



هفتمین همایش ملی
تازه های روانشناسی مثبت نگر
7th National Conference on
Positive Psychology



بندر عباس
اردیبهشت ماه ۱۴۰۰

محورهای همایش

- کیفیت زندگی و بهزیستی ذهنی
- روان شناسی مثبت نگر و سلامت
- روان شناسی مثبت نگر و سالمندی
- روانشناسی مثبت نگر در سازمان ها
- روان شناسی مثبت نگر و آموزش و پرورش
- روانشناسی مثبت نگر و دین
- روان درمانی های مثبت نگر
- روان شناسی مثبت نگر و خانواده
- روان شناسی مثبت نگر و جامعه
- روانشناسی مثبت نگر و ...
- روانشناسی مثبت نگر و ...

7

th National Conference on
Positive Psychology





هفتمین همایش ملی
تازه های روانشناسی مثبت نگر
7th National Conference on
Positive Psychology

هو العالم

اوست دانا



ساختار سازمانی همایش

❖ کمیته علمی همایش

دکتر نوشین تقی نژاد: دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس (عضو هیات علمی)
دکتر حسن زارعی محمودآبادی: دانشگاه یزد (عضو هیات علمی)
دکتر اقبال زارعی: دانشگاه هرمزگان (عضو هیات علمی)
دکتر مریم صادقی فرد: دانشگاه هرمزگان (عضو هیات علمی)
دکتر سید مجید سجادی: دانشگاه فرهنگیان قم
دکتر کوروش محمدی: دانشگاه هرمزگان (عضو هیات علمی)
دکتر سمانه نجارپوریان: دانشگاه هرمزگان (عضو هیات علمی)
دکتر رضا فراشبندی: دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان
دکتر حسین زینلی پور: دانشگاه هرمزگان (معاون پژوهشی)
دکتر مختار ذاکری: دانشگاه فرهنگیان بندرعباس
دکتر علی نیک بخت: دانشگاه هرمزگان (عضو هیات علمی)
دکتر موسی جاودان: دانشگاه هرمزگان (عضو هیات علمی)
دکتر آریتا امیرفخرایی: دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس (عضو هیات علمی)
دکتر سید عبدالهادی سماوی: دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندر لنگه
دکتر حسن خضری: دانشگاه آزاد اسلامی واحد فیروزآباد (عضو هیات علمی)
دکتر مهدی زمستانی: دانشگاه کردستان (عضو هیات علمی)
دکتر طاهره الهی: دانشگاه زنجان (عضو هیات علمی)
دکتر سمیه شاهمرادی: دانشگاه تهران (عضو هیات علمی)
دکتر مرضیه السادات سجادی نژاد: دانشگاه اراک (عضو هیات علمی)
دکتر مریم صالح زاده: دانشگاه یزد (عضو هیات علمی)
دکتر جواد کریمی: دانشگاه ملایر (عضو هیات علمی)
دکتر محبوبه ثابت ایمانی: دانشگاه فنی حرفه ای نیشابور (عضو هیات علمی)
دکتر ذکر اله مروتی: دانشگاه زنجان (عضو هیات علمی)
دکتر حسین جنآبادی: دانشگاه زاهدان (عضو هیات علمی)
دکتر ذبیح الله خنجرخانی: دانشگاه زاهدان (عضو هیات علمی)
دکتر سمانه اسعدی: دانشگاه یزد (عضو هیات علمی)
دکتر مجتبی معین وزیری: موسسه آرامش ساز بندر
دکتر هادی سلیمی: دانشگاه هرمزگان
دکتر مجید برزگر: دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت (عضو هیات علمی)
دکتر حجت اله جاویدی: دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت (عضو هیات علمی)
مریم مرادیان: دانشجوی دکتری دانشگاه هرمزگان
سمانه معین: دانشجوی دکتری دانشگاه هرمزگان
محمد زارعی: دانشجوی دکتری دانشگاه هرمزگان
سارا ناجی: دانشجوی دکتری دانشگاه هرمزگان
علیرضا باغستانی: دانشجوی دکتری دانشگاه هرمزگان

❖ کمیته اجرایی همایش

دکتر منوچهر ضیایی
رئیس همایش - دانشگاه فرهنگیان هرمزگان
دکتر سید عبدالوهاب سماوی
دبیر علمی همایش - دانشگاه هرمزگان
دکتر مظفر باقرزاده همایی
دبیر اجرایی همایش - دانشگاه فرهنگیان هرمزگان
دکتر سید عبدالهادی سماوی
مدیر اجرایی همایش
دکتر محمد رضا فرشاد
دبیر اجرایی همایش
خانم بدریه باختری
مسئول کمیته اجرایی
دکتر رضا فراشبندی
روابط عمومی همایش
دکتر مختار ذاکری
کمیته اجرایی - دانشگاه فرهنگیان هرمزگان
آقای علی مرادی
کمیته اجرایی - دانشگاه فرهنگیان هرمزگان



پیشگفتار

در حالی که جنبش روان شناسی مثبت به صورت رسمی از یک دهه پیش آغاز شده است اما نظریه ها و عقاید یک روانشناسی مثبت-محور کاملاً جدید نیست و به دهه های قبل و حتی به آغاز علم روان شناسی بر می گردد. شاید اولین اظهار نظر در باره ی روان شناسی مثبت متعلق به ویلیام جیمز باشد که سال ها قبل مفهوم ذهنیت سالم را مطرح کرد. دیگر جلوه های روان شناسی مثبت را می توان در مکتب های انسانگرایی مازلو و راجرز جستجو کرد. مازلو با طرح مفهوم خودشکوفایی و راجرز با تاکید بر کمال و شادمانی به روان شناسی مثبت نزدیک شده اند. با این حال، ردّ روان شناسی مثبت - به گونه ای که امروز آن را می شناسیم - را می توان از سال ۱۹۹۸ دنبال کرد؛ هنگامی که مارتین سلیگمن پدر روان شناسی مثبت و رئیس وقت انجمن روان شناسان آمریکا، این مفهوم را مطرح کرد. سلیگمن با معرفی این مفهوم اظهار داشت که به مدت نیم قرن روان شناسی تنها با یک موضوع واحد یعنی بیماری روانی سر و کار داشته است. سلیگمن تاکید داشت که روان شناسان باید به ماموریت های اصلی روان شناسی یعنی کمک به دیگران جهت زاینده گی و شناسایی و پرورش استعداد های افراد توجه کنند و تعریف روان شناسی را جهت در بر گرفتن سلامت روانی مثبت، به جای نبود بیماری، گسترش دهند. در ادامه ی کارهای سلیگمن، مقاله ها و کتاب های زیادی در باره ی روان شناسی مثبت چاپ شد. مجله ی روان شناسی مثبت تاسیس شد و کنفرانس ها و سمینارهای متعددی در باره ی آن برگزار شد. شلدون و کینگ (۲۰۰۱) روان شناسی مثبت را به عنوان مطالعه ی توانمندی ها و برتری های انسان معمولی می دانند. این توصیف از روان شناسی مثبت، به مطالعه ی عملکردهای مثبت انسان با تمرکز بر شرایط و فرایندهای موثر بر این عملکردها اشاره دارد. تعریف دقیق تر از روان شناسی مثبت به وسیله ی سلیگمن و سیک زنت مهالی (۲۰۰۰) ارائه شده است که آن را شاخه ای از علم روان شناسی می دانند که بر تجربه های ذهنی ارزشمند تاکید دارد. تجربه هایی چون بهزیستی روان شناختی، تعهد و رضایت خاطر (مربوط به زمان گذشته)، امید و خوش بینی (مربوط به زمان آینده) و جریان داشتن و شادمانی (مربوط به زمان حال) از این دست به شمار می روند. طبق این تعریف، روان شناسی مثبت نگر نه تنها به رشد و ارتقاء فردی بلکه به بهینه سازی مشابه ویژگی ها و خصوصیات گروهی نیز مربوط است. هدفی که بر سه مرحله ی زندگی یعنی گذشته، حال و آینده متمرکز است. طبق نظام روان شناسی مثبت نقش فردی یک روان شناس، کاهش یا تسکین پریشانی نیست بلکه کمک به تسهیل بهزیستی افراد با تاکید بر مفاهیم پیشگیری است. بر این اساس و با پیروی از سنت روانشناسی مثبت، کنفرانس تازه های روانشناسی مثبت امسال نیز به یاری خداوند متعال برگزار گردید و پژوهشگران ارجمند، یافته های پژوهشی خود را در قالب مقالات ارزشمند پژوهشی به اشتراک گذاشتند. امیدوار هستیم این سنت پژوهشی همچنان مستمر و ماندگار بماند.

دکتر سید عبدالوهاب سماوی

دبیر علمی همایش



گزارش برگزاری همایش

هفتمین دوره از همایش ملی تازه های روانشناسی مثبت نگر در شرایطی برگزار گردید که تمام شهرها و استان های کشور درگیر پاندمی کووید-۱۹ بودند. بالتبع برگزاری همایشی در زمینه روانشناسی آن هم با رویکرد مثبت، خواسته اکثر فعالان حوزه روانشناسی است تا با نظر به دستاوردهای چنین همایشی، فضای غبارآلود احساسات، عواطف و هیجانات مردم این خاک را مورد تسلی قرار دهند.

اصلی ترین رسالت اجرایی هفتمین همایش ملی تازه های روانشناسی مثبت نگر، نظارت دقیق بر دریافت، داوری و اصلاح مقالات در محورهای مختلف همایش بود. در این دوره، تمام توان اجرایی عوامل به کار گرفته شد تا اساتید، دانشجویان، فرهنگیان و حتی کارمندان اداری بتوانند به دور از دغدغه های معمول شرایط حاد پاندمی، به ارائه مقالات خود بپردازند. عوامل اجرایی در اولین روز از آذرماه سال ۱۳۹۹ وب سایت همایش را در شبکه جهانی اینترنت بارگذاری نموده و همزمان در کانال های ارتباطی و شبکه های اجتماعی مختلف، به تبیین و تشریح محورهای همایش پرداختند. در زمان شروع به کار همایش، تاریخ ۱۳۹۹/۱۱/۳۰ به عنوان آخرین مهلت ارسال چکیده مقالات، تاریخ ۱۴۰۰/۱/۳۱ به عنوان آخرین مهلت ارسال اصل مقالات، تاریخ ۱۴۰۰/۲/۱۵ به عنوان آخرین مهلت ثبت نام در همایش و تاریخ ۱۴۰۰/۲/۳۰ به عنوان تاریخ برگزاری همایش در نظر گرفته شد، اما به دلیل درخواست های مکرر دانشجویان و فرهنگیان عزیز مبنی بر تمدید زمان پذیرش مقالات، با دریافت نظر ریاست محترم و دبیر علمی همایش و با کسب مجوز از مراجع ذی ربط، تاریخ برگزاری همایش به ۱۴۰۰/۴/۱۰ تغییر یافت.

در تاریخ دهم تیر ماه ۱۴۰۰ هفتمین دوره ی همایش به صورت برخط و در فضای ارتباطی اسکای روم آغاز به کار کرد. ابتدا ریاست محترم همایش ضمن خوش آمدگویی به مدعوین و قدردانی از عوامل همایش، به ایراد سخنانی پیرامون اهمیت برگزاری این همایش پرداخت. سپس دبیر علمی همایش ضمن تشریح محورها، به گزارش تعداد دریافت مقالات، ارائه پذیرش ها و میزان اصلاحات مقالات پرداخت. پس از آن یکی از اساتید داور به تشریح ملاک های داوری مقالات در زمینه های مختلف همایش پرداخت و عمده مشکلات مقالات رد شده را برشمرد. سپس چندتن از پژوهشگران برگزیده به ارائه مقالات خود پرداختند و از دستاوردهای پژوهشی مقالاتشان دفاع نمودند. همایش حاضر با سخنان مدیر اجرایی و با تقدیر وی از داوران، اساتید، پژوهشگران و همراهان این دوره از همایش، به اتمام رسید.

در کتابچه حاضر چکیده مقالات پذیرش شده به همراه مشخصات نویسندگان آورده شده است. این کتابچه جهت استفاده عموم در سایت همایش بارگذاری شده است. با توجه به استقبال پژوهشگران عزیز از این همایش، مدیریت اجرایی این همایش در نظر دارد تا با کسب مجوز از عوامل علمی، هشتمین دوره ی این همایش را در بازه زمانی بیشتری برگزار نماید.

دکتر سید عبدالهادی سماوی

مدیر اجرایی همایش



خانواده الگوهای تدریس اجتماعی

رامین اکبری امیر حاجلو^۱، مهنوش عابدینی^۲

۱. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، واحد علوم و تحقیقات پردیس بین المللی قشم، ایران

۲. استادیار دانشگاه فرهنگیان تهران، ایران

چکیده

بی تردید توجه به پژوهش، با میزان گسترش روحیه پژوهشی ارتباط عمیق دارد. تعلیم و تربیت موثر و کارآمد، تعلیم و تربیتی است که مهارت های چگونه یاد گرفتن و کشف مجهول را در اختیار دانش آموزان قرار می دهد. روش تدریس و یادگیری یکی از مهمترین راهبردهای انتقال دانش و محتوا به دیگران است. با انتخاب یک روش تدریس متناسب با یک موضوع خاص می توان یادگیری دانش آموز را نسبت به آن موضوع بالا برد. الگوی تدریس از یک پشتوانه نظری یا فلسفه برخوردار است و همچنین دربردارنده مراحل ویژه ای از تدریس است که برای دست یابی به نتایج مطلوب طراحی شده است. چهار خانواده از الگوهای تدریس عبارتند از: خانواده الگوهای تدریس اجتماعی، الگوهای پردازش اطلاعات، خانواده الگوهای انفرادی و سیستم های رفتاری. هدف این مقاله با استنباط از نظریه ها و رویکرد های متنوعی که در زمینه نظریه های یادگیری و الگوها و شیوه های تدریس وجود دارد، بررسی نقش، اهداف و مزایای خانواده الگوهای تدریس اجتماعی است و کوشش دارد تا تبیین تازه ای، از این الگو را ارائه دهد. نتیجه این تحقیق نشان داد که یادگیری ترکیبی و الگوی تدریس اجتماعی یک طرح کلی است که دانش آموزان را در امر یادگیری انواع دانش ها، نگرش ها و مهارت ها یاری می دهد و نیز خانواده الگوی اجتماعی که در دوران جدید پژوهش های آموزشی تدوین شده، نسبت به پرورش تفکر منطقی و پژوهشی و رشد قوه قضاوت فراگیران خنثی عمل نمی نمایند. این تحقیق با استفاده از منابع و اسناد کتابخانه ای و به روش توصیفی-تحلیلی به این موضوع پرداخته است.

واژگان کلیدی: الگوهای تدریس، خانواده الگوهای تدریس اجتماعی، الگوهای پردازش اطلاعات، الگوهای فردی، سیستم های رفتاری



مقدمه

یادگیری یک فرایند اجتماعی است و فعالیت های یادگیری برای رسیدن به مرحله ی تولید دانش و اطلاعات حیاتی است. در سال های اخیر بسیاری از معلمان فواید و اثرگذاری های راهبردهای یادگیری را از طریق پیشبرد الگوهای تدریس دریافته اند. هدف نهایی از کاربردی الگوی تدریس یادگیری از طریق دستیابی به فعالیت های عالی ذهنی است. (براون، جورج؛ واتکینز، مادلین. ۱۳۸۵) در طول تاریخ آموزش و پرورش، مربیان بزرگی در راه تعالی روش های تدریس و آموزش کوشیده اند. (صفوی. ۱۳۹۰) یکی از مهمترین راه های ایجاد تحول در آموزش و پرورش تسلط معلمان بر این روش ها و فنون متنوع و بکارگیری آنها در فرایند آموزش است. دیویی، گیلبرت، آیزنر، جویس و ویل معتقدند که تدریس و یادگیری لازم و ملزوم همدیگر هستند به عبارت دیگر، زمانی می توان ادعا کرد تدریس انجام شده است که یادگیری تحقق یابد. (فتحی آذر، ۱۳۸۲) در این رویکرد، مسئولیت یادگیری بر عهده نه فقط یادگیرنده بلکه معلم و یادگیرنده است. باید به این حقیقت توجه شود که یادگیری در انسان امری است بسیار پیچیده و در قلمروی چنان وسیع قرار دارد که بهتر است برای مطالعه و جستجوی بیشتر به قلمرو روان شناسی یادگیری و قلمرو های دیگر پا نهاد. (پروند. ۱۳۸۵)

عوامل متعددی در اثربخشی تدریس و تحقق یادگیری از طریق تدریس، نقش ایفا می نمایند که از آن جمله می توان به نقش الگوهای مورد استفاده معلمان در تدریس اشاره نمود. گسترش فزاینده فن آوری در ابعاد گوناگون زندگی روزمره و پیدایش دگرگونی های سریع و متوالی در مشاغل، حرف، ابزار و وسایل و همچنین آثار اجتماعی و اقتصادی ناشی از این دگرگونی های پیاپی همواره انسان امروز و آینده را با مسائل و معما ها و بحران های متوالی مواجهه می سازد. تعامل و مقابله با آنها و حفظ تعادل اجتماعی، روحی، شخصیتی و شغلی در این جهان متغیر ایجاب می کند که بیش از پیش به شیوه های مبتنی بر پرورش تفکر عقلانی و پژوهشی و کسب مهارت در برخورد علمی با معما ها توجه شود تا بتوان فراگیران را برای جهان متغیر و جهانی شدن آماده ساخت. ماموریت آموزش و پرورش تربیت دانش آموز پژوهنده، توجه به هدف های اساسی تعلیم و تربیت، پرورش و رشد عقلانی یا تقویت طرز تفکر منطقی، فراگیری چگونگی تشکیل عادات متناسب در هر موقعیت، رشد قوه بیان و آشنایی به پژوهشهای علمی و همچنین تقویت فکر منطقی در افراد است. (شریعتمداری، ۱۳۸۰) به طوریکه نظریه پردازان معتقدند نحوه انجام تدریس، اثر بسیاری بر ارتقای توانایی های دانش آموزان در یادگیری دارد. معلمان موفق تنها ارائه دهنده و متقاعدگر نیستند بلکه آنان با کاربردی الگوهای، دانش آموزان خود را درگیر تکالیف شناختی و اجتماعی نموده و به آنان نحوه استفاده موثر از آن تکالیف را یاد می دهند. (بهرنگی، ۱۳۸۷) الگوی تدریس، چهارچوب ویژه ای است که عناصر مهم تدریس در درون آن قابل مطالعه است. انتخاب یک الگوی تدریس، بستگی به نوع آگاهی معلم از فلسفه و نگرشهای تعلیم و تربیت خواهد داشت، تدریس یک فرایند است و فعالیتی است که در داخل یک الگو صورت می پذیرد.

به نظر جویس، ویل و کالهن (۲۰۰۴)، الگوی تدریس محیط یادگیری را توصیف می کند و رفتار معلم، زمان استفاده از الگو را تعیین می کند. الگوها فواید بسیاری دارند که در دامنه و حوزه آن موارد زیادی از قبیل طراحی برنامه درسی، دوره های آموزشی، واحدهای آموزشی و تدوین مطالب آموزشی، از جمله برنامه های چندرسانه ای قرار دارد. الگوی عمومی تدریس می تواند در طراحی، اجرا، ارزشیابی و اصلاح مراحل تدریس، مورد استفاده معلم قرار گیرد؛ زیرا این الگو می تواند در تمام سطوح آموزش و پرورش و در تمام دروس اجرا شود. به همین دلیل، این الگو «الگوی عمومی تدریس» نامیده می شود. (شعبانی، ۱۳۸۶)



بر اساس آخرین طبقه بندی بروس جویس و دیگران در کتاب «الگوهای یادگیری ابزارهایی برای تدریس»، الگوهای تدریس در چهار خانواده اصلی تقسیم بندی شده اند که عبارتند از:

الف) خانواده الگوهای تدریس اجتماعی

ب) پردازش اطلاعات

ج) خانواده الگوهای انفرادی

د) سیستم های رفتاری

از نظر شعبانی (۱۳۹۰)، معیار اصلی در انتخاب الگوها در هریک از خانوادهها قابلیت کاربرد گسترده آنها در موقعیتهای آموزشی بوده است. لذا الگوهای معرفی شده دامنه کاربرد وسیعی دارند که می توان به سهولت و با کارایی مطلوب آنها را در کلاسهای درس و سایر مقاطع آموزش به کار گرفت. در ضمن این الگوها انطباق پذیر نیز هستند. یعنی می توان آنها را به تناسب سبک های یادگیری دانش آموزان و مواد درسی آنها، تنظیم نمود. استفاده از الگوهای معرفی شده محدود به زمان یا دوره خاصی نیست و حتی می توان آنها را ابزارهایی برای یادگیری مادام العمر به حساب آورد. تمامی الگوها از پشتوانه پژوهش های علمی که با هدف آزمودن مبانی نظری و سنجش میزان تأثیر آنها بر یادگیری انجام شده است، برخوردارند. میزان پژوهش های انجام شده درباره الگوهای مختلف متفاوت است، در حالی که برخی از آنها از حمایت تعداد محدودی پژوهش بهره مندند، و برخی دیگر دارای پشتوانه ای متشکل از صدها مورد پژوهش می باشند.

خانواده الگوهای تدریس اجتماعی

بخش بزرگی از یادگیری انسان از راه مشاهده رفتار و اعمال دیگران آموخته می شود. طراحی الگوهای خانواده اجتماعی بدین منظور است که استفاده بهینه از این پدیده با برپا کردن اجتماعات یادگیری فراهم می شود. اساساً مدیریت کلاس درس چیزی جز شکل دادن به روابط همکاری در کلاس نیست. هنگامی از این الگو استفاده می شود که معلم بخواهد، دانش آموزان مهارت های اجتماعی را بیاموزند و درباره موضوعات و جریان های مهم اجتماعی و عمومی اندیشه و بررسی کنند. الگوهای خانواده اجتماعی به دانش آموزان کمک می کند تا بتوانند از طریق تعامل با دیگران به تقویت قابلیت های شناختی خویش بپردازند، کار کردن به طور سازنده با افرادی که دارای شخصیت های متنوع هستند، بیاموزند؛ و چگونگی ایفای نقش را به عنوان یکی از اعضای گروه فراگیرند. در زمینه رشد علمی و شناختی نیز استفاده از این الگوها باعث می شود دانش آموزان بتوانند از دیدگاه های دیگران، خواه دیدگاه افراد یا گروه ها، بهره گرفته و به شفاف سازی و بسط افکار و تلقین های خویش از اندیشه های مختلف بپردازند. الگوهای اجتماعی شبیه به هم هستند از این جهت که همگی مهارت اجتماعی و هم افزایی را افزایش می دهند و در نهایت در دانش آموزان تعهد اجتماعی ایجاد می کند و ابزارهایی را برای مشارکت در بالاترین اشکال جریان دموکراتیک فراهم می نمایند. الگوهای اجتماعی، از لحاظ تعامل اجتماعی دامنه اهداف اجتماعی را مورد توجه و تأکید قرار می دهند. مهم ترین نظریه یادگیری موجود که بر اهمیت مشاهده تأکید می ورزد، نظریه آلبرت بندورا است. نظریه بندورا که در کتابی که او در سال ۱۹۶۳ به همراه ریچارد والترز به نام "یادگیری اجتماعی و تحول شخصیت" نوشته ارائه شده است. دلیل نام گذاری این نظریه به نظریه یادگیری اجتماعی، این است که در آن بر بافت اجتماعی آن رفتار تأکید شده است. در نظریه یادگیری اجتماعی، فرآیند های واسطه ای شناختی مورد تأکید قرار دارند. چنین فرض می شود که تأثیر رویدادهای محیطی بر اکتساب و نظم بخشیدن به رفتار عمدتاً به وسیله این فرآیند ها تعیین می شوند. (سیف، ۱۳۷۳) طراحی الگوهای خانواده اجتماعی برای آن است که استفاده بهینه از این پدیده، با برپا کردن اجتماعات یادگیری فراهم شود. الگوهای اجتماعی تدریس، بر ماهیت اجتماعی انسان،



چگونگی یادگیری اجتماعی و اینکه چگونه تعامل اجتماعی، یادگیری آموزشی را افزایش می دهد، تأکید دارد. (بدرخانی، ۱۳۸۸)

این خانواده شامل الگوهای همیاری، الگوی پیش سازمان دهنده، بررسی گروهی، کاوشگری به شیوه محاکم قضایی، کاوشگری اجتماعی و ایفای نقش است. هیلاکس (۱۹۸۷) دریافت که میانگین اندازه اثر در شیوه های تدریس مبتنی بر کاوشگری در مقایسه با شیوه های کتاب محور متفاوت است. (ون و جانسون ۱۹۹۹).

الگوی همیاری

این الگو با روبروساختن دانش آموزان با مسائل برانگیزنده شروع می شود. ممکن است این روبروساختن در صحبت، یا بایک تجربه بطور طبیعی یا ضمن ارائه مطالب توسط معلم صورت گیرد. اگر دانش آموزان عکس العمل نشان دهند، معلم توجه آنان را به تفاوت های موجود در عکس العمل هایشان، یعنی موضوع، درک، نحوه سازماندهی به موارد احساسشان جلب می کند. معلم با علاقمند شدن دانش آموزان به تفاوت در عکس العمل های خود، آنان را به سوی قانونمند کردن و سازمان دادن به مسئله برای خود می کشاند. دانش آموزان، سپس با توجه به نقش های مقرر گزارش نتایج خود را تحلیل می کنند. سرانجام گروه برحسب منظوره های اولیه راه حل خود را ارزشیابی می کند. این دور با رو برو شدن با مثال های دیگر یا با مسئله جدیدتری که از خود تفحص برمی آید، تکرار می شود.

مراحل الگوی همیاری

- ۱- دانش آموزان با موقعیت مبهمی مواجه می شوند.
- ۲- دانش آموزان واکنش به آن موقعیت را کشف می کنند.
- ۳- دانش آموزان، طرح مسئله بررسی را تدوین و برای بررسی سازمان یافته تعریف مسئله، تعیین تکلیف می کنند.
- ۴- دانش آموزان به صورت مستقل و گروهی به بررسی مسئله می پردازند.
- ۵- دانش آموزان پیشرفت مسئله را تجزیه و تحلیل می کنند.
- ۶- فعالیت با برخورداری از نتایج، دوباره از سر گرفته می شود.

هدف های آموزشی و پرورشی

ایجاد کاوشگری علمی، فعال شدن بیشتر ذهن، انتقال معلومات، خود باوری، ایجاد تفکر و بحث گروهی، ایجاد مدیریت در کار گروهی و نتیجه کار، ایجاد فرصت برای انجام کار برای تمام افراد گروه، افزایش یادگیری دانش آموزان، کاهش رفتارهای مخمل، رشد و نمو دانش آموزان ضعیف، پذیرفته شدن و پذیرفتن دیگران در گروه، ایجاد رضایت درونی در افراد، افزایش هوش کلامی، منطقی، ریاضی، برون داد و درون داد فردی.

هدف های جزئی یا رفتاری

احساس مسئولیت در هر فرد، همکاری و یاری رساندن به دیگران، اعتماد به نفس در دانش آموزان، احساس تعلق به گروه، جلوگیری از انزوا طلبی

هدف های عاطفی

سازگار شدن هدف های درس با هدف های اجتماعی، رشد خلاقیت (فکری - حرکتی - اجتماعی - عاطفی)
مراحل اجرای الگوی همیاری



۱- مسئله

- ۲- دعوت به فکر کردن (به یاد آوردن)
- ۳- دعوت به مکتوب کردن افکار خود به طور انفرادی
- ۴- بحث و تبادل نظر چند نفره
- ۵- ارائه فعالیت های یادگیری گروهی توسط یک نفر
- ۶- نقد و بررسی و ارزشیابی توسط سایر گروه ها
- ۷- ارزشیابی معلم از فعالیت های سایر گروهها
- ۸- جمع بندی و نتیجه گیری توسط معلم

الگوی پیش سازمان دهنده

این الگو باعث یادگیری با معنا در دانش آموزان می شود و در آن معلم، همواره مطالب یادگیری را به سازمان دهندگان ارتباط می دهد و به دانش آموزان کمک می کند تا مطالب جدید را از مطالب قبلی تمیز دهند. این الگو منجر به تقویت مفاهیم، درون سازی معنی دار اطلاعات و افکار در دانش آموزان می شود و برای کلیه سطوح تحصیلی مناسب است. هدف این الگو، انتقال مقدار زیادی از اطلاعات به گروه کثیری از مخاطبان در محدوده زمانی کوتاه است.

مراحل الگوی پیش سازمان دهنده

- ۱- ایجاد آمادگی در مخاطب برای طرح موضوع
- ۲- ارائه چارچوب موضوع مورد بحث
- ۳- توضیح و تشریح گام به گام مطالب به منظور تسلط تدریجی
- ۴- ارائه مثال و نشان دادن نمونه درباره مفاهیم و مهارت ها
- ۵- الگوسازی یا توصیف تکلیف یادگیری
- ۶- توضیح مجدد نکات دشوار درس

بررسی گروهی

این روش به پرورش مهارت های مربوط به مشارکت در فرایند دموکراسی، تاکید همزمان بر رشد اجتماعی، مهارت های علمی و درک و فهم شخصی فرد می پردازد. (عراقیه و همکاران، ۷۳)

نتایج مستقیم الگوی بررسی گروهی

- ۱- فرایند و مدیریت گروهی
- ۲- دیدگاه ساخت و ساز گرایانه دانش
- ۳- نظم پژوهش مبتنی بر همیاری
- ۴- همدلی و احترام
- ۵- تحلیل ارزش ها و رفتار فردی
- ۶- راهبردهایی برای حل مساله بین فردی



نتایج غیر مستقیم الگوی بررسی گروهی

- ۱- استقلال به عنوان یادگیرندگان
- ۲- احترام نسبت به شان دیگران
- ۳- پژوهش اجتماعی به عنوان یک شیوه
- ۴- صمیمیت و همبستگی در روابط بین فردی
- ۵- در هم تنیدگی
- ۶- آسودگی خاطر در ابراز عقاید
- ۷- مهارت در مذاکره

کاوشگری به شیوه محاکم قضایی

این روش به تجزیه و تحلیل مسائل مربوط به سیاست ها ، با استفاده از چهار چوب قضایی، گرد آوری اطلاعات ، تجزیه و تحلیل سوال ها و مواضع ارزشی و مطالعه عقاید شخصی ، کاربرد صحیح قوانین به جای یادگیری یک مجموعه واقعیات به طور اتفاقی ، می پردازد. (مشایخ، ۱۳۸۲)

فراگیران به صورت هوشمندانه می توانند موضوعات مربوط به خط مشی را تجزیه و تحلیل کرده و نسبت به آنها جهت گیری نمایند. (خوی نژاد . ۱۳۸۰).

مراحل الگوی کاوشگری به شیوه محاکم قضایی

- ۱- جهت دهی به مورد
- ۲- شناسایی مسایل جاری
- ۳- اتخاذ موضع
- ۴- کشف مورد مثال برای موضع (یا موضع ها)، طرحهای استدلال
- ۵- اصلاح و مناسب ساختن موضعها
- ۶- آزمون پیش فرضهای واقعی و در پس موضعهای مناسب شده

الگوی کاوش اجتماعی

الگوی کاوش اجتماعی به منزله روشی که مستقیماً به تکوین اجتماع یادگیرندگان منتهی می شود اختصاص دارد. الگوی کاوش گروهی در آموزش تمام مواد درسی، یا کودکان سنین مختلف و حتی به عنوان الگوی اجتماعی اصلی در کل مدرسه به کار گرفته شده است. هدف این الگو هدایت دانش آموز به سمت تعریف مسائل، بررسی دیدگاه های مختلف درباره مسائل شناسایی شده، و مطالعه جمعی است .

الگوی ایفای نقش

الگوی ایفای نقش می تواند به درک و فهم رفتار اجتماعی، نقش آن در تعاملهای اجتماعی و راههای مؤثرتر برطرف ساختن مشکلات منجر می شود. الگوی ایفای نقش، دانش آموزان را وادار می کند تا به «بازی» تعارضها پرداخته و بدین ترتیب بیاموزند چگونه در نقش دیگران ظاهر شده و به مشاهده رفتارهای اجتماعی بپردازند.



نتیجه گیری

هدف این پژوهش بررسی ارتباط خانواده الگوهای تدریس اجتماعی با تفکر پژوهشی بوده است. در این پژوهش با تجزیه و تحلیل و استنباط صورت گرفته با استفاده از رویکردهای متنوع منابع و کتب معتبر و نتایج پژوهشی که در زمینه نظریه های یادگیری و الگوها و روشهای تدریس وجود دارد، نشان داد که روش های الگوهای تدریس نسبت به پرورش تفکر پژوهشی خنثی عمل نمی کنند، و در فرایند یادگیری دانش آموز نقش مؤثری داشته و این الگوها با یکدیگر مرتبط هستند. از این پژوهش می توان نتیجه گرفت هنگامی که معلم بخواهد، دانش آموزان مهارت های اجتماعی را بیاموزند و درباره موضوعات و جریان های مهم اجتماعی و عمومی اندیشه کنند، الگوهای برتر تدریس به ویژه الگوی اجتماعی، این امر را تسهیل می کند. این الگو به دانش آموزان کمک می کند تا بتوانند از طریق تعامل با دیگران به تقویت قابلیت های شناختی خویش بپردازند، کار کردن به طور سازنده با افرادی که دارای شخصیت متنوعی هستند، بیاموزند؛ و چگونگی ایفای نقش را به عنوان یکی از اعضای گروه فرا گیرند. از لحاظ علمی و شناختی نیز استفاده از این الگو باعث می شود دانش آموزان بتوانند از دیدگاه های دیگران، خواه دیدگاه افراد یا گروه ها، بهره گرفته و به شفاف سازی و بسط افکار و تلقینهای خویش از اندیشه های مختلف بپردازند. الگوهای متعلق به این خانواده دارای تفاوتها و ویژگیهای منحصر به فردی هستند، به لحاظ اینکه هر یک کانون توجه خود را به پرورش مهارتهای فکری خاص و نیز تعاملات ویژه قرار داده اند.

توجه به اینکه آنچه باید یاد گرفته شود و چگونگی یادگیری هر دو تحت تاثیر روش هاست؛ بنابراین باید بر پرورش توانمندی های یاددهی و یادگیری معلمان سرمایه گذاری بیشتری شود. چرا که فراگیران بخش قدرتمندی از تجربه یادگیری هستند که در شرف خلق شدن است و نسبت به یک روش تدریس مشخص، واکنش های متفاوتی دارند، چرا که دارای شخصیت و استعداد و مهارت های متفاوتی هستند. هر چه تعداد الگوهای تدریس که معلم بر آن تسلط دارد بیشتر باشد، طراحی برنامه های آموزشی برای دانش آموزان در جهت پرورش تفکر پژوهشی بر اندوخته های وسیع تر و متنوع تری متکی اند. با مطالعه الگوهای اجتماعی تدریس، درباره هدف طراحی این الگوها اطلاعاتی بدست آوردیم. باید زمان استفاده و چگونگی آنها، نوع و سرعت یادگیری، آثار مستقیم و غیرمستقیم الگوها را مورد توجه قرار داد. زیربنایی ترین هدف الگوی اجتماعی تدریس، بالا بردن سطح یادگیری است. بدین سبب باید به «تاریخ یادگیری» دانش آموزان، چگونگی پیشرفت علمی آنها، تفاوت های فردی و شخصیتی آنها و مهارت ها و نگرشهای اجتماعی شان توجه خاصی شود.

منابع

- ۱- احدیان، محمد و آقا زاده، محرم؛ (۱۳۷۸). راهنمای روش های تدریس برای آموزش و کارآموزی. تهران، انتشارات آیژ.
- ۲- آیزنر، الیوت (۱۳۸۱). ایدئولوژیهای برنامه درسی. ترجمه غلامرضا خوی نژاد و محمود مهرمحمدی. مشهد: انتشارات به نشر
- ۳- بدرخانی، نسرین (۱۳۸۸). بررسی دیدگاه دبیران شهر شیراز در مورد تأثیر روشهای نوین تدریس بر کیفیت فرایند تدریس پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شیراز، ۸۸-۱۳۸۷.
- ۴- براون، جورج؛ واتکینز، مادلین (۱۳۸۵). آموزش مؤثر در آموزش عالی، ترجمه آراسته، تهران: انتشارات چاپار.
- ۵- بهرنگی، محمد رضا. (۱۳۸۷). الگوهای تدریس. تهران: انتشارات کمال تربیت.
- ۶- جویس، بروس. ویل، مارشال. کالهن، امیلی. (۱۳۹۴). الگوهای تدریس. ترجمه محمدرضا بهرنگی. تهران: انتشارات کمال تربیت



هفتمین همایش ملی
تازه های روانشناسی مثبت نگر
7th National Conference on
Positive Psychology

- ۷- جویس بروس - کالهن امیلی - هاپکینز دیوید (۱۳۸۵). الگوهای یادگیری ابزارهایی برای تدریس، ترجمه محمود مهر محمدی، لطفعلی عابدی، چاپ دوم، تهران: انتشارات سمت.
- ۸- خورشیدی، عباس، غندالی، شهاب الدین. فهرجی، محمد حسین (۱۳۷۹). راهبردهای یادگیری و یاددهی در کلاس درس (باعنایات به نگرش فراشناخت)، تهران: انتشارات کیا.
- ۹- سولسوال، رابرت (۱۳۸۱). روانشناسی شناختی، ترجمه فرهاد ماهر، چاپ اول تهران: انتشارات رشد.
- ۱۰- سیف، علی اکبر، (۱۳۷۳). تغییر رفتار و رفتار درمانی؛ نظریه ها و روش ها، چاپ اول، تهران: انتشارات دانا.
- ۱۱- سیلور، جی گالن. الکساندر، ویلیام ام. لوئیس، آرتور جی (۱۳۸۰)، برنامه ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر، ترجمه غلامرضا خوی نژاد، چاپ ششم، تهران: انتشارات سمت.
- ۱۲- شریعتمداری، علی (۱۳۸۰). اصول و فلسفه تعلیم و تربیت، چاپ هفدهم، تهران: انتشارات امیرکبیر.
- ۱۳- شعبانی، حسن (۱۳۸۰). تاثیر روش حل مسئله به صورت کار گروهی بر روی تفکر انتقادی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی در شهر تهران. رساله دکتری، چاپ نشده، دانشگاه تربیت مدرس.
- ۱۴- شعبانی، حسن (۱۳۹۰). مهارتهای آموزشی و پرورشی: روشها و فنون تدریس، ویرایش سوم، ج ۱، تهران: انتشارات سمت.
- ۱۵- صفوی، امان الله (۱۳۹۱). کلیات روش ها و فنون تدریس، همراه با الگوهای جدید تدریس، تهران: انتشارات معاصر.
- ۱۶- عراقیه، علیرضا. چراغی، محمد جعفر. فراهانی، نرگس (۱۳۹۲). بررسی ارتباط الگوها و روش های تدریس با پرورش تفکر منطقی، فصلنامه پژوهش برنامه ریزی آموزشی و درسی.
- ۱۷- فتحی آذر، اسکندر (۱۳۸۲). روشها و فنون تدریس. تبریز: انتشارات دانشگاه تبریز.
- ۱۸- قورچیان، نادرقلی (۱۳۷۷). نظریه های یادگیری و نظریه فراشناخت در فرآیند یاددهی - یادگیری، تهران: انتشارات تربیت.
- ۱۹- لوی، الف (۱۳۸۲)، مبنای برنامه ریزی آموزشی؛ برنامه ریزی درسی مدارس، ترجمه فریده مشایخ، چاپ دوم، تهران، انتشارات مدرسه.
- ۲۰- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱). برنامه درسی، نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها، چاپ اول، تهران: انتشارات آستان قدس رضوی
- ۲۱- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۶)، نظریه های برنامه درسی. تهران: انتشارات سمت.
- ۲۲- مهرمحمدی، محمود؛ عابدی، لطفعلی (۱۳۸۹)، الگوهای یادگیری: ابزارهایی برای تدریس، تهران: سمت.
- ۲۳- یارمحمدیان، محمدحسین (۱۳۸۱). اصول برنامه ریزی درسی، چاپ سوم، تهران: انتشارات یادواره.

1-Joyce, B., Weil, M. & Calhoun, E. (2004). Models of teaching (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

2-Pregnet, R. (2000). Teaching Methods and group work. Charting your course: how to prepare to teach more effectively. Atwood Publishing, Madison, Wisconsin, pp74-98.

3-Hillocks, G. (1987). Synthesis of research on teaching writing. Educational Leadership, 44(8), 71-82.



رابطه سیستم‌های مغزی رفتاری و طرحواره ناسازگار اولیه با گرایش به رفتارهای پرخطر در نوجوانان ۱۲-۱۸ ساله شهر بروجرد

آزاده احمدی^{۱*}، رامین زارع^۲

۱. کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشکده روانشناسی،

واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران.

۴۱۲@gmail.comahmadi.azadeh

۲. رامین زارع، استادیار، گروه بهداشت، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران.

zare@gmail.comramin

چکیده

هدف از مطالعه حاضر، بررسی رابطه سیستم‌های مغزی- رفتاری و طرحواره ناسازگار اولیه با گرایش به رفتارهای پرخطر در نوجوانان ۱۲-۱۸ ساله شهر بروجرد بود. پژوهش حاضر از لحاظ هدف جزء پژوهش‌های کاربردی و از لحاظ روش از نوع مطالعات همبستگی است. جامعه پژوهش را کلیه نوجوانان ۱۲-۱۸ ساله شهرستان بروجرد در سال ۹۹-۱۳۹۸ تشکیل دادند که از بین آنها به صورت نمونه‌گیری طبقه‌ای ۳۷۷ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزارهای این پژوهش شامل پرسشنامه سیستم‌های مغزی- رفتاری (۱۹۸۹)، پرسشنامه طرحواره ناسازگار اولیه (۱۹۹۸) و پرسشنامه رفتارهای پرخطر (۲۰۰۸) بود. روش تحلیل این پژوهش، رگرسیون چندگانه جهت ارزیابی رابطه بین متغیرهای پژوهش بررسی شد. یافته‌ها نشان داد که بین طرحواره‌های ناسازگار با گرایش به رفتارهای پرخطر در نوجوانان رابطه وجود دارد. بین بازداری رفتاری با گرایش به رفتارهای پرخطر در نوجوانان رابطه وجود دارد. بین فعال‌سازی رفتاری با گرایش به رفتارهای پرخطر در نوجوانان رابطه وجود دارد. بنابراین نتیجه می‌شود که بین بازداری رفتاری و طرحواره ناسازگار اولیه با گرایش به رفتارهای پرخطر در نوجوانان ۱۲-۱۸ ساله شهر بروجرد رابطه مثبت و بین فعال‌سازی رفتاری با گرایش به رفتارهای پرخطر در نوجوانان ۱۲-۱۸ ساله شهر بروجرد رابطه منفی وجود دارد.

واژه‌های کلیدی: سیستم‌های مغزی رفتاری، طرحواره ناسازگار اولیه، رفتارهای پرخطر.



مقدمه

متخصصان حوزه‌ی سلامت با ارائه‌ی شواهد تجربی ثابت کرده‌اند که عمده‌ترین علل مرگ‌ومیر در نوجوانان و جوانان مربوط به مواردی است که مهمترین عامل زیربنایی آنها را رفتارهای آسیب‌زا تشکیل می‌دهند. این واقعیت، روان‌شناسان را واداشته است که در راستای شناخت هر چه بیشتر ارتباط میان رفتار و سلامت بشر به مطالعه و پژوهش بپردازند (سلیمانی‌نیا، ۱۳۸۴). به دلیل این‌که نوجوانی یک دوره‌ی بحرانی از زندگی است، الگوهای رفتاری مهم که می‌توانند بر سراسر زندگی فرد تاثیر بگذارند، در این دوره شکل می‌گیرند. در نوجوانی، فرد جایگاه خویش را در خانواده، دوستان و جامعه تعیین می‌کند. در دوره‌ی نوجوانی افراد تجربه‌آموزی می‌نمایند و از این‌رو، با خطرهای گوناگونی روبه‌رو می‌شوند. تصمیم‌گیری‌های نادرست ممکن است آنها را به سمت رفتارهای پرخطر سوق دهد (فتحی و ذاکری‌پور، ۱۳۹۳). نوجوانان، یکی از آسیب‌پذیرترین قشر جامعه در برابر رفتارهای پرخطر هستند. بر اساس آمار پزشکی قانونی کشور، شایع‌ترین علل مرگ جوانان و نوجوانان زیر ۲۵ سال در ایران، در درجه اول صدمات رانندگی و پس از آن به ترتیب مسمومیت ناشی از الکل، مواد مخدر، خودکشی است (گرمارودی، مکارم، علوی و عباسی، ۱۳۸۸).

رفتارهای پرخطر به رفتارهایی گفته می‌شود که سلامت و بهزیستی جسمی، روان‌شناختی و اجتماعی افراد جامعه را به خطر می‌اندازد (سلمانی، حسنی و آریاناکیا، ۱۳۹۳). به‌طور کلی می‌توان علل گرایش به رفتارهای پرخطر در نوجوانان را به عوامل گوناگونی، تقسیم کرد. از جمله‌ی این عوامل می‌توان به سیستم‌های مغزی- رفتاری^۱ اشاره نمود (محمدزاده‌ابراهیمی، رحیمی‌بردنجانی و خراسانی‌نیا، ۱۳۹۴). در بررسی عوامل شخصیتی موثر در رفتارهای پرخطر، بررسی بُعد زیستی- عصبی شخصیت که حائز اهمیت است، از جمله نظریه‌های مرتبط با این بعد شخصیت‌گری است که مبنای انگیزش، هیجان و رفتار انسان را سیستم‌های مغزی- رفتاری می‌داند (محمدزاده و همکاران، ۱۳۹۴). نظریه شخصیت‌گری که نظریه حساسیت به تقویت نیز نامیده می‌شود دو سیستم مغزی- رفتاری اصلی را معرفی می‌کند (گرای و مک‌ناتان، ۲۰۱۸). همچنین در مطالعه کانور، استوارت و وات^۲ (۲۰۰۹) نمره کلی سیستم‌های مغزی- رفتاری قادر به پیش‌بینی رفتارهای پرخطر قماربازی، مصرف سیگار و الکل نبود، در عوض، «جستجوی سرگرمی» توانست به صورت مثبت مصرف الکل و به صورت منفی قماربازی را پیش‌بینی کند. سائق نیز به صورت مثبت تنها قادر به پیش‌بینی قماربازی بود. این پژوهش اهمیت تمایز بین مولفه‌های مختلف سیستم‌های مغزی- رفتاری در انواع رفتارهای پرخطر را خاطر نشان می‌سازد.

از دیگر عوامل گرایش به رفتارهای پرخطر در نوجوانان، می‌توان به طرحواره ناسازگار اولیه^۳ اشاره نمود (کوهی و کرمی، ۱۳۹۵). طرحواره‌ها، الگوها یا درون‌مایه‌های عمیق و فراگیری هستند که از خاطره‌ها، هیجان شناخت واره‌ها و احساس‌های بدنی تشکیل شده‌اند، معمولاً در دوران کودکی و نوجوانی شکل گرفته‌اند، در مسیر زندگی تداوم دارند و به شدت ناکارآمد هستند (صلواتی و یکه‌یزدان‌دوست، ۱۳۸۹). هنگامی که طرحواره‌های ناسازگار اولیه فعال می‌شوند، سطوحی از هیجان منتشر می‌شود و مستقیم یا غیرمستقیم منجر به اشکال مختلفی از آشفتگی‌های روان‌شناختی نظیر افسردگی، اضطراب، عدم توانایی شغلی، سو مصرف مواد، تعارضات بین فردی و مانند آن می‌شود (محمدخانی و فراهانی، ۱۳۹۰). یانگ (۲۰۱۷) این فرضیه را مطرح ساخته است که بعضی طرحواره‌ها می‌توانند بنیان و مرکز اختلالات شخصیت، مشکلات منشی‌ملازم‌تر و بسیاری از اختلالات مزمن محور یک باشند. برای بررسی این فرضیه، و زیر مجموعه‌ای از طرحواره‌ها که آن‌ها را طرحواره‌های ناسازگارانه اولیه نامید تعریف کرد (یانگ، ۲۰۱۷). گروهی از محققان نیز، بر نقش رابطه‌ی محوری طرحواره‌های ناسازگار و طرحواره‌های شناختی در رفتار پرخطر و پرخاشگرانه در زمان و

¹ High-risk behaviors

² Behavioral brain systems

³ Gray & McNatan

⁴ O'Connor, Stewart & Watt

⁵ Initial maladaptive schema

⁶ Yang



موقعیت‌های گوناگون تاکید داشته‌اند (ارون و هیوسمان؛ ۱۹۹۱). در این خصوص، کریک و دودیچ^۲ (۱۹۹۴) با ارائه مدل پردازش اطلاعات اجتماعی، نقش ساختارهای ذهنی، بویژه طرح‌واره‌های شناختی را در تنظیم رفتارهای پرخطر و پرخاشگرانه مهم تلقی کرده‌اند. در همین راستا، پژوهش‌های گوناگونی انجام شده است، از جمله؛ شریف‌زاده (۱۳۸۶) در پژوهشی در خصوص ۴۹۱ دانشجوی پسر در مقاطع مختلف تحصیلی، شیوع استعمال سیگار را ۳۰ درصد، تجربه‌ی مصرف سیگار را ۴۳ درصد، شیوع مصرف مواد مخدر را ۹/۹ درصد و شیوع الکل‌ی بودن را ۴۵ درصد گزارش نموده است (شریف‌زاده، ۱۳۸۶؛ به‌نقل از میری و بهرامی احسان، ۱۳۸۹). بر اساس یافته‌های پژوهش حمیدیه، مطلبی، عاشری و بروجردی (۱۳۸۷) مصرف الکل با ۲۵/۷ درصد شایع‌ترین رفتار پرخطر در میان نوجوانان و جوانان ۱۵ تا ۳۵ ساله شهرستان تهران است. همچنین در پژوهش اسماعیل‌زاده، اسدی، میری و کرامتکار (۱۳۹۳) در دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه‌ی قزوین بیشترین شیوع را به ترتیب مصرف قلیان با ۵۹/۲ درصد، مصرف سیگار با ۳/۷ درصد و مصرف مواد مخدر با ۷/۳ درصد به خود اختصاص دادند. در این زمینه پژوهش‌های متناقضی انجام شده و نتایج ناهمگون ارائه شده است به عنوان مثال ضعف بودن بازداری رفتاری با افزایش خطر رفتارهای تکانشی همراه بوده است. لاکستون و داو نیز در پژوهش خود از رابطه بین بازداری رفتاری و رفتار پرخطر مربوط به خوردن و سو مصرف مواد حمایت کردند. در حالی که برخی دیگر از پژوهش‌ها شواهدی مبنی بر پیش‌بینی رفتارهای پرخطر با استفاده از بازداری رفتاری دست نیافتند. برخی پژوهشگران نیز معتقد هستند حساسیت بازداری رفتاری بیشتر با علایم درونی سازی و صفات اضطرابی همراه بوده و با به کارگیری رفتارهای پرخطر رابطه معکوس دارد. بنابراین انجام پژوهش‌های بیشتر در این زمینه حایز اهمیت است محمدزاده ابراهیمی، علی، رحیمی پردنجانی، خراسانی نیا، & امیرپویا. (۲۰۱۵). با توجه به اینکه امروزه شیوع رفتارهای پرخطر در میان نوجوانان به یکی از مسائل اساسی جامعه تبدیل شده و با نظر به اینکه دوران نوجوانی، دوران بسیار حساسی در زندگی انسان می‌باشد. علی‌رغم فعالیت‌های صورت گرفته در گذشته، رفتارهای مخاطره‌آمیز در سطح جهان دارای رشدی تصاعدی بوده است. همچنین از آنجایی که تا کنون در کشور پژوهشی به صورت همزمان به بررسی رابطه سیستم‌های مغزی رفتاری و طرحواره ناسازگار اولیه با گرایش به رفتارهای پرخطر در نوجوانان پرداخته نشده است، بنابراین محقق در این پژوهش به دنبال پر کردن خلاء پژوهشی در این راستا است. بنابراین هدف اصلی پژوهش حاضر، بررسی رابطه‌ی سیستم‌های مغزی- رفتاری و طرحواره‌های ناسازگار اولیه با گرایش به رفتارهای پرخطر در نوجوانان ۱۸-۱۲ ساله شهرستان بروجرد است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف جزء پژوهش‌های کاربردی و از لحاظ ماهیت جزء مطالعات همبستگی بود. جامعه پژوهش را کلیه نوجوانان ۱۲-۱۸ ساله شهرستان بروجرد در سال ۹۹-۱۳۹۸ تشکیل دادند که از بین آنها به صورت روش نمونه‌گیری طبقه‌ای ۳۷۷ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. معیارهای ورودی و خروجی عبارتند از: تحصیلات آزمودنی‌ها حداقل پنجم ابتدایی، سن آزمودنی حداقل ۱۲ سال و حداکثر ۱۸ سال، داشتن سابقه‌ی سکونت در شهرستان بروجرد حداقل ۱ سال و اشتیاق نوجوانان (آزمودنی‌ها) برای حضور در این آزمون است. متغیرهای پیش‌بین در این پژوهش سیستم‌های مغزی- رفتاری و طرحواره ناسازگار اولیه و متغیر ملاک رفتارهای پرخطر بود.

ابزار سنجش

پرسشنامه سیستم‌های مغزی- رفتاری^۳ (BBSQ): این پرسشنامه را گری ویلسون (۱۹۸۹) تهیه کردند. این آزمون دارای ۲۰ سوال و ۶ عامل: روی آوردن، اجتناب فعال، اجتناب منفعل، خاموشی، جنگ و گریز است. حسینی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهش خود

¹ Eron & Huresman

² Crick & Dodge

³ Brain-Behavioral Systems Questionnaire



روایی محتوایی این پرسشنامه را مطلوب و با محاسبه آلفای کرونباخ برای اجتناب فعال، اجتناب منفعل و جنگ‌گریز به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۷۸ و ۰/۷۰ به دست آوردند، همچنین بارت و گری (۱۹۸۹) روایی آن را مطلوب گزارش نمود، همچنین در زمینه اعتبار پرسشنامه، ضرایب آلفای کرونباخ را برای مولفه‌های روی‌آوری، اجتناب فعال، اجتناب منفعل، خاموشی، جنگ و گریز به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۶۱، ۰/۵۸، ۰/۶۱، ۰/۶۵، ۰/۶۵ گزارش نمود (آقایوسفی، جوانمرد و محمدی قره‌قوزلو، ۱۳۸۶).

پرسشنامه‌ی طرحواره ناسازگار اولیه^۱ (PMSQ): این پرسشنامه را یانگ (۱۹۹۸) تهیه کرده است. این پرسشنامه دارای ۷۵ سوال و ۹ ماده (شکست، نقص/شرم، محرومیت هیجانی، خودانضباطی ناکافی، آسیب‌پذیری نسبت به ضرر، استحقاق/بزرگ‌منشی، خودتحول نیافته، گرفتار، بی‌اعتمادی، بدرفتاری، بازداری هیجانی، انزوای اجتماعی/بیگانگی، از خودگذشتگی، رهاشدگی/بی‌ثباتی، اطاعت، معیارهای سرسختانه/عیب‌جویی افراطی و وابستگی/بی‌کفایتی) تشکیل شده است. روایی این پرسشنامه توسط پژوهش محمدی (۱۳۸۰) و باقری‌نژاد و همکاران (۱۳۸۹) بررسی شد و آن را مناسب توصیف نمودند. همچنین قاسمی‌نژاد (۱۳۹۰) پایایی پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۷۱، همچنین برای مولفه‌های اطاعت، معیارهای سرسختانه/عیب‌جویی افراطی و انزوای اجتماعی/بیگانگی به ترتیب ۰/۶۰، ۰/۷۲، ۰/۵۱ گزارش نمود (آهی، محمدی‌فر، و بشارت، ۱۳۸۶).

پرسشنامه‌ی رفتارهای پرخطر^۲ (HRBQ): این پرسشنامه را محمدخانی (۱۳۸۵-۱۳۹۵) با اقتباس از پرسشنامه مرکز پیشگیری از رفتارهای پرخطر (مرکز کنترل بیماری‌ها) (۲۰۰۸) تهیه کرده است. هر بخش از این پرسشنامه، شامل سوالاتی درباره اولین انجام رفتار پرخطر، میزان رفتار پرخطر در طول عمر، ۱۲ ماه گذشته و یک ماه اخیر و تمایل به انجام آن کار در آینده است. در پژوهش حسنی (۱۳۸۹) نیز نشان داد که زیرمقیاس‌های پرسشنامه رفتارهای پرخطر همسانی درونی خوبی داشتند، دامنه آلفای کرونباخ ۰/۷۶ تا ۰/۹۲ بود. نمره‌های ماده و نمره‌های کلی زیرمقیاس‌ها به صورت معنادار همبسته بودند. محمدخانی (۱۳۸۶) پایایی آن را ۰/۸۷ گزارش کرده است (محمدخانی، ۱۳۸۵). در مطالعه آرزومی و محمدخانی (۱۳۸۸) پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ گزارش شده است. ضریب همسانی درونی آن در پژوهش عنبری و محمدخانی (۱۳۸۹) بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۸۳ محاسبه شده است (اسدی و همکاران، ۱۳۹۳).

توضیح در خصوص شیوه‌ی تکمیل پرسشنامه به صورت انفرادی به آزمودنی‌ها داده شد. به هر کدام از دانش‌آموزان سه پرسشنامه داده شد. آزمودنی‌ها در کمال آرامش به پرسشنامه‌ها جواب دادند که در مجموع ۳۷۷ نفر پرسشنامه را پر کردند. روش تحلیل این پژوهش، آزمون همبستگی پیرسون جهت بررسی رابطه بین دو متغیر و رگرسیون چند گانه جهت بررسی تاثیر یا عدم تاثیر متغیرها صورت گرفت. داده‌ها نیز با SPSS ویراست ۲۱ تحلیل شد.

یافته‌ها

جدول ۱ به بیان آمار توصیفی تحقیق می‌پردازد. همانطور که مشاهده می‌شود متغیرهای سیستم‌های مغزی-رفتاری، طرحواره‌های ناسازگار اولیه و رفتارهای پرخطر از کشیدگی نرمال برخوردار می‌باشد.

جدول ۱. مشخصه‌های توصیفی سیستم‌های مغزی-رفتاری، طرحواره ناسازگار اولیه و رفتارهای پرخطر نوجوانان

غیرها	کمینه	بیشینه	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد
-------	-------	--------	------------------	---------	-------

^۱ Primary Maladaptive Schema Questionnaire

^۲ High Risk Behaviors Questionnaire (HRBQ)



۳۷۷	۱۵/۱۱	۷/۰۲	۴۴	۴	داری رفتاری
۳۷۷	۲۳/۵۵	۴/۲۸	۳۰	۹	ال سازی رفتاری
۳۷۷	۲۳۲	۷۰/۵۵	۴۵	۱۰۱	حواره های ناسازگار اولیه
۳۷۷	۴۵/۵۹	۸/۰۶	۶۹	۲۱	نارهای پرخطر

جدول ۲. ضریب تعیین مدل رگرسیونی بین سیستم های مغزی- رفتاری و طرحواره های ناسازگار اولیه با گرایش به رفتارهای پرخطر در نوجوانان

انحراف معیار ضریب تعیین	ضریب تعیین تصحیح شده	ضریب تعیین (R^2)	ضریب تعیین (R)
۱/۵۰۱	۰/۴۲۵	۰/۴۳۰	۰/۶۵۶

بر اساس نتایج جدول ۲، میزان ضریب تعیین به دست آمده در این مدل رگرسیون ۴۳٪ تغییرات متغیر ملاک (رفتارهای پرخطر) به وسیله متغیرهای پیش بینی (سیستم های مغزی رفتاری و طرحواره های ناسازگار اولیه) استخراج شده و ضریب همبستگی متغیر ملاک و متغیر پیش بینی متغیر ملاک، ۰/۶۵۶ شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون آنوا در رابطه بین سیستم های مغزی- رفتاری و طرحواره ناسازگار اولیه با گرایش به رفتارهای پرخطر در نوجوانان

ال	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مجموع مربعات	مقدار آماره	سطح معنی داری
رسیون	۱۰۴۹۷/۹۲۱	۳	۳۴۹۹/۳۰۷	۹۳/۷۰۶	۰/۰۰۰*
ی مانده	۱۳۹۲۹/۱۷۲	۳۷۳	۳۷/۳۴۴		
مع	۲۴۴۲۷/۰۹۳	۳۷۶			

* $P < 0/05$

بر اساس نتایج جدول ۳، برازش مدل رگرسیون بین سیستم های طرحواره مغزی رفتاری و ناسازگار اولیه با گرایش به رفتارهای پرخطر در نوجوانان در سطح ۰/۰۵ معنی دار بوده است.

جدول ۴. نتایج رگرسیون چندگانه بین سیستم های مغزی رفتاری و طرحواره ناسازگار اولیه با گرایش به رفتارهای پرخطر در نوجوانان

سطح معنی داری	آماره t	ضریب رگرسیون استاندارد نشده	
		خطای استاندارد	ضریب
۰/۱۳۳*	-۱/۵۰۶	-	۳/۴۲۰
			-۵/۱۵۰

دار ثابت



داری رفتاری	۰/۲۳۶	۰/۰۹۳	۰/۲۲۳	۲/۵۴۵	۰/۰۰۰*
ال‌سازی رفتاری	-۰/۳۴۶	۰/۰۹۵	-۰/۳۰۱	۳/۶۵۵	۰/۰۰۰*
حواره‌های ناسازگار په	۰/۴۵۰	۰/۰۷۱	۰/۴۳۸	۶/۳۰۳	۰/۰۰۰*

* $P < 0/05$

نتایج جدول ۴، نشان می‌دهد که «بازداری رفتاری»، چون مقدار سطح معنی‌داری برابر $0/000$ ($P > 0/05$) است. بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد متغیر بازداری رفتاری در مدل باقی می‌ماند. به این معنا که بین بازداری رفتاری با گرایش به رفتارهای پرخطر در نوجوانان ۱۲-۱۸ ساله مورد مطالعه رابطه وجود دارد. «فعال‌سازی رفتاری»، چون مقدار سطح معنی‌داری برابر $0/000$ ($P > 0/05$) است. بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد متغیر فعال‌سازی رفتاری در مدل باقی می‌ماند. به این معنا که بین فعال‌سازی رفتاری با گرایش به رفتارهای پرخطر در نوجوانان ۱۲-۱۸ ساله مورد مطالعه رابطه وجود دارد. «کل مقیاس طرحواره‌های ناسازگار اولیه»، چون مقدار سطح معنی‌داری برابر $0/000$ ($P > 0/05$) است. بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد متغیر طرحواره‌های ناسازگار اولیه رفتاری در مدل باقی می‌ماند. به این معنا که بین کل مقیاس طرحواره‌های ناسازگار اولیه رفتاری با گرایش به رفتارهای پرخطر در نوجوانان ۱۲-۱۸ ساله مورد مطالعه رابطه وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه سیستم‌های مغزی- رفتاری و طرحواره ناسازگار اولیه با گرایش به رفتارهای پرخطر در نوجوانان ۱۸-۱۲ ساله شهرستان بروجرد بود. نتایج نشان داد که ارتباط بین بازداری رفتاری، فعال‌سازی رفتاری و طرحواره‌های ناسازگار اولیه با گرایش به رفتارهای پرخطر در نوجوانان تایید می‌شود. نتایج این بخش از پژوهش، با نتایج تحقیقات پیشین (بهمنی، ۱۳۹۲؛ کشاورز و تقوی‌ساری‌گونی، ۱۳۹۴؛ محمدزاه‌ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۴) همخوان است. بهمنی (۱۳۹۲)، به بررسی نقش طرحواره‌های ناسازگار اولیه در پیش‌بینی رفتارهای پرخطر دانش‌آموزان پرداخت. نتایج حاصل نشان داد که رابطه مثبت و معناداری بین مؤلفه‌های طرحواره ناسازگار اولیه با رفتارهای پرخطر وجود دارد. کشاورز و همکاران (۱۳۹۴)، به بررسی طرحواره‌های ناسازگار اولیه، سیستم‌های مغزی- رفتاری و آمادگی به اعتیاد پرداختند. نتایج حاصل نشان داد که طرحواره‌های ناسازگار اولیه و سیستم‌های مغزی- رفتاری می‌توانند آمادگی به اعتیاد را پیش‌بینی نمایند. ابراهیمی و همکاران (۱۳۹۴)، به بررسی نقش سیستم‌های مغزی- رفتاری در پیش‌بینی رفتارهای پرخطر دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهرستان بجنورد پرداخت. نتایج حاصل نشان داد که بین بی‌ای‌اس، جستجوی سرگرمی و پاسخ به پاداش با رفتارهای پرخطر رابطه مثبت و معنی‌داری وجود داشت. در تبیین این یافته می‌توان گفت، نوجوانان به عنوان بخشی از نیروی جوان جامعه از آسیب‌های مختلف روانی- اجتماعی در امان نیستند و گاهی در معرض گرایش به رفتارهای پرخطر قرار دارند. نوجوانانی که رفتارهای پرخطر را انجام می‌دهند دارای منبع کنترل بیرونی هستند و در مقایسه با نوجوانان عادی اعتماد به نفس کمتری دارند مطالعات و تجارب بالینی نشان داده‌اند که اکثر نوجوانان در سنین ۱۲ تا ۱۸ سالگی به سمت رفتارهای پرخطر سوق پیدا می‌کنند. نوجوانانی که در سابقه زندگی شان حوادث و رویداد های منفی بیشتری وجود داشته است، احتمال بیشتری دارد که رفتارهای پرخطر را



انجام دهند شواهدی وجود دارد که نوجوان از مصرف مواد مخدر به منزله راهی برای مقابله با مشکلات، احساسات منفی و موقعیت های فشارزا استفاده می کند. فشار روانی نظیر فشار گروه همسالان و پرخاشگری، پیش بینی کننده مصرف مواد در نوجوانان است. از عوامل روانشناختی که تاثیر به سزایی در سوق دادن افراد به ویژه نوجوانان به سمت رفتارهای پرخطر در ارتباط می باشد، طرحواره های ناسازگار اولیه است. طرحواره ها، الگوها یا درون مایه های عمیق و فراگیری هستند که از خاطره ها، هیجان، شناخت واره ها و احساس های بدنی تشکیل شده اند، معمولاً در دوران نوجوانی شکل گرفته اند، در مسیر زندگی تداوم دارند و به شدت ناکارآمد هستند. پژوهش های تجربی و بالینی حاکی از این واقعیت است که رفتارهای پرخطر یکی از راهبردهای کنرا آمدن است که فرد برای دوری از تاثیر منفی طرحواره های ناسازگار برانگیخته شده، به کار می برد و همچنین افرادی که دچار رفتارهای پرخطر هستند، طرحواره های ناسازگار بیشتری از افراد عادی نشان می دهند. در بررسی عوامل شخصیتی موثر در رفتارهای پرخطر، بررسی بعد زیستی-عصبی شخصیت که می تواند زیربنای هیجان و رفتار باشد، حائز اهمیت است. نوجوانان از نظر رفتاری، توجه خود را بر انتخاب افرادی جلب می کنند که بتوانند به تعهداتشان عمل کنند. آنها همچنین یاد می گیرند، رفتارهایی نظیر حسادت زیاد، وابستگی افراطی، خشم یا کنترل کردن را کنار بگذارند چون همین رفتارها باعث میشوند که دیگران، آنها را رها کنند. نوجوانان به تدریج یاد می گیرند تنهایی را تحمل کنند و به سرعت، خود را از روابط بی ثبات کنار بکشند و در روابط باثبات، احساس امنیت و راحتی بیشتری را تجربه کنند. این امر مستلزم آن است که با جذب خود به روابط بی ثبات که نوعی رفتار طرحواره - خاست است، مخالف ورزی کنند. آنها همچنین یاد می گیرند طرح واره های مرتبط با طرح واره رهاشدگی را نیز بهبود بخشند: اجازه نمی دهند دیگران آنها را کنترل کنند، یاد می گیرند مشکلات روزمره زندگیشان را به شیوه های مؤثرتری حل کنند یا کاری کنند که کمتر احساس نقص در آنها به وجود بیاید از جمله نظریه های مرتبط با این بعد، نظریه ی شخصیت گری که مبنای انگیزش، هیجان و رفتار انسان را سیستم های مغزی- رفتاری می داند. نظریه شخصیت گری که نظریه حساسیت به تقویت نیز نامیده می شود دو سیستم مغزی- رفتاری اصلی را معرفی می کند. این سیستم ها، که عبارتند از سیستم فعال سازی رفتاری و سیستم بازداری رفتاری، مبنای واکنش های هیجانی و تفاوت های فردی در پاسخ به رویدادهای تقویت کننده می باشند. سیستم های مغزی- رفتاری به مجموعه های جداگانه ای از رویداد های تقویت کننده با انواع خاصی از رفتار پاسخ می دهد، و به وسیله ی مجموعه ی جداگانه ای از ساختارهای مغزی به هم مرتبط که اطلاعات خاصی را پردازش می کند.

همچنین، نتایج پژوهش، نشان داد افزایش طرحواره های ناسازگار در نوجوانان، گرایش به رفتارهای پرخطر در آنها را نیز افزایش می دهد و برعکس. بنابراین ارتباط بین طرحواره های ناسازگار با گرایش به رفتارهای پرخطر در نوجوانان تایید می گردد. این نتایج، همسو با نتایج سایر تحقیقات قاسمی و شریفی (۱۳۹۶)؛ واعظی و خوشروش (۱۳۹۷)؛ فایردوز و همکاران، (۲۰۱۵)؛ آقاجانی و همکاران (۱۳۹۴) است. بدین معنی که رابطه مثبت و معناداری بین مولفه های طرحواره ناسازگار اولیه با رفتارهای پرخطر وجود دارد. همچنین مولفه های آسیب پذیری از بیماری، محرومیت هیجانی، وابستگی عاطفی، استحقاق ابزرگ منشی، خویشستنداری و معیار سرسختانه بیشترین واریانس رفتارهای پرخطر را در دانش آموزان تبیین می سازد. در تبیین این یافته می توان گفت تاثیر محیط بر شکل گیری رفتارهای پرخطر و شخصیت افراد و در بروز صفات ژنتیکی ثابت شده است. دو مورد از این تاثیر را می توان تشکیل طرحواره ها و دلبستگی دانست. طرحواره ها، باورها و احساسات مهمی در در مورد خود و محیط هستند که نوجوانان آن را بدون چون و چرا پذیرفته اند. آنها خودشان تداوم بخش هستند و در برابر تغییر، بسیار مقاومت می کنند. برای مثال، نوجوانی که طرحواره بی کفایتی



دارد حتی در دوران بزرگسالی نیز با تغییر این باور مبارزه می کند. یانگ (۱۹۹۰)، بیان می کند که در رشد یک طرحواره ناسازگار اولیه، تجارب ناخوشایند با والدین در طول دوره نوجوانی نقش مهمی ایفا می کنند. طرحواره های ناسازگار اولیه الگوهایی برای پردازش اطلاعات هستند که در تعاملات هیجانی فردی در موقعیت های زندگی و در سبک ارتباطات بین فردی افراد موثر هستند. در گستره متون روانشناختی دیدگاه ها و رویکردهای مختلفی به منظر تبیین آسیب شناسی روانی تدوین شده است. طرحواره ها، هسته اصلی خودپنداره ی فرد را تشکیل می دهند و پردازش اطلاعات فرد را درباره خود، دنیا و دیگران هدایت می کنند. طبق نظریه یانگ طرحواره های ناسازگار اولیه موضوعات ثابت، فراگیر و پایداری هستند که از خاطرات، هیجان ها، شناخت ها و احساس های بدنی تشکیل شده اند. این طرحواره ها از طریق تعامل خلق و خوی کودک با تجربیات منفی و مداوم وی شکل می گیرند و به سازگاری فرد با خانواده یا محیطش کمک می کنند. اما، این طرحواره ها در دوران های بعدی زندگی ممکن است ناسازگارانه باشند، زیرا طرحواره ها انعطاف ناپذیر و در مقابل تغییر مقاوم هستند. این طرحواره ها باعث تحریک افکار خودآیند منفی و ناراحتی روانی شدیدی می شوند. به این ترتیب، طرحواره ها ممکن است هسته ی اصلی آسیب شناسی در بسیاری از اختلالات باشند. در این راستا یافته های پژوهشی نشان می دهند که طرحواره های ناسازگار نقش مهمی در رفتارهای پرخطر ایفا می کند. رفتار پرخطر در قالب رفتاری تعریف می شود که به پیامد منفی برای سلامتی منجر می شود. مفهوم گسترده رفتار پرخطر سلسله ای از رفتارها را در برمی گیرد که نه تنها برای خود فرد درگیر در این رفتار و افراد مهم زندگی وی زیان های جدی به بار می آورد، بلکه باعث صدمه غیرعمدی به افراد بی گناه دیگری نیز می شود، رایج ترین رفتارهای پرخطر عبارتند از: مصرف زیاد مشروب، سوء مصرف مواد، آمیزش جنسی نایمن، رانندگی بی پروا، ورزش های خطرناک، قماربازی، اعمال بی بند و بار و غیر قانونی.

از دیگر یافته های پژوهش این بود که با افزایش بازداری رفتاری در نوجوانان، گرایش به رفتارهای پرخطر در آنها نیز افزایش می یابد و برعکس. بنابراین ارتباط بین بازداری رفتاری با گرایش به رفتارهای پرخطر در نوجوانان تایید می شود. نتایج این بخش از پژوهش با تحقیقات حسنی و خلجی (۱۳۹۶)؛ بشرپور و همکاران (۱۳۹۷)؛ علیمرادی و همکاران، (۱۳۹۷)؛ آقاجانی و همکاران (۱۳۹۴)؛ مارگات و همکاران (۲۰۱۷) همسو است، که نشان داده اند سیستم بازداری رفتاری می تواند اختلالات رفتاری دانش آموزان را پیش بینی کند و همچنین به نظر می رسد هرچه سیستم بازداری رفتاری فعال تر باشد و افراد گرایش به تیپ های عصری داشته باشند، اختلالات رفتاری بیشتری نمایان می شود. در تبیین این یافته، می توان گفت سیستم های بازداری رفتاری نوجوان را نسبت به احتمال وقوع خطر یا تنبیه هشیار نگه داشته، رفتار اجتنابی را تسهیل می کند، به طور کلی فعالیت سیستم های بازداری رفتاری موجب احساس اضطراب شده، فعالیت فعلی فرد را متوقف می سازد تا فرد بتواند نشانه های موجود در موقعیت را به خوبی بررسی کند. سیستم بازداری رفتاری معتقد است که رشد مناسب بازداری برای عملکرد عادی پنج توانایی عصب- روانشناختی دیگر ضروری است. این پنج توانایی عبارتند از حافظه کاری، خودگردانی هیجانی انگیزه برانگیختگی، گفتار درونی، بازسازی، و ساخت روانی و کنترل حرکتی. چهار کارکرد اول ماهیت هماهنگ سازی دارند زیرا شرایط را برای خودگردانی، کنترل رفتار به وسیله اطلاعات بازنمایی شده درونی، سازمان دهی رفتار در عرض زمان و کنترل اضطراب مهیا می کنند. این نوع خودگردانی به جهت دهی و پایداری رفتار برای رسیدن به اهداف آتی و توانایی "چسبیدن مجدد" به کار کمک می کند. به همین دلیل، سیستم بازداری رفتاری به حافظه کاری، احساس زمان، درونی سازی، خودانگیزشی، خلاقیت رفتاری و به طور کلی به خود کنترلی و کنترل اضطراب متصل است. همچنین در بررسی عوامل شخصیتی موثر در رفتارهای پرخطر، بررسی بعد زیستی- عصبی شخصیت که می تواند زیربنای هیجان و رفتار باشد، حائز اهمیت است. از جمله نظریه مرتبط



با این بُعد، نظریه شخصیت گری است که مبنای انگیزش، هیجان و رفتار انسان را سیستم نظریه حساسیت به تقویت نیز نامیده می شود دو سیستم مغزی- رفتاری اصلی را معرفی می کند. این سیستم ها، که عبارتند از سیستم فعال سازی رفتاری و سیستم بازداری رفتاری، مبنای واکنش های هیجانی و تفاوت های فردی در پاسخ به رویدادهای تقویت کننده می باشند

از دیگر یافته های پژوهش این بود که با افزایش فعال سازی رفتاری در نوجوانان، گرایش به رفتارهای پرخطر در آنها کاهش می یابد و برعکس. بنابراین ارتباط بین فعال سازی رفتاری با گرایش به رفتارهای پرخطر در نوجوانان تایید می شود. نتایج این بخش از پژوهش با تحقیقات حسنی و خلجی (۱۳۹۶)؛ بشرپور و همکاران (۱۳۹۷)؛ مارگات و همکاران (۲۰۱۷) همسو است، که نشان داده اند سیستم فعال ساز رفتاری تأثیر مستقیم بر رفتارهای پرخطر دارد. علاوه بر این، ارزیابی مجدد تجارب هیجانی با تعدیل اثر فعالیت سیستم های مغزی رفتاری در رفتارهای پرخطر نوجوانان نقش میانجی گر کاهش دهنده دارد، در حالی که فرونشانی تجارب هیجانی با تعدیل فعالیت سیستم های مغزی رفتاری در رفتارهای پرخطر نوجوانان نقش میانجی گر مستقیم دارد. به طور کلی نقش پایه های زیستی شخصیت و راهبردهای نظم جویی هیجان در بروز رفتارهای پرخطر حمایت می کند. در تبیین این یافته، می توان گفت سیستم فعال سازی رفتاری به محرک های شرطی پاداش و فقدان تنبیه پاسخ می دهد و حساسیت سیستم فعال سازی رفتاری، نشان دهنده تکانش گری فرد می باشد. با توجه به اینکه، سیستم فعال سازی رفتاری و ارتباط های درونشده و برونشده آن، یک حلقه پسخوراند مثبت ساده است، که از طریق محرک هایی که با پاداش یا فقدان تنبیه همخوانی دارند، فعال می شود و به گونه ای عمل می کند که مجاورت فضایی زمانی به این محرک ها افزایش یابد، سیستم فعال ساز رفتاری سیستمی است که به طور قابلیت هدایت ارگانیزم به سوی اهدافی (مانند آب و غذا) دارد، که برای بقا ضروری هستند، به عبارت دیگر، هدف سیستم های فعال سازی رفتاری، شروع و هدایت رفتار اکتشافی مبتنی بر روی آورد است؛ که ارگانیزم را به تقویت کننده ها نزدیک تر می کند. با این توصیف می توان رفتارهای نشات گرفته از نیاز نوجوانان به دل بستگی را نیز در رده رفتارهای ضروری برای بقا در نظر گرفت و به صورت نظری پذیرفت که در راه اندازی نیاز نوجوانان به دل بستگی و حمایت، سیستم فعال سازی رفتاری نقش مهمی دارد. همچنین سیستم فعال ساز رفتار به سیگنال های پاداش، عدم مجازات و فرار از مجازات حساس است. فعالیت در این سیستم باعث می شود فرد حرکت خود را به سوی دستیابی به اهداف شروع کرده یا بیش از پیش افزایش دهد. سیستم فعال ساز رفتاری مسئول تجربه احساسات مثبت همچون امید، شادی و خوشحالی است. در مورد تفاوت های شخصیت افراد، کسانی که دارای حساسیت زیادی در سیستم فعال ساز رفتاری هستند، گرایش زیادی به تلاش برای رسیدن به هدف دارند و تمایل زیادی برای تجربه کردن احساسات مثبت در موقعیت هایی که احتمال پاداش در آنها زیاد است دارند.

بر اساس یافته های پژوهش پیشنهاد می شود با توجه به اینکه سیستم های مغزی- رفتاری و مقیاس های طرحواره های ناسازگار اولیه رفتاری با گرایش به رفتارهای پرخطر در نوجوانان رابطه وجود دارد، از طریق ارزیابی سیستم های مغزی- رفتاری می توان نوجوانان مستعد رفتارهای پرخطر را شناخت و تمهیداتی را برای انجام مداخله های پیشگیرانه تدارک دید و همچنین کل مقیاس های طرحواره های ناسازگار اولیه به عنوان یک رویکرد درمانی منسجم در کلینیک ها و مراکز درمانی توسط درمانگران و به عنوان یک شیوه اثربخش به کار گرفته شود. همچنین با بکارگیری کلیه مقیاس های طرحواره ها برای نوجوانان، آنها را در زمینه سلامت ذهنی یاری رسانند، و نوجوانانی که دچار رفتارهای پرخطر می باشند می توانند با استفاده از این مقیاس ها، از رفتارهای پرخطر اجتناب ورزند. همچنین با دادن جلسات



مشاوره و آموزش جلوگیری از این رفتارها، نوجوانان را در برابر خطر ناشی از سیستم‌های بازدارنده رفتاری ایمن نگاه دارند. همچنین از آنجایی که در جامعه، نوجوانان بیشتر در معرض عوامل روانی و سیستم‌های مغزی رفتاری می‌باشند و این عامل باعث می‌شود نوجوانان به رفتارهای پرخطر گرایش پیدا کنند، پیشنهاد می‌شود راه‌های برقراری ارتباط صحیح و موثر نوجوانان برای والدین آموزش داده شود، و همچنین عوامل سیستم‌های مغزی رفتاری به نوجوانان آموزش داده شود. لازم به توضیح است محدودیت‌های تحقیق حاضر شامل؛ محدود بودن نتایج به نوجوانان شهرستان بروجرد بوده، بنابراین تعمیم نتایج به گروه‌های دیگر با احتیاط باید صورت گیرد. محدودیت دیگر؛ این پژوهش به صورت مقطعی انجام شده است. به این دلیل، نتیجه گیری درباره رابطه بین متغیرها را دشوار می‌سازد.

منابع

- اسدی، م.، حسینی، م.، و شهسواری، س. (۱۳۹۳). بررسی رفتارهای پرخطر در نوجوانان دانش‌آموز. پژوهش و سلامت (۱۳۹۴)، ۸۷۸-۸۸۳.
- اسماعیل‌زاده، ه.، اسدی، م.، میری، م.، و کرامتکار، م. (۱۳۹۳). بررسی شویع رفتارهای پرخطر در بین نوجوانان شهر قزوین در سال‌های ۹۱-۱۳۹۰. فصلنامه اپیدمیولوژی ایران، ۱۰(۳)، ۷۵-۸۲.
- آقاجانی، م.، صفا، آ.، هلی، ا.، و علیزاده، ا. (۱۳۹۴). رفتارهای پرخطر و ارتباط آنها با ویژگی‌های جمعیت شناختی در نوجوانان دختر و پسر. مجله تحقیقات سلامت، ۶(۵)، ۴۷۸-۴۷۱.
- آقایوسفی، ع.، جوانمرد، غ. ح.، و محمدی قره‌قوزلو، ر. (۱۳۸۶). سیستم‌های مغزی بازدارنده و فعال‌سازی رفتاری و برتری نیمکره‌ای در افراد با و بدون آلکسی تیمبا، روانشناسی بالینی و شخصیت. ۱۶(۱)، ۱۴۱-۱۴۹.
- آهی، ق.، محمدی‌فر، م. ع.، و بشارت، م. ع. (۱۳۸۶). پایایی و اعتبار فرم کوتاه پرسشنامه طرحواره‌های یانگ، روانشناسی و علوم تربیتی. ۳۷(۳)، ۲۰-۵.
- بشرپور، س.، محمودزاده، س.، و درودی، د. (۱۳۹۷). نقش سیستم‌های مغزی- رفتاری و تیپ‌های صبحی- عصری در پیش بینی اختلالات رفتاری دانش‌آموزان. مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۱۵(۳۱)، ۱-۱۰.
- بهمنی، ا. (۱۳۹۲). بررسی نقش طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه در پیش بینی رفتارهای پرخطر دانش‌آموزان. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تربت جام، پایان‌نامه‌ی رشته‌ی روان‌شناسی عمومی.
- پورحسین، ر.، شفیعی، ر.، حاجی‌رسولی‌ها، ز.، و مظلوم‌حسینی، ن. (۱۳۹۴). رابطه بررسی کنش‌وری و ترسیم خانواده در مقطع ابتدایی. رایش روانشناسی، ۴(۱۳)، ۳۴-۲۳.
- حسینی، ج.، و خلجی، ز. (۱۳۹۶). روابط ساختاری فعالیت سیستم‌های مغزی رفتاری، راهبردهای فرایندی نظم‌جویی هیجان و رفتارهای پرخطر. فصلنامه عصب روانشناسی، ۳(۹)، ۹-۱۷.
- حمیدیه، م.، مطلبی، ن.، عاشری، ح.، و بروجردی، ا. (۱۳۸۷). بررسی شیوع مصرف الکل و داروهای روان‌گردان در نوجوانان و جوانان ۱۵-۳۵ ساله شهر تهران. فصلنامه‌ی پژوهش در پزشکی، ۳۲(۴)، ۳۱۵-۳۱۹.
- زاده‌محمدی، ع.، احمدآبادی، ز.، و حیدری، م. (۱۳۹۰). تدوین و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خطرپذیری نوجوانان ایرانی. مجله روانشناسی بالینی ایران، ۱۷(۳)، ۲۱۸-۲۲۵.



- سلمانی، ب.، حسنی، ج.، و آریاناکیا، ا. (۱۳۹۳). بررسی نقش صفات شخصیتی در رفتارهای پرخطر. *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*، ۱۶(۱)، ۱-۱۰.
- سلیمانی‌نیا، ل. (۱۳۸۴). تفاوت‌های جنسیتی نوجوانان در ارتکاب انواع رفتارهای پرخطر. *فصلنامه مطالعات جوانان*، ۸(۹)، ۷۲-۸۴.
- صلواتی، م.، و یکه‌یزدان‌دوست، ر. (۱۳۸۹). *طرح‌واره درمانی (راهنمای ویژه متخصصان روانشناسی بالینی)*. تهران: انتشارات دانژه.
- فتحی، ی.، و ذاکری‌پور، غ. (۱۳۹۳). شناسایی علل گرایش روان‌شناختی نوجوانان به رفتارهای پرخطر و راهکارهای مقابله با آن. *فصلنامه دانش انتظامی پلیس پایتخت*، ۷(۱)، ۹۵-۱۲۶.
- قاسمی، ث.، و شریفی، ک. (۱۳۹۶). بررسی مقایسه طرحواره‌های ناسازگار اولیه، هوش هیجانی و سازگاری اجتماعی نوجوانان دارای گرایش به رفتارهای پرخطر و نوجوانان عادی. *رویش روانشناسی*، ۶(۴)، ۱-۱۹.
- کشاوری، ن.، و تقوی‌ساری‌گونی، ا. (۱۳۹۴). طرحواره‌های ناسازگار اولیه، سیستم‌های مغزی-رفتاری و آمادگی اعتیاد. *کنگره‌ی انجمن روان‌شناسی ایران. انجمن‌های علمی*، ۵(۲۵)، ۱۴-۱۹.
- کوهی، ف.، و کرمی، ج. (۱۳۹۵). رابطه سیستم‌های مغزی رفتاری و ناگویی هیجانی با نشانه‌های اختلال جسمانی شکل در دانشجویان دختر. *فصلنامه علمی- پژوهشی پژوهش در سلامت روانشناختی*، ۱۰(۳)، ۱۳-۲۱.
- گرمارودی، غ.، مکارم، س. ش.، و عباسی، ز. (۱۳۸۸). عادات پرخطر بهداشتی در دانش‌آموزان شهر تهران. *فصلنامه پایش*، ۹(۱)، ۱۳-۱۹.
- محمدخانی، ش.، و فراهانی، م. (۱۳۹۰). کیفیت زندگی و بهزیستی ذهنی: مفاهیم مستقل یا وابسته. *فصلنامه علمی- پژوهشی مطالعات روانشناسی بالینی*، ۱(۲)، ۱-۱۹.
- محمدزاده‌ابراهیمی، ع.، رحیمی‌بردنجانی، ط.، و خراسانی‌نیا، ا. (۱۳۹۴). نقش سیستم‌های مغزی-رفتاری در پیش‌بینی رفتارهای پرخطر دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر بجنورد. *مجله دانشگاه علوم پزشکی خراسان شمالی*، ۷(۱)، ۲۰-۳۰.
- میری، م.، و بهرامی‌احسان، ه. (۱۳۸۹). رابطه‌ی مذهب‌گرایی و عوامل جمعیت‌شناختی با سوء‌مصرف مواد در دانشجویان. *مجله روانشناسی و دین*، ۳(۴)، ۱۰۹-۱۲۶.
- واعظی، ا.، و خوش‌روش، و. (۱۳۹۷). بررسی نقش طرحواره‌های ناسازگار اولیه در پیش‌بینی رفتارهای پرخطر دانش‌آموزان. *هفتمین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی، آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران*، ۷(۳)، ۳۶-۳۹.

Bark, S. (2014). Association of adolescent risk behavior with mental health symptoms in high school students. *Journal of Adolescent Health, 12*(25), 15-30.

Corr, P. (2016). Reinforcement sensitivity theory of personality questionnaires: Structural survey with recommendations. *Personality and Individual Differences, 89*(12), 36-97.

Crick, K., & Dodge, O. (1994). Violent and Nonviolent Youth Offenders: Preliminary Evidence on Group Subtypes. *Youth violence and juvenile justice, 14*(3), 34-43.

Eron, P., & Huresman, M. (1991). A model of smoking among innercity adolescents: the role of personal competence & perceived benefits of smoking. *Preventive Medicine, 31*(2), 312-333.

Firdevs, G., & Ozlem, H. (2015). Risky behaviors of adolescents: Definitions and prevention. *Advances in psychology Research, 1*(60), 236-245.

Gray, S., & McNatan, K. (2018). Behavioral approach system (BAS) sensitivity predicts alcohol craving.



Pers Indiv Differ, 12(1), 369-444.

- Huresman, M. (1998). Behavioral Inhibition & Test Anxiety: An Empirical Investigation of Gray's Theory. *Person & Individ. Diff.*, 16(4), 597-604.
- Margot, P., & Tineke, W. (2017). Behavioral Control and Reward Sensitivity in Adolescents' Risk Taking Behavior: A Longitudinal TRAILS Study. *Frontiers in Psychology*, 43(3), 33-46.
- O'Connor RM, Colder CR, Predicting alcohol patterns in first year college students via motivational systems and reasons for drinking, *Psychol Addict Behav.* 2005; 19: 10–20. 33.Corr PJ, The reinforcement sensitivity theory of personality, Cambridge, UK: Cambridge University Press; 20
- O'Connor, R. (2009). Stewart ShH, Watt MC, Distinguishing BAS risk for university students' drinking, smoking, and gambling behaviors. *Pers Indiv Differ*, 46, 514–519.
- Park, L., & Jung, C. (2018). The effects of behavioral inhibition/approach system as predictors of Internet addiction in adolescents. *Pers Indiv Differ*, 25(21), 36-87.
- Voigt, D., & Braddock, A. (2018). BIS/BAS scales and their relationship to risky health behaviors. *Pers Indiv Differ*, 7(12), 27-33.
- Yang, Q. (2017). Plans to evaluate two hypothetical models of the cognitive always mediating role between perfectionism and socially prescribed for depression and anxiety Plays payment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 20(19), 33-41.

اثر بخشی مداخله ذهن آگاهی بر بهبود خودتنظیمی یادگیری نوجوانان



وحید کوهی^{۱*}، مهدی یکانی^۲

۱. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، واحد خوی، دانشگاه آزاد اسلامی، خوی، ایران (نویسنده مسئول)

E-Mail: vahidkuhi74@gmail.com

۲. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، واحد خوی، دانشگاه آزاد اسلامی، خوی، ایران

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی مداخله ذهن آگاهی بر بهبود خودتنظیمی یادگیری در نوجوانان انجام شد. این پژوهش از نوع مطالعات نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون - پس آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر خوی در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود. نمونه شامل ۳۰ نفر (۱۵ نفر برای هر گروه) بود که به روش نمونه گیری هدفمند و با در نظر گرفتن ملاک های ورود و خروج انتخاب و به تصادف در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین گردند. شرکت کنندگان دو گروه در مراحل پیش و پس آزمون پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) را تکمیل و در این اثناء آزمودنی های گروه آزمایش طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه تحت آموزش های مربوط به مداخله مبتنی بر ذهن آگاهی قرار گرفتند. تجزیه و تحلیل داده ها با استفاده از تحلیل کوواریانس در برنامه SPSS انجام گرفت. تحلیل داده ها نشان داد که مداخله ذهن آگاهی منجر به تفاوت معنی دار بین گروه ها در خودتنظیمی یادگیری نسبت به گروه کنترل شده است ($P < 0/01$). با توجه به نتایج بدست آمده می توان مطرح کرد که مداخله ذهن آگاهی بر خودتنظیمی یادگیری نوجوانان پسر موثر بوده و منجر به افزایش میانگین نمرات شرکت کنندگان گروه آزمایش در نمره کل خودتنظیمی یادگیری و مولفه های آن شامل راهبردهای شناختی و فراشناختی خودتنظیمی شده است.

واژگان کلیدی: مداخله ذهن آگاهی، خودتنظیمی یادگیری، نوجوانان پسر



در چند سال اخیر یادگیری و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (SRL) به عنوان یک موضوع مهم و اساسی برای جوامع، والدین، معلمان و فراگیران مطرح بوده است. یادگیری خودتنظیمی از مقوله هایی است که به نقش فرد در فرایند یادگیری توجه دارد (پوراصغر، کیامنش و سرمدی، ۱۳۹۵). پینتریچ^۱ (به نقل از هاول و بارو، ۲۰۱۱)^۲ یادگیری خودتنظیمی (SRL) را به عنوان فرایندهای فعال و سازنده ای تعریف می کند که در آن فراگیران اهدافی را برای یادگیری خود تعیین کرده و سپس تلاش می کنند شناخت، انگیزه و رفتار خود را بمنظور نیل به اهداف تعیین شده با توجه به ویژگی های بافتی محیط نظارت، تنظیم و کنترل کنند. نظریه یادگیری خودتنظیمی را پینتریچ و دی گروت در سال ۱۹۹۰ عنوان کردند و عصاره این نوع یادگیری را، راهبردهای شناختی^۳ و فراشناختی^۴ تشکیل می دهند (ژنگ، لی و چن، ۲۰۱۶)^۵. یادگیرنده های خودتنظیم به وسیله ویژگی هایی از قبیل ابتکار شخصی، تسلط بر یادگیری هدف و خوداسنادی مطلوب، متمایز می شوند (زیمرمان، ۲۰۱۵)^۶. دانش آموزانی که در یادگیری خودتنظیمی دخیل می شوند می توانند فرآیند پیشرفت خود را به سمت اهداف تعیین شده، مورد نظارت قرار دهند و به همین دلیل قادرند تا بر کارایی رویکردهای یادگیری خود تمرکز کنند. بوکارتس^۷ (۲۰۰۲)، نقل از بیمبنوتی^۸ (۲۰۰۹) بهبود مهارتهای خودتنظیمی در فراگیران را هدف اصلی آموزش و پرورش می داند، زیرا فرد با این مهارتها نه تنها در دوران تحصیل یادگیری خویش را هدایت می کند، بلکه پس از اتمام تحصیلات نیز فرد می تواند دانش خود را همزمان با دانش روز تطبیق دهد. دانش آموزان به کمک راهبردهای خودتنظیمی می توانند شکست های متعدد خود را دوباره مورد بررسی و بازبینی قرار دهند و در نهایت یادگیری فعال در دانش آموزان بهبود می یابد. این دانش آموزان به واسطه خودگردانی می توانند از مفید بودن راهبردهای خاص برای حل مسئله کارا و یادگیری مؤثر آگاهی داشته باشند (پینتریچ، ۱۳۹۰).

نظریه های جدید آموزش معتقدند باید فراگیران را به فعالیت واداشت و از این طریق باعث ایجاد نگرش، انگیزه و باور مثبت و همچنین منجر به بهبود فرایندهای یادگیری خودتنظیمی در آنان شد (کاراهوکا، کاراهوکا، کارغلو، گولوقلو و آرفغلو، ۲۰۱۰). در سال های اخیر، اقدامات و مداخلات در زمینه ذهن آگاهی به طور فزاینده ای محبوبیت یافته و توجه بسیاری را به خود جلب کرده است (اسدی، ابوالقاسمی و بشرپور، ۱۳۹۵).

شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی (MBCT)^۱ یک رویکرد درمانی برخاسته از نظریه ای است که توسط تیزدل، سگال و ویلیامز^۲ (۲۰۰۲)؛ به نقل از هیلگار^۳ (۲۰۱۱)، براساس مدل کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی^۴ (MBSR) کابات-زین^۵ و با اضافه کردن اصول درمان شناختی به آن، با هدف جایگزینی هیجانات منفی با هیجانات خوشایند ایجاد شده است. این برنامه درمانی ترکیبی از

۱. self-regulated learning (SRL)

۲. Pintrich

۳. Howell & Buro

۴. cognitive strategies

۵. metacognitive strategies

۶. Zheng, Li & Chen

۷. Zimmerman

۸. Boekaerts

۹. Bembenuddy

۱. Karahoca, Karahoca, Karaboglu, Gulluoglu & Arifoglu

۱. mindfulness- based cognitive therapy (MBCT)

۱. Teasdale, Segal & Williams^۲

۱. Hillgaar^۳

۱. mindfulness-based stress reduction (MBSR)

۱. Kabat-Zinn^۵



آموزش مراقبه ذهن آگاهانه و مداخلاتی از شناخت درمانی را شامل می شود. در طول تمرین های ذهن آگاهی، توانایی های خودتنظیمی از طریق تمریناتی با تمرکز بر توجه داخلی مانند آگاهی از تنفس، یا تمرکز بر اشیاء خارجی مانند صداها آموزش داده می شود که در هر دو شیوه توجه تاکید اصلی بر تجربیات زمان حال است (دیکنسون، برکمن، آرچ و لیبرمن؛ ۲۰۱۲)، و با یک دیدگاه غیرقضاوتی نسبت به افکار، احساسات و رفتارها (زیدان، جانسون، دایموند، دیوید و گولکاسیان؛ ۲۰۱۰) در طول تمرینات ذهن آگاهی، می تواند منجر به تغییر بی درنگ توجه از افکار غیرمرتبط در لحظه حال که منجر به نگرانی می شوند، گردد (هاسنکامپ، ویلسون-مندنهال، دانکن و بارسالو؛ ۲۰۱۲). در این راستا، تیری، برایانت، نوبل و نوریس^۴ (۲۰۱۶) در پژوهشی خاطر نشان ساختند که بکارگیری برنامه آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی منجر به افزایش خودتنظیمی یادگیری در کودکان پیش دبستانی شده است. کاظمیان (۱۳۹۴) در مطالعه ای مطرح کرد که آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی موجب افزایش میزان خودتنظیمی تحصیلی دانشجویان جدید الورد می شود. کانهوون و دورجی^۵ (۲۰۱۷) در مطالعه ای اشاره کردند که ذهن آگاهی از طریق مکانیسم های عصب شناختی-اجرایی منجر به تغییرات خودتنظیمی کودکان در دوره پیش نوجوانی می گردد. تاج الدینی (۱۳۹۴) در پژوهشی اشاره کرده است که آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی، در سرزندگی تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی دانش آموزان تاثیر مثبتی دارد.

مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی به عنوان یکی از درمان های شناختی رفتاری موج سوم قلمداد می شوند و در مجموع مطالعات محدودی روی اثربخشی مداخلات و تکنیک های مبتنی بر ذهن آگاهی صورت گرفته و این در حالی است که تاکنون پژوهش های بی نهایت اندکی به بررسی اثربخشی مداخله ذهن آگاهی بر افزایش خودتنظیمی یادگیری در نوجوانان پرداخته اند. لذا این پژوهش به دنبال پاسخگویی به این سوال است که آیا مداخله ذهن آگاهی برای افزایش خودتنظیمی یادگیری در نوجوانان پسر موثر است؟

روش

پژوهش حاضر از نوع مطالعات نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون - پس آزمون و گروه کنترل می باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر خوی در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود. از این جامعه، نمونه ای به حجم ۳۰ نفر (۱۵ نفر برای هر گروه) به روش نمونه گیری هدفمند و با در نظر گرفتن ملاک های ورود و خروج انتخاب و به تصادف در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین کردند. نحوه انتخاب نمونه آماری نیز بدین صورت بود که ابتدا از بین تمامی مدارس پسرانه سطح دبیرستان شهر خوی یک مدرسه به تصادف انتخاب و سپس پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) در بین دانش آموزان آن مدرسه اجرا و ۳۰ نفر براساس کسب نمره پایینتر از ۸۵ در مقیاس فوق انتخاب و در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) جایگزین شدند. تجزیه و تحلیل داده ها با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری در برنامه spss-26 انجام شد.

ملاک های ورود به پژوهش شامل کسب نمره پایین تر از ۸۵ در پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ)، حداقل سن ۱۵ و حداکثر سن ۱۸ سال، رضایت آگاهانه دانش آموز و موافقت کتبی پدر و مادر برای شرکت در پژوهش، وضعیت جسمی و روانی مطلوب برای شرکت در مطالعه و ملاک های خروج نیز عبارت بودند از دریافت سایر مداخله های روانشناختی همزمان با اجرای مطالعه، استفاده از داروهای روانپزشکی حداقل ۲ هفته قبل از شروع مداخله، ابتلا به بیماری های شدید جسمانی یا روانی و وجود سابقه بیماری جسمانی و روانی.

1. Dickenson, Berkman, Arch & Lieberman

2. Zeidan, Johnson, Diamond, David & Goolkasian

3. Hasenkamp, Wilson-Mendenhall, Duncan & Barsalou

4. Thierry, Bryant, Nobles & Norris

5. Kaunhoven & Dorjee



پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ)

برای سنجش یادگیری خودتنظیم در این مطالعه از پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) استفاده شد که توسط پینتریچ و همکاران در سال ۱۹۹۱ ساخته شده و دارای ۸۱ گویه است (درتاج و افشاریان، ۱۳۹۵). این پرسشنامه دارای دو بخش راهبردهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری است که در این پژوهش با توجه به الگو و سازه های پژوهش، از بخش راهبردهای یادگیری استفاده گردید. بخش راهبردهای یادگیری ۳۱ ماده دارد که ۱۴ ماده شامل سوالات (۱، ۵، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۸، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۴، ۲۵، ۲۷ و ۳۱) مربوط به راهبردهای شناختی (۴ ماده مرور ذهنی، ۶ ماده بسط دهی و ۴ ماده سازمان دهی) و ۱۷ ماده (سوالات ۲، ۳، ۴، ۶، ۸، ۱۰، ۱۲، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۹، ۲۳، ۲۶، ۲۸، ۲۹ و ۳۰) نیز مربوط به راهبردهای فراشناختی (۵ ماده برنامه ریزی یا تفکر انتقادی و ۱۲ ماده نظارت و خودتنظیمی فراشناختی) است. سوالات این پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج درجه ای لیکرت به صورت کاملاً مخالف (۱)، مخالف (۲)، بدون نظر (۳)، موافق (۴) و کاملاً موافق (۵) نمره گذاری می شود. نمره گذاری سوالات ۲ و ۱۷ به صورت معکوس انجام می گیرد. در این پرسشنامه، مجموع نمره هر آزمودنی در کل پرسشنامه در دامنه ای از ۳۱ تا ۱۵۵ و برای راهبردهای شناختی ۱۴ تا ۷۰ و راهبردهای فراشناختی ۱۷ تا ۸۵ می باشد (درتاج و افشاریان، ۱۳۹۵). ساکس و همکاران (۲۰۱۵) در بررسی روایی سازه این پرسشنامه با استفاده از تحلیل عامل اکتشافی ساختار کلی پرسشنامه را تایید و همچنین در بررسی پایایی مقیاس، همسانی درونی مولفه های آن را در دامنه ای از ۰/۳۴ تا ۰/۹۰ و برای کل مقیاس ۰/۹۲ گزارش نمودند. درتاج و افشاریان (۱۳۹۵) ضمن تایید روایی سازه مقیاس با استفاده از تحلیل عاملی، همسانی درونی زیرمقیاس های مرور ذهنی، بسط دهی، سازمان دهی، تفکر انتقادی و خودتنظیمی فراشناختی را به ترتیب برابر با ۰/۸۸، ۰/۹۱، ۰/۹۰، ۰/۸۷ و ۰/۸۲ گزارش نمودند.

مداخله مبتنی بر ذهن آگاهی

برای اجرای مداخله مبتنی بر ذهن آگاهی از برنامه مداخله ای درمان شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی (MBCT) تیزدل و همکاران (۲۰۰۲؛ به نقل از هیلگار، ۲۰۱۱) استفاده شد. این برنامه در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه ای به صورت گروهی برگزار گردید. شرح مختصر جلسه های درمانی در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: برنامه ۸ جلسه ای مداخله ذهن آگاهی

جلسه	محتوای جلسات
اول	اجرای پیش آزمون، برقراری ارتباط و مفهوم سازی، لزوم استفاده از آموزش ذهن آگاهی و آشنایی با هدایت خودکار، آشنایی با مراقبه.
دوم	آموزش مراقبه وارسی بدن، انجام تنفس آگاهانه و مراقبه ذهنی، تمرکز در مورد تمرین ها و حس کردن دقیق آنها.
سوم	انجام سه دقیقه تنفس، انجام حرکات هوشیارانه، پیگیری تمرین های مراقبه و تمرکز بر تنفس آگاهانه و اعضای بدن به صورت یک تفکر ذهن آگاهانه از طریق دیدن یا شنیدن.
چهارم	ماندن در لحظه حاضر، ۵ دقیقه دیدن یا شنیدن با شیوه آگاهانه، کشف تجارب ناخوشایند، کشف و تعریف مساله خودتنظیمی یادگیری و تمرکز متناوب بر فرایندهای هیجانی همچون اضطراب و افسردگی



- پنجم تاکید بر چگونه واکنش نشان دادن به آنچه که فکر و احساس می گردد، کشف تاثیرات تمرین های مراقبه بر ذهن و بدن و تمرین واکنش به الگوهای عادی شده.
- ششم آموزش نظارت آگاهانه، برقرار نمودن رابطه با افکار، آموزش توجه به ذهن، افکار مثبت و منفی، خوشایند و ناخوشایند بودن افکار، آموزش توجه به ذهن، توجه بدون قضاوت به افکار و اجازه دادن برای ورود و پذیرش آنها.
- هفتم چشمها کاملا بسته از زمان شروع تا زمانی که احساس کردید یک دقیقه شده چشمها را باز نموده آنهايي که خیلی عجولند کار زیاد دارند و آنهايي که از یک دقیقه می گذرد. معمولا کارشان با تاخیر انجام می دهند مشکل اینکه در تخمین زمان اشتباه می کنند و یا با زمان مسابقه گذاشته اند.
- هشتم تمرین واری بدن، بازنگری تالیف خانگی، بازنگری و مرور کل برنامه، بحث در مورد اینکه چگونه به بهترین نحو، تحرک و نظم که در هفته های گذشته چه در تمرین های منظم و چه در تمرین های غیرمنظم ایجاد شده ادامه یابد. واری و بحث در مورد برنامه ها و یافتن دلایل مثبت برای ادامه تمرین، پایان دادن به برنامه با آخرین مراقبه

یافته ها

در این پژوهش میانگین سنی برای گروه آزمایش (۱۶/۱۳)، گروه کنترل (۱۶/۶۷) و میانگین سنی کل شرکت کنندگان (۱۶/۴۰) بود، ۲۳/۳ درصد از شرکت کنندگان در مقطع اول دبیرستان، ۲۳/۳ درصد دوم دبیرستان، ۳۶/۷ سوم دبیرستان، و ۱۶/۷ درصد نیز در مقطع پیش دانشگاهی مشغول تحصیل بودند.

جدول ۲: شاخص های مرکزی، پراکندگی و نتایج آزمون شاپیرو-ویلک برای خودتنظیمی یادگیری

گروه	مرحله	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی	آماره z	معنی داری
آزمایش	پیش آزمون	۶۸	۸۷	۷۹/۱۳	۴/۷۳	-۰/۴۳۲	۱/۰۸۴	۰/۹۳۵	۰/۳۲۱
	پس آزمون	۸۷	۱۰۵	۹۸/۶۰	۴/۴۰	-۱/۱۴۳	۲/۵۵۹	۰/۹۱۶	۰/۱۶۵
کنترل	پیش آزمون	۷۳	۹۲	۸۱/۲۰	۵/۰۵	۰/۵۰۶	۰/۰۹۷	۰/۹۷۷	۰/۹۴۷
	پس آزمون	۷۵	۱۰۰	۸۶/۱۳	۶/۲۷	۰/۱۶۷	۰/۹۵۴	۰/۹۵۷	۰/۶۴۰

چنانکه در جدول ۲ مشاهده می شود شرکت کنندگان دو گروه آزمایش و کنترل در پیش آزمون خودتنظیمی یادگیری دارای سطح میانگین مشابهی هستند ولی در پس آزمون خودتنظیمی یادگیری شرکت کنندگان گروه آزمایش سطح میانگین بالاتری نسبت به شرکت کنندگان گروه کنترل دارند. همچنین، نتایج آزمون شاپیرو-ویلک در جدول ۲ حاکی از نرمال بودن توزیع داده ها در خودتنظیمی یادگیری بوده ($p > 0/05$) و پیش فرض نرمال بودن توزیع داده ها برای انجام تحلیل کوواریانس برقرار است. بمنظور بررسی پیش فرض نرمال بودن توزیع نمرات، از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شد. نتایج این آزمون برای خودتنظیمی یادگیری نشان داد که توزیع نمرات گروهها با توزیع نرمال تفاوت معناداری ندارد، بنابراین فرض نرمال بودن برقرار است ($F=0/004, p=0/950$).

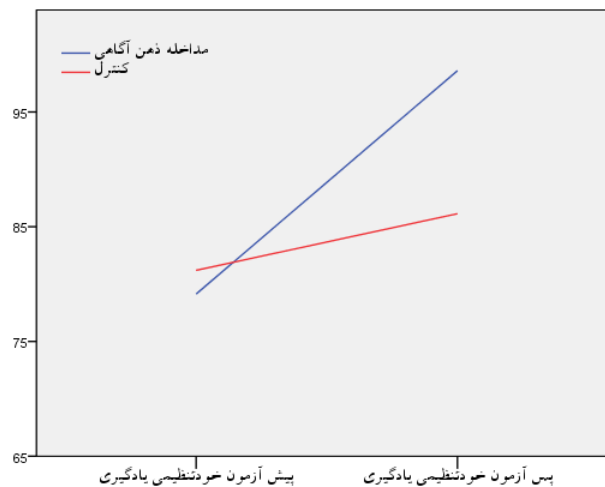


ادامه، پیش فرض همگنی شیب خط رگرسیونی و وجود رابطه خطی بین متغیر همپراش و متغیر وابسته مورد بررسی قرار گرفتند که نتایج حاکی از برقراری این دو پیش فرض برای خودتنظیمی یادگیری بود (جدول ۳).

جدول ۳: نتایج تحلیل کوواریانس اثرات بین گروهی برای گروه های آزمایش و کنترل در خودتنظیمی یادگیری

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی داری	ضریب اتا	توان آزمون
گروه*پیش آزمون	۱۹/۰۵۳	۱	۱۹/۰۵۳	۳/۱۸۸	۰/۰۸۶	۰/۱۰۹	۰/۴۰۵
پیش آزمون	۶۴۸/۸۷۱	۱	۶۴۸/۸۷۱	۱۰۰/۴۲۰	۰/۰۰۰۱	۰/۷۸۸	۱
گروه	۱۵۰۴/۵۷۲	۱	۱۵۰۴/۵۷۲	۲۳۲/۸۵۰	۰/۰۰۰۱	۰/۸۹۶	۱
خطا	۱۷۴/۴۶۲	۲۷	۶/۴۶۲				

نتایج جدول ۳ نشان می دهد که با در نظر گرفتن نمرات پیش آزمون به عنوان متغیر همپراش، مداخله ذهن آگاهی منجر به تفاوت معنی دار بین گروه ها در متغیر خودتنظیمی یادگیری، به میزان ۹۰ درصد شده است. بدین معنا که ۹۰ درصد از تفاوت های فردی در متغیر خودتنظیمی یادگیری به خاطر تفاوت در عضویت گروهی (تاثیر مداخله) می باشد. لذا، مداخله ذهن آگاهی منجر به افزایش میانگین نمرات شرکت کنندگان گروه آزمایش در خودتنظیمی یادگیری نسبت به گروه کنترل شده است. از این رو می توان مطرح کرد که مداخله ذهن آگاهی برای افزایش خودتنظیمی یادگیری در نوجوانان موثر است. شکل ۱ نمودار خطی میانگین خودتنظیمی یادگیری گروه های آزمایش و کنترل را در مراحل پیش آزمون و پس آزمون نشان می دهد.



شکل ۱ نمودار خطی میانگین خودتنظیمی یادگیری در مراحل پیش آزمون و پس آزمون



بحث و نتیجه گیری

یافته پژوهش نشان داد که مداخله ذهن آگاهی منجر به تفاوت معنی دار بین گروه‌ها در متغیر خودتنظیمی یادگیری شده است. لذا، مداخله ذهن آگاهی منجر به افزایش میانگین نمرات شرکت کنندگان گروه آزمایش در خودتنظیمی یادگیری نسبت به گروه کنترل شده است. از این رو می توان مطرح کرد که مداخله ذهن آگاهی برای افزایش خودتنظیمی یادگیری در نوجوانان موثر است. این یافته با یافته های علی اکبری و قریشی (۲۰۱۴)، تاج الدینی (۱۳۹۴)، هیلگار (۲۰۱۱)، پورشهسواری (۱۳۹۰)، کانپوون و دورجی (۲۰۱۷) و فلوک و همکاران (۲۰۱۵) همسویی دارد. در این راستا، عزیزی کرج و همکاران (۱۳۹۶) در مطالعه ای مطرح ساختند که بین ذهن آگاهی و خودتنظیمی هیجانی رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. علی اکبری و قریشی (۲۰۱۴) در پژوهشی خاطر نشان ساختند که ذهن آگاهی به طور قابل توجهی قادر به پیش بینی یادگیری خودتنظیم در دانشجویان است. هیلگار (۲۰۱۱) در پژوهشی مطرح ساخت که رابطه معنی دار مثبتی بین ذهن آگاهی و یادگیری خودتنظیم و مولفه های آن شامل راهبردهای یادگیری و راهبردهای خودتنظیمی فراشناختی وجود دارد. پری-فریش و همکاران (۲۰۱۶) در مطالعه ای مطرح ساختند که تمرین های مبتنی بر ذهن آگاهی در بهبود خودتنظیمی نوجوانان موثر است.

ذهن آگاهی به دلیل تأثیر مثبتی که بر افزایش خودکنترلی و کمک طلبی دارد، می تواند باعث بهبود خودتنظیمی یادگیری شود (هاول و بارو، ۲۰۱۱). هارتون-داتسچ و هارتون (۲۰۰۳) نشان دادند که با افزایش ذهن آگاهی میزان آگاهی، خودتنظیمی و بازبایی تعادل نیز بهبود می یابد. شواهد رو به رشدی وجود دارد که نشان می دهد مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی در کودکان ابتدایی منجر به بهبود توجه انتخابی و تمرکز (ناپولی و همکاران، ۲۰۰۵)، مهارت های اجتماعی (بیوچمین و همکاران، ۲۰۰۸) و رفتارهای کلاسی همچون خودکنترلی، یادگیری خودتنظیمی و مشارکت فعال می گردد (بلک و فرناندو، ۲۰۱۴). در تبیین این یافته مبتنی بر موثر بودن مداخله مبتنی بر ذهن آگاهی بر افزایش خودتنظیمی یادگیری می توان اشاره نمود که ذهن آگاهی به افراد در تعدیل الگوهای رفتاری منفی و افکار اتوماتیک و تنظیم رفتارهای مثبت مرتبط با یادگیری کمک می کند. به عبارت دیگر ذهن آگاهی از طریق ترکیب سرزندگی و واضح دیدن تجربیات می تواند تغییرات مثبتی را در عملکرد یادگیری افراد ایجاد نماید (جانکی، ۲۰۰۷). از آن جایی که برنامه آموزش ذهن آگاهی، هم عملکرد ذهنی و هم عملکرد رفتاری را تقویت می کند می توان انتظار داشت که شرکت کنندگان در مداخله مبتنی بر ذهن آگاهی نگرش مثبت تری نسبت به توانایی های خود داشته باشند و در کنار آمدن با فرایندهای تحصیلی به طور موفقیت آمیزی عمل کنند (ویبر، ۲۰۰۹).

محدود شدن جامعه و نمونه آماری پژوهش به دانش آموزان دوره دوم متوسطه و دانش آموزان پسر از جمله محدودیت های مطالعه بود که در تعمیم نتایج بایستی جانب احتیاط رعایت گردد. پیشنهاد می شود پژوهش های مشابه ای بر روی دانش آموزان دختر، و همچنین دانش آموزان سایر مقاطع تحصیلی انجام گیرد تا بتوان مقایسه بین گروه های سنی مختلف را فراهم و اثربخشی مداخله ذهن آگاهی را در طی فرایند رشدی بررسی کرد. با توجه به یافته های پژوهش حاضر، پیشنهاد می شود مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی، به عنوان بخشی از برنامه های آموزش مدارس قرار گیرد، تا بتوانند با بهره گیری از آن، سطح انگیزش دانش آموزان را ارتقاء داده و موجب بهبود فرایندهای خودتنظیمی یادگیری گردند.

تشکر و قدردانی

از تمامی عزیزانی که در انجام این پژوهش یاری رسان بودند صمیمانه سپاسگزاری می گردد.

1 . Horton-Deutsch & Horton

2 . Junkie

3 . Veer



منابع

- پوراصغر، نصیبه، کیامنش، علیرضا، سردی، محمدرضا. (۱۳۹۵). مدل پیش بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان از دور براساس متغیرهای فردی باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۴ (۲)، ۹-۲۶.
- پینترچ، پل (۱۳۹۰). انگیزش در تعلیم و تربیت، ترجمه مهرناز شهرآرای. تهران: نشر علم.
- اسدی، سمانه، ابوالقاسمی، عباس، بشرپور، سجاد. (۱۳۹۵). اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر نارسایی شناختی و پردازش هیجانی پرستاران مضطرب. نشریه پرستاری ایران، ۲۹ (۱۰۲)، ۵۵-۶۵.
- تاج الدینی، سعیده. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی (MBSR) بر سرزندگی تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی در دانش آموزان در معرض خطر ابتلا به اعتیاد. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید باهنر کرمان.
- کاظمیان، سمیه. (۱۳۹۴). تاثیر آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی بر خودتنظیمی تحصیلی دانشجویان جدیدالورود. مجموعه مقالات ششمین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان، تهران.
- درتاج، فریبرز، افشاریان، ندا. (۱۳۹۵). ارزیابی ساختار عاملی پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری در دانش آموزان ایرانی. فصلنامه اندازه گیری تربیتی، ۶ (۲۳)، ۲۳-۴۳.
- پورشهسواری، فرشته. (۱۳۹۰). اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی به شیوه گروهی بر افزایش خودتعمایز یافتگی و خودتنظیمی عاطفی دانشجویان دانشگاه پیام نور سیرجان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد واحد مرودشت.
- عزیزی کرج، معصومه، دهقانی، فهیمه، کمالی زارچ، محمود. (۱۳۹۶). نقش واسطه‌ای خودتنظیمی هیجانی در رابطه بین ذهن آگاهی و خودکارآمدی بیماران دیابتی نوع دو شهر یزد. مجله افق دانش، ۲۳ (۳)، ۲۴۳-۲۵۰.

