری شناختی آشکاری است که هم پاسخ‌های بالقوه مؤثر برای موقعیت‌های دشوار را فراهم می‌کند و هم احتمال انتخاب مؤثرترین پاسخ را از بین پاسخ‌های متعدد افزایش می‌دهد (تیموری و همکاران، ۱۳۹۸). پلیگرینی<sup>۲</sup> (۱۹۹۴)، معتقد است در آموزش مهارت حل مسئله اجتماعی یا بین‌فردی، تأکید بر این است که از طریق آموزش، به افراد بیاموزیم چگونه درباره‌ی مشکلات بین فردی تفکر کنند نه اینکه چه فکری بکنند (بیرامی و همکاران، ۱۳۹۱). به اعتقاد پتی<sup>۳</sup> (۱۹۹۱)، حل مسئله اجتماعی بر این فرض اساسی استوار است که اغلب افراد روی یک هدف نهایی تثبیت میشوند و در تفکر در مورد راهبردهایی که نوعاً مشکلات بین فردی را حل می‌کنند و در نتایج اقداماتشان و تلاشهای دیگر برای به دست آوردن موضوعات مشابه شکست می‌خورند و این نیز به نوبه‌ی خود منجر به ناامیدی، رفتار پرخاشگرانه یا کناره‌گیری میگردد (زندوانیان‌نائینی و همکاران، ۱۳۹۴). پژوهشگران دریافته‌اند که کنترل مؤلفه‌های حل مسئله اجتماعی بر تکانشگری نوجوانان و تصمیم‌گیری‌های مخاطره‌آمیز تأثیر چشمگیری دارد (سلگی و همکاران، ۱۴۰۰).

پکران و همکارانش (۲۰۰۲) از هیجان‌های ویژه‌ای که توسط دانش‌آموزان در موقعیت‌های یادگیری تجربه می‌شود و مستقیماً با یادگیری تحصیلی و موفقیت آموزشی مربوط هستند، با عنوان هیجان‌های تحصیلی یاد می‌کنند. هیجان‌های تحصیلی را می‌توان مانند سایر هیجان‌های عمومی تر، به عنوان وقایعی موقتی در موقعیتی ویژه و در زمانی معین تعریف کرد. پکران و همکارانش (۲۰۰۲) هیجان‌های تحصیلی را هیجان‌هایی می‌دانند که به طور مستقیم با فعالیت‌های پیشرفت یا پیامدهای پیشرفت گره خورده‌اند. این هیجان‌ها موقعیت‌های گوناگون حضور در کلاس درس، امتحان و زمان مطالعه را شامل می‌شوند. در پژوهش حاضر، هیجان‌های پیشرفت در موقعیت یادگیری مد نظر است. لذت ناشی از یادگیری، خستگی

1. Khanh

2. Pellegrini

3. Petti

ناشی از آموزش های کلاسی و ناکامی ها و عصبانیت های ناشی از تکالیف دشوار نمونه هایی از هیجان های پیشرفت هستند. دو نوع متفاوت هیجان پیشرفت را به لحاظ مفهومی برشمرده اند؛ هیجان های فعالیتی که به فعالیت مرتبط با تحصیل جاری وابسته هستند و هیجان های پیامدی که به نتایج این فعالیت ها بستگی دارند. اغلب هیجان ها و به ویژه، هیجان های منفی منابع مورد نیاز برای هدف تکلیف را کاهش می دهند و به عملکرد شناختی که نیازمند چنین منابعی است، آسیب می رسانند. در مقابل، برخی از هیجان های مثبت توجه را به تکلیف در دست انجام متمرکز می کنند (مثل لذت از یادگیری)، در نتیجه، به عملکرد سود می رسانند. پژوهش های متعددی نشان می دهد که هیجان ها بر استفاده از راهبردهای شناختی فراشناختی، انگیزش درونی و خودتنظیمی نیز اثر میگذارند.

هیجان های تحصیلی به فعالیت های تحصیلی و نتایج آنها (موفقیت یا شکست) مربوط می شوند. برای مثال می توان از لذت ناشی از یادگیری، امید و غرور ناشی از موفقیت، و اضطراب و خجالت مربوط به شکست نام برد. هیجان های پیشرفت تحصیلی در جلسات آموزشی، به ویژه هنگامی که موفقیت و شکست برای دانش آموزان اهمیت زیادی دارد، به وضوح قابل مشاهده است. هیجان تحصیلی توجه دانش آموزان را کنترل می کند و بر انگیزش آنان برای یادگیری، انتخاب راهبردهای یادگیری و خود تنظیمی یادگیری اثر می گذارد. بنابراین، هیجان ها تحصیلی بخشی از هویت دانش آموزان هستند و بر رشد شخصیت سلامت روانشناختی و سلامت جسمانی آنان تأثیر گذارند. از منظر آموزشی و پرورشی، هیجان ها مهم هستند، زیرا یادگیری و پیشرفت دانش آموزان را تحت تأثیر قرار می دهند. اما هیجان دانش آموزان زمانی مثبت تلقی می شود که در راستای تحقق هدف های آموزشی و پرورشی مورد توجه قرار بگیرد.

دانش آموزان بسیاری از هیجان ها را در ضمن درس، در حال مطالعه، و شرکت در آزمون ها یا امتحان ها تجربه می کنند. این هیجان های مثبت یا منفی و از درجه شدت متفاوتی برخوردار باشند. لازاروس (۱۹۹۱)، بین هیجان های ناهمخوان با هدف، که جلوی دستیابی به اهداف شخصی را می گیرند و هیجان های همخوان با هدف، که دستیابی به اهداف شخصی را تسهیل می کنند، تمایز قائل شده است. به طور کلی، هیجان های ناهمخوان با هدف، منفی و هیجان های همخوان با هدف مثبت هستند. هیجان های مثبت شامل شادی، خوش بینی و امید، علاقه و عشق و هیجان های منفی شامل ترس، خشم، نفرت، غم، احساس گناه، شرمساری و استرس می باشند. تفکر عمومی این است که هیجان های مثبت، پیامدهای مثبت



و هیجان های منفی، پیامدهای منفی دارد. با این حال، هرکدام از این دو دسته هیجان از محاسنی برخوردار هستند. هیجان های مثبت دایره ی تفکر آدمی را وسعت می بخشند، باعث گسترش آفرینندگی، کنجکاوی و پیوند بیشتر با دیگران می شوند، به کشف دیدگاه ها و پیوندهای اجتماعی و کسب مهارت های جسمانی و اجتماعی می انجامند، بر منابعی که فرد در مقابله با مسائل و مشکلات به کار می گیرد، می افزایند و توانایی سازگاری تکاملی مثل تولید مثل را افزایش می دهند. از سویی، هیجان های منفی منابع انگیزشی برای دفاع از خود، ایجاد روحیه ی همکاری (احساس گناه) و جست و جوی عدالت (خشم) هستند، جنبه ی اطلاع دهنده دارند (برای مثال، غمگینی از فقدان خبر می دهد) و به یادگیری کمک می کنند. احساس منفی نشان دهنده ی وجود مشکلی است و ما را برمی انگیزد تا به حل مسئله بپردازیم

در راستای درمان و یا بهبود علائم روانشناختی در افراد مضطرب علاوه بر درمان دارویی، طرح‌ها و مداخلات متعددی براساس رویکردهای متفاوت مطرح شده است. چندمورد از این رویکردهای درمان فعال‌سازی رفتاری است. با این وجود به رغم پیشرفت‌هایی که در مداخلات درمانی مربوط به اضطراب اجتماعی با درمان‌های متنوع صورت گرفته است، همچنان با شیوع بالا، عود مکرر یا مزمن شدن علائم مواجه هستیم. از جمله الگوهای آموزشی-درمانی که می‌تواند در درمان اضطراب اجتماعی نوجوانان مؤثر واقع شود، درمان فعال‌سازی رفتاری به عنوان یک درمان راه‌حل محور است که بر مبنای این نظریه افراد افسرده اغلب سطوح پایینی از تقویت مثبت محیطی را تجربه می‌کنند، تدوین شده است (پاسپار و همکاران، ۱۳۹۷). فعال‌سازی رفتاری فرآیند درمانی ساختاریافته‌ای است که موجب افزایش رفتارهایی می‌شود که تماس فرد را با پیوستگی‌های تقویتی محیطی زیادتر می‌کند (پرهون و همکاران، ۲۰۱۲). این فرآیند منجر به بهبودی خلق، تفکر و کیفیت زندگی فرد می‌شود (کیائیان موسوی و همکاران، ۱۴۰۱). فلسفه فعال‌سازی رفتاری به شیوه گروهی مبتنی برپایه‌های شناختی و کژکاری رفتاری بیمارانی است که دارای نشانه‌های آسیب‌های روانشناختی هستند و طی آن در یک رویکرد روانی- آموزشی بیمار یاد می‌گیرد که در جهت بهبود به‌طور فعال، سبک زندگی خود را تغییردهد (او<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۳). پژوهش‌ها نیز اثربخشی درمان فعال‌سازی رفتار گروهی بر علائم خلقی و اضطراب نوجوانان را مورد تأیید قرار داده‌اند (پاسپار و همکاران، ۱۳۹۷؛ محمدی و همکاران، ۲۰۱۶).

<sup>۱</sup>. Oh

از دیگر روش‌های ارتقاء مهارت‌های نوجوانان مبتنی بر نظریه شناختی-رفتاری، آموزش تلقیح استرس است که بر ارتباط افکار غیرسودمند با اختلالات روانی تاکید دارد و روش‌های آشکاری برای برخورد با افکار یا تفاسیر مسئله‌دار پیشنهاد می‌کند ( اخوتی و همکاران، ۱۴۰۱). آموزش تلقیح استرس جهت تقویت آمادگی فرد و ایجاد تسلط بر موقعیت‌های استرس‌زا به شخص کمک می‌کند تا از چگونگی درگیر شدن در رفتارهایی که باعث حفظ یا تشدید اضطراب می‌شوند آگاهی یابد (خادم و همکاران، ۱۳۹۶). این مداخله آموزشی چندبعدی که با استفاده از کنترل برانگیختگی فیزیولوژیکی، تمرین‌های رفتاری و راهبردهای مقابله‌ای شناختی به درمان و پیشگیری مشکلات وابسته به استرس از جمله اختلالات اضطرابی می‌پردازد که شامل عناصر اصول تدریس بحث سقراطی، بازسازی شناختی، آموزش حل مسئله، تمرین رفتاری و تصویرسازی ذهنی، خودنظارت‌گری، خودرهنمودی، خودتقویتی و تلاش برای تعبیر محیط است و هدف آن، نه حذف کامل استرس، بلکه تقویت مهارت‌های مقابله‌ای برای مواجهه با موقعیت‌های پراسترس آینده است (نیک رخ و همکاران، ۱۳۹۴). با توجه به این موضوع که این دو رویکرد از نظر حیث پرداختن به مشکلات نوجوانان دارای دو نگاه (محتوایی/فرآیندی) متفاوت از یکدیگر بودند؛ بنابراین مقایسه تأثیر آنان بر هیجان تحصیلی و حل مساله اجتماعی نوجوانان دارای اختلال اضطراب اجتماعی مورد هدف قرار گرفت با توجه به این موضوع که کدام یک از شیوه‌های مداخله می‌تواند تأثیر بیشتری برای این گروه هدف به ارمغان آورد. با توجه به بعد عملگرایانه در این دو نوع مداخله آموزشی و درمانی به نظر می‌رسد که بتواند به‌عنوان یکی از راهبردهای مؤثر برای نوجوانان به حساب آید. اما شواهد پژوهشی کافی در ایران برای تایید این مطلب وجود ندارد و لازم است پیش از کاربرد این روش اثربخشی آن با استفاده از پژوهش‌های علمی ثابت شود. به همین دلیل پژوهش حاضر به منظور بررسی اثربخشی فعال‌سازی رفتاری و آموزش تلقیح استرس بر هیجان تحصیلی و حل مساله اجتماعی نوجوانان دارای اختلال اضطراب اجتماعی انجام و فرضیه اصلی مطرح می‌گردد که بین اثر بخشی درمان فعال‌سازی رفتاری و تلقیح استرس بر هیجان‌های تحصیلی و حل مسئله اجتماعی در نوجوانان دارای اضطراب اجتماعی بالا تفاوت معنی داری وجود دارد. با تمج به اینکه این روش‌ها در درمان افراد دارای اضطراب اجتماعی بالا به کار نرفته بود انتخاب و مورد بررسی قرار گرفت.

## روش کار

پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون- پس‌آزمون و دوره‌ی پیگیری دوماهه همراه با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل همه دانش‌آموزان ۱۵ تا ۱۸ ساله با اضطراب اجتماعی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۰ و ۱۴۰۱ بود. بدین منظور به شیوه نمونه‌گیری تصادفی از بین نواحی شش گانه آموزش و پرورش اصفهان، ناحیه ۲ انتخاب و به طور تصادفی تصادفی چند مرحله‌ای ۸ دبیرستان انتخاب و با اجرای پرسشنامه اضطراب اجتماعی نوجوانان پاکلک (۲۰۰۴) مورد غربالگری قرار گرفتند در این مطالعه بر اساس منطق پیشنهادی کوهن (۱۹۸۶)، با فرض آن که  $\alpha=0/05$  و اندازه اثر برابر با  $0/50$  است برای دستیابی به توان آزمون آماری برابر با  $0/90$ ، برای هر یک از دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل، نمونه‌ای برابر با ۲۰ مشارکت‌کننده انتخاب شدند. ملاک‌های ورود شرکت‌کنندگان در پژوهش، مصرف نکردن داروهای اعصاب و روان و بازه سنی نوجوان ۱۵ تا ۱۸ سال بود. که از این میان تعداد ۶۰ نفر دارای اضطراب بالای ۹۳ بودند و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی (هر کدام ۲۰ نفر) و یک گروه کنترل (۲۰ نفر) گمارده شدند. افراد گروه‌های آزمایشی به صورت موازی و همزمان در جلسات درمانی فعال‌سازی رفتاری و تلقیح استرس شرکت کردند؛ اما برای گروه کنترل، مداخله‌ای صورت نگرفت. ابزار اندازه‌گیری شامل پرسشنامه‌های هیجان تحصیلی پکران و همکاران (۲۰۰۲) و حل مسئله اجتماعی درزیلا و همکاران (۲۰۰۲) بودند. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش آماری تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی در نرم‌افزار SPSS-۲۴ استفاده شد. همچنین با توجه به چارچوب اخلاق در تحقیقات، شرکت در این تحقیق برای تمامی نوجوانان داوطلبانه بود و از ابتدا به افراد شرکت‌کننده در مورد نوع پژوهش و فعالیتی که بایستی انجام می‌دادند، توضیح داده شد و رضایت کامل شرکت‌کنندگان جهت شرکت داوطلبانه در پژوهش حاضر در قالب رضایت‌نامه کتبی گرفته شد. علاوه بر موارد فوق، پرسشنامه‌ها بدون نام تکمیل گردید و سایر اطلاعات آن‌ها به صورت محرمانه ثبت و نگهداری شد. گزارش نتایج این پژوهش نیز به گونه‌ای ارائه گردید که شناسایی داوطلبان امکان‌پذیر نباشد. ملاک‌های ورود به پژوهش اخذ نمره ۹۳ به بالاتر در پرسشنامه اضطراب اجتماعی پاکلک (۲۰۰۴)، عدم ابتلا به بیماری جسمی حاد و مزمن، قرار داشتن در دامنه سنی ۱۵ تا ۱۸ سالو عدم استفاده از درمان‌های روانشناختی همزمان و ملاک‌های خروج عدم همکاری و یا عدم تمایل به ادامه شرکت در جلسات، عدم انجام تکالیف ارائه شده در جلسات و غیبت بیش از دو جلسه در جلسات درمان.

## ابزارهای پژوهش

پرسشنامه اضطراب اجتماعی نوجوانان (SASA): مقیاس اضطراب اجتماعی نوجوانان که توسط پالک (۲۰۰۴) ساخته شده است، یک مقیاس خود گزارش دهی است که شامل ۲۸ سوال است. این مقیاس نگرانی، ترسها و رفتار اجتماعی نوجوانان را در موقعیت های اجتماعی مختلف اندازه گیری می کند. مقیاس مذکور شامل دو زیرمقیاس درک و ترس از ارزیابی منفی (۱۵ سوال) و تنش بازداری در برخورد اجتماعی (۱۳ سوال) است. درک ترس از ارزیابی منفی از طریق ۱۵ سوال ترسها، نگرانیها و انتظارات ارزیابی های منفی احتمالی از طریق همسالان را توصیف می کند. تنش و بازداری در برخورد اجتماعی نیز از طریق ۱۳ سوال تنش یا آرمیدگی، صحت یا بازداری و آمادگی برای مواجهه با موقعیت های اجتماعی مختلف را توصیف می کند. هر سوال بر روی مقیاس ۵ درجه ای پاسخ داده می شود. گفتنی است که سوال های ۳-۴-۱۲-۲۶-۲۵-۲۱-۱۷-۳۵-۲۷ به صورت معکوس نمره گذاری می شود. نتایج مطالعات پاکلک روایی همزمان، همگرا و افتراقی پرسشنامه اضطراب اجتماعی را تایید کردند (شمالی شهرضا و همکاران، ۱۳۹۹). در پژوهش خدایی و همکاران، ۱۳۹۰ نتایج تحلیل عاملی تاییدی، با هدف بررسی روایی عاملی پرسشنامه اضطراب اجتماعی نشان داد که ساختار دو عاملی برازش خوبی با داده ها دارد، ضرایب آلفا برای زیرمقیاس های درک و ترس از ارزیابی منفی و تنش و بازداری در برخورد اجتماعی و نمره کلی اضطراب برابر با ۰/۸۴، ۰/۶۸ و ۰/۸۳ بدست آمد و همبستگی بین آنها به ترتیب برابر با ۰/۴۴ و ۰/۸۷ و ۰/۸۳ بدست آمد و پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ و برای مقیاس درک و ترس از ارزیابی منفی ۰/۹۱ و تنش و بازداری در برخورد اجتماعی ۰/۸۳ محاسبه گردید.

## پرسشنامه سنجش هیجان های تحصیلی

پرسشنامه هیجان های تحصیلی توسط پکران و همکارانش (۲۰۰۲) طراحی شده است. این پرسشنامه مشتمل بر ۷۵ گویه می باشد که با طیف پنج درجه ای لیکرت هیجان های تحصیلی را می سنجد. پرسشنامه حاوی سه خرده مقیاس (هیجان های مربوط به امتحان، هیجان های مربوط به کلاس، هیجان های مربوط به یادگیری) می باشد. ماده های ۱ تا ۲۲ متعلق به هیجان های مثبت (برای مثال، از کسب دانش جدید لذت می برم) و ماده های ۲۳ تا ۷۵ متعلق به هیجان های منفی (برای مثال، مطالعه مرا خشمگین می کند) می باشد. این پرسشنامه در پژوهش نیکدل و همکارانش (۱۳۹۲) اعتباریابی شده است. در این پژوهش مشخص شد ضریب آلفای کرونباخ

پرسشنامه پژوهش ۰/۸۸ گزارش شده است. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۴۹ محاسبه گردید.

**پرسشنامه تجدیدنظرشده حل مسئله اجتماعی<sup>۱</sup>:** (SPSI-R) فرم کوتاه پرسشنامه تجدیدنظر شده حل مسئله اجتماعی (دزوریل و همکاران، ۲۰۰۲)، یک ابزار خود گزارشی از نوع لیکرت و دارای ۲۵ سؤال از نوع لیکرت<sup>۲</sup> به هیچ وجه (۱) تا حدودی (۲)، متوسط (۳)، زیاد (۴) و خیلی زیاد (۵) است. این مقیاس مبتنی بر کار قبلی مؤلفان است که پنج خرده مقیاس اصلی داشته و پنج بعد مختلف مدل حل مسئله اجتماعی دزوریل و همکاران (۲۰۰۲) را اندازه گیری می کند. پایایی آزمون مجدد برای این پرسشنامه بین ۰/۶۸ تا ۰/۹۱ و ضریب آلفای آن بین ۰/۶۹ تا ۰/۹۵ گزارش شده است (دزوریل و همکاران، ۲۰۰۰). روایی سازه این پرسشنامه نیز با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و همبستگی با دیگر مقیاس های حل مسئله و سازه های روانشناختی همپوش، تأیید شده است (دزوریل و همکاران، ۲۰۰۰). در ایران مخبری و همکاران (۱۳۸۹)، ضریب آلفای ۰/۸۵ را برای پنج عامل سنجیده شده و ضریب پایایی بازآزمایی ۰/۸۸ را برای پرسشنامه حل مسئله اجتماعی کوتاه شده به دست آوردند. همچنین در این تحقیق بررسی ساختار عاملی بیانگر وجود پنج عامل اشاره شده در بالا است. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۵۳ و خرده مقیاس جهت گیری مثبت ۰/۱۴۲، جهت گیری منفی ۰/۱۷۲-، سبک منطقی حل مسئله ۰/۵۷۵، سبک تکانشی بی احتیاطی ۰/۲۷۷ و سبک اجتنابی ۰/۶۳۹ محاسبه گردید.

### برنامه های مداخله

پس از اجرای پرسشنامه ها به عنوان پیش آزمون، شرکت کنندگان گروه آزمایشی فعال سازی رفتاری، طی ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه ای، این برنامه را دریافت نمودند؛ به موازات آن ها گروه آزمایشی آموزش تلقیح استرس نیز در طی ۹ جلسه ۶۰ تا ۹۰ دقیقه ای یک بار در هفته، تحت مداخله قرار گرفتند نمودند. رویکرد فعال سازی رفتاری در این پژوهش، تعداد ۱۰ جلسه آموزش است که براساس بسته درمانی لیجوز، هوپکو، اکیرنو، دافترز و پاگوتو (۲۰۱۱) بود و به صورت گروهی و در قالب کلاس آموزشی برای شرکت کنندگان گروه آزمایشی یک برگزار شد (جدول ۱). آموزش تلقیح استرس که بر مبنای بسته آموزشی مایکن بام (۱۹۹۰) و شامل سه مرحله مفهوم سازی، اکتساب و تمرین مهارت و کاربرد و پیگیری مستمر می باشد؛ برای گروه آزمایشی دو انجام پذیرفت (جدول ۲).

<sup>۱</sup>. Social Problem Solving Inventory-revised (SPSI-R)

## جدول شماره ۱: خلاصه برنامه درمان فعال سازی رفتاری

ترتیب جلسات	شرح جلسات
اول	آشنایی و ایجاد رابطه درمانی مشترک و معرفی درمانگر و هدف از برگزاری جلسات به تشریح اضطراب اجتماعی، نشانه های رفتاری و هیجانی و جسمی اضطراب اجتماعی، معرفی درمان فعال سازی رفتاری پرداخته شد و به توضیح رفتارهای سالم و ناسالم اشاره شد. در ادامه از افراد گروه خواسته شد حضور در جلسات هفتگی را مهم بدانند چون هر جلسه بر اساس پیشرفت جلسه قبلی بنا می شود و از افراد خواسته شد که به طور منظم تکالیف خانه را انجام دهند و چندتا از فعالیت های روزانه خود که دارای اهمیت بسزایی هستند را بنویسند.
دوم	به بررسی تکلیف جلسه اول پرداخته شد و اشکال آنها رفع شد و از آنها خواسته شد فعالیت هایی را که دوست دارید و برای شما لذت بخش می باشد به زندگیتان اضافه کنید را انتخاب کنید و به بیان دیگر چه چیزی برای شما اهمیت دارد که شما به آن ایمان و باور قلبی دارید و برایتان مهم است و به هرکدام از سوالات زیر فکر کنید : ۱- روابط خانوادگی ۲- روابط اجتماعی ۳- تحصیلی ۴- اشتغال ۵- سرگرمی ها ۶- کارهای داوطلبانه ۷- موضوعات سلامت ۸- مذهبی ۹- مسئولیت ها. از افراد خواسته شد که سه مورد را انتخاب و برای هر مورد پنج هدف رفتاری بنویسند.
سوم	بازبینی تکلیف جلسه دوم و از افراد خواسته شد ۱۵ فعالیت را از آسان به سخت رتبه بندی نمایند. سپس از آزمودنی خواسته شد ۵ موقعیت را دچار اضطراب می شوند را فهرست کنند و با راهنمایی های لازم موقعیت ها را فهرست نمودند و از آنان خواسته شد موقعیتی که بیش از همه دوست دارند از آن اجتناب کنند شماره یک و به ترتیب جلو بروند که موجب کمترین اضطراب می شود عدد بدهند. سپس بر اساس موقعیت هایی که اضطراب را ایجاد می کنند به صورت مقدار یک عدد از صفر تا ۱۰۰ بدهند. ۰= هیچ اضطراب، ۲۵= اضطراب خفیف، ۵۰= اضطراب متوسط، ۷۵= اضطراب شدید و ۱۰۰ اضطراب خیلی شدید مرتب نمایند.
چهارم	به افراد توضیح داده شد که افرادی که دچار اضطراب اجتماعی می شوند نه به دلیل خود موقعیت بلکه به دلیل افکاری که در مورد خود و یا برداشتی که از موقعیت و دیگران دارند دچار اضطراب می شوند. سپس از آنها خواسته شد در باره موقعیت ها چه افکاری در ذهن داشته اند و این افکار چه احساس و علائمی ایجاد کرده و در نهایت چکار کرده اند و از آنها خواسته شد افکار منطقی تری را جایگزین افکار منفی کنند و برای شناسایی افکاری که باعث اضطراب می شود توضیح داده شد.
پنجم	برای افراد توضیح داده شد که در جلسه گذشته افکاری که موجب اضطراب در موقعیت های اجتماعی می شود را شناسایی کرده و درستی آنها را مورد ارزیابی قرار داده شد و به آنها توضیح داده شد که در یک تفکر اضطراب آور چندین خطا وجود دارد.
ششم	فرم بازنگری روزانه برای برنامه ریزی جلسه گذشته را مرور شد. و این سوالات از افراد پرسیده شد: چندتا از فعالیت های برنامه ریزی شده را انجام داده اند؟ چقدر آسان یا مشکل بودند؟ چه احساسی از انجام فعالیت ها داشتید؟ آیا حداقل قادر به انجام یک فعالیت بوده اید؟ اگر نه، گفتگو در مورد چالش هایی که با آن روبه رو بوده اید، می تواند مفید باشد. به نظر شما چه چیزی انجام آن را سخت کرد؟ اگر در شناسایی و پیدا کردن فرد کمک کننده مشکل دارید، یک راه حل می تواند برنامه ریزی برای انجام فعالیت هایی باشد که در ایجاد یک شبکه حمایت کننده از دوستان باشد.

هفتم	ابتدا تمرین جلسه قبل مورد بررسی قرار گرفت و به سوالات شرکت کنندگان پاسخ داده شد و در ادامه به دلایل موثر بودن مواجهه پرداخته شد که عبارتند از: خوی گیری، تمرین، انتخاب یک موقعیت، مواجهه با موقعیت و پس از مواجهه اشاره شد.
هشتم	برای افراد توضیح داده شد که قرار است یکی دیگر از موقعیت‌های اجتماعی اضطراب برانگیز را روی سلسله مراتب موقعیت‌های اضطراب را انتخاب کنند. مانند جلسه اول آن را به صورت نقش بازی کردن انجام دهند. در این جلسه به افراد آموزش داده شد که قبل از هر مواجهه، ابتدا بازسازی شناختی را انجام دهید. این کار به شما کمک میکند تا وقتی با موقعیت‌های اجتماعی مواجهه می‌شوید بتوانید به افکار خودآیند خود، پاسخ منطقی بدهید و خودگویی‌های منطقی را جایگزین آن‌ها کنید. این آمادگی شناختی در غلبه بر اضطراب به شما کمک خواهد کرد.
نهم	در ابتدا جلسه تعدادی از افراد به مواجهه‌های واقعی که برخورد کرده بودند را توضیح دادند و در ادامه به سوالات آزمودنی‌ها پاسخ داده شد و در ادامه به نقش فرد حمایت کننده در کاهش اضطراب اشاره شد و سوال شد آیا شما قادر به شناسایی حداقل یک حمایت کننده بوده اید؟ آیا توانسته اید در فعالیت‌های خود از این فرد کمک بگیرید؟ به خاطر داشته باشید که افراد متعهد و حمایت کننده اطراف شما، کمک خواهند کرد که فعالیت‌های سالم را انجام دهید. اما باید توجه داشته باشید که آنها این فعالیت‌ها را برای اجرای آسان تر نمیکنند بلکه کمک میکنند تا نظام حمایتی شما را تقویت کنند.
دهم	جمع بندی و نتیجه گیری، ارزیابی جلسات، دریافت بازخورد، اخذ پس آزمون.

جدول شماره ۲: خلاصه جلسات آموزش تلقیح استرس

ترتیب جلسات	شرح جلسه
اول	آشنایی و ایجاد رابطه درمانی مشترک و معرفی درمانگرو هدف از برگزاری جلسات را برای افراد گروه توضیح داده و برای اینکه بتوانند احساس راحتی بیشتری در جلسات داشته باشند یک ارتباط توأم با اعتماد با وی برقرار می‌شود. و سعی شد جلسات به گونه‌ای برنامه‌ریزی گردید تا افراد جهت شرکت در جلسات راحت باشند.
دوم	بحث در مورد علائم و مسائل مربوط به اضطراب گروه و تمرکز روی تجزیه و تحلیل موقعیتی، ارزشیابی انتظارات گروه و تنظیم برنامه درمانی و ایجاد هدف کوتاه‌مدت و میان‌مدت و بلندمدت آموزش به افراد گروه در مورد ماهیت تعاملی اضطراب و مقابله با آن و توجه به نقش شناخت‌ها و هیجانات در پیدایش اضطراب
سوم	در این جلسه روش‌های مختلف آرام‌سازی به منظور کاهش علائم جسمی اضطراب به بیمار آموزش داده می‌شود. به منظور دو تکنیک اصلی آرام‌سازی شامل تمرین‌های تنفسی و آرمیدگی عضلانی در جلسه آموزش داده شده و تمرین می‌شود و در انتها از بیمار خواسته می‌شود تا در فاصله بین جلسات آن‌ها را تمرین کنند.
چهارم	مرور تکالیف هفته گذشته و آموزش ارتباط موثر.
پنجم	آموزش بازسازی شناختی مدل A-B-C
ششم	بازسازی شناختی، آشکار کردن افکار و احساسات افراد گروه و تفسیر رویدادها، آشکار سازی خطاهای شناختی، به چالش کشیدن افکار خودآیند جمع‌آوری شواهد موافق و مخالف چنین تفسیرهایی.
هفتم	آموزش مهارت خودگویی مثبت.
هشتم	آموزش مهارت حل مسئله و تصمیم گیری
نهم	جمع‌بندی و نتیجه‌گیری، ارزیابی جلسات، دریافت بازخورد، اخذ پس آزمون.

## یافته‌ها

جدول شماره ۳: میانگین و انحراف معیار متغیرها در سه گروه پژوهش در سه مرحله زمانی

متغیر	مرحله	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
هیجان تحصیلی	فعال‌سازی رفتاری	۲۰۱/۳۲	۲۴/۰۸	۲۳۹/۸۱	۱۲/۲۲	۲۲۲/۷۵
	تلقیح استرس	۲۰۳	۱۸/۱۲	۲۳۰/۰۶	۲۰/۴۲	۲۲۶/۶۷
	گواه	۲۰۲/۶۱	۱۵/۸۱	۲۰۶/۳۹	۱۷/۲۶	۲۰۵/۲۲
حل مسئله اجتماعی	فعال‌سازی رفتاری	۸۸/۶۹	۸/۴۰	۸۸/۸۱	۷/۸۲	۸۵/۱۳
	تلقیح استرس	۶۹/۶۷	۱۰/۶۳	۸۳/۰۶	۹/۷۷	۷۹/۲۲
	گواه	۷۰/۰۶	۷/۶۹	۶۹/۸۳	۷/۷۵۵	۶۹/۹۴

بر اساس نتایج جدول ۳، در هر دو متغیر، گروه‌های آزمایش تحت آموزش در مرحله پس‌آزمون و پیگیری نسبت به مرحله پیش‌آزمون، و در مقایسه با گروه کنترل، بهبودی را در میانگین داشته‌اند. قبل از اجرای تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر، در جهت بررسی پیش‌فرضهای این تحلیل، آزمون کلموگروف-اسمیرنوف و شاپیرو-ویلک به منظور بررسی نرمال بودن داده‌ها، آزمون لوین به منظور بررسی برابری واریانس خطا بین سه گروه پژوهش انجام و تأیید شدند ( $p > 0.05$ ). پیش‌فرض کرویت از طریق آزمون ماچلی نیز بررسی شد و نشان داد که این پیش‌فرض رعایت شده است ( $p > 0.05$ ). در جدول ۴، خلاصه نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر برای تاثیرات درون‌گروهی و بین‌گروهی برای متغیرهای پژوهش ارائه شده است.



جدول شماره ۴: تحلیل واریانس بررسی تاثیرات درون آزمودنی و بین آزمودنی نمرات متغیرهای

پژوهش

متغیر	سطح	منبع اثر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	Eta	توان آماری
هیجان تحصیلی	درون آزمودنی	زمان	16229/048	1/452	11177/777	153/981	000	0/70	۱
		اثر تعامل گروه × زمان	7210/196	4/356	1655/344	22/803	000	0/51	۱
		خطا	6850/780	94/374	72/592	8900/81	000		
بین آزمودنی	گروه	12729/138	۲	4243/046	3/964	0/01		۱	
	خطا	69574/118	۴۹	1070/371					
حل مسئله اجتماعی	درون آزمودنی	زمان	۳۰۹۴/۷۷۳	1	۳۰۹۴/۷۷۳	۹۶/۴۲۷	000	0/۵۹	1
		اثر تعامل گروه × زمان	۱۲۱۲/۵۱۲	۲	۴۰۴/۱۷۱	۱۲/۵۹	000	۰/۳۶	1
		خطا	۲۰۸۶/۱۴۱	۴۹	۳۲/۰۹۴				
	بین آزمودنی	گروه	۳۵۶۶/۸۶۸	۲	۱۱۸۸/۹۶۵	۷/۷۲۲	000	۰/۲۶	
	خطا	۹۹۹۵/۴۵۱	۴۹	۱۵۳/۷۷۶					

نتایج جدول ۴، نشان داد که میانگین نمرات متغیرهای هیجان های تحصیلی و حل مسئله اجتماعی نوجوانان ۱۵ تا ۱۸ سال با اضطراب اجتماعی بالا فارغ از تاثیر گروه بندی در طی مراحل پس آزمون و پیگیری دچار تغییر معنادار شده که این تغییر با مقایسه با پیش آزمون یک تفاوت معنادار به شمار می رود. از طرفی نتایج سطر مربوط به تعامل مراحل و گروه بندی به عنوان مهم ترین یافته جدول فوق حاکی از آن است که درمان های اعمال شده با تعامل زمان نیز تاثیر معناداری بر مراحل آزمون (پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری) هیجان های تحصیلی و حل مسئله اجتماعی نوجوانان با اضطراب اجتماعی بالا داشته است. همچنین نتایج نشان داد که به ترتیب ۵۱ و ۳۸ درصد از تغییرات متغیرهای نوجوانان توسط تعامل متغیر زمان و گروه بندی تبیین می شود. حال در ادامه مطابق با نتایج جدول ۵ به مقایسه مراحل آزمون با همدیگر پرداخته می شود تا مشخص شود تغییرات صورت گرفته در کدامیک از مراحل بوده است. هم چنین به مقایسه اثربخشی دو روش درمانی (فعال سازی رفتاری و تلقیح استرس) با همدیگر پرداخته می شود تا مشخص شود تغییرات صورت گرفته در اثر کدامیک از درمان ها بوده است.

جدول شماره ۵: بررسی تفاوت‌های دو به دو به تفکیک مراحل (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) و گروه‌بندی در متغیرهای پژوهش

متغیر	گروه مبنا	گروه مقایسه	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	معناداری
هیجان تحصیلی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۱۹/۹۲	۱/۳۶	۰۰
		پیگیری	-۱۷/۴۴	۱/۴۶	۰۰۰
	فعال‌سازی رفتاری	پس‌آزمون	۲/۴۷	۰/۷۷	۰
		تلقیح استرس	۴/۷۲	۶/۴۹	۱
		گواه	-۱۹/۸۸	۶/۵۷	۰/۰۱۹
		گواه	-۱۹/۱۷	۶/۲۹	۰/۱۱
حل مسئله اجتماعی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۱۱/۹۰	۱۰/۱	۰۰۰
		پیگیری	-۹/۸۲	۰/۹۶	۰۰۰
	فعال‌سازی رفتاری	پس‌آزمون	۲/۴۲	۰/۴۵	۰۰۰
		آرام‌سازی حالت	۷/۳۳	۲/۴۹۲	۰/۰۲
		گواه	۱۱/۳۳	۲/۴۶	۰۰۰
		گواه	۴	۲/۴۲۱	۰/۶۲
تلقیح استرس					

همانگونه نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد، تفاوت بین میانگین نمرات پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری متغیرهای هیجان‌های تحصیلی و حل مسئله اجتماعی نوجوانان معنادار است. در حالی است که بین میانگین نمرات پس‌آزمون با پیگیری متغیر باورهای هیجان‌های تحصیلی تفاوت معنادار وجود ندارد. این بدان معناست که میانگین نمرات هیجان‌های تحصیلی که در مرحله پس‌آزمون نسبت به مرحله پیش‌آزمون دچار تغییر معنادار شده بود، در مرحله پیگیری نیز این تغییر، ثبات خود را از دست نداده است. ولیکن در مرحله پیگیری تفاوت میانگین نمرات متغیر حل مسئله اجتماعی در مرحله پس‌آزمون با پیگیری معنادار است که این یافته نشان می‌دهد تأثیر روش‌های مداخله‌ای در مرحله پیگیری دچار تغییر شده ولی تفاوت میانگین پیگیری با پیش‌آزمون هم معنادار است که نشان می‌دهد، باز هم مداخلات آزمایشی توانسته تأثیر خود را در طول زمان حفظ کند. در ادامه سطر دوم نتایج جدول ۵ درجهت مقایسه اثربخشی دو روش درمانی (فعال‌سازی رفتاری و تلقیح استرس) برای متغیر باورهای هیجان‌های تحصیلی نشان می‌دهد که فقط تفاوت میانگین نمرات فعال‌سازی رفتاری و گروه کنترل معنادار است ( $p > 0.1$ ) و درمان فعال‌سازی رفتاری اثربخشی نیرومندتری بر متغیرهای هیجان‌های تحصیلی و حل مسئله اجتماعی داشته است.

## بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر، تعیین اثربخشی درمان‌های فعال‌سازی رفتاری و تلقیح استرس بر هیجان‌های تحصیلی و حل مسئله اجتماعی نوجوانان پسر با اضطراب اجتماعی بالا در شهر اصفهان بود. نتایج پژوهش نشان داد که درمان فعال‌سازی رفتاری متناسب با نوجوانان بر حل مسئله اجتماعی و هیجان‌های تحصیلی آنان اثر مثبت دارد و منجر به ارتقاء توانمندی در حل مسائل اجتماعی و هیجان‌های تحصیلی شده است. با توجه به آنکه تاکنون تاثیر درمان‌های فعال‌سازی رفتاری بر حل مسئله اجتماعی نوجوانان پسر با اضطراب اجتماعی بالا مورد بررسی قرار نگرفته است؛ نمی‌توان مستقیماً استنادی به همسویی و یا ناهمسویی نتایج با مطالعات گذشته، داشت؛ اما می‌توان نتایج را به صورت کلی و غیرمستقیم همسو با یافته‌های پاسیار و همکاران، (۱۳۹۷) و محمدی و همکاران، (۲۰۱۶) دانست. این محققین معتقد بودند درمان فعال‌سازی رفتاری گروهی بر علائم خلقی نوجوانان و افزایش استفاده از راهبردهای کارآمد در تنظیم هیجانات اثربخشی معناداری دارد. در همین زمینه نتایج پژوهش رضاپور و همکاران (۱۳۹۹) و خرابی و عزیز (۱۴۰۰) نیز نشان داده درمان فعال‌سازی کوتاه‌مدت در بهبود علائم افسردگی، اضطراب و افزایش کیفیت زندگی تاثیر قابل توجهی دارد. ابهر زنجانی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهش خود گزارش نمودند که درمان فعال‌سازی رفتاری بر اضطراب و افسردگی، ارزیابی منفی و کیفیت زندگی بیماران مبتلا به اختلال اضطراب اجتماعی تاثیر دارد. او و همکاران (۲۰۲۳) نیز در پژوهشی اثربخشی آن را بر ارتقاء سبک زندگی و افزایش عاملیت و توانمندی‌های فرد تایید نمودند.

در مورد مکانیسم اثر درمان فعال‌سازی رفتاری متناسب با نوجوانان می‌توان بیان نمود این درمان موجب شده تا مطابق با هدف فعال‌سازی رفتاری رفتارهایی که احتمالاً منجر به دریافت پاداش در نوجوان با اضطراب اجتماعی بالا می‌شوند افزایش یابند. پاداش‌ها ممکن است درونی (مانند لذت یا حس موفقیت) و یا بیرونی (مانند توجه اجتماعی) باشند. یک نوجوان وقتی با این پاداش‌ها مواجه می‌شود به بهبود خلق وی کمک می‌کند. درواقع به طور معمول نوجوانان با اضطراب اجتماعی بالا از رفتارهای تکانشی و اجتنابی که جزء مهمی از رفتارهای روزانه افراد هستند، رنج می‌برند (سلگی و همکاران، ۱۴۰۰). این رفتارها که به آن‌ها، رفتارهای مخاطره‌آمیز یا مخاطره‌جویانه هم گفته می‌شود، طیف وسیعی از اعمالی را شامل می‌شود که روی آن‌ها تأمل کمتری صورت گرفته، به صورت نابالغ بروز می‌یابند، از خطرپذیری بالایی برخوردارند و در بسیاری از موارد در نهایت با وجود پاداش‌های آنی، عواقب نامناسبی را

به همراه دارند. طبیعی است فردی که دارای چنین ویژگی‌هایی باشد نتواند در چالش‌ها و حل مسائل موفق بوده و رفتار حل مسئله مناسب و سازگارانه‌ای داشته باشد. فرایند تصمیم‌گیری یا برگزیدن یک گزینه از میان چندین گزینه، جهت مدیریت شرایط ایجاد شده، یکی از عالی‌ترین پردازش‌های شناختی به شمار می‌رود که ذهن انسان تکانشگر و مضطرب از ارزیابی منفی دیگران، مانع از تمرکز مناسب روی اجزای موقعیت چالش‌زا و ناآشنا می‌شود. ارتباط ذهن مضطرب در جمع و حل مسئله، به‌ویژه حل مسئله اجتماعی تا بدان‌جا است که نام یکی از کیفیت‌های حل مسئله اجتماعی پنج‌گانه را حل مسئله تکانشی/ بی‌دقت نام نهاده‌اند. لذا درمان فعال‌سازی رفتاری راهبرد شکستن تکالیف دشوار را به عناصر ساده‌تر به کار می‌برد و بنابراین فرد مضطرب با اجرای این راهبرد می‌تواند به شیوه پیش‌رونده به موفقیت‌ها و پاداش‌های ماندگارتری دست یابد و این نیز متعاقباً دستیابی به تقویت مثبت را تسهیل می‌کند.

در تبیین دلایل احتمالی این نتیجه می‌توان گفت که این رویکرد نوجوانان با اضطراب اجتماعی بالا را تشویق می‌کند تا با وجود احساس تنهایی و غمگینی فعال‌تر شوند و یا سعی کنند تا تکالیف رفتاری مرتبط با فرآیند درمان را انجام دهند، حتی اگر هیچ انگیزه‌ای برای انجام دادن این کار نداشته باشند. چنین فرآیندی به‌مرور زمان منجر به افزایش تقویت محیطی، بهبود خلق و به دنبال آن افزایش توانمندی در حل مسائل اجتماعی می‌گردد. او و همکاران (۲۰۲۳) نیز پیشنهاد کرده‌اند که علت اثربخشی این درمان می‌تواند این باشد که در حین درمان افراد یاد می‌گیرند که سبک زندگی‌شان را عوض کنند و قانون جدیدی را در زندگی‌شان دنبال می‌کنند یعنی در هنگام احساس غم و اضطراب به جای آن که خاموش و غیرفعال شوند؛ برعکس فعال می‌شوند و انگیزه بیشتری برای حل مسئله دارند.

در تبیینی دیگر می‌توان گفت که نوجوانان به دلیل شرایط خاص سنی خود، نوعی احساس منحصربه‌فرد بودن در زمینه مشکلات و افکار خود دارند. این احساس منحصربه‌فرد باعث تشدید انزوای اجتماعی و تقویت مشکلات شناختی آن‌ها می‌گردد. دیدگاه شناختی اضطراب اجتماعی حاصل افکار خودآیند، طرحواره‌ها و برداشت‌های منفی فرد از خود و ارزیابی دیگران است. لذا درمان فعال‌سازی رفتاری به نوجوانان کمک می‌کند تا به هنگام تفکر منفی در باب یک مسئله با فعال‌تر شدن، این تفکر منفی کم کم کاهش یافته و در نتیجه جنبه شناختی اضطراب اجتماعی بهبود یافته و زمینه برای استفاده از دیگر کارکردهای شناختی مغز به ویژه راهبردهای کارآمد در حل مسئله اجتماعی مهیا می‌شود.

با افزایش چشمگیر هزینه‌های خدمات بهداشتی و درمانی که امروزه در تمام جوامع شاهد آن هستیم، درمان‌های کوتاه‌مدت، آزمون شده و اثربخش‌تر از اقبال بیشتری برخوردار شده‌اند. درمان‌هایی که در زمان کوتاه‌تری اثرات درمانی مشابهی با درمان‌های بلندمدت دارند، اجرای گروهی آن‌ها نیز به اندازه‌ی اجرای فردی مؤثر است، درمان‌گران‌شان نیاز به آموزش کمی داشته و هزینه مالی کمتری را برای درمانجویان در بردارند، نسبت به درمان‌های دیگر در اولویت قرار می‌گیرند. این مطالعه اطلاعات جدیدی در زمینه تأثیر این درمان‌های نوین یعنی درمان فعال‌سازی رفتاری بر افزایش قدرت حل مسئله اجتماعی نوجوانان و هیجان‌های تحصیلی نوجوانان با اضطراب اجتماعی بالا در شهر اصفهان ارائه داد. نتایج این مطالعه بیانگر آن است که مشاوران و روانشناسان می‌توانند با استفاده از این روش درمانی، میزان اضطراب اجتماعی نوجوانان را بهبود بخشیده و سبب افزایش انگیزه آنان شوند که موفقیت تحصیلی، موفقیت در زندگی و روابط اجتماعی مناسب آنان را در پی خواهد داشت.

بر اساس یافته‌های پژوهش به متخصصان حوزه روانشناسی نوجوانان درگیر اضطراب اجتماعی پیشنهاد می‌شود به منظور کارآمد نمودن برنامه‌های درمانی، با استفاده از پروتکل درمانی بومی سازی شده در جهت افزایش خودتوانمندسازی در کنترل هیجانات و احساس مسئولیت، گام‌های مؤثری در کنترل صلاحیت فردی و اجتماعی و افزایش تعهدات اجتماعی بعنوان عوامل حمایت کننده فردی و تحولی نوجوانان در جامعه بردارند. در مجموع با توجه به این که شرکت‌کنندگان در پژوهش نوجوانان دبیرستانی بودند و نوجوانان در مرحله هویت‌یابی هستند و آشفتگی ناشی از این دوره احتمالاً می‌تواند بر نتایج این پژوهش تأثیر گذارد؛ همچنین جامعه این پژوهش محدود به دانش‌آموزان متوسطه دوم مدارس منطقه ۲ شهر اصفهان می‌شود. بنابراین، در تفسیر و تعمیم نتایج پژوهش باید احتیاط کرد.

### پیروی از اصول اخلاق پژوهش

در اجرای پژوهش ملاحظات اخلاقی مطابق با دستورالعمل کمیته اخلاق دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان) در نظر گرفته شده و کد اخلاق .  
IR.IAU.KHUISF.REC.1401.314 دریافت شده است.

## منابع و ماخذ

- ابهر زنجانی، فرناز؛ توننده جانی، حسن؛ و امیری، مهدی. (۱۳۹۷). اثربخشی درمان فعال سازی رفتاری گروهی بر علایم شناختی هیجانی اختلال اضطراب اجتماعی. مجله اصول بهداشت روانی، ۲۰(۴)، ۲۴۱-۲۴۷.
- اخوتی، فرزانه، شکری، امید، و خدائی، علی. (۱۴۰۱). تاثیر آموزش تاب آوری روان شناختی بر افکار خودآیند منفی و راهبردهای مقابله شناختی هیجان در دانشجویان. روانشناسی بالینی و شخصیت (دانشور رفتار)، ۲۰(۲) (پیاپی ۳۹)، ۱۲۱-۱۳۳.
- بیرامی، منصور؛ هاشمی نصرآباد، تورج؛ علی زاده گورادل، جعفر؛ و علی زاده، حکیمه. (۱۳۹۱). پیش بینی توان حل مسئله اجتماعی بر اساس سبک های شناختی در جمعیت دانشجویی. دوفصلنامه علمی- پژوهشی شناخت اجتماعی، ۱(۱)، ۷۷-۸۴.
- پاسیار، مریم؛ بخشایش، علیرضا؛ و سعیدمنش، محسن. (۱۳۹۷). تاثیر درمان فعال سازی رفتاری بر کاهش علائم افسردگی نوجوانان. طلوع بهداشت، ۱۷(۲)، ۴۸-۵۹.
- حدادی، ستاره و تمنایی فر، محمدرضا. (۱۴۰۱). مقایسه کمال گرایی سازش نایافته، راهبردهای غیر انطباقی تنظیم شناختی هیجان و نشخوار فکری در نوجوانان با اضطراب اجتماعی بالا و پایین. پژوهش های روانشناسی اجتماعی، ۱۲(۴۵)، ۱-۲۶.
- خارایی، خدابخش؛ و عزیزی، مجید. (۱۴۰۰). اثربخشی درمان فعال سازی رفتاری، شیوه گروهی بر افسردگی، اضطراب و افزایش کیفیت زندگی در زنان سرپرست خانوار شهرستان قلعه گنج. فصلنامه ایده های نوین روانشناسی، ۱۴، ۱۲-۱۹.
- خدایی، علی؛ شکری، امید؛ و پاکک، ملیتا. (۱۳۹۰). ساختار عاملی و ویژگی های روانسنجی مقیاس اضطراب اجتماعی نوجوانان. مجله علوم رفتاری، ۳(۵)، ۷-۸.
- رضاپور، پریسا؛ بختیاری، مریم؛ مسجدی آرانی، عباس؛ و کیانی مقدم، امیرسام. (۱۳۹۹). اثربخشی درمان فعال سازی رفتاری بر علایم افسردگی، اضطراب و کیفیت زندگی دانشجویان پزشکی. نشریه ابن سینا، ۲۲(۷۱)، ۹۴-۹۰.
- زندوانیان نائینی، احمد؛ خورانی، نرگس؛ و رحیمی، مهدی. (۱۳۹۴). حل مسئله اجتماعی دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران. <https://civilica.com/doc/394667>

- سلگی، زهرا. (۱۴۰۰). تأثیر آموزش مهارت‌های فراشناختی بر علائم اضطراب اجتماعی و نشانگان افت روحیه در دختران با سطوح بالای اضطراب کرونا. پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی، ۱۱(۴۴)، ۱-۲۲.
  - سلگی، فاطمه؛ آقاجانی، طهمورث؛ و انصاری‌نژاد، نصرالله. (۱۴۰۰). پیش بینی تکانشگری در نوجوانان براساس صفات شخصیت و مهارت های حل مسئله اجتماعی. فصلنامه کاربردی خانواده‌درمانی، ۲(۲)، ۳۲۴-۳۴۰.
  - شمالی‌شهرضا، مرضیه؛ ابراهیم‌پور، مجید؛ و بالیده، مهدی. (۱۳۹۹). شیوع شناسی اضطراب اجتماعی در دانش آموزان مقطع متوسطه اول شهر اصفهان. فصلنامه روان شناسی تحلیلی-شناختی، ۱۱(40)، 45-57.
  - کیانیان‌موسوی، فرناز؛ مفاخری، عبدالله؛ و محمدزاده ابراهیمی، علی. (۱۴۰۱). مقایسه اثربخشی درمان شناختی رفتاری با درمان فعال‌سازی رفتاری بر درماندگی آموخته‌شده و تنظیم شناختی هیجان در افراد دارای نشانه‌های افسردگی. دوماه نامه علمی - پژوهشی فیض، ۲(۲۶)، ۱۶۵-۱۵۶.
  - محمدی، نادیا؛ محمدی، فریبا؛ و شریفی، شهپر. (۱۳۹۶). اثربخشی درمان فعال سازی رفتاری در بی نظمی هیجانی دانش آموزان مبتلا به اضطراب. مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، ۱۲(۳)، ۱۱۸-۱۲۵.
  - مخبری، عادل؛ درتاج، فریبا؛ و درهکردی، علی. (۱۳۹۸). بررسی شاخص‌های روان سنجی و هنجاریابی پرسشنامه توانایی حل مسئله اجتماعی. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۱(4)، ۷۲-55.
- نیک رخ م، زهرکارا ک. ۱۳۹۴. بررسی تاثیر آموزش تلقیح استرس برکاهش استرس زناشویی درزنان، فصلنامه خانواده پژوهی، ۱۱(۴۳)، ۳۵۳-۳۶۵.
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2002). Manual for the social problem-solving inventory-revised (pp.211-244). Nourth Tonawanda, TY: Multi- Health Systems.
  - KennyChiu David M. Clar Eleanor Leigh (2021) Cognitive predictors of adolescent social anxiety. Research and Therapy, Volume 137, 202.
  - Naomi, H. Rodgers, J. Y. F. Lau Patricia, M. Zebrowski. (2022). Examining the effects of stuttering and social anxiety on interpretations of ambiguous

social scenarios among adolescents. *Journal of Communication Disorders*, 95.

- Newman, M. G., Rackoff, G. N., Zhu, Y., & Kim, H. (2023). A transdiagnostic evaluation of contrast avoidance across generalized anxiety disorder, major depressive disorder, and social anxiety disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 93, 102662.
  - Rapee, R. M., Oar, E. L., Johnco, C. J., Forbes, M. K., Fardouly, J., Magson, N. R., & Richardson, C. E. (2019). Adolescent development and risk for the onset of social -emotional disorders: A review and conceptual model. *Behaviour research and therapy*, 123, 103501.
- Teubert, D & Pinquart, M. (2011). A meta-analytic review on the prevention of symptoms of anxiety in children and adolescents *Journal of Anxiety Disorders*, 25(3)1046-1059



## بررسی شادکامی دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی در بستر سبک مدیریت کلاس<sup>۱</sup>

مهدیه رحیمی<sup>۲</sup>، زهره مشکی‌باف مقدم<sup>۳</sup>، زهره صانعی مهری<sup>۴</sup>

### چکیده

این پژوهش با هدف گفتمان‌سازی در باب سنجش عواطف و احساسات دانش‌آموزان ابتدایی و بررسی رابطه سبک‌های مدیریت معلم با میزان شادکامی آن‌ها انجام شد. جامعه آماری، کلیه کلاس‌های دوره اول مقطع ابتدایی نواحی سه، چهار و شش مشهد و حجم نمونه، ۲۸ کلاس که دانشجویان کارورز در آن حضور داشتند، به روش در دسترس انتخاب شدند، به منظور سنجش سبک مدیریت کلاس، پرسشنامه محقق ساخته، بر مبنای پرسشنامه ولفگانگ و گلیکمن که توسط یزدی و همکاران به زبان فارسی برگردانده شده است و جهت سنجش میزان شادکامی، پرسشنامه شادکامی آکسفورد که توسط ارگیل تهیه شده است، مبنای کار قرار گرفت. روایی محتوایی، هر پرسشنامه به صورت جداگانه توسط ۳ متخصص مورد تایید قرار گرفت. همچنین پایایی هر پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ برای سبک مدیریت کلاس ۰/۸۶ و برای شادکامی ۰/۸۲ محاسبه و تایید شد. در نتایج حاصل بین سبک مدیریتی کلاس درس و جنسیت، همچنین بین سبک مدیریتی کلاس درس و سابقه کار معلم رابطه معناداری مشاهده نشد، اما بین سبک مدیریت کلاس درس و شادکامی دانش‌آموزان همبستگی معکوس و معنادار وجود دارد. همچنین سبک مدیریت مداخله‌گرایانه معلمان در کلاس درس، کاهش شادکامی دانش‌آموزان را نشان می‌دهد. نوآوری این پژوهش در انتخاب سن دانش‌آموزان و نحوه پاسخگویی به پرسشنامه‌ها، از شیوه خوداظهاری به شیوه دیگراظهاری بود. در نهایت به متولیان اسناد بالادستی، صاحب‌نظران و تعلیم و تربیت، پژوهشگران آتی و معلمین پژوهشگر توصیه‌های جدی برای ارتقا شادکامی و خلق فرصت‌های جدید ارائه گردید.

**واژگان کلیدی:** شادکامی، دوره اول ابتدایی، سبک مدیریت کلاس.

<sup>۱</sup> تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۲/۱۳ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۵/۲۶

<sup>۲</sup> دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

<sup>۳</sup> استادیار گروه علوم تربیتی، موسسه آموزش عالی حکیم نظامی، قوچان، ایران.

<sup>۴</sup> مربی گروه علوم تربیتی، پردیس شهید هاشمی نژاد، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

zohresaneii@yahoo.co.uk

## Investigation of Student Happiness in the Context of Classroom Management Styles in Primary School

Mahdiye Rahimi<sup>1</sup>, Zohreh Meshkibaf Moghaddam<sup>2</sup>, Zohre Saneii Mehri<sup>3</sup>

This research aimed to explore the assessment of emotions and feelings of primary school students and investigate the relationship between teacher's classroom management styles and the level of student happiness. The statistical population included all first-grade classes in districts three, four, and six of Mashhad, with a sample size of 28 classes where internships' students were present. The sampling method was convenience sampling. To measure classroom management styles, a researcher-developed questionnaire based on the Wolfgang and Glickman questionnaire, translated into Persian by Yazdi et al., was used. To measure the level of happiness, the Oxford Happiness Questionnaire developed by Argyle was employed. The content validity of each questionnaire was confirmed by three experts separately. The reliability of each questionnaire was assessed and confirmed using Cronbach's alpha coefficient, with a score of 0.86 for classroom management style and 0.82 for happiness. The results revealed no significant relationship between classroom management style and gender or between classroom management style and teacher experience. However, a significant inverse correlation was found between classroom management style and student happiness. Furthermore, an interventionist classroom management style exhibited a negative impact on student happiness. The novelty of this research lies in the selection of student age and the method of questionnaire response, transitioning from self-report to other-report. Finally, serious recommendations were provided to superiors, stakeholders, educators, future researchers, and teacher-researchers to promote student happiness and create new opportunities.

**Keywords:** Happiness, Primary School, Classroom Management Style.

---

<sup>1</sup> department of education, Tehran university, Tehran, Iran.

<sup>2</sup> Arman razavi Institue of higher education Mashhad, Iran.

<sup>3</sup> department of education Hashemi nejad campus Farhangian university, Mashhad, Iran. . zohresaneii@yahoo.co.uk

## مقدمه

انسان به عنوان موجودی اجتماعی، از طریق مشارکت، برقراری ارتباط صمیمی و بهره‌گیری از توانمندی‌های دیگران، احساس رضایت‌مندی کرده و در نهایت سطح شادی، نشاط و شادکامی خود را افزایش می‌دهد (گلایی و اخشی، ۱۳۹۳). دوبلی<sup>۱</sup> (۲۰۱۳)، خوشبختی را یک احساس عمیق و ماندگار و شادکامی را تجربه یک لحظه رضایت‌بخش گذرا تعریف می‌کند. شادکامی<sup>۲</sup> به عنوان یکی از نیازهای روانی بشر، اخیراً در رشته روان‌شناسی سلامت، یک فاکتور مهم شناسایی شده و یک اصطلاح ذهنی است که به روش‌های مختلف توسط افراد و در رشته‌های مختلف تعریف و درک می‌شود. نتایج برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهد که بین مداخلات آموزشی و روانشناسی مثبت برای تقویت نقاط قوت و شادکامی دانش‌آموزان در سراسر فرهنگ‌ها، همبستگی وجود دارد (آپراجیتا و مانی باسینو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹). در همین زمینه می‌توان به پژوهش‌های (برادبرن<sup>۴</sup>، ۱۹۶۹)، (آرگیل<sup>۵</sup> و همکاران، ۱۹۹۵)، (استونز<sup>۶</sup> و همکاران، ۱۹۹۶)، (جوزف و لوئیس<sup>۷</sup>، ۱۹۹۸)، (لیوبومیرسکی و لپر<sup>۸</sup>، ۲۰۰۵)، (آرگیل، ۲۰۰۳)، (داینر<sup>۹</sup>، ۲۰۰۲) و در ایران به پژوهش‌های (عابدی و همکاران، ۱۳۸۵) و (علی پور و نوربالا، ۱۳۷۸) اشاره نمود. در باب شادکامی تعاریف و نگاه‌های متعارض زیادی وجود دارد، به عنوان مثال؛ طرفداران دیدگاه لذت‌گرایی معتقدند: موجود زنده در جستجوی لذت و دوری از درد برانگیخته می‌شود تا شادکامی حاصل شود (فرانکن<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۴). اما طرفداران دیدگاه فضیلت‌گرایی معتقدند که ارضای امیال به رغم ایجاد لذت، همیشه منجر به بهزیستی و شادکامی نمی‌شود (رایان و دسی<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۱) و شناخت‌گراها، شادکامی را به عنوان هیجانی تعریف می‌کنند که از پردازش افکار، فهم و دستیابی به یک هدف خاص به وجود می‌آید (داناولد<sup>۱۲</sup>، ۱۹۹۷).

<sup>1</sup> Dobelli

<sup>2</sup> happiness

<sup>3</sup> Aprajita & Mani Bhasin

<sup>4</sup> Bradburn

<sup>5</sup> Argyle

<sup>6</sup> Stones

<sup>7</sup> Joseph & Lewis

<sup>8</sup> Lyubomirsky & Lepper

<sup>9</sup> Diener

<sup>10</sup> Franken

<sup>11</sup> Ryan & Deci

<sup>12</sup> Dunavold

به دنبال احصا اولین مولفه این پژوهش یعنی «شادکامی»، به فهرست شادکامی آکسفورد<sup>۱</sup> که براساس تعریف آرگیل از شادکامی تهیه شده، مراجعه شد (آرگیل و همکاران، ۱۹۸۹). آرگیل در معنایی از شادکامی، پژوهشی انجام داد و مدعی شد؛ مفهوم شادکامی در عین مبهم و اسرارآمیز بودن، برای بیشتر مردم مفهوم واضحی دارد و غالباً شادکامی را بودن در حالت خوشحالی، سرور و یا دیگر هیجان‌های مثبت و یا راضی بودن از زندگی خود، تعریف کرده‌اند. شادکامی از دیدگاه او شامل عواطف مثبت، رضایت و فقدان افسردگی، اضطراب و دیگر عواطف منفی است (آرگیل، ۲۰۰۳).

به منظور دستیابی به تعریف مولفه دوم این پژوهش یعنی «سبک‌های مدیریت کلاس» به عنوان یکی از مهمترین زیرمجموعه‌های مدیریت آموزشی در تربیت نیروی انسانی (بخشایش، ۱۳۹۲) پرداخته شد. پیش‌بینی می‌گردد که بین میزان شادکامی شاگردان، با سبکی که برای مدیریت کلاس برگزیده می‌شود، ارتباط معنادار وجود داشته باشد (احتیاری اوغلو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸). همچنین سبک معلم در مدیریت کلاس به توسعه یا محدودسازی این شادکامی منجر و مشارکت و واگذاری مسئولیت به دانش‌آموزان باعث افزایش شادکامی آنان شود (گو<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۹). با توجه به اینکه شاگردان ساعات طولانی در مدارس و در کلاس‌های درس حضور دارند، لذا انتظار می‌رود فراهم کردن موقعیت برای تقویت حس شادکامی از درجه اهمیت بالایی برخوردار باشد (مظفری‌نیا و همکاران، ۱۳۹۳).

مدیر کلاس به منظور موفقیت در تدریس و تحقق اهداف آموزشی، ملزم به فراهم آوردن شرایط مناسب (رحیمی و مشکی‌باف مقدم، ۱۳۹۹)، خلق لحظات شاد و بهترین محیط ممکن برای افزایش یادگیری شاگردان است (مارتین<sup>۴</sup> و همکاران، ۱۹۹۸). آنچه در بحث مدیریت کلاس توجه پژوهشگران را جلب کرده، وجود تفاوت در رفتارهای مدیریتی معلمان و بازتاب آن در رفتار دانش‌آموزان است. به عقیده ولفگانگ، تفاوت در الگوی رفتاری مدیریت کلاس معلمان، ناشی از عقاید و باورهای متفاوت آنان درباره رشد و یادگیری کودکان است (مارتین و یین<sup>۵</sup>، ۱۹۹۹). فرینگ<sup>۶</sup> توضیح می‌دهد، فعالیت‌های کلاسی و شیوه‌های مدیریتی معلمان مبتنی بر باورهایشان است، لذا واکنش معلمان به موقعیت‌های کلاسی، شیوه‌ها و روش‌هایی که در حل

<sup>1</sup> Oxford Happiness List

<sup>2</sup> Ihtiyaroglu

<sup>3</sup> Gu

<sup>4</sup> Martin

<sup>5</sup> Martin & Yine

<sup>6</sup> Fringe

مسائل (عظیمی و همکاران، ۱۳۹۲) کلاس برمی‌گزینند، ریشه در باورهای آنان دارد (جرمین<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲).

نظریه‌پردازان بر اساس خاستگاه نظری؛ سبک‌های مدیریت کلاس را به دو دسته تقسیم کرده‌اند: گروه اول، برگرفته از نظریات رشته مدیریت که به کارآیی و اثربخشی تاکید دارند، به عنوان مثال: وانگ سبک‌های چهارگانه معلم در مدیریت کلاس را شامل؛ قدرت طلب، مقتدر، آزادمنش و بی‌تفاوت (دولیتل<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳)، همچنين بامریند<sup>۳</sup> (۱۹۷۱)، چهار نوع سبک قدرت‌طلب، مقتدر، افراطی و بخشنده و آسان‌گیر و لوین و همکاران نیز سبک‌های استبدادی، مجاز و دموکراتیک را معرفی کرده‌اند (لوین<sup>۴</sup> و همکاران، ۱۹۳۹).

در سبک استبدادی (اقتدارگرا)، معلم مرکز همه قدرت‌هاست (بالگر<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۲)؛ (بوش و کرافورد<sup>۶</sup>، ۲۰۱۲) اما در سبک دموکراتیک، بر توازن نقش معلم و شاگرد در فرایند آموزش و تبادل افکار (هریس و مویجس<sup>۷</sup>، ۲۰۰۵)؛ توجه به نیازها، ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان برای تصمیم‌گیری (اولایسی<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۲۰) تاکید می‌گردد و در سبک مجاز، بر حداقل تداخل معلم در کار شاگردان تمرکز می‌شود (مارگارت<sup>۹</sup>، ۲۰۱۴).

پژوهشگران دسته دوم، بر تئوری‌های یادگیری و روانشناسی رشد در مدیریت کلاس تاکید می‌کنند که در آن شاگرد، دارای اختیار و حق انتخاب است و رضایت‌مندی و شادکامی او بیشتر مورد توجه قرار می‌گیرد. بر این اساس، اسپالدینگ<sup>۱۰</sup> (۱۹۹۸)، سه نوع سبک دانش‌آموزمحوری، معلم‌محوری یا تلفیقی از هر دو را به عنوان رویکردها و سبک‌های اداره کلاس معرفی می‌کند. در این گروه، چارچوبی که ولفگانگ و گلیکمن<sup>۱۱</sup> ابتدا در سال ۱۹۸۶ و سپس در سال ۱۹۹۵ به‌طور کامل‌تر ترسیم کردند (آریاپوران و همکاران، ۱۳۹۲) دارای دقت و جامعیت است. آنان معتقدند؛ سبک «مداخله‌گر» با تأکید بر اعمال کنترل و نظارت بیشتر بر فعالیت‌ها و رفتارهای دانش‌آموزان و تأکید بر قوانین و انضباط کلاس، مترادف با سبک

<sup>1</sup> Germin

<sup>2</sup> Doolittle

<sup>3</sup> Bamrind

<sup>4</sup> Levin

<sup>5</sup> Bulger

<sup>6</sup> Bush & Crawford

<sup>7</sup> Harris & Muijs

<sup>8</sup> Olabisi

<sup>9</sup> Margaret

<sup>10</sup> Margaret

<sup>11</sup> Wolfgang & Glickman

«استبدادی»، سبک «تعامل‌گرا» با تأکید بر کنترل و انضباط در سایه‌ی تعامل میان دانش‌آموز و معلم و سهیم شدن دانش‌آموزان در برنامه‌ریزی‌های کلاسی همسو با سبک «دموکراتیک» و سبک «غیرمداخله‌گر» به معنای واگذاری مسئولیت‌ها به دانش‌آموزان و فرصت بیشتر برای تعامل آزاد در کلاس که هم‌تراز با سبک «مجاز» در توصیف لوین و همکاران می‌باشد، است. نتایج این پژوهش‌ها نشان می‌دهد، به‌کارگیری سبک‌های تعاملی مدیریت به منظور مشارکت فعال دانش‌آموزان در امر آموزش، باعث بهبود سازماندهی فضای آموزشی، تسهیل فرایند تدریس و افزایش یادگیری فراگیران می‌شود (فاسمیان‌صفایی و فرج‌زادگان، ۱۳۹۰). هرچه از مداخله‌گرایی کم کنیم، به تناسب کنترل کمتر و در مقابل مشارکت و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموز در کلاس افزایش می‌یابد (مارتین، ۱۹۹۷) و (ووبلز<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۴).