- Beauchemin, J., Hutchins, T., & Patterson, F. (2008). Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. *Complementary Health Practice Review*, 13(1), 34-45.
- Black, D. S., & Fernando, R. (2014). Mindfulness training and classroom behavior among lower-income and ethnic minority elementary school children. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 1242-1246.
- Harton-Deutsch, L. S., & Horton, M. J. (2003). Mindfulness: overcoming intractable conflilit. *Archives of Psychiatric Nursing*, 17(4), 186-193.
- Junkie, S. E. (2007). yoga and self-steem exploring change in middle age women, Saskatoon Canada, university of Saskatchewan, 42-46.
- Napoli, M., Krech, P. R., & Holley, L. C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 99-125.
- Veer, S. D., Brouwers, A., Evers, W., Tomic, W. (2009). A pilot study of the psychological impact of the mindfulness-based stress reduction program on persons who stutter. *European Psychotherapy*, 9 (1), 39-56.
- Aliakbari, M., Ghoreyshi, M. (2014). On the relationship between self-regulation strategies and mindful Iranian high school EFL students. *Int J of Pedagogies & Learning*, 9(3), 315-326.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44-51.
- Perry-Parrish, C., Copeland-Linder, N., Webb, L., Shields, A. H., & Sibinga, E. M. (2016). Improving self-regulation in adolescents: current evidence for the role of mindfulness-based cognitive therapy. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 7, 101-108.
- Saks, K., Leijen, A., Edovald, T. & Oun, K. (2015). Cross-Cultural Adaptation And Psychometric Properties Of The Estonian Version Of MSLQ. *Social and Behavioral Sciences*, 191, 597 - 604.
- Kaunhoven, R. J., & Dorjee, D. (2017). How does mindfulness modulate self-regulation in pre-adolescent children? An integrative neurocognitive review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 74, 163-184.
- Thierry, K. L., Bryant, H. L., Nobles, S. S., & Norris, K. S. (2016). Two-Year Impact of a Mindfulness-Based Program on Preschoolers' Self-Regulation and Academic Performance. *Early Education and Development*, 27(6), 805-821.
- Dickenson, J., Berkman, E.T., Arch, J., Lieberman, M.D., 2012. Neural correlates of focused attention during a brief mindfulness induction. *Soc. Cognit. Affect Neurosci*, 8, 40-47.



- Hasenkamp, W., Wilson-Mendenhall, C.D., Duncan, E., Barsalou, L.W., 2012. Mind wandering and attention during focused meditation: a fine-grained temporal analysis of fluctuating cognitive states. *Neuroimage*, 59, 750–760.
- Hillgaar, S. D. (2011). *Mindfulness And Self Regulated Learning*. Master's Thesis in Social and Community Psychology. Trondheim.
- Zeidan, F., Johnson, S.K., Diamond, B.J., David, Z., Goolkasian, P., 2010. Mindfulness meditation improves cognition: evidence of brief mental training. *Conscious Cognit.* 19 (2), 597–605.
- Karahoca, D., Karahoca, A., Karaoglu, A., Gulluoglu, B., & Arifoglu, E. (2010). Evaluation of web based learning on student achievement in primary school computer courses. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5813-5819.
- Howell, A. J., & Buro, K. (2011). Relations Among Mindfulness, Achievement-Related Self-Regulation, and Achievement Emotions. *Journal of Happiness Studies*, 12(6), 1007-1022.
- Bembenutty, H. (2009). Academic delay of gratification, self-regulation of learning, gender differences, and expectancy-value. *Personality and Individual Differences*, 3(46), 347-352.
- Zheng, L., Li, X., & Chen, F. (2016). Effects of a mobile self-regulated learning approach on students' learning achievements and self-regulated learning skills. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-9.
- Zimmerman, B. J. (2015). *Self-regulated learning: Theories, Measures, and outcomes*. city university of New York Graduate center, NY, USA.



پیش بینی انگیزش تحصیلی دانش آموزان براساس خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی

مهدی یکانی^{۱*}، وحید کوهی^۲

۳. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، واحد خوی، دانشگاه آزاد اسلامی، خوی، ایران (نویسنده مسئول)

E-Mail: yekanimehdi6@gmail.com

۴. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، واحد خوی، دانشگاه آزاد اسلامی، خوی، ایران

چکیده

پژوهش حاضر با هدف پیش بینی انگیزش تحصیلی دانش آموزان خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی انجام شد. این پژوهش از نوع مطالعات توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش، شامل کلیه دانش آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه شهر خوی در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ بودند. از این جامعه، نمونه ای به حجم ۲۶۰ نفر با استفاده از جدول مورگان به روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای انتخاب و پرسشنامه های خودکارآمدی دانش آموز (MJSES)، انگیزش تحصیلی (HAMS)، و خودتنظیمی بوفارد (BSRQ) را تکمیل نمودند. تجزیه و تحلیل داده ها با استفاده از تحلیل رگرسیون در برنامه SPSS نسخه ۲۰ انجام شد. یافته های پژوهش نشان داد که خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی رابطه مثبت و معنی داری با انگیزش تحصیلی (درونی و بیرونی) دارند. همچنین، متغیرهای خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی قادر به تبیین ۳۲ درصد از تغییرات انگیزش درونی و ۲۰ درصد از تغییرات انگیزش بیرونی دانش آموزان بودند. با توجه به نتایج بدست آمده می توان مطرح نمود که افزایش خودکارآمدی و خودتنظیمی و با سطوح بالای انگیزش تحصیلی مرتبط است.

واژگان کلیدی: انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی



مقدمه

انگیزش تحصیلی یکی از مهم ترین شاخص های رشد و پیشرفت نظام آموزش و پرورش یک کشور محسوب می شود. انگیزش تحصیلی موتور حرکت نظام آموزش و پرورش به سوی توسعه و پیشرفت محسوب می شود. منظور از انگیزش فرآیندی است که طی آن فعالیت معطوف به هدف برانگیخته و حفظ می شود (شانک، پینتریچ و می سی، ۲۰۰۸). انگیزش را می توان به عنوان عامل نیرودهنده و هدایت کننده رفتار تعریف کرد که به تلاش فرد شدت و جهت می دهد (کایان، ۲۰۱۰). انگیزش تحصیلی یکی از ملزومات یادگیری به حساب می آید و چیزی است که به رفتار شدت و جهت می بخشد و در حفظ و تداوم آن به یادگیرنده کمک می کند. در واقع، انگیزش آن چیزی است که به یادگیرنده انرژی می دهد و فعالیت های او را هدایت می کند (نصری، تیموری و حمیدی مجلج، ۱۳۹۲). طبق نظریه خود تعیین گری^۳ دسی و رایان^۴ سه نوع انگیزش وجود دارد: انگیزه درونی^۵ انگیزه بیرونی^۶ و بی انگیزگی^۷. مشخص کردن انواع انگیزش به این دلیل اهمیت دارد که مقدار خود مختاری در هر حالت انگیزشی، بر آنچه افراد فکر می کنند و انجام می دهند تاثیر بسزای دارد (مرزیه، ۱۳۹۱). پژوهش های انجام یافته در زمینه انگیزش تحصیلی نشان داده اند که دانش آموزان از لحاظ این نیاز تفاوت زیادی با یکدیگر دارند. بعضی دانش آموزان دارای انگیزش سطح بالایی هستند و در رقابت با دیگران در کارهای خود برای کسب موفقیت به سختی می کوشند و بعضی دیگر انگیزش چندانی به تحصیل و موفقیت ندارند و از ترس شکست آماده خطر کردن برای موفقیت نیستند (سیف، ۱۳۸۶).

مطالعات نشان می دهد که در میان عوامل متعدد و گوناگون (فردی و محیطی) تاثیرگذار بر انگیزش تحصیلی، باورهای خودکارآمدی نقش برجسته و مهمتری را ایفا می نماید. منظور از خودکارآمدی باور افراد درباره توانایی هایشان است که سطوح معینی از عملکرد را مشخص می کند و بر اتفاقات مؤثر در زندگی تأثیر می گذارد. سطح بالای خودکارآمدی می تواند انگیزش برای فعالیت و افزایش شانس موفقیت در آن و حتی اعتماد به نفس را تحریک کند (سیف، ۱۳۹۵). بندورا معتقد است افراد با خودکارآمدی بالا از فرایندهای فکری سطح بالاتر (از قبیل تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزشیابی از طبقه ی سوم بلوم^۸) برای حل مسئله پیچیده استفاده می کنند. این افراد خود را در انجام دادن تکالیف و مسائل سخت، موفق تصور می کنند؛ حال آنکه افراد با خودکارآمدی پایین از فرایندهای فکری سطح پایین تر استفاده کرده و خود را در انجام تکالیف، بدشانس می دانند. این تفاوت نگرش و عملکرد منجر به ایجاد تفاوت در انگیزش آن ها می شود (به نقل از عباسیان فرد، بهرامی و احقر، ۱۳۸۹). در این راستا، کوهی مفتخری اصفهانی، محمودی و گلشنی (۱۳۹۵) اشاره نمودند که بین خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت تحصیلی رابطه معنی داری وجود دارد و خودکارآمدی قادر به پیش بینی معنی دار و مثبت انگیزش پیشرفت تحصیلی می باشد. آرکادیوس^۹ (۲۰۱۸) مطرح نمود که خودکارآمدی تاثیر معنی داری بر انگیزش پیشرفت دانش آموزان داشته و قادر به پیش بینی بخشی از واریانس انگیزش پیشرفت می باشد.

1. Schunk, Pintrich & Meece
2. Kayan
3. Self Determination Theory
4. Deci & Ryan
5. Internal Motivation
6. External Motivation
7. Amotivation
8. Bloom
9. Arcadius



اخیراً تحقیقات مختلفی در روانشناسی تربیتی در مورد اینکه چه مؤلفه های شناختی و انگیزشی در یادگیری تحصیلی با یکدیگر کار می کنند، تمرکز کرده اند. یک حوزه تحقیقی مهم در این زمینه خودتنظیمی تحصیلی است. بندورا معتقد است که خودتنظیمی از طریق سه عملکرد جانبی کار می کند: خویشتن نگری، انتخاب اهداف و خودواکنشی؛ اطلاعات لازم برای دسته بندی اهداف واقعی و اطلاعات لازم برای به کارگیری به عنوان مبنایی برای خودواکنشی فراهم می کند. واکنش های خودارزیابانه انگیزش، رفتار را از طریق ایجاد رضایتمندی شخص بر اساس اولویت بندی معیارهای شخصی، جهت می دهند. بنابراین، این خودواکنشی، افراد را بر می انگیزاند تا تلاش های لازم را برای آن چه که ارزشمند می دانند، از سر بگیرند و خودواکنشی همچنین بر نحوه که افراد از پیشرفت خود احساس رضایت می کنند، تأثیر می گذارد (دلور و همکاران، ۱۳۹۵). در این راستا، استاد زاده، داوودی و زارع (۱۳۹۵) خاطر نشان ساختند که بین خودتنظیمی یادگیری مولفه های شناختی و فراشناختی آن با انگیزه پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. گرشاسبی، خرسند و تقی زاده (۲۰۱۸) مطرح ساختند که آموزش مهارت های خودتنظیمی تأثیر معنی دار و مثبتی بر افزایش انگیزش پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارد.

انگیزش تحصیلی گرایشی است برای ارزیابی همه جانبه عملکرد با توجه به عالی ترین معیارها، تلاش برای موفقیت در عملکرد و برخورداری از لذتی که با موفقیت در عملکرد همراه است. انگیزه تحصیلی به عنوان عامل مهمی در آموزش شناسایی شده است؛ چرا که به دانش آموزان کمک می کند تا به اهداف آموزشی که در واقع عملکرد مناسب حرفه ای می باشد، دست یابند، بنابراین لزوم توجه به این سازه در میان دانش آموزان احساس می گردد. با توجه به اینکه انگیزش تحصیلی نقش مهمی در فرایندهای تحصیلی دانش آموزان بازی می کند، تحقیقات متفاوتی به منظور کشف همبسته های مرتبط با آن انجام شده است. لذا بررسی متغیرهای مرتبط با آن می تواند ماهیت انگیزش تحصیلی را بیش از پیش روشن سازد. بنابراین پژوهش حاضر با هدف پاسخ به این سوال اصلی انجام گرفت که آیا خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی قادر به پیش بینی انگیزش تحصیلی دانش آموزان هستند.

روش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی- همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه دانش آموزان دختر و پسر دبیرستانی شهر خوی در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ بود. حجم نمونه، بالغ بر ۲۶۰ نفر که بر اساس روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای و با استفاده از جدول مورگان محاسبه شد. بدین صورت که ابتدا از بین کلیه مدارس سطح دبیرستان بطور تصادفی ۱۰ دبیرستان (۵ دبیرستان دخترانه و ۵ دبیرستان پسرانه) و از هر یک از این مدارس ۲ کلاس به صورت تصادفی انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفتند. تجزیه و تحلیل داده ها با استفاده از تحلیل رگرسیون در برنامه SPSS نسخه ۲۰ انجام شد.

ابزار

پرسشنامه خودکارآمدی دانش آموز: پرسشنامه خودکارآمدی دانش آموز^۱ (MJSES) در سال ۱۹۹۹ توسط جینک و مورگان ساخته شده و دارای ۳۰ سؤال و سه بعد زیرمقیاس استعداد، کوشش و بافت است. ماده های این مقیاس با طیف لیکرت دارای پاسخ چهار درجه ای ۴ (کاملاً موافقم)، ۳ (تا حدودی موافقم)، ۲ (تا حدودی مخالفم) و ۱ (کاملاً مخالفم) است و سؤال های ۴، ۵، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰، ۲۲ و ۲۳ به صورت معکوی نمره گذاری می شود. سازنده مقیاس، میزان همسانی درونی مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۲ گزارش کرده است. همچنین، ضریب آلفای کرونباخ سه زیرمقیاس استعداد، کوشش و بافت به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۶۶ و ۰/۷۰ گزارش کرده است (به نقل از جمالی و همکاران، ۱۳۹۲). در پژوهش جمالی و همکاران (۱۳۹۲) نیز به منظور به دست آوردن پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب پایایی برای خودکارآمدی کلی ۰/۷۶ و برای خرده مقیاس های استعداد ۰/۷۹، بافت ۰/۶۲ و کوشش ۰/۵۹ به دست آوردند.

¹ . Morgan-Jinks Student Efficacy Scale (MJSES)



پرسشنامه انگیزش تحصیلی: پرسشنامه انگیزش تحصیلی هارتر (HAMS) که در سال ۱۹۸۱ بر پایه تفاوت‌های فردی در ابعاد انگیزشی در دو بُعد انگیزش درونی و بیرونی و اطلاعاتی تدوین شد. بعد از پژوهش‌های متعدّد، هارتر و همکاران با چشم‌پوشی از فرض دو قطبی بودن انگیزش، مقیاس هارتر را برای دو بُعد انگیزش درونی و بیرونی طرح و آن را با یک طیف پنج درجه‌ای مقیاس لیکرت، از ۱=هیچوقت تا ۵=تقریباً همیشه، طراحی و اجرا کردند (بحرانی، ۱۳۸۴). در شکل تغییر یافته مقیاس هارتر ۱۸ سؤال اصلی به ۳۶ سؤال جداگانه تفکیک شد و پس از بررسی عاملی سؤال‌ها با حذف ۳ سؤال ضعیف، یک فرم ۳۳ سؤالی (۱۷ سؤال برای انگیزش درونی و ۱۶ سؤال برای انگیزش بیرونی) از آن به دست آمد. روایی و پایایی این مقیاس، توسط بحرانی (۱۳۸۴) در مقطع راهنمایی سنجیده شده که با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۳ به دست آمده و در پژوهش‌های مشابه از آن استفاده شده است.

پرسشنامه خودتنظیمی بوفارد (BSRQ-14): برای اندازه‌گیری میزان استفاده آزمودنی‌ها از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، از پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی بوفارد^۲ (BSRQ-14) استفاده شده است. این پرسشنامه را بوفارد، بوریس ورت، وزیو و لاروشه^۳ در سال ۱۹۹۵ طراحی کرده‌اند (به نقل از عطاردی و کارشکی، ۱۳۹۲) که سازه خودتنظیمی را در اندازه‌های پنج‌درجه‌ای لیکرت از یک تا پنج می‌سنجد. این مقیاس مشتمل بر ۱۴ گویه است و برای هر سؤال ۵ گزینه در نظر گرفته که شامل کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم و کاملاً مخالفم است که به ترتیب دارای ۱ تا ۵ امتیاز هستند؛ ضمن اینکه نمره‌گذاری سؤالات ۵، ۱۳ و ۱۴ به صورت معکوس است. این مقیاس ۳ مؤلفه دارد که شامل راهبردهای شناختی (۵ گویه) شامل سؤالات ۳، ۷، ۹، ۱۰، ۱۲، راهبردهای انگیزشی (۳ گویه) شامل سؤالات ۶، ۸ و ۱۱، راهبردهای فراشناختی (۶ گویه) شامل سؤالات ۱، ۲، ۴، ۵، ۱۳ و ۱۴ است. برای اندازه‌گیری خودتنظیمی در یادگیری میانگین نمرات ۳ مؤلفه با هم جمع شده و یک نمره کلی خودتنظیمی به خود اختصاص می‌دهد (انتظامی بیان، احقر و شعبانی گیل چلان، ۱۳۹۶). کدیور در سال ۱۳۸۰ (به نقل از انتظامی بیان و همکاران، ۱۳۹۶) ضریب اعتبار را با روش آلفای کرونباخ، ۰/۷۱ گزارش کرده و نتایج تحلیل عاملی نشان داد که ضریب همبستگی بین سؤالات مناسب بوده است و پرسشنامه می‌تواند ۰/۵۲ واریانس خودتنظیمی را تبیین کند.

یافته‌ها

در این پژوهش، میانگین سنی برای کل شرکت‌کنندگان برابر با ۱۶/۹۳ و برای شرکت‌کنندگان با دامنه سنی ۱۵ تا ۱۷ برابر با ۱۶/۲۰ و برای شرکت‌کنندگان با دامنه سنی ۱۸ تا ۱۹ سال برابر با ۱۶/۹۳ است.

جدول (۱) شاخص‌های مرکزی، پراکندگی و آماره Z جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها

متغیرها	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف استاندارد	آماره Z	معنی‌داری
استعداد	۱۷	۴۲	۲۸/۵۲	۵/۴۹	۰/۰۶۴	۰/۰۱۲
کوشش	۵	۱۵	۱۰/۵۱	۲/۳۹	۰/۱۵۰	۰/۰۰۰۱
بافت	۱۹	۴۵	۳۴/۹۲	۶/۰۲	۰/۱۳۶	۰/۰۰۰۱
خودکارآمدی	۴۴	۹۴	۷۳/۹۵	۱۰/۶۵	۰/۰۸۳	۰/۰۰۰۱
راهبردهای شناختی	۸	۲۰	۱۴/۰۰	۲/۳۸	۰/۰۹۷	۰/۰۰۰۱
راهبردهای انگیزشی	۴	۱۵	۱۰/۲۳	۲/۷۵	۰/۱۰۲	۰/۰۰۰۱

^۱ . Harter Academic Motivation Scale (HAMS)

^۲ . breastfeeding self-regulation questionnaire (BSRQ)

^۳ . Bouffard, Boisvert, Vezeau & Larouche



۰/۰۰۰۱	۰/۱۰۵	۳/۹۴	۱۸/۰۸	۲۹	۸	راهبردهای فراشناختی
۰/۰۶۴	۰/۰۵۴	۵/۹۶	۴۲/۳۰	۶۰	۲۶	خودتنظیمی تحصیلی
۰/۰۵۴	۰/۰۵۵	۱۰/۵۶	۵۶/۴۰	۷۸	۳۰	انگیزش درونی
۰/۰۰۰۱	۰/۱۰۱	۱۰/۲۶	۵۰/۳۲	۷۲	۲۴	انگیزش بیرونی

جدول (۱) میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای خودکارآمدی، خودتنظیمی تحصیلی، انگیزش درونی، و انگیزش بیرونی را نشان می دهد. نتایج آزمون کالموگروف-اسمیرنف حاکی از این است که توزیع داده ها فقط برای انگیزش درونی و خودتنظیمی تحصیلی نرمال است، اما برای سایر متغیرهای مورد مطالعه نرمال نیست. در خصوص معنی دار شدن آماره Z کالموگروف-اسمیرنف می توان چنین عنوان کرد که چون این شاخص، آزمونی مبتنی بر تعداد نمونه ها است، بنابراین با افزایش تعداد نمونه های مورد مطالعه احتمال معنی داری Z محاسبه شده بیشتر خواهد بود (مصرآبادی، ۱۳۹۵).

جدول (۲) نتایج تحلیل رگرسیون همزمان برای پیش بینی انگیزش درونی از طریق متغیرهای پیش بین

متغیر پیش بین	B	SE	β	T	P	R	R ²	F	P
مدل کلی						۰/۵۶۳	۰/۳۱۶	۱۹/۵۲۲	۰/۰۰۰۱
خودکارآمدی	۰/۱۸۷	۰/۰۶۱	۰/۱۸۹	۳/۰۸۹	۰/۰۰۲				
خودتنظیمی تحصیلی	۰/۶۱۲	۰/۰۹۸	۰/۳۴۵	۶/۲۵۵	۰/۰۰۰۱				

چنانکه در جدول (۲) ملاحظه می گردد به طور کلی خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی به صورت ترکیبی قادر به تبیین ۳۲ درصد از تغییرات انگیزش درونی دانش آموزان می باشند؛ همچنین بصورت تفکیکی نیز متغیرهای خودکارآمدی ۱۹ درصد و خودتنظیمی تحصیلی ۳۴ درصد، از تغییرات انگیزش درونی را به صورت معنی دار پیش بینی می کنند. براساس تحلیل رگرسیون همزمان، متغیرهای خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی به شیوه مثبت پیش بینی کننده انگیزش درونی دانش آموزان می باشند.

جدول (۳) نتایج تحلیل رگرسیون همزمان برای پیش بینی انگیزش بیرونی از طریق متغیرهای پیش بین

متغیر پیش بین	B	SE	β	T	P	R	R ²	F	P
مدل کلی						۰/۴۵۲	۰/۲۰۴	۱۰/۸۰۳	۰/۰۰۰۱
خودکارآمدی	۰/۱۷۸	۰/۰۶۴	۰/۱۸۵	۲/۸۰۶	۰/۰۰۵				
خودتنظیمی تحصیلی	۰/۳۸۵	۰/۱۰۳	۰/۲۲۴	۳/۷۵۸	۰/۰۰۰۱				

چنانکه در جدول (۳) ملاحظه می گردد به طور کلی خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی به صورت ترکیبی قادر به تبیین ۲۰ درصد از تغییرات انگیزش بیرونی دانش آموزان می باشند؛ همچنین بصورت تفکیکی نیز متغیرهای خودکارآمدی ۱۸ درصد و خودتنظیمی تحصیلی ۲۲ درصد از تغییرات انگیزش بیرونی را به صورت معنی دار پیش بینی می کنند. براساس تحلیل رگرسیون همزمان، متغیرهای خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی به شیوه مثبت پیش بینی کننده انگیزش بیرونی دانش آموزان می باشند.



بحث و نتیجه گیری

یافته مربوط به سوال پژوهش نشان داد که خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی قادر به پیش بینی معنی دار انگیزش تحصیلی درونی و بیرونی دانش آموزان بودند. این یافته نشان می دهد که با افزایش یا کاهش سطوح خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی سطوح انگیزش درونی دانش آموزان نیز افزایش یا کاهش یافته، و همچنین، با افزایش یا کاهش سطوح خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی سطوح انگیزش بیرونی دانش آموزان نیز افزایش یا کاهش می یابد. این یافته با بخشی از یافته های ال-بادارن و همکاران (۲۰۱۵)، استاد زاده و همکاران (۱۳۹۵)، دنیلا (۲۰۱۵)، و آلیورینی و لوسیدی^۱ (۲۰۱۱) همسو است. در این راستا، کوماراجا، سوانسون و نادلر^۲ (۲۰۱۴) در مطالعه ای خاطر نشان ساختند که خودکارآمدی به طور معنی داری قادر به پیش بینی بخشی از واریانس انگیزش خودتعیین گری می باشد. دنیلا (۲۰۱۵) در پژوهشی مطرح نمود که بین خودتنظیمی و انگیزش یادگیری دانش آموزان رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. ال-بادارن و همکاران (۲۰۱۵) در پژوهشی اشاره نمودند که خودکارآمدی به طور معنی داری قادر به پیش بینی انگیزش تحصیلی می باشد. آلیورینی و لوسیدی (۲۰۱۱) در پژوهشی اشاره کردند که خودکارآمدی تاثیر معنی دار و مثبتی بر هر دو متغیر انگیزش خودتعیین گری و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دارد. استاد زاده و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی خاطر نشان ساختند که بین خودتنظیمی یادگیری مولفه های شناختی و فراشناختی آن با انگیزه پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد.

در تبیین تاثیر خودکارآمدی بر انگیزش تحصیلی می توان اشاره نمود دانش آموزانی که از خودکارآمدی بالایی برخوردارند، نقاط قوت و ضعف خود را بهتری شناسند و با علاقه بیشتری به تکالیف درسی می پردازند و دارای انگیزش بیشتری برای یادگیری هستند. این افراد در برخورد با مسائل و مشکلات با دید بازتری وارد عمل می شوند و شکست را عاملی برای موفقیت های بعدی می دانند و نیز بیشتر بر روی اهداف یادگیری متمرکز می شوند تا اهداف عملکرد. در موقع امتحان نیز کمتر دچار اضطراب می شوند و در نتیجه عملکرد بهتری دارند و در رسیدن به اهداف از پیش تعیین شده موفق ترند. افراد با سطوح بالای خودکارآمدی موفقیت خود را به تلاش بالا و عدم موفقیت و شکست خود را به تلاش کم یا عدم تلاش نسبت می دهند (لطفی عظیمی، افروز، درتاج و نعمت طاوسی، ۱۳۹۴). به عبارت دیگر خودکارآمدی، ابزارهای شناختی و انگیزشی را بسیج می کند که این نکته نقش مهمی در به کارگیری شیوه های موثر یادگیری و بهبود انگیزش در افراد خواهد داشت (کخا، ۱۳۹۴). به طور کلی، این مهم نیست که یک نفر چقدر توانایی دارد، بلکه این مهم است که یک نفر تا چه حد توانایی باور کردن خود را دارد. چنانچه صاحب نظران اشاره کردند کسانی که میزان خودکارآمدی آنان بالاتر است، هنگامی که با مسائل حل نشده ای روبرو می شوند پایداری بیشتری از خود نشان می دهند (کوماراجا و همکاران، ۲۰۱۴). خودکارآمدی اطمینان به توانایی های خود در کنترل افکار، احساسات و فعالیت ها است و بنابراین بر عملکرد واقعی افراد، هیجانات، انگیزش تحصیلی و انتخاب افراد و سرانجام میزان تلاشی که شخص صرف یک فعالیت می کند، مؤثر است. در تبیین تاثیر خودتنظیمی تحصیلی بر انگیزش تحصیلی، زیمرمن و شانک معتقدند که فراگیران خود تنظیم گر از لحاظ فراشناختی، انگیزشی و رفتاری، فرآیندهای یادگیری را خودشان آغاز و هدایت می کنند. در زمینه انگیزشی، این فراگیران خود را با کفایت، خودکارآمد و مستعد درک می کنند (مگنو، ۲۰۱۰). ویژگی اصلی فراگیران خودتنظیم مشارکت فعال آنها در فرایند یادگیری است. ویژگی دیگر این دسته از یادگیرندگان عملکرد مطلوب و بالا و نیز ظرفیت بالای آنها برای یادگیری است که آنها را از فراگیران با عملکرد نامطلوب متمایز می سازد. لذا خودتنظیمی تحصیلی به دانش آموزان کمک می کند تا عادات یادگیری بهتری را در خود به

1. Alivernini & Lucidi

2. Komaraju, Swanson & Nadler

3. Zimmerman & Schunk

4. Magno



وجود آورند، مهارت های مطالعه خود را بهبود بخشند (والترز، ۲۰۱۱)، راهبردهای یادگیری را برای تقویت نتایج تحصیلی به کار گیرند، عملکرد خود را مورد بازبینی قرار دهند و پیشرفت آموزشی را ارزیابی نمایند (دبروین، تید و کمپ، ۲۰۱۱)، بنابراین، دانش آموزان به کمک خودتنظیمی تحصیلی می توانند شکست های متعدد خود را دوباره مورد بررسی و بازبینی قرار دهند و در نهایت یادگیری فعال در دانش آموزان بهبود یافته و انگیزش تحصیلی افزایش می یابد.

محدود شدن جامعه و نمونه آماری پژوهش به دانش آموزان مقاطع دوره دوم متوسطه شهر خوی از جمله محدودیت های مطالعه بود. استفاده از مقیاس خودگزارشی برای سنجش متغیرهای مورد مطالعه در این پژوهش از جمله محدودیت های پژوهش حاضر است که می تواند منجر به سوگیری پاسخ آزمودنی ها گردد. با توجه یافته های پژوهش، آموزش و کاربست فرایندهای خودکارآمدی و خودتنظیمی تحصیلی، برای فراهم نمودن شرایط و بستر مناسب برای افزایش و حفظ انگیزش تحصیلی فراگیران ضروری به نظر می رسد. پیشنهاد می شود در مطالعات آتی نقش واسطه ای خودکارآمدی در رابطه بین خودتنظیمی تحصیلی و انگیزش تحصیلی دانش آموزان بررسی شود.

تشکر و قدردانی

از همه دانش آموزان و عزیزانی که در این پژوهش یاری رسان بودند، صمیمانه تشکر می گردد.

منابع

- استاد زاده، زیبا، داوودی، حسین، زارع، اعظم. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین یادگیری خود تنظیمی و انگیزه پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر دبیرستانی استان قم. *پیشرفت های نوین در علوم رفتاری*، ۱ (۲)، ۵۷-۶۶.
- انتظامی بیان، نرگس، احقر، قدسی، شعبانی گیل چالان، حسن. (۱۳۹۶). تأثیر یادگیری خودتنظیمی بر سبک های حل تعارض دانش آموزان دوره راهنمایی. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۲ (۱)، ۱۱۰-۱۲۹.
- بحرانی، محمود (۱۳۸۴). مطالعه انگیزش تحصیلی دانش آموزان متوسطه استان فارس و عوامل همبسته با آن. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۲۲ (۴)، ۱-۲۵.
- جمالی، مکیه، نوروزی، آریتا و طهماسبی، رحیم. (۱۳۹۲). عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی و ارتباط آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر سال ۱۳۹۳ - ۱۳۹۲. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳ (۱)، ۶۲۹-۶۴۱.
- دلاور، علی، محمدی پور، محمد، احدی، حسن، درتاج، فریبرز و اسدزاده، حسن. (۱۳۹۵). شاخص های روان سنجی مقیاس یادگیری خودتنظیمی تحصیلی (ASRL-S). *مجله پژوهش های روان شناسی بالینی و مشاوره*، ۶ (۲)، ۹۵-۷۹.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۹۵). *روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش*. تهران: نشر دوران.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۶). *روش های یادگیری و مطالعه*، تهران: نشر دوران، چاپ نهم، روانشناسی یادگیری و آموزش، تهران: انتشارات آگاه.
- عباسیان فرد، مهنوش، بهرامی، هادی و احقر، قدسی. (۱۳۸۹). رابطه خودکارآمدی با انگیزه پیشرفت در دانش آموزان دختر پیش دانشگاهی. *فصلنامه روان شناسی کاربردی*، ۴ (۱۳)، ۹۵-۱۰۹.
- عطاردی، مصطفی و کارشکی، حسین. (۱۳۹۲). نقش ابعاد کمال گرایی و جهت گیری های هدف در پیش بینی خودتنظیمی دانشجویان. *فصلنامه دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی*، ۱۴ (۲)، ۱۰۰-۱۰۸.
- کخا، مرضیه. (۱۳۹۴). *نقش انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه سمنان.

1. Wolters

2. de bruin, theide & camp



کوهی مفتخری اصفهانی، منصوره، محمودی، غلامرضا، گلشنی، فاطمه. (۱۳۹۵). رابطه خودکارآمدی و سبک های دلبستگی با انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی دختر. *توانمندسازی کودکان استثنایی*، ۷ (۱۷)، ۲۳-۳۶.

لطفی عظیمی، افسانه، افروز، غلامعلی، درتاج، فریبرز، نعمت طاوسی، محترم. (۱۳۹۴). نقش مسند مهارگری و خودکارآمدی در پیش بینی انگیزش تحصیلی دانش آموزان. *نشریه پژوهش در نظام های آموزشی*، ۹ (۳۱)، ۱-۱۸.

مرزیه، افسانه. (۱۳۹۱). *نقش متغیرهای بافتی و انگیزشی بر خلاقیت*. رساله دکتری تخصصی، دانشگاه تهران.

نصری، صادق، تیموری، سید روح الله، حمیدی مجلج، مریم. (۱۳۹۲). مدل یابی روابط عوامل خانوادگی موثر بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه شهر تهران. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی*، ۱ (۳)، ۴۰-۴۹.

- Al-Baddareen, G., Ghaith, S., & Akour, M. (2015). Self-Efficacy, Achievement Goals, and Metacognition as Predicators of Academic Motivation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 2068-2073.
- Alivernini, F., Lucidi, F. (2011). Relationship Between Social Context, Self-Efficacy, Motivation, Academic Achievement, and Intention to Drop Out of High School: A Longitudinal Study. *The Journal of Educational Research*, 104 (4), 241-252.
- Arcadius, B. (2018). The important to growing self-efficacy to improve achievement motivation. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 126(1), 012086.
- Daniela, P. (2015). The Relationship Between Self-Regulation, Motivation And Performance At Secondary School Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 2549-2553.
- De Bruin, A.B., Thiede, K.W., & Camp, G. (2011). *Generating keywords improves metacomprehension and self-regulation in elementary and middle school children*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(3), 294-310.
- Garshasbi, A., khorsand, E., Taghizadeh, A. (2018). The Effect of Self- Regulation Skills Training on Academic Achievement Motivation and Academic Performance of Nursing Students in English lesson. *Research In Medical Education*, 10 (1), 9-1
- Kayan, F. M. (2010). Educational motivation and students' achievement goal orientations. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 859-863.
- Komarraju, M., Swanson, J., & Nadler, D. (2014). Increased Career Self-Efficacy Predicts College Students' Motivation, and Course and Major Satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 22(3), 420-432.
- Magno, C. (2010). Assessing Academic Self-regulated learning among Filipino college students: the factor structure and item fit, *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 5, 61-76.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: theory, research, and applications* (3rd ed.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Wolters, C.A. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teachers College Record*, 113(2), 265-283.



بهبود مشکل گوشه گیری دانش آموز پایه سوم دبستان

دادخدا حاتمی گوربندی^{۱*}، خدیجه شکارچی^۲، اسماء یوسفی لای بیشه ئی^۳

۱. مربی مرکز استعدادهای درخشان شهید حقانی بندرعباس Hatami.dadkhoda3@gmail.com
۲. دانشجوی کارشناسی آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان بندرعباس as.yousefi1214@gmail.com
۳. دانشجوی کارشناسی آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان بندرعباس khadijehshekarchi@gmail.com

چکیده

هدف پژوهش حاضر برطرف کردن انزواطلبی و گوشه گیری یکی از دانش آموزان دختر کلاس سوم ابتدایی می باشد. طرح این پژوهش توصیفی و از نوع اقدام پژوهی می باشد. از روش های مشاهده، گفت و گو و یادداشت برداری برای جمع آوری اطلاعات استفاده شده است. برای رفع این مشکل سعی شده است مسئولیت هایی به دانش آموز محول شود و با تلاش و کوشش خود، دوستانش و همکارانم سعی شده است او را از حالت انزواطلبی و گوشه گیری خارج، و به سوی افزایش مشارکت در فعالیت گروهی با دانش آموزان دیگر، سوق دهیم. و درنهایت با همکاری دوستانش و والدینش، او را به عنوان دستیار خودم معرفی کردم و همچنین سعی کرده ام که نقاط قوت او را خوب جلوه دهم. پس از پایان پژوهش او بودن در کنار دوستانش و شرکت در فعالیت گروهی را به انزواطلبی و گوشه گیری ترجیح داد و به نظر می رسد این راه حل انتخابی، به خوبی واقع شده است.

واژگان کلیدی: اقدام پژوهی، انزواطلبی، دانش آموز



مقدمه

علم از آن نقطه وزمان آغاز شد که بشر به فکر حل مسائل مختلف زندگی افتاد. به عبارت دیگر، تاریخ تولد بشر است. بشر اولیه برای حل مسائل و مشکلات خود از ابتدایی ترین مرحله شروع کرد و به کمک برخی از روابط تجربی قادر شد پیرامون خود را بشناسد و بدین طریق از پیچ و تاب و فراز و نشیب هستی آگاه شد. (دلاور، ۱۳۸۰، ص ۳). در هر طبقه و صنفی و در هر گروه و جمعی، اشخاص نامتعادلی زندگی می کنند. بنابراین در مورد همه افراد اعم از کارگر و دانش پژوه، پزشک و مهندس، زارع، استاد دانشگاه و غیره، خطراتی به ناراحتی های روانی وجود دارد. به عبارت دیگر هیچ فرد انسانی در برابر امراض مصونی ندارد (شاملو، ۱۳۷۸، ص ۱۱). رفتار کم رویی و انزوای طلبی یکی از رفتارهای نسبتا شایع است که فرد را آزار می دهد. و اگر درمان نشود نوجوان را به سوی مشکلات دیگری مثل عدم اعتماد به نفس، افسردگی، اضطراب و زود رنجی سوق خواهد داد. عدم احساس توانمندی و کمی عزت نفس و نیز ناتوانی در بروز احساسات، بیان افکار و نظریات، خود باعث جدایی فرد از فعالیت های گروهی است. گوشه گیری از نظر لغوی به معنای تنها و مجرد و در خلوت نشستن و از جمع کناره گرفتن است. گوشه گیر کسی است که از مردم دوری می گزیند و بدان وسیله خود را با محیط اطراف سازگار سازد. البته هر نوع عزلت و در تنهای ماندن گوشه گیری محسوب نمی شود. هر انسان گاه گاهی دوست دارد تنها باشد تا به خودشناسی و حل مشکلات زندگی بپردازد. گوشه گیری زمانی حالت بیماری پیدا می کند که فرد از آمیزش با جمع و هموعان بیزار و بیمناک باشد. در این مورد اگر گوشه گیری درمان نشود به پیدایش حالت روانی شدید و افسردگی منجر می شود (شفیع آبادی، ۱۳۷۴، ص ۹۴). در چندین جلسه کلاس حضوری که در مهرماه برگزار شد حضور پیدا کردم، متوجه دختری به نام فاطمه شدم که گوشه ای از حیاط و به دور از بقیه مشغول بازی است. فاطمه از همان روز توجه مرا به خود جلب کرد. مشکل فاطمه گوشه گیری و انزوای طلبی بود و حس انسان دوستانه و مقتضیات شغلی اینجانب ایجاب می کرد که نسبت به حل این مسئله باید احساس وظیفه نمود و تمام سعی و فکر خود را به کار انداخت تا مشکل این دانش آموز را حل کنم.

اهداف پژوهش :

۱. رفع گوشه گیری
۲. ترغیب دانش آموز به کار گروهی
۳. تقویت عزت نفس او
۴. افزایش علاقه او برای وارد شدن به اجتماع

سوالات پژوهش:

۱. چه عواملی باعث گوشه گیری دانش آموز میشود
۲. نقش معلم در رفع این مشکل چیست
۳. با چه روشی میتوان این مشکل را بهبود بخشید
۴. نظر صاحب نظران دیگر در این مورد چیست

فرضیات پژوهش

۱. به نظر می رسد یکی از دلایل کم رویی و گوشه گیری دانش آموز کمبود اعتماد به نفس میباشد
۲. به نظر میرسد از دیگر دلایل کم رویی و گوشه گیری دانش آموز تجربه حوادث بر استرس در زندگی است



روش

برای گردآوری داده ها از روش مشاهده رفتار دانش آموز ، مصاحبه با والدین و نزدیکان استفاده شده است/

شواهد ۱:

مصاحبه از والدین ودوستان:

روزی به خانه فاطمه رفتم و با والدین او ملاقات کردم.پدر او فردی مسن تقریباً شصت و پنج ساله و مادرش نیز مسن بود.

پدرم شما چند فرزند دارید و فاطمه فرزند چندم شماست؟

پدرش این گونه بیان میکرد که شش فرزند دارم چهار پسر ودودخترکه هر کدام بعد از ازدواج به شهر رفتند

فاطمه آخرین فرزند من است.

پدرم فاطمه در طول سال های زندگی اش دچار مشکلی شده است؟

او پاسخ داد: فاطمه در سن سه سالگی دچار تشنج شد و بعد از مداوا کمی لکنت زبان داشت که در سن شش سالگی برطرف شد. و الان هیچ مشکلی ندارد.

اخلاق و رفتار فاطمه در خانه چگونه است؟

فاطمه دختر مؤدب و کم حرفی است او را خیلی دوست دارم و هرچه بخواهد برای او آماده می کنم. او همیشه بعد از انجام تکالیفش به سراغ تلویزیون میرود، کمتر بیرون میرود و وقتی از ازمی خواهم کاری انجام دهد و یا به خانه ی اقوامان بیاید بدون چون چرا می پذیرد اما در مهمانی ها آرام و ساکت است و با کسی هم حرف نمی زند و فقط به سوالات دیگران جواب کوتاه می دهد و بارها او را نزد پزشک برده ایم و گفتند که هیچ مشکلی ندارد.

دوست فاطمه:

دوست فاطمه که الان کلاس سوم می باشد می گوید فاطمه از اول ابتدایی تا الان بامن است او دختر خوبی است ولی بچه ها او را دوست ندارد چون خوب بازی نمی کند اما اودختر مؤدب و ساکتی است و با کسی کاری ندارد درس هایش را هم خوب می خواند و فقط دوست ندارد زیاد با کسی حرف بزند.

همکلاسی های دیگر:

فاطمه از نظر شما چگونه آدمی است؟

یکی از آنها می گوید: که ما کاری با او نداریم او خودش دوست ندارد با ما باشد و با ما بازی نمی کند. یکی دیگر از دوستانش می گوید: حتی روی کلاس هم چیزی به ما قرض نمی دهد و دوست دارد همه چیزش فقط مال خودش باشد و یکی از بچه گفت " او مریض است " بقیه بچه ها هم او را تأیید کردند

معلم سال قبل:

بنظر شما فاطمه در سال قبل در کلاس چگونه آدمی بود؟

معلم سال قبل فاطمه می گوید: که فاطمه در سال قبل نیز چنین آرام وساکت بود و هر چه تلاش کردم که او را تغییر دهم که بر روی کلاس اظهار نظر کند و خود را نشان دهد در او اثری نداشت و گاهی به تنبیه متوسل می شدم که بدتر در او تأثیر عکس داشت. و در طول سال مأمورانی که از طرف بهداشت آمدند اظهار داشتند که فاطمه در سن پایین دچار تشنج شده و لازم است که توجه بیشتری به او شود.

اسناد و مدارک موجود:



با تحقیق و بررسی شرایط فاطمه متوجه عوامل متعددی شدم که میتواند در گوشه گیری و اعتماد به نفس پایین و در نتیجه اختلال در یادگیری اودخیل باشد این عوامل عبارت بود از: ۱- و وقتی با خانواده او ملاقات کردم متوجه شدم که والدین او کاملاً بی سواد هستند و به گونه ای دارای فقر فرهنگی و اجتماعی نیز می باشند ۲- نبود مراکز پیش دبستانی فعال در مناطق محروم خصوصاً مدارس عشایری که میتواند یک سال زودتر مشکلات او را مرتفع کند ۳- شکل نگرفتن کامل خزانه لغات و تلفظ ناصحیح بسیاری از کلمات به دلیل لکنت زبان ۴- مورد تمسخر قرار گرفتن فاطمه توسط هم سالان وقتی که نمیتوانست به خوبی کلمات را تلفظ کند ۵- درک ناصحیح والدین از شرایط فرزندشان در سالهای قبل از دبستان و عدم توجه به نوع یادگیری و یا مشکلات یادگیری که می تواند وجود داشته باشد ۶- ضعف جسمانی و حرکتی ۷- عدم توجه به بازیهای کودکان در ۶ سال اول زندگی که بسیار تاثیر گذار هست و بسیاری عوامل دیگر...

تجزیه و تحلیل و تفسیر داده ها:

بعد از جمع آوری مطالب به تجزیه و تحلیل آن پرداختم و متوجه شدم که علل های مختلفی می تواند سبب گوشه گیری و اعتماد به نفس پایین و در نتیجه اختلال در یادگیری شود که این عوامل به صورت خلاصه عبارت اند از:

- ۱- سطح پایین سواد والدین و فقر فرهنگی و اجتماعی
- ۲- مورد تمسخر قرار گرفتن توسط همسالان
- ۳- ضعف جسمانی و حرکتی
- ۴- عدم توجه به بازی های کودکان در ۶ سال اول زندگی
- ۵- درک ناصحیح والدین از شرایط فرزندشان در سال های قبل دبستان

بررسی راه حل های موجود و انتخاب راه جدید:

- ۱- برای رفع گوشه گیری فاطمه لازم بود مسولیت هایی به او واگذار شود و با همکاری معلم و سایر دوستانش از حالت انزوا بیرون آید و همچنین با تقویت مهارت هایی که داشت تلاش کردیم که او را از این حالت خارج کنیم.
 - ۲- زمینه سازی جهت حضور او در فعالیت های جمعی و گروهی
 - ۳- از والدین او خواستیم که او را با القاب قشنگ صدا بزنند.
 - ۴- مراجعه به پزشک و بررسی وضعیت جسمی فاطمه (در صورت وجود مشکل) و رفع مشکل و اندیشیدن راه جدید.
 - ۵- در مدرسه او را به عنوان نماینده برگزینیم.
- من برای این اقدام پژوهی سعی کردم که با همکاری دوستانش به او مسولیت هایی دهیم و او را در راه رسیدن به هدفمان که رفع گوشه گیری او یاری کنیم. همچنین سعی کردیم مهارت های او را خوب جلوه دهیم تا اعتماد به نفس او بالا رود و از حالت انزوا خارج شود. از جمله دلایل انتخاب این راه حل این بود که آسان و بدون هزینه است و به راحتی قابل اجراست. و مزیت دیگر این بود که خودم آن را روی فاطمه اجرا میکردم و با دیدن علایم هایی از او هنگام اجرای راه حل، بهتر میتوانستم تصمیم گیری کنم.
- دلیل اینکه از والدین او نخواستیم که او را با القاب قشنگ صدا بزنند و این راه حل را روی فاطمه اجرا کنیم این بود که والدین او کاملاً بی سواد هستند و ممکن است نتوانند این راه حل را به خوبی اجرا کنند و شاید نتیجه عکس بدهد. ولی در کنار راه حل اصلی به نظرم اگر با احتیاط صورت گیرد گزینه خوبی است.



مراجعه به پزشک هم به دلایل وجود کرونا در شهر های اطراف زیاد جالب نبود. و روستایی که فاطمه در آن زندگی میکرد از وجود همچنین پزشکی ما را در رفع این مشکل یاری کند محروم بود. و چون نمیخواستیم او را در معرض این بیماری قرار دهیم، از اجرای این راه حل خودداری کردیم.
برگزیدن او به عنوان نماینده نیز به دلیل غیرحضور بودن مدارس امکان پذیر نبود.

اجرای طرح جدید و نظارت بر آن:

از آنجایی که به دلیل وجود ویروس کرونا، مدارس تعطیل شد؛ تصمیم گرفتیم برای رفع این مشکل با چند تن از دوستان صحبت کنیم و با همکاری آنها این مشکل را برطرف نماییم. فاطمه در روستایی زندگی میکرد که خداروشکر کرونا به آن خطور پیدا نکرده بوده. پس برای این مشکل تصمیم گرفتیم در هفته چندساعتی کلاسی را برای آنها برگزار کنیم که والدین فاطمه و دوستانش نیز از این پیشنهاد به خوبی استقبال کردند. و علاوه بر رفع مشکل در دروس او و دوستانش، مشکل گوشه گیری فاطمه را نیز بهبود بخشیم. روزی که آنها برای کلاس نزد من آمده بودند، آنها را در فضای باز و با فاصله از یکدیگر نشاندم و از فاطمه خواستیم که نزد من بیاید و جلو دوستانش اعلام کردم که او دستیار من است و مرا در کارهایم یاری می کند. (قبلاً راجع به این موضوع با دوستان او صحبت کرده ام و آنها با علاقه و شوق فراوان این موضوع را پذیرفتند) ابتدا فاطمه جاخورد و گفت که او مناسب این کار نیست و اگر می شود این کار را به یکی دیگر از دوستانش واگذار نمایم. ولی من از او خواستیم که این خواسته من است و اگر آن را بپذیری بسیار مرا خوشحال می کنی. بالاخره با اصرار من او پذیرفت. روزی که من داشتم تدریس می کردم خسته شدم و از فاطمه که دستیار من بود خواستیم که ادامه متن را برای دوستانش بخواند. او ابتدا خجالت کشید و ابتدای کار صدایش میلرزید. پس از آنکه او کارش تمام شد من و دوستانش به او گفتیم: «چقدر صدایت واضح و دلنشین است، اگر میشود روزهای دیگر هم تو برایمان بخوان تا از صدایت لذت ببریم». به مرور متوجه شدم که فاطمه خودش برای خواندن درس علاقه نشان می دهد و بدون اینکه صدایش بلرزد درس را جلو من و دوستانش میخواند. همچنین چون می دانستیم که فاطمه مهارت خوبی در نقاشی کشیدن دارد، یک مسابقه نقاشی برگزار کردیم و هنگامی که دوستانش نقاشی او را دیدند او را ستایش کردند و در او این اعتماد به نفس به وجود آمد که بیشتر در فعالیت گروهی شرکت کند و از حالت انزوا و گوشه گیری خارج شود.

شواهد ۲:

پس از اینکه راه حل را اجرا کردم روز به روز متوجه رفتارهایی از فاطمه می شدم که نشان می داد از حالت انزوا و گوشه گیری خارج می شود. برای اینکه متوجه شویم این راه حل چقدر مفید واقع شده است باز هم به سراغ دوستان او و والدینش رفتیم و یکسری سوالات را از آنها پرسیدیم.
دوستان فاطمه:

نرگس جان می شود برایمان توضیح دهی که فاطمه در چند ماه اخیر چه تغییراتی کرده است و اینکه شما چند ماه پیش بیان کردید که او با ما بازی نمی کند، الان وضع او چگونه است؟ نرگس پاسخ می دهد که او بیشتر از بقیه دوستانم علاقه و اشتیاق به بازی را پیدا کرده است و بدون اینکه کسی به او چیزی بگوید خودش برای بازی پیش قدم می شود. و من از این موضوع خیلی خوشحالم چون چندماه پیش حالت افسردگی و ناراحتی را در وجود او میدیدم.

والدین او:

پدرجان فاطمه از چندماه پیش تا به الان چه تغییراتی در رفتارش به وجود آمده است؟



پدر او پاسخ می دهد: او کمتر در خانه می نشیند و برای جمع خانوادگی یا بیرون رفتن علاقه نشان می دهد. همچنین الان با ما نشستن را به اتاق خودش ترجیح می دهد. او می گوید که بارها متوجه رفتارتی از فاطمه شدم که او مطلبی را برای خود بازگو می کند و برای خودش توضیح می دهد. من هم چون متوجه شدم او صدای قشنگی دارد از او خواسته بودم که متنی را برای دوستانش بخواند یا به جای من شروع کننده درس باشد. و بنظر فاطمه با این کارهایش خود را برای کلاس آماده می کند. و این نشان می دهد که او به صحبت کردن در جمع و در کنار دوستانش بودن علاقه نشان می دهد.

هنگامی که او نزد من می آمد تا به او درس بدهم هم متوجه شدم که خودش را برای پاسخ دادن به سوالات من کاملاً آماده کرده بود و هنگامی که از او چیزی می پرسیدیم بدون اینکه استرس بگیرد یا صدا و دستانش بلرزد، به آن پاسخ می داد.

ارزیابی تاثیر اقدام جدید و تعیین اعتبار آن:

برای اعتبار سنجی از تاثیر اقدامات انجام شده از معلم فاطمه خواستم تا وضعیت او را بررسی نماید. وی از اعتماد به نفس فاطمه در کلاس مجازی بسیار ابراز رضایت داشت و می گفت تکلیف هایش را به موقع برایم می فرستد و همیشه دوست دارد در کلاس اظهار نظر کند و نظر خود را بگوید. میزان مشارکت فاطمه در فعالیت گروهی با دوستانش افزایش یافته بود و هنگامی که نزد من می آمدند تا برای آنها رفع اشکال کنم، بدون اینکه استرس بگیرد یا صدایش بلرزد، درسی را برای دوستانش توضیح می داد. از صحبت هایی که با والدین فاطمه داشتیم فهمیدیم که در خانه هم وضع رضایت بخشی حاکم است و بنظر می رسد راه حل اتخاذ شده موثر واقع شده است.

نتیجه گیری:

در این تحقیق که انجام دادم به نتایج مهمی رسیدم که تأثیرات این نتایج نه تنها در دانش آموز بوده بلکه در خودم نیز تأثیرات فراوانی داشته. به این نتیجه رسیدم که یک معلم در امر آموزش فقط وظیفه ی یاد دادن معلومات به روش های مختلف به دانش آموزان را ندارد. بلکه باید در لحظه ورود به کلاس ابتدا وضعیت روحی آنها را بسنجد و با آنها ارتباط خوبی بگیرد و اگر دانش آموزی از لحاظ روحی آماده نباشد معلم نمی تواند کار خود را شروع کند. یک دانش آموز ممکن است مشکل کوچک و بزرگی داشته باشد و معلمی که به این موضوع پی میبرد و راحت از کنار آن می گذرد، بزرگترین ظلم را در حق دانش آموز کرده است. در مورد فاطمه پی بردم که او دچار مشکل گوشه گیری است و این گوشه گیری او بیشتر ناشی از نداشتن عزت نفس بالاست. پس سعی کردم که ابتدا او و خانواده اش و همچنین دوستانش را بشناسم و سپس با کمک یکدیگر مشکل فاطمه را حل کنیم. راه های زیادی به نظر آمد که برخی از آنها به دلایل مختلفی از جمله غیرحضور بودن مدارس و ویروس کرونا امکان پذیر نبودند. پس برای او و دوستانش یک کلاس رفع اشکال گذاشتم و این کلاس را با رعایت پروتکل های بهداشتی برگزار کردم و با کمک دوستانش او را به عنوان دستیار من معرفی کردیم و پس از مدتی دیدیم که او به بودن در جمع و در کنار دوستانش علاقه نشان می دهد به عبارتی دیگر پی بردیم که عزت نفس او بالاتر رفته است. با والدین او مصاحبه ای انجام دادم و طی این مصاحبه آنها هم به این نتیجه اشاره کردند و بسیار خرسند بودند که فاطمه از حالت گوشه گیری خارج شده است و با خوشحالی و حال بهتر، وارد اجتماع و جمع دوستانه اش شده است.



پیشنهادات:

از آنجایی که کمبود عزت نفس و گوشه گیری باعث بروز مشکلات حادثتری مثل افسردگی می شود، و باتوجه به اهمیت عزت نفس در رشد شخصیت و سلامت روانی کودکان و نوجوانان، درجهت تقویت و افزایش آن، موارد زیر به والدین و دست اندرکاران تعلیم و تربیت توصیه می شود:

- _ دادن مسولیت بهترین گزینه برای حل مشکل دانش آموزان گوشه گیر می باشد.
- _ تشویق کردن می تواند اعتماد به نفس را افزایش دهد.
- _ تجربه های موفقیت آمیز آنان را افزایش دهید.
- _ آنان را با الگوی رفتاری مطلوب آشنا کنید.
- _ سعی کنید در برخورد با کودکان و نوجوانان، توانمندی های آنها را مورد نظر قرار دهید، نه ناتوانی هارا.
- _ قدرت تحمل کودکان و نوجوانان را برای مواجه شدن با ناکامی های احتمالی افزایش دهید.
- _ از انجام هرگونه رفتار تنبیهی و تحقیر آمیز درباره ی دانش آموزان خودداری کنید.
- _ از مقایسه کردن دانش آموزان بپرهیزید و تفاوت های فردی را مورد نظر قرار دهید.
- _ دربرخورد با کودکان و نوجوانان، ملایم و منطقی باشید.
- _ به آنها اجازه ابراز نظرات خودرا بدهیم و به نظریات آنها احترام بگذاریم.
- _ به دانش آموزان در حد توانایی هایشان مسولیت بدهیم.
- _ در انجام دادن کارها، آنها را راهنمایی و تشویق کنیم.

منابع:

- غیائی زاده، مهدی (۱۳۹۲). اثربخشی بازی درمانی رفتاری مایکنبام در کاهش کم رویی و گوشه گیری اجتماعی دانش آموزان دبستانی، مجله دانشگاه علوم پزشکی ایلام، دوره بیست و یکم، شماره ششم.
- _ کیخا، عالمه و شاهبازی، حلیمه (۱۳۹۷). بررسی مشکلات رفتاری ناشی از گوشه گیری و انزوا در دانش آموزان دبستانی شهرستان زابل، کنفرانس ملی و دستاوردهای نوین جهان در تعلیم و تربیت، روانشناسی، حقوق و مطالعات فرهنگی اجتماعی
- اکبری کریزی، فاطمه (۱۳۹۰). (اثربخشی تلفیق گروه درمانی رفتاری عقلانی هیجانی و آموزش مهارت های اجتماعی بر کمرویی دختران و نوجوان). پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.
- _ عزیز الله تاجیک اسماعیلی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی پرتال جامع علوم انسانی انزواطلبی دانش آموزان دبستانی و رابطه آن با ساخت خانواده.



تأثیر ارتقا هویت فردی و ملی بر پیشرفت تحصیلی و خلاقیت دانش آموزان ابتدایی شهر

بندرعباس

الهام رنجبری

کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، بندرعباس ناحیه ۱

چکیده:

پژوهش حاضر به منظور تأثیر ارتقا هویت فردی و ملی دانش آموزان ابتدایی شهر بندرعباس انجام گرفته است. این پژوهش شبه آزمایشی با پیش آزمون و پس از آزمون و گروه کنترل بود. دانش آموزان پسر ابتدایی شهر بندرعباس تشکیل دهنده جامعه آماری پژوهش بودند. نمونه تحقیق شامل ۵۰ دانش آموز پسر پایه ششم بود که ۲۵ نفر برای گروه کنترل و ۲۵ نفر برای گروه آزمایش انتخاب شدند. گروه آزمایش به مدت سه ماه آموزش دیدند و در این مدت گروه کنترل هم به روش سنتی آموزش لازم را دریافت کردند. داده های مورد نیاز برای پیشرفت تحصیلی دانش آموزان از طریق دو آزمون پیشرفت تحصیلی هم سطح به عنوان پیش آزمون و پس آزمون به دست آمد و برای سنجش خلاقیت از پرسش نامه خلاقیت محقق ساخته توسط حسین چاری به عنوان پیش آزمون و پس آزمون مورد استفاده قرار گرفت که با کویاریانس تحلیل شد. نتایج نشان داد ارتقا هویت فردی و ملی که بر پیشرفت تحصیلی و خلاقیت دانش آموزان دوره ابتدایی شهر بندرعباس تأثیر دارد. همچنین، ارتقا هویت فردی و ملی بر خلاقیت دانش آموزان تأثیر و ارتقا هویت فردی و ملی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تأثیر دارد. بین پیشرفت تحصیلی و خلاقیت دانش آموزان رابطه وجود دارد. بنابراین، روش ارتقا هویت فردی و ملی نسبت به روش سنتی کارآیی بیشتری دارد و دانش آموزانی که آموزش دیده بودند پیشرفت تحصیلی و خلاقیت بیشتری را از خود نشان دادند

واژه های کلیدی: پیشرفت تحصیلی، ارتقا هویت فردی و ملی، روش تدریس سنتی و خلاقیت



مقدمه

اهمیت و جایگاه هویت به عنوان یکی از مفاهیم عمیق فرهنگ از آن روست که نقش مهمی در شنا سایی و تعیین مسیر حرکت یک جامعه و افراد آن به ویژه نسل جوان ایفا می کند (درویشی و احمدی، ۱۳۸۱) و به همین خاطر در دهه های اخیر به عنوان یکی از اساسی ترین مولفه های علوم اجتماعی و انسانی مورد توجه صاحب نظران قرار گرفته است. (نیازی، ۱۳۹۰).

هویت به سازمان دادن سائق ها توانایی ها اعتقادات و تاریخ در یک تصویر بی تناقض و همچنین انتخابهای عمدی و تصمیم ها به ویژه آن چه در مورد شغل، ارزش ها جهان بینی و ارتباط با مردم و نظریه هست راد بر می گیرد. (مار سیاه، ۱۹۸۷) هویت ملی زمانی شکل می گیرد که به صورت یک طرحواره یا شبکه ذهنی در نظام شناختی، عاطفی و رفتاری فرد ایجاد شده باشد. و همچنین احساس همبستگی عاطفی بزرگ ملی و وفاداری نسبت به آن. میهن دوستی در زمره ی ارزش های اصلی با مرکزیت شان انسانی است که در قالب همبستگی ملی احترام به فرهنگ خودی و فرهنگ دیگران ارزش گذاری به میراث ملی، و سولیت اجتماعی از اهداف برنامه درسی شمرده شده است. پیشرفت تحصیلی هر جامعه ای در گروه توان آموزشی آن جامعه است و کارایی هر سیستم آموزشی را با سنجش میزان دستیابی فراگیران آن سیستم به هدف های آموزشی می توان برآورد نمود. هدف های آموزشی همچنین تعیین کننده روشها و برنامه های آموزشی هستند. آنچه که امروزه در آموزش بسیار مهم و حیاتی به نظر می رسد این است که باید به شاگردان کمک شود تا مهارت خود را در تفکر و استدلال افزایش دهند و اطلاعات موجود را پردازش کنند و آن ها را به کار برند. همچنین، در حین آموزش زمینه و تجارب لازم برای برقراری صحیح روابط اجتماعی و همدردی و همدلی با دیگران فراهم گردد (فاتحی زاده، ۱۳۸۰).

ایزدی و قائمی (۱۳۹۰) هویت ملی را در معنای پای بند به آداب و رسوم سنت ها و ارزش های گذشته و رایج در جامعه به کار برده که خود منجر به غرور ملی می گردد. حاجی خیاط (۱۳۹۰) هویت ملی مفهومی است که ابعاد فرهنگی زبانی، سیاسی، تاریخی، و اجتماعی، و دینی یک جامعه انسانی خاص را دربر می گیرد.

آنچه که امروزه در آموزش بسیار مهم و حیاتی به نظر می رسد این است که باید به شاگردان کمک شود تا مهارت خود را در تفکر و استدلال افزایش دهند و اطلاعات موجود را پردازش کنند و آن ها را به کار برند. همچنین، در حین آموزش زمینه و تجارب لازم برای برقراری صحیح روابط اجتماعی و همدردی و همدلی با دیگران فراهم گردد (فاتحی زاده، ۱۳۸۰). اران (۱۹۹۶، اسلاوین ۱۹۹۶).

اسودی (۱۳۷۹) در پژوهشی به این نتیجه رسید که درمان شناختی بک بر افزایش انگیزه پیشرفت دانش آموزان موثر است. (منجزی، ۱۳۹۲) در تحقیق خلاقیت و رشد ذهنی اجتماعی کودکان به این نتیجه رسید که خلاقیت یعنی پدید آوردن دستاوردهای جدید و ارزشمند بر اساس نوعی تفکر که در همه ی افراد کمابیش وجود دارد.

در زمینه مهارت های اجتماعی ارتباط زیادی با خلاقیت دارند و رابطه خلاقیت با ساز و کارهای روان شناختی مانند افزایش خود پنداره و عزت نفس، کاهش افسردگی و پیشرفت تحصیلی پژوهش های زیادی انجام شده است (هارجی، دیسکون، کوتج و میرون، ۱۳۷۷؛ آنستی، ۲۰۰۶ فرایدل، کارتینا، ترند و میگلی، ۲۰۰۷). با توجه به اهمیتی که پیشرفت تحصیلی می تواند در خلاقیت دانش آموزان تاثیر بگذارد ضروری است که روش تدریس مورد توجه خاص قرار گیرد. در مورد تاثیر ارتقا هویت فردی و ملی بر



پیشرفت تحصیلی و خلاقیت مطالعات چندی صورت گرفته است که از آن جمله میتوان به مطالعات باندروا (۱۹۹۷)، مبنی بر ارتباط عوامل اجتماعی فرهنگی با فرایندهای آموزشی هم سویی دارد هم چنین با یافته های پژوهشی که نشان دهنده وجود رابطه مستقیم بین خلاقیت در تعامل اجتماعی با هم سالان و پیشرفت تحصیلی است (مانند پارکر و آستر، ۱۹۸۷؛ پاژارس، ۱۹۹۶؛ پاستورلی، باربارانکی و کابارارا، ۱۹۹۹).

پژوهش شاناهان و پیچی (۲۰۰۷) نیز موید وجود رابطه مثبت وقوی میان رشد عناصر هویتی فرد و بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان است.

تحقیق لی وهمکاران (۲۰۱۰) نیز به نوبه خود نشانگر آن است که دانش آموزان برخوردار از هویت اجتماعی مناسب در مقایسه با سایر دانش آموزان موفق تر عمل کرده و دارای استقلال شناختی بیش تر ی هستند. توماس و کولومبوس (۲۰۱۰) در پژوهش خود بر وجود ارتباط تنگاتنگ میان سه عنصر فرهنگ، هویت، یادگیری تاکید کرده و معتقد است که فرهنگ و هویت فرد است که تفکر و تعاملات اجتماعی عملکرد و پیشرفت تحصیلی هر فرد را تعیین می کند. لذا در هر تلاش برای برنامه ریزی فرهنگی و آموزشی باید این واقعیت مهم را مورد توجه قرار دهد.

این مقاله در صدد است میزان تاثیر ارتقا هویت فردی و ملی بر بر پیشرفت تحصیلی و خلاقیت دانش آموزان مقطع ابتدایی رامورد بررسی قرار دهد. تحقیق حاضر به بررسی تاثیر ارتقا هویت فردی و ملی بر پیشرفت تحصیلی و خلاقیت دانش آموزان دوره ابتدایی شهر بندرعباس پرداخته است که نتایج آن به صورت کلی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. داده های مورد نیاز تحقیق از ۵۰ دانش آموز که در دو گروه (آزمایش و کنترل) و دو مرحله اندازه گیری (پیش آزمون و پس آزمون) که حاوی سؤالات مشخصات فردی و سؤالات مربوط به فرضیه های تحقیق است، جمع آوری گردید. ابتدا تحلیل وضعیت توصیفی شاخص ها ارائه گردید. سپس، جهت بررسی فرضیه های تحقیق از آزمونهای T و آزمون کورایانس استفاده شد. با توجه به این مسایل تحقیق حاضر به بررسی فرضیه های زیر می پردازد.

ارتقا هویت فردی و ملی بر پیشرفت تحصیلی و خلاقیت دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر بندرعباس تاثیر دارد.

ارتقا هویت فردی و ملی بر خلاقیت دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر بندرعباس تاثیر دارد.

ارتقا هویت فردی و ملی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر بندرعباس تاثیر دارد.

بین پیشرفت تحصیلی و خلاقیت دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر بندرعباس رابطه وجود دارد.

روش

جامعه آماری نمونه روش اجرای پژوهش در این تحقیق ۵۰ نفر از دانش آموزان مدرسه ابتدایی بود. که به شیوه تصادفی ساده به شرح زیر انتخاب شد: دو کلاس که متشکل از ۵۰ نفر که ۲۵ نفر به عنوان گروه آزمایش و ۲۵ نفر گروه کنترل در نظر گرفته شد. روش پژوهش از نوع شبه آزمایشی می باشد. آموزش در گروه آموزشی با استفاده از ارتقا هویت فردی و ملی و در گروه گواه با استفاده از روش متداول آغاز شد.

برای گردآوری داده های سنجش آزمون خلاقیت پرسشنامه خلاقیت محقق ساخته توسط حسین چاری استفاده شد که این پرسشنامه برگرفته از آزمون تفکر خلاق تورنس که بر اساس دیدگاه گیلفورد در خصوص سه مهارت زیربنایی خلاقیت یعنی روانی



انعطاف پذیری و ابتکار ساخته شده است که دارای ۱۹ ماده و گزینه ۱-۰-۱ می باشد. برای محاسبه پایایی مقیاس خلاقیت — از ضریب الفای کرونباخ استفاده شد مقدار این ضریب برای کل مقیاس برابر ۰.۸۷٪ بوده است (حسین چاری، ۱۳۸۶). برای محاسبه پایایی درونی و بیرونی ابزار از روش الفای کرونباخ استفاده شد که ضریب الفای کرونباخ نشانگر پایایی پرسش نامه بود. برای پیشرفت تحصیلی آن ها هر جلسه آزمون معلم ساخته گرفته شد و جمع نمره میانگین دانش آموز در طول کلاس به عنوان معدل در نظر گرفته شد و همچنین از ۸ طرح درس به روش های علمی و تجربی که جهت آموزش گروه آزمایش به کار رفت در این پژوهش استفاده شده است.

یافته ها

در این قسمت ابتدا مفروضه های تحلیل کواریانس مورد بررسی قرار می گیرد و در ادامه نتایج پژوهش بیان می شود. با توجه به جدول ۱، میانگین نمره خلاقیت در گروه ارتقا هویت فردی و ملی در پیش آزمون ($M=61/92$) نسبت به پس آزمون ($M=70/08$) از نظر توصیفی کمتر بوده است. اما در مورد میانگین نمره ی خلاقیت در گروه سنتی در پیش آزمون ($M=59/20$) نسبت به پس آزمون ($M=61/38$) تفاوتی نشان نداد. بنابراین، می توان نتیجه گرفت که گروه ارتقا هویت فردی و ملی بر خلاقیت دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر بندرعباس تاثیر داشت.

جدول ۱ توصیفی متغیر خلاقیت بر حسب گروه

گروه	آزمون	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
ارتقا هویت فردی و ملی	پیش آزمون	۲۵	۶۱/۹۲	۹/۳۸
	پس آزمون	۲۵	۷۰/۰۸	۶/۲۵
سنتی	پیش آزمون	۲۵	۵۹/۲۰	۱۴/۰۸
	پس آزمون	۲۵	۶۱/۳۸	۱۲/۲۳

با توجه به جدول ۲ میانگین نمره پیشرفت تحصیلی در گروه ارتقا هویت فردی و ملی در پیش آزمون ($M=17/88$) نسبت به پس آزمون ($M=19/12$) از نظر توصیفی بیشتر شده است. اما در مورد میانگین نمره ی پیشرفت تحصیلی در گروه سنتی در پیش آزمون ($M=17/84$) نسبت به پس آزمون ($M=16/938$) تفاوتی نشان نداد. می توان نتیجه گرفت که ارتقا هویت فردی و ملی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر بندرعباس تاثیر نداشت.

جدول ۲ توصیفی متغیر پیشرفت تحصیلی بر حسب گروه

گروه	آزمون	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
پیشرفت تحصیلی	پیش آزمون	۲۵	۱۷/۸۸	۹/۳۸
	پس آزمون	۲۵	۱۹/۱۲	۶/۲۵



				هویت فردی وملی
۱/۴۶	۱۷/۸۴	۲۵	پیش آزمون	سنتی
۱/۶۹	۱۸/۹۶	۲۵	پس آزمون	

طبق جدول ۳، مقدار محاسبه شده نرمالیزه متغیرهای تحقیق را از طریق آماره شاپیرو-ویلک نشان می دهد، که برای خلاقیت در گروه هویت فردی و ملی در پیش آزمون برابر با $0/938$ و در سطح $P=0/13$ ، پس آزمون برابر $0/971$ و در سطح $P=0/97$. همچنین در گروه یادگیری سنتی برای پیش آزمون برابر با $0/960$ و در سطح $P=0/41$ ، در پس آزمون برابر $0/937$ و در سطح $P=0/12$ ، بزرگتر از مقدار معنی داری یعنی $P<0/05$ بوده است. لذا، متغیر خلاقیت در هر دو گروه از توزیع نرمالیزه برخوردار است.

همچنین مقدار محاسبه شده برای پیشرفت تحصیلی در گروه هویت فردی و ملی در پیش آزمون برابر با $0/846$ و در سطح $P=0/003$ ، پس آزمون برابر $0/687$ و در سطح $P=0/001$ می باشد. همچنین در گروه یادگیری سنتی برای پیش آزمون برابر با $0/862$ و در سطح $P=0/07$ ، در پس آزمون برابر $0/918$ و در سطح $P=0/056$ ، بزرگتر از مقدار معنی داری یعنی $P<0/05$ بوده است. لذا متغیر پیشرفت تحصیلی در گروه یادگیری سنتی از توزیع نرمالیزه برخوردار است. اما در گروه هویت فردی و ملی از توزیع نرمال برخوردار نیست.

جدول ۴ مفروضه نرمال بودن داده ها برای هر متغیر به تفکیک گروه ها

شاپیرو-ویلک			متغیر		
سطح معنی داری	درجه آزادی	مقدار آماره			
۰/۱۳	۲۵	۰/۹۳۸	پیش آزمون	هویت	خلاقیت
			پس آزمون	فردی	
۰/۹۷	۲۵	۰/۹۸۶	پیش آزمون	وملی	
			پس آزمون	سنتی	
۰/۴۱	۲۵	۰/۹۶۰	پیش آزمون		
			پس آزمون		
۰/۱۲	۲۵	۰/۹۳۷	پیش آزمون		
			پس آزمون		
۰/۰۰۳	۲۵	۰/۸۴۶	پیش آزمون	هویت	پیشرفت تحصیلی
			پس آزمون	فردی	
۰/۰۰۱	۲۵	۰/۶۸۷	پیش آزمون	وملی	
			پس آزمون	سنتی	
۰/۰۷	۲۵	۰/۸۶۲	پیش آزمون		
			پس آزمون		



۰/۰۵۶	۲۵	۰/۹۱۸	پس آزمون		
-------	----	-------	----------	--	--

جدول ۴ مقدار محاسبه شده واریانس متغیرهای تحقیق را از طریق آزمون لون نشان می دهد، که مفروضه ی برابری واریانس خطای متغیر وابسته در گروه ها رعایت شده است. این آماره به ترتیب برای خلاقیت در گروه هویت فردی و ملی، $P > 0.05$ ، $F(1,48) = 6.40$ و گروه یادگیری سنتی، $P > 0.05$ ، $F(1,48) = 2.63$ ، رعایت شده است. همچنین مقدار این آزمون برای پیشرفت تحصیلی در گروه ارتقا هویت فردی و ملی $P > 0.05$ ، $F(1,48) = 0.73$ و در یادگیری سنتی $P > 0.05$ ، $F(1,48) = 0.73$ ، رعایت شده است.

جدول ۴ آزمون لون مربوط به پیش فرض برابری واریانس ها

متغیر	گروه	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
خلاقیت	هویت فردی و ملی	۶/۴۰۷	۱	۴۸	۰/۰۱۵
	سنتی	۲/۶۳	۱	۴۸	۰/۱۰
پیشرفت تحصیلی	هویت فردی و ملی	۰/۱۲۱	۱	۴۸	۰/۷۳
	سنتی	۰/۳۷۵	۱	۴۸	۰/۳۹

آزمون باکس ام نشان داد که مفروضه ی برابری ماتریس کوواریانس متغیر های وابسته در هر یک از گروه ها رعایت شده است، $P < 0.05$ ، $F_{(10)} = 0.895$ ، $Box's M = 9.84$.

جدول ۵ آزمون باکس برابری ماتریس کوواریانس

مدل باکس	آماره آزمون F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	مقدار P
۹/۸۴	۰/۸۹۵	۱۰	۱۱۰۱۵/۱۳۹	۰/۰۰۱

با توجه به جدول ۵، داده های مربوط به متغیرهای خلاقیت و پیشرفت تحصیلی به کمک تحلیل کوواریانس با دو عامل درون گروهی (خلاقیت و پیشرفت تحصیلی) و کنترل اثر گروه (ارتقا هویت و سنتی) تحلیل شدند. آزمون های چند متغیری نشان دادند که اثر چند متغیری معناداری برای عامل گروه وجود دارد $\eta^2 p = 0.97$ ، $P = 0.0001$ ، $F(4,45) = 419.09$ ، همچنین در مورد اثر آزمون هم تاثیر معناداری بین اندازه گیری ها (پیش آزمون و پس آزمون) وجود دارد، $\eta^2 p = 0.50$ ، $P = 0.0001$ ، $F(4,45) = 0.001$.

جدول ۶ آزمون معناداری چند متغیری

اثرات	مقادیر	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری	$\eta^2 p$	توان
-------	--------	---	--------------	--------------	--------------	------------	------



۱	۰/۹۷	۰/۰۰۰۱	۴۵	۴	۴۱۹/۰۹	۰/۹۷۴	اثر پیلای	ثابت
۱	۰/۹۷	۰/۰۰۰۱	۴۵	۴	۴۱۹/۰۹	۰/۰۲۶	لانداى ويلكس	
۱	۰/۹۷	۰/۰۰۰۱	۴۵	۴	۴۱۹/۰۹	۳۷/۲۵	رد هتلينگ	
۱	۰/۹۷	۰/۰۰۰۱	۴۵	۴	۴۱۹/۰۹	۳۷/۲۵	بزرگترین ریشه ی روی	
۰/۵۰	۰/۰۰۱	۱/۰۰۰	۴۵	۴	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	رد پيلای	گروه
۰/۵۰	۰/۰۰۱	۱/۰۰۰	۴۵	۴	۰/۰۰۱	۱/۰۰۰	لانداى ويلكس	
۰/۵۰	۰/۰۰۱	۱/۰۰۰	۴۵	۴	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	رد هتلينگ	
۰/۵۰	۰/۰۰۱	۱/۰۰۰	۴۵	۴	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	بزرگترین ریشه ی روی	
۰/۵۰	۰/۰۰۱	۱/۰۰۰	۴۵	۴	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	رد پيلای	آزمون
۰/۵۰	۰/۰۰۱	۱/۰۰۰	۴۵	۴	۰/۰۰۱	۱/۰۰۰	لانداى ويلكس	
۰/۵۰	۰/۰۰۱	۱/۰۰۰	۴۵	۴	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	رد هتلينگ	
۰/۵۰	۰/۰۰۱	۱/۰۰۰	۴۵	۴	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	بزرگترین ریشه ی روی	

همچنین طبق جدول ۶، بررسی اثر های بین گروهی نشان داد که عامل آزمون (پیش آزمون - پس آزمون) ارتقا هويت فردی و ملی بر خلاقیت $F(1,48) = 8/03, P = 0/073, \eta^2p = 0/51$ و پیشرفت تحصیلی $F(1,48) = 8/35, P = 0/001, \eta^2p = 0/52$ تاثیر معنی دار داشته است. ولی برای یادگیری سنتی بر خلاقیت $F(1,48) = 3/24, P = 0/51, \eta^2p = 0/21$ و پیشرفت تحصیلی $F(1,48) = 3/22, P = 0/064, \eta^2p = 0/21$ تاثیر معنی دار نداشته است. پس فرضیه های صفر مبنی بر عدم تاثیر ارتقا هويت فردی و ملی بر خلاقیت و پیشرفت تحصیلی رد می شود. در نتیجه می توان گفت که ارتقا هويت فردی و ملی بر پیشرفت تحصیلی و خلاقیت دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر بندرعباس تاثیر دارد.

جدول ۷ آزمون تی وابسته متغیر خلاقیت بر حسب اندازه گیری (پیش آزمون و پس آزمون)

متغیر	گروه	آزمون	تعداد	پیش آزمون - پس آزمون	T	df	R	P
		پیش آزمون	۲۵	۹/۰۸	۵۲/۵۲	۲۴	۰/۴۶	۰/۰۰۰۱



					۲۵	پس آزمون	هویت فردی وملی	خلاقیت
				۲/۳۶	۲۵	پیش آزمون	سنتی	
۰/۱۶	۰/۰۹	۲۴	۳۴/۱۴		۲۵	پس آزمون		

همانگونه که در جدول ۷ آمده است، نتایج آزمون تی وابسته نشان می دهد که متغیر پیشرفت تحصیلی در گروه ارتقا هویت فردی و ملی با مقدار ($t=۸۵/۰۰, df=۲۴, P<0/00۱$) معنی دار است. در نتیجه با ۹۹٪ اطمینان می توان گفت که تفاوت معنی داری بین پیش آزمون و پس آزمون پیشرفت تحصیلی در گروه ارتقا هویت فردی و ملی نشان می دهد. لذا می توان گفت که ارتقا هویت فردی و ملی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر بندرعباس تاثیر دارد.

جدول ۸ آزمون تی وابسته متغیر پیشرفت تحصیلی بر حسب اندازه گیری (پیش آزمون و پس آزمون)

P	R	df	T	پیش آزمون - پس آزمون	تعداد	آزمون	گروه	متغیر
۰/۰۰۱	۰/۴۰	۲۴	۸۵/۰۰	۲/۷۶	۲۵	پیش آزمون	ارتقا هویت فردی وملی	پیشرفت تحصیلی
					۲۵	پس آزمون		
۰/۰۱	۰/۳۴	۲۴	۷۶/۲۰	۱/۷۶	۲۵	پیش آزمون	سنتی	
					۲۵	پس آزمون		

با توجه به تجزیه و تحلیل داده ها در جدول ۸، مشخص شد که ضریب همبستگی پیرسون بین دو متغیر پیشرفت تحصیلی و خلاقیت دانش آموزان برابر ۰/۱۱ و p -مقدار (معنی داری) برابر ۰/۹۱ می باشد، که معنی داری بزرگتر از سطح معنی دار $\alpha = 0.05$ است، لذا در این سطح فرض صفر یعنی عدم وجود رابطه پذیرفته می شود و در نتیجه بین پیشرفت تحصیلی و خلاقیت در دانش آموزان مقطع ابتدایی رابطه وجود دارد.

جدول ۹ آماره های آزمون همبستگی پیرسون مربوط به پیشرفت تحصیلی و خلاقیت

نوع رابطه	وجود رابطه	خلاقیت	متغیر
			پیرسون



-	ندارد	تعداد	معنی داری	ضریب همبستگی
		۵۰	۰/۹۱	۰/۰۱۱

بحث

هدف پژوهش حاضر بررسی تاثیر ارتقا هویت فردی و ملی بر پیشرفت تحصیلی و خلاقیت دانش آموزان دوره ابتدایی بود نتایج نشان داد که ارتقا هویت فردی و ملی بر خلاقیت و پیشرفت تحصیلی تاثیر معنی داری داشته است. اما یادگیری سنتی تاثیر معنی دار نداشته است. بنابراین می توان گفت که ارتقا هویت فردی و ملی بر خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره ابتدایی شهر بندرعباس موثر بوده است. این نتایج به این معنا است که دانش آموزانی که ارتقا هویت فردی و ملی آموزش دیده بودند پیشرفت تحصیلی و خلاقیت بالاتری نسبت به روش سنتی داشتند این نتیجه فر ضیه اول پژوهش را مورد تایید قرار می دهد و با پژوهش های (هارجی، دیسکون، کوتچ او میرون، ۱۳۷۷؛ آنسئی، ۲۰۰۶؛ فرایدل، کارتینا، ترندومیگلی، ۲۰۰۷) و پاژارس (۲۰۰۳) اسلاوین (۱۹۹۱). همسو می باشد و نتایج پژوهش های آن ها را مورد تایید قرار می دهد. همچنین نتایج پژوهش نشان می دهد که ارتقا هویت فردی و ملی بر خلاقیت دانش آموزان دوره ابتدایی تاثیر دارد. در این راستا پژوهش های باندورا (۱۹۸۲) و آستر و کوا، ۱۹۹۰؛ هارتاپ، ۱۹۷۰ و ۱۹۸۳) پارکر و آشواکه باور دارند کودکانی که از ایجاد ارتباط اجتماعی با دیگران پرهیز می کنند یا از سوی هم سالان خود پذیرفته نمی شوند آمادگی ابتلا به انواع مشکلات رفتاری و عاطفی را دارند و عملکرد تحصیلی آن ها کاهش می یابد که نتایج این پژوهش نتایج تحقیقات آن ها را مورد تایید قرار می دهد. با توجه به یافته های آماری پژوهش تدریس از طریق ارتقا هویت فردی و ملی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بسیار موثر است. یافته های این پژوهش با نتایج تحلیل گیلیس (۲۰۰۳)، هانز برگر (۲۰۰۷)، جوانا (۲۰۰۳)، استونس و اسلاوین (۲۰۰۳) همخوانی دارد. همچنین بین پیشرفت تحصیلی و خلاقیت دانش آموزان دوره ابتدایی رابطه وجود دارد. همچنین این پژوهش با یافته های باندورا (۱۹۹۷) مبنی بر ارتباط عوامل اجتماعی فرهنگی با فرایندهای آموزشی هم سویی دارد. یافته های پژوهشی که نشان دهنده وجود رابطه مستقیم بین خلاقیت ادراک شده در تعامل اجتماعی با هم سالان و پیشرفت تحصیلی است. پارکر و آستر، ۱۹۸۷؛ پاژارس، ۱۹۹۶؛ پاستورلی، باربانکی و کابرا، ۱۹۹۹) هم خوانی دارد.

باتوجه به نتایج این پژوهش به نظر می رسد. به نظر می رسد هرچه دانش آموزان از یادگیری عمیق و معنادار برخوردار باشند می توانند بر موضوع تسلط یابند و باعث افزایش خلاقیت و پیشرفت تحصیلی آن ها می شود. ارتقا هویت فردی و ملی برای مردم بویژه کودکان و نوجوانان به منظور تقویت و بهبود ارتباط مثبت با خود، ارتباط مثبت با دیگران و زندگی و نیز افزایش پیشرفت تحصیلی و خلاقیت بسیار مفید و سودمند به نظر می رسد. این پژوهش همانند سایر پژوهش های شبه آزمایشی دارای محدودیت هایی بوده است که از آن جمله می توان به مدت زمان اجرای کوتاه طرح و عدم عادت دانش آموزان به ارتقا هویت فردی و ملی به علت عادت دیرینه به روش های تدریس سنتی بود. همچنین امکان کنترل همه ی متغیرهایی که بر متغیر وابسته تحقیق تاثیر می گذارند وجود نداشت. از دیگر محدودیت های این تحقیق مقطع تحصیلی آزمودنی ها بود که فقط دانش آموزان مقطع ابتدایی جامعه این تحقیق را تشکیل می دهند. پس نتایج را به سایر مقاطع با احتیاط باید تعمیم داد. پیشنهاد می شود ۱- ایجاد بسترهای مورد نیاز



زیرساخت های ارتباطی محتوای مناسب، آموزش معلمان تغییر روش های آموزش و فرهنگ سازی والدین ۲۰-آموزش مهارت به دانش آموزان تا خود را بهتر بشناسند و پیرامون نظر درباره ی خویشتن و جهان کنجکاوی کنند و تجربه مثبت و خوب خود را باز شناسی کنند. ۳-دانش آموزان می آموزند تا زندگی خود را شخصا شکل دهند و منفعل نباشند. ۴-کودک و نوجوان به یک نگرش مثبت و سالم مسلح می شوند تا مسیر مستقیم زندگی خود را بیابند و احساس ارزشمندی کنند. پیشنهاد می شود سیاستگذاران امر آموزش و پرورش کشور توجه بیش از پیش به ارتقا هویت ر داشته باشند. به صورت یک برنامه مدون و منظم در طول سال تحصیلی به دانش آموزان ارائه شود. در برنامه های آموزشی و درسی، شکل گیری هویت ملی و ایجاد خودباوری ملی در دانش آموزان در اولویت قرار گیرد و در هر دوره تحصیلی برای دست یابی بدان راهکارهای عملی در نظر گرفته شود. روش های تقویت حس تعلق به هویت ملی در مولفه های مختلف تعلیم و تربیت (کتب درسی، نقش معلم، برنامه ریزی درسی و...) به صورت هماهنگ با هدف آگاهی یابی بر هویت ملی و ایجاد احساس تعلق بدان مدنظر قرار گیرد سیاستگذاران امر آموزش و پرورش کشور توجه بیش از پیش به ارتقا هویت فردی و ملی داشته باشند. به صورت یک برنامه مدون و منظم در طول سال تحصیلی به دانش آموزان ارائه شود. محققان نیز پیشنهاد می شود اثربخشی این روش را در سایر دروس مقاطع تحصیلی بررسی کنند.

منابع

- ابوالحسنی، رحیم. (۱۳۷۸). مولفه های هویت بارویکرد پژوهشی، فصلنامه سیاست، ۴، ۱، ۳۸-۲۲
- ابولقاسمی، محمود، نوروزی عباسعلی طالب زاده نوبریان، محسن. (۱۳۹۲). تاثیر اینترنت بر ارزش های خانواده از منظر هویت دینی و ملی، فصلنامه مطالعات ملی ۳، ۳، ۱۴-۲۴
- اسمیت، آنتونی (۱۳۸۳). ترجمه منصور انصاری، تهران: موسسه مطالعات ملی
- منجری، ف. (۱۳۹۱). تاثیر قضا بر رشد خلاقیت و رشد ذهنی عاطفی اجتماعی کودکان، سایت کانون توسعه و ترویج کتابخوانی.
- اسودی مریم (۱۳۷۹). اثربخشی درمان شناختی بک به شیوه گروهی بر افزایش انگیزه پیشرفت دانش آموزان دختر، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.
- شفیع ابادی، عبدا. فنون و روش های مشاوره تهران. انتشارات ترمه.
- سلیگمن، مارتین (۱۹۹۶). کودک خوش بین. ترجمه فروزنده داورپناه. تهران، رشد (انتشاره زبان اصلی، ۱۹۹۵).
- تافلر، الوین (۱۳۷۳). شوک آینده، ترجمه حشمت الله کامرانی
- حبیبی، جعفر (۱۳۹۳). پایگاه جامع اطلاع رسانی آموزش و پرورش
- تافلر، ال تانمره (۱۳۷۶). به سوی تمدن جدید سیاست در موج سوم، ترجمه محمدرضا جعفری. تهران. سال اصلی چاپ شده (۱۹۹۶).
- جلالی، علی اکبر، حسینی، محمود، زارع، محمدمامین (۱۳۸۸). نقشه راه مدارس هوشمند تهران دانش آفرین
- زمانی، بی بی عشرت (۱۳۸۵). راهکارهای نوین به آموزشگران برای کاربرد فن آوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش علوم، فصلنامه آموزش مهندسی، (۸)، ۱۰، ۳۲.
- مسعودی مقدم، مهدی (۱۳۹۱). بررسی میزان انطباق مدارس هوشمند شهر تهران با استانداردهای ملی و جهانی. (پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز).



یزدان پوره ن ، یوسفی ، ع ، حقانی ، ف . (۱۳۸۸) . تاثیر آموزش به روش پروژه ای و مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر سوم تجربی فولادشهر در درس آمار و مدل سازی ، دانش و پژوهش در علوم تربیتی — برنامه ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان استان (اصفهان) ، شماره ۲۲ ، ۷۹-۷۰ .

کرامتی ، م . (۱۳۸۱) . مطالعه تاثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر مشهد رساله ی دکتری دانشگاه تربیت معلم .

کرامتی ، م . (۱۳۸۶) . تاثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی ریاضی ، روان شناسی و علوم تربیتی سال سی و هفتم شماره ۱ ، ۲۳-۱۷ .

فاتحی زاده ، م . (۱۳۸۰) . بررسی عملکرد مدارس در پرورش مهارت های اجتماعی اصفهان شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان اصفهان .

ARronson, L, R (2002): Psycholog: scal te sting and Assessment. 12 the edition, Allyng Bacon, Inc
Winston, 7 (2002). Effect of cooperative learning on a chirement and attitude among student of color.
Journal of Educational Research, 5, 220 – 229.

Asher, S. R, & Coie, J. D. (1990). Peer rejection childhood New York: Cambridge University press.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological review*, 84, 191-215.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.

Gillies, R. (2006). Teachers and students verbal behaviors during cooperative and small group learning .*British journal of educational psychology*, 95, 137-47.

Gillies, R. M. (2003). The effects of cooperative learning on junior High school students during small group learning. *Learning and instruction*, 14, 197 – 213.

Hunzberger, S. (2007). Self and others: studies in social personality and auto biography. *Advances in Experimental Social Psychology*, 21, 56-96.

Mercev, N. (1996). The quality of talk in children collaborative activity in the classroom. *Learning and instruction*, 6, 259-377

Pajares, F. (1996). Assessing self-efficacy beliefs and-dermic out comes: the case for specificity and correspondence. Paper presented at the annual meeting of the American educational research association. New York.

parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: are low- accepted children at risk? *Psychological bulletin*, 102, 357-389.

Zisk, M. (1998). Attitude toward mathematics: Emotions, expectations, expectations and values educational studies in Mathematics, 49, 1, 25-46.

Hartup, W.W.(1983). Peer relations .in EM .tethering ton(Ed). handbook of child Psychology. New York: Wiley.



Pajares, F. (1996). Assessing self-efficacy beliefs and their outcomes: the case for specificity and correspondence. Paper presented at the annual meeting of the American educational research association. New York.

parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: are low-accepted children at risk? Psychological bulletin, 102,357-389.



بررسی تاثیر آموزش فلسفه بر سیر فکری دانش آموزان پسر پایه پنجم دوره ی ابتدایی منطقه جوکار

مریم بخشش*، محمدرضا چهاردولی، ندا محمدی^۲

۱. هیات علمی و استادیار دانشگاه پیام نور واحد همدان * m_bakhshesh@yahoo.com

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد پیام نور واحد همدان، mohamadr.techear@gmail.com

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد پیام نور واحد همدان، behrad6910@yahoo.com

چکیده

یکی از مسائل مهم تعلیم و تربیت در جوامع امروزی و آینده و از لوازم آن، مسئله پرورش تفکر عمیق و منطقی بر پایه تجزیه و تحلیل اطلاعات در دانش آموزان است. پژوهش حاضر با هدف بررسی تاثیر آموزش فلسفه (روش فکر کردن) بر پرورش تفکر انتقادی دانش آموزان پسر پایه پنجم دوره ی ابتدایی منطقه جوکار انجام شده است. روش پژوهش آزمایشی (شبه تجربی) و جامعه آماری پژوهش دانش آموزان پسر پایه پنجم دوره ابتدایی منطقه جوکار می باشد که از بین آنها دو کلاس (۳۰ نفری) از یک مدرسه به روش خوشه ای تصادفی (چندمرحله ای) به عنوان نمونه انتخاب و به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. با انجام پیش آزمون برای هر دو گروه، گروه آزمایش طی ۱۲ جلسه ۴۵ دقیقه ای تحت آموزش فلسفه برای کودکان (داستان های کوتاه) قرار گرفتند. ابزار مورد استفاده پرسشنامه تفکر انتقادی ریکتس (۲۰۰۳) (دارای ۳۳ سوال) در سه خرده مقیاس خلاقیت (۱۱ سوال)؛ بلوغ شناختی (۹ سوال) و درگیری ذهنی (۱۳ سوال) بوده است. یافته های حاصل از پژوهش و تفسیر آزمون تحلیل کواریانس نشان داده است که آموزش فلسفه بر تفکر انتقادی دانش آموزان تاثیر داشته است و باعث افزایش این نوع تفکر در دانش آموزان گردیده است؛ از بین مولفه های تفکر انتقادی، آموزش فلسفه بر مولفه خلاقیت تاثیر داشته ولی بر بلوغ شناختی (بالندگی) و درگیری ذهنی (تعهد) پاسخگویان تاثیری نداشته است.

واژگان کلیدی: دانش آموزان، فلسفه تعلیم و تربیت، تفکر



مقدمه

ویژگی اساسی انسان برخورداری از قدرت تفکر است و تعلیم و تربیت فرایندی است که فکر انسان را پرورش می دهد. اهمیت اندیشیدن و تفکر برای انسان به اندازه ای است که بدون آن زندگی در شأن انسانی ممکن نیست. تفکر انتقادی به منزله مهارت اساسی برای مشکلات عاقلانه در یک جامعه دموکراتیک شناخته شده و در دنیای مدرن تجارت به منزله مهارت ضروری مورد حمایت است (ملکی و حبیبی پور، ۱۳۸۶). هدف عمده و اصلی هر نظام آموزشی متفکر بار آوردن افراد است. اما متأسفانه بیشتر مدرسه ها امروز به دلیل پیشرفت های علوم و فنون و با توجه به بعضی از رویکردهای روان شناختی، توجه خود را بیشتر به انتقال اطلاعات و حقایق معطوف کرده اند و از تربیت انسان های متفکر و خلاق فاصله گرفته اند. لوئیز (۲۰۰۷) با آموزش تفکر انتقادی به فراگیران دریافت، علی رغم آموزش، یک سوم فراگیران به این مهارت دست نیافته اند. وی سطوح مهارت تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه ها را در سطح پایینی برآورد نموده است. اسمیت (۲۰۰۴) نشان داده که دانشجویان فرصت اندکی برای تفکر در کلاس های شلوغ دارند.

دژگاهی (۱۳۸۸) دریافت نظام آموزشی به دلیل ارائه چارچوب ذهنی خاص لزوماً رشد عقلانی را میسر نمی سازد. دره زرشکی و همکاران (۱۳۹۶) معتقدند به رغم اینکه فعالیت های مدارس به کودکان و نوجوانان اختصاص دارد، شواهد نشان می دهد که برنامه های آموزشی فعلی نتوانسته اند اندیشیدن، پرسیدن و درست انتقاد کردن را در دانش آموزان ارتقاء دهند. اگر کودکان هنگام اشتغال به تحصیل، اندیشیدن و با هم اندیشیدن و به صورت گروهی کارکردن را نیاموزند، چگونه می توانند به یادگیری ادامه دهند و در جامعه قدم بگذارند. ریچارد پاول (۱۹۹۲) تفکر انتقادی را اینگونه تعریف می کند: هنر اندیشیدن در باره تفکر تان وقتی که شما می اندیشید تا تفکر خود را بهتر کنید؛ یعنی آن را روشن تر، درست تر و قابل توجیه تر بیان کنید (ملکی اوراسین و همکاران، ۱۳۹۴). متأسفانه علی رغم تأکید و توجه به مسأله تفکر در اهداف نظام های آموزشی و ادعاهای مسئولان، متصدیان و مجریان آموزشی، در عمل برای تشویق دانش آموزان در جهت تفکر و به ویژه به کارگیری تفکر انتقادی اراده و انگیزه کافی وجود ندارد. معلمان نیز با وجود اظهاراتی که حاکی از پذیرفتن این فرض است که تفکر انتقادی راه را برای آموزش بیشتر و بهتر هموار می کند، همواره با شیوه های قالبی و حذف حقایق و ایجاد محیط خشک انضباطی، زمینه را برای حفظ کردن اطلاعات درسی فراهم می کنند. آنان این نکته را فراموش کرده اند که حفظ کردن مطالب و انباشتن ذهن دانش آموز از اطلاعات مرتبط و نامرتبط با زندگی واقعی سبب به هدر رفتن هزینه ها، امکانات و قابلیت های افراد می شود. برای آنکه نسلی پویا و تلاشگر داشته باشیم، باید شیوه های قضاوت درباره جامعه و تفکر در مورد زندگی خویش و دیگران را بیاموزند (صالحیان، ۱۳۹۸).

در گذشته به ندرت تصور می شد که ممکن است افراد رابتون متفکر و خلاق بارآورد و عموماً تفکر را دارای ماهیتی ذاتی موروثی می دانستند و به امکان کنترل و دخل و تصرف در آن معتقد نبودند. اما نتایج تحقیقات مالتزمن و همکاران (محمدیاری، ۱۳۸۴) نشان دادند که تفکر، حل مسأله و خلاقیت پدیده های متافیزیکی نیستند، بلکه تفکر یک واقعیت و پدیده ای طبیعی است که تمام قوانین و نظام ها و اصول حاکم بر رفتار انسان در اینجا نیز صادق است. برا اساس نظر والش و پول (۱۹۸۸) تفکر انتقادی مهارتی است که همه می توانند آن را کسب کنند. یعنی، تفکر رفتاری یاد گرفتنی است و بنابراین می توان افراد را با فراهم کردن شرایط قابل کنترل، متفکر و خلاق بار آوریم (میرزاپور قهفرخی، ۱۳۹۶).

برنامه فلسفه برای کودکان از جمله برنامه های آموزشی است که این امکان را فراهم می آورد تا کودکان و نوجوانان افکار پیچیده خود را شکل داده و علاوه بر پرورش قدرت تفکر و تعمق روی مسائل، منجر به تفکر تاملی، تفکر مشارکتی، احساس کفایت در



تولید و پرورش ایده ها و مسئولیت پذیری اخلاقی شده و مانع از احساس حقارت کودک می شود (هاینز، ۲۰۰۸). برنامه فلسفه برای کودکان که به اختصار آن را (۴PC) می نامیم، در اوایل دهه ۱۹۷۰ توسط میتو لیپمن، استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه نیوجرسی مطرح شد. وی هدف غایی خود را پرورش مهارت های فکری سطح بالا خصوصاً تفکر نقاد، خلاق و خود مراقبتی برای رشد فردی و میان فردی کودکان و نوجوانان می داند. از نظر مدعیان این برنامه، چنین رشدی تنها از طریق روش جامع فلسفه ورزی در یک فضای امن با استعانت از هنر پرسشگری، گفت و شنود و تبادل ایده ها صورت می گیرد (هدایتی و ماه زاده، ۱۳۹۵). لیپمن (۱۹۹۹) بر این عقیده است که در فرآیند فلسفیدن مهارت هایی چون سوال کردن، استدلال کردن، تفکر خلاق، ارتباطات، کاوشگری و ارزشیابی که به دانش آموزان کمک می کند تا به ارزیابی اطلاعات به دست آمده، بپردازند و همچنین در مورد ارزش آنچه که خوانده اید، شنیده اید، انجام داده اید، قضاوت کنند و معیارهایی برای قضاوت ارزش کار خود یا ایده های دیگران توسعه دهند و به قضاوت خود اعتماد داشته باشند. مطالعات انجام شده در خصوص اثربخشی برنامه (۴PC) در ایران، سابقه طولانی ندارد، صفایی مقدم (۱۳۸۵)؛ مرعشی و همکاران (۱۳۸۷)؛ ناجی و قاضی نژاد (۱۳۸۶)؛ طباطبایی (۱۳۸۷)؛ کلانتری، بنی جمالی و خسروی (۱۳۹۲)؛ طالعی (۱۳۹۱)؛ قبادیان (۱۳۹۴)؛ قاسمی (۱۳۹۴)؛ هدایتی و ماه زاده (۱۳۹۵)؛ فتاحی و همکاران (۱۳۹۶)؛ میرزاپور قهفرخی (۱۳۹۶) و... همگی اثربخشی برنامه فلسفه برای کودکان را تایید نموده اند.

یکی از اهدافی که در همه نظام های تربیتی از اولویت بالایی برخوردار بوده، تربیت انسانهایی متفکر است که قادر به رویارویی با موقعیت های منحصر به فرد زندگی خویش و کشف و صورت بندی راه حل های یکتای معطوف به آنها باشند. این هدف در نظام آموزشی ایران نیز مد نظر بوده و بر آن تاکید شده است. چنانکه در مجموعه اهداف آموزش و پرورش مصوب سال ۱۳۷۷ این هدف مورد توجه قرار گرفته و سپس در اهداف هر مقطع نیز به آن اشاره شده است. اما مدارس امروز متأسفانه به دلیل پیشرفت های علوم و فنون و براساس بعضی از رویکردهای روان شناختی، توجه خود را بیشتر به انتقال اطلاعات و حقایق معطوف کرده و از تربیت انسان های متفکر و خلاق فاصله گرفته اند. در عصر کنونی کتاب های درسی قبل از چاپ شدن کهنه می شوند و بیشتر مشاغل، سریعاً تغییر می کنند، پس وقت آن رسیده است که تعلیم و تربیت نیز متحول شده و به پرورش تفکر انتقادی به منزله یکی از هدف های اصلی تعلیم و تربیت بیش تر توجه کند. در همین راستا این پژوهش با هدف تعیین تاثیر برنامه فلسفه برای کودکان بر تفکر انتقادی دانش آموزان پسر پایه پنجم دوره ابتدایی شهرستان فسا به این سوال پاسخ دهد که آیا برنامه آموزش فلسفه بر تفکر انتقادی دانش آموزان تاثیر دارد؟

مبانی نظری

برنامه ی فلسفه برای کودکان چیست ؟

تصور کنید که به کودکان، فلسفه آموزش می دهید. چه برداشتی از این موقعیت خواهید داشت ؟ آیا باید کلاسی را تصور کنیم که در پی آموزش افکار افلاطون، ارسطو، کانت و... است ؟ هر چند کارهای این فلاسفه و دیگر فلاسفه در بردارنده ی ایده ها و مفاهیمی است که هم برای بزرگسالان و هم برای کودکان جالب هستند، ولی در کلاس « فلسفه برای کودکان » مستقیماً از نظریات این فلاسفه صحبت نمی شود. ایده ها و مفاهیمی از قبیل زیبایی، حقیقت، عدالت، آزادی و حقوق به عنوان مسائلی تلقی می شوند که فهم و درک آن ها برای کودکان به سادگی امکان پذیر نیست. این مسائل و سؤالات متعدد مربوط به آن ها هم چنین مجموعه مسائلی که با رشد مهارت های مهم شناختی کودکان مرتبط هستند و به تقویت مهارت های تفکر و استدلال در آنان منجر میشوند را میتوان در قالب داستان و رمان برای کودکان بیان کرد. داستان های دارای ایده ها و مفاهیم فلسفی، کودکان را به نحو جالب و عمیقی وارد حیطه ی فلسفه میکنند (مرعشی و همکاران، ۱۳۸۶).



حبیبی (۱۳۸۸) در تبیین معنای "فلسفه برای کودکان" چنین میگوید: این عنوان مبین کوششی علمی است جهت یافتن راه حل عملی برای اینکه ذهن کودکان فلسفی پرورش یابد. کودکان از همان ایام عادت میکنند با مسائل اطراف خود با کنجکاوی و جست و جو و پرسش مواجه گردند و با این روحیه بزرگ میشوند. این هدف، بسیار بزرگ و متعالی است؛ چه، کودکان در فطرت الهی خویش بر نعمت عقل آفریده شده اند. چنان که استعدادهای بسیار دیگر نیز دارند و مهم این است که در تربیت کودکان به استعدادهای از جمله به استعداد خردورزی و چون و چرا توجه شود و برای پرورش آن اهتمام لازم صورت گیرد.

اهداف آموزش فلسفه برای کودکان

هدف این برنامه، افزایش مهارت های فکری کودکان و نوجوانان به گونه ای بود که هم در این دوره و هم در دوره ی بزرگسالی آمادگی برخورد معقول با مشکلات زندگی را داشته باشند و بتوانند، از مهارت های سطح بالای فکری استفاده کنند (مرعشی و همکاران، ۱۳۸۶).

فلسفه برای کودکان، هدف های شناختی روشنی دارد؛ ذهن را وادار به عمل میکند و این کار را از طریق چالش ها، تفکر اصولی و تعامل ساختاری انجام میدهد. این برنامه در عین حال هدف اجتماعی نیز دارد و آن آموزش فرآیند تصمیم گیری دموکراتیک است، این برنامه در پرورش مشارکت منظم و پرورش خود آگاهی فرد سهمی قطعی دارد (هانیز، ۲۰۰۱).

نظریات مرتبط با فلسفه برای کودکان

نظریات متعددی توسط لیپمن، شارپ، دیوید کندی، اکورینتی، جنکینز، متیوز، ساتکلیف و فیشر در رابطه با فلسفه برای کودکان مطرح شده است اما بنیادی ترین نظریه توسط لیپمن ارائه شده است.

دیدگاه لیپمن

لیپمن در تعریف فلسفه برای کودکان میگوید: "فلسفه در آموزش و پرورش اعمال میشود تا دانش آموزانی ماهر در استدلال و درایت بسازد. او به عنوان استاد فلسفه با مشکل فقدان و با نقصان قدرت استدلال، تمیز و داوری نزد دانشجویان خود مواجه شد و از ۱۹۶۰ تا ۱۹۷۰ م. مطالعات نظام مندی را در تحلیل، تشخیص و حل مسئله انجام داد. وی عامل عمده این وضعیت را در ضعف تفکر، به ویژه سستی در تفکر انتقادی و خلاق یافت که ریشه در آموزشهای دوره کودکی دارد و به همین دلیل، بر حسب تحول در سبکهای آموزشی در دوره کودکی میتوان آن را پیشگیری و درمان کرد (فرمهینی فراهانی و همکاران، ۱۳۸۷).

نخستین برنامه درسی فلسفه برای کودکان به وسیله لیپمن و دستیاران وی برای پایه های دوم تا دوازدهم نوشته شد. یک واحد درسی نوعاً شامل یک کتاب درسی یا یک داستان کوتاه است که به گروهی از کودکان ارائه میشود، سپس آنها در یک اجتماع پژوهشی در مدرسه یا بیرون از آن مشارکت داده می شوند. برنامه درسی ارائه شده توسط لیپمن در پایه های مختلف تنظیم شده و دارای محتوا و هدفهای متفاوت و راهنمای آموزشی مخصوص به هر پایه است (فرمهینی فراهانی و همکاران، ۱۳۸۷).

لیپمن (۱۹۹۹) معتقد است که برنامه فلسفه برای کودکان تنها برنامه ای است که با انجام فلسفه به روش مباحثه ملزومات رشد اخلاقی کودک را تأمین میکند و این با درگیر کردن کودک در کاوشگری اخلاقی که مستلزم تفکر نقادانه و خلاقانه است میسر میشود. بر این اساس یکی از اهداف این برنامه تأمین رشد اخلاقی کودکان دانسته شده است. تحقق این اهداف و فراگیری بسیاری از مهارت های ذکر شده و نیز ایجاد تمایل برای استفاده از این مهارت ها از طریق زبان و با ایجاد یک "اجتماع پژوهشی" جایی که



کودکان به عنوان اقدامی مشارکتی به تبادل نظر با همدیگر میپردازند به بهترین شکل ممکن امکان پذیر است (فرمپینی فراهانی و همکاران ، ۱۳۸۷).

بنابراین ، در برنامه لیپمن ، کلاس درس به یک جامعه پژوهشگر به منظور کاوش مشترک تبدیل میشود و کودکان با کار گروهی مهارت تفکر منطقی خود را افزایش میدهند. لیپمن در یک رشته از کتابهای درسی به نام فلسفه برای کودکان تفکر انتقادی را برای آموزش ارائه میدهد که در آن نشان میدهد چگونه کودکان بخش عمده ای از وقت خود را صرف تفکر درباره تفکر می کنند(همان منبع).

مفهوم تفکر

از واژه تفکر انتقادی تعاریف گوناگونی به عمل آمده است :

تفکر انتقادی نگاهی تیزبینانه و فرآیندی تحلیلی است که می تواند به انسان کمک کند تا در جریان یک مساله ، شیوه ای موثر و سازماندهی شده پیش بگیرد و در باره آن مشکل فکر کند(وینینگهام پروس ، ۲۰۰۱). تفکر انتقادی تفکری است مستدل ، منظم ، هدفمند، اثر گذار، منطقی و مبتنی بر پیامد که به روش علمی به بررسی و تجزیه و تحلیل تمامی اطلاعات و نظرات در دسترس می پردازد(اسمتلزر و همکاران ، ۲۰۰۵). رینبولت و دایر(۲۰۱۲) تفکر انتقادی را ارزیابی صحیح گفته های دیگران و تحلیل دقیق آنها تعریف کرده اند. کاترل (۲۰۱۱) تفکر انتقادی را فرآینده پیچیده ای از تفکر تعریف میکند که شامل مهارتها و نگرش هایی همچون درک دیدگاه و موقعیت دیگران و ارزیابی دقیق آن می باشد.

گلاسر، فهرستی از تواناییها و مهارتها را بعنوان عناصر اصلی تفکر انتقادی مطرح میکند:

- ۱- بازشناسی مشکل
- ۲- یافتن ابزارها و وسایل عملی برای برخورد با این مشکلات
- ۳- جمع آوری و مرتب کردن اطلاعات مرتبط و مناسب
- ۴- شناسایی فرضیه ها و ارزشهای اظهار نشده
- ۵- فهم و کاربرد صحیح ، شفاف و مشخص زبان
- ۶- تفسیر اطلاعات
- ۷- تخمین شواهد و ارزیابی اظهارات
- ۸- بازشناسی وجود روابط منطقی بین قضایا
- ۹- ارائه تعمیم ها و نتایج تأیید شده
- ۱۰- اجرای آزمون ، تعمیم ها و نتایج
- ۱۱- احیای الگوی باورهای شخصی بر مبنای تجربه و کارآزمودگی
- ۱۲- ارائه قضاوتهای صحیح درباره کیفیتها و پدیده های خاص در زندگی روزانه .

لیپمن (۱۹۸۸) نیز به مانند گلاسر بطور صریح و روشن تفکر انتقادی را بعنوان یک فرایند در نظر میگیرد. وی اظهار میکند که تفکر انتقادی ، تفکر مسئولانه و ماهرانه یی است که قضاوت خوب را تسهیل میکند، زیرا متکی بر ملاکهاست . مرکز بررسی تفکر انتقادی(۱۹۹۶) تفکر انتقادی را تفکری می داند که خود را مورد ارزیابی قرار می دهد. این مرکز، تفکر انتقادی را توانایی اندیشیدن درباره تفکر شخصی می داند که در برگیرنده :

الف) تشخیص نقاط قوت و ضعف



ب) قالب ریزی دوباره در شکل بهتر و اصلاح شده (آدسیت، ۲۰۰۲).

مقایسه تفکر عادی و تفکر انتقادی

لیپمن میان تفکر عادی و تفکر انتقادی تمیز قائل میشود. تفکر عادی، ساده و فاقد ملاک است اما تفکر انتقادی، پیچیده تر و بر پایه ملاکهای عینی است. او از معلمان میخواهد تا تغییرات زیر را (از تفکر عادی به سمت تفکر انتقادی) در دانش آموزان پدید آورند (ملکی و حبیبی پور، ۱۳۸۶). جدول ۱ مقایسه تفکر عادی و تفکر انتقادی از دیدگاه لیپمن را نشان می دهد.

جدول ۱: مقایسه تفکر عادی و تفکر انتقادی از دیدگاه لیپمن (ملکی و حبیبی پور، ۱۳۸۶)

تفکر انتقادی	تفکر عادی
تخمین زدن	حدس زدن
ارزشیابی کردن	ترجیح دادن
طبقه بندی	گروه بندی
فرض کردن	باور کردن
استنتاج منطقی	استنتاج
اصول درک شده	مفاهیم همخوان
توجه به روابط متقابل	توجه به ارتباطات
فرض کردن	تصور کردن
پیشنهاد با دلیل	پیشنهاد بدون دلیل
قضاوت معیار	قضاوت بدون معیار

نقش داستان در برنامه فلسفه کودکان

ابزار اصلی و اساسی آموزش فلسفه به کودکان داستان می باشد نکته ای که پیش از هر توضیحی باید به آن اشاره کرد این است که مقصود از داستان در این نوشتار، کاربرد عام این لغت است. هر گونه بیان هدفمند از انجام عمل یا واقع شدن رویدادی که باعث بروز پرسش در ذهن مخاطب یا ایجاد انگیزه به دانستن نکته اییا حل معمایی میشود. غایت داستان هم در این رویکرد تولید و تربیت اندیشه است، برای مواجهه با چالش های فکری. این بیان هدفمند میتواند داستان، حکایت یا قصه باشد که با مقتضای هدفی که مربی آن را دنبال میکند، میتواند پیرامون یک قهرمان یا یک شخصیت باشد، به دنبال بیان یک ماجراییک دسته از رویدادهای پراکنده باشد و یا تأثیرات علی را دنبال کند. نگاهی به متون ادبی نشان میدهد که از دوران باستان، نهاد خانواده با استفاده از داستان گویی برای کودکان، بخشی از کارکرد تربیتی خود را به انجام رسانده است. داستان در این کارکرد خود، با نشان دادن وضعیت اجتماعی، کودکان را از چگونگی و چرایی بسیاری از رفتارها آگاه ساخته و بدین سان آنها را برای انتخاب رفتار صحیح و یا به بیان بهتر، مورد قبول اجتماع راهنمایی میکند. از دیگر سوی، با نشان دادن بنیادهای رفتار و پیامدهای آن، مبانی اخلاقی اجتماع را روشن کرده و نقش بسزایی در تربیت اخلاقی آنها خواهد داشت (مهاجری، یاسینی و شریعتی، ۱۳۹۲).

داستان، با جدا کردن تأثیرات بی شماری که بر زندگی افراد اجتماع دارد، و انتخاب یک یا چند موقعیت خاص، این امکان را به گوینده داستان میدهد که مسئله مورد نظر خود را برجسته ساخته و آن را بررسی کند. به شنونده آن نیز این امکان را میدهد تا با



حذف پیچیدگیهای مسائل پیرامونی، تأثیر و کارکرد مسائل مختلف را بهتر متوجه شوند. از سوی دیگر میتوان مواردی را در تاریخ اندیشه دید که در آنها، از داستان به عنوان وسیله ای برای انتقال مفاهیم و شرح اندیشه های پیچیده استفاده شده تا بدین سان، اندیشمندان را از دشواری شرح چگونگی پدید آمدن یک ایده و روند استدلالی آن برهاند و مخاطب را در فهم آسانتر آن ایده هایاری کند. برای مثال، میتوان به زنون الثایی اشاره کرد. وی چندین معما در غالب داستان مطرح میکند تا بر اساس آنها نظریات پارمنیدس را در محال بودن حرکت و انکار وجود عدم یا خلاء، تقویت کند. مثال مسابقه آشیل و سن گپشت یکی از مشهورترین این معماهاست (کاپلستون، ترجمه مجتبی، ۱۳۷۵).

افلاطون نیز در شرح فلسفه خود از داستان به صورت گسترده استفاده میکند. مثالهای بی شماری میتوان از این کارکرد داستان ارائه کرد. این کارکرد در دنیای معاصر بیشتر از هر زمان دیگر مورد توجه قرار گرفت، تا جایی که برخی از فلاسفه مانند ژان پل سارتر، رمان نویسان قدرتمندی هستند که از این توانایی در جهت گسترده اندیشه های خودیاری جسته اند.