با وجود اینکه پژوهش‌های متعددی، شادکامی را به عنوان یکی از مولفه‌های مهم برای ابراز رضایت از اتفاقات، رخ‌دادها، وقایع و جو حاکم بر مدیریت کلاس شناسایی کرده است (آپراجیتا و مانی‌باسینو، ۲۰۱۹)؛ (بالگر<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۲) و (دسترک<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۵) اما در یک کفه نابرابر ترازو، در گفتمان نابرابر قدرت، شاگردان توان اعلان صدای خود در سهم‌خواهی از شادکامی و انتخاب سبک رفتاری معلم را ندارند. لذا برای شنیده شدن صدای نیازهای حقیقی شاگردان به خصوص در دوره اول ابتدایی (اول تا سوم ابتدایی) و انتخاب رفتار بهینه مدیریتی از طرف معلمان، می‌توان به «نشانه‌های موجود» در کلاس درس توجه جدی نمود (مشکی‌باف مقدم و همکاران، ۱۳۹۸).

درپیشینه پژوهش‌هایی که یافت شد، تاثیر سبک‌های مدیریت که گویای بهبود سازماندهی فضای آموزشی، تسهیل فرایند تدریس و افزایش یادگیری فراگیران همچنین مشارکت و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموز و ... است، پرداخته شده اما به بررسی رابطه سبک‌های مدیریت کلاس با شادکامی شاگردان در مقطع ابتدایی اول که سال‌های آغازین حضور کودکان در ساختار نظام رسمی آموزش و پرورش است، پرداخته نشده‌است. در پژوهش‌های مشابه، سبک معلمی توسط خودمعلم، سنجیده شده است، همچنین پرسشنامه‌های شادکامی برای بزرگسالان طراحی شده و دانش‌آموزان ابتدایی توان اعلان نظرات خود را ندارند، این امر چالش اصلی در پرسشنامه‌های موجود بود.

<sup>1</sup> Wubbels

<sup>2</sup> Bulger

<sup>3</sup> De Stercke

لذا نوآوری اصلی این پژوهش، در آن است که اطلاعات مربوط به سبک معلمی و سنجش میزان شادکامی شاگردان پایه‌های اول، دوم و سوم ابتدایی؛ به جای خوداظهاری، از طریق روایت‌های مشاهده شده، به دیگراظهاری تبدیل شد. کارورزان دانشگاه فرهنگیان به عنوان یک مشاهده‌گر بی‌طرف و به‌دور از سوگیری، به نقش بازیگران اصلی کلاس درس توجه حداکثری نمودند و رابطه بین سبک‌های مدیریتی معلم از منظر روانشناسی، با میزان شادکامی دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی مورد سنجش قرار دادند. این مطالعه با راه‌اندازی گفت‌مان در باب شاکامی، توجه‌ذی‌نفعان را به عواطف و احساسات شاگردان، به عنوان بخش عمده‌ای از حیطه‌ی یادگیری جلب و با پرهیز از تعمیم نتایج به کل جامعه اصلی، از بزرگ‌نمایی نتایج پرهیز کرد.

براین اساس، از رهگذر پاسخگویی به پرسش‌های ذیل به هدف این پژوهش خواهیم رسید:

سوال اول؛ در بین دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شادکامی تا چه حدی وجود دارد؟

سوال دوم؛ آیا بین سبک مدیریت معلم و ایجاد شادکامی در دانش‌آموزان ابتدایی همبستگی وجود دارد؟

سوال سوم؛ آیا بین سبک مدیریت معلم و جنسیت دانش‌آموزان و میزان شادکامی، همبستگی وجود دارد؟

سوال چهارم؛ آیا بین سبک مدیریت کلاس درس معلم، سابقه خدمت و شادکامی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟

سوال پنجم؛ آیا بین سبک مدیریت کلاس درس معلمین و شادکامی دانش‌آموزان در پایه‌های اول، دوم و سوم تفاوت وجود دارد؟

### روش تحقیق

این تحقیق از نوع توصیفی و به روش پیمایشی با هدف ورود به گفت‌مان‌سازی در باب توجه به عواطف و احساسات دانش‌آموزان، انجام شد. جامعه آماری این پژوهش، کلیه کلاس‌های دوره اول ابتدایی نواحی سه، چهار و شش مشهد بود، حجم نمونه؛ بررسی معلمین و دانش‌آموزان ۲۸ کلاس که دانشجویان دانشگاه فرهنگیان تحت نظارت استاد راهنما در آن مشغول به

کارورزی بودند و به روش دردسترس<sup>۱</sup>، تعیین شد. علت انتخاب روش در دسترس، حفظ اصالت داده‌های پژوهشی و بهره‌وری بیشتر از ابزار مشاهده بود. هدف اساسی این پژوهش، توصیف شواهد شادکامی در کلاس درس بود، لذا از بین روش‌های مبتنی بر آمار غیراحتمالی، انتخاب نمونه در دسترس، برگزیده شد. روش نمونه‌گیری در دسترس، یکی از روش‌های تسهیلگر غیراحتمالی است که در این پژوهش با توجه به حضور موثر کارورزان دانشگاه فرهنگیان که دوره‌های تخصصی کارورزی را گذرانده‌اند، کمترین خطا و اثر آزمایشگاهی را بر نتایج پژوهش و بهترین فرصت مشاهده‌گری را فراهم کرد. هرچند در تعمیم این روش به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده یافته‌های پژوهش، مجاز به تعمیم نتایج به جامعه بزرگ‌تر می‌باشد، اما در اینجا این قصد لحاظ نشده است.

در بررسی پیشینه و مطالعات انجام شده، پژوهشی، حاکی از سنجش میزان شادکامی شاگردان ابتدایی و ارتباط آن با سبک مدیریت کلاس، تا زمان نگارش این مقاله در ایران و حتی سایر کشورها، یافت نشد، زیرا برای بیان و اظهار احساسات دانش‌آموزان ابتدایی، هیچ پرسشنامه و یا هر ابزار دقیق پژوهشی دیگری که قادر به سنجش دقیق احساسات کودکان باشد، گزارش نشد. با توجه به آن‌که دانش‌آموزان ابتدایی توان اعلان احساسات خود را در قالب پاسخ‌دهی به پرسشنامه ندارند و پرسشنامه‌های شادکامی موجود، برای بزرگسالان طراحی شده است و از طرفی در تحقیقات انجام شده، اصولاً سبک معلمی توسط خود معلم، سنجیده شده است و این امر ممکن است با سوگیری همراه باشد و نتایج پژوهش‌ها را تحت‌الشعاع قرار دهد. لذا از منظر پژوهشگران این مطالعه، موارد فوق، چالش اصلی در تکمیل پرسشنامه‌های موجود برای سنجش این رابطه بود، بنابراین، دانشجویان کارورز، به عنوان مشاهده‌گر دوره دیده و بی‌طرف، با داشتن اطلاعات جامع و کامل از جو کلاس، توجه و حساسیت نسبت به رفتارها، کنش‌ها، عکس‌العمل‌های معلمین و شاگردان، برای سنجش میزان شادکامی دانش‌آموزان و مشاهده مستقیم رفتارهای معلم برای سنجش سبک مدیریت معلم، پرسشنامه‌های مربوطه را تکمیل کردند.

نوآوری این پژوهش در انتخاب سن شاگردان و نحوه استفاده از ابزار آن بود که با توجه به محدودیت‌های موجود در سنجش میزان شادکامی دانش‌آموزان و تعیین سبک مدیریت معلم، ابزارهای این پژوهش به گونه‌ای متفاوت، قابلیت کافی برای این امر را فراهم کرد. از این رو در پژوهش حاضر، اطلاعات مربوط به سبک معلمی و سنجش میزان شادکامی شاگردان دوره اول

<sup>1</sup> convenience sampling



ابتدایی؛ از طریق روایت‌های مشاهده شده کارورزان دوره دیده در امر پژوهش و مهارت‌های معلمی، گردآوری و هردو پرسشنامه توسط کارورزان به تناسب، تکمیل شد.

به منظور سنجش سبک مدیریت کلاس، پرسشنامه محقق‌ساخته بر مبنای پرسشنامه ولفگانگ و گلیکمن که توسط یزدی و همکاران در سال ۱۳۸۷ به زبان فارسی برگردانده شده است، مبنای کار قرار گرفت. این پرسشنامه که به سنجش باورهای معلم درباره کنترل کلاس بر مبنای سه رویکرد (مداخله‌گرا، تعامل‌گرا و غیر مداخله‌گرا) می‌پردازد دارای ۲۵ گویه در سه مقیاس (مدیریت رفتار، افراد و آموزش) است و نمره کل سبک مدیریت کلاس از جمع این سه مقیاس به دست می‌آید. طبق الگوی ولفگانگ، نمرات در یک طیف از ۲۵ تا ۱۰۰ قرار می‌گیرند که نمره بالا در این طیف نشانگر سبک مدیریت مداخله‌گر و نمره پایین سبک غیرمداخله‌گر است. سبک تعامل‌گرا نیز در نقطه میانی این طیف بین دو سبک دیگر جای دارد. در این پرسشنامه، ۱۳ سؤال (سوالات ۱ تا ۱۳) در باره مدیریت آموزش، ۸ سؤال (سوالات ۱۴ تا ۲۱) در باره مدیریت افراد و ۴ سؤال (سوالات ۲۲ تا ۲۵) شامل مدیریت رفتار می‌باشد. نمره گذاری و پاسخ‌ها نیز در مقیاس چهار گزینه‌ای لیکرت مطابق؛ همیشه=۴، معمولاً=۳، تا اندازه‌ای=۲ و هرگز=۱ تهیه شده است. نمره سؤالات ۳ و ۴ معکوس می‌باشد. در این پژوهش، نحوه پاسخگویی به پرسشنامه، از روش «خودگزارش‌دهی» به روش «پاسخ‌دهی توسط مشاهده‌گر»، تغییر داده شد و روایی آن توسط ۳ متخصص این حوزه تایید و پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۶ بدست آمد.

با توجه به تعاریف یاد شده در پیشینه، شادکامی یک حس درونی است که بعضی از آن، شواهد بیرونی دارد. مبنای تهیه پرسشنامه شادکامی مورد استفاده در این تحقیق، پرسشنامه شادکامی آکسفورد که توسط ارگیل تهیه شده است، بود. ضرورت ایجاد کرد که پرسشنامه شادکامی آکسفورد به ۱۶ ماده در مقیاس درجه بندی (۰ تا ۳ امتیازی) تقلیل یابد و مواردی که پرسشنامه، احساسات درونی افراد را مورد سنجش قرار می‌داد و نشانه بیرونی برای سنجش نداشت، حذف شود، سپس پرسشنامه محقق‌ساخته که بر مبنای پرسشنامه استاندارد آکسفورد تهیه شده بود، در اختیار ۳ متخصص روانشناسی قرار گرفت و روایی محتوایی آن تایید گردید. پایایی پرسشنامه نیز با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۲ تایید شد. با توجه به مشاهدات و ثبت روایت‌های کلاس درس، نشانه‌های بیرونی شادکامی در دانش‌آموزان رصد شد و پرسشنامه تکمیل گردید.

فرایند اجرای پژوهش به گونه‌ای بود که، دانشجویان تحت نظارت یک استاد، طی دو ترم کارورزی، در کلاس‌های درس مدارس ابتدایی حاضر شدند و مشاهدات خود را در قالب تکمیل

پرسشنامه‌های «تعیین سبک مدیریت معلم» و «سنجش میزان شادکامی شاگردان» در همان کلاس، در اختیار محققین قرار دادند. داده‌های جمع‌آوری شده به وسیله نرم‌افزار و با استفاده از روش‌های آمار توصیفی (میانگین) و آمار استنباطی (ضریب همبستگی پیرسون، فی و دو رشته‌ای نقطه‌ای) تجزیه و تحلیل شد. در این پژوهش تعداد ۲۸ کلاس رصد شد، داده‌ها حاکیست؛ ۲۸ معلم که جنسیت همه آنان خانم بود و ۸۶۹ نفر دانش‌آموز که ۶۰/۷ درصد آنان دختر و ۳۹/۳ درصد از آنان پسر بودند، توسط ۲۸ کارورز، طی ۴۰ جلسه در بازه زمانی سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ مورد مشاهده و بررسی قرار گرفته، پرسشنامه‌ها تکمیل و سبک مدیریت هر معلم مشخص گردیده و بر اساس مقدار به دست آمده از مقیاس درجه‌بندی عددی، میزان تقریبی شادکامی دانش‌آموزان در همان کلاس محاسبه و ثبت گردیده است.

جدول شماره ۱: اطلاعات دموگرافیک و تعیین سبک مدیریتی معلمان و سطح شادکامی دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی

ناحیه	مدرسه	کد معلم	رابطه	جنسیت دانش‌آموزان	تعداد دانش‌آموزان	سابقه خدمت معلم	درصد به دست آمده از سبک مدیریت	نوع سبک مدیریت معلم	میزان شادکامی دانش‌آموزان	سطح شادکامی دانش‌آموزان
۳	رابطه اکبر زاده	A	اول	دختر	۳۲	کمتر از ۲۰ سال	۶۳	تعامل‌گرا	۲۹	متوسط
		B	اول	دختر	۲۹	کمتر از ۲۰ سال	۷۱	تعامل‌گرا	۳۴	بالا
	منوچهر رزاقی	C	دوم	دختر	۳۴	کمتر از ۲۰ سال	۹۱	مداخله‌گر	۱۰	پایین
		D	اول	پسر	۳۰	بیشتر از ۲۰ سال	۸۵	مداخله‌گر	۲۲	متوسط
۴	پایدار	E	دوم	پسر	۳۲	بیشتر از ۲۰ سال	۹۰	مداخله‌گر	۱۶	متوسط
		F	اول	دختر	۳۵	بیشتر از ۲۰ سال	۸۷	مداخله‌گر	۲۵	متوسط
	غیرانتفاعی امید	G	اول	دختر	۳۶	کمتر از ۲۰ سال	۸۴	مداخله‌گر	۲۶	متوسط
		H	سوم	دختر	۳۸	بیشتر از ۲۰ سال	۸۲	مداخله‌گر	۲۸	متوسط
۶	مهارت	I	اول	پسر	۳۲	کمتر از ۲۰ سال	۸۹	مداخله‌گر	۲۴	متوسط
		J	اول	پسر	۳۰	کمتر از ۲۰ سال	۷۱	تعامل‌گرا	۳۲	بالا
	شهید برونسی	K	اول	پسر	۳۲	کمتر از ۲۰ سال	۷۴	تعامل‌گرا	۲۸	متوسط
		L	سوم	پسر	۷	کمتر از ۲۰ سال	۷۳	تعامل‌گرا	۲۲	متوسط
	شهید برونسی	M	دوم	پسر	۲۷	کمتر از ۲۰ سال	۶۹	تعامل‌گرا	۳۶	بالا
		N	سوم	پسر	۲۸	کمتر از ۲۰ سال	۸۳	مداخله‌گر	۱۶	متوسط
	شهید برونسی	O	اول	دختر	۲۶	بیشتر از ۲۰ سال	۸۷	مداخله‌گر	۱۵	پایین
		P	دوم	دختر	۳۴	بیشتر از ۲۰ سال	۷۰	تعامل‌گرا	۴۰	بالا

متوسط	۳۱	تعامل‌گرا	۷۱	کمتر از ۲۰ سال	۳۶	پسر	اول	Q	شهر یاری	۶
متوسط	۲۵	مداخله‌گر	۸۷	بیشتر از ۲۰ سال	۳۵	پسر	اول	R		
متوسط	۲۸	تعامل‌گرا	۶۲	بیشتر از ۲۰ سال	۳۴	دختر	دوم	S	ارشاد	
متوسط	۲۷	مداخله‌گر	۸۳	کمتر از ۲۰ سال	۳۴	دختر	سوم	T		
متوسط	۱۹	مداخله‌گر	۹۰	کمتر از ۲۰ سال	۳۶	دختر	سوم	U		
متوسط	۲۸	مداخله‌گر	۸۳	کمتر از ۲۰ سال	۲۸	دختر	دوم	V	شاهد تحقیقی	
متوسط	۱۶	مداخله‌گر	۷۷	بیشتر از ۲۰ سال	۳۰	دختر	دوم	W		
متوسط	۳۱	تعامل‌گرا	۷۳	بیشتر از ۲۰ سال	۲۸	دختر	سوم	X		
متوسط	۲۷	مداخله‌گر	۷۸	بیشتر از ۲۰ سال	۳۱	دختر	اول	Y	موسسی	
متوسط	۲۲	تعامل‌گرا	۷۲	بیشتر از ۲۰ سال	۳۴	دختر	اول	Z		
متوسط	۳۰	تعامل‌گرا	۷۴	بیشتر از ۲۰ سال	۲۷	دختر	سوم	A a		
بالا	۳۵	تعامل‌گرا	۷۱	کمتر از ۲۰ سال	۳۴	پسر	سوم	A b	حسینیان	

### یافته‌ها

در پاسخ به سوال اول پژوهش که فصد پیدا کردن میزان شادکامی دانش‌آموزان در سبک‌های متفاوت مدیریت معلم در دانش‌آموزان ابتدایی را دارد، داده‌های موجود در جدول ۱ نشان می‌دهد، ۴۶/۴ درصد از معلمین از سبک تعامل‌گرا استفاده کردند که در بین این تعداد ۶۱.۵ درصد آنان از میزان شادکامی دانش‌آموزان‌شان متوسط، ۳۸.۴ درصد از شادکامی بالا برخوردار بودند. ۵۳.۵ درصد از معلمین از سبک مداخله‌گر استفاده کردند که از این تعداد ۸۶.۶ درصد از شاگردان آنان شادکامی متوسط و ۱۳.۳ از شادکامی پایین بهره‌مند بودند. در کلاس‌های بررسی شده به کارگیری سبک غیرمداخله‌گرا مشاهده نشد.

در پاسخ به سوال دوم پژوهش که می‌خواهد همبستگی شادکامی دانش‌آموزان مدارس ابتدایی را با سبک مدیریت معلمین ابتدایی بسنجد، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که میزان شادکامی مشاهده شده در کلاس‌های درس بیشتر تمایل به حد متوسط داشت و سطح بالایی از شادکامی در بین دانش‌آموزان ابتدایی مشاهده نشد.

جدول شماره ۲: میزان همبستگی بین سبک مدیریتی کلاس درس و میزان شادکامی دانش‌آموزان

میزان شادکامی		متغیر
معناداری (P)	همبستگی (r)	سبک مدیریت
۰/۰۱	*** ۰/۶۶ -	

جدول ۲ گویای همبستگی بین سبک مدیریتی کلاس درس و شادکامی دانش‌آموزان (۰/۶۶-) است. نتایج حاکی از آن است بین این دو متغیر همبستگی معکوس و معنادار وجود دارد بدین معنا که هر چه سبک مدیریتی معلمان در کلاس درس مداخله‌گراتر باشد، شادکامی دانش‌آموزان پایین‌تر است.

سوال سوم پژوهش که همبستگی بین سبک مدیریت معلم، جنسیت دانش‌آموزان و میزان شادکامی را مورد بررسی قرار داد، ۴۱/۱ درصد از معلمان از سبک تعامل‌گر برای دانش‌آموزان دختر استفاده کردند که از این تعداد ۷۱/۴ درصد سطح شادکامی متوسط و ۲۸/۵ درصد سطح شادکامی بالا داشتند.

۵۸/۵ درصد از معلمان که از سبک مداخله‌گر استفاده کردند، مربوط به دانش‌آموزان دختر است که ۸۰ درصد سطح شادکامی متوسط داشتند، و ۲۰ درصد سطح شادکامی پایین داشتند.

۵۴/۵ درصد از معلمینی که از سبک تعامل‌گر استفاده کردند مربوط به دانش‌آموزان پسر است که ۵۰ درصد سطح شادکامی بالا داشتند و ۵۰ درصد سطح شادکامی متوسط داشتند.

۴۵/۴ درصد از معلمان که از سبک مداخله‌گر استفاده کردند مربوط به دانش‌آموزان پسر است که ۱۰۰ درصد سطح شادکامی متوسط داشتند.

جدول شماره ۳: سبک مدیریتی کلاس درس معلم براساس جنسیت شاگردان به درصد

جنسیت	تعامل‌گر	شادکامی	مداخله‌گر	شادکامی
دختر	۴۱/۱	متوسط ۷۱/۴	۵۸/۵	۸۰ متوسط
		بالا ۲۸/۵		۲۰ پایین
پسر	۵۴/۵	۵۰ بالا	۴۵/۴	۱۰۰ متوسط
		۵۰ متوسط		

جدول شماره ۴: میزان همبستگی بین جنسیت و شادکامی دانش‌آموزان

میزان شادکامی		متغیر
معناداری (p)	همبستگی (r)	
۰/۳۷	- ۰/۱۷	جنسیت

نتایج همبستگی بین جنسیت و شادکامی دانش‌آموزان در جدول ۴ دال بر وجود همبستگی معکوس و ضعیف بین این دو متغیر (۰/۱۷) است که منفی بودن نتیجه نشان از معنادار نبودن آن است. لذا می‌توان نتیجه گرفت که پسران نسبت به دختران از شادکامی کمتری در کلاس درس برخوردارند، هرچند این رابطه ضعیف است.

در پاسخ به چهارمین سوال این پژوهش که به دنبال پیدا کردن رابطه بین سبک مدیریت کلاس درس، سابقه خدمت معلم و شادکامی دانش‌آموزان بود، نتایج نشان می‌دهند؛ بر اساس اطلاعات دموگرافیک به دست آمده، ۵۳/۶ درصد معلمان سابقه کمتر از ۲۰ سال و ۴۶/۴ درصد معلمان بیشتر از ۲۰ سال سابقه هستند.

در مجموع معلمان ۴۶ درصد سبک تعامل‌گر و ۵۴ درصد سبک مداخله‌گر داشتند که با توجه به برخورداری نواحی آموزشی که رغبت بیشتر معلمان با سابقه در این نواحی را به همراه دارد، آنان در دو دسته زیر بیست سال و بالای بیست سال خدمت، مورد بررسی قرار گرفتند. در مجموع، از ۵۳/۵ درصد معلمان با سابقه زیر بیست سال، ۲۸/۵ درصد سبک تعاملی و ۲۵ درصد سبک مداخله‌گر داشتند اما در دسته دوم، از ۴۶/۵ درصد معلمان با سابقه خدمت بیشتر از ۲۰ سال، ۱۷/۵ درصد معلمان سبک تعامل‌گر و ۲۹ درصد سبک مداخله‌گر داشتند.

جدول شماره ۵: سبک مدیریت کلاس درس معلم بر اساس سابقه خدمت

سابقه خدمت معلم	درصد	تعامل‌گر	مداخله‌گر
کمتر از ۲۰ سال	۵۳/۵	۲۸/۵	۲۵
بیشتر از ۲۰ سال	۴۶/۵	۱۷/۵	۲۹
جمع	۱۰۰	۴۶	۵۴

جدول شماره ۶: میزان همبستگی بین سبک مدیریت کلاس درس و سابقه تدریس معلمان بالاتر از ۲۰ سال

سابقه تدریس معلمان بالای ۲۰ سال		متغیر
معناداری (p)	همبستگی (r)	
۰/۴۷	- ۰/۱۵	سبک مدیریت کلاس درس

جدول ۶ همبستگی بین دو متغیر سبک مدیریت کلاس درس و سابقه تدریس معلمان را نشان می‌دهد. همبستگی بین این دو متغیر (-۰/۱۵) بوده و معنادار نیست. این مقدار رابطه ضعیف و معکوس بین سبک مدیریتی و سابقه کار بالاتر از ۲۰ سال معلمان را نشان می‌دهد. یعنی معلمان بالاتر از ۲۰ سال سبک مدیریت کلاس درس مداخله‌گرتری نسبت به معلمان با سابقه کمتر از ۲۰ سال دارند. اما این رابطه ضعیف می‌باشد.

سوال پنجمی که مورد بررسی قرار گرفت، این بود که آیا بین سبک مدیریت کلاس درس معلمین و شادکامی دانش‌آموزان در پایه‌های اول، دوم و سوم تفاوت وجود دارد؟ از بین ۴۶/۱ درصد از معلمین پایه اول که سبک تعامل‌گر داشتند، ۶۶/۶ درصد شاگردان سطح شادکامی متوسط و ۳۳/۳ درصد سطح شادکامی بالا و از بین ۵۳/۸ درصد از معلمین همان پایه که سبک مداخله‌گر داشتند، ۸۵/۷ درصد شاگردان سطح شادکامی متوسط و ۱۴/۲ درصد سطح شادکامی پایین داشتند.

جدول شماره ۷: سبک مدیریت کلاس درس معلمین براساس پایه‌های تحصیلی

پایه	تعامل‌گر	شادکامی	مداخله‌گر	شادکامی
اول	۴۶/۱	متوسط ۶۶/۶ بالا ۳۳/۳	۵۳/۸	متوسط ۸۵/۷ پایین ۱۴/۲
دوم	۴۲/۸	بالا ۶۶/۶ متوسط ۳۳/۳	۵۷/۱	متوسط ۷۵ پایین ۲۵
سوم	۵۰	متوسط ۷۵ بالا ۲۵	۵۰	متوسط ۱۰۰

مطابق اطلاعات جدول ۷ بین معلمین پایه دوم، ۴۲/۸ درصد سبک تعامل‌گرا دیده می‌شود که ۶۶/۶ درصد از آنان از سطح شادکامی بالا و ۳۳/۳ درصد از سطح متوسط برخوردار بودند و ۵۷/۱ درصد از معلمین همین پایه، سبک مداخله‌گر داشتند که ۷۵ درصد شاگردان سطح شادکامی متوسط و ۲۵ درصد سطح شادکامی پایین را تجربه کردند. ۵۰ درصد از معلمین پایه سوم سبک تعامل‌گر داشتند که ۷۵ درصد شاگردان سطح شادکامی متوسط و ۲۵ درصد سطح شادکامی بالا داشتند و ۵۰ درصد باقی‌مانده از معلمین پایه سوم سبک مداخله‌گر داشتند که ۱۰۰ درصد شاگردان سطح شادکامی متوسط داشتند.

### بحث و نتیجه‌گیری

شناخت و توصیف احساسات و نحوه بروز و ظهور آن در رفتار کودکان، باعث تجهیز آنان به حال بهتر و حل تعارضات در زندگی روزمره می‌شود. شاد بودن و زندگی شادمانه حق هر انسان و به‌خصوص هر کودکی است که عمر مفید خود را در بهترین ساعات روز در مدرسه و زیر نظر نظام آموزشی و معلم می‌گذراند. نتایج پژوهش‌های زیادی (آپراجیتا و مانی باسینو، ۲۰۱۹ و برادبرن، ۱۹۶۹، آرگیل و همکاران، ۱۹۹۵، استونز و همکاران، ۱۹۹۶، جوزف و لوئیس، ۱۹۹۸، لیوبومی‌رسکی و لپر، ۲۰۰۵، آرگیل، ۲۰۰۳ و داینر، ۲۰۰۲) ثابت می‌کنند که دانش‌آموزان شاد، یادگیری بیشتری دارند.

شاگردان به‌خصوص در سنین ابتدایی قادر به سهم‌خواهی در سیطره نظام آموزشی نیستند و در کفه نابرابر قدرت، به شکل علنی، نمی‌توانند به دنبال نیازهای خود باشند. در همین راستا؛ انجام پژوهش‌هایی در باب رفتارهای شاگردان در کلاس و راه‌اندازی گفت‌وگوهای در این باب روزنه‌ای به سوی خلق فرصت‌های مناسب محسوب می‌شود تا صدای ناشنیده کودکان، به گوش طراحان برنامه، مجریان و مدیران کلاس‌ها برسد. یکی از مهمترین راه‌های شنیدن صدای شاگردان، توجه، شناخت و بیان احساسات و ادراک آنان؛ در مشاهده مستقیم کلاس‌های درس، توسط پژوهشگران بی‌طرف است، اما برای کسب بهترین نتایج، محققین بایستی تلاش کنند که فضای کلاس به شکل تحقیقات آزمایشگاهی، مصنوعی نشود و مشاهدگر در شرایط طبیعی وقایع کلاس را رصد نماید.

درس کارورزی در دانشگاه فرهنگیان بالاترین قابلیت طراحی پژوهش‌هایی که با حقایق کلاس درس نزدیک باشد، را دارد. مطالعه حاضر فرصت مغتنمی بود تا کارورزان به عنوان

مشاهده‌گران بی‌طرف رخدادهای حقیقی کلاس، پاسخگوی پرسشنامه‌ی شادکامی از طرف شاگردان باشند، شواهد بیرونی شادکامی شاگردان را ملاحظه و پرسشنامه مربوط به آن را تکمیل کنند. از طرفی همین کارورزان، با مشاهده رفتار معلم در همان کلاس، مشاهده‌گر رفتارهای معلم بوده و پرسشنامه سبک معلم را نیز پر کردند.

طی فرایند این مطالعه، به ۵ سوال پژوهش به تفکیک پاسخ داده شد. نتایج کلی حاصل از همبستگی بین سبک مدیریتی کلاس درس و شادکامی دانش‌آموزان مبین این است که بین این دو متغیر همبستگی معکوس و معنادار وجود دارد.

مهمترین مولفه این پژوهش شادکامی شاگردان بود. مطابق نتایج پژوهش‌های متعددی که در باره این مولفه انجام شده است، شادکامی شاگردان باعث افزایش فاکتورهای زیادی شامل: پیشرفت تحصیلی (صالحی عمران و عابدینی بلترک، ۱۳۹۷) و (ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۲)، بازدهی فردی، خانوادگی و اجتماعی (لیوبومیرسکی و لپر، ۲۰۰۵)، تاب‌آوری (سوری و همکاران، ۱۳۹۹)، امید، خودکارآمدی و سرزندگی تحصیلی (صدوقی و حسام‌پور، ۱۳۹۸)، شایستگی‌های هیجانی- اجتماعی، بهبود جو مدرسه (امامقلی‌وند و همکاران، ۱۳۹۸)، ارتقا باورهای فراشناختی و خودکارآمدی (عزیزیان، ۱۳۹۸)، مهارت‌های ارتباطی (سبزی و فولادچنگ، ۱۳۹۸)، کاهش مشکلات بین‌فردی، هیجانی- رفتاری (بیگی و همکاران، ۱۳۹۸) می‌شوند.

مولفه مهم دیگر این پژوهش سبک معلمی است که ارتباط آن با مولفه‌های دیگر در مطالعات زیادی مورد ارزیابی و سنجش قرار گرفته است. نتایج پژوهش‌ها؛ درباره سبک تعاملی مدیریت معلم و تاثیر مثبت آن را بر (بخشایش، ۲۰۱۳) ویژگی شخصیتی معلمین (آریاپوران، عزیزی و دیناروند، ۱۳۹۲)، پیشرفت تحصیلی شاگردان (دیجیک و استوجیلیکوویک<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱)، خلاقیت و تاثیر آن بر کیفیت زندگی در مدرسه و اضطراب (هژیری و شفیع‌زاده، ۱۳۹۶)، خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی (هادی، ۱۳۹۵)، رشد مهارت‌های فراشناختی (امین‌زیدی و عالی، ۱۳۸۷)، خلاقیت و میانجی‌گری بهزیستی روانشناختی (شریعت باقری و شمسایی، ۱۳۹۸) را مورد سنجش و تاکید قرار داده‌اند. نتایج حاصل از تحقیق حاضر تاکید کرد علاوه بر نتایج مثبت استفاده از سبک مدیریت تعاملی که در بالا قید شد، این سبک بر افزایش شادکامی در شاگردان نیز اثرگذار است. هر چند پژوهش (کیانی و مظاهری، ۱۳۹۷) در باره دانش‌آموزان

<sup>1</sup> Djigic & Stojiljkovic



بزرگتر و سنین غیر ابتدایی، ادعاهایی مبنی بر تاثیر سبک مدیریت معلمین بر شادکامی شاگردان دارد و با تاکید در تفاوت جدی در شیوه پر کردن پرسشنامه‌ها که در پژوهش آنان، جنبه خوداظهاری داشت، این نتایج، هم‌راستا با نتایج پژوهش حاضر، به اهمیت اتخاذ سبک مدیریت در کلاس درس توجه جدی دارد. لذا؛ هر چه سبک مدیریتی معلمان در کلاس درس مداخله‌گراتر باشد، شادکامی دانش‌آموزان کاهش نشان می‌دهد.

کاظمی و همکاران (۱۳۹۴) همسو با نتایج این پژوهش نشان دادند در بعضی کلاس‌های مورد مشاهده، معلمین از سبک تعاملی برای مدیریت کلاس بهره می‌برند، نتایج این پژوهش نویدبخش جنبش و حرکت معلمین از اتخاذ سبک مدیریت سنتی و مداخله‌گر به سمت اتخاذ سبک‌های مدیریت نوین و تعاملی در مسیر یادگیری نظام رسمی آموزشی و ایجاد نشاط و شادمانی در کودکان است. هرچند کلاس‌هایی که به سبک مداخله‌گرانه مدیریت می‌شدند آمار بیشتری را به خود اختصاص دادند و شادکامی متوسط در بین شاگردان نیز بیشتر بود، اما نکته حائز اهمیت آن‌است که در الگوهای رفتاری معلمین و انتظارات رفتاری شاگردان از نسل بزرگتر، تغییرات اساسی مشهود است و آن فریاد نازده شاگردان و یا ناشنیده متولیان بود که به پا خواسته‌اند و مطالبه‌گری می‌کنند. شاگردان، طالب کلاس‌های تعامل‌گرا برای ابراز وجود خود و زندگی در فضای شاد و پرانرژی هستند. نزدیک بودن آمار کلاس‌هایی که به شیوه تعامل‌گرا مدیریت شدند، نسبت به کلاس‌هایی که به سبک مداخله‌گر مدیریت می‌شدند و در یک نگاه کلی، اعداد و ارقام به نفع مطالبه‌گری شادکامی بیشتر شاگردان در سبک تعامل‌گرایی معلم را نمایش می‌دهند که اثباتی بر این مدعاست. نتایج به‌دست آمده حاکی از ایجاد تغییر در ایفای سبک مدیریت معلمین به نفع تعامل و برقراری ارتباط دو یا چند سویه معلم با شاگردان و شاگردان با هم را نوید می‌دهد و حاکی از آن است که نظام رسمی تعلیم و تربیت در بهبود بعضی مولفه‌های مدیریت کلاس درس، بازنگری نموده و اثرگذاری خوبی نیز داشته‌است و یا شاید اراده و خواست معلمین در این زمینه موثر بوده باشد، هرچند تا رسیدن به وضعیت مطلوب فاصله زیادی وجود دارد. ناگفته نماند در کلاس‌هایی که حتی به سبک تعاملی اداره می‌شوند، فقط حدود یک سوم شاگردان دارای شادکامی بالا هستند و دو سوم شاگردان این کلاس‌ها از شادکامی متوسط برخوردارند و بایستی به دنبال پیدا کردن علل عدم شادکامی شاگردان در سبک تعاملی مدیریت کلاس بود. شاید بتوان هم‌سو با نتایج پژوهش (شکوهی‌امیرآبادی و همکاران، ۱۳۹۷)، ادعا کرد که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

به مولفه‌های شادکامی به میزان کافی توجه نشده است و نیاز به بازنگری و تجدیدنظر در اسناد بالادستی را می‌طلبد.

جنسیت یکی از مولفه‌های مورد سنجش این پژوهش بود، نتایج پژوهش‌های (حسن دوست و همکاران، ۱۳۹۵)، (رئیزی و همکاران، ۱۳۹۲) و (دلاور و شکوهی امیرآبادی، ۱۳۹۹) عنوان داشتند بین میزان شادکامی افراد پسر و دختر تفاوت معناداری وجود ندارد اما پژوهش حاضر ادعا می‌کند از منظر جنسیت، دانش‌آموزان پسر از میزان شادکامی بالاتری نسبت به دانش‌موزات دختر، در هر دو سبک مدیریت برخوردار بودند. پسران در کلاس‌های تعاملی، شادکامی بالا و متوسط نمایش دادند و دختران هم همینطور اما در کلاس‌های به سبک مداخله‌گر، پسران به طور کامل شادکامی متوسط نمایش دادند اما دختران شادکامی متوسط و پایین را به نمایش گذاشتند. این نتایج هر چند ممکن است به سایر عوامل اجتماعی نیز مربوط باشد، اما در بحث مدیریت کلاس این برداشت را تداعی می‌کند که مقاومت دختران، در مداخلات آموزشی، نسبت به پسران بیشتر است. توجه به کنش‌ها و واکنش‌های کودکان و دانش‌آموزان در دوران ابتدایی در نظام آموزشی، فرصت مغتنمی برای برنامه‌ریزی و ایجاد تغییرات بهینه برای مسئولین و متولیان و پیش‌بینی واقع‌بینانه برای آینده دانش‌آموزان فراهم می‌کند.

از منظر سابقه خدمت، معلمین با سابقه زیر بیست سال، تفاوت زیادی در اتخاذ روش‌های تعاملی و مداخله‌گرانه نشان ندادند اما در بین معلمین با سابقه بالای بیست سال، گرایش بیشتری به روش‌های مداخله‌گرانه گزارش شد. بین سابقه خدمت معلمین در اتخاذ سبک مدیریت کلاس و میزان شادکامی شاگردان، پژوهشی یافت نشد. هر چند اعداد و ارقام جدول مربوط به این مبحث آنچنان معنای متفاوتی را به نمایش نگذاشت و در هر دو دسته از دو سبک مداخله‌گر و تعامل‌گرا، استفاده شده، اما نتایج نشان می‌دهد که معلمین با سابقه بیشتر تمایل به اتخاذ سبک مداخله‌گر دارند و معلمین با سابقه کمتر تمایل بیشتری به اتخاذ سبک تعامل‌گرا نشان می‌دهند. این مشاهدات، شاید نشان از تغییرات نسلی و نشانه‌هایی از تمایلات تغییر رفتار محسوب گردد. کیفیت زندگی کاری، مسایل اقتصادی، اجتماعی و انتظارات آموزشی، همچنین ادراک معلمین از موفقیت شاگردان در کسب رتبه‌های مختلف مطابق انتظارات والدین و تجربه زیسته معلمین (پیری و همکاران، ۱۳۹۸) در کنترل و ایجاد نظم، ممکن است در اتخاذ سبک مداخله‌گر، توسط معلمین با سابقه تاثیر داشته باشد. زمانی که اقدام به بررسی شادکامی در بین پایه اول و دوم می‌شود، مداخله معلم، سبب کاهش شادکامی

شاگردان شده و در کلاس‌های تعاملی شادکامی آنان افزایش پیدا می‌کند اما در بین دانش‌آموزان پایه سوم به نظر می‌رسد شاگردان با مداخلات معلم سازگارتر شده و بر میزان شادکامی آنان تاثیر چشم‌گیری ندارد. اگر اجازه نتیجه‌گیری در این بخش باشد، شاید بتوان تغییر رفتار شاگردان را با تغییر رفتار نظام آموزشی در سطح خرد تفسیر کرد، که شادابی و رغبت شاگردان به مرور در حال کاهش است. در نهایت، از دستاوردهای این پژوهش، آن که در بین معلمان، سبک غیرمداخله‌گر اصلاً مشاهده نشد. نتیجه فوق، این شائبه را به وجود می‌آورد که شاید سبک غیرمداخله‌گر و یا احتمالاً عواملی به جز سبک مدیریتی معلم می‌تواند در شادکامی شاگردان دخالت داشته باشند. اگر بپذیریم که زندگی در مدرسه بخش اساسی و عمده دوران کودکی را شکل می‌دهد و شاد بودن کودکان دوران زیبا و طلایی برای آنان و آینده بهتر و نوید بخش برای جامعه را رقم خواهد زد، مصمم می‌شویم به امر شادکامی بیشتر پپردازیم و ضرورت ایجاد می‌کند در اتخاذ روش‌های اداره نظام آموزشی و کلاس درس توجه جدی صورت گیرد.

### ارائه پیشنهادات

با توجه به آن که اسناد بالادستی در تعیین شکل اداره کلاس‌ها نقش به‌سزایی بازی می‌کند به مسئولین، متولیان و صاحب‌نظران امر تعلیم و تربیت، هشدار جدی برای توجه به امر مهم شادابی شاگردان و فراهم کردن بستر شادکامی در کلاس درس در دستور کارشان قرار گیرد.

سبک‌های شناسایی شده و استفاده شده فعلی، شاید کفایت لازم برای ایجاد فضای شاد و ایجاد شادکامی در همه شاگردان را نداشته باشد. در کلاس‌های موجود نتایج استفاده از سبک مدیریت کلاس‌های تعامل‌گرانه، رضایت کامل را به صورت صددرصد نمایش نداده است، لذا؛ به پژوهشگران آتی توصیه می‌شود به سبک‌های دیگر منجمله سبک غیرمداخله‌گر توجه نموده و مطالعات بیشتری صورت گیرد و در صورت تایید رابطه سبکد غیرمداخله‌گر با افزایش شادکامی، اجرای آزمایشی آن توصیه می‌گردد.

به صاحب‌نظران تعلیم و تربیت، متخصصین علوم تربیتی، به مسئولین توصیه می‌گردد با برگزاری دوره‌های دانش‌افزایی، مهارت‌آموزی، توانمندسازی در صدد ایجاد تغییر در نگرش معلمان نسبت به استفاده از سبک مدیریت تعاملی و خلق کلاس‌ها و موقعیت‌های آموزشی شاد باشند.

از آنجا که این پژوهش بر روی معلمین خانم و در سه پایه اول ابتدایی اجرا شد، به محققین آتی توصیه می‌شود، ضمن سنجش سبک مدیریت معلمین آقا، قیاسی بین سبک مدیریتی معلمین مرد و زن انجام دهند. این پژوهش قابلیت اجرا در بین دانش‌آموزان سه پایه دوم ابتدایی و همچنین بررسی تاثیر سایر عوامل موثر بر شادکامی شاگردان را نیز داراست. همچنین توصیه می‌گردد سبک مدیریت معلم و میزان شادکامی شاگردان در ارائه دروس مختلف مثل تربیت‌بدنی، هنر و ریاضی و ... مورد سنجش قرار گیرد تا قابلیت خلق روش‌های جدید و تلفیقی فراهم گردد.

به معلمین پژوهشگر و فکور، توصیه موکد می‌گردد، اقدام به مطالعات اجتماعی، تربیتی، روانشناسانه در سطح مدرسه و کلاس درس و خلق سبک‌های جدید متناسب با بوم‌کلاس و روحیه شاگردان، به خصوص دختران ایرانی داشته‌باشند. استفاده از تجربیات زیسته، تفکر انتقادی در سطح کلاس درس، مسئولیت‌پذیری، خودیادگیرندگی و اراده جدی برای پیوستن به جنبش ایجاد تغییرات بهینه در نظام آموزشی، داشته‌باشند و پیشران شادابی و نشاط در بین شاگردان به‌خصوص دانش‌موزان دختر و امیدبخشی به جامعه آینده باشند.

### تشکر و قدردانی

در نهایت از راهنمایی و راهبری اساتید متخصص، همکاری معلمین راهنمای کارورزی شاغل در مدارس نواحی هفت‌گانه مشهد و مشارکت دانش‌جو معلمان کارورز پردیس شهید هاشمی-نژاد که در انجام پژوهش حاضر همراه و همیار بودند، نهایت تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

### منابع و مآخذ

- آریاپوران، سعید؛ عزیزی، فرامرز و دیناروند، حسن. (۱۳۹۲). رابطه سبک مدیریت کلاس معلمان با انگیزش و پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان پنجم ابتدایی. **روانشناسی مدرسه**. ۲(۱)، ۲۳-۴۱.
- ابراهیمی، امراه؛ اعرابی، سبحان و خالویی، محمدمهدی. (۱۳۹۲). مقایسه سلامت روان و مولفه‌های روان‌شناسی مثبت (امید، شادی و معنویت) در دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان بر حسب سال‌های مختلف تحصیلی و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی آنان. **مجله دانشکده پزشکی اصفهان**. ۳۱(۲۶۱)، ۱۸۸۵-۱۸۹۶.

- اسپالدینگ، چریل‌لین. (۱۳۷۷). **انگیزش در کلاس درس**. ترجمه سعدی‌پور، اسماعیل و نائیان، محمدرضا. تهران: انتشارات مدرسه.
- امامقلی‌وند، فاطمه؛ کدیور، پروین و شریفی، حسن. (۱۳۹۸). پیش‌بینی شادکامی و خلاقیت بر اساس جو مدرسه با میانجی‌گری درگیری تحصیلی و شایستگی هیجانی- اجتماعی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی. **مجله روانشناسی تربیتی**. ۱۵(۵۲)، ۱۸۱-۱۵۵.
- امین‌یزدی، سیدامیر و عالی، آمنه. (۱۳۸۷). تاثیر ویژگی‌های معلم بر سبک مدیریت کلاس. **تعلیم و تربیت**. ۲۴(۱)، ۱۰۳-۱۲۵.
- بخشایش، علیرضا. (۱۳۹۲). رابطه سبک‌های مدیریت کلاس با ویژگی‌های شخصیتی معلمان مدارس ابتدایی شهر یزد. **رهیافتی نو در مدیریت آموزشی**. ۴(۱۴)، ۱۹۸-۱۸۵.
- بیگی، علی؛ مکوندحسینی، شاهرخ؛ سیادت، سیدعلی و دولتی، علی‌اکبر. (۱۳۹۸). بررسی روابط علی مشکلات بین‌فردی، هیجانی - رفتاری و شادکامی در دانش‌آموزان ابتدایی. **مجله رویش روانشناسی**. ۳۹(۶)، ۱۶۴-۱۵۷.
- پیری، موسی، مهدی‌پور، مریم و بابائی، شهلا. (۱۳۹۸). نقش دانش، نگرش و مهارت‌های دبیران دوره متوسطه در به‌کارگیری فناوری اطلاعات در فرایند یاددهی- یادگیری. **تدریس- پژوهی**. ۷(۲)، ۱-۲۰.
- حسن دوست، فاطمه؛ علیزاده، عاطفه؛ مؤمنی، مریم؛ نوروزی پرشکوه، نسترن و یوسفی، فاطمه. (۱۳۹۵). ارتباط هوش معنوی و شادکامی در دانشجویان پرستاری دانشکده پرستاری و مامایی قزوین در سال ۱۳۹۴. **مجله دانشکده پرستاری و مامایی همدان**. ۲۴(۴)، ۲۶۴-۲۷۱.
- دلاور، علی و شکوهی امیرآبادی، لیلا. (۱۳۹۹). بررسی وضعیت شادکامی و رضایت از زندگی دانشجویان در زمان بحران بیماری کرونا و ویروس جدید (کووید-۱۹). **فصلنامه روان‌شناسی تربیتی**. ۱۶(۵۵)، ۱-۲۵.
- رجائی‌پور، سعید؛ کاظمی، ایرج و آقاحسینی، تقی. (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین مولفه‌های مدیریت کلاس درس و جو یادگیری در مدارس راهنمایی شهر اصفهان. **مجله پژوهش‌های تربیتی و روانشناختی**. ۱(۹)، ۲۳-۴۰.
- رحیمی، مهدیه و مشکی‌باف مقدم، زهره. (۱۳۹۹). اقدام‌پژوهی درباره مدیریت کلاس درس قبل و پس از کرونا. **فصلنامه مطالعات کارورزی در تربیت‌معلم**. ۱(۲)، ۹۹-۱۱۸.

- رئیسی، مرضیه؛ احمدی طهران، هدی؛ حیدری، سعیده؛ جعفرگللو، عصمت؛ عابدینی، زهرا و بطحایی، سیداحمد. (۱۳۹۲). ارتباط هوش معنوی با شادکامی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی قم. **مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی**. ۱۳(۵)، ۴۳۱-۴۴۰.
- سبزی، ندا و فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بر ادراک شایستگی و شادکامی دانش‌آموزان پسر مقطع ششم ابتدایی شهر شیراز. **مجله دانش و پژوهش در روانشناسی**. ۱۹(۴)، ۱۱۴-۱۲۳.
- سوری، حسین؛ امرایی، کوروش؛ مرادنژاد، امین و ناصری، قباد. (۱۳۹۹). بررسی نقش واسطه‌ای جو عاطفی خانواده در رابطه میان تاب آوری و شادکامی در دانش‌آموزان. **مجله خانواده و پژوهش**. ۱۷(۲)، ۳۳-۵۲.
- شریعت باقری، محمد مهدی و شمسایی، آزاده. (۱۳۹۸). رابطه سبک مدیریت کلاس معلمان و خلاقیت دانش‌آموزان با میانجی‌گری بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان. **نشریه علمی ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی**. ۹(۲)، ۲۲۷-۲۶۲.
- شکوهی امیرآبادی، لیلیا؛ دلاور، علی؛ عباسی سروک، لطفاله و کوشکی، شیرین. (۱۳۹۷). تحلیل محتوای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر اساس خلاقیت و شادکامی. **مجله ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی**. ۸(۳)، ۱۹۲-۱۲۵.
- صالحی عمران، ابراهیم و عابدینی بلترک، میمنت. (۱۳۹۷). بررسی رابطه بین شادکامی با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان در فضاهای آموزشی استان مازندران با تأکید بر نقش برنامه‌ریزی آموزشی. **مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی**. ۷(۱۳)، ۱۲۱-۱۴۵.
- صدوقی، مجید و حسام‌پور، فاطمه. (۱۳۹۸). نقش واسطه‌ای شادکامی در رابطه میان امید و خودکارآمدی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی. **رویش روانشناسی**. ۹(۴۲)، ۳۰-۲۱.
- صیامیان، حسن؛ نعیمی، ام‌البنین؛ شهرابی، افسانه؛ حسن‌زاده، رمضان؛ ابادری، محمدرضا؛ خادم‌لو، محمد و جوادیان‌کوتنایی، مریم. (۱۳۹۰). بررسی وضعیت شادکامی و ارتباط با برخی متغیرهای جمعیت‌شناختی در دانشجویان پیراپزشکی. **مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران**. ۲۱(۸۶)، ۱۶۶-۱۵۹.
- ظریفی، مجتبی و فرجی، رضا. (۱۳۹۳). مقایسه شیوه مدیریت و کلاس‌داری معلمان تربیت‌بدنی در مقاطع تحصیلی ابتدایی، راهنمایی و متوسطه استان آذربایجان شرقی. **علوم کاربردی ورزش و تندرستی**. ۱(۱)، ۴۰-۴۸.

- عابدی، محمدرضا؛ میرشاه جعفری، سیدابراهیم و لیاقت‌دار، محمدجواد. (۱۳۸۵). **هنجار‌یابی پرسشنامه شادکامی آکسفورد در دانشجویان دانشگاه‌های اصفهان . فصلنامه روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران**. ۱۲(۲)، ۹۵-۱۰۰.
- عزیزیان، شهاب. (۱۳۹۸). **تاثیر باورهای فراشناختی و خودکارآمدی بر شادکامی دانش‌آموزان . مجله رشد آموزش مشاور مدرسه**. ۲(۵۲)، ۳۴-۴۲.
- علی‌پور، احمدعلی و نوربالا، احمدعلی. (۱۳۷۸). **بررسی مقدماتی پایایی و روایی پرسش‌نامه شادکامی آکسفورد در دانشجویان دانشگاه تهران . فصلنامه اندیشه و رفتار**. ۵(۲)، ۵۵-۶۵.
- قاسمیان‌سفایی، حاجیه و فرج‌زادگان، زیبا. (۱۳۹۰). **مشارکت فعال دانشجویان در تدریس . آموزش در علوم پزشکی**. ۱۱(۹)، ۱۱۳۰-۱۱۲۹.
- قاضیان، محمدعلی؛ ستوان، صادق؛ دهدار، مجتبی و عالی شیرمرد، عبدالله. (۱۳۹۶). **بررسی جو یادگیری اثربخش براساس مولفه‌های مدیریت کلاس . نشریه شباک**. ۳(۴)، ۳۵-۴۷.
- کاظمی، سیما؛ محمدی، یحیی و رئیسون، محمدرضا. (۱۳۹۴). **بررسی وضعیت مدیریت کلاس اساتید دانشگاه علوم پزشکی بیرجند از دیدگاه دانشجویان . مجله پژوهش در آموزش علوم پزشکی**. ۷(۴)، ۳۸-۳۱.
- کیانی، زینب و مظاهری، مهرداد. (۱۳۹۷). **بررسی مقایسه‌ای احساس شادکامی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه دوم شهرستان زاهدان. مطالعات روانشناسی تربیتی**. ۱۵(۳۱)، ۱۹۹-۲۱۶.
- گلایی، فاطمه و اخشی، نازیلا. (۱۳۹۳). **مشارکت اجتماعی و نشاط اجتماعی . جامعه‌شناسی کاربردی**. ۲۶(۳)، ۱۳۹-۱۶۰.
- مشکئی‌یاف مقدم، زهره؛ چرابین، مسلم؛ اکبری، احمد و داوودی، علیرضا. (۱۳۹۸). **تحلیل نشانه‌شناختی سکوت در مدیریت کلاس درس . مبنای تعلیم و تربیت**. ۹(۲)، ۶۷-۸۴.
- مظفری‌نیا، فائزه؛ امین‌شکروی، فرخنده و حیدرنیا، علیرضا. (۱۳۹۳). **رابطه بین سلامت معنوی و شادکامی دانشجویان. نشریه آموزش بهداشت و ارتقای سلامت**. ۲(۲)، ۹۷-۱۰۷.
- هادی، مریم. (۱۳۹۵). **بررسی رابطه سبک‌های مدیریت کلاس معلمان با خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان . فصلنامه مطالعات مدیریت و کارآفرینی**. ۲(۳)، ۱۸-۲۷.
- هژبری، امیر و شفیع‌زاده، حمید. (۱۳۹۶). **رابطه سبک مدیریت کلاس مبتنی بر خلاقیت با کیفیت زندگی در مدرسه و اضطراب دانش‌آموزان . ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی**. ۷(۳)، ۱۳۳-۱۰۷.

- Allen, K. p. (2010). **Classroom management, bullying, and teacher practices**. Professional Educator, 34(1), 717-727.
- Aprajita, N., & Mani Bhasin, K. (2019). **Recent Trends in Happiness Research**. International Journal of Engineering and Advanced Technology (IJEAT), 8(6), 752-757.
- Argyle, M. (2001). **The psychology of happiness**. London: Routledge.
- Argyle, M. (2003). **Psychology of happiness**. (G. Anaraki, & et al, Eds.) Isfahan academic center for education.
- Argyle, M., Martin , M., & Lu, L. (1995). **Testing for stress and happiness: The role of social and cognitive factors**. In C. D. Spielberger, & I. G. Sarason (Eds.), Stress and emotion. Washington, DC.
- Argyle, M., Martin, M., & Crossland, J. (1989). **Happiness as a function of personality and social encounters**. Recent advances in social psychology.
- Baumrind, E. (1971). **Current patterns of parental authority**. Developmental psychology monographs.
- Bradburn, N. (1969). **The structure of psychological wellbeing**. Chicago: Aldine.
- Bulger, S., Mohr, D., & Walls, R. (2002). **Stack the deck in favor of your students by using the four aces of effective teaching**. Journal of Effective Teaching.
- Bush, T., & Crawford, M. (2012). **Editorial: mapping the field over 40 years: a historical review**. Educational Management Administration & Leadership.
- De Stercke, J., Goyette, N., & Robertson, J. (2015). **Happiness in the classroom: Strategies for teacher retention and development**. *Prospects*, 45(4), 421-427.
- Diener, E. (2002). **frequently asked question about subjective well-being**. a printer for report and new comers.
- Djigic , G., & Stojijlikovic, S. (2011). **Classroom management styles**. Procedia-Social And Behavioral Science, 29, 819-828.
- Dobelli, R. (2013). **The art of thinking clearly: better thinking, better decisions**. Hachette UK. Doolittle, E. (2003). **Classroom managment**. teaching and teacher education.
- Dunavold , A. (1997). **Happiness, hope, and optimism**. California State University, Northridge.
- Franken, R. (1994). **Human motivation** (3rd Ed). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Co.



- Germine, Y. (2002). **An investigation in to the influences of teacher's classroom management beliefs and practice on classroom procedures.** www.aara.edu.au/03pap/you03353. pdf.
- Gu, S., Wang, F., P.Patel, N., Bourgeois , J., & H. Huang, J. (2019). **A Model for Basic Emotions Using Observations of Behavior in Drosophila.** Front. Psychol., <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00781>.
- Harris, A., & Muijs, D. (2005). **Improving schools through teacher leadership.** Open University Press.
- Ihtiyaroglu, N. (2018). **Analyzing the Relationship between Happiness, Teachers' Level of Satisfaction with Life and Classroom Management Profiles.** Journal Articles; Reports - Research, ISSN: ISSN-2332-3205, 6(10), 2227-2237.
- Joseph, S., & Lewis, C. (1998). **The Depression–Happiness Scale: Reliability and validity of a bipolar self-report scale.** Journal of Clinical Psychology.
- Lewin, K., Lippit, R., & White, R. (1939). **Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates.** Journal of Social Psychology.
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H. (1999). **A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation.** Social Indicators Research.
- Margaret, J. (2014). **Influence of head teachers’ leadership styles on pupils’ performance at Kenya certificate of primary education in Matinyani sub county, Kitui county Kenya.** University of Nairobi.
- Martin, n. (1997). **Beliefs regarding classroom management style.** journal of research in Rural education, 123-130.
- Martin, N., & Yin, Z. (1999). **Beliefs regarding classroom management style: differences between urban and rural secondary level teachers.** journal of research in rural education.
- Martin, n., Yine, A., & Baldwin, B. (1998). **perspective regarding classroom management styles.** ERIG identifier preparation vs reseach in the school.
- Olabisi , A., & Folasade , S. (2020). **Influence of Teachers’ Classroom Management Style on Pupils’ Motivation for Learning and Academic Achievement in Kwara State.** International Journal of Educational Methodology.
- Peiró , A. (2006). **Happiness, satisfaction and socio-economic conditions: Some international evidence.** Journal of Socioal Economic.

- Ryan, R., & Deci, E. (2001). **On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being.** Annual Review of Psychology.
- Stones, M., Kozma, A., Hirdes, J., & Gold, D. (1996). **Short Happiness and Affect Research Protocol (SHARP).** Social Indicators Research.
- Wolfgang, C., & Glickman, C. (1980). **Solving Discipline Problem: Strategies for Classroom Teacher.** Boston: Longwood Division College and Professional Publication.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Den Brok, P., Wijsman, L., Mainhard, T., & Van Tartwijk, J. (2014). **Teacher-student relationships and classroom management.** Handbook of classroom management, 2, 363-386.

## اثربخشی قصه درمانی بر تنظیم هیجان و نشانه‌های اضطرابی در کودکان مبتلا به اختلال طیف اتیسم<sup>۱</sup>

فاطمه نکویی<sup>۲</sup>، حسن میرزاجانی<sup>۳</sup>، حسین نکویی<sup>۴</sup>

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی قصه درمانی بر تنظیم هیجان و نشانه‌های اضطرابی در کودکان مبتلا به اختلال طیف اتیسم بود. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کودکان مبتلا به طیف اتیسم مراجعه کننده به مراکز درمانی اتیسم در محدوده سنی ۹ الی ۱۴ سال در گنبد بود (۴۲ نفر) و تعداد ۳۰ کودک مبتلا را به روش هدفمند در دسترس انتخاب کرده و به صورت تصادفی ساده در دو گروه آزمایش و کنترل گمارش شدند. گروه آزمایش تحت پروتکل قصه درمانی مرادپیان و همکاران (۱۳۹۳) طی ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای قرار گرفتند در حالی که برای گروه کنترل مداخله‌ای انجام نشد. پرسشنامه‌های مورد استفاده در پژوهش حاضر شامل پرسشنامه تنظیم هیجان (شیلدز و چیکتی، ۱۹۹۵) و پرسشنامه نشانه‌های اضطرابی (اسپنس، ۱۹۹۹) بودند. داده‌ها با استفاده از آزمون کوواریانس چندمتغیری (MANCOVA) تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد قصه درمانی بر تنظیم هیجان و نشانه‌های اضطرابی در کودکان مبتلا به اختلال طیف اتیسم اثرگذار است. بر مبنای نتایج پژوهش حاضر می‌توان دریافت که تنظیم هیجان و نشانه‌های اضطرابی زیربنای انعطاف پذیری فیزیولوژیکی و هیجانی در افراد مبتلا به اتیسم بوده که او را قادر می‌سازد تا بتواند سطح بهینه برانگیختگی را داشته باشد. در این وضعیت بهینه فرد می‌تواند به طور موفقیت آمیزی در فعالیت‌های اجتماعی شرکت کند و توانایی افزایش تداوم تعاملات اجتماعی، ارتباط موثر و سازش یافتگی با تغییرات محیط اطراف را پیدا کند که پیشنهاد می‌گردد در برنامه‌های بازتوانی مورد توجه مشاوران و روانشناسان قرار گیرد.

**واژگان کلیدی:** اتیسم، تنظیم هیجان، قصه درمانی، نشانه‌های اضطرابی.

<sup>۱</sup> تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۲/۱۸ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۵/۷

<sup>۲</sup> کارشناسی ارشد روان‌شناسی، موسسه آموزش عالی سارویه، ساری، ایران.

<sup>۳</sup> گروه آموزشی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان مازندران، ساری، ایران. [mirzajanihassan@yahoo.com](mailto:mirzajanihassan@yahoo.com)

<sup>۴</sup> کارشناسی ارشد راهنمایی و مشاوره

## The effectiveness of story therapy on emotion regulation and anxiety symptoms in children with autism spectrum disorder

Fatemeh Nekoi<sup>1</sup>, Hassan Mirzajani<sup>2</sup>, Hossein Nekoi<sup>3</sup>

The purpose of this study was to investigate the effectiveness of story therapy on emotion regulation and anxiety symptoms in children with autism spectrum disorder. The research method was semi-experimental with a pre-test and post-test design with a control group. The statistical population of the present study included children with autism who referred to autism treatment centers in the age range of 9 to 14 years in Gonbad (42 people) and the number of 30 sick children was selected in a purposeful way and randomly divided into two experimental groups and Controls were assigned. The experimental group underwent the story therapy protocol of Moradian et al. (2013) during 8 sessions of 60 minutes, while no intervention was done for the control group. The questionnaires used in the present study included the emotion regulation questionnaire (Shields and Chiketi, 1995) and the anxiety symptoms questionnaire (Spence, 1999). Data were analyzed using multivariate covariance test (MANCOVA). Findings showed that story therapy is effective in regulating emotion and anxiety symptoms in children with autism spectrum disorder. Based on the results of the present research, it can be seen that the regulation of emotions and anxiety symptoms is the basis of physiological and emotional flexibility in a person, which enables him to have the optimal level of resilience. In this optimal state, a person can successfully participate in social activities and find the ability to increase the continuity of social interactions, effective communication and adaptation to changes in the surrounding environment, that it is suggested to be considered by counselors and psychologists in rehabilitation programs.

**Keywords:** Autism, emotion regulation, story therapy, anxiety symptoms.

---

<sup>1</sup> Master's degree in psychology, Saroiye Institute of Higher Education, Sari, Iran.

<sup>2</sup> sresearch74@yahoo.com

<sup>3</sup> Master's degree in guidance and counseling.

## مقدمه

از جمله اختلالات مهم در دوران کودکی، اختلال طیف اتیسم است که شامل گستره‌ای از اختلالات عصبی رشدی بوده و در طول زندگی ادامه می‌یابد (پاگنی، والش، راجرز و بردن، ۲۰۲۰). اختلال اتیسم نوعی اختلال عصب تحولی است که ویژگی‌های آن به وسیله آسیب مداوم در ارتباطات و تعاملات اجتماعی، به علاوه الگوهای محدود و کلیشه‌ای رفتار با نشانه‌های آشکار در نخستین دوره زودرس پس از تولد آشکار می‌شود (انجمن روانپزشکی امریکا، ۲۰۱۹). وجود یک کودک استثنایی در یک خانواده مسائلی از جمله ایجاد اختلافات زناشویی، فشار روانی، تحمل بار سنگین اقتصادی، عدم رسیدگی به نیازهای شخصی را می‌تواند برای خانواده به همراه داشته باشد (کاظمی و شریفی فرد، ۱۴۰۰). در بین کودکان استثنایی، کودکان مبتلا به اتیسم، جایگاه درخور توجهی دارند، بنابراین آسیب شناسی، تشخیص سریع و درمانگری این کودکان بسیار مهم است (براندل و همکاران، ۲۰۱۸، چوبداری و همکاران، ۱۳۹۸). تحقیقات نشان داده است که هیچ یک از فشارزاهای معمولی در خانواده نمی‌تواند به اندازه فشارزایی مثل داشتن یک فرزند با نیازهای خاص تأثیری شدید و دائمی بر خانواده داشته باشد (جوز و همکاران، ۲۰۱۷، ۴). بر طبق این، از جمله مشکلاتی که کودکان مبتلا به طیف اتیسم دارند می‌توانیم به تنظیم هیجان و علائم اضطرابی اشاره کنیم (قربانی و رئیسی، ۱۳۹۸).

تنظیم هیجان به عنوان یک موضوع برجسته در علم عاطفه و یک موضوع اصلی و عامه پسند در روانشناسی رشد تبدیل شده است. علاقه، کاوش و دانش در زمینه سازه‌های این مفهوم، به سرعت در حال گسترش هستند (روتنبرگ و گراس، ۲۰۰۷). تنظیم هیجان فرایندی است که افراد از طریق آن بر هیجانات خود هنگام احساس آنها و نحوه تجربه و نیز نوع ابراز آنها تأثیر می‌گذارند که این می‌تواند از خودآگاه یا ناخودآگاه و به صورت خودکار حاصل شود (گراتز و رومر، ۲۰۰۴، ۶). عدم تنظیم هیجانی، با بسیاری از اختلالات روانشناختی ارتباط دارد (بورکوفس، ۲۰۰۶، ۷). هیجانات منفی می‌توانند یکی از علل اصلی کژکاری در بین کودکان و

<sup>1</sup> Pagni, Walsh, Rogers & Braden

<sup>2</sup> American psychiatric association

<sup>3</sup> Brandler

<sup>4</sup> Jose, Gupta, Gulati, & Sapra

<sup>5</sup> Rottenberg

<sup>6</sup> Gratz, Roemer

<sup>7</sup> Beaugard, Levensque, & Paquete

نوجوانان باشند (بورگارد و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴؛ اسماعیلیان و همکاران، ۱۳۹۵). تنظیم هیجان به عنوان یک راهبرد برای پاسخ به رویدادهای تنیدگی‌زا و مدیریت اطلاعات برانگیزاننده هیجانی تعریف شده است و بخشی از مقابله شناختی محسوب می‌شود (رحمتی و صابر، ۱۳۹۶). کودکانی که به اتیسم مبتلا هستند در معرض خطر مشکلات هیجانی و اجتماعی می‌باشند. آنها در مقایسه با همسالان با تحول بهنجار، مشکلاتی در پردازش اطلاعات اجتماعی، اختلال دیدگاه نگری، عملکرد اجتماعی و بازی، جهت گیری اجتماعی، توجه پیوسته، درک احساسات، شریک شدن در احساسات دیگران، تقلید، اختلال در بیان غیرکلامی عواطف و نیز حل مشکلات اجتماعی از خود نشان می‌دهند (یاتی و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷). مشکلات هیجانی اجتماعی یکی از ملاکهای تشخیص افتراقی در کودکان مبتلا به طیف اتیسم از سایر افراد با دیگر اختلالات فراگیر تحولی است (کلین<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۷). مشکل تنظیم هیجان در افراد مبتلا به طیف اتیسم آن قدر جدی است که برخی از پژوهشگران آن را به عنوان یکی از ویژگیهای ذاتی اتیسم و یکی از ملاکهای اصلی برای تشخیص اتیسم می‌دانند و ریشه بسیاری از مشکلات رفتاری و اجتماعی در این جمعیت را مرتبط با آن می‌دانند (گلداسمیت و کلی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸). در پژوهش سامسون<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۱۵) رابطه اختلال در تنظیم هیجان و مشخصات اصلی اتیسم شامل آسیبهای اجتماعی و ارتباطی و نیز وجود رفتار تکراری و ناهنجاری و مشکلات حسی در کودکان مبتلا به اتیسم بررسی شد. یافته‌ی پژوهشی آنان بیانگر این بود که کودکان مبتلا به طیف اتیسم در مقایسه با کودکان عادی در همه قسمت‌ها، مشکلات بیشتری داشتند و در بین کودکان اتیسم به ویژه آسیب در رفتارهای اجتماعی، ارتباط زیادی داشت (آجرلو و همکاران، ۱۳۹۵، سامسون و همکاران، ۲۰۱۵).