پس به نظر میرسد که داستان راهی است برای متفکر تا شرایط طرح مسئله ای خاص را به کمک موقعیت سازی خیالی (یا گاه حتی واقعی، اگر داستان از اتفاقی واقعی سرچشمه گرفته باشد) برای مخاطب ایجاد کند، و با درگیر ساختن ذهن او، راه را برای پذیرش پاسخ خویش هموار ساخته، یا زمینه را برای سست کردن ایده های دیگری که به نظر او اشتباه میرسد فراهم آورد. به هر روی، در این کارکرد، ویژگی جستجوگری و کنجکاوی ذهن انسان است که اساس قرار گرفته است. در روش لیپمن، آنچه که به فلسفه برای کودکان مشهور شده است نیز، چنین کاربردی از داستان مورد نظر قرار گرفته است. رابرت فیشر مینویسد:

"داستانها علاوه بر اینکه در زمینه عاطفی نیرومند هستند، چالش های بالقوه ای را نیز برای پردازش شناختی فراهم میکنند. داستان میتواند در عمل، برای کودک پیچیده ترین موضوع فکری باشد؛ چون عناصر، موضوعها و روابط مختلفی است که در روند خاص رویدادها آشکار میشوند. دریافت و درک داستان مستلزم توجه موضعی مکرر و تلاش برای فهمیدن است. ... داستان برای کودک، در حکم بخشی از واقعیت است که میتوان بر آن تکیه کرد و شاید برای همین است که دریافت صحیح داستان و شنیدن دوباره آن اهمیت دارد" (مکتبی فرد، ۱۳۸۹).

داستان، زمینه ای را فراهم میکند تا مفاهیم انتزاعی و پیچیده فکری را، چه در زمینه تفکر منطقی و فلسفی و چه در زمینه اجتماعی و اخلاقی، ملموس و عینی سازیم و از این راه کودکان را برای روبه رو شدن با مسائل و حل آنها با تفکر انتقادی و استدلالی آماده سازیم. از این رو، لیپمن و برخی از همفکران وی به خلق داستان های فکری و فلسفی روی میآورند با این استدلال که داستانهای معمولی برای فراهم آوردن ابزارهای فکری و آموزش اندیشه به کودکان نوشته نشده اند؛ البته برخی دیگر مانند فیشر و جفری کین معتقدند که داستانهای موجود در ادبیات را نیز میتوان در این جهت مورد استفاده قرار داد و از جذابیت و برجستگی ادبی آن نیز بهره جست (مهاجری، یاسینی و شریعتی، ۱۳۹۲).

روش پژوهش

این تحقیق بر اساس هدف از نوع تحقیقات کاربردی و از نظر نوع روش در قلمرو پژوهش های تجربی (شبه آزمایشی) قرار دارد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان پسر پایه پنجم دوره ابتدایی شهرستان فسا منطقه جوکار در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بودند که دو کلاس ۳۰ نفری از یک آموزشگاه با استفاده از روش نمونه گیری در دسترس (خوشه ای تصادفی) انتخاب و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند. گروه آزمایش آموزش فلسفه را در قالب آموزشی طراحی شده دریافت



کردند و گروه کنترل هیچ مداخله ای را دریافت نکردند. ابزار مورد استفاده پرسشنامه تفکر انتقادی ریکتس (۲۰۰۳) (دارای ۳۳ سوال (در سه خرده مقیاس خلاقیت (۱۱ سوال)؛ بلوغ شناختی (۹ سوال) و درگیری ذهنی (۱۳ سوال) بوده است. از انجایی که پرسشنامه مورد استفاده استاندارد بوده و در تحقیقات مختلف مورد استفاده قرار گرفته است و روایی آن تأیید و پایایی آن توسط ایزدی فرد و سپاسی آشتیانی (۱۳۸۹) برای کل آزمون ۰،۹۴ و برای دختران ۰،۹۵ و برای پسران ۰،۹۲ و میرزاپور (۱۳۹۶) پایایی آزمون را برای دانش آموزان پسر پایه هفتم ۰،۸۳ گزارش نموده است.

در این پژوهش گروه آزمایش تحت تأثیر متغیر مستقل (آموزش داستانهای فکری) و گروه کنترل تحت شرایط آموزش رسمی قرار میگیرد. معلم کلاس با روش سقراطی سؤالی باز پاسخی را برای (۴PC) دانش آموزان مطرح می کند و آنها را به بحث درباره این سؤالی تشویق میکند؛ بنابراین کودکان از طریق این فرایند میآموزند تا به سخنان هم سالان خود گوش دهند و به نظرات آنها احترام بگذارند. پذیرفتن باورهای دیگران به موازات درک این نکته رشد می کند که برای بسیاری از پرسش های فلسفی هیچ جواب معین مطلقاً صحیح یا مطلقاً غلط وجود ندارد. آنان یاد میگیرند که جزم اندیشی را مورد سؤال قرار دهند و فرضیه ها را به چالش کشیده استدلالها را بیازمایند. به همین منظور طی ۱۲ جلسه ۴۵ دقیقه ای برنامه آموزش فلسفه به کودکان اجرا و در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳: شرح جلسات در برنامه آموزشی فلسفه

جلسات روش	محتوا	هدف
جلسه اول اجرای پیش آزمون	معارفه	بیان هدف
جلسه دوم بحث و تبادل نظر	داستان نشانه بهشت و جهنم	مفهوم سازی
جلسه سوم فعالیت گروهی	داستان شام آخر	چگونگی تمیز امور
جلسه چهارم بارش مغزی	داستان فکر و انرژی	پرورش قدرت استدلال
جلسه پنجم قصه گویی و پرسش و پاسخ	داستان پیام جغد	پرورش مهارت خود اصلاحی
جلسه ششم قصه گویی	داستان درخت زندگی	تقویت خویشتن داری
جلسه هفتم مشاهده کلیپ و بحث	داستان کسی که چای کم رنگ می خورد	درک مفهوم زیبایی گروهی
جلسه هشتم سخنرانی و پرسش و پاسخ	داستان مورچه و قلم	درک مفهوم حقیقت
جلسه نهم پخش فایل صوتی و پرسش و پاسخ	داستان شک نکردن	آموزش زود قضاوت نکردن
جلسه دهم قصه گویی و بحث گروهی	داستان خرمالو	آشنایی با مفهوم آگاهی
جلسه یازدهم قصه گویی	داستان موش آهنخوار	تقویت تفکر منطقی
جلسه دوازدهم	اجرای پس آزمون	جمع بندی جلسات پیشین

یافته ها

فرضیه اول: آموزش فلسفه بر تفکر انتقادی دانش آموزان پسر پایه پنجم منطقه جوکار تأثیر دارد.



برای انجام آزمونهای آماری، پیش فرضهایی وجود دارد که فاصله ای یا نسبی بودن مقیاس در متغیر وابسته، مستقل بودن مشاهدات، نمونه گیری تصادفی، توزیع بهنجار نمرات در جامعه، همگنی واریانسها، خطای نوع اول، توان آزمون و همگنی شیب رگرسیون را شامل می شود که باید قبل از انجام آزمون رعایت شود. باید توجه داشت که متغیرهای مطرح شده در پژوهش فاصله ای بوده و مشاهدات آن ها به صورت کاملاً مستقل انجام شده است. همچنین نمونه گیری و جایگزینی دانش آموزان در دو گروه کنترل و آزمایش به صورت کاملاً تصادفی انجام شده است. به علاوه در تحلیل کوواریانس باید متغیرهای همگام مشخص شوند که در پژوهش حاضر فقط اثر پیش آزمون به عنوان متغیر همگام (کواریته) کنترل می شود. همه پیشفرض های لازم و ضروری برای انجام آزمون تحلیل کوواریانس رعایت شده اند، در نتیجه داده ها قابلیت اجرای این آزمون را به منظور بررسی فرضیه پژوهش را دارند.

فرضیه دوم: آموزش فلسفه بر ابعاد تفکر انتقادی دانش آموزان پسر پایه پنجم منطقه جوکار تاثیر دارد.

بحث و نتیجه گیری

مطالعه حاضر باهدف تعیین تاثیر آموزش فلسفه بر تفکر انتقادی و ابعاد آن بر دانش آموزان پایه پنجم دوره ابتدایی منطقه جوکار اجرا گردید. تاثیر مثبت آموزش فلسفه بر تفکر انتقادی و بعد خلاقیت آن تأیید شد. در فرضیه اول آموزش فلسفه بر تفکر انتقادی بررسی شد. نتایج آزمون نشان داد که نمرات گروه آزمایش در پس آزمون تفکر انتقادی به طور معناداری نسبت به گروه گواه افزایش یافته است. بدین معنا که آموزش فلسفه به کودکان باعث بهبود تفکر انتقادی شده است و فرضیه اول تأیید شد؛ که این یافته با نتایج طالعی (۱۳۹۱)؛ رضایی، پادروند، سبحانی و رضایی (۱۳۹۳)؛ قمری گیوی و همکاران (۱۳۹۳)؛ عسگری، دیناروند و ترکشوند (۱۳۹۴)؛ عرفانی و کریمی (۲۰۱۴)؛ پرسی و جاپری (۲۰۱۴)؛ عابدینی نظری (۱۳۹۵)؛ برهن و خدابخشی صادق آبادی (۱۳۹۶)؛ جلیلیان، محمدی، نجاتی و جلیلیان (۱۳۹۶)؛ دره زرشکی و همکاران (۱۳۹۶)؛ سلگی و کشاورز رودکی (۱۳۹۷) همخوان است.

در تبیین این یافته می توان گفت که آموزش فلسفه به کودکان باعث افزایش کنجکاوی و پرسش های دانش آموزان، تمایل آنها به اصلاح خود و شناخت خویشتن، احترام به دیگران، انعطاف پذیری، احساس یگانگی معلم و دانش آموزان در مباحث گروهی، بدون هر گونه زور و اجبار از طرف معلم و ایجاد حس شایستگی و توانمندی دانش آموزان شده است. هدف اصلی آموزش فلسفه، پرورش دانش آموزانی جستجوگر فعال و پرسشگر، هوشیاری دائمی برای مشاهده ارتباطات و اختلافات، آمادگی همیشگی برای مقایسه، مقابله و تحلیل فرضیه ها، تجربه مشاهده، سنجش و امتحان است (لیپمن، ۱۹۹۳). بنابراین در برنامه لیپمن، کلاس درس به یک جامعه پژوهشگر، به منظور کاوش مشترک تبدیل میشود و کودکان با کار گروهی مهارت تفکر منطقی خود را افزایش می دهند. در نتیجه آموزش فلسفه به کودکان را میتوان به عنوان روشی اثربخش در بهبود تفکر انتقادی دانش آموزان در نظر گرفت که موجب افزایش آن شده است. در فرضیه دوم آموزش فلسفه بر ابعاد تفکر انتقادی بررسی شد. نتایج نشان داد که نمرات گروه آزمایش در پس آزمون بعد خلاقیت تفکر انتقادی نسبت به گروه کنترل افزایش یافته است. بدین معنا که آموزش فلسفه به کودکان باعث بهبود خلاقیت در دانش آموزان شده و بر ابعاد بلوغ شناختی و درگیری ذهنی تأثیری نداشته است. این یافته با نتایج کیایی و موسی زاده (۱۳۹۷) و مهدی زاده و همکاران (۱۳۹۷) همخوان است.

در بررسی و تبیین اولین بعد تفکر انتقادی، خلاقیت میتوان گفت آموزش فلسفه به دانش آموزان پسر پایه پنجم باعث شد تا آنها بتوانند داده های درست از نادرست را از میان اطلاعات تشخیص بدهند، و با دقت و توجه ایده های جدیدی را ارائه دهند. برنامه



فلسفه برای کودکان بر تخیل و خلاقیت تأکید زیادی دارد. بر این اساس، آلبرت انیشتین معتقد است خیال پردازی مهم تر از حقایق است و تخیل و الهام، پایه و اساس تفکر خلاق است. کودکان با عطش کنجکاوی و اشتیاق یادگیری به مدرسه می روند، اما رفته رفته این کنجکاوی و شور و شوق دانستن، محو می شود. ناتوانی مدرسه در برآوردن نیازهای کودکان موجب می شود برخی کودکان از مدرسه بیزار شوند. بر همین اساس، هدف آموزش فلسفه به کودکان، تغییر در نحوه تفکر، اندیشه، استدلال و پرورش آن در کودکان است.

فلسفه برای کودکان بر این ایده مبتنی است که کودکان، قابلیت ها و توانایی های استدلالی و دانشی خود را از طریق ارتباطات و تعاملات اجتماعی کسب و گسترش می دهند. نقش معلمان در آموزش فلسفه به کودکان، تدارک مدلی از تفکر مجرب برای شاگردان متفکر کلاس و تضمین تفکر سطح بالا در کلاس است. یکی از موفق ترین تلاش ها برای ایجاد برنامه ای منسجم در آموزش تفکر، برنامه فلسفه برای کودکان است. این برنامه برای فراهم کردن برنامه ای درسی در زمینه کاوش فلسفی برای کودکان از سطح کودکان تا دانشگاه کاربرد دارد. با توجه به نتایج به دست آمده از این پژوهش و نیز تاثیرات مثبت برنامه فلسفه برای دانش آموزان پرپریشگری و تفکر انتقادی کودکان، به نظر میرسد این برنامه می تواند بر اصلاح ساختار نظام آموزشی که هدف آن پرورش افراد پرشگر و دارای تفکر نقادانه است، تأثیر مثبت داشته باشد. عدم برنامه ریزی برای پیگیری داده ها می تواند در قابلیت برنامه فلسفه موثر باشد. پیشنهاد می گردد پژوهش هایی بر روی گروه های متفاوتی از نظرسن، جنسیت، پایه تحصیلی و شهرهای دیگر صورت گرفته زیرا موجب تعمیم پذیری بیشتر نتایج می گردد.

منابع

- دژگاهی، صغری. (۱۳۸۷). تفکر انتقادی چالشی در برابر استقلال به عنوان هدف آموزشی، اندیشه های نوین تربیتی، بهار و تابستان، شماره ۱۴.
- دره زرشکی، نسرين؛ برزگر بفرابی، کاظم و زنداونیان، احمد. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش فلسفه به شیوه حلقه کندوکاو بر تفکر انتقادی در دانش آموزان دوره ابتدایی، فصلنامه روانشناسی شناختی، دوره ۵، شماره ۲.
- صفائی مقدم، مسعود. (۱۳۸۵). برنامه آموزش فلسفه به کودکان، فصلنامه علمی-پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء، سال هشتم، شماره ۲۶ و ۲۷.
- طالعی، سهیلا. (۱۳۹۱). تاثیر آموزش فلسفه به کودکان بر رشد مهارتهای بنیادی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز.
- طباطبایی، زهرا. (۱۳۸۷). تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان و نوجوانان بر پرپریشگری و تفکر انتقادی دانش آموزان، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روان شناسی، دانشگاه الزهراء، دانشکده علوم اجتماعی.
- قاسمی، پروانه. (۱۳۹۴). بررسی تاثیر برنامه فلسفه برای کودکان در رشد اجتماعی دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۴-۹۳، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان.
- قبادیان، مسلم. (۱۳۹۴). تأثیر برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر مهارت های اجتماعی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی، فصلنامه پژوهش های تربیتی، شماره ۳۰.



- کلانتری، سارا؛ بین جمالی، شکوه السادات و خسروی، زهره. (۱۳۹۲). بررسی اثربخشی اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر کاهش تفکرات غیرمنطقی دانش آموزان دختر کلاس اول مقطع راهنمایی شهرستان بروجن، دوفصلنامه دانشگاه شاهد، سال ۲۱، دوره جدید، شماره ۱۱.
- میرزاپور قهفرخی، سعادت الله. (۱۳۹۶). بررسی تاثیر آموزش فلسفه (آموزش روش فکر کردن) به نوجوانان بر تفکر انتقادی و اعتماد به نفس و عملکرد تحصیلی دانش آموزان پسر متوسطه اول ناحیه ۱ شهرکرد، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی گرایش تربیتی، دانشگاه پیام نور واحد مبارکه .
- ملکی، حسن و حبیبی پور، مجید. (۱۳۸۶). پرورش تفکر انتقادی هدف اساسی تعلیم و تربیت، فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره ۱۹، سال ششم. محمدیاری، اشرف. (۱۳۸۴). رابطه تفکر انتقادی مدیران گروه های آموزشی با مدیریت تغییر سازمانی. پایان نامه کارشناسی ارشد، مشهد، دانشگاه فردوسی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی.
- مرعشی، سید منصور و همکاران. (۱۳۸۷). امکان سنجی اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان در برنامه درسی دوره ابتدایی، فصلنامه نوآوری های آموزشی، سال هفتم، شماره ۲۸.
- ناجی، سعید و قاضینژاد، پروانه. (۱۳۸۶). بررسی نتایج برنامه فلسفه برای کودکان روی مهارتهای استدلالی و عملکرد رفتاری کودکان مطالعات برنامه درسی سال دوم، شماره ۷.
- هدایتی، مهنوش و ماه زاده، حامد. (۱۳۹۵). فلسفه برای کودکان و مهارت حل مسئله اجتماعی، مجله ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره ششم، سال ۲۳، شماره ۱.
- فتحی، لیلا و احقر، قدسی. (۱۳۹۷). تاثیر آموزش فلسفه برای کودکان (۴PC) به روش پژوهش مشارکتی برمسئولیت پذیری دانش آموزان، فصلنامه خانواده و پژوهش، دوره ۱۵، شماره ۱.
- امین، علیرضا. (۱۳۹۷). تمرین خلاقیت و تفکر منطقی در خانه و مدرسه، دوفصلنامه فلسفه و کودک، سال ششم، شماره ۱.
- جلیلیان، سهیلا؛ عظیم پور، احسان و جلیلیان، فریبا. (۱۳۹۵). تاثیر برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش توانایی حل مسأله و قضاوت اخلاقی در دانش آموزان پایه سوم ابتدایی شهرستان اسلام آبادغرب، نشریه پژوهش های تربیتی، جلد ۳، شماره ۳۲.
- حبیبی، نجفعلی. (۱۳۸۸) در حاشیه فلسفه برای کودکان، مترجم سهیلا سلیمانی، فصلنامه فرهنگ، ویژه نامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان، سال دوم، شماره ۴.
- رضایی، نورمحمد؛ پادروند، نادر؛ سبحانی، عبدالرضا و رضایی، علی محمد. (۱۳۹۳). بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان در افزایش خلاقیت و مؤلفه های سیالی، انعطاف پذیری، ابتکار و بسط، فصل نامه علمی، پژوهشی ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی دوره چهارم، شماره دو.
- سلگی، مریم و کشاورز رودکی، ام البنین. (۱۳۹۷). تأثیر برنامه درسی فلسفه برای کودکان، بر پرورش تفکر انتقادی در استفاده از فضای مجازی، فصلنامه فلسفه و کودک، شماره ۱۶.
- شهیدی مارانی، خدیجه. (۱۳۹۷). لزوم آموزش تفکر منطقی به کودکان مسلمان، فصلنامه فلسفه و کودک، شماره ۱۷.
- صالحیان، آذر. (۱۳۹۸). بررسی تاثیر آموزش فلسفه به کودکان بر تفکر منطقی در دانش آموزان دوره ابتدایی شهر ستان شهرکرد، پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد.
- طبری، مهدیه؛ خالق خواه، علی؛ مرادی، مسعود و زاهدان بابلان، عادل. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر آموزش «فلسفه و کودک» بر روحیه پرسشگری و مهارت خشم در دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی شهر بابل در سال تحصیلی ۹۵-۹۴، فصلنامه فلسفه و کودک، شماره ۱۵.



- عسگری، محمد؛ دیناروند، حسن و ترکاشوند، محمدرضا.(۱۳۹۴). تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر تفکر منطقی دانش آموزان دختر و پسر سوم راهنمایی منطقه، فصلنامه روانشناسی تربیتی، سال یازدهم، شماره ۳۵.
- قمری گیوی، حسین و همکاران.(۱۳۹۳). عنوان تأثیر برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر مهارت های معناداری، ابهام، هماهنگی در پرورش تفکر انتقادی دانش آموزان آموزش فلسفه و کودک، مجله فلسفه و کودک، شماره های ۵، ۶.
- کاپلستون، فریدریک.(۱۳۷۵). تاریخ فلسفه، ترجمه سید جلال الدین مجتبیوی. تهران: انتشارات سروش.
- مکتبی فرد، لیلا.(۱۳۸۹). تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، شماره اول.
- مرعشی، سید منصور؛ حقیقی، جمال و بنایی مبارکی، زهرا.(۱۳۸۶). بررسی تاثیر روش اجتماع پژوهشی بر پرورش مهارت های استدلال در دانش آموزان دختر پایه ی سوم راهنمایی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال دوم، شماره ۷.
- مهدی زاده، امیرحسین؛ عراقیه، علیرضا؛ حیدریه، حسین.(۱۳۹۷). تأثیر آموزش فلسفه برای کودکان بر پرورش خلاقیت دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی ناحیه یک آموزش و پرورش بهارستان
- ، فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، دوره هشتم، شماره سه.
- مهاجری، محمد کاظم؛ یاسینی، محمدرضا و شریعتی، مسعود.(۱۳۹۲). تفکر انتقادی و نقش داستان در پرورش آن (با رویکرد تربیت دینی کودکان)، فصلنامه بصیرت و تربیت دینی، سال دهم، شماره ۲۶.
- فرمehینی فراهانی، محسن و همکاران.(۱۳۸۷). تبیین تطبیقی اهداف آموزش فلسفه به کودکان در کشورهای مختلف، فصلنامه حکمت و فلسفه، سال چهارم، شماره ۴.
- Adsit, K.I. (2002) What is critical Thinking. Crayson H. walker Teaching Aesource center. Available: WWW.Utc.edu/Teaching-Resource-center/critical.htn.
- Deslandes,J.(2014).P4C & Kingsford Community School . A Case Study in Philosophy for Children (P4C), Society for the Advancement of Philosophical Enquiry & Reflection in Education Registered Charity No 1144595 and a Company Limited by Guarantee No 7821030.
- Erfani,N; Karimi, L; Shobeiri,S. M; Ata ,S. (2014).The Effect of Teaching Philosophy for the Children on Student's Problem–Solving Skill and Creativity, International Journal of Management and Humanity Sciences. Vol., 3(3), 1518-1524, 2014 Available online at <http://www.ijmhsjournal.com> ISSN 2322-424X©2014
- Haynes, J. (2002). Children as philosophers. London: Routledge Falmer.
- Lyle ,Sue & Junnine ,Thomas-Williams.(2012). Dialogic practice in primary schools:how primary head teachers plan to embed philosophy for children into the whole school.<http://www.tandfonline.com/loi/ceds20>
- Lewis, A. (2007). Defining higher order thinking. Theoryinto Practice, 32(3), 131–137.
- Lipman, M. (1999). Critical thinking—What can it be? Educational Leadership, 46(1), 38–43.
- Lipman, M. (1988). Critical Thinking- What Can It Be? Educational Leadership, 16 (1), 38-45.
- Love, R.(2016). The Case for Philosophy For Children In The English Primary Curriculum, Analytic Teaching and Philosophical praxi, Vol 36(2016).
- Moriyón, F.G.(2017). The classroom as a Works of art, Analytic Teaching and Philosophical praxi . vol. 37, ISSUE 2 (2017).
- Preece, A.S and Juperi,A.(2014). Philosophical Inquiry in the Malaysian Educational System –Reality or Fantasy? Analytic Teaching and Philosophical praxi, Vol 34ISSUE1(2014).
- Pirani, Zabih et al.(2014). Effectiveness of Philosophy Education in Moral Judgment International Journal of Psychology and Behavioral Research. Vol., 3(1), 9-16, 2014



- Risch, A. K., Buba, A., Birk, U., Morina, N., Steffens, M. C., & Stangier, U. (2010). Implicit self-esteem in recurrently depressed patients. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 41, 199-206
- Rainbolt, G. W., & Dwyer, S. L. (2012). *Critical thinking: The art of argument* (2nd ed.). Stamford, CT: Cengage Learning.
- Smeltzer, S., Bare, B., Brunner, L., & Suddarth, D. (2005). *Text Book of Medical Surgical Nursing*, (10th ed.). Williams & Wilkins, Lippincott.
- Sofia Nikolidaki, S. (2018). The Importance of Listening to Philosophy that Comes from Children. *Proceedings of the XXIII World Congress of Philosophy*, Volume 43, 2018, Pages 95-100, DOI: 10.5840/wcp23201843887
- Haynes, J. (2008). *Children as Philosophers: Learning Through Enquiry and Dialogue in the Primary Classroom*. Routledge.
- Shuker, K & Bacharach, S. (2016). Children's activism and guerrilla philosophy, *Journal of Philosophy in Schools* 3(2).
- Tian, S & Liao, P. F. (2016). philosophy for Children's with learners of English as a Foreign language. *Journal of Philosophy in Schools* 3(1).
- Winningham, M. & Preusser, B. (2001). *crotoqa; tjomlong om, edoca; -sirgoca; settomgs (a case study approach)*, Missouri, mosby, inc press.

بررسی نقش آموزش مجازی بر عملکرد معلمان و دانش آموزان

خدیجه توفیقی، مهدیه کنعانیان



۱. دانشجو دانشگاه فرهنگیان khadijeh.tofighi1378@gmail.com

۲. دانشجو دانشگاه فرهنگیان

چکیده

آموزش مجازی یادگیری فعال و هوشمند است که ضمن تحول در فرایند یاددهی و یادگیری و مدیریت دانایی در گسترش تعمیق و پایدار نمودن فرهنگی ICT نقش اساسی و محوری دارد. در این مقاله به بررسی آموزش الکترونیکی و کارایی معلمان و عملکرد دانش آموزان پرداخت شده است که می توان به رابطه ی آموزش الکترونیکی با پیشرفت تحصیلی، بازخوردهای الکترونیکی، انگیزه بخشی به دانش آموزان، افزایش سواد اطلاعاتی الکترونیکی و مزایا و معایب این نوع آموزشها اشاره کرد. تحقیقات نوع تحلیلی-توصیفی است و از طریق بررسی منابع مکتوب و جستجوی رایانه ای مقالات علمی تهیه و تنظیم گردیده است. نتیجه حاکی از آن است که با استفاده بهینه از فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش در بهبود تدریس معلمان کمک کرد و هم می توان به دانش آموزانی تربیت که یادگیری مادام العمر بپردازند.

کلید واژه: آموزش الکترونیکی، کارایی معلمان، عملکرد دانش آموزان

مقدمه

آموزش مجازی یادگیری فعال و هوشمندی است که ضمن تحول در فرایند یاددهی و یادگیری و مدیریت دانایی، در گسترش، تعمیق و پایدار نمودن فرهنگی ICT نقش اساسی و محوری دارد. آموزش مجازی با بهره گیری از پیشرفت های صنعت فناوری اطلاعات و



ارتباطات از راه کارهای نوین توسعه عدالت آموزشی در دنیای معاصر به شمار میرود و بنا بر اعالم کارشناسان و متخصصان فنآوری اطلاعات و ارتباطات تا سال ۲۰۲۰ آموزش مجازی مبتنی بر فضای الکترونیک روش متعارف آموزشی در جهان خواهد بود. کارشناسان می گویند یادگیری به کمک فاوا (فناوری اطلاعات و ارتباطات) زمینه های را به وجود می آورد که در آن می توان اطلاعات موجود را دستکاری کرد یا تغییر داد. یادگیری در این روش، تولید محصولات جدید است نه بازگرداندن اطلاعات دریافت شده و بدون تغییر. در این نوع یادگیری راه حل های جدیدی برای مسائل پیدا می شود. آموزش بر پایه فناوری اطلاعات، این امکان را به دانش آموزان و دانشجویان می دهد که به صورتی فعالانه و نوآورانه بیاندیشند و از این ایده ها به صورت مشترک استفاده کنند (دلاور، قربانی، ۱۳۹۰). امروزه تکنولوژی ارتباطات و اطلاعات بخش مهمی از سازمان ها و مشاغل است. در عصری که امروزه زندگی می کنیم، ملاک قدرت و برتری کشورها میزان تولید اطلاعات، گستردگی و سرعت دسترسی افراد به اطلاعات صحیح و به هنگام علمی است. امروزه دیگر آموزش به چارچوب بسته مدارس محدود نیست و با توجه به از میان رفتن مرزها و فاصله ها، به کمک ابزارهای اطلاعاتی و ارتباطی، محیط مناسب برای یادگیری همواره در سطحی وسیع و با انعطاف پذیری بالا در دسترس همگان قرار دارد؛ به گونه ای که شرایط آموزش مستمر یا مادام العمر برای افراد فراهم آمده است. فناوری اطلاعات و فناوری ارتباطات و اطلاعات"، مکمل نظام آموزشی است نه جایگزین آن و هدف از توسعه آن، بهبود و کارآمدتر ساختن منابع آموزش و پرورش، به ویژه منابع انسانی است. توسعه فناوری اطلاعات و استفاده از ابزارها و مفاهیم نوین، زمینه ی گسترش اطلاعات و دسترسی آسان و کم هزینه را برای فراگیران اعم از دانش آموزان، دانشجویان و معلمان فراهم می کند و تبادل سریع اطلاعات و تعاملات فرهنگی را میسر می سازد. در این راستا، یکی از مهم ترین دستاوردهای توسعه فناوری اطلاعات، تحول در عرصه آموزش و پرورش است مدارس مجازی، مدارس هوشمند و کلاس های مجازی، و یادگیری الکترونیکی از قابلیت های مهم برای توسعه توانمندی ها است. (نجفی، مقامی، حسینی و همکاران، ۱۳۹۴).

آموزش و پرورش همراه با پیشرفت روز افزون تکنولوژی، به سوی توسعه پیش می رود. با توسعه فن آوری های جدید ارتباطات و رشد و گسترش آن، مفهوم آموزش الکترونیک رواج بسیاری یافته است. این نوع آموزش، مجموعه ای از نرم افزارهای کاربردی و روش های آموزشی است که آموزش مبتنی بر رایانه، آموزش مبتنی بر وب و کلاس درس مجازی را شامل می شود و روش آموزشی جدیدی جهت سازمان دهی فرآیند یاددهی _ یادگیری با راه کارهای مبتنی بر فن آوری جهت فراهم سازی زمینه های یادگیری مستقل است. آموزش الکترونیکی به کمک رایانه ها از طریق رسانه های الکترونیکی، اینترنت، وب، شبکه های سازمان یافته مثل اکسترانت و اینترانت و پخش ماهواره ای، نوارهای صوتی، لوح های فشرده و محیط های چندرسانه ای، کلاس درس مجازی، پست صوتی، پست الکترونیک و تالارهای گفت و گو، متن های برخط، تصاویر متحرک و ویدیوها ارائه می شود (Zandi et al, ۲۰۱۰). نقل را عجم، رستمی نژاد و ضابط، ۱۳۹۸).

با توجه به نقش معلم در روش های نوین تدریس، معلم در مرحله ی نخست وظیفه تسهیل گری در فرایند یاددهی-یادگیری را برعهده دارد. به این معنا که دانش آموزان مسئول یادگیری هستند و معلم فقط یادگیری را برای آنان تسهیل می کند و در ادامه تسریع یادگیری به معنای استفاده از هنر معلمی برای سرعت بخشیدن به یادگیری دانش آموزان است. طبق رویکردهای تعلیم و تربیت هدف از آموزش تثبیت یادگیری دانش آموزان و کاربرد آن در زندگی است و در راستای همین هدف معلمان باید از روش های نوین تدریس در کلاس خود استفاده نمایند تا دانش آموزان به یادگیری عمیق و پایدار دست یابند. تکنولوژی آموزشی یکی از اساسی ترین مباحث آموزش و پرورش است که در روش های نوین تدریس به آن توجه می شود. تکنولوژی آموزشی مجموعه روش ها و



دستورالعمل‌هایی که با استفاده از یافته‌های علمی برای حل مسائل آموزشی اعم از طرح، اجرا و ارزشیابی در برنامه‌های آموزشی به کار گرفته می‌شود. (فردانش، ۱۳۹۴، به نقل از آزادی، بصیری و عباسی، ۱۳۹۷).

ما با بهره‌گیری از اسناد و مقالات مرتبط و تجربه‌های دیگر پژوهشگران در این راستا سعی داریم با انجام مطالعه‌ای توصیفی-کتابخانه‌ای نقش استفاده از محتوای آموزشی الکترونیکی را در انگیزه و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بررسی کنیم. در راستای دستیابی به این مهم پرسش اصلی این مقاله است: استفاده از محتوای آموزشی الکترونیکی چه تاثیری بر انگیزه و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد؟

پیشینه

فلاحی؛ زارعی زوارکی و نوروزی در پژوهشی با «عنوان مقایسه مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان نظام آموزش حضوری و الکترونیکی» دو گروه آزمایشی که یک گروه به صورت الکترونیکی و یک گروه به صورت حضوری هستند را تحت آموزش قرار می‌دهند و از این طریق مولفه‌های مهارت‌های اجتماعی را که شامل تحمل پذیری و تفکر انتقادی و مسئولیت پذیری و ... است را بین این دو گروه آزمایش مورد بررسی قرار دادند و به این نتیجه دست یافتند که تفاوت معناداری بین میانگین دو گروه آزمودنی وجود دارد که نشان می‌دهد محیط یادگیری الکترونیکی بر میزان مهارت‌های اجتماعی و مولفه‌های آن بر دانش آموزان تاثیر مثبت دارد و کاربران محیط آموزش الکترونیکی عملکرد بهتری نسبت به آموزش حضوری نشان داده است (فلاحی، زارعی زوارکی و نوروزی، ۱۳۹۷).

رنجبر و امیرزاده در پژوهشی با عنوان رویکردی بر لزوم استفاده از آموزش الکترونیک در آموزش و پرورش به بررسی نقش، اهمیت و تاثیر آموزش الکترونیک و فناوری اطلاعات و ارتباطات بر آموزش و پرورش، مزایا و چالش‌های استفاده از آن می‌پردازند. آنها در این پژوهش بیان می‌کنند که آموزش الکترونیک از ضرورت‌های حیاتی در دوران جدید عصر اطلاعات است و وظیفه نظام آموزشی، طراحی برنامه آموزش فناوری اطلاعات با در نظر گرفتن دو مولفه آشنایی با مهارت‌های اطلاعاتی و لزوم بستر سازی برای برخورد کنش مند فراگیر با فناوری اطلاعات می‌باشد و بر این باورند باید در این زمینه مورد آموزش قرار بگیرند و در خصوص نهادینه کردن استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات باید سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی روشن و اطلاع‌رسانی به موقع صورت گیرد که یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که چالش‌های فرا روی مدارس در حوزه کاربرد اطلاعات و ارتباطات شامل تجهیزاتی- فنی، ضعف فرهنگی، ضعف انگیزشی- آموزشی معلمان و ضعف مالی و اقتصادی و غیره می‌باشد (رنجبر، امیری‌زاده، ۱۳۹۷).

روش پژوهش

آموزش رکن اساسی در توسعه پایدار هر کشور است. امروزه بهره‌گیری از آموزش الکترونیکی در آموزش و یادگیری توصیه می‌شود. در این مقاله به بررسی نقش آموزش مجازی بر کارایی معلمان و عملکرد دانش آموزان پرداخته می‌شود و نمونه‌هایی از امکانات و فرصت‌هایی مانند ارائه تکالیف الکترونیکی، انگیزه بخشی به فراگیران، افزایش سواد اطلاعاتی و ... را که از طریق آموزش مجازی برای معلمان و دانش آموزان فراهم می‌شود تا از تحصیل شایسته باز نمانند ارائه گردیده‌است. این تحقیق از نوع توصیفی- تحلیلی است و



از طریق بررسی منابع مکتوب و جستجوی رایانه‌ای مقالات علمی تهیه و تنظیم گردیده‌است. از جمله یافته‌ها و نتایجی که در این پژوهش به آن دست یافته‌ایم، انگیزه‌بخشی به دانش‌آموزان، پیشرفت تحصیلی، افزایش سواد اطلاعاتی دانش‌آموزان از طریق آموزش مجازی و نیز مزایا و معایب و محدودیت‌های آموزش الکترونیکی و... می‌باشد.

که در این راستا از مزایای آموزش الکترونیکی این است که: آموزش الکترونیکی باعث افزایش قدرت نگه داری اطلاعات در فراگیران می‌شود که در این راستا از عناصر متفاوتی نظیر: صوت، تصویر، امتحانات کوتاه مدت، و تعامل با فراگیر و سایر موارد برای تأکید مجدد در فراگیری هدفمند استفاده میشود و در صورتیکه فراگیران یک بخش از یک مطلب را فرا نگیرند می‌توانند در زمان مناسب به آن رجوع کرده و آن را فرا گیرند قابل بررسی است. و از معایب آن نیز میتوان گفت: نگرانی عمده استفاده از آموزش مجازی دور شدن از روابط انسانی و حرکت به سوی دنیای مجازی است. کاهش ارتباط رودر رو با معلم باعث اضطراب در بعضی از فراگیران می‌شود. برنامه‌های آموزش الکترونیکی کنونی از کیفیت لازم برخوردار نیست.

آموزش الکترونیکی

از رایانه به عنوان ابزاری قدرتمند و در عین حال مقرون به صرفه در زندگی مردم برای هر کار و فعالیتی استفاده می‌شود. استفاده از رایانه در آموزش و پرورش، در سال‌های اخیر به طور چشم‌گیری افزایش یافته‌است و در حال حاضر از رایانه‌ها و فن‌آوری‌های مرتبط در بسیاری از مدارس در سراسر جهان استفاده می‌گردد. تا چندی پیش افراد برای آموزش و یادگیری نیاز به زمان و مکان مشخصی داشتند که دورهم جمع شوند ولی امروزه با پیشرفت فناوری‌های رایانه و شبکه تا حدودی این نیاز از بین رفته است و هرکسی به‌زودی قادر خواهد بود هر چیزی را در هر زمانی و مکانی یاد بگیرد. این امر در سایه نظام جدیدی از آموزش صورت می‌گیرد که آموزش الکترونیکی نامیده می‌شود (فلاح و همکاران، ۱۳۹۷).

با استفاده از آموزش الکترونیکی می‌توان خیلی سریع و راحت به «خودآموزی» پرداخت. در عرصه آموزش الکترونیکی می‌توان فرصت‌هایی را یافت که ارایه مفاهیم و مطالب آموزشی را با استفاده از امکانات کمک آموزشی دیداری و شنیداری پیشرفته، بسیار غنی و جذاب می‌نماید. انعطاف پذیری این نوع آموزش، محیط آموزشی مناسبی را برای افرادی فراهم می‌آورد که به دلیل تعهدات شغلی یا شخصی قادر به شرکت کردن در یک کلاس رسمی نیستند. در این شیوه آموزش با استفاده از فناوری روز در امر تعلیم و تربیت و بهره‌گیری از اساتید مجرب می‌توان گام‌های موثری در زمینه آموزش همگانی محیط زیست و ارتقاء سطح آگاهی‌های زیست محیطی جامعه برداشت. با بهره‌گیری از ابزارهای فناوری نظیر اینترنت و انواع نرم افزارهای آموزشی، امکان برگزاری دوره‌های مختلف و متنوع آموزش‌های زیست محیطی را خواهیم داشت. با استفاده از شبکه، در هر زمان و در هر مکان می‌توان به یادگیری پرداخت. با پیدایش آموزش الکترونیکی، دیگر نیاز به مکان‌های فیزیکی با هزینه بالا برای آموزش نیست و مشکل دسترسی به اساتید مجرب نیز مرتفع می‌گردد. هم‌چنین دسترسی به اطلاعات و امکان یادگیری در حداقل زمان میسر می‌باشد. در حین مطالعه نیز، امکان دستیابی به منابع اطلاعاتی بسیاری از طریق کتابخانه‌های دیجیتالی و سایت‌های مختلف فراهم است (زاهدی، شبیری، کریم‌زادگان و همکاران، ۱۳۹۴).



روش های آموزش مجازی

روش های اساسی آموزش از راه دور_مجازی

۱- روش همزمان: در تکنولوژی همزمان دانشجویان بطور همزمان از طریق ویدیو کنفرانس یا گفتگوهای زنده Online آموزش می بینند و استفاده از این روش جهت دوره هایی که با روش بحث گروهی، میزان یادگیری را افزایش می دهد. ایده آل است(فلاحی خشکنا، مظاهری، ۱۳۸۳).

۲- روش ناهمزمان: تکنولوژی ناهمزمان روشی است که دانشجویان مواد آماده شده از قبل را در زمانهایی که خود ترجیح می دهند دریافت می نمایند. این روش در دوره هایی که محتوای مطالب آن ثابت می باشد مثر ثمر است(فلاحی خشکنا، مظاهری، ۱۳۸۳).

نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش

از ویژگی های قرن بیست و یکم، توسعه شگفت آور فناوری اطلاعات و ارتباطات و فراگیر شدن شبکه جهانی اطلاعاتی، جهت افزایش سرعت و کیفیت در ارائه خدمات با اطمینان مطلوب می باشد. نقش این فناوری از یک طرف معرفی و امکان ارائه خدمات نوین که پیش از این اجرای آنها قابل تصور نبوده است و از سوی دیگر سرعت بخشیدن در فرایندهای موجود تجلی پیدا کرده است. فناوری اطلاعات و ارتباطات، ابزار خلق و انتقال دانایی و تصویرگر اجتماع آرمانی برخوردار از دانش، یعنی جامعه دانایی محور بر شمرده می شود. جامعه اطلاعاتی برای سیستم آموزش و پرورش عمومی چالش های بزرگی را بوجود آورده است. فناوری اطلاعات و ارتباطات به علت تاثیر بر روند زندگی روزانه، فرصت های جدیدی را برای یادگیری ایجاد کرده است. ابزارها و روش های پداگوژی گذشته و قدیمی دیگر کارایی خودشان را از دست داده اند و برای جامعه دانش مدار مناسب نیستند نقش اصلی مریبان ایجاد تحول است. معلمان باید محیط یادگیری را خلق کنند که در آن دانش آموزان به اکتشاف، استفاده از خلاقیت خود، درگیر شدن در ارتباط چندرسانه ای، همکاری، کار به طور مستقل و در گروه ها و انطباق تجربه هایشان تشویق شوند(مارتاکورسو، ۲۰۰۴ به نقل از یوسفی سعیدآبادی، ۱۳۷۸).

پیشرفت های جهانی در فناوری اطلاعات و ارتباطات موجب گسترش وسیع فرصت های یادگیری و دسترسی به منابع فراوان تحصیلی و آموزشی گردیده است. به طوری که با ابزار و روش های سنتی این گستردگی به اطلاعات و جهش آموزش از این طریق، قابل تصور نبوده است. به کارگیری این فناوری موجب ارتقاء سطح مدیریت اثر بخش سیستم های آموزشی گردیده و امر تعلیم و تربیت را تسریع و تسهیل خواهد نمود(یوسفی سعیدآبادی، ۱۳۷۸).

از دیگر کاربردهای فناوری در آموزش می توان به آموزش الکترونیکی اشاره نمود که مبتنی بر استفاده از اینترنت در یادگیری است. آموزش مجازی ضمن ایجاد تغییرات اساسی در آموزش سنتی توانسته بسیاری از ناکارآمدی های نظام های آموزشی را رفع کند(رنجبر، امیری زاده، ۱۳۹۷).

آموزش الکترونیکی در مدارس به کمک رایانه از طریق شبکه هایی مانند اینترنت به صورت چند رسانه ای انجام می شود. به عبارت دیگر، محتوای برنامه های درسی با استفاده از صدا، تصویر، متن، فیلم و... ارائه می شود. ال ام اس امکان بهره گیری از تعامل و



ارتباطات دوسویه و چند سویه بین معلم و شاگرد و نیز بین شاگردان، کیفیت فرآیند یاددهی- یادگیری را به بالاترین سطح خود می‌رساند. با پیشرفت فوق العاده‌ای که در سال های اخیر شاهد آن بودیم، تعجب برانگیز نیست که آموزش الکترونیک بتواند دنیای آموزش و پرورش را زیر و رو کند. نقش آموزش الکترونیک جایگزین آموزش سنتی در کلاس درس نیست، بلکه نقش مکمل آن را دارد. آموزش الکترونیکی برای آن دسته از افرادی که، به دلایلی مانند محدودیت های زمانی و مکانی و یا به دلیل هزینه، امکان یادگیری سنتی و معمول را ندارند، فرصت های یادگیری فراهم می کند (جان قربان، ۱۳۹۶).

تاثیر آموزش الکترونیک بر رفتار دانش آموزان و معلمان

امروزه در هر کشوری، آموزش و پرورش بخاطر نقشی که در عرصه های مختلف علمی، فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی دارد، از اهمیت خاصی برخوردار است. با ورود فناوری اطلاعات و ارتباطات نقش آموزش و پرورش در این زمینه دو چندان شده است. از آنجایی که آینده همه کشورها به علم و فناوری وابسته است اگر آموزش و پرورش بتواند دبیران و دانش آموزان را با کاربردهای مختلف فناوری اطلاعات و ارتباطات آشنا سازد. دبیران و دانش آموزان خواهند توانست پیشرفت های علمی بهتری از خود نشان دهند. از دیدگاه دبیران فناوری اطلاعات و ارتباطات می تواند در آموزش و یادگیری تأثیر شگرفی داشته باشد. پس می توان دریافت که با استفاده بهینه از فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش هم می توان به بهبود تدریس معلمان کمک کرد، هم می توان دانش آموزانی تربیت کرد که بتوانند در آینده مستقل باشند و بتوانند به یادگیری مادام العمر بپردازند. و در این دهکده جهانی از دیگر کشورها عقب نمانند (یزدانی، برزگر، هادی و همکاران، ۱۳۹۴).

آموزش مجازی با در اختیار گذاشتن امکانات و فرصت ها و تولید محتوای الکترونیکی مطالب درسی را به گونه ای جذاب در اختیار یادگیرندگان قرار می دهد و سبب می شود انگیزه و علاقه دانش آموزان به درس بیشتر شده و یادگیری با سرعت بیشتری صورت گیرد. همچنین منجر به برانگیختن حس کنجکاوی و تثبیت میزان آموخته ها در حوزه های مختلف یادگیری می شود. آموزش مجازی امکان شبیه سازی هر نوع محیط آموزشی توسط مدرس به یادگیرندگان فراهم کرده که تأثیر بسزایی در درک، عینی سازی و ایجاد انگیزه دانش آموزان به درس دارد و یادگیری را عمیق تر و ماندگارتر می کند. در آموزش الکترونیکی دانش آموزان به کار گروهی و مشارکت با یکدیگر تشویق می شوند تا بتوانند با همکاری و مشارکت یکدیگر به صورت گروهی به انجام کارهای پژوهشی و تحقیقاتی بپردازند و سواد اطلاعاتی معلمان و دانش آموزان نیز ارتقا می یابد.

سواد اطلاعاتی و مهارت اجتماعی دانش آموزان در محیط الکترونیکی

بسیاری از مؤسسات آموزشی در حال ارایه برنامه های خلاقانه تحصیلی با استفاده از روش های برخط و تحت شبکه هستند. این مؤسسات با استفاده از روش های مذکور، توانسته اند قلمروی آموزشی خود را بدون مواجهه با موانع ناشی از زمان و مکان گسترش دهند. آنها کلاس های معمول غیراینترنتی خود را با استفاده از ابزارهای آموزشی برخط مبتنی بر وب تکمیل کرده و معتقدند که آموزش های تحت شبکه توانسته است با ارائه خدمات آموزشی باکیفیت، به صرفه جویی در هزینه های آموزشی و بهبود کارایی آموزشی آنها منجر شود. گستره و ابعاد سواد اطلاعاتی و تلقی از مفاهیم آن تغییرات زیادی نموده است. اگر زمانی خواندن و نوشتن سواد به حساب می آمد، امروزه به علت ضرورت آموزش های متنوع در زمینه های مختلف اجتماعی، اقتصادی، علمی، رایانه ای، بصری و رسانه ای و نظایر آنها، دایره یادگیری بسیار گسترده و ابعاد وسیعی یافته است. به گونه ای که افراد یک جامعه



برای برآورده کردن خواسته های خود به فراخور شغل و رشته خود باید به مهارت های مختلف مسلط شوند. مهارت های اجتماعی به شدت تحت تأثیر سازه های روانشناختی و ویژگی های اساسی انسان مانند: شخصیت، هوش، زبان، ادراک، ارزیابی، نگرش و تعامل میان رفتار و محیط قرار دارد. از آنجا که هدف آموزش و پرورش امروز، پژوهندگی و آموختن چگونه آموختن است، در قالب این اهداف است که جامعه، به جامعه یادگیرنده مادام العمر مبدل خواهد شد و این به دست نمی آید، مگر از طریق کسب مهارت های سواد اطلاعاتی، به ویژه در دوران تحصیلات مدرسه که از طریق اینترنت و آموزش الکترونیکی، سواد اطلاعاتی حاصل خواهد شد که این امر به نوبه خود منجر به افزایش مهارت های اجتماعی دانش آموزان می شود. بر اساس نتایج به دست آمده از تحقیقات مختلف، پیشنهاد می گردد مراکز آموزشی و مدارس به امر یادگیری الکترونیکی و سواد اطلاعاتی و مهارت های اجتماعی دانش آموزان توجه خاصی داشته باشند. این امر می تواند، در قالب همایش ها، کارگاه های آموزشی و برگزاری دوره های آموزشی کوتاه مدت از سوی مسئولان آموزشی در مدارس و مراکز آموزشی برگزار گردد. بنابراین، دانش آموزان باید مهارت هایی در زمینه های یادگیری الکترونیکی و سواد اطلاعاتی و مهارت های اجتماعی به دست آورند تا به مدد آن بتوانند آگاهانه و مستقل در مسیر ترقی و تولید دانش حرکت کنند و نقش علمی مهمی را در کشور و در رقابت با دیگر کشورها ایفا نمایند (بختیاری، قدم پور، سادین و همکاران، ۱۳۹۳).

توجه به ویژگی های جهان امروز، تقویت مهارت های سواد اطلاعاتی در فرآیندهای آموزش از دور از اهمیت و ضرورت ویژه ای برخوردار است. این ویژگی ها شامل؛ رشد تصاعدی دانش، تولید حجم عظیم اطلاعات بدون کیفیت و اعتبار مناسب گسترش کاربرد اینترنت، شکل های اشتراک گذاری و انتقال اطلاعات، تغییر فرآیند آموزشی به فرآیند یاددهی- یادگیری، رواج فرایندهای فرهنگ دیجیتال و لزوم داشتن دیدگاه های جهانی و ارتباط با فرهنگ های مختلف هستند. همچنین با توجه به تفاوت هایی که یادگیری الکترونیکی با آموزش مرسوم دارد می توان بیشتر به اهمیت و ضرورت توجه به سواد اطلاعاتی در این روش آموزشی اشاره داشت. این تفاوت ها عبارتند از؛ جدایی یادگیرنده از یاددهنده، تعهدات شغلی و خانوادگی، دسترسی محدود به کتابخانه های سنتی و افراد متخصص، کنترل فرآیند یادگیری توسط خود یادگیرنده و نوع تعامل فناوری- محتوی در یادگیری. با توجه به اصل استقلال در یادگیری الکترونیکی، یادگیرنده الکترونیکی باید نیازهای اطلاعاتی خود را تشخیص دهد و بعد از ارزیابی و گزینش، آن ها را پردازش نموده و با دانش قبلی خود تلفیق سازد. همچنین یادگیرنده الکترونیکی باید بتواند با عوامل دیگر فرآیند آموزشی تعامل برقرار کند، به ویژه با جهان دانش که خارج از کلاس درس است. اگر سواد اطلاعاتی را چتری بدانیم که در برگیرنده انواع دیگر سوادها از جمله سواد رسانه ای و سواد فناوری اطلاعات است، می توان گفت: با مهارت های سواد اطلاعاتی این مانع یادگیری به فرصت تبدیل می شود و کارکرد مهارت های سواد اطلاعاتی در یادگیری الکترونیکی به وضوح نمایان می شود (زند، سرمدی، فرج اللهی و همکاران، ۱۳۹۴).

تأثیر آموزش الکترونیکی بر انگیزه دانش آموزان

تربیت دانش آموزانی با مطالعه، جستجوگر و پژوهشگر در وهله نخست همانند هر رفتار دیگر مستلزم ایجاد علاقه و انگیزه در آنان است. برانگیزاندن و علاقه مند ساختن صحیح دانش آموزان به مطالعه و پژوهش، مستلزم توجه و سازماندهی آن از طریق برنامه درسی است (رضایی، قدم پور و پاشاشریفی، ۱۳۸۷).



از آنجایی که مسئله انگیزه بخشی به دانش آموزان در آموزش مجازی بسیار حائز اهمیت است معلمان باید به تولید محتوای الکترونیکی مناسب و برانگیزاننده مبادرت ورزند.

میتوان گفت که علاقه دانش آموزان به کار با رایانه می تواند، سبب گردد که یادگیری با سرعت بیشتری صورت گیرد و نیز از آنجا که محور اصلی یادگیری، انگیزه یادگیرنده است، استفاده از رایانه می تواند، با ایجاد حس کنجکاوی، موفقیت هایی را برای فراگیران ایجاد نماید. از سوی دیگر، به علت بهره گیری از قابلیت های گوناگون صدا، تصویر، گرافیک و پویانمایی، نرم افزارهای چندرسانه ای همزمان چند حس را به کار گرفته و این امکان را برای دانش آموزان ایجاد می کنند که بتوانند مطالب را جذاب تر، متنوع تر و کامل تر دریافت کنند و سبب بالا بردن انگیزه در یادگیرنده برای یادگیری بیشتر می شوند (قندالی، ضرابیان، حسنی جعفری و همکاران، ۱۳۹۳).

تکالیف الکترونیکی

تکلیف از جمله مؤلفه های مهم و ضروری جهت ارزشیابی دانش آموزان در فرایند یاددهی_یادگیری است که در بستر کلاس مجازی به صورت تکالیف الکترونیکی ارائه می شود.

تکالیف الکترونیکی باتوجه به روش های نوین آموزشی طراحی و ساخته شده اند. با استفاده از تکالیف بسته ها و کیف های الکترونیکی، فرایند یاددهی و یادگیری تسریع، تعمیق و گسترده خواهد شد، انحصار زمان و مکان یاددهی و یادگیری شکسته و امکان ارتباط آموزشی معلم و دانش آموز در خارج از ساعات مدرسه و همچنین روزهای تعطیل حاصل می شود که این امر از اهداف برنامه درسی ملی است هدف از ارائه تکالیف الکترونیکی در ابعاد مختلف نگرشی، مهارتی و دانشی، برانگیختن حس کنجکاوی و تقویت مهارت های یادگیری مستقل و تثبیت میزان آموخته ها و اهداف دیگر است. محتوای الکترونیکی تکالیف مورد استفاده در آموزش و پرورش طبق اهداف آموزشی تدوین می شود که مطابق با سند تحول بنیادین و سند برنامه ملی و تغییرات جدید کتب درسی است. محتوای الکترونیکی مشخصاتی دارد که میزان اعتبار آن را نشان می دهد. این مشخصات شامل تقویت میزان پاسخ دهی صحیح، سیر منطقی مفاهیم، وجود اطلاعات غیر کلامی و نگهداری پاسخ دانش آموزان است که می توانند در ارزیابی و ارزشیابی معلم از روند پیشرفت کار دانش آموز مؤثر باشند (قورچیان، ۱۳۹۱ به نقل از آزادی، غلامی، نصیرپور و همکاران، ۱۳۹۵).

از طریق آموزش الکترونیکی با بهره گیری از کلاس های مجازی lms به منظور جمع آوری تکالیف محول شده به دانش آموزان و نمره دادن به آنها امکان تحویل تکالیف در سیستم آموزش آنلاین قرار داده می شود و پاسخ های فرستاده شده از طرف کاربران به صورت فایل ورد، اکسل، پاورپوینت و انواع فرمت ها و فایل های صوتی و تصویری میتواند باشد. و علاوه بر امکان آپلود فایل پاسخ به تکالیف وجود دارد.

مزایا و معایب آموزش مجازی

مزایا



۱. در آموزش مجازی مدرس و دبیران فایل را به صورت pdf و پاورپوینت در اختیار شما می گذارند تا وقت کمتری از کلاس برای نوشتن روی تخته سپری شود که باعث می شود یادگیرنده در هر زمانی که بخواهد از این فایل ها به عنوان جزوه استفاده کنند.
۲. اگر فیلم تدریس آنلاین ضبط شود، یادگیرنده هر زمان که بخواهد می تواند به آن مراجعه کند و بارها از آن استفاده کند و این برای افرادی که به هر دلیلی نتوانسته اند در کلاس شرکت کنند یا بخشی از توضیحات مدرس را متوجه نشده اند شرایطی فراهم کرده تا از فیلم تدریس ضبط شده استفاده و مشکل خود را رفع کنند.
۳. در زمان و هزینه صرفه جویی می شود. آموزش مجازی انعطاف پذیر بوده و افراد می توانند در هر زمان و مکان به یادگیری بپردازند و افراد به جای اینکه هزینه زیادی صرف رفت و آمد و خرید کتاب کنند در محیط خانه از طریق دانلود کردن فایل و محتوای مورد نظر خود به آموزش و یادگیری می پردازند.
۴. تنوع ابزارهای تدریس و ارزشیابی در فضای مجازی از دیگر مزایای آموزش مجازی است که معلم با استفاده از ابزارهای مختلف به آموزش و ارزشیابی دانش آموزان می پردازد که این موضوع سبب شده تا رغبت بیشتر به مشارکت و تلاش داشته باشند.
۵. در آموزش مجازی معلم در دسترس نبوده و دانش آموزان نمی توانند به طور مداوم از او سوال کنند. و آنها مکلف هستند برای حل مسائل کتاب به فایل ها و فیلم های ارسالی معلم مراجعه کنند تا مطالب را فرا گیرد و یادگیری که با تلاش و پیگیری مداوم صورت گیرد عمیق تر و ماندگارتر خواهد بود.
۶. در آموزش مجازی معلم می تواند با بهره گیری از انیمیشن، فیلم، عکس، اسلاید و صوت به آموزش برخی دروس با تلاش کمتر این موضوع را تفهیم کند. مثلاً در درس علوم با پخش یک فیلم مراحل انجام آزمایش را شرح دهد در حالی که در شرایط حضوری معلم موظف است وسایل آزمایش را تهیه کرده و با صرف وقت بسیار به انجام آزمایش بپردازد.

معایب

۱. ممکن است انجام پروژه و تکالیف توسط دانش آموز و دانشجو توسط خود فرد انجام نشده باشد، زیرا در آموزش آنلاین به صورت غیر فیزیکی فرد یک تکلیف را ارسال نموده و معلوم نیست این کار توسط خود دانش آموز واقعی انجام شده یا خیر.
۲. به دلیل مشکلات مربوط به قطعی اینترنت به خطوط در مناطق روستایی یا ضعیف بودن سرعت آن منجر به افزایش استرس و اضطراب امتحان در یادگیرندگان می شود.
۳. عدم دسترسی همه به رایانه و خدمات جانبی آن و کافی نبودن دانش رایانه ای فراگیران (نظری، شاه بیگی، ۱۳۹۰).
۴. امکان تدریس به صورت فعالیت محور کمتر وجود دارد و معلم می تواند موضوع را با طرح پرسش یا فعالیت و مشارکت دادن دانش آموزان آموزش دهد و بیشتر در قالب سخنرانی و فایل های از قبل آماده شده به تدریس می پردازند.

بحث و نتیجه گیری



در دنیای امروز که اطلاعات روز به روز نو شده و سرعت تولید آن به چشم برهم زدنی کاهش یافته است، انتقال اطلاعات از فردی به فرد دیگر به عنوان هدف آموزش کاری عبث و بیهوده است؛ بنابراین هدف آموزش به آموزش بازیابی این دانسته‌ها به فراخور حال هر فرد تغییر یافته است. آموزش مجازی نیز به عنوان شیوه‌ای نوظهور به طور جدی این هدف را دنبال می‌کند. هر چند این نوع آموزش و بهره‌وری از رسانه‌های مدرنی همچون اینترنت و رایانه فرصت‌های طلایی را برای افراد ایجاد کرده، اما وجود موانع و مشکلات در آن امکان ناپذیر است (شاه‌بیگی، نظری، ۱۳۹۰). آموزش از راه دور، بدون تردید در حل بسیاری از مسائل آموزش و پرورش موفق بوده است که از عمده ترین آنها، امکان ادامه به تحصیل بازماندگان از تحصیل به دلیل اشتغال یا هر علت دیگر و نیز ادامه تحصیل معلولین و زنان خانه‌دار و به طور کلی انعطاف پذیری در اختصاص اوقات آموزش و یادگیری یا آموزش در هر زمان و مکان است. حل مشکلاتی با چنین ابعاد گسترده در آموزش از راه دور، تنها با رویکردی نو آورانه و آینده نگر ممکن است؛ و با استفاده از روش‌های نوین و گسترش فناوری‌های ارتباطی و اطلاعاتی، بازنگری برنامه‌ها و دوره‌ها و تدوین برنامه‌های مناسب عملی می‌شود (آفاکثیری، اعتضادی، شعبانی، ۱۳۹۱).

در پژوهش به عمل آمده، چيستی آموزش مجازی و روش‌های برگزاری آن مورد بررسی قرار گرفت و همچنین در راستای رویکردهای آموزش مجازی و فناوری اطلاعات و ارتباطات نقش آن در آموزش و پرورش، تاثیر آموزش الکترونیکی بر رفتار معلمان و دانش‌آموزان، سطح سواد اطلاعاتی در محیط مجازی، تاثیر آموزش الکترونیکی بر انگیزه فراگیران، نوع تکالیف مختص این نوع آموزش و نیز مزایا و معایب آموزش مجازی بررسی شد. نتایج پژوهش نشان داد که به کارگیری این فناوری موجب ارتقاء سطح مدیریت اثربخش سیستم‌های آموزشی گردیده و امر تعلیم و تربیت را تسهیل و تسریع خواهند نمود آموزش الکترونیکی برای آن دسته از افرادی که به دلایلی مانند محدودیت‌های زمانی و مکانی و یا به دلیل هزینه امکان یادگیری سنتی و معمول را ندارند، فرصت‌های یادگیری را فراهم می‌کند. از آنجایی که محور اصلی یادگیری انگیزه یادگیرنده استفاده از رایانه و ارائه تکالیف الکترونیکی منجر به برانگیختن حس کنجکاوی و تقویت مهارت‌های یادگیری مستقل و تثبیت میزان آموخته‌های دانش‌آموزان در ابعاد مختلف نگرشی مهارتی و دانشی است. علاقه دانش‌آموزان به رایانه باعث شده که یادگیری با سرعت بیشتری صورت گیرد. بررسی‌ها نشان داده که نگرانی عمده استفاده از آموزش مجازی دور شدن از روابط انسانی و حرکت به سوی دنیای بازی است. بر اساس نتایج بدست آمده پیشنهاد می‌شود که از طریق همایش‌ها و برگزاری دوره‌های آموزشی کوتاه مدت از سوی مراکز آموزشی مهارت‌های دانش‌آموزان را در زمینه یادگیری الکترونیکی و سواد اطلاعاتی و مهارت اجتماعی افزایش داده تا به طور آگاهانه در مسیر ترقی و پیشرفت حرکت کنند و می‌توان دریافت که با استفاده بهینه از فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش هم می‌توان به بهبود تدریس معلمان کمک کرده و هم می‌توان دانش‌آموزانی تربیت کرد که بتوانند در آینده مستقل باشند و بتوانند یادگیری مادام‌العمر بپردازند.

پیشنهادات

بر اساس نتایج این تحقیق پیشنهاداتی برای پژوهشگران علاقه‌مند، مسئولین آموزش و پرورش و معلمان ارائه می‌شود:

— پژوهشگران علاقه‌مند توصیه می‌شود که به بررسی دلایل عدم بکارگیری آموزش الکترونیکی در برخی مدارس و نیز موانع موجود در راه بکارگیری آموزش الکترونیکی در تدریس، در دیگر تحقیقات می‌تواند کمک شایانی به نظام آموزشی کشور داشته باشد.



- __ در تحقیقات مشابه برای جمع آوری اطلاعات در خصوص میزان همکاری و اشتیاق مسئولین و مدیران مدارس در فراهم کردن شرایط مناسب برای برگزاری کلاس ها به صورت آموزش الکترونیکی و نقش این عوامل در یادگیری استفاده گردد.
- __ به مسئولین آموزش و پرورش توصیه می گردد که از آنجایی که ملاک ارزشیابی از معلم برای همه یکسان نیست لذا پیشنهاد می گردد نظام ارزشیابی از معلمان اصلاح گردد و نیز پیشنهاد می شود برای ترغیب معلمان و مدارس آموزش به صورت الکترونیکی امکانات پشتیبانی های لازم صورت گیرد.
- __ با توجه به اینکه به کارگیری آموزش الکترونیکی به عنوان یکی از روش های تدریس کارآمد نیاز به همکاری نزدیک و دوسویه معلمان با دانش آموزان دارد لذا افزایش سواد اطلاعاتی معلمان و دانش آموزان ضرورت می یابد.
- __ توصیه می گردد به بررسی ضعف مدیریتی در سیستم آموزشی در خصوص ارائه خدمات برای برگزاری آموزش الکترونیکی و حمایت از این و تدریس ها پرداخته شود.
- __ برگزاری کارگاههای آموزشی با دوره های مناسب برای افزایش سواد رسانه ای و بهبود عملکرد معلمان.
- __ با توجه به اینکه حرفه معلمی هنر است معلمان باید حرفه خود را یک فرایند پویا در نظر داشته باشند و همیشه در جهت به روز کردن اطلاعات خود تلاش کنند.
- __ علل بازدهی ضعیف کلاس درس در مناطق روستایی که از طریق آموزش الکترونیکی آموزش دیده اند و ارائه راهکار برای رفع آن.

منابع

- دلاور، سمیرا و قربانی، محمد (۱۳۹۰). نقش آموزش مجازی در یادگیری خلاق دانشجویان از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه های شهرستان بجنورد. مجله پزشکی بین رشته ای یادگیری مجازی در علوم پزشکی، دوره دو، شماره سه، صفحات ۲۷-۱۷
- نجفی، محمود؛ مقامی، حمیدرضا؛ حسینی، جواد و جعفری، نصرت (۱۳۹۴). بررسی میزان استفاده از تکنولوژی های نوین آموزشی و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. فناوری آموزش و یادگیری، سال دوم، شماره پنج
- عجم، علی اکبر؛ رستمی نژاد، محمدعلی و ضابط، حسن (۱۳۹۸). بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر محتوای الکترونیکی طنز محور بر انگیزش و اضطراب ریاضی دانش آموزان پنجم ابتدایی. فصلنامه علمی پژوهشی تدریس پژوهی، سال هفتم، دوره دوم، صفحات ۸۸-۷۰
- آزادی، فاطمه؛ بصیری، ایرج و عباسی، مریم (۱۳۹۷). نقش کاربرد محتوای الکترونیکی در تسهیل، تسریع و تثبیت یادگیری دانش آموزان مدارس ابتدایی. پویا در آموزش علوم انسانی، دوره چهار، شماره سیزده، صفحات ۱۱-۱
- فلاحی، مریم؛ زارعی زوارکی اسماعیل و نوروزی، داریوش (۱۳۹۷). مقایسه مهارت های اجتماعی دانشجویان نظام آموزش حضوری و الکترونیکی. نشریه علمی فناوری آموزش، جلد ۱۲، شماره ۴، صفحات ۳۲۷-۳۱۷
- رنجیر، زهرا و امیری زاده، سارا (۱۳۹۷). رویکردی بر لزوم استفاده از آموزش الکترونیک در آموزش و پرورش. مجله نخبگان علوم و مهندسی، دوره سه، شماره پنج، صفحات ۴۹-۴۲
- یوسفی سعیدآبادی، رضا (۱۳۷۸). آرایه چارچوب ادراکی مناسب جهت نهادینه کردن فناوری اطلاعات و ارتباطات ICT در نظام آموزش ابتدایی کشور. نشریه نخبگان علوم و مهندسی، سال اول، شماره اول، صفحات ۲۲۶-۱۹۹



- جانقریان، کامران (۱۳۹۶). مقالات نرم افزار آموزش مجازی، آموزش الکترونیکی در مدارس و ضرورت آن چیست؟. سیستم مدیریت آموزش الکترونیکی در مدارس. <https://pafcoerp.com>
- آزادی، مهران؛ غلامی، بهاره؛ نصرپور، حسین و سوری، زهره (۱۳۹۵). تأثیر تکالیف الکترونیکی بر عملکرد دانش آموزان در درس ریاضی. فصلنامه علمی - پژوهشی، مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، سال پنجم، شماره چهاردهم، صفحات ۸۱-۶۵
- زاهدی، زهرا؛ شبیری، محمد؛ کریمزادگان، داود؛ فرج‌اللهی، مهران و احسانزاده پهلوان، مهدی (۱۳۹۴). بررسی امکان استفاده از آموزش الکترونیکی بر اساس دو عامل آگاهی و علاقه مندی زیست محیطی دانش آموزان متوسطه شهر. فصلنامه علوم و تکنولوژی محیط زیست، دوره هفدهم، شماره چهارم، صفحات ۲۴۹-۲۳۵
- بختیاری، لیلی؛ قدم پور، عزت‌الله؛ بختیاری، منصوره و سادین، علی‌اکبر (۱۳۹۳). مقایسه میزان سواد اطلاعاتی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان تحت آموزش از راه دور و آموزش سنتی. فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، سال چهارم، شماره سوم، صفحات ۴۹-۶۳
- زند، بهمن؛ سرمدی، محمدرضا؛ فرج‌اللهی، مهران و کشاورز، محسن (۱۳۹۴). سطح سواد اطلاعاتی دانشجویان یک نظام آموزش از دور؛ مطالعه موردی. نشریه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، دوره هشت، شماره چهارم، صفحات ۲۳۷-۲۳۱
- یزدانی، مهدی؛ برزگر، مسلم؛ هادی، نرگس و قاسمی، نقی (۱۳۹۴). بررسی تاثیر آموزش الکترونیکی بر رفتار دانش آموزان از دیدگاه دبیران. مجموعه مقالات همایش ملی آموزش ابتدایی، دوره ۱، www.SID.ir
- نظری، سمانه و شاه‌بیگی، فرزانه (۱۳۹۰). آموزش مجازی: مزایا و محدودیت‌ها. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، دوره ششم، شماره یک، پایانی چهارم، صفحات ۵۴-۴۷
- رضایی، اکبر؛ قدم‌پور، عزت‌الله و پاشاشریفی، حسن (۱۳۷۸). الگویی برای ایجاد علاقه و انگیزه به مطالعه و پژوهش: بررسی اثربخشی آن در دانش‌آموزان دوره راهنمایی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، دوره هفت، شماره ۲۵، صفحات ۱۸۶-۱۵۱
- قندالی، زهرا؛ ضرابیان، فروزان؛ حسنی جعفری، فتانه و تاجیک فیلیستان، حسن (۱۳۹۳). تأثیر استفاده از نرم‌افزار کیف الکترونیکی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه. فصلنامه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، سال پنجم، شماره دوم، صفحات ۱۶۰-۱۴۱
- فلاحی خشک‌ناب، مسعود و مظاهری، منیر (۱۳۸۲). آموزش از راه دور در پرستاری. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، دوره ۳، شماره ۱۰، صفحات ۳۷-۳۶
- آفاکثیری، زهره؛ اعتضادی، مریم و شعبانی، احمد (۱۳۹۱). آموزش از راه دور، رویکردی نوآورانه در آموزش و پرورش، بررسی چالش‌های مراکز آموزش از راه دور: دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. شماره ۴۲، سال یازدهم، صفحات ۱۶۰-۱۳۵.



برخورد با مشکل کم رویی دانش آموز پایه دوم

دادخدا حاتمی گوربندی^{۱*}، آناهیتا حاجی زاده^۲، سعیده کمالی^۳

مریی مرکز استعدادهای درخشان شهیدحقانی بندرعباس، دکتری ادبیات فارسی دانشگاه آزادسیرجان، استاد نگارش علمی دانشگاه

فرهنگیان بندرعباس * Hatami.dadkhoda3@gmail.com

۱. دانشجوی کارشناسی آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان، بندرعباس ، mn920004@gmail.com

۲. دانشجوی کارشناسی آموزش ریاضی، دانشگاه فرهنگیان، بندرعباس ، saeidekamali@gmail.com



چکیده

گوشه گیری، انزوای طلبی و کم رویی معمولاً صفات افرادی است که در محیط مدرسه یا کار یا هر فضای دیگری از ورود به جمع ها خودداری می کنند. انزوا احساس تهی بودن و پوچی در درون می باشد و انواع و درجه های متفاوتی دارد. کودک گوشه گیر ترجیح می دهد فعالیت های خود را به تنهایی و بدون حضور دیگران انجام دهد. این کودکان کمتر در جمع حضور پیدا می کنند و علائمی از اختلالات کم رویی و خجالتی بودن در آن ها مشاهده می شود. هدف از انجام این پژوهش بررسی و ریشه یابی عواملی است که موجب گوشه گیری و کم رویی یکی از دانش آموزان پایه دوم دبستان ناحیه ۲ بندرعباس شده است. این پژوهش سعی دارد با روش های مصاحبه، مشاهده و استفاده از منابع معتبر کتابخانه بهترین راهکارها را برای کاهش کم رویی و گوشه گیری دانش آموز ارائه دهد. یافته های پژوهش نشان داد عامل اصلی گوشه گیری دانش آموز طلاق والدین و عدم توجه والدین و نزدیکان نسبت به دانش آموز است. با توجه به یافته های پژوهش مهم ترین عامل برای کاهش کم رویی دانش آموز توجه به او و دادن مسئولیت های متعدد به وی است که پس از ارائه این راه حل ها تا حد زیادی گوشه گیری و کم رویی در دانش آموزان کاهش پیدا کرد.

واژگان کلیدی: گوشه گیری، انزوا طلبی، کم رویی، مهارت اجتماعی، اعتماد به نفس

مقدمه

علم از آن زمان آغاز شد که بشر به فکر مسائل مختلف زندگی افتاد به طوری که بشر برای حل مشکلات خود از ابتدایی ترین مرحله شروع کرد و به کمک برخی روابط تجربی قادر شد پیرامون خویش را کم و پیش بشناسد، یکی از مشکلات انسان کم رویی و انزوای طلبی است که فرد را بشدت آزاد می دهد و اگر درمان نشود افراد را به سمت عدم اعتماد، افسردگی و اضطراب سوق خواهد داد. از آنجایی که کودکان سرمایه های ارزشمند و آینده جامعه هستند توجه به مسائل و مشکلات کودکان و تلاش برای رفع آنها موجب ترقی و پیشرفت جامعه می شود. دوره سوم کودکی سنین ۶ تا ۱۲ سالگی را شامل می شود و به دوره دبستان معروف است. آغاز آموزش رسمی کودک در این دوره است، خواندن، نوشتن و حساب کردن را می آموزد علاقه مند است کارهایش را خوب انجام دهد، محتاطانه عمل می کند، اعتماد به نفس دارد و می خواهد کارهایش را خودش انجام دهد. رشد جسمانی در این دوره کندتر از دوره قبل است. در دوره دبستان دختران اندکی بلندتر و سنگین ترند در رشد جسمانی کودکان دبستانی تفاوت های کمی و کیفی وجود دارد و از نظر سلامت، احتمال پوسیدگی دندان ها و پیدایش بیماری هایی نظیر: روماتیسم قلبی، دیابت، فلج و انواع حساسیت ها افزایش می یابد. سلامت جسمانی در سازگاری عاطفی و اجتماعی کودک موثر است و بیماری های طولانی موجب گوشه گیری می شود.

(مهریار، ۱۳۷۰: ۲۹۲)



گوشه گیری از نظر لغوی به معنی تنها و مجرد و در خلوت نشستن و از جمع کناره گرفتن است ، البته هر نوع کناره گیری را نمی توان گوشه گیری در نظر گرفت چرا که گاهی انسان دوست دارد تنها باشد تا به خودشناسی و حل مشکلات زندگی بپردازد. گوشه گیری زمانی به بیماری تبدیل می شود که فرد از آمیزش با جمع و هم نوعان بیزار باشد . در این مورد اگر گوشه گیری به موقع درمان نشود به پیدایش حالات روانی شدید و افسردگی منجر می شود. (شفیع آبادی، ۱۳۷۵: ۹۷) پس از مراجعه پژوهشگران به مدرسه و ارزیابی رفتارهای دانش آموز متوجه شدند دانش آموز بیشتر اوقات به تنهایی روی میز آخر کلاس نشسته و تمایلی به صحبت کردن با دیگران ندارد. اکثر اوقات کلاس سرش پایین است و حرفی نمی زند. بارها سعی شد با او ارتباط برقرار شود که او فقط لبخندی زد و به بیرون از کلاس رفت. در طی چند جلسه متمادی در گوشه ای از حیاط جدا از بقیه نشسته بود. درحالی که بچه های دیگر با شادمانی درحال بازی کردن و این طرف و آن طرف رفتن بودند. او هیچ علاقه ای به انجام بازی های گروهی نداشت. مثلاً زمانی که معلم پسرهای کلاس را در زنگ ورزش برای بازی فوتبال فراخواند این دانش آموز تمایلی به بازی کردن با دیگر همکلاسی هایش نداشت و فقط از دور آنها را تماشا می کرد. زمانی که معلم سوالی می پرسید هرگز برای پاسخ گویی داوطلب نمی شد و گاهی که مجبور به پاسخ دادن می شد چون معلم نام او را صدا زده با سرعت پاسخ می داد و سر جایش می نشست. اگر جواب سوالی را هم نمی دانست چشم هایش را گرد می کرد یا دست هایش را به هم فشار می داد گاهی لب هایش را گاز می گرفت و پاهایش را به زمین می زد. حتی یکبار مشاهده نشد که با معلم ارتباط چشمی برقرار کند.

با توجه به این علائم و نشانه ها متوجه شدیم دانش آموز دچار کم رویی است و حال با یک پسر ۸ ساله روبه رو هستیم که دچار گوشه گیری و انزواطلبی شده و نمی تواند مانند سایر بچه ها از زندگی لذت ببرد.

اهمیت موضوع در این است که کم رویی و گوشه گیری اگر ادامه دار شوند و به مراحل بعدی زندگی فرد اعم از نوجوانی و جوانی راه پیدا کنند موجب می شود شخص نتواند بسیاری از کارهای خود را پیش ببرد و در امورات خود با مشکل روبه رو می شود ، او نمی تواند از حقوق خود در مقابل دیگران دفاع کند از سویی دانش آموزان دوره ابتدایی در مرحله حساس و بحرانی قرار دارند و اگر این اختلال رفتاری در این مقطع سنی مورد توجه و درمان قرار نگیرد سبب یافتن هویت و جایگاه فرد در جامعه و در سنین بالاتر خواهد شد.

نتایج این تحقیق رهنمون های بسیار مفیدی در جهت مبارزه با گوشه گیری و انزوا طلبی دانش آموزان است. از نظر متخصصان بهداشت و سلامت روان ، کمرویی و انزواطلبی در حکم یک اختلال رفتاری جدی تربیت و از مشکلات کودکان و نوجوانان است . (کمرویی) توجه غیر عادی و مضطربانه به خویشتن در موقعیت های اجتماعی است که به دنبال آن ، فرد دچار نوعی تنش روانی – عضلانی می شود و شرایط عاطفی و شناختی او تحت تأثیر قرار می گیرد و موجب بروز رفتارهای خام و واکنش های نامناسب می گردد. (رشد و افزایش اعتماد به نفس - ۱۳۸۱ - ص ۷۵)

کمرویی واقعی شخصی است که فرصت های خجالت کشیدن بیشتر از دیگران در اختیار او قرار می گیرد تا به جایی که آشکارا می توان گفت تمام روز خود را با این عارضه می گذراند. او در این حالت اگر بخواهد دست به ساده ترین کارها بزند و یا آسان ترین برخورد و رابطه را ایجاد نماید مثلاً تصمیم بگیرد به چنان وضع اسفناکی می افتد که هیچ کس جز خود او نمی تواند آن را توصیف نماید . چون در آن موقع در او عدم اعتماد به نفس ایجاد می شود و حالات هیجانی در او ظاهر می گردد . (مثل لکنت زبان و غیره) (ژان شارتیه ، ۱۳۸۹ - ص ۷۸)

نظریه ی دل بستگی والد - کودک :

بنابراین نظریه، کودک در دو سال اول زندگی پیوند عاطفی با والدین یا مراقبان خود برقرار میکند که باعث میشود در حضور والدین احساس شادمانی کند و در هنگام مواجهه با استرس ها از حمایتشان برخوردار شود. دل بستگی عاطفی والدین و کودک، تصویر



مثبتی را در ذهن کودک از خود و دیگران ایجاد میکند که در هنگام ورود به محیط جدید، موجب میشود کودک احساس امنیت و اعتماد به نفس داشته باشد و بتواند به کشف محیط اجتماعی و بازی و تعامل با همسالان بپردازد. در خانواده‌های نابسامان که عوامل فشار زای متعدّد نظیر: مشکلات مالی، اختلافات زناشویی، بیکاری و یا آسیب‌های روانی والدین مانند افسردگی مادر وجود دارد، والدین حساسیت لازم را برای مراقبت از کودک ندارند و دلبستگی والدین - کودک ضعیف میشود. در نتیجه، احساس ناامنی در کودک شکل میگیرد و موجب میشود وی از مواجهه با محیط‌ها، موقعیت‌های جدید، بازی و تعامل با همسالان دوری نماید. (محمدخانی و ابراهیم زاده، ۱۳۹۲)

اهداف پژوهش

هدف کلی: بهبود اختلال کم رویی و گوشه‌گیری دانش آموز
اهداف جزئی:

ارزیابی شیوه تربیتی والدین و تاثیر آن بر دانش آموز کم رو
تاثیر توجه معلم در کاهش کم رویی دانش آموز
تاثیر یادگیری مهارت‌های اجتماعی بر کاهش کم رویی

سوالات پژوهش

آیا روش تربیتی والدین می‌تواند بر گوشه‌گیری دانش آموز موثر باشد؟
آیا فعالیت‌های معلم می‌تواند بر گوشه‌گیری دانش آموز موثر باشد؟
آیا عدم یادگیری مهارت‌های اجتماعی می‌تواند به گوشه‌گیری دانش آموز کمک کند؟

فرضیات پژوهش

۱. به نظر می‌رسد یکی از مهم‌ترین علل کم رویی دانش آموز مشکلات خانوادگی است.
۲. به نظر می‌رسد از دیگر دلایل کم رویی و گوشه‌گیری دانش آموز کمبود اعتماد به نفس است.
۳. به نظر می‌رسد از دیگر دلایل کم رویی دانش آموز تجربه حوادث بر استرس در زندگی است.

روش

برای گردآوری داده‌ها از روش‌های مشاهده رفتار دانش آموز، مصاحبه با والدین و نزدیکان استفاده شده است.

مشاهده (۱)

رفتارهای دانش آموز هنگام پرسش سوال درسی و غیر درسی نشان دهنده استرس و کم رویی وی است. زمانی که دیگران با او صحبت می‌کنند یا سوالی از او می‌پرسند، سرش را تکان می‌دهد شکلک‌هایی در می‌آورد مثلاً چشمانش را سیاه و سفید می‌کند، گردنش را کج کرده، لب‌هایش را گرد می‌کند. گویی احساس می‌کند برای اینکه با دیگران ارتباط برقرار کند حتماً باید این کارها را انجام دهد. صحبت کردن او خیلی آرام و سریع است و بعد از تمام شدن صحبت‌هایش نفس عمیق می‌کشد (شاید خوشحال است که مکالمه تمام شده) بیشتر اوقات ترجیح می‌دهد در کلاس باشد چون اگر در حیاط با سایر دانش آموزان روبه‌رو می‌شد معمولاً او را با نام دیگر صدا می‌زدند و دانش آموز را مسخره می‌کنند. معمولاً دانش آموز تغذیه‌ای همراه خود نمی‌آورد. بعد از تمام شدن کلاس اولین نفر خارج می‌شود و به تنهایی راه خانه را طی می‌کند. اما دانش آموز در درس‌هایش هیچ اشکالی ندارد و شاگرد دوم



کلاس است تکالیفش را به موقع انجام می دهد ولی با همه اینها روزی که قرار بود کارنامه ها را بدهند مادر دانش آموز نتوانسته بود به مدرسه بیاید و مدیر کارنامه را به زن دایی دانش آموز تحویل داده بود. در پایین کارنامه نیمسال اول تحصیلی دانش آموز جهت مشاهده ارائه می گردد.

جدول شماره ۱: کارنامه دانش آموز در نیمسال اول تحصیلی

نام درس	نوبت اول	نوبت دوم	تابستان	نتیجه
هنر	خیلی خوب	----	----	نا تمام
تربیت بدنی	خیلی خوب	----	----	نا تمام
هدیه های آسمان	خیلی خوب	----	----	نا تمام
فارسی	خیلی خوب	----	----	نا تمام
قرآن	خیلی خوب	----	----	نا تمام
ریاضی	خیلی خوب	----	----	نا تمام
عموم تجربی	خیلی خوب	----	----	نا تمام
شایستگی های عمومی	خیلی خوب	----	----	نا تمام

پس از گرد آوری اطلاعات یافته زیر بدست آمد:

پدر دانش آموز دچار اعتیاد بوده و به علت سکتة مغزی قدرت تکلم خود را از دست داده است. وقتی دانش آموز چهار سال داشته والدین از یک دیگر جدا شده اند و دانش آموز با پدر خود ملاقات چندانی ندارد. بعد از جمع آوری این اطلاعات یکی از فرضیه های اساسی علت کم رویی دانش آموز عدم توجه از سوی والدین و نزدیکان قلمداد گردید.

مصاحبه (۱)

از آنجایی که مادر دانش آموز معمولا مشغول بود و وقتی برای صحبت کردن نداشت مصاحبه زیر با خواهر بزرگ تر دانش آموز انجام شد.

دانش آموز در خانه معمولا چه فعالیتی انجام می دهد؟ معمولا بعد از انجام تکالیف به تماشای کارتون می نشیند. چه کسی به او در انجام تکالیفش کمک می کند؟ دوست دارد تکالیفش را به تنهایی انجام دهد مگر سوالی باشد که نمی تواند حل کند یا از زن دایی می پرسد یا از خواهرم.

به چه کسی احساس نزدیکی می کند؟ یعنی دوست دارد اوقاتش را با او بگذراند؟ با داداش بزرگم اما او معمولا خانه نیست.

دانش آموز اتاق جدا دارد؟ نه خانه مادر بزرگم دو تا اتاق دارد که همه با هم شریک هستند.

دانش آموز وقتی با شما صحبت می کند ارتباط چشمی برقرار می کند؟ نه معمولا چشم هایش را می چرخاند کلا دوست ندارد به آدم خیره شود یا آدم به او خیره شود.

می دانستید که بچه ها روی دانش آموز اسم گذاشته اند؟ بله چون دایی ام او را اینگونه صدا می زند.

دایی شما مربی تیم فوتبال است آیا دانش آموز در تیم فوتبال بازی می کند؟ نه معمولا به او می گویند دست و پاچلفتی به همین خاطر او را عضو این تیم نکرده اند.



به نظرت این حرف برای یک بچه ۸ ساله ناخوشایند نیست؟ بله همین ها باعث شده او خودش را از بقیه جدا کند معمولاً موقع ناهار غذایش را زودتر می خورد یا غذایش را بر می دارد و بیرون توی حیاط جایی که برای خود با کارتن و پلاستیک خانه ساخته غذایش را می خورد.

پس او به دنبال گوشه گیری و دوری از جمع است؟ بله

مصاحبه با معلم (۱)

به نظر شما دانش آموز (الف) دست و پا چلفتی است؟ نه اصلاً، اتفاقاً خیلی پسر باهوشی است و از پس هر کاری بر می آید. او در کارهای گروهی شرکت می کند؟ نه، ترجیح می دهد به تنهایی کارهایش را انجام دهد. دوست زیادی دارد؟ نه گاهی وقت ها او را با پسر همسایشان دیدم به غیر از آن با کسی ندیدمش.

تجزیه تحلیل شواهد ۱

پس از مورد تجزیه تحلیل قرار دادن اطلاعاتی که از طریق مشاهده، مصاحبه بدست آوردم، دلایل زیر از عوامل کم رویی و گوشه گیری دانش آموز است:

۱. عدم باور به توانمندی های خود در دانش آموز

۲. عدم توجه افراد تاثیر گذار در زندگی وی به دانش آموز

۳. اوضاع نامناسب اقتصادی

۴. تمسخر و یا ترس از مسخره شدن

۵. به تنهایی سپری کردن اوقات فراغت

۶. ندادن مسئولیت به دانش آموز

۷. طلاق والدین

انتخاب راه حل ها

پس از تجزیه تحلیل داده ها و یافتن علل گوشه گیری و کم رویی دانش آموز راه حل های زیر انتخاب گشت:

۱. ایجاد موقعیتی برای حرف زدن دانش آموز

۲. دادن مسئولیت به او توسط خانواده و معلم

۳. صحبت با دایی دانش آموز برای اینکه دیگر روی او اسم نگذارد و با او با احترام صحبت کند.

۴. تاحد امکان شرکت دادن وی در کارهای گروهی و تیمی

۵. صحبت با مادر دانش آموز تا اینکه خود را با واقعیت موجود وفق دهد و برای زندگی از هیچ کوششی دریغ نکند: به خواسته هایش توجه کند.

۶. حداقل هفته ای یکبار دانش آموز را به خانه پدر بزرگش برده تا ملاقاتی با پدر خود داشته باشد و با او وقت بگذراند

۷. داستان خوانی برای دانش آموز که موضوع داستان ها بیشتر مرتبط با برقراری روابط اجتماعی باشد و در نهایت نیز از خود نتیجه گیری داستان خواسته شود



شواهد ۲

برای گردآوری داده از روش های مشاهده، مصاحبه همانند شواهد ۱ استفاده شده است. که بعد از ارائه راه حل ها صورت گرفته است. مشاهده (۲)

پس اجرای راه حل ها دانش آموز در برقراری تماس چشمی بهتر شده بود بدون اینکه چشم هایش را به این طرف و آن طرف بچرخاند یا لب هایش را گاز بگیرد صحبت می کرد معمولا ویس هایی که می گرفت با صدای بلند و رسا بودند با وجود اینکه هنوز کمی سریع حرف می زد. در فیلم هایی که از خود در گروه قرار میداد معمولا لبخند بر لب داشت. در درس هایش مانند گذشته موفق بود.

جدول شماره ۲: کارنامه دانش آموز در نیمسال دوم تحصیلی

نام درس	نوبت اول	نوبت دوم	تابستان	نتیجه
هنر	خیلی خوب	خیلی خوب	----	
تربیت بدنی	خیلی خوب	خیلی خوب	----	
هدیه های آسمان	خیلی خوب	خیلی خوب	----	
فارسی	خیلی خوب	خیلی خوب	----	
قرآن	خیلی خوب	خیلی خوب	----	
ریاضی	خیلی خوب	خیلی خوب	----	
علوم تجربی	خیلی خوب	خیلی خوب	----	
شایستگی های عمومی	خیلی خوب	خیلی خوب	----	

مصاحبه (۲)

بعد از مصاحبه با خواهر دانش آموز مشخص شد دانش آموز برای انجام تکالیف خود به پیش همکلاسی هایش می رود و گاهی آنها را برای دیدن کارتون به خانه می آورد. بعد از عضو شدن در تیم فوتبال برای انجام سایر بازی ها مثل دوچرخه سواری، بازی های فکری و ... داوطلب می شود و داستان هایی که مادر وی برایش تعریف می کند را برای سایر خانواده بازگو می کند مصاحبه با معلم (۲)

با تشکر از زحماتی که برای دانش آموز (الف) کشیده اید به نظر شما وضعیت وی تغییر کرده است؟ وضعیت تحصیلی او مانند گذشته خوب است. با اینکه آموزش مجازی شد و خیلی ارتباط نزدیک با دانش آموزان ندارم ولی بعد از ارسال فیلم ها و ویس های دانش آموز متوجه تغییرات او شدم حتی زمانی که برای پرسش داوطلب خواستم، او داوطلب شد و برای گروه بندی هم دو نفر از بچه ها می خواستند دانش آموز در گروه آنها باشد.

تجزیه تحلیل شواهد ۲

موفقیت فرزند در یک خانواده و در خانواده های دیگر با یکدیگر تفاوت دارد. کودکی که تنها فرزند خانواده است وضع خاصی دارد. همچنین مسن ترین فرزند، جوان ترین فرزند، باهوش ترین یا کندترین فرزند، دختر یا پسر بودن فرزند و عوامل دیگر از این قبیل در طرز پرورش او و نحوه برخورد و ارتباط والدین با یکدیگر و با فرزند و دیگران با وی کاملاً موثر است. والدین همچون مرکزیت منظومه شمسی و فرزندان بسان سیارات به دور خورشید و مرکز منظومه تشبیه شده اند. فرزندان با تربیت و تولد در خانواده موقعیت خاصی پیدا می کنند که با دیگر فرزندان متفاوت است. والدین باید به گونه ای به احتیاجات اساسی آن پاسخ دهند که هر یک از



آنان در آرزوی تصاحب موقعیت یا رتبه فرزند دیگر خانواده نباشد بلکه بخواهد خودش باشد نه دیگری. در هر موردی که والدین به افراط یا تفریط گرائیده شوند ضربه هایی به فرزندان خود وارد می سازند. آثار عمده سختگیری والدین باعث می شود فاصله عاطفی فرزندان با والدین بیشتر و عمیق تر شود، احساس ناتوانی در فرزند بیشتر شود و به تدریج بر اعتماد به نفس آن تاثیر نامطلوب می گذارد. احساس ناامنی و تزلزل به لحاظ رفتار خشونت آمیز والدین در فرزندان ایجاد میشود. نوعی احساس کدورت و بی علاقه گری در فرزندان نسبت به والدین به وجود می آید. روش سختگیری شدید والدین به زندگی آینده فرزندان منتقل می شود. ادامه چنین روندی موجب می شود فرزندان مسائل و رازهای درونی خود را به والدین ابراز نکنند و افراد دیگری را برای این امر در نظر می گیرند که لزوماً افراد واجد شرایط و مطلوبی نیستند. امینی، ۱۳۷۴: ۸۸ و ۸۹)

آدمی در ابتدا بسان شاخه ی تری است که به هر شکلی در می آید و شخصیت او رفته رفته و در ارتباط با محیط اطراف ساختار اصلی خود را بدست می آورد. خانواده دنیای نخستین کودک را تشکیل می دهد و شخصیت او در ابتدای امر به تیغ از برخورد ها و مراقبت هایی که از وی در آن به عمل می آید قوام می یابد و ساخته می شود.

حتی در یک خانواده که نحوه ی تعلیم و تربیت به طور کلی برای تمام فرزندان آن یکسان باشد، بهره گیری خاص هر یک از آن ها، از این امر به علت عوامل متعددی که به چگونگی تعلیم و تربیت در خانواده و برخورداری فردی از آن بستگی پیدا می کند، تفاوت خواهد داشت: مثل میل و رغبت عمیق کودک، وضع زناشویی والدین به هنگام تولد کودک، ساختار جسمانی طفل و غیره. با این ترتیب، هنگامی که کودک نشانه هایی از گوشه گیری از خود بروز می دهد که معمولاً این علائم را در خواهران و برادران او نمی توان یافت، آنگاه باید در صدد یافتن انگیزشهای دیگری بر آمد که این حالت را در او به وجود آورده و به عبارت بهتر طبیعت روابط مشخصی که او را هدف خود قرار داده، معین و معلوم ساخت: بیشتر اوقات خجالت کشدن و گوشه گیری هنگامی در طفل ایجاد می شود که او در متن زندگی روزمره خانوادگی، تعلیم و تربیت قادر به فراهم ساختن تکیه گاه مطمئنی برای ساختن و تثبیت شخصیت خود نمی شود. این کمبود در کودک نوعی ترس مفرط از مقابله با تجارب و وقایع تازه و عجب در محیط خانوادگی به وجود می آورد. فرد کمرو و گوشه گیر خود کار خویش را به قاعده و درست می پندارد، اطرافیان و مربیان باید مواظب باشند که بر آن صحنه نگذارند که با افراد گوشه گیر باید با ظرافت خاصی رفتار کرد. (امینی، ۱۳۷۴: ۹۰)

از آنجا که گوشه گیری کودکان معمولاً نه به صورت اجتناب از افراد بزرگسال بلکه به صورت کناره گیری از کودکان جلوه می کند، هدف درمان و قسمت عمده آن باید افزایش ارتباط متقابل با همسن و سالان کودک باشد.

معلمان در رفع مشکل کودکان گوشه گیر نقش بسزایی دارند و با صمیمیت و محبت باید به تمام تغییرات رفتاری مناسب و موفقیت آمیز آنان توجه کرده، آنان را تشویق کنند و بدین وسیله کودکان را به سوی فعالیت های اجتماعی سازنده در مدرسه و خانه راغب سازند.

بردن به گردش های علمی، تشویق به سخن گفتن در حضور والدین و دوستان و بستگان و جرات دادن به او بدین معنی که می تواند در میان جمع سخن بگوید و شرکت دادن در فعالیت های هنری و درسی، پرورشی، ایفای نقش در نمایشنامه ها از جمله اعمالی است که مهارت های اجتماعی دانش آموزان و کودکان را افزایش می بخشد و آنان را در مبارزه با گوشه گیری یاری می دهد. (شفیع آبادی، ۱۳۷۵: ۹۶ و ۹۷)

از جمله فعالیت هایی که معلم میتواند در جهت جلوگیری یا بهبود گوشه گیری دانش آموز انجام دهد شامل: ۱- انتخاب دانش آموز گوشه گیر بعنوان سرگروه ۲- دادن مسئولیت (درسی، غیردرسی) به دانش آموز گوشه گیر ۳- دادن آگاهی و تذکرات لازم به خانواده دانش آموز جهت محبت در حد متعارف، دادن مسئولیت، تشویق در قبال کار مثبت ۴- برقراری رابطه نزدیک (صمیمانه) با دانش آموز گوشه گیر ۵- خواندن کتاب های مناسب در کلاس در مورد گوشه گیری و عواقب آن ۶- شرکت دادن دانش آموز گوشه گیر در



کارهای گروهی و نمایشی ۷- اجرای نمایشنامه در مورد گوشه گیری توسط دانش آموزان کلاس ۸- تشویق دانش آموز گوشه گیر در قبال کار مثبت.

بحث و نتیجه گیری

گوشه گیری و انزوا یکی از اختلال های روانی دانش آموزان است که با اختلال های رفتاری و اضطرابی همزیستی دارد و ممکن است با پیامدهای جدی مانند غیبت از مدرسه، افت تحصیلی و افسردگی همراه باشد. پس بهتر است در ابتدای راه شناسایی و حل گردد. اگر مشکل گوشه گیری و انزوا طلبی در همان سنین کودکی حل نگردد در بزرگسالی موجب بروز مشکلات و ناهنجاری های متعددی از قبیل پرخاشگری، اعتیاد، استرس و... می شود. در بررسی علل به وجود آمدن گوشه گیری دانش آموز و با کسب شواهد موجود عوامل مختلفی از جمله: کاهش توجه نزدیکان، طلاق والدین و عدم فراگیری مهارت های اجتماعی و... دخیل بودند. هرکدام از عوامل فوق تاثیرات زیادی بر افزایش و ایجاد گوشه گیری در دانش آموز داشت که پس از ریشه یابی علل سعی شد با ارائه راه حل مناسب این مسائل کم رنگ شوند تا گوشه گیری و کم رویی کاهش یابد. این تحقیق پاسخگوی این است که چگونه می توان به چنین دانش آموزانی و یا حتی افراد دیگر کمک کرد تا بتوانند مسیر صحیح زندگی خود را پیدا کنند.

منابع

۱. شفیع آبادی، عبدالله، چاپ پنجم، پاییز ۱۳۷۵، راهنمایی و مشاوره کودک.
۲. مهریار، مهدی، ، ۱۳۷۰، بهداشت روانی.
۳. ژان شارتیه، تالهو، ۱۳۸۹، کم رویی و راه های درمان آن.
۴. ماتيو مک کی، پاتریک فنینگ، ۱۳۸۱، رشد و افزایش اعتماد به نفس.
۵. محمد خانی، شهرام ؛ ابراهیم زاده، ناهید، ۱۳۹۲، مشکلات روانی و رفتاری دانش آموزان.
۶. امینی، ابراهیم، زمستان ۷۴، اسلام و تعلیم و تربیت، انتشارات انجمن اولیا



بررسی اثر بخشی جلسات مداخلات روان شناختی مثبت گرا بر نشانگان افسردگی و بهزیستی افراد نابینا در دوران اپیدمی کرونا

حسین سراوانی^۱، منصور شادکام^۲

۱- کارشناس ارشد روانشناسی، آموزش و پرورش استثنایی شهرستانهای استان تهران

(saravani79@gmail.com)

۲- کارشناس ارشد منابع انسانی، انجمن نابینایان ایران

چکیده

کرونا یکی از شوم ترین اپیدمی های تاریخ بشر است که نوع و روند زمانی درمان آن آثار وخیم تری نسبت به هر اپیدمی دیگر را به دنبال دارد. شرایط زمانی پیچیده تر می گردد که اگر فردی دچار معلولیت بینایی که مهمترین عضو حسی خود را بهر دلیلی از دست داده باشند روبرو باشیم هدف از این پژوهش بررسی اثر بخشی جلسات مداخلات روان شناختی مثبت گرا بر نشانگان افسردگی و بهزیستی افراد نابینا طی دوران اپیدمی کرونا در شهر تهران می باشد. روش پژوهش بصورت نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون و پس آزمون که جامعه آماری شامل کلیه افراد مرد نابینای بین سنین ۲۰ تا ۵۰ سال شهر تهران به تعداد ۴۵۵ نفر می باشد که با نمونه پژوهش به روش هدفمند شامل ۷۰ فرد نابینا بوده که در دو گروه آزمایش (۳۵) و کنترل (۳۵) همتا شدند. سپس گروه آزمایش در ۸ جلسه درمانی ۹۰ دقیقه ای به مدت یک ماه شرکت کردند. برای جمع آوری داده های پژوهش از پرسشنامه فرم کوتاه افسردگی بک و مقیاس بهزیستی ذهنی داینر استفاده شد. نتایج تحلیل کواریانس چند متغیره نشان داد که روان درمانی مثبت بر بهزیستی ذهنی افراد نابینا تاثیر معنی دار دارد. تحلیل هر یک از خرده مقیاس های بهزیستی ذهنی به تنهایی نیز با استفاده از تحلیل کواریانس یک راه نشان داد که آزمودنی های گروه آزمایش تحت تاثیر برنامه درمانی، در رضایت از زندگی و عاطفه منفی تفاوت معنی داری با گروه کنترل نشان دادند. اما در



عاطفه مثبت بین دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی داری وجود نداشت. همچنین نتایج تحلیل کواریانس یک متغیره نشان داد که درمان مثبت نگر بر کاهش نشانه های افسردگی تاثیر معنی دار داشت. این نتایج می تواند پشتوانه ای برای کاربرست مداخلات مبتنی بر روانشناختی مثبت نگر در جهت کاهش یکی از شایع ترین اختلالات روانی در اوضاع اپیدمی های با تلفات جانی و روانی یعنی افسردگی و همچنین ارتقای سطح بهزیستی ذهنی افراد نابینا، باشد.

واژگان کلیدی: نابینا، کرونا، روان درمانی مثبت نگر، نشانگان افسردگی و بهزیستی

مقدمه

نابینایی یک وضعیت جدی است که می تواند تعادل روانی و سازمان یافتگی کلی شخصیت فرد نابینا را تحت تاثیر قرار دهد، اما نابینایی به خودی خود سازمان یافتگی و شخصیت فرد نابینا را از بین نمی برد، بلکه نگرش فرد نابیناست که در سازمان یافتگی شخصیت او تاثیر می گذارد. بعضی افراد نابینا تحت تاثیر نگرش منفی به نابینایی، مستعد و مبتلا به افسردگی و سایر مشکلات عاطفی می شود (ریبرو، جونیور، ریبرو، جاکا، باربوسا و همکاران، ۲۰۱۵). کم بینی و نابینایی، باعث افسردگی، استرس، اضطراب و کاهش عزت نفس در افراد می شود و زمینه را برای بروز باورها و تفکرات غیر منطقی در نابینایان و افراد نابینا فراهم می کند و در نتیجه، منجر به رفتار، هیجانات و احساسات ناهنجار می شود. (داورمنش و براتی، ۱۳۸۵). افراد با آسیب بینایی به دلیل از دست دادن یکی از حواسشان در انجام کارها و تکالیف دچار احساس درماندگی می شوند و تصور می کنند که انجام تکلیف برایشان غیرممکن است. بنابراین، بیشتر دلسرد، ناامید و افسرده می شوند (مظفر جلالی، موسوی، صالحی فدیری، ۲۰۱۴). افراد نابینا بین احساس نیاز به کمک دیگران و احساس نیاز به استقلال در تعارض هستند. ناتوانی در حل این تعارض تاثیر به سزایی بر سلامت روانی آن ها در آینده خواهد داشت. همچنین افراد نابینا از مشکلات هیجانی عمده ای همچون افسردگی، غم، ترس، ناامیدی، انزوای اجتماعی و احساس عدم کفایت رنج می برند (اوسلی، مک گوین، سکلی، دریر، برای و ماسون، ۲۰۰۶). پژوهش های مختلف مشکلات عمده افراد نابینا را حواسپرتی، قلدری، دعوا با اطرافیان، قطع مکالمه دیگران، عصبانیت و لجبازی (شهیم، ۱۳۸۱)، ضعف در برقراری ارتباط، افت تحصیلی، کمبود فرصت های شغلی و ناتوانی در حفظ شغل، فقدان احساس امنیت مالی و وابستگی فردی و اجتماعی دانسته اند (شریفی در آمدی، ۱۳۹۰). مطالعه نریمانی، طالبی جویباری، ابوالقاسمی (۱۳۹۲) حاکی از آن است که بین افراد بینا و نابینا در ابعاد مختلف اسنادی (درونی - بیرونی، ناپایدار و پایدار و کلی و جزئی) تفاوت معنادار وجود دارد. بدین معنا که سبک اسنادی در افراد نابینا نشان دهنده یک اسنادی بدبینانه است. افراد با آسیب بینایی مشکلات بیشتری به نسبت همسالان بینای خود تجربه می کنند، زیرا نقص بینایی به عنوان یک مانع در تعاملات اجتماعی آنان موجب می شود که این افراد با همسالان خود ارتباط اجتماعی کمتری داشته باشند و چون ادراک از خود و برداشت فرد از خود دارای بار قوی اجتماعی است، بنابراین بر ارزشیابی خود یا همان عزت نفس آنان تاثیر می گذارد (افروز، ۱۳۸۸؛ به پژوه، ۱۳۹۱). سازگاری با محیط مهمترین مسأله روانی افراد نابینا می باشد زمانی که میزان تعاملات اجتماعی به لحاظ کیفی و کمی دستخوش تعقیب گردد ناکامی های روانی زیادی سراغ افراد نابینا می آید وقوع پدیده پاندومی کرونا و نوع درمان و شرایط پیشگیری و فویبای ابتلای به کرونا و وجود محدودیتهای شدید ارتباطی که یکی از نیازهای مهم افراد نابینا در سطح جامعه و تماس با افراد می باشد لطمات روانی زیادی به افراد نابینا به وجود می آورد که بایستی



یکی از بهترین و کارآمدترین روش غیر دارویی برای تقلیل آثار منفی روانی به شیوه های علمی رجوع کرد. بنابراین هدف از این پژوهش بررسی اثر بخشی جلسات روان درمانی مثبت نگر بر نشانگان افسردگی و بهزیستی افراد نابینا در دوران اپیدمی کرونا می باشد.

روش

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه افراد مرد نابینای بین سنین ۲۰ تا ۵۰ سال شهر تهران به تعداد ۴۵۵ نفر می باشد که با نمونه پژوهش به روش تصادفی شامل ۷۰ فرد نابینا بوده که در دو گروه آزمایش (۳۵) و کنترل (۳۵) همتا شدند پس از اجرای پرسشنامه های افسردگی و بهزیستی، ۷۰ نفر از این نابینایان که افسردگی خفیف تا متوسط (نمره ۸ تا ۱۱)، متوسط (نمره ۱۲ تا ۱۵) و شدید (۱۶ تا ۳۹) داشتند و همچنین در بهزیستی ذهنی نمرات کمتری دریافت کرده بودند، به صورت هدفمند انتخاب و در دو گروه کنترل و آزمایش بر اساس سن، تحصیلات و وضعیت تاهل تا حد امکان همتا شدند.

ابزار سنجش: فرم کوتاه سیاهه افسردگی بک: این پرسشنامه از ۱۳ گویه تشکیل شده که به اندازه گیری نشانه های افسردگی که فرد در طی ۲ هفته گذشته تجربه کرده است، اشاره دارد. هر سوال بر اساس یک درجه بندی ۴ نمره ای به شیوه لیکرت (۰= من احساس غمگینی می کنم تا ۳= من آنقدر احساس غمگینی می کنم که نمی توانم سر پا بایستم) نمره گذاری می شود. نمره کل از صفر تا ۳۹ است. سطوح افسردگی در این پرسشنامه شامل بهنجار با نمره ۰-۳، افسردگی خفیف ۴-۷، افسردگی خفیف تا متوسط ۸-۱۱، افسردگی متوسط ۱۲-۱۵، افسردگی شدید ۱۶-۳۹ می باشد، که در این پژوهش افراد با نمره ۸ به بالا به عنوان آزمودنی انتخاب شده اند. پایایی آزمون با آلفای کراباخ ۰/۸۹ به دست آمده است. روایی پرسشنامه نیز به شیوه همگرا تایید شده است، به این صورت که همبستگی پرسشنامه با فرم ۲۱ سوالی ۰/۶۷ گزارش شده است (رجبی، ۱۳۸۴)

مقیاس بهزیستی ذهنی: برای سنجش بهزیستی ذهنی از مقیاس بهزیستی ذهنی داینر (۲۰۰۰، به نقل از اسفندیاری، ۱۳۸۹) استفاده شد. این مقیاس شامل دو بخش شناختی و هیجانی می شود، مولفه رضایت از زندگی، بخش شناختی و عاطفه مثبت و عاطفه منفی بخش هیجانی را تشکیل می دهد. هر چقدر فرد نمره بالاتری را در مقیاس رضایت از زندگی و عاطفه مثبت و نمره پایین تری در عاطفه منفی کسب کند، از بهزیستی بیشتری برخوردار است. مقیاس رضایت از زندگی به عنوان بخشی از بهزیستی ذهنی توسط داینر و همکارانش (۱۹۸۵) برای همه گروه های سنی تهیه شده است. این مقیاس میزان رضایت از زندگی را منعکس می کند. این پرسشنامه دارای پنج ماده است که میزان رضایت مندی کلی از زندگی را می سنجد. هر گویه از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۷ (کاملاً موافقم) نمره گذاری می شود. ضریب آلفای کراباخ آن ۰/۸۷ و ضریب باز آزمایی آن ۰/۸۲ گزارش شده است (کلر، ۲۰۰۴، به نقل از اسفندیاری، ۱۳۸۹). بخش هیجانی که شامل عاطفه مثبت و عاطفه منفی می باشد شامل ۲۰ سوال می شود که هر ماده از ۱ (بسیار کم یا هیچ) تا پنج (بسیار زیاد) نمره گذاری می شود. منظور از عاطفه مثبت در این پرسشنامه میزان خوش بینی، لذت بردن از زندگی، احساس رضایت و خشنودی است. کسی که نمره بالا در این خرده مقیاس کسب می کند، خوش بینی بیشتری را در زندگی تجربه کرده و در نتیجه از بهزیستی بالاتری برخوردار است. سوالات ۱، ۳، ۵، ۹، ۱۰، ۱۲، ۱۴، ۱۶، ۱۷، ۱۹ عاطفه مثبت را می سنجد. عاطفه منفی شاخصی است که سطح نگرانی، افسردگی، اضطراب و ناامیدی را می سنجد. به دست آوردن نمره بالا در این مقیاس به معنای احساسات و عواطف منفی بیشتر و در نتیجه بهزیستی پایین تر است. سوالات ۲، ۴، ۶، ۷، ۸، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۸، ۲۰ عاطفه منفی این مقیاس را می سنجد. در پژوهش های متعدد ضریب پایایی مقیاس بهزیستی ذهنی که از طریق روش باز آزمایی محاسبه شده پس از دو هفته تا دو ماه حداقل ۰/۸۲ گزارش شده است (داینر و همکاران، ۱۹۹۸، به نقل از اسفندیاری، ۱۳۸۹)



روش اجرا و تحلیل: روش پژوهش بصورت نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون و پس آزمون که جامعه آماری شامل کلیه افراد مرد نابینای بین سنین ۲۰ تا ۵۰ سال شهر تهران به تعداد ۴۵۵ نفر می باشد که با نمونه پژوهش به روش هدفمند شامل ۷۰ فرد نابینا بوده که در دو گروه آزمایش (۳۵) و کنترل (۳۵) همتا شدند. سپس گروه آزمایش در ۸ جلسه درمانی ۹۰ دقیقه ای به مدت یک ماه شرکت کردند. برای جمع آوری داده های پژوهش از پرسشنامه فرم کوتاه افسردگی بک و مقیاس بهزیستی ذهنی داینرا استفاده شد.

نتایج

برای ارزیابی تاثیر مداخلات روان شناختی مثبتگرا بر افسردگی و بهزیستی ذهنی افراد نابینای مورد آزمودنی، پس از بررسی مفروضه های همگنی ماتریس های واریانس - کواریانس و نرمال بودن توزیع متغیرها، از آزمون تحلیل کواریانس چند متغیره استفاده شد.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای وابسته مربوط به آزمودنی های دو گروه

گروه کنترل		گروه آزمایش		متغیرها
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۳/۸۸	۱۲/۴۱	۳/۶۳	۱۲/۶۲	پیش آزمون افسردگی
۳/۸۳	۱۰/۷۰	۸/۷۲	۳/۱۳	پس آزمون افسردگی
۶/۴۲	۱۶/۷۲	۶/۳۸	۱۸/۵۹	پیش آزمون بهزیستی ذهنی
۶/۰۹	۱۶/۲۶	۷/۳۷	۲۰/۸۶	پس آزمون بهزیستی ذهنی
۴/۲۵	۲۳/۹۲	۳/۶۶	۲۴/۰۲	پیش آزمون عاطفه مثبت
۴/۳۸	۲۳/۸۸	۴/۹۰	۲۲/۳۰	پس آزمون عاطفه مثبت
۳/۲۶	۳/۵۵	۲۲/۷۱	۲۲/۵۷	پیش آزمون عاطفه منفی
۳/۹۱	۳/۵۰	۲۳/۱۸	۱۸/۸۳	پس آزمون عاطفه منفی

جدول ۲. تحلیل کواریانس تاثیر مداخلات روان شناختی مثبتگرا بر بهزیستی ذهنی

منبع تغییر	لامبدای ویلکز	F	sig	مجذور اتا	توان آزمون
اثر گروه	۰/۶۵	۱۱/۵۳	۰/۰۰۰	۰/۳۵	۰/۹۹



جدول ۳. نتایج تحلیل کواریانس یک راهه تاثیر روان درمانی مثبت بر افسردگی

منبع تغییر	مجموع مجزورات	Df	میانگین مجزورات	F	معنی داری
افسردگی	۳۹/۱۹	۱	۳۹/۱۹	۵/۵۵	۰/۰۲۱

نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیره نشان داد که مداخلات روان شناختی مثبتگرا بر بهزیستی ذهنی زندانیان تاثیر معنی دار دارد مقدار لامبدای ویلکز ۰/۶۵ و مجذور اتا نیز ۰/۳۵ به دست آمد. هر چه مقدار لامبدای ویلکز به یک نزدیکتر باشد یعنی تفاوتها معنی دار نیستند. مقدار اتا نیز هر چه بزرگتر باشد نشان دهنده اندازه اثر زیاد است. به منظور بررسی تاثیر جلسات مداخلات روان شناختی مثبتگرا بر هر یک از مولفه های بهزیستی ذهنی و پاسخ به فرضیه های فرعی پژوهش از تحلیل کواریانس یک راهه استفاده شد که نتایج آن در جداول بالا آمده است.

بحث و نتیجه گیری

از آنجایی که معلولیت بینایی نه فقط در جسم بلکه در طرز فکر و نگرش آنها نیز تاثیر گذار بوده، تاثیری که بر وضعیت روحی و روانی فرد و روابط خانوادگی اجتماعی وی می گذارد، انکارناپذیر است. یک نابینا می تواند از طریق دست زدن و لمس کردن در اجتماع حاضر شود آلودگی سطوح باعث شده نابینایان مجبور به استفاده از دستکش شوند، اما این کار باعث کاهش کارایی حس لامسه آنها می شود. اما کرونا عامل اصلی محدودیت در این مدت باعث شد که کمترین ارتباطات اجتماعی را داشته باشد که این امر بر مسائل روان شناختی مانند افسردگی بیشتر ملموس گردد. روشهای درمان غیر دارویی قابلیت کم هزینه بودن، گروهی بودن، و کم عارضه بودن را دارد از این رو جلسات مداخلات روان شناختی مثبت گرا را در این پژوهش ارجح دانستیم و نتایج هم موید اثربخشی این مهم می باشد

منابع:

- ۱- اسپاروهایک، آ و هیلد، ی (۲۰۰۷). فناوری اطلاعات و ارتباطات و نیازهای آموزشی ویژه ترجمه اسماعیل زارعی زوارکی و الهه ولایتی. (۱۳۹۲). تهران: انتشارات آبیژ (زیر چاپ)
- ۲- امبرستون، سوزان ای و رایس، استیون پی. (۱۳۸۸). نظریه های جدید روان سنجی برای روان شناسان (IRT). (حسن پاشا)
- ۳- به پژوه، ا. (۱۳۹۱). خانواده و کودکان با نیازهای ویژه. تهران: آوای نور.
- ۴- باقری یزدی، س ع، بوالهروی، ج، شاه محمدی، د. بررسی همه گیرشناسی اختلالات روانی در مناطق روستایی میبد، فصلنامه اندیشه و رفتار (شماره ۲ و ۳)، ص ۳۲-۳۹.



- ۵- ثرنندایک. آر ال. (۱۳۷۵). *روان سنجی کاربردی*. (حیدرعلی هومن، مترجم) (چاپ سوم). تهران: انتشارات دانشگاه تهران. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۱۹۸۲).
- ۶- سارافینو، ا.پ. (۱۳۸۴). *روان شناسی سلامت*. ترجمه جمع مترجمان. تهران: رشد (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی: ۲۰۰۲).
- ۷- دلاور، علی. (۱۳۸۵). *احتمالات و آمار کاربردی در روانشناسی و علوم تربیتی*. تهران: رشد.
- ۸- کریمی، یوسف. (۱۳۸۷). *روانشناسی اجتماعی نظریه ها، مفاهیم، کاربردها*. (ویرایش سوم). تهران: ارسباران.
- ۹- کدیور، پروین. (۱۳۸۶). *روانشناسی اخلاق*. تهران: آگاه.
- ۱۰- کوکرین، ر. (۱۳۷۶). *مبانی اجتماعی بیماری های روانی*. ترجمه براتی سده، ف و نجاریان، ب. تهران: رشد (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی: ۱۹۹۱).
- ۱۱- کراز، ژاک. (۱۳۸۶). *بیماری های روانی*. (محمود منصور و پریرخ دادستان، مترجمان). (چاپ چهارم). تهران: انتشارات رشد. (تاریخ چاپ به زبان اصلی).
- ۱۲- خلجی موحد، ا. (۱۳۸۴). *روان شناسی جامعه*. تهران: نشر دات.
- ۱۳- هی لی، ج. (۱۳۷۷). *روان درمانی خانواده*. ترجمه ب. ثنایی. تهران: امیرکبیر (چاپ پنجم). (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی: ۱۹۹۵).
- ۱۴- قدرتی میرکوهی، م. و خرمایی، ا. (بی تا). «رابطه دینداری با سلامت روان در نوجوانان»، *فصلنامه علوم رفتاری*، ۵، صص ۱۱۵-۱۳۱.
- ۱۵- هارجی، او. و ساندرز، کا (۱۳۸۴). *مهارت های اجتماعی در ارتباط بین فردی* (ترجمه: بیگی، خشایار و فیروز بخت، مهرداد). تهران: انتشارات رشد.
- Angst J., Gamma A., Baldwin DS., Ajdacic-Gross V., Rössler W. (2009). The generalized anxiety spectrum: prevalence, onset, course and Outcome, *Eur Arch Psychiatry Clin Neurosci*;259(1):37-45. Epub 2008 Jun . 24
- Büken B, Erkol Z, Bahçebaşı T, Büken E, Ozdınçer S, Ercan N. Düzce U Düzce tip Fak., Adli Tip AD.(2009). The effect of firearms in inducing stress in high school students inthe city of Düzce (Turkey)], *Turk Psikiyatri Derg*;20(2):213-26
- ، Stein MB ، Schneier FR ، Davidson JR ، Greist JH ، Henk HJ ، DeLeire T ، Kobak KA ، Katzelnick DJ -Helstad CP.(2001). Generalized social Anxiety disorder in managed care. *American Journal of psychiatry*:12-1999-2007



چگونه توانستم رفتارهای بی انضباطی دانش آموزان کلاس چهارم را کاهش دهم؟ (اقدام پژوهی)

۱- دکتر مهنوش عابدینی استادیار دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

۲- احد عامری سیاهویی، مدرس دانشگاه آزادبندرعباس

۳- راضیه منصوری نژاد، مهارت آموز ماده ۲۸، دانشگاه فرهنگیان هرمزگان

چکیده

امروزه مدارس با نگرانی فزاینده‌ای در مورد بروز اختلال‌های رفتاری از نوع مسایل انضباطی، زورگویی و رفتارهای تخریب‌گرانه و بی‌ادبانه از سوی دانش‌آموزان مواجه‌اند. هدف اقدام پژوهی حاضر کاهش رفتارهای بی‌انضباطی در دانش‌آموزان کلاس چهارم ابتدایی است. در این اقدام پژوهی با طرح این سوال که علل رفتارهای بی‌انضباطی در دانش‌آموزان چه مواردی می‌تواند باشد به بررسی فرضیه‌ها از طریق روش مشاهده در موقعیت‌های مختلف، مصاحبه با والدین، پرسشنامه و همچنین استفاده از نظریات و منابع علمی و پژوهشی پرداخته شد. یافته‌های محیطی از طریق مشاهده، مصاحبه با والدین و اطلاعات به دست آمده از پرسشنامه نشان داد که مهارت اجتماعی پایین و سبک فرزند پروری نامناسب (سهل‌گیرانه و مستبدانه) علل رفتارهای بی‌انضباطی در دانش‌آموزان کلاس چهارم هستند. با توجه به شواهد به دست آمده سه اقدام برای کاهش رفتارهای بی‌انضباطی تدارک دیده شد: (۱). آموزش مهارت اجتماعی به دانش‌آموزان (۲). آموزش سبک فرزند پروری مقتدرانه و (۳). آموزش اصول رفتاری برای والدین به روش بارکلی برای کاهش رفتارهای بی‌انضباطی. بعد از اجرای اقدامات ذکر شده برای مشاهده و بررسی



تغییرات بار دیگر به بررسی یافته های محیطی از طریق مشاهده، مصاحبه با والدین و خودگزارش دهی والدین پرداخته شد. اطلاعات به دست آمده از یافته های محیطی به طور کلی نشان داد که اقدامات مزبور جهت کاهش رفتارهای بی انضباطی تا حد زیادی اثر بخش بوده است و نیاز به پیگیری دارد. علاوه بر این نتایج اقدام پژوهی حاضر منجر به استفاده بهینه از زمان آموزشی بدون اتلاف وقت، افزایش کارآمدی در تدریس، افزایش رابطه معلم با والدین و تشریک مساعی برای حل مشکلات دانش آموزان، تغییر نگرش والدین نسبت به سبک فرزند پروری و افزایش مهارت اجتماعی دانش آموزان به عنوان شاخص با اهمیت در سازگاری و کیفیت روابط آنها در مدرسه و اجتماع شد. با توجه به یافته ها، والدین نقش مهمی در شکل گیری شخصیت و رفتار فرزند ایفا می کنند. بنابراین پیشنهاد می شود که نهادهای تربیتی با کمک مشاوران و روانشناسان متخصص کارگاه های آموزشی جهت آموزش والدین در زمینه اصول اساسی تربیت کودک و شیوه های مطلوب فرزندپروری و آموزش مهارت اجتماعی در برنامه های خود لحاظ کنند.

کلمات کلیدی: بی انضباطی، مهارت اجتماعی، شیوه فرزند پروری، اقدام پژوهی

مقدمه و بیان مسأله

نظام تعلیم و تربیت یکی از نهادهای مهم اجتماعی است که در سطوح مختلف اجتماع، مسئولیت جامعه پذیر و سازگار کردن همه جانبه افراد را به عهده دارد. آموزش و پرورش از یکسو به شکوفایی استعدادها و افزایش توانایی و قابلیت های افراد کمک می کند و از سوی دیگر در خدمت نظام اجتماعی در می آید و همواره به دنبال رویکردهای نوین تربیتی میباشد که دانش آموزان را در جهت مسئولیت پذیری، سازگاری و کاهش مشکلات انضباطی در مدارس و کلاس درس یاری میکند تا گام بلندی در جهت دستیابی به اهداف تعلیم و تربیت برداشته باشد. کلاسهای درس محیط های اجتماعی هستند که با هدف تسهیل یادگیری در فراگیران سازمان داده می شوند. بی شک فراهم کردن جو کلاسی مناسب لازمه فرایند یاددهی - یادگیری است. یکی از مهمترین موضوعات هر کلاس درسی انضباط است. درواقع یک کلاس با دانش آموزان منضبط از مهمترین شاخصه های تدریس موفقیت آمیز است. سیف در این رابطه اظهار می دارد که کلاسهایی که به خوبی اداره می شوند بهترین فرصت یادگیری را برای دانش آموزان فراهم می آورند. ازاینرو، همه صاحب نظران در تعریف خود از اداره کلاس درس بر ایجاد محیط های سالم و فرصتهای مناسب یادگیری تأکید کرده اند (مصر آبادی، ۱۳۹۴). رعایت انضباط در کلاس نه تنها زمینه یادگیری بهتر را فراهم می کند بلکه به رشد شخصیت سالم دانش آموز هم منجر می گردد، به عکس هرگونه بی انضباطی و عدم رعایت مقررات و انضباط سبب شرمندگی احساس گناه و خسارت مادی و معنوی می شود (سپهری، ۹۱). سیمبا، آگاک و کابوکا^۱ (۲۰۱۶) نظم و انضباط در مدارس را به معنای تبعیت از قوانین و مقررات وضع شده و احترام به استانداردهای رفتاری تعریف شده از طرف مدرسه میدانند که نشان از خودکنترلی و خویشتنداری است. در مقابل، بی انضباطی یک پدیده چندوجهی است که علت های متفاوتی سبب بروز آن میشود. از جمله مهمترین رفتارهای بی انضباطی دانش آموزان در کلاس شامل: نافرمانی از قوانین، تخریب اموال مدرسه، رفتارهای خلاف عرف، تاخیر در ورود به کلاس و مدرسه،

¹. Simba, Agak & Kabuka



پرسه زنی، استفاده از الفاظ توهین آمیز و مسخره کردن است (اومتو، تینگوری و مونگو، ۲۰۱۵). اوجداپو^۱ و الوگبد^۲ (۲۰۱۱) در بررسی خود برخی عوامل که بیشتر از سایرین در بروز بی انضباطی موثرترند را مشخص کرده اند از جمله: نگرش و شیوه های تربیتی والدین، دانش آموزانی که از وجود هر دو والد یا یکی از آنان محروم هستند و یا والدینی که نقش و مسئولیت خود را در قبال فرزند به درستی ایفا نمی کنند (شیوه های فرزند پروری نامناسبی به کار می بندند). عامل دیگر می تواند حضور معلمان فاقد انگیزه و ناامید در محیط مدرسه باشد که نمی توانند رابطه صمیمی با دانش آموزان برقرار کنند. عامل دیگر می تواند نگرش دولت به مسئله آموزش و پرورش باشد. یعنی دولت می تواند با ارائه امکانات و تجهیزات لازم در مدرسه در کاهش بی انضباطی موثر باشد. عامل دیگر نفوذ گروه همسالان است که می تواند جوی ناامن و مغشوش را در مدرسه ایجاد کند.

پژوهشها نشان می دهند که مدیریت رفتار در کلاس درس یکی از بزرگترین چالشهای رو در روی معلمان سراسر جهان است (لویزوی^۳، ۲۰۰۹). امروزه روانشناسان تربیتی بر این باورند که مدیریت موثر کلاس درس می تواند فرصت های یادگیری فراگیران را افزایش دهد. اما پژوهش ها نشان می دهند که مدیریت کلاس درس برای معلمان آن چنان هم امری آسان نیست. اکنون بی انضباطی به صورت مشکل درجه اول مدارس درآمده است (تاوبر^۴، ۲۰۰۷). پژوهش های داخل کشور نیز حکایت از شیوع اختلال های نافرمانی و سلوک، خشونت، مصرف سیگار در مدارس دارد. چنین گزارش هایی نشانگر این موضوع هستند که مشکلات مرتبط با بدرفتاری دانش آموزان و فقدان انضباط بسیار جدی هستند و تأثیر مهمی بر اثر بخش بودن فعالیت های آموزشی معلم دارند. نیرو و زمانی که می توان آن را به نحو مفیدتری برای برنامه ریزی و افزایش کیفیت تدریس سرمایه گذاری کرد، صرف پرداختن به مسائل بی انضباطی دانش آموزان می شود. مشکلات بی انضباطی هم موجب افت تحصیلی در دانش آموزان می شود و هم بر جو عمومی آموزش و یادگیری کلاس درس تأثیر منفی می گذارد. همچنین چنین شرایطی بی تردید موجب افزایش فشار روانی معلمان می شود. از این رو یک بخش استرس زای از زندگی حرفه ای معلمان مشکلات انضباطی موجود در کلاس ها است. پس باید در جهت شناسایی همه جانبه عوامل موثر بر بروز بی انضباطی تلاش کرد. مسئله فوق ذهن اقدام پژوهی را به خود مشغول کرده بود و بسیاری از همکاران نیز با این مسئله درگیر بوده و مباحثی پیرامون آن مطرح می کردند لذا پس از تشخیص مسئله بر آن شدم تا موضوع را به صورت علمی واکاوی کنم. هدف محقق از اجرای طرح، بررسی عوامل موثر برای بروز بی انضباطی دانش آموزان و تلاش در جهت رفع و یا کاهش آن بوده و از طرفی ارائه راهکارهای عملیاتی در این زمینه از سایر اهداف های طرح محسوب می شوند.

توصیف وضعیت موجود

اینجانب راضیه منصوری نژاد آموزگار پایه چهارم دبستان یکی از روستاهای شهرستان سیریک هستم. امسال اولین سال تجربه ام در آموزش و پرورش است. مدرک تحصیلی ام کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی است. کلاسی که در آن مشغول به تدریس هستم ۲۴ نفر دانش آموز دارد. با شروع مدارس متوجه شدم دانش آموزان این کلاس با توجه به این که تعداد آنها زیاد نیست نظم کلاس را به هم می ریزند، سر و صدا می کنند، با هم صحبت می کنند، در یک جای ثابت نمی شینند، مدام جابه جا می شوند، سر کلاس و زنگ تفریح به هم فحش می دهند، به یک دیگر توهین و تمسخر می کنند، در گیری لفظی و هل دادن هم دیگر به طور مکرر در رفتار آنها مشاهده کردم و با توجه به تذکرات پی در پی مدتی نظم کلاس برقرار می شود اما دوباره به همان وضع سابق بر می گردد و بعد

1. Omote, Thinguri & Moenga

2. Ojedapo

3. Olugbade

4. Loizou

5. Tauber



از گفت و گو با معلمان دیگر و مدیر مدرسه و مشاهده ی آن ها در وضعیت های مختلف مانند زنگ تفریح و پرسش از دانش آموزان پایه های دیگر و همچنین در طی گفت و گو با اولیای بعضی از دانش آموزان متوجه شدم وضع این کلاس در موقعیت های دیگر به همین گونه است. از آنجا که زمان مفید آموزشی صرف تذکر دادن و برقرار کردن نظم در کلاس می شد کارایی تدریس و کلاس پایین آمده بود همچنین تعدادی دیگر از دانش آموزان کلاس هم از این وضع بی نظمی بقیه دانش آموزان شکایت داشتند و بیان می کردند که با سر و صدا و بی نظمی آنها نمی توانند تمرکز کنند و درس را فرا بگیرند. همچنین با توجه به وضعیت کلاس و مسئولیتی که در قبال آموزش و تربیت دانش آموزان داشتم به عنوان معلم و مربی فشار روانی زیادی را متحمل می شدم. پس تصمیم گرفتم راهکار مناسبی را برای این مشکل پیدا کنم.

گردآوری شواهد ۱:

الف). یافته های محیطی:

۱). **مشاهده:** از طریق مشاهده و ثبت دقیق رفتار دانش آموزان در موقعیت های مختلف مانند کلاس درس، مراسم صبحگاهی، زنگ تفریح، زنگ ورزش، هنگام رفت و آمد با اتوبوس مدرسه.

نمونه ای از رفتارهای بی انضباطی مشاهده شده در کلاس: بدون اجازه معلم شروع به صحبت می کردند، بیچ کنان با بغل دستی شان صحبت می کردند، کتاب ها و تکالیف برنامه روزانه خود را به طور مکرر فراموش می کردند، سر کلاس مدام جا به جا می شدند و یک جا ثابت نمی نشستند. هنگام حل کردن تمرین توسط دانش آموزی او را مسخره می کردند. در ساعات تفریح کارهایی مانند رفتن به ایخوری و دستشویی را انجام نمی دادند و به محض ورود معلم به کلاس خواهان انجام آن بودند. در هنگام دادن نظر، دائماً دعوا می کردند و بحث را به سمتی می کشیدند که به هم توهین کنند و همدیگر را مسخره کنند. تعدادی از آنها غیب هایشان زیاد و بدون دلیل موجهی بود. سر کلاس بدون اجازه تخمه می خوردند و ادامس می جویدند. به جای توجه به صحبت های معلم و حل تمرین های کلاسی در مورد اتفاقات دیروز با بغل دستی شان صحبت می کردند. پاره و گم شدن کتاب ها و دفترهایشان به طور مکرر از جمله رفتارهای مشاهده شده در کلاس بود.

نمونه ای از رفتارهای بی انضباطی مشاهده شده در مراسم صبحگاهی: سر صف در صورت عدم حضور مدیر یا معلمان به جای درست ایستادن، می نشستند، دیرسر صف حاضر می شدند، هنگام خواندن شعر توسط دانش آموزان دیگر و اجرای برنامه صبحگاهی، آنها را مورد استهزاء قرار می دادند و به آنها می خندیدند، ناخن ها و لباس هایشان منظم نبود.

نمونه ای از رفتارهای بی انضباطی مشاهده شده در زنگ تفریح: پشت کلاس های دیگر می رفتند و از پنجره سرک می کشیدند با اینکه معلم در آن کلاس حضور داشت و به طور مکرر چنین رفتارهایی را بروز می دادند، همدیگر را هل می دادند، کتاب های همدیگر را بدون اجازه بر می داشتند و پرت می کردند. به لوازم سرمایشی دست می زدند و لامپ ها را خاموش و روشن می کردند. پس مانده ی مواد غذایی خود را در حیاط مدرسه می ریختند.



نمونه‌ای از رفتارهای بی انضباطی مشاهده شده در زنگ ورزش: توپ و وسایل ورزشی را پرت می کردند یا اجازه نمی دادند که بقیه دانش آموزان از آن استفاده کنند، دائماً درگیری لفظی و هل دادن و ناسزا گفتن به همدیگر را در هنگام عدم توافق با یک دیگر بر سر بازی در رفتار آنها مشاهده کردم.

نمونه‌ای از رفتارهای بی انضباطی مشاهده شده در هنگام رفت و آمد با اتوبوس مدرسه: همدیگر را هل می دادند، نوبت را رعایت نمی کردند، از دانش آموزان کلاس های پایین تر بخصوص کلاس اول و دوم سبقت می گرفتند و آنها را هل می دادند و مانع ورود آنها به اتوبوس می شدند.

۲. مشاهده و بررسی فعالیت خودم به عنوان معلم: (روش تدریس/ وضع قوانین/ کیفیت رابطه با دانش آموزان): با مشاهده رفتار دانش آموزانم و عدم رعایت نظم در آنها برای کلاس قوانین و مقرراتی وضع کردم. و قوانین را به طور واضح برایشان توضیح دادم و در مورد پیامدهای عدم رعایت نظم و ضررهای آن برای کلاس و روند یادگیری شان توضیح دادم. در مورد تحلیل کیفیت رابطه با دانش آموزانم؛ با همه رفتار یکسانی داشتم، در هنگام انجام تکالیف درسی و بررسی و همچنین پرسیدن نوبت را رعایت می کردم، در هنگام تذکر دادن به گونه ای رفتار می کردم که به شخصیت دانش آموز لطمه ای وارد نشود و حس سرخوردگی و تحقیر نکنند، با صحبت هایم سعی می کردم امید و انگیزه در یادگیری را در آنها تقویت کنم. سعی کردم با تک تک شان رابطه ای عاطفی برقرار کنم و در مورد علایق و سرگرمی هایشان و وضعیت خانوادگی شان آگاه شوم در مورد روش تدریسم من از روش گروهی و فعال استفاده می کردم به گونه ای که دانش آموزان را در فرایند تدریس مشارکت می دادم و آنها را درگیر فعالیت می کردم. همچنین در حد امکانات مدرسه و توان و وسع خودم از امکانات آموزشی جدید برای تنوع در یادگیری استفاده کردم.

۳. مشاهده و بررسی امکانات و شرایط محیطی مدرسه: دانش آموزان مدرسه از یک فرهنگ و از یک روستا هستند و همدیگر را می شناسند. مدرسه دارای یک حیاط بزرگ و یک باغچه دارای ۶ کلاس و یک دفتر و یک انبار و نمازخانه است. وسایل ورزشی در حد متوسط است. وسایل گرمایشی و سرمایشی مناسب است، نور کافی در کلاس ها فراهم است و وسایل بهداشتی مناسب هستند. به طور کلی امکانات در حد مناسب هستند.

۴. مصاحبه: در این قسمت به مصاحبه با والدین یا یکی از اعضای خانواده آنها پرداختم.

سوالاتی که من در مصاحبه مطرح کردم:

۱. رفتار فرزندان در خانه به چه شکل است؟ (لباس و وسایلش را در اتاقش منظم می کند/ به قوانینی که شما در خانه وضع کرده اید احترام می گذرد و آنها را رعایت می کند/ هنگام رفتن به بیرون از منزل از شما اجازه می گیرد/ هنگام صحبت کردن وسط حرف بقیه صحبت نمی کند/ به دیگران احترام می گذارد/ چه سرگرمی و فعالیت خاصی در خانه انجام می دهد). یافته های من به طور کلی در این مرحله این بود که قوانین مشخصی در خانه برای فرزندان وضع نشده بود یا اگر قوانینی هم وضع شده بود چندان پیگیری از جانب والدین برای اجرای آن صورت نگرفته بود و با اجبار و تنبیه آنها را ملزم به انجام دادن یکسری کارها، از جمله تمیز کردن اتاقشان و منظم کردن وسایلشان می کردند. عده ای دیگر از والدین هم با مشخص کردن قوانین سخت و بدون انعطاف آزادی و استقلال فرزندان را محدود کرده بودند. به گونه ای دور از چشم آنها و بدون اجازه یکسری کارها مانند رفتن به خانه دوستان



برای بازی، رفتن به مغازه را انجام می دادند. در مورد مهارت های اجتماعی مانند احترام به دیگران، رعایت نوبت در صحبت و کارهای دیگر چندان آموزشی برای فرزندانشان نداده بودند و اگر طیق انتظار و عرف خودشان رفتار نمی کردند آنها را کتک می زدند یا تنبیه می کردند و در مورد اهمیت و نحوه ی انجام آنها با فرزندانشان صحبت نکرده بودند. از مشاهدات خودم در مورد رفتار والدین در این زمینه این بود که از من تقاضا می کردند در صورت بی انضباطی فرزندانشان آنها را کتک بزنم و تنبیه کنم و یا با ایجاد ترس و تهدید جلو رفتارهای آنها را بگیرم. از تعداد زیادی از والدین که برای مصاحبه دعوت کرده بودم فقط تعداد کمی حضور پیدا کردند آن هم فقط مادر یا بعضی هم خواهر یا برادرشان حضور یافتند و سایرین هم نداشتن فرصت و رسیدگی به امور سایر فرزندان را دلیلی برای عدم حضور خود بیان کردند.

۲. **رابطه ی عاطفی شما با فرزندتان چگونه است؟** (پدر و مادر چقدر زمان برای صحبت و گذراندن وقت با فرزندانشان می گذارند/ چه فعالیت هایی را با هم انجام میدهند). یافته های من به طور کلی در این مرحله این بود که اکثراً پدر خانه در خارج از کشور (امارات یا دبی) مشغول به کار بودند و سالانه یکبار یا حتی در مواردی کمتر فرزندانشان را دیدار می کردند یا کار پدر به گونه ایی بود که فقط جمعه می توانست در خانه باشد و روزهای دیگر در خانه حضور نداشت. دانش آموزانم اکثراً از خانواده های پرجمعیت بودند و حداقل ۵ یا حداکثر ۱۰ نفره بودند و از نظر سنی خیلی بهم نزدیک بودند. مادر هم با انجام دادن کارهای خانه و رسیدگی به فرزندان دیگر فرصت چندانی برای گذراندن وقت با آنها را نداشت و آنها با خواهر و برادرهای همسنان بازی می کردند یا تلویزیون تماشا می کردند و هیچ سرگرمی دیگری نداشتند.

۳. **سبک فرزندپروری شما چگونه است؟** (برای کسب اطلاعات در این مورد از پرسشنامه سبک های فرزند پروری بامریند استفاده کردم و چون اکثراً سواد لازم برای تکمیل پرسشنامه نداشتند به صورت شفاهی به گونه ایی که بتوانند سوالات را درک کنند، از آنها اطلاعات کسب کردم). یافته های من به طور کلی در این مرحله این بود: با توجه به پاسخ های که والدین دانش آموزان دارای رفتار بی انضباطی به سوالات برگرفته از پرسشنامه سبک فرزند پروری بامریند دادند دو سبک فرزند پروری در آنها مشخص شد: والدین سهل گیرانه و والدین مستبدانه.

ب). **یافته های علمی:**

اورستون و وانشتاین (۲۰۰۶) از صاحب نظران حوزه مدیریت کلاس در این رابطه معتقدند که اداره کلاس درس برای معلمان تازه کار و باسابقه به یک اندازه دشوار است. سوالی که در اینجا مطرح می شود این است که دلائل بی انضباطی دانش آموزان در کلاس های درس چیست؟ پاسخ به این سوال راحت نیست و می توان پاسخ های بشمار درستی را برای آن در نظر گرفت. برای یافتن بهترین پاسخ باید در موقعیت های خاصی که بی انضباطی رخ داده به جستجو پرداخت. این عوامل را می توان به طور خلاصه در موارد زیر تقسیم بندی کرد.

بندی کرد:

الف- علل مربوط به دانش آموزان

1. Evertson
2. Weinstein



ناراحتی های جسمی، روحی و روانی، نداشتن علاقه و انگیزه، سردرگم بودن و بی توجهی به انتظارات معلم و کلاس، نداشتن برنامه شخصی مطالعه، کم خوابی و خستگی مفرط، انجام ندادن تکالیف خود، تغذیه نامناسب و استقلال طلبی با اقتدار معلم (سپهری، ۱۳۹۰). متغیرهای روان شناختی، از عوامل دیگر مرتبط و تأثیرگذار بر رفتار دانش آموزان می باشند. نظریه پردازان عنوان می کنند که متغیرهای شناختی و روان شناختی ممکن است از جمله عواملی باشند که رفتارهای ناسازگارانه دانش آموزان مدارس را تحت تاثیر قرار دهند.

از مطرح ترین این متغیرها می توان به عزت نفس اشاره کرد. عزت نفس از جمله مفاهیمی است که در دهه های اخیر مورد توجه بسیاری از روان شناسان و پژوهشگران قرار گرفته است. عزت نفس به ارزشیابی فرد نسبت به خود اشاره دارد. ویژگی مذکور بیانگر نگرشی از پذیرش، قابلیت، اهمیت، موفقیت و ارزش فردی است که معمولاً فرد آن را حفظ می کند (تونی^۱، ۲۰۰۳). منبع کنترل از دیگر متغیرهای مرتبط با رفتار است و اولین بار از جانب راتر تحت عنوان منبع کنترل درونی و بیرونی مطرح شد. اصطلاح منبع کنترل برای تمایز بین افراد در کنترل درونی- بیرونی معرفی شده است. افرادی که معتقدند، سرنوشت خود را کنترل می کنند، دارای منبع کنترل درونی، و آن هایی که اعتقاد دارند، سرنوشت آنها به وسیله عوامل بیرونی تعیین می شود، دارای منبع کنترل بیرونی هستند (یوسلیانی، حبیبی و سلیمانی، ۱۳۹۱).

ب- علل مربوط به خانواده

یکی از مهمترین نهادهای موثر در تربیت و رفتار خانواده است. زیرا محیط خانواده اولین و با دوام ترین عامل در تکوین شخصیت کودکان و نوجوانان می باشد. عوامل خانوادگی متعددی می تواند در رفتار کودکان و نوجوانان تأثیر بگذارد از جمله:

۱- فضای روانی و عاطفی

منظور مجموعه روابط و تعاملات روانی و عاطفی است که بین اعضای خانواده وجود داشته باشد و به صورت مستقیم (آموزش های اخلاقی و ...) یا غیر مستقیم (همانند سازی و تقلید) رفتار فرزندان را تحت تأثیر قرار می دهد. در واقع، خانواده منظومه ای باز است که اعضاء به طور عاطفی به هم پیوسته اند، خانواده های گرم و صمیمی گسترش هویت فردی فرزندان خود را تشویق می کنند. فضای چنین خانواده هایی مملو از عشق و پذیرش بدون قید و شرط است. در نتیجه، تعارض را تحمل می کنند و با میل و رغبت، درخواست کمک یکدیگر را اجابت می کنند (یوسلیانی و همکاران، ۱۳۹۱).

۲- شرایط ناسالم خانوادگی: شامل مواردی مانند طرد کودک، تنبیه شدید، عدم توجه به نیازهای اساسی کودک، انتظار نابجا از کودک و ... می باشد.

۳- فقدان والدین: نبود هر یک از والدین، بویژه مادر چنانچه با کمبود ارضای نیازهای طبیعی و اساسی همراه شود اثرات ناگواری در شرایط اجتماعی کودک خواهد گذاشت.

۴- ارتباط اولیاء دانش آموزان (والدین) با مدرسه

یکی از شاخص های نشان دهنده اهمیت دادن والدین به امور تحصیلی و انضباطی فرزندان، میزان ارتباط اولیاء دانش آموزان با مدارس فرزندان شان می باشد. والدین در دوره دبستان تماس بیشتری با مدارس دارند، اما ارتباط خانه و مدرسه در دوره های تحصیلی راهنمایی و دبیرستان به تدریج به حداقل خود می رسد. گویی در این سنین والدین کلیه امور تحصیلی و تربیتی فرزندان خود را به اولیاء مدرسه واگذار می کنند. چریتنسون^۲ (۲۰۰۴) تأکید دارد که خانواده باید از قوانین و سیاست های مدرسه مطلع

^۱. Tony

^۲. Christenson



باشند. مسئولین مدرسه باید مشکلات و موانع رشد دانش آموزان را با والدین در میان بگذارند. این تعامل بین والدین و مدرسه باید به گونه ای باشد که عامل تشویق کننده ادامه دهنده این رابطه باشد و حس همکاری و مسئولیت پذیری را در آنها بالا ببرد.

ج- علل مربوط به معلم

از بین عوامل موثر بر بی انضباطی های دانش آموزان نمی توان نقش معلمان را در وقوع و ادامه چنین رفتارهایی نادیده انگاشت. هم چنین این خود معلمان هستند که تعیین می کنند عوامل دیگر چقدر در نظم و انضباط دانش آموزان موثر واقع شوند. در واقع بسیاری از مشکلات انضباطی دانش آموزان نتیجه مستقیم نحوه عمل و عکس العمل معلم در مقابل کارهای دانش آموزان است و هرگز نبایستی در تشخیص علت بی انضباطی فقط رفتار دانش آموزان را در نظر گرفت (مصراآبادی، ۱۳۹۴).

برخی ویژگی های معلم می تواند این رفتار نامطلوب را افزایش دهد. از جمله: فقدان آمادگی جسمی، روحی و روانی، نامناسب بودن وضعیت ظاهری معلم، ناآگاهی از روش های جدید تدریس و استفاده از روش های سنتی، بی علاقهی به شغل معلم، ناتوانی در برقراری ارتباط مطلوب با دانش آموزان، نداشتن طرح درس، استفاده از سبک های نامطلوب کلاس داری. می توان گفت عوامل مرتبط با معلم موجب وقوع و شیوع بی انضباطی در دانش آموزان می شود نامحدود هستند، اگر بخواهیم به کلی ترین و مهم ترین مولفه رفتاری معلم که بر وقوع و تداوم بی انضباطی های کلاسی تأثیر می گذارد اشاره کنیم، آن سبک تدریس معلم است.

هر معلمی مجموعه راهکارهایی منحصر به فردی در فعالیت های آموزشی خود دارد که غالباً در طول زمان و مکان ثابت هستند. شیوه های مختلف معلمی که به سبک تدریس معروف است، همچون سبک های یادگیری دانش آموزان هستند که معلمان به تجربه یاد گرفته اند (براون، ۲۰۰۳). بهترین سبک تدریس معلم، سبک مقتدرانه است. کاربست سبک مقتدرانه توسط معلمان بر بهبود روابط آن ها با شاگردان شان اثرات مثبتی دارد. روابط بهتر معلم با شاگردان می تواند زمینه ساز پیشگیری از بروز مشکلات انضباطی باشد.

ج- علل مربوط به کلاس درس

محیط مدرسه را می توان از دو بعد فیزیکی و عاطفی مورد بررسی قرار داد.

تأثیر محیط فیزیکی کلاس: وضعیت فیزیکی کلاس مانند، نظافت و پاکیزگی، برخورداری از نور و هوای مناسب، میز و صندلی راحت و کافی، تخته و وسایل سرمایشی و گرمایشی مناسب نقش انکارناپذیری در ایجاد نظم و انضباط کلاس دارند. مارلند^۳(۱۹۷۵) در اهمیت محیط فیزیکی کلاس می گوید: تأثیر فیزیکی کلاس می تواند کمک یا مانعی در آموزش باشد و بخشی از هنر کلاسداری استفاده ی مناسب از فضای کلاس است.

در کلاس که وسایل سرمایشی یا گرمایشی مناسبی وجود نداشته باشد، دانش آموزان به دلیل سرمای زیاد یا گرمای بیش از اندازه نمی توانند راحت بنشینند. از این رو مجبور می شوند دست به اعمالی بزنند که نظم کلاس را مختل کند.

تأثیر محیط عاطفی کلاس: علاوه بر عوامل فیزیکی کلاس، عوامل عاطفی مانند تعویض مکرر برنامه ی درسی، برخورد نامناسب دست اندرکاران ستادی مدرسه با دانش آموزان، یکنواخت بودن برنامه های صبحگاهی یا عصرگاهی مدرسه بی توجهی به خواسته ها و انتظارات معقول دانش آموزان را می توان نام برد که شرایط و موقعیت را برای بروز رفتارهای نامطلوب دانش آموزان فراهم می کند (سپهری، ۱۳۹۰).

^۱. teaching style

^۲. Brown

^۳. Marland



در تحلیل جو کلاس های درس دوپیل به نقل از سانتراک ۶ ویژگی کلاس درس را توضیح می دهد که نشانگر پیچیدگی و مشکلات بالقوه کلاس های درس هستند. ویژگی هایی که یک کلاس درس را مستعد مشکلات انضباطی می سازد عبارتند از: ۱- چند بعدی بودن جو کلاس ها، ۲- رخداد همزمان فعالیت های مختلف ۳- رخداد سریع اتفاقات، ۴- نبود امکانات برای پنهان کاری، ۵- غیر قابل پیش بینی رویداد ها و ۶- کلاس های درس دارای تاریخچه هستند. با وجود چنین جوی در کلاس های درس، طبیعی است که معلمان انتظار بی انضباطی هایی را در کلاس درس خود داشته باشند (سانتراک، ۲۰۰۶).

مرحله ب). ایجاد تغییر

تجزیه و تحلیل و تفسیر اطلاعات جمع آوری شده (یافتن راه حل)

براساس اطلاعات گردآوری شده در مرحله قبل از طریق مشاهده رفتار دانش آموزان در موقعیت های مختلف، مشاهده و بررسی فعالیت خودم به عنوان معلم، مصاحبه با والدین و استفاده از پرسشنامه سبک فرزند پروری بامریند و تجربیاتم در زمینه کار کردن بر روی مشکلات رفتاری و قلدری در پایان نامه ی مقطع فوق لیسانس و مطالعه ی منابع علمی مرتبط متوجه شدم دانش آموزان دارای رفتارهای بی انضباطی در کلاس چهارم از نظر مهارت اجتماعی در سطح پایینی قرار دارند، همچنین یافته هایم از بررسی سبک فرزند پروری نشان داد که والدین آنها دارای دو سبک فرزند پروری سهل گیرانه و مستبدانه هستند و عدم حضور پدر و کمتر در دسترس بودن او و عدم دریافت محبت و توجه عاطفی ناشی از آن می تواند دلیلی بر رفتارهای بی انضباطی دانش آموزان کلاس چهارم باشد.

انتخاب راه حل یا راه حل ها و اعتبار بخشی به آنها

با توجه به اطلاعات گردآوری شده و تجزیه و تحلیل آنها در مرحله قبل دو راه حل برای تغییر رفتارهای بی انضباطی دانش آموزان کلاس چهارم در نظر گرفتم . ۱). آموزش مهارت اجتماعی به دانش آموزان ۲). آموزش به والدین در مورد سبک فرزند پروری مناسب و مقتدرانه و اصول رفتاری برای کاهش رفتارهای بی انضباطی. همچنین در کنار آن ارتقاء کیفیت رابطه عاطفی خودم با دانش آموزان به عنوان یک سپر حفاظتی. زیرا پژوهش ها حاکی از آن هستند که برای حل مشکل بی انضباطی باید اقدام چند بعدی انجام شود و مدرسه، معلم و خانواده در کنار هم و هماهنگ با هم عمل کنند.

مهارت های اجتماعی و بی انضباطی: زمانی که از مهارت های اجتماعی یاد می شود، رفتارهای ساده در موقعیت های و عرصه های گوناگون اجتماعی مد نظر است، مانند: ریختن زباله در ظرف مخصوص، تمیز کردن زمین بعد از شکسته شدن چیزی، شیوه درست به کار بردن وسایل غذا خوری و رعایت آداب غذا خوردن، رعایت آداب لباس پوشیدن در موقعیت های گوناگون، آویختن لباس در جای مخصوص، وارد و خارج شدن از کلاس به شیوه آرام و بدون ایجاد سرو صدا، رعایت کردن نوبت هنگام سؤال پرسیدن در سر کلاس درس، صف بستن و رعایت نوبت، نخوردن تنقلات و نوشیدنی در حین تدریس معلم، عذر خواهی کردن در مواقع ضروری و همکاری با دوستان در انجام کارها و ... (به نقل از به پژوه، سلیمانی، افروز و لواسانی، ۱۳۸۸).



سته^۱، بامگارتر^۲ و مکینون^۳ (۲۰۱۵)، در ارزیابی صلاحیت و شایستگی اجتماعی و مشکلات رفتاری در کودکان ایتالیایی به این نتیجه رسیدند، که هرچه درجه مهارت های مثبت و شایستگی اجتماعی در کودکان پایین تر باشد، مشکلات رفتاری از جمله: تمایل به پرخاشگری، سازگاری کمتر در کلاس درس، محبوبیت کمتر در بین همسالان، اضطراب بیشتر دیده می شود.

وحیدی^۴، فرخی^۵ و فرجیان^۶ (۲۰۱۲)، در بررسی شایستگی اجتماعی و رفتار مشکل آفرین در کودکان پیش دبستانی به این نتیجه رسیدند که پیشرفت در شایستگی و صلاحیت اجتماعی با افزایش سن از مشکلات رفتاری کودکان می کاهد. همچنین مشخص کردن که دختران به طور معمول مهارت های اجتماعی بالاتری نسبت به پسران داشته و مشکلات ناسازگاری کمتری در مدرسه نشان دادند

آتیسال^۷ (۲۰۰۷)، در پژوهش خود به این نتیجه رسید که فقدان مهارت های اجتماعی با بی انضباطی رابطه دارد. از جمله اعمالی که این دانش آموزان در کلاس درس انجام می دهند می توان به تحریک دانش آموزان دیگر با ساخت چهره (شکلک)، اذیت کردن، خنده، تولید صداهای عمدی، سر و صدا کردن اشاره کرد. این گونه دانش آموزان معمولاً در ابراز احساسات مشکل دارند. به منظور کاهش مشکلات رفتاری دانش آموزان در مدرسه، معلمان نیاز دارند راه هایی را برای آموزش مهارت های اجتماعی و عاطفی در طول روز بیابند.

رحمانی، مصرآبادی و زوار (۱۳۹۰)، نیز در پژوهش خود یافتند که دانش آموزان بی انضباط در متغیرهای خود تنظیمی، مهارت اجتماعی، خود آگاهی، هشیاری اجتماعی نمرات پایین تری نسبت به دانش آموزان منضبط کسب کردند.

فرزندپروری و بی انضباطی:

الف). رابطه ی شیوه فرزند پروری مستبدانه با بی انضباطی: والدین افراطی به علت پذیرنده بودن سطح بالای پاسخگو بودن و سطح پایین درخواست کنندگی به طور طبیعی بیشتر از سایر والدین، پیگیر طرز رفتار و برخورد فرزندانشان می شوند و به گونه ای بیش از حد در نوع رفتار و کردار آنان دخالت می کنند. این دخالت مستقیم و بیش از حد در رفتار ممکن است آن ها را متکی و وابسته به والدین نماید و در نتیجه، استقلال عمل را از فرزندانشان سلب کند. این امر می تواند سبب پایین آمدن رفتار سازشی دانش آموز بخصوص در کلاس درس و اجرای قوانین گردد. چون می خواهند استقلال خود را در کلاس درس نشان دهند. در چنین سبک فرزندپروری به علت ضعف عملکرد خانواده از جمله پیگیر نبودن مسائل نوجوان و حمایت نکردن از او، باعث ایجاد عدم آرامش در فرد و ناراحتی او در جریان ارتباط با دیگران خواهد شد، زیرا فرد در ارتباط اجتماعی با دیگران نیز حساس بوده و فکر می کند که دیگران نیز با او مشکل دارند و در پی صدمه زدن به او هستند، وقتی که فرد وارد محیط های اجتماعی دیگری مثل کلاس و مدرسه می شود به علت احساس خجالت و راحت نبودن، احساس درک نشدن، بی تفاوتی، احساس خشم و طردشدگی و بی حوصلگی در انجام تکالیف سعی در ایجاد یک جو ناسالم و نامناسب کرده و به نوعی بر میزان ناسازگاری او افزوده خواهد شد. این گونه افراد در محیط خانواده به علت ترس و اضطراب از تنبیه شدن طبق قوانین والدین رفتار می کنند، اما در خارج از خانواده به دلیل نبودن عامل تنبیه، تمام خشم و عصبانیت خود را نشان می دهند (به نقل از فرزادی، ۱۳۹۵).

1. Sette

2. Baumgarther

3. Mackinnoni

4. Vahedi

5. Farrokhi

6. Farajian

7. Atici



ب). رابطه‌ی شیوه فرزند پروری سهل گیرانه با بی انضباطی: والدین سهل گیر، هیچ گونه کنترلی بیرونی بر فرزندان خود ندارند و اجازه می دهند هر کاری که تمایل دارند انجام دهند. و فرزندان بیشتر در خطر ابتلا به اختلالات رفتاری برون ریزی شده نظیر رفتارهای تکانشی و پرخاشگرانه و رفتارهای ضد اجتماعی قرار می گیرند. فرزندان والدین آسان گیر، در کنترل تکانه های خود مشکل دارند و هنگامی که از آن ها خواسته می شود کاری را انجام دهند که با علائق زودگذر آن ها مخالف است، نافرمانی و پرخاشگری می کنند علاوه بر این، افرادی پرتوقع هستند. این والدین از قواعد ناپایدار و فاقد ساختار استفاده می کنند. هر چند ممکن است این والدین، با عاطفه باشند، ولی شکست آن ها در نظم دهی به رفتار کودکانشان می تواند به عزت نفس پایین منجر شود، زیرا کودکان نیز در یادگیری شکل های مناسب خود نظم بخشی با شکست مواجه می شوند. این افراد قدرت تشخیص رفتارهای صحیح از نامناسب را ندارند، و با نبودن خطوط قرمز و محدودیت در خانواده در اجتماع نیز در برابر قوانین مقاومت می کنند(به نقل از فرزادی، ۱۳۹۵).

ج). رابطه‌ی شیوه فرزند پروری مقتدرانه با بی انضباطی : در خانواده های مقتدر، احترام به قوانین، احترام به حقوق شخصی، بحث و تبادل نظر وجود دارند. در این سبک تعامل مناسب و توأم با صمیمیت در عین حال، کنترل منصفانه و واقع بینانه است. سبک فرزندپروری مقتدرانه روشی منطقی است که در آن حقوق والدین و کودکان محترم شمرده می شود، والدین درخواست های معقولی از فرزندان خود دارند و این درخواست ها را با تعیین محدودیت ها و تأکید بر این که کودک باید از آن ها تبعیت کند به اجرا می گذارند و در عین حال به آن ها صمیمت و محبت نشان می دهند. این ویژگی ها، کودکان را در برابر مشکلات رفتاری مصون می دارد. والدین مقتدر در عین ایجاد موازین رفتاری روشن برای فرزندان، آن ها را به سمت استقلال ترغیب می کنند و در یک چهارچوب خاص اجازه تصمیم گیری و رفتار مستقلانه را به وی می دهند در نتیجه فرزندان در مواجهه با مشکلات و تعارض های بیرونی راه های مختلف حل مسئله را تجربه می کنند و در سنین جوانی و نوجوانی به طور مناسبی قابلیت حل موفقیت آمیز چالش ها را کسب کرده اند. بدین ترتیب کودکانی که والدینشان از سبک فرزندپروری مقتدرانه بهره می جویند از رشد روانی، اجتماعی، عملکرد تحصیلی و مقبولیت اجتماعی بیشتری برخوردارند و رفتارهای ناسازگارانه و مقاومت در برابر اجرای قوانین کمتری در آنان دیده می شود(به نقل از فرزادی، ۱۳۹۵).

سنگاوی، آدامز^۱ و ریسلند^۲، در پژوهش خود مشخص کردند که سبک فرزندپروری مقتدرانه که همراه با نظارت و حمایت بیشتری از فرزندان است با سطح پایین مشکلات رفتاری در کودکی همراه است و به تبع آن در سن نوجوانی نیز ناسازگاری هایی از جمله بزهکاری، بی انضباطی، پرخاشگری و درگیری کمتری را نشان می دهند. هاسکینز^۳ (۲۰۱۴) در پژوهش خود نشان دادند که پدر و مادر نقش بسیار مهمی در دوران نوجوانی و بزرگسالی فرزندان ایفا می کنند. شیوه های فرزندپروری مقتدرانه یعنی سبکی که حمایت و کنترل بیشتری بر روی نوجوان دارد با اختلالات رفتاری کمتری همراه است. در پژوهش انجام شده توسط نگاری^۴ (۲۰۱۴) در کنیا انجام شده است در صدد بررسی عوامل موجود در خانه از جمله وضعیت اقتصادی، شیوه های فرزندپروری والدین یا سرپرست، سطح سواد والدین یا قییم بر بی انضباطی دانش آموزان در مدارس متوسطه است. نتایج نشان داد که فرزندپروری مستبدانه ۴۶/۲٪ در مقایسه با فرزندپروری آسان گیر ۴۲/۲٪ میزان بی انضباطی را گزارش دادند. همچنین در این پژوهش سرقت دومین شکل بی انضباطی معرفی شد که در خانواده های فقیر بیشتر گزارش شده است.

1. Sangawi

2. Adams

3. Reissland

4. Hoskins

5. Ngari



فرزندپروری و مهارت های اجتماعی

رن^۱ و ادوارد^۲ (۲۰۱۴)، نشان دادند که سبک های فرزندپروری بر انتظارات والدین درباره صلاحیت های اجتماعی فرزندان نقش دارد. والدینی که فرزندپروری مقتدرانه دارند، شایستگی و مهارت های اجتماعی بالاتری در فرزندانشان دیده می شود. والدینی که ارزش بیشتری برای رفتارهای موثر و مثبت اجتماعی نشان می دهند. سبک مقتدرانه را بر می گزینند که همین امر شایستگی و مهارت های اجتماعی فرزندان را افزایش می دهد. ابوتالبی^۳ (۲۰۱۳)، در بررسی به این نتیجه رسید که هر چه مادر دارای روابط گرم و حمایت کننده باشد (سبک فرزندپروری مقتدرانه) که هم مهارگری و هم حمایت بالا دارند فرزندان مهارت های اجتماعی و مسئولیت پذیری بیشتری نشان می دهند. در مقابل سبک فرزندپروری مستبدانه و سهل گیرانه مادر کمترین درجه مهارت های اجتماعی را حاصل می کنند. ویجیلا^۴، توماس^۵ و پناسام^۶ (۲۰۱۳)، در بررسی رابطه بین سبک های فرزندپروری و شایستگی اجتماعی نوجوانان به این نتیجه رسیدند، سبک فرزندپروری مقتدرانه تأثیر مثبتی بر شایستگی و مهارت های مثبت اجتماعی نوجوانان دارد. وو^۷ (۲۰۰۹)، نیز نشان داد، کودکانی که والدین سهل گیر دارند، سرکش تر و دستاوردهای اجتماعی پایینی نشان می دهند. آنان بیشتر از قوانین و دستورالعمل ها سرپیچی کرده و تنظیم هیجانی ضعیفی را نشان می دهند. اما کودکان دارای والدین مقتدر، از انجام کارها به خوبی بر می آیند، کمتر خجالتی هستند و سطوح بالایی از رفتارهای مثبت اجتماعی را نشان می دهند.

اجرای راه حل یا راه حل ها

(الف). آموزش مهارت اجتماعی به دانش آموزان: مهارتهای اجتماعی که آموزش دادم:

- مهارتهای گفت و گو (شامل گفتمان های کوتاه):

احوال پرسی، گفتن « خواهش می کنم » یا « متشکرم »، یاد گرفتن و به کار بردن اسم ها، انتخاب موضوعات مناسب برای گفت و گو و دنبال کردن آن، برقراری و حفظ تماس چشمی (البته در اینجا باید به تفاوت های فرهنگی توجه داشت)، به کارگیری حالت مناسب صورت، استفاده از طنین مناسب صدا، قرار گرفتن در جایگاه مناسب نسبت به دیگران، جلوگیری از رفتار نسنجیده و گوش سپردن فعال.

- کنار آمدن با مشاجره ها: گفتن « نه »، کنار آمدن با افراد پرخاشگر، واکنش نشان دادن به مسخره کردن ها،

عذرخواهی کردن، به دست آوردن توجه، کمک خواستن، مهارت های مسأله گشایی، کنار آمدن با انتقادات، مذاکره - کردن، متقاعد کردن، پاسخ دادن به احتیاجات دیگران، احترام گذاشتن به تفاوت های فردی.

مهارت های دوستی: دوست شدن، تشکر کردن و مورد امتنان قرار گرفتن، شوخی کردن و پاسخ دادن به شوخی ها، رعایت کردن نوبت، داشتن ظاهر تمیز و آراسته، هماهنگ بودن با فرهنگ گروه همسالان، اهمیت دادن به عرف و آداب اجتماعی در زندگی روزمره.

مهارتهای گروهی: گوش کردن، برقراری تماس چشمی، به خوبی ارتباط برقرار کردن، پرسیدن سؤال، رهبری و هدایت، جلب اعتماد، تصمیم گرفتن، مهار مشاجره ها، تشویق کردن، قبول همکاری و تشریک مساعی، درک نظرات سایرین و از همه مهم تر احترام به تفاوت های فردی.

1. Ren

2. Edwards

3. Abotaleb

4. Vijila

5. Thomas

6. Ponnusamy

7. Wu



ابزار و وسایل آموزش: نمایش فیلم و انیمیشن مهارت های اجتماعی- اجرای پانتومیم- اجرای نمایش و ایفای نقش و استفاده از داستان و قصه برای ارزیابی درک آنها از مهارت اجتماعی استفاده کردم.

مراحل اجرای آموزش مهارت اجتماعی به دانش آموزان:

۱. **تعریف:** مهارتی را که به آنها یاد می دادم، را توصیف کردم. در این زمینه که چرا این مهارت ویژه مهم است و چگونه کاربرد آن به ایجاد رابطه کمک می کند، بحث کردم. مهارت را با استفاده از فیلم کوتاه، یک عکس یا کارتون، یک نمایش عروسکی و یا تذکر دادن به دانش آموز و راهنمایی او به فعالیتهایی که در گروه همسالان در جریان است، شرح دادم و به عنوان معلم در جریان آموزش مثلاً می گفتم: نگاه کن او چطور در ساختن دیوار به دیگری کمک می کند. نگاه کن چطور آن دو دختر در ساختن پازل به هم کمک میکنند. به من بگو آنها به یکدیگر چه می گویند.

۲. **الگو سازی:** مهارت را الگو کردم. مهارت را به چند جزء ساده تقسیم کردم و خودم آن را به روشنی شرح دادم یا یک دانش آموز را انتخاب کردم تا این کار را انجام دهد.

۳. **تقلید و تمرین:** دانش آموز یک مهارت را در محیطی که در آن آموزش دیده است، امتحان می کند. برای اینکه این امر موفقیت آمیز باشد، من به عنوان معلم از دانش آموز درخواست کردم دوباره در مرحله اجراء، با دقت توجه کند و آنچه را که من شرح میدهم را به خاطر بسپارد.

۴. **بازخورد:** این مرحله باید اطلاع دهنده باشد. مثلاً من به عنوان معلم می گفتم: < شما هنوز آن را کاملاً یاد نگرفته اید که باید هنگام صحبت به او نگاه کنی. دوباره سعی کن >، < این بهتر است. نگاه کردی و لبخند زدی. خوب است >

۵. **ایجاد فرصت:** فرصتی فراهم کردم تا دانش آموز مهارت را به کار بندد. من به عنوان معلم با توجه به مهارتی که آموزش می دادم کارهای گروهی کوچک یا فعالیتهای کاری دو به دو ترتیب دادم تا مهارت ها در کلاس و یا دیگر مکانهای طبیعی تعمیم یابند.

۶. **تقویت متناوب:** نمونه هایی که در آن دانش آموز مهارت ها را بدون اجبار، در مواقع دیگر روز یا در هفته های بعد بکار میگرفت را زیر نظر داشتم. به او پاداش و تقویتی توصیف کننده دادم. همچنین به پایداری مهارت پس از اکتساب آن توجه میکردم و بازخورد ارایه می دادم.

ب): آموزش به والدین: در مورد سبک فرزندپروری مناسب و مقتدرانه و اصول رفتاری برای کاهش رفتارهای بی انضباطی

ب-۱). **خلاصه ی کارهایی که برای آموزش سبک فرزند پروری مقتدرانه و مناسب انجام دادم:** ابتدا چند مورد از رفتارهای عملی در رابطه با فرزندانشان که مشخص کننده ی شیوه فرزند پروری آنها بود بیان کردم و خواستم تا نحوه ی رفتار معمولشان را در این موقعیت بیان کنند. این فعالیت برای این بود که به سبک فرزند پروری خود پی ببرند و سپس من ویژگی ها و شاخص های انواع سبک فرزند پروری را بیان کردم و سپس رابطه ی هر کدام را بر نحوه ی تأثیر بر روی رفتار فرزند و در نتیجه بروز مشکلات رفتاری شرح دادم. همچنین معرفی سبک فرزند پروری مقتدرانه به والدین به عنوان سبک فرزند پروری بهینه و مطلوب و بیان ویژگی ها و اصول رفتاری برای عمل کردن به شیوه ی والدگری مقتدرانه از جمله برقراری ارتباط مثبت با فرزند، نحوه ارتباط برقرار کردن با کودک، اصول و روش تشویق و تایید مثبت، شیوه دستور دادن به کودک، آموزش مهارت اجتماعی جدید و راهبردهای مدیریت رفتار نامطلوب به والدین آموزش داده شد. سپس قوانین مدرسه را که دانش آموزان باید رعایت کنند به طور واضح برای آنها بیان کردم تا نسبت به آن آگاهی یابند.



ب- ۲). خلاصه‌ی محتوای آموزش رفتاری به والدین با روش بارکلی برای کاهش رفتارهای بی‌انضباطی دانش‌آموزان: طی هشت جلسه این اقدام را انجام دادم.

جلسه اول: در این جلسه به ارائه اطلاعات مفید و ضروری در مورد ماهیت، شیوع، سیر، پیش‌آگهی، سبب‌شناسی و درمان کارآمد مشکلات بی‌انضباطی به والدین پرداخته شد. همچنین به رفع برخی سوء تفاهم‌ها در مورد مشکلات بی‌انضباطی و نافرمانی اشاره شد و در انتهای جلسه، مطالب و مواد آموزشی مناسب برای ارتقاء سطح دانش والدین در اختیار آنان قرار گرفت.

جلسه دوم: در این جلسه زمینه لازم برای توضیح در مورد اصول شکل‌گیری رفتار و ضرورت رعایت اصول مدیریت رفتار فراهم شد. سپس اصول کلی مدیریت رفتار همچون تقویت مثبت، تقویت تفکیکی و برخی موارد دیگر مورد توضیح قرار گرفته و در پایان جلسه نیز مطالب و مواد آموزش مناسب در اختیار والدین قرار داده شد.

جلسه سوم: در این جلسه بر نقش و اهمیت توجه والدین بر رفتارهای کودک تأکید شد و علاوه بر آن روش‌های کارآمدتر توجه به رفتارهای کودکان به والدین، تکنیک‌های کلامی و استفاده از جمله‌های مثبت و اصول توجه به رفتار مثبت و همچنین نادیده‌انگاری رفتارهای نامناسب آموزش داده شد. همچنین به والدین تأکید گردید که وقت ویژه‌ای برای افزایش کمیت و کیفیت ارتباط با فرزندانشان اختصاص دهند.

جلسه چهارم: در این جلسه به بسط آموزش‌های جلسه سوم پرداخته شد و رفتارهایی که در و در وقت‌های دیگر نیز باید مورد توجه قرار گیرند ذکر گردید. در این جلسه، توجه مثبت به فرمان‌برداری از دستور والدین و نیز پیروی از مقررات خانواده مورد بحث قرار گرفت و برای رسیدن به این هدف، روش‌های دستوردهی مناسب کردن کودک از قبیل کاهش "سوال-جواب" و افزایش جمله‌های امری و حذف موقعیتهایی که در انجام تکلیف اختلال ایجاد میکنند، آموزش داده شد.

جلسه پنجم: به آموزش روش اقتصاد پته‌ای پرداخته شد زیرا از آنجا که کودکان دارای این مشکلات برای حفظ رفتارهای مناسب و فرمان‌برداری به پیامدهای مکرر، فوری و چشمگیرتر احتیاج دارند، استفاده از سیستم اقتصاد پته‌ای بسیار مفید است. برای تدوین این برنامه والدین باید فهرستی از مسؤلیت‌ها و تکالیف کودک را تهیه میکردند و برای هر یک از آنها ارزش و امتیاز تعیین می‌شد. جلسه ششم: استفاده از روش جریمه و روش محروم‌سازی آموزش داده شد.

جلسه هفتم: مدیریت رفتار در موقعیتهای عمومی آموزش داده شد. از آنجا که بیشتر کودکان دارای پرخاشگری و مشکلات رفتاری در کنترل و مدیریت رفتارهایشان در موقعیتهای عمومی همچون فروشگاه، رستوران، بازارچه، مسجد یا خانه دیگران مشکل دارند، والدین آنها باید بدانند مهارتهایی را که در خانه خود آموخت هاند در موقعیتهای دیگر نیز به کار بگیرند. ضمن بحث در مورد ناکارآمد بودن برخی از تکنیک‌هایی که والدین در گذشته آموخته‌اند بر چند نکته تأکید می‌شود. نخست، موقعیتهایی که والدین پیش‌بینی میکنند که مشکل به وجود می‌آید. سپس از والدین خواسته می‌شود تا برای این گونه موقعیتهای "برنامه عمل" داشته باشند. این برنامه عمل با شیوه "بلند فکر کن و قبلاً فکر کن" پیش می‌رود. در این برنامه والدین باید (۱). انتظار خود را از رفتار مناسب کودک در آن موقعیت مرور کنند، (۲). باید برای برانگیختن حس همکاری و فرمان‌برداری و منظم بودن کودک، مشوق‌هایی در نظر بگیرند، (۳) تصمیم بگیرند که اگر این مشوقها کارساز نبود چه تنبیهی باید به کار ببرند. بهتر است که والدین قبلاً از بیرون رفتن از خانه این موارد را به اطلاع کودک برسانند تا همه چیز را برای او روشن کنند.

جلسه هشتم: بهبود رفتار کودک در مدرسه از سوی خانه مطرح شد و با آموزش ثبت رفتارهای مثبت کودک در منزل و روش‌های امتیاز دهی به این رفتارها خاتمه پذیرفت.

مرحله ج: نتیجه‌گیری و ارائه گزارش

گردآوری شواهد (۲):



در مرحله این بعد از آموزش مهارت اجتماعی و آموزش شیوهی فرزند پروری مقتدرانه و اصول رفتاری برای کاهش بی انضباطی به جمع آوری اطلاعات در مورد تغییرات حاصل شده از طریق مشاهده و مصاحبه و خود گزارش دهی پرداختم.

(۱). **مشاهده:** از طریق مشاهده و ثبت دقیق رفتار دانش آموزان در موقعیت های مختلف مانند کلاس درس، مراسم صبحگاهی، زنگ تفریح، زنگ ورزش، هنگام رفت و آمد با اتوبوس مدرسه.

نمونه ای از رفتار مشاهده شده در کلاس: اکنون به ندرت دیر سر کلاس حاضر می شوند، سر کلاس کمتر حرکت می کنند و اغلب سر جای خود می نشینند ولی گاهی هم پیش می آید که ثبات ندارند و جابه جا می شوند. بیشتر اوقات در ساعات تفریح کارهایی را مانند رفتن به آبخوری و رفتن دستشویی انجام می دهند اما گاه آپیش آمده که برای انجام آن سر کلاس درخواست داشته باشند. غالباً برای صحبت کردن در کلاس اجازه می گیرند، سرو صدا کردن آنها به میزانی زیادی کمتر شده است. غیبت های بدون دلیل موجهه کاهش پیدا کرده است. در نگهداری از کتاب ها و انجام دادن تکالیف رغبت بیشتری نشان می دهند، به ندرت کتاب های برنامه ی هفتگی را فراموش می کنند، تمایل بیشتری برای همدردی و همکاری در کلاس نشان می دهند و توهین و مسخره کردن همدیگر به طور آشکار به ندرت در رفتار آنها مشاهده کردم. تشکر کردن از دوستان هنگام کمک کردن به آنها، عذر خواهی کردن و بیان کلمه معذرت می خواهم بعد از انجام عملی نادرست در قبال دوستشان. انعطاف پذیری بیشتر در هنگام انتقاد از آنها به طوری که زود از کوره در نمی رفتند.

نمونه ای از رفتار مشاهده شده در مراسم صبحگاهی: اکنون سر صف در صورت عدم حضور مدیر یا معلمان به قوانین صف احترام می گذارند و تمایل بیشتری برای همکاری برای اجرای کردن آن از خود نشان دادند، هنگام خواندن شعر توسط دانش آموزان دیگر و اجرای برنامه صبحگاهی، آنها را مورد استهزاء قرار نمی دادند، حتی برای تشویق او نسبت به بقیه پیشی می گرفتند. در مورد رعایت نظافت ناخن و لباس بسیار منظم عمل کردند.

نمونه ای از رفتار مشاهده شده در زنگ تفریح: نوبت آبخوری و استفاده از وسایل بهداشتی را رعایت می کردند، در بین صحبت هایشان کمتر جرو بحث و تمسخر و توهین همدیگر به گوش می خورد، تمایل بیشتری به نگهداری از وسایل سرمایشی و گرمایشی و روشنایی نشان دادند، در جمع آوری زباله با دیگر دانش آموزان همکاری بیشتری نشان دادند. احوالپرسی و سلام کردن با دوستان و سایر دانش آموزان.

نمونه ای از رفتار مشاهده شده در زنگ ورزش: در هنگام بروز مشکل با یکدیگر کمتر درگیری لفظی و مشاجره نشان دادند و اغلب برای حل مشکلشان و رسیدن به توافق مساله را با من در میان گذاشتند، در رعایت نوبت برای استفاده از وسایل ورزشی و بازی تمایل بیشتری نشان دادند، در حفظ وسایل ورزشی و جمع آوری آن توجه بیشتری نشان دادند همچنین برای خرید وسایل ورزشی جدید و استفاده همگانی از آن توافق کردند.

نمونه ای از رفتار مشاهده شده در هنگام رفت و آمد با اتوبوس مدرسه: نوبت ورود و خروج را رعایت می کردند و به حق دیگران احترام می گذاشتند، سر موقع برای استفاده از اتوبوس حاضر می شدند، در اتوبوس از وسایل خوراکی استفاده نمی کردند و در رعایت نظم و بهداشت اتوبوس با یکدیگر همکاری و کمک بیشتری نشان دادند.



۲. **مصاحبه با والدین:** به طور کلی یافته های من در این مرحله این بود که والدین گزارش کردند فرزندانشان نسبت به رعایت نظم در خانه تمایل و رغبت بیشتری نشان می دهند. لباس ها و وسایل مدرسه را در جای مناسب آن قرار می دهند، اتاقشان را منظم می کنند، هنگام رفتن به بیرون از خانه اجازه می گیرند، در مهمانی خویشن داری و نظم بیشتری نشان می دهند، در مورد مدرسه و قوانین جدید آن صحبت می کنند و علاقه و رغبت بیشتری برای همکاری با دانش آموزان دیگر در صحبت هایشان مشخص می شود، کمتر موقع دعوا با خواهر و برادرهایشان درگیری فیزیکی از خود نشان می دهند و برای حل آن و رسیدن به توافق به مادر یا پدر مراجعه می کنند. در اجرای دستورات والدین تعلق کمتری نشان می دهند و غالباً درست آن را انجام می دهند. حس همکاری و کمک بیشتری در کارهای خانه از خود بروز می دهند. در انجام و رسیدگی به تکالیف مدرسه رغبت بیشتری نشان می دهند. همچنین والدین گزارش کردند که احساس بهتری نسبت به عملکرد خود با فرزندانشان دارند و احساس رضایت بیشتری از خود دارند، زمان بیشتری را با فرزندانشان می گذرانند و بیشتر با آنها صحبت می کنند. در شیوه والدگری خود احساس کفایت بیشتری می کنند و اضطراب و نگرانی آنها در مورد مشکلات فرزندانشان کمتر شده است. در صورت بروز مشکل و بی انضباطی زود دچار اشفته گی نمی شوند و توانایی بیشتری در خود برای حل و رفع آن می بینند. قوانینی که اتخاذ کرده اند واضح و انعطاف پذیرتر و در اجرای آن قاطعیت بیشتری از خود نشان می دهند، به فرزندانشان در انجام کارها استقلال بیشتری می دهند. گرمی و صمیمیت بیشتری در ارتباط با فرزندانشان نشان می دهند.

ارزشیابی و اعتبار سنجی:

بعد از تشخیص علل مشکل و انتخاب و اجرای اقدام برای کاهش و رفع آن به گردآوری شواهد ۲ در مرحله قبل پرداختم. یافته های محیطی به دست آمده از مشاهده رفتار دانش آموزان در موقعیت های مختلف از جمله مشاهده در کلاس درس، مشاهده در زنگ تفریح، زنگ ورزش و رفت و آمد با اتوبوس مدرسه و همچنین یافته های به دست آمده از مصاحبه با والدین و خود گزارش دهی آنان نشان می دهد که دانش آموزان گروه هدف کلاس چهارم از نظر مهارت های اجتماعی نسبت به عملکرد و رفتارشان در موقعیت قبل از اجرای اقدام بهبود یافته اند و مشاهدات رفتاری آنها نشان می دهد که آنها توانایی و مهارت بیشتری در مهارت مشاخره، رعایت قوانین و احترام به یک دیگر، گفتگو با همسالان، مهارت های گروهی و تشریک مساعی به دست آورده اند و از این رو با یادگیری و کاربرد مهارت اجتماعی مشکلات رفتاری و بی انضباطی آنها نسبت به موقعیت قبل از اجرای اقدام کاهش یافته است. سایر همکاران در مدرسه از جمله مدیر و معلمان دیگر و دانش آموزان پایه های دیگر، مستخدم مدرسه و راننده اتوبوس اذغان کردند تغییر رفتاری در رفتار دانش آموزان گروه هدف کلاس چهارم مشاهده میشود و از آن جمله به همکاری و تشریک مساعی، رعایت قوانین و احترام به دیگران، کمتر شدن شکایت دانش آموزان دیگر از آنها برای ارجاع به مدیریت مدرسه، منظم شدن در موقعیت های مختلف و درگیری کمتر با دانش آموزان دیگر اشاره کردند. همچنین بر اساس یافته های به دست آمده از مصاحبه و خود گزارش دهی تعدادی از والدین گروه هدف کلاس چهارم، مشخص شد که با توجه به آموزش های داده شده در مورد اصول فرزند پروری به آنها توانستند، ارتباط مثبت تر و صمیمانه تری با فرزندان خود برقرار کنند، به مسایل آنها توجه و اهمیت بیشتری بدهند، در وضع قوانین انعطاف پذیری و در اجرای آن قاطعیت بیشتری نشان دهند و نگرششان نسبت به سبک تربیتی فرزندانشان تغییر پیدا کرده است خود گزارش دهی و مراجعه به من برای راهنمایی پیرامون سبک تربیتی و نحوه رفتار با فرزندانشان در موقعیت های مختلف نشانگر تغییر نگرش و تلاش آنان برای بهبود سبک والدگریشان است.

نتیجه گیری

تحقیق حاضر با عنوان چگونه توانستم رفتارهای بی انضباطی در دانش آموزانم را کاهش دهم، می باشد و این کاری است که به نظر من به موقع انجام شده است. یعنی بلافاصله پس از تشخیص مشکل بی انضباطی گروهی از دانش آموزان، اقداماتی جهت شناسایی



علل مشکل و سپس انتخاب راه حل و اجرای راه حل برای کاهش رفتارهای بی انضباطی انجام شد. طبق یافته های به دست آمده از مشاهده و مصاحبه و خودگزارش دهی والدین و مشاهدات سایر دست اندرکاران در مدرسه رفتارهای مخرب و بی انضباطی دانش آموزان نسبت به قبل از اقدام کاهش یافت. به عنوان معلم کلاس چهارم اذغان می کنم با کاهش رفتارهای بی انضباطی دانش آموزان و اختلال کمتر در زمان کلاسی، از فرصت آموزشی به شکل مطلوبتری استفاده می کنم و کارآمدی در تدریس بهبود یافته است همچنین عملکرد و یادگیری دانش آموزانم بهبود یافته است. علاوه بر این به عنوان مربی آرامش و کارآمدی بیشتری در مورد هویت حرفه ایی خودم دارم و همچنین این اقدام بر روی محیط روانی و عاطفی مدرسه تأثیر گذاشت و کیفیت روابط بین معلمان و والدین برای حل مشکلات دانش آموزان را ارتقاء داد، تشریک مساعی و همدلی بیشتری را به وجود آورد و نشاط روانی تازه ای به مدرسه بخشید. والدین احساس رضایت و کارآمدی بیشتری در مورد سبک فرزند پروری بهینه به دست آوردند و نگرششان نسبت به الگوی رفتاری با فرزندانشان تغییر کرد. همچنین آموزش مهارت اجتماعی برای سنین دبستان لازم است که در این اقدام پژوهی به آن پرداخته شد. زیرا مهارت های اجتماعی مجموعه ای از توانایی ها هستند که روابط اجتماعی مثبت و مفید را آغاز و حفظ می کنند، دوستی و صمیمیت با همسالان را گسترش می دهند، سازگاری رضایت بخشی را در مدرسه ایجاد می کنند و به افراد اجازه می دهند تا خود را با شرایط موجود وفق داده و تقاضاهای محیط اجتماعی را بپذیرند. همچنین آنها را در محیط رشد اجتماعی تگه میدارد و بنابراین بهبود مهارت های اجتماعی افراد به این قصد که تعیین کننده کیفیت زندگی و سازگاری آن هاست، اهمیت دارد. با این که هیچ طرح و تحقیقی بدون اشکال نیست در این طرح نیز ایراداتی وجود داشت از جمله:

- والدین در چند جلسه که دعوت می شدند به سختی حاضر می شدند. و بعضی از آنها نیز همکاری نمی نمودند.
- ایرادی که بر خود من وارد است اینکه در ضبط شواهد توسط CD و نوار ضبط کوتاهی نمودم و فقط به مشاهده در موقعیت های مختلف و یادداشت مصاحبه هایی که با دانش آموزان، والدین، همکاران ... داشتم اکتفا نمودم.
- هر طرح و اقدامی نیاز به پیگیرهای مکرر دارد اما به علت عدم همکاری خانواده ها این پیگیری کمتر شده است.
- به علت نداشتن سواد بعضی از والدین نتوانستم نتایج پرسشنامه ها را به صورت کمی گزارش دهم و به شرح کیفی آن بسنده کردم.

پیشنهاد های کاربردی

- ۱- پیشنهاد می شود کارگاه های آموزشی برای آشنایی با پدیده ی بی انضباطی در مدرسه و آموزش معلمان و مربیان و والدین برای پیشگیری و کنترل آن در برنامه های آموزش و پرورش لحاظ شود.
- ۲- اقدام به شناسایی کودکان مستعد یا مبتلا به مشکلات رفتاری در مراکز آموزشی و انجام مداخله های روان شناختی برای کاهش این مشکلات، گامی است در جهت کاهش رشد مسیر رفتارهای پرخطر و در نتیجه پیشگیری از عواقب آن.
- ۳- پیشنهاد می شود در ابتدای سال تحصیلی دانش آموزان توجیه شوند که رعایت استانداردها جزو مقررات مدرسه می باشد و با افراد خاطی به طور جدی برخورد می شود.
- ۴- با توجه به یافته ها، والدین نقش مهمی در شکل گیری شخصیت فرزند ایفا می کنند. بنابراین پیشنهاد می شود که نهادهای تربیتی با کمک مشاوران و روانشناسان متخصص کارگاه های آموزشی جهت آموزش والدین در زمینه اصول اساسی تربیت کودک و شیوه های مطلوب فرزندپروری در برنامه های خود لحاظ کنند.

منابع فارسی

به پژوه، احمد، سلیمانی، منصور، افروز، غلامعلی و لواسانی، مسعود غلامعلی. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی بر سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دیرآموز. فصلنامه نوآوری های آموزشی، سال نهم، شماره ۳۳، صص ۱۶۳-۱۸۶.



رحمانی، سامان، مصرآبادی، جواد و زوار، تقی (۱۳۹۰). تمایز دانش آموزان منضبط و بی انضباط از لحاظ هوش هیجانی و ذهن خوانی. فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره ۴۷، سال دوازدهم، صص ۹۵-۱۰۹.

سپهری، آسیه (۱۳۹۱). عملکرد خانواده و سبک دلبستگی و دانش آموزان دبیرستان انضباطی با مشکلات انضباطی شهر تبریز. (پایان نامه). تبریز: آموزش دانشگاهی آذربایجان.

فرزادی، فاطمه. (۱۳۹۵). رابطه علی بین شیوه های فرزندپروری، سبک های دلبستگی و بیانضباطی با میانجیگری خودتنظیمی هیجانی، مهارت های اجتماعی و نظریه ذهن. فصلنامه روانشناسی خانواده، دوره سوم، شماره دوم، صص ۱۶-۳.

مصر آبادی، جواد. (۱۳۹۴). نقش سبک های تدریس معلمان بر میزان بی انضباطی های دانش آموزان: تحلیل مبتنی بر شخص. [دوره ۶، شماره ۲۲](#)، تابستان ۱۳۹۴، صفحه ۱۸۹-۲۰۶.

یوسلیانی، غلامعلی، حبیبی، غلامعلی و سلیمانی، اسماعیل (۱۳۹۱). رابطه رفتار مطلوب انضباطی با عملکرد خانواده، منبع کنترل و عزت نفس دانش آموزان، مجله روان شناسی مدرسه، شماره ۲، ۱۱۴-۱۳۴.

منابع انگلیسی

- Abotaleb, F. (2013). Parenting styles and children's social skills as perceived by Jordanian mothers of preschool children. *Early Child Development and Care*, 183(11), 1646-1660.
- Atici, M. (2007). A small-scale study on student teacher's perceptions of classroom management and methods for dealing with misbehavior. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12(1), 15-27.
- Brown, B. (2003). Teaching Style vs. Learning Style. *Educational Resources Information Center*, 26, 105-110.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33, 83- 112.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Classroom management as a field of inquiry*, In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management. Research, practice and contemporary issues*, Lawrence Erlbaum Associates, 3-15.
- Hoshiar Sadiq Sangawi, John Adams, Nadja Reissland. (2015). The Effects of Parenting Styles on Behavioral Problems in Primary School Children: A Cross-Cultural Review. *Asian Social Science*, 11(22), 171-186.
- Hoskins, D. (2014). Consequences of parenting on adolescent outcomes. *Societies*, 4, 506- 531.
- Loizou E. In-service early childhood teachers reflect on their teacher training program: reconceptualizing the case of Cyprus. *J Early Child Teacher Education* 2009; 30(3): 195-209.
- Marland, M. (1975). *The Craft of the Classroom: A Survival Guide*, London: Heinemann.
- Ngari, F. (2014). The influence of home based factors on students discipline in secondary school in manyatta division, embu eastdistrict. A research project master of education of the university Nairobi.
- Ojedapo, f., & Olugbade, D. (2011). Indiscipline in secondary schools: A cry to all stakeholders in education. *International Conference on Teaching, Learning and Change*,
- Omote, M.J., Thinguri, R.W., & Moenga, M.E. (2015). A Critical Analysis of Acts of Student Indiscipline and Management Strategies Employed by School Authorities in Public High Schools in Kenya. *International Journal of Education and Research*, 3 (12), 1-10.
- Ren, L., & Edwards, C. P. (2014). Pathways of influence: Chinese parents' expectations, parenting styles, and child social competence. *Early Child Development and Care*, 185(4), 614-630
- Santrock, J. W. (2006). *Educational Psychology*. McGraw-Hill, Higher Education.



- Sette, S., Baumgarther, E., & Mackinnon, D. P. (2015). Assessing social competence competence and behavior evaluation scale. *Early Education and Development, 26(1)*, 46-65
- Simba, N. O., Agak, J. O., & Kabuka, E. K. (2016). Impact of discipline on academic performance of pupils in public primary schools in Muhoroni Sub-County, Kenya. *Journal of Education and Practice, 7*, 164- 173.
- Tauber, T. R. (2007). *Classroom management: sound theory and effective practice*. United States: Greenwood Publishing Group.
- Tony, T. S. K. (2003). locus of control, attributional style and discipline problems in secondary schools. *Early Child Development and Car, 173 (5)*, 455-466.
- Vahedi, S., Farrokhi, F., & Farajian, F. (2012). Social Competence and Behavior Problems in Preschool Children, *Iranian Journal of Psychiatry, 7(3)*, 126-134.
- Vijila, Y., Thomas, J., & Ponnusamy, A. (2013). Relationship between Parenting Styles and Adolescent Social Competence, *Journal of Humanities and Social Science, 17(3)*, 34-36.
- Wu, M. (2009). The relationship between parenting styles, career decision self-efficacy, and career maturity of Asian American college students, University of Southern California Dissertations and Theses.



چگونه توانستم مشکل افسردگی و بی انگیزگی فاطمه را حل کنم (اقدام پژوهی)

۱- دکتر مهنوش عابدینی، استادیار دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

۲- احد عامری سیاهویی، مدرس دانشگاه آزاد بندرعباس

۳- آمنه ابراهیمی، کارشناس روانشناسی عمومی. مهارت آموز ماده ۲۸، دانشگاه فرهنگیان هرمزگان



چکیده

متن اقدام پژوهی زیر مربوط به یک دانش آموز کلاس اول است که در اثر مشکلات خانواده و در نتیجه بی محبتی پدر و مادر دچار گوشه گیری و کم رویی، ناخن جویدن، پرخاشگری، عدم تمرکز، گریه های زیاد و... شده است که طی بررسی ها که با استفاده از مصاحبه با مادر و مدیرمدرسه و مشورت با یک روانشناس و هم چنین منابع علمی معتبر، مشخص شد که این دانش آموز دچار افسردگی شده است. این افسردگی باعث کاهش انگیزه و در نتیجه ضعف درسی در او شده بود که در نهایت با ارائه ی یک سری راه کارها به مادر و هم چنین راه کارهایی که خودم در مدرسه به کار گرفتم موفق به حل این مشکل شدم.

نکته: جویدن ناخن نشانه ی اضطراب است اما چون در فاطمه نشانه های افسردگی بیشتر مشهود بود من سعی کردم بیشتر روی این موضوع تمرکز بگیرم. در واقع افسردگی و اضطراب هر دو بر هم تاثیر می گذارند و کاهش یکی از این دو تا حدودی به کاهش دیگری می انجامد و هر کدام هم می توانند علت دیگری باشند یعنی فردی که اضطراب دارد، این اضطراب به مرور زمان ممکن است باعث ناراحتی و افسردگی در او شود و فردی که افسرده است به علت گوشه گیری و کم رویی، ممکن است دچار ترس و اضطراب در هنگام روبه رو شدن با افراد یا جمع شود. در این اقدام پژوهی متوجه خواهید شد که روند درمانی که برای رفع افسردگی صورت گرفته است، خود باعث کاهش اضطراب فاطمه شده است.

کلمات کلیدی: افسردگی، انگیزه، اضطراب، درمان

مقدمه

اختلال افسردگی یکی از رایج ترین مشکلات دوران کودکی است (واتس و مارکان، ۲۰۰۵) اختلال افسردگی به عنوان یک مساله ی روانی که در آن شخص به گونه ی پایدار، ناراحتی عمیق و مداوم و علاقه ی کاسته شده ای

1. watts,sh,marham,r

2. Sabatino, D.A, Webste, B.G, Booneyvance, H



را در تمام فعالیت ها برای دوره ای حداقل دو هفته ای تجربه می کند، تعریف شده است. (انجمن روانپزشکی آمریکا ۲۰۰۱). افسردگی روی همه ی سنین از جمله کودکان تاثیر می گذارد و مخصوص نژاد، مذهب یا فرهنگ خاصی نیست (سابتینو و بست و بونی وانس، ۲۰۰۱). چنانکه کودکانی که دارای افسردگی اند، حالت خمودگی و کرخستگی از خود نشان می دهند، خود را کنار می کشند و در گوشه ای منزوی می شوند. بازداری حرکتی آن ها به صورت مشکلات در بازی کردن یا انجام دادن هر وظیفه یا اشتغال به خصوص کارهایی که برای آن ها لذت بخش بوده، مشاهده می گردد. احساس مورد علاقه نبودن در این کودکان فراوان است. یکی از بارزترین جنبه های قابل رویت در مورد این احساس، شکست تحصیلی و یا بی رغبتی و بی علاقهگی نسبت به تحصیل در این دوران می باشد (دادستان، ۱۳۷۶).

کودکانی که افسرده هستند ممکن است به عنوان افسرده برچسب نخورند، زیرا افسردگی آن ها ذهنی و یک واکنش شخصی است (هامن و رودالف، ۲۰۰۳). در سبب شناسی اختلال افسردگی کودکی، به سابقه ی خانوادگی، عوامل زیستی، عوامل اجتماعی و شیوه ی فرزندپروری اشاره شده است. در این جامعه نقش عوامل خانوادگی و اجتماعی دارای بیش ترین تاثیر می باشد (گلد، گرین برگ، ولتینگ و شافر، ۲۰۰۳).
کودکان به دلیل پایین بودن سطح تفکر انتزاعی، قادر به بیان هیجانات و احساسات خود نیستند، سرکوب و عدم مهارت در بیان احساسات به ویژه از نوع منفی آن، بهداشت روانی کودک را به مخاطره می اندازد. (رای، اسکنتل کرب وستای، ۲۰۰۷).

مطابق با DSM-IV – تشخیص افسردگی کودکان زمانی داده می شود که در یک یا چند دوره ی دو هفته ای، شواهدی دال بر تغییر کارکرد نشان بدهد. از جمله اینکه کودک افسرده ممکن است تحریک پذیر یا بی علاقه شود و از خیلی چیزها لذت نبرد یا هر دو حالت را داشته باشد. در ضمن کودک باید حداقل چهار مورد از نشانه های زیر را تقریباً هر روز داشته باشد و برخی از کارکردهای مهم او مختل شود:

- لاغر شدن و نرسیدن به وزن مورد انتظار
- اختلال در خواب (بی خوابی یا پرخوابی)
- کندی یا تحریک روانی – حرکتی شدید
- خستگی یا کم انرژی بودن
- احساس بی ارزش بودن یا احساس گناه بی جا و افراطی
- افت توانایی تفکر، تمرکز و تصمیم گیری

³. Hammen, C. Rudolph, K.D

⁴. Gould MS, Greenberg T, Velting DM, Shaffer D.

⁵. Ray D, Schottelkorb A, Tsai M-h



افکار تکراری در مورد مرگ و خودکشی (شرودر و گوردون، ترجمه ی فیروز بخت، ۱۳۸۵)

توصیف وضعیت موجود

اینجانب آمنه ابراهیمی روانشناس و معلم کلاس اول، از استان هرمزگان شهرستان قشم هستم. این اقدام پژوهی را در اولین سال معلمی خود انجام داده ام.

در کلاس درس من دانش آموزی به اسم فاطمه بود که اصلا سر کلاس حرف نمی زد. کتابش را حل نمی کرد. حتی وقتی که حضور و غیاب می کردم، دستش را بالا نمی آورد. روزهای اول مدرسه که همه را نمی شناختم موقه ی حضور و غیاب، وقتی جواب نمی داد می گفتم خب پس فاطمه غایب است. بقیه ی دانش آموزان به فاطمه اشاره می کردند و می گفتند: نه خانم فاطمه حاضر است. من هم به فاطمه می گفتم وقتی حاضری دستت را بالا کن تا ببینم که آمدی. اما او رویش را برمی گرداند. فاطمه دختر لاغری بود. چهره ای زیبا داشت و از رخت و لباسش مشخص بود از خانواده ای با وضع مالی خیلی خوبی بود. ظاهری شلخته داشت. مقنه اش همیشه نامرتب بود انگار به زحمت آن را توی سرش نگه داشته بود. من از روز اول با بچه ها مهربانانه برخورد می کردم، برایم خیلی عجیب بود که اصلا حرف نمی زد. گاهی هم ناخن هایش را می جوید و گاهی هم مقنعه اش را در دهانش می کرد. حالت چهره اش هم در همه شرایط یکسان بود. حالت مات و مبهوت داشت. اصلا نمی خندید حتی اگر سر کلاس شوخی می کردم. گاهی وقت ها هم به جایی خیره می شد. انگار اصلا توی کلاس نبود. زنگ های بیرون هم فقط با دخترعمویش بازی می کرد. گاهی وقت ها هم یک گوشه ای می نشست و کاری به بقیه ی بچه ها نداشت. زنگ های ورزش تمایل به بازی گروهی با بچه ها نداشت. به خودم گفتم شاید روزهای اول مدرسه است و هنوز با محیط مدرسه سازگار نشده و به مرور زمان که احساس امنیت کند و محبت و توجه من را ببیند، درست می شود. موقه ی حل کتاب فقط قسمتی از تمرینات کتاب را حل می کرد و بعد مات و مبهوت می نشست. در صورتی هم کتابش را حل می کرد که بالای سرش می رفتم، به سرش دست می کشیدم و از دست خطش تعریف می کردم. آن هم تا حدودی می نوشت، دوباره می رفت تو عالم خودش. بعد از یک هفته دیدم که گاهی وقت ها سر کلاس جیغ می کشد و وقتی به او نگاه می کردم لبخند می زد، انگار با این جیغ کشیدنش می خواست بگوید به من نگاه کن و یا به من توجه کن. چیزی به او نمی گفتم. گاهی وقت ها هم پیش می آمد سر جایش نمی نشست، بالای میزها می دوید یا روی کمد می نشست. گاهی هم رفتارهای پر خاشگرانه از خودش نشان می داد و همکلاسی هایش را می زد. در کل دو حالت رفتار از خودش نشان می داد یا می نشست و مات و مبهوت بود یا بیش از اندازه پرحنب و جوش بود و بچه ها را می زد. (البته بیشتر وقت ها گوشه گیر بود و رفتارهای پر خاشگرانه را خیلی کم از خودش نشان می داد). انگار گاهی وقت ها تنش های درونیش را توی خودش می ریخت (موقه ای که ساکت و گوشه گیر بود و مالت و مبهوت بود) و یا تنش های درونیش را بیرون می ریخت (زمانی که رفتارهای پر خاشگرانه از خود نشان می داد). کم کم متوجه شدم موقه ی نوشتن تمرکز ندارد و حواسش به راحتی



پرت می شد. در واقع این رفتارها و نشانه ها ذهن من را به سمت نشانه های اضطراب و افسردگی می برد. وقتی روی میز می دوید من بی توجهی می کردم تا این کارش را دوباره تکرار نکند. فقط زمانی که روی کمد می رفت از ترس اینکه مبادا بیفتد به او می گفتم بیا پایین! یا خودم می رفتم او را پایین می آوردم. کم کم دیدم که کار هر روزش این بود که برود روی کمد! همین که به او می گفتم بیا پایین یا پایینش می آوردم، را دوست داشت و این کار من در واقع نوعی توجه به کارش بود. کم کم متوجه شدم که به لحاظ عاطفی مشکل دارد، چون تمام سعیش را می کرد که توجه و محبت من را به سمت خودش بکشد. من به همه ی دانش آموزانم به یک اندازه توجه و محبت داشتم. و تمام سعیم این بود که با توجه و محبت، دانش آموزانم احساس امنیت در کلاس داشته باشند اما فاطمه انگار این توجه و محبت ها برایش کافی نبود. روش انضباطی کلاس من این گونه بود که به دانش آموزان با انضباط یک برچسب ستاره می دادم و وقتی ستاره هاشون به ده تا می رسید جایزه می گرفتند. اما فاطمه هیچ علاقه ای به جایزه نداشت و هیچ تاثیری بر رفتار فاطمه نداشت. اگر هم به او جایزه می دادم هیچ عکس العملی در برابر جایزه گرفتن نداشت و اصلا خوشحال نمی شد. در نوشتن خیلی کند بود به گونه ای که سه یا چهار برابر بقیه برای نوشتن زمان نیاز داشت.

گردآوری شواهد و جمع آوری اطلاعات

من برای تشخیص و درمان مشکل فاطمه از این راه ها و منابع استفاده کردم:

مشاهده ی رفتار فاطمه:

مشاهده ی رفتار فاطمه سر کلاس در واقع مهم ترین راه برای تشخیص مشکل فاطمه بود. این که گاهی مات و مبهوت می نشست و گاهی رفتارهای پرخاشگرانه از خودش نشان می داد، حواسش زود پرت می شد و تمرکز نداشت و گاهی هم ناخن هایش را می جوید، بهترین سرنخها برای تشخیص مشکل او بود. موقه ی حل کتاب کمی که می نوشت حواسش پرت می شد و من صدایش می زدم و می گفتم فاطمه نوشتی؟ فاطمه هم بدون این که جوابی بدهد دوباره شروع به نوشتن می کرد. املا را اصلا بلد نبود چون علاقه ای به نوشتن درس و تمرین نداشت اما چیزی که من را متعجب می کرد این بود که فاطمه توی درس ریاضی خوب بود بدون این که تمرین کند. با این که در املا خیلی ضعیف بود ولی در ریاضی هوش خیلی خوبی نشان می داد و این موضوع من را بیشتر مصمم می کرد که به حل مشکلاتی که او دارد، بپردازم. چون نمی توانستم ببینم چنین دانش آموز باهوشی به خاطر بی انگیزگی ای که به خاطر افسردگی در او است، مردود شود.

مصاحبه با مادر:

بعد از دو هفته که از شروع مدرسه، تصمیم گرفتم با مادر فاطمه صحبت کنم و ببینم آیا فاطمه همین رفتارها را در خانه هم دارد.

از مادر فاطمه پرسیدم رفتار فاطمه در خانه چگونه است؟



مادر فاطمه: فاطمه بیشتر مواقع پرخاشگرانه برخورد می‌کند. توی بازی‌ها نمی‌تواند با بچه‌ها بسازد، معمولاً با یکی از بچه‌ها بازی می‌کند و بقیه‌ی بچه‌ها را از خودش می‌راند. خیلی لجباز است. ناخن‌هایش را همیشه می‌جود. به گونه‌ای که گاهی وقت‌ها پوست دستش را می‌کند و بعد گریه می‌کند. می‌دانستم که در مدرسه با هم‌کلاسی‌هایش با مشکل بر می‌خورد. بیشتر وقت‌ها در خانه به خاطر مسائل کوچک گریه می‌کند. از مدرسه که بر می‌گردد شروع به گریه می‌کند. اگر عمه یا خاله‌اش بخواهند با او کتابش را کار کنند، گریه می‌کند. و فقط با من آن‌هم به زور مشق‌هایش را می‌نویسد. گاهی هم کامل نمی‌نویسد. کلی بهانه می‌گیرد تا مشق‌هایش را می‌نویسد. وقتی مهمان داریم یک گوشه‌ای می‌نشیند، اصلاً حرف نمی‌زند یا می‌رود به اتاق خودش.

از نظر خوردن غذا چگونه است؟

مادر فاطمه: خیلی کم غذا است. اصلاً تمایلی به غذا خوردن ندارد. به زور و اصرار من کمی می‌خورد.

از چه زمانی این رفتارها را از خودش نشان داد؟

مادر فاطمه: از سه سال پیش که برادر کوچکش (رضا) به دنیا آمد. فاطمه نمی‌دانست که قرار است فرزندی به دنیا بیاورم، وقتی در بیمارستان یک بچه‌ی کوچک کنار من دیدم، فوری به خاله‌اش که کنارش ایستاده بود، چسبید. رنگ از رویش پرید. انگار که شوکه شده بود. از آن روز به بعد شروع به لجبازی و پرخاشگری و ناخن‌جویدن کرد. از جمع‌گریزان و گوشه‌گیر و کم‌رو شد. بعد از حدود یک سال متوجه شدیم که رضا مشکل دارد. او را پیش متخصص بردیم. تشخیص دکتر اوتیسم بود. رضا کم‌کم رفتارهای پرخاشگرانه از خودش نشان داد. راحت نمی‌توانست غذا بخورد. مشکل گفتاری داشت. به لحاظ هوشی هم ضعیف بود. رضا من و پدرش را کاملاً به خودش مشغول کرد. از فاطمه غافل ماندیم. به خاطر مشکلات رضا برای فاطمه خیلی کم گذاشتیم. الان که رضا سه سال دارد، همچنان درگیر مشکلات او هستیم.

رابطه‌ی فاطمه با برادر کوچکش چگونه است؟

مادر فاطمه: فاطمه اصلاً او را دوست ندارد. وقتی به فاطمه می‌گویم بیا با رضا بازی کن، می‌گوید من چرا باید با او بازی کنم؟ او که چیزی نمی‌فهمد.

رابطه‌ی فاطمه با پدرش چگونه است؟

مادر فاطمه: پدرش از صبح تا شب سر کار است. وقتی برمی‌گردد خانه، شام می‌خورد و می‌خوابد. اصلاً رابطه‌ای با هم ندارند که بخواهم بگویم خوب است یا نه. اهمیتی به درس و رفتار فاطمه هم نمی‌دهد.

واکنش شما در مقابل لجبازی‌ها و پرخاشگری‌های فاطمه چیست؟

مادر فاطمه: وقتی لجبازی می‌کند خیلی عصبانی می‌شوم، مجبور می‌شوم او را دعوا کنم. و گاهی کتکش می‌زنم. نمی‌خواهم او را دعوا کنم اما نمی‌توانم خودم را در برابر لجبازی‌ها و پرخاشگری‌هایش کنترل کنم.

رابطه‌اش با فامیل و کسانی که با خانواده‌ی شما رفت و آمد دارند، چگونه است؟



مادر فاطمه: اصلا با آن ها حرف نمی زند، فقط یک گوشه می نشیند و یا از جمع می رود. بیرون از خانه هم همین گونه است مثلا وقتی مغازه می رود اصلا حرف نمی زند، فقط به آن چیزی که می خواهد اشاره می کند. گاهی وقت ها دوستان و فامیل به من می گویند، دخترت حرف هم می زند؟! به خانه ی فامیل و دوست و آشنا بدون من اصلا نمی رود. زیاد تمایلی به بیرون رفتن از خانه هم ندارد. اگر برود، بدون من به هیچ عنوان نمی رود. رابطه ی خودتان با همسرتان چگونه است؟

مادر فاطمه: ما همیشه با هم دعوا داریم. در کل در خانه ی ما همیشه دعواست. از این شرایط زندگی خیلی خسته ام.

" برای تربیت کودک در وهله ی اول نیازه یک خانواده ی خوب و در واقع پدر و مادر خوب هست که امنیت را در خانه برقرار کنند. وقتی مادر فاطمه گفت که با همسرش مشکل دارد، به این نتیجه رسیدم که بهترین کار این است که او را به یک مشاور خانواده ارجاع دهم و مشکلاتی که با همسرش دارد، برطرف شود. بنابراین او را به یک مشاور ارجاع دادم که خودش هم استقبال کرد."

(در طول مصاحبه، مادر ناامیدانه حرف می زد و مشخص بود پر از درد و رنج است)
مصاحبه با مدیر مدرسه

موضوع را با مدیر مطرح کردم. از مدیر پرسیدم وضعیت اقتصادی و اجتماعی خانواده ی فاطمه چگونه است؟ مدیر: از نظر اقتصادی در سطح خیلی بالایی قرار دارند. پدر و پدربزرگ فاطمه از کسانی هستند که تا الان بیشترین کمک مالی را به مدرسه داشته اند. از نظر جایگاه اجتماعی از خانواده های با اعتبار روستا محسوب می شوند. به لحاظ رفتاری چگونه خانواده ای هستند؟

مدیر: کمی اخلاق تندی دارند. یکی از خاله های فاطمه به اسم آسیه کلاس ششم است. آسیه تا وقتی کلاس سوم بود خیلی کم رو و خجالتی بود. اصلا حرف نمی زد. از کلاس چهارم به بعد بهتر شد. الان که کلاس ششم است رفتارهای پرخاشگرانه دارد و همکلاسی هایش را می زند. آسیه وضعیت درسی اش چگونه است؟

آسیه از کلاس اول تا الان بهترین دانش آموز این مدرسه بوده است. حتی به گفته ی معلمانش گاهی وقت ها سوالاتی را جواب می داده که نیاز به هوش زیاد داشته است.

خانم مدیر کمی فکر کرد بعد گفت: لیلا که دانش آموز شما هست خاله ی فاطمه و خواهر آسیه است. "لیلا هم مثل فاطمه کم رو بود، اما رفتارهای پرخاشگرانه نداشت. لیلا به مرور زمان کم رویی اش برطرف شد. وضعیت درسی اش هم از همان ابتدا خوب بود"

مصاحبه و مشورت با روانشناس



با یک روان شناس که مادر فاطمه به او مراجعه کرده بود و کامل در جریان رفتارهای فاطمه بود صحبت کردم. گفت که فاطمه در شرایط بد خانوادگی بزرگ شده. چند جلسه مادرش به من مراجعه کرده است. یک بار هم فاطمه همراهش بود. بعد از دنیا آمدن برادر فاطمه، فاطمه دچار محرومیت از محبت خانواده شده و در نتیجه دچار افسردگی شده. ناخن جویدنش هم به خاطر اضطرابی است که ناشی از عدم امنیت در خانواده بوده است.

منابع علمی

ناخن جویدن یکی از اختلالات عاداتی است که اغلب در کودکان و گاهی در بزرگسالان بروز می کند. افراد مبتلا به این اختلال هنگام جویدن ناخن متوجه عمل خود نیستند. بعضی از افراد مبتلا به ناخن جویدن و بعضی دیگر به جویدن اطراف ناخن می پردازند و عده ای نیز هر دو عمل را انجام می دهند. جویدن ناخن برخلاف مکیدن انگشت، در سر فرصت انجام نمی گیرد. عده ای آن را نشانه ی دلوپسی، اضطراب یا ترس و... می دانند. اما این عادت در بسیاری از کودکان سالم که نشانی از این علائم را ندارند نیز دیده می شود. وکسلر با تحقیق روی تعدادی از کودکان مبتلا با این اختلال، سه علت را برای آن بیان کرده است: ۱- عصبانیت بیش از حد که ناشی از فشار روحی و اضطراب باشد. ۲- دلوپسی و تضادهای فکری، مخصوصاً زمانی که کودک در موقعیت حساس ترس آور، بلا تکلیفی و حالات هیجانی دیگر قرار می گیرد. ۳- تقلید از دیگران که به صورت عادت در آمده است (دژکام، ۱۳۹۱)

والدین باید به نکات زیر توجه کنند: ۱- به جای پرداختن به عمل شخصی باید به خود او توجه کرد، به عبارت دیگر درمان اساسی با شناخت علل آن امکان پذیر است. ۲- چون ناخن جویدن ناخودآگاه و بر اثر فشار و اضطراب درونی صورت می گیرد، لذا با رفع علل اضطراب زا، و با روش های خوشایند، فرد را از عمل خود آگاه سازید. ۳- هیجان پذیری فرد را با ایجاد بهداشت روانی در زندگی او کاهش دهید. ۴- اوقات فراغت فرد را با فعالیت های مورد علاقه اش از جمله با فعالیت های علمی، فرهنگی، ورزشی و هنری پر کنید. ۵- هر بار که فرد در ترک عادتش موفقیتی به دست آورد، با ابراز رضایت و خوشحالی او را به خاطر اراده اش تشویق کنید و به او روحیه دهید. ۶- سرزنش، تهدید و تنبیه نه تنها اثر درمانی نداشته بلکه تاثیر منفی نیز دارد و باعث تشدید این عمل می شود. ۷- مالیدن مواد و داروهای تلخ و بدمزه مانند: فلفل، رنگ و... برای ترک ناخن جویدن موثر نبوده، بلکه به ایجاد احساس گناه کاری و اضطراب در فرد منجر می شود. ۸- در کودک به خاطر جویدن ناخن ایجاد ترس نکنید، زیرا این عمل در کودک اضطراب و احساس گناه بوجود می آورد و باعث تشدید ناخن جویدن می شود. (دژکام، ۱۳۹۱)

گوشه گیری: گوشه گیر کسی است که از مردم دوری می کند و عزلت می گزیند و بدان وسیله خود را با محیط اطراف سازگار می سازد. البته هر نوع عزلت و تنهایی، گوشه گیری تلقی نمی شود. هر انسانی گاه گاهی دوست دارد تنها باشد تا به خودشناسی و حل مشکلات زندگی اش بپردازد. گوشه گیری زمانی حالت بیماری پیدا می



کند که فرد از آمیزش با جمع و همנוعان بیزار و بیمناک باشد. در این مورد، اگر گوشه گیری به موقع درمان نشود، به پیدایش حالات روانی شدید و افسردگی منجر می شود. علائم و نشانه های گوشه گیری: گوشه گیری با یک سلسله علائم متعدد و به هم پیوسته همراه است. گوشه گیر چون مشکلاتش را نمی تواند در عالم واقعیت حل کند، به تحلیل فرو می رود و به خیال بافی می پردازد. او انسانی است بی هدف! نمی داند چه باید بکند و برای آینده اش چه طرحی بریزد! از مردم گریزان است و هر تمنا و خواهش را یک تحمیل تلقی می کند و در برابر آن به شدت مقاومت می کند. از این رو، با اطرافیان دچار تضاد و کشمکش می شود. برای دفاع از حقش اقدام نمی کند و کناره گیری را بر تلاش ترجیح می دهد. محدود ساختن تمام جنبه ها و فعالیت های زندگی، خجالت و سکوت، محرومیت، ناتوانی در برقراری رابطه با دوستان و معلمان، فرار از فعالیت های اجتماعی و به تعویق انداختن انجام دادن کارها، بی حوصلگی و کسالت و احساس خستگی و نگرانی از آینده، کمک نخواستن از دیگران هنگام نیاز، در انجام دادن کارها از این شاخه به آن شاخه پردن، سازش با وضع موجود و اعتراض نکردن به آن، حتی در صورت احساس ناراحتی و نگرانی، تقصیر گناهان را به گردن گرفتن، ناتوانی در بروز احساس خصومت و پرخاشگری، پریشانی و بی قراری، غیبت از مدرسه، بی علاقه گی به درس، عدم تمرکز حواس، اختلال در خواب و خوراک، بی اعتنائی به وقایع اطراف، مطرح نکردن اشکالات درسی در کلاس و مدرسه، عقب ماندگی درسی در بین دانش آموزان از جمله علائم و نشانه های گوشه گیری محسوب می شود. علل: عوامل متعددی موجب گوشه گیری می شود. غم و اندوه شدید و مداوم، فقر و تنگدستی، احساس گناه، ضعف و نقص جسمانی، تکبر و غرور، احساس حقارت شدید، عقب ماندگی درسی، پذیرفته نشدن در خانه و مدرسه، حسادت و انتقام جویی، احساس ترس و ناامنی، نابسامانی های خانوادگی، طلاق، بی پاسخ گذاشتن پرسش های کنجگاوانه ی کودکان، بی حوصلگی در برقراری ارتباط سالم با کودکان، نبود الگوی اجتماعی مطلوب در خانه، محرومیت از محبت مادر، عدم حضور پدر در خانواده، اعتیاد والدین، شکست ها و ناکامی های پی در پی، اختلال در عملکرد غدد فوق کلیوی، حمایت افراطی کودک همراه با چشم پوشی شدید، بیماری های طولانی کودک، انتقال کودک به مدرسه و مکان جدید، بهانه گیری های مستمر و بی مورد والدین و معلمان در بروز گوشه گیری نقش به سزایی دارد. (دژکام، ۱۳۹۱)

روش های درمان گوشه گیری

شیوه های درمان گوشه گیری بسیار متعدد و متنوع است. معلمان و والدین در رفع مشکلات کودکان گوشه گیر نقش بسزایی دارند و با صمیمیت و محبت باید به تمام تغییرات رفتاری مناسب و موفقیت آمیز آنان توجه کرده، آنان را تشویق کنند و بدین وسیله کودکان به سوی فعالیت های اجتماعی سازنده در مدرسه و خانه راغب سازند. معلم باید کار را در مدرسه با آنچه کودک قادر به انجام دادن آن است، آغاز کند و او را عملاً به ارزشمند بودن خویش آگاه و مطمئن سازد. اگر کودک احساس کند که می تواند در انجام دادن امور موفق شود، بر اعتماد به



نفس او افزوده می شود و در می یابد که دیگر به گوشه گیری نیازی ندارد. به عبارت دیگر، باید کاری به کودک محول شود که بتواند با موفقیت از عهده ی انجام دادن آن برآید. با کودک بحث منطقی به عمل آید و بر توانایی ها و نقاط مثبت او توجه و تاکید شود. هم چنین با شناسایی به موقع و مناسب رفتارهای مطلوب و نامطلوب، به او آموخته شود که چگونه می تواند احساسات خود را از طریق صحیح و سازنده، نه با شیوه های مخرب ابراز کند. والدین و معلمان باید با کودکان گوشه گیر با ملایمت و مسالمت و دلجویی رفتار کنند. بردن به گردش های علمی، تشویق به سخن گفتن در حضور والدین و دوستان و بستگان و جرات دادن به او بدین معنی که می تواند در بین جمع سخن بگوید و شرکت دادن در فعالیت های هنری و ایفای نقش در نمایش نامه ها، از جمله اعمالی است که مهارت های اجتماعی دانش آموزان و کودکان گوشه گیر را افزایش می دهد و آنان را در مبارزه با گوشه گیری یاری می بخشد. (دژکام، ۱۳۹۱)

انگیزه

انگیزش چیست؟ انگیزش معمولاً به عنوان یک ویژگی درونی که رفتار را برانگیخته، هدایت و نگهداری می کند تعریف می شود.

انگیزه ی درونی و بیرونی

برخی از انگیزه ها مربوط به علائم درونی/ شخصی، مثل نیازها، علایق و کنجکاوی تکیه دارند. برخی انگیزه ها به عوامل بیرونی / محیطی، مثل پاداش ها، فشارهای اجتماعی، تنبیه، و از این قبیل اشاره کرد. گرایش های درونی و بیرونی دو احتمال مستقل هستند، و در هر زمان معین، می توانیم از هر کدام از آن ها تاثیر بپذیریم. تدریس می تواند از طریق ایجاد ارتباط با علایق دانش آموزان و کمک به رشد شایستگی های آن ها انگیزش درونی ایجاد کند. اما می دانید که همیشه این اتفاق نمی افتد. آیا جدول مندلیف ذاتا جالب است؟ آیا افعال بی قاعده کنجکاوی شما را بر می انگیزد؟ اگر معلمان همیشه روی انگیزش درونی حساب کنند تا همیشه به تمام دانش آموزانشان انرژی دهند، ناکام می شوند. موقعیت هایی وجود دارد که مشوق ها و حمایت های بیرونی ضروری هستند. معلمان باید انگیزش درونی را تشویق کرده و پرورش دهند، در عین حال اطمینان داشته باشند که انگیزش بیرونی به یادگیری کمک می کند. (وولفولک هودی، ۱۳۹۵)

تقویت ژتونی: غالباً تهیه ی پیامدهای مثبت برای تمام دانش آموزانی که شایسته ی آن هستند، دشوار است. یک نظام تقویت ژتونی می تواند این مشکل را حل کند، بدین طریق که تمام دانش آموزان می توانند در ازای رفتارهای مثبت تحصیلی و انضباطی ژتون هایی دریافت کنند. ژتون ها می توانند به شکل نمره، چک، سوراخ های روی یک کارت، قطعات فلزی، اسکناس های بازی، یا هر چیز دیگری باشد که بتوان آن را به سادگی به یک دانش آموز داد. در پایان هر دوره، دانش آموزان می توانند ژتون هایی که دریافت کرده اند را با پاداش مطلوبشان تعویض کنند. با توجه به این که دانش آموز چند ساله است، پاداش ها می توانند یک اسباب بازی کوچک، منابع مدرسه،



وقت آزاد، سمت های خاصی در کلاس، یا امتیازهای دیگری باشند. وقتی اقتصاد ژتونی، برای نخستین بار اجرا می شود، ژتون ها را باید در یک برنامه ی پیوسته ارائه داد. با این وجود وقتی برنامه تاثیر ثابت خود را گذاشت باید از برنامه ی متناوب استفاده کرد تا رفتار را برای مدت طولانی تری ایفا کرد. (وولفولک هودی، ۱۳۹۵)

تجزیه و تحلیل داده ها

طبق مشاهداتی که از رفتار فاطمه سر کلاس داشتم و مصاحبه هایی که با مدیر و مادر و روان شناس داشتم و هم چنین اطلاعاتی که از منابع علمی کسب کردم، به این نتیجه رسیدم که فاطمه دچار افسردگی و بی انگیزگی شده است.

بعد از دنیا آمدن رضا، فاطمه احساس طرد شدگی کرده ، و با رفتارهای پرخاشگرانه و لجبازی سعی کرده است که توجه و محبت مادر را به سمت خود بکشاند. چون رضا دچار مشکلاتی بوده و پدر و مادر توجهشان فقط به سمت رضا بوده و به نیازهای عاطفی فاطمه بی توجهی کرده بودند، فاطمه را دچار انزوا کرده بود. از طرفی هم تنبیه کلامی که مادر داشته ، فاطمه را دچار ترس و اضطراب کرده و باعث این احساس در او شده است که مادر او را دوست ندارد. همه ی این شواهد نشان داد که فاطمه دچار افسردگی و بی انگیزگی شده بود و در واقع این افسردگی باعث بی انگیزگی در او شده بود.

انتخاب راه حل

برای رفع یک مشکل در کودک نیاز هست که خانواده و معلم و مدرسه همه با هم هماهنگ کار کنند. و از طرفی چون تربیت فرزند نیاز به پدر و مادری دارد که بتوانند برای فرزند خود وقت بگذارند و درگیر مشکلات خودشان نباشند، اول باید مشکلات پدر و مادر حل شود.

با توجه به مصاحبه ای که با مادر فاطمه داشتم ، پدر و مادر فاطمه با هم مشکل داشتند و در خانه همیشه دعوا داشتند. بنابر این در اولین قدم بهتر بود که مشکلات پدر و مادر حل شود. به خاطر همین مادر را به یک روانشناس ارجاع دادم.

از آن جا که بدون کمک مادر نمی توان مشکل افسردگی را حل کرد و حل مشکلات پدر و مادر طول می کشد و من باید تا چند هفته صبر می کردم که مشکلات مادر فاطمه با پدرش حل شود و بعد با کمک مادر فاطمه، به حل مشکل او می پرداختم، تصمیم گرفتم موقتا راه حل هایی به کار بگیرم.

اجرای راه حل ها

این فعالیت ها را در طول این مدت که هنوز مشکلات پدر و مادر فاطمه حل نشده بود، موقتا انجام دادم:
فاطمه رانماینده ی کلاس کردم.



هنگام حل تمرینات کتاب، بیشتر وقت ها فاطمه را پای تخته می آوردم و بازخوردهایی می دادم که از حل کردن مسائل کتاب خوشش بیاید. (چون وضعیت درسی ضعیفی داشت برای حل تکالیف ساده او را پای تخته می آوردم تا از این طریق اعتماد به نفس پیدا کند).

زنگ های ورزش اگر بازی به گونه ای بود که دانش آموزان باید دست یکدیگر را بگیرند، تا حد امکان سعی می کردم دست فاطمه را بگیرم. وقتی هم که فاطمه می نشست تا خستگی اش برطرف شود، من هم کنارش می نشستم و کمی با او حرف می زدم.

چون تمرکز پایینی داشت او را از آخر کلاس به اول کلاس آوردم.

به نقاشی کشیدن خیلی علاقه داشت و همچنین استعداد خوبی داشت. هر وقت نقاشی می کشید به او می گفتم خیلی زیبا کشیدی تو حتما یک روز نقاش بزرگی می شوی. فاطمه هم لبخند می زد و سرگایش می نشست. در طول دو هفته سعی کردم که با فاطمه ارتباط خوبی داشته باشم و فاطمه به من اعتماد کند و در کلاس احساس امنیت داشته باشد.

نتیجه: در طول این دو هفته کمی وضعیتش بهتر شد. در درس ریاضی چون هوش خوبی داشت و خیلی نیاز به تمرین کردن نداشت، همین که او را پای تخته می بردم برای پیشرفتش کافی بود. اما در درس املا تغییر چندانی نکرد، چون اصلا تمرین نداشت. از نظر حرف زدن سر کلاس، وقتی اسمش را صدا می زدم و از او می خواستم کلمه ای را که پای تخته نوشته ام را بخواند، خیلی اهسته می خواند. به گونه ای که مجبور بودم لب خوانی کنم تا بفهمم چه می گوید. ناخن جویدنش هم خیلی کم تر شد و ترس و اضطرابی که قبلا داشت کاهش یافت.

بعد از دو هفته که مادر سه جلسه به روانشناس مراجعه کرد بود، تصمیم گرفتم دوباره با مادر صحبت کنم و با کمک همدیگر به رفع مشکل فاطمه بپردازیم. اولین بار که با مادر فاطمه صحبت کرده بودم کاملاً ناامید بود، اما این بار که با او حرف زدم خیلی با انرژی و سرحال بود. قبل از اینکه من چیزی بگویم، گفت اتفاقاً خودم می خواستم با شما تماس بگیرم. من حاضرم و آمادگی کامل دارم که برای حل مشکل فاطمه با هم همکاری کنیم. هر کاری لازم باشد به خاطر فاطمه انجام می دهم. از مادر فاطمه خواستم که فردا به مدرسه بیاید.

تصمیم گرفتم به روانشناسی که مادر فاطمه به او مراجعه کرده بود، زنگ بزنم و مشورت کنم. تمام کارهایی را که انجام داده بودم، با ایشان در میان گذاشتم. ایشان همه ی این کارها را تایید کردند و گفتند با توجه به وضعیت خانوادگی فاطمه سعی کن ارتباط محبت آمیزت را همچنان با او حفظ کنی و برنامه ای ترتیب دهی که رابطه ی فاطمه با مادرش هم عمیق تر شود.

بنابراین من سه نوع برنامه را ترتیب دادم:

فعالیت هایی که علاوه بر فعالیت های قبلی در مدرسه انجام داده بودم.



فعالیت هایی که برای مادر مشخص کردم تا در خانه انجام دهد.

فعالیت هایی که من و مادرش در مدرسه با هم انجام دادیم.

فعالیت هایی که علاوه بر فعالیت های قبلی در مدرسه انجام دادم:

۱- در نظر گرفتن جایزه برای حل تکالیف: برای ایجاد انگیزه ی انجام دادن تکالیف و حل کتاب از روش تقویت ژتونی استفاده کردم به این صورت که به ازای حل تکالیفش، چهارشنبه ی هر هفته به او یک برگه ی امتیاز می دادم. وقتی که این برگه ها به پنج تا می رسید، یک جایزه داشت. (برگه ی امتیاز را قبلا هم به فاطمه داده بودم اما هیچ عکس العملی در برابر آن از خودش نشان نداده بود، اما این بار خیلی خوشحال شد و به گفته ی مادرش روزی چند بار به آن نگاه می کند و خوشحال می شود)

۲- در نظر گرفتن تنبیه برای عدم همکاری (تنبیه سالم): وقتی تکالیفش را سر کلاس کامل انجام نمی داد، زنگ های بیرون در کلاس می ماندم و به او می گفتم تا کتابش را حل نکرده است، نمی تواند از کلاس خارج شود. این روش را چهار روز به طور جدی به کار گرفتم بعد از آن فاطمه هر روز کتابش را قبل از این که زنگ بیرون بخورد حل می کرد و در واقع هوشیارتر شد و تمرکز بهتری هم پیدا کرد. این تنبیه اینقدر موثر بود که الان اگر گاهی پیش بیاید که سر کلاس کتابش را حل نکند، خودش زنگ بیرون ادامه ی تمریناتش را حل می کند، بدون این که من از او خواسته باشم! و در واقع به حل تمرین کتاب علاقه نشان می دهد. کمی از کندنویسی اش هم برطرف شد.

۳- در نظر گرفتن فعالیت های گروهی در کلاس طبق علایق فاطمه با هدف یادگیری همکاری، اجتماعی شدن و همچنین افزایش اعتماد به نفس در او: فاطمه به نقاشی علاقه داشت، بچه ها را به گروه های سه نفره تقسیم کردم ، به هر گروه یک برگه دادم، از آن ها خواستم یک نقاشی بکشند و نماینده ی گروه درباره ی نقاشی یک داستان در کلاس تعریف کند. از آن جا که فاطمه به نقاشی خیلی علاقه داشت و استعداد خوبی داشت، هم گروهی هایش با او بیشتر مشورت می کردند و این به فاطمه اعتماد به نفس داد و باعث شد که فاطمه به عنوان نماینده ی گروه قصه را برای هم کلاسی هایش بخواند.

۴- دادن مسئولیت به فاطمه: فاطمه به همراه سه نفر دیگر از هم کلاسی هایش به عنوان مسئول بهداشت کلاس انتخاب شد.

فعالیت هایی که مادر در خانه انجام داد:

طی جلسه ای که با مادر داشتیم، این فعالیت ها را از مادر خواستم که انجام دهد:

۱- در خانه متناسب با توانایی فاطمه به او مسئولیت مشخص بدهید و تشویقش کنید.

۲- همیشه سعی کند جملات محبت آمیز مثل دوستت دارم یا دلم برایت تنگ شده را به فاطمه بگویید و سعی کنید بیشتر به او محبت داشته باشید.