از دیگر سو؛ ارنست هیلگارد<sup>۶</sup> (۱۹۰۴) گاهی اضطراب را مقدم بر هر چیز و یک حالت و ترس و نگرانی و ناراحتی می‌داند. اضطراب با ترس ارتباط نزدیکی دارد، اما "ترس" که گاهی در مقابل امر مبهم به وجود می‌آید و زمانی موضوع معینی ندارد. خلاصه می‌توان گفت اضطراب گاهی به معنای ترس مبهم است و گاهی به معنای یک ترس مبهم محدود نیز استعمال می‌شود و آن ترس از نامنی است (فلاحی و کریمی‌نژاد، ۱۳۹۵). اضطراب در این معنی جنبه

<sup>1</sup> Beaugard

<sup>2</sup> Yati

<sup>3</sup> Klin

<sup>4</sup> Goldsmith, Kelley

<sup>5</sup> Samson

<sup>6</sup> Hilgard, Ernes

اجتماعی دارد و از لحاظ منشا امری است اجتماعی که از کودکی شروع می‌شود، محرومیت از محبت با غفلت والدین از این لحاظ فقدان محبت در کودک احساس ناامنی به وجود می‌آورد، در دوره بالاتر در موقع حمله و تعرض، موقعی که در معرض آسیب بدنی قرار می‌گیرد و از این که از انجام کارها متکی به والدین است دچار اضطراب و ناراحتی می‌شود (طهوری، ۱۳۹۴). اگر چه اختلالات و علائم اضطرابی در کودکان با طیف اتیسم شیوع نسبتا بالایی دارند، اما اغلب موارد تشخیص داده نشده و یا به اشتباه تشخیص گذاری می‌شوند (تسای<sup>1</sup>، ۲۰۱۶). به عبارت دیگر تمایز بین اضطراب همبود و ویژگیهای اختلال طیف اتیسم می‌تواند دشوار باشد و مشکلاتی را برای تشخیص دقیق اضطراب در افراد با اختلال طیف اتیسم ایجاد کند (مکنیل<sup>2</sup> و همکاران، ۲۰۱۹). پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که رابطه بین اضطراب و ویژگیها یا نیمرخ اختلال طیف اتیسم می‌تواند دوطرفه باشد (کمز<sup>3</sup> و همکاران، ۲۰۱۴). این نظریه مطرح می‌کند که اضطراب نه تنها می‌تواند به پیامدها و مشکلاتی در کودکان با اختلال طیف اتیسم منجر شود، اما احتمالا برخی ویژگیها و مشخصه‌های کودکان با اختلال طیف اتیسم می‌تواند باعث تشدید علائم اضطراب شده و بروز اضطراب را محتمل‌تر کند و عوامل خطر ساز قلمداد می‌شوند (آدامز<sup>4</sup> و همکاران، ۲۰۱۹).

قصه یا داستان، متنی ادبی است که دارای کاربردهای ثانویه آموزشی، تربیتی و درمانی است (درویش دماوندی و همکاران، ۱۳۹۹). قصه‌ها در قصه درمانی با فراهم کردن فرصت‌ها، ایجاد بستری برای تخلیه هیجانی و همانندسازی و بالا بردن درک کودک می‌تواند منبع مهمی در تغییر و بهبود در مشکلات و اختلالهای کودکان محسوب شوند (فریدبرگ و ویلت<sup>5</sup>، ۲۰۱۰). پژوهش‌های متعددی در خصوص قصه درمانی و تاثیر آن بر روی نمونه‌های مختلف صورت گرفته است. نایت و مارگو<sup>6</sup> (۲۰۱۳) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که تحلیل قصه‌های کودکان روش خوبی برای سنجش مهارتهای زبانی کودکان است و از قصه‌گویی برای سنجش مشکلات رفتاری و تواناییهای مختلف می‌توان استفاده نمود. قصه سازی کودک، فرآیندهای تحول هیجانی و شناختی او را تسهیل کرده و به او دیدگاه نو و خلاق از دیگران و روابط میان افراد ارائه می‌دهد (قربانی و رسی، ۱۳۹۸؛ نایت و مارگو، ۲۰۱۳).

<sup>1</sup> Tsai

<sup>2</sup> MacNeil

<sup>3</sup> Kerns

<sup>4</sup> Adams

<sup>5</sup> Friedberg & Wilt

<sup>6</sup> Knight R. Margo

ترکیب قصه درمانی با رویکرد شناختی میتواند الگوهای تفکر نادرست که شامل نقص در میانجی های شناختی، هم در محتوای شناختی و هم در فرآیند شناختی است، را تغییر دهد. رویکرد شناختی بر این پایه استوار است که احساسات ما تحت سلطه «افکار» ما راجع به موقعیت انسان ها و حوادث زندگی ما هستند نه تحت تأثیر این مسائل به خودی خود روی تغییر نحوه ی تفکر ما تمرکز دارد، با یاد گرفتن «تفکر متفاوت» فرد میتواند مهارتهایی را یاد بگیرد تا بتواند با زندگی بهتر سازگاری کند (شهابی زاده، خواجه امینیان، ۲۰۱۹).

در مجموع می توان گفت از آنجا که اتیسم اختلال جدید و ناشناخته و یا حداقل کم شناخته شده ای است که در جوامع در حال افزایش است و مردم شناخت و آگاهی کافی را در مورد این اختلال ندارند و همچنین افزایش و شیوع اختلال اتیسم، اهمیت کنترل و پیشگیری از پیامدهای آن را برای افراد و جامعه ضروری می داند، پژوهش در این زمینه می تواند گامی برای شناخت، آگاهی و درمان این اختلال باشد. روشهای درمانی آمیخته با سبک جدید و یا توام با دیگر روشهای درمانی همچون قصه درمانی در این پژوهش می تواند روشی موثر برای متغیرهای روانشناختی کودکان و نوجوانان طیف اتیسم در نظر گرفته شود. بدین منظور در پژوهش حاضر سعی شد تا با استفاده از ظرفیت های قصه درمانی بر پایه رویکرد شناختی، تاثیر آن بر تنظیم هیجان و کنترل علائم اضطرابی در کودکان و نوجوانان مبتلا به طیف اتیسم مورد بررسی قرار گیرد. لذا پژوهشگر در پژوهش حاضر به دنبال بررسی این سوال است که آیا قصه درمانی بر تنظیم هیجان و کنترل نشانه های اضطرابی در کودکان مبتلا به اختلال طیف اتیسم اثربخش است؟

#### روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، جز تحقیقات نیمه آزمایشی، با طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کودکان مبتلا به طیف اتیسم مراجعه کننده به مراکز درمانی اتیسم در محدوده سنی ۹ الی ۱۴ سال در گنبد بود که تعداد آنها طبق نتایج بررسی از ۳ مرکز درمانی اتیسم ۴۲ نفر بود. ملاک های ورود به پژوهش عبارت بودند از ۱- تشخیص اختلال طیف اتیسم براساس نظر روانشناس و روانپزشک، ۲- دارا بودن پرونده در مراکز توانبخشی اختلالات اتیسم، ۳- قرار نگرفتن همزمان تحت آموزش درمانی دیگر، ۴- وجود سلامت جسمانی در حد انجام آزمون (نداشتن مشکل شنوایی و بینایی و عملکرد دست)، ۵- دامنه سنی بین ۹ تا ۱۴ سال، ۶- کسب نمره کمتر از ۳۲ در پرسشنامه تنظیم هیجان و نیز کسب نمره بالاتر از ۳۸ در پرسشنامه اضطراب. ملاک های



خروج از پژوهش عبارت بودند از ۱-عدم تمایل به ادامه همکاری در پژوهش و یا داشتن غیبت بیش از دو جلسه متوالی، ۲-مبتلا شدن به بیماری جسمانی و یا روانشناختی دیگر در حین اجرای مداخله پژوهش. از بین جامعه آماری (۴۲نفر) تعداد ۳۰ کودک مبتلا را به روش هدفمند در دسترس غیر تصادفی انتخاب کرده و به صورت تصادفی ساده در دو گروه آزمایش و کنترل گمارش شدند. همچنین به منظور انجام پژوهش از والدین افراد مورد پژوهش فرم رضایت نامه آگاهانه و آزادانه پژوهش به صورت کتبی اخذ گردید و اطلاعات مربوط به نحوه اجرای طرح به افراد مورد پژوهش توضیح داده شد تا با داشتن فرصت کافی تمامی سوالات خود را بپرسند .

#### روش اجرا

به منظور انجام پژوهش مجوز لازم از دانشگاه و معاونت پژوهشی اخذ شد. گروه آزمایش در معرض قصه درمانی بر پایه پروتکل قصه درمانی مرادیان و همکاران (۱۳۹۳) طی ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای قرار گرفتند و برای گروه کنترل آموزشی برگزار نشد. قبل و بعد از مداخله، هر دو گروه به پرسشنامه‌های تنظیم هیجان و کنترل علائم پاسخ دادند. پروتکل درمانی قصه درمانی به صورت زیر اجرا شد.

#### جدول شماره ۱: پروتکل قصه درمانی مرادیان و همکاران (۱۳۹۳)

شماره جلسه	هدف جلسه	قصه‌ای که ارائه می‌شود
۱	تقویت مهارت‌های ارتباطی و سالم	طرح یک داستان تصویری زنجیره‌ای محقق ساخته و استفاده از کارت علامت‌دار برای مقایسه با یکی از چهار کارت زنجیره‌ای برای بیان اختلاف و شباهت‌ها و مفاهیم، برای افزایش مهارت‌های کلامی که لازمه برقراری ارتباط می‌باشد
۲	تنظیم شناختی هیجان، آشنایی با احساسات خود و نامگذاری آنها	با استفاده از کتاب قصه احساس‌های تو، داستان شیر و موش بیان می‌شود.
۳	اذیت کردن دیگران، توانایی همدلی، بیان رفتارهایی که منجر به ناراحتی دیگران می‌شود و شناخت پیامدهای آن، آشنایی با نتایج منفی رفتارهای ناسازگارانه و آسیب‌شناسی آن	قصه حسن کچل و پسر مردم آزار و داستان پسته دهان بسته گفته می‌شود
۴	از کوره در رفتن، مدیریت هیجان و احساس، آشنایی کودک با رفتارهای تکانشی و پیامدهای عدم صبر و تامل در دادن پاسخ و انجام رفتار با دیگران	قصه موش کوچولو و مار زورگو گفته می‌شود

۵	آموزش مهارت روابط بین فردی، آموزش مهارت‌های اجتماعی و پیروی از قوانین همکاری و تقسیم کار تقویت مهارت‌های ارتباطی و تعامل اجتماعی کودکان	قصه مجسمه دوستی و داستان چتر آفتاب گیر گفته می شود
۶	یادگیری مهارت‌های جدید توسط کودک با محور حل مسئله و مدیریت خشم	داستان جغد و دارکوب گفته می شود
۷	فعالیت‌های کاغذ قلمی مانند جنگ کاغذی، بازی نمایش خلاق و ایفای نقش با محوریت شناسایی مشکل	-
۸	جمع بندی و مرور جلسات و گرفتن پس آزمون	---

### ابزار های پژوهش

- پرسشنامه تنظیم هیجان: این پرسشنامه توسط شیلدز و چیکتی (۱۹۹۵) طراحی شده است و توسط والدین پاسخ داده می‌شود. هدف این پرسشنامه، سنجش توانایی کودک در مدیریت تجارب هیجانی است. پرسشنامه شامل ۲۴ ماده و ۲ مولفه است و توسط طیف لیکرت ۴ درجه‌ای از ۱ = به ندرت تا ۴ = تقریباً همیشه نمره گذاری میشود. آزمون شامل دو مولفه به نام های تنظیم هیجان انطباقی (که تناسب موقعیتی نمایش عاطفی، همدلی و خودآگاهی هیجانی را می‌سنجد) و بی‌ثباتی/ منفی‌گرایی (که بی‌ثباتی خلق، انعطاف پذیری، اثر منفی نامنظم و نمایش عاطفی نامناسب را می‌سنجد). چهار سوال در هنجاریابی آزمون فرم اصلی که توسط اسماعیلیان و همکاران (۱۳۹۵) انجام شده است حذف شده است. آزمون دارای ۵ خرده مقیاس به نامهای هیجانان منفی (سوالات ۲، ۶، ۸، ۱۳، ۱۸، ۱۹)، خودآگاهی و ابزار هیجانان (۱، ۳، ۵، ۱۵، ۱۷)، عدم تناسب موقعیتی تظاهرات هیجانی (سوالات ۱۰، ۱۲، ۲۰) و انعطاف پذیری هیجانی (سوالات ۷، ۱۴ و ۱۶) است. پایایی این آزمون توسط شیلدز و چیکتی (۱۹۹۵) به روش آلفای کرونباخ برای بی‌ثباتی/منفی‌گرایی ۰/۹۶ و برای تنظیم هیجان انطباقی ۰/۸۳ به دست آمده است. پایایی آزمون در پژوهش محمودی و همکاران (۱۳۹۵) به روش آلفای کرونباخ برای کودکان با اختلال یادگیری ۰/۳۶ و برای کودکان عادی ۰/۷۴ و به روش دو نیمه کردن گاتمن برای کودکان با اختلال یادگیری ۰/۳۹ و برای کودکان عادی ۰/۷۱ به دست آمد. پایایی آزمون با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای مولفه‌های بی‌ثباتی هیجانی و هیجان‌پذیری منفی، خودآگاهی و ابزار هیجانان، عدم تناسب موقعیتی، تظاهرات هیجانی،

کنترل و مدیریت هیجانات منفی، انعطاف پذیری هیجانی و نمره کل تنظیم هیجانی به ترتیب ۰/۸، ۰/۹۳، ۰/۸۷، ۰/۸۱، ۰/۸۴، و ۰/۸۶ به دست آمده است.

-پرسشنامه اضطراب: این پرسشنامه توسط اسپنس (۱۹۹۹) برای ارزیابی نشانه‌های اضطراب در کودکان در جمعیت عمومی ساخته شد. گویه‌های این مقیاس تا حد ممکن مطابق با مقیاس اضطراب کودک اسپنس (SCAS) فرمول‌بندی شده است از آنجا که این مقیاس خود گزارشی است برای تبدیل آن به فرم والدین، گویه‌هایی که به حالات درونی اشاره دارند (مثل گویهی چهارم، من می‌ترسم) به صورت رفتارهای قابل مشاهده برای والدین بازنویسی شده است (فرزند من از احساس ترس شکایت می‌کند). این مقیاس شامل ۳۸ گویه می‌باشد که سوالات در یک مقیاس لیکرت (هرگز، گاهی اوقات، بیشتر اوقات، همیشه) پاسخ داده می‌شوند و پاسخ‌ها به ترتیب از ۰ (هرگز) تا ۳ (همیشه) نمره‌گذاری می‌شوند. (ناتا و همکاران، ۲۰۰۳). این پرسشنامه اضطراب را به اختلالات جداگانه‌ای تقسیم‌بندی می‌کند. این پرسشنامه دارای شش زیر مقیاس است شامل: ۱- اضطراب جدایی که دارای شش گویه است. ۲- اضطراب فراگیر دارای شش گویه است. ۳- اضطراب اجتماعی شامل شش گویه است. ۴- حمله هراس و ترس از فضاهای باز که دارای نه گویه است. ۵- وسواس فکری - عملی که دارای شش گویه است. ۶- فوبی و ترس‌های جراثیم بدن که شامل پنج گویه است. (ناتا و همکاران ۲۰۰۳). برای نمره‌گذاری این مقیاس پاسخ‌ها از ۰ (هرگز) تا ۳ (همیشه) نمره‌گذاری می‌شوند به طوریکه حداکثر نمره ۱۱۴ و حداقل نمره ۰ است. روایی و پایایی این مقیاس توسط ناتا و همکاران (۲۰۰۳) مورد ارزیابی قرار گرفته است آنها روایی افتراقی مقیاس‌ها را خوب گزارش کردند و همچنین در تحلیل عاملی یک مدل با ۵ عامل همبسته و اضطراب فراگیر به عنوان عامل برتر نسبت ۵ عامل دیگر، داده‌ها را به شکل بهتری توصیف می‌کند. میزان موافقت بین والد- فرزند در گروه اضطرابی در دامنه‌ای از ۰/۴۱ تا ۰/۶۶ و در گروه کنترل ۰/۲۳ تا ۰/۶۰ گزارش شد. ناتا و همکاران (۲۰۰۳) آلفای کرونباخ و ضریب همبستگی اسپیرمن-برون (که درون پرناتز آورده شده است) برای گروه اضطرابی به ترتیب برای زیر مقیاس‌ها به این شرح است: اضطراب جدایی ۰/۷۶ (۰/۹۱)، اضطراب اجتماعی ۰/۷۷ (۰/۹۲)، اضطراب فراگیر ۰/۷۵ (۰/۹۱)، هراس و آگروفوبیا ۰/۸۱ (۰/۹۲)، وسواس فکری - عملی ۰/۷۸ (۰/۹۲)، ترس از جراحت بدنی ۰/۶۱ (۰/۸۳) و برای گروه کنترل (بهنجار) به ترتیب اضطراب جدایی ۰/۷۴ (۰/۹۰)، اضطراب اجتماعی ۰/۷۴ (۰/۹۰)، اضطراب فراگیر ۰/۶۵ (۰/۸۵)، هراس و آگروفوبیا ۰/۶۱ (۰/۸۰)، وسواس فکری - عملی ۰/۷۴ (۰/۹۰)، ترس از جراحت بدنی ۰/۵۸ (۰/۸۱). ضریب همسانی

درونی برای زیر مقیاس ها در هر دو گروه نرمال و اضطرابی معنادار بود و برای بیشتر زیر مقیاس ها عالی بود.

### یافته های پژوهش

جهت بررسی اثربخش بودن قصه درمانی بر تنظیم هیجان و نشانه های اضطرابی در کودکان مبتلا به اختلال طیف اتیسم در پژوهش حاضر، از آزمون کوواریانس چندمتغیری (MANCOVA) استفاده شد. در این بخش با توجه به عنوان پژوهش، اطلاعات بدست آمده به توصیف داده ها و تحلیل استنباطی داده ها به شرح زیر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

جدول شماره ۲: توصیف جمعیت شناختی داده ها برحسب سن آزمودنی

سن آزمودنی	فراوانی
9-12	14
12-14	16
مجموع	30

مطابق جدول ۲ بیشترین فراوانی سن متعلق به سن ۱۲-۱۴ سال با فراوانی ۱۶ است.

جدول شماره ۳: میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در بین گروه ها

متغیر	مرحله	میانگین		انحراف معیار	
		آزمایش	گواه	آزمایش	گواه
تنظیم هیجان	پیش آزمون	۷۳/۴۰	۲/۴۱	۳/۵	۴/۰۵
	پس آزمون	۶۶/۳۵	۰۰/۳۹	۲/۵۸	۴/۸۶
نشانه های اضطرابی	پیش آزمون	۹۳/۷۲	۶/۷۰	۱۱/۴	۳/۷۳
	پس آزمون	۰۰/۵۴	۱۳/۷۶	۳۵/۳	۳/۹

همان گونه که از نتایج جدول ۳ مشاهده می شود، در متغیر تنظیم هیجان در گروه آزمایش در مرحله پس آزمون، به ترتیب ۶۶/۳۵ و ۲/۵۸ می باشد. همچنین؛ در گروه گواه در مرحله پس آزمون، به ترتیب ۰۰/۳۹ و ۴/۸۶ می باشد. در متغیر نشانه های اضطرابی در گروه آزمایش در مرحله پس آزمون، به ترتیب ۰۰/۵۴ و ۳۵/۳ می باشد. همچنین؛ در گروه گواه در مرحله پس آزمون، به ترتیب ۱۳/۷۶ و ۳/۹ می باشد.

فرضیه اول: قصه درمانی بر تنظیم هیجان و نشانه های اضطرابی در کودکان مبتلا به اختلال طیف اتیسم اثربخش است.

جدول شماره ۴: نتایج آزمون تحلیل کواریانس چند متغیره (مانکوا) برای فرضیه اصلی

سطح معناداری	آماره	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	متغیر	
۰/۰۱۷	۶/۴۷	۲۴/۷۳	1	۲۴/۷۳	گروه	تنظیم هیجان
		۱۱/۳۱	27	۵۶/۳۰۵	خطا	
			29	۵۶/۵۰۸	کل	
۰/۰۰۳	۲۳/۲۴۹	۴۵/۳۴۵۲	1	۴/۳۴۵۲	گروه	نشانه‌های اضطرابی
		۸۵/۱۳	27	۰/۳۷۴	خطا	
			29	۸۶/۴۰۵۵	کل	

به منظور بررسی اثربخشی بر تنظیم هیجان و نشانه‌های اضطرابی در کودکان مبتلا به اختلال طیف اتیسم از تحلیل کواریانس چندمتغیره (مانکوا) استفاده شد. مطابق اطلاعات حاصله از جدول ۴، چون در سطح اطمینان ۰/۰۵٪ و خطای اندازه‌گیری  $\alpha = ۰/۰۵$ ، سطح معناداری در متغیر گروه تنظیم هیجان ( $P < 0/05, F = ۶/۴۷$ )، و همچنین در متغیر گروه نشانه‌های اضطرابی کوچکتر از ۰/۰۵ محاسبه شده است ( $P < 0/05, F = ۲۳/۲۴۹$ ) بنابراین فرض صفر رد و فرضیه پژوهش تایید میشود. در نتیجه می‌توان بیان کرد قصه درمانی بر تنظیم هیجان و نشانه‌های اضطرابی در کودکان مبتلا به اختلال طیف اتیسم موثر است. فرضیه دوم: قصه درمانی بر تنظیم هیجان در کودکان مبتلا به اختلال طیف اتیسم اثربخش است.

جدول شماره ۵: نتایج آزمون تحلیل کواریانس چند متغیره (مانکوا)

سطح معناداری	آماره	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	متغیر	
۰/۰۰۰۱	۱۲/۱۰۱	۱۷/۵۰۵	1	۱۷/۵۰۵	گروه	هیجان منفی
		۹۹/۴	27	۸۸/۱۳۴	خطا	
			29	۸/۶۸۰	کل	
۰/۰۰۰۱	۱۲/۴۵	۱۷/۱۰۰	1	۱۷/۱۰۰	گروه	خودآگاهی و ابراز هیجان
		۲۱/۲	27	۸۹/۵۹	خطا	
			29	۳۶/۲۰۱	کل	
۰/۰۰۰۱	۷۳/۴۸	۸۴/۱۸۴	1	۸۴/۱۸۴	گروه	عدم تناسب موقعیتی
		۷۹/۳	27	۴۱/۱۰۲	خطا	
			29	۴۶/۲۸۷	کل	
۰/۰۰۰۸	۰۹/۳۰	۹۲/۹۸	1	۹۲/۹۸	گروه	انعطاف‌پذیری هیجانی
		۲۸/۳	27	۷۴/۸۸	خطا	
			29	۳۶/۱۹۳	کل	

مطابق اطلاعات حاصله از جدول ۵، چون در سطح اطمینان ۹۵٪ و خطای اندازه‌گیری ۰/۰۵ =  $\alpha$ ، سطح معناداری در خرده مقیاس هیجانات منفی ( $F = ۱۲/۱۰۱$ ،  $P < 0/05$ )، خودآگاهی و ابراز هیجانات ( $F = ۱۲/۴۵$ ،  $P < 0/05$ )، عدم تناسب موقعیتی ( $F = ۷۳/۴۸$ ،  $P < 0/05$ )، و در همچنین سطح معناداری در خرده مقیاس انعطاف‌پذیری هیجانی، کوچکتر از ۰/۰۵ محاسبه شده است ( $F = ۰۹/۳۰$ ،  $P < 0/05$ )، بنابراین فرض صفر رد و فرضیه پژوهش تایید میشود. در نتیجه می‌توان بیان کرد، قصه درمانی بر تنظیم هیجان در کودکان مبتلا به اختلال طیف اتیسم موثر است.

فرضیه سوم: قصه درمانی بر نشانه‌های اضطرابی در کودکان مبتلا به اختلال طیف اتیسم اثربخش است.

جدول شماره ۶: نتایج آزمون تحلیل کواریانس چند متغیره (مانکوا)

سطح معناداری	آماره	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	متغیر	
۰/۰۰۰۱	۹۲/۶۰	۷۱/۱۳۸	1	۷۱/۱۳۸	گروه	اضطراب جدایی
		۲/۲۷	27	۴۷/۶۱	خطا	
			29	۲۰۲/۵	کل	
۰/۰۰۲	۰۸/۱۲	۳۳/۰۶	1	۳۳/۰۶	گروه	اضطراب اجتماعی
		۲/۷۳	27	۷۳/۸۶	خطا	
			29	۱۰۸/۱۶	کل	
۰/۰۰۰۱	۲۷/۵۸	۴۰/۸۳	1	۴۰/۸۳	گروه	وسواس فکری-عملی
		۱/۴۸	27	۳۹/۹۶	خطا	
			29	۸۶/۳	کل	
۰/۰۰۰۱	۳۰۲/۰۵	۵۲۰/۲۱	1	۵۲۰/۲۱	گروه	هراس
		۱/۷۲	27	۴۶/۵	خطا	
			29	۵۹۳/۲	کل	
۰/۰۰۰۱	۵۸/۰۰۵	۲۰۷/۶۷	1	۲۰۷/۶۷	گروه	اضطراب فراگیر
		۳/۵۸	27	۹۶/۶۶	خطا	
			29	۳/۳۲۶	کل	
۰/۰۰۰۱	۶۵/۵۲	۷۹/۳۷	1	۷۹/۳۷	گروه	ترس از صدمات اجتماعی
		۱/۲۱	27	۳۲/۷	خطا	
			29	۱۲۰/۱۶	کل	

مطابق اطلاعات حاصله از جدول ۶، چون در سطح اطمینان ۹۵٪ و خطای اندازه‌گیری ۰/۰۵ =  $\alpha$ ، سطح معناداری در خرده مقیاس اضطراب جدایی ( $F = ۶۰/۹۲$ ،  $P < ۰/۰۵$ )، اضطراب

اجتماعی، ( $F = 12/08$ ،  $P < 0/05$ )، وسواس فکری-عملی، ( $F = 27/58$ ،  $P < 0/05$ )، مقیاس هراس ( $F = 30/2/05$ ،  $P < 0/05$ )، اضطراب فراگیر ( $F = 58/0/05$ ،  $P < 0/05$ )، و نیز سطح معناداری در خرده مقیاس ترس از صدمات اجتماعی کوچکتر از  $0/05$  محاسبه شده است ( $F = 65/52$ ،  $P < 0/05$ )، بنابراین فرض صفر رد و فرضیه پژوهش تایید میشود. در نتیجه می‌توان بیان کرد، قصه درمانی بر نشانه‌های اضطرابی در کودکان مبتلا به اختلال طیف اتیسم موثر است.

### بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی قصه درمانی بر تنظیم هیجان و نشانه‌های اضطرابی در کودکان مبتلا به اختلال طیف اتیسم انجام گرفت. فرضیه اول پژوهش این بود که قصه درمانی بر تنظیم هیجان و نشانه‌های اضطرابی در کودکان مبتلا به اختلال طیف اتیسم اثربخش است. نتایج نشان داد «قصه درمانی بر تنظیم هیجان و نشانه‌های اضطرابی در کودکان مبتلا به اختلال طیف اتیسم اثربخش است». یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر با نتایج درویش دماوندی و همکاران (۱۳۹۹)، قربانی و رئیسی (۱۳۹۸)، آجرلو و همکاران (۱۳۹۵)، یاتی و همکاران ۱ (۲۰۱۷) همسوست. در تبیین یافته‌های فوق می‌توان چنین اظهار کرد که رویکرد قصه درمانی قادر است که وضعیت پیشرفت درمانی آنها را بهبود داده و آنان را در رسیدن به اهداف آموزشی و درمانی کمک کند. رویکردهای قصه‌ای روان درمانی کودکان، اگر با توجه به نظریه‌های تحولی توأم باشد، در کمک به کودکان و نوجوانان در جهت ایجاد قصه‌های مثبتی از زندگی آنها موثر خواهد بود (درویش دماوندی و همکاران (۱۳۹۹). یافته‌ی حاصل از فرضیه اصلی پژوهش نیز نشان داد که قصه درمانی بر تنظیم هیجان و کاهش نشانه‌های اضطرابی در کودکان اتیستیک کمک کننده است.

فرضیه دوم تحقیق این بود که قصه درمانی بر تنظیم هیجان در کودکان مبتلا به اختلال طیف اتیسم اثربخش است. نتایج نشان داد قصه درمانی بر تنظیم هیجان در کودکان مبتلا به اختلال طیف اتیسم اثربخش است. یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر با نتایج پژوهش درویش دماوندی و همکاران (۱۳۹۹)، فلاحی و کریمی‌نژاد (۱۳۹۵) همسوست.

در تبیین یافته‌های فوق می‌توان چنین اظهار کرد که قصه درمانی قادر می‌تواند به عنوان وسیله تعلیمی توانایی آنها را برای تنظیم هیجان افزایش دهد. قصه درمانی می‌تواند در کاهش

<sup>1</sup> Yati

و مهار هیجان‌های منفی و نحوه استفاده مثبت از هیجان اثربخش باشد (فلاحی و کریمی‌نژاد، ۱۳۹۵). افراد طبق قصه‌ها، هیجان‌ات خود را در جهان و در روابط خود با دیگران تنظیم می‌کنند. قصه‌گویی به کودکان مبتلا به اتیسم کمک می‌کند تا بر هیجان خود را کنترل داشته و درک بهتری از خودش و دیگران به دست آورند.

فرضیه سوم تحقیق این بود که قصه درمانی بر نشانه‌های اضطرابی در کودکان مبتلا به اختلال طیف اتیسم اثربخش است.

نتایج نشان داد « قصه درمانی بر نشانه‌های اضطرابی در کودکان مبتلا به اختلال طیف اتیسم اثربخش است ». یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر با نتایج پژوهش قربانی و رئیسی (۱۳۹۸)، چوبداری و همکاران (۱۳۹۸)، آجرلو و همکاران (۱۳۹۵)، یاتی و همکاران (۲۰۱۷)، راستاگودمن و نیومن (۲۰۱۴) همسوست. در تبیین یافته‌های فوق می‌توان چنین اظهار کرد که به طور کلی کودکان و نوجوانان دارای اختلال طیف اتیسم به دشواری می‌توانند اضطراب خود را گزارش دهند و بسیاری از آنها ممکن است اضطراب را فقط در درون خود متجلی کنند چوبداری و همکاران (۱۳۹۸). همچنین بسیاری از کودکان مبتلا به اتیسم با نشانه‌های اضطرابی دست و پنجه نرم می‌کنند و این امر در مراحل از رشد، بهنجار و عادی تلقی می‌شود؛ ولی فراوانی و شدت نشانه‌های اضطرابی در کودکان اتیستیک بسیار بالاتر از کودکان نرمال است. علاوه بر آن، بازی‌های آنان بسیار غیرمنعطف هستند و فاقد مهارت‌های تقلید اجتماعی و تصویرسازی ذهنی هستند و توانایی انجام بازی‌های نمادین را ندارند (آجرلو و همکاران، ۱۳۹۵). یافته‌ی پژوهش حاضر نشان داد که قصه درمانی قادر است به کاهش نشانه‌های اضطرابی در کودکان اتیستیک کمک کننده باشد.

محقق در انجام پژوهش حاضر، نهایت دقت را به عمل آورده است تا پژوهش دارای نقص کمتری باشد؛ اما با این وجود بعضی از عوامل، خارج از دست پژوهشگر بود. پژوهش حاضر در شهر گنبد انجام شده بود و تنها مربوط به کودکان اتیسم بود، لذا تعمیم نتایج به سایر شهرها و جمعیت کودکان غیر اتیستیک باید با احتیاط انجام شود. نمونه‌گیری این پژوهش بر مبنای نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شده است و از محدودیت‌های این روش نمونه‌گیری برخوردار است. با توجه به نتایج حاصل از پژوهش حاضر مبنی بر اثربخشی قصه درمانی بر تنظیم هیجان و نشانه‌های اضطرابی در کودکان مبتلا به اختلال طیف اتیسم انجام گرفت، پیشنهاد می‌گردد مشاوران و روانشناسان در کلاس‌های آموزشی و جلسات مشاوره به منظور ترمیم و بهبود مهارت‌های این کودکان از این رویکردها استفاده نمایند. همچنین، پیشنهاد



می‌شود در پژوهش‌های آتی از مرحله پیگیری برای بررسی تداوم نتایج استفاده شده و اثربخشی ایفای نقش و قصه درمانی را بر کاهش افسردگی و اضطراب و مهارت‌های اجتماعی حرفه‌آموزان اُتیس‌تیک نیز بررسی گردد.

## منابع و ماخذ

- آجورلو، ایرانی، زیبا، علی اکبری دهکردی. (۱۳۹۵). تاثیر قصه درمانی بر کاهش اضطراب و بهبود عادات خواب کودکان مبتلا به سرطان تحت شیمی درمانی. روانشناسی سلامت، ۵(۱۸)، ۸۷-۱۰۷.
- احمدی، سید جعفر، صفری، طیبه، همپیان، منصوره، و خلیلی، زهرا. (۱۳۹۱). راهنمای آزمون تشخیصی اتیسم. ششمین کنگره بین‌المللی روانپزشکی کودک و بزرگسال، دانشگاه علوم پزشکی، تبریز.
- ارنست هیلگارد (۱۳۷۱) زمینه روانشناسی. ترجمه: محمدتقی براهنی و همکاران، تهران: انتشارات رشد
- برزویی، پروانه. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش گروه درمانی شناختی-رفتاری هیجان‌مدار بر اضطراب اجتماعی و راهبردهای تنظیم هیجان در نوجوانان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی بالینی، دانشگاه پیام نور آذربایجان، واحد نخجوان.
- چوبداری، عسگر، کارگر برزی، حمید، عسگری، محمد. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر قصه درمانی بر کاهش میزان اضطراب کودکان اتیسم با عملکرد بالا، همایش خانواده، اختلال اتیسم و چالش‌های همراه، تهران.
- درویش دماوندی، درتاج، قنبری هاشم آبادی، بهرام علی، دلاور. (۱۳۹۹). اثربخشی قصه درمانی مبتنی بر کنش‌های اجرایی روزمره بر بهبود نظم‌جویی شناختی هیجان کودکان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/بیش‌فعالی. مجله علوم روانشناختی، ۱۹(۹۰)، ۷۸۷-۷۹۷.
- رحمتی، فاطمه، صابر، سوسون. (۱۳۹۶). مقایسه تنظیم شناختی هیجان و تاب‌آوری در دانش‌آموزان معتاد به اینترنت و دانش‌آموزان عادی. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۱۱(۱)، ۵۷۹-۵۹۶.

- شهابی زاده، خواجه امینان. (۲۰۱۹). اثر بخشی قصه درمانی شناختی-رفتاری بر علائم افسردگی و افسرده خویی کودکان دبستانی. مجله دست آوردهای روان شناختی، ۲۶(۱)، ۳۹-۵۸.
- فلاحی، وحیده، کریمی ثانی. (۱۳۹۵). اثربخشی قصه درمانی بر بهبود مهارت‌های ارتباطی و تعاملات اجتماعی کودکان مبتلا به اوتیسم. پژوهش‌های کاربردی روان شناختی، ۲۴(۷)، ۸۱-۱۰۴.
- فیض، داود، دهقانی سلطانی، فارسی زاده، فرجی. (۱۳۹۵). تأثیر کار هیجانی و فرسودگی هیجانی بر تعهد سازمانی عاطفی: نقش میانجی رضایت شغلی. مطالعات رفتار سازمانی، ۵(۳)، ۲۵-۵۰.
- قربانی، راضیه، رئیسی، زهره. (۱۳۹۸). تأثیر قصه‌درمانی بر اضطراب مدرسه دانش آموزان دختر مقطع ابتدایی. فصلنامه سلامت روان کودک، ۶(۴)، ۱۶۸-۱۷۸.
- کاظمی، عاطفه، شریفی فرد، امل. (۱۴۰۰). مقایسه شفقت خود، انعطاف پذیری کنشی و بهزیستی روان‌شناختی مادران کودکان طیف اوتیسم با مادران کودکان عادی. فصلنامه ایده های نوین روانشناسی، ۸(۱۲)، ۱-۱۴.
- Adams D, Young K, Keen D.(2019). Anxiety in Children with Autism at School: a Systematic Review. Rev J Autism Dev Disord. 1–15.
- American Psychiatric Association. (2019).OT 0TDiagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®). American Psychiatric Pub.
- Beauregard, M., Levensque, J., & Paquete, V. (2004). Neural basis of conscious and voluntary self-regulaion of emotion. M. Beauregard (Ed.), Consciousness, emotional self-regulation and the brain ,3:163-194).
- Brandler, W. M., Antaki, D., Gujral, M., Kleiber, M. L., Whitney, J., Maile, M. S., ... & Pang, T. (2018). Paternally inherited cis-regulatory structural variants are associated with autism. Science, 360(6386), 327-331
- Friedberg, R. D. & Wilt, L. H. (2010). Metaphors and Stories in Cognitive Behavioral
- Therapy with Children.Journal Rat-Emo Cognitive-Behavior Therapy, 28,100–113.
- Jose, A., Gupta, S., Gulati, S., & Sapra, S. (2017). Prevalence of depression in mothers of children having ASD.OT 0TCurrent Medicine Research and Practice,OT 0T7(1), 11-15.
- Kerns CM, Renno P, Kendall PC, Wood JJ, Storch EA. (2017). Anxiety disorders interview schedule–autism addendum: reliability and validity in

- children with autism spectrum disorder. *J Clin Child Adolesc Psychol*.46(1): 88–100.
- Rottenberg, J., & Gross, J. J. (2007). When emotion goes wrong: realizing the promise of affective science. *Clinical Psychology Science and Practice*, 10, 227-232.
  - Gratz, K. L. and Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure and Initial Validation of The difficulties in Emotion Validation of The difficulties in Emotion Psychopathology and Behavioral Assessment. 26, (1), 41- 54
  - Nally, A. Healy, O. Holloway, J. Lydon, H. (2018). An analysis of reading abilities in children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 47, 14-25.
  - Knight R. Margo and Me. II. (2013). The role of narrative building in child analytic technique. *Psychoanal Study Child*. 58: 133–164.
  - Tsai L. (2016). Diagnosis and treatment of anxiety disorders in individuals with autism spectrum disorder. In: Baron MG, Groden J, Groden G, Lipsitt LP, editors. *Stress and coping in autism*. Oxford University Press; 2, 388–440.
  - Yati M, Wahyuni S, Israeli I. (2017). The effect of storytelling in a play therapy on anxiety level in pre-school children during hospitalization in the general hospital of buton. *Public Health of Indonesia*. 3(3): 96–101.

## بررسی فرصت‌ها و چالش‌های تدریس در شبکه آموزشی دانش‌آموزان (شاد) بر اساس تجربه زیسته معلمان<sup>۱</sup>

محمد مکوندی<sup>۲</sup>، عاطفه رحیمی پور<sup>۳</sup>

### چکیده

آموزش مجازی فرصتی برای مقابله با محدودیت‌های آموزش حضوری است. پژوهش حاضر با هدف شناسایی فرصت‌ها و چالش‌های تدریس در شبکه آموزشی دانش‌آموزان (شاد) بر اساس تجربه زیسته معلمان استان خوزستان، انجام شده است. روش پژوهش کیفی و با رویکرد پدیدارشناسی است. داده‌ها با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۳۰ نفر از معلمان رسمی (ابتدایی و متوسطه اول) استان خوزستان که در سال ۱۳۹۹ در شبکه آموزشی دانش‌آموزان (شاد) در مدارس کار کرده بودند، جمع‌آوری شده است. تحلیل عمیق دیدگاه‌های معلمان باعث شناسایی ۱۰ فرصت شامل: درگیری بیشتر اولیاء با فرایند آموزش و یادگیری دانش‌آموزان؛ نداشتن محدودیت زمانی برای دسترسی به مطالب آموزشی؛ فرصت بیشتر برای توجه به دانش‌آموزان ضعیف؛ حذف هزینه‌های رفت و برگشت؛ شناسایی معلمان توانمند و خلاق؛ علاقه‌مند شدن دانش‌آموزان به امور پژوهشی؛ قرنطینه شدن اجباری دانش‌آموزان؛ بالا رفتن سواد رسانه‌ای معلمان و دانش‌آموزان؛ عدم استرس کلاس حضوری؛ جذاب و هیجان‌انگیز بودن فضای مجازی برای دانش‌آموزان و دوازده چالش شامل: دسترسی نداشتن همه دانش‌آموزان به نت؛ مشکل بودن ارزشیابی دانش‌آموزان؛ عدم تحرک دانش‌آموزان؛ سنگین بودن هزینه‌های اینترنت برای برخی از خانواده‌ها؛ اعتیاد دانش‌آموزان به گوشی و تبلت؛ نادیده گرفته شدن تفاوت‌های فردی؛ اختلال در رشد اجتماعی دانش‌آموزان؛ فراهم شدن امکان تقلب برای دانش‌آموزان؛ سخت بودن تصحیح اوراق امتحانی و بررسی تکالیف دانش‌آموزان؛ توجه صرف به آموزش و نادیده گرفتن پرورش دانش‌آموزان؛ از بین رفتن رقابت سالم در بین دانش‌آموزان؛ کمتر شدن انگیزه دانش‌آموزان و جدی نگرفتن کلاس‌های درس شده است.

**واژگان کلیدی:** دانش‌آموزان، شبکه آموزشی دانش‌آموزان (شاد)، معلمان، مدارس.

<sup>۱</sup> تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۳/۲۳ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۵/۲۴

<sup>۲</sup> مدرس گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان واحد اروند آبادان، ایران.

mohammadmakvandi@yahoo.com

<sup>۳</sup> کارشناس آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان واحد اروند آبادان، ایران.

## **Examining Opportunities and Challenges of Teaching in the Students' Educational Network (SHAD) Based on Teachers' Real-life Experiences**

Mohammad Makvandi<sup>1</sup>, Atefeh Rahimpour<sup>2</sup>

Virtual education provides an opportunity to overcome the limitations of traditional classroom teaching. This research aims to identify the opportunities and challenges of teaching in the Shad educational network based on the lived experiences of teachers in Khuzestan province. A qualitative research design with a phenomenological approach was employed. Data were collected through purposive sampling and semi-structured interviews with 30 formal teachers (elementary and secondary school) who worked in the Shad educational network during the year 2020. Thematic analysis of the teachers' perspectives led to the identification of 10 opportunities, including increased parental involvement in the teaching and learning process of students, unrestricted access to educational materials, more attention to struggling students, elimination of commuting costs, identification of competent and creative teachers, student engagement in research activities, mandatory quarantine for students, improved digital literacy of teachers and students, reduced stress in face-to-face classrooms, and an exciting and engaging virtual learning environment for students. Additionally, 12 challenges were identified, including limited internet access for all students, the difficulty of student assessment, lack of student mobility, high internet costs for some families, student addiction to smartphones and tablets, neglect of individual differences, social growth disorders among students, increased possibilities of cheating, difficulty in correcting exams and reviewing assignments, focus solely on teaching at the expense of student development, loss of healthy competition among students, and decreased student motivation and lack of seriousness in class.

**Keywords:** Students, Shad Educational Network, Teachers, Schools.

---

<sup>1</sup> Lecturer of Department of Educational Sciences, Abadan Arvand Branch Farhangian university, Iran. mohammadmakvandi@yahoo.com

<sup>2</sup> primary education expert, Farhangian University, Arvand Abadan Branch, Iran.

## مقدمه

ارتقای سطح کارآمدی معلمان از اهداف اساسی نظام آموزش و پرورش در تمام کشورهاست. اگرچه در طی سالیان متمادی، آموزش و پرورش به عنوان یکی از نهادهای اجتماعی، همواره تحت تاثیر تغییرات و تحولات تکنولوژیکی و اجتماعی بوده است اما اهدافی چون ارتقای سطح یادگیری دانش آموزان و کارآمدی معلمان همواره در اولویت سیاست گذاران این حوزه بوده است. از سوی دیگر بحران های جهانی از قبیل انفجار جمعیت، انفجار دانش، آلودگی محیط زیست، شیوع بیماری های واگیردار و غیره مسائلی است که تمام ابعاد زندگی بشری از جمله آموزش و پرورش را دستخوش تغییرات کرده است. پیشرفت در علوم انسانی مانند روانشناسی و تعلیم و تربیت نیز نقاط ضعف و کمبودهای آموزشی را بیش از پیش آشکار کرده و راه را برای ایجاد تغییرات سودمند جدید باز کرده است. یکی از عواملی که برای مقابله با مشکلات آموزشی و ارتقای کیفی فرایند یاددهی - یادگیری مورد توجه اغلب کشورها قرار گرفته، تکنولوژی آموزشی است. تکنولوژی آموزشی، ابزار و روش هایی را در اختیار صاحب نظران و دست اندرکاران تعلیم و تربیت قرار می دهد که آن ها را برای غلبه بر مسائل و مشکلاتی که ذکر شد تجهیز می کند (بهزادفر، ۱۳۹۴).

فناوری اطلاعات و ارتباطات زیربنای حرکت جوامع و نسل آینده در اغلب زمینه ها است و به عنوان بستر و ابزاری مهم برای رشد و توسعه به شمار می رود. عمق تاثیرات این فناوری به گونه ای است که نادیده گرفتن آن منجر به از دست دادن جایگاه جهانی در عرصه های جدید خواهد شد (اندرسون و آلومی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶). در عصر حاضر با توسعه فاوا و شکل گیری جامعه اطلاعاتی، دانشگاه ها و مدارس باید افرادی تربیت کنند که از یک سو با اهداف، رسالت ها و مکانیزم های جامعه اطلاعاتی سازگار و از سوی دیگر پیشگام و پیش برنده آن باشند (رضایی و همکاران، ۱۳۹۰). کشورها در صورتی که مایل و راغب باشند در قرن خرد و دانایی - به توسعه پایدار دست یابند، نیازمند ملتی دانشی هستند که لازمه آن، یادگیری است. اگر این یادگیری در شرایطی پویا و در یک محیط وب محور باشد و بتواند روش های مختلف یادگیری در محیط مجازی را دارا باشد، دستیابی به توسعه نیز سریع تر و مدت ماندگاری آن بیشتر می گردد؛ چرا که در عصر اطلاعات ضرورت جوامع مبتنی بر پیشرفت فناوری اطلاعات و پرورش نیروهای خلاق انسانی است (سلیمان پور عمران و یوسفی مقدم، ۱۳۹۶). یکی از مهم ترین اولویت های نظام های آموزشی، اصلاح و بهبود مستمر جریان یادگیری و بازنمایی متناسب رابطه یاددهنده

<sup>۱</sup>-Anderson & Alumi

- یادگیرنده می‌باشد. با رشد و پیشرفت تکنولوژی و ایجاد موقعیت‌های یادگیری اثربخش مبتنی بر فناوری دیجیتال، آموزش الکترونیکی به عنوان پارادایمی غالب در قرن بیست و یکم مورد توجه صاحب‌نظران، مدیران، اساتید و معلمان قرار گرفته است(یوسفی روشن و دیمه‌ور، ۱۳۹۹). روش‌های آموزش مبتنی بر فضای مجازی در سال ۲۰۰۵ از سوی یونسکو به عنوان موثرترین روش یاددهی - یادگیری معرفی شده است. تجربه‌های کسب شده در این زمینه بسیار مفید است و آموزش و پرورش دیگر نمی‌تواند با مدل قبلی به نحو مطلوبی به آموزش بپردازد و باید تغییرات ساختاری و دیجیتالی را در سرلوحه و اولویت کاری خود قرار دهد و در سراسر کشور آن را فراگیر کند؛ بنابراین در شرایط ایجاد بحران مانند شیوع بیماری کرونا در جهان و ایران و تعطیلی طولانی مدت مدارس ضرورت توجه به آموزش‌های مجازی و الکترونیکی بیش از پیش احساس می‌شود (سلیمی، ۱۳۹۹).

در آغاز سال ۲۰۲۰ به علت پیشگیری از شیوع بیماری کووید ۱۹، مدارس در سراسر جهان تعطیل شدند و آموزش حضوری برای یک و نیم میلیارد دانش‌آموز تا پایان دوره متوسطه به شدت محدود شد(بانک جهانی، ۱۳۹۹). بدون هیچ تردیدی می‌توان گفت که همه‌گیری کووید ۱۹ چهره آشنای زندگی بشری را دگرگون ساخته است. اما به وضوح می‌توان دید که این همه‌گیری به تغییر و تحولی چشمگیر در حوزه آموزش و یادگیری منجر گردیده و حتی می‌توان ظهور معنایی تازه از تعلیم و تربیت همگانی را در آینده‌ای نه چندان دور انتظار داشت. هرچند همه چیز از زمانی شروع شد که این همه‌گیری معلمان بسیاری را ناگزیر ساخت تا به ناگهان آموزش‌های خود را به صورت آنلاین تغییر دهند(فلورزا<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰). اگرچه شیوع کووید ۱۹ بیشتر سیستم‌های بهداشتی و درمانی کشورهای مختلف را با چالش روبرو کرده است اما سایر حوزه‌ها از جمله حوزه تعلیم و تربیت را نیز تحت تاثیر خود قرار داده است. با اوج‌گیری کووید ۱۹ پروتکل‌های بهداشتی بر رعایت فاصله‌گذاری اجتماعی تاکید کردند و در این راستا در بسیاری از کشورها آموزش حضوری در مدارس و دانشگاه‌ها تعطیل اعلام شد(حاجی و همکارن، ۱۴۰۰).

در ایران نیز، با توجه به همه‌گیری و شیوع سریع بیماری کرونا و اتخاذ تصمیم آموزش مجازی دانش‌آموزان از طریق افراد ذی صلاح، معلمان برای آموزش در این دوران نیازمند بستری امن و آسان و تعمیم‌پذیر برای استفاده همگانی همه دانش‌آموزان بوده‌اند. در این میان پلتفرم‌های ایرانی و خارجی متعددی برای آموزش مجازی وجود داشتند اما نهایتاً از سامانه شاد استفاده

<sup>۱</sup>-Flores

شد. سامانه شاد که واژه اختصاری عبارت «شبکه اجتماعی دانش‌آموزی» است، این امکان را به مدیران و معلمان می‌دهد تا بتوانند آموزش دانش‌آموزان را از طریق شبکه‌های اجتماعی از راه دور مدیریت کنند. آموزش از طریق سامانه شاد برای کل دانش‌آموزان در هر سه مقطع استمرار یافته و بسترهای نرم‌افزاری و سخت‌افزاری لازم برای فراگیری تدریس مجازی در سرتاسر کشور به صورت بر خط یا برون خط تا حد چشمگیری توسعه یافته است. دانش‌آموزان برای استفاده از مطالب درسی و آموزشی کلاس و مدرسه ابتدا باید در سامانه شاد به احراز هویتشان بپردازند. این وبگاه به منظور معرفی کانال‌ها و گروه‌های هر مدرسه در شبکه‌های اجتماعی ایجاد شده است (مرادی و ضرغامی‌همراه، ۱۳۹۹).

در شرایط قرنطینه، معلمان مجبور به ارائه آموزش‌های خود به صورت مجازی هستند. انجام این آموزش‌ها که بیش از یک سال از عمر آن می‌گذرد، با خستگی زیاد و فرسودگی در معلمان همراه بوده است. آینده مبهم بیماری کووید-۱۹ و وضعیت نامشخص آموزش مجازی، باعث تشدید ناامیدی در معلمان شده است. شیوع ناگهانی ویروس کرونا، عدم آمادگی مهارتی در استفاده از ابزارهای مرتبط با آموزش مجازی، نداشتن نگرش مثبت به آموزش‌های مجازی و مقاومت در پذیرش تغییر، باعث شده تا بسیاری از معلمان از این شرایط، نشانه‌هایی از فرسودگی، ناامیدی و پریشانی روان‌شناختی را گزارش نمایند (شمالی احمد آبادی و برخورداری احمد آبادی، ۱۴۰۰). یکی از مهم‌ترین تنگناهای سامانه شاد این است که عدالت آموزشی مدنظر طراحان آن نبوده و این مشکل باعث گسترش نابرابری آموزشی شده است. هر چند گسترش شبکه تلفن همراه و دسترسی به تلفن‌های هوشمند و اینترنت همراه شرایط نسبی خوبی را برای ارائه خدمات آموزش مجازی از طریق سامانه شاد فراهم کرده است، هنوز امکان دسترسی واقعی به این آموزش‌ها برای درصد بالایی از دانش‌آموزان فراهم نیست (مرادی و ضرغامی‌همراه، ۱۳۹۹).

خالوندی و کرکینی (۱۳۹۸) در مطالعات خود دریافتند که پنج عامل زیرساخت‌های سخت‌افزاری و نرم‌افزاری، فرهنگ و محیط، دوره‌های آموزشی، منابع مالی و تجهیزات و نیروی انسانی مهم‌ترین عامل ایجاد امکان برگزاری کلاس در فضای مجازی‌اند. مرادی و ضرغامی‌همراه (۱۴۰۰) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که به کارگیری سامانه شاد در تدریس و یادگیری دانش‌آموزان تنگناهای متعدد و متفاوتی دارد. بنابراین تا رسیدن به وضعیت مطلوب بسیار فاصله است و بهبود کیفیت آن مستلزم نگاه متولیان و دوری از طرز تلقی آموزش موقت، پاره وقت و درجه دو به این قبیل آموزش‌هاست. مقیمی و همکاران (۱۴۰۰) در مطالعات خود به این نتیجه دست یافتند که برنامه آموزش مجازی شاد بر کارآمدی معلمان



و ارتقای سطح یادگیری دانش‌آموزان تاثیر مثبت و معناداری دارد به گونه‌ای که باعث بهبود ۵۶ درصدی کارآمدی تدریس فردی و بهبود ۲۴ درصدی کارآمدی تدریس معلمان می‌گردد. همچنین این برنامه باعث بهبود ۶۷ درصدی متغیر انگیزه شایستگی، بهبود ۷۳ درصدی متغیر نگرش نسبت به یادگیری، بهبود ۷۴ درصدی متغیر توجه-پشتکار و بهبود ۹۱ درصدی متغیر راهبرد-انعطاف در دانش‌آموزان می‌گردد. در حالی که احمدی (۱۴۰۰) در پژوهشی با عنوان واکاوی دغدغه معلمان از آموزش مجازی در دوره متوسطه به ۳ مضمون اصلی روش، محتوا و تربیتی دست یافت که مضمون روش شامل عدم آشنایی با آموزش مجازی، به سخره گرفتن آموزش مجازی، عدم درگیری دانش‌آموزان در آموزش مجازی، نبود روش مناسب برای آموزش مجازی و مضمون محتوا شامل نبود منابع مناسب، نبود نرم‌افزار مناسب، عدم انتقال صحیح مناسب محتوا، عینی نبودن محتوا و مضمون تربیتی شامل عدم ارتباط مستقیم معلم و دانش‌آموز، به دوش گرفتن بخش زیادی از تکالیف، درگیری ناقص والدین در تربیت دانش‌آموزان و محروم شدن دانش‌آموز از جو تربیتی مدرسه است. زینی‌وندنژاد و نویدی (۱۴۰۰) در پژوهش خود کاستی‌ها و چون و چراها، مشکلات معلمان با سامانه شاد و آموزش‌های مجازی را به چهار دسته طبقه‌بندی کردند: (۱) نظارت بر یادگیری دانش‌آموزان؛ (۲) مشکلات فنی مربوط به سامانه شاد؛ (۳) کمبود مهارت معلمان و (۴) کمبود دسترسی به اینترنت.

عباسی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهش خود ده فرصت شامل جبران عقب افتادگی تحصیلی در ایام قرنطینه، افزایش مسئولیت‌پذیری و درگیری بیشتر اولیا با فرایند یاددهی - یادگیری دانش‌آموزان، افزایش سرعت انتقال اطلاعات و ارائه اطلاعات جدید، ایجاد انگیزه در معلمان برای ارتقا سواد رسانه‌ای، شناخته شدن معلمان توانمند و خلاق و فراهم شدن زمینه‌ای برای به اشتراک گذاشتن فایل‌ها و تجارب معلمان، افزایش مسئولیت‌پذیری معلمان برای مطالعه بیشتر، جذاب و برانگیزاننده بودن استفاده از آن برای دانش‌آموزان، علاقه‌مند کردن دانش‌آموزان به دانش روز و پژوهش کردن، انعطاف‌پذیری در ساعت شروع کلاس و حذف تردهای پرهزینه، پرورش خلاقیت در دانش‌آموزان برای ارائه تکلیف به شیوه‌ای نو و نه چالش شامل عدم دسترسی همه دانش‌آموزان به فضای مجازی به ویژه در مناطق محروم و ایجاد نابرابری در فرصت آموزش، سنگین بودن هزینه‌های اینترنت برای خیلی از خانواده‌ها، کند بودن سرعت اینترنت، دشوار بودن سنجش یادگیری واقعی دانش‌آموزان و سلب شدن قدرت نظارت معلم، اعتیاد برخی از دانش‌آموزان به اینترنت و گوشی، استفاده بی‌جا و بی‌رویه از مطالب دیگران، عدم وقت‌گذاری برخی معلمان به امر تدریس و ارزیابی، استفاده از نرم‌افزار به

عنوان ابزار تبلیغات، کاهش انگیزه برخی دانش‌آموزان نسبت به تحصیل در شیوه جدید تدریس دست یافتند. ابوچدید و عید<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) در مطالعات خود دریافتند که مهم‌ترین چالش‌های آموزش برخط کشورهای در حال توسعه شامل چالش‌های درهم شکستن نظام‌های آموزش سنتی برای آموزش عالی، شکاف اطلاعاتی بین کشورهای جهان سوم و جهان توسعه یافته، تفاوت معنادار نگرش بین زنان و مردان، و نگرش‌های مطلوب کاربران دائمی رایانه از کاربران تصادفی است. باکن و هام<sup>۲</sup> (۲۰۲۰) در مطالعات خود دریافتند که از مهم‌ترین ضرورت‌های رواج آموزش الکترونیکی در نهادهای آموزشی امکان دسترسی غیر حضوری داوطلبان به مطالب درسی، رفع محدودیت‌های زمانی - مکانی و مشکلات مربوط به حضور اجباری در دانشگاه، دسترسی به موقع و سریع به حجم بالایی از اطلاعات و دانش موجود، کاهش برخی هزینه‌های آموزشی، تسهیل آموزش و یادگیری مادام‌العمر، میسر نمودن کار و تحصیل توأمان برای افراد، امکان برقراری ارتباط با ادارات و منازل و آموزش طیف وسیعی از مخاطبان دانست. راسمیتادیل<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۲۰) نیز سنجش ادراکات معلمان را از تدریس آنلاین در دوره شیوع کرونا در کشور اندونزی ارزیابی کردند و دریافتند که در صورتی می‌توان چالش‌های آموزش مجازی را به فرصت تبدیل کرد که تمامی ذی‌نفعان یعنی دولت، معلمان، والدین و جامعه با یکدیگر همکاری کنند تا اثربخشی روش، مدارهای یادگیری جدید را افزایش دهند و از عقب ماندگی دانش‌آموزان جلوگیری کنند. بیرقی‌فرد و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که با توجه به اهداف کلی تعلیم و تربیت رسمی عمومی نظام جمهوری اسلامی ایران؛ "شبکه آموزشی دانش‌آموزی (شاد)" شبکه‌ای ملی و متناسب با ارزش‌ها و باورهای جامعه ما است. زیرساخت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات آن متناسب با ظرفیت‌های داخلی است. در بازه‌های زمانی مختلف بر اساس نیاز کاربر و اهداف نظام تعلیم و تربیت روزرسانی می‌شود. آنچه نباید فراموش شود توجه ویژه به اعتلاء و بروز رسانی این شبکه است که همت والای دولت‌مردان را می‌طلبد. چنانچه روزمرگی بر هدف غالب شود؛ این شبکه هم نیز مانند سایر شبکه‌های مجازی دیگر، به دلیل مشکلات و احیاناً آسیب‌های اجتماعی اینترنتی که دامن‌گیر کاربران‌شان شده است، از اقبال خوبی برخوردار نخواهد شد، چه بسا کاربرانش ترجیح دهند در این کش و قوس، باخت را بپذیرند و مایل به استفاده از آن نباشند. صادق‌زاده و رضانی (۱۴۰۰) در مطالعات خود به این نتیجه دست یافتند که نگرش

<sup>۱</sup>-Abouchdid & Eide

<sup>۲</sup>-Bacon & Ham

<sup>۳</sup>- Rasmitadil

کلی معلمان پیرامون فناوری، به واسطه تاثیر غیرمستقیم بر افزایش حس کفایت آن‌ها در کاربرد فناوری و نیز کاهش اضطراب نسبت به استفاده از فناوری در کلاس، بر سازگاری با نخستین دوره آموزش مجازی تاثیر گذاشته است.

بنابراین تحلیل ادراک معلمان از چالش‌ها و فرصت‌های تدریس در شبکه آموزشی دانش‌آموزان (شاد)، می‌تواند به ما کمک کند تا در عمق بخشیدن به شناخت از موضوع و ارائه راهکارهایی برای تقویت آن بپردازیم. این مطالعه با استفاده از رویکرد کیفی و طرح پدیدارشناسی، به بررسی و تحلیل ادراک معلمان به‌عنوان مهمترین عامل تأثیرگذار در هدایت فرآیند یاددهی یادگیری، در شبکه آموزشی شاد می‌پردازد. بدین منظور هدف اصلی این مطالعه شناسایی ادراک معلمان مدارس ابتدایی و متوسطه از چالش‌ها و فرصت‌های تدریس در شبکه آموزشی دانش‌آموزان(شاد) است.

### روش پژوهش

این پژوهش به صورت کیفی انجام گرفته است. تحقیق کیفی یک روش بین‌رشته‌ای و فرا رشته‌ای است که انسان‌گرایی را با علوم طبیعی و انسانی مرتبط می‌سازد(دنزین و جیاردینا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). روش استفاده شده پدیدارشناسی می‌باشد. پدیدارشناسی طرحی نظام‌دار است که به نمایاندن ادراکات تجربه انسانی در مورد انواع پدیده‌ها می‌پردازد. پدیدارشناسی به جهان، آنچنان که به‌وسیله یک فرد زیسته، می‌شود توجه دارد. پدیدارشناسی می‌کوشد معانی را آنچنان که در زندگی روزمره زیسته می‌شوند، آشکار نماید. معیار ورود به این پژوهش، معلمان رسمی(ابتدایی و متوسطه) مشغول به کار در آموزش و پرورش استان خوزستان بوده است. برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شده است. ۳۰ نفر از معلمان رسمی(ابتدایی و متوسطه اول) مشغول به کار در سال ۱۳۹۹ در آموزش و پرورش استان خوزستان به صورت هدفمند انتخاب و با آنها مصاحبه انجام شد. مصاحبه‌ها تا زمان اشباع نظری ادامه پیدا کرد و هر مصاحبه بین ۴۰ تا ۶۰ دقیقه طول کشید.

سؤال‌های مصاحبه شامل موارد زیر بود:

- ۱- معلم گرامی، با توجه به تجربه تدریس‌تان در سال تحصیلی ۱۳۹۹ در شبکه آموزشی دانش‌آموزان(شاد)، چه فرصت‌هایی را در استفاده از این شبکه تصور می‌کنید؟
- ۲- با توجه به این‌که در دوره ابتدای و متوسطه هیچ تجربه و سابقه آموزش مجازی وجود نداشت، در فرآیند تدریس در شبکه آموزشی دانش‌آموزان(شاد) با چه چالش‌هایی روبرو بودید؟

<sup>۱</sup> -Denzin & Giardina

در این پژوهش از روش هفت مرحله‌ای کلایزی<sup>۱</sup> (۱۹۷۸) استفاده شده است تا توصیف روشنی از تجارب زیسته مشارکت کنندگان از پدیده موردنظر به دست آید. مراحل این روش شامل موارد زیر است:

- ۱- یادداشت برداری و تبدیل مکالمات به متون
  - ۲- خواندن چندباره متن مکالمات و کشف و علامت گذاری عبارتهای مهم مرتبط با پدیده موردبررسی
  - ۳- مفهوم بخشی به جمله‌های مهم استخراج شده
  - ۴- مرتب سازی توصیف‌های مشارکت کنندگان و مفاهیم مشترک در دسته‌های خاص
  - ۵- تبدیل همه آرای استنتاج شده به توصیف‌های جامع و کامل
  - ۶- تبدیل توصیف‌های کامل پدیده به توصیفی خلاصه و مختصر
  - ۷- معتبرسازی نهایی.
- برای رعایت ملاحظات اخلاقی، موارد زیر در نظر گرفته شد:
- اختیاری بودن پاسخ؛ دریافت نکردن مشخصات فردی معلمان و دانش‌آموزان؛ محرمانه ماندن اطلاعات جمع‌آوری شده و استفاده از اطلاعات صرفاً برای ارتقا و بهبود کیفیت آموزش مجازی در سامانه شاد.
- اعتبار داده‌ها با استفاده از شیوه‌های باورپذیری از طریق خودبازبینی محققان و اطمینان‌پذیری با هدایت دقیق جریان جمع‌آوری اطلاعات و همسوسازی پژوهشگران تعیین شد.

### یافته‌های پژوهش

در جدول ۱ مشخصات شرکت کنندگان در این پژوهش آمده است.

جدول شماره ۱: مشخصات شرکت کنندگان در پژوهش

جنسیت	سابقه کمتر از ۱۰ سال	سابقه بین ۱۰ تا ۲۰ سال	سابقه بیشتر از ۲۰ سال	کارشناسی ارشد و بالاتر	کارشناسی	دوره تحصیلی ابتدایی	دوره تحصیلی متوسطه اول
زن	۶	۷	۵	۳	۱۵	۹	۹
مرد	۳	۵	۴	۴	۸	۶	۶
جمع کل	۹	۱۲	۹	۷	۲۳	۱۵	۱۵

<sup>۱</sup>-Colaizzi

از مجموع مصاحبه‌ها در رابطه با سوال اول که چه فرصت‌هایی تصور می‌کنید، یک سری کدهای اولیه استخراج شد که پس از بررسی، خلاصه‌برداری و طبقه‌بندی آنها این فرصت‌ها شناسایی شدند: درگیری بیشتر اولیاء با فرایند آموزش و یادگیری دانش‌آموزان؛ نداشتن محدودیت زمانی برای دسترسی به مطالب آموزشی؛ فرصت بیشتر برای توجه به دانش‌آموزان ضعیف؛ حذف هزینه‌های رفت و برگشت از مدرسه یا صرفه‌جویی در هزینه‌ها؛ شناسایی معلمان توانمند و خلاق؛ علاقه‌مند شدن دانش‌آموزان به امور پژوهشی؛ قرنطینه شدن اجباری دانش‌آموزان با وجود ویروس کووید ۱۹ و جبران عقب افتادگی تحصیلی آنها؛ بالا رفتن سواد رسانه‌ای معلمان و دانش‌آموزان؛ عدم استرس کلاس حضوری و مهمه‌ها و شلوغی‌های کلاس درس؛ جذاب و هیجان‌انگیز بودن فضای مجازی برای دانش‌آموزان. هر کدام از این فرصت‌ها بطور مختصر شرح داده می‌شوند.

## ۱- درگیری بیشتر اولیاء با فرایند آموزش و یادگیری دانش‌آموزان و افزایش مسئولیت‌پذیری آنان

اکثر معلمان (۲۲ نفر از ۳۰ نفر) بیان کردند که با مجازی شدن آموزش و نصب برنامه شاد روی گوشی اولیاء، اولیاء بیشتر با فرایند آموزش آشنا شدند و بیشتر درگیر این کار شدند و این کار باعث پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزانی که در کلاس کمتر احساس مسئولیت می‌کردند شده است. معلم کد ۱۵ در این رابطه می‌گوید «سال‌های قبل که آموزش‌ها به صورت حضوری بود درس را می‌دادیم بچه‌ها به خانه رفته و تکالیف را حل می‌کردند و اولیاء اطلاع چندانی از روش‌های جدید تدریس نداشتند که ما فلان مبحث را با چه روشی تدریس کردیم اما الان که مجازی شده کلیپ را وقتی در گروه قرار می‌دهیم، هم خانواده و هم بچه‌ها با هم می‌نشینند این کلیپ را می‌بینند و من که این دو سال به وفور شاهد این بودم که خانواده می‌گفتند ما خودمان هم این سبک را بلد نبودیم و با کلیپ شما تازه این روش جدید را یاد گرفتیم و این خیلی کار معلم را راحت می‌کرد؛ چون ما در زمان حضوری یک مبحث را درس می‌دادیم اما اولیاء در خانه آن را با روش دیگری توضیح می‌دادند و دانش‌آموز دچار دوگانگی می‌شد».

معلم کد ۲ نیز می‌گوید «در ایام کرونا که استفاده از برنامه شاد در روند آموزش متداول بود مسئولیت‌پذیری اولیاء افزایش یافته بود و آنها با یادگیری دانش‌آموز بیشتر ارتباط داشتند و بیشتر درگیر فرایند آموزش می‌شدند».

معلم کد ۲۵ در این رابطه می‌گوید «مسئولیت‌پذیری اولیاء افزایش یافته بود و آنها با یادگیری دانش‌آموزان بیشتر ارتباط داشتند و درگیر فرایند آموزش می‌شدند در این مدت سرعت انتقال اطلاعات افزایش یافت و اطلاعات جدید ارائه می‌شد».

### ۲- نداشتن محدودیت زمانی برای دسترسی به مطالب آموزشی

تقریباً همه معلمان اذعان داشتند که در فضای مجازی و شبکه آموزشی شاد این شرایط برای همه دانش‌آموزان فراهم بود که در ایام هفته و حتی روزهای تعطیل و هر موقع از شبانه روز که خواستند بتوانند به مطالب آموزشی دسترسی داشته باشند و هیچ گونه محدودیت زمانی وجود ندارد. «بنابراین نبود محدودیت زمانی در دسترسی به مطالب آموزشی این امکان را برای دانش‌آموزانی که در ساعت تشکیل کلاس دچار مشکل می‌شدند و یا نتشون قطع می‌شد و یا وسیله ارتباطی نداشتند، فراهم می‌کرد که براحتی مطالب تدریس شده را دانلود کنند و کلیپ‌های آموزشی ارسال شده را ببینند». در همین رابطه معلم کد ۹ می‌گوید «مهم‌ترین و مشمثرترین نتایجی که استفاده از برنامه شاد به وجود آورده بود این است که مطالب همیشه و در همه جا در دسترس دانش‌آموزان است و هر موقع که احساس نیاز کنند به آن مراجعه می‌کنند همچنین امکان تکرار چندین باره مطالب برای دانش‌آموزان وجود دارد و از این لحاظ در وقت معلم برای تکرار و مرور صرفه‌جویی می‌شود. همچنین برای من به عنوان معلم این امکان را به وجود آورده است که از روش‌های متنوع خودم و دیگر همکاران استفاده کنم».