- ۳- برای اینکه یاد بگیرد هر وقت عصبانی شد، عصبانیتش را به صورت کلامی نشان بدهد، شما هم گاهی وقت ها بگویید که مثلا من از فلان کار عصبانی و ناراحت هستم، تا وقتی که خودش عصبانی شد به صورت کلامی خشمش را بیان کند و کسی را نزند.
- ۵- به خاطر کارهای خوب هر چند کوچک باشد او را تشویق کنید. مثلا اگر یک لیوان آب برای شما آورد یا در را باز کرد و... تشویقش کنید. برای تشویق به او لبخند بزنید و از او تشکر کنید.
- ۶- از تنبیهات ناسالم (کلامی و بدنی) استفاده نکنید. وقتی باعث عصبانیت شما شد، محیط را ترک کنید.
- ۷- تا حد امکان بعضی کارهای منزل را با هم انجام بدهید. مثلا لباس ها را با هم بپوشید روی بند.
- ۸- تا حد امکان با همدیگر بازی کنید.
- ۹- برای اینکه حل تکالیفش را دوست داشته باشد، شما هم یه دفتر داشته باشید و همراه او تکالیفی را حل کنید. برای این که تشویق بشود تکالیفش را بنویسد، به ازای هر روز یک برچسب ستاره به دفترش بزنید و وقتی که ستاره هایش به ده تا رسید یک جایزه به او بدهید. جایزه ای که به او می دهید هم حتما علایق او را در نظر بگیرید. اگر رفتن به پارک را بیشتر از جایزه ی مادی دوست دارد، حتما رفتن به پارک را به عنوان جایزه ی او در نظر بگیرید.
- ۱۰- سعی کنید گاهی وقت ها بازیهای سه نفره همراه برادر کوچکش انجام دهید. تو ی بازی ها هم نشان بدهید که به او توجه دارید. همان اندازه که برادر کوچکش را می بوسید، فاطمه را هم ببوسید تا بفهمد که به اندازه ی برادرش او را دوست دارید.
- ۱۱- هر روز که از مدرسه می آید از او بپرسید که در مدرسه چه کاری انجام داده است. کتاب هایش را نگاه کنید و از او بخواهید که به شما بگوید چگونه مسائل کتاب را حل کرده است. وقتی هم دیدید که کتاب هایش را حل کرده است، به او بگویید که دختر باهوشی است.
- ۱۲- آگه دیدید که کتابش را حل نکرده است، به هیچ عنوان از تنبیه (کلامی و بدنی) استفاده نکنید، در چنین شرایطی از او بخواهید در خانه تکالیفش را حل کند. بعد به او بگویید که دلم می خواست باهم بازی کنم ولی چون کتابت را حل نکرده ای، اول باید کتابت را حل کنی، اوهم متوجه می شود که اگر کتابش را هر روز در مدرسه حل کند می تواند بیشتر با مادرش بازی کند. اگر گریه و لجبازی کرد توجهی نکنید و تسلیم گریه هایش نشوید و با قاطعیت بگویید تا وقتی که کتابش را حل نکند از بازی خبری نیست. دقت کنید که به هیچ عنوان به تندی با او حرف نزنید، و فقط یکبار به او بگویید. وقتی هم کتابش را حل کرد به او بگویید که خوشحالید که این قدر تمیز و مرتب کتابش را حل می کند و دختر تلاشگر و باهوشی است.
- ۱۳- همیشه به حرف هایش گوش بدهید. چه حرف های خوشحال کننده باشد، چه حرف هایی که نشان دهنده ی ناراحتی هایش است. هر وقت هم می خواهد با شما حرف بزند، کار دیگه ای انجام ندهید و تمام توجه خود را



به سمت او متمرکز کنید. اگر حرف زدنش حالت غرغر کردن و گله و شکایت داشت، با او دعوا نکنید و به او بگویید که من می فهمم تو ناراحتی ولی حالا به نظرت باید چکار کنیم؟ فکر کن. اجازه بدهید اول خودش فکر کند بعد با کمک همدیگر مشکل و ناراحتیش را حل کنین.

۱۴- هر روز که از مدرسه آمد اتفاقاتی که در خانه افتاده است را برایش تعریف کنید تا او هم اتفاقاتی که در مدرسه برایش افتاده است را برای شما تعریف کند.

۱۵- هنگامی که مهمان دارید، سعی کنید با فاطمه هم حرف بزنید و به حرف هایش توجه نشان دهید. با مادران فامیل که دخترهای هم سن فاطمه دارند هماهنگ کنید که دخترهایشان را با خودشان بیاورند و در بحث کردن آن ها را مشارکت دهند و شما نیز فاطمه را مشارکت دهید تا به مرور زمان این کم رویی برطرف شود. می توانید به فاطمه و بقیه ی دختران مسئولیتی مثل پذیرایی از مهمان ها یا پهن کردن سفره بدهید.

همه ی این مسائل را با پدرش هم در میان بگذارید که با هم هماهنگ باشید. اگه پدرش بیشتر وقت ها سرکار است، همین نیم ساعت شب یا ظهر که به خانه باز می گردد به حرف های فاطمه گوش بدهد و با او حرف بزند و تا جایی که برای پدرش امکان دارد با شما همراه باشد.

(همه ی این موارد را پیگیری کردم و نکات لازم را به مادر می گفتم و مادر مشتاقانه تمام مواردی که می گفتم را انجام می داد).

فعالیت هایی که من و مادرش در مدرسه با هم انجام دادیم:

۱- حضور فعال مادر فاطمه در مدرسه و مشارکت در امور مدرسه از جمله:

اجرای طرح قصه خوانی مادر برای کودک: در این طرح مادران در مدرسه برای دختر خود کتاب می خوانند. در این طرح چهار نفر از مادران حضور پیدا کردند و هر کدام از مادران برای پنج نفر از دانش آموزان کتاب خواندند. مادر فاطمه برای فاطمه و چهار نفر دیگر کتاب قصه خواند.

درست کردن کاردستی در زنگ هنر همراه دانش آموزان: مادر فاطمه همراه دو نفر دیگر از مادران در مدرسه حضور پیدا کردند و در زنگ هنر برای تزئین کلاس جهت جشن دهه ی فجر مشارکت کردند.

کمک به ایجاد انگیزه در دانش آموزان از جمله: درست کردن کیک و آوردن برای بچه ها ی کلاس، برای زمانی که می خواستم حرف (ک) را درس بدهم.

"زمانی که مادر فاطمه در مدرسه حضور داشت ، همکلاسی های فاطمه خیلی اشتیاق نشان می دادند. فاطمه خیلی از این موضوع خوشحال می شد. وقتی مادر فاطمه می آمد، فاطمه اول اهمیتی نمی داد ولی وقتی می دید همکلاسی هایش چقدر دوست دارند کنار مادر او بنشینند ، احساس غرور می کرد و از حضور مادرش لذت می برد. این کار به رابطه ی بهتر فاطمه با مادرش کمک کرد."

ارزشیابی



بعد از شروع انجام این اقدامات، فاطمه به مرور زمان هم از نظر افسردگی بهبود یافت، هم از نظر درسی پیشرفت قابل ملاحظه ای کرد. در مهرماه اصلا نمی دانستم حرف زدن فاطمه چگونه است، چون هر وقت با او حرف می زدم اصلا جواب نمی داد. از اواخر آبان وقتی از او درس می پرسیدم جواب می داد اما خودش هیچ وقت برای جواب دادن داوطلب نبود. حدودا در اواسط آذر بود که برای اولین بار سر کلاس برای رفتن به آبخوری از من اجازه گرفت و کم کم وضعیت او خیلی بهتر شد. پرخاشگری اش به شدت کاهش یافت. از نظر کم رویی قبلا به زور صدایش را می شنیدم و یا گاهی هم لب خوانی می کردم اما از آن زمان به بعد بلند حرف می زد، به گونه ای که از آخر کلاس راحت صدایش را می شنیدم. حدودا یک ماه بعد از اجرای اقدام پژوهی مادرش می گفت که به تنهایی بدون من به خانه ی فامیل و دوست و آشنا می رود و اصلا نمی ترسد. و تمایلیش به بیرون رفتن از خانه بیشتر شده است. ناخن جویدنش خیلی کمتر شد. البته ناخن جویدن را بیشتر در خانه داشت که مادر فاطمه گفت که به شدت کاهش یافته به گونه ای که بعضی از روزها اصلا نمی بینم که ناخنش را بجود. از نظر درسی به مرور زمان پیشرفت کرد. تا آذرماه در ارزشیابی درسی اسمش را به عنوان دانش آموز نیاز به تلاش بیشتر (مردود) به مدیر مدرسه اعلام کرده بودم. اما در دی و بهمن ماه تا حدی پیشرفت کرد که در ارزشیابی درسی به عنوان دانش آموز خیلی خوب اسمش را به مدیرمدرسه اعلام کردم. فاطمه در جشن دهه ی فجر به عنوان دانش آموز ممتاز از مدیر مدرسه جایزه و لوح تقدیر دریافت کرد.

گزارش نهایی

فاطمه اکنون دارای اعتماد به نفس خیلی بالا نشده و روابط اجتماعی خیلی گسترده پیدا نکرده است اما از حالت گوشه گیری درآمده است. اضطرابش به شدت کاهش یافته است. سر کلاس راحت حرفش را می زند. هر کاری داشته باشد به راحتی به من می گوید. رفتار پرخاشگرانه که گاهی اوقات داشت از بین رفته است. تمرکزش بهبود یافته و حالات مات و مبهوت که داشت به شدت کاهش یافته است. جالب این جاست که خودش هم می داند که تمرکزش کم است به خاطر همین هنگام نوشتن گاهی وقت ها اصلا سرش را بلند نمی کند یا به گونه ای می نشیند که رویش به طرف دیوار باشد تا همکلاسی هایش حواسش را پرت نکنند. بیشتر می خندد. بیشتر وقت ها او را خوشحال می بینم. زنگ ورزش به انجام دادن بازی های گروهی بیشتر تمایل نشان می دهد. از بودن با همکلاسی هایش خوشحال است. با این که وضعیت فاطمه تقریبا به طور کامل بهبود یافته است، اما هم چنان به همراه مادرش پیگیر وضعیت او هستم. با توجه به پیشینه ی خانوادگی او که دو تا از خاله های فاطمه هم سابقه ی گوشه گیری و کم رویی داشتند باید هم چنان به اقدام پژوهی ام ادامه دهم، چون احتمال دارد دوباره وضعیت قبلی خود را پیدا کند.

پیشنهادات:



۱- اولین پیشنهاد و در واقع توصیه ی من به مادران و معلمان و مربیان کودک این است که به هیچ عنوان به مشکلات کودکان به عنوان مسائل ساده نگاه نکنند و حتما ریشه یابی کنند و بعد وارد عمل بشوند. به طور مثال اگر در این اقدام پژوهی بخواهیم ساده به مشکل فاطمه نگاه کنیم ، ممکن است فکر کنیم مشکل او کم رویی است اما بقیه ی علائم مثل عدم تمرکز، حواس پرتی، بی اشتها، رفتارهای پرخاشگرانه، گوشه گیری و ترس از جمع، اعتماد به نفس پایین و... نشان دهنده ی افسردگی در فاطمه است که راه حل هایی خیلی بیشتر نسبت به کم رویی می خواهد و مدت زمان بیشتری برای درمان نیاز دارد و هم چنین باید به طور جدی تا مدت زمان بیشتری پیگیر بود.

۲- برای معلمان و مربیانی که با کودک در ارتباط اند دوره های مربوط به مشکلات رفتاری و اختلال های دوران کودکی برگزار شود.

۳- معلمان و مربیانی که با کودک در ارتباط اند اگر مشکلی را تشخیص داده اند، حتما با کمک مادر یا سرپرست کودک به رفع مشکل بپردازند. چون خانواده کانونی است که کودک اول در آن رشد می کند و بعد وارد مدرسه و جامعه می شود. و اگر مشکل کودک در حد اختلال است حتما با کمک یک روانشناس و زیر نظر او به رفع مشکل بپردازند.

۴- از مدیران و مسئولین آموزش و پرورش انتظار می رود که برای مدارس خصوصا مدارس دبستان محیط شاداب با امکانات تفریحی و بازی مناسب مهیا کنند تا کودکان در شرایط شاد درس بخوانند و حالت پیشگیرانه برای افسردگی داشته باشد.

۵- همه ی مدارس دبستان ما یک روانشناس یا مشاور برای حل این گونه مسائل داشته باشد.

منابع

- ۱- دژکام محمدرضا، مشاوره ی روانشناسی خانواده، نشرذهن آویز، ۱۳۹۱
- ۲- وولفولک هوی آنیتا، مترجمان/حقیقی سلیم، جاودان موسی، روانشناسی تربیتی(یادگیری و انگیزش) جلد دوم، نشر دانشگاه هرمزگان، ۱۳۹۵
- ۳- شیبانی شهناز و همکاران، نشریه ی کودکان استثنایی، شماره: زمستان ۱۳۸۵ ، دوره ۶ ، شماره ۴ (پیاپی ۲۲)
- ۴- اصلی آزاد مسلم و همکاران، نشریه ی روش ها و مدل های روانشناختی، شماره: پاییز ۱۳۹۱ ، دوره ۲ ، شماره ۹.



مطالعه روابط ساختاری کمالگرایی و نشخوار ذهنی با پیشرفت تحصیلی بر روی دانش آموزان مقطع دبیرستان : نقش میانجی گری عزت نفس

مریم اخوان^{*1}

1- کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد آیت الله آملی، مازندران، ایران.

mryam2015a@gmail.com

چکیده

هدف: کمالگرایی و نشخوار ذهنی می تواند پیامدهای منفی بر روی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان داشته باشد که عزت نفس هم نقش واسطه ای بر میزان این ارتباط خواهد داشت. هدف از پژوهش حاضر، بررسی روابط ساختاری کمالگرایی و نشخوار ذهنی با پیشرفت تحصیلی بر روی دانش آموزان با نقش میانجیگری عزت نفس



بود. روش: جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان مقطع سنی ۱۸-۱۲ شهر فریدونکنار بود که نمونه ای به تعداد ۱۸۰ نفر با روش خوشه ای چندمرحله ای انتخاب گردید. برای سنجش متغیرهای پژوهش از پرسشنامه های کمالگرایی هویت و فلت (۱۹۹۱)؛ توماس و نوجنت (۱۹۹۳)؛ پاسخ های نشخواری و هوکسما و مارو (۱۹۹۱) استفاده شد. ارزیابی مدل پیشنهادی با استفاده از الگویابی معادله های ساختاری انجام گرفت. یافته ها: نتایج پژوهش نشان داد که مدل پیشنهادی روابط بین متغیرهای یاد شده از برازش قابل قبولی برخوردار بود. و روی هم رفته کمال گرایی و نشخوار ذهنی هم به گونه مستقیم و هم به گونه غیرمستقیم از راه عزت نفس، با پیشرفت تحصیلی در رابطه هستند. هم چنین، تمامی فرضیه های پژوهش مورد تایید قرار گرفتند. نتیجه گیری: با افزایش عزت نفس در دانش آموزان، می توان کمالگرایی آنها را بهبود و نشخوار ذهنی را کاهش و در نتیجه باعث پیشرفت تحصیلی آنها شد.

واژگان کلیدی: کمالگرایی، نشخوارذهنی، پیشرفت تحصیلی، عزت نفس

مقدمه

مهمترین احساسات نظام آموزشی، آماده ساختن افراد برای کسب دانش، مهارت های شناختی و شغلی جهت ورود به اجتماعی است. جامعه ما هم در حال توسعه و پیشرفت است (رابری و همکاران، ۱۳۹۸). یکی از موضوعاتی که می بایست درباره دانش آموزان با اهمیت و مورد توجه قرار داد، پیشرفت تحصیلی آنها است (صبحی قراملکی، ۱۳۹۱). پیشرفت تحصیلی به توانایی آموخته شده یا اکتسابی فرد در موضوعات آموزشی اطلاق می شود که به وسیله آزمونهای فراگیری استاندارد شده یا آزمونهای معلم ساخته اندازه گیری می شود. به طور کلی این اصطلاح به معنای مقدار یادگیری آموزشی فرد است، به طوری که بتوان آنها را در مقوله کلی عوامل مربوط به تفاوت های فردی و عوامل مربوط به مدرسه و نظام آموزش و پرورش مورد مطالعه قرار گرفت (دلیرناصر و حسینی نسب، ۱۳۹۴؛ به نقل از عینی و همکاران، ۱۳۹۸). یکی از عواملی که می تواند پیشرفت تحصیلی را تحت تاثیر قرار بدهد؛ کمالگرایی^۱ می باشد که گرایش افراطی فرد به بی عیب و نقص بودن، کوچکترین اشتباه خود را گناهی نابخشودنی پنداشتن و مضطربانه انتظار پیامدهای شوم شکست را کشیدن را دربرمی گیرد (امامی، ۱۳۸۲؛ علی یاری، ۱۳۹۵). در مجموع، کمال گرایی مشتمل بر دو بعد کمال گرایی مثبت یا سازش یافته و کمال گرایی منفی یا سازش نیافته می باشد. در کمالگرایی مثبت، اشاره به ابعادی از کمالگرایی است که کوشش فرد در معیارها و ارزیابی های دقیق و سطح بالا برای اعمال شخصی و کوششی برای کامل بودن است و در کمالگرایی منفی مشتمل بر ابعادی از کمالگرایی است که فرد استرس درباره اشتباهات فرد دارد و تضاد و تعارضی بین انتظارات و دستاوردهای خود مشاهده می کند (بشارت و حسینی، ۱۳۹۱). در خصوص رابطه پیشرفت تحصیلی و کمالگرایی نتایج پژوهشی که توسط علی

¹ . perfectionism



یاری (۱۳۹۵) بیانگر این بود که بین کمال گرایی والدین و پیشرفت تحصیلی در بین دانش آموزان متوسطه رابطه وجود دارد. بین کمال گرایی پدران و پیشرفت تحصیلی در بین دانش آموزان متوسطه رابطه وجود دارد. بین کمال گرایی مادران و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان متوسطه رابطه وجود ندارد. بدری گرگری، بیرامی و دبیری (۱۳۹۳) در پژوهشی دیگر به این نتیجه رسیدند که ابعاد کمال گرایی به صورت مستقیم و غیرمستقیم بر رضایت و پیشرفت تحصیلی اثرگذار است. اهداف پیشرفت نیز به عنوان متغیر واسطه ای بر رضایت و پیشرفت تحصیلی اثرگذار است. یحیی زاده درزی، حسین زاده و کیانپور (۱۳۹۹) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که کمالگرایی تحصیلی بر اضطراب پیشرفت تحصیلی اثر مستقیم دارد و متغیر میانجی هوش معنوی بر اضطراب پیشرفت تحصیلی اثر غیر مستقیم دارد. افرادی که عموماً مضطرب هستند، آسیب پذیری بیشتری برای اضطراب امتحان دارند. هوش معنوی و کمالگرایی مثبت می توانند در تعدیل میزان اضطراب تحصیلی در دانش آموزان اثر مثبت داشته باشند. دامیان و همکاران (۲۰۱۷) نشان دادند که گسترش کمالگرایی در فراگیران سبب کاهش پیشرفت تحصیلی و عملکرد تحصیلی موثر در بلندمدت و نهایتاً فرسودگی تحصیلی خواهد شد. نتایج پژوهش عینی، نریمانی و بشرپور (۱۳۹۸) نشان داد که بعد خودمدیریتی یادگیری خودراهبر و سرزندگی تحصیلی، پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی می کنند و ابعاد رغبت به یادگیری و خودکنترلی یادگیری خودراهبر قادر به پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نمی باشند. افزون بر این متغیری دیگری که فرض می شود می تواند پیشرفت تحصیلی را تحت تاثیر قرار بدهد، نشخوار ذهنی است. نشخوار ذهنی، به عنوان اشتغال به اندیشه دائمی به اندیشه یا موضوعی و تفکر درباره آن شناخته شده و طبقه ای از افکار آگاهانه است که حول محوری مشخص می شود. این افکار تکرار شونده، به طور غیرارادی وارد آگاهی می شوند و توجه و اهداف را منحرف می سازند (لوتانز، یوسف و اولیو، ۲۰۰۷؛ به نقل از طیب زاده و سپهریان آذر، ۱۳۹۶). پاسخ های نشخواری، نقطه مقابل حل مسئله مؤثر و ساختاریافته است و مانع بروز رفتارهای مؤثر می شود که می تواند به درمان کمک کند (مداحی، ۲۰۱۳؛ به نقل از ریاحی و همکاران، ۱۳۹۸). به نظر می رسد که موفقیت و پیشرفت تحصیلی از عمق تصورات فردی شخص ریشه می گیرد، بنابراین دانشجوی مبتلا به نشخوار ذهنی، بدون تصویری از پیشرفت تحصیلی خود، دچار اختلالاتی از جمله افسردگی، بلا تکلیفی، نگرانی، اضطراب و غیره می شود که هر یک از آنها به تنهایی کافی است تا فرد را از دستیابی به پیشرفت ها از جمله پیشرفت تحصیلی در زندگی خود بازدارد (ریاحی و همکاران، ۱۳۹۸). در این راستا حاج حسینی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که حدود ۱۴ درصد از واریانس انگیزه پیشرفت تحصیلی توسط نشخوار فکری تبیین شده است و حدود ۱۳ درصد از واریانس متغیر وابسته را هوش هیجانی به تنهایی تبیین می کند. یکی از سازوکارهایی که فرض می شود، کمالگرایی و نشخوار ذهنی را به پیشرفت تحصیلی مرتبط کرده است؛ عزت نفس است. عزت نفس، مفهومی است که بر اساس ساختار فرهنگی و اعتقادی که فرد با آن زندگی می کند، به احساس ارزشمندی بودن فرد در جهان اطلاق می شود. به عبارتی دیگر، شخصی که عزت نفس زیادی دارد، خود را به گونه ای ارزیابی می کند که فردی ارزشمند است که توانایی قرار گرفتن در تعاملات مثبت با دیگران را نیز دارد (سوسلو و اورد، ۲۰۱۳؛ به نقل از سلیمانی و همکاران، ۱۳۹۸). عزت نفس یک عامل مهم در اختلالات روانشناختی به شمار می آید (ورابل و همکاران، ۲۰۱۸). فرد کمال گرا قادر نیست خود را همانطوری که هست بپذیرد. وقتی احساس ارزشمندی و لیاقت می کند که به اهداف دور از انتظار خود برسد. از آنجا که این اهداف غیر واقعی هستند و دست یافتن به آنها ممکن نیست، بنابر این خود را بی ارزش، بی لیاقت و بی کفایت می داند. احساس عزت نفس و اعتماد بنفس در وی به وجود نمی آید. وقتی که چنین فردی در پذیرش خود دچار مشکل است، طبیعی است که در پذیرش و قبول دیگران نیز با مشکل مواجه می شود. وقتی که

1. Damian & et al

2. Luthans, Youssef & Avolio

3. Sowisl & Orth

4. Vrabel, Zeigler-Hill & Southard



در مورد خود مرتباً قضاوت و ارزش گذاری می کند و خود را به باد انتقاد می گیرد، طبیعی است که به تدریج تمایل به قضاوت و انتقاد از دیگران پیدا کند. در نظر افراد کمال گرا نیل به ایده آل است که به زندگی معنی می دهد، هر کسی که به ایده آل نرسد زندگی معنایی ندارد. همیشه باید شماره یک بود و هدف قابل قبول برنده شدن است تنها یک راه برای رسیدن به هدف وجود دارد، که مسیر مستقیم است. روبه رو شدن با یک مانع در راه رسیدن به هدف مساوی تسلیم شدن دست از کار کشیدن است من هرگز توان تغییر اوضاع را آنطوری که می خواهم باشد ندارم، پس چرا تلاش نمایم دارند. این افکار غیر منطقی عواقب منفی بسیاری از جمله احساس گناه، نارضایتی از خود، بدبینی، پایین بودن عزت نفس و اعتماد بنفس، فقدان انگیزه، بی تحرکی و افسردگی را به دنبال خواهد داشت (مهرابی زاده هنرمند، ۱۳۸۲ و شارز و همکاران، ۱۳۹۹).

اغلب اینطور تصور می شود افرادی که عزت نفس پایینی دارند، دارای کمالگرایی و آرمان خواهی پایین تری هستند. کمالگرایی به مثابه نوعی سبک شخصیتی آشکار در تلاش فرد برای رسیدن به تمامیت، تعریف می شود (فلت و هویت، ۲۰۰۵؛ به نقل اکبری شایه و همکاران، ۱۳۹۱). همان طور که پیش تر اشاره شد؛ کمالگرایی دارای دو بعد مثبت و منفی است. کمالگرایی مثبت و منفی بر عزت نفس می تواند به طور مستقیم تاثیر می گذارند. پژوهش ها گواه رابطه مثبت بین کمالگرایی مثبت و عزت نفس است. در واقع کمالگرایی مثبت، انتظاراتی عقلانی و واقع گرایانه با توجه توانایی ها و محدودیت های فرد ایجاد می کند که این واقع بینی با محدودسازی انتظارات در دو زمینه شخصی و بین شخصی، به فرد کمک می کند تا معیارهای سخت و هدف های تحقق نیافتنی را بر خود و دیگران تحمیل نکند و در سایه این واقعیت روان شناختی با کاهش ترس از شکست و افزایش رضایت شخصی، عزت نفس خود را تقویت می کند (ملکیان بهابادی، محسنی دنوزی و کشاورز، ۱۳۸۸) و کمالگرایی منفی بر اساس عدم رضایت و انتقاد دائمی از عملکرد شخصی تعیین می شود که چنین وضعیتی نوعی احساس عدم شایستگی را به وجود می آورد و باعث کاهش عزت در شخص می شود. نتایج پژوهش ملکیان به آبادی، محسنی دنوزی و کشاورز (۱۳۸۸) بیانگر این بود که بین کمال گرایی مثبت و عزت نفس رابطه مثبت و معنادار و بین کمال گرایی منفی و عزت نفس رابطه منفی معناداری وجود دارد. همچنین یافته ها بیانگر این نکته است که بین کمال گرایی و عزت نفس آزمودنی های نخبه و غیرنخبه تفاوت معناداری وجود دارد. ایزدی و باقری (۱۳۹۵) در پژوهشی دیگر به این نتیجه رسیدند که عزت نفس در بین دانشجویان پسر رسته های پزشکی و علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی تفاوت معناداری وجود ندارد. عزت نفس در بین دانشجویان دختر رسته های پزشکی و علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی تفاوت معناداری وجود دارد. بین کمالگرایی در دانشجویان پسر رسته های پزشکی و علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی تفاوت معناداری وجود دارد. بین کمالگرایی در دانشجویان دختر رسته های پزشکی و علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی تفاوت معناداری وجود ندارد و مطابق با یافته پژوهش نتایج مربوط به تفاوت عزت نفس و کمال گرایی در دو گروه دانشجویان دانشکده پزشکی و علوم انسانی معنادار شده است. نتایج پژوهش نظری و ابوالمعالی (۱۳۹۴) نیز بیانگر این بود که متغیرهای پیش بین به صورت ترکیبی قادر به پیش بینی رضایت جنسی زنان نبوده و فقط ۰/۰۴ درصد از تغییرات متغیر رضایت جنسی توسط این متغیرها تبیین می شود. همچنین از بین متغیرهای پیش بین، فقط متغیر رضایتمندی از خود می تواند به تنهایی و مستقل از سایر متغیرها رضایت جنسی زنان را پیش بینی و تبیین کند. نتایج پژوهش اکبری شایه و همکاران (۱۳۹۱) بیانگر این بود که داد که بین دانش آموزان مصروع و دانش آموزان غیر مصروع در عزت نفس و عملکرد تحصیلی دو گروه، تفاوت معنی داری وجود دارد. به طوری که دانش آموزان مصروع، از نظر عزت نفس وضعیت نامطلوب تر و عملکرد تحصیلی ضعیف تری داشتند.

افزون بر این اینطور فرض می شود که بین نشخوار ذهنی و عزت نفس رابطه وجود دارد. به طور معمول افراد با عزت نفس پایین: بسیار انتقادگرایانه نسبت به خود فکر و عمل می کنند. خصوصیات مثبت خود را همواره نادیده می گیرند. افراد با عزت نفس پایین خود را به گونه ای قضاوت می کنند که گویی از دیگران همیشه در مرحله ای پایین تر قرار دارند. از کلمات منفی مانند احمق، چاق



، زشت و... برای توصیف خود استفاده می کنند. افراد با عزت نفس پایین همیشه در حال سرزنش خود هستند، حتی برای چیزهایی مانند رفتار دیگران که کنترلی بر آن ندارند. همه چیز برای افراد با عزت نفس پایین بستگی به شانس دارد، از این رو خود را فرد بدشانسی می دانند. حرف افرادی که از آنها تعریف می کنند را باور نمی کنند، بنابراین با توجه به این مواردی که اشاره شد، نشخوار ذهنی در این گونه افراد هم مشاهده می گردد. یکی از مولفه های مهم عزت نفس پایین، بی ارزشی خود و خود انتقادی است و به نظر می رسد عزت نفس پایین می تواند افراد را به آسانی در نشخوار یا سبک خودانتقادی قرار دهد و منجر به افزایش آسیب پذیری در طیف وسیعی از مشکلات ارتباطی شود (گیلبرت و و ایرونز، ۲۰۰۴). نتایج پژوهش ختائی و تقوی (۱۳۹۸) بیانگر این بود که ضرایب استاندارد و غیر استاندارد مسیر مستقیم مدل فرضی از خودقضاوتی به نشخوار خشم، و نشخوار خشم به عزت نفس جنسی معنی دار شد؛ به عبارت دیگر بین خودقضاوتی با عزت نفس جنسی با نقش واسطه ای نشخوار خشم در زنان مبتلا به دیابت نوع A تهران رابطه وجود داشت. فرض می شود که خیلی از کسانی که نشخوار ذهنی دارند، مشکلاتی در عزت نفس شان هم دارند. در واقع، کمبود عزت نفس با افزایش نشخوار فکری مرتبط است. همچنین با افزایش احتمال افسردگی هم ارتباط دارد. در پژوهشی بیگی هرچگانی و همکاران (۱۳۹۸) به این نتیجه رسیدند که نشخوار فکری، در رابطه بین کمالگرایی مثبت و منفی با ناتوانی ناشی از سردرد در کل نمونه، نقش تعدیلی معنی داری دارد. نقش تعدیل کننده نشخوار فکری، در رابطه بین کمال گرایی مثبت کمال گرایی منفی با ناتوانی ناشی از سردرد در زنان نیز معنی دار بود. ولی نقش تعدیل کننده نشخوار فکری، در رابطه بین کمال گرایی مثبت با ناتوانی ناشی از سردرد در زنان و مردان معنادار به دست نیامد. بازگیر (۱۳۹۸) در پژوهشی دیگر به این نتیجه رسید که بین عزت نفس کلی، عزت عمومی، عزت نفس خانوادگی و عزت نفس اجتماعی با رفتارهای سازگارانه دانشجویان دانشگاه آزاد خرم آباد رابطه مثبت معنی داری وجود دارد. و بین نشخوار فکری، باورهای فراشناختی و مولفه های آن یعنی کنترل ناپذیری افکار و عدم اطمینان شناختی رابطه منفی معنی دار وجود دارد. همچنین بین باورهای مثبت در مورد نگرانی و باورهای منفی در مورد افکار و خودهشیاری از مولفه های باورهای فراشناختی و بعد عزت نفس تحصیلی / شغلی از ابعاد عزت نفس با رفتارهای سازگارانه رابطه معنی داری وجود ندارد. همچنین نتایج تحلیل رگرسیون نشان می دهد از بین ابعاد عزت نفس، بعد عزت نفس عمومی، عزت نفس خانوادگی، و عزت نفس اجتماعی و از بین مولفه های باورهای فراشناختی، مولفه عدم اطمینان شناختی و کنترل ناپذیری افکار پیش بینی کننده مناسبی برای رفتارهای سازگارانه دانشجویان می باشند و بعد عزت نفس شغلی / تحصیلی و مولفه های باورهای مثبت در مورد نگرانی، باورهای منفی در مورد افکار و خودهشیاری توان پیش بینی رفتارهای سازگارانه دانشجویان را نداشته و از تحلیل خارج شده است. آنچه به عنوان هدف نهایی در پس همه این اقدامات نهفته است، افزایش میزان موفقیت تحصیلی فراگیران است چراکه می تواند سلامت جسمی و روانی افراد را تهدید کند، عدم وجود انگیزه موفقیت در افراد می تواند مسیر حرکت آنها را به سمت وسوی نامناسب گسترش دهد، به مرور زمان اعتبار اجتماعی، کارایی، اثربخشی و بهره وری آن را از بین ببرد و به دنبال آن باعث کاهش عملکرد واقعی فرد شده و هزینه های زیادی را متوجه جامعه و دولت نمایند (بهمن پورو همکاران، ۲۰۱۲؛ به نقل از ریاحی و همکاران، ۱۳۹۸). با توجه به نقش کلیدی موفقیت در عملکردهای فراگیران چنین پژوهش هایی دانش و اطلاعات نوینی را به دست می دهد که می تواند در پژوهش های بعدی مورد استفاده قرار گیرد و راهگشا باشد. بر این اساس پژوهش حاضر قصد دارد به این پیردازد که چه روابطی بین کمالگرایی و نشخوار ذهنی با پیشرفت تحصیلی وجود دارد، چه روابطی بین کمالگرایی و نشخوار ذهنی با عزت نفس وجود دارد و در نهایت آیا عزت نفس در رابطه بین کمالگرایی با نشخوار ذهنی می تواند نقش میانجیگری ایفا کند یا خیر؟

روش پژوهش

مطالعه حاضر یک پژوهش همبستگی بود که با استفاده از تحلیل معادلات ساختاری صورت گرفت. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه نوجوانان دختر ۱۲ تا ۱۸ سال مقطع دبیرستان شهر فریدونکنار بود. تعداد کل جامعه بالغ بر دویست نفر مشتمل بر مدارس فنی



حرفه ای توانگر و شاهد الغدیر بود. نمونه گیری با استفاده از شیوه نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای انجام شد. حجم نمونه با توجه به حجم جامعه، به علت مخدوش بودن برخی پرسشنامه ها، به ۱۸۰ نفر تقلیل یافت. ملاک ورود داده ها: مقطع سنی ۱۲ تا ۱۸ سال، جنسیت دختر داشتن، نداشتن سابقه بیماری روحی روانی بود. ملاک خروج داده ها هم مخدوش بودن پرسشنامه ها بود. پس از انتخاب شرکت کنندگان، جلب موافقت و توضیح اهداف پژوهش برای آن ها، پرسشنامه ها به صورت فردی برای آنها در گروه و به شیوه الکترونیکی توزیع شد.

ابزار پژوهش

پرسشنامه کمالگرایی: کمالگرایی هویت و فلت (۱۹۹۱) ۳۰ ماده دارد که سه بعد کمالگرایی خودمحور، دیگرمحور و جامعه محور را می سنجد. هریک از این سه بعد با ۱۰ ماده در یک طیف ۵ درجه ای لیکرت از نمره ۱ تا ۵ سنجیده می شود. حداقل و حداکثر نمره آزمودنی در زیر مقیاسهای سه گانه به ترتیب ۱۰ و ۵۰ خواهد بود. فلت و هویت (۲۰۰۶) در پژوهش خود بر روی یک نمونه ۲۶۳ نفری، همابستگی درونی مقیاس خود را قابل قبول اعلام کردند که به ترتیب برای ابعاد کمالگرایی کمالگرایی خودمحور، دیگرمحور و جامعه محور برابر بِلت ۰/۸۸، ۰/۷۴ و ۰/۸۱ بوده است. در پژوهش بشارت (۱۳۸۶) در یک نمونه ۵۰۰ نفری از دانشجویان، ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه ها برای زیرمقیاس های کمالگرایی خودمحور، دیگرمحور و جامعه محور به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۹۱ و ۰/۸۱ گزارش شده است که نشانه همسانی درونی خوب برای این مقیاس است. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس های کمالگرایی خودمحور، دیگرمحور و جامعه محور به روش آلفای کرونباخ ۰/۶۹، ۰/۶۴ و ۰/۷۱ به دست آمد. همچنین، برای بررسی روایی مقیاس کمالگرایی از تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عامل تأییدی نشان داده است، که کلیه ماده های مقیاس کمالگرایی دارای بارهای عاملی قابل قبول بزرگتر از ۰/۳۰ بوده و روی عامل مربوط به خود بار مثبت و معنی داری گذاشته اند (غلامی و همکاران، ۱۳۹۴). **پرسشنامه عزت نفس:** مقیاس عزت نفس روزنبرگ (۱۹۶۵) عزت نفس کلی و ارزش شخصی را اندازه می گیرد. این مقیاس شامل ۱۰ عبارت کلی است که میزان رضایت از زندگی و داشتن احساس خوب در مورد خود را می سنجد. به نظر بورت و رایت (۲۰۰۲) مقیاس عزت نفس روزنبرگ (SES) یکی از رایج ترین مقیاس های اندازه گیری عزت نفس بوده و مقیاس معتبری در نظر گرفته می شود زیرا برای عزت نفس از مفهومی مشابه با مفهوم ارائه شده در نظریه های روان شناختی درباره «خود» استفاده می کند SES. به منظور ارائه یک تصویر کلی از نگرش های مثبت و منفی درباره خود به وجود آمده است (روزنبرگ، ۱۹۷۹؛ به نقل از بورت و رایت، ۲۰۰۲). این مقیاس ضریب همبستگی بالاتری نسبت به پرسشنامه عزت نفس کوپراسمیت (SEI) دارد و در سنجش سطوح عزت نفس روایی بالاتری دارد. **پرسشنامه پاسخ های نشخواری (RRS):** این پرسشنامه را هوکسما و مارو^۱ تدوین و واکنش های خلقی منفی را ارزیابی کردند. از دو خرده مقیاس پاسخ های نشخواری و پاسخ های منحرف کننده حواس تشکیل شده و هر کدام ۱۱ عبارت را شامل می شود. ۲۲ عبارت دارد که طیف لیکرت از ۱ (هرگز) تا ۴ (اغلب اوقات) نمره گذاری می شود (شاکرنیا و محمدپور، ۲۰۱۰؛ به نقل از طبیبیان و سپهریان آذر، ۱۳۹۶). ترینور و همکاران (۲۰۰۳)، ضریب آلفای این مقیاس را ۰/۹۰، اعتبار بازآزمایی را ۰/۶۸ گزارش کرده اند. باقری نژاد، صالحی و طباطبایی ضریب پایایی پرسشنامه باورهای فراشناختی ۰/۶۵ در سطح ۰/۰۱ مطرح شد که نشان می دهد از روایی زیادی برخوردار است. لازم به ذکر است در این مطالعه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان براساس معدل ترم گذشته آنها مورد بررسی قرار گرفته است و در تقسیم بندی معدل بالاتر از ۱۷، دانش آموز ممتاز، معدل ۱۶/۹۹-۱۴ آموز متوسط و معدل زیر ۱۳/۹۹ به عنوان دانش آموز ضعیف، در نظر گرفته شد.

یافته های پژوهش

^۱ ruminative responses (RRS)

^۲ Hoeksema & Maro

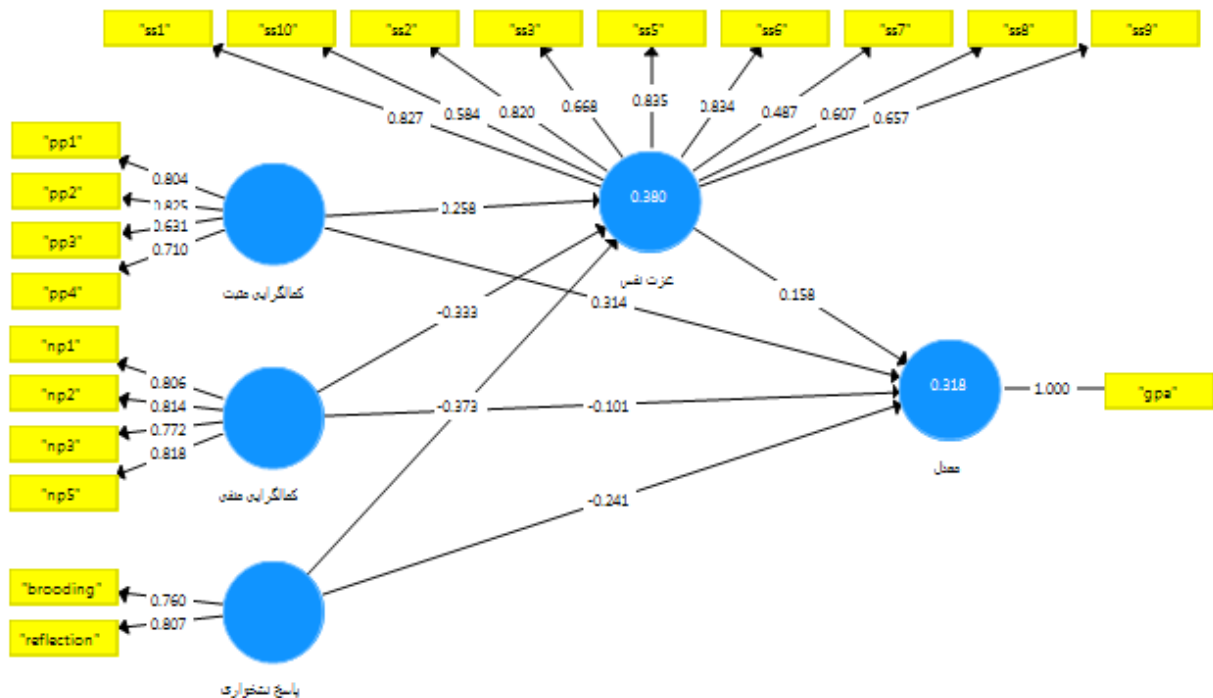


در این پژوهش، جهت تجزیه و تحلیل داده ها از آمار توصیفی (توزیع فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد) و آمار تحلیلی (معادلات ساختاری) استفاده شد. میانگین، انحراف معیار متغیرها همراه با آماره های کجی و کشیدگی در جدول ۱ آورده شده است. میانگین معدل دانش آموزان ۱۵/۷۲ و انحراف معیار آن ۲/۶۳ است. نرمال بودن یک متغیره با شاخصهای کجی و کشیدگی بررسی شد. بیشترین مقدار کجی ۱/۳۷- و بیشترین کشیدگی ۱/۷۴ است که متعلق به معدل هستند. این مقادیر نشان می دهد مفروضه نرمال بودن برای معدل برقرار نیست. این مساله بعلاوه استفاده از سوالات به عنوان نشانگرهای کمالگرایی مثبت و منفی و عزت نفس موجب شد از روش حداقل مجزورات جزئی در نرم افزار smartpls برای آزمون فرضیه ها استفاده شود. جدول ۱. میانگین،

انحراف معیار، کجی و کشیدگی متغیرها

متغیر	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
معدل	۱۵/۷۲	۲/۶۳	-۱/۳۷	۱/۷۴
کمال گرایی مثبت	۲۲/۳۲	۳/۴۸	-۰/۳۵	-۰/۶۳
کمال گرایی منفی	۱۶/۸۴	۴/۰۶	۰/۱۰	-۰/۳۵
برودینگ	۲۳/۴۷	۳/۹۲	۰/۱۶	-۰/۵۸
رفلکشن	۲۳/۱۷	۴/۶۹	۰/۳۲	-۰/۴۹
عزت نفس	۳۱/۳۴	۴/۹۲	-۰/۸۰	۰/۳۳

در مدل طراحی شده کمالگرایی مثبت و منفی و نشخوار ذهنی متغیرهای مستقل، عزت نفس متغیر میانجی و معدل متغیر وابسته بود. نخست بارهای عاملی نشانگرها بررسی شدند. نشانگرهای با بار کمتر از ۰/۴ از مدل حذف شدند. مدل تحقیق پس از حذف بارهای عاملی نامناسب در شکل ۱ مشاهده می شود.





شکل ۱: مدل پیشرفت تحصیلی در حالت ضرایب استاندارد
جدول ۲: پایایی و روایی همگرایی متغیرهای مکنون

اعتبار ترکیبی (CR)	میانگین واریانس استخراجی (AVE)	
۰/۹۰	۰/۵۱	عزت نفس
۰/۷۶	۰/۶۱	نشخوار ذهنی
۰/۸۳	۰/۵۶	کمال گرایی مثبت
۰/۸۸	۰/۶۴	کمال گرایی منفی

پایایی متغیرها با اعتبار ترکیبی بررسی شد (جدول ۲). کمترین اعتبار ترکیبی ۰/۷۶ و بیشترین آن ۰/۹۰ است. این نتایج حاکی از پایایی مناسب متغیرهای مکنون است. روایی همگرایی متغیرهای مکنون با میانگین واریانس استخراجی آزمون می شود. چنانچه میانگین واریانس استخراجی یک متغیر بیشتر یا مساوی ۰/۵ باشد آن متغیر دارای روایی همگرا است. کمترین میزان میانگین واریانس استخراجی ۰/۵۱ و بیشترین مقدار ۰/۶۴ است که به ترتیب مربوط به عزت نفس و کمال گرایی منفی است. بیشتر بودن مقادیر میانگین واریانس استخراجی از ۰/۵ روایی همگرایی متغیرهای مکنون را حمایت می کند.

جدول ۳: روایی واگرایی متغیرهای مکنون به روش فورنل-لاکر

	۱	۲	۳	۴	۵
۱. عزت نفس	۰/۷۱				
۲. معدل	۰/۴۱	۱			
۳. نشخوار ذهنی	-۰/۴۹	-۰/۴۳	۰/۷۸		
۴. کمال گرایی مثبت	۰/۳۳	۰/۴۲	-۰/۳۲	۰/۷۵	
۵. کمال گرایی منفی	-۰/۳۴	-۰/۱۳	۰/۱۱	۰/۱۵	۰/۸۰

عناصر قطری جدول ۳ مقادیر ریشه دوم میانگین واریانس استخراجی هستند و عناصر مثلث پایین ماتریس مقادیر همبستگی بین متغیرهای مکنون هستند. در روش فورنل-لاکر چنانچه جذر AVE یک متغیر بزرگتر از همبستگی های آن با سایر متغیرها باشد روایی واگرا برقرار است. همانطور که مشاهده می شود، هیچکدام از همبستگی های بین متغیرها بیشتر از عناصر قطر ماتریس نیست. در نتیجه روایی واگرایی متغیرهای مکنون مورد حمایت قرار می گیرد. بررسی همبستگی ها نشان می دهد که معدل با عزت نفس ($r=0/41$) و کمالگرایی مثبت ($r=0/33$) رابطه مثبت دارد. معدل با نشخوار ذهنی ($r=-0/49$) و کمالگرایی منفی ($r=-0/34$) رابطه منفی دارد.

جدول ۴: ضرایب مسیر مستقیم، مقادیر t و اندازه اثر

	عزت نفس			معدل		
	ضریب	T	f^2	ضریب	t	f^2
عزت نفس	-	-	-	۰/۱۶	۲/۲۷*	۰/۰۲
نشخوار ذهنی	-۰/۳۷	۶/۱۹**	۰/۱۹	-۰/۲۴	۳/۲۱**	۰/۰۶



۰/۱۱	۴/۶۷**	۰/۳۱	۰/۰۹	۳/۷۰**	۰/۲۶	کمال گرایی مثبت
۰/۰۱	۱/۴۷	-۰/۱۰	۰/۱۷	۵/۱۰**	-۰/۳۳	کمال گرایی منفی

*P<0.05 **P<0.01

ضرایب تاثیر مستقیم در جدول ۴ آورده شده است. مقادیر $t > 1/96$ نشان دهنده معناداری آماری ضریب هستند. برای تعیین میزان تاثیر هر متغیر مستقل بر وابسته از اندازه اثر f^2 استفاده شده است. طبق نظر کوهن (۱۹۸۸) مقادیر ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ برای f^2 بترتیب بیانگر اثر کوچک، متوسط و بزرگ است. نشخوار ذهنی ($t=6/19, \beta=-0/37$) و کمال گرایی منفی ($t=5/10, \beta=-0/33$) تاثیر منفی روی عزت نفس دارند. کمالگرایی مثبت تاثیر مثبتی روی عزت نفس دارد ($t=3/70, \beta=0/26$). اندازه اثر کمال گرایی مثبت کوچک و اندازه اثرهای کمال گرایی منفی و نشخوار ذهنی متوسط است. عزت نفس ($t=2/27, \beta=0/16$) و کمال گرایی مثبت ($t=4/67, \beta=0/31$) تاثیر مثبتی روی معدل دارند. نشخوار ذهنی تاثیر منفی بر معدل دارد ($t=3/21, \beta=-0/24$). تاثیر کمال گرایی منفی بر معدل معنادار نیست ($t=1/47, \beta=-0/10$). همه اندازه اثرهای مشاهده شده برای تاثیر متغیرها بر معدل در سطح کوچک است. نقش میانجی عزت نفس در رابطه کمالگرایی و نشخوار ذهنی با پیشرفت تحصیلی در جدول ۵ آورده شده است. نشخوار ذهنی ($t=1/97, \beta=-0/06$) و کمال گرایی منفی ($t=2/08, \beta=-0/05$) با نقش میانجی عزت نفس تاثیر منفی بر معدل دارند. کمال گرایی مثبت ($t=2/05, \beta=0/04$) با نقش میانجی عزت نفس تاثیر مثبتی روی معدل دارد.

جدول ۵. ضرایب تاثیر غیرمستقیم مدل

ضریب	T
نشخوار ذهنی	-۰/۰۶
کمال گرایی مثبت	۰/۰۴
کمال گرایی منفی	-۰/۰۵

*P<0.05

جدول ۶. شاخص R^2 و Q^2 برای متغیرهای وابسته

R^2	R^2 تعدیل شده	Q^2
عزت نفس	۰/۳۸	۰/۳۷
معدل	۰/۳۲	۰/۳۰

مجذور همبستگی نشان می دهد چند درصد از تغییرات متغیر درونزا توسط متغیرهای برونزا تبیین می شود. مقادیر ۰/۲۵، ۰/۵۰ و ۰/۷۵ به ترتیب ضعیف، متوسط و قابل توجه توصیف شده است. بعلاوه از شاخص افزونگی نیز استفاده شد. این شاخص بررسی توانایی مدل ساختاری در پیش بینی کردن به روش چشم پوشی (blindfolding) است. معروفترین و شناخته شده ترین معیار اندازه گیری این توانایی شاخص Q^2 استون-گایسلر است که مقادیر Q^2 بالای صفر نشان می دهند که مقادیر مشاهده شده خوب بازسازی شده اند و مدل توانایی پیش بینی آن متغیر وابسته را دارد. در جدول ۶، مقادیر مجذور همبستگی عزت نفس $R^2=0/38$ و معدل $R^2=0/32$ در سطح متوسط است. مقدار Q^2 برای عزت نفس ۰/۱۷ و معدل ۰/۲۹ است که هر دو بیشتر از صفر هستند. برازش کلی مدل با دو شاخص Gof و SRMR آزمون شد. حدود شاخص Gof بین صفر و یک بوده و ترلس و همکاران (۲۰۰۹) سه مقدار ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ به ترتیب به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی معرفی نمودند (محسنین و اسفیدانی،



۱۳۹۳). میزان $Gof=0/51$ به دست آمد که یک مقدار قوی محسوب می شود. مقادیر $SRMR < 0/8$ نشان دهنده برازش مناسب مدل است. این شاخص برای مدل تحقیق $SRMR=0/66$ بود که در سطح مطلوب قرار دارد.

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر مطالعه روابط ساختاری کمالگرایی و نشخوار ذهنی با پیشرفت تحصیلی بر روی دانش آموزان مقطع متوسطه با نقش میانجی گری عزت نفس، بود. نتایج تحلیل همبستگی نشان داد که همبستگی بین کمالگرایی با پیشرفت تحصیلی وجود دارد. نتایج این یافته با نتایج یافته مشعل پور (۱۳۹۶)؛ یحیی زاده درزی و همکاران (۱۳۹۹)؛ بدری گرگری، بیرامی و دبیری (۱۳۹۳)؛ عقیلی و همکاران (۱۳۹۶)؛ علی یاری (۱۳۹۵)؛ عبدی (۱۳۹۶) همسو است. آنها در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که کمالگرایی والدین می تواند شاخصی برای پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان باشد و کمال گرایی سازنده والدین می تواند موجبات ارتقاء پیشرفت تحصیلی در فرزندان شان را فراهم نماید. همچنین ابعاد کمال گرایی به صورت مستقیم و غیرمستقیم بر رضایت و پیشرفت تحصیلی اثرگذار است. اهداف پیشرفت نیز به عنوان متغیر واسطه ای بر رضایت و پیشرفت تحصیلی اثرگذار است. ونگلر و کونرت (۱۹۸۲) بیان می کنند دانش آموزان کمال گرا به این راضی نمی شوند که فقط کارشان را بهتر و حتی موفق تر از دیگر هم رتبه های خود انجام دهند، آنها در صورتی راضی می شوند که کاری کامل صورت نگیرد که هیچ گونه خدشه یا ضعفی به نتیجه وارد نشود. به طور وسیع کمالگرایی شامل تکاپو و تلاش در جهت رفع مشکلات است و این در حالی است که اهداف قابل دسترسی اند و این مورد از جستجوی موفقیت، جنبه های سالم انگیزه پیشرفت و عملکرد را به عنوان یک سرمایه برای دانش آموز و وسیله تسکین خاطر برای معلم پیچیده می کند. لزوم آگاهی از وضعیت دانش آموزان در زمینه عملکرد تحصیلی و دادن بازخوردهای اطلاعاتی به دست اندرکاران آموزش عالی در مورد آن، مسجل است. مطمئناً مجموعه ای از عوامل فردی و محیطی یا عوامل شناختی و غیر شناختی بر عملکرد تحصیلی دانش آموز تاثیر می گذارد (به نقل از عقیلی و همکاران، ۱۳۹۶). از نتایج دیگر پژوهش وجود رابطه بین نشخوار ذهنی با پیشرفت تحصیلی بود. نتایج این یافته یا نتایج یافته های حاج حسینی و همکاران (۱۳۹۷)؛ سلیمانی فر و همکاران (۱۳۹۳)؛ محمدی (۱۳۸۹)؛ همسو بود. آنها در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که درصد متوسطی از واریانس انگیزه پیشرفت تحصیلی توسط نشخوار فکری تبیین شده است و نشخوار ذهنی می تواند اثرات منفی روی پیشرفت تحصیلی افراد داشته باشد. محمدی (۱۳۸۹) بیان می دارد که آشنایی با شیوه های مقابله با افکار منفی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان تأثیر دارد و دانشجویانی که آشنایی زیاد با شیوه های مقابله با افکار منفی داشته باشند، میزان پیشرفت تحصیلی آنها زیاد خواهد بود. همچنین دروسیس و همکاران، عدم مهارت های لازم برای مقابله با افکار منفی را به عنوان یکی از عمده ترین مشکلات دانشجویان در زمینه عادات مطالعه شناسایی نمودند. با توجه به تایید این فرضیه، بدون تردید افرادی که دارای نشخوارهای ذهنی هستند، به دلیل افکار تکراری و منفی و مقاوم که به طور غیرارادی وارد آگاهی می شوند، توان توجه و تمرکز بر روی موضوعات موردنظر و اهداف فعلی خود را از دست میدهند. همچنین از جمله دلایلی که برای تبیین این یافته وجود دارد این است که نشخوار ذهنی افراد را به اشتغال دائمی به یک اندیشه یا موضوع تحریک می کند. حاصل این افکار به افسردگی و شدت یافتن آن منتهی می شود. زمانی که افراد نشخوار ذهنی را شروع می کنند، دیگر در ذهنشان نسبت به دستیابی به اهداف و موفقیت در کارهای خود، تصویری نخواهند داشت. بنابراین فردی که درگیر نشخوار ذهنی می شود به دلیل اینکه این مسأله باعث افسردگی فرد شده و در نهایت مانع حل مسأله می شود و همین اثرات منفی در پیشرفت تحصیلی به همراه خواهد داشت. نتایج دیگر پژوهش وجود رابطه بین کمالگرایی و عزت نفس بود. نتایج این یافته با نتایج یافته های میرشکاری و سعادت مند (۱۳۹۴)؛ ملکیان بهابادی (۱۳۸۸)؛ اکبری شایه و همکاران (۱۳۹۱)؛ فلت و هویت (۲۰۰۵)؛ ایزدی و باقری (۱۳۹۵)؛ افشاری، پیامی و پیمان (۱۳۹۶)؛ آرمین و همکاران (۱۳۹۰) همسو است. آنها در پژوهش خود نشان دادند که بین ابعاد کمالگرایی و عزت نفس افراد رابطه وجود دارد. همان طور که پیش تر اشاره شد؛ کمالگرایی دارای دو



بعد مثبت و منفی است. کمالگرایی مثبت و منفی بر عزت نفس می تواند به طور مستقیم تاثیر می گذارند. پژوهش ها گواه رابطه مثبت بین کمالگرایی مثبت و عزت نفس است. در واقع کمالگرایی مثبت، انتظاراتی عقلانی و واقع گرایانه با توجه توانایی ها و محدودیت های فرد ایجاد می کند که این واقع بینی با محدودسازی انتظارات در دو زمینه شخصی و بین شخصی، به فرد کمک می کند تا معیارهای سخت و هدف های تحقق نیافتنی را بر خود و دیگران تحمیل نکند و درسایه این واقعیت روان شناختی با کاهش ترس از شکست و افزایش رضایت شخصی، عزت نفس خود را تقویت می کند (ملکیان بهابادی، محسنی دزوزی و کشاورز، ۱۳۸۸). از نتایج دیگر پژوهش حاضر، وجود رابطه بین نشخوار ذهنی با عزت نفس بود. نتایج این یافته با نتایج یافته های ختائی و تقوی (۱۳۹۸)؛ کریمی طاهر و همکاران (۱۳۹۳)؛ بازگیر (۱۳۹۸)؛ کروکر و ولف (۲۰۰۱) همسو است. عزت نفس (خودارزشمندی) بر این اساس تکیه دارد که مردم با توجه به تجارب فردی و اجتماعی خود، در می یابند که موقعیت های زندگی چگونه وضعیت هایی برای موفقیت یا شکست آن ها فراهم می کند. با توجه به تجارب موجود در زندگی، هر چقدر افراد قدر و منزلت و بها وجودی خود را بهتر و بیشتر بدانند، به همان نسبت اعتماد به خویشتن آن ها افزوده شده و در نهایت از عزت نفس بالایی بهره مند خواهند بود. قدردانی از خود و بها دادن به خویشتن از مصادیق مهم نظریه خودارزشمندی است (کروکر و ولف، ۲۰۰۱؛ به نقل از زکی، ۱۳۹۱). یکی از مولفه های مهم عزت نفس پایین، بی ارزشی خود و خود انتقادی است و به نظر می رسد عزت نفس پایین می تواند افراد را به آسانی در نشخوار یا سبک خودانتقادی قرار دهد و منجر به افزایش آسیب پذیری در طیف وسیعی از مشکلات ارتباطی شود (گیلبرت و وایرونز، ۲۰۰۴). عزت نفس یک شکل از حفاظت از خود است که پس از، از دست رفتن آن می تواند احساس پریشانی و احیاناً نشخوار و مشغله فکری به وجود آورد. از آنجایی که وجود اضطراب و پریشانی می تواند عزت نفس ما را به حداقل برساند، مکانیزم دفاع برای نگهداری از یک تصویر ایده آل لازم است. در واقع فرد نیازمند است دفع اضطراب کند تا اضطرابی را که در اثر تهدیدات بر عزت نفس (از طریق طرد یا ارزیابی منفی دیگران) حاصل شده است دفع نماید (دیان، ۲۰۰۸؛ به نقل از کریمی طاهر و همکاران، ۱۳۹۳). به طور کلی یافته های این پژوهش نشان داد که عزت نفس به صورت غیرمستقیم می تواند در رابطه بین کمالگرایی و نشخوار ذهنی با پیشرفت تحصیلی می تواند نقش میانجیگری ایفا کند. افراد برخوردار از کمالگرایی منفی همانطور که اشاره شد، دارای عزت نفس پایین و خودارزشمندی کمی هستند. این افراد مرتکب اشتباهات اساسی می شوند و دارای سطوح بالایی از خودترددیدی و خودانتقادی هستند. این عوامل بالطبع پیش بینی کننده پیامدهای روانشناختی مشکل زا نظیر اضطراب، افسردگی، فقدان عزت نفس و شرم درونی است. در مقابل کمالگرایی مثبت همبستگی معناداری با معیارهای شخصی بالا، عملکرد مطلوب و سازگاری مثبت دارد. در واقع، کمالگرایی مثبت از طریق تقویت زمینه های درون روانی مثبت مثل عزت نفس و اعتماد به خود و ویژگیهایی چون واقع بینی، پذیرش محدودیت های شخصی و احساس رضایتمندی و خرسندی از عملکرد شخصی، انگیزه و اشتیاق تحصیلی را به صورت مثبت تحت تاثیر قرار می دهد. بنابراین می توان گفت که سازه کمالگرایی دوسویه بوده و شواهد پژوهشی مؤید آن است که کمالگرایی لزوماً یک صفت منفی و ناسالم نیست. کمالگرایی مثبت با سازگاری در زندگی و عملکرد تحصیلی مثبت همبسته است (احمدی طهوری، ۲۰۱۰؛ به نقل از عباسی، پیرانی و صالحی، ۱۳۹۶). افزون بر این، نشخوار ذهنی عملکرد افراد را مختل می کند، خصوصاً زمانی که منابع شناختی موردنیاز برای انجام یک عملکرد وجود ندارد و یا اینکه زمانی که ذهن، سرگردان غیرعادی و غیرقابل کنترل است، نشخوار ذهنی بیشتر می شود (سلی و همکاران، ۲۰۱۶). وقتی فرد در نشخوار فکری غرق می شود، احساس می کند که دچار وضعیت غیر قابل کنترل شده که خطرناک است؛ یعنی باورهای منفی در مورد نشخوار فکری به وجود می آید و منجر به افسرده شدن فرد می شود. بر اساس این مدل برای کاهش افسردگی بایستی ابتدا با باورهای فراشناختی منفی مثل غیر قابل کنترل بودن نشخوار فکری مقابل کرد و سپس باورهای مثبت در مورد نشخوار فکری را به چالش کشید؛ زیرا توجه بیش از حد فرد به درون خود و فاصله



گرفتن از بیرون موجب تکرار افکار منفی به خصوص در مورد گذشت می شود و فرد را در حالت خلق منفی قرار می دهد و این وضعیت باعث پایداری افسردگی می شود (رایس، ۲۰۱۰؛ به نقل از خرم نیا و همکاران، ۱۳۹۹). همچنین طبق نظریه هدف پیشرفت، پاسخ نشخواری فرد ناشی از ایجاد ناهمخوانی بین هدف فرد (خوب انجام دادن تکالیف) و نتیجه واقعی (شکست در تکالیف) است. طبق این نظریه نشخوار ذهنی تفکر آگاهانه است که به عنوان پیامدی از تلاش شکست خورده برای پیشرفت به یک هدف مهم اتفاق می افتد به گفته مارتین و تیزر، در این حالت، پیشرفت به اندازه کافی در جهت هدف انجام می گیرد یا کاهش می یابد (اسکات و مکنتوش، ۱۹۹۹؛ به نقل از سلیمانی فر، ۱۳۹۲). پس منطقی به نظر می رسد که نشخوار ذهنی مانع پیشرفت تحصیلی بشود. یکی از مولفه های مهم عزت نفس پایین، بی ارزشی خود و خود انتقادی است و به نظر می رسد عزت نفس پایین می تواند افراد را به آسانی در نشخوار یا سبک خودانتقادی قرار دهد و منجر به افزایش آسیب پذیری در طیف وسیعی از مشکلات ارتباطی شود (گیلبرت و وایرونز، ۲۰۰۴). لذا عزت نفس نیز اگر در شخصی پایین باشد می تواند باعث نشخوار ذهنی گردد و همین امر بیشتر پیشرفت تحصیلی اش را تحت تاثیر قرار دارد. در راستای پژوهش حاضر محدودیت هایی وجود داشت که به آن اشاره می گردد. از آنجا که محافظه کاری و محتاط کاری بر افکار بیشتر افراد وجود دارد، بنابراین عدم همکاری و گاهی عدم آگاهی برخی پاسخگویان در امر تکمیل نمودن پرسشنامه ها از جمله محدودیتهای تحقیق است؛ همچنین اینکه جامعه مورد پژوهش فقط شامل مقطع سنی نوجوانان ۱۸-۱۲ سال بود و اینکه روی مدارس شهر فریدونکنار فقط اجرا گردید پیشنهاد می گردد که بر روی دانشجویان و مقاطع سنی دیگر و همچنین جامعه دیگر این پژوهش تکرار گردد.

منابع

- ایزدی، محدثه و باقری، حسین (۱۳۹۵). مقایسه عزت نفس و کمال گرایی، سومین کنفرانس بین المللی روانشناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی، مشهد.
- افشاری، علی؛ پیامی، پریا؛ پیمان نیا، بهرام. (۱۳۹۶). رابطه خودپنداره، عزت نفس و کمال گرایی با شدت آکنه در نوجوانان، *مجله اصول بهداشت روانی*، ۱۹(۶)، ۴۳۰-۴۳۶.
- آرمین، مریم؛ سهرابی، نادره و کاظمی، سلطانعلی (۱۳۹۰). رابطه ابعاد کمالگرایی والدین با عزت نفس و خودکارآمدی فرزندان، *مجله روش ها و مدل های روانشناختی*، سال دوم، ۲۸-۱۵.
- اکبری شایه، یحیی؛ مهربانی زاده هنرمند؛ مهناز، زارع زادگان؛ بهمن، احمدیان علی و عیدی بایگی، مجید (۱۳۹۱). مقایسه عزت نفس، کمال گرایی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان نوجوان مصرع و غیرمصرع شهر اهواز. *فصلنامه کودکان استثنایی*، ۱۲ (۳) ۳۵-۴۲.
- بدری گرگری، رحیم، بیرامی، منصور، دبیری، سولماز (۱۳۹۳). مدل پیش بینی رضایت و پیشرفت تحصیلی از طریق کمال گرایی دو بعدی و اهداف پیشرفت در دانش آموزان مقطع دبیرستان، *فصلنامه روان شناسی تربیتی*، ۱۰(۳۳)، ۲۱-۴۶.
- بازگیر، کامران (۱۳۹۸). پیش بینی رفتارهای سازگاران بر اساس عزت نفس، نشخوار فکری و باورهای فراشناختی در بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد خرم آباد، سومین همایش ملی راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی ایران، تهران.
- بشارت، محمدعلی و فرهنگ، هادی (۱۳۹۶). ابعاد کمال گرایی و نشانه های افسردگی و اضطراب، ششمین کنگره انجمن روانشناسی ایران، سال ۱۳۹۶، ۱-۶.
- حاج حسینی، نجمه؛ درویشی، محدثه؛ درویشی، مطهره و کریم نیا، فریدون (۱۳۹۷). بررسی رابطه نشخوار فکری و هوش هیجانی با انگیزه پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان پسر مقطع متوسطه اول، *فصلنامه مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی*، ۴(۱)، ۹-۱.
- خرم نیا صمد، فروغی علی اکبر، گودرزی گلفام، بهاری بابادی مهرداد، طاهری امیرعباس. (۱۳۹۹). بررسی نقش شفقت به خود و نشخوار ذهنی در پیش بینی افسردگی مزمن. *مجله روانشناسی و روانپزشکی شناخت*، ۷ (۵): ۲۹-۱۵.

1. Raes

2. Scott & McIntosh



- ختائی، علیرضا و تقوی، سید آرشد (۱۳۹۸). رابطه بین خود قضاوتی با عزت نفس جنسی با نقش واسطه ای نشخوار خشم در زنان مبتلا به دیابت نوع A تهران. انجمن جامعه شناسی آموزش و پرورش ایران. ۱۲ (۱): ۱۷۱-۱۶۰.
- رابری، ساره و همکاران (۱۳۹۸). بررسی رابطه عزت نفس و خلاقیت بین دانش آموزان شهر جیرفت، مجله نخبگان علوم و مهندسی، ۴(۶)، ۶۴-۵۶.
- رئوف، کوثر؛ خادمی اشکذری، ملوک و نقش، زهرا (۱۳۹۸). رابطه کمال گرایی با اهمال کاری تحصیلی: نقش واسطه ای متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، عزت نفس و خودناتوان سازی تحصیلی، مجله اندیشه های نوین تربیتی، ۱۵(۱)، ۲۰۷-۲۳۶.
- زکی، محمدعلی (۱۳۹۱). آزمون و اعتباریابی پرسشنامه خودارزشمندی در بین دانش آموزان دختر و پسر دبیرستانهای شهر اصفهان، مجله روش های و مدل های روانشناختی، ۲(۷)، ۶۳-۸۵.
- سلیمانی فر، امید و همکاران (۱۳۹۳). رابطه بین جهت گیری های هدف تحصیلی و نشخوار فکری تحصیلی در دانشجویان؛ دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز، مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، سال هفتم، شماره ۳، ۱۸۰-۱۷۳.
- شافران، رز و همکاران (۱۳۹۹). غلبه بر کمال خواهی (راهنمای خودیاری به استفاده از روش های شناختی-رفتاری). ترجمه سارا کمالی و فروغ ادریسی، چاپ هفتم، تهران: ارجمند.
- طیبب زاده، فریناز و سپهریان آذر، فیروزه (۱۳۹۶). اثربخشی درمان شناختی رفتاری بر تاب آوری و نشخوار ذهنی بیماران مولتیپل، مجله مطالعات ناتوانی، ۶(۱۳)، ۹-۱.
- علی یاری، فرضعلی (۱۳۹۵). بررسی رابطه کمالگرایی والدین یا پیشرفت تحصیلی فرزندان، کنفرانس بین المللی روانشناسی، علوم تربیتی و رفتاری، ۲۳ و ۲۲ تیرماه تهران.
- عینی، ساناز، نریمانی، محمد، بشرپور، سجاد. (۱۳۹۸). پیش بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس سرزندگی تحصیلی و یادگیری خودراهبر دانش آموزان دختر. دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۷(۱۲)، ۳۳-۴۵.
- عقیلی، رضا و همکاران (۱۳۹۶). بررسی رابطه کمالگرایی، جایگاه مهار درونی و خودکارآمدی با اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مراکز استعداد درخشان شهرکرد، مجله رویش روانشناسی، ۶(۲)، ۵۳-۷۸.
- عبدی، رضا. (۱۳۹۶). نقش میانجی جهت گیری اهداف پیشرفت در رابطه بین کمال گرایی و عملکرد تحصیلی، مجله علمی آموزش و ارزشیابی، ۱۰(۳۹)، ۶۸-۵۳.
- کریمی طاهری، رسول و همکاران (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین احساس عزت مندی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان، مجله مطالعات منابع انسانی، ۳(۱۳)، ۴۱-۵۶.
- وکیلان، لیلی (۱۳۹۹). رابطه ی بین طحواره های ناسازگار اولیه، کمالگرایی و ابرازگری هیجانی با ناگویی هیجانی با نقش میانجیگری انعطاف پذیری شناختی در بیماران مبتلا به درد مزمن، پایان نامه دکتری، دانشگاه آزاد واحد تنکابن.
- ملکیان به آبادی، محسن؛ محسنی ذنوزی، هاشم و کشاورز، محسن (۱۳۸۸). کمال گرایی و عزت نفس در نخبگان علمی، ورزشی و افراد غیرنخبه در شهر تهران. مجله دانش و پژوهش در روانشناسی، ۱۱(۴)، ۱۲۷-۱۴۷.
- مشعل پورفرد، مرضیه (۱۳۹۶). پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بر اساس ویژگی کمالگرایی والدین، سومین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی ایران، <https://civilica.com/doc/647618>
- موسوی، حامد و حقایق، سید عباس (۱۳۹۸). اثربخشی روان نمایشگری بر اضطراب اجتماعی، عزت نفس و بهزیستی روان شناختی دانشجویان واجد تشخیص اختلال اضطراب اجتماعی، مجله دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی، ۲۰(۳)، ۲۲-۳۰.
- مهرابی زاده هنرمند، مهناز (۱۳۸۲). کمالگرایی مثبت و کمالگرایی منفی، چاپ اول، تهران: رسش.
- نظری، سوسن و ابوالمعالی، خدیجه (۱۳۹۴). بررسی ارتباط کمال گرایی و عزت نفس با رضایت جنسی زنان متأهل. مجله پرستاری ایران. ۲۸ (۹۵): ۱۱-۲۱.



یحیی زاده درزی، مهدی؛ حسین زاده، بابک و کیاپور آزاده (۱۳۹۹). مدل یابی روابط ساختاری کمال گرایی تحصیلی با میانجیگری هوش معنوی بر اضطراب پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. فصلنامه علمی - پژوهشی تعلیم و تربیت. ۳۶ (۳): ۷۰-۵۳.

Damian, L. E., Stoeber, J., Negru-Subtirica, O., & Baban, A. (2017). On the development of perfectionism: The longitudinal role of academic achievement and academic efficacy. *Journal of Personality*, 85, 565-577.
Seli P, Risko EF, Smilek D, Schacter DL.(2016). Mind- wandering with and without intention. *Trends Cogn Sci*, 20(8): 605-17.

پیش بینی اضطراب کرونا براساس شفقت خود و رفتارهای خودمراقبتی در دانش آموزان

مریم اخوان^{۱*}

۱- کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد آیت الله آملی، مازندران، ایران.

mryam2015a@gmail.com

چکیده

مقدمه: شفقت خود و انجام رفتارهای خودمراقبتی در افراد می تواند بر اضطراب کرونا وقتی در معرض این ویروس قرار می گیرند، تاثیر گذار باشد. هدف از پژوهش حاضر پیش بینی اضطراب کرونا براساس شفقت خود و رفتارهای خودمراقبتی در دانش آموزان بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه نوجوانان دختر ۱۲ تا ۱۸ سال مقطع دبیرستان شهر فریدونکنار بود که تعداد ۱۸۰ نفر نمونه با استفاده از شیوه نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای انتخاب گردید و به پرسشنامه های اضطراب کرونا علیپور و همکاران (۱۳۹۸)، پرسشنامه رفتارهای خودمراقبتی کون و همکاران (۱۹۹۱) و پرسشنامه شفقت خود نف و همکاران (۲۰۰۳) به صورت الکترونیکی پاسخ دادند. **یافته ها:** شفقت خود می تواند اضطراب کرونا را در دانش آموزان پیش بینی نماید و همچنین بین رفتارهای



خودمراقبتی با اضطراب کرونا رابطه وجود دارد. نتیجه گیری: داشتن شفت خود و آگاهیو انجام رفتارهای خودمراقبتی می تواند باعث کاهش اضطراب افراد در معرض کرونا بشود.
واژگان کلیدی: اضطراب کرونا، شفقت خود و رفتارهای خودمراقبتی

مقدمه

کروناویروس، خانواده بزرگ از ویروس ها هستند که ممکن است باعث عفونت های تنفسی از سرماخوردگی گرفته تا بیماری های شدیدتر مانند مرس و سارس اشوند. اخیراً این ویروس به نام کووید ۱۹ نام گذاری شده است (سازمان بهداشت روانی، ۲۰۲۰). علائم بیماری این ویروس از خفیف تا شدید متغیر است. علائم و نشانه های عفونت شامل تب، سرفه و مشکل در تنفس است (وو و مک کوگان، ۲۰۲۰). با توجه به قدرت شیوع و انتقال بیماری، سازمان بهداشت جهان در ۴ فوریه وضعیت اضطراری اعلام و توصیه نمود تا کشورها انتقال فرد به فرد این بیماری را از طریق کاهش تماس افراد بخصوص افراد مبتلا و کارکنان بخش های مراقبت و درمان بیماران کاهش داده و گسترش جهان آن را کنترل نمایند. متأسفانه این روش به تنهای کارساز نبود و تعداد فزاینده مبتلایان نشان داد که علاوه بر بیماران، تعداد زیادی از ناقلان بدون علامت نیز در جامعه حضور دارند. این امر موجب شد تا برخی مناطق مجبور به انجام قرنطینه کامل (مانند چین و ایتالیا) و با اجرای مراقبت های پیشگیری در سطح کلان و ملی (مانند ایران، امارات، کره جنوبی) در شهر، استان یا حتی کشور شدند. اجرای این سیاست های بهداشت علیرغم پیامدهای مثبت، موجب با روز اثرات منفی روان شناخت در سطح جامعه شده است. ترس از بیماری، ترس از مرگ، انتشار اخبار غلط و شایعات، تداخل در فعالیت های روزمره، مقررات منع یا محدودیت سفر و عبور و مرور، کاهش روابط اجتماع (همکاران، دوستان، خانواده)، بروز مشکلات شغل و مالی، و ده ها پیامد دیگر این شرایط، سلامت روان افراد جامعه را تهدید ما نماید (علیزاده و صفاری نیا، ۱۳۹۸؛ به نقل از پاشازاده مرادی، ۱۳۹۹). ایران هم به طور رسمی از ابتدای اسفند سال ۹۸، آلوده شدن به این ویروس را گزارش نمود، تا درکنار سایر کشورهای جهان، دست و پنجه نرم کردن با بحران ناشی از این پدیده را تجربه نماید. تلاش برای انکار و یا نادیده انگاری این ویروس برای مخاطبان از سوی دیگر، دو سوی سیاست ها و رویکردهای مختلف اتخاذ شده از سوی متولیان و رسانه های رسمی و غیررسمی کشور بوده است که ایرانیان در این دوره کوتاه تجربه نموده اند (اسکندریان، ۱۳۹۹). اضطراب احساس نگرانی ناشی از پیش بینی خطر که ممکن است

¹ Mers & Sarse

² Wu & McGoogan



درونی یا بیرونی باشد و با تنگی نفس و تپش قلب همراه است، درحالی که ترس حالت هیجانی ناخوشایند به شکل تغییرات روانی- فیزیولوژیک در پاسخ به تهدید یا خطر واقعی محسوب می شود (اسدی نوقابی و همکاران، ۱۳۸۹؛ به نقل از عزتی، ۱۳۹۱). اضطراب واکنش به تهدیدی نامعلوم، درونی، مبهم و از نظر منشأ همراه با تعارض است (پورافکار، به نقل از کاپلان، ۱۳۸۸). اضطراب در افراد در معرض کرونا و مبتلایان، به نظر می رسد بیشتر به دلیل ناشناخته بودن و ابهام شناختی در افراد درباره این ویروس است. ترس از ناشناخته ها ادراک ایمنی را در انسان کاهش می دهد همواره برای بشر اضطراب زا بوده است. درباره کرونا همچنان اطلاعات کافی نیست و این اضطراب را تشدید می کند (بجاما، اوستر و مک گورن، ۲۰۲۰). در این زمان، افراد به دنبال، اطلاعات بیشتر برای رفع اضطراب خود هستند. اضطراب می تواند باعث شود افراد نتوانند اطلاعات درست و غلط را تشخیص دهند، بنابراین ممکن است آن ها در معرض اخبار نادرست قرار بگیرند (تو، تسانگ و ییپ، ۲۰۲۰). در نتیجه، مردم برای مقابله با اضطراب باید استراتژی هایی یاد بگیرند. با توجه به شیوع سریع این بیماری و عدم تحقیق در این زمینه، به نظر می رسد انجام تحقیقات برای کمک به شناسایی این بیماری و به ویژه اضطراب ایجاد شده و راهکارهای مقابله با اضطراب امری ضروری است و می تواند به بهبود کیفیت زندگی مردم و سلامت جامعه کمک کند (به نقل از علیپور و همکاران، ۱۳۹۸). در این راستا پژوهش هایی انجام شده است. نتایج پژوهش اعزازی بجنوردی و همکاران (۱۳۹۹) با عنوان پیش بینی اضطراب کرونا برطبق راهبردهای تنظیم شناختی هیجان، سرسختی سلامت، بیانگر این بود رابطه منفی میان راهبردهای مثبت تنظیم شناختی هیجان و سرسختی سلامت مربوط به اضطراب کرونا وجود داشت. در پژوهشی صفاری نیا و عزیزاده (۱۳۹۹) با عنوان پیش بینی سلامت روانی بر اساس اضطراب و همبستگی اجتماعی ناشی از ویروس کرونا، به این نتیجه رسیدند که اضطراب بیماری کرونا با همبستگی اجتماعی مربوط به کرونا رابطه منفی و به شکل مثبت با سلامت روان رابطه مثبت دارد. همچنین نتایج نشان داد که اضطراب مربوط به کرونا ۴۷ درصد و همبستگی اجتماعی مربوط به کرونا ۲۶ درصد سلامت روان را می تواند پیش بینی نماید. نتایج پژوهش گناروما و همکاران (۲۰۲۰) با عنوان اضطراب و افسردگی در بازماندگان کووید-۱۹، بیانگر این بود که ویروس کرونا، مثل ویروس های دیگر همراه با پیامدهای روانپزشکی بود. ۵۵٪ از نمونه ها حداقل یک اختلال روانی را نشان دادند؛ سابقه روانپزشکی، شرایط و مدت بستری در آنها مشاهده شد؛ زنان بیشتر از مردان رنج می برند و در نهایت نیاز به تشخیص و درمان در بازماندگان کووید-۱۹ وجود دارد. در پژوهشی دیگر که توسط مغنی باشی منصوریه (۲۰۲۰) با عنوان بررسی ارزیابی میزان اضطراب جمعیت عمومی ایران در هنگام شیوع کووید-۱۹ انجام گرفت؛ نتایج نشان داد که اضطراب در بین ساکنان استانها با شیوع بالای عفونت ویروس بالاتر است؛ اضطراب در بین افرادی که حداقل یک عضو خانواده یا دوست او مبتلا باشد به طور قابل توجهی بالاتر است؛ زنان و بزرگسالان جوان اضطراب بیشتری را دارند.

فرض بر این است که سازه شفقت خود می تواند بر اضطراب افراد در معرض کرونا تاثیر بگذارد. شفقت خود با احساس دوست داشتن خود و نگرانی و مراقبت در مورد دیگران مرتبط است، اما به معنای خودمحوری یا ترجیح نیازهای خود به دیگران نیست. شفقت خود در بر دارنده سه جزء اساسی است: ۱. داشتن مهربانی و درک صحیح نسبت به خود بدون داشتن دیدگاه قضاوتی و خود انتقادگر؛ ۲. داشتن این دیدگاه که تجارب فرد جزئی از تجارب همه انسانها است. به عبارت دیگر، سایرین نیز چنین تجاربی را در زندگی خود دارند بدون داشتن احساس دور بودن و متمایز بودن از دیگران؛ ۳. تجارب و احساسات خود را به گونه ای متعادل نگریسته بدون اینکه آنها را بزرگ نمایی کند. این جنبه های خود شفقت ورزی با یکدیگر متفاوت بوده و به طور متفاوتی تجربه می

1. Bajema, Oster & McGovern

2. To, Tsang & Yip

3. GennaroMazza & et al

4. Moghanibashi-Mansourieh

5. self-compassion



شوند، اما به نظر می رسد که به گونه ای مکمل و در برگیرنده یکدیگر نیز هستند. برای مثال، حالت پذیرا و باز بودن ذهن آگاهی باعث کاهش قضاوت در مورد خود می شود (نفر، ۲۰۱۱؛ به نقل از مومنی و همکاران، ۱۳۹۲). افراد با شفقت به خود در مقایسه با افراد فاقد شفقت به خود، از سلامت روانی بهتری برخوردارند؛ برای نمونه شفقت به خود در افراد با افسردگی و اضطراب کم، بیشتر دیده می شود. شفقت به خود با تواناییهای روانشناختی مثبت، از قبیل شادی، خوشبینی، خرد، کنجکاوی و کاوش و هوش هیجانی، ارتباط دارد (هافمن، گراسمن و هینتون، ۲۰۱۱؛ به نقل از طاهرپور و همکاران، ۱۳۹۸). تحقیقات نشان می دهد که افراد مهربان با خویش، اضطراب، افسردگی و ترس از شکست کمتری دارند. تحقیقات همچنین نشان می دهد که خود دلسوزی می تواند یک عامل انگیزشی باشد که باعث می شود افراد اشتباهات، نارسایی ها و کاستی های خود را بهبود ببخشند زیرا آنها را عینی تر می بینند. همچنین شفقت خود می تواند از راه های مختلف به عنوان یک راهبرد تنظیم هیجان در نظر گرفته شود که در آن از تجربه هیجان های آزاردهنده و نامطلوب جلوگیری نمی شود، بلکه تلاش می شود تا احساسات به صورتی مهربانانه مورد پذیرش واقع شوند. بنابراین احساسات منفی به احساسات مثبت تغییر می کنند و فرد راههای جدیدی برای مقابله پیدا می کند (نفر، ۲۰۰۸). با وجود اینکه داشتن احساس شفقت خود، با این امر که فرد به طور خشن و قضاوتی با خود رفتار کند در تناقض است، اما جزء ذهن آگاهانه این مولفه شامل این است که فرد به جای نادیده انگاشتن نواقص خود، آنها را به وضوح مشاهده کند (پاولی و مکفرسون، ۲۰۱۰). پژوهش هایی که در مورد شفقت به خود صورت گرفته نشان داده است که شفقت به خود به طور مثبتی با رضایت زناشویی، شادکامی، خوشبینی، خرد، ابتکار شخصی، خلاقیت و به طور منفی با افسردگی، اضطراب، عاطفه منفی، نشخوار ذهنی و سرکوب فکر رابطه دارد (نفر، ۲۰۰۳؛ نفر، ۲۰۰۸ و هولایس و اکرو همکاران، ۲۰۱۱). پژوهشی که توسط نفر و همکارانش (۲۰۰۷) انجام شد نتایج نشان داد که شفقت به خود با شادی، خوشبینی، انگیزش، عواطف مثبت و خودآگاهی در ارتباط است. همچنین آنها دریافتند شفقت به خود می تواند به عنوان سپر در مقابل اضطراب (به خصوص زمانهایی که فرد خود را ارزیابی و سرزنش می کند) عمل کند. در پژوهشی دیگر که توسط طاهرپور و همکاران (۱۳۹۸) انجام گرفت نتایج نشان داد که درمان موجب کاهش معنادار در نشانگان اختلال خوردن و علائم افسردگی، اضطراب و استرس و افزایش خودکارآمدی وزن در افراد مبتلا شده است. نتایج پژوهش کرد و باباخانی (۱۳۹۵) بیانگر این بود که بین شفقت خود با استرس تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد. یافته های پژوهشی نشان داده اند که برخی از ویژگی های روانشناختی مثبت افراد از جمله خوددلسوزی، می تواند تاثیر بسزایی در غلبه بر موقعیت استرس زا داشته باشد. نفر و پومیر (۲۰۱۲) نشان دادند، افراد که شفقت خود (خوددلسوزی) بالایی دارند در مقایسه با افرادی که شفقت خود کمی دارند؛ از سلامت روانشناختی بیشتری نیز برخوردارند، این دست از افراد با دیدگاه و بینشی متعادل و مثبت اندیش همراه با مراقبه از خود، فشارهای روانی و حتی شست ها را سپری می کنند. همچنین شفقت خود علاوه بر اینکه فرد را در مقابل حالات روانی منفی محافظت می کند، در تقویت حالات هیجانی مثبت و عواطف مثبت و ایجاد رضایت نیز نقش دارد. ریس (۲۰۱۰) در پژوهش به این نتیجه رسیدند که شفقت خود بالا با اضطراب و افسردگی کمتری همراه است. همچنین پژوهش ویلیامز و همکاران (۲۰۰۸) نشان داد که دانش آموزانی که شفقت به خود بالاتری داشتند، سطوح اضطراب کمتری از خود نشان دادند (افشانی و ابویی، ۱۳۹۶).

از سویی دیگر، به نظر می رسد رفتارهای خودمراقبتی ممکن است بر میزان اضطراب کرونا افراد در معرض کرونا تاثیر بگذارد. طبق نظریه خودمراقبتی دورتی اورم، خودمراقبتی مجموعه فعالیت های آگاهانه، آموخته شده و هدف داری است که توسط فرد به منظور تامین حیات، حفظ و ارتقای سلامت انجام می شود تا آنجا که ضعف اطلاعات و درک آن باعث کاهش قدرت قضاوت و تصمیم گیری

1. Neff

2. Pauley & McPherson

3. Hollis-Walker & et al

3. Orem



شده و منجر به ایجاد محدودیت در عملکرد خودمراقبتی فرد می شود (ارم، ۲۰۰۱؛ به نقل از مظلومی، ۱۳۹۶). استفاده از برنامه های خود مراقبتی نظیر برنامه خود مراقبتی بر اساس الگوی اورم که شیوه استاندارد برای ارائه مراقبت می باشد و یک روش ایمن، غیردروبی، غیرتهاجمی و کم هزینه در کنترل مشکلات جسمی و روانشناختی است (شهباز و همکاران، ۱۳۹۴). خود مراقبتی مزایای دارد که از مهم ترین آن می توان به تجدید انرژی، کاهش استرس، ایجاد احساس شادی، آرامش و صلح، تقویت احساس سلامت و تندرستی جسم، افزایش اعتماد به نفس، عزت نفس، شور و شوق زندگی و افزایش انگیزه موفقیت اشاره کرد. خودمراقبتی جسمی: که نیازمند زندگی سالم است، شامل: فعالیت ها، تمرینات ورزشی و خوردن غذاهای سالم می شود. رژیم غذایی و ورزش نه تنها بر سلامت جسمی، بلکه تأثیر بسیار زیادی بر سلامت روحی و روانی انسان دارد. خودمراقبتی عاطفی و روانی: نیازهای عاطفی و روانی ما دربرگیرنده احساسی است که نسبت به خود و توانایی هایمان برای مدیریت احساسات و مقابله با مشکلات داریم.

داشتن سلامت روانی و عاطفی شامل وجود احساس رضایت، اعتماد به نفس کافی، صمیمیت، رغبت به زندگی شادی و نشاط و توانایی مقابله با استرس می شود. خودمراقبتی اجتماعی: داشتن فعالیت اجتماعی و حفظ روابط بین فردی می تواند به ما کمک کند تا سلامت جسمی و روحی خوبی داشته باشیم. روابط و تعاملات اجتماعی ما با تقویت سیستم ایمنی بدن سبب حفاظت انسان در برابر بیماری ها می شود. خودمراقبتی معنوی: به ما کمک می کند به خدا نزدیک تر شویم و در سایه لطف و رحمتش با سهولت بیشتری با تمام فراز و نشیب های زندگی مقابله کنیم. یاد خداست که به انسان آرامش می دهد و وقتی که معنای واقعی زندگی خود را درک کنیم، شفا آغاز می شود. خود مراقبتی، به منزله یکی از رفتارهای ارتقا دهنده سلامتی شناخته شده است. رفتارهای ارتقاء دهنده سلامت طبق نظریه پندر "عبارتند از هر گونه اقدامی که برای افزایش و نگهداری سطح سلامتی و خود شکوفایی فرد و یا گروه صورت گیرد" (بارپزشکان، ۱۳۹۹). براساس پژوهش هایی مختلفی که انجام شده است، رابطه بین رفتار خودمراقبتی و اضطراب رابطه ای دوسویه است. همانطور که رفتار خودمراقبتی طبق پژوهش ها باعث کاهش اضطراب می شود؛ داشتن اضطراب هم باعث کاهش رفتار خودمراقبتی می گردد. آقاخانی و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که استفاده از بسته آموزشی _حمایتی خود مراقبتی موجب کاهش اضطراب و افسردگی در بیماران انفارکتوس میوکارد می شود. نجفی قزلبچه و همکاران (۱۳۹۷) نیز در پژوهشی دیگر به این نتیجه رسیدند که بیشتر نمونه ها رفتار خودمراقبتی در سطح متوسط داشتند و میانگین و انحراف معیار آن به ترتیب به دست آمد. در این مطالعه بین هیچ کدام یک از عوامل جمعیت شناختی، بیماری، وضعیت عملکرد شناختی، حمایت خانوادگی و اضطراب با رفتارهای خودمراقبتی ارتباط معنی داری یافت نشد. هنسن و همکاران (۲۰۰۵) نیز به این نتیجه رسیدند که بکارگیری راهبردهای خودمراقبتی مشخص با بهبود کیفیت زندگی ارتباط دارد (خدابخشی و همکاران، ۱۳۹۸). خدابخشی و همکاران (۱۳۹۸) نیز در پژوهشی دیگر به این نتیجه رسیدند که رابطه مثبتی بین رفتارهای خودمراقبتی و تجارب معنوی در بهبود کیفیت زندگی در بیماران وجود دارد. نتایج پژوهش عزتی (۱۳۹۱) بیانگر این بود که نگرانی و ترس و اضطراب بیماران در مورد بهداشت و سلامت فردی، ارتباطات بین فردی و اجتماعی بودند، که این علائم می توانند وضعیت بیماری را وخیم تر و انجام مراقبت در آینده از آنان را دشوارتر نماید. بعد از مداخله میزان اضطراب و ترس در گروه آزمون به طور معنی داری کاهش یافته بود. در کل میزان آگاهی از رفتارهای خودمراقبتی تفاوت قابل ملاحظه ای بین دو گروه نشان داد که این مساله نیاز به آموزش مددجو و خانواده ها و برقراری دوره های آموزشی برای پرستاران و ارتقای کیفیت ارتباط بین درمانگران و بیماران را می رساند. حمایت های آموزشی پس از ترخیص در بیماران مبتلا به بیماری عروق کرونری، میزان بستری مجدد بیماران را کاهش و بهبودی و سلامتی، طول عمر و کیفیت زندگی بیماران را افزایش می دهد. شیوع ویروس کرونا برای بسیاری از افراد با تجربه استرس و اضطراب همراه بوده است، به



طوری که افراد در پاسخ به این استرس، ممکن است واکنش‌های هیجانی مختلفی نظیر نگرانی یا اضطراب در خصوص سلامتی خود، عزیزان و حتی ناراضی‌تاری از تغییر سبک زندگی و شغلی از خود نشان دهند. از سوی دیگر زمانی که میزان این نگرانی‌ها یا اضطراب‌های تجربه شده به گونه‌ای باشد که روند شغلی، تحصیلی و روابط بین فردی و اجتماعی افراد را تحت تاثیر قرار دهد و اگر افراد از مهارت شفقت خود برخوردار باشند و آگاهی از رفتارهای خودراقبتی داشته باشند، می‌توانند بهتر این اضطراب و استرس را مدیریت نمایند. بنابراین پژوهش حاضر درصداست به پیش بینی اضطراب کرونا براساس شفقت خود و رفتارهای خودراقبتی در دانش آموزان پیردازد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه نوجوانان دختر ۱۲ تا ۱۸ سال مقطع دبیرستان شهر فریدونکنار بود. تعداد کل جامعه بالغ بر دویست نفر مشتمل بر مدارس فنی حرفه ای توانگر و شاهد الغدیر بود. نمونه گیری با استفاده از شیوه نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای انجام شد. حجم نمونه با توجه به حجم جامعه، به علت مخدوش بودن برخی پرسشنامه ها، به ۱۸۰ نفر تقلیل یافت. ملاک ورود داده ها: مقطع سنی ۱۲ تا ۱۸ سال، جنسیت دختر داشتن، نداشتن سابقه بیماری روحی روانی بود. ملاک خروج داده ها هم مخدوش بودن پرسشنامه ها بود. پس از انتخاب شرکت کنندگان، جلب موافقت و توضیح اهداف پژوهش برای آن ها، پرسشنامه ها به صورت فردی برای آنها در گروه و به شیوه الکترونیکی توزیع شد. لازم به ذکر است تمام ملاحظات اخلاقی از جمله محرمانه ماندن اطلاعات پرسشنامه دانشجویان و اختیاری بودن پرسشنامه توسط آنها و رضایت آنها در نظر گرفته شد. در نهایت، برای تجزیه و تحلیل داده ها، پس از محاسبه شاخص های توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) به بررسی شاخص های آمار استنباطی، از روش ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان استفاده گردید. همچنین عملیات آماری پژوهش به وسیله نرم افزار SPSS نسخه ۱۷ انجام شد.

ابزار پژوهش

پرسشنامه اضطراب کرونا! این ابزار جهت سنجش اضطراب ناشی از شیوع ویروس کرونا در کشور ایران توسط علیپور، قدمی، علیپور و عبدالله زاده (۱۳۹۸) تهیه و اعتباریابی شده است. نسخه نهایی این ابزار دارای ۱۸ گویه و ۲ مؤلفه است. گویه های ۱ تا ۹ علائم روانی و گویه های ۱۰ تا ۱۸ علائم جسمانی را می‌سنجد. این ابزار در طیف ۴ درجه ای لیکرت (هرگز: ۰ تا همیشه: ۳) نمره گذاری می‌شود. بیشترین و کمترین نمره بین ۰ تا ۵۴ خواهد بود. نمره بالا نشان دهنده سطح بالاتری از اضطراب در فرد است. پایایی این ابزار با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای عامل اول ۰/۸۷ و عامل دوم ۰/۸۶ و برای کل پرسشنامه ۰/۹۱ به دست آمد؛ همچنین روایی آن با استفاده از تحلیل عامل اکتشافی و تاییدی شده است (علی پور و همکاران، ۱۳۹۸). در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۵ برآورد گردید (به نقل از عینی و همکاران، ۱۳۹۹). پرسشنامه خود مراقبتی: این پرسشنامه توسط کان و همکاران (۱۹۹۱) استفاده شد. این بخش شامل ۲۰ گویه می‌باشد که رفتارهای خودمراقبتی بیماران را در ۵ حیطه رژیم غذایی مناسب، فعالیت های فیزیکی مربوط به بیماری، ترک سیگار، استفاده از دارو در اثر بیماری و تعدیل اثر متغیرهای استرس زا بررسی می‌کند. پاسخدهی در یک طیف لیکرت از نمره ۱ احتمال کم و نمره ۵ نشانگر احتمال زیاد، از پیروی از رژیم غذایی است. ۲۵. در ایران نیز روایی روش کمی اعتبار محتوا و پایایی پرسشنامه توسط نیاکان و همکاران (۱۳۹۴) مورد تایید قرار گرفته است و پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ در کل ابزار ۰/۸۵ گزارش شد (خدابخشی کولایی و همکاران،

1. Corona Disease Anxiety Scale (CDAS)

2. Conn & et al



۱۳۹۸). پرسشنامه شفقت خود: در دو فرم بلند و کوتاه است. فرم بلند توسط نف و همکاران در سال ۲۰۰۳ ساخته شد. که شامل ۲۶ گویه و ۶ مولفه مهربانی با خود، قضاوت نسبت به خود، اشتراکات انسانی، انزوا، بهشیاری یا ذهن آگاهی و همانندسازی افراطی در یک طیف لیکرت ۵ درجه ای از کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۵ نمره گذاری می گردد. گویه های ۱، ۲، ۴، ۶، ۸، ۱۱، ۱۳، ۱۶، ۱۸، ۲۰، ۲۱، ۲۴ و ۲۵ دارای نمره گذاری معکوس می باشند. پرسشنامه شفقت خود - فرم کوتاه شامل ۲۶ ماده برای اندازه گیری شش مولفه مهربانی به خود (۵ ماده) قضاوت نسبت خود (۵ ماده)، اشتراک انسانی (۴ ماده) در برابر انزوا (۴ ماده) و ذهن آگاهی (۴ ماده) در برابر همانندسازی افراطی (۴ ماده) تدوین شده است. ماده ها در یک مقیاس لیکرت ۵ رتبه ای، از تقریباً هرگز= ۱ تا تقریباً همیشه= ۵ تنظیم شده که نمره بالاتر سطح بالاتر شفقت خود را نشان می دهد. ضمناً ماده های ۱، ۴، ۸، ۹، ۱۱ و ۱۲ به صورت معکوس نمره گذاری می شوند. در پژوهش شهبازی و همکاران (۱۳۹۴) برای اندازه گیری شفقت - خود از فرم کوتاه ۱۲ ماده ای در شش خرده مقیاس و هر کدام دو ماده که توسط ریس و همکاران در سال ۲۰۱۱ تدوین گردیده استفاده شد.

یافته ها

شاخصهای توصیفی متغیرها و همبستگی آنها با اضطراب کرونا در جدول ۱ ارائه شده است. رفتارهای خودمراقبتی رابطه منفی با اضطراب کرونا دارد ($I = -0.23$). در بین مولفه های خودمراقبتی مولفه های فعالیت فیزیکی ($I = -0.17$)، تعدیل متغیر استرس زا ($I = -0.22$) و استفاده از دارو ($I = -0.16$) رابطه معکوس و معناداری با اضطراب کرونا دارند. شفقت نسبت به خود با اضطراب کرونا رابطه منفی دارد ($I = -0.38$). بجز مولفه همانندسازی افراطی سایر مولفه های شفقت نسبت به خود رابطه منفی و معناداری با اضطراب کرونا دارند که قویترین رابطه مربوط به ذهن آگاهی ($I = -0.32$) است.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار، و رابطه متغیرها با اضطراب کرونا

متغیر	میانگین	انحراف معیار	همبستگی با اضطراب کرونا
فعالیت فیزیکی	۱۲/۰۰	۲/۹۴	-۰/۱۷*
تعدیل اثر استرس زا	۱۲/۱۹	۲/۹۵	-۰/۲۲**
ترک سیگار	۱۲/۶۰	۲/۵۵	-۰/۰۷
استفاده از دارو	۱۱/۴۱	۲/۴۹	-۰/۱۶*
رژیم غذایی	۱۲/۷۷	۲/۹۱	-۰/۱۴
قضاوت نسبت به خود	۶/۹۴	۱/۳۹	-۰/۲۲**
مهربانی با خود	۷/۰۰	۱/۴۱	-۰/۳۱**
اشتراکات انسانی	۶/۵۲	۱/۳۹	-۰/۲۰**
ذهن آگاهی	۵/۸۷	۱/۵۰	-۰/۳۲*
انزوا	۶/۸۹	۱/۵۰	-۰/۱۹*
همانندسازی افراطی	۷/۷۶	۱/۲۹	-۰/۱۳
رفتارهای خود مراقبتی	۶۰/۹۸	۹/۳۹	-۰/۲۳**
شفقت خود	۴۰/۹۸	۵/۱۷	-۰/۳۸**
اضطراب کرونا	۹۲/۹۲	۶/۹۵	-

*P<0.05

**P<0.01



برای بررسی رابطه همزمان شفقت نسبت به خود و رفتارهای خود مراقبتی با اضطراب کرونا تحلیل رگرسیون خطی چندگانه به شیوه گام به گام اجرا شد. سه تحلیل رگرسیون اجرا شد: رگرسیون اضطراب کرونا روی شفقت به خود و رفتارهای خود مراقبتی (مدل ۱)؛ رگرسیون اضطراب کرونا روی مولفه های رفتارهای خود مراقبتی (مدل ۲)؛ رگرسیون اضطراب کرونا روی مولفه های شفقت نسبت به خود (مدل ۳)؛ ابتدا مفروضه های تحلیل رگرسیون بررسی شد. همخطی چندگانه با آماره تورم واریانس (VIF) بررسی شد. مقادیر کمتر از ۱۰ برای این شاخص حاکی از برقراری مفروضه هستند. آماره تورم واریانس برای مدل یک $VIF=1/06$ ، بیشترین تورم واریانس برای مدل دو $VIF=1/45$ و برای مدل سه $VIF=1/41$ بود. نرمال بودن توزیع باقیمانده ها با آزمون شاپیرو-ویلک و همگنی پراکنش با آزمون بروش-پاگان بررسی شد که هر دو مفروضه برقرار بودند (جدول ۲).

جدول ۲. مفروضه نرمال بودن و همگنی پراکنش باقیمانده ها

بروش-پاگان		شاپیرو-ویلک		مدل رگرسیون
سطح معناداری	آماره	سطح معناداری	آماره	
۰/۹۶۰	۰/۰۰۲	۰/۵۳۵	۰/۹۹۲	مدل ۱
۰/۴۳۵	۰/۶۱۰	۰/۹۷۸	۰/۹۹۷	مدل ۲
۰/۹۷۸	۰/۰۰۱	۰/۷۳۳	۰/۹۹۴	مدل ۳

خلاصه مدل های رگرسیون در جدول ۳ و ضرایب متغیرها در جدول ۴ آورده شده است. در مدل رگرسیون ۱، رفتارهای خودمراقبتی و شفقت نسبت به خود وارد معادله رگرسیون شدند. رفتارهای خودمراقبتی ($Beta=-0/14$) و شفقت به خود ($Beta=-0/34$) در مجموع حدود ۱۵ درصد واریانس اضطراب کرونا را تبیین می کنند ($F(2, 177)=17/23, adjR^2=0/15$). در مدل رگرسیون ۲ فقط مولفه تعدیل اثر متغیر استرس زا وارد معادله رگرسیون شد. ضریب رگرسیون استاندارد شده ($Beta=-0/22$) بود که این متغیر حدود ۴ درصد واریانس اضطراب کرونا را تبیین می کند ($F(1, 178)=9/22, adjR^2=0/04$). در مدل رگرسیون ۳، دو مولفه مهربانی با خود و ذهن آگاهی وارد معادله رگرسیون شدند. مهربانی با خود ($Beta=-0/22$) و ذهن آگاهی ($Beta=-0/25$) در مجموع حدود ۱۴ درصد واریانس اضطراب کرونا را تبیین می کنند ($F(2, 177)=15/63, adjR^2=0/14$).

جدول ۳. خلاصه مدل های رگرسیون

سطح معناداری	df2	df1	F	Adjusted R2	R2	R
۰/۰۰۱	۱۷۷	۲	۱۷/۲۳	۰/۱۵	۰/۱۶	۰/۴۰
۰/۰۰۳	۱۷۸	۱	۹/۲۲	۰/۰۴	۰/۰۵	۰/۲۲
۰/۰۰۱	۱۷۷	۲	۱۵/۶۳	۰/۱۴	۰/۱۵	۰/۳۹

جدول ۴. ضرایب مدل های رگرسیون اضطراب کرونا

T	Beta	SE	B	متغیر پیش بین
۱۲/۵۰**	-	۰/۴۲	۵۵/۳۱	مدل ۱ مقدار ثابت
۲/۰۲*	-۰/۱۴	۰/۰۵	-۰/۱۱	مراقبت از خود
۴/۸۵**	-۰/۳۴	۰/۰۹	-۰/۴۶	شفقت به خود
۱۶/۸۱**	-	۲/۱۶	۳۶/۲۹	مدل ۲ مقدار ثابت



۳/۰۴*	-۰/۲۲	۰/۱۷	-۰/۵۲	تعدیل متغیر استرس زا
۱۶/۴۹**	-	۲/۶۹	۴۴/۴۵	مدل ۳ مقدار ثابت
۳/۰۵**	-۰/۲۲	۰/۳۶	-۱/۱۱	مهربانی با خود
۳/۳۵**	-۰/۲۵	۰/۳۴	-۱/۱۴	ذهن آگاهی

*P<0.05**P<0.01

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر پیش بینی اضطراب کرونا براساس شفقت خود و رفتارهای خودمراقبتی در دانش آموزان بود. نتایج تحلیل همبستگی نشان داد که بین شفقت خود و اضطراب کرونا رابطه وجود دارد به عبارتی شفقت خود می تواند اضطراب کرونا را در دانش آموزان پیش بینی نماید. نتایج این یافته با نتایج یافته های طاهرپور و همکاران (۱۳۹۸)؛ نف (۲۰۰۸)؛ پاولی و مکفرسون (۲۰۱۰)؛ کرد و باباخانی (۱۳۹۵)؛ نف و پومیر (۲۰۱۲)؛ هولایس واکرو همکاران (۲۰۱۱)؛ ریس (۲۰۱۰) و ویلیامز و همکاران (۲۰۰۸) همسو بود. در ابتدای شیوع این بیماری، دولت چین برای جلوگیری از اپیدمی شدن آن تصمیم گرفت شهر ووهان را قرنطینه کند و پس از آن در بین مردم ترس از بیماری و انتقال آن شدت گرفت؛ زیرا عده ای در ابتدا تصور می کردند این ویروس مدتی در هوا باقی می ماند (رن، گائو وچن، ۲۰۱۹). طبیعتاً شایعات در همچنین فضایی به سرعت پخش می شود و این خود باعث نگرانی و حس اضطراب بیشتر در مردم می شد (به نقل از پاکزاد و اولیا، ۱۳۹۹). اضطراب در افراد در معرض کرونا و مبتلایان، به نظر می رسد بیشتر به دلیل ناشناخته بودن و ایجاد شناختی در افراد درباره این ویروس است. ترس از ناشناخته ها ادراک ایمنی را در انسان کاهش می دهد همواره برای بشر اضطراب زا بوده است. درباره کرونا همچنان اطلاعات کافی نیست و این اضطراب را تشدید می کند (بجاما، اوستر و مک گورن، ۲۰۲۰). افراد با شفقت به خود در مقایسه با افراد فاقد شفقت به خود، از سلامت روانی بهتری برخوردارند؛ برای نمونه شفقت به خود در افراد با افسردگی و اضطراب کم، بیشتر دیده می شود. شفقت به خود با تواناییهای روانشناختی مثبت، از قبیل شادی، خوشبینی، خرد، کنجکاو و کاوش و هوش هیجانی، ارتباط دارد (هافمن، گراسمن و هینتون، ۲۰۱۱)؛ به نقل از طاهرپور و همکاران، (۱۳۹۸). پژوهش هایی که در مورد شفقت به خود صورت گرفته نشان داده است که شفقت به خود به طور مثبتی با رضایت زناشویی، شادکامی، خوشبینی، خرد، ابتکار شخصی، خلاقیت و به طور منفی با افسردگی، اضطراب، عاطفه منفی، نشخوار ذهنی و سرکوب فکر رابطه دارد (نف، ۲۰۰۳)؛ نف، ۲۰۰۸ و هولایس واکرو همکاران (۲۰۱۱). افزون بر این، افرادی که دارای سطوح بالاتری از شفقت به خود هستند، معمولاً از خود مهرورزی، حس اشتراکات انسانی مانند نوع دوستی و بهوشیاری بهره می برند که این امر موجبات سلامت روان و ایجاد انگیزه درونی را برای رشد و بالندگی فراهم می سازد. از آنجایی که سازه شفقت خود در تعادل و تنظیم هیجان ها نقش بسزایی دارد، معمولاً زمینه ساز شکل گیری هیجانهای مثبت است و راهبردهای سازگاران در برخورد با مسائل و شرایط استرس زا را فراهم می سازد و مانع بروز برخی هیجان های منفی از جمله اضطراب و استرس تحصیلی خواهد شد (کرد، ۱۳۹۵). بنابر آنچه اشاره شد، فردی که در معرض اضطراب کرونا قرار می گیرد، اگر از شفقت خود کافی برخوردار باشد می تواند هیجانهای خود را تنظیم نماید و به جای دامن زدن به اضطراب کرونا، متمرکز بر هیجانهای مثبت و عاطفه مثبت بشود و در نتیجه اضطراب کمتری را تجربه نماید و از سلامت روانی مناسبی برخوردار بشود.

1. Ren, Gao & Chen

2. Bajema, Oster & McGovern

3. Hollis-Walker & et al



از دیگر نتایج پژوهش وجود رابطه دوسویه بین رفتارهای خودمراقبتی با اضطراب کرونا بود. نتایج این یافته با نتایج یافته های آقاخانی و همکاران (۱۳۹۶)؛ نجفی قزلجه و همکاران (۱۳۹۷)؛ هنسن و همکاران (۲۰۰۵)؛ عزتی (۱۳۹۱) همسو بود. استفاده از برنامه های خود مراقبتی نظیر برنامه خود مراقبتی بر اساس الگوی اورم که شیوه استاندارد برای ارائه مراقبت می باشد و یک روش ایمن، غیردارویی، غیرتهاجمی و کم هزینه در کنترل مشکلات جسمی و روانشناختی است (شهباز و همکاران، ۱۳۹۴). خودمراقبتی، عملی است که در آن هر فردی از دانش، مهارت و توان خود به عنوان یک منبع استفاده می کند تا به طور مستقل از سلامت خود مراقبت کند که منظور از به طور مستقل تصمیم گیری درباره خود و اتکا به خود است. اگرچه خودمراقبتی، فعالیتی است که مردم برای تأمین، حفظ و ارتقای سلامت خود انجام می دهند؛ ولی گاهی این مراقبت به فرزندان، خانواده، دوستان، همسایگان، هم محلی ها و همشهریان آنان نیز گسترش می یابد (یارپزشکان، ۱۳۹۹). براساس پژوهش هایی مختلفی که انجام شده است، رابطه بین رفتار خودمراقبتی و اضطراب رابطه ای دوسویه است. همانطور که رفتار خودمراقبتی طبق پژوهش ها باعث کاهش اضطراب می شود؛ داشتن اضطراب هم باعث کاهش رفتار خودمراقبتی می گردد. در این راستا پژوهش هایی انجام گردیده است. آقاخانی و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که استفاده از بسته آموزشی _حمایتی خود مراقبتی موجب کاهش اضطراب و افسردگی در بیماران انفارکتوس میوکارد می شود. نجفی قزلجه و همکاران (۱۳۹۷) نیز در پژوهشی دیگر به این نتیجه رسیدند که بیشتر نمونه ها رفتار خودمراقبتی در سطح متوسط داشتند و میانگین و انحراف معیار آن به ترتیب به دست آمد. در این مطالعه بین هیچ کدام یک از عوامل جمعیت شناختی، بیماری، وضعیت عملکرد شناختی، حمایت خانوادگی و اضطراب با رفتارهای خودمراقبتی ارتباط معنی داری یافت نشد. اسدی و معاذاللهی (۱۳۹۹) نیز در پژوهشی دیگر به این نتیجه رسیدند که بین اضطراب کرونا با رفتار مراقبتی ارتباط معناداری وجود ندارد؛ پرستاران شاغل در بخش های کرونا از اضطراب متوسط رنج می برند و میزان رفتارهای مراقبتی ارایه شده توسط پرستاران، در حد مطلوب بوده است. رضاییان و همکاران (۱۳۹۶) نیز در پژوهشی دیگر به این نتیجه رسیدند که بین نمره خودمراقبتی با استرس و افسردگی ارتباط خطی معنادار و معکوس وجود داشت، اما بین خودمراقبتی و اضطراب ارتباط خطی معناداری مشاهده نشد. در نتیجه افزایش استرس و افسردگی در زنان در معرض خطر زایمان زودرس، باعث کاهش رفتارهای خودمراقبتی در آنان می شود. بنابراین آگاهی از رفتارهای خودمراقبتی و انجام اینگونه رفتارها باعث افزایش آگاهی و در نتیجه کاهش اضطراب ناشی از کرونا می شود. از جمله محدودیت های پژوهش حاضر، استفاده از ابزار خودسنجی پرسشنامه است که پیشنهاد می شود در آینده همین پژوهش به صورت آزمایشی یا مداخله ای تکرار بشود؛ محدودیت بعدی هم این بود که چون این وپروس قابلیت سرایت بالایی دارد و هنوز درمان قطعی برای آن کشف نشده است، به همین دلیل مراجعه مستقیم به مراکز درمانی، محقق را با محدودیت هایی مواجه می ساخت، که پیشنهاد می گردد بعد از کشف درمان قطعی آن و کاهش سرایت این وپروس، همین پژوهش مجدداً به طور مستقیم روی بیماران اجرا گردد. همچنین پیشنهاد می گردد ورک شاپ ها و کارگاه هایی در جهت آموزش شفقت خود و ارتقای رفتارهای خودمراقبتی برای افراد در معرض اضطراب کرونا در نظر گرفته بشود.

منابع

عزازی بجنوردی، المیرا؛ قدم پور، سمانه؛ مرادی شکیب، آمنه و غضبان زاده، راضیه (۱۳۹۹) پیش بینی اضطراب کرونا بر اساس راهبردهای تنظیم شناختی هیجان، سرسختی سلامت و اضطراب مرگ در بیماران دیابتی، *مجله روان پرستاری*. ۸ (۲): ۴۴-۳۴.

اسکندریان، غلامرضا (۱۳۹۹). ارزیابی پیامدهای کرونا بر سبک زندگی (باتاکید برالگوی مصرف فرهنگی)، *مجله ارزیابی تاثیرات اجتماعی*، ۱ (۲)، ۶۵-۸۵.

اسدی ندا؛ سلمانی، فاطمه؛ پورخواجویی، سیروس؛ مهدوی فر، معصومه؛ رویانی، زهرا و سلمانی، مهین (۱۳۹۹). همبستگی بین اضطراب کرونا و رفتارهای مراقبتی پرستاران شاغل در بیمارستان های ارجاعی کرونا. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*. ۲۶ (۳): ۳۱۹-۳۰۶.



- آقاخانی نادر، سنایی خورشید، بقایی رحیم، خادم وطن کمال (۱۳۹۶). بررسی تأثیر بسته آموزشی - حمایتی خودمراقبتی بر اضطراب، افسردگی و استرس در بیماران مبتلا به انفارکتوس میوکارد. *مجله پرستاری و مامایی*. ۱۵ (۴): ۲۹۱-۲۸۱.
- افشانی، سیدعلیرضا و ابویی، آزاده. (۱۳۹۶). رابطه هوش هیجانی و شفقت به خود در بین دانشجویان دانشگاه یزد. *مجله پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، ۳۸ (۳)، ۴۷-۶۸.
- پاشازاده مرادی، سوسن (۱۳۹۹). رابطه انواع سبک های دلبستگی و واکنش افراد به ویروس کرونا، چهارمین همایش ملی روانشناسی دانشگاه پیام نور، رشت، <https://civilica.com/doc/1126568>.
- پاکزاد، بهنوش و اولیا، محمدباقر (۱۳۹۹). پاندمی کرونا، دکمه ری استارت کره زمین، *مجله دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد*، ۲۸ (۱)، ۲۲۲۹-۲۲۳۴.
- جنابآبادی، حسین، میرلطفی، پرویز رضا، سندگل، عباس. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش خوددلگرم سازی بر سرسختی روانشناختی و سلامت اجتماعی دانش آموزان، *مجله بین المللی آموزش و تحصیل*، ۲ (۲)، ۸-۱.
- خدابخشی کولایی آناهیتا، فلسفی نژاد محمدرضا، ضیایی رسا ناهید، محمود عشیری رضوان. (۱۳۹۸). بررسی نقش رفتارهای خودمراقبتی و تجارب معنوی در پیش بینی کیفیت زندگی بیماران مبتلا به ام.اس. *مجله پرستاری گروه های آسیب پذیر*. ۶ (۲۱): ۱۱-۱.
- عزتی، نایله (۱۳۹۱). تأثیر آگاهی از رفتارهای خود مراقبتی بر میزان ترس و اضطراب بیماران عروق قلبی (زن ومرد)، *مجله زن و مطالعات خانواده*، شماره ۱۳۰، ۱۷-۱۰۷.
- شهباز اعظم، همتی مسلک پاک معصومه، نژادرحیم رحیم، خلخالی حمیدرضا. (۱۳۹۵). تأثیر اجرای برنامه خودمراقبتی بر اساس الگوی اورم بر رفتارهای خودمراقبتی در بیماران مبتلا به زخم پای دیابتی، *مجله پرستاری و مامایی*، ۱۴ (۲): ۱۱۷-۱۰۸.
- شهبازی، مسعود، رجبی، غلامرضا، مقامی، ابراهیم، جلوداری، آرش. (۱۳۹۴). ساختار عامل تاییدی نسخه فارسی مقیاس درجه بندی تجدیدنظر شده شفقت-خود در گروهی از زندانیان، *مجله روشها و مدل‌های روانشناختی*، ۶ (۱۹)، ۴۶-۳۱.
- طاهر پور، مریم، سهرابی، احمد، زمستانی، مهدی. (۱۳۹۸). اثربخشی درمان متمرکز بر شفقت بر نشانگان افسردگی، اضطراب، استرس و خودکارآمدی وزن در افراد مبتلا به اختلال خوردن. *مجله دانشگاه علوم پزشکی سبزوار*، ۲۶ (۴)، ۵۱۳-۵۰۵.
- علیزاده، سوسن و مجید، صفاری نیا (۱۳۹۸). پیش بینی سلامت روان اضطراب و همبستگی اجتماعی ناشی از بیماری کرونا، *مجله پژوهش های روانشناسی اجتماعی*، شماره ۳۶، ۱۴۴-۱۲۹.
- عینی، ساناز، عبادی، متینه، ترابی، نغمه. (۱۳۹۹). تدوین مدل اضطراب کرونا در دانشجویان براساس حس انسجام و تاب آوری: نقش میانجی حمایت اجتماعی ادراک شده. *مجله فرهنگ مشاوره و روان درمانی*، ۱۱ (۴۳)، ۱-۳۳.
- کرد، بهمن، باباخانی، آرزو. (۱۳۹۵). نقش خوددلسوزی و ذهن آگاهی در پیش بینی استرس تحصیلی دانش آموزان دختر، *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۳ (۲۴)، ۱۰۹-۱۲۶.
- کرد، بهمن و شریفی، حسن پاشا (۱۳۹۵). نقش خوددلسوزی (شفقت خود)، در پیش بینی استرس تحصیلی دانشجویان: با واسطه گری انگیزش درونی و بیرونی، *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۲ (۲۱)، ۱۲۷-۱۴۴.
- کاپلان، هارولد و همکاران (۱۳۸۸). خلاصه روانپزشکی علوم رفتاری-روانپزشکی بالینی، ترجمه پورافکار نصرت الله، چاپ چهارم، تهران: شهرآب.
- محمدخانی، شهرام؛ بهاری، علی و اکبریان فیروزآبادی، مهسا (۱۳۹۶). سبکهای دلبستگی و نشانه های افسردگی: نقش واسطه ای نشخوار فکری، *مجله روانپزشکی و روان شناسی بالینی ایران*، ۲۳ (۳)، ۳۲۰-۳۳۵.
- مومنی، فرشته و همکاران (۱۳۹۲). ویژگی های روانسنجی نسخه فارسی مقیاس خود شفقت ورزی، *مجله روانشناسی معاصر*، ۸ (۲)، ۲۷-۴۰.
- نجفی قزلجه، طاهره؛ قاسمی، عطیه؛ رسولی، محبوبه، گرک و یراقی، محمد (۱۳۹۸). ارتباط رفتارهای خودمراقبتی با اضطراب، حمایت خانواده و وضعیت ناخوشی در بیماران مبتلا به نارسایی قلبی دارای دیابت نوع دو بستری در مرکز آموزشی- درمانی شهید چمران اصفهان در سال ۱۳۹۷، *مجله پرستاری ایران*. ۳۲ (۱۱۹): ۳۷-۲۴.
- یارپزشکان، مریم (۱۳۹۹). خودمراقبتی و نقش آن بر سلامت افراد جامعه، *ماهنامه الکترونیکی سیب*، دانشگاه علوم پزشکی شیراز. خرداد ۹۹.