### ۳- فرصت بیشتر برای توجه به دانش‌آموزان ضعیف

برخی از معلمان (۱۰ نفر از ۳۰ نفر) اذعان کردند که با توجه به مجازی بودن آموزش و داشتن فرصت بیشتر در زمان‌های خارج از زمان تشکیل کلاس درس، می‌توان از این فرصت استفاده کرد و دانش‌آموزانی که ضعیف هستند بیشتر به آنها توجه شود و ضعف آنها برطرف گردد. معلم کد ۱۸ می‌گوید «برای دانش‌آموزان ضعیف که ما قبلاً در زمان حضوری، وقت اضافی نداشتیم که با آنها کاربرگ جداگانه کار کنیم یا بازخورد مستقیم دهیم یا بالای سر آنها باشیم اما در آموزش مجازی خیلی راحت‌تر است چون من یک ساعت از زمان درسم را به این دانش‌آموزان اختصاص داده تا آنها را ارتقا دهم در حالی که در کلاس حضوری این امکان وجود نداشت که یک ساعت کامل با آنها کار کنم و کاربرگ جداگانه بدهم و حتی در زمان‌های خارج از زمان تشکیل کلاس نیز این فرصت هست که با این دانش‌آموزان کار کنیم».

#### ۴- حذف هزینه‌های رفت و برگشت از مدرسه یا صرفه‌جویی در هزینه‌ها

اکثر از معلمان (۱۹ نفر از ۳۰ نفر) اذعان داشتند که در شرایط آموزش مجازی که در منزل تدریس انجام می‌شد هزینه‌های تردد معلمان و سرویس دانش‌آموزان برای رفتن به مدرسه و برگشتن به خانه حذف شد. معلم کد ۱ می‌گوید «من که راهم دور بوده و باید یک ساعت و نیم در مسیر رفت و برگشت مدرسه می‌بودم این مسافت طولانی حذف شده و این هزینه اضافی حذف شد و هم زمانی که برای این مسیر می‌گذاشتم محفوظ ماند. این مورد کار من را نسبتاً راحت کرد چون خیلی در مسیرها اذیت بودم و مشکلاتی برای رفت و آمد داشتم. از طرفی خانواده‌ها هم به همین شکل بودند که بعضی از خانواده‌ها هزینه‌های زیادی بابت سرویس می‌دادند که این هزینه کلاً برایشان حذف شد و خیلی خوب بود.» در همین رابطه معلم کد ۸ می‌گوید «در گذشته خانواده‌ها هزینه‌هایی برای لباس، رفت و آمد و خوراکی‌های روزانه دانش‌آموزان صرف می‌کردند اما استفاده از آموزش مجازی و برنامه شاد باعث حذف این موارد شد که به نفع خانواده‌ها بود.»

#### ۵- شناسایی معلمان توانمند و خلاق

برخی از معلمان (۱۱ نفر از ۳۰ نفر) اذعان کردند که آموزش مجازی باعث شناسایی معلمان خلاق و توانمند شده که از این فرصت توانستند استفاده کنند، تولید محتوا کنند و شیوه‌های تدریس خلاق را بکار گیرند. معلم کد ۲۷ می‌گوید «استفاده از برنامه شاد و آموزش مجازی باعث شد معلمان توانمند و خلاق شناسایی و معرفی شوند و از آنها در کارهای آموزشی استفاده شود. در گذشته معلمان در کلاس‌های خود مشغول تدریس بودند و از روند تدریس و چگونگی تدریس همکاران خود آگاهی و شناخت نداشتند اما استفاده از برنامه شاد باعث شده بود که معلمان بتوانند فایل‌ها و تجارب خود را به اشتراک بگذارند و بهترین آموزش را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهند.» معلم کد ۳ می‌گوید «فضای مجازی باعث شد برخی از معلمان توانا شناسایی شده و به عنوان مدرس دوره‌های آموزشی انتخاب شوند و حتی کلیپ‌های آموزشی مناسبی تولید و در اختیار دیگران گذاشتند.»

#### ۶- علاقه‌مند شدن دانش‌آموزان به امور پژوهشی

برخی از معلمان (۱۰ نفر از ۳۰ نفر) بیان کردند آموزش مجازی خیلی از دانش‌آموزان را به کارهای پژوهشی علاقه‌مند کرده است. چون آنها یاد گرفتند که منبع یادگیری تنها کتاب و مدرسه نیست و می‌توانند کلیپ‌های آموزشی را دانلود نمایند و مقالاتی که در زمینه موضوعات

درسیشون هست را جستجو کنند. در همین زمینه معلم کد ۱۴ می گوید « من به بچه‌ها گفتم که برنامه آموزش را نگاه کنند و یا از سایت‌های معتبر مقالات مناسب را دانلود و استفاده کنند. این کار به دانش‌آموزان کمک می‌کرد که بهتر مطالب رو یاد بگیرند و خودشان دست به تحقیق بزنند و مطالب علمی رو پیدا کنند». معلم کد ۱ می گوید « یکی از مزیت‌هایی که این شبکه برای دانش‌آموزان علاقه‌مند به کارهای رایانه‌ای ایجاد کرد تهیه کلیپ‌هایی بود که توسط خود بچه‌ها تولید می‌شد در واقع باعث شکوفایی استعداد بچه‌ها در این زمینه شد»

## ۷- قرنطینه شدن اجباری معلمان و دانش‌آموزان با وجود ویروس کوید ۱۹ و جبران عقب افتادگی تحصیلی آن‌ها

اکثر معلمان به این مسئله اذعان کردند برنامه شاد و فضای مجازی این امکان را به معلمان و دانش‌آموزان می‌داد که به خاطر ویروس کرونا از خانه خارج نشوند و در خانه قرنطینه شوند و همزمان دانش‌آموزان بتوانند به درس و تکالیف خود برسند. اگر مدارس فعال و حضوری بودند باعث انتشار بیشتر این ویروس در بین معلمان و دانش‌آموزان و در نهایت در سطح جامعه می‌شد. همچنین دسترسی داشتن دانش‌آموزان در تمام روزها حتی روزهای تعطیل و برقراری آموزش و جبران عقب افتادگی تحصیلی بود. معلم کد ۱۲ می گوید « استفاده از این برنامه باعث می‌شد که عقب افتادگی تحصیلی دانش‌آموزان در ایام قرنطینه جبران شود و اگر دانش‌آموزی از سال گذشته مطالبی را هنوز به خوبی یاد نگرفته باشد در آموزش مجازی امکان جبران آنها و یادگیری مجدد وجود داشت. به هر حال شبکه آموزشی شاد شرایطی را برای دانش‌آموزان فراهم کرده که بتوانند از مطالب و کلیپ‌های آموزشی بهره ببرند و کمبودهای تحصیلی خود را جبران کنند».

## ۸- بالا رفتن سواد رسانه‌ای معلمان و دانش‌آموزان

تقریباً نیمی از معلمان اذعان داشتند که شرایط آموزش مجازی به معلمان و دانش‌آموزان کمک کرده که سواد رسانه‌ای خودشان را گسترش دهند چون تا قبل از ویروس کرونا خیلی از معلمان و دانش‌آموزان با این فضا آشنا نبودند و در ابتدای کار هم با مشکلات زیادی روبرو شدند ولی رفته رفته با فضای مجازی آشنا شده و در دوره‌های آموزشی مختلفی شرکت کردند و توانستند خودشان را با فضای مجازی هماهنگ کنند و کارشان را به نحو احسن انجام دهند. معلم کد ۱۱ می گوید «خیلی از همکاران تا حالا حتی گوشی هوشمند هم نداشتند و اصلاً با فضای مجازی آشنایی نداشتند و حتی خیلی از آنها رایانه هم نداشتند و تایپ کردن هم



بلد نبودند و همچنین خیلی از دانش‌آموزان نیز همین مشکل را داشتند ولی توانستند در مدت کوتاهی خیلی از این کمبودها را جبران کنند و در این زمینه پیشرفت کنند».

#### ۹- عدم استرس کلاس حضوری و همه‌ها و شلوغی‌های کلاس درس

برخی از معلمان (۱۲ نفر از ۳۰ نفر) متذکر شدند که شبکه آموزشی شاد و فضای مجازی کمک زیادی کرده که آن استرس و فضای شلوغ کلاس‌های درس را نداشته باشیم و آن همه‌هایی که بعضی وقت‌ها در کلاس‌های حضوری شاهدش بودیم را نداشته باشیم و از این جهت فشار کمتری را تحمل کنیم. در همین رابطه معلم کد ۲۹ می‌گوید «موقعه‌ای که کلاس حضوری بود چون تعداد شاگردانم ۴۵ نفر بودند بالاخره بچه هستند و حرف می‌زنند بعضی وقت‌ها از سروصدای زیاد آنها سردرد می‌گرفتم و ساعت‌ها عصبی بودم ولی الان دیگه این استرس و فشار رو نداریم و از این جهت خیلی عالی هست».

#### ۱۰- جذاب و هیجان‌انگیز بودن فضای مجازی برای دانش‌آموزان

بنظر اکثر معلمان (۲۰ نفر از ۳۰ نفر) چون بیشتر دانش‌آموزان و مخصوصاً دانش‌آموزان ابتدایی تجربه فضای مجازی و کلاس مجازی رو نداشتند و هیچ وقت گوشی هوشمند نداشتند که بتوانند این فضا را تجربه کنند و بتوانند کارهای رسانه‌ای انجام دهند، تجربه کلاس مجازی و داشتن گوشی هوشمند که می‌توانستند کارهایی انجام دهند برای آن‌ها بسیار جذاب و هیجان‌انگیز بود. معلم کد ۳۰ می‌گوید «وقتی دانش‌آموز می‌توانست کلیپی آماده کند و توی گروه هم‌کلاسی‌های خود بفرستد و بقیه دوستانش کارش را تایید می‌کردند برایش بسیار جذاب و هیجان‌انگیز بود و یا این‌که می‌توانستند صدای خودشان را ضبط کنند و برای بقیه بفرستند. این کارها به دانش‌آموزان کمک می‌کرد که اعتماد به نفسشون بهتر بشه و بیشتر در فعالیت‌های کلاسی شرکت کنند و دواطلب ارائه درس بشن».

#### چالش‌های مطرح شده توسط معلمان در رابطه با تدریس در شبکه آموزشی دانش‌آموزان (شاد)

با توجه به مطالب مطرح شده که در دوره ابتدای و متوسطه هیچ تجربه و سابقه آموزش مجازی وجود نداشت، این سوال مطرح شده که معلمان عزیز در فرآیند تدریس در شبکه آموزشی دانش‌آموزان (شاد) با چه چالش‌هایی روبرو بودید؟ بعد از مصاحبه‌هایی که انجام شد نکته و نظرات زیادی از طرف معلمان مطرح شد و در نهایت پس از جمع‌بندی و طبقه‌بندی

مطالب چالش‌های زیر شناسایی شدند: دسترسی نداشتن همه دانش‌آموزان به نت و قطع و وصل شدن مداوم آن؛ مشکل بودن ارزشیابی و سنجش واقعی دانش‌آموزان؛ عدم تحرک دانش‌آموزان و چاق شدن آنها؛ سنگین بودن هزینه‌های اینترنت و هزینه‌های جانبی برای برخی از خانواده‌ها؛ وابستگی زیاد و اعتیاد دانش‌آموزان به گوشی و تبلت؛ نادیده گرفته شدن تفاوت‌های فردی؛ اختلال در رشد اجتماعی دانش‌آموزان؛ فراهم شدن امکان تقلب برای دانش‌آموزان؛ سخت بودن تصحیح اوراق امتحانی و بررسی تکالیف دانش‌آموزان؛ توجه صرف به آموزش و نادیده گرفتن پرورش دانش‌آموزان؛ از بین رفتن رقابت سالم در بین دانش‌آموزان؛ کمتر شدن انگیزه دانش‌آموزان و جدی نگرفتن کلاس‌های درس. هر کدام از این چالش‌ها بطور مختصر شرح داده می‌شوند.

**۱- ضعیف بودن و قطع و وصل مداوم نت و دسترسی نداشتن همه دانش‌آموزان به آن**  
یکی از چالش‌هایی که اکثر معلمان (۲۰ نفر از ۳۰ نفر) اذعان داشتند این بود که در این فضای مجازی خیلی از دانش‌آموزان به نت دسترسی نداشتند و حتی آنهایی هم که دسترسی داشته‌اند بطور مرتب با قطع و وصل شدن نت روبرو بودند. مخصوصاً دانش‌آموزانی که در حاشیه شهر و روستاها و مناطق عشایرنشین بودند بیشتر با این چالش روبرو شدند. معلم کد ۲۹ می‌گوید «معلمان و دانش‌آموزان مجبور بودن بطور مرتب و مخصوصاً صبح‌ها به صورت آنلاین در کلاس‌ها حاضر شوند و این ترافیک باعث می‌شد سرویس‌دهی پایین بیاد. وقتی سرعت نت ضعیف باشد نمی‌شه کلیپ‌های آموزشی فرستاد و مجبور بودیم حجم کلیپ‌ها را خیلی کم کنیم تا ارسال شوند و کیفیت کار کم می‌شد و یا اینکه اصلاً ارسال نمی‌شد و از سر اجبار بسمت پیام‌رسان‌های دیگر می‌رفتیم. خیلی از وقت‌ها شبکه شاد هم جوابگو نبود. این مشکلات باعث می‌شد برخی دانش‌آموزان هم به بهانه کند بودن سرعت نت به موقع در کلاس حاضر نشوند».

## ۲- مشکل بودن ارزشیابی و سنجش واقعی دانش‌آموزان

نیمی از معلمان (۱۵ نفر از ۳۰ نفر) اعتقاد داشتند که سنجش واقعی دانش‌آموزان در شرایط مجازی بسیار سخت و دشوار بود چون نمی‌دانستیم آیا خود دانش‌آموز امتحان می‌دهد و یا کسان دیگری بجای او امتحان می‌دهند.

معلم کد ۲۲ می‌گوید «مشکل بعدی در ارزشیابی‌های ما بود که ما معلمان زمانی که آموزش مجازی شد در ارزشیابی‌هایمان دچار مشکل شدیم چون نمی‌دانستیم واقعاً مثلاً آزمونی که

می‌گیریم را دانش‌آموز نوشته است یا خانواده به او کمک کردند. چون خانواده‌ها اصرار دارند بچه‌های خود را بالاتر نشان دهند در حالی که اگر این بالا بردن دروغین باشد به ضرر دانش‌آموز است و در مدارس دولتی با ۳۶-۳۷ دانش‌آموز هر روز لایو برگزار کنیم یا هر روز از همه بپرسیم یا امتحان ریاضی ده سواله را تصویری بگیریم، این امکان شاید در مدارس غیردولتی با تعداد دانش‌آموز کم وجود داشته باشد اما در مدارس دولتی با تعداد زیاد دانش‌آموز این امکان وجود ندارد که بخواهیم همه امتحانات، املاها، پرسش‌ها را به صورت تصویری بگیریم». در همین رابطه معلم کد ۱۷ می‌گوید «در آموزش مجازی، سنجش و یادگیری واقعی دانش‌آموزان مشکل بود چون ما نمی‌دانستیم چه کسی پشت گوشی نشسته است و در کلاس حاضر می‌شود و آیا دانش‌آموز در کل روند تدریس حضور دارد یا نه. این کار ما را مخصوصاً هنگام آزمون‌ها بسیار سخت می‌کرد و نمی‌توانستیم سنجش واقعی از دانش‌آموزان داشته باشیم». معلم کد ۱۶ می‌گوید «یکی از مهمترین چالش‌های ما در استفاده از برنامه شاد برای آموزش مجازی شیوه ارزشیابی و میزان صحت نمرات اکتسابی بود چرا که ما هیچ‌گونه نظارتی بر روی دانش‌آموزان نداشتیم هر چند این نکته‌ها از قبل به والدین گوشزد شده بود اما باز هم نمی‌توانستیم روی آنها کنترل داشته باشیم. برای همین سعی می‌کردم که از سوالات سطح بالای دانشی استفاده کنم که پاسخ آنها مستقیم در کتاب نبود و برای پاسخگویی نیاز به تسلط بر محتوای درسی داشتند»

### ۳- عدم تحرک دانش‌آموزان و چاق شدن آنها

برخی از معلمان (۱۷ نفر از ۳۰ نفر) معتقدند که در فضای آموزش مجازی چون دانش‌آموزان هیچ‌گونه تحرکی ندارند و همیشه مجبورند در منزل و پشت سیستم یا گوشی باشند، باعث اضافه وزن و چاقی آنها شده است و این چاقی خود زمینه‌ساز بیماری‌های دیگری در آنها می‌شود. معلم کد ۶ می‌گوید «دانش‌آموزان من در روستا هستند و فعالیت‌های بدنی و ورزشی را در کنار درس داشتند اما من این دانش‌آموزان را از کلاس اول می‌شناختم و آن‌ها را دیده بودم و حالا که در کلاس سوم زیر دست من هستند خیلی چاق شده بودند و عدم تحرک باعث شده بود که روی وضعیت جسمانی آن‌ها تاثیر بگذارد و من واقعاً این مورد را به عینه دیدم». در همین رابطه معلم کد ۳ می‌گوید «برنامه شاد روی روند تدریس درس من که معلم ورزش هستم تاثیر بسیار زیادی از جهت منفی بودن گذاشت. ورزش عملاً ماهیت عملی دارد و نمی‌توان آن را به صورت مجازی آموزش و انتقال داد. در این مدت استفاده از برنامه شاد، زنگ‌های ورزش عملاً به زنگ‌های استراحت دانش‌آموزان تبدیل شده بود زیرا آنها نمی‌توانستند

در محیط خانه فعالیت‌های عملی انجام دهند چرا که امکان فراهم کردن امکانات ورزشی برای همه به صورت یکسان فراهم نبود از این رو نمی‌توانستیم از دانش‌آموزان یک انتظار مساوی را داشته باشیم. بنابراین کار ما در برنامه شاد صرفاً آموزش مهارت‌های ورزشی به صورت تئوری بود و ارزشیابی ما هم به همین صورت انجام گرفت. عدم انجام فعالیت‌های ورزشی تاثیر بسیار منفی روی رشد دانش‌آموزان گذاشته است از جمله این‌که بعد از حضوری شدن کلاس‌ها شاهد افزایش وزن بسیار زیاد در اکثر دانش‌آموزان بودیم علاوه بر آن نسبت به فعالیت‌های ورزشی بی‌رغبت و بی‌میل شده بودند».

#### ۴- سنگین بودن هزینه‌های اینترنت و هزینه‌های جانبی برای برخی از خانواده‌ها

اکثر معلمان (۲۳ نفر از ۳۰ نفر) اعتقاد داشتند که در این فضای آموزش مجازی هزینه‌های نت و هزینه‌های جانبی مثل خرابی و تعمیر گوشی و وسایل ارتباطی برای بیشتر خانواده‌ها مخصوصاً خانواده‌هایی که چند فرزند مدرسه رو داشتند، بسیار سنگین بود. معلم کد ۱۱ می‌گوید «استفاده از این برنامه، خلاقیت معلمان را در ارائه آموزش‌های مفید افزایش داد. دانش‌آموزان خانواده‌های ثروتمند از آموزش مناسب بهره‌مند می‌شدند و مشکلی جهت تامین نت و وسایل آموزشی و کمک آموزشی نداشتند ولی دانش‌آموزان محروم و کم بضاعت همچنان از روند تحصیلی عقب ماندند چون هزینه‌های اینترنت زیاد بود و علاوه بر سنگینی هزینه اینترنت، هزینه‌های جانبی نیز برای آنها دردسرساز بود». در همین رابطه معلم کد ۱۸ می‌گوید «بعضی از شاگردان من، دو یا سه نفر خواهر و برادر بودن که مجبور بودن از یک گوشی استفاده کنند ممکن بود که کلاس‌ها تداخل داشته باشند و عملاً هر دو یا سه دانش‌آموز از این نوع حضور در کلاس، بهره‌ای نمی‌بردند و به علت مشکلات مالی نمی‌توانستند چند گوشی تهیه کنند و هزینه‌های نت و جانبی هم برایشون سنگین بود».

#### ۵- وابستگی زیاد و اعتیاد دانش‌آموزان به گوشی و تبلت

برخی از معلمان اذعان داشتند که آموزش مجازی باعث شده که همه دانش‌آموزان به سمت گوشی و تبلت و دیگر وسایل ارتباطی روی بیاورند و به نوعی به آنها اعتیاد پیدا کنند. معلم کد ۱۲ می‌گوید «قبلاً ما و خانواده‌ها به بچه‌ها می‌گفتیم چرا گوشی دستتون هست ولی الان می‌گیم گوشیت کجاست و چرا کار نمی‌کنی. در واقع الان همه دانش‌آموزان به نوعی معتاد گوشی شدند و درگیر فضای مجازی شدند و نداشتن تجربه در این زمینه باعث بروز مشکلات

زیادتی برای خیلی از دانش‌آموزان شده است. خانواده‌ها شاکمی هستند که دیگه نمی‌تونند گوشه‌روی رو از فرزندانشان جدا کنند و آنها به طور کامل وابسته شدند».

#### ۶- نادیده گرفته شدن تفاوت‌های فردی

برخی از معلمان (۱۲ نفر از ۳۰ نفر) اعتقاد داشتند که در آموزش به صورت مجازی به تفاوت‌های فردی کمتر توجه می‌شود. چون معلمان نمی‌توانند شناخت کافی از وضعیت دانش‌آموزان خود پیدا کنند. در همین رابطه معلم کد ۷ می‌گوید « من چون دانش‌آموزانم را ندیدم و نتونستم شناخت کافی از آنها پیدا کنم بنابراین نتوانستم براساس توانایی‌های فردی آنها بشون تکلیف بدم و این مسئله در کلاس باعث مشکلاتی هم برای خودم و هم برای برخی از دانش‌آموزان شده است. لازم است که ما از لحاظ روحی و روانی، فیزیکی و علمی نسبت به دانش‌آموزانمون شناخت پیدا کنیم تا بتوانیم بخوبی کارمان را انجام بدیم».

#### ۷- اختلال در رشد اجتماعی دانش‌آموزان

یکی دیگر از چالش‌هایی که خیلی از معلمان به آن اشاره داشتند اختلال در رشد اجتماعی دانش‌آموزان در فضای آموزش بصورت مجازی است. حضوری بودن دانش‌آموزان و در کنار هم درس خواندن و بودن در فضای کلاس در کنار همدیگر، همه این‌ها کمک به رشد اجتماعی دانش‌آموزان می‌کند که در آموزش مجازی این اتفاق نمی‌افتد. معلم کد ۱۰ می‌گوید « مشکلی که من تصور می‌کردم فقط در دانش‌آموزان کلاس من وجود دارد اما زمانی که با دیگر همکاران صحبت کردم و فهمیدم که آنها هم این مشکل را دارند این بود که در رشد اجتماعی دانش‌آموزان اختلال ایجاد شده است؛ چون طی این دو سال که در خانه بودند و آموزش مجازی شده بود تعاملی نداشتند. در زمان حضوری این فضای تعاملی وجود داشت اما در دوران کرونا از نظر اجتماعی یک سطح عقب‌تر بودند مثلاً دانش‌آموزان امسال من که کلاس سوم هستند اصلاً شباهتی به بچه‌های کلاس سوم سال‌های قبل نداشتند و یک پله پایین‌تر بودند و هنوز از نظر اجتماعی و آداب و رفتاری که دانش‌آموز باید سر کلاس داشته باشد، بزرگ نشده بودند».

#### ۸- فراهم شدن امکان تقلب برای دانش‌آموزان

تقریباً همه معلمان به این مسئله اذعان داشتند که در شرایط مجازی نمی‌توان جلوی تقلب دانش‌آموزان را گرفت و از هر ترفندی استفاده کنیم باز هم راهی برای تقلب پیدا می‌کنند چون ما دسترسی به آنها نداریم که بتوانیم آنها را کنترل کنیم و این کار را برای ما معلمان که

بتوانیم سنجش دقیقی داشته باشیم سخت کرده است. معلم کد ۱ می‌گوید «نمرات دانش آموزان غیر قابل اعتماد بودند چون نظارت مستقیمی وجود نداشت که این مشکل تا به امروز به صورت محسوس وجود دارد و امتحان حضوری امسال بیشتر ما را به این نتیجه رساند و بعدها به دلیل امتحان کردن روش‌های مختلف از جمله پرسش با تایپ، پرسش با فایل صوتی، امتحان با سایت، امتحان تصویری، امتحان با ارسال فایل، امتحان در گروه و دریافت تصویر پاسخنامه که تصحیح را چندین برابر سخت‌تر می‌کرد و استفاده از دیگر روش‌ها کار را پیش بردیم و سعی کردیم به نتیجه مطلوب برسیم ولی باز هم بچه‌ها تقلب می‌کردند».

### ۹- سخت بودن تصحیح اوراق امتحانی و بررسی تکالیف دانش‌آموزان

یکی دیگر از چالش‌هایی که همه معلمان اذعان داشتند سخت بودن تصحیح اوراق امتحانی با گوشی یا رایانه و همچنین چک کردن تکالیف دانش‌آموزان بود. انجام این کار صدمات زیادی به بینایی معلمان و دانش‌آموزان زده است و خیلی از آن‌ها در این مدت دچار مشکلات بینایی و عینکی شدن برخی از آنان شده است. معلم کد ۵ می‌گوید « من وقتی امتحان می‌گرفتم و مخصوصاً اگر تشریحی بود عذاب می‌کشیدم تا برگه‌ها را که از طریق فضای مجازی ارسال می‌کردند تصحیح کنیم و یکی از بدترین کارها بود و اگر شفاهی می‌خواستیم بپرسم باز هم مشکلاتی دوچندان وجود داشت و خیلی از بچه‌ها دچار مشکل نت بودند و نمی‌توانستند براحتی آزمون بدن».

### ۱۰- توجه صرف به آموزش و نادیده گرفتن پرورش دانش‌آموزان

برخی از معلمان (۱۳ نفر از ۳۰ نفر) معتقدند که در فضای آموزش مجازی فقط به بخش آموزش توجه شده و پرورش فراموش شده البته امکان انجام کارهای پرورشی در این شرایط کار سختی بود و نمی‌شد به نتیجه آن خوش بین بود. معلم کد ۱۴ می‌گوید « خیلی از نکات پرورشی را فقط می‌توان در تعاملات آموزش داد مثلاً مفهوم گذشت یا دوستی یا قرض دادن اما دانش‌آموزان هیچ کدام از این مفاهیم را نمی‌توانستند از طریق برنامه یاد بگیرند چون این برنامه فقط با هدف آموزش ایجاد شد و پرورش کمرنگ شده بود که در بحث آموزش هم کامل نبود. بسیاری از مهارت‌ها هم در این برنامه قابل آموزش نبود. در زمان حضوری دانش‌آموز یاد می‌گرفت که زمان خواب خود را تنظیم کند که صبح به موقع بیدار شود و به مدرسه برود. یا لباس پوشیدن، آماده شدن برای مدرسه، بستن بند کفش، تنظیم برنامه درسی با کمک اولیا و غیره. اما این مهارت‌ها را

دانش‌آموز در آموزش حضوری می‌آموخت ولی در آموزش مجازی این موارد کاملاً حذف شده بود».

#### ۱۱- از بین رفتن رقابت سالم در بین دانش‌آموزان

برخی از معلمان (۱۰ نفر از ۳۰ نفر) اعتقاد داشتند که در آموزش مجازی آن رقابت سالمی که در کلاس‌های حضوری کمک به رشد دانش‌آموزان می‌کرد، حذف شده است. معلم کد ۲۵ می‌گوید «دانش‌آموزان در زمان حضوری با هم به رقابت سالم می‌پرداختند اما استفاده از برنامه شاد و آموزش مجازی روحیه رقابت طلبی را در آن‌ها کاست که این کاهش رقابت طلبی به دلیل نبودن حس و انگیزه کافی در دانش‌آموزان برای درس خواندن بود به طوری که ما دانش‌آموزانی را به یاد داریم که در زمان حضوری بسیار زرتنگ و پیشرو بودند اما از زمان استفاده از برنامه شاد رفته‌رفته افت کردند و از روند تحصیل جا ماندند».

#### ۱۲- کمتر شدن انگیزه دانش‌آموزان و جدی نگرفتن کلاس‌های درس

برخی از معلمان (۱۶ نفر از ۳۰ نفر) اذعان داشتند که شرایط آموزش مجازی و حضوری نبودن کلاس‌ها باعث کم شدن انگیزه در دانش‌آموزان شده و دیگه میلی به درس خواندن ندارند. معلم کد ۴ می‌گوید «استفاده از آموزش مجازی و برنامه شاد باعث کاهش انگیزه در برخی از دانش‌آموزان به تحصیل شد که با توجه به آمارها ما شاهد افزایش میزان ترک تحصیل در این مدت بودیم. چون برخی از معلمان به تدریس و ارزشیابی و بازخوردها اهمیت نمی‌دادند و وقت زیادی برای انجام این کارها صرف نمی‌کردند. من شاهد بودم که دوتا از دانش‌آموزانم ترک تحصیل کردند».

#### بحث و نتیجه‌گیری

آموزش مجازی ابزاری سودمند برای بهبود کیفیت یاددهی و یادگیری است. این نوع آموزش، رویکردی خلاقانه برای انتقال آموزش با شیوه‌های الکترونیکی اطلاع‌رسانی است که دانش، مهارت‌ها و دیگر توانایی‌های اجرایی یادگیرنده را بهبود می‌بخشد (سیریتانگ‌تاورن<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۶). نظام‌های آموزشی برخط، برای استفاده کنندگان، منفعی را در سرتاسر دنیا فراهم کرده است. این مزایا عبارتند از افزایش امکان دستیابی به اطلاعات، انتقال بهتر محتوا،

<sup>۱</sup> -Siritongthaworn

دستور کارهای فردی شده، محتوای استاندارد شده، مسئولیت‌پذیری، امکان دستیابی در زمان نیاز، قابلیت تنظیم با سرعت یادگیری هر فرد، تعامل‌پذیری، اعتماد به نفس و رضایت‌مندی (بهوسیری<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱).

پژوهش حاضر با هدف تحلیل پدیدارشناختی تجربه زیسته معلمان درباره بررسی فرصت‌ها و چالش‌های تدریس در شبکه آموزشی دانش‌آموزان (شاد) انجام شد. به‌طور کلی، تحلیل متنی مصاحبه‌های انجام شده با معلمان نشان داد که در مجموع ۱۰ فرصت و ۱۲ چالش در رابطه با آموزش در شبکه آموزشی دانش‌آموزان (شاد) شناسایی شدند.

فرصت‌های آموزش در شبکه آموزشی دانش‌آموزان (شاد) که شناسایی شدند شامل: درگیری بیشتر اولیاء با فرایند آموزش و یادگیری دانش‌آموزان؛ نداشتن محدودیت زمانی برای دسترسی به مطالب آموزشی؛ فرصت بیشتر برای توجه به دانش‌آموزان ضعیف؛ حذف هزینه‌های رفت و برگشت از مدرسه یا صرفه‌جویی در هزینه‌ها؛ شناسایی معلمان توانمند و خلاق؛ علاقه‌مند شدن دانش‌آموزان به امور پژوهشی؛ قرنطینه شدن اجباری دانش‌آموزان با وجود ویروس کوید ۱۹ و جبران عقب افتادگی تحصیلی آن‌ها؛ بالا رفتن سواد رسانه‌ای معلمان و دانش‌آموزان؛ عدم استرس کلاس حضوری و همه‌په‌ها و شلوغی‌های کلاس درس؛ جذاب و هیجان‌انگیز بودن فضای مجازی برای دانش‌آموزان، می‌باشند.

از جمله فرصت‌های شناسایی شده درگیری بیشتر اولیاء با فرایند آموزش و یادگیری دانش‌آموزان و علاقه‌مند شدن دانش‌آموزان به امور پژوهشی می‌باشد که با نتایج تحقیقات پالوف و پرات<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) و کلارک و اسکات<sup>۳</sup> (۲۰۰۸) همسو می‌باشد. در شرایط آموزش مجازی خانواده‌ها مجبور بودند درگیر آموزش فرزندان خود شوند مخصوصاً اگر دانش‌آموز ابتدایی داشتند بیشتر درگیر این کار می‌شدند. این همراهی خانواده باعث می‌شد که علاقه دانش‌آموزان بیشتر بشه و حتی دست به کارهای تحقیقاتی هم بزنند.

از دیگر فرصت‌های مطرح شده قرنطینه شدن اجباری دانش‌آموزان با وجود ویروس کوید ۱۹ و جبران عقب افتادگی تحصیلی آنان و حذف هزینه‌های رفت و برگشت از مدرسه یا صرفه‌جویی در هزینه‌ها می‌باشد که با نتایج تحقیقات ایسنبرگ و اسکوبار<sup>۴</sup> (۲۰۲۰)؛ مقیمی و همکاران (۱۴۰۰) همسو می‌باشد. بنابراین قرنطینه شدن اجباری دانش‌آموزان کمک زیادی به عدم انتشار بیشتر کرونا در سطح کشور کرده و همچنین باعث کاهش هزینه‌های تردد به

<sup>1</sup> -Bhuasiri

<sup>2</sup> - Palloff & Pratt

<sup>3</sup> -Clark & Scott

<sup>4</sup> -Eisenberg & Escobar



مدرسه برای خانواده‌ها شده است و دانش‌آموزانی که دچار عقب ماندگی تحصیلی شده بودند توانستند در این شرایط مشکل خودشان را برطرف کنند.

فرصت‌های دیگر از جمله نداشتن محدودیت زمانی برای دسترسی به مطالب آموزشی و فرصت بیشتر برای توجه به دانش‌آموزان ضعیف هستند که معلمان در مصاحبه‌های خود به آنها اشاره داشتند. دانش‌آموزان بدون محدودیت زمانی و در هر وقت از شبانه روز می‌توانستند از مطالب آموزشی موجود در سامانه استفاده کنند و معلمان فرصت بیشتری برای کار کردن با دانش‌آموزان ضعیف داشتند. این دست آورد با نتایج تحقیق عباسی و همکاران (۱۳۹۹) همسو می‌باشد.

یکی دیگر از فرصت‌های مطرح شده توسط معلمان، جذاب و هیجان‌انگیز بودن فضای مجازی برای دانش‌آموزان است چون خیلی از آن‌ها مخصوصاً دانش‌آموزان ابتدایی قبلاً این فضا را تجربه نکرده بودند و برای آنها بسیار جذاب و هیجان‌انگیز بوده است که این نتیجه با نتایج تحقیق عباسی و همکاران (۱۳۹۹) و مقیمی و همکاران (۱۴۰۰) همخوانی دارد.

چالش‌های آموزش در شبکه آموزشی دانش‌آموزان (شاد) که شناسایی شدند شامل: دسترسی نداشتن همه دانش‌آموزان به نت و قطع و وصل شدن مداوم آن؛ مشکل بودن ارزشیابی و سنجش واقعی دانش‌آموزان؛ عدم تحرک دانش‌آموزان و چاق شدن آنها؛ سنگین بودن هزینه‌های اینترنت و هزینه‌های جانبی برای برخی از خانواده‌ها؛ وابستگی زیاد و اعتیاد دانش‌آموزان به گوشی و تبلت؛ نادیده گرفته شدن تفاوت‌های فردی؛ اختلال در رشد اجتماعی دانش‌آموزان؛ فراهم شدن امکان تقلب برای دانش‌آموزان؛ سخت بودن تصحیح اوراق امتحانی و بررسی تکالیف دانش‌آموزان؛ توجه صرف به آموزش و نادیده گرفتن پرورش دانش‌آموزان؛ از بین رفتن رقابت سالم در بین دانش‌آموزان؛ کمتر شدن انگیزه دانش‌آموزان و جدی نگرفتن کلاس‌های درس می‌باشند.

از جمله چالش‌های پژوهش جدی نگرفتن کلاس درس و کمتر شدن انگیزه دانش‌آموزان بوده است به گونه‌ای که به طور فاحش مشاهده شد برخی والدین اقدام به تکمیل تکالیف فرزندان خود می‌نمایند. این یافته با نتایج تحقیق مایسون<sup>۱</sup> (۲۰۲۱) ناهمسو بوده است. آنها در پژوهش خود نشان دادند که درک، نگرش و آگاهی دانش‌آموزان از انجام برخط تکالیف در رده خوبی قرار داشته است.

<sup>۱</sup> - Maison

سنگین بودن هزینه‌های اینترنت و هزینه‌های جانبی برای برخی از خانواده‌ها؛ نداشتن بسته و اینترنت مناسب از دیگر چالش‌های مطرح شده توسط معلمان بوده که با یافته‌های یوباید<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۲۱)؛ عبدالهی و کیدوری (۱۴۰۱)؛ مرادی و ضرغامی همراه (۱۴۰۰) و عبدالهی قصون (۱۴۰۰) همسو می‌باشد. برخی از خانواده‌ها واقعاً توانایی خرید بسته‌های اینترنت را نداشتند و اگر چند فرزند مدرسه رو داشت این مشکل دو برابر می‌شد. بهتر بود آموزش و پرورش بسته‌های اینترنت رایگان در اختیار خانواده‌ها قرار می‌داد.

از دیگر چالش‌ها نادیده گرفتن تفاوت‌های فردی بود که همسو با یافته‌های ویدو<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۲۱) است. وقتی آموزش مجازی می‌باشد چون معلم، دانش‌آموزان را مشاهده نمی‌کند و نمی‌تواند به طور دقیق با ویژگی‌های فردی آنها آشنا بشود در نتیجه در تدریس و ارزشیابی نیز نمی‌تواند به این تفاوت‌ها فردی توجه داشته باشد و این یک چالش بزرگی برای معلمان است که فقط با حضوری شدن برطرف خواهد شد.

چالش دیگر سخت بودن تصحیح اوراق امتحانی و بررسی تکالیف دانش‌آموزان و ارزشیابی دقیق از دانش‌آموزان در فضای مجازی می‌باشد. وقتی برگ امتحانی به صورت کاغذی باشد تصحیح آن راحت‌تر از موقعه‌ای است که با گوشی یا رایانه این کار رو انجام بدی و کار ارزشیابی هم برای معلم سخت می‌شود چون دقیقاً نمی‌داند که آیا خود دانش‌آموز این جواب‌ها رو نوشته یا والدین او این کار را انجام دادند. این مطالب با نتایج تحقیق شمالی احمد آبادی و برخوردار احمد آبادی (۱۴۰۰) و تارادیس<sup>۳</sup> (۲۰۲۰) همسو می‌باشد.

از مشکلات دیگه‌ای که توسط معلمان مطرح شد وابستگی زیاد دانش‌آموزان به گوشی و تبلت و اختلال در رشد اجتماعی آنان می‌باشد. وقتی دانش‌آموزان مشغول کار با گوشی‌های خود باشند و درگیر فضای مجازی بشوند دیگه آن تعاملاتی که در مدارس حضوری اتفاق می‌افتاد را شاهدش نیستیم و در نتیجه در رشد اجتماعی آنها هم اختلال ایجاد می‌شود و دیگه براحتی نمی‌توانند با دیگران ارتباط خوبی برقرار کنند. این نتیجه با نتایج احمدی (۱۴۰۰)، ویدو و همکاران (۲۰۲۱) و عباسی و همکاران (۱۳۹۹) همگام می‌باشد.

در نهایت می‌توان این گونه نتیجه‌گیری کرد که اگر سامانه آموزشی دانش‌آموزان (شاد) نتواند چالش‌های ذکر شده را برطرف کند و همگام با ارزش‌های فرهنگی، اخلاقی و اجتماعی جامعه حرکت نکند در آینده نزدیک با مشکلات زیادی مواجه خواهد شد.

<sup>1</sup>- Ubaidah

<sup>2</sup>- Widodo

<sup>3</sup>- Taradisa

## پیشنهادهات

- ۱- پیشنهاد می‌شود امکانات و زیرساخت‌های فناوری مورد بازسازی قرار گیرد.
- ۲- پیشنهاد می‌شود که فرهنگ سازی و استفاده درست از امکانات فضای مجازی در راس برنامه‌های آموزشی قرار گیرد و بودجه های لازم به این امر اختصاص داده شود.
- ۳- پیشنهاد می‌شود دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی برای توانمندسازی و آشناسازی معلمان و دانش‌آموزان در استفاده از شبکه آموزشی دانش‌آموزی تدارک دیده شود.
- ۴- پیشنهاد می‌شود ظرفیت تشکیل گروه و کانال را در شبکه بالا برده شود.

## منابع و ماخذ

- احمدی، لیلیا(۱۴۰۰).واکاوی دغدغه معلمان از آموزش مجازی در دوره متوسطه(یک مطالعه پدیدار شناسانه). فصلنامه رویکردی نو در علوم تربیتی، ۴(۱)، ۳۵-۴۱.
- بهزادفر، مرجان(۱۳۹۴).تاثیر تکنولوژی آموزشی بر یادگیری دانش‌آموزان.دومین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی.
- بیرقی‌فرد، علی؛ کارگر، فاطمه؛ سالاری، صدیقه و کارگر، مجتبی(۱۳۹۹).شبکه آموزشی دانش‌آموزی (شاد). فصلنامه علمی تخصصی مطالعات کاربردی در علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی، سال سوم، شماره ۳، ۵۳-۶۵.
- حاجی، جمال؛ محمدی‌مهر، مژگان و محمدآذر، حدیقه(۱۴۰۰).بازنمایی مشکلات آموزش در فضای مجازی با استفاده از برنامه شاد در دوره پاندمی کرونا: یک مطالعه پدیدارشناسی.فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، سال یازدهم، شماره سوم، ۱۵۳-۱۷۴.
- خالوندی، فاطمه و کرکینی، محمد(۱۳۹۸).بررسی امکان برگزاری کلاس درس در فضای مجازی با فناوری‌های نوین آموزشی با هدف مقابله با تعطیلات اضطراری مدارس استان خوزستان از دیدگاه کارشناسان(با استفاده از روش کیو).فصلنامه مدیریت بر آموزش سازمان‌ها، ۲۳۰-۲۰۳، ۱(۸).
- رضایی، مسعود؛ موحد محمدی، حمید؛ اسدی، علی و کلانتری، خلیل(۱۳۹۰).شناسایی سیاست‌های لازم برای توسعه یادگیری الکترونیکی در آموزش عالی کشاورزی.تحقیقات اقتصاد در توسعه کشاورزی ایران، ۴۲(۱).

- سلیمان پورعمران، محبوبه و یوسفی مقدم، رضا (۱۳۹۶). شبکه‌های اجتماعی مجازی؛ ابزاری در جهت کیفیت بخشی فرایند یاددهی-یادگیری. اولین کنفرانس بین‌المللی ظرفیت‌شناسی و تاثیرگذاری فضای مجازی در ارتقای آموزش‌های دینی.
- سلیمی، سمانه و فردین، محمدعلی (۱۳۹۹). نقش ویروس کرونا در آموزش مجازی با تاکید بر فرصت‌ها و چالش‌ها. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۸(۲)، ۶۰-۴۹.
- سلیمی، سمانه؛ بهاری، آرمان و مودی بهنوش (۱۴۰۰). واکاوی تجارب زیستهٔ معلمان دورهٔ ابتدایی از نقاط قوت و ضعف شبکهٔ آموزشی شاد در دوران پاندمیک کووید-۱۹. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۶(۲)، ۴۸-۳۱.
- شمالی احمدآبادی، مهدی و برخوردار احمدآبادی، عاطفه (۱۴۰۰). تاثیر آموزش مجازی شادکامی مبتنی بر تئوری انتخاب بر امید و اضطراب کووید-۱۹ معلمان زن در همه‌گیری ویروس کرونا. فصلنامه فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، سال یازدهم، شماره چهارم، ۶۵-۴۷.
- صادق‌زاده، مرضیه و رضوانی، مرضیه (۱۴۰۰). رابطه نگرش معلمان به فناوری و سازگاری آن‌ها با نخستین دوره آموزش مجازی در همه‌گیری کووید-۱۹: نقش واسطه‌گری کفایت و اضطراب معلم نسبت به کاربرد فناوری در کلاس. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۱۳(۱)، ۲۰-۳۶.
- عباسی، فهمیه؛ حجازی، الهه و حکیم‌زاده، رضوان (۱۳۹۹). تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی از فرصت‌ها و چالش‌های تدریس در شبکه آموزشی دانش‌آموزان (شاد): یک مطالعه پدیدارشناسی، سال هشتم، شماره سوم، ۲۴-۱.
- عبدالمهدی، زهرا و کیندوری، امیرحسین (۱۴۰۱). فرصت‌ها و چالش‌های تدریس در شبکه آموزشی دانش‌آموزی (شاد) در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹: یک مطالعه پدیدارشناسی. اولین کنفرانس بین‌المللی پژوهش در حسابداری، مدیریت، اقتصاد و علوم انسانی.
- عبدالمهدی قصون، زهرا (۱۴۰۰). بررسی تجربه ی زیسته ی معلمان دوره ی ابتدایی شهرستان جوین از فرصت‌ها و چالش‌های تدریس در شبکه ی آموزشی دانش آموزی (شاد) در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹: یک مطالعه ی پدیدارشناسی. پایان نامه کارشناسی ارشد.
- غفوری فرد، منصور (۱۳۹۹). رونق آموزش مجازی در ایران: توان بالقوه‌ای که با ویروس کرونا شکوفا شد. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۲۰(۴)، ۳۴-۳۳.

- مرادی، امیر و ضرغامی‌همراه، سعید(۱۳۹۹). تنگناها و راهبردهای به کارگیری شبکه اجتماعی دانش‌آموزی(شاد) در تدریس و یادگیری دانش‌آموزان در دوران شیوع کرونا: مطالعه‌ای پدیدارشناسانه. نوآوری‌های آموزشی، سال بیستم، شماره ۷۸، ۶۰-۳۵.
- مقیمی، زهرا؛ دوجی، بی بی حلیفه و حاجی‌لو، وحید(۱۴۰۰). تاثیر برنامه آموزش مجازی شبکه شاد بر کارآمدی معلمان و ارتقای سطح یادگیری دانش‌آموزان. فصلنامه مدیریت بر آموزش سازمان‌ها، سال دهم، شماره ۳، ۷۸-۵۱.
- یوسفی‌روشن، محمدرضا و دیمه‌ور، محمد(۱۳۹۹). بررسی تاثیر یادگیری الکترونیک بر اثربخشی تدریس و توسعه مدیریت دانش در آموزش جغرافیا. پژوهش در آموزش مطالعات اجتماعی، ۱(۳)، ۶۰-۳۵.
- Abouchdid, K. & Eide, g. (2013). Online Learning: Challenge in developing country. *Journal of Educational Technology*, 12(1), 15-27.
- Anderson T, Alumi F. E-learning from theory to practice. Zamani, A. Azimi, A.(Translators). Tehran: Educational Information Technology Development School for Smart Schools. 2006.
- Bacon, A. K., & Ham, L. S. (2020). Attention to social threat as a vulnerability to the development of comorbid social anxiety disorder and alcohol use disorders: an avoidance-coping cognitive model. *Addictive behaviors*, 35(11), 925-939
- Bhuasiri, W., Xaymoungkhoun, O., Zo, H., Rho, J. J., & Ciganek, A. P . “Critical success factors for e-learning in developing countries: A comparative analysis between ICT experts and faculty”. *Computers & Education*. 58(2). 843-855. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.010>.
- Clark-Ibanez, M., & Scott, L. (2008). Learning to teach online. *Teaching Sociology*, 36(1), 34-41.
- Colaizzi, P. F. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. In R. S. Valle & M. King (Eds.), *Existential-phenomenological alternatives for psychology* (pp. 48-71). Oxford University Press
- Denzin, N. K., & Giardina, M. D. (Eds.). (2010). *Qualitative inquiry and human rights*. Left Coast Press.
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2005). Learning online: A collaborative approach. In *Distance Learning, 2002: Proceedings of the Annual Conference on Distance Teaching and Learning* (18th, Madison, Wisconsin (p. 279).
- Rasmitadila, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R -S. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period:

- A case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90-109.
- Siritongthaworn, S., Krairit, D., Dimmitt, N. J., & Paul, H. (2006). "The study of e-learning technology implementation: a preliminary investigation of universities in Thailand". *Education and Information Technologies* . 11(2).137-160.
- Taradisa, N. (2020). Kendala Yang Dihadapi Guru Mengajar Daring Pada Masa Pandemi Covid-19 Di Min 5 Banda Aceh. *Kendala yang Dihadapi Guru Mengajar Daring Pada Masa Pandemi Covid-19 di Min 5 Banda Aceh*, 1-11.
- Ubaidah, A., Fatayah, F., Susilowati, Y., Merdekawaty, A .,Rahmaniah, R., & Syaharuddin, S. (2021). Differences in Perceptions Between Parents and Teachers on Online Learning During the COVID-19 Pandemic .*IJECA (International Journal of Education and Curriculum Application)*, 4(1), 11-17.
- Widodo, A., Ermiana, I., & Erfan, M. (2021), January .(Emergency Online Learning: How Are Students 'Perceptions?. In 4th Sriwijaya University Learning and Education International Conference (SULE-IC 2020) (pp. 263-268). Atlantis Press.

## شناسایی و طراحی الگوی موانع خسارت پذیری دبیران در نظام آموزش و پرورش ایران<sup>۱</sup>

زهرا داداشی جلبری<sup>۲</sup>

### چکیده

هدف: صاحب‌نظران مفهومی با عنوان خسارت پذیری را مطرح می‌نمایند که هدف آن برد یا باخت نیست بلکه داشتن شجاعت و تلاش کردن در زمانی است که نمی‌توانید نتیجه را کنترل کنید. به همین منظور، پژوهش حاضر در راستای شناسایی موانع خسارت پذیری دبیران و ارائه الگویی از آن برای تحقق و ترویج فرهنگ خسارت پذیری هدف‌گذاری شده است. مواد و روش‌ها: این پژوهش بر اساس روش تحقیق کیفی و با رویکرد پدیدارشناسی می‌باشد. جامعه پژوهش این پژوهش دبیرانی بودند که حداقل سابقه ۲۰ سال کار در فضای مدرسه را داشتند. در مجموع با ۱۶ نفر از دبیران مصاحبه صورت گرفت. ابزار گردآوری اطلاعات مصاحبه نیمه ساختاریافته بود و روش تجزیه و تحلیل داده‌ها، روش تحلیل مضمون و تکنیک کدگذاری کینگ و هاروکس بود. در پایان با روش مدیریت تعاملی و نرم‌افزار الگوسازی ساختاری تفسیری به ارائه الگویی از داده‌ها پرداخته شد.

بحث و نتیجه‌گیری: نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که موانع خسارت پذیری دبیران در نظام آموزش و پرورش شامل عدم آموزش خود معلم؛ تفکر برتری از لحاظ تجربه؛ فرهنگ بی‌عیب و نقص بودن معلم؛ دغدغه مسائل اقتصادی و اجتماعی؛ ترس از مورد انتقاد قرار گرفتن؛ ترس از دست دادن اعتبار؛ عدم پذیرش اشتباه ناشی از عدم مسئولیت و اهمیت نتیجه کار؛ ترس از ترک عادت و تغییر؛ حس رقابت معلم‌ها؛ فقدان آموزش پذیرش خطا؛ کم‌طاقتی دبیر؛ نداشتن پروتکل مواجهه با خطا؛ وجود فاصله و عدم صمیمیت بین دانش‌آموز؛ عدم انگیزه به دلیل نبود شایسته‌سالاری و احساس عدم مسئولیت نسبت به افراد می‌باشند

**واژه‌های کلیدی:** خسارت پذیری، مدارس، معلمان، نظام آموزشی.

<sup>۱</sup> تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۳/۲۶ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۵/۲۴

<sup>۲</sup> کارشناسی ارشد علوم تربیتی، تهران، ایران. sheyda.tamjid1374@gmail.com

## Identifying and modelling barriers of teachers' vulnerability in the Iranian education system

Zahra Dadashy Jolbary<sup>1</sup>

**Objective:** Conceptual discussions on vulnerability highlight the importance of courage and effort in situations where outcomes cannot be controlled, rather than focusing on winning or losing. Accordingly, this research aims to identify the barriers to teacher vulnerability and present a model to promote and cultivate a culture of vulnerability.

**Methods:** This qualitative research adopts a phenomenological approach. The research population comprises teachers with a minimum of 20 years of experience in the school setting. Semi-structured interviews were conducted with 16 teachers, and the data were analyzed using thematic analysis and the coding technique by King and Horrocks. Finally, an interactive management approach and structural interpretive modeling software were used to develop a model based on the data.

**Discussion and Conclusion:** The research findings reveal that the barriers to teacher vulnerability in the education system include lack of self-teaching, superiority thinking based on experience, a culture of teacher perfectionism, concerns about economic and social issues, fear of criticism, fear of losing credibility, resistance to accepting mistakes due to a lack of accountability and the importance of outcomes, fear of breaking habits and change, sense of competition among teachers, lack of error acceptance training, teacher fatigue, lack of error-confronting protocols, lack of closeness and intimacy with students, lack of motivation due to lack of recognition, and a sense of irresponsibility towards others.

**Keywords:** Vulnerability, Schools, Teachers, Education System.

---

<sup>1</sup> Master of Educational Science, Tehran, Iran. sheyda.tamjid1374@gmail.com



## مقدمه و بیان مساله

مفهوم خسارت‌پذیری<sup>۱</sup>، احساس هم‌زمان ترس و شجاعت است که هدف آن بردن یا باختن نیست بلکه داشتن شجاعت و حاضر شدن و تلاش کردن در زمانی است که انسان نمی‌تواند نتیجه را کنترل کند (براون<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲). این مفهوم در واقع به انسان‌ها اجازه می‌دهد که زره‌هایی همچون ترس، شرم، احساس هرگز کافی نبودن را کنار گذاشته و وارد صحنه زندگی شده و شکست‌های خود را بپذیرند. خسارت‌پذیری برای بسیاری از ما واژه‌ای با بار معنایی منفی است، شاید به همین دلیل هیچ‌کس دوست ندارد خسارت‌پذیر باشد. همه تلاش می‌کنند محکم و شکست‌ناپذیر باشند، اما آنچه باید به آن دقت شود تمایز بین خسارت‌پذیری و ضعیف بودن است. طبق فرهنگ واژگان مریام-وبستر واژه‌ی «vulnerability» از واژه لاتین «vulnerare» به معنی زخمی شدن مشتق شده است. تعریفی که داده شده مشتمل بر آماده زخمی شدن و در معرض حمله و یا خسارت قرار گرفتن است. مریام-وبستر «weakness» را ناتوانی در حمله یا جرئت معرفی می‌کند. از نگاه زبان‌شناسی روشن است که این مفاهیم بسیار متفاوت‌اند، در واقع می‌توان استدلال کرد که (ضعف) اغلب ریشه در فقدان خسارت‌پذیری دارد یعنی وقتی نمی‌توانیم اقرار کنیم کجا و چطور شکننده‌ایم، بیشتر خسارت می‌بینیم (براون، ۲۰۱۲).

رهبران خسارت‌پذیر، خسارت‌پذیری را به‌عنوان یک نقطه قوت می‌پذیرند. خسارت‌پذیر بودن چیز بدی نیست و باعث ضعف شما نمی‌شود. و دیگر سعی نخواهید کرد خود را از آنچه فکر می‌کنید دیگران نباید ببینند محافظت کنید و به شما امکان می‌دهد خود واقعی خود را نشان دهید. با پذیرش خسارت‌پذیری به‌عنوان یک نقطه قوت، دیگر نگران داشتن هر پاسخی نیستید و متوجه اشتباهات خود می‌شوید. اگر رهبران اشتباهات خود را بپذیرند، صاحب آن می‌شوند (می‌توانند اشتباهات خود را مدیریت نموده و درصدد اصلاح آن‌ها باشند). همه ما به‌خصوص به‌عنوان رهبر، اشتباه می‌کنیم هر چقدر ما تمایل داشته باشیم اشتباهات خود را بپذیریم و صاحب آن شویم (بهانه‌جویی نکرده و انگشت اتهام را به سمت کسی دیگر نگرفته و مسئولیت آن را بپذیریم) دیگران بیشتر به ما اعتماد خواهند کرد و خواهان پیروی از ما می‌شوند (ایتو و بلیگ<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷). شواهد قانع‌کننده‌ای وجود دارد که رهبرانی که آماده نشان دادن خسارت‌پذیری خود هستند راحت‌تر اعتماد دیگران را جلب می‌کنند و در واقع رهبران

<sup>1</sup> vulnerability

<sup>2</sup> Brown

<sup>3</sup> Ito & Bligh

مؤثرتری هستند (ویلیامز<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹). از بعد دیگری نظریه براون بیان می‌کند: یکی از مهمترین نقش‌های مربیان، ایجاد فضای امن برای فراگیران است و این دقیقاً همان خسارت‌پذیری است. مربیان می‌خواهند فراگیران راحت باشند و در مورد چیزهایی که درباره آنها اطمینان ندارند، چیزهایی که بابت آنها احساس خطر می‌کنند و مواردی که باعث می‌شوند در معرض خطر قرار بگیرند با آنها صحبت کنند، بنابراین مربیان به کمک خسارت‌پذیری می‌توانند به آنها کمک کنند، در واقع مربیگری بدون خسارت‌پذیری نمی‌تواند موفقیت‌آمیز باشد (گود<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴). در نهایت باید خاطرنشان نمود که نظریه براون برای رهبران اجتماعات بشری ارائه شده که در این میان، معلمان نیز علاوه بر نقش آموزشی و تربیتی، جزء مؤثرترین رهبران یک جامعه محسوب شده و به عنوان الگوی مورد توجه، برای دانش‌آموزان در جامعه نقش‌آفرینی می‌کنند، آنها نقش بسیار برجسته‌ای در تربیت دانش‌آموزان دارند؛ زیرا اغلب آن‌ها شکل‌گیری شخصیت خود را مرهون معلمان خود می‌دانند؛ اما در این میان بی‌شک کار خطیر این قشر نیز خالی از عیب و ایراد نیست و ممکن هست اشکالات متعددی در امر تربیت به چشم بخورد اما زمانی این اشکالات برطرف خواهد شد که اول معلمین عیوب خود را بپذیرند و در ثانی درصد جبران آن برآیند و این کمتر اتفاق می‌افتد زیرا مربیان اغلب از ترس اینکه دیگران اقتدارشان را به‌عنوان مربی زیر سؤال ببرند، مایل نیستند خسارت‌پذیر باشند، آن‌ها گمان می‌کنند که همه‌چیز را باید بدانند تا در نظر دیگران احترام داشته باشند.

خانم براون مفهوم خسارت‌پذیری را در دنیای امروز شرح می‌دهد، او شناخت خواننده را از جامعه آمریکایی واقع‌بینانه‌تر می‌کند و در حقیقت، «مدینه فاضله» بودن آن را بی‌اعتبار می‌گرداند و چاره خلاصی از تهاجم فرهنگ را (که گریبان جامعه نویسنده و صد چندان جامعه ما را گرفته است) نه کوچ و فرار بلکه زیستن شجاعانه، وارد گودشدن و خود را نشان دادن باوجود تمامی ضعف‌ها و نقص‌ها می‌داند. تغییر در حوزه فردی، در روابط زناشویی، فرزند پروری، تعلیم و تربیت و مدیریت شرکت‌ها پیوستاری را شکل می‌دهد که ممکن است شروع آن با یأس و ناامیدی همراه باشد ولی آرام آرام به امید و شکل‌گیری ارزش‌های شگرف می‌انجامد؛ به جامعه‌ای که در آن فرد برای احساس خوشبختی نباید با معیارها و ملاک‌های تحمیل‌شده از بیرون جور دربیاید و خودش معیار و ملاک احساس خوشبختی‌اش است؛ البته به شرط اینکه به «خسارت‌پذیری» تن دهد و در گود زندگی خود، فعالانه حاضر شود (براون، ۲۰۱۲).

<sup>1</sup> Williams

<sup>2</sup> Good

پاتریک لنسیونی<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) همانند خانم براون نیز دلیل اصلی عدم اعتماد به یک تیم را عدم تمایل اعضای تیم برای صادق بودن با یکدیگر در مورد اشتباهات و ضعف‌های خود می‌داند. وی ادعا می‌کند که ایجاد اعتماد بدون خسارت‌پذیری غیرممکن است، محققان و رهبران بسیاری به مفهوم خسارت‌پذیری پرداخته‌اند و در زندگی کاری و فردی خود از تجربیاتشان در راستای اجرای خسارت‌پذیری و اثرات آن پرداختند.

همچنین تحقیقات نشان داده است خسارت‌پذیری باعث ایجاد رابطه سالم می‌شود و یک مؤلفه اساسی برای ایجاد اعتماد بین رهبران و پیروان آنها است (نینابر، هوفدیتس و رومیکه، ۲۰۱۵). مطالعات نشان می‌دهند در رهبری مدرن، نشان دادن خسارت‌پذیری، به عنوان یک خصیصه رهبری، به پرورش جو ایمنی روان‌شناختی کمک می‌کند (مانه، ۲۰۱۹). ویگنیز<sup>۲</sup> (۱۹۹۴) باور دارد که معلمان نیز باید نقش رهبری را بر عهده داشته باشند و از این طریق بتوانند دانش خود را گسترش داده و به درکی بهتر از مسائل آموزشی دست یابند، همچنین رهبری معلم یک استراتژی است؛ زیرا دانش و مهارت‌ها، برنامه‌ریزی مطمئن و تصمیم‌گیری هدفمند بر تدریس و یادگیری تأثیر می‌گذارد (هانزیکر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸). همچنین کاتزنمایر و مولر<sup>۴</sup> (۲۰۰۹) رهبری معلم را به منزله داشتن سه جنبه اصلی می‌بینند که یکی از آنها رهبری دانش‌آموزان یا دیگر معلمان است که می‌توان تسهیل‌کننده، مشاوره دهنده به معلمان تازه‌کار، مربی، آموزش‌دهنده، متخصص دوره تحصیلی، ایجادکننده رویکردهای جدید، هدایت گروه‌های مطالعه باشد.

بنابراین، همان‌طور که براون (۲۰۱۸) نیز معتقد است که معلمان از مهم‌ترین رهبران هستند و باید حافظ فضاهایی باشند که به دانش‌آموزان امکان می‌دهد نفس بکشند، کنجکاو شوند و جهان را کشف کنند و بدون خفگی همانند آنچه هستند باشند، آنها لیاقت یک مکان را دارند که بتوانند با کمک خسارت‌پذیری هرچه در دل دارند را بیان کنند و هرگز نباید فواید داشتن چنین مکانی - حتی یک مکان - را در کودک نادیده گرفت، جایی که آنها می‌توانند خود واقعی‌شان باشند و این مقوله اغلب مسیر زندگی آنها را تغییر می‌دهد.

مرب‌گیری نیز حرفه جدیدی نیست و از گذشته‌های خیلی دور افراد مسن و کارآزموده در هر جامعه، مهارت‌های لازم برای زندگی و راه و رسم شکار، نحوه ی تامین مایحتاج زندگی، و قوانین و مقررات جمعی را به جوانان می‌آموختند. با اینکه این عمل، یعنی هدایت جوانان برای

<sup>1</sup> Lencioni

<sup>2</sup> Wiggins

<sup>3</sup> Hunzicker

<sup>4</sup> Katzenmeyer & Moller

زندگی مسئولانه‌ی شهروندی توسط افراد بزرگسال و باتجربه، همچنان ادامه دارد، با توسعه‌ی جوامع در طول قرن‌های گذشته، این وظیفه پیچیده‌تر، دقیق‌تر و ساختارمند شده است. در قرن ۱۹، دانشجویان دانشگاه آکسفورد<sup>۱</sup> انگلستان، برای گذراندن امتحانات دشوار فلسفه و منطق، دانشجوی توانمند و مسن‌تری را به عنوان مربی خود برمی‌گزیدند تا آنها را برای پذیرفته شدن در امتحانات آماده کند، این فرد را در اصطلاح عامیانه (کوچ<sup>۲</sup>) نامیده می‌شود که به معنای لاتین ارابه‌ای است که باعث انتقال مسافران می‌شود، مورد استفاده دانشجویان قرار می‌گرفت. (ویلسون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴) از آن پس لقب کوچ به فردی اطلاق شد که افراد مستعدی را به منظور پرورش جسمی و انجام عملیات ورزشی خاص آماده می‌کند. در سال‌های بعدی، کوچینگ (مربیگری) از ورزش وارد دنیای کسب‌وکار و تجارت شد و به تدریج سایر حوزه‌های زندگی فردی و اجتماعی از قبیل سلامت، بهداشت و روان، مدیریت و غیره را در بر گرفت. امروزه سازمان‌های بی‌شماری از خدمات مربیگری برای دستیابی به اهداف خود در بهبود عملکرد کارکنان، حل اختلافات داخلی یا افزایش اثربخشی سازمان استفاده می‌کند (بازرگان، ۱۳۹۷).

با توجه به اینکه معلمان ساعات نسبتاً زیادی را با دانش‌آموزان در ارتباط هستند و در این تعاملات به نوعی با توانمندی‌ها و مشکلات آنها آشنا هستند می‌توانند با مطالعه مراحل مربیگری به معنای امروزی در حد توان مراحل مربیگری را برای دانش‌آموزانشان اجرا کنند و به آنها در جهت رسیدن به اهدافشان کمک کنند. از طرفی با توجه به معنی دیرینه مربی‌گری در تاریخ بشر و تاثیر گذاری معلم به عنوان یک مربی در معنای یک الگوی تاثیرگذار، دانش‌آموزان همه اعمال و رفتار معلمان و مدیر و حتی سرایدار مدرسه را زیر نظر دارند و از آن‌ها درس می‌گیرند. از اخلاق و رفتار معلم، از طرز اداره کلاس، از رعایت عدل و انصاف در نمره دادن، از وقت شناسی و رعایت نظم، از دلسوزی و مهربانی، از خوشرویی و فروتنی، از دینداری و التزام به ضوابط شرعی، از اخلاق خوش و ادب او، از خیر خواهی و نوع دوستی معلم درس‌ها می‌آموزند، همچنین از اخلاق و رفتار و کردار او متأثر می‌شوند و خود را با او همسان می‌سازند. معلم فقط یک آموزش دهنده صرف نیست، بلکه مهم‌تر از آن، یک مربی و یک الگوی با نفوذ در تعلیم و تربیت است. بنابراین شغل و حرفه معلمی از حساس‌ترین و مسئولیت‌دارترین شغل‌های اجتماع می‌باشد (امینی، ۱۳۸۴). بنابراین به این نتیجه می‌توان دست یافت که امری

<sup>1</sup> Oxford

<sup>2</sup> coach

<sup>3</sup> Wilson

بسیار ضروری است که معلم را چه در معنای جدیدتر امروزی و چه در معنای دیرینه آن، به عنوان یک مربی تاثیرگذار در کنار وظیفه آموزشش در نظر گرفت و در جهت توانمند کردن او در این راستا کوشید.

به طور کلی با مرور ادبیات نظری و پژوهش های بررسی شده پیرامون مفهوم خسارت پذیری، بر اساس نظر صاحب نظرانی چون لنسیونی<sup>۱</sup>(۲۰۰۵)، کی تیجان<sup>۲</sup>(۲۰۰۹)، براون<sup>۳</sup>(۲۰۱۰)، سپیلا<sup>۴</sup>(۲۰۱۴)، سیمونز<sup>۵</sup>(۲۰۱۴)، کیوبوکیم<sup>۶</sup>(۲۰۱۷)، برچر<sup>۷</sup>(۲۰۱۷)، ایتو و بلیگ<sup>۸</sup>(۲۰۱۷)، لوتز<sup>۹</sup>(۲۰۱۸)، ویلیامز<sup>۱۰</sup>(۲۰۱۹)، مانه<sup>۱۱</sup>(۲۰۱۹)، هاگلوند<sup>۱۲</sup> و همکاران<sup>۱۳</sup>(۲۰۱۹)، داگ ساندهیم<sup>۱۴</sup>(۲۰۲۰)، توکت<sup>۱۵</sup>(۲۰۲۰)، آر کلارک<sup>۱۶</sup>(۲۰۲۰)، که همگی با هم اتفاق نظر دارند که دو مشخصه بارز خسارت پذیری، فهم، پذیرش و جبران خطای خود و پذیرش خطای دیگران است و در ادامه پیدا کردن راه های اصلاح خطا میباشد.