Bajema K.L., Oster A.M., McGovern O.L. (2020). Persons Evaluated for 2019 Novel Coronavirus — United States, MMWR Morb Mortal Wkly Rep. ePub: February 7, 2020. DOI: dx.doi.org/10.15585/mmwr.mm6906e1.

Conn, W.S, Taylor S.G, Wiman P.(1991). Anxiety, depression, quality of life, and self-care among survivors of myocardial infarction. *Issues in Mental Health Nursing*. Jan 1;12(4):321-31.

González-Blanco, L., Dal Santo, F., García-Álvarez, L., de la Fuente-Tomás, L., Lacasa, C. M., Paniagua, G., ... & Bobes, J. (2020). COVID-19 lockdown in people with severe mental disorders in Spain: Do they have a specific psychological reaction compared with other mental disorders and healthy controls? *Schizophrenia Research*, 2020 Sep;223:192-198.
doi: 10.1016/j.schres.2020.07.018. Epub 2020 Jul 25.

Moghanibashi-Mansourieh, A. (2020). Assessing the anxiety level of Iranian general population during COVID-19 outbreak. *Asian journal of psychiatry*, 102076.

Neff, K. D. (2008). Self-Compassion and Other-Focused Responding. *Paper presented at the 8th Annual Convention of the Society for Personality and Social Psychology*, Albuquerque, New Mexico.

Niakan .M, Paryad .E, Leili, E.K, Sheikholeslami, F. (2015). Depressive symptoms effect on self-care behavior during the first month after myocardial infarction. *Global journal of health science*. Jul;7(4):382.

NeFF, K. D., Kirkpatrick, K., & Rude, S. S. (2007). Self-compassion & adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, (41), 139-154.

Neff, K. D., & Pommier, E. (2012). The Relationship between Selfcompassion and other-focused Concern among College Under graduates, *Community Adults, and Practicing Meditators*. *Self and Identity*, 12(2), 1- 17. 24.

Hollis-Walker L, Colosimo K.(2011). Mindfulness, self-compassion, and happiness in non-meditators: A theoretical and empirical examination. *Pers Individ Differ*; 50: 222-227.

Pauley. G., & McPherson, S. (2010). The experience and meaning of compassion and self-compassion for individuals with depression or anxiety. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 83, 129-143.

World Health Organization. (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19) situation report–34. Geneva, Switzerland: *World Health Organization*. https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situationreports/20200223-sitrep-34-covid-19.pdf?sfvrsn=44ff8fd3_2pdf icon.

Wu Z., McGoogan J.M(2020). Characteristics of and Important Lessons From the Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) Outbreak in China: Summary of a Report of 72 314 Cases From the Chinese Center for Disease Control and Prevention external icon. *JAMA*. *Published online*: February 24.DOI:10.1001/jama.2020.2648



اثربخشی آموزش والدگری مثبت مبتنی برشادی، برشادی دختران نوجوان

اعظم بهرامی^۱، زینب آرزومندی^۲

۱. عضو هیئت علمی دانشگاه غیرانتفاعی طلوع مهرقم، azam_bahrami_51yahoo.com

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی دانشگاه غیرانتفاعی طلوع مهرقم، sara_arezoumand_1376yahoo.com

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش والدگری مثبت مبتنی بر شادی، بر شادی دختران نوجوان، به صورت یک مطالعه ی آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون و توام با گروه کنترل انجام شد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه مادرانی که دانش آموز دختر نوجوان داشتند و خود دانش آموزان دختر که در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند، بود که ۳۲۷ نفر از آنها به صورت تصادفی انتخاب شدند. جهت سنجش دقیق ترمیزان شادی مادران، پرسشنامه شادی آکسفورد میان آنها توزیع شد و ۳۰ نفر از مادرانی که نمره پایینی در پرسشنامه کسب کرده بودند، به همراه دانش آموز دخترشان انتخاب شده و به صورت تصادفی به گروه های آزمایش و کنترل تقسیم شدند. مادران گروه آزمایش در طی ۸ جلسه دوساعته آموزش والدگری مثبت مبتنی برشادی براساس الگوی شادی سلیگمن و فوردایس را دریافت کردند، درحالیکه مادران گروه کنترل هیچ مداخله ای را دریافت نکردند. از دانش آموزان دو گروه آزمایش و کنترل، پیش آزمون و پس آزمون گرفته شد. نتایج تحلیل واریانس در نرم افزار کامپیوتری SPSS نسخه ۲۱ با طرح اندازه گیری مکرر، آزمون ماچولی و آزمون تعقیبی LSD نشان داد که آموزش والدگری مثبت مبتنی برشادی به مادران، موجب شده است که شادی دختران نوجوان به طور معنادار افزایش یابد و آزمون پیگیری نیز پس از دوماه نشان داد که این تغییرات از پس آزمون تا پیگیری ثابت بوده است.

واژگان کلیدی: والدگری مثبت، شادی، نوجوان



مقدمه

مایرز در بررسی های خود بر روی خلاصه های پژوهش های روانشناسی از سال ۱۹۹۷ تا سال ۲۰۰۰ متوجه شد، که تعداد مقاله هایی که به بررسی هیجانات منفی مانند عصبانیت پرداخته اند در مقایسه با تعداد بررسی هایی که بر هیجانات مثبت مانند شادی انجام شده است بسیار بیشتر و نسبت ۱۴ به ۱ است. در واقع سالهای گذشته بیشتر تلاش روان شناسان بالینی بر ناتوانیها و درمان کمبودها و رفع آن متمرکز بوده است. اما اخیراً تلاش ها برای بررسی مفاهیمی از قبیل شادی، توانایی های فردی و خودشکوفایی با هدف درک کامل تراز تجارب انسان رو به افزایش است که این جنبش ایجاد شده روانشناسی مثبت گرا، نام گرفته است (سلیگمن، سیکزنت میهالی؛ ۲۰۰۰).

شادی به عنوان یکی از حیاتی ترین و مهم ترین مولفه های زندگی بشر است تا آنجا که در صورت فقدان آن، آدمی دچار بی رغبتی و رکودی می گردد که عملاً میل به ادامه زندگی در او کاهش یافته و تمایل به مرگ در او تقویت می شود (پسندیده، ۱۳۸۸). احساس شادی و نشاط یکی از ضروری ترین خواسته های فطری و نیازهای روانی انسان به شمار می رود که به دلیل تأثیرات عمده ای که بر سالم سازی و بهسازی انسانها دارد، مدت مدیدی است که شادی ذهن آدمیان را به خود مشغول کرده است.

پویایی و تحرک افراد تا حد زیادی به فراوانی عناصر شادی آفرین مشروع و کاهش اضطراب، افسردگی و غم در جامعه بستگی دارد. چنانکه برخی پژوهشها نشان داده اند، وضعیتهای اجتماعی نابسامان، ملال آور و پراضطراب یکی از عوامل اصلی ایجاد اختلال در حس شادکامی افراد بوده است و منجر به توقف استعدادها و باروری خرد و اندیشه می شود که میتواند روابط فرد را مختل نموده، به تدریج نیروی انسانی را ضعیف کرده، قوای جسمی و فکری را فرسوده و انسان ها را برای قبول ضعف و ناتوانی آماده سازد به طوریکه امروزه بسیاری از ملل به نوعی در صدد ایجاد یک جامعه سالم و با نشاط هستند، زیرا به نظر میرسد احساس شادی از یکسو انسانها را برای زندگی بهتر و بازدهی بیشتر آماده میکند و از سوی دیگر به دلیل ویژگی مسری بودن آن، بستگیهای فرد را با محیط گسترده میکند. نقش شادکامی در زندگی افراد به حدی اهمیت دارد که متفکر اجتماعی راسکین بر این نکته تأکید می ورزد که ثروتمندترین کشور، کشوری است که بیشترین افراد شاد را در خود داشته باشد (طریقه دار، ۱۳۷۹).

عوامل بسیار بر شادکامی موثر است و یکی از مهم ترین آنها خانواده می باشد. خانواده مجموعه منحصر بفرد اجتماعی است که در مقایسه با دیگر مجموعه های اجتماعی، الگوهای بسیار ماندگاری را در فرد جای میدهد. در واقع روابطی که در درون خانواده برقرار می شود، برخلاف مجموعه های دیگر بلاعوض هستند (برک، ۱۳۸۹). نقش خانواده در پاسخگویی، حمایت و هدایت فرزند در این دوره پررنگ تر از دوره های رشدی دیگر است چراکه نوجوانی، دوره ای است که در آن خودپنداره ی فرد که شامل آگاهی فرد از خود کنونی و خود بالقوه آینده اش به عنوان یک بزرگسال است (دارلینگ، ۱۹۹۳) رشد می یابد که بخش مهمی از سرنوشت او را رقم خواهد زد. برخی پژوهشگران نوجوانی را به سه مرحله ی اوایل نوجوانی، اواسط نوجوانی و اواخر نوجوانی تقسیم می کنند (برک، ۱۳۸۹). هر مرحله چالش ها و ویژگی ها و وظایف رشدی مجزایی را شامل می شود. بنابراین وجود والدین راهنما، پاسخگو، مهربان و مقتدر در گذر از چالش های دوره نوجوانی حائز اهمیت میباشد.



بیان مسئله

حوزه ی روانشناسی سراسر پوشیده از تاریخچه ای متمرکز بر پیشگیری، تشخیص، و رفع آسیب شناسی روانی است تا اینکه، این اواخر محققان به ارزش مطالعه ی تواناییهای شخصی که موجب رشد سلامت روان می شود، پی برده اند و گرایش به پاتولوژی به سوی بررسی توانایی های روانشناختی و شایستگی ها تغییر پیدا کرده است. از این رو، شاخه ای از روانشناسی، به نام روانشناسی مثبت گرا شکل گرفت. روان شناسی مثبت گرا به بررسی جدی تر استعدادها و توانایی های، آرزوها، تجربیات مثبت زندگی، هیجانات مثبت، توانایی های شخصیتی اشخاص و اینکه چگونه آنها در برابر اختلال مقاومت کنند می پردازد. روانشناسی مثبت اصطلاحی است که همانند یک چتر هیجان های مثبت مانند شادی، ویژگی های شخصیتی مثبت و روابط سالم و قوی از جمله خانواده را در بر می گیرد (پارک و پترسون، ۲۰۰۶). سلیگمن و همکارانش معتقدند که موضوع روانشناسی مثبت گرا درباره ی سعادت‌مندی و شادکامی انسان بوده و زندگی شادمانه، زندگی است که افراد از آن رضایت دارند. چنین زندگی را روانشناسان مثبت گرا زندگی کامل می دانند. یکی از فرضیات روانشناسی مثبت گرا این است که شکوفایی و زندگی شاد، چیزی بیش از نبود بدعملکردی روانی است (کیز، ۲۰۰۲). هدف این شاخه ی جدید از روانشناسی اجتناب و انکار هیجان های منفی یا ناراحتی های شخصی نیست بلکه به افراد کمک می کند تا توانایی هایشان را تشخیص داده و به کار ببرند و در مواجهه شدن با رویدادهای ناگوار زندگی، ارزشمندی زندگی را احساس کنند و این منابع درونی را استخراج کنند. روانشناسی مثبت گرا اساسا به مطالعه علمی نیرومندی ها و شادمانی انسان نظر دارد (نوریش و برودریک، ۲۰۰۹).

یک اصل مهم شادکامی این است که شادکامی علی و انگیزشی می باشد و نسبت به احساس خوب داشتن محض، دارای فواید بسیاری است. افراد شاد، سالمتر، موفق تر، و به لحاظ اجتماعی درگیرتر هستند (سلیگمن و همکاران، ۲۰۰۵). برخی از متغیر های شناختی مانند کنترل درونی، خوش بینی، تفکرات مثبت، همبستگی مثبتی با شادکامی دارند (کار، ۱۳۸۳). از این رو افراد شاد اول آنکه از عزت نفس بالایی برخوردارند و خودشان را دوست دارند. دوم آنکه افراد شاد کنترل شخصی بیشتری را در خود احساس می کنند (کریمی، ۱۳۸۶). سوم آنکه افراد شاد خوش بین هستند و ذهن خود را از تفکرات مثبت پر می کنند. این افراد موفق تر، سالم تر و شاد تر از افراد بدبین هستند (شولتز و شولتز، ۱۳۸۶) و در نهایت افراد شاد مکررا احساسات مثبت را تجربه می کند و شادی یعنی احساسات مثبت زیاد، رضایت بالا از زندگی و احساسات منفی نادر داشتن (لیوبومیرسکی، کینگ و دینر، ۲۰۰۵).

طبق تحقیقات مایرز و دینر (۱۹۹۵)، افراد شاد علاوه بر خصوصیات ویژه ای که دارند که در قسمت قبل ذکر شد، روابط مستحکمی نیز با شبکه های اجتماعی دارند. دو شبکه های اجتماعی، خانواده (ارتباط با والدین) و مدرسه (ارتباط با همسالان و عملکرد مدرسه) توسط مطالعات بسیاری در بررسی بهزیستی روانی و سازگاری های اجتماعی مهم دانسته شده اند (آرگایل، ۱۹۸۷). از میان دو شبکه اجتماعی نام برده شده، خانواده به عنوان یکی از مهم ترین نهاد اجتماعی در تربیت فرزندان، می تواند با ایجاد شرایط مناسب هیجانی و عاطفی مانند مامن امنی باشد که نوجوانان می توانند با اطمینان خاطر به سمت دنیای گسترده تر پیش بروند (برک، ۱۳۸۹). از طرفی با توجه به اینکه دوره نوجوانی دوره ای است که به وسیله تلاش جهت رسیدن به اهداف در ارتباط با انتظارات فرهنگی و جهش های رشد اجتماعی-عاطفی و جسمانی مشخص می شود، خانواده با انتخاب سبک والدگری صحیح، می تواند به فرزند نوجوان در جهت رسیدن به اهدافش کمک کند تا نوجوان بتواند به حس شادی و رضایت از خود دست یابد. خانواده به ویژه والدین عامل مهمی است که می تواند به نوجوان کمک کند تا از عهده آن چه لازمه ی مستقل شدن است برآیند و به بزرگسالی توانا و متکی به خود بدل شوند (ماسن و همکاران؛ ۱۳۸۷). بسیاری از محققین مانند هرز و گلون (۱۹۹۹) در تحقیقات خود تاکید کردند



که سبک فرزندپروری و کیفیت ارتباط والد-فرزند تاثیر بسزایی در بهزیستی، انعطاف و صمیمیت در بلند مدت و شادکامی کودکان دارد.

والدین با سبک های والدگری خود نقش بسزایی بر شکل گیری شخصیت نوجوان و احساساتش بازی می کنند. اصطلاح والدگری از ریشه لاتین پریو به معنی زندگی بخش گرفته شده است، مفهومی فراتر از مراقبت های والدینی دارد (مایرز، ۲۰۰۰). توجه به شیوه های فرزندپروری و نیز بازخوردها، عقاید و هیجان های والدینی بیش از پیش رو به گسترش است. والدگری طبق تعریف بامریند عبارتند از «گونه ای از ارتباط والد-فرزندی است که شامل باورها، اصول و روش ها و رفتارهای ویژه می شود و عاملی موثر در شکل گیری رفتارهای دورنی شده و برونی شده فرزندان است. (پناهی، ۱۳۹۱).

بی اعتنایی و بیگانگی شدید از جانب والدین، طرد فعالانه ی ارزش ها و استقلال فرزند، طغیان و تمرد جوانان، امری عمومی نبوده و جزء موارد استثناء هستند و تنها جمعیت کوچکی از نوجوانان، آشفتگی عاطفی و روابط به شدت متعارض را با والدین تجربه می کنند. تعاملات خانوادگی ضعیف، شامل والدگری بی ثبات و مبتنی بر تنبیه، نگرش والدینی طردکننده یا سرد، قوانین انضباطی سخت و ناپایدار، دلبستگی نایمن، نظارت یا کنترل ناکافی والدین، اختصاص زمان اندک به کودک و فقدان ارتباط مثبت با او، به عنوان عوامل خطری در نظر گرفته می شوند که به طور کلی کودکان را در معرض خطر بروز رفتارهای پرخطر قرار می دهند (گراف، ۲۰۰۲). بنابراین شادی و روابط مثبت والد-فرزندی در والدگری والدین از جمله عوامل مهمی هستند که در کیفیت زندگی نوجوانان تاثیر بسزایی دارند.

آنچه که در رابطه با والدین حائز اهمیت است ارتباط مثبت بین آنها و فرزند نوجوان است که می تواند یادگیری نوجوان را در مورد آنچه با شایستگی های اجتماعی او مربوط می شود، تسهیل کند. زیرا روابط متقابل با خانواده، نوجوان را در جهت اجتماعی شدن سوق می دهد (برجلی، ۱۳۸۴). علاوه بر آن روابط خانوادگی به طور کلی و روابط بین والدین و فرزندان به طور خاص، تأثیر عمیقی بر سلامت روانی، فیزیکی، اجتماعی و اقتصادی نوجوان دارد. چنانچه که والدین رابطه ی گرم و پاسخگو با پسران و دختران خود داشته باشند، کودکان، پرخاشگری و تخلف کمتری از خود نشان می دهند و سطوح پایین تری از کناره گیری اجتماعی، پریشانی روانی و علایم جسمانی در آنها دیده می شود (پتیت و مایز، ۱۹۹۵).

همانطور که بیان شد، روابط مثبت والد-فرزندی از جمله عوامل مهم در کیفیت زندگی نوجوانان می باشد و از آنجاییکه میزان سلامت و پیشرفت یک جامعه به میزان زیادی به سلامت روانی افراد آن جامعه بستگی دارد، توجه نکردن به کیفیت زندگی نوجوانان و نحوه ی ارتباط والدین با فرزندان، موجب بروز مشکلات جسمانی و روانی بسیاری شده و نهایتاً جامعه خسارت و زیان های زیادی را متحمل خواهد شد.

از آنجاییکه تحقیقات بسیاری نمایان ساختند، توانایی های شخصیتی مانند شادی، همبستگی منفی با مشکلات شناختی رفتاری نوجوانان مانند افسردگی، تخلف، خشونت (بنسون، لفرت، اسکیلز، و بلث؛ ۱۹۹۸ و کاردمیل، رویچ و سلیگمن؛ ۲۰۰۲) و همبستگی مثبت با دستاوردهای خواسته شده مانند موفقیت تحصیلی، رفتارهای مثبت اجتماعی و شایستگی (اسکیلز و همکاران؛ ۲۰۰۲ و اسکیلز، و لبرن؛ ۱۹۹۴) دارد و همچنین روان شناسی معاصر نیز برای روابط سالم میان والدین و فرزندان اهمیت زیادی قائل است و والدین را به عنوان فاکتور بسیار موثر در کیفیت زندگی نوجوانان می دانند، پژوهش حاضر قصد دارد، تاثیر آموزش والدگری مثبت مبتنی برشادی، برشادی نوجوانان را مورد بررسی قرار دهد.



ضرورت و اهمیت

اهمیت شادکامی در سال های اخیر توسط یافته های روان شناسی مثبت گرا برجسته شده است. این شاخه از روان شناسی با ترک روان شناسی سنتی که فقط به علتها و درمان بیماری های روانی می پرداخت، شاخه جدیدی را ایجاد کرد که بر عوامل ارتقاء دهنده سلامت روانی یا بهزیستی متمرکز است. از این رو پژوهش های مختلف شواهد بسیاری را به نفع شادکامی انسان جمع آوری کرده است (ریدر، ملوین، ۲۰۰۶؛ به نقل از نیکجو، ۱۳۸۷).

به عنوان مثال بارک (۲۰۰۶) در یک پژوهش مروری به رابطه شادمانی با عملکرد دستگاه ایمنی پرداخته است. پژوهش ها نشان می دهد هیجان های مثبت ایجاد شده از طریق محرک های لذت بخش از قبیل بوی خوش یا تصاویر زیبا موجب تغییراتی در عملکرد سیستم ایمنی و غدد درون ریز می گردد. نتایج این پژوهش ها نشان می دهد تجربه هیجان های مثبت موجب افزایش در ترشح ایمونوگلوبولین A و کاهش در میزان کورتیزول بزاق می گردد (بارک، ۲۰۰۶). به طور کلی مولفه های روانشناسی مثبت نگر مانند شادی، احساسات مثبت و یا خوش بینی، با نتایج سلامت جسم (قلبی-عروقی) مرتبط است (هافمن و همکاران، ۲۰۱۱). شادی نه تنها بر سلامت جسم تاثیر دارد بلکه بر سلامت روانی نیز موثر است. همانطور که یافته های پژوهش دانش و حسن آبادی (۱۳۹۴) نشان دهنده نقش موثر شادی در افزایش سلامت روان و کیفیت زندگی است. بدین ترتیب که متغیر شادی بر سلامت روان اثر مستقیم دارد و در میزان کیفیت زندگی دارای اثر غیر مستقیم است چراکه شادی با تاثیر بر نوع احساس ها و هیجان های فرد و نگرش مثبت بر کیفیت زندگی فرد تاثیر می گذارد. بنابراین شادی باعث می شود افراد از سلامت جسمی بالایی برخوردار شوند، در نتیجه موفقیت و احساس امنیت بیشتری را تجربه نمایند (د ریدر و رینسینگ، و بونگیا، ۲۰۰۸، به نقل از حبیب زاده و اله وردی یانی، ۲۰۱۱).

اهمیت شادی در دین مبین اسلام که دین کامل و جامعی است و به تمام نیازهای فطری انسان توجه کامل داشته نیز مشخص است. در قرآن از شادی با واژگان فرح و سرور یاد شده است. مفهوم شادی ۲۵ بار با الفاظ مختلف در قرآن کریم آمده و از کسانی که موجبات دلخوشی و شادکامی را فراهم می آورند ستایش شده است. از دیدگاه دین مبین اسلام، انسان به طور فطری از غم گریزان و به سوی شادی در حرکت است (زارعی متین و همکاران، ۱۳۹۱). شادی و نشاط نه تنها بر روح و روان انسان بلکه بر جسم او نیز تاثیر می گذارد. شادی های نشاط برانگیز در ارتباطات فردی و اجتماعی نیز زمینه ساز گفتگوهای سالم و نشست و برخاستهای فرح انگیز است تا در مراحل مختلف زندگی، حیاتی همراه با سعادت و سلامت پدید آید (لقمانی، ۱۳۸۶).

نگاهی گذرا به تعالیم دینی نشان می دهد، شادی و سرزندگی از آثار ایمان مذهبی است، نداشتن نگرانی و اضطراب و غم و اندوه در رسیدن به اطمینان قلبی اساس هر نوع شادی است و این ممکن نیست، مگر با ایمان به قدرت مطلق که سرآغاز همه نیکی ها است. سخنان ائمه (ع) مؤید این مطلب است، چنانچه حضرت علی (علیه السلام) می فرمایند: "شادی مؤمن، به اطاعت از پروردگارش و حزنش، بر گناه و عصیان است (محمدی ری شهری، ۱۳۸۶). امام صادق (ع) می فرمایند: "هر مسلمانی که به مسلمان دیگر برخورد کند و او را شاد سازد خدای عزوجل او را شاد می گرداند" (سماک امانی، ۱۳۸۵).

بنابراین متغیر شادی از جایگاه ویژه ای در زندگی انسان برخوردار است. از طرفی دیگر اهمیت شادی در بین دوره های مختلف رشدی انسان، در دوره نوجوانی بیش از دوره های دیگری مورد بررسی و پژوهش قرار می گیرد چراکه دوره نوجوانی دوره دشوار انتقال از کودکی به بزرگسالی است که چالش هایی را برای نوجوان به همراه دارد. چنانچه نوجوان بتواند از پس چالش های این دوره برآید به احساس مثبت رضایت از خود، اعتماد به نفس، عزت نفس و... و درنهایت به احساس شادی که نقطه مقابل افسردگی است، دست می یابد.



متاسفانه در روند رو به رشد جوامع مدرن علیرغم تمام مزیت های آن، با چند برابر کردن هزینه های زندگی، افزایش سطح توقعات و رقابت ها، دغدغه ها و مشغله های فکری فراوان، استرس و فشار روانی را برای جوامع امروزی در پی داشته است، و روز به روز به تعداد افرادی که دچار مشکلات روانشناختی مثل اضطراب، افسردگی افزوده می شود. (خان محمدی، ۱۳۹۲). از طرفی شیوع افسردگی و اضطراب در میان نوجوانان شایع تر از دوره های رشدی دیگر است چراکه نوجوانی، دوره ای همراه با نوسانات و تلاطم های فراوان است که در تعیین سرنوشت انسان نقش بسزایی دارد.

در دنیای امروزی، حفظ سلامت روان و هیجانات مثبت همچون شادکامی برای نوجوان کار بسیار دشواری به نظر می آید. به میزانی که حس شادکامی نوجوان کاهش یابد، احساسات منفی همچون تنهایی و افسردگی در او افزایش می یابد که پیامدهای ناگواری همچون خودکشی، فرار از خانه و... را به همراه دارد. همانطور که در پژوهش لیوبومیرسکی نیز مشخص شد که کاهش میزان شادی و نشاط در زندگی فرد با نوعی احساس فشار روانی، اضطراب یا افسردگی همراه است. (دانش و حسن آبادی، ۱۳۹۴). به همین دلیل محققان بسیاری در حوزه های گوناگون روانشناسی و جامعه شناسی اهمیت توجه به شادکامی و تاثیر آن بر کیفیت زندگی نوجوان و به طور کلی انسان را متذکر شده اند.

خانواده به عنوان مهمترین نهاد اجتماعی، زمینه و بافتی است که موجبات شکل گیری شخصیت و هیجانات فرزند را فراهم می سازد، نحوه اندیشیدن و برخورد کردن با افراد و مسائل را مانند بذری در ذهن کودک یا نوجوان خود می کارد و با رشد آنها رشد میکند. بنابراین پرورش و ایجاد شخصیت مطلوب در کودک و نوجوان از مهمترین اهداف خانواده و جامعه می باش و این خانواده است که می تواند همچون پناهگاهی محکم برای فرزند خود از شر چالش ها و مشکلات جامعه عمل کند.

کیز (۲۰۰۵) به عنوان حامی افزایش سلامت روان معتقد است که تلاش های علمی تنها نباید برای افراد دارای مشکلات سلامت روان صورت گیرد، بلکه برای افزایش سلامت روان نوجوانان باید تلاشهای بسیاری داشت و در میان از نقش خانواده نیز نباید غافل بود (کیز، ۲۰۰۵).

با توجه به مطالب ذکر شده، ضرورت دارد که پژوهشی در خصوص شادی نوجوانان انجام گردد و رابطه بین شادکامی نوجوانان و آموزش مبتنی بر شادی والدین آنان مشخص گردد.

ادبیات و پیشینه

در دوره های مختلف فرهنگی بشر، نظرات متفاوتی در مورد شادی وجود داشته است که آنها را می توان این چنین خلاصه کرد: شادی برابر است با شانس (عصر هومر)، شادی برابر است با فضیلت (عصر کلاسیک)، شادی برابر است با بهشت (قرون وسطی)، شادی برابر است با لذت و خوشی (عصر روشنگری) و شادی برابر است با یک چیز لذت بخش (دوره معاصر) فوردایس (خوش فر و همکاران، ۱۳۹۳). در ادبیات روانشناسی نیز تعاریف متعدد و مختلفی از شادی یافت می شود. تعریف های اولیه بر بعد هیجانی و عاطفی شادمانی تمرکز کرده اند در حالی که تعریف های بعدی جنبه های شناختی شادمانی را مورد توجه قرار داده اند. این در حالی است که تعریف های اخیر، بیشتر جنبه ترکیبی داشته و هر دو بعد هیجانی-شناختی را مد نظر قرار داده اند.

براد بورن (۱۹۶۹) از شادمانی اشاره نمود. او معتقد است شادمانی عبارتست از میزان عاطفه مثبت منتهای عاطفه منفی، فوردایس (۲۰۰۰) معتقد است که شادی تنها یک هیجان است، نه بیشتر و نه کمتر، شادی، هیجان مثبت یا احساسی است که به وسیله لغاتی چون خرسندی، احساس بهزیستی، رضایت و غیره توصیف می شود. شادی یکی از شش هیجانی است که در کنار خشم، ترس، تنفر، تعجب و ناراحتی هیجان های اساسی را تشکیل می دهند (عابدی، ۱۳۸۴).



لیئون کچین موسس باشگاه شادی، شادی را این گونه تعریف کرده است: «شادی احساس بهزیستی درونی است که افراد را جهت سود بردن از تفکرات، هوش، خرد، آگاهی، حس مشترک و ارزش های معنوی توانا می سازد». در تعریفی دیگر شادی حالت لذت بخش ذهنی توصیف شده است که از موفقیت یا دستیابی به آنچه که خوب به نظر می رسد حاصل می شود (مانیون، ۲۰۰۲). در تعریف های ترکیبی جدید، شادی، بودن در حالت خوشحالی و سرور یا دیگر هیجانات مثبت، بعلاوه رضایت از زندگی است که با فقدان افسردگی یا اضطراب یا دیگر عواطف منفی توأم باشد (دینر، ۱۹۸۴، ۱۹۹۷ و دینر و همکاران، ۱۹۹۹).

آرگیل (۲۰۰۱) به عنوان پیشگام در نظریه پردازان شادی، ارتباطات اجتماعی را از مولفه های مهم شادی می داند و پیوندهای نزدیک هم چون دوستی، عشق و ازدواج را از نمونه های بارز و اثرگذار بر به کامی شمرده است. آرگیل بر این باور است که خانواده یکی از قوی ترین پیوندهای ارتباط اجتماعی است و ابعاد گوناگون آن مانند شمار اعضای خانواده، تحصیلات، درآمد، ساختار قدرت و همبستگی اعضای خانواده از تعیین کننده های شادی هستند و با اشاره به بررسی کلاسیک کمپل و همکاران (کمپل و همکاران، ۱۹۶۷ به نقل از آرگیل، ۲۰۰۱)، و سایر پژوهش های انجام شده در این زمینه شواهد آزمایشی این ایده را ارائه می نماید. آرگیل و همکاران (۲۰۰۱؛ ترجمه گوهری و همکاران، ۱۳۸۳) به سه جزء شادکامی اذعان دارند که عبارتست از: هیجانهای مثبت، رضایت از زندگی و نبودن هیجان های منفی از جمله افسردگی و اضطراب. آنان دریافته اند که روابط مثبت با دیگران، هدفمندی در زندگی، رشد شخصی، دوست داشتن دیگران و طبیعت نیز از اجزاء شادکامی می باشد.

بر طبق دیدگاه شناختی شادکامی، ارزشیابی هایی است که افراد از خود و زندگی شان به عمل می آورند. در راستای دیدگاه شناختی، ریس بیان می دارد زمانی که فرد شاد است، رویدادهایی که از نظر فرهنگی مطلوب هستند را بیشتر تجربه می کند و رویدادهای خنثی را مثبت و وقایع مثبت، را مثبت تر در نظر می گیرد. در این دیدگاه، شادی با کنترل افکار و خوش بینی یعنی دیدن نیمه ی پرلیوان افزایش می یابد. زمانی که افراد خود را با افرادی که در وضعیت پایین تری نسبت به خودشان هستند مقایسه می کنند، رضایت از زندگی در آنها بیشتر می شود. در واقع نگرستن به طرف روشن قضاوا، شادی را متاثر می سازد و ناشی از خوش بینی و حس شوخ طبعی می باشد (آرگیل، ۲۰۰۱؛ ترجمه گوهری انارکی و همکاران، ۱۳۸۲).

داینر و لوکاس (۲۰۰۰) با اشاره به بررسی ویلسون (۱۹۶۷) در مورد شادکامی معتقدند که بسیاری از نتیجه گیری های او، از طریق مطالعات بعدی مورد تایید قرار گرفته است. ویلسون با بررسی شواهد تجربی و همبسته های شادکامی، به این نتیجه رسیده بود، که فرد شادکام، فردی است زنده دل، سالم و فرهیخته، برونگرا، خوشبین، آزاد از نگرانی، مذهبی، دارای عزت نفس بالا و کسی که از اخلاق حرفه ای و فروتنی برخوردار است. طبق این نظریه شادکامی ارزشیابی هایی است که افراد از خود و زندگی شان به عمل می آورند. این ارزشیابی می تواند جنبه شناختی داشته باشد، مانند قضاوتهایی که در مورد رضایت از زندگی صورت میگیرد و یا جنبه عاطفی که شامل خلق و هیجان هایی است که در واکنش به رویدادهای زندگی ظاهر می شود.

در مدلی که الکساندر جرولف برای شادی ارائه کرده، شش اقدام مورد ملاحظه قرار گرفته است؛ که عبارتند از: مثبت اندیشی، خوش بینی و تفکر مثبت، خودگشودگی، مشارکت، معنادار بودن زندگی و علاقه.

کیفیت ارتباطات والدین و فرزندان در امر والدگری به عنوان مولفه بسیار مهم و موثر، مورد پژوهش و بررسی روانشناسان قرار داشته است.

پژوهش های اخیر نشان می دهند که روابط خانوادگی به طور کلی و روابط بین والدین و فرزندان به طور خاص، تأثیر عمیقی بر سلامت روانی، فیزیکی، اجتماعی و اقتصادی کودک دارد که در نهایت منجر به کاهش عواطف منفی و افزایش عواطف مثبت در نوجوان می گردد. تحقیقاتی در خارج حول محور شادی نوجوانان و تاثیر خانواده انجام گردیده است.



کارلتون (۲۰۰۶) در پژوهش گسترده خود به منظور بررسی آثار حمایت خانواده به این نتیجه رسیده است که حمایت خانوادگی موجب افزایش بهزیستی روانی و کاهش خطر نشانه شناسی درون ریزی و برون ریزی در نوجوانان می شود و به عکس، روابط غیر حمایت گرایانه والد-فرزند بر بهزیستی روانی به طور منفی ای تاثیر گذار است. سطوح پایین حمایت والدین با نشانه های درون ریزی اضطراب، افسردگی و اختلال استرس پس از سانحه مرتبط است.

بنک (۲۰۰۴) ناتسن، دی گارمو و رید (۲۰۰۴) در بسیاری از پژوهشها به بررسی تاثیر سبکهای والدگری بر فرزندان پرداخته اند. در این پژوهشها عمدتاً رفتارهای والدین و فرزندان شان مورد مشاهده قرار گرفته و مصاحبه هایی با آنان صورت گرفت. نتایج حاکی از آن بود که فرزندان شایسته در برخورد با مسائل رفتاری، عموماً دارای والدینی بوده اند که خود را درگیر مسائل فرزندشان کرده و کنترل را به صورت مشارکت اعمال میکردند و از سطح گرمی بالایی برخوردار بوده اند.

باتز و داگ گرشاف (۱۹۹۷) در پژوهش های خود بیان می دارند هنگامی که والدین رابطه ی گرم و پاسخگو با پسران و دختران خود دارند، کودکان، پرخاشگری و تخلف کمتری از خود نشان می دهند و سطوح پایین تری از کناره گیری اجتماعی، پریشانی روانی و علائم جسمانی در آنها دیده می شود.

رویچ و سلیگمن گرشاف (۲۰۰۲) در تحقیقات نمایان ساختند که توانایی های شخصیتی مانند شادی، همبستگی منفی با مشکلات شناختی رفتاری نوجوانان مانند افسردگی، تخلف، خشونت و همبستگی مثبت با دستاوردهای خواسته شده مانند موفقیت تحصیلی، رفتارهای مثبت اجتماعی و شایستگی دارد. در نتیجه شادی و روابط مثبت والد-فرزند از جمله عوامل مهمی هستند که در کیفیت زندگی نوجوانان تاثیر بسزایی دارند.

فارنهام و چنج (۲۰۰۲)، در تحقیقی با عنوان رفتارهای دریافتی والدین، عزت نفس و شادکامی که بر روی ۴۰۶ نفر از افراد عادی و سرشار از احساسات انجام گرفت به بررسی این موضوع پرداختند که تا چه اندازه نحوه تربیت والدین، شخصیت و عزت نفس آن هاست می تواند در رضایت از خویشتن نقش داشته باشد. نتایج نشان می دهند که جنسیت، برون گرایی، روان رنجوری، عزت نفس و مسئولیت پذیری مادرانه و پدرانه از عوامل مهم شادکامی هستند.

تحقیقاتی نیز در داخل در زمینه بررسی تاثیر عوامل خانوادگی در شادی فرزندان صورت گرفته است از جمله: سهرابی (۱۳۸۶) در پژوهش خود به منظور ارزیابی شادی نوجوانان به این نتیجه رسید که شادی نوجوانان از زندگی شان هم می تواند جنبه شناختی داشته باشد که شامل قضاوت های آن هاست. موارد این خشنودی از شرایطی می باشد و جنبه عاطفی آن شامل خلق هیجانانگیز مثبتی که در واکنش به رویدادهای زندگی ظاهر می شود.

شکوهی و فقیهی (۱۳۸۵) در پژوهش خود به منظور بررسی سبک والدگری و تربیت فرزندان، متوجه شدند که روش تربیت فرزندان از اهمیت ویژه ای برخوردار است و می تواند از بروز بسیاری از آسیبهای روانی و اجتماعی پیشگیری کند سبک والدگری نیز می تواند پیش بینی کننده رشد روانی اجتماعی، عملکرد تحصیلی، رفاه و سلامت و حتی مشکلات رفتاری فرزندان در آینده باشد. با توجه به مطالب بیان شده، پژوهشگر قصد دارد با هدف تعیین تاثیر آموزش والدگری مثبت مبتنی بر شادی، بر افزایش شادی دختران نوجوان، پژوهشی انجام دهد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش والدگری مثبت مبتنی بر شادی، بر شادی دختران نوجوان با روش آزمایشی و با طرح تحقیق پیش آزمون - پس آزمون توأم با گروه کنترل انجام شد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه مادرانی که دانش آموز دختر نوجوان داشتند و خود دانش آموزان دختر نوجوانی که در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند، بود. ۳۲۷ نفر از دانش



آموزان به همراه مادران شان به صورت تصادفی انتخاب شدند. سپس به منظور سنجش دقیق تر میزان شادی مادران، پرسشنامه شادی آکسفورد میان آنها توزیع شد و ۳۰ نفر از مادرانی که نمره پایینی کسب کرده بودند، به همراه دانش آموز دخترشان انتخاب شدند. سپس به صورت تصادفی به دو گروه ۱۵ نفره آزمایش و کنترل تقسیم شدند. مادران گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه دوساعته آموزش والدگری مثبت مبتنی برشادی براساس الگوی شادی سلیگمن و فوردایس را دریافت کردند درحالیکه مادران گروه کنترل هیچ مداخله ای را دریافت نکردند. در ادامه از دختران دو گروه آزمایش و کنترل، پیش آزمون و پس آزمون گرفته شد. داده های گردآوری شده با استفاده از تحلیل واریانس نرم افزار کامپیوتری SPSS نسخه ۲۱ با طرح اندازه گیری مکرر، آزمون ماچولی و آزمون تعقیبی LSD مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

ابزار پژوهش

پرسشنامه شادی آکسفورد: آزمون شادکامی آکسفورد دارای ۲۹ ماده است و میزان شادکامی فردی را می سنجد. پایه نظری این پرسشنامه تعریف آرگایل و کراسلند از شادکامی است آنها به منظور ارایه یک تعریف عملیاتی از شادکامی آن را سازه ای دارای سه بخش مهم دانسته اند: فراوانی و درجه عاطفه مثبت، میانگین سطح رضایت در طول یک دوره و نداشتن احساس منفی. این آزمون در سال ۱۹۸۹ توسط مایکل آرگایل و براساس پرسشنامه افسردگی بک (۱۹۷۶) BDI ساخته شده است. ۲۱ عبارت از عبارات این پرسشنامه از BDI گرفته شده و معکوس گردیده و یازده پرسش به آن اضافه شده است تا سایر جنبه های سلامت ذهنی را پوشش دهد. مانند آزمون افسردگی بک، هر گویه پرسشنامه شادکامی دارای چهار گزینه است که آزمودنی باید برطبق وضعیت فعلی خودش یکی از آنها را انتخاب نماید. امروزه به طور گسترده ای از این آزمون در پژوهش های مربوط به شادکامی استفاده می شود (علی پور، مژگان، ۱۳۸۶). از این پرسشنامه در ابتدا پژوهش به منظور سنجش میزان شادی مادران نمونه استفاده شد.

یافته ها

به منظور بررسی اثر بخشی آموزش والدگری مثبت مبتنی برشادی، برشادی دختران نوجوان با توجه به اینکه طرح آزمایشی تحقیق اندازه گیری مکرر میباشد، از روش آماری تحلیل واریانس اندازه گیری مکرر استفاده شد. این روش آماری دارای چند مفروضه میباشد که در صورتیکه این مفروضه ها تایید شوند، امکان استفاده از این روش آماری وجود خواهد داشت. ابتدا به بررسی هر یک از مفروضه ها میپردازیم. مفروضه اول: نرمال بود: آزمون تحلیل واریانس اندازه گیری مکرر نسبت به تخطی از این مفروضه حساس نمیشود و لذا توزیع تقریبی نرمال کفایت میکند.

مفروضه دوم: فرض کرویت ماچلی؛ کرویت ماچولی به تشابه روابط بین متغیرهای وابسته و مستقل در اندازه گیری مکرر مربوط میشود. اگر روابط بین آنها مقادیر متغیر وابسته را تغییر بدهد، فرضیه کرویت زیر پا گذاشته میشود و این مساله شانس ارتکاب به خطای نوع اول را افزایش خواهد داد. آزمون کرویت ماچلی جهت بررسی پیش فرض همگنی درون آزمودنی شادی میباشد که نتایج آن در جدول (۱) زیر گزارش شده است:



جدول (۱): برآورد آزمون ماچولی جهت بررسی پیش فرض همگنی ماتریس کوواریانس واریانس درون آزمونی

متغیر	آماره آزمون ماچولی	کای اسکوتر	سطح معناداری
شادی	۰/۰۷	۳۳/۹۱	۰/۰۰۱

بر حسب مقادیر جدول بالا می توان گفت پیش فرض همگنی واریانس درون آزمونی متغیر شادی در مراحل چهارگانه نقض شده است، بنابراین به منظور بررسی تفاوت بین نمره های متغیر شادی در چهار مرحله آزمایشی از آزمون جایگزین (Greenhouse - Geisser) استفاده گردید برآوردهای مربوط به این آزمون در جدول زیر گزارش شده است:

جدول (۲): برآورد آزمون سنجه های تکرار شده جهت مقایسه میانگین متغیر شادی در بین گروه آزمایش

متغیر	مرحله	لامبدای ویلکز	سطح معناداری	میانگین	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره F	سطح معناداری
شادی	پیش آزمون	۰/۱۱	۰/۰۰۱	۵۷/۰۶	۶۷۵۱	۱/۸۳	۲۲۵۰	۳۴/۶۹	۰/۰۰۰
	پس آزمون			۷۸/۴۶					
	پیگیری اول			۸۱/۸۶					
	پیگیری دوم			۸۳/۳۳					

مقادیر برآورد شده در جدول بالا بیانگر این است که میانگین متغیر شادی در مراحل چهارگانه پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری اول و دوم دارای تفاوت معناداری است ($Sig < ۰/۰۵$). به منظور بررسی دقیق تر و جزئی تر تفاوت میانگین متغیر شادی در بین مراحل چهارگانه فوق از آزمون تعقیبی LSD استفاده شده است، برآوردهای مربوط به این آزمون تعقیبی در جدول زیر گزارش شده است:

جدول (۳): برآورد آزمون تعقیبی LSD جهت مقایسه میانگین متغیر شادی در مراحل چهارگانه آزمایش

متغیر	مرحله	تفاوت میانگین	خطای معیار	سطح معناداری	
شادی	پیش آزمون	پس آزمون	۳/۹۹	۰/۰۰۰	
		پیگیری اول	۲/۵۹	۰/۰۰۰	
		پیگیری دوم	۲/۶۰	۰/۰۰۰	
	پس آزمون	پیگیری اول	-۳/۴۰	۳/۲۲	۰/۳۰۹
		پیگیری دوم	-۴/۸۶	۳/۴۲	۰/۱۷۷
		پیگیری اول	-۱/۴۶	۰/۵۹	۰/۰۲۷

مقادیر برآورد شده مربوط به آزمون تعقیبی LSD در جدول بالا بیانگر این است که میانگین متغیر شادی در مرحله پیش آزمون با مراحل پس آزمون، پیگیری اول و پیگیری دوم دارای تفاوت معنادار است ($Sig < ۰/۰۵$). به عبارت دیگر با مدنظر قرار دادن مقدار میانگین در این مراحل می توان گفت میانگین متغیر شادی در مرحله پیش آزمون به طور معناداری پایین تر از مراحل پس آزمون، پیگیری اول و دوم است و در نتیجه میانگین این متغیر تحت تأثیر شرایط آزمایشی در طول زمان افزایش داشته است.



بحث و نتیجه گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که آموزش والدگری مثبت مبتنی برشادی، برشادی دختران نوجوان موثر بوده است. در تبیین نتیجه بدست آمده از این پژوهش می توان گفت شادی به عنوان یکی از حیاتی ترین مولفه های زندگی بشر تحت تاثیر صفات روانشناختی و محیط زندگی او قرار می گیرد (کیم و چانگ، ۲۰۰۸؛ لیم و همکاران، ۲۰۱۵). با استناد به تحقیقات انجام شده و نظریه های مختلف می توان به عوامل موثر بسیاری برشادکامی از جمله: شخصیت و عزت نفس (چنگ و فورنهام، ۲۰۰۳)، خودکارآمدی (تونگ و سونگ، ۲۰۰۴)، عواطف (هیلز و آرگیل، ۲۰۰۱)، شیوه های تربیتی والدین (چان و کو، ۲۰۱۱) و یا سبک های والدگری و کیفیت روابط والد-فرزندی (هرز و گلون، ۱۹۹۹) و ... اشاره کرد که در این پژوهش، سبک والدگری را به عنوان عامل موثر برشادی نوجوانان مورد بررسی قرار گرفت.

سبک والدگری از دیدگاه بامریند (۱۹۹۱) عبارتند از «گونه ای از ارتباط والد-فرزندی است که شامل باورها، اصول و روش ها و رفتارهای ویژه می شود و عاملی موثر در شکل گیری رفتارهای دورنی شده و برونی شده فرزندان است. او با مشاهده تعامل های والدین با فرزندان، اطلاعات بسیاری درباره تجارب والدگری جمع آوری کرد و دو بعد را برای شیوه های والدگری تعریف کرد. بعد اول توقع دار، که در آن عده ای از والدین استانداردهای بالایی را برای فرزندان خود تعیین می کردند و بالعکس عده ای دیگر از والدین از فرزندان خود توقع بسیار کمتری داشتند. بعد دوم پذیرندگی بود که در آن والدین نسبت به فرزندان خود پذیرنده و قبول کننده بودند. از ترکیب این دو بعد چهار سبک والدگری به وجود می آید که پژوهش های بامریند بر سه شیوه آن تمرکز داشت: مستبدانه، مقتدرانه، سهیل گیر. چهارمین سبک والدگری یعنی طردکننده را محققان دیگر مورد مطالعه قرار دادند (برک، ۱۹۹۷).

در ادامه، یافته های بامریند نشان داد که فرزندان والدین مقتدر، بسیار خوب پرورش می یابند و شاد و سر حال هستند. (دبیری و دلاور، ۱۳۹۰). در پژوهش حاضر نیز، منظور از آموزش والدگری مثبت مبتنی بر شادی، آموزش شیوه های صحیح فرزندپروری با استفاده از سبک والدگری مقتدرانه به والدین و همچنین آموزش دو برنامه شادی سلیگمن و فوردایس می باشد که منجر به بهبود هرچه بیشتر عملکرد و رفتارهای اجتماعی نوجوانان می شود. سبک والدگری مقتدرانه مناسب ترین سبک تربیت فرزندان است که همراه با کنترل و محبت کافی است. نتایج بررسی ها نشان داد که بین گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنادار وجود دارد. به این معنی که مداخلات انجام شده منجر به افزایش پایدار سطح شادی دختران نوجوان گروه آزمایش شده است و همچنان هم در پس آزمون وهم در پیگیری مرحله اول و دوم، شادی افزایش یافته بود.

سبک والدگری مقتدرانه نتیجه پاسخگویی و کنترل به صورت توأمان است. همانطور که مکوی و مارتین (۱۹۸۳) با توجه به دو بعد پاسخدهی (صمیمت و اطمینان بخشی) و تقاضا (کنترل) تعریف کردند و معتقد بودند، والدین مقتدر هم پاسخگو هستند و هم کنترل کافی دارند اما والدین مستبد تنها کنترل میکنند و پاسخگو نیستند و همینطور والدین سهل گیر تنها پاسخگو هستند و کنترل نمی کنند (فیروزی و محمدی، ۱۳۹۶). از این رو شاید علت پیامدهای مثبت سبک مقتدرانه این باشد که فرزندان، کنترل بالا همراه با پاسخگویی را نشانه ای اهمیت و رسیدگی والدین می دانند (سیمون و کانجر، ۲۰۰۷).

والدین مقتدری که پاسخگو هستند و کنترل متوسطی را اعمال می کنند، در تحول شایستگی اجتماعی فرزندان نیز در مقایسه با شیوه های مستبدانه و سهیل گیر به میزان بیشتری تسهیل کننده هستند. تحقیقات مختلف نیز نشان داده است که فرزندان والدین مقتدر در مقایسه با همسالان شایستگی و سازگاری روان شناختی بیشتری دارند (فیروزی و محمدی، ۱۳۹۶). چرا که فرزندان والدین مقتدر مجموعه ای از مهارت هایی که باعث حل مشکل به صورت موثر بوده، به حساب آوردن نقطه نظر طرف مقابل در یک مذاکره دوستانه و داشتن روابط خوب با همسالان که در نهایت منجر به تشکیل یک شبکه خوب حمایت اجتماعی می شود را، می آموزند (کار، ۲۰۰۴؛ ترجمه پاشاشریفی و نجفی زند، ۱۳۸۵).



یافته های پژوهش حاضر با پژوهش های فورنهام وچنگ (۲۰۰۰)، استرنبرگ وهمکاران (۲۰۰۶)، دبیری ودلاور (۱۳۹۰)، جعفرزاده وفرخی (۱۳۹۴)، فیروزی ومحمدی (۱۳۹۶)، رشیدی کوچی ونجفی (۱۳۹۶) و صالح زاده وفلاحی (۱۳۹۶) همسو است. به عنوان مثال دبیری ودلاور در یافته های پژوهش خود با عنوان نقش پیش بینی کننده سبک فرزند پروری وحرمت خود در شادکامی، اظهار داشتند که شادکامی با سبک والدگری مقتدرانه رابطه مثبت و با سبک والدگری مستبدانه رابطه منفی دارد. به عبارتی زمانی که روابط گرم ومحبت آمیز بین والد وفرزند برقرار باشد، والدین از اقتدار منطقی برخوردار باشند و بی اعتنا بودن یا مستبد بودن را کنار بگذارند، جو خانواده بسیار مثبت وسرشار از شادی خواهد بود. فیروزی ومحمدی نیز در پیش بینی نقش هوش هیجانی وسبک های والدگری بر شادکامی دانش آموزان، متوجه شدند که نوع سبک والدگری انتخابی والدین در پیش بینی شادکامی دانش آموزان نقش بسیار مهم واساسی را بازی می کند. بنابراین، خانواده به عنوان یکی از تاثیرگذارترین نهاد اجتماعی در تربیت فرزندان باید بداند که عملکرد صحیح اعضای آن به ویژه والدین برسازگاری وشادکامی نوجوانان موثر است.

هر پژوهشی با محدودیت هایی روبرو است که آگاهی از آن ها در جهت گیری پژوهش های دیگر و بهبود پژوهش های آینده کمک کننده خواهد بود. در این بخش به برخی از محدودیت های این پژوهش اشاره می گردد:

۱. به دلیل اینکه نمونه پژوهش تنها شامل دختران نوجوان دوره سنی ۱۲ تا ۱۴ سال و مادران آنها در شهر قم بود نتایج پژوهش برای دختران در دوره های رشدی دیگر و همچنین پسران با احتیاط قابل تعمیم است.

۲. به دلیل شرایط سخت اپیدمیک بیماری کرونا، دسترسی به افراد در شرایط قرنطینه دشوار بود.

۳. در انجام پژوهش، برخی که به عنوان نمونه انتخاب شدند حاضر به همکاری و شرکت در پژوهش نبودند و این مساله مشکل هم سانی را در گروه کنترل و آزمایش به همراه داشت.

با توجه به اینکه پژوهش مورد نظر شامل گروه سنی نوجوان بود واز آنجاییکه راهکارهای افزایش شادی در بعد جنسیت نیز دارای تفاوت مشهود است، پیشنهاد میشود که در تحقیقات بعدی به بررسی اثربخشی آموزش والدگری مثبت بر شادی پسران و بر سایر گروه های سنی یا دوره های رشدی، پرداخته شود.

با توجه به تاثیر سبک های والدگری وشيوه های تربیتی بر شخصیت وهیجانات فرزندان، پیشنهاد می شود که مسئولین مربوطه نسبت به آموزش والدگری مثبت توسط فرهنگسراها، مدارس به منظور تسهیل فرایند رشد فرزندان و بهبود شرایط والد-فرزند، برگزاری کارگاه های آموزشی به منظور افزایش سطح شادی افرادودوره های آموزشی ویژه والدینی که در برخورد با فرزندانشان دچار کمبود انرژی و مشکل برقراری ارتباط هستند، اهتمام ورزند چراکه بسیاری از والدین از سواد کافی برای داشتن برخورد مناسب با چالش های تربیت فرزندان را ندارند.

منابع

فارسی

آرگایل، م. (۱۳۸۶). روان شناسی شادی. ترجمه مسعود گوهری انارکی، حمید طاهر نشاط دوست، حسن پالاهنگ، فاطمه بهرامی و مهرداد کلانتری. اصفهان: جهاد دانشگاهی اصفهان.

برجعی، ا. (۱۳۸۴). تأثیر سازگاری و الگوهای فرزند پروری والدین بر تحول روانی-اجتماعی. تهران: انتشارات شعر.

برک، ل. (۱۳۸۹). روانشناسی رشد (از نوجوانی تا پایان زندگی). ترجمه یحیی سید محمدی. تهران: انتشارات ارسباران.

پسندیده، ع. (۱۳۸۹). مبانی و عوامل شادکامی در اسلام با رویکرد روان شناسی مثبت گرا. رساله دکترا رشته مدرسی معارف گرایش قرآن و متون اسلامی. قم: دانشکده علوم حدیث.

پناهی، م. (۱۳۹۱). بررسی عوامل موثر بر شادی دانشجویان، دوره جامعه شناسی کاربردی، شماره ۳



- خان محمدی، م. (۱۳۹۲). نقش کارکرد خانواده، حمایت اجتماعی ادراک شده و رابطه والد-نوجوان در شادکامی و امیدنوجوانان، دانشگاه شهیدبهشتی، پایان نامه کارشناسی ارشد.
- دانش، م. حسن آبادی، ف. (۱۳۹۴). تاثیر شادی بر سلامت روان و کیفیت زندگی، مجموعه اولین همایش ملی سوادآموزی و ارتقای سلامت، آبان ۱۴ دبیری، س. دلاور، ع. صرامی، غ. فلسفی نژاد، م. (۱۳۹۰)، تدوین مدل روابط سبکهای فرزندپروری، شخصیت، عزت نفس و شادکامی: الگوی تحلیل مسیر. فصلنامه خانواده پژوهی، سال هشتم (۳۰).
- زارعی متین، ح.، بحیرانی، ص. و افتخاری غریب دولتی، ث. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر شخصیت بر شادی در میان دانشجویان. فرهنگ در دانشگاه اسلامی، سال دوم، شماره ۱، ص ۲۲-۳.
- سلیگمن، م. (۲۰۱۳). شکوفایی روان شناسی مثبت گرا (درک جدیدی از نظریه شادکامی و بهزیستی). ترجمه؛ امیر کامکار، سکینه هژبریان، تهران: نشر روان، چاپ اول، زمستان ۱۳۹۲.
- سماک امانی، م. ر. (۱۳۸۵). شادی در اسلام. کرج: نشر آموزش کشاورزی.
- شولتز، د. و شولتز، س. (۱۳۸۶). نظریه های شخصیت. ترجمه یحیی سیدمحمدی. تهران: موسسه نشر ویرایش.
- طریقه دار، ا. (۱۳۸۳). شرع و شادی، [بی جا]، حضور.
- عابدی، م. ر. (۱۳۸۴). شادی در خانواده. تهران: انتشارات مطالعات خانواده.
- علی پور، مژگان، آگاه هریس، م. (۱۳۸۶). اعتبار روایی خدمت شادکامی، آکسفورد در ایرانی ها. فصلنامه روان شناسی تحولی. روان شناسان ایرانی.
- فیروزی، م. محمدی، م. نیکدل، ف. (۱۳۹۶). نقش پیش بینی کننده هوش هیجانی و سبک های فرزندپروری ادراک شده در شادکامی دانش آموزان، پژوهش نامه روانشناسی مثبت، سال دوم، شماره چهارم (۸).
- کارا، ا. (۱۳۸۵). روانشناسی مثبت (ترجمه: ح. پاشاشریفی و ج. نجفی زند). تهران: انتشارات سخن (تاریخ انتشار بیه زبان اصلی ۲۰۰۴).
- کریمی، ی. (۱۳۸۶). روانشناسی شخصیت. تهران: موسسه نشر ویرایش.
- لقمانی، ا. (۱۳۸۶). نگاهی نو در آیین معارف به : خنده، شوخی و شادمانی. قم: بهشت بینش
- ماسن، پی. اچ، کیگان، جی. و هوستون، آ. سی. (۱۳۸۷). رشد و شخصیت کودک. ترجمه م. یاسایی. تهران: چاپ مرکز.
- محمدی ری شهری، م. (۱۳۸۶). منتخب میزان الحکمه. ج ۶، قم: دارلحدیث.
- نیکجو، ب. (۱۳۸۷) رابطه بین ویژگی های شخصیتی با هوش هیجانی و شادکامی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی

انگلیسی

- Argyle, M. (2001) *the psychology of happiness*. London: Routledge
- Burke, R.J. (2006). Workaholism, Organizational Life and well-being of Norwegian Nursing Staff. *Career Development International*, Vol. 11. No. 5, P. 463-47.
- Burke, P.J. (1997), "An Identity model for network exchange". *American Sociological Review*, 62, 134-150.
- Chan, T. W., & Koo, A. (2011). Parenting style and youth outcomes in the UK. *European Sociological Review*, 27(3), 385-399.
- Cheng, H., & Furnham, A. (2003). Personality, self-esteem, and demographic predictions of happiness and depression. *Personality and Individual Differences*, 34(6), 921-942.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 487-496.
- Diener, E. and Diener, C. (1997). Most people are happy. *Psychological Science*, 7, 181-185.
- Diener, E., & Suh, E.M. (1984). Measuring quality of life: Economic, social and subjective indicators. *Social Indicators Research*, 40, 189-216.



- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being three decades of well-being. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review, *Psychological Bulletin*. 128(4), 539-579
- Herz, L., & Gullone, E. (1999). The relationship between self-esteem and parenting style a cross-cultural comparison of Australian and Vietnamese Australian adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(6), 742-761.
- Hills, P., & Argyle, M. (2001). Emotional stability as a major dimension of happiness. *Personality and Individual Differences*, 31(8), 1357-1364.
- Huffman, J. C., Mastromauro, C. A., Boehm, J. K., Seabrook, R., Fricchione, G. L., Denninger, J. W. and Lyubomirsky, S. (2011). Development of a positive psychology intervention for patients with acute cardiovascular disease. *Heart International*; volume 6:e14 implementation of a group behavioral family intervention. *Prevention Science*, 6(4), pp.287-304.
- Keys, CLM. Shmotkin D. (2002). Optimizing well-being: The empirica encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*. 82 (6). 1007-1022.
- Kim, J. Y., & Chung, H. J. (2008). A study on factors influencing the quality of life for 50 /adolescents. *Social Welfare Review*, 13(1), 171-190
- Lyubomirsky, S., L.A. King and E. Diener (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success?, *Psychological Bulletin*.
- Myers, D.G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*, 55, 56-67.
- Park, Nansook & Peterson, CH. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence*, (29): 891-909.
- Petitt, G., Mize, Y. (1995). Substance and style: understanding the ways in which parents teach children about social relationship.
- Seligman, M. E.P.; & Csikszentmihalyi, M. (2000). "Positive Psychology; An Introduction". *American Psychologist*, t5(1), 5-14.
- Simons, L. G., & Cogner, R. D. (2007). Linking Mother-Father Differences in Parenting to a Typology of Family Parenting Styles and Adolescent outcomes. *Journal of Family Issues*, 28(2), 218-222.
- Tong, Y., & Song, S. (2004). A study on general self-efficacy and subjective wellbeing of low SES college students in a Chinese university. *College Student Journal*, 38(4), 637.



پیش بینی قدردانی بر مبنای عوامل شخصیتی در دانش آموزان پسر و دختر

سید مهدی پورسید^۱، فرهاد خرمائی^{۲*}

۱. دکتری بخش روان شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

seyed_mehdi_pourseyed@yahoo.com

۲. دانشیار بخش روان شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

*khormaei@shirazu.ac.ir

چکیده

هدف: قدردانی به عنوان یک سازه‌ی روان‌شناسی مثبت، نه تنها نقش بسیار مهمی در سلامت روانی انسان‌ها دارد، بلکه قدردانی، انگیزه‌ی تکرار، فراوانی و تداوم رفتارهای مطلوب آنان را مضاعف می‌کند و به زندگی اجتماعی و جامعه‌ی انسانی رنگ و معنای زیبایی می‌بخشد. هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی قدردانی بر مبنای عوامل شخصیتی در دانش‌آموزان بود. **روش:** پژوهش، کاربردی و شیوه‌ی گردآوری و تحلیل داده‌های آن، توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه‌ی آماری پژوهش دانش‌آموزان دوره‌ی دوم متوسطه‌ی شهر یزد می‌باشند که از این تعداد ۴۷۴ دانش‌آموز (۱۸۶ پسر و ۲۸۸ دختر) به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و به مقیاس چند مؤلفه‌ای قدردانی و فرم کوتاه پنج عامل بزرگ شخصیت پاسخ دادند. **یافته‌ها:** نتایج پژوهش نشان داد که از بین عوامل شخصیتی به عنوان متغیر پیش‌بین، توافق‌پذیری به طور مستقیم قادر به پیش‌بینی قدردانی است. **نتیجه‌گیری:** نتیجه آن که عامل شخصیتی توافق‌پذیری می‌تواند قدردانی دانش‌آموزان را افزایش دهند. در چنین شرایطی دانش‌آموزان در مسیر قدردان‌تر شدن پیش می‌روند.

واژگان کلیدی: قدردانی، عوامل شخصیتی، روان‌نژندگرایی، برون‌گرایی، گشودگی به تجربه، توافق‌پذیری، وظیفه‌گرایی



مقدمه

در سال‌های اخیر رویکردی نوین در حوزه‌ی روان‌شناسی گسترش یافت که از آن با عنوان روان‌شناسی مثبت یاد می‌شود. هدف روان‌شناسی مثبت این است که از توجه صرف به بدترین چیزها، به سوی ساختن بهترین کیفیت‌ها در زندگی حرکت کند. بدین منظور، باید تحقق توانایی‌ها در صف مقدم درمان و پیشگیری از بیماری‌های روانی قرار داده شود (هفرون و بونیول، ۲۰۱۱)، که از جمله‌ی این توانایی‌ها، می‌توان به قدردانی اشاره کرد (امونز و کرامپلر، ۲۰۰۴). قدردانی سازه‌ای است که به تازگی نظر روان‌شناسان را به خود جلب نموده و به عنوان صفت جوهری روان‌شناسی مثبت‌نگر قلمداد شده است (وود، جوزف و مالتبی، ۲۰۰۹). واژه‌ی قدردانی به معنای سپاس، بزرگواری یا سپاسگزاری است. همه‌ی مشتقات ریشه‌ی لاتین این واژه بر مهربانی، سخاوت، هدیه دادن و هدیه گرفتن دلالت دارند (لامبرت، گراهام و فینچام، ۲۰۰۹). قدردانی در روان‌شناسی یک حالت شناختی و عاطفی است. این حالت اغلب با این ادراک همراه است که فرد منفعتی دریافت کرده که سزاوار آن نبوده یا آن را به دست نیاورده است، بلکه این منفعت به دلیل نیات خوب فرد دیگری به او رسیده است (بونو و مک کولوف، ۲۰۰۶). در این زمینه، امونز و مک کولوف^۸ (۲۰۰۳) در تبیین شناختی قدردانی، به این موضوع می‌پردازند که در وضعیت قدردانی، تلاش‌هایی را که دیگران به دلیل رفاه و بهزیستی ما انجام می‌دهند، به یاد می‌آوریم. به عبارت دیگر، تصدیق می‌کنیم که گیرنده‌ی خیر و خوبی بوده‌ایم و فرد خیر آن نیکی را از روی قصد و به صورت عمدی برای ما انجام داده است. در اینجا جزء شناختی قدردانی مشخص می‌شود که عبارت است از ادراک ما از عمل فرد کمک کننده (خیر)، که اگر ما قصد فرد کمک کننده را انسانی و نوع دوستانه ارزشیابی کنیم و کمکی را که به ما کرده است ارزشمند بدانیم، در این صورت احساس می‌کنیم که باید قدردان وی باشیم. در غیر این صورت، احساس قدردانی در ما ایجاد نمی‌شود (امونز و مک کولوف، ۲۰۰۳).

قدردانی از متغیرهای گوناگون اثر می‌پذیرد، عوامل شخصیتی^۹ یکی از این متغیرها است (ریکارت، هیوبنر، هیلز و والویس،^۱ ۲۰۱۷). عوامل شخصیتی، صفات پایداری هستند که از موقعیتی به موقعیت دیگر چندان تغییر نمی‌کنند. آن‌ها گرایش‌های با ثبات و با دوام پاسخدهی به شیوه‌ی یکسان به محرک‌های مختلف هستند و می‌توانند پیش‌بینی کننده‌ی رفتار فرد در موقعیت‌های مختلف باشند. درباره‌ی شخصیت، دو دیدگاه مهم وجود دارد: یکی دیدگاه صفت‌گرا است که شخصیت آدمی را به عوامل درونی و وراثتی نسبت می‌دهد و دیگری دیدگاه موقعیت‌گرا است که شخصیت را به عوامل موقعیتی نسبت می‌دهد. با ترکیب این دو نظریه می‌توان شخصیت را به این صورت تعریف کرد: شخصیت شامل مجموعه‌ای از ویژگی‌ها و صفات آدمی است که الگوهای نسبتاً پایدار پاسخ وی به موقعیت‌ها را تعیین می‌کند (شولتز و شولتز،^{۱۰} ۱۳۹۴/۲۰۰۸). ساختار شخصیت بر اساس مدل‌های مختلفی تبیین شده است. مدل پنج عامل بزرگ شخصیت^{۱۱} داشتن پشتوانه‌های نظری و پژوهشی قابل توجه از معتبرترین و مشهورترین مدل‌های ارائه شده

1positive psychology

2Hefferon, & Boniwell

3gratitude

4Emmons, & Crumpler

5Wood, Joseph, & Maltby

6Lambert, Graham, & Fincham

7Bono, & McCullough

8Emmons, & McCullough

9personality factors

10Reckart, Huebner, Hills, & Valois

11Schultz, & Schultz

12The Big Five Factors Of Personality



در زمینه‌ی شخصیت محسوب می‌شود. در این مدل فرض بر آن است که شخصیت هر فرد از پنج عامل زیربنایی و فراگیر تشکیل شده است. این عوامل عبارتند از:

۱- روان‌نژندگرایی^۱: که با ثبات هیجانی و سازگاری رابطه دارد و صفات زیر مجموعه‌ی آن شامل اضطراب، پرخاشگری، افسردگی، کمرویی، تکانشگری و آسیب‌پذیری است.

۲- برون‌گرایی^۲: که با گرایش به مردم‌آمیزی، فعال بودن، گرایش به شادمانی و خطرجویی ارتباط دارد و صفات زیر مجموعه‌ی آن عبارت است از: گرمی و صمیمیت، مردم‌آمیزی یا گروه‌گرایی، قاطع بودن، فعال بودن، هیجان‌خواهی و هیجان‌های مثبت.

۳- گشودگی به تجربه^۳: که با ویژگی‌هایی مانند باز بودن نسبت به تجارب، غنای تخیل، کنجکاوی نسبت به جهان درونی و بیرونی خود، آزاداندیشی و عدم سنت‌گرایی ارتباط دارد و از صفات زیر تشکیل یافته است: تخیل، زیبایی‌شناسی، احساسات، اعمال، ایده‌ها و ارزش‌ها.

۴- توافق‌پذیری^۴: که با گرایش‌های میان فردی و محبوبیت در گروه ارتباط دارد. نمره‌ی بالا در این عامل نشان دهنده‌ی نوع‌دوستی، علاقه‌مندی به کمک و همدردی با دیگران است. صفات زیر مجموعه‌ی این عامل عبارت است از: اعتماد، رک‌گویی، نوع‌دوستی، همراهی، تواضع و دل‌رحم بودن.

۵- وظیفه‌گرایی^۵: این عامل با کنترل تکانه‌ها و خویشتن‌داری، با اراده و مصمم بودن، برنامه‌ریزی در کارها و گرایش به موفقیت ارتباط دارد. خرده‌مقیاس‌های این عامل عبارت است از: شایستگی و کفایت، نظم، وظیفه‌شناسی، تلاش برای موفقیت، خویشتن‌داری و محتاط بودن در تصمیم‌گیری (مک کری و کوستا^{۱۹۹۵}).

در مورد ارتباط بین ویژگی‌های شخصیتی با قدردانی بیشتر پژوهش‌ها به اثر پیش‌بینی‌کننده‌ی ویژگی‌های شخصیتی در قدردانی پرداخته‌اند. آقابائی و فراهانی (۱۳۹۰) در بررسی ارتباط ویژگی‌های شخصیتی با قدردانی در دانشجویان گزارش دادند که روان-نژندگرایی با قدردانی رابطه‌ی منفی دارد و ویژگی‌های گشودگی در تجربه، توافق‌پذیری و وظیفه‌گرایی با قدردانی رابطه‌ی مثبت دارند ولی برون‌گرایی با قدردانی رابطه‌ی معنی‌دار ندارد. فرح بیجاری (۱۳۹۱) در پژوهشی که در مورد رابطه‌ی ویژگی‌های شخصیتی و قدردانی در دانشجویان انجام داد، به این نتیجه رسید که از بین ابعاد شخصیت، روان‌نژندگرایی با قدردانی رابطه‌ی منفی دارد و برون‌گرایی، گشودگی در تجربه، توافق‌پذیری و وظیفه‌گرایی با قدردانی رابطه‌ی مثبت دارند. مک‌کولوف، امونز و تسانگ (۲۰۰۲) در پژوهشی با عنوان بررسی قدردانی از نظر مفهومی و تجربی دریافتند که قدردانی با ویژگی‌های روان‌نژندگرایی، شخصیت، همبستگی منفی و با ویژگی‌های توافق‌پذیری، برون‌گرایی، وظیفه‌گرایی و گشودگی در تجربه، همبستگی مثبت دارد. وود و همکاران (۲۰۰۹) در پژوهشی با عنوان پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی از طریق قدرانی فراتر از پنج عامل شخصیتی در دانشجویان، مشخص کردند که به طور کلی قدردانی همبستگی مثبت با جنبه‌های خاصی از برون‌گرایی، گشودگی در تجربه، توافق‌پذیری و وظیفه‌گرایی دارد و ارتباط منفی با جنبه‌های خاصی از روان‌نژندگرایی دارد. ری و اکسترمر^{۱۴} (۲۰۱۴) در پژوهشی به بررسی رابطه‌ی ویژگی‌های شخصیتی و قدردانی در دانشجویان پرداختند و نتیجه گرفتند که روان‌نژندگرایی با قدردانی رابطه‌ی منفی دارد در حالی که ویژگی‌های

1 Neuroticism

2 extraversion

3 openness to experience

4 agreeableness

5 conscientiousness

6 McCrea, & Costa

6. McCullough, Emmons, & Tsang

8 Rey, & Extremera



برون‌گرایی، گشودگی در تجربه، توافق‌پذیری و وظیفه‌گرایی با قدردانی به طور مثبت مرتبط است. در واقع ویژگی‌های شخصیتی یک عامل مهم برای قدردانی است. ریکارت و همکاران (۲۰۱۷) در پژوهش خود درباره‌ی رابطه‌ی ویژگی‌های شخصیتی روان‌نژندگرایی و برون‌گرایی با قدردانی در دانش‌آموزان به این نتیجه رسیدند که روان‌نژندگرایی با قدردانی رابطه‌ی منفی دارد ولی برون‌گرایی به طور مثبت با قدردانی مرتبط است. بر همین اساس، افراد روان‌نژند به دلیل ویژگی‌های خاصی که دارند از جمله کمرویی، تمایل کمتری به ابراز قدردانی در مقابل دیگران دارند. همچنین لی و همکاران^۱ (۲۰۱۸) در پژوهشی که درباره‌ی ارتباط ویژگی‌های شخصیتی با قدردانی در آتش‌نشانان کره‌ای انجام دادند دریافتند که روان‌نژندگرایی با قدردانی رابطه‌ی منفی ولی گشودگی در تجربه، وظیفه‌گرایی، برون‌گرایی و توافق‌پذیری با قدردانی رابطه‌ی مثبت دارند.

امروزه قدردانی صرفاً نه به عنوان یک سازه‌ی اخلاقی، بلکه به عنوان یک ویژگی انسان سالم و حتی به عنوان یکی از عناصر روان‌شناسی مثبت مورد توجه قرار گرفته است. در حالی که در ایران، مطالعات اندکی به بررسی این سازه پرداخته است. علاوه بر این، بررسی‌های داخل کشور حکایت از این دارد که شناسایی عوامل مؤثر بر قدردانی، تاکنون در گروه سنی نوجوانی بررسی نشده است. همچنین کمتر پژوهشی به بررسی عوامل توانمندساز حوزه‌ی قدردانی پرداخته‌اند (ریکارت و همکاران، ۲۰۱۷، ژانگ، ژانگ، یانگ و لی، ۲۰۱۷). بنابراین پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش عوامل شخصیتی در پیش‌بینی قدردانی در دانش‌آموزان انجام شد.

روش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی است. جامعه‌ی آماری این پژوهش را تمامی دانش‌آموزان دوره‌ی دوم متوسطه‌ی شهر یزد تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند. از میان جامعه‌ی آماری، بر اساس دیدگاه کلاین^۲ (۲۰۱۵) ۴۷۴ دانش‌آموز (۱۸۶ پسر و ۲۸۸ دختر) به شیوه‌ی نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. بدین منظور ابتدا از بین دبیرستان‌های مختلف به تصادف پنج مدرسه و از هر مدرسه به تصادف سه کلاس (یک کلاس از هر پایه) انتخاب شدند و دانش‌آموزان حاضر در کلاس‌های منتخب، مشارکت‌کنندگان در پژوهش را تشکیل دادند. برای گردآوری اطلاعات مورد نیاز پژوهش از ابزارهای زیر استفاده شده است:

مقیاس چند مؤلفه‌ای قدردانی^۳: این مقیاس توسط مورگان، گیلفورد و کریس‌جانسون^۴ (۲۰۱۷) طراحی شده است و مشتمل بر ۲۹ گویه است که به صورت مقیاس ۵ گزینه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم)، ۲ (مخالفم)، ۳ (نظری ندارم)، ۴ (موافقم) و ۵ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. این مقیاس دارای سه خرده‌مقیاس هیجانی (۶ گویه)، نگرشی (۱۰ گویه) و رفتاری (۱۳ گویه) است. در این مقیاس، گویه‌های شماره‌ی ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶ و ۲۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. این مقیاس یک مقیاس خود گزارشی است که قدردانی را در گروه‌های سنی نوجوان تا بزرگسال (دامنه‌ی سنی ۱۱ تا ۷۵ سال) ارزیابی می‌کند. مورگان و همکاران (۲۰۱۷) پایایی خرده‌مقیاس‌های هیجانی، نگرشی و رفتاری را با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب برابر با ۰/۸۷، ۰/۸۰ و ۰/۸۴ به دست آورده‌اند. نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش ابلیمین هم نشان داد که این مقیاس از سه مؤلفه‌ی هیجان، نگرش و رفتار تشکیل شده است. مورگان و همکاران (۲۰۱۷) در بررسی روایی سازه‌ی این مقیاس به این نتیجه رسیدند که مؤلفه‌های هیجان، نگرش و رفتار مقیاس چند مؤلفه‌ای قدردانی از همبستگی مثبت و معنی‌دار با پرسشنامه‌ی قدردانی

1Lee Etal

1. Zhang, Zhang, Yang, & Li

3Kline

4Multi-Component Gratitude Measure (MCGM)

5Morgan, Gulliford, & kristjansson



(مک کولوف و همکاران، ۲۰۰۲) و مقیاس‌های بهزیستی برخوردار بوده است. در پژوهش حاضر جهت بررسی روایی، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد نتایج تحلیل عاملی نشان داد که گویه‌های بعد هیجان‌قردانی از افراد با ۳ گویه (با بار عاملی ۰/۵۳ تا ۰/۷۸)، هیجان‌قردانی از داشته‌ها با ۴ گویه (با بار عاملی ۰/۴۷ تا ۰/۶۳)، تأملات‌قردانانه با ۴ گویه (با بار عاملی ۰/۴۶ تا ۰/۶۵) و قردانی از دیگران با ۸ گویه (با بار عاملی ۰/۳۸ تا ۰/۷۲) در جای مناسب خود بارگذاری شدند. نتایج شاخص‌های برازش مدل نشان داد که مدل دارای برازش مطلوب است و مقدار شاخص‌های CFI ، GFI ، $RMSEA$ ، IFI و $PCLOSE$ به ترتیب ۰/۹۴، ۰/۹۰، ۰/۹۴ و ۰/۰۴ و ۰/۹۵ به دست آمدند. همچنین به منظور بررسی پایایی نمرات مقیاس‌قردانی، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقادیر ضرائب برای عامل‌های هیجان‌قردانی از افراد، هیجان‌قردانی از داشته‌ها، تأملات‌قردانانه، قردانی از دیگران و قردانی کل به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۶۴، ۰/۶۹، ۰/۷۸ و ۰/۸۴ به دست آمد.

پرسشنامه‌ی پنج عامل بزرگ شخصیت (فرم کوتاه)؛ این پرسشنامه توسط گلدبرگ (۱۹۹۹) ساخته شده است و خرمائی و فرمانی (۱۳۹۳) با انتخاب گویه‌هایی از این پرسشنامه، فرم کوتاه‌تری را تهیه کردند. نتایج تحلیل عاملی این محققان نشان دهنده‌ی استقلال پنج عامل بزرگ شخصیت (روان‌نژندگرایی، برون‌گرایی، گشودگی در تجربه، توافق‌پذیری و وظیفه‌گرایی) بود. این پرسشنامه شامل ۲۱ گویه است. درجه‌بندی این ویژگی‌ها بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای است که در مورد گویه‌های مثبت به انتخاب گزینه‌ی کاملاً درست، نمره‌ی ۵ و به انتخاب گزینه‌ی کاملاً نادرست، نمره‌ی ۱ تعلق می‌گیرد. گویه‌های منفی به صورت عکس نمره‌گذاری می‌شوند. خرمائی و فرمانی (۱۳۹۳) جهت بررسی پایایی فرم کوتاه پرسشنامه‌ی پنج عامل بزرگ شخصیت از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند و ضرائب پایایی برای عامل‌های روان‌نژندگرایی، برون‌گرایی، گشودگی در تجربه، توافق‌پذیری و وظیفه‌گرایی به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۷۲، ۰/۶۹، ۰/۸۳ و ۰/۸۱ به دست آوردند. احیاکننده، یوسفی و خرمائی (۱۳۹۶) جهت بررسی روایی پرسشنامه از روش تحلیل عاملی اکتشافی استفاده کردند. مقدار شاخص KMO برابر با ۰/۷۳ و مقدار آزمون بارتلت، ۱۹۸۱/۴۴ محاسبه شد که در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار است. بر اساس نمودار اسکری و ارزش‌های ویژه‌ی بالاتر از یک، وجود پنج عامل همسو با پرسشنامه‌ی اصلی تأیید شد. احیاکننده و همکاران (۱۳۹۶) برای تعیین پایایی فرم کوتاه پرسشنامه‌ی پنج عامل بزرگ شخصیت، از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند که مقدار آن برای عامل‌های روان‌نژندگرایی، برون‌گرایی، گشودگی در تجربه، توافق‌پذیری و وظیفه‌گرایی به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۷۹، ۰/۷۷، ۰/۸۱ و ۰/۸۰ به دست آوردند. در پژوهش حاضر برای تعیین روایی پرسشنامه‌ی پنج عامل بزرگ شخصیت از تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس استفاده شد و نتایج وجود پنج عامل بزرگ شخصیت را مورد تأیید قرار داد. همچنین به منظور بررسی پایایی پرسشنامه‌ی پنج عامل بزرگ شخصیت، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقادیر ضرائب برای عامل‌های برون‌گرایی، توافق‌پذیری، وظیفه‌گرایی، روان‌نژندگرایی و گشودگی به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۵۳، ۰/۵۹، ۰/۵۲ و ۰/۵۰ به دست آمد.

پس از انتخاب نمونه و آماده شدن پرسشنامه‌ها، با هماهنگی به عمل آمده با مسئولان اداره کل آموزش و پرورش استان یزد، ضمن ارائه‌ی توضیحات لازم به مشارکت کنندگان و بیان هدف کلی پژوهش برای جلب همکاری بیشتر، به آن‌ها از لحاظ محرمانه ماندن اطلاعات نیز اطمینان داده شد و پرسشنامه‌های مدنظر درباره‌ی آن‌ها اجرا شد. در نهایت داده‌ها با روش‌های آماری توصیفی و استنباطی، با نرم‌افزار spss مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است.

یافته‌ها

4. Big Five Factor Personality Inventory (Short Form) (BFFPI)



به منظور بررسی اطلاعات توصیفی، میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره های متغیرهای پژوهش مورد بررسی قرار گرفت که نتایج حاصل در جدول ۱ ارائه گردیده است.

جدول ۱: یافته های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
عوامل شخصیتی	۱۶/۳۷	۳/۲۷	۵	۲۵
	۱۶/۰۴	۲/۸۳	۴	۲۰
	۱۳/۴۵	۳/۰۴	۵	۲۰
	۹/۱۸	۲/۵۳	۳	۱۵
	۱۰/۰۶	۲/۴۱	۳	۱۵
قدردانی	۱۲/۰۴	۲/۱۰	۳	۱۵
	۱۶/۶۷	۲/۴۴	۵	۲۰
	۱۵/۱۵	۲/۶۶	۴	۲۰
	۳۷/۱۷	۵/۷۳	۱۵	۴۰
	۷۸/۲۰	۸/۳۹	۳۷	۹۵

جدول فوق نتایج شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش را نشان می دهد. جدول ۲ ماتریس همبستگی مرتبه ی صفر بین ابعاد متغیرهای پژوهش همراه با سطوح معنی داری آن ها را نشان می دهد.

جدول ۲: ماتریس همبستگی بین ابعاد متغیرهای پژوهش

$$P < .05^{**}, P < .01^{*}$$

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱. برون گرایی	۱								
۲. توافق پذیری	۰/۱۳*	۱							
۳. وظیفه گرایی	-۰/۰۱	۰/۱۶**	۱						
۴. روان نژندگرایی	۰/۰۲	۰/۰۳	۰/۲۱**	۱					
۵. گشودگی به تجربه	۰/۰۳	۰/۱۰*	۰/۱۴**	-۰/۱۶**	۱				
۶. هیجان قدردانی از افراد	۰/۱۸**	۰/۳۰**	۰/۰۶	-۰/۰۵	۰/۰۸	۱			
۷. هیجان قدردانی از داشته ها	۰/۱۵**	۰/۳۲**	۰/۱۸**	-۰/۱۱*	۰/۱۱*	۰/۴۶**	۱		
۸. تاملات قدردانانه	-۰/۰۲	۰/۳۲**	۰/۱۱*	-۰/۱۲	۰/۰۷	۰/۱۷**	۰/۴۰**	۱	



جدول ۳: ضرایب رگرسیون مسیر مستقیم

متغیر پیش بین	مقدار برآورد (B)	مقدار استاندارد (β)	خطای استاندارد	مقدار t	سطح معنی داری (P)
توافق پذیری	۰/۴۴	۰/۴۹	۰/۰۵	۸/۹۳	۰/۰۰۱

نتایج جدول ۳ حاکی از آن است که عامل توافق پذیری ($\beta=0/49, p=0/001$) پیش بینی کننده‌ی مثبت و معنی دار قدردانی است.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش عوامل شخصیتی در پیش بینی قدردانی در دانش آموزان پسر و دختر انجام شد. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که توافق پذیری اثر مستقیم مثبت بر قدردانی دارد - قابل ذکر است که به جز برون گرایی چهار عامل دیگر شخصیت (وظیفه گرایی، گشودگی به تجربه، روان نژندگرایی و توافق پذیری) با اثرگذاری بر متغیرهای واسطه‌ای بر قدردانی اثر معنی دار دارند - این یافته با یافته‌های برخی مطالعات مانند آقابابائی و فراهانی (۱۳۹۰)، فرح بیجاری (۱۳۹۱)، مک کولوف و همکاران (۲۰۰۲)، وود و همکاران (۲۰۰۹)، ری و اکسترما (۲۰۱۴)، ریکارت و همکاران (۲۰۱۷) و لی و همکاران (۲۰۱۸) همسو است که شخصیت را زیربنای قدردانی عنوان می کنند.

ارتباط بین توافق پذیری و قدردانی را چگونه می توان تبیین کرد؟ افرادی که در عامل توافق پذیری نمره‌ی بالایی کسب می کنند به درست کاری و خوش نیتی نسبت به دیگران تمایل دارند، توجه زیادی به دیگران دارند و میل مساعدت در آن‌ها زیاد است، با دیگران هم‌نوا می کنند، به دیگران احترام می گذارند و نسبت به دیگران حساسیت نشان می دهند (مک کری و کوستا، ۱۹۹۵). بنابراین دور از انتظار نیست که افراد توافق پذیر در مقابل لطف دیگران قدردانی بیشتری نشان دهند. لذا پیش بینی قدردانی بر اساس توافق پذیری قابل تبیین به نظر می رسد.

همچنین عامل توافق پذیری با دینداری قوی ترین رابطه را دارند (تایلور و مک دونالد؛ ۱۹۹۹؛ ساراگلو، ۲۰۰۲) و حتی دینداری ناشی از عامل توافق پذیری قلمداد شده است (امونز، بارت و اسکینتکر، ۲۰۰۸). قدردانی، فضیلتی است که در ادیان بزرگ به آن پرداخته می شود. پرستش همراه با قدردانی نسبت به خدا به خاطر نعمت‌ها و الطافش، موضوعی مشترک بین ادیان است (امونز و همکاران، ۲۰۰۸). از این رو، کندلر و همکاران^۴ (۲۰۰۳) قدردانی را یکی از ابعاد دینداری در نظر گرفتند. با توجه به این نکته‌ها، رابطه‌ی مشابه قدردانی و دینداری با توافق پذیری دور از انتظار نیست. این مطلب در کنار تبیین تکاملی یکسان از قدردانی و دینداری کامل می شود. تبیین تکاملی قدردانی همچون دینداری بر جنبه‌های اجتماعی در رابطه با گروه تأکید دارد (امونز و همکاران، ۲۰۰۸). بنابراین، این یافته‌ی پژوهش مبنی بر اثر مستقیم توافق پذیری بر قدردانی، بدین گونه نیز قابل تبیین است.

این پژوهش محدودیت‌هایی داشته است. رعایت احتیاط در تعمیم نتایج به دیگر جوامع و احتیاط در استنباط علی از روابط بین متغیرها از محدودیت‌های پژوهش حاضر بوده است. همچنین با توجه به نتایج پژوهش از آن جایی که از بین عوامل شخصیتی، عامل

1. Taylor, & MacDonald
2. Saroglou
3. Emmons, Barrett, & Schnitker
4. Kendler Etal



شخصیتی توافق‌پذیری بیشترین اثر کل را بر قدردانی نشان داده است، می‌توان از طریق برنامه‌های درسی و برگزاری کارگاه‌های آموزشی اهمیت ویژگی‌هایی همچون اعتماد، رک‌گویی، نوع‌دوستی، همراهی، تواضع و دل‌رحمی را در ایجاد و تقویت فضیلت‌های مختلف از جمله قدردانی برای دانش‌آموزان یادآور شد تا بتوان به واسطه‌ی این ویژگی‌ها دانش‌آموزان قدردان را وارد جامعه ساخت.

تشکر و قدردانی

در پایان از تمام دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش حاضر صمیمانه تشکر و قدردانی می‌شود.

منابع

- احیا کننده، منیژه، یوسفی، فریده و خرمائی، فرهاد. (۱۳۹۶). پیش‌بینی سازگاری دانشجویان با دانشگاه بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و هدف‌گرایی. *فصلنامه‌ی مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۴(۲۶)، ۱-۳۶.
- آقابابائی، ناصر، و فراهانی، حجت‌الله. (۱۳۹۰). نقش رگه‌ی قدردانی در پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی و فاعلی. *فصلنامه‌ی روان‌شناسی تحولی روان‌شناسان ایرانی*، ۸(۲۹)، ۷۵-۸۵.
- خرمائی، فرهاد، و فرمانی، اعظم. (۱۳۹۳). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی فرم کوتاه پرسشنامه‌ی پنج عامل بزرگ شخصیت. *فصلنامه‌ی روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۴(۱۶)، ۲۹-۳۹.
- شولتز، دوان پی و شولتز، سیدنی ال (۲۰۰۸). *نظریه‌های شخصیت*. ترجمه‌ی یحیی سید محمدی (۱۳۹۴). تهران: نشر ویرایش.
- فرح بیجاری، اعظم. (۱۳۹۱). رابطه‌ی قدردانی با ویژگی‌های شخصیتی و رفتارهای جامعه‌گرا در دانشجویان دختر و پسر. *فصلنامه‌ی مطالعات روان‌شناختی*، ۸(۳)، ۱۰۷-۱۳۴.
- Emmons, A. R., Barrett, J. L., & Schnitker, S. A. (2008). *Personality and the capacity for religious and spiritual experience*. In O. P. John, R. W. Robins & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality theory and research* (pp. 634-653). New York: The Guilford Press.
- Emmons, A. R., & Crumpler, C. A. (2000). Gratitude as a human strength: Appraising the evidence. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 56-69.
- Emmons, A. R., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377-389.
- Goldberg, L. R. (1999). A broad-bandwidth, public-domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several Five-Factor models. In I. Mervielde, I. J. Deary, F. De Fruyt, & F. Ostendorf (Eds.). *Personality Psychology in Europe* (Vol. 7. Pp. 7-28). Tilburg: Tilburg University Press.
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: Theory, research and applications*. The McGraw-Hill companies.
- Kendler, K. S., Liu, X., Gardner, C. O., McCullough, M. E., Larson, D., & Prescott, C. A. (2003). Dimensions of religiosity and their relationship to lifetime psychiatric and substance use disorders. *American Journal of Psychiatry*, 160(3), 496-503.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practices of structural equation modeling* (4rd Eds.). New York: Guilford.
- Lambert, N. M., Graham, S. M., & Fincham, F. D. (2009). A prototype analysis of gratitude: Varieties of gratitude experiences. *Personality Social Psychology Bulletin*, 35, 1193- 1207.
- Lee, J. Y., Kim, S. Y., Bae, K. Y., Kim, J. M., Shin, I. S., Yoon, J. S., & Kim, S. W. (2018). The association of gratitude with perceived stress and burnout among male firefighters in Korea. *Personality and Individual Differences*, 123, 205-208.
- McCrea, R. R., & Costa, P. T. (1995). Cross-sectional studies of personality in a national sample: Development and validation of survey measures. *Psychology and Aging*, 1, 140-143.
- McCullough, M. E., Emmons, A. R., & Tsang, J. A. (2002). The grateful disposition: A conceptual and



- empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 112-127.
- Morgan, B., Gulliford, L., & Kristjansson, K. (2017). A new approach to measuring moral virtues: The Multi-Component Gratitude Measure. *Personality and Individual Differences*, 107, 179-189.
- Reckart, H., Huebner, E. S., Hills, K. J., & Valois, R. F. (2017). A preliminary study of the origins of early adolescents gratitude differences. *Personality and Individual Differences*, 116, 44-50.
- Rey, L., & Extremera, N. (2014). Positive psychological characteristics and interpersonal forgiveness: Identifying the unique contribution of emotional intelligence abilities, Big Five traits, gratitude and optimism. *Personality and Individual Differences*, 68, 199-204.
- Saroglou, V. (2002). Religion and the five factors of personality: A meta-analytic review. *Personality and Individual Differences*, 32, 15-25.
- Taylor, A., & MacDonald, D. A. (1999). Religion and the five factor model of personality: An exploratory investigation using a Canadian university sample. *Personality and Individual Differences*, 27, 1243-1259.
- Wood, A. M., Joseph, S., & Maltby, J. (2009). Gratitude predicts psychological well-being above the Big Five facets. *Personality and Individual Differences*, 46(4), 443-447.
- Zhang, L., Zhang, S., Yang, Y., & Li, C. (2017). Attachment orientations and dispositional gratitude: The mediating roles of perceived social support and self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 114, 193-197.



سبب شناسی، تشخیص و بررسی درمان اختصاصی مداخلات رفتاری و مداخلات مبتنی بر مهارت ارتباطی در اختلالات طیف اوتیسم

طاهره شبانی^۱، صدیقه تربت^۲، راضیه تربت^۳

۱. کارشناسی ارشد روان شناسی عمومی، مراقب سلامت مدارس ناحیه یک بندرعباس.

t.shabani2021@gmail.com

۲. کارشناسی ارشد روان شناسی عمومی، کارمند دانشکده سما (سازمان مدارس آزاد اسلامی) ناحیه یک بندرعباس.

se.torbat2015@gmail.com

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد روان شناسی عمومی، معاون پرورشی دبستان دخترانه شهیدعلی رضایی ناحیه دوبرعباس

r.torbat61@gmail.com

چکیده

اختلال طیف اوتیسم از شایع ترین اختلالات رشدی - عصبی می باشد. که با نقص در مهارت اجتماعی و ارتباطی و رفتارهای کلیشه ای و تکراری توصیف می شود. علت واقعی این بیماری هنوز مشخص نیست اما مطالعاتی در رابطه با دلیل بروز این بیماری در حال انجام است عواملی مثل شرایط پری ناتال، عوامل ژنتیکی، عوامل بیولوژیکی و عوامل مربوط به ساختار مغز جز عوامل مورد مطالعه در سبب شناسی اختلال طیف اوتیسم می باشد هدف از پژوهش حاضر سبب شناسی، تشخیص و تعیین تاثیر درمان اختصاصی مداخلات رفتاری و مداخلات مبتنی بر مهارت ارتباطی در اختلالات طیف اوتیسم بود. روش پژوهش مروری (کتابخانه ای) بود. در نگارش این پژوهش از مقالات نمایه شده در پایگاه اطلاعاتی ایران داک، مگ ایران، سیویلیکا و همچنین منابع کتابخانه ای استفاده شد. سبب شناسی و تشخیص بررسی شد. و از میان درمان های اوتیسم، درمان مداخلات رفتاری و مداخلات مبتنی بر مهارت ارتباطی بررسی شد. نتایج پژوهش نشان داد استفاده از درمان مداخلات رفتاری و مداخلات مبتنی بر مهارت ارتباطی باعث کاهش مشکلات رفتاری و کاهش اثر ناتوانی و افزایش توانمندی در اختلال طیف اوتیسم می شود.

کلید واژه ها: مداخلات رفتاری، مداخلات مبتنی بر مهارت ارتباطی و اختلال طیف اوتیسم.



اوتیسم یکی از اختلالات نافذ رشد است که خودش را در سال های اولیه کودکی نمایان می کند. و باعث می شود که مغز نتواند در زمینه رفتارهای اجتماعی و مهارت های ارتباطی به درستی عمل کند و مانع او برای یادگیری چگونگی ارتباط و تعامل با دیگران می شود (جلوانی اصفهانی، ۱۳۹۵).

اوتیسم منجر به ایجاد مشکلاتی در گفتار، انجام مهارت های اجتماعی و نیز بروز حرکات تکراری، کلیشه ای و رفتارهای بی هدف می شود و این بیماری شامل اختلالات پیچیده ای است که پاتوژنز آن ها به طور دقیق مشخص نشده است (احمدی و شاهی ۱۳۹۴) به دلیل شیوع بالای اوتیسم و افزایش پیشرونده آن، شناسایی مکانیسم های پاتوفیزیولوژیکی دخیل در اوتیسم که بتواند تظاهرات بالینی آن را توضیح دهد، ضروری به نظر می رسد شناخت بیومارکرهایی که در پاتوژنز اوتیسم نقش دارند، می تواند کمک شایانی در تشخیص دقیق تر، به موقع تر و نیز درمان های بهتری و موثرتر برای مبتلایان فراهم آورد. (ادیب سرشکی و دیگران، ۱۳۹۳) پژوهشگران بر این اعتقاد هستند که کودکان دارای این اختلال توانایی برقرار کردن ارتباط با همسالان خود را ندارند (لاوشی و هفلین^۱، ۲۰۰۰).

با تولد کودک اوتیسم و آگاهی از اختلال وی، والدین بهت و ناباوری و در پی آن سرخوردگی هایی را تجربه می کنند. آن ها بایستی با این واقعیت که کودک آن ها در شرایطی است که تا پایان عمر با آن ها درگیر است کنار بیاید (اسبورن و ریید ۲۰۱۰). اغلب کودکان مبتلا به اوتیسم در یادگیری علم و مهارت کند بوده و بعضی از آن ها نشانه هایی از هوش پایین رانشان می دهند. سایر کودکان مبتلا در یادگیری مشکلی نداشته اما در ارتباط اجتماعی و زندگی طبیعی مشکل دارند. تعداد کمی از کودکان مبتلا به اوتیسم به صورت بالقوه توانایی های بالایی داشته و مهارت های مثال زدنی در بعضی از مهارت های خاص همچون هنر، موسیقی و یا ریاضی از خود نشان می دهند. (بهبهانی و کریمی مریدانی، ۱۳۹۴)

بیان مساله

اوتیسم اختلالی است که رشد و گسترش مهارت های اجتماعی و ارتباط فرد را مختل می کند. یعنی این تشخیص نشان دهنده ی نوعی اختلال رشدی است که با نقض در رفتارهای ارتباطی و کلامی و وجود الگوهای غیر طبیعی در هر دو زمینه مشخص می شود. این اختلال در افراد مختلف علائم متفاوتی دارد و برای جدا سازی آن از سایر اختلالات، اصطلاح "اختلال طیف اوتیسم" و یا مخفف آن (ASD) مورد استفاده قرار می گیرد. علت این امر این است که دسته ای از افراد وجود دارند که دارای اوتیسم هستند اما اثری از مشکلات و علائم دیگر در آنان مشاهده نمی شود و عملکردهای شناختی مشابهی با جمعیت عادی دارند، با وجود این ویژگی ها و علائم تشخیصی اوتیسم را نیز در خود دارند. این گروه؛ با نام اسپرگراز سایرین جدا می شوند. بر اساس این اطلاعات می توان نتیجه گرفت که اختلال اسپرگر و علائم بیان شده توسط کانر با هم اختلالات طیف اوتیسم را تشکیل می دهند. بنابراین به جای استفاده از بر چسب تشخیصی اوتیسم برای این دسته از اختلالات، از اصطلاح اختلالات طیف اوتیسم استفاده می شود. این طبقه بندی باعث می شود که اوتیسم از مقوله ناتوانی های یادگیری خارج شده و به عنوان اختلالی متفاوت مورد توجه قرار گیرد.

¹laushey & Heflin

² Osborn & Reed



زیرا تا پیش از آن افراد دارای اوتیسم را به عنوان کسانی که می توانند دارای عملکرد هوشی عادی باشد مورد بررسی قرار نمی دادند. امروز باور این امر برای ما آسان است که افراد دارای اوتیسم می توانند افرادی با هوش متوسط و یا حتی بالاتر از حد معمول باشد. (صمدی، ۱۳۹۲).

اوتیسم یک اختلال عصب تحولی پیچیده است که به عنوان یک چالش عمده تهدید کننده سلامت عمومی در عصر حاضر محسوب می شود (پرهون، ۱۳۹۸). این اختلال در درک فرد از جهان اطراف و ارتباطش با دیگران تاثیر می گذارد، همچنین زمینه ساز فشار روانی زیادی بر فرد مبتلا و خانواده و اطرافیان وی می شود. شناخت علل و علائم و درمان های اختصاصی برای آن نگرش اطرافیان را نسبت بیماری و همچنین کاهش مشکلات رفتاری و کاهش اثر ناتوانی در اختلال طیف اوتیسم می شود.

سبب شناسی اوتیسم :

علت واقعی این بیماری هنوز مشخص نیست اما مطالعاتی در رابطه با دلیل بروز این بیماری در حال انجام است عواملی مثل شرایط پری ناتال، عوامل ژنتیکی، عوامل بیولوژیکی و عوامل مربوط به ساختار مغز جز عوامل مورد مطالعه در سبب شناسی اختلال طیف اوتیسم می باشد

۱. شرایط پری ناتال که شامل آلرژی، اتو آنتی بادی های مغز، عفونت، پره اکلامپسی، نارس بودن است

۲. عوامل ژنتیکی: که در مطالعات دوقلوهای تک تخمکی، مبنای ژنتیکی این اختلال می باشد اگر یکی از دوقلوهای یک تخمکی مبتلا باشد، آن دیگری با احتمال ۳۰ تا ۹۰ درصد دارای این اختلال خواهد بود

۳. عوامل بیولوژیکی که نشان دهنده سرتونین بالا در این افراد است.

۴. عوامل مربوط به ساختار مغز که این افراد نقص در نورون های آینه ای که سبب ایجاد عدم توانی در تقلید و فراگیری ارتباطات اجتماعی می گردد، می باشد همچنین این افراد توانایی یکپارچه سازی اطلاعات را ندارند که ناشی از قسمت خلفی آهیانه می باشد. (رحمانی، مرجان ۱۳۹۹)

علائم ابتلا به اوتیسم :

بر اساس راهنمای تشخیصی انجمن روان پزشکان آمریکا وجود مجموعاً ۶ مورد از علائم زیر برای تشخیص اوتیسم ضروری است گروه یک: آسیب جدی در روابط اجتماعی که شامل اختلال در استفاده رفتارهای غیر کلامی متعدد نظیر نگاه چشم در چشم، بیان چهره ای و وضعیت بدنی، عدم تعامل اجتماعی هیجانی

گروه دو: آسیب در ارتباط که شامل تاخیر در رشد یا فقدان کامل زبان کلامی با وجود توانایی تکلم، آسی جدی در توانایی شروع یا ادامه مکالمه با دیگران، استفاده قالبی یا تکراری از زبان یا زبان مخصوص، فقدان بازی های خودجوش یا بازی تقلیدی گروهی متناسب با سطح رشد

گروه سه: الگوهای محدود، تکراری و قالبی در رفتار و علائق که بوسیله یکی از علائم زیر آشکار می شود اشتغال ذهنی و سواس گونه با یک یا دو الگوی محدود و قالبی که از نظر تمرکز و شدت غیر طبیعی می باشد. تبعیت از عادت ها و آداب

بی فایده

تشخیص :



هرچه زودتر اوتیسم در فرد تشخیص داده شود به همان اندازه شانس این که فرد کمک و حمایت مناسب را دریافت کند بیشتر خواهد بود ۲۰ درصد کودکان اوتیسم، ۱ تا ۲ سال اول به نظر نرمال می رسند سپس دچار پسرقت می شوند یعنی مهارت های قبلی مثل حرف زدن را از دست می دهند (وثوقی وهمکاران ۱۳۹۰). به طور کلی این بیماری نشان دهنده یک گستره وسیعی از اختلالات است که با ۳ مشخصه: نقص در مهارت ارتباطی، اجتماعی و رفتارهای کلیشه ای معرفی می شود و اگرچه عملکرد حرکتی بخشی از معیار های تشخیصی کودکان مبتلا به اختلال طیف اوتیسم نیست اما شدت آسیب های حرکتی در این کودکان بسیار گسترده است (پورجعفری وزارع زاده، ۱۳۹۸) مشکل اساسی و پایه در کودکان اوتیسم اختلال در پردازش اطلاعات (توجه، درک، حافظه، زبان) است که بر روی تفکر، گوش دادن، صحبت کردن تاثیر می گذارد. مهم ترین بخش زندگی که در آن همه این عناصر باهم درگیر هستند، علایم بالینی اختلال طیف اوتیسم بسیار گسترده و شامل دامنه وسیعی از رفتارها و توان هوشی مانند عملکرد شناختی، الگوی غیر عادی عملکرد های اجرایی (حیدریه زاده ۱۳۹۸) یا ادراک که درک ضعیف از موقعیت های اجتماعی (نظریه ذهن بارون و کوهن ۲۰۰۰) است.

درمان:

درمان مداخلات رفتاری

به منظور ایجاد تغییر در رفتار جهت کاهش رفتار نا مطلوب و افزایش رفتارهای مطلوب صورت می گیرد.

روش ABA^۲

به کمک تجزیه رفتار کودک به گام ها و مراحل کوچک و ساده، رفتار مورد نظر را متناسب با فراخوانی توجه کودک اوتسم می نماید. در ابتدا آموزش از اجزا و مراحل ساده تشکیل شده است. با افزایش دامنه توجه کودک، گام ها و مراحل یک رفتار بزرگتر و طولانی تر می شوند بنابراین ABA به کمک توسعه توجه کودک، توان یادگیری را افزایش می دهد، در آموزش به این روش به دلیل استفاده از تقویت کننده ها بعد از یادگیری هر گام توسط کودک، انگیزه کودک برای یادگیری و ورود به گام ها و مراحل بعد و کسب رفتار پیچیده تر افزایش می یابد. این روش از ویژگی ساده بودن و عینی بودن برخوردار است و به وضوح و بدون طول و تفسیرهای کلامی، مهارت ها و رفتارها را در قالب مراحل و اجزا برای کودک آشکار می سازد همان طور که کودک پیشرفت می کند و زبان دریافتی او قوی تر می شود آموزش ABA پیچیده تر می شود.

اجزا ABA

محرك های تمیزی (DS): علامت یا یک نشانه محیطی است که معلم، درمانگر یا والدین می خواهند به کودک آموزش دهند تا با ارائه یا مشاهده آن پاسخ مناسب بدهد.

محرك های سرنخ (PS): یک نشانه، علامت یا محرك پیش آیندی است که به تمیز و تشخیص محرك تمیزی در کودک کمک می کند و موجب آن می شود تا کودک در مقابل محرك تمیزی پاسخ صحیح بدهد. اگرچه محرك های سرنخ یاری رسان بسیار خوبی برای کودک هستند، بر اساس توان یادگیری کودک استفاده آن برای معلم آزاد می باشد.

¹ Baron & cohen

² Applied Behavior Intervention



پاسخ (R): رفتاری است که هدف آموزشی می باشد و با تشخیص محرک تمیزی کودک باید آن پاسخ را ارائه دهد. فاصله میانی کوشش (ITI) : مکث های کوتاهی است میان کوشش های متوالی کودک برای دادن یک پاسخ مناسب ، محرک تقویت کننده.(رحمانی،مرجان ۱۳۹۹)

درمان مداخلات مبتنی بر مهارت ارتباطی

این مداخله به منظور نگهداری و تقویت مهارت های ارتباطی خصوصا مهارت های اجتماعی صورت می پذیرد. این مداخله موارد زیر در برمی گیرد.

۱. برنامه PECS (سیستم ارتباط بر مبنای تصویر)

۲. برنامه TEACCH^۲

۳. روش PRT^۳

۴. روش SI^۴

برنامه PECS^۵ (سیستم ارتباط بر مبنای تصویر)

حاصل دیدگاه کسانی است که قبول دارند این گروه از کودکان از طریق تصویر بهتر یاد میگیرند. هدف این برنامه آموزش گفتار به کودک نمی باشد هرچند در مراحل بویژه پایان این برنامه کودک ممکن است به توسعه گفتار نیز برسد. بلکه هدف اولیه، ایجاد و تقویت یک سیستم ارتباطی بین کودک و محیط او میباشد، انتظار میرود پس از آموزش PECS کودک ضمن آنکه به نیازها و تمایلات خود آشنا شده است، آنها را بتواند در قالب یک تقاضا و در یک سیستم مبادله تصویر مطرح و یا پاسخ را دریافت نماید. PECS برنامه ای است برای آموزش ارتباط غیرکلامی و سمبلیک. تحقیقات بسیاری وجود دارند که نشان می دهند که افراد طیف اتیسم از طریق تصویر بهتر یاد میگیرند و نیز تمایل بیشتری به استفاده از سمبل های غیرکلامی دارند..

روش درمانی پکس یا سیستم ارتباط بر مبنای تبادل برنامه ای برای آموزش و بهبود ارتباط غیر کلامی که نشان می دهد که افراد مبتلا به اختلال طیف اتیسم از طریق تصویر بهتر یاد می گیرند. این روش توسط سه نفر هدایت می شود. اول کودکی که باید از طریق تصویر پیامی را انتقال دهد. دوم فردی که (مربی یا والدین) پیام را دریافت می کند و سوم شخصی که ارتباط بین کودک و دریافت کننده پیام را تسهیل می کند

این روش درمانی شامل ۶ مرحله می باشد

۱- در این مرحله مربی در ابتدا از علایق کودک آگاهی پیدا می کند و سپس تصویر محرک دلخواه را مقابل کودک قرار می دهد و کودک باید برای بدست آوردن آن محرک دلخواه و خوشایند تصویر آن را به مربی نشان می دهد. در این مرحله تسهیل گر این فرایند را هر

¹.Picture Exchange Communication system

²Treatment and Education of Autistic and related Communications Children Handicapped

³.Pivotal Response Treatment

⁴.Sensory Integration



طریق هدایت فیزیکی کودک تسهیل می کند و وقتی کودک تصویر را به مربی نشان داد مربی بدون هیچ کلامی محرک دلخواه (شکلات) را به او می دهد

۲- در این مرحله هدف افزایش تقاضای خود انگیزه است به این معنی که تسهیل گر کم کم از کودک فاصله می گیرد تا کودک برای بدست آوردن محرک دلخواه اصرار و پافشاری بیشتری بکند

۳- هدف از این مرحله آموزش تمیز دادن بین محرک ها می باشد. یعنی تصاویر مختلفی از محرک ها (دلخواه و غیر دلخواه) مقابل کودک قرار داده می شود و اگر کودک تصویر محرک غیر دلخواه (مثلا عینک) را به اشتباه به مربی نشان مربی سریعاً آن محرک را به کودک می دهد تا کودک یاد بگیرد که انتخاب صحیحی داشته باشد.

۴- در این مرحله جمله سازی آغاز می شود به کودک یاد داده می شود که تصویر محرک دلخواه را در جای خالی عبارت مقابل بگذارد و به مربی بدهد. من..... می خواهم.

۵- این مرحله، مرحله پاسخ به سوال است در این مرحله کودک باید توانایی پاسخ به سوال چه می خواهی؟ را پیدا کند

۶- هدف از مرحله ششم ابراز عواطف و احساسات توسط کودک است در این مرحله کودک این توانایی را پیدا می کند که خودش خواسته هایش را از طریق کلام ابراز نماید.

کارآیی و کاربرد، روش درمانی پکس برای کودکان اوتیستیک :

پکس روشی است برای برقراری ارتباط کودکان مبتلا به اختلال طیف اوتیسم. پایه گذاران این روش هدفشان این است که به افراد اوتیستیک کمک کنند تا بتوانند بدین وسیله نیازهای خود را بر طرف سازند در حقیقت پکس زبان مشترک کودک و والد است. و از زمان طراحی پکس مطالعاتی در جهان انجام شده که همگی گویای تاثیر معنا دار این روش آموزشی بر مهارت های ارتباطی کودکان اوتیستیک می باشد. این روش با استاندارد های آموزشی و ابراز خاص که این روش را از سایر روش های درمانی که اغلب از اصول تغییر رفتار ریشه گرفته اند متمایز می سازد در ضمن این روش محدودیت سنی ندارد و از سن ۱۴ ماهگی تا ۸۵ سالگی را در بر می گیرد و همچنین این بسیار کاربردی و قابل دسترس می باشد تحقیقات نشان داده اند که پس یکسال آموزش از طریق پکس مهارت های کلامی کودکان به طور قابل ملاحظه ای بهبود می یابد به طوری که این کودکان ۸۰ درصد وضوح کلامی بیشتری نسبت به کودکانی که از این روش استفاده نکرده اند پیدا می کنند. این روش درمانی به گونه ای است که والدین هم می توانند به راحتی بعد از چند جلسه دریافت آموزش آن را فرا بگیرند و در خانه با استفاده از تصاویر با کودک خود به تعامل بپردازند.

۲. برنامه TEACCH

TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication) واژه اختصاری

(Handicapped Children) به معنی درمان و آموزش کودکان اتیسم و کودکان دارای نقص ارتباطی وابسته به آن است.

این روش در دهه ی ۱۹۷۰، در دانشگاه پزشکی کارولینای شمالی به وجود آمد.

برنامه TEACCH گستره وسیعی از خدمات را به گروه های زیادی از افراد دارای اتیسم در همه سنین ارائه می دهد که عبارتند از

تشخیص و ارزیابی، برنامه های درمانی فردی، آموزش های خاص تحصیلی، آموزش مهارت های اجتماعی، آموزش های شغلی،

مشاوره های مدرسه و آموزش والدین.



رویکرد آموزشی ساختار یافته ای که در این روش ارائه می شود بر این اساس است که محیط را با کودک دارای اتیسم باید تطبیق داد، نه کودک را با محیط.

این روش روی نیروهای مکانیکی دیداری و حافظه تقلیدی کودکان اتیسم با عملکرد بالا تکیه می کند و آن ها را برای بهبود و تقویت مهارت های ضعیف تری چون قدرت تکلم، تقلید، پیروی، مهارت های اجتماعی و ادراکی به کار می گیرد. این روش به طور ویژه مهارت های آموزشی، اجتماعی، ارتباطی، و کارهای تقلیدی کودک را بازسازی می کند. برنامه های تصویری شامل لغات و عکس های مختلف که وقایع روزمره را به ترتیب وقوع نشان می دهد به کودک کمک می کند تا بتواند پیش بینی کند آن چه خواهد شد و یا چه کاری لازم است در طول ساعات درس و تمرین انجام دهد. سپس کودک می تواند به خودی خود و بدون راهنمایی مربی آینده را پیش بینی کند.

روش PRT

روش PRT از شیوه های مداخله طبیعی برای ایجاد تغییر مثبت در رفتارهای بحرانی کودک استفاده می کند. این مداخلات رفتارهای ارتباطی و اجتماعی کودک را هدف قرار می دهد. این روش به جای در نظیرگیری یک رفتار در هر زمان، محورهای رشدی کودک را آماج مداخلات خود قرار می دهد و محورهایی مانند انگیزه، نشان دادن واکنش به نشانه های مختلف محیطی، مدیریت و کنترل خود و نحوه شروع برخوردهای اجتماعی را در نظر می گیرد.

تقویت طبیعی در این روش به صورت متفاوتی از روش های رفتاری دیگر است و سعی در برقراری ارتباط طبیعی بین تقویت کننده و موضوع مورد تقویت دارد. به عنوان مثال اگر هدف آموزش نام حیوانی به کودک باشد. در صورت بیان نام حیوان به درستی توسط کودک به جای یک تقویت کننده مانند شکلات یا آب نبات که اغلب در برنامه های تقویتی بر اساس اصول تغییر رفتار استفاده می شود از این روش برای آموزش مهارت های گفتاری، کاهش رفتارهای مخرب خودانگیزه و افزایش مهارت های ارتباطی استفاده می شود.

روش SI:

برای کمک به کودکان اتیسم جهت نظام یکپارچه حسی فعالیت های مختلفی پیشنهاد شده است. در این روش درمانی که توسط بازی درمان، کار درمان و یا گفتار درمان انجام شود به کودک کمک میشود تا بهتر از اطلاعات حسی بهره ببرد مثلاً: اگر کودک با حس لامسه خود مشکل دارد از کودک خواسته میشود تا اشیاء متفاوت با جنس های متفاوت را لمس کرده و با آن ها کار کند. ورزش و فعالیت حرکتی هماهنگ، گرفتن توپ در هوا، دوچرخه سواری و مهارت های حرکتی ظریف مثل رنگ آمیزی، لمس کردن مثل نوازش حیوانات، فعالیت بینایی مثل سازماندهی و ادراک فضایی از طریق پازل و جورچین، فعالیت شنوایی مثل زمزمه کردن یک آواز، حس بویایی مثل رایحه درمانی با روغن های لازم و ضروری برای کودکان، حس عمقی مثل استفاده از تشک های فنری کوچک و استفاده از تمرینات کششی.

یکی از طبیعی ترین راه ها برای کسب یک نظام هماهنگ حسی استفاده از بازی و سرگرمی ها مختلف است که بخش بزرگی از توانبخشی این کودکان در قالب بازی ارایه می شود.

پیشینه مطالعاتی :



باقری (۱۳۹۵). در پژوهشی با عنوان شرحی کوتاه پیرامون مسئله مشکلات رفتاری و اوتیسم پرداخت. هدف از نگارش مقاله اش شناسایی مشکلات رفتاری کودکان با تأکید بر نقش والدین (خانه)، مدرسه و جامعه، و اوتیسم می باشد. همچنین معرفی برنامه های آموزش والدین در کاهش این مشکلات کودکان می باشد. درباره مشکلات رفتاری و اوتیسم به صورت گذرا بحث نمود. در نهایت برنامه های پیشنهادی برای کاهش علائم کودکانی که به لحاظ روانشناختی تشخیص مشکلات رفتاری دریافت کردند بیان کرد، به مشکلات مربوط به اختلالات طیف اوتیسم اشاره نمود.

برمکی کردکلائی (۱۳۹۵). در پژوهشی با عنوان اوتیسم پرداخت. او در پژوهش خود، اوتیسم را درخودماندگی یک اختلال نافذ رشد که بر نحوه روابط فرد با افراد پیرامون تاثیر می گذارند بیان کرد. این اختلال برای اولین بار توسط کانر در سال ۱۹۴۳ توصیف شد این اختلال در اوایل کودکی شروع میشود و درپسران حدود ۴ برابر دختران است و ویژگی اصلی آن این است که توانایی کودک در پاسخ دهی به دیگران ظرف سی ماه اول زندگی رشد نمی کند درنوباوگی این ویژگی ها میتواند ناتوانی آنها در بغل کردن فقدان تماس چشمی و ... باشد برای تشخیص این بیماری علاوه بردر نظر گرفتن ملاکهای تشخیص در DSMIV که توسط انجمن روانپزشکان امریکا تنظیم شده است ابزارهای تشخیصی جدیدی طراحی شده است از جمله ابزارهای جدید برای تشخیص این بیماری براساس صدای کودک است علل متعددی برای این بیماری در نظر گرفته شده است که بررسیهای جدید نشان میدهد که عملکرد غیرعادی مغز باعث ایجاد حالات اوتیسم می شود.

محنایی، پولادی ریشهری، (۱۳۹۴). در پژوهشی با عنوان اوتیسم (نشانه شناسی و درمان با رویکرد رفتاری) پرداخت. هدف پژوهش خود بررسی نشانه شناسی و راههای درمان رفتاری برای این اختلال بیان کرد.

مرادی، و قاسمی، بهنام نژاد و عابدی، (۱۳۹۳). در پژوهشی با عنوان مروری اجمالی به درمان های کودکان اوتیسم پرداخت. اختلالات طیف اوتیسم در اساس اختلال عصب رشدی می باشد. زمانی اختلال اوتیسم بیماری نادری تصور میشد ولی هم اکنون با نرخ فزاینده ای که دارد یکی از رایج ترین اختلالات عصب-رشدی محسوب می شود و DSM5 چهار اختلال را در یک طبقه بندی وسیع به نام اختلال طیف اوتیسم ادغام کرده است. اختلال اوتیسم، اسپرگر، اختلال تجزیه کودکی و اختلال PDD-NOS ترکیب شده اند و یک طبقه واحد تشکیل داده اند.

مطلبی، عبدالمناف، عسگری، روستایی، (۱۳۹۵). در پژوهشی با عنوان راه های تشخیص و درمان اختلال اوتیسم و روش های آموزشی به کودکان دارای این اختلال در مدارس پرداخت. هدف از تحقیق خود، بررسی این نوع اختلال و انواع راه های تشخیص و درمان آن و شناسایی روش هایی که به صورتی کاربردی در امر تعلیم و تربیت دانش آموزان دارای این اختلال تاثیرگذار است، بیان نمود.

مرادی، (۱۳۹۹). در پژوهشی با عنوان اضطراب در بزرگسالان مبتلا به اوتیسم پرداخت. او در پژوهش خود بیان نمود، اوتیسم نوعی شرایط رشدی عصبی است که بر اساس تفاوت های موجود در برقراری ارتباط و تعامل اجتماعی و همچنین علایق محدود و رفتارهای تکراری تعریف می شود. از طریق تحلیل موضوعی، چهار زمینه ی کلیدی شناسایی شدند: ۱. تغییرات در درمان روانشناسی ۲. تفکر خارج از جعبه ۳. پشتیبانی مستمر ۴. مشکلات مربوط به معیارهای اضطراب. تغییر مداخله های استاندارد اضطراب در عمل رایج هستند اما دوره و ماهیت این تغییرات معمولاً ناسازگار و به تجربیات پزشک وابسته هستند.



یعقوبیان، صادقی بجستانی، (۱۳۹۵). در پژوهشی با عنوان کاربرد مفهوم اطلاعات در اختلالات طیف اوتیسم پرداخت. هدف این پژوهش خود، بررسی دادگان مغزی کودکان مبتلا به اختلال طیف اوتیسم (ASD) با رویکرد تشخیص تغییرات الگو است. اختلال طیف اوتیسم توسط مشکلات تعامل اجتماعی، چالش های ارتباطی و تمایل به بکار گرفتن رفتارهای تکراری، مشخص می شوند؛ در واقع مشکل اصلی در این اختلال اشکال در ارتباطات نرم افزاری مغز است، که به مرور زمان می تواند منجر به مشکلات سخت افزاری در مغز و سایر اندامها گردد. در این پژوهش با استفاده از مفهوم بایوس و با هدف یافتن تغییرات الگو در اختلال طیف اوتیسم بر روی ۱۰ کودک سالم و ۱۰ کودک اوتیسمی در بازه سنی ۳ تا ۱۳ سال انجام شده است. برای یافتن علیت آگاهانه با تکیه بر مفاهیم اطلاعات، انرژی تکرار، فراز و فرود و بررسی نسبت جملات دنباله زمانی داگان مغزی، با هدف تشخیص، چند نسبت بهینه جهت بررسی بیشتر یافت شدند. نتایج، تایید کننده مطالعات اخیر در زمینه اطلاعاتی بودن اختلال طیف اوتیسم می باشد.

برمر، کروزیو و لوید (۲۰۱۶). در پژوهشی با عنوان بررسی سیستماتیک رفتار پس از مداخلات ورزشی برای کودکان و جوانان مبتلا به اوتیسم پرداخت. هدف از پژوهش خود را جستجوی سیستماتیک و تحلیل انتقادی ادبیات مربوط به رفتار بود. نتایج مداخلات ورزشی برای افراد مبتلا به اختلال طیف اوتیسم با سن ۱۶ سال به بالا انجام شد. نتایج نشان داد که مداخلات ورزشی متشکل از دویدن، اسب سواری، ورزش های رزمی، شنا یا یوگا می تواند باعث پیشرفت در تعداد زیادی شود. نتایج رفتاری از جمله رفتارهای کلیشه ای، عملکرد اجتماعی-عاطفی، شناخت و توجه، اسب سواری مداخلات ورزشهای رزمی و سواری به ترتیب می توانند با اندازه های تأثیر متوسط تا زیاد بیشترین نتیجه را داشته باشند و میزان مزایای رفتاری که ورزش ممکن است برای این جمعیت فراهم کند را بهتر درک کنید.

ویلدی (۲۰۱۹). در پژوهشی با عنوان استتار اجتماعی در اوتیسم - آیا زمان از دست دادن ماسک است؟ پرداخت. او بیان نمود بسیاری از افراد اوتیسم احساس تکلیف می کنند که تظاهر به عدم اوتیسم بودن می کنند. آنها روزانه تلاش قابل توجهی در نظارت و اصلاح رفتار خود برای انطباق با قراردادهای رفتار اجتماعی غیر اوتیستیک انجام می دهند. این پدیده "استتار اجتماعی" نامیده می شود، همچنین به عنوان "پوشاندن"، "جبران خسارت" و "تظاهر به عادی بودن" نیز شناخته می شود. نتایج این پژوهش این می تواند به ایجاد فضاهای اجتماعی، آموزشی و کاری بیشتر کمک کند که در آن افراد اوتیسم آزادتر از خود باشند. و شانس بیشتری در بروز استعداد های خود دارند. معیار موفقیت در این کار این خواهد بود که تعداد فزاینده ای از افراد اوتیسم احساس کم استتار کنند.

تارور، پالمر، وب، اسکات، اسلونیمس، سیمونوف و چارمن (۲۰۱۹). در پژوهشی با عنوان نتایج کودک و والدین به دنبال مداخلات والدین برای کودک احساسی و مشکلات رفتاری در اختلالات طیف اوتیسم (ASD) پرداخت. بیان داشتند علاقه به رشد مداخلات رفتاری والدین (BPI) افزایش می یابد. هدف قرار دادن مشکلات عاطفی و رفتاری در کودکان مبتلا به اختلالات طیف اوتیسم (ASD) چنین مداخلاتی می تواند تعدادی از فرزندان و والدین را بهبود بخشد و نتایج فراتر از رفتارهای مخل کودک بود.



ایزاک ، وایت، وایت (۲۰۲۰) . در پژوهشی با عنوان عوامل اجتماعی-عاطفی تعیین کننده علائم افسردگی در نوجوانان و بزرگسالان مبتلا به اختلال طیف اوتیسم: یک بررسی سیستماتیک پرداخت . بیان کردند مشکلات همزمان خلق و خو و اضطراب در بین نوجوانان و بزرگسالان در طیف اوتیسم بسیار شیوع دارد و به نتایج ضعیف و کاهش کیفیت زندگی کمک می کند. هدف اصلی مطالعه حاضر ارزیابی تنوع در ارائه علائم افسردگی در میان نوجوانان و بزرگسالان مبتلا به اختلال طیف اوتیسم ، به ویژه به تعیین کنید که آیا انگیزه اجتماعی ممکن است در یک نوع خاص از افسردگی طیف اوتیسم نقش داشته باشد. در میان نوجوانان و بزرگسالان مبتلا به اختلال طیف اوتیسم بسیار شیوع دارند. کدگذاری متغیرهای مطالعه مربوط به هسته علائم اختلال طیف اوتیسم شواهد اولیه را برای ارائه یک مدل مفهومی دخیل در اجتماعی فراهم می کند.

هدف پژوهش

سبب شناسی و تشخیص و تعیین تاثیر درمان مداخلات رفتاری ومداخلات مبتنی بر مهارت ارتباطی براختلال طیف اوتیسم

روش تحقیق

روش پژوهش مروری (کتابخانه ای) بود. در نگارش این پژوهش از مقالات نمایه شده در پایگاه اطلاعاتی ایران داک، مگ ایران ، سیویلیکا و همچنین منابع کتابخانه ای استفاده شد.

فرضیه پژوهش :

درمان مداخلات رفتاری ومداخلات مبتنی بر مهارت ارتباطی براختلال طیف اوتیسم تاثیر دارد.

بحث ونتیجه گیری

هنوز هیچ علت واحدی برای اختلال طیف اوتیسم شناخته نشده است اگرچه اختلال طیف اوتیسم ممکن است در اثر کنش وواکنش عوامل زیستی ومحیطی با استعداد ژنتیکی ایجاد شود. علائم اوتیسم معمولا در ۳سال اول زندگی ظاهر می شودوبرخی کودکان این علائم را از بدو تولد نشان می دهند، با این حال برخی نیز در ابتدا نرمال به نظر می رسند اما این علائم به طور ناگهانی از ۱۸ تا ۳۶ ماهگی ظاهر می شود با توجه به ماهیت این اختلال پیشنهاد می گردددرمان گران علاقمند به حوزه درمان کودکان اوتیسم از ترکیبی از درمان ها استفاده نمایند زیرا هر کدام از درمان هامعطوف به یکی از ویژگی های کودکان اوتیسم می باشد درمان های مداخلات رفتاری ومداخلات مبتنی بر مهارت ارتباطی نتایج مفیدی را در این راستا گزارش کرده است لذا در این مقاله به طور اجمالی به بررسی بیماری اوتیسم ودرمان هایی در حوزه این بیماری معرفی شده است پرداخت . که درمان گران می توانند به منابع مراجعه واز آن ها در فرایند درمان استفاده کنند.

منابع

منابع فارسی

۱. احمدی ،احمد،شاهی ،یوسف(۱۳۹۴)،تاثیر تمرین های ادراکی وحرکتی وریاضی دراوتیسم ،بررسی تک آزمودنی ،مجله بهداشت روانی ،سال

دوازدهم ،دوره ۲.



۲. ادیب سرشکی، نرگس، نسایان عباس، اسدی گندمانی، رقیه، کریم لو، مسعود، تاثیر آموزش نظریه ذهن بر ارتقا همکاری و خویشتن داری وقاطعیت کودکان پسر اوتیستیک ۱۲-۷ سالاز دیدگاه مادران، فصلنامه افراد استثنایی سال سوم شماره ۱۱.
۳. باقری، اشکان، (۱۳۹۵). شرحی کوتاه پیرامون مسئله مشکلات رفتاری و اوتیسم، کنگره بین المللی علوم انسانی، مطالعات فرهنگی، تهران.
۴. بهبهانی، سرور و کریمی مریدانی، محمد، (۱۳۹۴). بیماری اوتیسم، از تشخیص تا درمان، مجله مهندسی و تجهیزات آزمایشگاهی، شماره ۶۰-۱۴۷، ۷۱-۶۰.
۵. برمکی کردکلانی، الهام، (۱۳۹۵). اوتیسم، اولین کنگره ملی توانمندسازی جامعه در حوزه جامعه شناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران.
۶. پرهون، علی، (۱۳۹۸)، مشکلات ارتباطی و ادراکی - حرکتی کودکان دارای اختلال طیف اوتیسم، همایش خانواده، اختلال اوتیسم و چالش های همراه آن، دانشگاه علامه طباطبایی.
۷. پورجعفرآبادی، خاطره و زارع زاده، مهشید، (۱۳۹۸)، تاثیر تمرینات ادراکی - حرکتی منتخب بر توانایی حرکتی و تعاملات اجتماعی کودکان اوتیسم با عملکرد بالا، همایش بین المللی افق های نوین در علوم ورزشی و سلامت، تهران، انجمن افق نوین علم و فناوری.
۸. جلوانی اصفهانی، علی (۱۳۹۵)، بررسی ویژگی های رفتاری کودکان اوتیسم در جهت ارتباط مناسب با محیط و فضای معماری، چهارمین کنگره بین المللی عمران، معماری و توسعه شهری، تهران، دبیرخانه دائمی کنفرانس، دانشگاه شهید بهشتی.
۹. حیدریه زاده، بهاره السادات، (۱۳۹۸)، نشانگان اوتیسم و روش های کاربردی آموزشی جهت بهبود کودکان اوتیسم، اولین کنفرانس ملی کودکان استثنایی از منظر روانشناسی تربیتی، علوم شناختی و آسیب شناختی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
۱۰. رحمانی، مرجان، (۱۳۹۹)، نهمین کنفرانس ملی روانشناسی، علوم تربیتی و اجتماعی.
۱۱. صمدی، علی، (۱۳۹۲)، کودکان دارای اوتیسم، تهران.
۱۲. محنایی، ستاره و پولادی ریشه‌ری، علی، (۱۳۹۴)، اوتیسم (نشانه شناسی و درمان با رویکرد رفتاری)، اولین کنگره علمی پژوهشی سراسری توسعه و ترویج علوم تربیتی و روانشناسی، جامعه شناسی و علوم فرهنگی اجتماعی ایران، تهران.
۱۳. مرادی، محبوبه و قاسمی، ندا و بهنام نژاد، نسرین و عابدی، احمد، (۱۳۹۳) مروری اجمالی به درمان های کودکان اوتیسم، نخستین همایش ملی توانمندسازی فردی اجتماعی افراد با نیازهای ویژه، قائنات.
۱۴. مرادی، گلناز، ۱۳۹۹، اضطراب در بزرگسالان مبتلا به اوتیسم، اولین کنفرانس بین المللی روانشناسی، علوم اجتماعی و علوم انسانی.
۱۵. مطلبی، فاطمه و عبدالمناف، اکرم و عسگری، زهرا و روستایی، فاطمه، (۱۳۹۵). راه های تشخیص و درمان اختلال اوتیسم و روش های آموزشی کودکان دارای این اختلال در مدارس.
۱۶. یعقوبیان، الهه و صادقی بجستانی، قاسم، ۱۳۹۵، کاربرد مفهوم اطلاعات در اختلالات طیف اوتیسم، دومین کنفرانس بین المللی پردازش سیگنال و سیستم های هوشمند، تهران.

منابع انگلیسی

1. Baron-cohen,s(2000) ,Autism:the empathizing-systemizing(E-s)theory.Annals of the new York Academy of sciences,1156(1) ,68-80



2. Emily Bremer¹, Michael Crozier and Meghann Lloyd(2016), A systematic review of the behavioural outcomes following exercise interventions for children and youth with autism spectrum disorder,1-3.
3. Isaac ,C. Smith, and Susan W White(2020), Socio-emotional determinants of depressive symptoms in adolescents and adults with autism spectrum disorder:A systematic review
4. laushey, k.m & Heflin,l.j(2000).Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peers as tutors.Journal ofAutism and Developmental Disorders,30(3) ,183-193.
5. Osborne,L.A & Reed,P(2010).stress and self-perceived Parenting behaviors of parents of children with Autistic spectrum conditions.Research in Autism spectrum Disorders ,4(3) ,405-414.
6. Joanne Tarver, Melanie Palmer, Sophie Webb, Stephen Scott, Vicky Slonims, Emily Simonoff, and Tony Charman (2019) , Child and Parent Outcomes following Parent Interventions for Child Emotional and Behavioral Problems in Autism Spectrum Disorders (ASD): A Systematic Review and Meta- Analysis,1.
7. W Mandy (2019) , Social camouflaging in autism – is it time to lose the mask ? journals. sagepub ,1-7.

بررسی نقش استفاده از فضای مجازی و اینترنت بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

صدیقه تربت^۱

۱. کارشناسی ارشد روان شناسی عمومی، کارمند دانشکده سما(سازمان مدارس آزاداسلامی) بندرعباس و نویسنده مسئول .

se.torbat2015@gmail.com

چکیده



هدف از این پژوهش ، تعیین نقش استفاده از فضای مجازی (مانند اینترنت، تلفن همراه، شبکه های اجتماعی مجازی) و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه ششم مقطع ابتدایی بندرعباس در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ به رشته تحریر در آمد .

روش تحقیق، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری در این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان پسر و دختر پایه ششم ابتدایی بندرعباس بود که تعداد آنها ۳۴،۸۱۴ نفر (۱۷۹۲۶ پسر و ۱۶۸۸۸ نفر دختر) و نمونه پژوهش با استفاده از فرمول کوکران شامل ۳۸۰ نفر بود، روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای انتخاب شد. در این پژوهش از پرسشنامه استاندارد دنیای مجازی لی و همکاران (۲۰۰۵)، پرسشنامه استاندارد میزان استفاده از اینترنت کولیمر و همکاران (۲۰۰۵)، پرسشنامه استاندارد پیشرفت میدگلی و همکاران (۱۹۹۸) استفاده شد. تجزیه تحلیل داده ها با نرم افزار spss نسخه ۲۶ انجام شد. در این پژوهش از روش آماری رگرسیون چند متغیره و پیرسون استفاده شد. با توجه به نتایج تجزیه و تحلیل فرضیه پژوهش حاضر نشان داد که فضای مجازی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با مقدار آلفای $P=0,935$ در سطح $0,05$ رابطه معنی داری ندارد. ولی میزان استفاده اینترنت بر پیشرفت تحصیلی با مقدار آلفای $P=0,001$ در سطح $0,01$ رابطه معنی داری وجود دارد و عبارت دیگر $0,07$ درصد از پیشرفت تحصیلی دانش آموزان به وسیله فضای مجازی و اینترنت تبیین می شود.

واژه های کلیدی : فضای مجازی ، اینترنت و پیشرفت تحصیلی.



آموزش عالی، در توسعه‌ی اجتماعی و منابع انسانی و تربیت افراد کاردان نقش عمده‌ای داشته و از این رو دانشگاه‌های کشور در فرایند توسعه‌ی نیروی انسانی، اهمیتی اساسی دارند.

یکی از مشکلات شایع نظام آموزشی در بسیاری از کشورهای جهان، پدیده‌ی آفت تحصیلی است که زبان‌های علمی، فرهنگی و اقتصادی زیادی متوجه دولت‌ها و خانواده‌ها می‌کند. تلاش برای شناسایی عوامل مهم در پیشرفت تحصیلی و ارایه‌ی راهبردها و انجام اقداماتی در جهت کاهش خسارات ناشی از آفت تحصیلی، مستلزم تحقیقات بسیار در این زمینه است.

یکی از ابعاد پیشرفت در آموزش عالی، پیشرفت تحصیلی است که مفهوم آن معلومات یا مهارت‌های اکتسابی عمومی یا خصوصی در موضوع درسی است که معمولاً به‌وسیله‌ی آزمایش‌ها یا نشانه‌ها یا هر دو- که معلمان برای دانش آموزان وضع می‌کنند- اندازه‌گیری می‌شود (شعاری نژاد، ۱۳۶۴: ۱۹۸).

آموزش عالی، همواره با مشکلاتی در زمینه‌ی محدودیت‌های آموزش و پژوهش روبه‌رو بوده است و تحقق اهداف از پیش تعیین شده تا حد زیادی بستگی مستقیم به میزان موفقیت دانش آموزان دارد. دانش آموزان، بنابه دلایلی، از امکانات آموزشی و پژوهشی به‌طور یک‌سان برخوردار نیستند؛ به‌طوری‌که در بیش‌تر مدارس، همه‌ساله دانش آموزانی وجود دارند که به‌دلیل عدم موفقیت در تحصیل، با مشکلاتی روبه‌رو هستند (شریفیان ۱۳۸۱: ۲۰۰).

مسئله اصلی در آموزش امروز دسترسی به اطلاعات بیشتر نیست در حقیقت یکی از چالش‌های دانش آموزان، معنی بخشیدن به حجم محتوایی است که با آن روبه‌رو می‌شوند و جذب هدفمند تمام اطلاعات است. به خاطر انفجار اطلاعات و پیشرفتهای همراه با آن در ارتباطات به رویکردهای جدید نیاز داریم.

در حقیقت یادگیری الکترونیکی باعث شده است که متوجه بعضی از نقضهای فعلی آموزش مانند سخنرانیهای طولانی بشویم یادگیری الکترونیکی توانایی‌های منحصر به فردی در پشتیبانی از ارتباط غیر همزمان و مشارکتی در محیط آموزشی پویا و با قابلیت سازگاری دارد. ایجاد اجتماع آموزشی نقاد و مشارکتی بخشی جدا نشدنی از آموزش عالی است. توانایی یادگیری الکترونیکی قابلیت برقراری ارتباط بین افراد به صورت شخصی و گروهی را دارد. یکی از دیدگاه‌های معمول و مورد قبول که به وسیله یادگیری الکترونیکی عملی تر شده است، این است که آموزش مفاهیم سطح بالاتر ناگزیر گفتگوهای زیادی را ایجاد می‌کند. پژوهش در محیط آموزشی چهره به چهره و مبتنی بر رسانه مزایای به کارگیری یادگیری مشارکتی را در پشتیبانی از سطوح بالا اثبات می‌کند (ماهنامه شبکه، ۱۳۷۸).

بیان مساله

بیش از چهار دهه از اختراع اینترنت و بیش از بیست سال از استفاده همگانی از آن می‌گذرد و در همان مدت کوتاه شاهد رشد بسیار چشمگیر این پدیده هستیم. فضای مجازی اکنون در همه جا حضور دارد و کاربردهای جدید و متنوع تری پیدا کرده است و بر تمام سنین و افراد مختلف تأثیر گذاشته است. اشخاصی که از اینترنت بیشتر استفاده میکنند، بر زندگی خانوادگی آنها تأثیر منفی میگذارد، بطوریکه افراد، زمان کمتری با خانواده صحبت میکنند و احساس تنهایی و افسردگی و کمبود عزت نفس در آنها بیشتر میشود. این افراد از جنبه‌های مالی و جسمی و فرهنگی نیز آسیبهای بیشتری را پذیرا می‌شوند. در دنیای امروز که فناوری اطلاعات و ارتباطات جایگاه منحصر به فردی را در زندگی بشر پیدا کرده، نقش شبکه‌های اینترنت در انتقال و مبادله حجم عظیمی از اطلاعات به خوبی روشن تر و بارزتر شده است.

مهمترین تغییری که فناوری اینترنت در جهان بوجود آورده است به نظر مارشال مک لومان به شرح ذیل است :
در شبکه‌های مجازی انسان به جهانی کلی و همه جانبه قدم میگذارد، بنام جهان الکترونیک که در آن همه چیز می‌تواند با هم و در کنار هم اتفاق بیفتد و جهان به دهکده‌ای بزرگ تبدیل میشود." یکی از خاصیت‌های ویژه فضای مجازی، آن است که پس از مدتی



افراد را به شدت به خود وابسته میکند تا حدی که برای برخی افراد اعتیاد اینترنتی می آورد و زندگی بدون اینترنت برای آنان غیرممکن میشود. بدین ترتیب فضای مجازی در کنار جنبه های مثبت آن سبب اتلاف وقت مفید کاربران بی هدف و بازداشتن آنها از فعالیتهای هدف داری است که سبب تکامل فردی و اجتماعی می شود.

هدر رفتن وقت یک مورد نکوهیده در تمام جوامع است. یکی دیگر از آثار سوء شبکه های مجازی تخریب روابط خانوادگی است. بعضی از شبکه های ماهواره ای که به طور تخصصی تمام تمرکز خود را بر مقوله خانواده نهاده است و پیام مشترک برنامه های این شبکه ها عبارتند از: " ترویج خانواده های بی سامان و لجام گسیخته در مقابل ساختار خانواده، عادی سازی خیانت همسران به یکدیگر، عادی جلوه دادن روابط جنسی دختر و پسر پیش از ازدواج، ترویج فرهنگ با هم باشی به جای ازدواج و عادی جلوه دادن سقط جنین برای دختران". گسترش فضای مجازی در حوزه رابطه فرزندان و والدین نیز تغییراتی بوجود آورده است که از جمله آن به کاهش نقش خانواده به عنوان مرجع، کاهش ارتباط والدین با فرزند، شکاف نسلی به دلیل رشد تکنولوژی، از بین رفتن حریم بین فرزندان و والدین و ایستادن در برابر یکی از والدین یا هر دو را میتوان نام برد. در بحث ازدواجها نیز مسائلی چون ناپایداری ازدواجها، تغییر الگوی همسرگزینی، نداشتن مهارتهایی برای ازدواج، ناتوانی والدین برای آموزش به فرزندان، افزایش روابط دختر و پسر در زمان نامزدی بدون عقد، تمایل به دریافت مهریه های سنگین، بالا رفتن سن ازدواج و افزایش تنوع طلبی جنسی مردان و بی سامانی در فرهنگ مسائل جنسی ... را میتوان اشاره کرد. تغییراتی که در حوزه دینی در جامعه رخ داده، کاهش آموزه های دینی در خانواده، دوری خانواده از شریعت، کم رنگ شدن حریمهای دینی در روابط خانوادگی است. (شکر بیگی، ۱۳۹۱).

با توجه به اهمیت فضای مجازی در توسعه جوامع، در جامعه ما نیز در سالهای اخیر به خصوص در شرایط فعلی شیوع بیماری کرونا و استفاده بیش از پیش از فضای مجازی توسط دانش آموزان به فن آوری اطلاعات و ارتباطات توجه زیادی شده است. ولی در این رابطه آسیبهای جدی وجود دارد که ضروری است به ریشه یابی آن پرداخته شود. با توجه به مشکلات روانی و تحصیلی که استفاده مفرط از فضای مجازی به بار می آورد هدف اصلی پژوهشگر پاسخ به پرسش زیر است:

آیا استفاده از فضای مجازی و اینترنت بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه ششم مقطع ابتدایی بندرعباس نقش دارد؟
ضرورت و اهمیت پژوهش:

تکنولوژی های مجازی به عنوان یک پدیده جهان شمول، امکان و فرصتی برای کاربران فراهم می کند که بتوانند تمام اطلاعات و خدمات مورد نیاز خود را هر زمان و به هر میزان که بخواهند دریافت کنند. شبکه های مجازی، از تازه ترین دستاوردهای بشر و آخرین عضو خانواده تکنولوژی است که حدود چهل سال است قدم به زندگی انسان گذاشته و در عرصه های مختلف نقش آفرینی می کند. دنیای شبکه های مجازی، دنیای مجازی است که با دنیای واقعی پیرامون ما تفاوت هایی دارد. در جهان مجازی، انسان با سرزمینی بدون مرز مواجه می گردد که از فرهنگ های مختلف تشکیل شده است. انسان با بهره جستن از شبکه های مجازی از فراسوی مرزها با فرهنگ های گوناگون آشنا می شود. (محسنی، ۲۰۱۳: ۲۰). باتوجه به اینکه شبکه های مجازی ابزاری وارداتی است به رغم جنبه های سودمند فراوان، می تواند بسیار آسیب زا نیز باشد. این آسیب زایی گروههای سنی خاصی را تهدید می کند که از شبکه های مجازی بیش تر استفاده می کنند.

بنابراین، قشر نوجوان (دانش آموز) در معرض تهدیدات جدی قرار دارند. بدین ترتیب یکی از وسایلی که امروزه در فضای خانه و جامعه مشکل آفرینی می کند و حتی روابط والدین و فرزندان را تحت الشعاع خود قرار می دهد شبکه های مجازی است.



از این رو در این پژوهش به بررسی تکنولوژی های مجازی مانند اینترنت و بازیهای کامپیوتری و برنامه های چت موبایل بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه ششم مقطع ابتدایی بندرعباس می پردازیم.
تعریف متغیرهای پژوهش:

الف) تعریف مفهومی متغیرها :

فضای مجازی : تعریفی که اکسفورد از فضای مجازی ارائه می دهد چنین است : فضای مجازی ، فضایی تئوری است که ارتباطات کامپیوتری در آن رخ می دهد. فضای مجازی گسترده، جهانی است که شبکه های گوناگون رایانه ای در اندازه های متعدد و حتی رایانه های شخصی را، با استفاده از سخت افزارها و نرم افزارهای گوناگون و با قراردادهای ارتباطی به یکدیگر وصل می کند.
اینترنت : اینترنت اصلی ترین عامل تشکیل دهنده فضای مجازی شناخته می شود (ربیعی، ۱۳۸۷، ۱۶۲). اینترنت، شبکه ای است که از میلیون ها شبکه تشکیل شده که با آرایه وسیعی از فناوری های الکترونیکی و نوری به هم متصل شده اند، (ویکی پدیای فارسی).

پیشرفت تحصیلی : پیشرفت تحصیلی از لحاظ جنبه های عملی و کاربردی اهمیت بسیار دارد. پیشرفت تحصیلی از عوامل اساسی پذیرش در کلاس درس می باشد، هم چنین برای به دست آوردن شغل یا مدرک از اهمیت خاصی برخوردار است. بنابراین در حوزه روانشناسی سعی محققین بر این است که تعیین کننده های پیچیده پیشرفت تحصیلی را مشخص نمایند. اصطلاح پیشرفت تحصیلی به جلوه ای از وضعیت تحصیلی دانش آموز یا دانشجو اشاره دارد، این جلوه ممکن است نشان دهنده نمره برای یک دوره، میانگین نمرات برای مجموعه ای از دوره ها در یک درس یا میانگین نمرات دوره های مختلف باشد (پورشافی، ۱۳۷۰).

ب) تعریف عملیاتی متغیرها :

فضای مجازی : در این پژوهش منظور از فضای مجازی ، نمره ای است که دانش آموز از پرسشنامه کسب می کند.
اینترنت : در این پژوهش منظور از اینترنت ، نمره ای است که دانش آموز از پرسشنامه کسب می کند.
پیشرفت تحصیلی : در این پژوهش منظور از پیشرفت تحصیلی ، نمره ای است که دانش آموز از پرسشنامه کسب می کند.
ادبیات پژوهش : (مبانی و پیشینه نظری پژوهش)

گستره نظری مساله مورد پژوهش

وقتی صحبت از فضای مجازی به میان می آید مردم اغلب به کامپیوتری فکر می کنند و اینکه به اینترنت متصل است، در حالیکه این فقط بخش بسیار کوچکی از فضای مجازی را تشکیل می دهد. از نگاه دیوید بل (۲۰۱۱) فضای مجازی فقط مجموعه ای از سخت افزار نیست بلکه مجموعه ای از تعاریف نمادین است که شبکه ای از عقاید و باورها را در قالب داد و ستد، بیت رد و بدل می کنند. فضای مجازی عنوانی برای دنیایی کم سابقه و نوظهور در عصر پیدایش و گسترش رسانه های جدید ارتباطی است که بیش از دو دهه از رواج آن در جهان نمی گذرد. می توان فضای مجازی را جهان ارتباط متقابل رایانه ها و جامعه حاصل از این ارتباطها دانست (هاشمی زاده و انصاری نسب، ۱۳۹۶).

دهقان (۱۳۸۴) معتقد است فضای مجازی یک شبکه گسترده جهانی است که شبکه های مختلف رایانه ای در اندازه های متعدد و حتی رایانه های شخصی را با استفاده از سخت افزارها و نرم افزارهای گوناگون و با قراردادهای ارتباطی به یکدیگر وصل می کند. فناوری های ارتباط راه دور، اساس فضای مجازی را تشکیل می دهند. استفاده بی رویه از فضای مجازی و عدم آموزش های الزم جهت استفاده بهینه و صحیح از آن موجب مشکلاتی برای استفاده کنندگان از آن و بخصوص دانش آموزان گردیده است که از مهم ترین تاثیرات آن برافزایش پرخاشگری و خشم و کاهش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان اشاره کرد.



فضای مجازی برای نخستین بار توسط ویلیام گیلمسون- نویسنده کانادایی رمان های علمی- تخیلی- در سال ۱۹۸۲ مورد استفاده قرار گرفت. فضای مجازی برای گیلمسون در حقیقت فضایی تخیلی است که از اتصال رایانه هایی پدید آمده است که تمامی انسان ها، ماشین ها و منابع اطلاعاتی در جهان را به هم متصل کرده اند. این معنا به صورت تقریبی مشابه معنایی است که ما امروزه از کاربرد لفظ فضای مجازی در نظر داریم. کینزا فضای مجازی را برای مثال محیطی بر ساخته از اطلاعات نامرئی- اطلاعاتی که می تواند اشکال مختلفی به خود بگیرد- تعریف می کند. وی برای کمک به فهم این مفهوم سازی و ارائه یک تصویر خوب و مناسب از فضای مجازی به تعریف اجزای فضا از طریق اینترنت می پردازد(مهدی خانی، ۱۳۸۹).

اینترنت سامانه ای جهانی از شبکه های رایانه ای به هم پیوسته است که از پروتکل «مجموعه پروتکل اینترنت» برای ارتباط با یکدیگر استفاده می کنند. به عبارت دیگر اینترنت، شبکه ای است که از میلیون ها شبکه خصوصی، عمومی، دانشگاهی، تجاری و دولتی در اندازه های محلی و کوچک تا جهانی و بسیار بزرگ تشکیل شده است که با آرایه وسیعی از فناوری های الکترونیکی و نوری به هم متصل شده اند. اینترنت در برگزیده منابع اطلاعاتی و خدمات گسترده ای است که برجسته ترین آنها وب جهان گستر و رایانامه هستند(صحرایی، ۱۳۹۱).

نظریه جهت گیری اهداف پیشرفت یک جهت گیری نوین در پژوهش های انگیزشی است. جهت گیری اهداف پیشرفت مدلی منسجم از باورها، اسنادها، و تأثیرات نتایجی که اهداف رفتار بر فرآورده های رفتاری دارد می باشد (بهمن و همکاران ۱۳۹۲). از آنجایی که پیشرفت تحصیلی دانش آموزان یکی از شاخص های مهم در ارزیابی آموزش و پرورش است، تمام کوششهای این نظام در واقع جامه عمل پوشاندن به این امر تلقی می شود. به عبارتی دیگر، جامعه به طور ویژه نظام آموزش و پرورش، به رشد و تکامل موفقیت آمیز دانش آموز و جایگاه او در جامعه علاقمند مند و نسبت به آن نگران است و انتظار دارد دانش آموزان در جوانب گوناگون اعم از ابعاد شناختی، عاطفی، شخصیتی و کسب مهارت ها و توانایی ها آنچنان که باید پیشرفت و تعالی یابند. برای رسیدن به پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان الزم است به عوامل موثر در آن توجه خاصی داشته باشیم(لوئیس و همکاران، ۲۰۰۸؛ به نقل از امامی ریزه، ۱۳۹۵).

بررسی پیشینه مطالعاتی :

پژوهش های انجام شده در داخل کشور

طوائی، عایشه و حسینی، اسماعیل(۱۳۹۹). در پژوهشی با عنوان تاثیر رسانه ها و فضای مجازی بر عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان منطقه محروم صالح آباد، پرداختند. هدف پژوهش حاضر بررسی تاثیر رسانه ها و فضای مجازی بر عملکرد درسی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان منطقه محروم صالح آباد می باشد. جامعه آماری این پژوهش ۱۰۸ مدرسه (۱۰۰ مدرسه روستایی و ۸ مدرسه در سطح شهر)، در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ می باشد. حجم نمونه با استفاده از جدول گرجسی مرگان ۱۴۶ نفر تعیین شد و با استفاده از روش نمونه گیری طبقه ای ۲۴ مدرس ه را بطور تصادفی بعنوان نمونه انتخاب کردیم. و همچنین پرسش نامه محقق ساخته ای بر اساس تحقیقات پیشین و مبانی نظری پژوهش تهیه شده بود، پاسخ دادند. روایی محتوایی و صوری پرسشنامه با استفاده از نظر جمعی از متخصصان و کارشناسان به دست آمده است و پایایی پرسش نامه با استفاده از ضریب آلفای ۰/۹۴ محاسبه شد. به منظور توصیف داده ها، آمار توصیفی (فراوانی ، درصد، میانگین، انحراف استاندارد) و روش های آمار استنباطی(همبستگی پیرسون و آزمون رگرسیون چند متغیری) بکار رفته است.

چنانی، فاطمه و میرزایی، پروانه(۱۳۹۹). در پژوهشی با عنوان آسیب اجتماعی اینترنت و فضای مجازی دانش آموزان و نقش معلم در کنترل یا کاهش آن پرداختند. در پژوهش خود، تعاریف آسیب شناسی و علت اصلی آسیب شناسی دانش آموزان و نقش معلم در



کاهش آن با روش توصیفی و تحلیلی و با استفاده از اطلاعات کتابخانه ای به نقش محوری آسیب شناسی فضای مجازی در بین دانش آموزان پرداختند. وبه مهمترین و برجسته ترین معایب و محاسن استفاده از اینترنت را در بین دانش آموزان مطرح کردند و نقش والدین و مربیان را در خصوص این مساله بررسی کردند.

شهرانی، مصطفی و باقری، علیرضا و رستمی، سلمان (۱۳۹۹). در پژوهشی با عنوان تاثیر فضای مجازی بر پیشرفت تحصیلی و یادگیری دانش آموزان ابتدایی پرداختند. هدف از پژوهش بررسی تاثیرات مثبت و منفی فضای مجازی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است. روش تحقیق این پژوهش شیوه توصیفی و استفاده از منابع کتابخانهای و سایت های علمی به منظور گردآوری منابع می باشد با توجه به یافته های این پژوهش فضای مجازی شامل تاثیرات مثبت و منفی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است به همین دلیل معلمان و مسئولان آموزشی باید استفاده از فضای مجازی را به گونه ای انجام دهند که برای پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مفید باشد.

نوجوان، سودا و شمس الدینی، مریم و حسنی کریم آباد، اشکان (۱۳۹۷). در پژوهشی با عنوان چالش ها و کارکردهای اینترنت و فضای مجازی در آموزش و پرورش پرداختند. به این نتایج دست یافتند که اینترنت و فضای مجازی همواره به عنوان یکی از محیط هایی شناخته می شوند که حضور بی ضابطه و بدون کنترل کودکان و نوجوانان در آن مفید نیست، اما برای اینکه بتوانیم دانش آموزان را از این محیط ها در امان سازیم باید با استفاده از سازو کارهای آموزشی در آموزش و پرورش و نیز تهیه و تدوین اسنادی در جهت حفظ و هویت بخشی به کودکان و دانش آموزان به عنوان اسناد صیانتی توسط آموزش و پرورش، اولیاء دانش آموزان و خانواده ها، سایر شرکتهای و موسسات علمی و آموزشی که دغدغه آموزشی فرزندان ایران اسلامی را دارند در جهت استفاده از مزیت های اینترنت و فضای مجازی گام برداشت.

فخاری، مصطفی و دویران، اسماعیل (۱۳۹۷). در پژوهشی با عنوان تاثیر اینترنت و فضای مجازی بر ارتقا سطح یادگیری پرداختند. این پژوهش با هدف تاثیر اینترنت و فضای مجازی بر ارتقا سطح یادگیری انجام می گیرد. روش تحقیق در پژوهش حاضر از نوع توصیفی و در جهت بررسی ابعاد مختلف موضوع از اطلاعات کتابخانه ای و اسنادی استفاده شده است. دانش آموزان در دوران تحصیلی خود با مسایل زیادی روبرو هستند. این مشکلات و مسایل می تواند روی یادگیری آنها تاثیر بگذارد. شناخت این مسایل تاثیرگذار و اقدام در جهت کاهش تاثیرات کافی آنها، می تواند در جهت پیشرفت تحصیلی و یادگیری بهتر دانش آموزان موثر باشد. مشکلات اقتصادی، ویژگی های فردی، مشکلات ناشی از عوامل محیطی و باورهای فرهنگی - اجتماعی دانش آموزان و همچنین وجود تکنولوژی های مجازی و مدرن عصر اخیر از جمله عواملی است که می تواند در ارتقا سطح یادگیری دانش آموزان تاثیر منفی بگذارد، اینترنت و فضای مجازی منابع شگفت انگیز آگاهی و دانش هستند. امروزه، شبکه های اجتماعی مجازی به یکی از مهم ترین ابزارهای ارتباطی در سطح جامعه و جهان تبدیل شده اند که قابلیت تاثیر گذاری بر ارتقا سطح یادگیری دانش آموزان را دارند. در این مقاله محقق درصدد می باشد تا با بررسی مبانی نظری و تحقیقات انجام شده تاثیر اینترنت و فضای مجازی را بر ارتقا سطح یادگیری نشان دهد.

پژوهش های انجام شده در خارج کشور

نورا بینت عبدالرحمن (۲۰۱۹). در پژوهشی با عنوان قلدری سایبری و پیامدهای مورد انتظار در مورد پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرداخت. در این پژوهش اثرات نگرش، باورهای هنجاری، هنجارهای ذهنی، و کنترل رفتاری درک شده، خودکارآمدی بر اهداف نسبت به قلدری در فضای مجازی و نتایج اجتماعی مورد انتظار بررسی شد. این مطالعه ۳۹۵ پرسشنامه را برای دانش آموزان دبیرستانی در دوره نهم، کلاس های دوازدهم در مدارس عربستان انجام شد. داده های جمع آوری شده از طریق رگرسیون خطی اجرا شد، پس از آن یافته ها نشان داد که نگرشهای رفتاری، هنجارهای اجتماعی، کنترلهای رفتاری درک شده، استفاده از رسانه های اجتماعی



فقدان کنترل والدین و کمبود مقررات تأثیر مستقیمی بر اهداف مربوط به قلدری در فضای مجازی داشت. یافته ها همچنین نشان داد که اهداف نسبت به آزار و اذیت اینترنتی تأثیر مستقیمی بر دانشجو دارد.

شرما و همکاران (۲۱۱۷) در پژوهشی با عنوان پرخاشگری در مدارس به این نتایج دست یافت که نقش فضای مجازی و جنسیت، دانش آموزانی که بیشتر از فضای مجازی استفاده می کنند، پرخاشگری بیشتری در کلاس درس نشان می دهند. لو (۲۰۱۷) نیز در تحقیقی با عنوان اثرات استفاده از رسانه های اجتماعی و فضای مجازی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه، به این نتیجه رسیدند که استفاده دانشجویان از فضای مجازی اثر منفی بر عملکرد تحصیلی آنان دارد.

مندل (۲۰۰۰، به نقل از افضلی، ۱۳۸۹) با بررسی "تأثیر چند رسانه ای تعاملی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در درس ریاضی به این نتیجه رسید دانش آموزانی که از چند رسانه ای استفاده کردند در فرایند یادگیری فعال تر بودند و یادگیری بهتری نیز داشتند. واسیلیس استاوروپولوس، کی ریایکی الکساندراکی، فروسو موتی-استفانیدی (۲۰۱۳). در پژوهشی با عنوان شناخت اعتیاد به اینترنت: شیوع تا پیشرفت تحصیلی در نوجوانان ثبت نام شده در شهر و دبیرستانهای روستایی یونان پرداختند. شرکت کنندگان ۲۰۹۰ نوجوان بودند (میانگین سنی ۱۶ سال و تعداد ۱۰۳۶ مرد، ۱۰۵۰ زن) بود. نتایج نشان داد اعتیاد به اینترنت روی پیشرفت تحصیلی تأثیر منفی دارد.

آپل و همکاران (۲۰۱۱) تحقیقی با عنوان رابطه استفاده از اینترنت و پرخاشگری انجام دادند. نتایج این تحقیق نشان داد که بین استفاده از اینترنت و پرخاشگری رابطه مثبت معنی داری وجود دارد و دانش آموزانی که رابطه خوبی با والدینشان نداشتند، و رابطه آنها با همسالان شان بیشتر بود، استفاده بیشتری از اینترنت داشتند و در نتیجه پرخاشگری بیشتری نیز از خود نشان دادند.

اونوها، اولوما دوریس و سعید، فیدیمای. او (۲۰۱۱). در پژوهشی با عنوان تأثیر شبکه های اجتماعی آنلاین بر عملکرد تحصیلی دانشگاه های منتخب در ایالت اوگون، نیجریه. پرداختند. در این پژوهش با استفاده از داده های یک تحقیق توصیفی از ۴۰۲ پاسخ دهنده از دانشگاه بابکاک، دانشگاه کشاورزی فدرال و دانشگاه اولایسی برای جمع آوری اطلاعات از پرسشنامه استفاده شد. ۴۰۲ نسخه از پرسشنامه توزیع شد و در مجموع ۲۸۲ بازبایی شد که میزان پاسخگویی آنها ۷۰٫۱۵٪ بود. داده های جمع آوری شده با استفاده از تعداد فرکانس و درصد تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد که اکثر پاسخ دهندگان از استفاده می کنند شبکه های اجتماعی آنلاین حتی اگر انگیزه استفاده بیش از اهداف دانشگاهی برای تعامل اجتماعی باشد. اکثر پاسخ دهندگان، با این حال، موافقت کردند که استفاده از شبکه های اجتماعی آنلاین تأثیر مثبتی بر سطح علمی آنها دارد کارایی. بر اساس این یافته ها، این مطالعه با توصیه، در میان دیگران، زمان صرف شده در پایان انجام شد شبکه های اجتماعی آنلاین باید بیش از فعالیت های اجتماعی به فعالیت های دانشگاهی اختصاص داده شود تا آموزش آن به حداکثر برسد.

محمد موسی اسدکیو، محمد نصیرخان، دکتر سید اسد عباس رضوی (۲۰۱۰). در پژوهشی با عنوان تأثیر اینترنت بر عملکرد آکادمیک و زندگی اجتماعی دانشجویان دانشگاه در پاکستان پرداختند. هدف از پژوهش تعیین تأثیر استفاده از اینترنت بر عملکرد تحصیلی، زندگی اجتماعی و فعالیت در فضای آزاد دانشجویان دانشگاه پاکستان بود. تحقیقات پیمایشی بر روی صد دانشجوی کارشناسی ارشد، انتخاب شده از دو دانشگاه فدرال پاکستان انجام شده است. نتایج نشان داد تأثیر استفاده از اینترنت بر پیشرفت تحصیلی و زندگی اجتماعی دانشجویان دانشگاه است.

هدف کلی پژوهش:

تعیین نقش استفاده از فضای مجازی و اینترنت بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

فرضیه کلی پژوهش:

استفاده از فضای مجازی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه ششم بندرعباس تأثیر دارد.



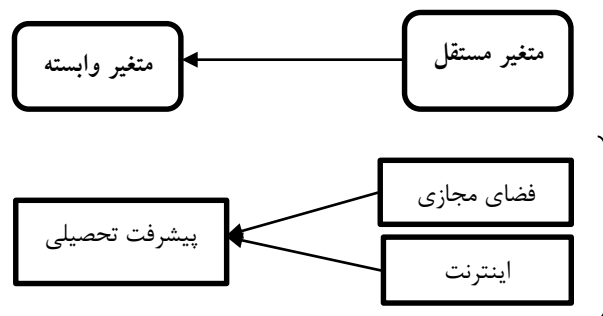
روش

پژوهش حاضر براساس هدف، کاربردی است؛ روش تحقیق نیز توصیفی از نوع همبستگی و پیش بینی است.

جامعه آماری، روش نمونه گیری و حجم نمونه

جامعه آماری در این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان پسر و دختر پایه ششم ابتدایی بندرعباس بود که تعداد آنها ۳۴،۸۱۴ نفر (۱۷۹۲۶ پسر و ۱۶۸۸۸ نفر دختر) و نمونه پژوهش با استفاده از فرمول کوکران شامل ۳۸۰ نفر بود، روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای انتخاب شد.

متغیرهای تحقیق



شکل ۱، مدل مفهومی تحقیق

با توجه به مدل پژوهش متغیرهای فضای مجازی و اینترنت در این پژوهش به عنوان متغیر مستقل و متغیر پیشرفت تحصیلی به عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شده است.

ابزار گردآوری اطلاعات:

در این پژوهش برای جمع آوری داده ها نیز از پرسشنامه هایی استفاده شد که به شرح زیر می باشد:

پرسشنامه استاندارد دنیای مجازی لی و همکاران (۲۰۰۵)

پرسشنامه استاندارد دنیای مجازی توسط لی و همکاران در سال ۲۰۰۵ طراحی شده است و دارای ۲۱ سوال در ۷ بعد می باشد. در این پژوهش منظور از دنیای مجازی نمره ای است که دانش آموزان پایه ششم ابتدایی ناحیه ۲ بندرعباس به سوالات ۲۱ گویه ای پرسشنامه دنیای مجازی می دهند.

مولفه های پرسشنامه :

سوال	مولفه های پرسشنامه
۱ تا ۳	نیت استفاده
۴ تا ۶	نگرش
۷ تا ۱۰	مفید بودن درک شده
۱۱ تا ۱۴	سهولت استفاده درک شده
۱۵ تا ۱۶	سازگاری
۱۷ تا ۱۸	تاثیر اجتماعی
۱۹ تا ۲۱	لذت درک شده

تا کاملاً

نمره گذاری پرسشنامه: بر اساس طیف ۵ لیکرت از کاملاً موافق

مخالف نمره گذاری شده است.



روایی و پایایی پرسشنامه:

در پژوهش مهدی خانی (۱۳۸۹) بین خرده مقیاس های پرسشنامه دنیای مجازی همبستگی مثبت و منفی مشاهده شد که بیانگر روایی همگرا و واگرایی مطلوب این پرسشنامه می باشد. آلفای کرونباخ برای پرسشنامه دنیای مجازی این پژوهش ۰.۸۱۲ می باشد. پرسشنامه استاندارد میزان استفاده از اینترنت کولیمر و همکاران (۲۰۰۵) پرسشنامه استاندارد میزان استفاده از اینترنت توسط کولیمر و همکاران در سال ۲۰۰۵ طراحی شده است و دارای ۱۱ سوال می باشد. پرسشنامه تک مولفه ای می باشد.

نمره گذاری پرسشنامه: بر اساس طیف ۵ لیکرت از کاملا موافق تا کاملا مخالف نمره گذاری شده است.

روایی و پایایی پرسشنامه:

در پژوهش صحرائی (۱۳۹۱) بین خرده مقیاس های پرسشنامه میزان استفاده از اینترنت همبستگی مثبت و منفی مشاهده شد که بیانگر روایی همگرا و واگرایی مطلوب این پرسشنامه می باشد.

آلفای کرونباخ برای پرسشنامه میزان استفاده از اینترنت این پژوهش ۰.۷۰۴ می باشد.

پرسشنامه استاندارد پیشرفت میدگلی و همکاران (۱۹۹۸):

پرسشنامه جهت گیری اهداف پیشرفت، توسط میدگلی و همکاران در سال (۱۹۸۸) طراحی شده است. این مقیاس دارای ۱۶ گویه و سه مولفه می باشد که با یک مقیاس لیکرت پنج درجه ای (کاملاً نادرست تا کاملاً درست) و هر ماده دارای ارزشی بین ۱ تا ۵ است.

مولفه های پرسشنامه و پرسشنامه:

مولفه ها	سوالات مربوط به هر مولفه
مقیاس تسلطی	۱ تا ۵
عملکرد - گرایش	۶ تا ۱۰
عملکرد - اجتناب	۱۱ تا ۱۶

نمره گذاری پرسشنامه: بر اساس طیف ۵ لیکرت از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف نمره گذاری شده است.

روایی ابزار جمع آوری داده

در پژوهش (کرد و همکاران، ۱۳۹۲) روایی پرسشنامه توسط اساتید و متخصصان این حوزه تأیید شده است.

پایایی ابزار جمع آوری داده

آلفای کرونباخ برای پرسشنامه پیشرفت تحصیلی این پژوهش ۰.۸۷۴ می باشد.

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات و روش های آماری:

پس از بررسی و جمع آوری اطلاعات از طریق پرسشنامه ها به صورت آنلاین (با عنایت به شیوع بیماری کرونا) توسط نرم افزار SPSS در دو بخش آماری شامل آمار توصیفی (فراوانی، درصد فراوانی، میانگین، انحراف استاندارد، واریانس، کشیدگی و چولگی) و آمار استنباطی (ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیری) تجزیه و تحلیل می شود. سپس از ضریب همبستگی پیرسون جهت بررسی



رابطه بین متغیرها به صورت دو به دو استفاده گردید، جهت پیش بینی متغیر وابسته (پیشرفت تحصیلی) از طریق متغیرهای مستقل (فضای مجازی و اینترنت) نیز از آزمون رگرسیون چند متغیره استفاده شد، البته با در نظر گرفتن ۵٪ خطا و ۹۵٪ اطمینان انجام شد.

یافته ها

جدول ۱- مشخصات توصیفی میانگین، انحراف استاندارد، واریانس، کشیدگی و چولگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	واریانس	دامنه تغییرات	کشیدگی	چولگی
فضای مجازی	۳۸۰	۴,۱۸۹	۰,۲۰۳	۰,۴۱	۱,۱۹	۱,۹۴۴	-۰,۷۶۴
اینترنت	۳۸۰	۲,۹۹	۰,۲۵۷	۰,۶۶	۱,۲۵	-۰,۲۱۰	-۰,۲۲۸
پیشرفت تحصیلی	۳۸۰	۴,۱۳	۰,۱۸۳	۰,۰۳۴	۱,۱۴	۷,۸۳۱	-۲,۱۸۶

فرضیه کلی: استفاده از فضای مجازی و اینترنت بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نقش دارد.

تجزیه و تحلیل این فرضیه به این صورت انجام شد که نتایج سه پرسشنامه فضای مجازی، اینترنت و پیشرفت تحصیلی همزمان وارد معادله رگرسیونی شد و نقش فضای مجازی و اینترنت بر پیشرفت تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت. سپس باز هم بصورت جداگانه تمامی ریز مؤلفه های متغیرها به صورت همزمان وارد معادله رگرسیونی شدند و نقش پیش بینی کننده آن ها در اثر پیشرفت تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت.

جدول ۲- خلاصه مدل رگرسیون خطی بین متغیر فضای مجازی و اینترنت بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

تعداد مدل	متغیر	ضریب همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده
۱	فضای مجازی - اینترنت	۰,۲۸۰*	۰,۷۸	۰,۰۷۳

به طور کلی ضریب همبستگی بین فضای مجازی و اینترنت با پیشرفت تحصیلی ۰,۲۸۰ و ضریب تعیین ۰,۷۸ و ضریب تعیین تعدیل شده ۰,۰۷۳ به عبارت دیگر ۰,۰۷ درصد از پیشرفت تحصیلی دانش آموزان به وسیله فضای مجازی و اینترنت تبیین می شود.

جدول ۳- ضریب رگرسیون برای پیش بینی پیشرفت تحصیلی براساس فضای مجازی و اینترنت

رضایت از زندگی	ضرایب غیراستادارد		Beta مقدار استاندارد	T مقدار	سطح معنی داری
	B مقدار	مقدار خطای استاندارد			
عرض از مبدا	۳,۵۲۷	۰,۱۸۸		۱۸,۷۵۰	۰/۰۰۱
فضای مجازی	۰,۰۰۴	۰,۰۵۰	۰,۰۰۵	۰,۰۸۱	۰,۹۳۵
اینترنت	۰,۱۹۸	۰,۰۴۰	۰,۲۷۸	۵,۰۰۱	۰,۰۰۱



جدول فوق ضرایب رگرسیونی معادله رگرسیونی برای پیش بینی پیشرفت تحصیلی براساس فضای مجازی و اینترنت را نشان داد فضای مجازی با مقداربتای ۰/۰۰۵ درسطح آلفای ۰/۹۳۵ پیش بینی کننده معنی داری برای پیشرفت تحصیلی محسوب نمی شود. میزان اینترنت با مقدار بتای ۵/۰۰۱ درسطح آلفای ۰/۰۰۱ پیش بینی کننده معنی داری برای پیشرفت تحصیلی محسوب می شود.

فرضیه های جزئی:

۱. بین فضای مجازی و اینترنت با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد.

جدول ۴- ضریب همبستگی پیرسون بین مؤلفه های اینترنت با پیشرفت تحصیلی

پیشرفت تحصیلی		متغیر
P	ضریب همبستگی	
۰,۱۱	۰,۱۳۱	فضای مجازی
۰,۰۰۱	۰,۲۸۰	پیشرفت تحصیلی

همان گونه که در جدول ۴ مشخص شد:

- بین فضای مجازی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه معنی دار وجود ندارد. ($P=0,11$)

- بین اینترنت با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنی دار وجود دارد. ($p=0/001$)

۲. بین مؤلفه های اینترنت بر پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد.

جدول ۵- ضریب همبستگی پیرسون بین مؤلفه های اینترنت با پیشرفت تحصیلی

جدول ۲- خلاصه مدل رگرسیون چند متغیره بین مؤلفه های اینترنت بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

پیشرفت تحصیلی		مؤلفه های اینترنت
P	ضریب همبستگی پیرسون	
۰,۰۰۱	۰,۲۸۶**	نیت استفاده
۰,۰۴۰	۰,۱۰۶*	نگرش
۰,۴۷۰	۰,۰۳۷	مفید بودن درک شده
۰,۰۰۱	۰,۱۷۶**	سهولت استفاده درک شده
۰,۰۰۲	۰, -۱۵۶**	سازگاری
۰,۱۹۱	۰,۰۶۷	تاثیر اجتماعی
۰,۰۰۱	۰, -۱۸۸**	لذت درک شده

همان گونه که در جدول ۵ مشخص شد:

- بین مؤلفه نیت استفاده اینترنت با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه معنی دار وجود دارد. ($p=0/001$)

- بین مؤلفه نگرش اینترنت با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه معنی دار وجود دارد. ($p=0/040$)



- بین مؤلفه مفید بودن درک شده اینترنت با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه معنی دار وجود ندارد. ($p=0/470$)
 - بین مؤلفه سهولت استفاده درک شده اینترنت با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه معنی دار وجود دارد. ($p=0/001$)
 - بین مؤلفه سازگاری اینترنت با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه معنی دار وجود دارد. ($p=0/002$)
 - بین مؤلفه تاثیر اجتماعی اینترنت با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه معنی دار وجود ندارد. ($p=0/191$)
 - بین مؤلفه لذت درک شده اینترنت با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه معنی دار وجود دارد. ($p=0/001$)
- بحث و نتیجه گیری:**

فرضیه کلی پژوهش : استفاده از فضای مجازی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نقش دارد.

این پژوهش با هدف تعیین نقش استفاده از فضای مجازی و اینترنت بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه ششم بندرعباس انجام گرفت. با توجه به نتایج تجزیه و تحلیل فرضیه پژوهش حاضر نشان داد که فضای مجازی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با مقدار بتای استاندارد $B=0,005$ و استاندارد $t=0,081$ و مقدار آلفای $P=0,935$ در سطح $0,05$ رابطه معنی داری ندارد. و از نتایج بدست آمده میزان استفاده اینترنت بر پیشرفت تحصیلی با مقدار بتای استاندارد $B=0,278$ و استاندارد $t=5,001$ و مقدار آلفای $P=0,001$ در سطح $0,01$ رابطه معنی داری وجود دارد و ضریب همبستگی چند گانه بین فضای مجازی و اینترنت با پیشرفت تحصیلی $0,280$ و ضریب تعیین $0,78$ و ضریب تعیین تعدیل شده $0,073$ به عبارت دیگر $0,07$ در صد از پیشرفت تحصیلی دانش آموزان به وسیله فضای مجازی و اینترنت تبیین می شود.

فرضیه های جرئی:

فرضیه جزئی ۱: بین فضای مجازی و اینترنت با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد.

نتایج نشان داد که بین فضای مجازی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه معنی دار وجود ندارد. ($P=0,11$) و بین اینترنت با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنی دار در سطح آلفای $0,01$ وجود دارد. ($p=0/001$)

فرضیه جزئی ۲: بین مؤلفه های اینترنت بر پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد.

نتایج نشان داد که بین مؤلفه های اینترنت (نیت استفاده، نگرش، سهولت استفاده، سازگاری تاثیر اجتماعی لذت درک شده) با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه معنی دار در سطح آلفای $0,01$ وجود دارد و بین مؤلفه های اینترنت (مفید بودن و تاثیر اجتماعی) با پیشرفت تحصیلی رابطه معنی دار وجود ندارد.

نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش طوائی، عایشه و حسینی، اسماعیل (۱۳۹۹). با عنوان تاثیر رسانه ها و فضای مجازی بر عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان منطقه محروم صالح آباد و چنانی، فاطمه و میرزایی، پروانه (۱۳۹۹). با عنوان آسیب اجتماعی اینترنت و فضای مجازی دانش آموزان و نقش معلم در کنترل یا کاهش آن، شهرانی، مصطفی و باقری، علیرضا و رستمی، سلمان (۱۳۹۹). با عنوان تاثیر فضای مجازی بر پیشرفت تحصیلی و یادگیری دانش آموزان ابتدایی، نوجوان، سودا و شمس الدینی، مریم و حسنی کریم آباد، اشکان (۱۳۹۷). با عنوان چالش ها و کارکردهای اینترنت و فضای مجازی در آموزش و پرورش، فخاری، مصطفی و دویران، اسماعیل (۱۳۹۷). با عنوان تاثیر اینترنت و فضای مجازی بر ارتقا سطح یادگیری، نورا بینت عبدالرحمن (۲۰۱۹). با عنوان قلدری سایبری و پیامدهای مورد انتظار در مورد پیشرفت تحصیلی دانشجویان، شرما و همکاران (۲۰۱۷) با عنوان پرخاشگری در مدارس، لو (۲۰۱۷) با عنوان اثرات استفاده از رسانه های اجتماعی و فضای مجازی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه، مندل (۲۰۰۰، به نقل از افزلی، ۱۳۸۹). تاثیر چندرسانه ای تعاملی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در درس ریاضی، واسیلیس استاوروپولوس، کی ریایکی الکساندراکی، فروسو موتی-استفانیدی (۲۰۱۳). با عنوان شناخت اعتیاد به اینترنت: شیوع تا پیشرفت تحصیلی در نوجوانان ثبت نام شده در شهر و دبیرستانهای روستایی یونان، آپل و همکاران (۲۰۱۱). با عنوان رابطه استفاده از اینترنت



و پرخاشگری، اونوها، اولوما دوریس و سعید، فیدیمای. او (۲۰۱۱). با عنوان تأثیر شبکه های اجتماعی آنلاین بر عملکرد تحصیلی دانشگاه های منتخب در ایالت اوگون، نیجریه و محمد موسی اسدکیو، محمد نصیرخان، دکتر سید اسد عباس رضوی (۲۰۱۰). با عنوان تأثیر اینترنت بر عملکرد آکادمیک و زندگی اجتماعی دانشجویان دانشگاه در پاکستان همسو و هم خوانی دارد. در تبیین این فرضیه ها می توان گفت: که فضای مجازی و اینترنت در برخی موارد به آن در مسائل آموزشی کمک می کند. ولی نکته قابل توجه این که تاثیر منفی آن ها بر روی دانش آموزان متاسفانه بیشتر از تاثیر مثبت آن هاست. به طور کلی این نتایج را می توان چنین استنباط کرد که در جهان آفرینش هیچ پدیده ای نه خیر مطلق است و نه شر مطلق، اینترنت و فضای مجازی نیز از این قاعده مستثنی نیست. اگر از این فناوری درست و به اندازه استفاده شود و کاربردهای جدی تر و حساب شده تری در یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پیدا کند، از این رویکرد رایانه ها به دلیل ویژگی های دیداری و شنیداری و نیز امکان تعامل میان دانش آموزا و برنامه درسی مجازی (خصوصاً در ایام تعطیلی مدارس به دلیل شیوع بیماری کرونا) می تواند نقش مهمی در آموزش و انتقال مطالب داشته باشد و کیفیت یادگیری را ارتقا دهد، در غیر اینصورت و عدم توجه به این مسائل باعث افزایش تهدید های بالقوه ی فضای مجازی و اینترنت می شود و جامعه و نسل جدید با این تهدید ها بیش از پیش روبرو خواهد شد. که با عنایت به یافته های پژوهشی و کاربردی ساختن اهداف پژوهش پیشنهاد می گردد جلسات اطلاع رسانی به والدین و معلمان در مورد فناوری های جدید و به روز به ویژه اینترنت و فضای مجازی، آگاهی دادن به دانش آموزان در مورد مزایا و معایب فناوری های جدید و نحوه استفاده صحیح از آن، وضع قوانین سختگیرانه جهت برخورد با مجرمان فضای مجازی و جرائم اینترنتی و اجرایی نمودن آن، پخش آگهی های آموزنده از سوی نهاد های فرهنگی در رسانه های جهت افزایش آگاهی والدین، طراحی بازی های رایانه ای با موضوع آشنایی با خطرات فضای مجازی و اینترنت برای دانش آموزان مقاطع ابتدایی، تهدید های بالقوه را تبدیل به فرصت های سازنده نماییم.

منابع

فارسی

- ۱- بهمن و همکاران، ۱۳۹۲، نقش جهت گیری اهداف پیشرفت و خودتنظیم گری در پیش بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۳(۱۰): ۸۲۹-۸۲۰.
- ۲- چنانی، فاطمه و میرزایی، پروانه، ۱۳۹۹، آسیب اجتماعی اینترنت و فضای مجازی دانش آموزان و نقش معلم در کنترل یا کاهش آن، هشتمین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی، آسیب های اجتماعی و فرهنگی ایران، تهران.
- ۳- زارعی، جواد، ۱۳۹۶، بررسی تاثیر استفاده از اینترنت فضای مجازی در سطح آموزش و پرورش، دومین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش، محمودآباد.
- ۴- شکر بیگی، عالی، ۱۳۹۱، رسانه، زنان و مناسبات خانواده. نشست انجمن جامعه شناسی ایران.
- ۵- شهرانی، مصطفی و باقری، علیرضا و رستمی، سلمان، ۱۳۹۹، تاثیر فضای مجازی بر پیشرفت تحصیلی و یادگیری دانش آموزان ابتدایی، ششمین همایش ملی پژوهش های نوین در حوزه علوم انسانی، اقتصاد و حسابداری ایران، تهران.
- ۶- صحرائی، صغری، ۱۳۹۱، رابطه میزان استفاده از اینترنت و شبکه های ماهواره ای و شکل گیری هویت، دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، پایان نامه کارشناسی ارشد.
- ۷- طوائی، عایشه و حسینی، اسماعیل، ۱۳۹۹، تاثیر رسانه ها و فضای مجازی بر عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان منطقه محروم صالح آباد، اولین کنفرانس ملی پژوهش های کاربردی در فرایندهای تعلیم و تربیت، میناب.



- ۸- فخاری، مصطفی و دویران، اسماعیل، ۱۳۹۷، تاثیر اینترنت و فضای مجازی بر ارتقا سطح یادگیری، همایش استانی نقش تربیت غیررسمی در تعلیم و تربیت برنامه درسی پژوهش مینا (از ضرورت تا التزام)، رشت.
- ۹- ماهنامه شبکه، بخش فناوری شبکه؛ حضور مجازی. تهران، سال یازدهم، شماره ۹۰ - تیر ۱۳۸۷.
- ۱۰- مهدی خانی، کبری، ۱۳۸۹، بررسی ادبیات فارسی در دنیای مجازی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، پژوهشکده ادبیات، پایان نامه کارشناسی ارشد.
- ۱۱- نوجوان، سودا و شمس الدینی، مریم و حسنی کریم آباد، اشکان، ۱۳۹۷، چالش ها و کارکردهای اینترنت و فضای مجازی در آموزش و پرورش، دومین کنفرانس بین المللی نوآوری و تحقیق در علوم انسانی، مدیریت و معارف اسلامی، تهران.
- ۱۲- هاشمی زاده، س ر؛ انصاری نسب، ۱۳۹۵، عصر مجازی؛ تاملی بر کارکرد ها و رویکرد های جامعه مجازی. تهران: نشر تیسرا. منابع انگلیسی:

- 1- E Effects of Internet Use on Academic Achievement and Recommended Citation Kim, Soohyun, 2011. "E Effects of Internet Use on Academic Achievement and Behavioral Adjustment among South Korean Adolescents: Mediating and Moderating Roles of Parental Factors", 267(1).
- 2- Muhammad Musaud Asdaque, Muhammad Nasir Khan, Dr. Syed Asad Abbas Rizvi, 2010. EFFECT OF INTERNET ON THE ACADEMIC PERFORMANCE AND SOCIAL LIFE OF UNIVERSITY STUDENTS IN PAKISTAN, Journal of Education and Sociology, 7(1).
- 3- N. B. Alotaibi, 2019. "Cyber Bullying and the Expected Consequences on the Students' Academic Achievement," in *IEEE Access*, vol. 7, 1.
- 4- V Stavropoulos, K Alexandraki, F Motti-Stefanidi, - Journal of adolescence, 2013. Recognizing internet addiction: Prevalence and relationship to academic achievement in adolescents enrolled in urban and rural Greek high schools, 12(1).
- 5- Yong beom kim, Zoonky lee, Sanjay Gosain, Impediment to successful ERP implementation process, Business process Management journal, Vol.11, No:2, 2005, pp158-170.



مقایسه تاب آوری والدین با آموزش آنلاین و والدین با آموزش حضوری شهرستان بستک

سید حسین حسینی^۱، عاطفه شهبازی سید احمدیانی^۲

۱- کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، واحد بندرعباس، دانشگاه هرمزگان

۲- کارشناسی ارشد مشاوره و راهنمایی، واحد یزد، دانشگاه آزاد یزد

چکیده

هدف: این پژوهش با هدف مقایسه تاب آوری والدین با آموزش آنلاین و والدین با آموزش حضوری شهرستان بستک انجام شد. در پژوهش حاضر از طرح علی - مقایسه ای استفاده شد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه والدین مقطع ابتدایی با آموزش مجازی و والدین با آموزش حضوری شهرستان بستک در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود. تعداد ۳۰ نفر والدین با آموزش مجازی و ۳۰ نفر والدین با آموزش حضوری به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شد. ابزار به کار گرفته شده مقیاس تاب آوری کونرو و دیویدسون بود. برای تحلیل داده ها از آزمون تی مستقل استفاده شد. یافته ها نشان داد بین والدین با آموزش حضوری با والدین با آموزش آنلاین در تاب آوری تفاوت معناداری وجود دارد. براساس یافته های این پژوهش می توان نتیجه گرفت والدینی که فرزندان شان با آموزش حضوری کار کردند، تاب آوری بالاتری داشتند. و والدینی که فرزندان شان با آموزش آنلاین کار کردند، تاب آوری پایین تری داشتند.

واژگان کلیدی: آموزش حضوری، آموزش آنلاین، تاب آوری



مقدمه

مهمترین رکن توسعه در ابعاد فردی، سازمانی و اجتماعی، آموزش است؛ که سازندگی و بهبود و تعالی انسان را به همراه دارد. آموزش تجربه‌ای است مبتنی بر یادگیری و به منظور ایجاد تغییرات نسبتاً پایدار در فرد، تا او را قادر به انجام کار و بهبود بخشی توانایی‌ها، تغییر مهارت‌ها، دانش، نگرش و رفتار اجتماعی کند. بنابراین آموزش به مفهوم تغییر دانش، نگرش و تعامل با همکاران است. آموزش مستلزم استفاده از برنامه‌های پیش‌بینی شده‌ای است که شایستگی‌های موجود در کارکنان را تقویت و موجب کسب دانش، مهارت و توانایی‌های تازه در فرد می‌شود، به گونه‌ای که بهبود عملکرد شغلی را تسهیل می‌کند (باقری نوع پرست، ۱۳۸۹).

کلمه "آموزش" معادل واژه انگلیسی "Instruction" یا "Teaching" است. این دو واژه در انگلیسی به معنای آموزش، تعلیم و تدریس آمده است. تدریس و آموزش، در اصطلاح، از هم متفاوتند که به آن اشاره خواهیم کرد. همچنان آموزش به معنی آموختن، یاددادن و تعلیم در برابر تربیت نیز می‌باشد. آموزش، در اصطلاح به چند معنا آمده است:

- تحریک و راهنمای یادگیری؛
- هنر کمک کردن به یادگیری در دیگری؛
- فراهم آوردن شرایط و اوضاع و احوالی که یادگیری را برای دانش آموزان و دانشجویان، در داخل و خارج از مکان درسی، آسان کند (نقیب زاده، ۱۳۶۸).

با ورود رایانه به زندگی انسان و به موازات آن گسترش شبکه اینترنت، بسیاری از تعاریف و خدمات تغییر یافته و یا به سمت تحول بنیادی در حرکت است که هر روز تأثیرات این دگرگونی در زندگی روزمره ما بیشتر نمایان می‌شود. این جهان مجازی که پدیده هزاره سوم تمدن بشری نامیده می‌شود، دستاوردهای کم نظیر برای جوامع به ارمغان آورده است. شبکه های عظیم اطلاع رسانی، فروشگاهها و بنگاههای بزرگ اقتصادی، موتورهای پر قدرت جستجوی اطلاعات، موسسات و انجمن های مجازی و ... به جرات می توان گفت که یکی از بزرگترین دستاوردهای آن یادگیری الکترونیکی است (غلامحسینی، ۱۳۸۷). امروزه بسیاری از دانشگاهها و آموزشکده ها در حال سرمایه گذاری کلان در طراحی نظام های آموزشی الکترونیکی و مجازی می باشند. فهم اینکه کدام عامل ها یا مؤلفه ها



در اثر بخشی این نظام ها از دیدگاه کابران و یادگیرندگان می تواند مهم تلقی شود، به این گونه مؤسسات کمک خواهند کرد تا خط مشی مناسب را برای سرمایه گذاری روی عامل های اثر بخش و طراحی مجدد عوامل غیر اثر بخش به کار گیرند (ابراهیم زاده و زارع، ۱۳۹۰).

کاربرد اینترنت به طور عام و شبکه وب به طور خاص در فرآیند آموزش و یادگیری یکی از ابعاد مهم ظهور و گسترش فن آوری اطلاعات و ارتباطات به شمار می آید. آنچه بر اهمیت استفاده از آموزش الکترونیکی در عرصه آموزش می افزاید، همراهی و هم افق شدن این فن آوری با دیگر ابعاد حیات اجتماعی به ویژه نظریه ها و رویکردهای جدید یادگیری است (ابراهیم آبادی، ۱۳۹۰). با توجه به افزایش روز افزون اطلاعات در عصر حاضر و رشد و تکوین الگوهای آموزشی و تحولی که در مفهوم یادگیری رخ داده است، تغییر رویکرد آموزش از شیوه های حضوری به روند آموزش الکترونیکی در جهت استفاده از امکانات و منابع الکترونیکی و آموزش مجازی اهمیت بسیار یافته است. در سال های اخیر رویکرد مستقل نظام آموزشی با ظهور تکنولوژی جدید نظیر چند رسانه ای ها و فرا رسانه ای ها دستخوش تغییرات اساسی شده است (زارعی زوارکی و طوفانی نژاد، ۱۳۹۰، ص ۷۳). آموزش الکترونیکی پس از ناکارآمدی آموزش های حضوری، برای پاسخگویی به نیاز روز افزون تقاضای آموزش های رسمی در کشورهای مختلف به وجود آمد و همین نکته نیز، هدف از طرح روش جدید یادگیری بود. یعنی دستیابی به روشی که در آن بتوان از هر جا و در هر زمان با هزینه مالی کمتری به تعلیم تعداد بیشتری یاد گیرنده پرداخت؛ اما چندی نگذشت که تجربیات آموزشی فقط الکترونیکی، در مؤسسات مجازی در جهان، نقاط ضعف این رویکرد را نشان داد (زارعی زوارکی، ۱۳۹۰). اوایل قرن حاضر با ظهور مکتب روانشناسی مثبت گرا توسط سلیگمن و همکارانش بود، که اهداف عمده این مکتب، شامل کمک به افراد دارا شخصیت سالم و کمک به شکوفاسازی قابلیت های انسانی بود (لاتنس، آوولیو، اوی و نورمن، ۲۰۰۷). یکی از مسایل مطرح در روانشناسی مثبت، "تاب آوری" است. تاب آوری ظرفیت روبه رو شدن، غلبه کردن و حتی قوی شدن به وسیله تجربه مشکلات یا آسیب ها است. در فرایند تاب آوری دو شرط مهم وجود دارد: ۱. افراد با تهدیدهای مهم یا سختی های شدید روبه رو می شوند، ۲. با وجود سختی ها و مشکلات مهم به سازگاری مثبت دست یافته و پیشرفت می کنند (لاتر، سیستی و بکر، ۲۰۰۴). تاب آوری به معنای صبر و شکیبایی در مقابله با مسایل خطر آفرین و آسیب زا و شرکت سازنده و فعال در محیط

¹ . Seligman

² . Luthans ،Avolio & Norman

³ . resilience

⁴ . Luthar, Cicchetti & Becker



اطراف بوده به گونه ای که فرد بتواند قدرت انطباق و سازگاری با شرایط کنونی زندگی خود را داشته باشد (کانرو و دیویدسون، ۲۰۰۳). بر اساس دیدگاه برخی از پژوهشگران تاب آوری پس از بروز یک حادثه نمایان می شود؛ بنابراین افرادی که در زندگی خود اتفاق مهمی را تجربه نکرده اند، احتمال دارد که این متغیر را از خودشان بروز ندهند (قمرانی، ۱۳۸۹). لذا هدف پژوهش حاضر مقایسه میزان تاب آوری والدین با آموزش آنلاین با والدین با آموزش حضوری شهرستان بستک می باشد.

روش پژوهش

در پژوهش حاضر از طرح علی - مقایسه ای استفاده شده است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه والدین مقطع ابتدایی با آموزش مجازی و والدین با آموزش حضوری شهرستان بستک در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ می باشد. تعداد ۳۰ نفر والدین با آموزش مجازی و ۳۰ نفر والدین با آموزش حضوری به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شده است.

ابزار پژوهش

مقیاس تاب آوری کانرو و دیویدسون ۲۵ گویه دارد که در یک مقیاس لیکرتی بین صفر (کاملاً نادرست) تا پنج (همیشه درست) نمره گذاری می شود. این مقیاس در ایران توسط محمدی (۱۳۸۴) هنجاریابی شده است. برای تعیین روایی این مقیاس نخست همبستگی هر گویه با نمره کل به جز گویه ۳ ضرایبی بین ۰/۴۱ تا ۰/۶۴ را نشان داد. برای تعیین پایایی مقیاس تاب آوری کانرو و دیویدسون از آلفای کرونباخ بهره گرفته شد و ضریب پایایی ۰/۸۹ به دست آمد (محمدی ۱۳۸۴).

روش تجزیه و تحلیل داده ها و ابزار تجزیه و تحلیل

تجزیه و تحلیل داده ها شامل دو بخش توصیفی و استنباطی می باشد. برای تحلیل داده ها از آزمون های توصیفی نظیر میانگین و انحراف استاندارد و همچنین در بخش آمار استنباطی از آزمون تی مستقل استفاده شد. تمام محاسبات آماری این پژوهش با استفاده از نرم افزار اس پی اس اس (نسخه ۲۵) در سطح ۰/۰۵ انجام شد.



اطلاعات مندرج در جدول ۱، اطلاعات توصیفی مربوط به متغیر پژوهش می باشد

جدول ۱، اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش

انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	گروه ها	
۸/۶۱۲۹۴	۸۵/۵۶۶۷	۳۰	والدین با آموزش حضوری	تاب آوری
۳/۹۵۶۹۳	۶۴/۹۳۳۳	۳۰	والدین با آموزش آنلاین	

اطلاعات جدول فوق میانگین و انحراف استاندارد را به تفکیک گروهها ارائه می کند.

در جدول زیر نتایج مرتبط با تأیید و رد فرضیه پژوهش ارائه شده است.

جدول ۲، اطلاعات مربوط به تأیید و رد فرضیه پژوهش

Sig	T	درجه آزادی	متغیر پژوهش
۰/۰۰۶	۴/۸۲۹	۵۸	تاب آوری

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول فوق و تی بدست آمده که برابر با ۴/۸۲۹ می باشد و در سطح معناداری مورد نظر می باشد، فرضیه پژوهش بر وجود تفاوت معنادار بین والدین با آموزش حضوری و والدین با آموزش آنلاین تأیید می گردد. و می توان گفت بین والدین با آموزش حضوری با والدین با آموزش آنلاین در تاب آوری تفاوت معناداری وجود دارد.

بحث و نتیجه گیری



این پژوهش با هدف مقایسه تاب آوری والدین با آموزش آنلاین و والدین با آموزش حضوری شهرستان بستک انجام شد. یافته ها نشان داد که بین والدین با آموزش حضوری با والدین با آموزش آنلاین در تاب آوری تفاوت معناداری وجود دارد. براساس یافته این پژوهش والدینی که فرزندانشان آموزش حضوری دارند تاب آوری بالاتری نسبت به والدینی دارند که فرزندانشان آموزش آنلاین دارند. یافته های این پژوهش همانند یافته های سایر بررسی های انجام شده در این زمینه نشان دهنده نقش مؤثر ارتباط تاب آوری و میزان سلامت روانی و رضایت مندی از زندگی بود (سیلیمن، لازاروس، ۲۰۰۴). بدین ترتیب که متغیر تاب آوری بر سلامت هیجانی اثر مستقیم دارد و در زمینه رضایت مندی از زندگی دارای اثر غیر مستقیم می باشد. به بیان دیگر تاب آوری با تأثیر بر نوع احساس ها و هیجان های فرد، نگرش مثبت و در نتیجه رضایت از زندگی را در پی دارد. این یافته همسو با یافته های پژوهش آنتونوسکی^۲ (۱۹۸۷) و لازاروس (۲۰۰۴) است که کاهش میزان تاب آوری در برابر رویدادهای زندگی را در فرد، با نوعی احساس فشار روانی، اضطراب یا افسردگی همراه دانسته اند و همسو با یافته های باسو^۳ (۲۰۰۴) و هامارات و تامبستون، استیل و ماتچینی^۴ (۲۰۰۱) است که ناخرسندی درباره زندگی را به دنبال این احساس ها در فرد گزارش کرده اند. البته به عنوان یک محدودیت در این پژوهش نیز باید به این نکته اشاره کرد که نتایج حاصل از این پژوهش، محدود به والدین دانش آموزان مقطع ابتدایی شهرستان بستک می باشد. از این رو به سایر پژوهشگران پیشنهاد می شود برای اطمینان از نتایج، این مقیاس را در سایر شهرها و مقاطع آموزشی بررسی کنند.

منابع

ابراهیم آبادی، حسین (۱۳۸۷). مقایسه تاثیر دو روش آموزش از طریق شبکه وب و آموزش به روش سنتی سخنرانی بر یادگیری و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال دوم دبیرستان مفید شهر تهران. رساله دوره ی دکتری روان شناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.

باقری، نوع پرست، درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، انتشارات علمی و فرهنگی، ۱۳۸۹.

جوکار، بهرام. (۱۳۸۶). نقش واسطه ای تاب آوری در رابطه با هوش هیجانی و هوش عمومی با رضایت از زندگی. روانشناسی معاصر، ۲، ۱۲-۳.

1 . Siliman & Lazarus

2 . Antonovsky

3 . Basu

4 . Hamarat, Thompson, Zabucky, Steele & Matheny



هفتمین همایش ملی
تازه های روانشناسی مثبت نگر
7th National Conference on
Positive Psychology

زارعی زوارکی، اسماعیل و طوفانی، احسان (۱۳۹۰). یادگیری تلفیقی: رویکرد جدید در نظام آموزشی. فصل نامه آموزش عالی. سال چهارم، شماره چهاردهم، تابستان. ص ۷۱-۸۷.

غلامحسینی، لیلا (۱۳۸۷). یادگیری الکترونیک و جایگاه آن در نظام آموزش دانشگاهی. مجله دانشکده پیراپزشکی ارتش جمهوری اسلامی ایران، ۳ (۲)، ۳۵-۲۸.

قمرانی، ا. (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش قدردانی بر امید، تاب آوری، خوش بینی و شادکامی نوجوانان شاهد و ایثارگر و نوجوانان غیر شاهد و ایثارگر. پایان نامه دکترای روان شناسی دانشگاه اصفهان.

میکایلی، نیلوفر، گنجی، مسعود و طالبی جویباری، مسعود (۱۳۹۱). مقایسه ی تاب آوری، رضایت زنا شویی و سلامت روان در والدین با کودکان دارای ناتوانی یادگیری و عادی. مجله ی ناتوانی یادگیری، دوره ی ۲، شماره ی ۱۳۷/۱-۱۲۰

نقیب زاده، میرعبدالحسین (۱۳۶۸). مبانی اصول آموزش و پرورش (انتشارات آستان قدس رضوی).

Basu, D. (۲۰۰۴). Quality-of-life issues in mental health care: Past, present, future. German *Journal of Psy-chiatry*, 7, 35-43

Lazarus, A. (2004). Relationships among indicators of child and family resilience and adjustment following the

Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor- Davidson Resilience Scale (CD-RISC).



موج سوم روان شناسی مثبت گرا برای مقابله با پیامدهای روان شناختی بحران کرونا

حمید حقیقی^{۱*}، صابر آریامنش^۲، زبینده حامدی^۳، بدریه باختری^۴، سودابه خوارزمی^۵

۵. دانشجوی دکتری مشاوره دانشگاه اصفهان، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی: Haghigh27@gmail.com

۶. کارشناسی ارشد مشاوره خانواده

۷. کارشناسی ارشد روان شناسی عمومی

۸. کارشناسی ارشد روان شناسی عمومی

۹. کارشناسی ارشد مشاوره خانواده

چکیده

روان شناسی مثبت گرا دهه‌ی سوم عمر خود را آغاز کرده است. از ابتدای شروع جنبش روان-شناسی مثبت گرا این رویکرد به بازنگری در بسیاری از اندیشه‌های اساسی خود که در سال ۲۰۰۰ معرفی شدند پرداخته است. از دل این بازنگری موج دوم و سوم روان شناسی مثبت گرا ظهور کردند. ظهور موج سوم روان شناسی مثبت گرا با همه‌گیری بحران ویروس کرونا بود. موج سوم روان شناسی مثبت گرا تلاش می‌کند با اتخاذ چشم‌اندازی بافت گرا، سیستمی، اخلاق مدار، فرهنگی و زبان شناختی به مقابله بحران‌های زندگی بشری بپردازد. رویکرد روان شناسی مثبت-گرا همه‌گیری ویروس کرونا تنها با پیامدهای منفی محدود نمی‌شود بلکه روی دیگر آن تجربیاتی است که می‌توانند برای رشد و بالندگی بشر مفید و سازنده باشند. تجربه‌ی زیسته‌ی بشر در بحران کرونا نشان داده است بهره‌گیری از مؤلفه‌هایی مثل معنایابی، مهارت‌های مقابله-ای، شفقت‌ورزی به خود، شهامت، قدردانی کردن، تمرکز بر قابلیت‌های مثبت انسانی، هیجان-های مثبت و منفی، روابط بین فردی پایدار و پیوندهای عاطفی محکم با محیط پیرامون می‌تواند بهزیستی روانی و اجتماعی افراد را بهبود بخشد.

واژگان کلیدی: موج سوم روان‌شناسی مثبت‌گرا، بحران کرونا و پیامدهای روان‌شناختی.



اکنون بیش از ۲۰ سال است که روان‌شناسی مثبت‌نگر رسماً توسط مارتین سلیگمن^۱ به جامعه روان‌شناسی و علوم انسانی معرفی شد. حرکتی که سلیگمن به همراه همکاران دیگرش چون چیک‌سنت‌میهای^۲ و پاترسون^۳ آغاز کرد بسیار مورد توجه جامعه علمی روان‌شناسی، تعلیم تربیت، علوم اجتماعی و به‌طور کلی جامعه‌ی علوم انسانی قرار گرفت. هدف روان‌شناسی مثبت‌نگر در وهله اول این بود که در نظام روان‌شناسی جهان تحول به وجود بیاورد و توجه خود را از بازسازی و درمان آسیب‌ها به بهترین عناصر کیفیت زندگی انسانی سوق دهد. به همین منظور شکوفایی توانمندی‌ها به عنوان مؤلفه‌ی مهم در پیش‌گیری و روان‌درمانی باید مد نظر قرار گرفتند. موضوع روان‌شناسی مثبت‌نگر، تجاربی مانند سلامت ذهن، رضایت از زندگی، شور و شوق، شادی در زمان حال، درک کارآمد از آینده در برمی‌گرفت که در شامل مفاهیمی چون خوش بینی و امید است (حامدی و همکاران، ۱۳۹۸).

به نظر می‌رسد روان‌شناسی مثبت‌نگر هم بر مفاهیم فردی و هم بر مفاهیم گروهی تأکید دارد. مفاهیم فردی از قبیل زیبایی دوستی، پشتکار، بخشش، اصالت، آینده‌نگری و خردورزی است. در سطح گروهی به فضائل شهروندی مانند احساس مسئولیت، مهرورزی، ایثار، ادب، اعتدال، مدارا و اخلاق کاری تأکید می‌شود. سلیگمن بر این باور است که روان‌شناسی در ابتدای ظهورش در قرن بیستم سه وظیفه اساسی داشت که عبارتند بود از: درمان اختلالات روانی، بهبود زندگی دیگران، و شناسایی و پرورش استعدادها. درحالی این بین این سه وظیفه اساسی در طول قرن بیستم فقط بر درمان بیماری‌های روانی تأکید شد و عمده تمرکز معطوف به آن شد و از دو وظیفه دیگر غفلت شده است (حقیقی، حامدی و باختری، ۱۳۹۹).

موج اول روان‌شناسی مثبت‌نگر

لوماس و اوتزن^۴ (۲۰۱۶) معتقدند که روان‌شناسی مثبت‌نگر از ابتدای ظهورش بر وضعیت‌ها و کیفیت‌های مثبت انسانی متمرکز بوده است. این رویکرد در روان‌شناسی مثبت‌نگر به نگاهی دو مقوله‌ای و قطبی‌گرایانه منتهی شده است که وقایع اطراف را یا خیلی خوب و مطلوب و یا خیلی بد در نظر می‌گیرد. برای مثال در نگاه دو مقوله‌ای پدیده‌ها به صورت خوش‌بینی در مقابل بدبینی، عزت‌نفس در مقابل تحقیر، آزادی در مقابل محدودیت، بخشش در مقابل خشم و شادکامی در مقابل غمگینی قرار دارند. این نگاه قطبی‌گرایانه و دو مقوله‌ای منجر به این شده است که همواره ابعاد مثبت به عنوان هدف مطلوب در نظر گرفته می‌شوند و از کارکرد جنبه‌های منفی غفلت شده است. به همین دلیل این رویکرد روان‌شناسی مثبت‌نگر را به سمت چیزی که منتقدان آن را "استبداد مثبت‌گرایی"^۵ می‌خوانند سوق داده است.

در موج اول روان‌شناسی مثبت‌نگر کیفیات مثبت همیشه مفید در نظر گرفته می‌شوند که باید در جستجوی آنان بود و این کیفیات را به دست آورد. داشتن چنین نگاهی رویکرد غالب موج اول روان‌شناسی مثبت‌نگر را تشکیل می‌داد. چنین برداشتی از انسان و حوادث اطرافش موجب انتقادات بسیاری چه از درون و چه از بیرون به روان‌شناسی مثبت‌نگر شد. باید خاطر نشان ساخت که کیفیتهایی که به صورت مداوم مثبت در نظر گرفته می‌شوند؛ ممکن همواره مثبت نباشند و اثر کاملاً متضادی داشته باشند. برای مثال خوشبینی غیر واقع‌بینانه با دسته کم گرفتن خطر ارتباط دارد و منجر به رفتارهای مخاطره‌آمیز می‌شود از قبیل مصرف مواد مخدر یا سیگار. تأکید افراطی بر خوش‌بینی منجر به دست‌کم گرفتن و محاسبات اشتباه در مورد خطر و عوامل خطرزا می‌شود. در مقابل بدبینی در مواجهه با ریسک فاکتورها و عوامل خطرزا می‌تواند تا اندازه به ارزیابی در ست و واقع‌گرایانه از موقعیت منجر شود.

1. Martin Sligman
2. Csikszentmihalyi
3. Paterson
4. Lomas & Ivtzan
5. tyranny of the positive



برای مثال بخشودگی به عنوان یک هیجان مثبت همواره در روان‌شناسی مثبت مورد تأکید بوده است. این درحالی است که در برخی از موارد این هیجان مثبت می‌تواند زیان‌بار باشد. در شرایطی فرد تحت فشار روابط سوء استفاده‌گرانه قرار دارد، بخشش نمی‌تواند مفید باشد، و حتی خوش‌بینی نیز نمی‌تواند شرایط فرد را بهبود ببخشد. بلکه در مقابل وضعیت‌هایی چون خشم و بدبینی در چنین شرایطی کمک‌کننده هستند (لوماس، ۲۰۱۶).

موج دوم روان‌شناسی مثبت‌گرا

باتوجه به آنچه از نظر گذشت روان‌شناسی مثبت در مسیر تحول و بلوغ خود نیازمند شروع یک جریان جدید بود که به موج دوم روان‌شناسی مثبت معروف شد. موج دوم همچنان تمرکز خود را از مفاهیم کلانی چون شکوفایی و بهزیستی برنداشته است. بنابراین در موج دوم به جای نگاهی یک‌سویه و تک‌بعدی به خصوصیات انسانی و حوادث جهان اطراف ندارد، بلکه درعوض نگاهی اساساً دیالکتیکی به آن‌ها دارد. به عبارت ساده‌تر موج دوم روان‌شناسی مثبت‌گرا ماهیت افراد و پدیده‌ها را به صورت دیالکتیک می‌بیند. داشتن نگاه دیالکتیک به این معنی است بین عناصر و نیروهای متضاد همواره تنش و تعامل پویا وجود دارد. به‌طور مثال بین مثبت و منفی و بین روشنی و تاریکی همواره پویایی‌هایی وجود دارد که موجودیت یک طرف بسته به حضور طرف متضاد دارد. نگاه دیالکتیکی ضرورتاً به وضعیت بین تضادها محدود نمی‌شود؛ بلکه در نگاهی دیگر دیالکتیک به وضعیتی اشاره دارد که پویایی‌های موجود در یک وضعیت ممکن است موجب تحول و یا تغییر در آن پدیده شوند (حقیقی، حامدی و باختری، ۱۳۹۹).

پاول وونگ^۴ (۲۰۱۲)، به عنوان پی‌شگام موج دوم روان‌شناسی مثبت‌گرا؛ با بهره‌گیری از موج اول روان‌شناسی مثبت‌گرا (تأکید بر خصوصیات مثبت انسانی) و روان‌شناسی وجود‌گرایانه^۵ (تمرکز بر جنبه‌های تاریک وجود انسان) به پی‌ریزی موج دوم روان‌شناسی مثبت‌گرا پرداخت. چرا که موج اول روان‌شناسی مثبت‌گرا بر پایه ارزش‌ها غربی متکی بود که بهزیستی افراد را براساس این ارزش‌ها مورد ارزیابی قرار می‌داد. در موج دوم روان‌شناسی مثبت‌گرا تلاش کرده است تا با نگاهی بین‌فرهنگی، بهزیستی روانی را در بافت روانی، اجتماعی و فرهنگی در نظر بگیرد. به عبارتی نگاهی بومی‌گرایانه به بهزیستی روانی افراد دارد.

نادیده گرفتن جنبه‌های وجودی انسان (آزادی، مسئولیت، اضطراب وجودی) و عدم توجه به بافت اجتماعی و زیست‌بوم فرد از مهم‌ترین انتقاداتی بود که به موج اول روان‌شناسی مثبت‌گرا که توسط سلگیمن (۲۰۰۰)، معرفی شده بود، صورت گرفت. در روان‌شناسی مثبت‌گرا که توسط سلگیمن و همکارانش مثل چیک سنت‌میهای و پاترسون نیز دنبال می‌شد بر شادکامی و یافتن معنا از طریق آن تأکید می‌شد. اما نتایج پژوهش‌ها نشان دادند که یافتن معنا از طریق شادکامی نمی‌تواند حاصل شود. بلکه معنا مستلزم قربانی کردن و تقلاست و معنا و معنایابی از طریق تجارب منفی حاصل می‌شود. دیدگاه سلگیمن از زندگی خوب، بیانگر ایدئال‌سازی وضعیت انسان معمولی بود. این دیدگاه بسیار جذاب بود برای اینکه یک روش زندگی کردن بدون درد را پیشنهاد می‌داد. مدل سلگیمن مربوط به حوزه‌های عادی و مثبت زندگی بود. علاوه بر این موج اول روان‌شناسی مثبت‌گرا نگاهی تجزیه‌گرایانه را در ابعاد وجودی انسان دنبال می‌کند و از نگاه کل‌گرایانه و تفکر کل‌گرایانه غافل است. به عبارت ساده‌تر در نگاه جزئی‌نگرانه موج اول روان‌شناسی مثبت، بر احساسات، رفتارها و تفکرات خاصی تمرکز می‌شود. چنین نگاه تقلیل‌گرایانه ممکن است در زمینه تحقیقات کمی مفید باشد. درحالی که برای درک انسان نیازمند نگاهی کل‌گرایانه هستیم که شخصیت انسان را به اجزاء کوچک‌تر تقسیم نکند (ونگ و روی، ۲۰۱۸).

1. Lomas

2. Second Wave Positive Psychology

3. dialectical

4. Paul Wong

5. existential psychology



وونگ (۲۰۱۹) در موج دوم روان‌شناسی مثبت‌نگر در تلاش است تا کاربرد روانشناسی مثبت‌نگر را در مشاوره و روان‌درمانی گسترش دهد. بنابراین پیش‌فرض‌هایی برای موج دوم روانشناسی مثبت‌نگر در کاربردهای مشاوره‌ای و روان‌درمانی در نظر گرفته شده است، که مهم‌ترین آن‌ها شامل:

- (۱) پذیرش و قبول این مسأله که زندگی می‌تواند سرشار از شرارت و رنج باشد.
- (۲) بهزیستی پایدار می‌تواند از طریق فائق آمدن بر رنج و جنبه‌های تاریک زندگی حاصل شود.
- (۳) تشخیص و درک این مسأله که هر چیزی در زندگی از طریق قطبیت‌ها به وجود می‌آید و درک این مسأله که دست‌یابی به تعادل بین آن‌ها از طریق دیالکتیک امکان‌پذیر است.
- (۴) یادگیری از روان‌شناسی بافتی و بومی، مثل خرمندی کهن و باستانی که بر یافتن شادی درونی عمیق در موقعیت‌های بد تأکید دارد.

از این رو می‌توان گفت که موج دوم روان‌شناسی مثبت‌نگر در مقایسه با موج اول آن، ظریف‌تر، متعادل‌تر و فراگیرتر است.

موج سوم روان‌شناسی مثبت‌نگر

اگر موج اول روان‌شناسی مثبت‌نگر بر جنبه‌های مثبت وجود انسانی تأکید داشت و موج دوم رویکردی دیالکتیکی در مواجهه با مسائل زندگی روزمره اتخاذ کرد که در کنار توجه به جنبه‌های مثبت بر جنبه‌های منفی وجود انسان نیز بایستی توجه کرد. موج سوم بر پیچیدگی تمرکز کرد. این پیچیدگی شامل توجه به حوزه‌هایی چون بافت، ارتباطات سیستمی، فرهنگ، زبان شناختی و اخلاق است. درحقیقت موج سوم روان‌شناسی مثبت‌نگر نگاه خود را مقوله‌هایی چون تمرکز فرد و تغییرات فردی به نگاهی سیستمی و گروهی گسترش داده است (لوماس و همکاران، ۲۰۲۰).

رویکردی بافت‌گرایانه

در موج سوم روان‌شناسی مثبت‌نگر به بافت زندگی افراد توجه ویژه‌ای شده است. به عبارت دیگر توجه به عوامل متعدد بین‌فردی و بوم‌شناختی برای فهم بهتر و ایجاد محیطی حمایت‌گر و نهادهای مثبت ضروری است. به‌طور مثال تمرکز بر محیط‌هایی چون محل کار، مدارس و خانواده (لوماس و همکاران، ۲۰۲۰).

تمرکز بر محیط کار به موضوعاتی چون چگونگی ایجاد محیطی حمایت‌گر و غنی در محیط‌های کاری و سازمان‌ها منظور رشد و بالندگی کارکنان انجام می‌شود. به عنوان مثال شفقت‌ورزی مقوله‌ای است که به‌طور سنتی به عنوان یک کیفیت فردی مفهوم سازی شده است. اما در رویکرد موج سوم روانشناسی مثبت‌نگر به این مسأله پرداخته می‌شود که محیط‌های کاری و به همان میزان رهبران در سازمان‌ها چطور می‌توانند راهبردهایی را اتخاذ کنند تا قابلیت‌های شفقت‌ورزی را در سطح سازمانی تقویت کنند (داتون، ورکم و هارتین، ۲۰۱۴). در محیط‌هایی مثل مدرسه در رویکردهای موج اول و دوم روان‌شناسی مثبت‌نگر معمولاً از بر بهزیستی دانش‌آموزان به صورت فردی متمرکز بوده است مورد انتقاد واقع شده است. چرا که آموزش مثبت توجه بیش از حدی بر تغییر تجربیات درونی دانش‌آموزان به منظور بی‌بردن به تأثیر بافت محیطی داشته است. در عوض در موج سوم روان‌شناسی مثبت‌نگر تلاش می‌کند تا به جو محیط کلاس درس و مدرسه توجه کند و بجای تمرکز بر درونی بودن مقوله‌هایی چون احساس تعلق به مدرسه؛ به جنبه‌های محیطی و بافتی احساس تعلق به مدرسه و چگونگی تأثیرگذاری متغیرهای محیطی تمرکز می‌کند.

در مقوله‌ی خانواده به جای توجه به تغییر افراد در درون خانواده یا تغییرات درون فردی به سیستم خانواده و کارکردهای سیستمی آن توجه دارد. بنابراین هرگونه مداخله در مسائل خانواده در رویکرد موج سوم روان‌شناسی مثبت‌نگر بر تغییر الگوهای تعاملی درون



خانواده است. به همین ترتیب بافت هیجانی و عاطفی حاکم بر خانواده از طریق تبادل هیجان و الگوهای تعاملی قابل تغییر است و به دنبال آن معنایی از این فرایند برای اعضای خانواده شکل می گیرد (هنری، شفیلد-وریس و هریست، ۲۰۱۵).

رویکردی سیستمی

همان گونه که از نظر گذشت موج سوم روان شناسی مثبت گرا برای تبیین مسائل و مشکلات افراد رویکردی سیستمی را اتخاذ کرده است. دنبال کردن نگاه سیستمی هنگامی که مشکلات پیچیده هستند می تواند در حل مشکلات راهگشا باشد. رویکرد سنتی روان شناسی مثبت گرا (موج اول) ماهیتی تقلیل گرایانه داشت. در این رویکرد تصور می شد که تنها یک عامل باعث آشفتگی درون فردی یا بین فردی می شود که با مداخلات مشخص می توان از طریق مداخلات مشخص به ارتقای بهزیستی افراد اقدام کرد. در مقابل رویکرد سیستمی بر پیچیدگی، پویایی و غیرخطی بودن روابط، نگاه چندوجهی، مرزها و خود سازمان دهی تأکید دارد. قدر مسلم در این سیستم اجتماعی که روابط پیچیده و درهم تنیده دارد واقعیت نیز ماهیتی چند وجهی و چند لایه دارد (آرنولد و وید، ۲۰۱۵).

اتخاذ رویکردی فرهنگی و زبان شناختی

دنبال کردن نگاهی فرهنگی و زبان شناختی به روان شناسی مثبت گرا در موج سوم کمک کرده است تا به چشم وسیع تری نسبت به مسائل انسانی دست یابد. چرا که در موج اول روان شناسی مثبت گرا عمدتاً براساس عناصر فرهنگی دنیای غرب به مسائل و مشکلات انسان می پرداخت. بنابراین اتخاذ رویکردی بین فرهنگی و دنبال نکردن عناصر فرهنگی صرفاً غربی برای تبیین مسائل از ویژگی های این رویکرد محسوب می شود (لوماس و همکاران، ۲۰۲۰).

اتخاذ رویکردی اخلاق مدار

چهارمین حوزه ای که موج سوم روان شناسی مثبت گرا به توسعه نظریه ای خود پرداخت انتخاب رویکردی اخلاق مدار به مسائل انسانی بود. از آن جایی که رویکرد روان شناسی مثبت گرا به عنوان یک رویکردی حرفه ای و علمی به مسائل بشری می پردازد. بنابراین داشتن چارچوبی اخلاقی و جهان شمول ضرورت دارد. به طور مثال مسئولیت پذیری یکی از مقوله های مهمی بود که رویکرد روان شناسی مثبت گرا از ابتدای ظهورش بر آن تأکید کرد. اما رویکرد روان شناسی مثبت گرا چارچوب، ساختار و خطوط راهنمایی را برای سازه مسئولیت را مشخص نکرد. اما در سال های اخیر این رویکرد تلاش کرده است تا با استفاده از محققان در سرتاسر دنیا به چارچوبی اخلاقی برای مداخلات در زمینه آموزش، مشاوره و روان درمانی دست یابد. به طور کلی خطوط راهنمای اخلاقی بر اطمینان از مفید بودن مداخلات و پرهیز از مداخلات مخرب و آسیب رسان تمرکز دارد. لذا این رویکرد بر ارزش های اخلاقی، اصول اخلاقی و نقاط قوت فردی تمرکز دارد (جاردن و همکاران، ۲۰۱۹).

روان شناسی مثبت گرا در مواجهه با بحران کرونا

آغاز دهه سوم ظهور رویکرد روان شناسی مثبت گرا با شیوع همه گیری ویروس کرونا همراه شد. عالم گیر شدن بحران کرونا باعث شد تا جوامع علاوه بر مشکلات سلامتی جسمانی با پیامدهای روان شناختی کوتاه مدت و درازمدت آن روبرو شوند (لوماس و همکاران، ۲۰۲۰). نگرانی های مرتبط با سلامتی در جریان فراگیری بیماری کرونا یکی از مهم ترین عوامل استرس زا در سال ۲۰۲۰ در جهان بوده است. به همین سبب مشکلات روان شناختی از قبیل اضطراب، افسردگی و اختلالات روان تنی، اختلالات پانیک، انزوای اجتماعی،

¹ . Henry, Sheffield-Morris & Harrist

² . reductionistic

³ . Arnold & Wade

⁴ . Jarden & et al



و استرس می‌توانند از پیامدهای منفی همه‌گیری ویروس کروناست. در حقیقت وضعیت قرنطینه و کم شدن روابط اجتماعی حضوری تا اندازه‌ی موجی خستگی روان‌شناختی^۱ شده است (ارسلان و همکاران، ۲۰۲۰).

خوشبینی^۲ یکی از سازه‌های روان‌شناسی مثبت‌نگر است و در مقابل آن بدبینی^۳ است که در موج دوم روان‌شناسی مثبت‌نگر به آن توجه شده است. هرچند پژوهش‌های پیشین بر ارتباط بین خوشبینی و عزت نفس، عواطف مثبت و رضایت از زندگی همبستگی بسیار قوی نشان دادند. اما در طرف مقابل نباید از بدبینی به عنوان یک سازه‌ی مهم که می‌تواند تا اندازه‌ی افراد به افراط در خوشبینی که موجب نادیده گرفتن بسیاری خطرات و آسیب‌ها می‌شود باز دارد. خوشبینی و بدبینی در شیوه‌های مقابله با استرس نقش دارند. از این‌روست که تعادل بین خوشبینی و بدبینی می‌تواند به درک صحیح از محیط اطراف و به‌کارگیری شیوه‌های مناسب در مقابله با موقعیت‌های استرس‌زا است (ارسلان و همکاران، ۲۰۲۰).

انعطاف‌پذیری روان‌شناختی^۴ از دیگر سازه‌هایی که در مواجهه با بحران کرونا می‌تواند به افراد کمک کند تا با شیوه‌های مؤثر مقابله با استرس بتوانند به بهزیستی روانی مطلوبی دست یابند. یکی از متغیرهای مهمی در که در شکل‌گیری انعطاف‌پذیری روان‌شناختی مؤثر است تاب‌آوری^۵ است. در حقیقت تاب‌آوری توانایی فرد برای بازگشت به حالت عادی پس از تحمل پریشانی و استرس است. به‌نحوی که فرد بتواند عملکرد روزانه و نرمال خود را مانند سابق دنبال کند (ارسلان و همکاران، ۲۰۲۰).

هرچند که مطالعات اندکی در زمینه اثربخشی رویکرد روان‌شناسی مثبت‌نگر در زمینه کاهش عواقب روان‌شناختی منفی ناشی از همه‌گیری کرونا انجام شده است. اما همین مقدار اندک مطالعات انجام شده نشان داده‌اند که مداخلات روان‌شناسی مثبت‌نگر در کاهش اضطراب، افسردگی، تنهایی و ترس مؤثر است و در ارتقای همدلی، تاب‌آوری و ارتقای هیجان‌های مثبت نیز مؤثر است (بروزیز و همکاران، ۲۰۲۱). روی هم رفته روان‌شناسی مثبت‌نگر تلاش دارد تا مداخله در موضوعات زیر به کاهش تأثیر پیامدهای مخرب روان‌شناختی ناشی از شیوع ویروس کرونا بپردازد.

یافتن معنا

معنایابی تلاشی است که افراد برای معنا بخشیدن به جهان اطرافشان و حوادثی که در اطرافشان رخ داده است یا در حال جریان است انجام می‌دهند و به دنبال آن این درک را دارند که زندگی‌شان نه تنها در شرایط کنونی بلکه برای مدت طولانی ارزش زیستن دارد. احساس انسجام^۶ قصدمندی^۷ اهمیت داشتن و هدفمندی از عناصر مهم برای دست یافتن به معنا هستند (واترز و همکاران، ۲۰۲۱). احساس انسجام به این مسأله اشاره دارد که جهان اطراف قابل پیش‌بینی است و اطمینان به محیط اطراف و حوادثی که در جریان هستند اشاره دارد. در مقابل انسجام احساس عدم قطعیت و عدم اطمینان وجود دارد که به فراگیر بودن این احساس اشاره دارد. به‌طور کلی انسجام به درک شناختی فرد از رویدادها مربوط است. قصدمندی به داشتن چشم‌انداز و هدف در زندگی اشاره دارد. درواقع قصدمندی به داشتن یک مسیر است که به جهت‌گیری‌های آینده فرد مربوط است. از این‌رو قصدمندی قابلیت انگیزشی دارد

1 . psychological burnout

2 . Arslan & et al

3 . optimism

4 . pessimism

5 . psychological flexibility

6 . resiliency

7 . Brouzos & et al

8 . coherence

9 . purpose

1 . significance

0

1 . Waters & et al

1



و به فرد انگیزه و نیروی لازم برای دستیابی به معنا را فراهم می‌کند. سومین بعد از معنایابی اهمیت داشتن است. این بعد به ارزش‌ها و ارزشمند بودن زندگی اشاره دارد. اهمیت داشتن به وجود ارزش‌ها در زندگی و یافتن اهداف ارزشمند مربوط است. این بعد معنایابی به ارزیابی فرد از گذشته، حال و آینده اشاره دارد (مارتلا و استیجر، ۲۰۱۶).

معنایابی هم در کاهش پیامدهای مخرب روان‌شناختی و هم در ایجاد توانمندی‌های روان‌شناختی مؤثر نقش دارد. به عبارت دیگر معنایابی نه تنها نقش محافظت‌کننده در مقابل تنش‌های روان‌شناختی دارد؛ بلکه می‌تواند قابلیت‌های روان‌شناختی را برای مقابله‌ها با تنش‌های شدید تقویت کند. در مجموع معنایابی جنبه‌ی مهمی از زندگی بشر است که نقش مهمی در مهارت‌های مقابله با استرس، تروما و تنش‌های شدید دارد (واترز و همکاران، ۲۰۲۱).

مهارت‌های مقابله‌ای

مهارت‌های مقابله‌ای شامل کوشش‌های هیجانی و رفتاری فرد که هنگام رو به رو شدن با فشارهای روانی به منظور غلبه کردن، تحمل کردن و یا به حداقل رساندن عوارض استرس به کار گرفته می‌شود. مقابله، نیازمند بسیج و آماده سازی نیروها و انرژی فرد است که با آموزش و تلاش به دست می‌آید، لذا با کارهایی که به طور خودکار انجام می‌شود تفاوت اساسی دارد. ذکر این نکته ارزشمند است که مهارت‌های مقابله‌ای دربرگیرنده افکار و رفتارهایی هستند که پس از روبه رو شدن فرد با رویداد استرس‌زا به کار گرفته می‌شوند در حالی که منابع مقابله‌ای ویژگی‌های خود شخص هستند که قبل از وقوع استرس وجود دارند، مانند برخورداری از عزت نفس، احساس تسلط بر موقعیت، سبک‌های شناختی، منبع کنترل، خودآزمایی و توانایی حل مسئله. مهارت‌های مقابله‌ای افراد به دو دسته مهارت مسئله‌مدار و مهارت‌های هیجان‌مدار تقسیم می‌شوند. هر فردی بنا بر ویژگی‌های شخصیتی خود دارای یکی از این دو روش را استفاده می‌کند. استفاده هر کدام از آن‌ها به معنی رفتار کردن آن فرد به شکل خاصی در شرایط استرس‌زا است. رویکردهای مقابله‌ای مسئله‌مدار شیوه‌هایی را توصیف می‌کنند که بر اساس آن فرد اعمالی را که باید برای کاهش یا از بین بردن عامل استرس‌زا انجام می‌دهد، محاسبه می‌کند. این رفتارها شامل جستجوی اطلاعات بیشتر در مورد مسئله، تغییر ساختار مسئله از نظر روانشناختی و اولویت دادن به گام‌هایی برای کانون توجه قرار دادن مسئله می‌شود. در مقابل راهبردهای مقابله‌ای هیجان‌مدار شیوه‌هایی را توصیف می‌کنند که بر اساس آن، فرد بر خود متمرکز شده و تمام تلاشش را متوجه کاهش احساسات ناخوشایند خود می‌کند. مقابله‌ای مؤثر آثار منفی استرس را کاهش می‌دهند و توانایی مدیریت عوامل استرس‌زا محیطی و درونی با به‌کارگیری این رفتارها می‌یابد. درحالی‌که روش‌های مقابله‌ای غیرمؤثر آثار منفی ناشی از استرس را افزایش می‌دهند (رستگار کازرونی، امینی، طبری و موسوی، ۲۰۲۰).

شفقت به خود^۲

شفقت به خود یکی از رفتارهای بسیار مطلوبی است که افراد می‌توانند در مواجهه با انواع شرایط تنش‌زا مانند استرس‌های ناشی از بحران شیوع ویروس کرونا به‌کار گیرند. شفقت به خود بدین معنی است که افراد با مهربانی و گرمی باخود چنان رفتار کنند که با دوستان نزدیک و صمیمانه خود هم چنین مراقبت و دلسوزی به‌خرج می‌دهند. درحقیقت شفقت به خود دربرگیرنده عناصری چون ذهن‌آگاهی و ویژگی‌های عمومی انسانی که برای ساختن یک ذهنیت سالم ضروری هستند. علاوه‌براین شفقت‌ورزی به خود نشان دهنده‌ی بالا بودن عزت نفس در فرد است. به باور نرف (۲۰۱۱)، مفهوم شفقت به خود را به عنوان یکی از اشکال سازش یافته پذیرش خود در نظر گرفته می‌شود و بسیاری از مطالعات صورت گرفته نیز خود شفقت‌ورزی را پیش‌بینی‌کننده قوی برای ارتقای

1. Martela & Steger

2. self-compassion

3. Neff



سلامت روانی دانسته‌اند. شفقت به خود یک شکل سالم خودپذیری است که بیانگر میزان پذیرش و قبول جنبه‌های نامطلوب خود و زندگی ما می‌باشد. شفقت‌ورزی سازه‌ای که شامل سه مؤلفه اساسی است. (۱) داشتن مهربانی و درک صحیح نسبت به خود بدون داشتن دیدگاه قضاوتی و خود انتقادگر، (۲) داشتن این دیدگاه که تجارب فرد جزئی از تجارب همه انسانها است. به عبارت دیگر، سایرین نیز چنین تجربی را در زندگی خود دارند بدون داشتن احساس دور بودن و متمایز بودن از دیگران و (۳) تجارب و احساسات خود را به گونه‌های متعادل نگریسته بدون اینکه آنها را بزرگنمایی کند (واترز و همکاران، ۲۰۲۱).