همچنین بر اساس نظر براون در کتاب های زندگی شجاعانه(۱۳۹۵) و شهامت رهبری(۱۳۹۸) و همچنین کتاب ۵ کارکرد عملکرد یک تیم لنسیونی<sup>۱۷</sup>(۲۰۰۵)، استرایچر<sup>۱۸</sup>(۲۰۱۲)، برندل<sup>۱۹</sup>(۲۰۱۴)، نینابر<sup>۲۰</sup> و همکاران<sup>۲۱</sup>(۲۰۱۵) هوفیدیتس و رومیکه<sup>۲۲</sup>(۲۰۱۵)، یونی<sup>۲۳</sup>(۲۰۱۶)، جی شیمین و مولبرگرو<sup>۲۴</sup> همکاران<sup>۲۵</sup>(۲۰۱۹)، مونو<sup>۲۶</sup>(۲۰۱۹) پرینسلو و جی د کلرک<sup>۲۷</sup>(۲۰۲۰)، کوهن، رانگان<sup>۲۸</sup>(۲۰۲۰)، ادموندسون و چامورو-پرموزیچ<sup>۲۹</sup>(۲۰۲۰)، گرینوود و کرول<sup>۳۰</sup>(۲۰۲۰)، مشخصه سوم خسارت پذیری را اختصاص

<sup>1</sup>Anthony K. Tjan

<sup>2</sup>Emma Seppala

<sup>3</sup>Michael Simmons

<sup>4</sup> Kyubo Kim

<sup>5</sup> Brecher

<sup>6</sup> Ashleigh Lutz

<sup>7</sup> Karin Hägglund

<sup>8</sup>Doug Sundheim

<sup>9</sup>Sophia Tucket

<sup>10</sup>Timothy Clark

<sup>11</sup>Streicher

<sup>12</sup> David Brendel

<sup>13</sup> Ann-Marie Nienaber

<sup>14</sup> Louise Younie

<sup>15</sup> Schiemann Mühlberger

<sup>16</sup> Chris Maunu

<sup>17</sup> Jantes Prinsloo & Prof. Jeremias J. de Klerk

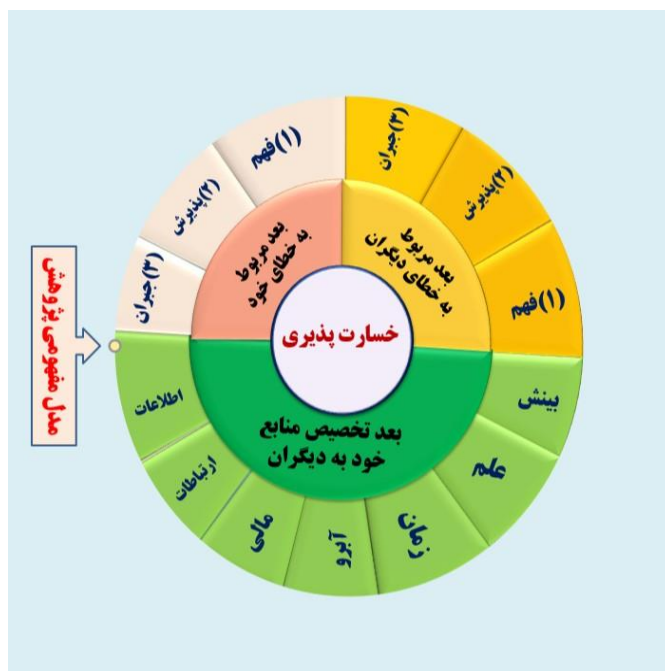
<sup>18</sup>Jeffrey Cohn; U. Srinivasa Rangan

<sup>19</sup> Amy C. Edmondson and Tomas Chamorro-Premuzic

<sup>20</sup>Kelly Greenwood and Natasha Krol

منابع که شامل هرچیزی مانند پول، آبرو، اطلاعات، علم و در کل هرچیزی که میتوان به اشتراک گذاشت در جهت برقراری بهتر ارتباط با افراد اشاره میکنند. بنابراین در ارائه مدل مفهومی تحقیق میتوان جمع بندی کرد انسانها برای خسارت پذیر بودن با افرادی که با آنها در ارتباط هستند باید سه اصل مهم را رعایت کنند:

۱- فهم و پذیرش خطای خود و جبران آن. ۲- پذیرش خطای دیگران و دادن فرصت برای فهم و پذیرش و جبران خطاهایشان. ۳- اختصاص منابع خود به دیگران که میتواند بسته به نوع ارتباط شامل هرآنچه اعم از پول، آبرو، اطلاعات، علم، بینش باشد. بر اساس مطالب ذکر شده مدل مفهومی زیر پیشنهاد شده است:



شکل ۱: مدل خسارت پذیری

به هر حال جهت حصول به این سه اصل مدل مفهومی بالا، پژوهش حاضر در راستای شناسایی موانع خسارت پذیری دبیران و ارائه الگویی از آن برای تحقق و ترویج فرهنگ خسارت پذیری-با منافع ارزنده آن که در بالا ذکر شد- هدف گذاری شده است.

## روش پژوهش

پژوهش حاضر بر اساس روش تحقیق کیفی و با رویکرد پدیدارشناسی می‌باشد. در مطالعه کیفی، نویسنده مسئله پژوهشی را توصیف می‌کند که با بررسی مفهوم یا پدیده به بهترین شکل قابل درک خواهد بود. در واقع پژوهش کیفی، نوعی پژوهش اکتشافی است یعنی پژوهشگران از آن برای کشف یک موضوع، زمانی که متغیرها و مبنای نظری ناشناخته و ناقص است، استفاده می‌کنند. در این پژوهش، پژوهشگر در سراسر فرآیند پژوهش کیفی بر کسب معنای مورد نظر شرکت کنندگان از مسئله یا موضوع پژوهش تمرکز می‌کند نه بر معنایی که به پژوهش می‌آوردند (کرسول<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹). در این پژوهش نیز با توجه به بررسی ادبیات پژوهشی در رابطه با موانع خسارت پذیری دبیران در نظام آموزش و پرورش ایران، از طریق مراجعه حضوری به مراکز دانشگاهی یا پژوهشی و یا بررسی پژوهش‌های آنها به صورت آنلاین و همچنین استعلام از سایت رسمی ایرانداک مشخص شد که پژوهشی در این مورد در ایران صورت نگرفته است و الزام است در این حوزه اطلاعات بیشتری کسب گردد، همچنین سوال اصلی تحقیق، کشف موانع خسارت پذیری در روابط انسانی است که قرار بود از طریق تجربیات شرکت کنندگان به کشف ابعاد این موضوع پرداخته شود، از روش کیفی با رویکرد پدیدارشناسی استفاده شده است، در واقع در رویکرد پدیدارشناسی در پژوهش کیفی، فرصتی برای تحقیق‌های دقیق‌تر تجربی فراهم می‌شود. زیرا در این رویکرد پژوهشگر جوهره‌ی تجربه‌های بشری را درباره یک پدیده آن گونه که شرکت کنندگان در پژوهش توصیف کرده‌اند، شناسایی می‌کند. (کرسول، ۲۰۰۹) و شیوه این نوع رویکرد پژوهش شامل مطالعه یک نمونه کوچک از طریق کار گسترده و مداوم برای شکل دادن به الگوها و روابط معنایی است (موستاکاس<sup>۲</sup>، ۱۹۹۴). جامعه مشارکت کنندگان این پژوهش دبیران مدارس، برای بررسی و شناسایی موانع خسارت پذیری آنها در مدارس می‌باشد. در این پژوهش، روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع ملاک محور بود. بر این اساس، معیار ورود در پژوهش دبیرانی با حداقل ۲۰ سال سابقه کار که در فضای مدرسه، مشغول به کار بوده‌اند و همچنین در حوزه مورد مطالعه

<sup>1</sup> Creswell

<sup>2</sup> Mustakas

دارای تجربیات کافی هستند، بوده است. در این راستا، نمونه‌گیری تا جایی ادامه پیدا کرد که دیگر به نتایج جدید ختم نشد و داده‌ها تکرار نشدند که در این پژوهش در نمونه ۱۶ اشباع نظری حاصل شد. ابزار گردآوری اطلاعات مصاحبه نیمه ساختاریافته بود که در این نوع مصاحبه، سوال‌ها از قبل طراحی شده و از آزمودنی با سوال‌های «چرا» خواسته می‌شود، توضیح بیشتری در مورد پاسخ‌های خود بدهند (سرمد و همکاران، ۱۳۹۱). تعداد سوالات مصاحبه از هر مصاحبه شونده ده سوال در نظر گرفته شده بود و میانگین زمانی هر مصاحبه ۳۰ الی ۴۰ دقیقه بوده است، که بر اساس تکنیک استار<sup>۱</sup> (موقعیت، وظیفه، عمل، نتیجه) که چارچوب مناسبی برای مصاحبه راجع به تجارب است با در نظر گرفتن ملاحظات اخلاقی به این صورت که به مصاحبه شونده اطمینان داده شد که از افشای مشخصات شخصی آنها در استفاده از بیان تجربیاتشان جلوگیری خواهد شد، گردآوری داده‌ها انجام گرفت، چراکه این پژوهش به دنبال تجارب مصاحبه شونده‌ها برای پاسخگویی به هدف خود است، که برای هر کدام از مولفه‌های مدل پژوهش ۳ یا ۴ سوال طراحی شد که سوالات به شرح زیر است:

---

<sup>1</sup> star



جدول شماره ۱: سوالات مصاحبه نیمه ساختار یافته

سوالات مربوط به هر بعد	ابعاد مدل پژوهش
<p>۱. فرض کنید، معلمی در میانه راه متوجه روش نامناسب تدریس خود گردید، ولی ادامه، اصرار به استفاده از همان روش نماید و نهایتاً نتیجه مثبتی هم بدست نیاورد؛ شما چه عواملی را در ایجاد چنین رفتاری دخیل می‌دانید؟ در واقع به طور کلی چرا گاهی دبیران، برنامه‌ها و روش‌هایی هدفمند برای فهمیدن اشتباهات خودشان در قبال دیگران ندارند؟</p> <p>۲. چرا دبیران بعضاً حاضر نیستند اشتباهات خود در قبال همکارانشان را بپذیرند و جبران کنند؟</p> <p>۳. چرا دبیران گاهی حاضر نیستند اشتباهات خود در قبال دانش‌آموزان‌شان را بپذیرند و جبران کنند؟</p> <p>۴. چرا دبیران گاهی حاضر نیستند اشتباهات خود در قبال والدین دانش‌آموزان‌شان را بپذیرند و جبران کنند؟</p>	<p>پذیرش و جبران اشتباه خود</p>
<p>۵. فرض کنید، متوجه شده‌اید که دانش‌آموزی سر کلاس شما در هنگام تدریس با دوستش نامه‌ای رد و بدل کرده است که محتویات آن نامه چنین است «معلم روش تدریس خوبی ندارد و من متوجه تدریسش نمیشوم» شما در واکنش به این مسئله دو راه دارید، راه اول اینکه با او برخورد کنید و راه دوم اینکه با مهربانی علت را از او جویا شوید، چه عواملی باعث انتخاب راه اول توسط شما می‌شود؟ در واقع به طور کلی چرا گاهی دبیران اشتباهاتی که از سوی دانش‌آموزان‌شان می‌شود را نمی‌پذیرند و به عبارت دیگر، تحمل‌شان در برابر اشتباهات دانش‌آموزان‌شان کم است؟</p> <p>۶. چرا بسیاری از اوقات، وقتی دانش‌آموزان خطایی می‌کنند، این خطا مجدداً از طرف آنها تکرار می‌شود؟</p> <p>۷. چرا گاهی دبیران اشتباهاتی که از سوی همکاران‌شان می‌شود را نمی‌پذیرند و به عبارت دیگر، تحمل‌شان در برابر اشتباهات همکاران‌شان کم است؟</p>	<p>پذیرش و جبران اشتباه دیگران</p>
<p>۸. چه عواملی باعث می‌شود که دبیران بخشی از وقت شخصی خودشان را صرف دانش‌آموزان و مدرسه‌شان نمایند؟</p> <p>۹. بیان تجربیات یک معلم به ویژه تجربیات ناموفق و تلخ، می‌تواند مورد بهره‌برداری دانش‌آموزان قرار گرفته و درس عبرتی برای آنها گردد، اما شاید اکثر معلمین ترجیح می‌دهند، این دسته از خاطرات را بازگو نکنند، به نظر شما علل این موضوع چیست؟</p> <p>۱۰. چه عواملی باعث می‌شود که دبیران از اعتبار و ارتباطات شخصی خودشان حاضر نشوند برای دانش‌آموزان و مدرسه‌شان استفاده نمایند؟</p>	<p>اختصاص منابع خود به دیگران</p>

روایی اطلاعات به دست آمده با دو روش کنترل اعضا<sup>۱</sup> و بازخورد همتایان<sup>۲</sup> و پایایی آن‌ها توسط صاحب‌نظران سنجیده شد. مرور یا بازخورد همتایان، نوعی کنترل بیرونی بر فرآیند پژوهش است. نقش همتای ارزیاب مانند نقش (منتقد مدافع) است که با پژوهشگر صادق است، سوالات چالش برانگیزی در مورد روش‌ها، معانی و تفاسیر می‌پرسد و با گوش سپردن همدلانه به احساسات پژوهشگر فرصت تخلیه هیجانی می‌دهد. هر دو هم فرد ارزیاب و هم پژوهشگر یادداشت‌های مکتوبی از جلساتشان که جلسات بازخورد هم‌تا نامیده می‌شوند، برمی‌دارند. کنترل اعضا روش دیگری است که در آن پژوهشگر از دیدگاه‌های مصاحبه‌شوندگان برای برقرار ساختن اطمینان‌پذیری یافته‌ها و تفاسیر استفاده می‌کند. در این روش داده‌ها، تحلیل‌ها و مضمون‌ها را به مصاحبه‌شوندگان تحویل داده و بررسی می‌شود چیزی که پیدا شده با چیزی که افراد تجربه کرده‌اند یا منظورشان بود یکی است یا خیر (کرسول، ۲۰۰۹). بنابراین در این پژوهش، پس از پایان کددهی‌ها توسط پژوهشگر و بازبینی مکرر و دسته‌بندی مضمون‌ها، نتایج توسط دو نفر متخصص آگاه به هدف پژوهش و مسلط به روش پژوهش کیفی مجدداً بررسی و در جلساتی مشترک با پژوهشگر به چالش کشیده شد. همچنین برای بالا بردن روایی کار پژوهشگر لیستی از مضمون‌های بدست آمده را آماده و به ۵ نفر از افراد مصاحبه‌شونده تحویل گردید و از آن‌ها خواسته شد تا در مورد قدرت تبیین مضمون‌ها در مورد مواردی که آنها ذکر کرده‌اند، نظر دهند.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها، داده‌های حاصل از مصاحبه به روش تحلیل مضمون و تکنیک کدگذاری کینگ و هاروکس<sup>۳</sup> تحلیل گردید؛ بر طبق این روش، در ابتدا مصاحبه‌های انجام شده با دبیران به طور کامل نوشته و دسته‌بندی شد. پس از آن شواهد گفتاری حاصل از سوالات مصاحبه مربوط به هر یک از سه بعد مدل پژوهش از متن مصاحبه‌ها بدست آمد. سپس به هر یک از این شواهد گفتاری، مفهوم مناسب تخصیص داده شد؛ یعنی کدهای اولیه یا مضامین پایه به آنها داده شد.

---

<sup>1</sup> Member checking

<sup>2</sup> Peer review or debriefing

<sup>3</sup> King & Horrocks

جدول شماره ۲: شرح مضامین پایه و استخراج مضامین سازمان دهنده از آنها برای سؤالات مصاحبه

بعد پذیرش و جبران اشتباه خود	
مضامین سازمان دهنده	کدهای اولیه
عدم پذیرش اشتباه ناشی از عدم مسئولیت و اهمیت نتیجه کار	<ul style="list-style-type: none"> <li>- عدم احساس مسئولیت</li> <li>- اهمیت ندادن به بازخورد ها</li> <li>- مهم نبود موقعیت دانش آموزان</li> <li>- مورد علاقه نبودن شغل معلمی</li> </ul>
ترس از ترک عادت و تغییر	<ul style="list-style-type: none"> <li>- نهادینه شدن آموخته های قبلی</li> <li>- عدم پذیرش ریسک و تغییر</li> <li>- پیچیدگی فرایند تغییر</li> <li>- ترس از تغییر و تبعات بعدی آن</li> </ul>
دغدغه مسائل اقتصادی و اجتماعی	<ul style="list-style-type: none"> <li>- افزایش هزینه های زندگی</li> <li>- نبود حقوق مکفی برای معلمین</li> <li>- جایگاه شغلی پایین به لحاظ مالی</li> <li>- تخصیص نامناسب بودجه</li> </ul>
عدم انگیزه بر اثر سیستم حاکم	<ul style="list-style-type: none"> <li>- عدم احساس تفاوت میان شایستگی و ناشایستگی</li> <li>- نبود سیستم صحیح نظارتی</li> <li>- نبود نظام شایسته سالاری</li> <li>- عدم تفاوت در مدیریت عملکرد</li> </ul>
تفکر برتری از لحاظ تجربه	<ul style="list-style-type: none"> <li>- کمال گرایی افراطی دبیران</li> <li>- احساس غرض ورزی و تخصص نداشتن افراد</li> <li>- غرور و خود برتر بینی</li> </ul>
ترس از مورد انتقاد قرار گرفتن	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ترس از انتقاد</li> <li>- ترس از ایرادگیری مداوم</li> <li>- ترس از بالا رفتن توقعات افراد</li> <li>- از کنترل خارج شدن مدیریت کلاس</li> </ul>
فرهنگ بی عیب و نقص بودن معلم	<ul style="list-style-type: none"> <li>- خود را دانای کل در نظر گرفتن</li> <li>- بی عیب و نقص در نظر گرفتن شخصیت معلم</li> <li>- عدم اعتقاد به پذیرش اشتباه</li> </ul>
ترس از دست دادن اعتبار	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ترس از زیر سوال رفتن شخصیت معلم</li> <li>- ترس از برچسب زدن توسط دیگران</li> <li>- باور اشتباه و ترس از ازدست دادن شان و منزلت</li> <li>- ترس از دست دادن جایگاه شغلی</li> <li>- نپذیرفتن اشتباه برای جلوگیری از دخالت افراد</li> </ul>

حس رقابت معلم‌ها	<ul style="list-style-type: none"> <li>- لجبازی و تنگ نظری</li> <li>- حس منفی رقابت پذیری</li> <li>- عدم رقابت سالم اجتماعی</li> </ul>
عدم آموزش خود معلم	<ul style="list-style-type: none"> <li>- سیستم حاکمیت مطلق معلم در کلاس</li> <li>- عدم تفکر صحیح نسبت به امر تعلیم و تربیت</li> <li>- عدم مدیریت صحیح تمایلات انسانی</li> </ul>
پذیرش و جبران اشتباه دیگران	
مضامین سازمان دهنده	کدهای اولیه
فقدان آموزش پذیرش خطا	<ul style="list-style-type: none"> <li>- فرهنگ و تربیت موثر در تکرار خطا</li> <li>- عدم آموزش پیامد تکرار اشتباه</li> <li>- عدم آگاهی از روشهای مواجهه با خطا</li> </ul>
کم‌طاقتی دبیر	<ul style="list-style-type: none"> <li>- عدم تقویت آستانه تحمل</li> <li>- خستگی دبیران</li> <li>- نداشتن سعه صدر در مواجهه با مشکلات</li> </ul>
نداشتن پروتکل مواجهه با خطا	<ul style="list-style-type: none"> <li>- نداشتن قوانینی برای خطا پذیری در محیط کار</li> <li>- عدم برخورد منطقی</li> <li>- بی تفاوتی نسبت به تکرار خطا</li> </ul>
تأثیر دغدغه مسائل اقتصادی	<ul style="list-style-type: none"> <li>- نارضایتی از حقوق دریافتی</li> <li>- خستگی و فرسودگی ناشی از شرایط زندگی</li> <li>- درگیر شدن در فرایند تامین معاش زندگی</li> <li>- کمبود منابع مالی</li> </ul>
فضای رقابتی دبیران	<ul style="list-style-type: none"> <li>- غرور و خواخواهی موثر در نپذیرفتن خطا دیگران</li> <li>- عدم وجود انگیزه در پذیرفتن خطا دیگران</li> <li>- فضای رقابتی دبیران</li> </ul>
اختصاص منابع خود به دیگران	
مضامین سازمان دهنده	کدهای اولیه
تأثیر دغدغه مسائل اقتصادی	<ul style="list-style-type: none"> <li>- حقوق نامناسب</li> <li>- نبود حقوق مکفی برای معلمین</li> <li>- سختی تامین حداقل‌های زندگی</li> </ul>
ترس از دست دادن اعتبار	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ترس از قضاوت شدن</li> <li>- ترس از نمایان شدن نقاط ضعف و سلب اعتماد دانش آموزان</li> <li>- نگرش منفی دبیران به تجربیات شکست</li> <li>- ترجیح بی تفاوتی برای جلوگیری از به خطر افتادن</li> <li>- ترس از نمایان شدن مسایل پنهان</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ترس از پیامد منفی</li> <li>- ترس از فرهنگ نادرست</li> </ul>
احساس عدم مسئولیت نسبت به افراد	<ul style="list-style-type: none"> <li>- عدم احساس مسئولیت</li> <li>- بی تفاوتی نسبت به امور مدرسه</li> <li>- بی رغبتی به شغل</li> </ul>
عدم انگیزه به دلیل نبود شایسته‌سالاری	<ul style="list-style-type: none"> <li>- عدم تفاوت قائل شدن در محاسن و معایب</li> <li>- تفاوت نداشتن افراد پرتلاش و سهل انگار در سیستم آموزش و پرورش</li> <li>- عدم تفاوت در نوع عملکرد</li> </ul>
وجود فاصله و عدم صمیمیت بین دبیر و دانش‌آموز	<ul style="list-style-type: none"> <li>- اعتقاد به پنهان کاری و عملکرد بهتر</li> <li>- عدم ایجاد صمیمیت به علت کم نشدن احترام</li> <li>- نوع فرهنگ حاکم بر مدارس مبنی بر صمیمیت کمتر</li> </ul>

در ادامه، از میان مضامین پایه (کد های اولیه) مربوط به شواهد گفتاری، آنهایی که دارای معنای نزدیک به هم و یکسانی دارند، با هم یکی شدند، در واقع کد اولیه ای که میتواند کد های اولیه مشابه را پوشش دهد، تحت عنوان مضامین سازمان دهنده، کدهای دیگر را در گروه خود جای می دهد. در آخر هم مضامین سازمان دهنده به دست آمده در زیرمجموعه مضامین کلی که در این تحقیق همان ابعاد مدل پژوهش است قرار می گیرند چراکه برای تعیین مضامین کلی می توان، به طور مستقیم از هر ایده ی تئوریک که زیربنای تحقیق را شامل می شود، استفاده نمود تا آنجائیکه این ایده ی تئوریک توسط تحلیل های ما حمایت شود (کینگ و هاروکس، ۲۰۱۰) که در نهایت به شرح زیر است:

## جدول شماره ۳: شرح کدهای نهایی در زیرمجموعه مضامین کلی

مضمون کلی	مضامین سازمان دهنده
موانع دبیران برای پذیرش و جبران اشتباه خودشان	<ul style="list-style-type: none"> <li>- عدم پذیرش اشتباه ناشی از عدم مسئولیت و اهمیت نتیجه کار</li> <li>- دغدغه مسائل اقتصادی و اجتماعی</li> <li>- ترس از ترک عادت و تغییر</li> <li>- عدم انگیزه بر اثر سیستم حاکم</li> <li>- تفکر برتری از لحاظ تجربه</li> <li>- ترس از مورد انتقاد قرار گرفتن</li> <li>- فرهنگ بی‌عیب و نقص بودن معلم</li> <li>- ترس از دست دادن اعتبار</li> <li>- حس رقابت معلم‌ها</li> <li>- عدم آموزش خود معلم</li> </ul>
موانع دبیران برای پذیرش و جبران اشتباه دیگران	<ul style="list-style-type: none"> <li>- فقدان آموزش پذیرش خطا</li> <li>- کم‌طاقتی دبیر</li> <li>- نداشتن پروتکل مواجهه با خطا</li> <li>- تأثیر دغدغه مسائل اقتصادی</li> <li>- فضای رقابتی دبیران</li> </ul>
موانع دبیران برای اختصاص منابع خود به دیگران	<ul style="list-style-type: none"> <li>- تأثیر دغدغه مسائل اقتصادی</li> <li>- ترس از دست دادن اعتبار</li> <li>- احساس عدم مسئولیت نسبت به افراد</li> <li>- عدم انگیزه به دلیل نبود شایسته‌سالاری</li> <li>- وجود فاصله و عدم صمیمیت بین دبیر و دانش‌آموز</li> </ul>

با کدهای بدست آمده در پایان با استفاده از روش مدیریت تعاملی و نرم‌افزار الگوسازی ساختاری تفسیری به ارائه الگویی معلولی از داده‌ها پرداخته شد، زیرا روش مدیریت تعاملی به عنوان شیوه ای مناسب برای بررسی موضوعات پیچیده و تعیین ارتباط بین آنها و همچنین، روش مؤثر در ایجاد اجماع بین نظرات گروهی از خبرگان می‌باشد (رضایی زاده، انصاری و مورفی، ۱۳۹۲)، الگوسازی ساختاری تفسیری نیز به عنوان یکی از روش های اجماعی مورد استفاده در جلسه مدیریت تعاملی در سال ۱۹۷۷ توسط سیج<sup>۱</sup> ارائه گردید. این روش شیوه

<sup>۱</sup>sage

ای مناسب برای تحلیل تأثیر یک عنصر بر دیگر عناصر بوده و ترتیب و جهت روابط پیچیده میان عناصر یک نظام را بررسی میکند. به بیان دیگر، ابزاری است که به وسیله آن، گروه میتواند بر پیچیدگی بین عناصر غلبه کند (آذر و بیات، ۱۳۸۷). بنابراین با این روش، موانع استخراج شده توسط کد گذاری، با کمک خبرگان یعنی همان مصاحبه شوندگان که به صورت هدفمند انتخاب شده بودند در یک جلسه با حضور همگی آنها، موانع نهایی تعیین گردید سپس ساختار ارتباطات فی مابینی و میزان اهمیت آنها در قالب یک الگو ترسیم گردید.

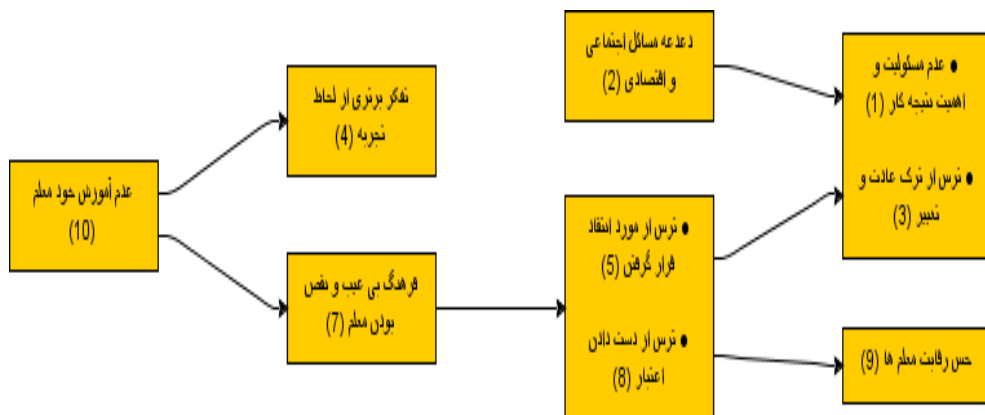
به منظور شناسایی میزان اهمیت این موانع، فرمولی توسط روش مدیریت تعاملی به شرح زیر پیشنهاد شده است (رضایی زاده و همکاران، ۱۳۹۲).

میزان اهمیت مقوله = تعداد آرای داده شده + نمره سطح در مدل + تعداد مولفه هایی که از این مقوله تأثیر گرفته اند

اهمیت استفاده از این روش در انتخاب مهم ترین های هر بخش این بود که این انتخاب، با تکیه بر اجماع متخصصان شرکت کننده در فرایند روش مدیریت تعاملی صورت می گرفت. در صورتی که اجماع در این انتخابها وجود نمی داشت، می توان گفت که پذیرش نهایی این انتخابها محل ابهام و تردید بود.

### یافته های پژوهش

در این مرحله، برای یافتن روابط علی- معلولی هر کدام از موانع، شناسایی شده برای هر کدام از مضامین فراگیر به تفکیک، ابتدا آنها را محققان به نرم افزار مدل سازی ساختاری تفسیری وارد کرده و سپس با استفاده از نظرات خبرگان حاضر در نشست مدیریت تعاملی و با استفاده از نرم افزار، به صورت مرحله به مرحله، روابط فی مابین آنها استخراج شدند.



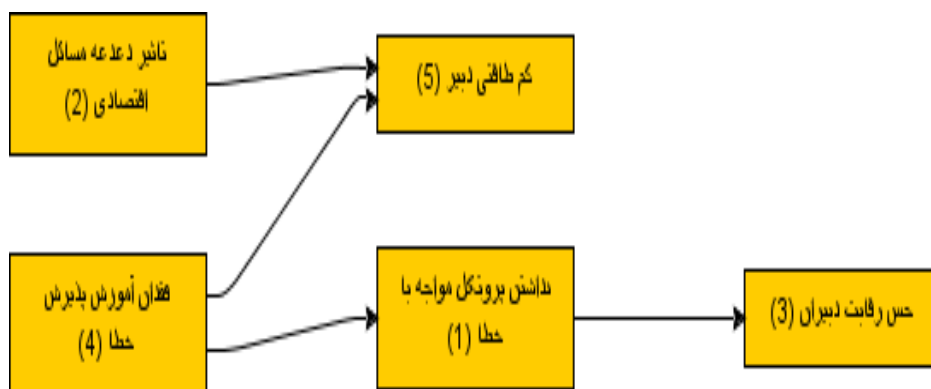
شکل ۲: شبکه روابط تعاملی موانع دبیران برای پذیرش و جبران اشتباه خودشان

همان‌طور که در شکل ۲ ملاحظه می‌شود، موانعی که در سمت چپ نمودار واقع شده‌اند، تأثیرات قابل‌توجهی بر هر کدام از دیگر موانع سمت راست خود دارند. با استفاده از علامت فلش، سمت و سوی این تأثیرات مشخص شده است. لازم به ذکر است که در کنار هم قرار گرفتن دو یا چند مانع در یک مستطیل، نشانگر وجود ارتباطات تعاملی و دوطرفه بین آن‌هاست.

بر این اساس، «عدم آموزش خود معلم»، بیشترین درجه‌ی تأثیرگذاری را بر روی سایر موانع دبیران برای پذیرش و جبران اشتباه خودشان دارد، به‌گونه‌ای که تمامی موانع بعدی شناسایی شده، به‌صورت مستقیم یا غیرمستقیم تحت تأثیر این مانع هستند. در سطح بعدی، «تفکر برتری از لحاظ تجربه» و «فرهنگ بی‌عیب و نقص بودن معلم»، قرار گرفته‌اند که مانع «فرهنگ بی‌عیب و نقص بودن معلم» بر موانع بعدی در سمت راست خود، تأثیر فراوانی دارد. در واقع مانع «فرهنگ بی‌عیب و نقص بودن معلم»، نقش میانجی‌گری مابین، مانع «عدم آموزش خود معلم»، با موانع «ترس از مورد انتقاد قرار گرفتن» و «ترس از دست دادن اعتبار» ایفا می‌کند، اما بین مانع «تفکر برتری از لحاظ تجربه» و موانع سطح‌های بعدی ارتباطی وجود ندارد. در سطح بعدی، موانع «ترس از مورد انتقاد قرار گرفتن» و «ترس از دست دادن اعتبار» ضمن وجود ارتباطات تعاملی و دوطرفه مابین آن‌ها، بر موانع بعدی در سمت راست خود تأثیر فراوانی دارند و همچنین نقش میانجی‌گری بین سطح قبلی یعنی مانع «فرهنگ بی‌عیب و نقص بودن معلم» با موانع «حس رقابت معلم‌ها»، «ترس از ترک عادت و تغییر» و «عدم مسئولیت و اهمیت نتیجه کار» ایفا می‌کند. مانع «دغدغه مسائل اقتصادی و اجتماعی» نیز بی‌ارتباط به



موانع سطح‌های قبلی است و بر موانع «عدم مسئولیت و اهمیت نتیجه کار» و «ترس از ترک عادت و تغییر» تأثیر می‌گذارد. نهایتاً در سطح آخر، موانع «عدم مسئولیت و اهمیت نتیجه کار» و «ترس از ترک عادت و تغییر»، ضمن وجود ارتباطات تعاملی و دوطرفه مابین آن‌ها، تحت تأثیر موانع قبل از خود به‌ویژه موانع یک سطح قبلی از خود قرار دارند، مانع «حس رقابت معلم‌ها» نیز تحت تأثیر موانع قبلی خود قرار دارد ولی با مانع «دغدغه مسائل اقتصادی و اجتماعی» بی‌ارتباط است. در قسمت بعدی شبکه روابط تعاملی، بین مهم‌ترین موانع مربوط به مضمون فراگیر دوم؛ (موانع دبیران برای پذیرش اشتباه دیگران) بیان شد.

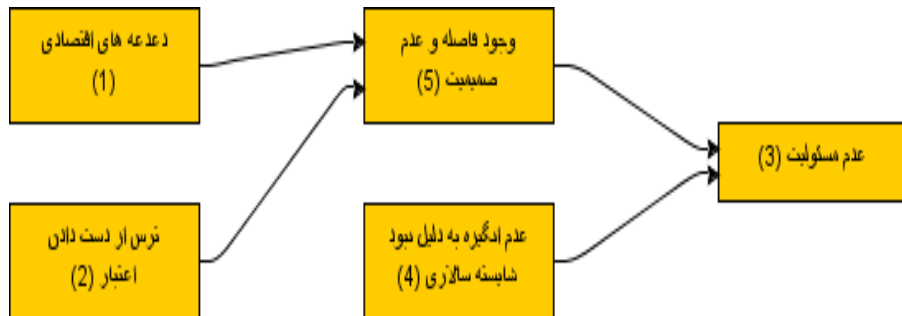


شکل ۳: شبکه روابط تعاملی موانع دبیران برای پذیرش اشتباه دیگران

همان‌طور که در شکل ۳ ملاحظه می‌شود، موانعی که در سمت چپ نمودار واقع شده‌اند، تأثیرات قابل‌توجهی بر هر کدام از دیگر موانع سمت راست خود دارند. با استفاده از علامت فلش، سمت و سوی این تأثیرات مشخص شده است. لازم به ذکر است که در کنار هم قرار گرفتن دو یا چند مانع در یک مستطیل، نشانگر وجود ارتباطات تعاملی و دوطرفه بین آن‌هاست.

بر این اساس، «فقدان آموزش پذیرش خطا» بیشترین درجه‌ی تأثیرگذاری را بر روی سایر موانع دبیران برای پذیرش اشتباه دیگران دارد، به‌گونه‌ای که تمامی موانع بعدی شناسایی‌شده، به‌صورت مستقیم یا غیرمستقیم تحت تأثیر این مانع هستند. مانع «تأثیر دغدغه مسائل اقتصادی» نیز فقط بر مانع «کم‌طاقتی دبیر» تأثیرگذار است. در سطح بعدی مانع «نداشتن پروتکل مواجهه با خطا» بر موانع بعدی در سمت راست خود تأثیر قابل ملاحظه‌ای دارند و نقش میانجی‌گر بین سطح قبلی یعنی «فقدان آموزش پذیرش خطا» با مانع «حس رقابت دبیران»

را ایفا می‌کند، اما مانع «کم‌طاقتی دبیر» بر روی مانع دیگری تأثیر نمی‌گذارد. نهایتاً در سطح بعدی، مانع «حس رقابت دبیران» نیز تحت تأثیر مانع «نداشتن پروتکل مواجهه با خطا» به‌طور مستقیم و مانع «فقدان آموزش پذیرش خطا» به‌طور غیرمستقیم قرار دارد. در قسمت بعدی شبکه روابط تعاملی، بین مهم‌ترین موانع مربوط به مضمون فراگیر سوم؛ (موانع دبیران برای اختصاص منابع خود به دیگران) بیان شده است

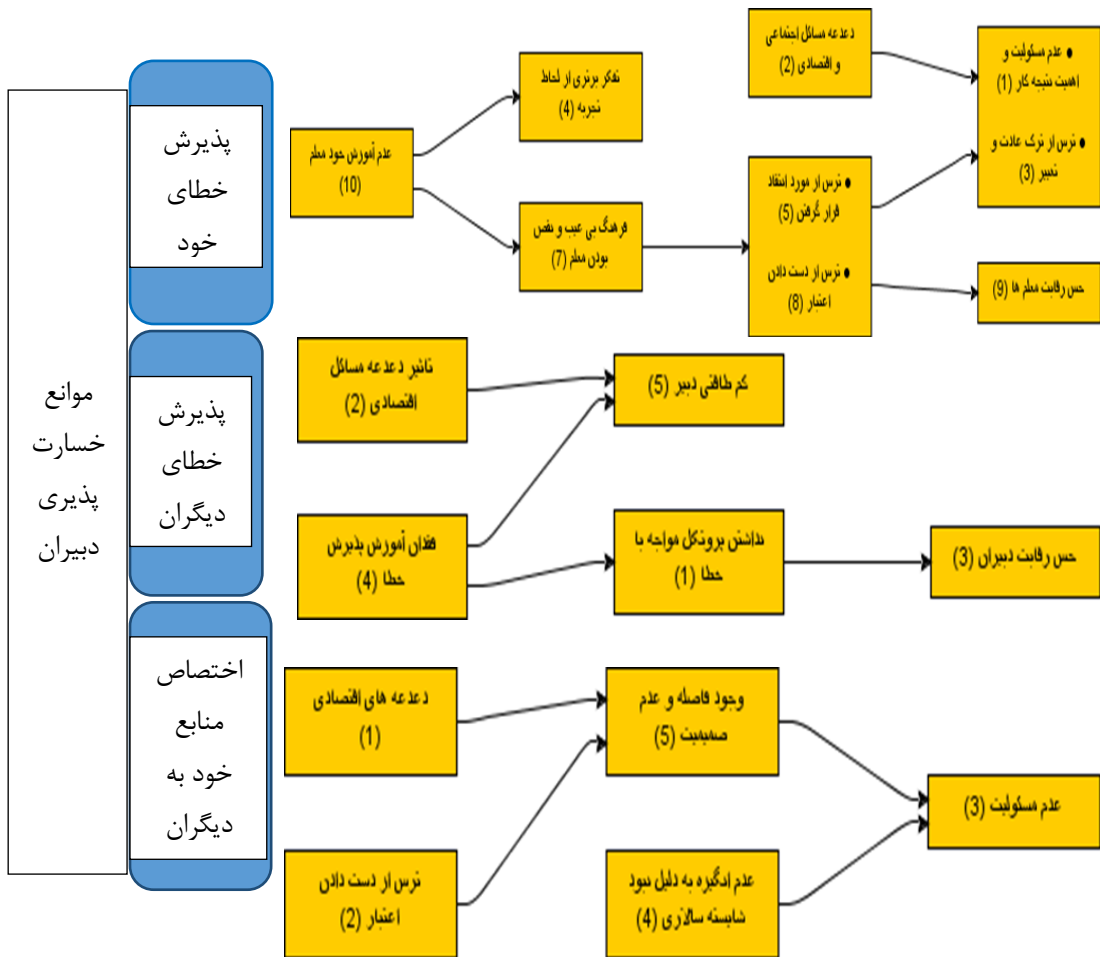


شکل ۴: شبکه روابط تعاملی مهم‌ترین موانع دبیران برای اختصاص منابع خود به دیگران

همان‌طور که در شکل ۴ ملاحظه می‌شود، موانعی که در سمت چپ نمودار واقع شده‌اند، تأثیرات قابل توجهی بر هر کدام از دیگر موانع سمت راست خود دارند. با استفاده از علامت فلش، سمت و سوی این تأثیرات مشخص شده است. لازم به ذکر است که در کنار هم قرار گرفتن دو یا چند مانع در یک مستطیل، نشانگر وجود ارتباطات تعاملی و دوطرفه بین آن‌هاست.

بر این اساس، موانع «ترس از دست دادن اعتبار» و «دغدغه‌های اقتصادی» بیشترین درجه‌ی تأثیرگذاری را بر روی سایر موانع دبیران برای اختصاص منابع خود به دیگران دارند، به‌گونه‌ای که تمامی موانع بعدی شناسایی شده، به‌جز مانع «عدم انگیزه به دلیل نبود شایسته‌سالاری» به‌صورت مستقیم یا غیرمستقیم تحت تأثیر این موانع هستند. در سطح بعدی موانع «وجود فاصله و عدم صمیمیت» و «عدم انگیزه به دلیل نبود شایسته‌سالاری» بر مانع بعدی در سمت راست خود یعنی «عدم مسئولیت» تأثیر قابل ملاحظه‌ای دارند و فقط مانع «وجود فاصله و عدم صمیمیت» نقش میانجی‌گری بین سطح قبلی یعنی موانع «دغدغه‌های اقتصادی» و «ترس از دست دادن اعتبار» با مانع «عدم مسئولیت» را ایفا می‌کند، نهایتاً در سطح آخر، مانع «عدم مسئولیت» تحت تأثیر موانع قبل از خود، به‌ویژه موانع «وجود فاصله و عدم صمیمیت» و «عدم انگیزه به دلیل نبود شایسته‌سالاری» قرار دارد.

در پایان نیز در یک الگوی کلی مدون به صورت زیر، از تلفیق سه الگوی مطرح شده برای موانع شناسایی شده آورده شده است.



شکل ۵: الگوی کلی موانع خسارت پذیری دبیران

میزان اهمیت هریک از موانع در هریک از الگوها ی به دست آمده نیز، با توجه به فرمول ذکر شده در بخش روش پژوهش که حاصل جمع، تعداد آرای داده شده خیرگان+ نمره سطح در مدل+ تعداد مولفه هایی که از این مقوله تاثیر گرفته اند به دست آمده است.

مطابق فرمول ذکر شده، «تعداد آرای» داده شده به هر کدام از موانع، مربوط به هر سوال پژوهش، در فرایند جلسه مدیریت تعاملی محاسبه شده است و لازم به ذکر است که اگر مانعی کمتر از سه رای آورده باشد حذف شده است. «نمره سطح» و «تعداد مولفه های تحت تاثیر»، از شکل ۲ و ۳ و ۴ قابل استخراج میباشند. برای مثال محاسبه نمره سطح موانع دبیران برای پذیرش و جبران اشتباه خودشان، به شکل ۲ نگاه کرده تا مشاهده شود هر کدام از موانع در چه سطحی قرار گرفته اند. هرچقدر آنها در سطوح نزدیکتر به سمت چپ که اثرگذارتر هستند قرار گرفته باشند، نمره سطح آنها بیشتر میشود. به عنوان مثال، مانع «عدم آموزش خود معلم»، که در سمت چپ نمودار قرار گرفته است نمره ۴ میگیرد و «تفکر برتری از لحاظ تجربه» و «فرهنگ بی عیب و نقص بودن» که در سطح بعدی از سمت چپ قرار گرفته اند، نمره ۳ میگیرند. برای محاسبه «تعداد مولفه های تحت تاثیر» در این موانع نیز به شکل ۲ نگاه کرده و تعداد موانعی که تحت تاثیر هر مانع هستند شمرده میشود، به عنوان مثال، ۷ مانع از «عدم آموزش خود»، ۵ مانع از «فرهنگ بی عیب و نقص بودن» و ۰ مانع از «تفکر برتری از لحاظ تجربه» تاثیر پذیرفته اند. تمامی مباحث فوق در خصوص شناسایی میزان اهمیت و اولویت بندی موانع دبیران برای پذیرش اشتباه دیگران و موانع دبیران برای اختصاص منابع خود به دیگران، نیز صدق میکند. جداول شماره ۳ و ۴ و ۵، محاسبه نمرات اخذ شده توسط هر کدام از موانع دبیران برای پذیرش و جبران اشتباه خودشان، موانع دبیران برای پذیرش اشتباه دیگران و موانع دبیران برای اختصاص منابع خود به دیگران را به ترتیب و بر اساس فرمول نشان میدهد.

جدول شماره ۳: محاسبه میزان اهمیت موانع دبیران برای پذیرش و جبران اشتباه خودشان

ردیف	موانع	میزان اهمیت
۱	عدم آموزش خود معلم	$7+4+7=18$
۲	ترس از دست دادن اعتبار	$8+2+4=14$
۳	فرهنگ بی عیب و نقص بودن معلم	$3+3+5=11$
۴	ترس از مورد انتقاد قرار گرفتن	$3+2+4=9$
۵	تفکر برتری از لحاظ تجربه	$4+3+0=7$
۶	دغدغه مسائل اقتصادی و اجتماعی	$3+2+2=7$
۷	ترس از ترک عادت و تغییر	$5+1+1=7$
۸	عدم پذیرش اشتباه ناشی از عدم مسئولیت و اهمیت نتیجه کار	$3+1+1=5$
۹	حس رقابت معلم ها	$3+1+0=4$

جدول شماره ۴: محاسبه میزان اهمیت موانع دبیران برای پذیرش اشتباه دیگران

ردیف	موانع	میزان اهمیت
۱	فقدان آموزش پذیرش خطا	$۸+۳+۳=۱۴$
۲	نداشتن پروتکل مواجهه با خطا	$۸+۲+۱=۱۱$
۳	تاثیر دغدغه مسائل اقتصادی	$۴+۳+۱=۸$
۴	کم طاقتی دبیر	$۳+۲+۰=۶$
۵	حس رقابت دبیران	$۳+۱+۰=۴$

جدول شماره ۵: محاسبه میزان اهمیت موانع دبیران برای اختصاص منابع خود به دیگران

ردیف	موانع	میزان اهمیت
۱	دغدغه های اقتصادی	$۸+۳+۲=۱۳$
۲	ترس از دست دادن اعتبار	$۷+۳+۲=۱۲$
	عدم انگیزه به دلیل نبود شایسته سالیاری	$۷+۲+۱=۱۰$
۳	وجود فاصله و عدم صمیمیت بین دبیر و دانش آموز	$۵+۲+۱=۸$
۵	احساس عدم مسئولیت نسبت به افراد	$۳+۱+۰=۴$

### بحث و نتیجه گیری

با توجه به اینکه هدف این پژوهش، رسیدن به موانع خسارت پذیری دبیران در نظام آموزش و پرورش ایران است و با توجه به مدلی که بر اساس مقالات و کتب در باب خسارت پذیری به دست آمده است، مبنی بر آنکه انسان‌ها برای خسارت پذیر بودن با افرادی که با آن‌ها در ارتباط هستند باید سه اصل مهم که شامل فهم و پذیرش خطای خود و جبران آن؛ پذیرش خطای دیگران و دادن فرصت برای جبران خطاهایشان و اختصاص منابع خود به دیگران، یافته‌های پژوهش حاضر، موانع دبیران برای رعایت این سه اصل برای تحقق خسارت پذیری دبیران را شناسایی کرده است و برای هر کدام الگوی علت و معلولی تحت عنوان شکل‌های ۲، ۳ و ۴ ارائه داده است که نشان‌دهنده رابطه و تأثیرگذاری هر کدام بر روی یکدیگر است و هر کدام از این موانع طبق تجزیه و تحلیل مصاحبه‌های صورت گرفته که به شرح زیر تعریف شده است:

۱. موانع عدم آموزش خود معلم و فقدان آموزش پذیرش اشتباه خود: این موانع، به صورت مشابه به این موضوع اشاره می‌کنند که؛ اگر خود دبیران نیز به صورت دوره‌ای آموزش‌های لازم، در دو بعد اخلاقی و آموزشی، جهت برقراری صحیح روابط انسانی و نحوه صحیح تدریس را

نبینند، طبیعی است که سنت‌ها و افکار قدیمی خود را که ممکن است اشتباه باشند را ادامه دهند، در همین راستا مشارکت کننده شماره ۱۰. اشاره داشتند:

**"همکاری که آستانه تحمل او کم است که ریشه در محیطی دارد که در آن پرورش یافته و آموزش دیده، ممکن است با بزرگنمایی اشتباه همکار خود را نپذیرد."**

همچنین مشارکت کننده شماره ۸. نقل کردند:

**"آستانه تحمل برخی از دبیران همانند برخی از مردم ایران پایین است و ما این را در هیچ جای و کلاسی آموزش نمی بینیم."**

**"قرار نگرفتن در فرآیند دوره های آموزشی مفید و تخصصی و ماندن در سنت های قدیم مشکل آفرین است."**

۲. مانع ترس از دست دادن اعتبار: این مانع، به این صورت تعریف شده است؛ برخی از دبیران گمان می کنند که پذیرفتن اشتباهاتشان از جانب آن‌ها باعث می شود که در درجه‌ی اول اعتماد دیگران به خصوص دانش آموزان را از دست می دهند و ممکن است مورد قضاوت اشتباه قرار بگیرند مبنی بر اینکه سوادشان کم است و صلاحیت آموزش دادن را ندارند. در همین راستا مشارکت کننده شماره ۱. اشاره داشتند:

**"فکر میکنم بسیاری از معلمان از تجربیات خود میگویند، اما عده ای که نمی گویند شاید فکر میکنند با این کار نقطه ضعفشان را برای دانش آموزانشان فاش کرده اند و باعث سلب اعتماد آنها میشوند."**

همچنین مشارکت کننده شماره ۵. نقل کردند:

**"پذیرفتن اولین اشتباه از نظر همکاران، پذیرش ناتوانی و از دست دادن جایگاه خود در بین همکارانشان و دانش آموزان است."**

۳. مانع فرهنگ بی عیب و نقص بودن معلم: این مانع به این صورت است؛ فرهنگی که معلم را بی عیب و نقص می داند، بر این باور است که یک معلم همه چیز را می داند و اشتباهی از او سر نمی زند و به عنوان یک مرجعیت بی عیب و نقص عمل می کند. در میان تحلیل یافته‌ها به این مورد نیز بسیار اشاره شد که فرهنگی در جامعه حاضر نیز وجود دارد که اشتباه کردن را از یک معلم به عنوان یک انسان نمی پذیرد و آن را نشانه ضعف او می داند، در همین راستا مشارکت کننده شماره ۲. اشاره داشتند:

**"بعضی از همکاران از فرهنگ دانای کل پیروی میکنند و بر این باور هستند که از لحاظ علمی و شخصیتی باید بی عیب باشند."**

۴. موانع ترس از مورد انتقاد قرار گرفتن: این مانع به این صورت تعریف شده است: گاهی دبیران گمان می‌کنند که اگر به اولین انتقاد توجه کنند و درباره آن تأمل کنند و متوجه اشتباه خود شوند و آن را بپذیرند، باعث می‌شود سیل عظیمی از انتقادات بعدی به سوی آن‌ها روانه شود و کنترل و مدیریت کار خود را از دست می‌دهند؛ بنابراین ترجیح می‌دهند از ابتدا اشتباه خود را کتمان کنند، در همین راستا مشارکت کننده شماره ۱۴. اشاره داشتند:

**"شاید همکار در صورت پذیرفتن اشتباهش، ترس از توقعات و انتقادات بعدی را دارد."**

۵. موانع تفکر برتری از لحاظ تجربه: این مانع به این صورت تعریف شده است؛ زمانی که فردی، سال‌های زیادی را صرف حرفه‌ای می‌کند، دیگر برایش سخت است که دیگران، در مورد کارش از او ایرادی بگیرند و به او بگویند که در قسمتی از کارش دچار اشتباه شده، معمولاً این شخص گمان می‌کند که اطلاعات او از همه کامل‌تر است و خود بهتر از همه می‌داند کدام کار درست است؛ بنابراین نسبت به پذیرفتن اشتباه از خود مقاومت نشان می‌دهد، در همین راستا مشارکت کننده شماره ۱۲. اشاره داشتند:

**"هر فردی در هر کاری که انجام میدهد خود را متبحر تر میداند."**

۶. موانع دغدغه مسائل اقتصادی و اجتماعی: این مانع به این صورت تعریف شده است؛ اصولاً تأمین مخارج زندگی برای افراد بسیار مهم است، اگر انسان‌ها در هر شغلی، دغدغه تأمین هزینه‌های زندگی خود را داشته باشند، این دغدغه ذهن آن‌ها را مشغول کرده و در نتیجه روی اخلاق آن‌ها تأثیر می‌گذارد و تمرکز آن‌ها را از مسائل دیگر کمتر کرده و به خود جلب می‌نمایند، در مورد جایگاه اجتماعی نیز اگر انسان‌ها احساس احترام و ارزشمندی نکنند، در اخلاق و کیفیت زندگی و تعامل آن‌ها با افراد تأثیر خواهد داشت. نتیجه آنکه دغدغه معاش ذهن را مخدوش می‌کند و نمی‌گذارد آدمی به روابط انسانی خود با دیگران توجه کافی را داشته باشد و کار درست اهمیت خود را برایش از دست می‌دهد، در همین راستا مشارکت کننده شماره ۹. اشاره داشتند:

**"در ایران مهم ترین علت که دبیران وقت شخصی شان را صرف دانش آموز نمی‌کنند پایین نگهداشتن سطح مالی دبیران در آموزش و پرورش است."**

همچنین مشارکت کننده شماره ۶. نقل کردند:

**"پایین بودن حقوق و دستمزد دبیران باعث میشود آنها انگیزه هیچ کاری را برای دیگران نداشته باشند."**

۷. مانع ترس از ترک عادت و تغییر: این مانع به این صورت تعریف شده است؛ دبیران گاهی به خاطر ترس از ترک عادت و تغییر، اشتباهات خود را نمی‌پذیرند و آن‌ها را انکار می‌کنند، چراکه بالطبع، هرگونه تغییری نیاز به زمان گذاشتن و تلاش و تمرین دارد، بنابراین شهامت دور ریختن عادت‌های غلط و تلاش برای به‌روز کردن اطلاعات، ممکن است ترس از تغییر عادت‌هایی که حالا دیگر به آن‌ها مسلط شده‌اند و ملکه ذهن دبیران شده است را ایجاد کند، در همین راستا مشارکت‌کننده شماره ۱۱ اشاره داشتند:

**"نداشتن زمان کافی برای تمام شدن روند تدریس دبیران را از قبول هر نوع ریسع و تغییر برمی‌گرداند."**

همچنین مشارکت‌کننده شماره ۳، نقل کردند:

**"دبیران به خصوص عزیزان با سابقه، برای تغییر شرایط مناسبی ندارند و شهامت پذیرش اشتباه و گفتگو و تعامل با دیگران را ندارند."**

۸. مانع عدم پذیرش اشتباه ناشی از عدم مسئولیت و اهمیت نتیجه کار: این مانع به این صورت تعریف شده است؛ دبیرانی که در قبال دانش‌آموزان احساس مسئولیت می‌کنند و برایشان این مسئله حائز اهمیت است که در بعد اخلاقی، هر رفتار و حرکت آن‌ها و در بعد آموزشی، کیفیت تدریس آن‌ها، در آینده و زندگی دانش‌آموزانشان تأثیر خواهد گذاشت، اشتباهات خود را در تعامل با دانش‌آموزان می‌پذیرند و آن را اصلاح می‌کنند، اما آن‌هایی که به هر دلیلی نتیجه کارشان برایشان اهمیت ندارد سعی می‌کنند روش قبلی و اشتباه خود را که به آن تسلط دارند و سال‌هاست از آن استفاده می‌کنند را ادامه دهند؛ که می‌تواند از موانع پذیرش اشتباه باشد، در همین راستا مشارکت‌کننده شماره ۷ اشاره داشتند:

**"هرباغبانی که با هدف داشتن محصول خوب کار میکند، در هر زمان از سال که متوجه اشتباه خود در پرورش محصول شود، روش خود را تغییر خواهد داد."**

۹. مانع حس رقابت معلم‌ها: این مانع به این صورت تعریف شده است؛ فضای رقابتی ناسالم که بین معلمان ایجاد می‌شود، باعث می‌شود معلمان نسبت به یکدیگر حسادت و تنگ‌نظری پیدا کنند و بعضاً با یکدیگر لجبازی کرده و همدل نباشند، در نتیجه در روابطشان صادق نبوده و در صورت مرتکب شدن اشتباه آن را نمی‌پذیرند و انکار کنند، در همین راستا مشارکت‌کننده شماره ۱۵ اشاره داشتند:

**"تعصب‌های صنفی و نیز مقایسه معلمی با سایر مشاغل باعث نپذیرفتن خطای همکار میشود."**



همچنین مشارکت کننده شماره ۴. نقل کردند:

**"شاید غرور و لجبازی باعث نپذیرفتن اشتباه همکار میشود."**

۱۰. موانع نداشتن پروتکل مواجهه با خطا: این مانع به این صورت تعریف شده است؛ منظور از پروتکل مواجهه با خطا که در حال حاضر در روابط بسیاری از دبیران و دانش‌آموزان و دیگر همکارانشان، وجود ندارد، تنظیم برنامه‌ای است که در آن قوانینی منطقی و علمی برای مواجهه و جبران خطا وجود داشته باشد و آموزش‌های لازم جهت استفاده از آن نیز داده شود تا از تکرار خطا و پیامدهای آن جلوگیری شود. در مصاحبه‌های انجام شده مشخص شد بسیاری از افراد اظهار داشتند که اصلاً نحوه مواجهه با خطا و اقدامات آن را برای خود و دیگران مشخص نکرده‌اند، بنابراین در مواجهه با خطاهای پیش‌آمده رفتاری اثباتی ندارند بنابراین طبیعی است که نتیجه درستی حاصل نمی‌شود، در همین راستا مشارکت کننده شماره ۱۶ اشاره داشتند:

**"اگر معلم با روش‌های مناسب با خطاهای دانش‌آموزان برخورد صحیح داشته باشد، خطاها تکرار نمی‌شود، روش نامناسب عکس‌العمل منفی را به دنبال خواهد داشت."**  
همچنین مشارکت کننده شماره ۱۳. نقل کردند:

**"بی تفاوتی اولیای مدرسه نسبت به اشتباه پرتکرار دانش‌آموزان باعث تکرار آن خطا از دانش‌آموزان میشود."**

۱۱. موانع کم‌طاقتی دبیر: این مانع به این صورت تعریف شده است؛ گاهی اوقات دبیران به دلیل مشغله‌های زندگی و یا حتی خصوصیات اخلاقی‌شان صبور نیستند و ممکن است زود عصبانی شوند و تصمیمی اشتباه بگیرند و به دیگران فرصت جبران خطا ندهند؛ بنابراین طبق یافته‌ها ویژگی‌های اخلاقی دبیران نیز در مواجهه با افراد مؤثر است و طبیعت باید برای بهتر شدن آن‌ها تمرین و تلاش کند، در همین راستا مشارکت کننده شماره ۸ اشاره داشتند:

**"برخی از دانش‌آموزان از روی شیطنت کارهایی میکنند که از صبر و تحمل معلم خارج است."**

همچنین مشارکت کننده شماره ۷ نقل کردند:

**"خستگی و فرسودگی افراد در نپذیرفتن اشتباه دیگران بی‌تأثیر نیست."**

۱۲. موانع عدم انگیزه به دلیل نبود شایسته‌سالاری: این مانع به این صورت تعریف شده است؛ زمانی که افراد احساس می‌کنند که هر نوع عملکردی داشته باشند در پایان کار تفاوتی میانشان گذاشته نمی‌شود و به‌جای شایسته‌سالاری معیارهای دیگری ملاک برتری قرار می‌گیرد، به‌مرور دلسرد شده و انگیزشان را برای بهتر بودن از دست می‌دهند، چراکه هر

تلاشی را بی‌فایده تصور می‌کنند. این مانع علت مانع عدم مسئولیت ارزیابی‌شده که نشان می‌دهد زمانی که افراد دلسرد می‌شوند در احساس مسئولیت آن‌ها نسبت به دیگران تأثیر گذاشته و در نتیجه مشکلات افراد را که شاید بتوانند در حل آن‌ها کمک کنند نادیده می‌گیرند، در همین راستا مشارکت‌کننده شماره ۱۱ اشاره داشتند:

**"یکسان بودن پاداش تلاش کم و زیاد برای افراد، باعث شده دبیران انگیزه لازم برای فرا تر رفتن از حدود وظیفه شان برای دانش آموزان و مدرسه را نداشته باشند."**

۱۳. مانع احساس عدم مسئولیت نسبت به افراد: این مانع به این صورت تعریف شده است؛ دبیرانی است که در قبال دانش‌آموزان احساس مسئولیت نمی‌کنند، نگاه بی‌تفاوتی نسبت به زندگی و آینده آن‌ها دارند و شغل معلمی صرفاً برایشان یک منبع درآمد است که نتیجه عملکردشان در این شغل برایشان اهمیتی ندارد و خود را بیش از شرح وظایف قانونی معلمی درگیر دانش‌آموزان نمی‌کنند، در همین راستا مشارکت‌کننده شماره ۵ اشاره داشتند:

**"نگرش بدبینانه و بی تفاوتی نسبت به امور مدرسه و بی رغبتی نسبت به شغل معلمی و عدم احساس مسئولیت نسبت به نسل امروز در برخی وجود دارد."**

۱۴. مانع وجود فاصله و عدم صمیمیت بین دبیر و دانش‌آموز: این مانع به این صورت تعریف شده است؛ گاهی دبیران بر این باورند که باید فاصله‌شان را با دانش‌آموزان حفظ کنند و با آن‌ها صمیمی نشوند و هرچه بیشتر برای آن‌ها پنهان و ناشناخته‌تر بمانند بهتر است تا عملکرد بهتری داشته باشند البته این نوع تفکر به تربیت و فرهنگ دبیر نیز مرتبط است. این مانع نیز از علت‌های مانع (عدم مسئولیت) ارزیابی‌شده که نشان می‌دهد افرادی صمیمی نمی‌شوند و سعی در هرچه پنهان ماندن در مقابل دیگران می‌کنند کم‌کم حس مسئولیت در آن‌ها نسبت به دیگران نیز کاهش می‌یابد، در همین راستا مشارکت‌کننده شماره ۶ اشاره داشتند:

**"گاهی معلمین ترجیح می‌دهند که بسیاری از جنبه‌های شخصی و اعتباری آنها برای دانش‌آموزان پنهان و مجهول بماند، زیرا فکر می‌کنند در مدیریت کار خود در آن مجموعه موفق‌ترند."**

همچنین باتوجه به الگوهای علت و معلولی ارائه‌شده (شکل‌های ۲ و ۳ و ۴) در بخش یافته‌ها و همچنین جدول‌های ارائه‌شده (جداول ۳ و ۴ و ۵) از محاسبه میزان اهمیت هریک از موانع هر سه بعد از مولفه‌های خسارت‌پذیری، می‌توان به این مطلب اشاره نمود که در بعد پذیرش و جبران اشتباه خود، مانع «عدم آموزش خود معلم» با توجه به الگوی ۲، علی‌ترین عامل است،

همچنین باتوجه به جدول ۳ نیز اهمیت آن از بقیه موانع این بعد بیشتر ارزیابی شده است، بعد از آن موانع «ترس از دست دادن اعتبار»، «فرهنگ بی‌عیب و نقص بودن معلم»، به ترتیب موانع پراهمیت این بعد ارزیابی شده است. در بعد پذیرش و دادن فرصت برای جبران اشتباه دیگران نیز باتوجه به الگوی ۳ موانع «فقدان آموزش پذیرش خطا» و «دغدغه های اقتصادی» علی‌ترین موانع هستند و با توجه به جدول ۴ این دو مانع به همراه مانع «نداشتن پروتکل مواجهه با خطا»، پراهمیت‌ترین موانع این بعد ارزیابی شده‌اند. در بعد اختصاص موانع خود به دیگران، با توجه به الگوی ۴ موانع «ترس از دست دادن اعتبار» و «دغدغه های اقتصادی»، علی‌ترین موانع این بعد، همچنین با توجه به جدول ۵، این دو مانع به همراه مانع «عدم انگیز به دلیل نبود شایسته‌سالاری»، مهم‌ترین موانع این بعد ارزیابی شده‌اند، البته سایر موانع شناسایی شده نیز از اهمیت خاص خود برخوردارند و به صورت زنجیر وار هر کدام به دنبال دیگری بر روی هم تاثیر گذارند و همانطور که در بخش یافته‌ها ذکر شد در الگوهای مشخص شده موانعی که در یک مستطیل قرار دارند با یکدیگر رابطه متقابل داشته و رابطه ای دو طرفه دارند.

در نهایت، به طور کلی با جمع بندی اطلاعات کلیه ۳ الگو و ۳ جدول به دست آمده، می‌توان برداشت نمود که مانع «عدم آموزش» مهم‌ترین مانع است که البته قابل انتظار نیز بود چراکه از یک جنبه، اگر دبیران آموزش آن را ندیده باشند که چگونه با خطای خود و دیگران مواجه شوند و چگونه از منابع خود به دیگران کمک کنند، چطور می‌توان از آن‌ها انتظار آن را داشت که ترویج‌دهنده آن باشند و از جنبه‌ای دیگر، اگر آموزش می‌دیدند که هر چه قدر هم که دارای تجربه باشند، بازهم انسان دائماً در حال یادگیری است و ممکن است از دیگران نکته‌ای جدید بیاموزد، آن زمان موانعی چون «تفکر برتری از لحاظ تجربه» و «فرهنگ بی‌عیب و نقص بودن» نیز به وجود نمی‌آید و یا آموزش می‌دیدند که چطور در برابر رفتارهای فراگیران آرامش خود را حفظ کرده و به دنبال واکنش مناسب باشد تا مانعی دیگر مانند «کم‌طاقتی دبیر» پیش نیاید، بنابراین با بررسی جزئی هر یک از موانع دو الگوی ۲ و ۳؛ ردپای عدم آموزش مشهود است که می‌توان با گذاشتن دوره‌های آموزشی برای دبیران و افزودن به اطلاعات آن‌ها، فرهنگ‌سازی نموده و در جهت زدودن باورهای غلط آن‌ها گام برداشت.

همچنین "موانع فرهنگ بی‌عیب و نقص بودن" نیز بسیار تأثیرگذار در محقق نشدن مفهوم خسارت پذیری دبیران است. با توجه به الگوی ۲ می‌توان گفت مادامی که معلم از فرهنگ برخاسته از جامعه ایرانی که از گذشته، نسل به نسل منتقل شده است که یک معلم دانای کل است و از اشتباه کردن مبراست، پس این مانع زمینه‌ساز بروز موانعی دیگر به صورت زنجیروار

برای خسارت پذیری می‌شود که؛ یک دبیر اعتقاد دارد باید بی‌نقص باشد. پس هر لحظه ترسی در او وجود دارد که مورد انتقاد قرار نگیرد و اعتبارش از بین نرود، پس موانع ترس از دست دادن اعتبار و مورد انتقاد قرار گرفتن در آن شکل می‌گیرد. همچنین ممکن است برای حفظ چنین منزلتی دست به رقابت نامناسب با همکاران خود بزند که مانع رقابت اشتباه نیز، به وجود می‌آید، بنابراین باید چنین فرهنگی را از میان برداشت و به افراد جامعه و دبیران آموزش داد که هر انسانی در معرض اشتباه و خطاست و زمانی انسان ارزش پیدا می‌کند که اشتباهات خود را بپذیرد و در جهت بهتر شدن بکوشد. همچنین در ادامه ذکر مهم‌ترین موانع که آن‌ها نیز ایجادکننده موانع دیگر هستند، دو مانع «دغدغه اقتصادی» و «احساس عدم ارزشمندی و شایسته‌سالاری در محیط کار» نیز در درجه اول، انگیزه دبیران را برای خسارت پذیر بودن مورد هدف قرار می‌دهد که باعث ایجاد موانعی چون عدم صمیمیت با دانش‌آموزان و همکاران و عدم احساس مسئولیت‌پذیری نسبت به آن‌ها می‌شود که این امر نیز طبیعی است چراکه مادامی‌که انسان در جهت تأمین نیازهای اولیه خود دچار مشکل شود، دیگر نمی‌تواند ذهن و قلب خود را معطوف مسائل دیگر بنماید، البته در مورد موانعی چون دغدغه اقتصادی و شایسته‌سالاری، عدم صمیمیت و مسئولیت‌پذیری به نظر می‌رسد بیشتر در مصاحبه‌ها، شرکت‌کنندگان به عنوان توجیهی برای عدم خسارت‌پذیری‌شان بیان کرده‌اند چراکه خود مفهوم خسارت‌پذیری به این نکته حساس اشاره می‌کند حتی در زمانی که اوضاع خودتان نیز چندان مطلوب نیست و احساس خطر می‌کنید نیز خسارت‌پذیر باشید.

بنابراین به نظر می‌رسد بهترین راه‌حل برای موانع خسارت‌پذیری دبیران نهادینه‌سازی آن مفهوم از طریق آموزش و برشمردن فواید آن می‌باشد، البته امید است راه‌کارهایی چون رسیدگی به مسائل اقتصادی دبیران و اصلاح نظام شایسته‌سالاری در محیط کار نیز در جهت رفع موانع اندیشیده شود تا دبیرانی خسارت‌پذیر داشته باشیم که به تبع آن نسل‌های آینده را با چنین نگرشی تربیت نماییم. با این‌وجود، آشنا نبودن دبیران محترم با مفهوم خسارت‌پذیری به عنوان مفهومی مهم در روابط انسانی، به عنوان یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر، جهت همکاری بهتر در مصاحبه جهت پیشبرد پژوهش در نظر گرفته شد. از سویی دیگر، با توجه به مفاهیم حوزه علوم انسانی که مربوط به روابط انسانی است و بسیار گسترده است، در شرایط ایدئال بهتر بود برای مفهوم خسارت‌پذیری از تجربیات دبیران شهرهای دیگر ایران جهت مصاحبه و استفاده از نتایج، صورت می‌گرفت که به دلیل در دسترس نبودن دبیران و محدودیت زمان پژوهش، این امر محقق نشد.

## منابع و ماخذ

- Azar, Adel and Bayat, Karim. (2009). Designing a business process-oriented model with a modeling approach Structural Interpretation (ISM), *Information Technology Management, Volume (1), Number (1)*.
- Bazargan, Z. (2018). What is coaching and what is not? *The growth of primary education, Volume (22), No. (2)*.
- Brendel David, (2014). Expressing your vulnerability makes you stronger. *Harvard Business Review*.
- Brown, B. (2010). The power of vulnerability [Video file]. Retrieved from [ted](https://www.ted.com/talks/brene_brown_the_power_of_vulnerability?language=en).  
[https://www.ted.com/talks/brene\\_brown\\_the\\_power\\_of\\_vulnerability?language=en](https://www.ted.com/talks/brene_brown_the_power_of_vulnerability?language=en)
- Brown, B. (2012). *Daring greatly: How the courage to be vulnerable transforms the way we live, love, parent, and lead*. Penguin.
- Brown, B. (2018). *Dare to Lead: Brave Work. Tough Conversations. Whole Hearts*. Random House.
- Cohn Jeffrey, and Rangan U. Srinivasa, (2020). why ceos should model vulnerability, *Harvard Business Review*
- Creswell, John W. (2020). *Quantitative, Qualitative, Combined Approaches*. Translated by Alireza Kiamanesh. Tehran, University Jihad Publications.
- Edmondson, Amy C., and Tomas Chamorro-Premuzic. (2020) Today's Leaders Need Vulnerability, Not Bravado. *Harvard Business Review Digital Articles*.
- Good Kristen (2014) The Role of Vulnerability, Shame, and Authenticity in Coaching, *International Coach Academy*.
- Greenwood, Kelly & Krol, Natasha. (2020). 8 Ways Managers Can Support Employees' Mental Health, *Harvard Business Review*.
- Hägglund, K., Kenttä, G., Thelwell, R., & Wagstaff, C. R. (2019). Is there an upside of vulnerability in sport? A mindfulness approach applied in the pursuit of psychological strength. *Journal of Sport Psychology in Action, 10(4)*, 220-226.
- Hunzicker, J. (2018). Teacher leadership in professional development schools: A definition, brief history, and call for further study. *In Teacher leadership in professional development schools*. Emerald Publishing Limited.
- Ito, A., & Bligh, M. C. (2016). Feeling vulnerable? Disclosure of vulnerability in the charismatic leadership relationship. *Journal of Leadership Studies, 10(3)*, 66-70.

- K. Tjan, Anthony. (2009). Vulnerability: The Defining Trait of Great Entrepreneurs, *Harvard Business Review*.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Corwin Press.
- King, N., Horrocks, C., & Brooks, J. (2018). *Interviews in qualitative research*. Sage.
- Kim K. The Power of Being Vulnerable in Christian Soul Care: Common Humanity and Humility. *J Relig Health*. 2017 Feb;56 (1).
- Lencioni, P. (2005). The Five Dysfunctions of a Team (2002). *Overcoming the Five Dysfunctions of a Team*.
- Lutz, A. (2018). The Importance of Being Vulnerable in the Classroom. <https://blog.edgenuity.com/the-importance-of-being-vulnerable-in-the-classroom/>.
- Mane, A. S. D. (2019). *Establishing Psychological Safety in Teams and the Role of Vulnerability and Inclusive Leadership* (Master's thesis).
- Maunu, Chris. (2019). Let's Get Real: Creating a Culture of Vulnerability in Choir, *The Choral Journal of American Choral Directors Association*, Vol. 60, No. 1.
- Nienaber, A. M., Hofeditz, M., & Romeike, P. D. (2015). Vulnerability and trust in leader-follower relationships. *Personnel Review*.
- Prinsloo, J., & de Klerk, J. J. (2020). Integrity and vulnerability as building blocks of perceived moral character and leader profile attractiveness. *African Journal of Business Ethics*, 14(1).
- R. Clark, Timothy. (2020). To Foster Innovation, Cultivate a Culture of Intellectual Bravery, *Harvard Business Review*.
- Rezaeizadeh, Morteza, Ansari, Mohsen and Murphy Imoun. (2014) *A practical guide to research methods Interactive Management (IM) and Interpretive Structural Modeling Software (ISM)*, Tehran, Jihad Daneshgahi Publications.
- Sarmad Zohre, Hejazi Elahe and Bazargan Abbas. (2019). *Research Methods in Behavioral Sciences*, Tehran, Agha Publications..
- Schiemann, S. J., Mühlberger, C., Schoorman, F. D., & Jonas, E. (2019). Trust me, I am a caring coach: The benefits of establishing trustworthiness during coaching by communicating benevolence. *Journal of Trust Research*, 9(2), 164-184.
- Seppala Emma, (2014), What bosses gain by being vulnerable, *Harvard Business Review*.
- Simmons Michael, (2014) To create a real connection; show vulnerability, *Harvard Business Review*.

- Sundheim, D. (2020). *When crisis strikes, lead with humanity*. Harvard Business Manager.
- Tuckett.Sophia, (2020), Vulnerability incoaching, *International Coach Academy*.
- Wiggins, R. A. (1994). The Principal as Instructional Leader: Inducement or Deterrent to Teachers' Personal Professional Growth?
- Williams, R. (April 20, 2019). Why The Best Leaders View Vulnerability as a Strength? <https://raywilliams.ca/best-leaders-view-vulnerability-strength/>.
- Wilson, B. E. (2004). A logistical regression model of the decision of volunteers to enter a sports coach education programme. *Volunteering as leisure/leisure as volunteering: An international assessment*, 111-134.
- Younie, Louise. (2016). Vulnerable leadership, *London Journal of Primary Care*, VOL. 8, NO. 3, 37-38.

## بررسی رابطه‌ی مؤلفه‌های سه گانه باورهای انگیزشی و عملکرد خانواده با اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه دوره دوم بر خوار<sup>۱</sup>

محمد رضا مختاری<sup>۲</sup>، ریحانه شجاعی جشقانی<sup>۳</sup>، علیرضا چوبگین<sup>۴</sup>

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه‌ی مؤلفه‌های سه گانه باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان) و عملکرد خانواده با اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه دوره دوم بر خوار می‌باشد. طرح پژوهش توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری، شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر و پسر متوسطه‌ی دوره‌ی دوم منطقه بر خوار می‌باشد که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۴۰۲ مشغول به تحصیل بودند. از این جامعه ۳۸۴ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. سپس پرسش‌نامه‌های راهبردهای انگیزشی، سنجش عملکرد خانواده و اهمال کاری تحصیلی، به صورت گروهی بر روی آنها اجرا گردید. یافته‌های حاصل از پژوهش با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون، آزمون تی مستقل و تحلیل رگرسیون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که باورهای انگیزشی و عملکرد خانواده می‌تواند اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند. همچنین نتایج این پژوهش نشان داد که مؤلفه‌های خودکارآمدی ( $r = -0/20$ ) و ارزش‌گذاری درونی ( $r = -0/18$ )، رابطه منفی و معنی‌داری با اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارد؛ در حالیکه رابطه‌ی بین مؤلفه‌ی اضطراب با اهمال کاری تحصیلی معنی‌دار نیست ( $p = 0/14$ ). رابطه‌ی بین عملکرد خانواده با اهمال کاری تحصیلی ( $r = 0/20$ ) در دانش‌آموزان نیز، معنی‌دار بود ( $p < 0/01$ ). با توجه به این نتایج، مؤلفه‌های سه‌گانه‌ی باورهای انگیزشی و عملکرد خانواده، نقش مهمی در اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوره دوم بر خوار دارد.

**واژگان کلیدی:** باورهای انگیزشی، عملکرد خانواده، اهمال کاری تحصیلی.

<sup>۱</sup> تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۳/۲۸ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۵/۲۵

<sup>۲</sup> کارشناس ارشد مشاوره خانواده، آموزش و پرورش شهرستان بر خوار، اصفهان، ایران. نویسنده مسئول  
mrm.sb.1998@gmail.com

<sup>۳</sup> استادیار گروه مشاوره و مددکاری اجتماعی، مؤسسه آموزش عالی فیض الاسلام خمینی‌شهر، اصفهان، ایران.

<sup>۴</sup> کارشناس ارشد روانشناسی عمومی، آموزش و پرورش ناحیه ۶، اصفهان، ایران.



## **Investigating the relationship between the three components of motivational beliefs and family performance with academic procrastination in second year high school students of Borkhar region**

Mohammadreza Mohktari<sup>1</sup>, Rayhaneh Shojaei-Jeshvaghani<sup>2</sup>, Alireza Choobgin<sup>3</sup>

The aim of the present research is investigating the relationship between the three components of motivational beliefs (self-efficacy, internal valuation and test anxiety) and family performance with academic procrastination in second year high school students of Borkhar region. The design of the research is descriptive-correlation. The statistical population includes all includes all the male and female secondary school students of Borkhar region, who studied in the academic year of 1401-402. From this population, 384 people were selected by multi-stage cluster sampling method. Then the questionnaires of motivational strategies, measuring family performance and academic procrastination were implemented on them as a group. The findings of the research were analyzed using Pearson's correlation coefficient, independent t-test and regression analysis. The results of regression analysis showed that motivational beliefs and family performance can predict academic procrastination in students. Also, the results of this research showed that the components of self-efficacy ( $r = -0.20$ ) and internal valuation ( $r = -0.18$ ) have a negative and significant relationship with students' academic procrastination; While the relationship between the anxiety component and academic procrastination is not significant ( $p = 0.14$ ). The relationship between family performance and academic procrastination ( $r = 0.20$ ) in students was also significant ( $p < 0.01$ ). According to these results, the three components of motivational beliefs and family performance play an important role in the academic procrastination of second course high school students.

**Keywords:** motivational beliefs, family performance, academic procrastination.

---

<sup>1</sup> Master of Family Counseling, Department of Education Borkhar city, Isfahan, Iran.

(Corresponding Author), mrm.sb.1998@gmail.com

<sup>2</sup> Assistant professor, Department of educational Counseling and social work, Faizul Islam Khomeinishahr Institute of Higher Education, Isfahan, Iran.

<sup>3</sup> Master of General Psychology, Department of Education District 6, Isfahan, Iran.

## مقدمه

اهمال کاری پدیده‌ای بسیار شایع است و پژوهشگران آمارهای مختلفی برای شیوع آن در جوامع گوناگون گزارش نموده‌اند (بالکس و دورا<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹؛ کرمی، ۱۳۸۸؛ فاتحی، عبدخدایی و غنایی، ۱۳۹۰). شایع‌ترین نوع اهمال کاری در بین یادگیرندگان، اهمال کاری تحصیلی است که به عنوان ترک و وقفه در انجام تکالیف تحصیلی مانند آماده شدن برای امتحانات و انجام تکالیف در دقیقه آخر همراه با احساس ناراحتی و تشویش درونی تعریف شده است (بکلاین<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷).

روزنتال و کارلبرینگ<sup>۳</sup> (۲۰۱۴)، شیوع اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان را، ۵۰ درصد گزارش کرده‌اند. در ایران نیز، شیوع اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه دبیرستان‌های شهرستان اهواز برای پسرها ۱۷ درصد و برای دخترها ۱۴ درصد گزارش شده است (شهنی ییلاق، سلامتی، مهرایی‌زاده و حقیقی؛ ۱۳۸۵). فاتحی و همکاران (۱۳۹۰) نیز در پژوهش خود بر روی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر شیراز گزارش کردند که تقریباً نیمی (۴۷ درصد) از دانش‌آموزان دارای اهمال کاری تحصیلی در سطح متوسط هستند.

اهمال کاری تحصیلی گرچه ممکن است همیشه مسئله ساز نباشد، اما در اغلب موارد می‌تواند از طریق ممانعت از پیشرفت و عدم دسترسی به اهداف، پیامدهای نامطلوب و جبران ناپذیری به همراه داشته باشد (کاپلان و فلیوم<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰). اهمال کاری تحصیلی بر میزان یادگیری و بر موفقیت فعلی و آتی فراگیران تأثیر منفی می‌گذارد و موجب کاهش دقت، افزایش استرس و ارتکاب اشتباهات فراوان در انجام تکالیف و فرآیند یادگیری می‌شود (توکلی، ۱۳۹۲). از این رو، اهمال کاری تحصیلی به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل شکست تحصیلی در بین دانش‌آموزان، شناخته شده است (وانگ و همکاران، ۲۰۲۱).

به طور کلی، اهمال کاری دارای پیامدهای منفی درونی (شامل تشویش، آشفتگی، سرزنش خود، ناامیدی و پشیمانی) و بیرونی (از بین رفتن فرصت‌ها، آسیب به روابط، ممانعت از پیشرفت کار و تحصیل) می‌باشد (ریبتزه<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۶). این پیامدهای منفی لزوم پژوهش در زمینه‌ی عوامل مرتبط با اهمال کاری تحصیلی، به منظور پیشگیری از آسیب‌های ناشی از آن را، به ویژه در بین دانش‌آموزانی که در سنین نوجوانی و بلوغ به سر می‌برند، دو چندان می‌کند. چرا که

<sup>1</sup> Balkis & Duru

<sup>2</sup> Bekleyen

<sup>3</sup> Rozental. & Carlbring

<sup>4</sup> Kaplan & Flum

<sup>5</sup> Rebetetz

دوره نوجوانی با تغییرات جسمانی، اجتماعی، هیجانی و شناختی زیادی همراه است که می‌تواند دانش‌آموزان را در این سنین آسیب‌پذیرتر کند (طاهرزاده قهفرخی و سایه‌میری، ۱۴۰۰).

در دهه‌های اخیر، با ظهور نظریه‌های انگیزشی در روانشناسی و نقش مؤثر آن بر تمامی ابعاد رشد انسان از جمله یادگیری و آموزش مؤثر، مؤلفه‌های انگیزشی در کنار مؤلفه‌های شناختی، مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است (گرای، آندرمن و چانگ<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵). اکثر روانشناسان به انگیزش و نقش آن در آموزش و یادگیری توجه ویژه دارند و انگیزش و کنش‌وری تحصیلی را به صورت یک مجموعه درهم‌تنیده و مربوط به هم در نظر می‌گیرند (کجباف، مولوی و شیرازی تهرانی، ۱۳۸۲).

در این راستا، پینتریچ و دی‌گروت<sup>۲</sup> (۱۹۹۰) « الگوی عمومی اجتماعی - شناختی برای انگیزش<sup>۳</sup> » را پیشنهاد نمودند که این الگو شامل باورهای انگیزشی (خودکارآمدی<sup>۴</sup>، ارزش‌گذاری درونی<sup>۵</sup> و اضطراب امتحان<sup>۶</sup>) و همچنین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی است. فرض بر این است که رفتارهای انگیزشی با باورهایی که دانش‌آموزان درباره‌ی خودشان و تکالیف دارند در ارتباط است. این باورها در برگزیده‌ی معیارهایی در مورد استدلال افراد به منظور انتخاب روش‌های انجام دادن تکلیف است. لذا باورهای انگیزشی دسته‌ای از معیارهای شخصی و اجتماعی هستند که افراد برای انجام دادن یا پرهیز از یک عمل به آن‌ها مراجعه می‌کنند (سیف، ۱۴۰۰).

بر اساس این الگو خودکارآمدی مجموعه باورهای دانش‌آموزان درباره‌ی توانایی‌های خود در انجام دادن امور؛ و ارزش‌گذاری درونی اهمیتی است که دانش‌آموز به یک تکلیف یا درس خاص می‌دهد؛ و همچنین اضطراب امتحان حالت هیجانی خاصی است که دانش‌آموز در امتحان یا موقعیت‌های ارزشیابی تجربه می‌کند (کرباسدهی، ابوالقاسمی و کرباسدهی، ۱۳۹۷). شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که باورهای انگیزشی با اهمال‌کاری در دانشجویان مرتبط است و همچنین می‌تواند عملکرد تحصیلی آنان را بهبود بخشد (سرائی، محمدی‌پور و جاجرمی، ۱۳۹۷؛ المالکی<sup>۷</sup>، ۲۰۱۹). مطیعی، حیدری و صادقی (۱۳۹۱) در پژوهشی نشان دادند که

<sup>1</sup> Gray, Anderman & Chang

<sup>2</sup> Pintrich & De Groot

<sup>3</sup> General social-cognitive

<sup>4</sup> self-efficacy

<sup>5</sup> eternal valuation

<sup>6</sup> Test anxiety

<sup>7</sup> Almalki

ارزش‌گذاری درونی که یکی از مؤلفه‌های باورهای انگیزشی می‌باشد، به طور معنی‌داری پیش‌بینی‌کننده‌ی اهمال‌کاری تحصیلی است. همچنین اهمال‌کاری تحصیلی رابطه‌ی معکوسی با خودکارآمدی دارد (لو<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۰).

در واقع یادگیرندگان با باورهای قوی به توانایی‌های خود، محیط یادگیری خود را تنظیم و اهمال‌کاری را به حداقل می‌رسانند (ترویا<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹). از طرفی، دانش‌آموزانی که اهمال‌کاری تحصیلی دارند، تکالیف خود را تا دقیقه آخر به تأخیر می‌اندازند و با انبوهی از تکالیف ناقص و فشار زمان برخورد می‌کنند که این مشکل آن‌ها را دچار اضطراب بالا می‌کند (ولی زاده و همکاران، ۱۳۹۲).

یکی دیگر از عواملی که می‌تواند با اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط باشد، عملکرد خانواده<sup>۳</sup> است. عملکرد خانواده به چگونگی ارتباط بین زوجین و فرزندان و همچنین نحوه‌ی تصمیم‌گیری‌ها و حل مشکلات اعضای خانواده اشاره دارد (دهرایبی و آدلپاروار<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶).

هیچ نهادی چه از بعد قدرت و چه از بعد تأثیرگذاری نمی‌تواند با خانواده برابری کند (دیک و هولتزمن<sup>۵</sup>، ۲۰۱۳). ماهیت و جو عاطفی خانواده، می‌تواند در شکل‌گیری و تکامل شخصیت کودکان و رشد همه‌جانبه آنان در زمینه تحصیلی بسیار مفید و مؤثر باشد (اوکوه<sup>۶</sup>، ۲۰۱۶). از این رو در اکثر تحقیقات، بیش‌ترین سهم در تعیین عوامل یک رفتار، به خانواده اختصاص داده شده است (آقایی، ۱۳۸۸). به طور کلی خانواده در رشد و پیشرفت فرزندان عاملی اثرگذار است و اگر فرزندان بخواهند پتانسیل خود را به حداکثر برسانند، نیاز به حمایت والدین خود دارند (نیکوکار، مهدیان و قاسمی‌مطلق، ۱۴۰۰). خانواده‌هایی که از وضعیت مطلوبی برخوردار هستند، دارای فرزندانی با انگیزه تحصیلی و خودکارآمدی بالا می‌باشند (صالحی، ۱۳۸۸).

در مقابل گاهی خانواده با عملکرد ضعیف و تعارض با نوجوان خود، او را در برابر مشکلاتی مانند اهمال‌کاری و افت عملکرد تحصیلی آسیب‌پذیر می‌کند. در این خانواده‌ها، والدین هنوز نوجوان خود را به دلیل عدم برخورداری از تجربه کافی، کودک می‌پندارند، در حالی که خود نوجوان به دنبال استقلال فردی می‌باشد و به همین خاطر از والدین فاصله گرفته و حتی ممکن است نسبت به آن‌ها بدبین شود. از آنجا که پذیرش این مسأله برای این والدین مشکل

<sup>1</sup> Liu

<sup>2</sup> Troia

<sup>3</sup> family function

<sup>4</sup> Dahraei & Adlparvar

<sup>5</sup> Dyck & Holtzman

<sup>6</sup> Okoh

است، به طور وسواس گونه‌ای می‌خواهند فرزندشان را کنترل کنند(زیبری خضیرزاده فلاحیه و حاجی‌علیزاده، ۱۳۹۵). کنترل افراطی والدین منجر به افت عملکرد تحصیلی دانش‌آموز و افزایش اهمالکاری در آن‌ها می‌شود(میه<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳؛ سدلاکووا<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۴). عملکرد ضعیف خانواده با پیشرفت تحصیلی پایین و پردازش منفی اطلاعات در وقایع استرس‌آور مرتبط با همسالان همراه است(چان و دیکسون<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱). عملکرد خانواده حتی بر باورهای انگیزشی دانش‌آموزان اثرگذار است به طوری که مقیاسهای باورهای انگیزشی همچون خودکارآمدی و ارزش‌گذاری درونی در گونه‌های مختلف خانواده متفاوت است(زمانی و شاکریان، ۱۳۹۵؛ قریشی و سامانی، ۱۳۹۳). تأثیر عملکرد خانواده بر انگیزش و خودنظم‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان، به ویژه در سال‌های نوجوانی و دوره‌ی تحصیلی متوسطه نمود بیشتری می‌یابد(کهرازئی، ۱۳۹۶). جانسن<sup>۴</sup>(۲۰۰۹) در پژوهش خود دریافت که عملکرد خانواده به طور مستقیم اثر معنی‌داری بر موفقیت‌ها و عدم موفقیت دانش‌آموزان گذاشته و می‌تواند سطح انگیزش آن‌ها را پیش‌بینی کند.

با توجه به یافته‌ها و شواهد پژوهشی فوق، و همچنین شیوع بالای اهمال‌کاری تحصیلی به ویژه در دوران کرونا و گسترش استفاده از آموزش‌های غیر حضوری، پژوهش حاضر در صدد پاسخگویی به این مسأله است که آیا مؤلفه‌های سه گانه باورهای انگیزشی(خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان) و عملکرد خانواده با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه دوره دوم بر خوار رابطه دارد؟

## روش

طرح پژوهش حاضر به لحاظ هدف از نوع کاربردی و به لحاظ روش، کمی و از نوع توصیفی-همبستگی است. جامعه هدف این پژوهش، دانش‌آموزان متوسطه‌ی دوره‌ی دوم منطقه بر خوار می‌باشد. داده‌ها از طریق توزیع پرسشنامه و به شیوه‌ی اجرای گروهی جمع‌آوری شد و به صورت کمی مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفت. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر و پسر متوسطه‌ی دوره‌ی دوم منطقه‌ی بر خوار در سال تحصیلی ۴۰۲-۱۴۰۱ است. روش نمونه‌گیری در این پژوهش، نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای است. برای تعیین حجم نمونه در مطالعات توصیفی-همبستگی، استیونس(به نقل از هومن، ۱۳۸۴) در نظر

<sup>1</sup> Mih

<sup>2</sup> Sedlakova

<sup>3</sup> Chun & Dickson

<sup>4</sup> Jahnson

گرفتن بالاتر از ده مورد برای هر متغیر پیش‌بین در تحلیل رگرسیون را پیشنهاد می‌کند. تاباخنیک و فیدل<sup>۱</sup> (۲۰۰۷) پیشنهاد می‌کنند که تعداد شرکت‌کنندگان باید برابر با بزرگترین مقدار یکی از این دو مورد باشد: ۱- هشت برابر تعداد متغیرهای پیش‌بین بعلاوه پنجاه؛ ۲- تعداد متغیرهای پیش‌بین بعلاوه صد و چهار. با توجه به اینکه در پژوهش حاضر چهار متغیر پیش‌بین وجود دارد، بر اساس قاعده اول حجم نمونه برابر ۸۲ نفر و بر اساس قاعده دوم حجم نمونه برابر با ۱۰۸ نفر بود. با این حال به منظور افزایش اعتبار بیرونی پژوهش و همچنین جبران ریزش احتمالی شرکت‌کنندگان و حذف پرسشنامه‌های ناقص، حجم نمونه‌ی پژوهش برابر با ۳۸۴ نفر در نظر گرفته شد. در نهایت داده‌های حاصل از این پژوهش در دو سطح توصیفی و استنباطی (تحلیل رگرسیون، ضریب همبستگی پیرسون، آزمون تی مستقل)، با استفاده از نرم‌افزار آماری (SPSS-23)، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

### ابزار پژوهش

#### پرسشنامه راهبردهای انگیزشی و خودتنظیمی برای یادگیری (MSLQ)

پرسشنامه راهبردهای انگیزشی و خودتنظیمی برای یادگیری<sup>۲</sup> را پینتریچ و دیگران (۱۹۹۰) در زمینه ارزیابی راهبردهای خودتنظیمی و باورهای انگیزشی ساخته‌اند. این ابزار در مجموع دارای ۴۷ آیتم و دو مولفه است که این دو مؤلفه نیز هر کدام دارای زیرمؤلفه‌هایی هستند. این مؤلفه‌ها عبارتند از: ۱- باورهای انگیزشی (خودکارآمدی: ۹ آیتم؛ ارزش‌گذاری درونی: ۱۲ آیتم؛ اضطراب امتحان: ۶ آیتم) و ۲- راهبردهای خودتنظیمی (راهبردهای شناختی: ۱۶ آیتم؛ خودتنظیمی: ۴ آیتم). پینتریچ و دیگران (۱۹۹۰) در مطالعه‌ی آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌های مؤلفه باورهای انگیزشی را به این صورت محاسبه نمودند: خودکارآمدی ۰/۸۹، ارزش‌گذاری درونی ۰/۸۷ و اضطراب امتحان ۰/۷۵ به دست آوردند. در یک پژوهش که توسط بیجرانو<sup>۳</sup> (۲۰۰۷) انجام گرفت آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌های این پرسشنامه در دامنه‌های بین ۰/۶۰ تا ۰/۸۴ به دست آمد. رضویه و همکاران (۱۳۸۵)، ضریب پایایی این آزمون را با بازآزمایی یک گروه ۳۰ نفری در فاصله زمانی یک ماه برآورد کرد. میزان آلفای در پژوهش یاد شده، برای کل آزمون ۰/۹۰ و برای هر یک از خرده آزمون‌ها در دامنه‌ای از ۰/۶۸ تا ۰/۸۷ به دست آمد.

#### پرسشنامه سنجش عملکرد خانواده مک‌مستر (FAD)

<sup>۱</sup> Tabakhnick & Fidell

<sup>۲</sup> Motivated Strategies for Learning Questionnaire

<sup>۳</sup> Bidjerano

این ابزار در سال ۱۹۸۳ توسط اپستاین، بالدوین و بیشاپ تدوین شد. این ابزار دارای ۶۰ سوال است و شامل ۷ مقیاس می باشد که شش بعد از عملکرد خانواده را می‌سنجد (اپستاین، بیشاپ، میلیر و کیتنر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳). این شش بعد عبارتند از: ۱- حل مسئله<sup>۲</sup>، ۲- ارتباطات<sup>۳</sup>، ۳- نقش‌ها<sup>۴</sup>، ۴- واکنش‌های عاطفی<sup>۵</sup>، ۵- آمیزش (درگیری) عاطفی<sup>۶</sup>، ۶- کنترل رفتار<sup>۷</sup> و مقیاس کلی<sup>۸</sup> (یوسفی، ۱۳۹۱).

نمره گذاری پرسشنامه بصورت طیف لیکرت ۴ نقطه ای می باشد که برای گزینه های «کاملاً موافقم»، «موافقم»، «مخالقم» و «کاملاً مخالفم» به ترتیب امتیازات ۱، ۲، ۳ و ۴ در نظر گرفته می‌شود. نمرات بالاتر نشان دهنده عملکرد ضعیف‌تر خانواده و نمرات کمتر نشان دهنده عملکرد بهتر خانواده است. اعتبار و روایی ابزار سنجش عملکرد خانواده پس از تهیه توسط اپستاین و همکارانش، در سال ۱۹۸۳ بر روی یک نمونه ی ۵۰۳ نفری اجرا شد. دامنه ی ضریب آلفای مجموعه ها بین ۰/۷۲ تا ۰/۹۲ نشان دهنده‌ی همسانی درونی بالای آن است. در سنجش روایی پیش بین، خانواده آزمایی FAD همچنین توانست ۲۲٪ واریانس PGMS ( $R = ۰/۴۷$ ) را برای شوهران و ۱۷٪ واریانس ( $R = ۰/۴۱$ ) را برای زنان، پیش بینی کند. در یک تحلیل موازی، LWMSS توانست فقط ۱۱ درصد ( $R = ۰/۳۴$ ) واریانس را برای شوهران و ۱۲٪ ( $R = ۳۶۰$ ) برای زنان، پیش بینی کند. در پژوهش یوسفی (۱۳۹۱)، ضرایب آلفای کرونباخ و تنصیف شیوه‌ی سنجش خانوادگی مک مستر در کل نمونه برای ۶۰ ماده و عامل های شش گانه استخراج شده، به تفکیک جنس بالا و رضایت بخش بوده (بالای ۷۰) که حاکی از همگونی و همسانی ماده‌های پرسشنامه فوق هستند.

### پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سولومون<sup>۹</sup>

این پرسشنامه را سولومون و راث بلوم<sup>۱۰</sup> در سال (۱۹۸۴) ساخته و آن را مقیاس اهمال کاری تحصیلی نام نهادند، این مقیاس را دهقانی (۱۳۸۷) برای اولین بار در ایران به‌کار برده است. این

<sup>1</sup> Epstein, Ryan, Bishop, Miller & Keitner

<sup>2</sup> problem solving

<sup>3</sup> communication

<sup>4</sup> roles

<sup>5</sup> affective Responsiveness

<sup>6</sup> affective Involvement

<sup>7</sup> behavior control

<sup>8</sup> general functioning

<sup>9</sup> Solomon

<sup>10</sup> Rothblum

مقیاس دارای ۲۷ گویه می باشد که در یک لیکرت ۵ گزینه‌ای (هرگز: ۱، به ندرت: ۲، گهگاهی: ۳، اکثر اوقات: ۴؛ همیشه: ۵) نمره‌گذاری می‌شود. گویه‌های «۲- ۴- ۶- ۱۱- ۱۳- ۱۵- ۲۱- ۲۳- ۲۵» به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. در پژوهش دهقان (۱۳۸۷) پایایی آزمون به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمده است. این مقیاس با پرسشنامه افسردگی بک، مقیاس شناخت‌های غیر منطقی الیس، مقیاس عزت نفس روزنبرگ و مقیاس اجتناب روزانه همبستگی معناداری دارد (سولومون و روئلبوم، ۱۹۸۴). در پژوهش مطیعی، حیدری و صادقی (۱۳۹۱) نتیجه محاسبه آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۶ برآورد شده است که نشان می‌دهد، پایایی این پرسشنامه در سطح مورد قبولی است.

### یافته‌ها

بررسی ویژگی‌های جمعیت شناختی نشان داد که از بین ۳۷۶ دانش‌آموز، ۱۸۵ نفر (۴۹/۲ درصد) پسر و ۱۹۱ نفر (۵۰/۸ درصد) دختر بودند. همچنین ۱۲۳ نفر (۳۲/۷ درصد) از دانش‌آموزان، در پایه دهم، ۱۲۶ نفر (۳۳/۵ درصد) در پایه یازدهم و ۱۲۷ نفر (۳۳/۸ درصد) در پایه دوازدهم تحصیل می‌کردند. از نظر رشته‌ی تحصیلی، ۱۲۳ نفر (۳۲/۷ درصد) علوم انسانی، ۱۲۸ نفر (۳۴ درصد) علوم تجربی و ۱۲۵ نفر (۳۲/۲ درصد) ریاضی فیزیک بودند. میانگین و انحراف استاندارد باورهای انگیزشی و مؤلفه‌های آن، عملکرد خانواده و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش، در جدول (۱) ارائه شده است.

جدول شماره ۱: میانگین و انحراف استاندارد نمرات شرکت‌کنندگان

متغیر	جنسیت	میانگین	انحراف استاندارد
باورهای انگیزشی	پسر	۶۳/۹۶	۵/۹۶
	دختر	۶۴/۴۲	۶/۰۹
خودکارآمدی	پسر	۲۲/۰۷	۳/۱۰
	دختر	۲۱/۹۲	۳/۳۷
ارزش‌گذاری درونی	پسر	۲۷/۳۷	۴/۰۳
	دختر	۲۷/۲۰	۴/۰۸
اضطراب امتحان	پسر	۱۴/۵۱	۲/۵۳
	دختر	۱۵/۲۹	۲/۷۵
عملکرد خانواده	پسر	۱۲۰/۰۱	۱۹/۷۰
	دختر	۱۱۸/۹۶	۲۰/۶۶
اهمال‌کاری تحصیلی	پسر	۷۷/۶۵	۱۳/۵۰
	دختر	۷۴/۳۶	۱۴/۲۷



به منظور بررسی رابطه‌ی بین باورهای انگیزشی و عملکرد خانواده با اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان، از آزمون همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون همزمان (استاندارد)، استفاده می‌شود. پیش‌فرض‌های استفاده از این آزمون‌ها نظیر انتخاب تصادفی، مقیاس فاصله‌ای، مشاهدات مستقل، هم‌خطی چندگانه<sup>۱</sup> رعایت شد و همچنین نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آزمون شاپیرو-ویلک مورد بررسی قرار گرفت. نتایج آماره‌های شاپیرو-ویلک برای متغیرهای پژوهش معنادار نبود ( $P > 0/05$ )، بنابراین از فرض نرمال بودن داده‌ها نیز تخطی نشده است. جدول (۲) خلاصه‌ی مدل باورهای انگیزشی و عملکرد خانواده، به منظور پیش‌بینی میزان اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۲: خلاصه مدل باورهای انگیزشی و عملکرد خانواده به منظور پیش‌بینی میزان اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان

مدل پیش‌بین	ضریب همبستگی چندگانه	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای استاندارد برآورد	دوربین-واتسون
باورهای انگیزشی* عملکرد خانواده	۰/۳۳	۰/۱۱	۰/۱۰	۱۳/۲۳	۲/۰۷

همانطور که در جدول (۲) مشاهده می‌شود، نتیجه‌ی آزمون دوربین-واتسون، نزدیک به ۲ می‌باشد، بنابراین پیش‌فرض استقلال خطاها رعایت شده است و شرایط استفاده از تحلیل رگرسیون وجود دارد. اطلاعات مندرج در جدول فوق نشان می‌دهد که ضریب تعیین برابر ۰/۱۱ می‌باشد. با توجه به ضریب تعیین تعدیل شده می‌توان نتیجه گرفت که ۰/۱۰ درصد واریانس نمرات اهمال کاری بر اساس مدل باورهای انگیزشی و عملکرد خانواده تبیین می‌شود. جدول (۳) نتایج آزمون تحلیل واریانس برای بررسی معناداری مدل رگرسیون پیش‌بینی نمرات اهمال کاری تحصیلی را نشان می‌دهد:

جدول شماره ۳: آزمون تحلیل واریانس برای بررسی معناداری مدل رگرسیون

مدل پیش‌بین	منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجموع مجزورات	F	معناداری
باورهای انگیزشی* عملکرد خانواده	رگرسیون	۷۹۹۱/۴۸	۲	۳۹۹۵/۷۴	۲۲/۸۲	۰/۰۱
	باقی‌مانده	۶۵۳۱۱/۴۵	۳۷۳	۱۷۵/۰۹		
	کل	۷۳۳۰۲/۹۳	۳۷۵			

<sup>1</sup> Muticollinearity

با توجه به نتایج مندرج در جدول فوق،  $F$  مشاهده شده برابر است با (۲۲/۸۲)، که از لحاظ آماری معنادار می‌باشد ( $P < 0/01$ ). بنابراین نمرات اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان را می‌توان بر اساس باورهای انگیزشی و عملکرد خانواده به صورت خطی پیش‌بینی کرد. جدول (۴) ضرایب بتا و مقدار تی برای تعیین سهم هر یک از متغیرهای پیش‌بین (باورهای انگیزشی و عملکرد خانواده) در پیش‌بینی میزان اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۴: ضرایب بتا و مقدار تی برای تعیین سهم هر یک از متغیرهای پیش‌بین

مدل	B	خطای استاندارد B	Beta	t	معناداری
عدد ثابت	۹۸/۷۰	۸/۴۵		۱۱/۶۷	۰/۰۱
باورهای انگیزشی	-۰/۶۰	۰/۱۱۳	-۰/۲۶	-۵/۳۳	۰/۰۱
عملکرد خانواده	۰/۱۳	۰/۰۳	۰/۱۹	۳/۹۸	۰/۰۱

همان طور که در جدول بالا مشاهده می‌شود، مقدار ( $t = -5/33$ )، برای متغیر باورهای انگیزشی معنادار می‌باشد ( $P < 0/01$ ). با توجه به مقدار ضریب رگرسیونی استاندارد شده ( $Beta = -0/26$ )، از بین متغیرهای پیش‌بین، بیشترین سهم در پیش‌بینی نمرات اهمال کاری تحصیلی، مربوط به باورهای انگیزشی می‌باشد به طوری که می‌توان پیش‌بینی کرد که با افزایش یک انحراف استاندارد در نمرات باورهای انگیزشی دانش‌آموزان، نمره‌ی اهمال کاری تحصیلی به میزان ۰/۲۶ کاهش پیدا خواهد کرد. همچنین مقدار ( $t = 3/98$ )، برای متغیر عملکرد خانواده معنادار می‌باشد ( $P < 0/01$ ). با توجه به مقدار ضریب رگرسیونی استاندارد شده ( $Beta = 0/19$ )، با افزایش یک انحراف استاندارد در نمرات عملکرد خانواده، نمره‌ی اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان به میزان ۰/۱۹ افزایش پیدا خواهد کرد.

جدول (۵)، نتایج آزمون همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه‌ی بین مؤلفه‌های باورهای انگیزشی و عملکرد خانواده با اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان را نشان می‌دهد:

جدول شماره ۵: ضریب همبستگی پیرسون برای رابطه‌ی بین مؤلفه‌های باورهای انگیزشی و عملکرد

خانواده با اهمال کاری تحصیلی

متغیر	اهمال کاری تحصیلی	معنی‌داری
خودکارآمدی	** - ۰/۲۰	۰/۰۱
ارزش‌گذاری درونی	** - ۰/۱۸	۰/۰۱
اضطراب امتحان	- ۰/۰۸	۰/۱۴
عملکرد خانواده	** ۰/۲۰	۰/۰۱

همانطور که در جدول (۵) مشاهده می‌شود، بین مؤلفه‌ی خودکارآمدی و اهمال‌کاری تحصیلی ( $r = -0/20$ ) در دانش‌آموزان، رابطه‌ی منفی و معناداری وجود دارد ( $p < 0/01$ )؛ بین مؤلفه‌ی ارزش‌گذاری درونی و اهمال‌کاری تحصیلی ( $r = -0/18$ ) در دانش‌آموزان، رابطه‌ی منفی و معناداری وجود دارد ( $p < 0/01$ )؛ با این حال رابطه‌ی بین اضطراب امتحان و اهمال‌کاری تحصیلی ( $r = -0/08$ )، در سطح معنی‌دار نیست ( $p = 0/14$ ). همچنین بین متغیر عملکرد خانواده و اهمال‌کاری تحصیلی ( $r = 0/20$ ) در دانش‌آموزان، رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد ( $p < 0/01$ ).

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه‌ی مؤلفه‌های سه گانه باورهای انگیزشی و عملکرد خانواده با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه دوره دوم برقرار انجام گرفت. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که افزایش باورهای انگیزشی و بهبود عملکرد خانواده می‌تواند کاهش اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه دوره دوم برقرار را پیش‌بینی کند.

این نتایج همسو با پژوهش‌های نیکوکار، مهدیان و قاسمی مطلق (۱۴۰۰)، هانک (۲۰۱۱) و بتسی (۲۰۱۸) می‌باشد. نیکوکار و همکاران (۱۴۰۰)، در پژوهش خود مشاهده کردند که عملکرد مطلوب خانواده منجر به افزایش سازگاری دانش‌آموزان و به تبع آن کاهش اهمال‌کاری تحصیلی در آن‌ها می‌شود. هانک (۲۰۱۱) در پژوهشی که بر روی نوجوانان کانادایی و تایلندی انجام داد، به این نتیجه رسید که نوجوانانی که باورهای انگیزشی بالاتری دارند، اهمال‌کاری کمتری در امور تحصیلی نشان می‌دهند.

در تبیین این نتایج می‌توان گفت، باورهای انگیزشی دلایل شخصی و فردی دانش‌آموزان برای انجام یا اجتناب از یک تکلیف یا فعالیت تحصیلی‌اند. دانش‌آموزانی که باورهای انگیزشی بالایی دارند، از الگوهای تطبیقی انگیزه از قبیل پشتکار، عاطفه مثبت و راهبردهای مؤثر حل‌مسأله استفاده می‌کنند (وانگ، لیو و شی<sup>۱</sup>؛ ۲۰۱۰). در مقابل اهمال‌کاری با ترس از شکست، پشتکار کم و عاطفه منفی در ارتباط است که می‌تواند باعث به تعویق انداختن تکلیف و کوتاهی در امور تحصیلی شود. بر این اساس، دانش‌آموزی که باورهای انگیزشی بالایی دارد، با خودکارآمدی بالا و اتخاذ راهبردهای یادگیری مؤثر و داشتن عواطف مثبت، اهمال‌کاری تحصیلی کمتری را نشان می‌دهد. در حقیقت بالا بودن باورهای انگیزشی به معنای احساس خودکارآمدی بالاتر در انجام تکالیف و ارزش‌گذاری برای مطالب با اهمیت تکالیف تحصیلی

<sup>1</sup> Wang, Liu, & Chye

است که باعث می‌شود دانش‌آموز، ضمن داشتن انگیزه‌ی بالاتر برای فعالیت‌های درسی، اضطراب کمتری را نیز تجربه کنند (دی‌بور و همکاران، ۲۰۱۸).

در مدل پینتریچ و دیگروت (۱۹۹۰)، باورهای انگیزشی شامل خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان است. دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی بالا، معتقدند در غلبه بر رویدادهای متضاد زندگی‌شان موفق خواهند شد. آن‌ها انتظار دارند بر موانع پیروز شوند و به جستجوی چالش بپردازند. در تکالیف دشوار از خود پشتکار نشان می‌دهند و به توانایی‌شان برای موفق شدن اعتماد زیادی دارند. همچنین دانش‌آموزان دارای باورهای مثبت درباره توانایی‌های خود، عملکرد تحصیلی بهتری دارند و همین امر باعث می‌شود توجه مثبت و تشویق بیشتری را دریافت کرده و انگیزه بیشتری برای انجام امور تحصیلی پیدا کنند. ارزش‌گذاری درونی نیز، عامل مهمی در چگونگی استفاده دانش‌آموزان از راهبردهای شناختی است. زیرا به استفاده بیشتر دانش‌آموزان از این راهبردها منجر می‌شود. دانش‌آموزانی که ارزش‌گذاری درونی بالایی دارند، به طور درونی برانگیخته می‌شوند، بیشتر در فعالیت‌های شناختی و فراشناختی درگیر می‌شوند و تلاش بیشتری برای فهم مطالب می‌کنند. این افراد در امور یادگیری از راهبردهای خودتنظیمی استفاده می‌کنند و در انجام تکالیف از خود پافشاری بیشتری نشان می‌دهند (صحراگردفرجی، هارون رشیدی و کاظمیان مقدم؛ ۱۴۰۱). لذا دور از انتظار نیست که باورهای انگیزشی بالا با کاهش اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان همراه باشد.

در خصوص رابطه‌ی عملکرد خانواده با اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان می‌توان گفت یک دانش‌آموز در محیط مدرسه عواطف مثبت و منفی زیادی را تجربه می‌کند. این اتفاقات آموزشی می‌توانند تجربیات هیجانی دانش‌آموز را متأثر سازند. برای مثال گرفتن یک نمره پایین برای یک دانش‌آموز منجر به تجربه هیجانی منفی مثل اندوه می‌شود (پارسایی، سعدی‌پور، درتاج و اسدزاده؛ ۱۳۹۷). آنچه مشخص می‌کند که این هیجان منفی تشدید و به بی‌زاری از مدرسه و اهمال‌کاری تحصیلی منجر شود یا خیر، نحوه عملکرد خانواده، پذیرش و هدایت‌گری دانش‌آموز از سوی والدین است. طبیعتاً عملکرد مطلوب خانواده در این زمینه می‌تواند نه تنها منجر به کاهش هیجان‌ات منفی دانش‌آموز گردد، بلکه زمینه‌ی ارتقاء انگیزه و افزایش تلاش جهت مقابله با تجربه مجدد اندوه و شکست را برای او فراهم سازد و از این طریق اهمال‌کاری تحصیلی را در وی کاهش دهد.

نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد، دانش‌آموزانی که خودکارآمدی بالاتری دارند، اهمال‌کاری تحصیلی کمتری را انجام می‌دهند. این نتایج همسو با پژوهش‌های لو و همکاران (۲۰۲۰)؛ هاشمی‌زرینی، موسوی و شیری (۱۳۹۷) می‌باشد. در پژوهش لو و

همکاران (۲۰۲۰) مشاهده شد که بین خودکارآمدی و اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی و معنی داری وجود دارد. همچنین هاشمی‌زرینی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهش خود نشان دادند که خودکارآمدی می‌تواند به صورت منفی اهمال کاری تحصیلی را پیش‌بینی کند. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت دانش‌آموزانی که خودکارآمدی بالایی دارند، افرادی هدفمند و خودانگیخته هستند که اهداف واقع‌گرایانه‌ای برای خود وضع می‌نمایند و به توانایی‌هایشان ایمان دارند. لذا در انجام تکالیف و امور تحصیلی اهمال کاری پایینی نشان می‌دهند. در مقابل دانش‌آموز اهمال‌کار، از احساس خودکم‌بینی رنج می‌برد و از عدم موفقیت و از دست دادن کنترل واهمه دارد. لذا به تأخیر انداختن تکالیف و اهمال کاری تحصیلی را نوعی خودمختاری می‌داند تا از این طریق احساس ارزشمندی خود را حفظ کند.

در همین راستا، بندورا (۱۹۸۶) اظهار می‌دارد که خودکارآمدی مربوط به باور فرد در این رابطه است که به طور حتم می‌تواند تکالیف خواسته شده و مورد نیاز برای رسیدن به هدفش را به طور موفقیت‌آمیز به انجام برساند و تکمیل کند. از این رو دانش‌آموز خودکارآمد به توانایی‌های خودش باور دارد و در جهت دستیابی به هدفش تلاش می‌کند. اما دانش‌آموزانی که خودکارآمدی پایینی دارند، حتی تلاش نمی‌کنند که بر مشکلات غلبه کنند، زیرا متقاعد شده‌اند هر کاری انجام دهند، بیهوده است و تغییری در اوضاع ایجاد نمی‌شود.

پاجارس و شانک<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) معتقدند خودکارآمدی بالا با ایجاد حس شایستگی و توانمندی در فرد، باعث رویارویی خودانگیخته و به کارگیری حداکثر توان در برابر تکالیف می‌شود، و از سوی دیگر این مقابله‌ی کارآمد در برابر تکالیف، احتمال موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز را افزایش داده و به تبع آن حس خودکارآمدی را در وی تقویت خواهد کرد. در مقابل خودکارآمدی پایین باعث احساس ناتوانی و شکست در برابر یک تکلیف و در نتیجه کوتاهی و تعلل در انجام آن و افزایش احتمال شکست می‌شود. شکست در یک تکلیف نیز به نوبه‌ی خود کاهش احساس خودکارآمدی در تکالیف بعدی را به دنبال خواهد داشت. این رابطه‌ی دوسویه و متقابل خودکارآمدی و موفقیت تحصیلی می‌تواند پاسخی به این سؤال باشد که چرا خودکارآمدی بالا با کاهش اهمال کاری، و خودکارآمدی پایین با افزایش اهمال کاری در دانش‌آموزان همراه است.

همچنین نتایج پژوهش نشان می‌دهد، دانش‌آموزانی که نمرات بالاتری در مؤلفه‌ی ارزش‌گذاری درونی کسب کردند، اهمال کاری تحصیلی کمتری هم داشتند. این نتایج با پژوهش‌های

<sup>۱</sup> Pajares & Schunk

نیکوکار و همکاران (۱۴۰۰)؛ هانک (۲۰۱۱) همسو می‌باشد. پژوهش‌های نیکوکار و همکاران (۱۴۰۰) و هانک (۲۰۱۱) نشان می‌دهد که ارزش‌گذاری درونی بیشتر با اهمال‌کاری تحصیلی کمتر در دانش‌آموزان همراه است.

طبق نظریه‌ی پینتریچ و دیگروت (۱۹۹۰) ارزش‌گذاری درونی از جمله مؤلفه‌های باورهای انگیزشی است. بر حسب تئوری‌های انگیزشی، افرادی که انگیزه پیشرفت بالاتری دارند، ارزش‌گذاری درونی قوی‌تری نسبت به تکالیف در خود احساس می‌کنند، اهداف دشوارتری را بر می‌گزینند و غالباً عملکرد را به خاطر خود عملکرد لذت‌بخش می‌دانند، همچنین این افراد اشتیاق، تعهد و ارزش بیشتری برای تکالیف فائلد چون متناسب با علایق و انتظار آن‌هاست. به واسطه‌ی این موارد، این افراد، اهمال‌کاری تحصیلی کمتری را هم تجربه خواهند کرد.

در تبیین این یافته‌ها، می‌توان به سازه‌بیزاری از تکلیف هم اشاره داشت، زیرا بیزاری از تکلیف به این نکته می‌پردازد که شخص، زمانی که تکلیف را ناخوشایند ادراک می‌کند، به دنبال اجتناب از این عمل ناخوشایند است و در نتیجه هر چه موقعیت یا تکلیفی، آزاردهنده‌تر باشد و ادراک فرد از آن ناخوشایندتر، بیشتر احتمال دارد که از آن تکلیف یا موقعیت اجتناب کرده و اهمال‌کاری تحصیلی را تجربه کند (استیل، ۲۰۰۷). از این دیدگاه، می‌توان چنین نتیجه گرفت دانش‌آموزانی که ارزش‌گذاری درونی بالاتری دارند، تکالیف را نیز خوشایند و لذت‌بخش ارزیابی کرده و لذا اهمال‌کاری کمتری هم نشان می‌دهند.

با این حال نتایج پژوهش برای رابطه‌ی بین اضطراب امتحان با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه دوره دوم بر خوار در سطح معنی‌داری نیست. این نتایج با پژوهش ابوالقاسمی و نجاریان (۱۳۸۷) همسو و با پژوهش‌های امیریان، عبدخدایی و کارشکی (۱۳۹۶)؛ زرینی، موسوی و شیری (۱۳۹۷) و هاشمی و همکاران (۱۳۹۹) نا همسو می‌باشد. هاشمی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهش خود نشان دادند که متغیر اضطراب امتحان، بیشترین سهم را در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارد.

اون ویگ بوزی<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) معتقد است، اضطراب و اهمال‌کاری، در ارتباطی دو سویه به شکلی پیچیده بر هم اثر می‌گذارند. گاهی مقدار معقولی از اضطراب نه تنها منجر به تأثیرات منفی بر روی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نمی‌شود بلکه در افزایش سطح انگیزتگی و پویایی آن‌ها اثرات مثبتی دارد. به طوری که متغیر اضطراب امتحان، ارزش پیش‌بینی‌کنندگی پیشرفت تحصیلی یادگیرنده را در یک دوره یا یک درس دارد (پینتریچ و دیگروت، ۱۹۹۰). در واقع

<sup>۱</sup> Onwuegbuzie

میزان متوسطی از اضطراب، فرد را وادار به انجام وظایف و مسئولیت‌ها می‌کند. از سوی دیگر زمانی که میزان استرس و به ویژه اضطراب امتحان در فرد بالاتر باشد، او را از انجام تکالیف تحصیلی باز می‌دارد و اهمالکاری بیشتری نشان می‌دهد (تجری، ۱۳۹۸). از این منظر، افراد اهمال‌کار به واسطه احساس تهدید حرمت خود، به اضطراب شدیدی دچار می‌شوند. این میزان از اضطراب باعث می‌شود تا آنان انجام آن تکلیف را به تعویق بیندازند تا به این ترتیب، از رنج ناشی از آن رهایی یابند. لذا شاید یکی از دلایل عدم معنی‌داری رابطه بین اضطراب با اهمال‌کاری تحصیلی در بین دانش‌آموزان، این روابط دوسویه باشد.

در نهایت نتایج پژوهش برای رابطه‌ی بین عملکرد خانواده با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه دوره دوم برخوردار حاکی از آن است که عملکرد مطلوب خانواده با اهمال‌کاری تحصیلی کمتر و عملکرد ضعیف خانواده با اهمال‌کاری تحصیلی بیشتر در دانش‌آموزان همراه است. این نتایج با پژوهش‌های ناظمی و شعبانی (۱۳۹۷) و رزاریو و همکاران (۲۰۱۳) همسو است. ناظمی و شعبانی (۱۳۹۷) در پژوهشی بر روی ۲۷۰ دانش‌آموز دوره متوسطه اول مشاهده کردند، بین عملکرد خانواده با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان رابطه‌ی منفی و معنی‌داری وجود دارد. همچنین، رزاریو و همکاران (۲۰۱۳) در پژوهش خود متوجه شدند هنگامی که آموزش والدین بالاتر باشد، اهمال‌کاری تحصیلی فرزندان هم کاهش می‌یابد.

در تبیین این نتایج می‌توان گفت محیط‌های برانگیزنده و پرورش دهنده، کودکان و نوجوانان را قادر می‌سازد تا یادگیرند و پیشرفت کنند. برعکس محیط‌های خانوادگی ناسازگار می‌تواند برای بسیاری از جنبه‌های رشد فرزندان و انتقال مثبت آنان به بزرگسالی مضر باشد (راستکار محمدی‌پور، ۱۳۹۴). به همین دلیل خانواده‌های کارآمد با عملکرد مطلوب، فرزندان با انگیزه و فعال را نیز پرورش می‌دهند، در مقابل خانواده‌های دارای عملکرد ضعیف، زمینه‌ی بی‌انگیزگی و به تبع آن افزایش اهمال‌کاری تحصیلی در بین دانش‌آموزان را ایجاد خواهند کرد.

همچنین می‌توان به این موضوع اشاره کرد که در خانواده‌های با عملکرد ضعیف، تعارض بیشتری بین والدین و فرزندان نوجوان وجود دارد (زبیری خضیرزاده فلاحیه و حاجی‌علیزاده، ۱۳۹۵). لذا نوجوانان در شرایط تنش با والدین خود، نگرشی کسب می‌کنند مبنی بر اینکه هر مسأله‌ای که از جانب والدین به آن‌ها امر شود، یک اجبار است و برای آن‌ها مطمئناً ناخوشایند خواهد بود. این تغییر نگرش در زمینه‌ی تحصیلی نیز تأثیرگذار است و موجب می‌گردد که دانش‌آموزان در برابر اصرار والدین برای توجه به امور تحصیلی، واکنش منفی نشان دهند که گاه‌ا این واکنش‌ها خود را به صورت اهمال‌کاری تحصیلی نشان می‌دهد.

به طور کلی براساس یافته‌های حاصل از این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که با ارتقاء باورهای انگیزشی به ویژه خودکارآمدی و همچنین بهبود عملکرد خانواده‌ها، تا حدود زیادی می‌توان از بروز اهمال کاری تحصیلی در بین دانش‌آموزان پیشگیری کرد. همچنین نتایج این پژوهش ما را به این سو سوق می‌دهد که در رابطه با مسائل آموزشی و روانشناختی پیچیده‌ای همچون اهمال کاری تحصیلی، باید نگاه جامع‌تری داشته باشیم و نقش عوامل برون‌فردی نظیر محیط خانواده را نادیده نگیریم. عملکرد مطلوب خانواده نقش تعیین‌کننده‌ای در پیشگیری، بروز و یا تشدید اهمال کاری تحصیلی در بین دانش‌آموزان می‌تواند داشته باشد. لذا فراهم کردن یک محیط خانوادگی مطلوب از طریق آموزش والدین، کمک زیادی به افزایش باورهای انگیزشی دانش‌آموزان و کاهش اهمال کاری تحصیلی در بین آن‌ها خواهد کرد. در نهایت پژوهش حاضر را می‌توان به عنوان یک مطالعه‌ی مقدماتی و ضروری در نظر گرفت. لذا برای تکمیل نتایج این پژوهش و نیز پاسخ‌گویی به مسائل مطرح در این حوزه، لازم است که تحقیقات بیشتری انجام گیرد.

### تقدیر و تشکر

در انتها، صمیمانه از کلیه‌ی دانش‌آموزان و اولیای آن‌ها که با حضور و همکاری خود، پژوهشگر را در اجرای این پژوهش یاری نمودند، سپاسگزاری می‌شود. همچنین از مدیریت محترم اداره‌ی آموزش و پرورش شهرستان برخوار و سایر کارکنان این حوزه که با زحمات بی‌شائبه و اعتماد در ارائه‌ی اطلاعات، بر اعتبار علمی این پژوهش افزودند، کمال تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

### منابع و ماخذ

- ابوالقاسمی، عباس؛ نجاریان، محمد. (۱۳۷۸). اضطراب امتحان: علل، سنجش و درمان. پژوهش‌های روانشناختی، دوره ۵، شماره ۳ و ۴.
- امیریان، خدیجه؛ سعید عبدخدایی، محمد؛ کارشکی، حسین (۱۳۹۶). نقش میانجی‌گرانه‌ی اهمالکاری تحصیلی و اضطراب امتحان در رابطه‌ی درماندگی آموخته شده با پیشرفت تحصیلی. مجله‌ی پژوهش‌های روانشناسی بالینی و مشاوره، دوره ۷، شماره ۲، ص. ۵-۲۲.



- آقایی، سهیلا (۱۳۸۸). بررسی رابطه‌ی عملکرد خانواده و جو روانی- اجتماعی کلاس با ناسازگاری دانش‌آموزان دبیرستانی. *نشریه‌ی تربیتی-آموزشی پیوند*، شماره ۳۵۴ و ۳۵۵، ص. ۲۷-۲۹.
- پارسایی، ایمان؛ سعدی‌پور، اسماعیل؛ درتاج، فریبرز؛ اسدزاده، حسن (۱۳۹۷). پیش‌بینی فراهیجان بر اساس جو مدرسه، ارزش‌های وابسته به تحصیل و عملکرد خانواده در دانش‌آموزان متوسطه. *روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، سال ۹، شماره ۳۲، ص. ۱-۱۴.
- تجری، طیبه (۱۳۹۸). رابطه استرس تحصیلی و باورهای انگیزشی با تعلل‌ورزی تحصیلی در دانش‌آموزان ورزشکار: نقش میانجی راهبردهای شناختی. *مطالعات روانشناسی ورزشی*، شماره ۲۷، ص. ۱۹۳-۲۱۰.
- توکلی، محمدعلی (۱۳۹۲). بررسی شیوع اهمال‌کاری تحصیلی در بین دانشجویان و ارتباط آن با ویژگی‌های جمعیت شناختی، ترجیح زمان مطالعه و هدف از ورود به دانشگاه، *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، دوره ۲۸، شماره ۹، ص. ۹۹-۱۲۱.
- راستکار محمدی‌پور، فائزه (۱۳۹۴). *رابطه عملکرد و انسجام خانواده با اهمال‌کاری و اعتیاد به اینترنت در دانش‌آموزان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران.
- رضویه، اصغر؛ لطیفیان، مرتضی و فولادچنگ، محبوبه (۱۳۸۵). بررسی مقایسه‌ای تأثیر آموزش مهارت‌های خودگردانی و افزایش باورهای خودبستگی بر کارکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی. *مجله اندیشه‌های نوین تربیتی*، دوره ۳، شماره ۴، ص. ۷-۲۵.
- زبیدی خضیرزاده فلاحیه، فاطمه؛ کبری، حاجی‌علیزاده (۱۳۹۵). بررسی رابطه‌ی بین تعارض والد-فرزندی با اهمال‌کاری تحصیلی نوجوانان با نقش میانجی‌گری سبک‌های اسنادی در دختران متوسطه دوم شهر بندرعباس. *مجله‌ی پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، دوره ۱، شماره ۵، ص. ۲۳-۳۹.
- زمانی، آیرین؛ شاکریان، عطا (۱۳۹۵). بررسی ارتباط کارکرد خانواده با باورهای انگیزشی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر سمنج. *چهارمین همایش ملی مشاوره و سلامت روان*.
- سرائی، علی‌اصغر؛ محمدی‌پور، محمد؛ جاجرمی، محمود (۱۳۹۷). نقش باورهای انگیزشی بر عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری انواع جهت‌گیری هدف در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان. *دوفصلنامه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، دوره ۱۰، شماره ۹۷، ص. ۱۳۴-۱۴۶.
- سیف، علی‌اکبر (۱۴۰۰). *روانشناسی پرورشی نوین (روانشناسی یادگیری و آموزش)*. تهران: نشر دوران.

- شهینی بیلاق، منیجه؛ سلامتی، سیدعباس؛ مهرابی زاده، مهناز؛ حقیقی، جمال. (۱۳۸۵). بررسی شیوع تعلل و تأثیر روش‌های درمان شناختی-رفتاری و مدیریت رفتار بر کاهش آن در دانش‌آموزان دبیرستانی شهرستان اهواز. *مجله علوم تربیتی و روانشناسی*، دوره ۳، شماره ۱۳، ص. ۳۰-۱.
- صالحی، ساناز (۱۳۸۸). *بررسی انگیزش تحصیلی خانواده در گونه‌های مختلف خانواده در مدل فرایند و محتوای خانواده*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
- صحراگردفرجی، سمیرا؛ هارون رشیدی، همایون؛ کاظمیان مقدم، کبری. (۱۴۰۱). اثربخشی مداخله‌ی مثبت‌نگر بر باورهای انگیزشی دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی. *پژوهش‌نامه روانشناسی مثبت*، سال ۸، شماره ۲، ص. ۵۱-۶۴.
- طاهرزاده قهفرخی، سجاد؛ سایه‌میری، احسان. (۱۴۰۰). بررسی تغییرات جسمانی، شناختی، اجتماعی دوره نوجوانی از دیدگاه‌های مختلف و مشکلات و اختلالات روانی این دوره. *مجله پیشرفت‌های نوین در روانشناسی*، دوره ۴، شماره ۴۳، ص. ۲۶-۱.
- فاتحی، یونس؛ عبدخدایی، محمدسعید؛ چمن‌آباد، علی‌غنائی (۱۳۹۰). بررسی شیوع اهمال‌کاری تحصیلی و ارتباط آن با خودکارآمدی تحصیلی و عادت‌های مطالعه در دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر شیراز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- قریشی، منا؛ سامانی، سیامک (۱۳۹۳). مقایسه‌ی باورهای انگیزشی فرزندان در گونه‌های مختلف خانواده بر اساس مدل فرایند و محتوای خانواده. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، دوره ۲، شماره ۶، ص. ۲۹-۴۰.
- کجیاف، محمدباقر؛ مولوی، حسین؛ شیرازی تهرانی، علیرضا (۱۳۸۲). رابطه‌ی باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی. *تازه‌های علوم شناختی*، دوره ۵، شماره ۱، ص. ۲۶-۳۴.
- کرباسدهی، فاطمه؛ ابوالقاسمی، عباس؛ کرباسدهی، ابراهیم (۱۳۹۷). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی بر باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، دوره ۶، شماره ۱۰، ص. ۳۹-۵۵.
- کرمی، داوود (۱۳۸۸). میزان شیوع اهمالکاری در دانشجویان و ارتباط آن با اضطراب و افسردگی. *اندیشه و رفتار در روانشناسی بالینی*، دوره ۴، شماره ۱۳، ص. ۲۵-۳۴.

- کهرزائی، فرهاد (۱۳۹۶). رابطه‌ی میزان عملکرد خانواده با میزان خود نظم دهی تحصیلی و خود بازداری در میان دانش‌آموزان دبیرستانی. *رویش روانشناسی*، دوره ۶، شماره ۱۹، ص. ۱۴۸-۱۲۱.
- مطیعی، حورا؛ حیدری، محمود؛ صادقی، منصورالسادات (۱۳۹۱). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی براساس مؤلفه‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان‌های شهر تهران، *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، دوره ۸، شماره ۴، ص. ۴۹-۷۰.
- ناظمی، فاطمه؛ شعبانی، زهرا (۱۳۹۷). رابطه‌ی عملکرد خانواده با اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه‌ی اول. *هفتمین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی، آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شاهرود*.
- نیکوکار، حسن؛ مهدیان، حسین؛ قاسمی‌مطلق، مهدی (۱۴۰۰). روابط ساختاری ذهن‌آگاهی و عملکرد خانواده با اهمال‌کاری تحصیلی با واسطه سازگاری در دانش‌آموزان پسر. *فصلنامه علمی-پژوهشی سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت*، دوره ۵، شماره ۴، ص. ۲۱۲-۲۲۱.
- ولی‌زاده، زهرا؛ احدی، حسن؛ حیدری، محمود؛ مظاهری، محمدمهدی؛ کجباف، محمدباقر (۱۳۹۲). بررسی اثربخشی بسته آموزشی «کاهش اهمال‌کاری» بر افزایش پیشرفت تحصیلی و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دختران دانشجوی دوره کارشناسی. *فصلنامه علمی-پژوهشی مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، دوره ۲، شماره ۷، ص. ۱۰۵-۱۰۷.
- هاشمی رزینی، هادی؛ موسوی پناه، مسلم؛ شیرینی، مریم (۱۳۹۷). رابطه جهت‌گیری اهداف پیشرفت و باورهای انگیزشی با اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان. *دانشگاه فرهنگیان فصلنامه علمی-پژوهشی مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، دوره ۳، شماره ۱۱، ص. ۶۷-۷۹.
- هومن، حیدرعلی (۱۳۸۴). *مدل‌یابی مقالات ساختاری با کاربرد نرم‌افزار لیزرل*. تهران: انتشارات رشد.
- یوسفی، ناصر (۱۳۹۱). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی مقیاس‌های شیوه‌ی سنجش خانوادگی مک‌مستر (FAD). *فصلنامه‌ی اندازه‌گیری تربیتی*، دوره ۷، شماره ۳، ص. ۸۵-۱۱۴.
- یوسفی، ناصر؛ پاریاد، محمد (۱۳۹۹). بررسی رابطه‌ی جو عاطفی خانواده و باورهای معرفت‌شناختی با عملکرد تحصیلی در میان دانش‌آموزان سال چهارم دبیرستان شهرستان بوکان. *مجله‌ی روانشناسی مدرسه*، دوره ۹، شماره ۳، ص. ۳۰۷-۳۲۴.

- Balkis, M., Duru , E 2009, [Prevalence of Academic Procrastination Behavior Among preservice Teachers , and its Relationship With Demographics and individual preference]. *Journal of Theory and practice in Education*, 5(1), 18-32.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*، 4: 359-373.
- Bekleyen, N. (2017). Understanding the Academic Procrastination Attitude of Language Learners in Turkish Universities. *Educational Research and Reviews*, 12(3), 108-115.
- Bidjerano, T. & Yun Dai, D. (2007). The relationship between the big five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences*, 17, 69-81.
- Chun, H, & Dickson, G. (2011). A Psychological Model of Academic performance among Hispanics adolescents. *Journal youth adolescents*, 40, 1581-1594.
- Dahraei, H. A., & Adlparvar, E. (2016). The Relationship between Family Functioning, Achievement Motivation and Rational Decision-making Style in Female High School Students of Tehran, Iran. *International Journal of Humanities and Cultural Studies (IJHCS)*. ISSN 2356-5926. 3(2), 456-463.
- De Boer, H., Donker, A. S., Kostons, D. D. N. M., & Van der Werf, G. P. C. (2018). Long term effects of metacognitive strategy instruction on student academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 24(1), 98-115.
- Dyck, K. T, Holtzman, S. (2013). Understanding humor styles and wellbeing: The importance of social relationships and gender. *Personality and Individual Differences*, 55(1), 53-58.
- Epstein, N. B., Baldwin, L. M., and Bishop, D. S. (1983). The McMaster Family Assessment Device. *Journal of Marital and Family Therapy*, 9, 171-18.
- Epstein, N., Ryan, C., Bishop, D., Miller, I., & Keitner, G. (2003). The McMaster Model: A view of healthy family functioning. In F. Walsh (Ed.), *Normal family processes: Growing diversity and complexity*. New York: Guilford Press.
- Gray, D. L., Anderman, E. M., & Yujin Chang .(2015). Conditional effects of mastery goal structure on changes in students ‘motivational beliefs: Need for cognition matters. *Learning and Individual Differences*, 40 (2015), 9–21
- Hannok, W. (2011). Procrastination and Motivation Beliefs of Adolescents: A Cross-Cultural Study. A thesis submitted to the Faculty of Graduate

Studies and Research in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Psychological Studies in Education, University of Alberta.

- Jahanson, r. (2009) .Relation bet ween Family Function and students per for manse. Psychological studies, 56, (192-197).
- Kağan M, Çakır O, İlhan T, Kandemir M. (2010). The explanation of the academic procrastination behaviour of university students with perfectionism, obsessive –compulsive and five factor personality traits. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*; 2(2), 2121–25
- Liu, G., Cheng, G., Hu, J., Pan, Y., Zhao, S. (2020). Academic Self-Efficacy and Postgraduate Procrastination: A Moderated Mediation Model. *Front Psychol*, 24(11), 17-52.
- Mih, V. (2013). Role of parental support for learning, autonomous/ control motivation, and forms of self-regulation on academic attainment in high school students: a path analysis. *Academic Journal Article*, 17, 35-59.
- Okoh, E.E. (2016). Family emotional climate, gender, age and level as correlates of academic performance among Undergraduates. *Journal of Social Scienve and Humanities*, 2(3), 1-6.
- Onwuegbuzie AJ. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*; 29:4-19.
- Pajares, f .8, schunk. D. M. (2001). Self-beliefs and school success, self-efficacy -concept and school achievement, 239-243.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E.v. (1990). Motivation and self -regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40
- Rebetz, M, Barsics, C., Rochat, L., D'Argembeau, A., Van der Linden, M. (2016). Procrastination, consideration of future consequences, and episodic future thinking. *Conscious Cogn*, 22(42), 286-292
- Rozental. A., Carlbring. P. (2014). Understanding and treating procrastination: A Review of a common self-regulatory failure. *Psychology*, 5(13), 1488- 1502.
- Sedlakova, J., Mylek, K., Capkova, K., Prochazka, J., Vaculik, M., & Jezek, S. (2014). Parental control of child as a predictor of academic procrastination. *Proceedings of the 11th International Conference on Efficiency and Responsibility in Education. Czech University of Life Sciences, Prague. S. 694-702, 9 s. ISBN 978- 80-213-2468-6.*
- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitivebehavioral correlates, *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503–509.

- Steel P. (2007). The nature of procrastination: A Meta – analytic and theoretical review of quintessential self – regulatory failure, *Psychological Bulletin*; 133(1), 65– 94.
- Tabakhnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.), Boston: Allyn & Bocon.
- Troia, G. A. (2009). *Instruction and assessment for struggelongwriters*. A devision Guilford Publications, Inc.
- Wang, J. C., Liu, W. C., & Chye, S. Y. L. (2010). Achievement goals, implicit theories and behavioral regulation among polytechnic engineering students. *International Journal of research and review an interdisciplinary journal on various fields of the Social Sciences*, 5(2), 1-17.
- Wang, Y, Gao, H, Sun, CH, Liu, J, & Fan, X. (2021). Academic procrastination in college students: The role of self-leadership. *Personality and Individual Differences*, 178, 110866.

## کاربرد تئوری انتخاب ویلیام گلسر در سرعت بخشیدن به شکل‌گیری هویت معلمان زبان انگلیسی ایرانی<sup>۱</sup>

محمدرضا فرنگی<sup>۲</sup>، ابولفضل سنجرانی<sup>۳</sup>

### چکیده

هدف این مطالعه موردی بررسی چگونگی سرعت بخشیدن تفکر بازخوردی گروهی قدردانی‌شده در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی در طول پنج هفته دوره‌های آفلاین آموزش حرفه‌ای معلمان در ایران است. سه معلم زبان انگلیسی که در این دوره‌ها شرکت کرده بودند و در طول فعالیت‌های تفکر بازخوردی در یک گروه حضور داشتند، در این تحقیق مشارکت کردند. داده‌ها در قالب روایت‌ها از طریق بحث‌های گروهی متمرکز با شرکت‌کنندگان به دست آمد. از روش تجزیه و تحلیل موضوعی برای دستیابی به موضوعات پیداشده در مورد تأثیر تفکر بازخوردی در سرعت بخشیدن به شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان استفاده شد. یافته‌های تحقیق نشان دادند که تفکر بازخوردی گروهی قدردانی‌شده از طریق به یادآوری تجربیات حرفه‌ای، مشارکت برابر، ارتباط متقابل و مثبت‌گرا بودن، به شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان سرعت می‌بخشد. تفکر بازخوردی گروهی، شخصی، قدردانی‌شده و داده‌محور باعث پرورش فردیت مثبت می‌شود. ضروری است که تفکرات بازخوردی مرتبط با هویت در دوره‌های حرفه‌ای معلمان گنجانده شود تا به معلمان در پرورش و پاک‌سازی شغل حرفه‌ای آن‌ها کمک شود.

**واژگان کلیدی:** تفکر بازخوردی، پژوهش قدرشناسانه، هویت معلمان، دوره‌های حرفه‌ای معلمان.

<sup>۱</sup> تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۴/۳۱ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۶/۱۱

<sup>۲</sup> دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. Mohamadrezafarangi@gmail.com

<sup>۳</sup> دانشجوی دکتری مطالعات ترجمه، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

## The application of William Glasser's Choice Theory in accelerating the formation of professional identity among Iranian English teachers

Mohamad Reza Farangi<sup>1</sup>, Abolfazl Sanjarani<sup>2</sup>

The aim of this case study was to examine how the accelerated feedback group thinking contributes to the formation of professional identity among English teachers during a five-week offline professional development course for teachers in Iran. Three English teachers who participated in these courses and engaged in group feedback activities were involved in this research. Data was obtained in the form of narratives through focused group discussions with the participants. The thematic analysis method was used to uncover the themes regarding the impact of feedback thinking on accelerating the formation of professional identity for teachers. The findings of the research showed that group feedback thinking, through recalling professional experiences, equal participation, mutual communication, and positivity, accelerates the formation of professional identity among teachers. Group feedback thinking, when personal, acknowledged, and data-driven, promotes individual growth. It is essential to incorporate feedback thinking related to identity in teacher professional development courses to assist teachers in the nurturing and cleansing of their professional journey.

**Keywords:** Feedback thinking, phenomenological research, teachers' identity, teacher professional development courses.

---

<sup>1</sup> Department of foreign languages, Shiraz University, Shiraz, Iran.  
mohamadrezafarangi@gmail.com

<sup>2</sup> Translation studies, Allameh Tabatabayii University, Tehran, Iran.



## مقدمه

به‌طور گسترده پذیرفته‌شده است که تفکر باز‌خوردی نقش حیاتی در توسعه حرفه‌ای، اجتماعی و شخصی معلمان دارد. معلمانی که درگیر تفکر باز‌خوردی هستند می‌توانند آگاهی خود درباره فعالیت‌های آموزشی را افزایش دهند (هانگ و توی<sup>۱</sup>، ۲۰۲۱)، فهم عمیق‌تری از فعالیت‌های خود بدست آورند (فرل<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶)، و از کارشناس‌هایی که صرفاً از سیستم آموزشی خاصی پیروی می‌کنند، به معلمانی (مستقل، کارآمد و عامل) که با بافت‌های فرهنگی، اجتماعی و سیاسی تدریس سازگار هستند، تبدیل شوند (لیو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵). هنگامی که معلمان به تجربیات و اقدامات حرفه‌ای خود در محیط‌های آموزشیشان فکر می‌کنند، ممکن است به‌طور انتقادی و دقیق تعامل بین عقاید و فعالیت‌هایشان و همچنین اختلافات بین آن‌ها را بررسی کنند. چنین فعالیت‌های تفکری باز‌خوردی مبتنی بر داده می‌توانند مبنایی برای تصمیم‌گیری درمورد اصلاح و/یا تقویت باورها و فعالیت‌های آن‌ها در آینده باشد (باکستر<sup>۴</sup> و دیگران<sup>۴</sup>، ۲۰۲۱، فرل، ۲۰۱۸؛ فرنگی و مهرپور<sup>۵</sup>، ۲۰۲۲). بنابراین، تصمیمات مربوط به تدریس که به‌وسیله تفکر باز‌خوردی آن‌ها شناخته می‌شود درنهایت منجر به رشد حرفه‌ای معلمان می‌شود (عالمی و تاج‌الدین<sup>۶</sup>، ۲۰۲۰؛ میلر و دیگران<sup>۷</sup>، ۲۰۲۱؛ اوستاک و دی کاستا<sup>۸</sup>، ۲۰۲۱).

تفکر باز‌خوردی در آموزش زبان انگلیسی به گویشوران سایر زبان‌ها (TESOL) تحت تأثیر مفهوم تفکر باز‌خوردی در آموزش عمومی بوده است (فرنگی و خجسته مهر<sup>۹</sup>، ۲۰۲۳). بیشترین استناد مفهوم تفکر باز‌خوردی در آموزش توسط دیویی (۱۹۳۳) انجام شده است و آن را به‌عنوان توجه فعال، مستمر و دقیق هر باور یا شکل فرضی از دانش در پرتو دلایلی که آن را تأیید می‌کند و نتیجه‌گیری‌های بعدی که به آن گرایش دارد، تعریف می‌کند. تفاوت تفکر باز‌خوردی با تفکر معمولی در این است که اولی فرآیندی پیچیده و تعمدی است که کاوشی

<sup>1</sup> Hung & Thuy

<sup>2</sup> Farrell

<sup>3</sup> Liu

<sup>4</sup> Baxter et al.,

<sup>5</sup> Farangi & Mehrpour

<sup>6</sup> Alemi & Tajeddin

<sup>7</sup> Miller et al.

<sup>8</sup> Uştuk & De Costa

<sup>9</sup> Farangi & Khojastemehr

عمیق‌تر در باورهای اساسی خود و پیشینیان دارد. معلمان به‌عنوان عاملان تفکر انتقادی، کاوشی عمیق‌تر به فعالیت‌های حرفه‌ایشان دارند و به‌طور انتقادی به بررسی فلسفه تدریسشان، باورها و دانش خود برای بهبود عملکرد و معنادار بخشی آن‌ها به‌صورت شخصی می‌پردازند (فرل، ۲۰۱۵، ۲۰۱۸؛ فرل و مکاپینالک<sup>۱</sup>، ۲۰۲۱؛ من و والش<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷). از آنجاکه فعالیت‌های بازخوردی از تنش‌های بین باورهای آموزشی و عملکردها ناشی می‌شود، دیویی درصدد است که معلمان را از روزمرگی‌هایی که در آن تمایلات، عادات یا امور ظاهری تفکر و اقدامات روزمره را هدایت می‌کنند، بازدارد (فرل، ۲۰۱۲). من و والش (۲۰۱۷) نیز بر اهمیت داده‌ها به‌عنوان محرک و تقویت‌کننده تفکر بازخوردی تأکید دارند. در دسترس بودن داده‌ها مربوط به اینکه آیا معلمان مستقیماً روی فعالیت‌های خود تأمل می‌کنند یا آن را برای مدتی به تأخیر می‌اندازند، تأثیر دارد.

بر اساس ابعاد زمانی تفکر بازخوردی (شون ۱۹۸۳، ۱۹۸۷)، بین تفکر بازخوردی در حین فعالیت و تفکر بازخوردی پس از فعالیت تمایز قائل می‌شوند. تفکر بازخوردی در حین فعالیت، "مکالمه‌ای انعکاسی را تشکیل می‌دهد که در آن تمرین‌کننده به پیش‌جوابی (backtalk) موقعیتی گوش می‌دهد" (فرل، ۲۰۱۳، ص ۱۳). از آنجایی‌که این تفکر بازخوردی بر به‌دست‌آوردن چشم‌اندازهای جدید در حین تدریس تمرکز می‌کند، معلمان باید از آگاهی بالایی برخوردار باشند تا اقدامات خود در حین فعالیت را تغییر دهند (مولیران کین<sup>۳</sup>، ۲۰۲۱). درمقابل، تفکر بازخوردی پس از فعالیت بعد از اقدام صورت می‌گیرد و شامل تفکر پس اندیشانه درمورد فعالیت‌های گذشته است. تفکر بازخوردی بر روی فعالیت‌های گذشته معلمان را تشویق می‌کند تا عوامل مؤثر بر عملکرد خود را شناسایی کرده و مشکلاتی که در اقدامات بعدی با آن مواجه می‌شود را حل کنند. با در نظر گرفتن دو نوع تفکر بازخوردی، ون مانن (۱۹۹۱) مفهوم تفکر بازخوردی را ارائه می‌دهد که به اقدامات آینده اشاره دارد. این تفکر بازخوردی برای پیش‌بینی مشکلاتی است که ممکن است در تدریس‌های آینده رخ دهد. پیش‌بینی‌ها بر اساس تفکر بازخوردی در حین فعالیت و تفکر بازخوردی پس از فعالیت معلمان است. همان‌طور که معلمان به‌طور مداوم سه نوع تفکر بازخوردی را دنبال می‌کنند، فعالیت

<sup>1</sup> Farrell & Macapinlac

<sup>2</sup> Mann & Walsh

<sup>3</sup> Mulryan-Kyne, 2021

تفکر بازخوردی بخشی جدایی‌ناپذیر از زندگی آن‌ها می‌شود که نه تنها جنبه‌های عقلانی، شناختی و فراشناختی را شامل می‌شود، بلکه شامل جنبه‌های ابعاد اجتماعی، سیاسی، اخلاقی و معنوی معلمان نیز می‌شود (فرل، ۲۰۱۵، ۲۰۱۶). با در نظر گرفتن معلم به‌عنوان انسانی با فردیت چندبعدی، فرل (۲۰۱۸) ایده تفکر بازخوردی قدردانی شونده-به‌عنوان- عملی جامع‌تر برای فعالیت‌های تفکر بازخوردی را مطرح می‌کند. به‌طور کلی، همه انواع تفکر بازخوردی می‌تواند در فعالیت‌های انفرادی و/یا تلاش‌های گروهی و محاوره‌ای آشکار شود (من و والش، ۲۰۱۷).

از آنجایی که تفکر بازخوردی را می‌توان به‌طور گروهی انجام داد (مان و والش، ۲۰۱۷؛ موری، ۲۰۱۰)، تفکر بازخوردی گروهی معلمان را تشویق می‌کند تا به درک درستی از خود برسند، آن‌ها را از لحاظ اجتماعی با دیگران در میان بگذارند، و به شکل‌دهی هویت خود بپردازند، و نیز درک و تصویری را که از خود به‌عنوان معلم دارند در این فرایند بگنجانند (فلورز<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰؛ گوتیرزو دیگران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹؛ کورکو<sup>۳</sup>، ۲۰۲۱؛ ریچاردز<sup>۴</sup>، ۲۰۲۱). تفکر بازخوردی گروهی از دیدگاه‌های اجتماعی-فرهنگی نشئت می‌گیرد، که نقش تعاملات را در شکل‌گیری هویت در جوامع فعال برجسته می‌کند (سنگ<sup>۵</sup>، ۲۰۲۰؛ جانسون و گلوبک<sup>۶</sup>، ۲۰۲۰). با کمک همکاران یا استادان خود در تفکر بازخوردی گروهی، معلمان می‌توانند خود و فعالیت‌هایشان را از زوایای مختلف ببینند و به یک فهم کلی از آن برسند (تورهان و کیرکگوز<sup>۷</sup>، ۲۰۲۱). بنابراین، تفکر بازخوردی؛ هنگامی که به انتخاب شخصی معلمان تبدیل شود، می‌تواند نتایج شایان ذکری را برای این گروه به ارمغان آورد. این انتخاب مهم، بر طبق آنچه ویلیام گلسر در کتاب پرفروش خود با نام "تئوری انتخاب" مطرح می‌کند، فرایندی نشئت گرفته از دورن می‌باشد که با نمودهای بیرونی همراه است. بخش زیر به تشریح بیشتر این نظریه و کاربرد آن در آموزش معلمان بویژه معلمان زبان انگلیسی می‌پردازد.

<sup>1</sup> Flores

<sup>2</sup> Gutiérrez et al.

<sup>3</sup> Körkö

<sup>4</sup> Richards

<sup>5</sup> Sang

<sup>6</sup> Johnson & Golombek

<sup>7</sup> Turhan & Kirkgöz

### نظریه انتخاب گلسر و کاربرد آن در دوره های تربیت معلم

نظریه انتخاب توسط ویلیام گلاسر، روانشناس و روانپزشک مشهور آمریکایی توسعه یافته است. او این نظریه را طرح نمود که هر رفتار، انتخابی است که توسط فردی، بر اساس احساسات و نیازهای خویش صورت می پذیرد، و بنابراین توسط شرایط بیرونی تعیین یا کنترل نمی شود. گلاسر یک روانشناس تربیتی انسانگرا بود (تانریکولو<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴) که معتقد بود شیوه های درمانی مؤثری که برای ایجاد تغییرات مثبت در فرد طراحی شده اند، ریشه در تجزیه و تحلیل رویدادهای گذشته و تاثیرات آنها ندارند، بلکه ریشه در آموزش افراد برای توسعه آگاهی از رفتار درونی و اینکه چگونه این رفتار بر تجربه آنها از واقعیت بیرونی تأثیر می گذارد، دارند (گلاسر<sup>۲</sup>، ۱۹۷۵/۱۹۹۱/۱۹۹۸؛ والتر، لامبی و نگازیمبی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸؛ زیمن<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶). بر طبق این نظریه، حتی کودکانی که به سن مدرسه رسیده اند مسئول انتخاب هایی هستند که انجام می دهند و اینکه تمامی رفتارها در واقع انتخاب های ما در واکنش به اطلاعاتی خاص هستند. تاکید گلاسر بر آموزش پیشگیرانه ای است که به افراد کمک می شود تا عادت های درونی به وجود آورند (والتر، لامبی و نگازیمبی، ۲۰۰۸) که هدف آن تشویق بهزیستی روانی-اجتماعی مثبت و ارتباطات بین فردی موثر به جای درمان ساده علائم اختلالات درک شده می باشد (ادواردز<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶؛ والتر<sup>۶</sup>، لامبی و گزامبی<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸). ویلیام گلسر در کتاب خود "تئوری انتخاب" به سال (۱۹۹۹) اذعان می نماید که یکی از کاربردهای مهم تئوری انتخاب در حوزه تربیت و به ویژه تربیت معلمین و رابطه معلم با دانش آموز می باشد. از آنجایی که رویکرد تفکر بازخوردی از تغییر در شکست ها (the broken) به دستیابی و حفظ نقاط بالقوه تغییر می کند، فضاهای قدرشناسانه بیشتر در تفکر بازخوردی به صورت گروهی نمایان می شوند (گرگسون و مرسی<sup>۸</sup>، ۲۰۲۲). بدون شک حضور معلمان در جامعه ای که در آن به طور مثبتی مورد قدردانی قرار میگیرند و برای حضور و فرایندهای مفهوم سازی آنها در حین تفکر

<sup>1</sup> Tanrikulu

<sup>2</sup> Glasser

<sup>3</sup> Walter, Lambie & Ngazimbi

<sup>4</sup> Zeeman

<sup>5</sup> Edwards

<sup>6</sup> Walter

<sup>7</sup> Lambie & Ngazimbi

<sup>8</sup> Gregersen & Merce

بازخوردی ارزش قائل هستند موجب تقویت هویت برساخته معلمان می‌شوند. چنین پژوهش قدرشناسانه، که بر نقاط قوت و جنبه‌های مثبت تمرکز دارد و همکاری و مشارکت را برجسته می‌کند، به معلمان کمک می‌کند بتوانند درک درستی از آینده داشته باشند (برگمارک و کستنیوس<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸؛ گرگسون و مرسر<sup>۲</sup>، ۲۰۲۲؛ هاموند<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳؛ هی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳؛ لاسارد-کلوستون<sup>۵</sup>، ۲۰۲۰). بنابراین پژوهش قدرشناسانه از این رو بر کمک به معلمان برای رشد، شکوفایی و ارزش‌گذاری با استفاده از تجربیات خوب پیشین تمرکز می‌کند (مکینتایر<sup>۶</sup>، ۲۰۲۱).

از آنجایی که پژوهش قدرشناسانه باهدف حمایت از پتانسیل‌های و موفقیت‌های مثبت حرفه‌ای معلمان انجام می‌شود، آنها در تفکر بازخوردی گروهی قدرشناسانه تشویق می‌شوند تا بازخورد مثبتی از فعالیت‌ها ارائه دهند که خود رشد معلم را به دنبال دارد و می‌تواند برای توسعه حرفه‌ای آینده آنها استفاده شود. علاوه بر این، تاکید مجدد بر نقاط قوت و مثبت معلمان در تفکر بازخوردی گروهی می‌تواند اعتمادبه‌نفس، کارآمدی و خود پنداره‌ای آنها را افزایش دهد (گرگرسن و مرسر، ۲۰۲۲)<sup>۷</sup>. در این راستا، فضای حمایتی که در گروه ایجاد می‌شود، فرهنگ اعتماد، پذیرش و احترام را ایجاد می‌کند که باعث تقویت و توانمندسازی توسعه هویت معلمان و خودکارآمدی آنها می‌شود. در نتیجه، درک معلمان از خود حرفه‌ای آنها به‌طور مثبت توسط دیگران پذیرفته‌شده، تعمیق و تصدیق می‌شود. اگرچه تفکر بازخوردی گروهی برای تقویت هویت حرفه‌ای معلمان در مطالعات قبلی مورد اشاره قرار گرفته است (گوتیررز و دیگران، ۲۰۱۹<sup>۸</sup>، تورهان و کیرگور، ۲۰۲۱<sup>۹</sup>)، پژوهش بر روی تفکر بازخوردی گروهی با رویکرد قدرشناسانه به‌ندرت انجام گرفته است.

<sup>1</sup> Bergmark & Kostenius

<sup>2</sup> Gregersen & Mercer

<sup>3</sup> Hammond

<sup>4</sup> He

<sup>5</sup> Lessard-Clouston

<sup>6</sup> MacIntyre

<sup>7</sup> Gregersen & Mercer

<sup>8</sup> Gutiérrez et al.

<sup>9</sup> Turhan & Kirkgöz

با بکارگیری رویکرد قدرشناسانه در تفکر بازخوردی گروهی به معلمان TESOL پیش از خدمت در طول دوره کارآموزی در امارات متحده عربی، گرگرسن و مرسر (۲۰۲۲) دریافتند که هویت معلمان پیش از خدمت از آنجایی که احساس پذیرش، احترام و حمایت می‌کردند، تقویت می‌شود. علاوه بر این، بازخورد قدردانی شده از همکاران و اساتید به‌عنوان منبعی که به آن‌ها در رشد هویت معلمی و انسانی کمک می‌کند، شناخته می‌شود. در واقع، تفکر بازخوردی گروهی مبتنی بر قدردانی، ساختار هویت حرفه‌ای معلمان را به دلیل اینکه هویت آن‌ها در جوامع فعال به‌طور مثبت شناخته‌شده و ارزش‌گذاری می‌شود، بهبود و ارتقا می‌بخشد. همان‌طور که گرگرسن و مرسر (۲۰۲۲) خواستار مطالعات بیشتر درمورد پژوهش قدرشناسانه و تفکر بازخوردی گروهی در بافت‌های متفاوت هستند، این تحقیق به دنبال بررسی تفکر بازخوردی گروهی قدردانی شده در طول دوره‌های تربیت معلم معلمان ضمن خدمت در ایران است. این مطالعه به نوبه خود اولین مطالعه انجام شده در این زمینه در ایران می‌باشد که رویکرد قدرشناسانه را به تفکر بازخوردی معلمان اضافه نموده است. اهمیت دیگر این پژوهش وابسته به این مطلب است که دوره‌های ضمن خدمت و پیش از خدمت معلمان در ایران، دوره‌های طراحی شده از بالا برای آماده‌سازی معلمان به منظور حضور در کلاس درس می‌باشد. هدف دوره‌های ضمن خدمت در ایران آماده کردن معلمان برای مسائل اجتماعی، شخصی، حرفه‌ای و توانش‌های آموزشی است و در نهایت تلاش می‌شود تا با رشد چهارچوب فکری معلمان بتوان به آنها کمک کرد تا جهان در حال تغییر را کشف کنند و به آن پاسخ مناسب بدهند. محتویات این دوره‌ها شامل کارگاه‌های آموزشی با موضوعات خاص آموزشی، آموزش گروهی، غنی‌سازی مطالب درسی، و آموزش کارورزی در مدرسه است. با این حال، علی‌رغم اینکه که دولت برنامه درسی و ماژول‌ها را از پیش تعیین می‌کند فعالیت‌های یادگیری در مؤسسات آموزش معلمان ممکن است آیین‌نامه‌ای و فنی باشد. این فرایند صرفاً تابع آیین‌نامه‌های دولتی است و به‌سختی درک عمیق‌تر معلمان از ماهیت و معنی‌دار بودن حرفه را پرورش می‌دهد. در این راستا، معلمان در دام روال‌های تعیین‌شده توسط مقامات می‌افتند (فرل، ۲۰۱۲). هدی و همکاران (۲۰۲۱) ثابت کردند که برنامه PPG به‌ندرت مهارت‌های اجتماعی معلمان که در شکل‌گیری حرفه‌ای بودن آن‌ها نیز ضروری است را پرورش می‌دهند.

علیرغم اینکه قبلاً پژوهشی در ایران به طور مستقیم تاثیر استفاده از تئوری انتخاب ویلیام گلسر در هویت بخشی و آموزش معلمان ضمن خدمت را مورد بررسی قرار نداده است، چند مطالعه نسبتاً مشابه که از این تئوری استفاده کرده اند در اینجا مورد بررسی اجمالی قرار می‌گیرد. جلیلی سنقری و همکاران (۱۳۸۹) در رساله کارشناسی ارشد خود بر بررسی اثربخشی آموزش به شیوهی نظریه‌ی انتخاب گلاسر بر میزان مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهر گیلان پرداخت. برای این هدف، دانش‌آموزانی که دارای نمره مسئولیت‌پذیری پایین تری بر اساس پرسشنامه مطبوع بودند در ۹ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای بر اساس نظریه انتخاب گلاسر آموزش دیدند. نتایج مطالعه نشان داد که پس از شرکت در این دوره، نمره‌های نظم‌پذیری، قانونمندی و پیشرفت‌گرایی دانش‌آموزان ارتقا پیدا کرد. همچنین، آقاگدی و اعتمادی (۱۳۹۱) تاثیر آموزش نظریه انتخاب و کنترل گلسر را بر روی هویت دانش‌آموزان دختر شهر اصفهان مورد بررسی قرار دادند. در این مطالعه، ۴۰ دانش‌آموز در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند. نتایج نشان داد آموزش نظریه انتخاب و کنترل گلاسر بر هویت آشفته و پیشرفت‌نوجوانان موثر بود، ولی بر هویت زود رس و تعویق‌افتاده آن‌ها تاثیری نداشت. به طور مشابه، راضی‌مرادی و همکاران (۱۳۸۹) از مشاوره گروهی بر اساس تئوری انتخاب استفاده کردند تا به دانش‌آموزان قربانی قلدری آموزش مقابله با این عمل سخیف را بدهند. بر همین اساس، ۳۰ دانش‌آموزان از مناطق ۲۲ گانه شهر تهران انتخاب شدند و در گروه‌های آزمایش و گواه قرار گرفتند. مشاوره گروهی بصورت ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای انجام شد. نتایج نشان داد که مشاوره گروهی به شیوه نظریه انتخاب، برای مقابله با رفتارهای قلدرانه اثربخش بوده است و کاهش قربانی شدن دانش‌آموزان در مقابل رفتارهای قلدرانه را در پی داشته است.

برای تسهیل شکل‌گیری هویت‌های حرفه‌ای، برنامه تفکر بازخوردی گروهی قدردانی‌شده در برنامه آموزشی یک مؤسسه خصوصی آموزش معلمان در ایران اجرا شد. از آنجایی که این مؤسسه از آموزش تفکر بازخوردی استفاده می‌کرد، تفکر بازخوردی منظم روزانه، شامل تفکر بازخوردی گروهی و شخصی (مان و والش، ۲۰۱۷؛ موری، ۲۰۱۰)، در طول دوره وارد این برنامه گردید. این تفکر بازخوردی برای کمک به معلمان برای شکل‌گیری هویت حرفه‌ای آن‌ها در نظر گرفته شده بود و آنها به صورت شخصی و اجتماعی با معلمان دیگر از طریق مفاد و

ارزش‌های مطلوب به اشتراک گذاشته شده تعامل داشتند. مطالعه حاضر چگونگی تاثیر تفکر بازخوردی قدردانی‌شده بر تسريع ساخت هویت‌های حرفه‌ای معلمان را بررسی کرد.

### روش تحقیق

بیست و هشت معلم زبان انگلیسی ضمن خدمت در برنامه پنج‌هفته‌ای آفلاین در یکی از دانشگاه‌های غیردولتی ایران با استفاده از رویکرد تفکر بازخوردی گروهی قدردانی‌شده شرکت کردند. آن‌ها معلمان انگلیسی متوسطه اول و دوم بودند که تجربیات تدریس از پنج تا پانزده سال داشتند. از میان معلمان، هفده نفر معلم مدارس دولتی و یازده نفر معلم مدارس غیرانتفاعی بودند. تمامی شرکت‌کنندگان از سوی وزارت آموزش و پرورش ایران مکلف به شرکت در دوره‌هایی ضمن خدمت این دانشگاه بودند. برای شکل‌دهی توانش‌های حرفه‌ای، آموزشی، اجتماعی و شخصی معلمان، دوره تربیت معلم در این دانشگاه همراه با فعالیت‌هایی ارائه می‌شد که یکی از آن‌ها تفکر بازخوردی بود. تفکر بازخوردی سیستماتیک روزانه در طول دوره برای کمک به شرکت‌کنندگان برای پالایش ذهنیتشان به‌عنوان معلم، تفکر درباره تجارب حرفه‌ایشان، و شکل‌گیری هویت حرفه‌ایشان انجام شد. یک دوره تفکر بازخوردی پنج‌هفته‌ای با ادغام رویکرد قدرشناسانه و تفکر بازخوردی گروهی بر اساس مطالعه سوهارجانتو<sup>۱</sup> و دیگران (۲۰۱۹) طراحی شد. در این دوره موضوعات هفتگی متفاوتی بحث می‌شدند که شرکت‌کنندگان را برای ایجاد درک از خود راهنمایی می‌کرد. همان‌طور که در جدول شماره یک نشان داده شده است، این موضوعات معلمان را تشویق می‌کرد تا هویت حرفه‌ای خود را به‌عنوان معلم با معنا بخشیدن به فردیت گذشته، حال و آینده خود بسازند.

جدول شماره ۱: موضوعات تفکر بازخوردی گروهی

موضوع	هفته
درک کردن، پذیرفتن، قدردانی از خود	اول
شخصیت معلمی	دوم
یادگیری به عنوان حرفه‌ای زندگی	سوم
تدریس به عنوان یک ماموریت	چهارم
سخاوت معلمی	پنجم

<sup>1</sup> Suharjanto et al



به‌عنوان هماهنگ‌کننده برنامه دوره حرفه‌ای آموزش معلمان انگلیسی دانشگاه، نویسنده اول که دانش اموخته دکتری آموزش زبان انگلیسی می‌باشد در هدایت فعالیت‌های تفکر بازخوردی در طول برنامه‌هایی آموزشی نقش داشت. از آنجاکه شرکت‌کنندگان عادت به انجام تفکر بازخوردی نداشتند، قبل از اجرای تفکر بازخوردی، آموزش دیدند. آموزش‌ها شامل شفاف‌سازی چپستی تفکر بازخوردی و تمرین‌هایی در رابطه با تفکر بازخوردی تجربیات بود. از آنجایی که فعالیت تفکر بازخوردی گروهی قدردانی‌شده یک‌ساعته هر روزه در دوره ادغام‌شده بود، نویسنده اول فرآیند تفکر بازخوردی را با توضیح رویه‌ها، نگه داشتن زمان و برجسته کردن نکات مهم ارائه می‌کرد. سه مرحله برای انجام فعالیت‌های تفکر بازخوردی روزانه بر اساس جدول ۲ تشریح شده است.

جدول شماره ۲: رویه‌های تفکر بازخوردی روزانه

فعالیت‌ها	تخصیص زمان	مرحله
جمع‌آوری و تفکر در رابطه با تجربیات	۳۰ دقیقه	۱. تفکر بازخوردی شخصی
۱. تقسیم‌بندی به گروه‌های سه نفره و ماندن در همان گروه تا پایان دوره ۲. به اشتراک‌گذاری بازخوردها با گروه ۳. گوش سپردن با دقت به هم‌گروهی بدون قطع کردن کلام وی	۱۵ دقیقه	۲. مکالمه سه مرحله‌ای
۱. مرور آنچه در روایت‌های دیگران الهام‌بخش و تاثیرگذار بوده است ۲. ارائه نظرات مثبت و قدردانی‌کننده	۵ دقیقه	
۱. بیان احساسات و نیاتی که در آینده ابراز خواهد شد ۲. ایجاد معنی مشترک	۵ دقیقه	
۱. خلاصه نتایج بازخورد‌ها در یک یا دو جمله ۲. به اشتراک‌گذاری آنها با کلاس	۵ دقیقه	۳. به اشتراک‌گذاری

در پایان هفته، هر شرکت‌کننده تفکر بازخوردی کل هفته را در بصورت روایت تفکر بازخوردی شخصی به نگارش درآورد. سپس، آنها روایت‌های تفکر بازخوردی را با همتایان درون گروه به اشتراک گذاشتند و درنهایت به سرگروه تحویل دادند تا آن‌ها را تفسیر کنند. روایت‌های هفتگی تفکر بازخوردی سپس به‌صورت یک روایت کلی تفکر بازخوردی کامل با عنوانی جالب که نشان‌دهنده محتوا است، جمع‌آوری شدند. نویسنده اول مشاهده کرد که یک گروه در روابط

بین فردی بین اعضا عملکرد بهتری در طول تفکر بازخوردی گروهی قدردانی شده داشتند و اعضای گروه درباره آن نوشته بودند. به همین دلیل، این تحقیق بر روی گروه موردنظر متمرکز شد تا به صورت عمیق و جزئی تجزیه و تحلیل دقیقی انجام دهیم. اعضای گروه نادیا، یاسر و مریم (نام مستعار) بودند. اگرچه سه شرکت کننده قبل از برنامه ضمن خدمت یکدیگر را نمی شناختند، اما به یکدیگر در طول دوره فعالیت های تفکر بازخوردی اعتماد داشتند. جدول ۳ جزئیات آماری شرکت کنندگان را ارائه می کند:

جدول شماره ۳: سه: اطلاعات آماری شرکت کنندگان

شرکت کننده	جنسیت	سطح مدرسه	وضعیت کاری	سوابق تدریس
نادیا	زن	متوسطه دوم	استخدام دولتی	۱۰ سال
مریم	زن	متوسطه دوم	استخدامی دولتی	۱۲ سال
یاسر	مرد	متوسطه اول	معلم مدرسه غیرانتفاعی	۶ سال

### روش اجرا، جمع آوری و تجزیه و تحلیل داده ها

برای بررسی اینکه چگونه تفکر بازخوردی گروهی قدردانی شده شکل گیری هویت حرفه ای معلمان زبان انگلیسی را تقویت می کند، محققین از طرح تحقیق مطالعه موردی کیفی استفاده کردند. این مطالعه موردی سیستم محدودی متشکل از شخص یا نهاد و بافت اجتماعی آن را بررسی می کند. در دوره آموزش به معلمان زبان خارجی، نهاد ممکن است به گروهی از معلمان یا زبان آموزان اشاره کند. همچنین در این تحقیق این نهاد گروهی متشکل از سه معلم زبان انگلیسی بود که تفکر بازخوردی گروهی قدردانی شده که در راستای شفقت ورزی در تئوری انتخاب ویلیام گلسر می باشد را تجربه کردند. از آنجایی که اجرای تفکر بازخوردی در این مطالعه در بافت ایران منحصربه فرد بود، به عنوان مطالعه موردی در نظر گرفته شد (کرسول و پات<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸).

از مصاحبه گروهی نیمه ساختاریافته در این تحقیق استفاده کردیم تا مکالمه ها روان انجام شود و اصل انعطاف پذیری در مکالمات رعایت گردد. سوالات به حوزه هایی شامل فهم و درک معلم ها از خود حرفه ای شان در تفکر بازخوردی، تنش هایی که آن ها در طول مفهوم سازی

<sup>1</sup> Creswell and poth

تجربه می‌کنند و تعاملاتی که در تفکر بازخوردی گروهی دارند، و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای در تفکر بازخوردی پرداختند. بحث‌های گروهی به‌صورت صوتی و تصویری با مشارکت سه شرکت‌کننده ضبط شد تا در پایان دوره درک عمیقی از مسیر شکل‌گیری هویت فرد در تفکر بازخوردی گروهی قدردانی‌شده از طریق روایت‌های خودشان به‌دست آورده شود. از ضبط تصویری در این تحقیق استفاده کردیم، زیرا تعامل بین شرکت‌کنندگان می‌تواند بهترین اطلاعات را به‌همراه داشته باشد (کرسول و پات، ۲۰۱۸). نویسنده اول بحث یک‌ساعته را هدایت می‌کرد که بر روی اجرای تفکر بازخوردی گروهی قدردانی‌شده و تأثیرات آن بر فهم و درک معلمان از خودشان به‌عنوان معلم زبان انگلیسی، تمرکز داشت. هرگفتگو و پرسش و پاسخ شامل یک ساعت بحث گروهی می‌گردید که در آن شرکت‌کنندگان به یکدیگر وقت سخن گفتن و پاسخ به سوالات می‌دادند و سپس بدون اینکه کلام یکدیگر را قطع کنند به بیان نظرات خود در رابطه با تجربیات دیگران می‌پرداختند. در این میان، محقق نیز به‌صورت ضمنی سوالاتی را وارد بحث می‌کرد تا هم بتواند نظر و تجربه تک‌تک افراد را در رابطه با این سوالات جویا شود و هم بتواند جواب سوالات مصاحبه را برای بررسی‌های بیشتر ثبت کند.

استفاده از زبان فارسی باعث شد که به‌صورت واضح سؤالات کاوشی را درک کنند و نظرات خود را درمورد تفکر بازخوردی گروهی قدردانی‌شده بیان کنند. از آنجایی که نویسنده اول رابطه و ارتباطات شخصی بیشتری با مشارکت‌کنندگان ایجاد کرده بود، شرکت‌کنندگان در طول برنامه، به‌راحتی روایت‌های خود مربوط به ساخت هویت حرفه‌ای شان در تفکر بازخوردی گروهی قدردانی‌شده را بیان کردند. نویسنده اول نیز به‌عنوان یک محقق کیفی، از مشارکت خود در فرایند مفهوم‌سازی با گوش‌دادن به تجربیات شرکت‌کنندگان، بیان دیدگاه‌ها و پرسیدن توضیحات و سؤالات بیشتر آگاه بود. محققان مکرراً رونوشت برنامه‌های ضبط‌شده را مطالعه کردند تا از صحت داده‌ها اطمینان حاصل کنند. استراتژی بررسی به‌وسیله اعضا، یعنی با دادن متن به شرکت‌کنندگان، به‌کارگرفته شد تا از صحت متن مصاحبه اطمینان حاصل شود (کاندلا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹). برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، محققان بخش‌هایی را که نقش تفکر بازخوردی گروهی قدردانی‌شده بر روی هویت حرفه‌ای درک‌شده را مشخص می‌کرد، برجسته کردند. به

<sup>1</sup> Candela

منظور کدگذاری داده ها از روش نظریه داده بنیاد<sup>۱</sup> استفاده شد. بدین منظور، ابتدا، متن خام مصاحبه ها توسط دو محقق مورد بررسی اولیه قرار گرفت. در این بررسی اولیه، تمامی قسمت هایی که نامربوط به اهداف پژوهش بود، مانند، احوال پرس، جک گفتن در وسط بحث ها و غیره، حذف گردید. سپس، در مرحله دوم، داده های خام وارد مرحله کدگذاری<sup>۲</sup> باز شدند. در این مرحله، پس از مرور متن ها و مرتبط ساختن کلام با یکدیگر، کدهای ابتدایی مربوط به اهداف پژوهش نام گذاری شدند (حدود ۳۵ کد در این بخش شناسایی و نامگذاری گردیده است). برای این منظور، از تکنیک ذهن باز در کدگذاری استفاده کردیم تا بتوان کد ها را به تعداد زیاد تا حد امکان در دسته های وسیع قرار داد. سپس، وارد مرحله کدگذاری محوری<sup>۳</sup> شدیم. در مرحله کدگذاری محوری، کدهای مستخرج شده در مرحله کدگذاری باز به دقت توسط دو محقق خوانش گردید و این کد ها به کدهای محدود تری که هر کدام دسته ای از کدهای قبلی را شامل می شد تقلیل یافت (۱۴ کد در این مرحله نامگذاری گردید). سپس، و در مرحله نهایی انجام کار، وارد مرحله کدگذاری انتخابی<sup>۴</sup> شدیم که در اینجا هدف پیوند دادن کدهای استخراجی در مرحله دوم و ارتباط آنها با اهداف تحقیق بود. برای این منظور، کد های ایجاد شده در مرحله کدگذاری محوری در مقابل اهداف پژوهش و سوالات تحقیق قرار گرفت و کدهایی که با یکدیگر قرابت معنایی و هدفی داشتند به یک کد جدید تقلیل یافت. در این مرحله بود که محققین به سه مضمون نهایی استخراج شده با نام های **به یادآوری خاطراتی از دیدگاهها و تجربیات حرفه ای، مشارکت برابر و ارتباط متقابل و مثبت‌گرا بودن** رسیدند (کرسول و پاٹ، ۲۰۱۸). کد ها توسط دو متخصص کد نویسی کیفی مورد بررسی و بازبینی مجدد قرار گرفت و شاخص همسانی بین کدگذاری ها ۰.۹۲ بود که همسانی بالایی را نشان می داد.

### یافته‌ها و مباحث تحقیق

یافته‌ها نشان می‌دهد که تفکر بازخوردی گروهی قدردانی‌شده باعث سرعت بخشیدن به شکل‌گیری خود حرفه‌ای معلمان به‌عنوان معلم آموزش زبان انگلیسی در بافت ایران شد.

<sup>1</sup> Grounded theory

<sup>2</sup> Open coding

<sup>3</sup> Axial Coding

<sup>4</sup> Selective coding

فعالیت‌های تفکر بازخوردی پنج‌هفته‌ای باعث شد که معلمان فضای گفتگوی درون فردی و بین فردی را به دست بیاورند که آن‌ها را تشویق می‌کرد تا هویت معلمی خودشان را شکل دهند و آن را با معلمان همکار خود به اشتراک بگذارند. در نتیجه باهم آن هویت را ساختند و هویت‌های حرفه‌ایشان را باهم به اشتراک گذاشتند (گوتیرز و دیگران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹؛ تورهان و کیرگوز<sup>۲</sup>، ۲۰۲۱). علاوه بر این، افزودن رویکرد قدرشناسانه در تفکر بازخوردی درک مثبت و محتاطانه شرکت‌کنندگان از خود حرفه‌ایشان به‌عنوان معلم زبان انگلیسی را افزایش داد. (گرگسون و مرسر<sup>۳</sup>، ۲۰۲۲). بر اساس یافته‌ها، تفکر بازخوردی گروهی قدردانی‌شده، که تلاش‌های فردی و گروهی را برجسته کرد، شکل‌گیری هویت معلمی را از طریق یادآوری تجارب حرفه‌ای، مشارکت برابر و ارتباط متقابل و مثبت‌گرا بودن تسریع کرد. برخی از موضوعات نوظهور در این بازه در ادامه بحث‌شده است:

### به یادآوری خاطراتی از دیدگاه‌ها و تجربیات حرفه‌ای

در مرحله اول تفکر بازخوردی، شرکت‌کنندگان تشویق شدند تا تجارب حرفه‌ای خود را به یاد آورند و افکار تفکر بازخوردی مبتنی بر شواهد خود را با پرکردن فرم خالی که در اختیار آن‌ها قرار داده شده بود، نقل کنند. با انجام این کار، شرکت‌کنندگان داده‌هایی درباره شیوه‌ها و تجربیات حرفه‌ای خود ارائه دادند و از آن‌ها به‌عنوان محرک برای انجام تفکر بازخوردی استفاده شد (من و والش<sup>۴</sup>، ۲۰۱۷). شرکت‌کنندگان نشان دادند که باورها و تجربیات حرفه‌ای جمع‌آوری‌شده از طریق تفکر بازخوردی مکتوب فردی آن‌ها باعث سرعت بخشیدن به شکل‌گیری خود حرفه‌ای آن‌ها به‌عنوان معلم زبان انگلیسی می‌شود. علاوه بر این، چون دیدگاه‌ها و تجربیات جمع‌آوری‌شده به‌دلیل دنبال کردن موضوعات دوره ساختاریافته، خاص بودند معناسازی آن‌ها متمرکز بر دیدگاه‌ها و تجربیات خاص بود. از این‌رو، تفکر در نظرات و تجربیات خاص، به آن‌ها کمک کرد تا مشخص کنند در طول زمان و مکان چه کسانی بودند و خواهند بود. برخی روایت‌های شرکت‌کنندگان در زیر ذکر شده است:

<sup>1</sup> Gutiérrez et al.

<sup>2</sup> Turhan & Kirkgöz

<sup>3</sup> Gregersen & Mercer

<sup>4</sup> Mann & Walsh

سؤالات و فرم‌های موجود در دوره من را برانگیخت تا با تجربیات حرفه‌ای قبلی‌ام، از جمله دیدگاهم در مورد موضوعات خاص بتوانم ارتباط برقرار کنم. این فرایند خوبی بود چون توانستم تجربیات قبلی‌ام را به یاد بیاورم و خود را در زمان‌های متفاوت ببینم. علاوه بر این، تجربیات یادآوری شده به من کمک کرد تا بفهمم چرا تدریس را به عنوان شغل خود انتخاب کرده‌ام... آیا مسیر حرفه‌ای‌ام را دنبال کرده‌ام... بنابراین خودم را در نقش‌های مختلفی می‌دیدم.

### نادیا

من در طول زندگی حرفه‌ای خود تجربیات حرفه‌ای را پشت سر گذاشته‌ام. تفکر بازخوردی باعث شد تا با آن تجربیات دوباره ارتباط برقرار کنم و در میان آن تجربیات، کشف کردم که چرا الان معلم زبان انگلیسی هستم. ... همچنین یاد گرفتم که خودهای حرفه‌ای متفاوتی را در موقعیت‌های مختلف نشان داده‌ام. تفکر بازخوردی باعث شد نقاط قوت و ضعف خود را بیشتر درک کنم. این مساله به من کمک کرد تا خود و مسیر حرفه‌ام را به عنوان معلم زبان انگلیسی درک کنم.

### مریم

از طریق تجربیات نوشته شده در تفکر بازخوردی، شخصیت معلم را در درون خودم کشف کردم. متوجه شدم که تحت تأثیر سایر افرادی هستم که در گذشته ملاقات کردم. تفکر و دیدگاه آن‌ها به من القا می‌شود و زندگی من به عنوان معلم را تحت تأثیر قرار می‌دهد... یاد می‌گیرم که آن تجربیات متفاوت می‌تواند بر نگرش من نسبت به خودم تأثیر بگذارد... وقتی به زندگی خود با تفکر بازخوردی می‌نگریستم، سیاست‌گذار بودم که معلم هستم. معلم بودن بزرگ‌ترین هدیه خداوند است... این یک شغل الهی است که باید در تدریسم چهره خدا را نشان دهم.

### یاسر

گزیده‌ها نشان می‌دهند که این یادآوری‌ها در طول دوره باعث شد تفکر بازخوردی مبتنی بر داده‌ها، آگاهی معلمان را نسبت به حرفه خودشان افزایش داد (آلاس و دیگران<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰؛ من و

<sup>1</sup> Allas et al.

والش، ۲۰۱۷). یادآوری تجربیات حرفه‌ای برای معلمان در حین خدمت زبان انگلیسی ضروری است زیرا آن‌ها سال‌ها تجربه تدریس را پشت سر گذاشته بودند. در واقع، این دوره به آن‌ها کمک کرد تا تجربیات حرفه‌ای گذشته خود را به یاد بیاورند و از آن تجربیات استفاده کنند. بر اساس یافته‌ها، شرکت‌کنندگان شکل‌گیری خود حرفه‌ای شان به‌عنوان معلم زبان انگلیسی و باورهای قبلی‌شان، از جمله دلایل اصلی که حرفه معلمی را انتخاب کردند، را تایید کردند. همچنین، آن‌ها متوجه شدند که دیگران در گذشته و تجربیات قبلی مربوط به زندگی حرفه‌ای فعلی آن‌ها چقدر نقش داشته اند. چنین تفکری منجر شد تا معلمان به درک متفکرانه‌ای از خود به‌عنوان انسان و شخصیتی معنوی دست یابند و مفاهیم را در شیوه‌های آموزشی و زندگی حرفه‌ای خود به‌کارگیرند (فرل، ۲۰۱۵؛ فرل و دیگران، ۲۰۲۰).

از این‌رو این تحقیق نشان داد که تفکر بازخوردی در ابتدا به معلمان در شناسایی خود حرفه‌ایشان کمک می‌کند. پوسادا-اورتیز (۲۰۲۲) دریافت که تعیین هویت در شکل‌گیری هویت امری اساسی است زیرا می‌تواند نشان دهد که معلمان چه درک و فهمی از خودشان دارند و دیگران چه تصویری از آنها به‌عنوان معلم دارند. در این تحقیق، تعیین هویت حرفه‌ای شرکت‌کنندگان از طریق تفکر بازخوردی نشان می‌دهد که افراد مهم و تجربیات گذشته مسلماً هویت آن‌ها را شکل داده است. چنین خود‌های به‌هم‌پیوسته‌ای در طول زمان و مکان با این مفهوم طنین‌انداز می‌شود که ساختن هویت معلمی بر اساس ارتباطات او با افراد و بر اساس نحوه درک افراد از خود و اینکه چگونه دیگران آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهند، شکل می‌گیرد (صادقی و بهاری<sup>۱</sup>، ۲۰۲۲؛ تامپسون، ۲۰۲۲). از طریق تفکر بازخوردی مبتنی بر داده، شرکت‌کنندگان شخصاً خود پنداره‌های حرفه‌ایشان در طول دوران کاری، از جمله اقدامات، ادراک، باورها و اهداف خود را موردبررسی قرار دادند (بوچمپ و توماس<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰؛ گویترز و دیگران، ۲۰۱۹؛ کورکو<sup>۳</sup>، ۲۰۲۱). این فرآیند معناسازی از خود حرفه‌ای به آن‌ها این امکان را می‌داد که پویایی هویت حرفه‌ای خود را ببینند. مشارکت‌کنندگان متوجه شدند که هویت آن‌ها در طول زمان در نوسان بوده و به‌طور متفاوتی در بافت‌های مختلف اجتماعی و فضایی

<sup>1</sup> Sadeghi & Bahari

<sup>2</sup> Beauchamp & Thomas

<sup>3</sup> Körkkö

شکل گرفته است (بوچانان<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵؛ فلورز<sup>۲</sup>، ۲۰۲۰). با تأکید بر اینکه ساخت هویت معلم نیز تجربی است (صادقی و بهاری، ۲۰۲۲)، حتی زمانی که آن‌ها مشغول فعالیت تفکر بازخوردی بودند، بازهم درباره هویت خود گفتگو کردند.

### مشارکت برابر و ارتباط متقابل

ترویج فرهنگ گفتگو که مشارکت شرکت‌کنندگان را تسهیل می‌کند و ارتباط متقابل در مرحله دوم تفکر بازخوردی آشکار بود. شرکت‌کنندگان تأکید کردند که تماماً درگیر تعامل و بحث مرحله دوم بودند. آن‌ها مفهوم‌سازی خود حرفه‌ایشان را در مرحله اول با سایر اعضا مورد بحث قرار دادند و به اشتراک گذاشتند. تعامل و بحث با همکارانشان در فعالیت‌های تفکر بازخوردی منجر به درک هویتشان شد (من و والش، ۲۰۱۷). علاوه بر این، تفکر بازخوردی گروهی ساختاریافته به موقع به آن‌ها اجازه داد تا به‌طور مساوی در فرایند تفکر بازخوردی گروه کوچکشان سهیم شوند. شرکت‌کنندگان تفکر بازخوردی خود را به اشتراک گذاشتند و به تفکر بازخوردی دیگران نیز بر اساس زمان اختصاص یافته گوش دادند. در این راستا گوش دادن به سایر اعضای گروه مسلماً برای شروع رابطه بین فردی تأیید می‌شد. مریم و یاسر بیان کردند:

*از مکالمه بر اساس تفکر بازخوردی در سه مرحله لذت بردم. به‌طور فعال در به اشتراک‌گذاری دیدگاه‌های خودم درباره زندگی حرفه‌ای ام شرکت کردم اما در عین حال تشویق شدم که به داستان‌های تفکر بازخوردی دوستانم نیز گوش دهم ... گوش دادن به دوستانم باعث شد احساس صمیمیت بیشتری با آن‌ها داشته باشم.*

#### مریم

فکر می‌کنم که ما فرصت‌های یکسانی برای صحبت کردن با و گوش‌دادن به یکدیگر داشتیم. بر یکدیگر برتری نداشتیم ... صحبت کردن و گوش‌دادن کلیدهای مکالمه تفکر بازخوردی بود ... فرصت‌ها باید به‌طور مساوی توزیع می‌شدند.

#### یاسر

<sup>1</sup> Buchanan

<sup>2</sup> Flores



یافته‌ها نشان داد که شرکت‌کنندگان رابطه‌ای بین فردی ایجاد کرده و از یکدیگر در طول دوره تفکر بازخوردی آموخته‌اند. چنین ارتباط و کمک متقابل باعث می‌شود آن‌ها احساس کنند که موردقبول، احترام، ارزش‌گذاری و حمایت هستند (من و والش، ۲۰۱۷). گزیده زیر نمونه‌ای از چگونگی ارتباط و کمک متقابل شرکت‌کنندگان در گروه را نشان می‌دهد که شکل‌گیری هویت آن‌ها کمک کرد.

دوستانم را از طریق داستان‌های الهام‌بخش بهتر شناختم... هنوز به‌خاطر دارم که یاسر یک‌بار در مورد پدرش به ما گفت که پدرش الهام‌بخش او برای انتخاب شغل معلمی بوده است. داستان او من را برانگیخت تا در مورد اعضای خانواده‌ام فکر کنم، کسانی که ممکن است الهام‌بخش من برای انتخاب شغل معلمی بوده باشند. در نهایت، متوجه شدم که تدریس در خون من است زیرا والدینم و پدر بزرگ‌ها و مادر بزرگ‌های من هم معلم بودند... به همین دلیل من هم/کنون معلم هستم. من می‌توانستم این را بفهمم چون یاسر داستانش را با ما در میان گذاشت... به یاد آوردن جزئیات تجربیات برایم سخت بود، اما گوش دادن به داستان‌های دیگران، مرا تحریک کرد تا در مورد خودم فکر کنم.

## نادیا

شرکت‌کنندگان اذعان داشتند که روایت‌های تفکر بازخوردی ارائه‌شده توسط معلمان و همکارشان آن‌ها را تشویق کرد تا در مورد همین وضعیت فکر کنند. آن‌ها از دوستان خود الهام گرفتند که باعث شد به مسیر حرفه‌ای خود فکر کنند. در این راستا، ارتباط متقابل در تفکر بازخوردی گروهی، مکالمه‌ی درون فردی را برانگیخت که ایجاد خودهای حرفه‌ای را از طریق درک نو و توسعه هویت حرفه‌ای، تسهیل کرد (گویترز و دیگران، ۲۰۱۹؛ تورهان و کیرگوز، ۲۰۲۱). در فرهنگ هواخواه اصول اجتماعی در زندگی، مانند ایران، چنین خودسازی به‌هم‌وابسته، اینکه تا چه حد مردم خود را به‌عنوان فرد وابسته به دیگران درک می‌کنند، برای حفظ انسجام گروهی با در نظر گرفتن دیدگاه‌های دیگران مهم است (گیاکومین و جردن، ۲۰۲۰). یافته‌ها نیز با توتیاندری (۲۰۲۲) همسان است، که به اهمیت ارتباط متقابل در تسریع رشد حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی دست‌یافته بود. در واقع، ارتباط متقابل بین افراد گروه نقش اساسی در توسعه هویت آن‌دسته از معلمان داشت که آرزو داشتند از نظر اجتماعی

موردقبول و مورداحترام سایر اعضا قرار گیرند. گوش دادن دقیق هم که به احساس داشتن ارتباط متقابل با سایر اعضا گروه کمک می‌کند، مورد تایید قرار گرفت. شرکت‌کنندگان اذعان کردند که تمایل آن‌ها به گوش دادن به مفهوم‌سازی معلمان از خود حرفه‌ایشان بدون قضاوت باعث شده بود که به درکی از دنیای معلمان همکار خود برسند. اغلب اوقات، آن‌ها به مطالعه دقیق وضعیت عاطفی دیگر شرکت‌کنندگان پرداختند. چنین گوش دادن همدلانه احساس ارزشمندی دیگران را مجدداً تأیید می‌کند و روابط مثبت بینا فردی را تقویت می‌کند (توبس و دیگران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲). شرکت‌کنندگان یادآور شدند:

در مکالمه تفکر بازخوردی سه‌مرحله‌ای، گوش دادن به روایت‌های متفکرانه دوستانم جالب بود... یاد گرفتم که دوستانم چگونه حرفه‌ای بودنشان را درک و ارائه می‌کردند. در حین گوش دادن، تفکر بازخوردی آن‌ها را ارزیابی نکردم اما تمام پیش فرض‌هایم را کنار گذاشتم. به داستان‌های تفکر بازخوردی و دیدگاه‌های آن‌ها از خود به عنوان معلم اعتماد کردم. خب واقعاً اجازه نداشتم تفکر بازخوردی آن‌ها را قضاوت کنم، اما آن‌ها را درک می‌کردم... تفکر بازخوردی آن‌ها شخصی بود و آن چیزی که می‌توانستم انجام دهم این بود که آن‌ها را به خودم ربط بدهم.

### نادیا

از گوش دادن به نظرات دوستانم که تفکر بازخوردی خود را به اشتراک گذاشتند بسیار لذت بردم. گاهی اوقات می‌توانستم دوستانم را احساس کنم... زیرا دقیق به حرف‌هایشان گوش میکردم. همچنین توانستم دوستانم را عمیقاً درک کنم و البته از آن‌ها یاد بگیرم که چگونه معلم خوبی باشم. واقعاً روایت‌های دوستانم در مورد زندگی حرفه‌ایشان الهام‌بخش بود. داستان‌هایم را به عنوان معلم زبان انگلیسی تأیید کردند. تا حدودی همه در یک موقعیت ناخوشایند بودیم.

### مریم

<sup>1</sup> Tubbs et al.

من آموختم که شنونده خوبی باشم. در ابتدا، آسان نبود، زیرا گاهی اوقات می‌خواستم به‌طور خودجوش درمورد روایت‌های دوستانم نظر بدهم. باگذشت زمان متوجه شدم گوش‌دادن دقیق در زندگی ما ضروری است. مثلاً با گوش‌دادن به داستان‌های تفکر بازخوردی مریم، می‌توانم مسیر حرفه‌ای و موفقیت‌هایی که به‌دست آورده بود را درک کنم. همچنین مسیرهایی را که در حرفه خود طی کرده بودم را بیاد آوردم. درضمن من نیز تجربیات حرفه‌ای خود را بازگو کردم و بین او و من ارتباط خوبی برقرار شد... ما تجربیات مشترک خود را به اشتراک گذاشتیم ... گوش‌دادن متفکرانه به صحبت‌های دوستانم مرا به آن‌ها نزدیک‌تر کرد.

### یاسر

شایان ذکر است که شرکت‌کنندگان سعی در درک و معنا بخشیدن به تفکر بازخوردی سایر همکاران خود با پیوند دادن آن‌ها با تفکرهای بازخوردی خودشان داشتند. با این کار، در حین گوش‌دادن به دیگران، از کلمات بیان‌شده فراتر رفتند و اجزای آن روایت‌ها را برای جست‌وجوی معنی به هم مرتبط کردند (ورثیننگتون و بودی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸). این معناسازی در شکل‌گیری هویت بسیار مهم است، زیرا معلمان به‌طور فعال معنای خود حرفه‌ایشان را می‌سازند. بنابراین، تا حدی، گوش‌دادن عمیق، معلمان را تشویق کرد تا درمورد هویت‌های حرفه‌ای خود تأمل کنند، آن‌ها بسازند و با دیگران به اشتراک بگذارند.

### مثبت‌گرا بودن

مرحله اول تفکر بازخوردی، شرکت‌کنندگان را تشویق کرد تا شخصاً به تجربیات مثبت حرفه‌ای شان فکر کنند. شرکت‌کنندگان تأیید کردند که مثبت‌گرا بودن و تفکرات بازخوردی مبتنی بر قدرت آن‌ها را تشویق کرد که خوش‌بینانه برای حرفه‌ای بودن خود ارزش قائل شوند و منجر به این شد تا برای تمام زندگی‌شان قدر دان باشند. آن‌ها فهمیدند که زندگی و حرفه‌ای آن‌ها معجزاتی پیچیده است که باید قدرشان را می‌دانستند. تفکر بازخوردی بر روی روایت‌های مثبت و نقاط قوت زندگی مبتنی بر کار و حرفه و فعالیت‌های آن‌ها، معلمان را به سمت تجربیات حرفه‌ای عمیق‌تر و پرورش خود حرفه‌ایشان سوق داد. مریم اذعان کرد:

<sup>1</sup> Worthington & Bodie

در مرحله اول (تفکر بازخوردی)، تشویق شدم که به گذشته‌ی خودم بنگرم... در دوره متوسطه دوم در یادگیری زبان انگلیسی با مشکل مواجه بودم. معلم زبان انگلیسی ام صبورانه در یادگیری زبان انگلیسی به من کمک کرد. احساس می‌کردم معلم به من اهمیت می‌دهد... این اولین باری بود که علاقه داشتم معلم زبان انگلیسی شدم. در آن زمان احساس می‌کردم که عاشق زبان انگلیسی هستم. من این خاطره را در ذهنم حفظ کردم و باعث خوشحالی من به عنوان معلم انگلیسی می‌شد... می‌خواهم این عشق و علاقه را با دانش‌آموزانم به اشتراک بگذارم که در حال یادگیری زبان انگلیسی هستند.

این گزیده چگونگی تفکر بازخوردی مریم در مورد برخورد مثبت گذشته‌اش با معلم زبان انگلیسی را روشن می‌کند که چگونه باعث القای حس خوشحالی در او شده است. همچنین شکل‌گیری هویت حرفه‌ای او را نیز شکل داد. او با تکیه بر تجربیات مثبت خود، تعهد دلسوزانه به زندگی حرفه‌ای اش را نیز بیان کرد. به همین ترتیب، یادآوری اقدامات متعهدانه و موفقیت‌های حرفه‌ای دو شرکت‌کننده دیگر نیز باعث افزایش احساس کارآمدی و رضایت آن‌ها شد. آن‌ها گفتند:

از طریق تفکر بازخوردی، متوجه شدم که تدریس خلاقانه را در کلاس‌های خود پیاده کرده‌ام. از ابزارهای فناوری استفاده کردم که باعث ایجاد هیجان و انگیزه در دانش‌آموزانم شد. بر اساس تجربیاتم، خودم را به عنوان معلمی خلاق تعریف می‌کنم... معتقدم که می‌توانم کارهای بیشتری برای ایجاد انگیزه در دانش‌آموزانم برای یادگیری زبان انگلیسی حتی با وجود چالش‌ها و سختی‌ها انجام دهم... معتقدم که می‌توانم به آن‌ها کمک کنم.

### یاسر

زمانی که به دانش‌آموزانم در آماده‌سازی مسابقه گفتاری در منطقه آموزشی‌ام کمک کردم را در تفکر بازخوردی بیاد آوردم. دو ماه به آن‌ها آموزش دادم. در روز مسابقه یکی از شاگردانم رتبه دوم را کسب کرد. من خیلی راضی و خوشحال بودم... اما برای من، مهم‌ترین چیز این است که بتوانم به آن‌ها کمک کنم... این مساله خوشحال‌کننده بود.

### نادیا

مرحله دوم تفکر بازخوردی به شرکت‌کنندگان اجازه داد تا تجارب حرفه‌ای مثبت خود را به اشتراک بگذارند و نظراتی مبنی بر قدردانی به یکدیگر بگویند. شرکت‌کننده‌ها نشان دادند که این مرحله، هویت حرفه‌ای آن‌ها را بازسازی کرده و اعتمادبه‌نفس درباره‌ی خود حرفه‌ایشان به‌عنوان معلم زبان انگلیسی را تقویت کرده است. موارد زیر برخی از نقل قول‌های آن‌ها است:

وقتی نظرات مبنی بر قدردانی دوستانم را دریافت کردم، احساس قدرت کردم. چنین پذیرشی باعث شد در آموزش دانش‌آموزانم احساس دلگرمی کنم.

### مریم

نظرات دوستانم در مورد تجربیات من آنقدر قدرتمند بود که باعث شد یقیناً خودم را به‌عنوان معلمی خوب در نظر بگیرم.

### نادیا

یافته‌ها تاکید می‌کنند که مثبت‌گرا بودن و تفکر بازخوردی گروهی و انفرادی مبتنی بر توانمندی باعث افزایش شادی، خودکارآمدی، خودشکوفایی و اعتمادبه‌نفس معلمان زبان انگلیسی در زندگی حرفه‌ای آن‌ها می‌شود، که با نظرات گرگرسن و مرسر (۲۰۲۲) هم‌سو است. آن حالت‌های روان‌شناختی به‌صورت کهن‌الگوهایی، شرکت‌کنندگان را به شکل‌دهی خود‌پنداره‌های حرفه‌ای مثبت متمایل می‌کند. به‌عنوان مثال، شکل‌گیری هویت‌های حرفه‌ای شرکت‌کنندگان در این روایت‌ها آموزشی و حرفه‌ای بود (پنینگتون<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵). از همه مهم‌تر، تفکر بازخوردی و تأیید مجدد تجربیات و موفقیت‌های مثبت باعث تشویق این شرکت‌کنندگان شد تا به‌طور مداوم عملکرد خود را بهبود بخشند و اقدامات متعهدانه خود را به‌عنوان معلمان زبان انگلیسی ادامه دهند. ریچاردز (۲۰۲۱) استدلال می‌کند که تعهد یکی از ویژگی‌های ضروری معلمان برای دستیابی به تعالی در آموزش و تعلیم دانش‌آموزان است. بنابراین قدردانی از بهترین فعالیت‌ها و موفقیت‌ها در تفکر بازخوردی تلاشی تحول‌آفرین است که

<sup>1</sup> Pennington

معلمان را تشویق می‌کند تا رشد کنند و آینده حرفه‌ای را برای خود تصور کنند (برگمارک و کستنئوس<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸؛ لسارد-کلوتسن، ۲۰۲۰؛ هاموند، ۲۰۱۳؛ گرگسون و مرسر، ۲۰۲۲).

### نتیجه‌گیری

این مطالعه موردی کیفی نشان می‌دهد که تفکر بازخوردی گروهی قدردانی شده باعث تسریع شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی در طول دوره حرفه‌ای آموزش آنها در بافت آموزشی ایران شد. عناصر تفکر بازخوردی که مبتنی بر داده، شخصی، گروهی و قدردانی شده هستند (گرگسون و مرسر، ۲۰۲۲؛ مان و والش، ۲۰۱۷)، فضای مکالمه‌ی درون فردی و بینا فردی را در برمی‌گیرد که به معلم‌ها امکان پرورش خود حرفه‌ای قدردانی از آن را داد و به دنبال آن رشد حرفه‌ای آن‌ها را دربرداشت. مهم‌تر از آن، تاکید بر مثبت‌گرا بودن، به معلمان کمک کرد تا خود حرفه‌ای مثبتی را شکل دهند. بنابراین پیشنهاد می‌شود که چنین فعالیت‌های تفکر بازخوردی مبتنی بر قدرشناسی در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان گنجانده شود تا به آن‌ها در درک خود از مفهوم اساسی معلم بودن و پالایش ذهنشان از مفهوم معلمی کمک کند. همان‌طور که این تحقیق محدود به نقش‌های تفکر بازخوردی در کمک به معلمان برای شکل‌دهی هویت‌های حرفه‌ایشان است، تحقیقات آتی برای بررسی بیشتر پویایی به اشتراک‌گذاری هویت در تفکر بازخوردی گروهی نیاز است. داده‌های ترکیبی از مشاهدات، مکالمات ضبط‌شده شرکت‌کنندگان و مصاحبه‌ها کمک می‌کند تا به درکی با جزئیات بیشتر از پویایی‌شناسی گروهی و اشتراک‌گذاری‌های استدلالی برسیم.

### منابع و ماخذ

- آقاگدی، پریسا، اعتمادی، احمد (۱۳۹۱). بررسی اثر بخشی آموزش نظریه انتخاب و کنترل کلاسر بر تحول الگوی هویت نوجوانان. مطالعات روانشناختی، ۸ (۴)، ۵۶-۳۳.
- جلیلی سنقری، صدیقه، شفیع آبادی، عبدالله، کرمی، ابولفضل (۱۳۸۹). تعیین اثر بخشی آموزش به شیوه نظریه ی انتخاب کلاسر بر میزان مسئولیت پذیری دانش آموزان، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری - دانشگاه علامه طباطبایی.

<sup>1</sup> Bergmark & Kostenius

- راضی مرادی، محمد، اعتمادی، احمد، و نعیم آبادی، الهام. (۱۳۸۹). اثربخشی مشاوره گروهی بر اساس نظریه انتخاب ویلیام گلاسر با دانش آموزان قربانی قلدری، به منظور افزایش توان مقابله با رفتارهای قلدرانه. *مطالعات روان شناختی*، ۶(۴)، ۱۱-۳۶.
- Alemi, M., & Tajeddin, Z. (2020). Reflection and good language teachers. In C. Griffiths & Z. Tajeddin (Eds.), *Lessons from good language teachers* (pp. 41-53). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108774390.007>
  - Allas, R., Leijen, Ä., & Toom, A. (2020). Guided reflection procedure as a method to facilitate student teachers' perception of their teaching to support the construction of practical knowledge. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 26(2), 166-192. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1758053>
  - Baxter, L. P., Southall, A. E., & Gardner, F. (2021). Trialling critical reflection in education: The benefits for school leaders and teachers. *Reflective Practice*, 22(4), 501-514. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1927694>
  - Beauchamp, C., & Thomas, L. (2010). Reflecting on an ideal: Student teachers envision a future identity. *Reflective Practice*, 11(5), 147-155. <https://doi.org/10.1080/14623943.2010.516975>
  - Bergmark, U. & Kostenius, C. (2018). Appreciative student voice model - reflecting on an appreciative inquiry research method for facilitating student voice processes. *Reflective Practice*, 19(5), 623-637. <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1538954>
  - Bjork, C. (2005). *Iran education: Teachers, schools, and central bureaucracy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203959015>
  - Bjork, C. (2013). Teacher training, school norms and teacher effectiveness in Iran. In D. Suryadarma & G. W. Jones (Eds.), *Education in Iran* (pp. 53-67). Institute of Southeast Asian Studies. <https://doi.org/10.1355/9789814459877-008>
  - Bjork, C., & Raihani. (2018). Moving toward stability: Development of the Iran education system. In R. W. Hefner (Ed.), *Routledge handbook of contemporary Iran* (pp. 68-79). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315628837>
  - Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 700-719. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044329>
  - Candela, A. G. (2019). Exploring the function of member checking. *The Qualitative Report*, 24(3), 619-628. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3726>

- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design* (4th ed.). Sage Publications.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relations of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath & Co.
- Farangi, M. R., & Khojastemehr, M. (2023). Iranian Applied Linguists (mis) Conceptions of Ethical Issues in Research: A Mixed-Methods study. *Journal of Academic Ethics*, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s10805-023-09489-1>
- Farangi, M. R., & Mehrpour, S. (2022). Iranian Preschoolers Vocabulary Development: Background Television and Socio-economic status. *Journal of Early Childhood Literacy*. <https://doi.org/10.1177/14687984211073653>.
- Farangi, M. R., & Mehrpour, S. (2022). Preschool Minority Children's Persian Vocabulary Development: A Language Sample Analysis. *Frontiers in psychology*, 17 March 2022, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.761228>
- Farrell, T. & Macapinlac, M. (2021). Professional development through reflective practice: A framework for TESOL teachers. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 24(1), 1–25. <https://doi.org/10.37213/cjal.2021.28999>
- Farrell, T. S. C. (2012). Reflecting on reflective practice: (Re)visiting Dewey and Schön. *TESOL Journal*, 3(1), 7–16. <https://doi.org/10.1002/tesj.10>
- Farrell, T. S. C. (2015). *Promoting reflection in second language education: A framework for TESOL professionals*. Routledge.
- Farrell, T. S. C. (2016). The practices of encouraging TESOL teachers to engage in reflective practice: An appraisal of recent research contributions. *Language Teaching Research*, 20(2), 223–247. <https://doi.org/10.1177/1362168815617335>
- Farrell, T.S.C. (2018). *Reflection-as-action in ELT*. TESOL Press.
- Farrell, Thomas S.C., Baurain, B., & Lewis, M. (2020). 'We teach who we are': Contemplation, reflective practice and spirituality in TESOL. *RELC Journal*, 51(3), 337–346. <https://doi.org/10.1177/0033688220915647>
- Flores, M. A. (2020). Feeling like a student but thinking like a teacher: A study of the development of professional identity in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 46(2), 145–158. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724659>
- Giacomini, M., & Jordan, C. H. (2020). Interdependent and independent self-construal. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of personality and individual differences* (pp. 2319–2325). Springer International Publishing.
- Gregersen, T. & Mercer, S. (2022). *An appreciative-inquiry and strengths-*



- based approach to pre-service teacher reflection during the practicum. In Z. Tajeddin & A. Watanabe (Eds.), *Teacher reflection: Policies, practices, and impacts* (pp. 105–119). *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781788921022-011>
- Gutiérrez, M. V. A., Adasme, M. A. N., & Westmacott, A. (2019). Collaborative reflective practice: Its influence on pre-service EFL teachers' emerging professional identities. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 7(3), 53–70.
  - Hammond, S. A. (2013). *The thin book of appreciative inquiry*. Thin Book Publishing.
  - He, Y. (2013). Developing teachers' cultural competence: Application of appreciative inquiry in ESL teacher education. *Teacher Development*, 17(1), 55–71. <https://doi.org/10.1080/13664530.2012.753944>
  - Hood, M. (2009). Case study. In J. Heigham & R. A. Croker (Eds.), *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction* (pp. 66–90). Palgrave Macmillan.
  - Huda, S. A., Arifi, A., Putranta, H., & Azizah, A. N. M. (2021). Experiences of participants in teacher professional education on obtaining soft skills: A case study in Iran. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 313–325. <https://doi.org/10.12973/EU-JER.10.1.313>
  - Hung, D. M., & Thuy, P. T. (2021). Reflective teaching perceived and practiced by EFL teachers - A case in the South of Vietnam. *International Journal of Instruction*, 14(2), 323–344. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14219a>
  - Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2020). Informing and transforming language teacher education pedagogy. *Language Teaching Research*, 24(1), 116–127. <https://doi.org/10.1177/1362168818777539>
  - Körkkö, M. (2021). Towards meaningful reflection and a holistic approach: Creating a reflection framework in teacher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 258–275. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1676306>
  - Lessard-Clouston, M. (2020). Using appreciative inquiry for a positive approach to English language teaching and teacher education. *International Journal of Christianity and English Language Teaching*, 7, 20–33.
  - Liu, K. (2015). Critical reflection as a framework for transformative learning in teacher education. *Educational Review*, 67(2), 135–157. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.839546>
  - Loeneto, B. A., Alwi, Z., Ernalida, E., Eryansyah, E., & Oktarina, S. (2022). Teacher education research and development in Iran: Preparing educators for the twenty-first century. In M.S. Khine & Y. Liu (Eds.), *Handbook of*

- research on teacher education (pp. 173–204). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-16-9785-2\\_10](https://doi.org/10.1007/978-981-16-9785-2_10)
- MacIntyre, P. D. (2021). Exploring applications of positive psychology in SLA. In K. Budzińska & O. Majchrzak (Eds.), *Positive psychology in second and foreign language education* (pp. 3–17). Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-64444-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-64444-4_1)
  - Mann, S., & Walsh, S. (2017). *Reflective practice in English language teaching: Research-based principles and practices*. Routledge.
  - Miller, L. R., Nelson, F. P., & Phillips, E. L. (2021). Exploring critical reflection in a virtual learning community in teacher education. *Reflective Practice*, 22(3), 363–380. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1893165>
  - Mulryan-Kyne, C. (2021). Supporting reflection and reflective practice in an initial teacher education programme: an exploratory study. *European Journal of Teacher Education*, 44(4), 502–519. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1793946>
  - Murray, A. (2010). Empowering teachers through professional development. *English Teaching Forum*, 48(1), 2–11.
  - Novita, P. (2022). The quest for teacher education quality in Iran: The long and winding road. In M. S. Khine & Y. Liu (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 651–673). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-16-9785-2\\_32](https://doi.org/10.1007/978-981-16-9785-2_32)
  - Pennington, M. C. (2015). Teacher identity in TESOL: A frames perspective. In Y. Cheung, S. B. Said, & K. Park (Eds.), *Advances and current trends in language teacher identity research* (pp. 16–30). Routledge.
  - Posada-Ortiz, J. (2022). English language preservice teachers' identity construction within academic and other communities. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 24(1), 247–260. <https://doi.org/10.15446/profile.v24n1.93110>
  - Richards, J. C. (2021). Teacher, learner and student-teacher identity in TESOL. *RELC Journal*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/0033688221991308>
  - Sadeghi, K., & Bahari, A. (2022). Second language teacher identity: A systematic review. In K. Sadeghi & F. Ghaderi (Eds.), *Theory and practice in second language teacher identity: Researching, theorising and enacting* (pp. 11–30). Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-13161-5>
  - Sang, Y. (2020). Research of language teacher identity: Status quo and future directions. *RELC Journal*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/0033688220961567>
  - Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Temple Smith.
  - Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.

- Suharjanto, L. (2019). *Panggilan guru: Tuntunan refleksi (Teachers' calling: A reflection guide)*. Sanata Dharma Universitas Press.
- Thompson, I. (2022). Identity formation in beginning English teachers. In K. Sadeghi & F. Ghaderi (Eds.), *Theory and practice in second language teacher identity: Researching, theorising and enacting* (pp. 45–57). Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-13161-5>
- Tubbs, S. L., Moss, S., & Papastefanou, N. (2012). *Human communication: Principles and contexts*. McGraw-Hill Education.
- Turhan, B., & Kirkgöz, Y. (2021). A critical and collaborative stance towards retrospective reflection in language teacher education. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1917545>
- Tutyandari, C. (2022). English language pre-service teachers' sense of preparedness for teaching: An Irann case. *TEFLIN Journal*, 33(2), 367–385.
- Uştuk, Ö., & De Costa, P. I. (2021). Reflection as meta-action: Lesson study and EFL teacher professional development. *TESOL Journal*, 12(1), 1–16. <https://doi.org/10.1002/tesj.531>
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. State University of New York Press.
- Walsh, S., & Mann, S. (2015). Doing reflective practice: A data-led way forward. *ELT Journal*, 69(4), 351–362. <https://doi.org/10.1093/elt/ccv018>
- Worthington, D. L., & Bodie, G. (2018). *Listening: Processes, functions, and competency* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315389202>.

## پیش بینی اهمال کاری تحصیلی براساس رفتارهای قلدری، قربانی و جو عاطفی خانواده در نوجوانان<sup>۱</sup>

رحیم حمیدی پور<sup>۲</sup>، الهه ایزدیان<sup>۳</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر باهدف پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس رفتارهای ناپسند اجتماعی (قلدری و قربانی) و جو عاطفی خانواده نوجوان انجام شد. طرح پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری در این پژوهش کلیه دانش‌آموزان مدارس متوسطه اول و دوم شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۲ بود که از بین آن‌ها تعداد ۲۱۰ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سواری (۲۰۱۱)، رفتارهای قلدری و قربانی الویس (۱۹۸۳) و جو عاطفی خانواده هیل برن (۱۹۶۴) پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه تجزیه و تحلیل شدند. نتایج همبستگی پیرسون نشان داد همبستگی بین رفتارهای قلدری و قربانی و همچنین جو عاطفی خانواده با اهمال کاری تحصیلی مثبت و معنی‌داری ( $p < 0/001$ ) هست. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نیز نشان داد ۱۱/۸ درصد واریانس از اهمال کاری تحصیلی توسط رفتارهای قلدری و قربانی و جو عاطفی خانواده تبیین می‌شود و درنهایت بر اساس نتایج پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود به‌منظور کاهش اهمال کاری تحصیلی تدابیر لازم به‌منظور کاهش رفتارهای قلدری و قربانی و بهبود جو عاطفی خانواده نوجوانان اندیشیده شود.

**واژگان کلیدی:** اهمال کاری تحصیلی، رفتارهای قربانی، رفتارهای قلدری و جو عاطفی خانواده.

<sup>۱</sup> تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۵/۲۵ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۶/۱۱

<sup>۲</sup> استادیار، گروه مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران نویسنده مسئول r.hamidipour@cfu.ac.ir

<sup>۳</sup> کارشناس ارشد مشاوره، گروه مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی، خمین، ایران.

## **Prediction of academic procrastination based on bullying, victimization and family emotional behaviors in adolescents**

Rahim Hamidipour<sup>1</sup>, Elahe Ezadian<sup>2</sup>

The present study was conducted with the aim of predicting academic procrastination based on social behavior (bullying and victimization) and the emotional atmosphere of the adolescent's family. The research design was descriptive-correlation. The statistical population in this research was all the students of the first and second secondary schools of Isfahan city in the academic year of 1402, of which 210 people were selected by multi-stage cluster sampling method and answered the questionnaire of academic procrastination of Sawari (2011), bullying and victim behaviors. Elvis (1983) and the emotional atmosphere of The Hillburn Family (1964). The data were analyzed using Pearson's correlation and multiple regression. Pearson's correlation results showed that there is a positive and significant correlation between bullying and victim behaviors as well as the emotional atmosphere of the family with academic procrastination ( $p < 0.001$ ). The results of the multiple regression analysis also showed that 11.8% of the variance of academic procrastination is explained by bullying and victim behaviors and the emotional atmosphere of the family, and finally, based on the results of the present study, it is suggested that in order to reduce academic procrastination, the necessary measures to reduce bullying behaviors and Sacrifice and improving the emotional atmosphere of teenagers' families should be considered.

**Keywords:** Academic Procrastination, Victim Behaviors, bullying Behaviors, family emotional behaviors.

---

<sup>1</sup> Assistance professor. Department of Psychology and Counselling, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran. r.hamidipour@cfu.ac.ir

<sup>2</sup> Master of Counseling, Department of Counseling, Islamic Azad University, Khomin, Iran.

## مقدمه

رشد و توسعه هر جامعه‌ای به نظام آموزشی آن جامعه وابسته است. به همین منظور کشورها همه‌ساله میزان قابل توجهی از درآمد خود را صرف آموزش و پرورش می‌کنند، اما برخی از عوامل موجب هدر رفتن بخشی از سرمایه‌گذاری‌ها می‌شود. اهمال‌کاری<sup>۱</sup> یکی از اقدامات شایع است که تقریباً همه افراد در مقطعی از زندگی خود با کنار گذاشتن وظایف و مسئولیت‌هایی خود که باید در یک‌زمان مشخص کامل شوند، تجربه می‌کنند (اوزر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸). یکی از متداول‌ترین و شایع‌ترین مشکلات در سطوح مختلف تحصیلی، تعلل ورزی آموزشی یا اهمال‌کاری تحصیلی است (زیگلر و اپدناکر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸). دانش‌آموزانی که دارای اهمال‌کاری تحصیلی<sup>۴</sup> هستند، انگیزه-ای برای انجام تکالیف آموزشی در مدت‌زمان معین را ندارند و به‌موقع برای امتحانات درس نمی‌خوانند و همچنین به موضوعات مطرح‌شده و دروس توجه نمی‌کنند و انجام تکالیف خود را تا آخرین لحظه به تأخیر می‌اندازند (آیسا و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۱۹). بی‌انگیزگی و تنبلی تنها دلیل اهمال‌کاری نیست، بلکه به‌این‌علت است که افراد اهمال‌کار به فعالیت‌های دیگری غیر از تکالیفی که به آن‌ها محول می‌شود علاقه‌مند هستند و این فعالیت‌ها معمولاً شامل مواردی مانند، تماشا کردن تلویزیون، اوقات فراغت، لذت بردن از تعاملات اجتماعی، کار با اینترنت را در بر می‌گیرد (زیگلر و اپدناکر، ۲۰۱۸).

اهمال‌کاری شامل دو سطح، شناختی و رفتاری هست. در سطح شناختی فرد در انتخاب اهداف و گرفتن تصمیمات به‌موقع تعلل می‌ورزد و در سطح رفتاری فرد فعالیتی را که قصد انجام آن را دارد بدون علت خاصی و به‌صورت کاملاً اختیاری در زمان مشخص انجام نمی‌دهد (شونبرگ<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵؛ به نقل از دُر تاج و مهر علیان، ۱۳۹۷). با توجه به مؤلفه‌های رفتاری، شناختی و هیجانی نظریه‌های گوناگونی سعی بر تبیین اهمال‌کاری داشته‌اند. مطابق نظریه رفتاری کلاسیک فرد به این دلیل کارهایش را به تعویق می‌اندازد که اثر تقویتی بیشتری از انجام دادن کار به دنبال دارد. در نظریه روان تحلیلی فروید اضطراب باعث به وجود آمدن رفتار اهمال‌کارانه می‌شود (بالیکس و دورو<sup>۷</sup>، ۲۰۰۷؛ به نقل از خرمائی و زابلی، ۱۳۹۶). همچنین

---

<sup>1</sup> Procrastination

<sup>2</sup> Ozer

<sup>3</sup> Ziegler & Opadnake

<sup>4</sup> Academic Procrastination

<sup>5</sup> Ayça & et al

<sup>6</sup> Schoenberg

<sup>7</sup> Balkis & Douro

اهمال کاری تحصیلی ممکن است یکی از پسایندهای رفتارهای قلدری و قربانی<sup>۱</sup> در مدرسه است که در این پژوهش مورد بررسی قرار می‌گیرد.

چراکه قربانی شدن در میان نوجوانان یک پدیده اجتماعی است که به نظر می‌رسد روزبه‌روز در حال افزایش یافتن است و در سال‌های اخیر مطالعات در این زمینه بیشتر شده است (لانگوباردی و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹). در واقع قربانی شدن نوجوانان در مدارس در دهه‌های اخیر به موضوعی بین‌المللی تبدیل شده است، به‌گونه‌ای که تخمین زده می‌شود ۲۰ تا ۴۵ درصد از نوجوانان در کشورهای مختلف درگیر حوادث قلدری و قربانی شدن هستند (اندر و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۲۱). قربانی شدن زمانی اتفاق می‌افتد که فرد بارها در معرض اقدامات منفی یک یا چند نفر از همسالان خود قرار می‌گیرد درحالی‌که عدم تعادل قدرت وجود دارد و در واقع قربانی از شخص قلدر ضعیف‌تر است. به عبارتی قربانی شدن شامل هر نوع خشونت و جرم به‌صورت جسمی یا روانی است (مور و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۹). در فرایند قربانی شدن، فرد به‌صورت مکرر به‌وسیله افراد قلدر مورد قلدری قرار می‌گیرد. به نظر می‌رسد افراد قربانی از خصوصیتی مانند ضعیف و خجالتی بودن، درون‌گرا، احساسی، نایمن و محتاط بوده و سطح بالایی از اضطراب را دارند (اسپلیج و هولت<sup>۵</sup>، ۲۰۱۳). قربانی شدن به‌عنوان ناراحتی افراد که ممکن است به شکل‌های مختلف در پنج مفهوم کلمات، حالت صورت و حرکات، سرپیچی عمدی از خواسته‌های فرد و یا درخواست و انزوای اجتماعی و طرد رخ دهد (استاب-ریچاردسون و مای<sup>۶</sup>، ۲۰۲۱). شواهد نشان می‌دهد نوجوانانی که در سن ۱۳ سالگی قربانی دیگران می‌شوند، مشکلات جدی مانند افسردگی و اضطراب را در سال‌ها بعد گزارش می‌کنند (برندجن و پولین<sup>۷</sup>، ۲۰۱۸). بنابراین قربانی خشونت شدن مشکلات رفتاری و تحصیلی را برای نوجوان به همراه دارد (کراپانزانو<sup>۸</sup>، ۲۰۱۰).

همچنین یکی از پدیده‌ترین چالش‌های مدارس در بین دانش‌آموزان و گروه همسالان در محیط مدرسه، رفتارهای قلدری برخی از دانش‌آموزان است. به‌طوری‌که قلدری در مدارس به‌عنوان یک مسئله اجتماعی که به شکل جدی می‌تواند بر زندگی و عملکرد تحصیلی بسیاری

<sup>1</sup> Bullying and Victim Behaviors

<sup>2</sup> Longobardi, et al

<sup>3</sup> Andreou, et al

<sup>4</sup> Moore, et al

<sup>5</sup> Espelage & Holt

<sup>6</sup> Stubbs-Richardson & May

<sup>7</sup> Brendgen & Poulin

<sup>8</sup> Crapanzano

از دانش‌آموزان مخصوصاً پسران تأثیر منفی می‌گذارد، شناخته‌شده است (ریگی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳). قلدری با سه معیار عمدی بودن، تکرار و قدرت نابرابر شناخته می‌شود که باهدف تمسخر، تحقیر، ضربه زدن، طرد اجتماعی و منزوی کردن قربانی، توسط فرد قلدر انجام می‌گیرد. با این ویژگی‌ها، قلدری اغلب به‌عنوان سوءاستفاده‌ی نظام‌مند از قدرت توسط همسالان تعریف می‌شود. مسئله‌ای که در سطح جهانی به‌عنوان یک مشکل پیچیده و جدی شناخته شده است. سوءاستفاده از قدرت تفاوت اصلی بین قلدری و سایر انواع پرخاشگری است و زندگی برخی از کودکان را به‌طور جدی تحت تأثیر قرار می‌دهد. نوجوانان می‌توانند قلدر، قربانی و یا قربانی-قلدر باشند (آلفا و گاستین<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹). اغلب قربانیان قلدری، از آسیب‌های روان‌شناختی متعدد و یا دست‌کم از علائم جسمانی، شناختی، عاطفی یا هیجانی و حتی رفتاری به‌ویژه افسردگی، اضطراب و استرس، خشم و سرخوردگی، احساس گناه و خود سرزنشی، کاهش اعتمادبه‌نفس، شرمندگی، خستگی و بی‌حوصلگی، اختلالات خواب، مشکلات جنسی و احتمال خودکشی رنج می‌برند (بیرامی و همکاران، ۲۰۱۹). همچنین وان و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۱۰) در مطالعه‌ای نشان دادند که قلدری رابطه مستقیم با مشکلات رفتار نابهنجار در دانش‌آموزان دارد و دانش‌آموزانی که قلدری بیشتری دارند از مشکلات روان‌پزشکی بیشتری رنج می‌برد. از جمله پیامدهای قلدری می‌توان گفت قلدری نتایج منفی اجتماعی، عاطفی و فیزیکی‌ای را برای قربانیان قلدری و کسانی که مرتکب قلدری می‌شوند دارد (کوهن و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۹). و باعث آسیب در حوزه‌های اجتماعی، هیجانی و تحصیلی در دانش‌آموزان شود (پابین و واندبوسچ<sup>۵</sup>، ۲۰۱۶) و از پیامدهای بلندمدت قلدری می‌توان به ترک تحصیل زودهنگام، کاهش عزت‌نفس، افسردگی و اعتیاد اشاره کرد (کامودکا و همکاران<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵). بنابراین وجود رفتار قلدری در دانش‌آموزان می‌تواند بر جوانب دیگر دانش‌آموز در زمینه محیط تحصیلی و اجتماعی تأثیر بگذارد.

از دیگر ویژگی‌ها در دانش‌آموزان که سبب اهمال‌کاری تحصیلی در آن‌ها می‌شود، جو عاطفی خانواده<sup>۷</sup> است. یعنی جو عاطفی خانواده نیز می‌تواند یکی از عوامل مؤثر در افزایش یا کاهش اهمال‌کاری تحصیلی باشد. باید توجه داشت که خانواده درعین‌حال که کوچک‌ترین واحد اجتماع است، این واحد اجتماعی مبدأ بروز عواطف انسانی و کانون صمیمانه‌ترین روابط و

1 Rigby

2 Ulfah & Gustina

3 Vaughn

4 Cohen, et al

5 Pabian & Vandebosch

6 Camodeca & Caravita

7 Emotional atmosphere of the family



تعاملات بین فردی است (وایت و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴؛ ماینر و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱). اهمیت آن به اندازه‌ای است که سلامت و بالندگی هر جامعه وابسته به سلامت و رشد خانواده در آن است (کومار<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴). خانواده می‌تواند بین افراد پیوندهای ناگسسته‌ی ایجاد کند. دلبستگی به پدر و مادر و همشیرها غالباً به صورت مادام‌العمر است و این روابط به‌عنوان الگو برای روابط در دنیای بزرگ‌تری چون محله، مدرسه و اجتماع عمل می‌کنند (یان و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶). یکی از مسائل اجتماعی جوامع امروزی، کاهش حس وجود عناصر جو عاطفی خانواده است (گلدنبرگ<sup>۵</sup> و گلدنبرگ، ۲۰۱۵). منظور از جو عاطفی خانواده، روابط و تبادلات روانی و عاطفی است که بین اعضای آن وجود دارد. جو عاطفی خانواده اساساً یک ارزش والای اجتماعی و یک تکلیف اخلاقی-اجتماعی والدین است که تضعیف آن می‌تواند منجر به اختلال رابطه‌ای در اعضای خانواده و روابط بین‌فردی گردد. توجه کردن به نیازهای زیستی و روانی فرزندان در فضای خانواده باعث کاهش مشکلات رفتاری و بحران‌های رشدی و روانی در آنان می‌شود (کیزنر و کر<sup>۶</sup>، ۲۰۰۴). به‌طور کلی روان‌شناسان معتقدند که خانواده مطلوب خانواده‌ای است که امنیت عاطفی، احساس ارزشمندی، باور تعلق و مورد عشق و علاقه بودن را تأمین کند. در این نوع از خانواده‌ها افراد فرصت بیشتری برای رسیدن به استقلال و مسئولیت‌پذیری خواهند داشت و فرزندان نیز سازگاری بیشتری دارند (کومار، ۲۰۱۴). نتایج مطالعات چان و دیکسون<sup>۷</sup> (۲۰۱۴)، حاکی از آن است که جو عاطفی خانواده با مشکلات رفتاری کم‌تر، اضطراب پایین، افزایش اعتمادبه‌نفس و فعالیت‌های نوجوانان همراه است. به‌علاوه مدل‌های حمایتی والدین همچون علاقه‌مندی و توجه به تعلیم و تربیت با عملکرد تحصیلی فرزندان رابطه مستقیم و معناداری دارد. همچنین یان و همکاران (۲۰۱۶)، در پژوهش خود نشان دادند که روابط خانوادگی منسجم، تأثیر زیادی بر سلامت روانی نوجوانان از جمله کاهش اضطراب و افسردگی دارد.

تحقیقات زیادی در زمینه عواملی که می‌تواند بر اهمال کاری تحصیلی در نوجوانان تأثیر بگذارد انجام شده است از جمله می‌توان به پژوهش‌های سرائی و یوسفی (۱۴۰۲)، حیدریه زاده و همکاران (۱۴۰۱)؛ شریفی و عاشوری (۱۴۰۱)، صادقی ملکی و ملازاده (۱۴۰۱)، هاشمی پور

<sup>1</sup> White, et al

<sup>2</sup> Meunier, et al

<sup>3</sup> Kumar

<sup>4</sup> Yan, et al

<sup>5</sup> Goldenberg

<sup>6</sup> Kiesner & Kerr

<sup>7</sup> Chun & Dickson

و همکاران (۱۳۹۹) و همچنین وی-ویلکا<sup>۱</sup> (۲۰۲۲)؛ صفری و یوسف پور (۲۰۲۲)؛ گانداگدو<sup>۲</sup> (۲۰۲۲)؛ گریو و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۱۹) اشاره کرد.

از آنجایی که پیشرفت تحصیلی نوجوانان، یکی از شاخصه‌های مهم در ارزشیابی آموزش و پرورش است و تمام کوشش‌های این نظام جامعه عمل پوشاندن بدین امر تلقی می‌شود و اهمال کاری تحصیلی به عنوان یک مشکل بسیار شایع و مهم قلمداد می‌شود، زیرا به عنوان مانعی جدی در موفقیت‌های علمی و پیشرفت‌های تحصیلی نوجوانان در نظر گرفته می‌شود و به نتایج منفی از قبیل اهداف سطح پایین، کاهش مقدار زمان اختصاص یافته به تکلیف تحصیلی، افزایش استرس و اضطراب منجر می‌شود. همچنین در درازمدت سلامت جسمانی و روانی افراد را تهدید و صدمات اجتماعی و اقتصادی را به همراه دارد و با توجه به اهمیت و شیوع بالای اهمال کاری تحصیلی در دوره‌ی متوسطه که باعث عدم پیشرفت دانش‌آموزان و تأثیرات که بر جنبه‌های تحصیلی و شخصیتی و اجتماعی می‌گذارد، ضروری است اقدامات مقتضی برای این دانش‌آموزان صورت گیرد تا در تبدیل این مشکل به مشکلات دیگر در آینده جلوگیری گردد. علاوه بر این توجه به سلامت روان دانش‌آموزان امری اجتناب ناپذیر است، چرا که این گروه از جامعه می‌بایست به ایفای نقش اجتماعی و شغلی بپردازند و آسیب پذیری روان‌شناختی و تحصیلی باعث می‌شود نوجوانان نتوانند کارکرد مناسبی را از خود بروز دهند و همچنین به دلیل شیوع بالای رفتارهای قلدری و قربانی در نوجوانان و نیز جو عاطفی نامناسب در خانواده‌ها، بررسی تأثیر متغیرهایی همچون رفتارهای قلدری و قربانی و جو عاطفی خانواده در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی ضروری به نظر می‌رسد. قابل ذکر است که هیچ پژوهشی چه در داخل و خارج کشور روی این موضوع انجام نشده است. لذا با استناد به ادبیات پژوهشی و اهمیت بررسی بیشتر نقش این متغیر، پژوهش حاضر با به دنبال پاسخ به این سؤال است که آیا رفتارهای ناپسند اجتماعی (قلدری و قربانی) و جو عاطفی خانواده می‌تواند اهمال کاری تحصیلی را پیش‌بینی کنند؟.

## روش

طرح پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود؛ جامعه آماری این پژوهش کلیه دوره متوسطه اول و دوم شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۲ بود که از بین آن‌ها ۲۱۰ دانش‌آموز (۱۲۴ دختر و

<sup>1</sup> V-Vilca

<sup>2</sup> Gundogdu

<sup>3</sup> Gareau, et al

۸۶ پسر) به صورت خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. بدین صورت که ابتدا دو ناحیه آموزش و پرورش (۲ و ۴) انتخاب، سپس ۴ مدرسه (۲ مدرسه پسرانه و ۲ مدرسه دخترانه) به صورت تصادفی انتخاب شد که از (۲ مدرسه پسرانه، ۱ مدرسه از دوره اول و ۱ مدرسه از دوره دوم) و (از ۲ مدرسه دخترانه، ۱ مدرسه از دوره اول و ۱ مدرسه از دوره دوم) انتخاب شدند. در مرحله بعد، از هر مدرسه دخترانه ۲ کلاس و از هر مدرسه پسرانه ۲ کلاس مشخص شد و در مرحله آخر از هر کلاس با توجه به نسبت دانش‌آموزان آن کلاس به دانش‌آموزان کل مدرسه تعدادی دانش‌آموز به طور تصادفی انتخاب شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بودند از تمایل به همکاری و مشارکت در پژوهش و در دامنه سنی ۱۳ تا ۱۸ سال. ملاک خروج نیز عبارت بودند از انصراف از شرکت در پژوهش یا تکمیل ناقص پرسشنامه‌ها. به منظور رعایت اخلاق پژوهش به همه شرکت‌کنندگان در مورد محرمانه بودن اطلاعات اطمینان داده شد که اطلاعات حاصله به صورت کلی مورد جمع‌بندی قرار گرفته و نتایج کلی در پژوهش مورد استفاده قرار خواهد گرفت. علاوه بر آن به منظور اطمینان بیشتر از شرکت‌کنندگان درخواست شد از ذکر نام و نام خانوادگی خودداری کنند. همچنین برای شرکت‌کنندگان توضیح داده شد که در پرسشنامه گزینه درست و غلط وجود ندارد و لازم است صرفاً گزینه‌ای که به بهترین وجه بیانگر وضعیت آن‌ها است را انتخاب نمایند. داده‌های این پرسشنامه‌ها با استفاده از روش‌های همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه و نرم‌افزار آماری SPSS-29 مورد تحلیل قرار گرفت.

## ابزار

**پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی:** این مقیاس توسط سواری در سال ۲۰۱۱ ساخته شده که یک پرسشنامه خودگزارشی است که ۱۲ سؤال و ۳ مؤلفه تشکیل شده است که شامل مؤلفه اول اهمال کاری عمدی (سؤالات ۱ تا ۵)، عامل دوم اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی (سؤالات ۶ تا ۹)، عامل سوم اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی-روانی (سؤالات ۱۰ تا ۱۲) است که سواری (۲۰۱۱) آن را هنجاریابی کرده است. سؤالات پرسشنامه در قالب طیف لیکرت ۵ درجه‌ای به صورت ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ نمره‌گذاری می‌شوند. سواری (۲۰۱۱)؛ پایایی کل مقیاس از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۵ و برای مؤلفه اول ۰/۷۷، مؤلفه دوم را ۰/۶۰ و مؤلفه سوم را ۰/۷۰ گزارش نموده است و از طریق همبسته کردن این مقیاس با پرسشنامه اهمال کاری تاکمن (۱۹۹۱) روایی آزمون را با مقدار ضریب همبستگی ۰/۳۵ به دست آورده که این مقدار در سطح ۰/۰۳ معنی‌دار بوده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۸۱ به دست آمده است.

**پرسشنامه رفتارهای قلدری و قربانی:** این پرسشنامه در سال ۱۹۸۳ توسط الویس<sup>۱</sup> در رابطه با برنامه ملی مقابله با قلدری در نروژ ساخته شده است. هدف این پرسشنامه تشخیص فرد قلدر و قربانی است که با روش خودگزارش دهی تکمیل می‌شود (الویس، ۱۹۹۳). فرم تجدیدنظر شده این پرسشنامه شامل ۳۶ سؤال اصلی در شکل‌های مختلف قلدری و قربانی (فیزیکی، کلامی، غیرمستقیم، جنسی و غیره) و چند سؤال اصلی پیش تهیه شده است. اکثر سؤالات در مورد وضعیت دانش‌آموز در مدرسه در طول دو ماه گذشته است. این ابزار به‌طور معمول برای دانش‌آموزان سوم ابتدایی تا دوازدهم استفاده می‌شود. نمره‌گذاری این پرسشنامه در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرتی است که آزمودنی میزان موافقت خود را با توجه به درجات در دو ماه گذشته اتفاق نیفتاده است؛ فقط یک یا دو بار در ماه؛ دو یا سه بار در ماه؛ حدود یک‌بار در هفته؛ و چند بار در هفته (از ۱ تا ۵) مشخص می‌کند. نقطه برش هر سؤال دو یا سه در ماه است. کسب نمره بالا در مقیاس قلدر/قربانی بیانگر رفتار قلدری است و آلفای کرونباخ مقیاس قلدری برابر با ۰/۸۷ و برای مقیاس قربانی برابر با ۰/۸۶ به دست آمده است (سلبرگ<sup>۲</sup> و الویس، ۲۰۰۳). در پژوهش شیخ‌الاسلامی و نوری (۱۳۹۵)، ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس قلدری و قربانی ۰/۷۶ و ۰/۸۴ گزارش شده است. و برای روایی آن با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون برای مقیاس قلدری در دامنه‌ای بین ۷۰ تا ۷۸ درصد و برای مقیاس قربانی در دامنه‌ای بین ۶۱ تا ۷۳ درصد گزارش شده که همه ضرایب در سطح کمتر از ۰/۰۰۱ معنادار بودن. همچنین در پژوهش حاضر پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۰ به دست آمد.

**پرسشنامه جو عاطفی خانواده:** پرسشنامه جو عاطفی خانواده توسط هیل برن<sup>۳</sup> (۱۹۶۴) و به‌منظور بررسی میزان مهرورزی در تعاملات کودک و والد ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۱۶ سؤال و ۸ خرده مقیاس (محبت، نوازش، تأیید کردن، تجربه‌های مشترک، هدیه دادن، تشویق کردن، اعتماد کردن و احساس امنیت) است. از مجموع ۱۶ سؤال پرسش‌نامه ۸ سؤال (سؤالات فرد) پیوند عاطفی پدر و فرزند و ۸ سؤال (سؤالات زوج) پیوند عاطفی مادر و فرزند را مورد بررسی قرار می‌دهد. نمره‌گذاری پرسش‌نامه بر اساس لیکرتی پنج‌درجه‌ای (خیلی کم=۱، کم=۲، متوسط=۳، زیاد=۴ و خیلی زیاد=۵) است. نمره بالاتر از متوسط بیانگر

<sup>1</sup> Olweus

<sup>2</sup> Selberg

<sup>3</sup> Hill Burn

جو عاطفی مناسب و نمرات پایین تر از متوسط بیانگر جو عاطفی ضعیف است. جمشیدی (۱۳۷۹)، به نقل از رشیدی نژاد و همکاران، (۱۳۹۱)، پایایی این آزمون را با استفاده از روش آلفای کرونباخ و باز آزمایی محاسبه کرده که به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۸۳ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز روایی پرسشنامه با استفاده از تحلیل عامل مرتبه دوم بررسی و مورد تأیید قرار گرفت و پایایی آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۳ به دست آمد.

### یافته‌ها

به منظور شناخت بهتر ماهیت گروه مورد مطالعه، ابتدا ویژگی‌های جمعیت شناختی شرکت کنندگان بررسی شد. در این پژوهش دامنه سنی شرکت کنندگان ۱۳ تا ۱۸ سال با میانگین سنی ۱۶/۴ و انحراف استاندارد ۲/۸۷ بود. از هر کدام از پایه‌های تحصیلی هفتم تا دوازدهم، ۴۰ نفر (در مجموع ۲۴۰ نفر) انتخاب شدند. تعداد ۳۰ پرسشنامه به دلیل نقص در تکمیل اطلاعات یا پرت بودن داده‌ها از پژوهش حذف و ۲۱۰ داده سالم مبنای تحلیل‌های آماری قرار گرفت. علاوه بر آن میانگین شرکت کنندگان در متغیر اهمال کاری تحصیلی (۱۶/۸۱)، رفتارهای قلدری (۲۰/۸۴)، رفتارهای قربانی (۲۲/۱۲) و جو عاطفی خانواده (۶۰/۶۹۱) به دست آمد در گام بعدی آزمون‌های کولموگروف اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن داده‌ها محاسبه شده با توجه سطح معنی داری بالاتر از  $P > 0/05$  داده‌های متغیرهای حاضر نرمال هستند. لذا می‌توان از آزمون‌های پارامتریک مناسب برای تحلیل داده‌ها استفاده کرد. به منظور بررسی رابطه بین اهمال کاری تحصیلی با رفتارهای قلدری و قربانی و جو عاطفی خانواده از ماتریس همبستگی و به منظور بررسی این فرضیه، و تعیین سهم هر یک از متغیرهای رفتارهای قلدری و قربانی و جو عاطفی خانواده در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی نوجوانان از رگرسیون چندگانه استفاده شد.

جدول شماره ۱: همبستگی بین اهمال کاری تحصیلی با رفتارهای قلدری و قربانی و جو عاطفی خانوادگی

متغیرها	رفتارهای قلدری	رفتارهای قربانی	جو عاطفی خانواده
اهمال کاری تحصیلی	۰/۱۶۷**	۰/۱۲۴**	۰/۳۴۳**
میانگین	۲۰/۸۴	۲۲/۱۲	۶۰/۶۹۱
انحراف استاندارد	۸/۰۲	۸/۷۴	۱۲/۰۱۶
کجی	۰/۴۰	۰/۲۵	-۰/۰۷
کشیدگی	-۱/۲۶	-۱/۵۴	-۱/۰۶

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که بین نمرات رفتارهای قلدری و رفتارهای قربانی با اهمال‌کاری تحصیلی در نوجوانان ارتباط مثبت و معنی‌داری ( $P < 0/05$ ) وجود دارد. به عبارتی با افزایش نمرات رفتارهای قلدری و قربانی، نمرات اهمال‌کاری تحصیلی نوجوانان افزایش می‌یابد و بالعکس. همچنین یک رابطه منفی و معناداری بین جو عاطفی خانواده و اهمال‌کاری تحصیلی در نوجوانان ( $P < 0/05$ ) وجود دارد به عبارتی هرچه جو عاطفی خانواده مطلوب، میزان اهمال‌کاری تحصیلی در نوجوانان کاهش پیدا می‌کند. در گام بعدی به منظور بررسی مفروضه نرمال بودن توزیع تک متغیرها، مقادیر کشیدگی و چولگی و به منظور ارزیابی مفروضه هم خطی، عامل تورم واریانس<sup>۱</sup> (VIF) و ضریب تحمل<sup>۲</sup> و همچنین به منظور آزمون استقلال خطاها از آزمون دوربین واتسون استفاده شد. شاخص‌های مربوط به چولگی و کشیدگی در متغیر رفتارهای قلدری به ترتیب  $(-1/26)$ ، رفتارهای قربانی  $(-1/54)$  و جو عاطفی خانواده  $(-1/06)$  بود. مقادیر محاسبه‌شده برای هیچ‌کدام از متغیرهای پژوهش خارج از محدود  $\pm 2$  نیست. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که توزیع تک متغیرهای پژوهش نرمال است. لازم به توضیح است که (کلاین<sup>۳</sup>، ۲۰۱۶)، مقادیر چولگی و کشیدگی بین  $+2$  و  $-2$  را نشانه نرمال بودن توزیع تلقی می‌کند. شاخص ضریب تحمل  $(0/98)$  و تورم واریانس  $(1/042)$  متغیرهای پژوهش به ترتیب بزرگتر از  $0/1$  و کوچکتر از  $10$  است. این مطلب نشان‌دهنده آن است که پدیده هم خطی بودن در متغیرهای پژوهش وجود ندارد. بر اساس دیدگاه مایر و همکاران<sup>۴</sup> (۲۰۰۶)، ارزش عامل تورم واریانس بالاتر از  $10$  و ارزش ضریب تحمل کمتر از  $0/1$  باشد نشان‌دهنده هم خطی است. همانطور که بیان شد به منظور آزمون استقلال خطاها در بین متغیرهای پیش‌بین، ارزش شاخص دوربین واتسون مورد بررسی قرار گرفت، ارزش شاخص مذکور  $(1/296)$  بود. فایلد<sup>۵</sup> (۲۰۰۶) اعتقاد دارد که ارزش شاخص دوربین واتسون بالاتر از  $2$  نشان‌دهنده عدم استقلال خطاهاست. براین اساس با توجه به ارزش شاخص دوربین واتسون محاسبه‌شده، می‌توان گفت مفروضه استقلال خطاها نیز در بین داده‌های پژوهش برقرار است. به منظور بررسی و تعیین سهم رفتارهای قلدری، قربانی و جو عاطفی خانواده در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی نوجوانان از رگرسیون تک متغیره و چندگانه استفاده شد.

<sup>1</sup> Variance Inflation Factor

<sup>2</sup> Tolerance

<sup>3</sup> Kline

<sup>4</sup> Meyers

<sup>5</sup> Fylde

جدول شماره ۲: تحلیل رگرسیون تک متغیره: تبیین اهمال کاری تحصیلی بر اساس رفتارهای قلدری

شاخص آماری	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	R	R2
رگرسیون	۶۲۶/۱۳۴	۱	۴۴/۷۲۴	۲/۷۱۲	۰/۰۰۱	۰/۳۳۸	۰/۱۱۴
باقیمانده	۳۰۵۰/۵۸۶	۲۰۸	۱۶/۴۹۰				
مجموع	۳۶۷۶/۷۲۰	۲۰۹					
	T	بتا	خطای معیار				
ضریب ثابت	۳/۹۲۸	۹/۸۹۵	۰/۰۴۱	----	۰/۰۰۱		
رفتارهای قلدری	۲/۶۳۱	۰/۱۶۱	۰/۰۷۱	-----	۰/۰۰۹		

در جدول بالا آنووا گزارش شده که آن مقدار اعتبار آماری مدل را ارزیابی می‌کند. با توجه به اینکه سطح معناداری در این جدول برای متغیر رفتارهای قلدری کمتر از  $P < 0/01$  است می‌توان تأثیر متغیر پیش‌بین در متغیر مالک را از لحاظ آماری پذیرفت. میزان ضریب تبیین R2 برای پیش‌بینی اهمال کاری برابر با ۰/۱۱۴ است که نشان می‌دهد ۱۱/۴ درصد واریانس اهمال کاری به متغیر رفتارهای قلدری وابسته است. همچنین ضریب بتا برای متغیر رفتارهای قلدری ۰/۱۶۱ است. در نتیجه فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه رفتارهای قلدری سهم مثبت و معنی‌داری در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی دارد مورد تأیید قرار گرفت ( $p \leq 0/01$ ).

جدول شماره ۳: تحلیل رگرسیون تک متغیره: تبیین اهمال کاری تحصیلی بر اساس رفتارهای قربانی

شاخص آماری	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	R	R2
رگرسیون	۱۳۱۲/۴۶۵	۱	۹۳/۷۴۷	۱/۷۶۹	۰/۰۴۶	۰/۳۴۴	۰/۱۱۸
باقیمانده	۹۸۰۱/۴۹۰	۲۰۸	۵۲/۹۸۱				
مجموع	۱۱۱۱۳/۹۵۵	۲۰۹					
	T	بتا	خطای معیار				
ضریب ثابت	۱/۲۰۰	۱۱/۷۲۱	۹/۷۶۹	----	۰/۰۲۳		
رفتارهای قربانی	۲/۶۹۹	۰/۵۵۳	۰/۲۰۵	----	۰/۰۰۸		

در جدول بالا آنووا گزارش شده که آن مقدار اعتبار آماری مدل را ارزیابی می‌کند. با توجه به اینکه سطح معناداری در این جدول برای متغیر رفتارهای قربانی کمتر از  $P < 0/01$  است می‌توان

توان تأثیر متغیر پیش‌بین در متغیر مالک را از لحاظ آماری پذیرفت. میزان ضریب تبیین R2 برای پیش‌بینی اهمال‌کاری برابر با ۰/۱۱۸ است که نشان می‌دهد ۱۱/۸ درصد واریانس اهمال‌کاری به متغیر رفتارهای قربانی وابسته است. همچنین ضریب بتا برای متغیر رفتارهای قربانی ۰/۵۵۳ است. در نتیجه فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه رفتارهای قربانی سهم مثبت و معنی‌داری در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دارد مورد تأیید قرار گرفت ( $p < 0/001$ ).

جدول شماره ۴: تحلیل رگرسیون تک متغیره: تبیین اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس جو عاطفی خانواده

شاخص آماری	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	R	R2
رگرسیون	۱۸۸۴/۶۶۶	۱	۳۱۴/۱۱۱	۲/۲۹۵	۰/۰۳۷	۰/۲۵۸	۰/۰۶۷
باقیمانده	۲۶۴۱۶/۲۰۹	۲۰۸	۱۳۶/۸۷۲				
مجموع	۲۸۳۰۰/۸۷۵	۲۰۹					
	T	بتا	خطای معیار				
ضریب ثابت	۴/۴۹۶	۳۲/۰۶۴	۷/۱۳۲	----	۰/۰۰۰۱		
جو عاطفی خانواده	-۱/۲۹۳	۰/۳۶۵	۰/۳۰۳	----	۰/۰۳۱		

در جدول بالا آن‌ها گزارش شده که آن مقدار اعتبار آماری مدل را ارزیابی می‌کند. با توجه به اینکه سطح معناداری در این جدول برای متغیر جو عاطفی خانواده کمتر از  $P < 0/01$  است می‌توان تأثیر متغیر پیش‌بین در متغیر مالک را از لحاظ آماری پذیرفت. میزان ضریب تبیین R2 برای پیش‌بینی اهمال‌کاری برابر با ۰/۰۶۷ است که نشان می‌دهد ۶/۷ درصد واریانس اهمال‌کاری به متغیر جو عاطفی خانواده وابسته است. همچنین ضریب بتا برای متغیر جو عاطفی خانواده ؟ است. در نتیجه فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه جو عاطفی خانواده سهم مثبت و معنی‌داری در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دارد مورد تأیید قرار گرفت ( $p < 0/001$ ).



جدول شماره ۵: تحلیل رگرسیون چندگانه: تبیین اهمال کاری تحصیلی بر اساس رفتارهای قلدری، قربانی و جو عاطفی خانواده

R2	R	سطح معناداری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	شاخص آماری
۰/۱۱۸	۰/۳۴۴	۰/۰۰۰۱	۴/۳۰۵	۲۵۲/۸۰۹	۳	۱۵۱۶/۸۵۵	رگرسیون
				۵۸/۷۲۵	۲۰۷	۱۱۳۳۳/۹۰۰	باقیمانده
					۲۰۹	۱۲۸۵۰/۷۵۵	مجموع
				خطای معیار	بتا	T	
		۰/۰۰۰۱	-----	۴/۶۷۱	۴۴/۵۵۶	۹/۵۳۸	ضریب ثابت
		۰/۰۰۵	-----	۰/۱۰۶	۰/۳۰۳	۲/۸۷۱	رفتارهای قلدری
		۰/۰۰۱	-----	۰/۱۱۳	۰/۳۶۹	۳/۲۵۱	رفتارهای قربانی
		۰/۱۱۳	-----	۰/۱۸۲	-۰/۲۹۰	۱/۵۹۱	جو عاطفی خانواده

میزان ضریب تبیین R2 برای پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی برابر با ۰/۱۱۸ است که نشان می‌دهد ۱۱/۸ درصد واریانس اهمال کاری به متغیرهای پیش‌بین وابسته است و بقیه واریانس وابسته به عوامل دیگری است که در این تحقیق مدنظر قرار نگرفته است و یا ناشناخته است. متغیر رفتارهای قلدری با ضریب بتا (۰/۳۰۳) سهم معنی‌داری در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی دارد، متغیر رفتارهای قربانی با ضریب بتا (۰/۳۶۹) در حضور متغیر رفتارهای قلدری و جو عاطفی خانواده سهم معنی‌داری در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی دارد. اما متغیر جو عاطفی خانواده در حضور متغیر رفتارهای قلدری و قربانی با ضریب بتا (-۰/۲۹۰) سهم معنی‌داری در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی ندارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

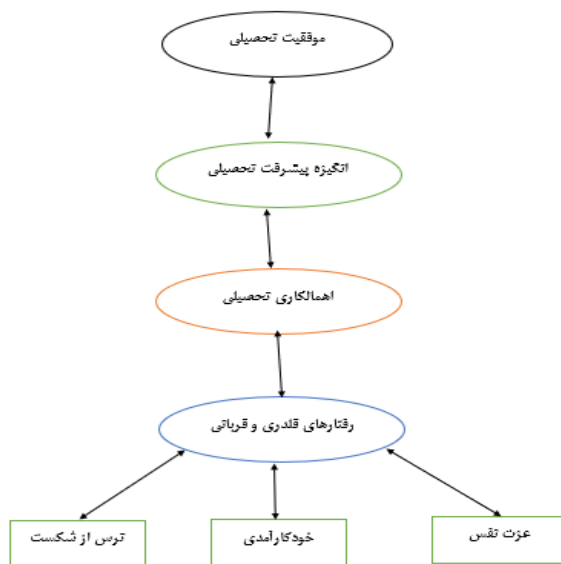
پژوهش حاضر باهدف پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس رفتارهای قلدری، قربانی و جو عاطفی خانواده انجام شد. نتایج رگرسیون تک متغیره نشان داد رفتارهای قلدری در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی نقش معنی‌داری دارد. تحلیل داده‌ها حاکی از آن بود که رفتارهای قلدری و قربانی رابطه مثبت و معناداری با اهمال کاری تحصیلی نوجوانان و رابطه منفی و معناداری بین جو عاطفی خانواده با اهمال کاری تحصیلی نوجوانان وجود دارد. این یافته با نتایج

پژوهش‌های سرائی و یوسفی (۱۴۰۲)، حیدریه زاده و همکاران (۱۴۰۱)؛ شریفی و عاشوری (۱۴۰۱)، صادقی ملکی و ملازاده (۱۴۰۱)، هاشمی پور و همکاران (۱۳۹۹) و همچنین وی-ویلکا (۲۰۲۲)؛ صفری و یوسف پور (۲۰۲۲)؛ گانداگدو (۲۰۲۲)؛ گریو و همکاران (۲۰۱۹) همخوانی دارد.

در تبیین رابطه مثبت و معناداری بین رفتارهای قلدری و قربانی با اهمال‌کاری تحصیلی می‌توان گفت که اهمال‌کاری تحصیلی یکی از عوامل تأثیرگذار بر نظام آموزشی و رشد و ارتقا آن است. و اهمال‌کاری پدیده‌ای رایج میان افراد جامعه است. حتی در آموزش مجازی اهمال‌کاری به‌عنوان رفتار مشکل‌زا شناخته شده است. و اهمال‌کاری به شکست تحصیلی و افزایش مشکلات روان‌شناختی و جسمانی منجر می‌شود. بسیاری از پژوهشگران در زمینه اهمال‌کاری عقیده دارند که اهمال‌کار تحصیلی موجب درجات بالایی از اضطراب و افسردگی در دانش‌آموزان می‌شود و عزت‌نفس او را پایین می‌آورد (کاندمیر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴). اهمال‌کاری در مورد تکالیف درسی یکی از رایج‌ترین مشکلات در میان دانش‌آموزان مخصوصاً در دانش‌آموزان با رفتارهای مشکل‌دار مثل قلدری و قربانی است و از مهم‌ترین علل شکست و موفق نشدن آن‌ها در یادگیری و دستیابی به پیشرفت تحصیلی است. دانش‌آموزان با رفتارهای قلدری و قربانی به دلیل داشتن ویژگی‌هایی مثل منفی‌گرایی، ترس از شکست و عدم موفقیت در زمینه های تحصیلی، شغلی و اجتماعی پیشرفت چندانی نمی‌کنند. بنابراین اهمال‌کاری تحصیلی را در آن‌ها افزایش می‌دهد. و هرچه فرد نشانه‌های اهمال‌کاری را با شدت بیشتری تجربه کند از انگیزه پیشرفت تحصیلی کمتری برخوردار بوده و احتمال موفقیت تحصیلی وی کمتر خواهد بود (شیخ‌الاسلامی و نوری، ۱۳۹۵). همچنین افراد با اهمال‌کاری تحصیلی به دلیل ناتوانی در خود نظارتی در تنظیم افکار، هیجانات، تکانه‌ها و رفتارها و داشتن رفتارهای قلدری و قربانی، قادر به انجام رساندن مقاصد خود نیستند. علاوه بر این نوجوانان با رفتارهای قلدری و قربانی اغلب با پیامدهای منفی متعددی در زندگی مواجه می‌شوند که ناشی از مشکلات رفتاری سازمان ناپایسته است. بر اساس این تجربیات منفی، که آن‌ها را مستعد ابتلا به باورهای منفی در مورد خود، عزت‌نفس پایین و خودکارآمدی پایین می‌کند. در نتیجه هنگامی که این افراد با شرایط استرس‌زا مثل امتحانات مدرسه و انجام تکالیف درسی مواجه می‌شوند راهبردهای مقابله‌ای ناکارآمد مثلاً اهمال‌کاری و اجتناب را به کار می‌برند که این راهبردها خود باعث تقویت باورهای منفی در مورد خود می‌شوند (نریمانی و همکاران، ۱۳۹۶). این باورهای منفی

<sup>۱</sup> Kandemir

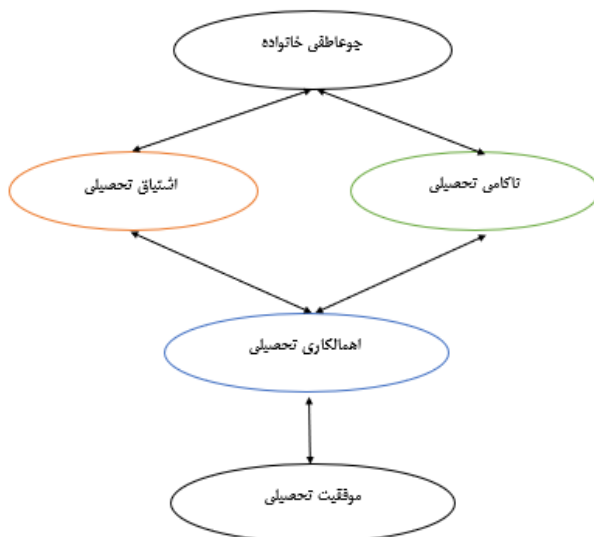
دور باطلی را ایجاد می کند که نتیجه آن افزایش اهمال کاری است. بنابراین اهمال کاری و اجتناب می تواند به عنوان یک استراتژی جبرانی برای نوجوانان با رفتارهای قلدری و قربانی تلقی شود که این امکان را به آن ها می دهد تا از برخورد با یک کار چالش برانگیز که قبلاً آن را به صورت ناخوشایند تجربه کرده اند و فراتر از توانایی هایشان است - برای مثال انجام تکالیف درسی - اجتناب کنند که این رابطه در شکل ۱ قابل مشاهده است.



شکل ۱: نشان دهنده رابطه مثبت و معناداری بین رفتارهای قلدری و قربانی با اهمال کاری تحصیلی در نوجوانان

در تبیین رابطه منفی و معناداری بین جو عاطفی خانواده با اهمال کاری تحصیلی می توان گفت که یکی از موضوعات مهم برای کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان، ایجاد محیط مناسب برای حفظ رابطه دوستانه والد-فرزند است. باید توجه داشت که حمایت عاطفی خانواده می تواند تأثیر بسزایی در جلوگیری از بروز ناکامی های تحصیلی داشته باشد. از طرف دیگر زمانی که جو عاطفی خانواده سالم و مبتنی بر حمایت و همدلی باشد، کودک و نوجوان اطمینان پیدا می کند که اگر توانایی موفقیت در مسائل درسی را نداشته باشد (دچار شکست تحصیلی شود) از سوی خانواده مورد قضاوت قرار نمی گیرد و این امر به صفات شخصیتی او نسبت داده نمی شود؛ در نتیجه زمینه برای تلاش بیشتر و اهمال کاری کمتر فراهم می شود

(ایسنبک و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). باید توجه داشت رشد کودک و نوجوانان در فضای خانوادگی مناسب باعث می‌شود زمانی که این کودکان با فعالیت‌های تحصیلی مختلف مواجه می‌شوند، اشتیاق تحصیلی بیشتری داشته‌باشند، کمتر دچار تنش شوند و کمتر انجام تکالیف را به تعویق بیندازند. در واقع اگر رابطه اعضای خانواده با یکدیگر به صورت گرم و صمیمی و بدون کشمکش و تعارض باشد، جوی آرام و مناسب برای فرزندان ایجاد می‌شود و بدیهی است که آن‌ها از زندگی و تعامل در این خانواده لذت می‌برند. در این صورت فرزندان در هنگام مواجهه با مشکلات و چالش‌های تحصیلی به‌جای اجتناب از آن‌ها، سعی می‌کنند به‌تنهایی و یا به کمک سایر اعضای خانواده این مشکلات و چالش‌ها را برطرف کنند. از طرف دیگر باید توجه داشت که در یک خانواده گرم و صمیمی فرزندان با آرامش خاطر به انجام تکالیف درسی می‌پردازند و در این صورت تکالیف درسی به تعویق انداخته نمی‌شود. اما اگر خانواده سرشار از تعارض و کشمکش باشد و اعضا برای یکدیگر احترام قائل نباشند، محیط خانواده به محیطی سرد و طردکننده مبدل شده و فرزندان تمرکز لازم برای انجام تکالیف درسی را ندارند و از انجام آن‌ها اجتناب کرده و آن تکالیف را به زمان دیگری موکول می‌کنند که این رابطه در شکل ۲ قابل مشاهده است.



شکل ۲: نشان‌دهنده رابطه منفی و معناداری بین جو عاطفی خانواده با اهمال کاری تحصیلی در نوجوانان

<sup>1</sup> Eisenbeck, et al

پژوهشگران در راه انجام هر پژوهشی با محدودیت‌های خاصی مواجه هستند، از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر، می‌توان به طرح مطالعه حاضر و استفاده از روش مقطعی اشاره کرد که ثبات و پایداری نتایج را به دنبال نخواهد داشت. محدودیت دیگر نمونه پژوهش بود که می‌تواند تعمیم دهی نتایج پژوهش به دوره‌های تحصیلی دیگر را با مشکل روبه‌رو سازد. دیگر اینکه جمع‌آوری اطلاعات بر اساس مقیاس خودگزارش‌دهی انجام شده که این گزارش‌ها به دلیل دفاع‌های ناخودآگاه، تعصب در پاسخ‌دهی و شیوه‌های معرفی شخصی مستعد تحریف هستند. با توجه به رابطه بین متغیرهای پژوهش پیشنهاد می‌شود والدین با فراهم کردن محیط امن خانوادگی، زمینه را برای کاهش اهمال کاری تحصیلی فراهم کنند. به روان‌شناسان آموزشی و تربیتی نیز پیشنهاد می‌شود که با برگزاری جلسات مختلف برای نوجوانان و خانواده‌ها، آن‌ها را آگاه ساخته و آنان را با آموزش مهارت‌های اجتماعی جهت کاهش رفتارهای قلدری و قربانی و نیز در جهت ایجاد فضای خانوادگی مناسب به‌منظور بهبود پیشرفت تحصیلی و کاهش اهمال کاری تحصیلی نوجوانان یاری رسانند.

### منابع و ماخذ

- بیرامی، م.، هاشمی، ط.، فتحی‌آذر، ا.، و علایی، ص. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مدیریت شرم بر اساس برنامه PEGS در کاهش قلدری نوجوانان دختر. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناسی*، ۱۰(۳۹)، ۲۳-۱.
- حیدریه زاده، بهاره السادات، پاکدامن، شهلا، و استبرقی، مهدیه. (۱۴۰۱). رابطه جو عاطفی خانواده و اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان: نقش میانجی‌گری انعطاف‌ناپذیری شناختی (اجتناب تجربه‌ای). *خانواده پژوهی*، ۱۸(۲)، ۳۷۱-۳۸۶.
- خرمائی، ف.، و زابلی، م. (۱۳۹۶). بررسی رابطه بین سبک‌های حل مسأله و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی: نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی. *فصلنامه راهبرهای شناختی در یادگیری*، ۱۰(۱)، ۱۸-۳۸.
- درتاج، ف.، و مهرعلیان، ا. (۱۳۹۷). اثربخشی امید درمانی بر اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان مقطع دبیرستان شهر قزوین. *فصلنامه روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی*، ۱۴(۴۸)، ۷۳-۸۶.
- رشیدی نژاد، حدیث، تبریزی، مصطفی، و شفیع آبادی، عبدالله. (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش گروهی والدین با رویکرد خانواده درمانی ستیر بر جو عاطفی خانواده. *دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی*، ۱۳(۳) (پیاپی ۴۹)، ۱۱-۳.

- سرائی، رضا، و یوسفی، فاطمه. (۱۴۰۲). مدل علی پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس ریشه‌های والدینی و مولفه‌های خودناهمخوانی با نقش واسطه‌ای احساس تعلق به مدرسه. *فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۱۴(۵۵)، ۹۱-۱۲۴.
- سواری، ک. (۱۳۹۰). توسعه و اعتبار سنجی آزمون اهمال‌کاری تحصیلی. *سنجش تربیتی*، ۲(۵)، ۹۷-۱۱۰.
- شریفی، فروزان، و عاشوری، هایده. (۱۴۰۱). بررسی میزان هویت و بهزیستی تحصیلی و نقش آن‌ها در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه مدیریت و چشم‌انداز آموزش*، ۴(۱)، ۹۰-۱۰۷.
- شیخ‌الاسلامی، راضیه، و نوری، سمانه. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش نظریه‌ی ذهن بر همدلی و قلدری در کودکان. *پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی*، ۶(۲۴).
- صادقی‌ملکی، مریم، ملازاده، علیرضا. (۱۴۰۱). مدل ساختاری پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس سبک‌های شناختی تنظیم هیجان و خطاهای شناختی با نقش میانجی خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان. *فصلنامه روانشناسی سلامت و رفتار اجتماعی*، ۲(۴).
- نریمانی، محمد، سلیمانی، اسماعیل، و تبریزچی، نرگس. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر توانبخشی شناختی بر بهبود نگهداری توجه و پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان دارای اختلال ADHD. *روان‌شناسی مدرسه*، ۴(۲)، ۱۱۸-۱۳۴.
- هاشمی‌پور، حمید، کرامتی، هادی، کاوسیان، جواد، و عربزاده، مهدی. (۱۳۹۹). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان بر اساس باورهای فراشناختی درباره اهمال‌کاری با نقش واسطه‌ای اضطراب امتحان: مدل معادلات ساختاری. *روانشناسی شناختی*، ۸(۴)، ۱-۱۵.
- Andreou, E., Tsermentseli, S., Anastasiou, O., & Kouklari, E. C. (2021). Retrospective accounts of bullying victimization at school: Associations with posttraumatic stress disorder symptoms and post-traumatic growth among university students. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 14(1), 9-18.
- Ayça, Ç., İlknur, R., & Tuğba, T. (2019). The Relationships among Academic Procrastination, Self-Control, and Problematic Mobile Use: Considering the Differences over Personalities. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6, 447-468.
- Brendgen, M., & Poulin, F. (2018). Continued bullying victimization from childhood to young adulthood: a longitudinal study of mediating and protective factors. *Journal of abnormal child psychology*, 46(1), 27-39.

- Camodeca, M., Caravita, S. C., & Coppola, G. (2015). Bullying in preschool: The associations between participant roles, social competence, and social preference. *Aggressive Behavior*, 41(4), 310-21.
- Cohen, E., Eshel, J., Kimhi, S., & Kurman, J. (2019). Individual resilience: A major protective factor in peer bullying and victimization of Elementary school children in Israel. *Journal of Interpersonal Violence*, 1-20.
- Crapanzano, A. M. (2010). *Understanding Bullying Participant Roles: Stability across School Years and Personality and Behavioral Correlates* (Doctoral dissertation, University of New Orleans).
- Chun, H. & Dickson, G. (2011). "A Psychoeolgical Model of Acadmic performance among hispanisadoloscents". *Journal youth adolesents*, 40(6), 1581-1594.
- Eisenbeck N., Carreno D. F. & Uclés-Juárez, R. (2019). From psychological distress to academic procrastination: Exploring the role of psychological inflexibility. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 13, 103-108.
- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2013). Suicidal ideation and school bullying experiences after controlling for depression and delinquency. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), S27-S31.
- Gareau, A., Chamandy, M., Kljajic, K., & Gaudreau, P. (2019). The detrimental effect of academic procrastination on subsequent grades: the mediating role of coping over and above past achievement and working memory capacity. *Anxiety Stress Coping*. 32(2), 141-154.
- Goldenberg, I. & Goldenberg, H. (2015). *Family therapy*. In R.J, Corsini & wedding (Eds), *Current psychotherapies* (pp.735-426). Itasca, IL: F.E. Peacock publication.
- Gundogdu, U. (2022). Cognitive and behavioral predictors of procrastination behavior in adolescents at a mental health clinic in Turkey. *Clin Child Psychol Psychiatry*. 13591045221146025.
- Longobardi, C., Prino, L. E., Fabris, M. A., & Settanni, M. (2019). Violence in school: An investigation of physical, psychological, and sexual victimization reported by Italian adolescents. *Journal of school violence*, 18(1), 49-61.
- Kandemir, M. (2014). Reasons of academic procrastination: Self-regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographics variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 188-193.
- Kiesner, J., & Kerr, M. (2004). Families, peers, and contexts as multiple determinants of adolescent problem behavior. *Journal of Adolescence*, 27(5), 493-495.

- Kumar, S. (2014). Emotional Maturity of Adolescent Students in Relation to Their Family Relationship. *International Research Journal of Social Sciences*, 3, 6-8.
- Meunier, J. C., Roskam, I., Stievenart, M., van de Moortele, G., Browne, D. T & Kumar, A. (2011). Externalizing behavior trajectories: The role of parenting, sibling relationships and child personality. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(1), 20-33.
- Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2019). A statewide study of school-based victimization, discriminatory bullying, and weapon victimization by student homelessness status. *Social Work Research*, 43(3), 181-194.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK, and Cambridge, MA: Blackwell.
- Ozer, Z., & Yetkin, R. (2018). Walking through different paths: Academic self-efficacy and academic procrastination behaviors of pre-service teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 89-99.
- Pabian, S., & Vandebosch, H. (2016). Short-term longitudinal relationships between adolescents' (cyber) bullying perpetration and bonding to school and teachers. *International Journal of Behavioral Development*, 40(2), 162-172.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583-590.
- Safari, Y., & Yousefpoor, N. (2022). The Role of Metacognitive Beliefs in Predicting Academic Procrastination Among Students in Iran: Cross-sectional Study. *JMIR Med Educ*, 8(3), e32185.
- Solberg, M., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Stubbs-Richardson, M., & May, D. C. (2021). Social contagion in bullying: an examination of strains and types of bullying victimization in peer networks. *American Journal of Criminal Justice*, 46(5), 748-769.
- Ulfah, M., & Gustina, E. (2020). Bullying Behavior among Students. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(3), 644-649.
- Van., L. A. W. G., Creemers, H. E., Vogelaar, S., Saab, N., Miers, A. C., Westenberg, P. M., & Asscher, J. J. (2010). The effectiveness of school-based skills-training programs promoting mental health in adolescents: a study protocol for a randomized controlled study. *BMC Public Health*, 19(1), 712.



- V-Vilca, L. W. (2022). The moderating role of sex in the relationship between executive functions and academic procrastination in undergraduate students. *Front Psychol.* 13, 928425.
- White, J., Shelton, K. H. & Elgar, F. J. (2014). prospective associations between the family environment, family cohesion, and psychiatric symptoms among adolescent girls. *Child Psychiatry and Human Development*, 45(8), 544- 554.
- Ziegler, N., & Opdenakker, M. C. (2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences*, 64, 71-82.
- Yan, N., Zhou, N. & Ansari. A. (2016). Maternal depression and children's cognitive and socio-emotional development at first grade: the moderating role of classroom emotional climate. *Journal of Child and Family Studies*, 25(7), 67-90.



## **In This Issue:**

The Effectiveness of Family and Schools Together (FAST) Intervention on Maternal Self-Efficacy and Parental Stress in Children with Externalized Behavioral Problems  
Sara Nejatifar , Hasan Rahimi , Ali Aghaziarati

The Relationship between personality traits and attachment styles with smartphone addiction  
Alireza Motallebinezhad , Maryam Sadat Tabataei , Azam Ghahhari

Determining the Validity and Reliability of the Persian Version of the Elementary School Quality of Life Questionnaire (ESQOL)  
Azra Mohammadpanah Ardakan, Fahimeh Kohestani

The Impact of Computer Games on Aggression and Loneliness in Students  
Maryam Shabani , Mohammadesmail Zand , Arman Salimi Kochi , Mohammad Setaeyschi Azhari

A Comparative Study of the Effectiveness of Behavioral Activation Therapy and Stress Inoculation Training on Academic Emotions and Social Problem-Solving of Students with Social Anxiety  
Hossien Rezapour , Mansore Bahramipourisfahani , Hajar Torkan

Investigation of Student Happiness in the Context of Classroom Management Styles in Primary School  
Mahdiye Rahimi , Zohreh Meshkibaf Moghaddam , Zohre Saneii Mehri

The effectiveness of story therapy on emotion regulation and anxiety symptoms in children with autism spectrum disorder  
Fatemeh Nekoi , Hassan Mirzajani , Hossein Nekoi

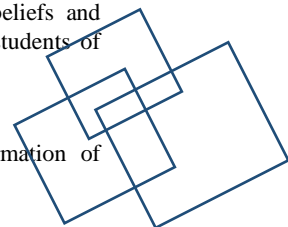
Examining Opportunities and Challenges of Teaching in the Students' Educational Network (SHAD) Based on Teachers' Real-life Experiences  
Mohammad Makvandi , Atefeh Rahimipour

Identifying and modelling barriers of teachers' vulnerability in the Iranian education system  
Zahra Dadashy Jolbary

Investigating the relationship between the three components of motivational beliefs and family performance with academic procrastination in second year high school students of Borkhar region  
Mohammadreza Mohktari, Rayhaneh Shojaei-Jeshvaghani, Alireza Choobgin

The application of William Glasser's Choice Theory in accelerating the formation of professional identity among Iranian English teachers  
Mohamad Reza Farangi , Abolfazl Sanjarani

Prediction of academic procrastination based on bullying, victimization and family emotional behaviors in adolescents  
Rahim Hamidipour, Elahe Ezadian



**Pouryesh Journal**  
**In Teaching Educational Studies**  
**and Counseling**

18

---

▪ Vol . 9

---

Spring&summer, 2023

---

▪ Pages, 292

---