شهامت^۱

به توانایی افراد برای انتخاب و انجام کارهایی که ارزش ریسک و خطر کردن دارند اشاره دارد. هرچند که ممکن است که انتخاب و انجام چنین کارهایی برای فرد پیامدهای منفی و هیجان‌های منفی دارد. لذا شهامت در طول بحران‌ها به افراد اطمینان می‌دهد ارزش‌ها و اهداف ارزش پیگیری و دنبال‌روی هستند. در بحران‌هایی نظیر کرونا اهمیت شهامت برای خطر کردم و پیگیری اهداف ارزشمند با حساسیت و اهمیت بیش‌تری برخوردار است. چرا که در چنین شرایطی افراد در موضوعاتی از قبیل موضوعات اقتصادی، معیشتی، شغلی و حتی بین‌فردی و درون‌فردی با مشکلات متعددی مواجه هستند (واترز و همکاران، ۲۰۲۱).

قدردان بودن^۲

قدردان بودن به معنای شکرگذار بودن از منافع و نعماتی است که فرد دارد. قدردان بودن برای رشد انسانی و عملکرد همدلانه انسان ضروری است. قدردان بودن یک هیجان مثبتی است که نمونه‌ی کاملی از یک صفت مثبت انسانی است. مطالعات تجربی نشان داده‌اند احساس قدردانی هم در کاهش استر و هم در افزایش هیجان‌های مثبت، رضایت از زندگی و تاب‌آوری نقش دارد. قدردان بودن نقش مهم دیگری که دارد این است که در حفظ روابط اجتماعی به افراد کمک می‌کند. قدردان بودن به افراد کمک می‌کند که چشم‌انداز خود را نسبت به زندگی و سعت بخشند. به نحوی که افراد بیشتر قادر خواهند بود تا تغییرات زندگی خود و رشد شخصی خود را در طول دوران بحران ببینند (واترز و همکاران، ۲۰۲۱).

ویژگی‌های مثبت

انسان دارای بسیاری از ویژگی‌ها، استعداد، ارزش‌ها، منابع و توانمندی‌هایی است. همه‌ی این ویژگی‌ها در مواجهه با بحران‌ها زندگی مفید هستند. ویژگی‌های مثبت برای ارتقای بهزیستی روانی و اجتماعی افراد ضروری هستند. لذا هم منابع مهمی برای مقابله با بحران و هم برای ارتقای سلامت روانی و بهزیستی افراد مفید هستند. از سوی دیگر این ویژگی‌های مثبت به نوعی قابلیت ایمن‌سازی افراد در مقابل بحران‌ها را دارند (واترز و همکاران، ۲۰۲۱).

هیجان‌های مثبت

هیجان‌ها چه به صورت مثبت و چه به صورت منفی می‌توانند نحوه نگرش افراد به پدیده‌ها و معنایی که از آن پدیده‌ها می‌سازند را تحت تأثیر قرار می‌دهند. هیجان‌ها منبع غنی که در برگیرنده‌ی فرایندهای شناختی و زیست-عصب شناختی هستند که اطلاعات زیادی را در اختیار ما قرار می‌دهند. هیجان‌ها چه به صورت منفی و چه به صورت مثبت منبع غنی از اطلاعات هستند که برای بقای بشر ضروری هستند. هیجان‌های اولیه^۳، هیجان‌های ثانویه^۴ و هیجان‌های ابزاری^۵ است (گرینبرگ، گلدمن، ۲۰۱۹).

1. courage

2. gratitude

3. primary emotions

4. secondary emotions

5. instrumental emotions

6. Goldman



هیجان‌های اولیه و ثانویه می‌توانند سازگار یا ناسازگار باشند هیجان‌های اولیه‌ی سازگار شامل واکنش‌هایی که زیستی و بی‌واسطه که به وسیله‌ی ارگانیزم به منظور حفظ بقاء برانگیخته می‌شوند. هیجان‌های اولیه‌ی ناسازگار، پاسخ‌هایی هستند که در ابتدای وقوع یک رویداد مثل تهدیدات خارجی یا فقدان مفید هستند؛ اما تکرار آن بعد از حادثه به طور متناوب برای فرد مشکل‌ساز هستند. هیجان‌های ثانویه، پاسخ‌هایی هستند موجب بروز رفتارهای مشکل‌زا و محافظت‌کننده در مقابل هیجان‌های دردناک اولیه می‌شوند. به‌طور مثال شخصی که هیجان خشم را در مقابل احساس آسیبی که داشته، ابراز می‌کند. هیجان‌های ابزاری، واکنش‌های هیجانی هستند که برای تحت تأثیر قرار دادن دیگران و برای رسیدن به مقاصد خاصی بیان می‌شوند (انگلس و گرینبرگ، ۲۰۱۱).

بحث و نتیجه‌گیری

جریان روان‌شناسی مثبت‌گرا که در آغاز قرن بیست و یکم شروع شد رفته رفته توانسته است توجه محققان و صاحب‌نظران حوزه‌های روان‌شناسی و علوم اجتماعی را به خود معطوف دارد. جریان روان‌شناسی مثبت‌گرا ابتدا با مد نظر قرار دادن خصیصه‌های مثبت انسانی به جای آسیب‌ها و بیماری‌های انسانی، تلاش کرد تا به جنبه‌های رشدی انسان توجه کند. در ادامه به رویکرد روان‌شناسی مثبت‌گرا انتقاداتی وارد شد از جمله این‌که توجه بیش از به جنبه‌های مثبت موجب شده است تا از ظرفیت‌های و قابلیت‌های انسانی از قبیل عواطف و هیجان‌های منفی غافل شود. از سوی دیگر وجود انسان و رشد آن همواره با توجه به جنبه‌های مثبت حاصل نمی‌شود؛ بلکه توجه جنبه‌های منفی نیز به اندازه‌ی جنبه‌های مثبت برای رشد بشر ضروری هستند. به‌همین جهت این رویکرد تلاش کرد تا نگاه دیالکتیکی را به پدیده‌های انسانی دنبال کند. در موج سوم روان‌شناسی مثبت‌گرا تلاش شده است تا علاوه بر نگاه دیالکتیکی و پرهیز از مثبت‌گرایی افراطی، رویکردی بافت‌گرا، سیستمی، اخلاق‌مدار و هم‌چنین اتخاذ رویکردی فرهنگی و زبان‌شناختی به پدیده‌های انسانی بتواند کمک شایانی برای بهبود بخشیدن به کیفیت زندگی بشر بکند. هم‌چنان که روان‌شناسی مثبت‌گرا به رشد و توسعه‌ی خود ادامه می‌داند جهان با بحران همه‌گیری ویروس کرونا مواجه شد. به‌نظر می‌رسد با تحولاتی که در رویکرد روان‌شناسی مثبت‌گرا اتفاق افتاده است؛ این رویکرد از قابلیت‌های لازم برای مواجهه با بحران کرونا و هم‌چنین بهبود بخشیدن به آسیب‌های روان‌شناختی ناشی از آن را دارد.

درنهایت می‌توان گفت که همه‌گیری ویروس کرونا تنها با پیامدهای منفی محدود نمی‌شود بلکه روی دیگر آن تجربیاتی است که می‌تواند برای رشد و بالندگی بشر مفید و سازنده باشد. تجربه‌ی زیسته‌ی بشر در بحران کرونا نشان داده است بهره‌گیری از مؤلفه‌هایی مثل معنایابی، مهارت‌های مقابله‌ای، شفقت‌ورزی به خود، شهامت، قدردانی کردن، تمرکز بر قابلیت‌های مثبت انسانی، هیجان‌های مثبت و منفی، روابط بین‌فردی پایدار و پیوندهای عاطفی محکم با محیط پیرامون می‌تواند به‌زیستی روانی و اجتماعی افراد را بهبود بخشد (یامگوچی و همکاران، ۲۰۲۰؛ وارتز و همکاران، ۲۰۲۱).

درمجموع مداخله‌های روان‌شناسی مثبت‌گرا در بحران کرونا نشان داده‌اند که این رویکرد در شکل دادن به مقوله‌ی تاب‌آوری افراد اثربخش است می‌تواند به عنوان یک روش آموزشی، مشاوره‌ای یا روان‌درمانی در مواجهه با پیامدهای بحران کرونا به کار گرفته شود. به‌همین سبب مداخلات روان‌شناسی مثبت با تأکید بر عناصر زیر تلاش دارد تا به ارتقای کیفیت زندگی افراد در دوران همه‌گیری کرونا بپردازد:

- زندگی لذت بخش: لذت بردن از فعالیت روزانه.
- زندگی خوب: غنی‌سازی زندگی با استفاده از مهارت‌ها.



- زندگی پرمعنا: داشتن هدف و انگیزه‌ی لازم برای پرداختن به معنای زندگی.

منابع

- حامدی، زبینه؛ حقیقی، حمید؛ باختری، بدریه. (۱۳۹۸). فرصت‌ها و چالش‌های روان‌شناسی و مداخلات مثبت‌نگر، پنجمین همایش ملی تازه‌های روانشناسی مثبت‌نگر، بندرعباس، دانشگاه فرهنگیان. دسترسی در: <https://civilica.com/doc/871132/>
- حقیقی، حمید؛ حامدی، زبینه؛ باختری، بدریه. (۱۳۹۹). موج دوم روان‌شناسی مثبت‌نگر و افق‌های پیش‌رو. ششمین همایش ملی تازه‌های روانشناسی مثبت‌نگر، بندرعباس، دانشگاه فرهنگیان. دسترسی در: <https://civilica.com/doc/1119915/>
- Arslan, G., Yildirim, M., Tanhan, A., Buluş, M., & Allen, K. A. (2020). Coronavirus stress, optimism-pessimism, psychological inflexibility, and psychological health: Psychometric properties of the Coronavirus Stress Measure. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-17.
- Angus, L. E., & Greenberg, L. S. (2011). *Working with narrative in emotion-focused therapy: Changing stories, healing lives*: American Psychological Association.
- Brouzos, A., Vassilopoulos, S. P., Baourda, V. C., Tassi, C., Stavrou, V., Moschou, K., & Brouzou, K. O. (2021). "Staying Home-Feeling Positive": Effectiveness of an on-line positive psychology group intervention during the COVID-19 pandemic. *Current Psychology*, 1-13.
- Greenberg, L. S., & Goldman, R. N. (2019). *Clinical handbook of emotion-focused therapy*: American Psychological Association.
- Jarden, A., Rashid, T., Roache, A., Lomas, T., HassaniRaad, M., & Taghva, N. (2019). Ethical guidelines for positive psychology practice (Persian). *International Journal of Wellbeing*, 9(3).
- Lomas, T., Waters, L., Williams, P., Oades, L. G., & Kern, M. L. (2020). Third wave positive psychology: broadening towards complexity. *The Journal of Positive Psychology*, 1-15.
- Lomas, T., & Ivztan, I. (2016). Second wave positive psychology: Exploring the positive-negative dialectics of wellbeing. *Journal of Happiness Studies*, 17(4), 1753-1768 .
- Lomas, T. (2016). Positive psychology - The second wave. *The Psychologist*, 29, 536-539 .
- Martela, F., & Steger, M. F. (2016). The three meanings of meaning in life: Distinguishing coherence, purpose, and significance. *The Journal of Positive Psychology*, 11(5), 531-545.
- Neff, K. D. (2011). Self-compassion, Selfesteem and well being. *Social and Personality Psychology Compass*, 5, 1-11.
- Rastegar Kazerooni, A., Amini, M., Tabari, P., & Moosavi, M. (2020). Peer mentoring for medical students during the COVID-19 pandemic via a social media platform. *Medical education*, 54(8), 762-763.
- Yamaguchi, K., Takebayashi, Y., Miyamae, M., Komazawa, A., Yokoyama, C., & Ito, M. (2020). Role of focusing on the positive side during COVID-19 outbreak: Mental health perspective from positive psychology. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S49.
- Waters, L., Algae, S. B., Dutton, J., Emmons, R., Fredrickson, B. L., Heaphy, E., ... & Steger, M. (2021). Positive psychology in a pandemic: buffering, bolstering, and building mental health. *The Journal of Positive Psychology*, 1-21.
- Wong, P. (2012). Giving positive psychology away: Meaningful living meetups. *Positive Psychology News Daily* .
- Wong, P. T. (2019). Second wave positive psychology's (PP 2.0) contribution to counselling psychology. *Counselling Psychology Quarterly*, 32(3-4), 275-284 .
- Wong, P. T., & Roy, S. (2018). Critique of positive psychology and positive interventions .



تازه های روان شناسی مثبت نگر

حکیمه حیدری

فارغ التحصیل کارشناسی علوم تربیتی، گرایش مشاوره و راهنمایی - دانشگاه پیام نور @hadisemolavi9gmail.com

چکیده:

روانشناسی مثبت نگر به جای تاکید بر شناسایی و مطالعه کمبودهای روانی و کاستی های رفتاری و ترمیم یا درمان آن ها به شناخت و ارتقای وجوه مثبت و نقاط قوت انسان می پردازد. اهمیت مطالعه شادکامی به حدی است که پژوهشگران و نظریه پردازان معتقدند، بهتر است به جای توجه به افسردگی به شادکامی توجه شود. در دنیای ماشینی که همه چیز از تعادل و توازن خارج شده است، روحیه انسان ها بسیار پایین آمده و بیماریهای روانی می رود تا گوی سبقت را از سایر امراض برآید ، چیزی جز پشتوانه معنوی و مثبت اندیشی ، روان شناسی مثبت نگر و نیک اندیشی ، نمی تواند باعث تغییر و تحول درونی بشر بشود و بشر را از این نابسامانی و از هم گسیختگی و از هم پاشیدگی روانی نجات بدهد. در این مقاله با استفاده از کتب روان شناسی بر آن شدیم تا به بررسی راهکارهای ساده برای شادزیستن افراد و در نتیجه خانواده شاد و جامعه شاد بپردازیم.

واژگان کلیدی: روان شناسی مثبت نگر- مثبت اندیشی- شادزیستن- خانواده شاد -جامعه شاد



گاهی به روانشناسی مثبت نگر علم شاد زیستن نیز گفته می شود. یکی از سوالاتی که روانشناسی مثبت گرا سعی در ارائه پاسخی برای آن دارد این است که، آیا میتوان همزمان هم شاد زیست و هم واقع بین بود. روانشناسی مثبت گرا در عین به رسمیت شناختن مشکلات دنیا و فرد معتقد است باز هم می توان زندگی خلاق، پرمعنا و رضایت بخش داشت. هدف روانشناسی مثبت گرا این است که رفتار و تفکر منفی را در فرد به حداقل برساند تا رویکرد خوش بینانه تری در زندگی اجتماعی، حرفه ای و معنوی داشته باشد. روانشناسان و مشاوران مثبت نگراز روش های مختلف برای تقویت خود آگاهی فرد بر شناخت خصوصیات و نقاط قوت استفاده می کنند.

جنبش روانشناسی مثبت گرا در سطح گسترده ایی با معرفی «رویکرد انسانی» به روش های درمان آغاز شد. روانشناسان دریافتند تمرکز روی آسیبی که در بزرگسالی رخ داده و اغلب ریشه در کودکی دارد به تنهایی کافی نیست و به پیشگیری از بروز مشکلات روانی کمک چندانی نمی کند. اواخر دهه ۹۰ روانشناسی به نام «مارتین سلیگمن» دریافت، محققان و متخصصان باید برای پیشگیری از بروز اختلال روانی نگاه دقیق تری به نقاط قوت انسان داشته باشند و به دنبال راهی بگردند تا خصوصیات مثبت را در افراد جوانی که در معرض عواقب و رفتار ناسالم هستند و ممکن است دچار اختلال روانی شوند تقویت کنند.

«سلیگمن» این مسئله را مطرح کرد که اگر روان درمانی می خواهد در آینده موفق باشد نباید صرفاً حول محور صحبت در مورد مشکلات بچرخد بلکه افراد باید در روان درمانی نقاط قوت خود را بشناسند و استفاده از آن را یاد بگیرند. او پیشنهاد داد تمرین شادی می تواند تاثیر مثبت و پایداری در زندگی افراد افسرده، مضطرب یا دچار کشمکش درونی ایجاد کند.

روش پژوهش: در این تحقیق با روش توصیفی-ارزشیابی به بررسی پدیده مثبت نگری و شاد زیستن در جامعه و زیرگروه هایش یعنی خانواده و افراد خانواده؛ به توصیف، تفسیر، مطلوب بودن و موثر بودن نگرش مثبت در افراد و پس از آن در خانواده و جامعه پرداختیم. با توصیه هایی در جهت اقدامات سازنده و قابل گسترش در راستای شاد زیستن و نگرش مثبت بر آن شدیم تا گامی هر چند کوچک در بهینه سازی روابط افراد در جامعه و گسترش بستر لازم برای تغییر نگرش افراد به سمت مثبت نگری و شاد زیستن برداریم.

یافته ها

انواع شادکامی در زندگی:

از دیدگاه روانشناسان دنیوی شادکامی وجود دارد: نوعی از که از رهگذر شرایط مخصوص زندگی همچون زناشویی، تحصیل، شغل، آسایش و به طور کلی امکانات مالی و رفاهی حاصل می گردد که به آن وجه عینی شادکامی می گویند.



نوع دیگر، متاثر از حالات درونی و ادراکات شخصی است که به آن شادکامی ذهنی و احساس شادکامی گفته می شود. شناسایی عوامل مرتبط با شادکامی کار چندان ساده ای نیست.^۱

شخصیت خوشبخت^۲

شما در اثر تجربه می دانید که برخی افرادی را که ملاقات می کنید خوشبین تر و روراست تر و سرشار از انرژی و شاداب تر از دیگران هستند، با اینکه می دانید آنها با مشکلات شغلی، اجتماعی و مالی روبرو هستند. چه چیزی باعث میشود که به این صورت باشند. روانشناسان به شخصیت خوشبخت با عناوین مختلفی همچون سلامت ذهنی و رضایت از زندگی برچسب زده اند و آن را به صورت ارزیابی شناختی از کیفیت و تجربه زندگی فرد و برخوردار بودن از عاطفه مثبت تعریف کرده اند. بنابراین خوشبختی جنبه های عقلانی و هیجانی دارد.

تعریف شادی:^۱

شادکامی را حداکثر عاطفه مثبت و حداقل عاطفه منفی تعریف کرده اند که این تعریف کاربردی ترین تعریف شادکامی است. همچنین شادی با مجموعه ای از کلمات مثبت از قبیل نشاط، خرسندی، خوشی، مسرت، وجد، لذت و خوشبینی هم معناست. اکثر روانشناسان شادکامی را یکی از شش هیجان اساسی انسان می دانند. هیجانات اساسی انسان عبارتند از خشم، ترس، تنفر، تعجب، ناراحتی و شادکامی

تعریف روان شناسی مثبت گرا^۲

آنطور که مارتین سلیگمن (پدر روانشناسی مثبت) می گوید: روانشناسی مثبت گرا، روانشناسی قرن بیست و یکم است. علمی که به جای توجه به ناتوانی ها و ضعف های بشری، بر روی توانایی افراد، از قبیل شاد زیستن، لذت بردن، قدرت حل مسئله و خوشبینی متمرکز شده است. دکتر مارتین سلیگمن بنیانگذار جنبش روانشناسی مثبت می گوید: تصور کنید دارویی کشف شده است که می تواند طول عمر شما را ۸ الی ۹ سال بیشتر کند، احساس خوشبختی همان دارو است.

محققان در زمینه خوشبختی به پستوانه هزاران تحقیق می گویند: خوشبختی ساختنی است) تحقیق روی ۴۰۰۰ دوقلو نشان داده است که ژنتیک، حدود ۵۰ درصد در میزان خوشبختی انسان نقش دارد. پس حتی اگر به جای خوش اخلاقی، اخم کردن به ارث برده باشیم، باز هم محکوم به زندگی توأم با اخم یا ناراحتی نیستیم.

دکتر مارتین سلیگمن میگویند: بیشتر انسانها تصور و فکر می کنند چیزهای ظاهری مانند داشتن یک خانه بزرگ یا یک شغل عالی، می توانند زندگی را شادتر کنند، در حالی که آنها فقط یک شادی موقتی را به ارمغان می آورند و هیجان و شادی ناشی از آنها کم کم رنگ می بازد. امتیازاتی نظیر سلامتی، ثروت، تحصیلات یا زیبایی می تواند ۱۰ درصد به خوشبختی کمک کند و ۴۰ درصد باقی آن بستگی دارد که چگونه خود را شاد سازید و خوشحال باشید.



تحقیقاتی که روی جدول روند احساس خوشبختی در طول عمر انسان به عمل آمده است، نشانگر آن است که بعد از حتی بهترین و شادترین دوران کودکی احساس خوشبختی و شادی در دوران نوجوانی و اوایل جوانی کاهش می یابد. اما با افزایش سن، این احساس نیز بیشتر می شود. در واقع برخی دانشمندان معتقدند در سنین پیری احساس خوشبختی و رضایت خاطر بیشتر می شود. زیرا افراد مسن با پیشامدهای زندگی؛ مانند جوانان با شدت و حساسیت برخورد نمی کنند و نسبت به جوانان نگرش مثبت تری به زندگی دارند و همچنین پس از گذراندن عمری درک کرده اند که زندگی کوتاه تر از آن است که بتوان آن را سخت گرفت و در نتیجه سعی می کنند در زندگی، افراد یا چیزهایی را که موجب ناراحتی شان می شود به کلی نادیده بگیرند.

۶ گروه از توانایی های انسان^۱

جالب است بدانید که روانشناسان این مکتب در مقابل DSM که نظام طبقه بندی اختلالات روانشناختی بیماران است یک نظام طبقه بندی به نام CSV را به وجود آورده اند که توانایی های آدم ها را گروه بندی می کند :

- 1- خرد و دانایی: شامل خلاقیت، کنجکاوی، باز و پذیرا بودن در مقابل تجارب جدید، عشق به یادگیری و وسعت نظر.
 - 2- شجاعت: شامل خودباوری، پایداری، کمال و سرزندگی.
 - 3- تنوع دوستی: شامل عشق، مهربانی و هوش اجتماعی.
 - 4- عدالت جویی: شامل رعایت حقوق شهروندی، بی طرفی و رهبری
 - 5- اعتدال: شامل بخشش و دلسوزی، فروتنی و آرم و نظم بخشیدن به عملکرد خود
 - ۶- تعالی: شامل دانستن ارزش زیبایی ها و شگفتی ها، قدرشناسی، امیدواری، شوخ طبعی و معنویت .
- این طبقه بندی گویای این است که انسان به طور فطری شاد خلق شده است و تمایل به شاد زیستن دارد.

۱-دیکی ۱۹۹۷-کشاورز ۱۳۸۴

چگونه با استفاده از فنون روانشناسی مثبت گرا خانواده ای شاد داشته باشیم :

تنها با تغییر نگرش و تنها با رعایت اصول بسیار ساده، می توان خانواده ای شاد داشت. مهمترین مسأله در ایجاد شادی در خانواده نوع نگرش اعضای خانواده می باشد، گاه راهکارهای بسیار ساده میتواند بهترین نتیجه را به ارمغان بیاورد.



مثبت اندیش بودن، راهی است بسوی شاد بودن. چرا که انسان منفی باف، باعث ایجاد محیطی پر از تنش برای خانواده می شود، اینکار باعث تضعیف عملکرد و رفتار اعضای خانواده در خانه و یا در اجتماع نیز می شود.

مطالعه، آموختن مهارت ها و کسب اطلاعات جدید، توانایی تفکر را تقویت کرده و به خانواده کمک می کند تا دایما در جستجوی اطلاعات جدید باشند. این امر در نهایت به موفق شدن در مسیر اهداف خانواده کمک می کند، اعتماد به نفس اعضای خانواده را افزایش می دهد و در نتیجه باعث نشاط در خانواده میشود.

«خوشبینی آموختنی است همانگونه که درماندگی آموخته شد»

یکی از جالب ترین کارهای سلیگمن آزمایشی است که روی سگها انجام داده بود سگهایی که آموخته بودند که در مانده باشند. ذهن خلاق سلیگمن، درماندگی آموخته شده در سگ ها را به افسردگی در انسانها ربط داد. او این آزمایش را انسانی تر کرد و مسائل غیرقابل حل را به آزمودنی هایش داد. آنها بعد از چند بار شکست، دیگر مسائل ریاضی قابل حل را هم بیخیال می شدند، انگار آنها آموخته بودند که در مانده باشند، و به همین خاطر غمگین می شدند. «آزمایشها و تلاشهای سلیگمن نشان داد، خوش بینی نیز آموختنی است.»

اینبار سلیگمن رفت سراغ روانشناسی اجتماعی و آنجا نظریه هایی پیدا کرد که توانست با آنها پل بزند بین «درماندگی آموخته شده» و «آموزش خوشبینی». کامل ترین نظریه ای که به دردش خورد از نوشته های «واینر» بود، او سالها قبل از سلیگمن «سبک های اسنادی» آدم ها را معلوم کرده بود. به گفته واینر: وقتی یک رویداد در زندگی ما اتفاق می افتد با سه شیوه آن را تبیین می کنیم.

۲- سبک اسنادی کلی یا سبک اسنادی خاص

۳- سبک اسنادی دائمی یا سبک اسنادی گذرا

سلیگمن توانست عمده ترین مفاهیم روانشناسی مثبت را از تلفیق نظریه «درماندگی آموخته شده» و نظریه «اسنادها» به دست آورد. او می گفت اگر درماندگی آموختنی است، پس به وسیله تغییر سبک های اسنادی می توان خوشبینی را هم آموخت. در واقع درماندگی آموخته شده، شکل بدبینانه و اولیه واکنش به اتفاق های بد زندگی است.

او عزت نفس را هم همین گونه تبیین کرد. در واقع انسان هایی که عزت نفس بالاتری دارند، شادتر زندگی میکنند و رویدادهای خوب را به خودشان نسبت می دهند. همچنین آنها با ربط دادن وقایع به محیط و دیگران اجازه نمی دهند رویدادهای بد، آسیبی به عزت نفسشان وارد کند. البته خود سلیگمن هم قبول داشت که در شرایطی که ما کاملاً به محیط کنترل داریم و اشتباهی می کنیم، ربط دادن آن به عوامل بیرونی، بی مسئولیتی است. (نه خوش بینی)



او می گوید سبک های اسنادی بدبینانه و خوش بینانه، بیشتر در مقابل شرایطی است که ما کنترل مبهمی به محیط مان داشته باشیم. اگر ما یاد بگیریم که در مقابل رویدادهای ناخوشایند، سبک اسنادی بیرونی، خاص و گذرا داشته باشیم و در مقابل رویدادهای خوشایند، سبک اسنادی درونی، کلی و دائمی داشته باشیم آن وقت خوشبین خواهیم بود. سلیگمن و همکارانش دریافتند که آموزش تغییر در سبک های اسنادی باعث می شود افراد نشانه های افسردگی را کنار بگذارند و شادتر زندگی کنند.

ایجاد تعادل بین فعالیت های شغلی و خانوادگی؛ این بسیار بسیار مهم است که بین فعالیت های شغلی و خانوادگی خود تعادل ایجاد کنیم. بسیاری از خانواده ها به دلیل کمبود وقت ناشی از روزهای کاری قادر به وقت گذرانی با اعضای خانواده خود نیستند و این باعث ایجاد ناراحتی در خانواده می شود.

تعیین مرزهای مشخص رفتاری، البته بسیار مهم است دلیل خود را برای تعیین این مرزها نیز توضیح بدهیم تا اعضای خانواده به پیروی از این مرزها و مقررات ترغیب شوند.

داینر معتقد است: شادکامی نوعی ارزشیابی است که فرد از خود و زندگیش دارد. شادکامی نوعی دارو است که از بیرون به فرد تحمیل نمی شود بلکه حالتی است درونی که از هیجان های مثبت تأثیر می پذیرد. براین اساس شادکامی بر نگرش و ادراکات شخصی مبتنی است و بر حالتی دلالت می کند که مطبوع و دلپذیر است و از تجربه هیجان های مثبت و خوشنودی از زندگی نشأت می گیرد.

امیدواری و داشتن انگیزه، در زندگی میتواند در سلامت و شادی افراد نقش بسزایی داشته باشد. امید یعنی دید مثبتی در آینده داشته باشیم، در مسیر زندگی با انگیزه گام برداریم و به اتفاقات خوبی که قرار است برایمان بیافتد ایمان داشته باشیم. امید باعث می شود برای دست یابی به هدف هایمان تلاش کنیم.

تعریف اسنادی از امیدواری^۱

طبق تعریف اسنادی امیدواری از دو جز تشکیل می شود:

۱- داشتن اراده برای رسیدن به هدف مورد نظر و دلخواه

۲- بررسی راه هایی که برای رسیدن به اهداف وجود دارد

مطالعات زیادی نشان دادند که حتی در مورد بیماریهای صعب العلاج و دشواری مثل سرطان با کمک امیدواری می توان نتایج حیرت انگیزی را مشاهده کرد. انسان امیدوار هیچگاه توانایی هایش را دست کم نمی گیرد و اجازه نمی دهد سختی های راه او را از نفس بیانندازد. امید از ضروریات زندگی هر فرد است.



بهتر است با اعضای خانواده با مهربانی و عشق و محترمانه رفتار کنیم، و وقتی اعضای خانواده کاری ستودنی انجام می دهند آنها را تحسین کنیم

رضایت و لذت بردن از زندگی: وقتی از داشته هایمان لذت ببریم و به اندک یا بسیارش قانع و راضی باشیم، قطعاً از زندگیمان رضایت خواهیم داشت و طبیعتاً شادی و آرامش به دنبال خواهد داشت.

احساس رضایت از زندگی از مباحث مهم در روانشناسی مثبت گرا است، احساس رضایت از زندگی باعث احساس راحتی و آرامش و رسیدن به شادی حقیقی میشود. انسان باید از درون احساس رضایت کند و برای این کار باید تصمیم بگیرد که به شکایت ها و اعتراض هایش نسبت به هر چیزی که باب میلش نیست پایان دهد.

رضایت در زندگی یک انتخاب است. این انسان است که رضایت و نارضایتی را انتخاب می کند رضایت جنبه های وسیعی از زندگی مانند: شغلی، مالی و عاطفی را در بر میگیرد.

دید منقطع و سازگارانه منجر به رضایت از زندگی می شود. رضایت از زندگی به این معنی نیست که هیچ مشکل یا درگیری وجود ندارد بلکه به این معناست که می توان در کنار همه ناملایماتی ها به جنبه های مثبت نگاه کرد و این فرصت را به فرد می دهد که تسلیم فراز و نشیب های زندگی نشود.

انجام کارهای ساده و پیش پا افتاده نظیر در آغوش گرفتن یکدیگر، یا انجام بازی های فکری یا عملی و یا حتی کامپیوتری با اعضای خانواده کمک می کند تا محبت افراد خانواده بیشتر احساس شود و احساس شادی و امنیت بیشتری دریافت کنند.

گوش دادن به موسیقی یا حتی آواز خواندن و رقصیدن راهی عالی برای ایجاد ارتباط صمیمانه و ایجاد احساس نشاط در اعضای خانواده است.

ایجاد فضای تفریحی گاهی بسیار لازم است، پس باید از تاکید کردن بیش از حد برای انجام تکالیف مدرسه برای فرزندان یا انجام امور کار منزل برای همسر، صرفاً خودداری کرد و با آنها به انجام فعالیت های تفریحی مختلف، مانند پیاده روی و سر و غذا در بیرون از منزل پرداخت. اینگونه فعالیت ها علاوه بر بهبود روابط خانوادگی، ایجاد انرژی و شادی کرده و باعث رهایی از استرس و اضطراب ناشی از فعالیت های روزانه خواهد بود.

ورزش کردن با یکدیگر مانند دویدن در طبیعت، دوچرخه سواری و انجام تمرینات یوگا و نرمش در فضای خانه، فرصتی برای باهم بودن اعضای خانواده را فراهم می کند و منجر به ایجاد حس مثبت و کاهش استرس و اضطراب روزانه خواهد شد.



انجام فعالیت های گروهی مانند آماده کردن غذا و یا تمیز کردن منزل، یکی دیگر از روش های ایجاد رابطه عمیق و شاد بین اعضای خانواده می باشد. تقسیم کردن وظایف خانوادگی به اعضای خانواده، احساس تعلق می دهد و حس مسولیت پذیری افراد خانواده را افزایش می دهد، در نتیجه حس نشاط بین اعضای خانواده افزایش می یابد.

سپاسگزار بودن و قدردانی کردن از یکدیگر برای نشان دادن ارزش وجودی اعضای خانواده بسیار حائز اهمیت میباشد. باید تلاش کرد در جهت بهبود روابط خانوادگی از آنها قدردانی نمود. روابط مثبت و روابط با کیفیت و همراه با احترام و اعتماد و حمایت که با افراد خانواده و نزدیکان و دوستان برقرار می کنیم، سبب بروز شادی میشود. تشکر کردن حتی برای انجام کارهای کوچک، بسیار مفید است و باعث استحکام روابط و ایجاد صمیمیت و شادی در خانواده می شود.

یکی دیگر از مباحث جدی که روانشناسی مثبت گرا به آن توجه کرده است بحث بخشش است. بخشش عملی است که فرد آن را به صورت آگاهانه انتخاب می کند. بخشش یکی از مهارت های مهم بین فردی و توسعه فردی است که باعث بهبود روابط و کاهش پیامدهای بلندمدت تعارضات می شود.

معناجویی یعنی اینکه ما در زندگی برای خودمان معنایی داشته باشیم، این کمک می کند تا زمانی که به در بسته برخورد کردیم فکر نکنیم که هیچ راهی وجود ندارد و به پوچی رسیده ایم. معنا داشتن در زندگی یعنی هر کاری که انجام می دهیم هدفمند است. اگر به سر کار می رویم، اگر درس می خوانیم، اگر ازدواج کرده ایم به خاطر آن بوده است که معنایی در زندگی پیدا کنیم. افرادی که برای زندگی کردن معنایی ندارند، منفعلانه عمل می کنند و نتیجه کارها در هیچ زمینه ای برایشان مهم نیست و تلاش در جهت بهبود اوضاع نمی کنند.

سطوح زندگی شاد

سلیگمن از سلسله مراتب زندگی شاد صحبت کرده است و آن را دارای سه سطح می داند:

سطح اول زندگی لذت بخش است

سطح دوم زندگی خوب است

سطح سوم زندگی معنا دار است (سلیگمن ۲۰۰۲)

در واقع یک زندگی خوب چیزی فراتر از زندگی لذت بخش است و زندگی معنا دار چیزی فراتر از زندگی خوب.

جبران صحیح اشتباه، راهی است برای کاهش تنش و ایجاد آرامش در خانواده، برای جبران اشتباه خود می توانیم از عذرخواهی کردن و دلجویی کردن یا حتی تهیه هدیه کوچک استفاده کرد و یا به دنبال راهی برای بهبود صدمه ای که وارد نموده ایم باشیم.



داشتن توجه کافی به اعضای خانواده، این نشان می دهد که ما عاشق آنها هستیم و برای رفع نیازهای آنها تمام تلاش خود را می کنیم. این امر باعث ایجاد حس امنیت و آرامش و نشاط در اعضای خانواده می شود.

انجام کار های کودکانه، گاهی بزرگتر ها نیز می توانند بچگی کنند و از زندگی با خوشی های کوچک لذت ببرند.

روانشناسان این حوزه، به توجه به احساسات غیر کلامی اهمیت زیادی قائل می باشد. برای مثال ممکن است یکی از اعضای خانواده تمایلی به صحبت کردن با شما نداشته باشد ولی از طریق رفتارهای خود نشان می دهد که نیاز به آغوش گرفتن و محبت شما دارد.

اصطلاح غرقگی توسط یکی دیگر از پایه گذاران رشته روانشناسی مثبت گرا به نام میهای چیک سنت میهای روانشناس مجاری ابداع شده است. فعالیت های علمی وی در زمینه شادی و خلاقیت باعث شهرت بیشتر او شده است. اصطلاح غرقگی، به معنی جذب در کاری است. غرقگی نوعی حالت خلسه مانند است. وقتی فردی کاری را با عشق و علاقه انجام می دهد حالت غرقگی برایش اتفاق می افتد و تمرکز بسیار زیادی دارد و احساس مضطرب شدن و یا ملامت نمی کند.

غرقگی تجربه ایی است که باعث می شود فرد خودش را فراموش کند و احساس کند زمان به سرعت میگذرد و غرق سرخوشی و لذت میشود. مثلاً گاهی که در حال مطالعه کتاب مورد علاقه مان هستیم ولی متوجه می شویم که چقدر زمان گذشته است و ما غرق مطالعه بودیم. غرقگی به فرد کمک می کند تا به اهدافش برسد و مهارت هایش را بهبود بخشد و باعث رشد بینش خلاقانه می شود. مهم ترین شرط غرقگی این است که فرد در کاری که انجام می دهد مهارت داشته باشد و فعالیتش چالش برانگیز باشد، همچنین بین مهارت و چالش تعادل برقرار باشد.

ارتباط با بزرگترهای خانواده یا ارتباط با نسل پیش، تاثیر مثبت حضور والدین پیر در خانه و گاهی مراقبت کردن از آنها به خوبی دیده می شود. می توان در گرفتاری ها و مشکلات و بیماری ها از راهنمایی و تجربیات آنها استفاده کرد. این موضوع هم باعث افزایش اعتماد به نفس در سالمندان میشود و هم حس امنیت و نشاط به اعضای خانواده می بخشد.

تاب آوری در روانشناسی به معنی ظرفیت مثبت داشتن، کنار آمدن با استرس ها، سختی ها و ناکامی ها و تعارض های زندگی میباشد. اگر افراد با این موارد سازگارانه برخورد کنند، دست از تلاش برندارد و برای خلق موقعیت های بهتری تلاش کنند، میتوانند بر مشکلاتشان غلبه کنند. فردی که تاب آور است هر چند هم شرایط سخت و نفس گیر باشد، خسته نمیشود، مسیر را ادامه می دهد و در انتهای مسیر قوی تر و محکم تر می شود. افراد تاب آوراز چالش ها برای رشد کردن استفاده میکنند. آنها واقعیت های زندگی را می پذیرند و توانایی های زیادی برای منطبق کردن خود با تغییرات بزرگ دارند.



یادداشت کردن اتفاقات خوب ، اتفاق خوبی که در طول روز برایتان رخ داده است را یادداشت کنید و دلیل هریک از آنها را بنویسید. ممکن است فکر کنید که شاید در بعضی روزها اتفاق خوبی نیافتاده باشد، شما سعی کنید تا این اتفاقات را خودتان بسازید. همچنین وقتی به دنبال مرور کردن اتفاقات خوب هستید سختگیر نباشید هر چقدر هم کوچک بودن یادداشت کنید .

باغچه کوچک خانوادگی و پرورش گل و گیاه حتی به اندازه چند گلدان می تواند در ایجاد شور و نشاط و شادی در خانواده موثر باشد. حتما تمام اعضای خانواده در حفظ و نگهداری از گلها سهیم باشند.

داشتن سنت های خانوادگی ، یکی از جالب ترین فعالیت های موثر در شاد بودن، داشتن سنت های و مراسمات مخصوص است. این سنت ها می تواند حتی ملی، مذهبی و خانوادگی باشد.

از هم سوال بپرسید ، یک خانواده سالم و شاد هیچ وقت حرف مبهم و سوالی در ذهنشان باقی نمیماند. از هم درباره اتفاقات روزمره و شرایط کاری یا برنامه هایشان سوال میکنند. البته در یک خانواده سالم سوالات با چرا شروع نمی شود. علاوه بر این، زمانی که چیزی را گوش می دهید همیشه حواستان را به صحبت های طرف مقابل تان بدهید ، سوال بپرسید، وسط صحبت هایش نپرید ، همدلی کنید ، به موضوع با زاویه دید او نگاه کنید ، قضاوت و نصیحت نکنید. گوش دادن فعال در بهبود روابط بسیار اثرگذار است.

عادلانه بحث کنید، در بحث ها نباید با یکدیگر غیر محترمانه صحبت شود. در صورت حفظ احترام اشخاص، کدورتها و بحثها ادامه دار نمیشود و دلخوریها ریشه نمی گستراند. در نتیجه آرامش و شادی زودتر به خانواده بر میگردد.

کنترلگر نباشید ، در یک خانواده سالم و شاد هیچ وقت افراد همدیگر را کنترل نمی کنند، بلکه با صحبت کردن و آرامش ، خطرات احتمالی و نگرانی هایشان را گوشزد میکنند.

اهمیت دادن به سلامتی ، افراد شاد همیشه به سلامت خود و اطرافیان خود اهمیت قائلند. بیماری و کسالت از موارد سلب شادی میباشد. شاد بودن و داشتن احساس مثبت ، تاثیر زیادی بر طول عمر، رشد، خلاقیت، حل مسئله، ارتقای کیفیت زندگی ، موفقیت های شغلی و تحصیلی، پیشگیری از اختلالات و بیماریهای جسمی و روانی دارد.

اعضای خانواده باید **یکدیگر را درک کنند** و به خواسته های هم توجه کنند. در واقع **تفاهم و همدلی** از شروطی است که در خانواده ها نقش مهمی ایفا می کند. درک متقابل اعضای خانواده و اهمیت دادن به نیازهای یکدیگر در روحیه و اخلاق آنها اثر می گذارد و باعث ایجاد نشاط و شادی در خانواده خواهد شد .

بدون چشم داشت محبت کنید ، گذشت کردن در برابر خطای دیگران آرامش خاصی به دنبال دارد. حالا اگر این گذشت در برابر خطای یکی از نزدیکان و اعضای خانواده باشد نه تنها به افراد آرامش می دهد بلکه خانواده ای شاد به وجود می آید.



گاهی ممکن است در استفاده از بعضی ویژگی ها افراط کنیم و همین افراط باعث به در دسر افتادن ما شود. برای مثال فقدان مهربانی و محبت کردن به دیگران می تواند منجر به سنگ دلی شود و از طرف دیگر مهربانی بیش از اندازه ممکن است باعث سوء استفاده دیگران از ما بشود. پس اگر در مهربانی تعادل را رعایت کنیم مشکلی ایجاد نمی شود.

مثال دیگری که در این زمینه می توان ذکر نمود، ویژگی خوشبینی است. بعضی از افراد بیش از اندازه خوشبین هستند، مثلاً فشار خون دارند و به پزشک مراجعه نمی کنند چون بر این باورند که فشار خون مشکلی برای سلامتی شان ایجاد نمی کند.

دغدغه ی روانشناسی مثبت نگر فهم این تعادل و استفاده صحیح از توانمندی هاست .

معنویت

سلیگمن در یکی از آثار خود به نام شادی حقیقی به موضوع معنویت پرداخته است و معتقد است که روانشناسی قرن بیستم دیدگاهی منفی نسبت به دین داشته است و به همین دلیل خود را از یکی از منابع مهم کمال و رشد محروم کرده است .

اکثریت روانشناسان قرن بیستم معتقد بودند که سلامت روان با دین ارتباطی ندارد ولی پژوهش های نیمه دوم قرن بیستم نشان دادند که گرایش های دینی می تواند از بسیاری از اختلالات روانی مثل افسردگی، اضطراب، مصرف مواد، طلاق و رفتارهای ضد اجتماعی پیشگیری کند .

اعتقاد به مسائل دینی می تواند در بسیاری از رفتارها تاثیرگذار باشند، چنانچه افراد خیلی از کارهایی که به خودشان یا دیگران آسیب می زنند را ممکن است به خاطر باورهای دینی انجام ندهند.

توصیه های اسلام برای داشتن خانواده شاد

به خدا تکیه کنید، یکی از مهمترین و بهترین راهکارها برای داشتن یک خانواده شاد و پرنشاط این است که هر اتفاقی که روی می دهد راضی و خرسند باشند، و به قضا و قدر الهی رضایت داشته باشند. احساس رضایت از مقدرات الهی، باعث می شود که اعضای خانواده باید ها و نبایدهایی را که خداوند برای آنان تعیین کرده است را بپذیرند.

حضرت علی علیه السلام می فرماید: اگر به مقدرات راضی باشید زندگی شما شیرین و خوش می گذرد.

امام صادق علیه السلام می فرمایند: نشاط و شادی در اثر راضی بودن از رضای خدا و یقین به دست می آید و اندوه و غم در ناخشنودی به مقدرات الهی حاصل می شود.



پیامبر اعظم می فرمایند: می خواهید نزدیک ترین شخص به من در روز قیامت را معرفی کنم، نزدیکترین شما به من در روز رستاخیز همان است که با همسرو فرزندانش با محبت رفتار می کند.

شیوه رسول الله یعنی احترام گذاشتن به یکدیگر از راهکارهایی است که در ایجاد خانواده شاد تأثیر بالایی دارد. پیامبر اکرم صلی الله می فرماید: به کودکان و بزرگسالان احترام بنمایید تا از دوستانم باشید.

نشاط یا شادی از دیدگاه اسلام :

شادی و نشاط در آموزه های دینی از جایگاه و اهمیت بسیاری برخوردار است؛ به گونه ای که در آیاتی از قرآن از جمله سوره یونس، خداوند مومنین را به شادی دعوت کرده و می فرماید :

«قُلْ بِفَضْلِ اللَّهِ وَبِرَحْمَتِهِ فَبِذَلِكَ فَلْيَفْرَحُوا هُوَ خَيْرٌ مِمَّا يَجْمَعُونَ»

(ای رسول خدا به خلق بگو که شما باید منحصرأ به فضل و رحمت خدا شادمان شوید و به نزول قرآن مسرور باشید که آن بهتر و مفیدتر از ثروتی است که برای خود اندوخته اید)

قرآن کریم در داستان قارون که فردی خودخواه و مغرور بود و شادی های مستانه داشت، از زبان قومش می فرماید: «إِذْ قَالَ لَهُ قَوْمُهُ لَا تَفْرَحْ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْفَرِحِينَ»

(هنگامی که قوم قارون به او گفتند: شادی مغرورانه مکن که خداوند شادی کنندگان مغرور را دوست ندارد.)

قرآن کریم ضمن بیان عذاب های دوزخ می فرماید: این به خاطر آن است که به ناحق در زمین شادی می کردید و به خاطر آن است که سخت به خود می نازید. و از روی غرور و مستی به خوشحالی می پرداختید.

اخلاق خوش سرایت کننده است همانگونه که اخلاق بد سرایت می کند. اگر با لبخند و نشاط با خانواده روبرو شوید؛ عنصر خوبی بر جای می گذارد که کمترین آن تعادل روحی و روانی انسان ها تحت نظر عواطف است. هرچند هم خشن و سخت گیر باشید باز هم از محبت ها و گذشت ها شرمنده و تسلیم خواهید شد. لبخند و نشاط سرایت کننده است، از لبخند کوچک گرفته تا خنده های از عمق وجود سرایت پذیر میباشد.

حقیقت غیر قابل انکار این است که، همانگونه که برخی از بیماریهای جسمی مسری است، برخی از مسائل روحی و حتی عاطفی نیز مسری است. حقیقت دیگر اینکه، همانگونه که انسان با آموزش و تکرار و تمرین قادر به آموختن مسائل است، با تکرار و تمرین میتواند مسائل روحی و عاطفی را نیز بیاموزد. در واقع به گفته سلیگمن احساس خوشبختی آموختنی است همانگونه که در ماندگی «در آزمایش مربوط به سگها» آموختنی بود.



روانشناسی مثبت گرا را می توان به سه سطح یا حوزه مختلف تقسیم کرد:

حوزه ذهنی و درون فردی (Intrapersonal)

حوزه فردی (personal)

حوزه گروهی و اجتماعی (community level)

سطح ذهنی/درون فردی: در این سطح تجربه های ذهنی مثبت و احساس خوب انسانها قرار می گیرد، نظیر لذت و شادی، سلامت، رضایت، خوشبینی، غرق شدن در لحظات زندگی

سطح فردی: در این سطح ویژگی هایی از فرد را می بینیم، که صرفا در ذهن خودش وجود ندارد بلکه به چشم دیگران هم می آید و نمای بیرونی دارد. نظیر استعداد، خلاقیت، پشتکار و پختگی

سطح جمعی: مسئولیت اجتماعی، کمک به دیگران، هوش هیجانی، اخلاق حرفه ای و سایر ویژگی هایی که در یک جمع یا جامعه معنا پیدا می کند در این سطح قرار می گیرد.

چگونه با استفاده از فنون روانشناسی مثبت گرا جامعه ای شاد داشته باشیم:

برنامه ریزی برای تحقق شادی و نشاط اجتماعی اصلی ترین نیازهای زندگی امروزی است. زیرا مردم با زندگی مدرن و صنعتی و پرمشغله امروز، کمتر فرصت پیدا می کنند که به خودشان و نیازهایشان فکر کنند و به شدت مستعد افسردگی هستند. جامعه شاد و با نشاط جامعه ای است که تک تک افراد آن شاد باشند، زمانی یک جامعه از سلامت و نشاط برخوردار میشود که اجزای سازنده آن «خانواده ها» شاد باشند و زمانی خانواده ها شاد میباشند که اجزای سازنده آن «افراد خانواده» شاد باشند.

منابع پرورش و رشد خوشبینی

سلیگمن و همکارانش چهار منبع برای پرورش و رشد خوشبینی معرفی کرده اند :

۱- خانواده ۲ وراثت ۳ معلمان و مربیان ۴ رسانه

خانواده: بافت و نظام رفتاری خانواده ای که ما در آن بزرگ شده ایم در همه جنبه های زندگی مان خود را نشان می دهد، چون تاثیرات مستقیم و غیرمستقیمی بر رفتار ما می گذارند. خانواده هایی که دید مثبتی به اتفاق هایی که برایشان می افتد دارند و دلایل شکست را به عوامل خارج از کنترل خودشان و موقتی نسبت می دهند، فرزندان را تربیت می کند که آنها نیز خوش بینی را الگو قرار



می دهند، آنها در خانواده یاد گرفته اند که بیشتر خوشبین باشند تا بدبین. البته این توضیحات به آن معنا نیست که اگر پدر و مادری سبک تبیینی بدبینانه داشته باشند فرزندان آنها حتماً بدبین می شوند، که بی شک هر شخصی منحصر به فرد است.

وراثت: پژوهش های بالینی و آزمایشهایی که بر روی دوقلوها انجام شده نشان دادند که خوش بینی تا حدودی جنبه ارثی دارد.

رسانه: رساندن **خبرهای جنگ و اتفاقات ناگوار** انرژی منفی بر مخاطبان وارد می کند، زیرا تکرار این موضوع نه تنها شادی و نشاط را از جامعه می گیرد بلکه یاس و ناامیدی را به مخاطب القامیکند. بهتر است اخبار شاد و امیدوار کننده را نیز پوشش دهند. رسانه های اجتماعی تاثیر زیادی بر سبک زندگی افراد دارند. اخبار، مسائل روز دنیا را به تصویر می کشد، موضوعاتی مثل جنگ و خشونت معمولاً با تحریف همراه است و عوامل منفی برجسته می شود. در نتیجه ممکن است شنیده ها و دیده ها اثر منفی روی فرد بگذارند.

برنامه ریزی جدی برای **تولید محتوای جذاب** متناسب با فرهنگ بومی و نمایش فیلم ها و سریال های طنز در ارتباط با لهجه و فرهنگ بومی هر استان، امری ضروری در ایجاد شادی در جامعه می باشد.

معلمان و مربیان: افرادی هستند که سبک زندگی خود را ناخواسته تحمیل می کنند. معلمان و مربیان نیز از افراد تاثیرگذار بر روی اشخاص هستند. معلمان و مربیان باید در نظر داشته باشند که انتقادهایی که می کنند و ایرادهایی که می گیرد باعث می شوند که بر دید افراد نسبت به خودشان و جهان پیرامونشان تأثیر گذار باشند. آن ها زمانی که با شکست شاگردانشان مواجه می شوند باید به این موضوع توجه داشته باشند که با دید بدبینانه و ناامیدکننده با آنها برخورد نکنند، چون به نگرش آنها نسبت به همه چیز به شدت تاثیر می گذارند.

رفاه و امنیت برای مردم جامعه شادی به ارمغان می آورد، جامعه افسرده و غمگین هر روز بر مشکلاتش افزوده شده و با شتاب رو به انحطاط می گراید. یکی از مهم ترین امور در راستای شادی ورزی، ترویج آزادی، احترام به باورهای شخصی و خورده فرهنگ های موجود است. شادی برای زیبا و قابل تحمل کردن زندگی رابطه ی مستقیمی با ابراز وجود و احساس امنیت دارد. به طور کلی می توان گفت: نشاط و شادی تحت تاثیر جامعه و شرایط فردی انسانها قرار دارد. شادکامی موجب تحرک فیزیکی و شکوفایی ظرفیت های جدید در جامعه می شود.

شادی در زندگی، احساس خوشبختی، اعتماد متقابل، احساس تعهد و حس امنیت و موارد مشابه همه در یک دسته فرهنگی قرار دارند و نشانه نگرش فرد به خود و جهان پیرامونش است.

برقراری گسترده روابط اجتماعی و گسترش مشارکت های مردمی و هدفمندی جامعه از آثار شادی و سلامت اجتماعی است.

شادی اجتماعی حاصل عواملی است که از جامعه ای به جامعه دیگر متفاوت است. این تفاوت ناشی از فرهنگ جوامع می باشد



مقبولیت اجتماعی، امید به آینده، عدالت اجتماعی، پایبندی به معتقدات دینی، امنیت و رفاه، همبستگی و محرومیت اجتماعی از عواملی هستند که در کاهش و افزایش نشاط اجتماعی موثر است. این عوامل را در مجموع می توان در قالب سرمایه فرهنگی و سرمایه اجتماعی بیان کرد. در کاهش و ارتقای شادی، مجموعه ای از علت ها دخالت دارند که محیط اجتماعی، شخصیت فردی و فرهنگی حاکم بر جامعه مهم ترین آنها هستند.

امید به آینده مهمترین عامل شادکامی اجتماعی است، زاینکه افراد جامعه نیازهای امروزشان برآورده شود و نسبت به آینده هیچ دلهره و نگرانی نداشته باشند با شادی و انگیزه بیشتری زندگی می کنند.

احساس مقبولیت اجتماعی، باعث ایجاد شادی در جامعه می شود. زاینکه افراد جامعه به لحاظ پذیرفته شدن در اجتماع ارضا شوند این مسئله باعث شادی آنها می شود.

ارضای نیازهای عاطفی از جمله مواردی است که باعث سلامت فرد و در نتیجه سلامت جامعه و شادکامی می شود.

پایبندی به ارزش های دینی، جامعه ی دارای افراد معتقد و پایبند، فضای مناسب اخلاقی ایجاد مینماید که می تواند باعث سلامت افراد و در نتیجه سلامت جامعه شده و شادی عمیق و ماندگاری به ارمغان می آورد.

انجام مناسک دینی، همبستگی و انسجام اجتماعی را ایجاد و حفظ می کند. این خیلی اهمیت ندارد که اعضای جامعه برای چه کاری گردهم می آیند، مهم این است که آنها گردهم می آیند و کاری را به گونه دسته جمعی انجام می دهند؛ به عبارت بهتر انسان ها در این گردهمایی احساسات مشترکی را تجربه می کنند و به صورت یک کنش جمعی آن را بیان می دارند و با تمسک به یک موضوع خاص به تبادل احساسات و عواطف نسبت به هم می پردازند. علاوه بر این، اینگونه مراسم ها باعث شادابی، کاهش تنش های عاطفی و رفع تیرگی های روابط بین افراد و کاهش کشمکش های اجتماعی میشود و سلامت روحی و روانی جامعه را به ارمغان می آورد.

تفاوت شادی و نشاط

مطلب مهمی که باید خاطر نشان کرد، تفاوت شادی و نشاط است، شادی همیشه با هیجان و خنده و حرکت همراه است در حالی که در نشاط احساس بهجت و سرور با خنده همراه نیست ولی احساسی است که موجب لذت فرد می شود. نشاط یک حس درونی است به این ترتیب شادی می تواند یک هیجان کاذب و زودگذر باشد در حالی که ماهیت نشاط مثبت و بادوام است.

نشاط اجتماعی شرایطی است که افراد از آن احساس رضایت کرده و پویایی دارند، به عنوان مثال مردم در ماه محرم با شرکت در مجلس عزاداری احساس رضایت، پویایی و نشاط درونی می کند، زیرا برای امام حسین علیه السلام کار می کنند که با آرمان های



ایشان از یک انسان کامل هم خوانی دارد، یا کسی که در حرفه خود می تواند کار مفیدی انجام دهد و یا در کانون های فرهنگی ادبی یا خیریه ها فعالیت می کنند، به علت احساس مفید واقع شدن نشاط واقعی پیدا میکنند و از رضایت درونی بالایی بهره مند می شوند آگاه سازی مردم برای درک تمایز نشاط با لذت های مادی و زودگذر و یا شادی های کاذب بسیار مهم است چرا که شادی های کاذبی که توسط محرک های متفاوت مثل داروهای روانگردان و مواد مخدر والکل و غیره به دست می آید کوتاه و گذراست و پیامد هایی مانند اندوه و افسردگی را به دنبال خواهد داشت .

ترویج استفاده از لباس هایی با رنگ های شاد در منزل و در جامعه متناسب با هنجارهای اجتماعی و باورهای دینی از جمله راه های افزایش شادی در خانواده و جامعه است.

بهره بردن از شرایط موجود و روی آوردن به سمت طبیعت برای ایجاد تفریحات و سرگرمی های سالم. برای مثال در برخی شهرها بسیار متداول است یک خانواده می تواند غذای ساده خود را بردارد و به دامن طبیعت یا پارک محل زندگی برود .

برای جلب توجه مردم به مقوله شادی، تعیین روز های خاص عمومی مانند روز پاکسازی محیط زیست، **نظافت جامعه یا روز خنده و یا هفته مبارزه با اخم و عصبانیت** در طی سال راه کارهای مفید برای داشتن جامعه ی شاد می باشد .

امنیت اقتصادی و امنیت شغلی و سلامت اداری و شایسته سالاری هم می تواند در حوزه شادی اجتماعی بسیار تأثیرگذار باشد . حفظ شأن کارکنان و تکریم ارباب رجوع در ادارات و سازمان ها تأثیر بسزایی بر آرامش روانی و اجتماعی و افزایش روحیه کار و حس آرامش روحی در آنان دارد.

استفاده از گیاهان و رنگهای شاد برای با طراوت نمودن فضاهای انتظار ارباب رجوع در ادارات نقش به سزایی در روحیه افراد دارد. رنگ، مهم ترین عنصری است که حس شادی را در انسان جاری می کند وقتی که دیگر از کلمات برای ارتباط برقرار کردن استفاده نمی کنیم ،رنگ ها به میان می آیند چراکه پراز معنا و مفهوم هستند رنگ ها می توانند حواس را تحریک کنند، افکار را متمرکز کنند و احساساتمان را بیان کنند.

رنگ آمیزی شاد دیوارها و خیابان ها ، اصلاح مبلمان شهری فرسوده یا آسیب دیده ،رنگ آمیزی شهرها و رنگ آمیزی هماهنگ دیوارها و پاکسازی آلودگی دیوارها ضروری است .

شادابی اجتماعی چیست ؟

به عقیده دانشمندان نشاط اجتماعی یا شادی عمومی یک پیامد مهم در احساس رضایت شغلی و خوشبختی انسان است که نه تنها در زندگی شخصی، بلکه جنبه های اجتماعی یعنی کنش ها و ارتباطاتی را که با دیگران برقرار می کند را نیز تحت تأثیر خود قرار داده است .



به عبارتی توسعه و پیشرفت هر جامعه ای مستلزم داشتن شهروندان شاداب و بانشاط است و هرگاه چنین جامعه ایی قادر به برقراری و ثبات نشاط اجتماعی بود نه تنها در عرصه های مختلف موفق عمل می کند بلکه ارتقاء مشارکت و همبستگی آنها در امر توسعه و آبادانی کشور را در پی خواهد داشت. یکی از شاخص های اصلی توسعه جامعه کنونی پدیده ای به نام احساس رضایت و شادی از زندگی است چراکه به عقیده بسیاری از محققان رسیدن به شادی، سلامت و امنیت اجتماعی از مهمترین اهداف زندگی هر انسان است.

زمانی یک جامعه می تواند ادعای توسعه، پیشرفت و سلامت را داشته باشد که تمام مردم احساس نشاط و شادابی داشته باشند .

پدیده هایی چون فن آوری ارتباطات و توسعه شهرنشینی، کاهش ارتباطات عاطفی بین مردم، مشغله های فراوان و استرس زا و بسیاری از اختلالات اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی موجب شده تا جامعه امروزی آن طور که باید و شاید شادکامی اجتماعی را احساس نکرده و بروز پدیده های مختلف در حوزه های سلامت، امنیت و آسیب های اجتماعی جامعه را بیشتر از گذشته تحت تاثیر قرار میدهد . پرداختن به مسئله شادی اجتماعی امری ضروری و لازم به نظر می رسد.

آثارشادی اجتماعی در زندگی مردم:

۱- وفاق اجتماعی

۲- رضایت زندگی و شغلی

۳- ارتقای شاخص های سلامت روحی و روانی

۴- مسئولیت پذیری اجتماعی

۵- افزایش خلاقیت و نوآوری

۶- تعلق اجتماعی

۷- همبستگی اجتماعی

آیا روانشناسی مثبت نگر به تمامی مشکلات جامعه پاسخ می دهد؟



هفتمین همایش ملی تازه های روانشناسی مثبت نگر 7th National Conference on Positive Psychology

اگر اصول روانشناسی مثبت نگر در زمینه آموزش، تجارت، نظام سیاسی استفاده کنیم؛ اگر افراد و سازمان‌ها را به تقویت توانمندی‌هایشان تشویق کنیم، اگر توجه خود را به بهتر کردن کیفیت زندگی معطوف کنیم و یا اگر انرژی بیشتری به سمتی که زندگی را ارزشمندتر می‌سازد صرف کنیم به نتایج بهتری می‌توان رسید.

روانشناسی مثبت مطالعه فرآیندهای است که در پیشرفت و موفقیت افراد، موسسات و گروه‌ها و بهبود عملکرد سازمان‌ها سهم دارد. روانشناسی مثبت مانند روانشناسی سنتی عمل نمی‌کند و روانشناسی را بررسی بیماری‌ها و ضعف‌ها و آسیب‌شناسی و از این قبیل محدود نمی‌داند بلکه بر نقاط قوت و صفات مثبت فرد تمرکز دارد.

بحث و نتیجه گیری

روانشناسی مثبت گرابه دنبال آن است که زندگی روزمره را رضایت بخش‌تر کند و برای رسیدن به این هدف راهکارهایی را پیشنهاد کرده است. روانشناسی مثبت گرا مفهومی آرمانی نیست که بر آرزوها تکیه کند بلکه رویکردی علمی است که از عالی‌ترین روش‌ها برای کمک به انسان بهره می‌گیرد.

در بحث پیرامون خانواده شاد با اطمینان گفته شد که شادی آموختنی و سرایت‌کننده است، این آموختن و سرایت در مورد جامعه نیز صدق میکند. البته با این تفاوت که باید بسترشادی در جامعه فراهم باشد، نوع نگرش افراد جامعه تغییر یابد و سپس آموزشهای لازم جهت شاد زیستن ارائه شود. شادی در جامعه مستلزم یک برنامه بلند مدت و هدفمند می‌باشد که اولین گام آن نیز برنامه ریزی هدفمند در راستای شاد سازی خانه و خانواده می‌باشد.

در مسئله شادکامی اجتماعی توجه ویژه به وضعیت شهروندان جامعه بسیار تاثیر گذار بوده و ارتقاء سطح شادی اجتماعی و فضای امیدوارکننده در جامعه مستلزم توجه ویژه به مولفه‌هایی چون عدالت اجتماعی، وضعیت معیشتی مردم، تقویت معنویت، ارتباطات اجتماعی، توجه ویژه به مدیریت شهری و تقویت شبکه‌های ارتباطی و ارتباطات جمعی، تمسک جستن به مبانی دینی و اسلامی، بهره‌وری بهتر از امکانات موجود، در نظر داشتن تفریحات سالم، توجه به اوقات فراغت ویژه برای جوانان و نوجوانان، توسعه سیاست شادی، توجه به نیازهای فردی و اجتماعی، توجه ویژه به آرامش فرهنگی روانی و اجتماعی افراد و از همه مهمتر توجه به سبک زندگی از جمله مواردی است که در جامعه، شادی آفرینی را به دنبال داشته و سلامت روحی و روانی و نشاط اجتماعی را منجر خواهد شد. عواملی چون ضعف امکانات تفریحی و ورزشی، فقر، نداشتن امید به شغل، ناامیدی جوانان از آینده، تنش‌های اجتماعی، نداشتن رفاه اجتماعی و مشکلات اقتصادی و فرهنگی زمینه‌ساز پیامدها و تبعات منفی و فقدان شادی اجتماعی در جامعه می‌باشد. باید زمینه‌های لازم جهت شادی اجتماعی در جهت افزایش مشارکت و همبستگی اجتماعی افراد فراهم آید و در این راستا باید از تمامی ظرفیت‌های جامعه برای ایجاد این پدیده در جامعه استفاده کرد.

منابع



هفتمین همایش ملی
تازه های روانشناسی مثبت نگر
7th National Conference on
Positive Psychology

- ۱- معنویت و روان شناسی مثبت، سی آر اشنایدر، شین جی، لویز، مترجمان: طبائیان، سجادیان، کلانتری، آقایی، ناشر: کنکاش
- ۲- فنون روان شناسی مثبت گرا-راهنمای درمانگران. جینا ال مگیار مویی، مترجم دکتر براتی سده، انتشارات رشد
- ۳- نظریه درماندگی آموخته شده و روان شناسی مثبت نگر، مارتین سلیگمن، رامین کریمی، نشر دانژه
- ۴- شکوفایی روان شناسی مثبت گرا، درک جدیدی از نظریه شادکامی و بهزیستی، سلیگمن، کامکار، هزبریان، انتشارات روان
- ۵- سبک زندگی خوش بینانه براساس دیدگاه سلیگمن و بررسی آن از منظر آموزه های اسلامی، آتشین صدف ۲۰۱۷
- ۶- اثر بخشی معنا درمانگری برامید و نشاط معلمان -کوه پایه زاده -معمدی ۲۰۱۹
- ۷- روان شناسی اجتماعی، کریمی، ارس باران ۱۳۸۴
- ۸- روان شناسی اجتماعی با نگرش به منابع اسلامی، آذریاجانی، سمت ۱۳۸۷
- ۹- ارائه طبقه بندی سه بعدی ار اسناد، واینر، بهرامی زاده ۱۳۹۶
- ۱۰- نظریه اسناد -واینر-نوربخش ۱۳۹۷
- ۱۱- مقدمه روان شناسی مثبت گرا- پیل ۲۰۰۳-مرادی ۱۳۸۳
- ۱۲- معنویت درمانی -سید رضا میری-ص ۱۲۵ و ص ۱۲۸- آوای نور ۱۳۹۶
- ۱۳- رفتار سازمانی-لوتانز ۲۰۰۲
- ۱۴- توانش ها و فضایل -سلیگمن ۲۰۰۴
- ۱۵- درماندگی آموخته شده -اورمایر-سلیگمن ۱۹۶۷- فیروزبخت ۱۳۸۵ ص ۵۳
- ۱۶- چگونه می توان جامعه ایی شاد داشت، طاهرپور، جامعه شناس
- ۱۷- جامعه شناسی شاد، موسوی، قاسم زاده، موسوی، انتشارات آگاه
- ۱۸- صنعت شادی، ویلیام دیویس، ورشون چی

postive psychology

postive psychology:the science of happiness and flourishing



هفتمین همایش ملی
تازه های روانشناسی مثبت نگر
7th National Conference on
Positive Psychology

authentic happiness:using the new positive lasting fulfillment

book-snyder n lopez 2007postive psychology

psychology today

رابطه ویژگیهای شخصیت با رفتارهای ضد تولید در کارکنان شرکت آلومینیوم المهدی

سیده ندا امیرنیا^۱



چکیده:

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه ویژگیهای شخصیت با رفتارهای ضد تولید در کارکنان شرکت آلومینیوم المهدی بندرعباس انجام شد. این طرح یک طرح توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری کلیه کارکنان (زن و مرد) شرکت آلومینیوم المهدی بندرعباس بودند که در حدود ۲۰۰۰ نفر برآورد شد. تعداد افراد نمونه ۳۲۲ نفر مطابق با جدول مورگان در نظر گرفته شد که با استفاده از روش نمونه گیری داوطلبانه انتخاب شدند. ابزار تحقیق شامل، مقیاس کجروی در محیط کار ساخته بنت و رایبسون (۲۰۰۰)، فرم کوتاه پرسشنامه شخصیتی نئو (NEO) و پرسشنامه رفتارهای ضد تولید بود. در این پژوهش متغیر ملاک عبارت بود از رفتارهای ضد بهره وری سازمانی و متغیرهای پیش بین شامل ویژگیهای شخصیتی (روان نژندی، برون گرایی، انعطاف پذیری، توافق، وجدانی بودن) بود.

واژه های کلیدی: ویژگیهای شخصیتی، رفتارهای ضد بهره وری سازمانی، کارکنان آلومینیوم المهدی

مقدمه

ضرورت توجه به بهره وری به عنوان یکی از مهم ترین پیامدهای اشتغال، از جمله موضوع های مهم در مطالعات رفتار سازمانی به شمار می آید. عوامل مثبت یا منفی محیط کار می توانند سبب کاهش بهره وری و عملکرد سازمان گردند. این شرایط ممکن است شامل موقعیت هایی شود که باعث افزایش یا کاهش راندمان در کارکنان شود. مراکز صنعتی یکی از مهم ترین مراکز تولیدی کشور به شمار می آید که در ارتقای اقتصادی کشور نقش مهمی را ایفا می کنند. در این بین کارکنان از اصلی ترین نیروهای انسانی مراکز



صنعتی هستند. در سالهای اخیر یک متغیر بسیار مهم، چه از نظر مفهومی و چه از بعد عملی توجه روانشناسان صنعتی و سازمانی را در جهت توسعه سازمانها به خود جلب نموده است و این متغیر، رفتارهای ضد بهره‌وری (تولید) می‌باشد. رفتارهای ضدتولید دامنه گسترده‌ای از رفتارهای کارکنان را شامل می‌گردد که برای سازمانها مضر می‌باشند. سرقت و غیبت دو مثال بسیار رایج و شایع در این حیطه است (موچینسکی ۲۰۰۶). سایر رفتارهای ضد بهره‌وری عبارتند از: تخریب اموال سازمان، استفاده نادرست از اطلاعات سازمان، استفاده نادرست از زمان کاری، کار کردن بدون کیفیت، استفاده از الکل و مواد مخدر در محیط کار، رفتارهای نامناسب کلامی مثل جروبحث کردن و جسمانی مثل تنه زدن.

از دیدگاه اجتماعی در هر لحظه ایده آل ترین حالت برای یک سازمان اینست که کارمندان وظایف خود را به خوبی انجام دهند. عملکرد مناسب بهره‌وری سازمان را افزایش می‌دهد. همانطور که مستقیماً وظایف تامین شده دولت به خوبی موجب افزایش کارایی اقتصاد ملی شده است. فرد تنها در صورتی که هم توانایی‌های لازم و هم انگیزه‌ی لازم را داشته باشد می‌تواند وظیفه را به خوبی انجام دهد. فعالیت سازمانی و شرایط شغلی می‌تواند این شخصیت انفرادی را بهبود دهد و یا بعنوان محدودیتی که با عملکرد شغلی تداخل می‌یابد ظاهر می‌شود.

سالیان متمادی روان‌شناسان به دنبال شناسایی ساختار زیربنایی عملکرد شغلی بوده‌اند (روتاندو و ساکت، ۲۰۰۲). اما، نخستین روان‌شناسان بیشتر به مطالعه رفتارهای مثبت گرایش نشان دادند. پژوهش‌های بعدی نشان دادند که علاوه بر رفتارهای مثبت، دسته‌ای از رفتارهای منفی نظیر پرخاشگری، دزدی و غیبت هستند که بر عملکرد کلی کارکنان اثر می‌گذارند. این مطالعات هر چند به فهم عملکرد شغلی کمک کردند، اما از آنجا که هر یک از این رفتارها را به طور مستقل و بدون در نظر گرفتن ارتباط آن با سایر رفتارها مورد بررسی قرار داده بودند، به لحاظ نظری از اهمیت چندانی برخوردار نبودند (بنت و رابینسون، ۲۰۰۳). از این رو، پژوهشگران تلاش کردند تا این رفتارها را در قالب یک مفهوم کلی سازمان دهند. نتیجه این تلاش‌ها منجر به ایجاد مفهوم کجروی در محیط کار یا رفتارهای کاری نابارور (ضد بهره‌وری یا تولید) گردید (فاکس و اسپکتور، ۱۹۹۹؛ رابینسون و بنت، ۱۹۹۵). رابینسون و بنت رفتارهای نابارور را به عنوان «هر نوع رفتار ارادی که از اعضای سازمان با هدف زیر پا گذاشتن هنجارهای سازمان سر می‌زند و بر اثر آن بهزیستی سازمان، اعضای سازمان و یا هر دو به خطر می‌افتد» (ص، ۵۵۶)، تعریف می‌کنند (هاشمی شیخ شبانی و همکاران ۱۳۸۷).

در خصوص مطالعه عوامل مؤثر بر رفتارهای نابارور، پژوهشگران تمایل دارند به ادراکات از محیط کار یا ویژگی‌های شخصیتی به طور مجزا توجه کنند. تصور بر آن است که ویژگی‌های شخصیتی متفاوتی می‌تواند با رفتارهای ضد بهره‌وری رابطه داشته باشد. بسیاری از پژوهش‌ها از این الگوی کلی پیروی کرده‌اند که ادراکات از جنبه‌های مختلف محیط کار، مانند فشارهای شغلی، از طریق متغیرهای شخصیتی بر بروز رفتارهای نابارور اثر می‌گذارند. متغیرهای شخصیتی نقش مهمی در بروز رفتارهای نابارور ایفا می‌کنند. پژوهش‌های قابل توجهی با استفاده از الگوی پنج عاملی شخصیت رابطه بین شخصیت و رفتار کارکنان را بررسی کرده‌اند (باریک و مانت، ۱۹۹۱؛ جاج و ایلیس، ۲۰۰۲). اکثر بازنگری‌هایی که در زمینه رابطه ویژگی‌های شخصیتی و رفتارهای نابارور به عمل آمده است، نشان داده‌اند که وظیفه‌شناسی، ثبات هیجانی (عصبیت) و توافق، قوی‌ترین پیش‌بین‌ها بوده‌اند (کولین و ساکت، ۲۰۰۳؛ اونز، ویسوسواران و اشमित، ۲۰۰۳) و در این میان وظیفه‌شناسی با ثبات‌ترین پیش‌بینی کننده بوده است (ساکت و دی وویر، ۲۰۰۱). در ارتباط با دو ویژگی شخصیتی دیگر یعنی برون‌گرایی و بازبودن، پژوهش‌ها بسیار معدود بوده‌اند. کولینز و اشमित (۱۹۹۳) نشان دادند که

1 - counterproductive behavior

2 - muchinsky



برون گرایی با ارتکاب جرم توسط کارکنان عالی رتبه رابطه دارد. لی، اشتون و شین (۲۰۰۵) نیز دریافتند برون گرایی با هر دو رفتار نابارور فردی و سازمانی رابطه مثبت دارد (هاشمی شیخ شبانی و همکاران ۱۳۸۷).
با توجه به مطالب فوق تحقیق حاضر در صدد پاسخ به این سوال است که آیا ویژگیهای شخصیت با رفتارهای ضد تولید رابطه دارد یا خیر؟

روش پژوهش:

روش پژوهش حاضر یک روش پژوهشی توصیفی از نوع همبستگی و پیش بینی است. جامعه آماری این پژوهش، کلیه کارکنان و پرسنل شرکت آلومینیوم المهدی بندرعباس در سال ۱۳۹۹ بودند که در حدود ۲۰۰۰ نفر بودند. از جامعه فوق نمونه ای به حجم ۳۲۲ نفر مطابق با جدول مورگان انتخاب شدند و پرسشنامه های تحقیق را تکمیل کردند. متغیرهای ملاک در این تحقیق رفتارهای ضد بهره وری سازمانی و متغیر پیش بین، ویژگیهای شخصیتی بود.

ابزار پژوهش:

پرسشنامه های پژوهش بصورت آنلاین و غیرمستقیم در اختیار افراد گروه نمونه قرار گرفته شد.

پرسشنامه شخصیتی نئو (NEO-FFI). این پرسشنامه توسط مک کری و کاستا (۱۹۸۵) ساخته شده است و دارای ۶۰ ماده است. این مقیاس ۵ ویژگی شخصیتی عصبیت، برون گرایی، باز بودن، توافق و وجدانی بودن را می سنجد. در پژوهش حاضر جهت سنجش از پرسشنامه پنج عامل شخصیتی نئو استفاده شد. پاسخها در این پرسشنامه بر روی یک مقیاس لیکرت ۵ درجه ای از ۱ کاملاً مخالفم تا ۵ کاملاً موافقم مشخص می شوند. مک کری و کاستا ضرایب اعتبار را برای برون گرایی و روان آزاده گرایی به ترتیب ۰/۸۰ و ۰/۷۹ گزارش کردند. در پژوهش ارشدی، پیریایی و زارع (۱۳۹۱) الفای کرونباخ برای پنج عامل به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۰، ۰/۷۸، ۰/۷۸ و ۰/۷۹ گزارش شده است. پایایی و اعتبار این پرسشنامه در پژوهش های متعددی روی نمونه های ایرانی تأیید شده است (حسینی لرگانی، ۱۳۸۶). در پژوهش حاضر الفای کرونباخ برای پنج عامل به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۹، ۰/۸۱، ۰/۷۹ و ۰/۸۰ بدست آمد.

روش نمره گذاری:

برای بدست آوردن امتیاز کلی پرسشنامه، امتیازات حاصل از تک تک سوالات با هم جمع می شوند و به عنوان امتیاز کلی در نظر گرفته می شود. این امتیاز بیانگر میزان بالا یا پایین بودن متغیر بر اساس نظر پاسخ دهنده می باشد و هر چه امتیاز بالاتر باشد، نشان دهنده بالا بودن متغیر است و برعکس.

شیوه نمره گذاری این پرسشنامه ۲۴ ماده به صورت ۷ گزینه ای می باشد و شامل گزینه های «بسیار موافقم»، «نسبتاً موافقم»، «کمی موافقم»، «نظری ندارم»، «کمی مخالفم»، «نسبتاً مخالفم»، «کاملاً مخالفم» می باشد. آزمودنی ها باید به یکی از ۷ گزینه هر سوال، پاسخ داده و پس بر اساس مقادیر ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷ نمره گذاری می شود. در این پرسشنامه حداکثر نمره ۱۶۸ امتیاز بوده و حداقل آن نیز ۲۴ می باشد و سوالات شماره ۴، ۵، ۶، ۸، ۹، ۱۰، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۱، ۲۴ دارای شیوه نمره گذاری معکوس می باشند.

ویژگی های روان سنجی:



در مطالعه ای که در سال ۱۳۷۸ توسط احمدی پور در ایران انجام گرفت با تاکید بر روش ضریب آلفای کرونباخ اعتبار هر یک از خرده مقیاس های پرسشنامه به دست آمده و مشخص گردید که ضرایب اعتبار تعهد عاطفی برابر با ۰/۷۷، ضرایب اعتبار تعهد مستمر برابر با ۰/۷۹ و ضرایب اعتبار تعهد هنجاری نیز برابر با ۰/۶۱ میباشد. در مطالعه حاضر آلفای کرونباخ تعهد عاطفی ۰/۶۸، تعهد مستمر ۰/۴۸ و تعهد هنجاری ۰/۷۰ و تعهد سازمانی کل ۰/۶۸ بود.

پرسشنامه رفتارهای ضد تولید: پرسشنامه رفتارهای ضد تولید توسط فاکس و اسپکتور (۱۹۹۹) طراحی و اعتباریابی شده است، این پرسشنامه شامل ۴۴ گویه بسته پاسخ بر اساس طیف پنج درجه ای لیکرت می باشد، پرسشنامه دو رفتارهای ضد تولید نسبت سازمان و رفتارهای ضد تولید نسبت به افراد را مورد سنجش قرار می دهد، این پرسشنامه توسط شیخ خوزانی (۱۳۹۳) اعتباریابی شده است.

روش ها و ابزار تجزیه و تحلیل داده ها:

با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۲ و از روش های آماری توصیفی و استنباطی برای تجزیه و تحلیل داده ها استفاده گردید. آمار توصیفی مورد استفاده در این تحقیق (تهیه جداول، توزیع فراوانی مطلق و نسبی میانگین و انحراف معیار و...) بود.

یافته های تحقیق:

در فصل حاضر یافته های پژوهش در دو بخش توصیفی و استنباطی ارائه شده است. در بخش توصیفی اطلاعات مربوط به متغیرهای جمعیت شناختی ارائه شده است. در بخش استنباطی نیز ابتدا هر یک از فرضیه ها بیان شده و سپس نتیجه آزمون آماری مربوط به آن ارائه شده است.

بخش توصیفی

در این بخش اطلاعات توصیفی مربوط به متغیرهای جمعیت شناختی آزمودنی ها در قالب جدول و نمودار ارائه شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار برای نمرات متغیرهای تحقیق

متغیر	میانگین	انحراف معیار	تعداد
روان نژندی	۲۲/۱۳	۵/۶۳	۲۸۲
برونگرایی	۳۱/۸۲	۵/۶۴	۲۸۲
انعطاف پذیری	۲۸/۰۳	۳/۴۳	۲۸۲
دلپذیر بودن	۳۳/۳۰	۴/۱۳	۲۸۲
مسئولیت پذیری	۳۰/۳۳	۳/۷۱	۲۸۲
رفتار ضد بهره وری سازمانی	۱۷/۴۳	۷/۱۶	۲۸۲
تعهد سازمانی	۹۵/۵۷	۱۱/۹۵	۲۸۲



جدول فوق بیانگر شاخص های آماری برای امتیاز به دست آمده از متغیرهای بکار رفته در تحقیق است که میانگین و انحراف معیار آن ارائه شده است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای تحقیق

۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
						۱	روان نژندی
					۱	*-۰/۲۵	برونگرایی
				۱	*۰/۲۱	*-۰/۲۳	انعطاف پذیری
			۱	*۰/۳۱	*۰/۲۹	*-۰/۳۱	دلپذیری
		۱	۰/۱۷	*۰/۲۶	۰/۱۴	-۰/۱۱	مسئولیت پذیری
	۱	**۰/۳۶	*۰/۲۷	**۰/۳۶	*۰/۲۶	*-۰/۳۳	تعهد سازمانی
۱	*۰/۳۹	**۰/۳۵	*۰/۳۱	*۰/۳۰	**۰/۳۱	**۰/۱۶	رفتارهای ضد بهره وری سازمانی

در جدول ۲ همبستگی های متغیرهای تحقیق ارائه شده است. علامت * نشان دهنده همبستگی معنادار در سطح ۰/۰۱ می باشد.

بحث و نتیجه گیری

این بخش از پژوهش مربوط به بحث و نتیجه گیری پیرامون یافته های تحقیق است. در ابتدا نتایج مربوط به فرضیه ها مورد بحث و بررسی قرار می گیرد و در آخر نیز محدودیت ها و پیشنهادات تحقیق ارائه شده است.

یافته های تحقیق:

یافته های مربوط به بررسی فرضیه های تحقیق:

فرضیه اصلی تحقیق: ویژگیهای شخصیتی با رفتارهای ضد بهره وری سازمانی رابطه دارد.

بحث و نتیجه گیری کلی:

در تبیین یافته های فوق با توجه به مبانی نظری می توان به این نکات اشاره کرد: یکی از مهمترین موضوعات مورد توجه روان شناسان صنعتی و سازمانی "عملکرد شغلی" است، به نحوی که از آن به عنوان "ملاک" یاد می شود. سالیان متمادی روان شناسان به دنبال شناسایی ساختار زیربنایی عملکرد شغلی بوده اند (روتاندو و ساکت، ۲۰۰۲). اما، نخستین روان شناسان بیشتر به مطالعه رفتارهای مثبت گرایش نشان دادند. پژوهش های بعدی نشان دادند که علاوه بر رفتارهای مثبت، دسته ای از رفتارهای منفی نظیر پرخاشگری، دزدی و غیبت هستند که بر عملکرد کلی کارکنان اثر می گذارند. این مطالعات هر چند به فهم عملکرد شغلی کمک کردند، اما از



آنجا که هر یک از این رفتارها را به طور مستقل و بدون در نظر گرفتن ارتباط آن با سایر رفتارها مورد بررسی قرار داده بودند، به لحاظ نظری از اهمیت چندانی برخوردار نبودند (بنت و رابینسون، ۲۰۰۳). از این رو، پژوهشگران تلاش کردند تا این رفتارها را در قالب یک مفهوم کلی سازمان دهند. نتیجه این تلاش‌ها منجر به ایجاد مفهوم کجروی در محیط کار یا رفتارهای کاری نابارور یا ضد بهره‌وری شد. تحقیقات قبلی دریافته‌اند که متغیرهای شخصیتی نقش مهمی در بروز رفتارهای نابارور ایفا می‌کنند. پژوهش‌های قابل توجهی با استفاده از الگوی پنج عاملی شخصیت رابطه بین شخصیت و رفتار کارکنان را بررسی کرده‌اند (باریک و مانت، ۱۹۹۱؛ جاج و ایلیس، ۲۰۰۲). اکثر بازنگری‌هایی که در زمینه رابطه ویژگی‌های شخصیتی و رفتارهای نابارور به عمل آمده است، نشان داده‌اند که وظیفه‌شناسی، ثبات هیجانی (عصبیت) و توافق، قوی‌ترین پیش‌بین‌ها بوده‌اند (کولین و ساکت، ۲۰۰۳؛ اونز، ویسوسواران و اشمیت، ۲۰۰۳) و در این میان وظیفه‌شناسی با ثبات‌ترین پیش‌بینی کننده بوده است (ساکت و دی وویر، ۲۰۰۱). لی، اشتون و شین (۲۰۰۵) نیز دریافته‌اند برون‌گرایی با هر دو رفتار نابارور فردی و سازمانی رابطه مثبت دارد. از جانب دیگر، مانت و همکاران (۲۰۰۶) بین برون‌گرایی و رفتارهای نابارور فردی و سازمانی همبستگی منفی پیدا کردند، اما بین بازبودن با این رفتارها رابطه‌ای به دست نیاموردند (هاشمی شیخ شبانی و همکاران، ۱۳۸۷).

افراد وظیفه‌شناس واجد ویژگی‌هایی مانند تحمل و بردباری، انگیزه پیشرفت و مسئولیت‌پذیری هستند، یعنی ویژگی‌هایی که در موقعیت‌های کاری اهمیت زیادی دارند. لذا این امکان وجود دارد که این افراد کمتر به سازمان آسیب برسانند، به موقع در محل کار حاضر شوند و نسبت به همکاران رفتارهای ناشایست نداشته باشند. افرادی که توافق‌جویی پایین دارند، افرادی خودمحور، غیر مشارکت‌کننده، بی‌ملاحظه، فریبکار، کینه‌توز و اهل جر و بحث هستند (گلدبرگ، ۱۹۹۹)، از این رو، این امکان وجود دارد که بیش از افراد توافق‌جوی بالا که واجد ویژگی‌های گرمی، دوستی و مهربانی هستند، مرتکب رفتارهای نابارور شوند. افراد واجد ویژگی شخصیتی عصبیت فردی تکانشی، متخاصم و کینه‌توز هستند و در مواجهه با موقعیت‌های هیجانی نمی‌توانند هیجان‌های خود را کنترل و مدیریت کنند و معمولاً با خشم و عصبانیت واکنش نشان می‌دهند. از این رو، امکان دارد که کارکنان عصبی در محیط کار بیش از دیگران مرتکب رفتارهای نابارور مانند اظهار نظرهای نیشدار و زنده در مورد همکاران و کناره‌گیری از کار و تلاش شوند. نتایج تحقیق حاضر مطابق با انتظار نشان دادند که برون‌گرایی با رفتارهای نابارور فردی و سازمانی رابطه منفی دارد. این یافته با پژوهش لی اشتون و شین (۲۰۰۵) مبنی بر وجود رابطه مثبت برون‌گرایی با رفتارهای نابارور ناهمخوان است. آنان استدلال می‌کنند که برخی مؤلفه‌های برون‌گرایی مانند بلندپروازی و جسارت مسئول وجود چنین رابطه‌ای است. می‌توان اظهار داشت هر چند استدلال آنها منطقی می‌نماید، لیکن افراد برون‌گرا ویژگی‌های دیگری مانند صمیمیت، جمع‌گرایی، سرزندگی، خوش‌بینی و هیجان‌های مثبت دارند که می‌تواند آنها را از ارتکاب رفتارهای نابارور باز دارد. علاوه بر این، از آنجا که افراد برون‌گرا روابط با دیگران را ترجیح می‌دهند، با همکاران و سرپرستان خود روابط گسترده‌تری برقرار می‌کنند که این شبکه ارتباطی نیرومند، نگرش‌های مثبت نسبت به سازمان و اعضای آن را موجب می‌شود، که می‌تواند در نهایت آنها را به سمت انجام رفتارهای سازنده سوق دهد.

محدودیت‌های پژوهشی:



همانطور که تحقیق در علوم انسانی دارای محدودیت روش تحقیقی است این تحقیق نیز از لحاظ محدودیت های روش تحقیق (نمونه گیری، جمع آوری داده های تحقیق، دسترسی به اعضای جامعه و...) از دیگر تحقیقات مستثنی نمی باشد. عمده ترین محدودیت های این پژوهش عبارت بودند از:

- تاثیر برخی از عوامل مزاحم از قبیل خستگی و... بر متغیرهای مورد پژوهش و عدم کنترل این عوامل توسط پژوهشگر.
- مشکلات ناشی از شیوع ویروس کرونا
- همکاری کم و زیاد بودن پرسشنامه ها
- محدودیتهای تحقیق در محیطهای صنعتی باعث می شود که آزمودنیها در آرامش نتوانند به پرسشنامه ها پاسخ دهند.

پیشنهاد های پژوهش:

پیشنهاد کاربردی

- برگزاری کارگاهها و دوره های آموزشی با هدف آموزش و ایجاد تعهد سازمانی
- برگزاری کارگاهها و دوره های آموزشی با هدف کاهش اضطراب، افسردگی و خشم کارکنان با هدف جلوگیری از ایجاد یا تثبیت صفت روان رنجوری
- آموزش مهارتهای زندگی بخصوص حل مساله و اعتماد به نفس جهت ارتقای بهره وری

پیشنهاد پژوهشی:

- متغیر جنسیت در مدل مورد بررسی و مقایسه قرار گیرد.
- انجام تحقیقات مشابه در محیط های صنعتی مثل کارخانه ها، محیط های خدماتی مثل بیمارستانها و محیط های آموزش مثل دانشگاهها
- در تحقیق حاضر رفتارهای نابارور از یک رویکرد کلی بررسی شدند، پیشنهاد می شود پژوهش های بعدی رابطه ویژگی شخصیتی را با شکل های جزئی رفتارهای نابارور مانند دزدی، غیبت، درگیری در حوادث و غیره مورد بررسی قرار دهند.

منابع

منابع فارسی

- حسینی لرگانی، فاطمه (۱۳۸۶). بررسی رابطه ویژگی های شخصیتی با نگرش های سه گانه شغلی. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روان شناسی صنعتی و سازمانی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- ریو، جان مارشال. انگیزش و هیجان. ترجمه یحیی سید محمدی (۱۳۹۵) نشر ویرایش تهران
- سارافینو، ادوآدپ، ۱۳۸۴، «روانشناسی سلامت»، مترجم: الهه میرزایی، انتشارات رشد، چاپ اول.
- شفیع آبادی، عبدا... (۱۳۸۱). راهنمایی و مشاوره شغلی و حرفه ای و نظریه های انتخاب شغل، تهران: انتشارات رشد.
- علوی، امین ا...، ۱۳۷۲، «فشارهای عصبی و روانی در سازمان»، (استرس)، فصلنامه مدیریت دولتی شماره ۲۰، انتشارات: مرکز مدیریت دولتی.
- رنجیران، بهران (۱۳۷۵). تعهدسازمانی، مجله دانشکده ی علوم اداری و اقتصادی دانشگاه
- سارافینو، ادوآدپ، ۱۳۸۴، «روانشناسی سلامت»، مترجم: الهه میرزایی، انتشارات رشد، چاپ اول.



- ساروقی، احمد (۱۳۷۵). بررسی تاثیر تعهدسازمانی بر تمایل به ترک خدمت مدیران و کارشناسان شرکت راه آهن. پایان نامه (کارشناسی ارشد)، تهران: دانشگاه تهران.
- ساعتچی، محمود. کامکاری، کامبیر. عسکریان، مهناز. آزمونهای روانشناختی. نشر ویرایش.
- شفیع آبادی، عبدا ... (۱۳۸۱). راهنمایی و مشاوره شغلی و حرفه ای و نظریه های انتخاب شغل، تهران: انتشارات رشد.
- علوی، امین ا...، ۱۳۷۲، «فشارهای عصبی و روانی در سازمان» (استرس)، فصلنامه مدیریت دولتی شماره ۲۰، انتشارات: مرکز مدیریت دولتی.
- گل پرور، محسن، خلعت بری، جواد، و شرافت، علی اکبر. (۱۳۸۹ج). عاطفه منفی و نقش آن در پیوند میان استرس و فرسودگی شغلی با رفتارهای غیراخلاقی: معرفی رویکردی انسان گرایانه درنگاه به رفتارهای غیراخلاقی. دومین کنگره دو سالانه روانشناسی صنعتی و سازمانی ایران، اصفهان، دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان، ۳ و ۴ اسفند ماه ۱۳۸۹.
- گل پرور، محسن، نیری، شیرین، و مهداد، علی. (۱۳۸۷). رابطه استرس، فرسودگی هیجانی و رفتارهای انحرافی سازمانی در شرکت سهامی ذوب آهن: شواهدی برای مدل استرس - فرسودگی (عدم تعادل) - جبران. یافته های نو در روانشناسی، ۲(۸)، ۳۴-۱۹.
- هاشمی شیخ شبانی، حسین شکرکن، عبدالکاسم نیسی، منیجه شهینی ییلاق (۱۳۸۷). بررسی روابط ساده، چندگانه و تعاملی متغیرهای مهم محیطی، نگرشی، شخصیتی و عاطفی با رفتارهای نابارور در محیط کار در کارکنان یک شرکت صنعتی. مجله علوم تربیتی و روان شناسی. دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره سوم، سال پانزدهم، شماره ۱.
- حقیقی، جمال. هرسی، پاول و بلانچارد، کنت اچ (۱۳۷۳). مدیریت رفتار سازمانی، استفاده از منابع انسانی، ترجمه قاسم کبیری. تهران: جهاد دانشگاهی. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۸۸).
- فیست، جس و فیست، گریگوری. ترجمه یحیی سید محمدی (۱۳۸۴) نظریه های شخصیت. تهران، نشر روان
- یاوری برحق طلب، الهام. سروقد، سیروس. (۱۳۹۲). رابطه ویژگی های شخصیت با تفکر انتقادی و رضایت شغلی در زنان شاغل در ادارات آموزش و پرورش شهرستان شیراز. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد مرودشت
- هرسی، پاول؛ بلانچارد، کنت اچ؛ کبیری قاسم. "مدیریت رفتار سازمانی استفاده از منابع انسانی". چاپ پنجم، انتشارات جهاد دانشگاهی، ۱۳۷۵.

مقایسه کیفیت زندگی کاری شاغلین زن و مرد در شرکت آلومینیوم المهدی شهر

بندرعباس



سیده ندا امیرنیا

کارشناس ارشد روانشناسی عمومی دانشگاه آزاد واحد بندرعباس

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف بررسی مقایسه کیفیت زندگی کاری شاغلین زن و مرد در شرکت آلومینیوم المهدی شهر بندرعباس انجام شد. این طرح یک طرح علی مقایسه ای است. جامعه آماری کلیه کارکنان (زن و مرد) شرکت آلومینیوم المهدی بندرعباس در سال ۱۴۰۰ بودند که در حدود ۲۰۰۰ نفر برآورد شد. تعداد افراد نمونه ۵۸ نفر در نظر گرفته شده که با استفاده از روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزار تحقیق شامل کیفیت زندگی کاری فرم کوتاه پرسشنامه استاندارد کیفیت زندگی کاری ریچارد والتون (۱۳۹۱) بود. برای تجزیه و تحلیل داده ها از آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد و آمار استنباطی (از آزمون تی مستقل) در نرم افزار SPSS استفاده شد. در تحلیل داده ها با سطح معناداری sig کمتر از ۰/۰۵. کیفیت زندگی کاری در شاغلین زن و مرد تفاوت معناداری وجود نداشت. نتایج این پژوهش نشان می دهد که متغیر کیفیت زندگی کاری در شاغلین زن و مرد شرکت آلومینیوم المهدی بندرعباس انجام شد تفاوت معناداری وجود ندارد.

واژه های کلیدی: کیفیت زندگی کاری، کارکنان شرکت آلومینیوم المهدی

مقدمه

نیروی انسانی یکی از عوامل مهم تولید است که از طریق مشارکت در روند تولید چه از نظر فیزیکی، و چه از نظر فکری، مدیریتی و فن آوری نقش بسیار برجسته ای را در روند تولید ایفا می کند، به نحوی که به جرأت می توان گفت جوامعی که موفق شده اند با برنامه ریزی صحیح و متکی بر اصول و ضوابط علمی نیروی انسانی کارآمد به وجود آورند، به خوبی بر کمبودهای ناشی از دیگر عوامل تولید غالب آمده اند، اوضاع اقتصادی مطلوبی برای خود فراهم کرده اند. کیفیت زندگی کاری فرآیندی از تصمیم گیری مشترک، همکاری و سازش متقابل میان مدیریت و کارکنان می باشد و هدف آن تغییر شرایط کار به گونه ای است که کارکنان



مشارکت بیشتری در کار داشته اند و منافع بیشتری از شغل سازمانی خود کسب کنند. (علامه، ۱۳۷۸). نیوا سترام و دیویس (۲۰۰۲) معتقدند که کیفیت زندگی کاری از دیدگاه و منظر کارکنان یعنی مطلوبیت یا عدم مطلوبیت محیط شغلی. والتون (۱۹۷۳) اولین و مشهورترین فردی است که مؤلفه های کیفیت زندگی کاری را طبقه بندی کرد. او ۸ متغیر اصلی را بعنوان هدف ارتقاء کیفیت زندگی را مورد توجه قرار داد: پرداخت منصفانه و کافی، شرایط کاری ایمن و بهداشتی، فرصت مناسب برای توسعه های قابلیت های انسانی، فرصت مناسب برای رشد و امنیت مداوم، اهمیت کار در جامعه، قانونمندی کار و تناسب اجتماعی. مفهوم کیفیت زندگی کاری امروز به یک موضوع اجتماعی عمده در تاسر دنیا مبدل شده است. در حالیکه در گذشته فقط تاکید بر زندگی شخصی بود، در جامعه امروز بهبود زندگی کاری به صورت یکی از مهمترین اهداف سازمان و کارکنان آن درآمده است. کیفیت زندگی کاری که به عنوان یکی از رویکردهای بهبود عملکرد و از جمله عناصر مهم و کلیدی فرهنگ تعالی به شمار می رود، رویکردی است که موجب همسویی کارکنان و سازمان می شود. امروزه توجهی که به کیفیت زندگی کاری می شود بازتابی است از اهمیتی که همگان برای آن قائلند. بنابراین تعیین میزان اهمیت هر یک از مولفه های آن برای سازمان ها لازم است، چرا که اطلاعاتی را فراهم می سازد که بر اساس آن سازمان قادر خواهد بود با اتخاذ خط مشی های مناسب و پرداختن به راهکارهای مطلوب، در جهت بهبود عملکرد و ارتقای بهره وری منابع انسانی و در نهایت بهبود کیفیت زندگی کاری گام بردارد. بدین سبب وجود الگو یا مدلی برای ارزیابی کیفیت زندگی کاری کارکنان ضرورت می یابد (سراجی، ۱۳۸۵). مهمترین ضرورت انجام این پژوهش به دلیل عواملی است که در کیفیت زندگی کاری تاثیر گذارند ولی کمتر مورد مطالعه قرار گرفتند بعنوان نمونه هنوز پژوهش های زیادی در خصوص کیفیت زندگی کاری در شرکت آلومینیوم مهدی شهر بندرعباس انجام نشده است. نیروی انسانی و اهمیت آن در سازمان واقعی است که امروزه از نظر هیچکس پوشیده نیست. به راستی پیشرفت و استمرار حیات سازمان ها در گرو توجه همه جانبه مدیران به نقش و جایگاه سرمایه انسانی است. شکوفا شدن نیروی انسانی در سازمان ها اقدامات گوناگون را میطلبد. یکی از این اقدامات تأمین رضایت شغلی کارکنان است. با توجه به مطالب ذکر شده پژوهش حاضر در صدد پاسخ گویی به این سوال است تفاوت معناداری در کیفیت زندگی کاری در شاغلین مرد و زن وجود دارد یا خیر؟

روش پژوهش:

روش پژوهش حاضر علی-مقایسه ای است. جامعه آماری این پژوهش، شاغلین زن و مرد شرکت آلومینیوم بندرعباس در سال ۱۴۰۰ می باشد که در حدود ۲۰۰۰ نفر می باشند. از جامعه فوق نمونه ای به حجم ۵۸ نفر (۲۹ نفر مرد و ۲۹ نفر زن) به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. برای جمع آوری اطلاعات از پرسشنامه کیفیت زندگی کاری ریچارد والتون (۱۳۹۱) استفاده گردید. داده از نظر توصیفی و استنباطی و با کمک نرم افزار SPSS نسخه ۲۶ تحلیل شدند. در تحلیل داده ها با سطح معناداری $\alpha = 0.05$ کیفیت زندگی کاری در شاغلین زن و مرد تفاوت معناداری وجود نداشت

ابزار پژوهش:

پرسشنامه های پژوهش بصورت آنلاین و غیرمستقیم در اختیار افراد گروه نمونه قرار گرفته شد.

پرسشنامه استاندارد کیفیت زندگی کاری. این پرسشنامه توسط ریچارد والتون (1973) ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۲۴ گویه می باشد که به طور کلی میزان کیفیت زندگی کاری فرد را مورد ارزیابی قرار می دهد. شیوه نمره گذاری این پرسشنامه به صورت زیر است:



گزینه	کاملاً موافقم	موافقم	بی نظرم	مخالفم	کاملاً مخالفم
امتیاز	۵	۴	۳	۲	۱

در نهایت، به منظور محاسبه امتیاز کلی پرسشنامه، امتیاز بدست آمده از تک تک سوالات محاسبه گردیده و با هم جمع می شود. این امتیاز بیانگر میزان کیفیت زندگی کاری فرد پاسخ دهنده بوده و هر چه بالاتر باشد، نشان دهنده کیفیت زندگی کاری بالاتر فرد خواهد بود و برعکس. این نمره دامنه ای از ۲۴ تا ۹۵ خواهد داشت.

روش ها و ابزار تجزیه و تحلیل داده ها: جهت تجزیه و تحلیل داده ها در بخش آمار توصیفی از میانگین و انحراف استاندارد و در بخش آمار استنباطی از آزمون تی مستقل استفاده شد. تمام محاسبات آماری این پژوهش با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۶، انجام شد.

یافته ها
در بخش حاضر یافته های پژوهش در دو بخش توصیفی که شامل میانگین و انحراف استاندارد و استنباطی که تأیید یا رد فرضیه پژوهشی می باشد ارائه می گردد.

در این بخش اطلاعات مندرج در جدول ۱، اطلاعات توصیفی مربوط به متغیر پژوهش می باشد.

جدول ۱: اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
کیفیت زندگی کاری	مرد	۲۸	۸۸,۲۷۵۹	۱۵,۴۲۰۰۶
	زن	۲۸	۸۲,۷۹۳۱	۱۳,۰۹۹۵۶

اطلاعات جدول فوق بیانگر شاخص های آماری برای امتیاز به دست آمده از متغیرهای بکار رفته در تحقیق است که میانگین و انحراف معیار آن ارائه شده است.

در جدول زیر نتایج مرتبط با تأیید و رد فرضیه پژوهش ارائه شده است.

جدول ۲: اطلاعات مربوط به تأیید و رد فرضیه پژوهش

متغیر پژوهش	درجه	t	SIG
کیفیت زندگی کاری	۴۶	1.459	395



در جدول فوق نتایج مرتبط با تایید و رد فرضیه پژوهش ارائه می گردد. با توجه به اطلاعات مندرج در جدول فوق و تی بدست آمده که برابر 1.495 می باشد و در سطح معناداری مورد نظر نمی باشد.

نتیجه گیری:

هدف پژوهش حاضر بررسی مقایسه کیفیت زندگی کاری شاغلین زن و مرد در شرکت آلومینیوم المهدی شهر بندرعباس انجام شد. نتایج این پژوهش نشان می دهد که متغیر کیفیت زندگی کاری در شاغلین زن و مرد شرکت آلومینیوم المهدی بندرعباس انجام شد تفاوت معناداری وجود ندارد.

نتایج پژوهش حاضر با یافته های پژوهش ، بنگ کوفول (۲۰۰۷) ، رستگاری (۱۳۷۸) ، ترک سمائی (۱۳۸۲) ، خالصی و سیفی (۱۳۸۵) و در گاهی و همکاران (۱۳۸۶) همسو نمی باشد .

در تبیین این یافته باید اشاره کرد که شناخت کیفیت زندگی کاری در بخش های گوناگون، وظیفه ای است که باید مسئولان و مدیران جامعه، با تلاشی بیشتر به آن بپردازند و دلایل متروک ماندن بعضی از مؤلفه های کیفیت زندگی کاری کارکنان را بیابند و سعی در گسترش، حفظ و توسعه آن داشته باشند. حقیقت این است که رضایت از کار در دستمزد خلاصه نمی شود، به عبارت دیگر روابط عاطفی انسان با کار و واکنش هایش در برابر آن یک سلسله پاسخ ساده و مستقیم به محرک ها نیست که از پست فعلی کارش نشأت گرفته باشد. این پاسخ ها از میانجی های متعددی از قبیل وجهه نظرها و سایر متغیرهایی که به کل کار در گذشته، حال و آینده مربوط می شود عبور می کند. به علاوه جایگاه و قدر و منزلتی که کارکنان برای خود قائل می شوند، در پاسخ ها و واکنشهای آنان اثر می گذارد. " رشد سریع صنعت و به کارگیری مداوم نیروی انسانی به صورت ابزار کار، باعث از بین رفتن انگیزه های شغلی خواسته های انسان شاغل و اعمال نگرشی ابزاری در مورد انسان زمینه بروز نارضایتی ها، اختلافات و مشاجرات را در سازمان ها فراهم آورده است، ادامه این وضعیت و به ویژه به کارگیری مداوم نیروی انسانی به صورت ابزار کار، باعث از بین رفتن انگیزه های شغلی در انسان خواهد شد (توسلی، ۱۳۸۷: ۱۷۳). بنابر این می توان گفت، ارتقای کیفیت زندگی کاری از طریق فراهم کردن امکانات لازم جهت مشارکت کارکنان در تصمیم گیری های سازمانی، ایجاد جوی مبتنی بر اعتماد میان کارکنان و مدیران که به اتحاد و همبستگی آنان می انجامد، واگذاری مسئولیت به کارکنان، فراهم بودن فرصت های لازم جهت به کارگیری مهارت ها و قابلیت های فردی کارکنان، غنای شغلی، معنی دار کردن شغل، رشد شخصی و تحرک در کار، ایجاد تنوع در کار میسر می گردد.

محدودیت هایی که در پژوهش حاضر وجود داشت در دوران بیماری منحوس کرونا انجام شد پرسنل بصورت شیفتی بودند و دسترسی کامل به افراد در یک رده سنی نداشته ایم و عوامل مزاحم از قبیل خستگی دخیل بود. براساس این یافته ها پیشنهاد می گردد مطالعات پژوهشی در حیطه بهبود کیفیت زندگی کاری کارکنان انجام شود، مشاوران، برنامه غنی سازی رابطه را در سازمانها برای افزایش کیفیت زندگی کاری کارکنان استفاده کنند . در کل پیشنهاد میشود مانند بسیاری از سازمانهای موفق، به روابط موجود در محیط کار اهمیت زیادی داده شود، تا هم خود کارکنان انرژی بیشتری برای انجام امورشان داشته باشند و هم کارایی سازمان افزایش یابد.

سپاسگزاری

بدینوسیله از مدیریت و کارکنان شرکت آلومینیوم المهدی شهر بندرعباس که در انجام این پژوهش همکاری داشته اند قدردانی می گردد.

تضاد منافع این پژوهش با هزینه شخصی نویسنده انجام شده است.



منابع

- علامه، محسن (1378). توسعه الگوی کیفیت زندگی کاری والتون بر مبنای ارزش های اسلامی (با تاکید بر نهج البلاغه) و تعیین تاثیر آن بر کاهش تنیدگی روانی .رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.
- سراجی، نادر(۱۳۸۵). مطالعه کیفیت زندگی کاری. مجله بهداشت عمومی، ۳۵(۷)، ۱۲۳-۱۱۲.
- درگاهی، ح ، و قریب، م ، و گودرزی، م ، (۱۳۸۶). بررسی کیفیت زندگی کاری پرستاران بیمارستانهای دانشگاه علوم پزشکی تهران. مجله دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی تهران، حیات، دوره ۱۳، شماره ۲، صفحات ۲۲-۱۳.
- رستگاری (۱۳۷۸) . تأثیر کیفیت زندگی کاری بر عملکرد کارکنان شاغل در شبکه بهداشت و درمان نجف آباد، پایان نامه ارشد، دانشگاه اصفهان، اصفهان
- ترک، سمائی (۱۳۸۲). بررسی کیفیت زندگی کاری بر بهره وری نیروی انسانی، پایان نامه ارشناسی ارشد، دانشگاه علامه، تهران.
- خالصی، حقانی، ردیسی و سیفی.(۱۳۸۵). بررسی رابطه ی کیفیت زندگی کاری و تعهد سازمانی کارکنان بیمارستانهای دانشگاهی سنندج، دانشگاه علوم پزشکی ایران، تهران
- توسلی، غلامعباس. (۱۳۸۷). جامعه شناسی کار و مشاغل. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها (انتشارات سمت).
- Newstrom. J. W; and Davis.K. (2002). *Organizational Behavior: Human Behavior at Work*, 11thed. London: Mc Graw-Hill.
- Walton, R. F. (1973). Quality of work life: what is it? *Sloan Management Review*, fall.
- Bangkoedphol, P., (2007). Relationships between personal factors, quality of working life and job performance of professional nurses in private hospitals, A Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of master of nursing management, Mahidol University.

مقایسه افسردگی در دانشجویان کارشناسی روانشناسی دختر و پسر دانشگاه آزاد اسلامی واحد

بندرعباس



سحر خسروی

۱. دانشجوی کارشناسی روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس

چکیده

هدف: در میان اختلالات روانی شایع در جوامع، افسردگی یکی از شایع ترین بیماری های اعصاب و روان است که به زمان و مکان و شخص خاصی محدود نیست و همه ی گروه ها و رده های جامعه را در برمیگیرد. نظر به اهمیت به حساب آوردن شیوع افسردگی بین دانشجویان جهت برنامه ریزی و انواع پیشگیری ها، هدف پژوهش حاضر بررسی میزان افسردگی در بین دانشجویان کارشناسی روانشناسی دختر و پسر دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس بود. **روش:** پژوهش حاضر از نوع علی-مقایسه ای می باشد. جامعه آماری شامل دانشجویان روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بودند. نمونه پژوهش شامل ۲۵ نفر از دانشجویان دختر و ۲۵ نفر از دانشجویان پسر رشته روانشناسی دانشگاه آزاد بندرعباس بودند، که به صورت نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. به منظور جمع آوری داده ها از پرسشنامه افسردگی بک استفاده شد. داده ها با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۶ و آزمون تی مستقل مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. **یافته ها:** آزمون تی مستقل تفاوت آماری معنی داری را بین جنسیت و افسردگی نشان نداد. تی به دست آمده که برابر با ۰٫۶۵- می باشد در سطح مورد نظر معنی دار نمی باشد. رابطه معنی داری بین جنسیت و افسردگی پیدا نشد. **نتیجه گیری:** با توجه به اینکه دانشجویان به عنوان آینده سازان جامعه، نقش بسزایی در توسعه و پیشرفت جامعه دارند، توجه به سلامت روانی دانشجویان از اهمیت بالایی برخوردار است. به منظور بهبود و جلوگیری به موقع افراد در معرض افسردگی باید عوامل زمینه ساز بررسی گردد، امکانات تفریحی و رفاهی برای دانشجویان فراهم گردد. تقویت مراکز مشاوره و خدمات روانپزشکی، جهت شناخت و درمان به موقع مشکلات روحی و روانی دانشجویان مد نظر قرار گیرد.

کلید واژه: دانشجویان، افسردگی، آزمون بک، بندرعباس

مقدمه

دانشجویان قشر جوان و آینده ساز هر جامعه ای هستند. سلامت جسم و روان آنها در ایفای نقش آنها در جامعه بسیار مهم است. برای داشتن جامعه رو به پیشرفت نیاز به قشر جوان است که بیشتر در طبقه دانشجویان قرار دارند. گروه دانشجویان با تغییر دوره از



نوجوانی به جوانی به همراه فشار اجتماعی و مسولیت پذیری بیشتر باعث میشود، بیشتر در معرض استرس و تنش قرار بگیرند، که اثرات مخربی بر روان و جسم آنها میگذارد. از اثرات استرس های این دوره باعث افسردگی می شود. در دنیای پرتنش کنونی اختلالات روانی اهمیت ویژه ای پیدا کرده اند که در این میان افسردگی به دلیل شیوع بالا و تاریخچه طولانی از جایگاه خاصی برخوردارند. افسردگی نوعی عکس العمل به استرس است که در آن هیچ چیز ارزشمند به نظر نمی رسد. در طی تاریخ روانشناسی این اختلال به دلیل پیامدهای ناگوار و شیوع بالا همواره مورد توجه بوده است و از این رو پژوهش های زیادی در این زمینه صورت گرفته و حجم وسیعی از منابع مالی و انسانی را به خود اختصاص داده است. طبق برآوردهای سازمان جهانی بهداشت میزان شیوع این اختلال در کشورهای در حال توسعه رو به افزایش است. براساس گزارش های این سازمان افسردگی چهارمین علت ناتوانی در جوامع بشری بوده و تا سال ۲۰۲۷ این بیماری احتمال دومین علت ناتوانی ناشی از بیماری ها را به خود اختصاص خواهد داد. با توجه به مطالعات اخیر انجمن اضطراب و افسردگی ایالات متحده امریکا شیوع ۶ ماهه افسردگی اساسی از ۳/۸ تا ۹/۹ درصد در کشورهای مختلف اروپایی متغیر است. طبق بررسی های انجام شده در ایران افسردگی با شیوع ۳/۸ درصد در راس اختلالات روانی بوده و بر همین اساس ۲۱ درصد افراد مورد بررسی از علایم افسردگی و اضطراب رنج می برند. (اسلامی اکبر، کوتی، مرزونی، احمد آبادی، کلانی، ۱۳۹۳). در میان اختلالات روانی شایع در جوامع، افسردگی یکی از شایع ترین بیماری های اعصاب و روان است که به زمان و مکان و شخص خاصی محدود نیست و همه ی گروه ها و رده های جامعه را در برمیگیرد. اما میزان شیوع آن نسبت به سن و جنس، گروه ها و مکان های مختلف، متفاوت است. ورود افراد، بخصوص گروه دانشجویان جوان؛ به یک نقطه مکانی جدید، آنها را در معرض فشارهای متعدد، از جمله؛ «شوک فرهنگی» قرار خواهد داد. این فشار روانی میتواند زمینه ساز ناهنجاری های متعددی در افراد گردد (آزاد مرزآبادی، ۱۳۸۱؛ به نقل از فروتنی، محمد رضا ۱۳۸۴). بیش از ۸۰ درصد از بیماران افسرده خود را انسان بی ارزشی می دانند، به خصوص در زمینه هایی مثل هوش، موفقیت، اشتها، جذابیت، سلامتی و توانایی که برایشان بیشترین ارزش ها را دارد احساس ناتوانی می کنند. از جمله مخرب ترین عوارض افسردگی کاهش میل به کار و فعالیت می باشد. همچنین طبق گزارش سازمان بهداشت جهانی و بانک جهانی، افسردگی در صدر علل مهم ناتوانی و از کار افتادگی در جهان قرار دارد (ایلدراآبادی، اسحق؛ فیروز کوهی، محمد رضا؛ مظلوم، سیدرضا؛ نویدیان، علی، ۱۳۸۳). ابتلاء به افسردگی می تواند منجر به کاهش اعتماد به نفس، اعتیاد، اختلال در عملکردهای تحصیلی، شغلی، خانوادگی و اجتماعی فرد شده و باعث تحمیل هزینه های بالایی به جامعه شود. از علائم متعدد افسردگی می توان به خلق افسرده، فقدان علاقه و لذت، کاهش انرژی، عدم تمرکز، اختلال خواب اشاره نمود که از مخرب ترین عارضه افسردگی می توان به کاهش میل به کار و فعالیت اشاره نمود (بهرامی، مهشید؛ دهدشتی، علیرضا؛ کرمی، میثم، ۱۳۹۶). بررسی این اختلال می تواند به شناسایی و انجام مداخلات آموزشی و درمانی به موقع و موثرتر کمک کند (خوش خطی، نازیلا؛ جعفری، اصغر؛ یزدی نژاد، علیرضا؛ خوش خطی، ندا، ۱۳۹۴).

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع علی _ مقایسه ای می باشد. جامعه آماری شامل دانشجویان روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بودند. نمونه پژوهش شامل ۲۵ نفر از دانشجویان دختر و ۲۵ نفر از دانشجویان



پسر رشته روانشناسی دانشگاه آزاد بندرعباس بودند، که به صورت نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. ملاک ورود دانشجویان دختر و پسر کارشناسی رشته روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندر عباس بود. ملاک خروج دانشجویان رشته های غیر از روانشناسی، مقطع تحصیلی کارشناسی ارشد و دکترا بود.

ابزار پژوهش

در این پژوهش از پرسشنامه افسردگی بک استفاده شد. پرسشنامه افسردگی بک (فرم بلند) ، جهت بررسی میزان افسردگی می باشد. پرسشنامه افسردگی بک (فرم بلند) دارای ۲۱ سوال است که نمرات پاسخ های هر یک از سوالات بین ۰ تا ۳ و امتیازات کل حاصله از پرسشنامه می تواند بین ۰ تا ۶۳ باشد. نحوه طبقه بندی نمرات حاصله از پرسشنامه به این صورت می باشد که : نمرات ۰-۱۳ به معنی وجود افسردگی جزئی در فرد ، نمرات ۱۴_۱۹ (افسردگی خفیف) ، ۲۰_۲۸ (افسردگی متوسط) ، ۲۹_۶۳ (افسردگی شدید) می باشد. مطالعات روان سنجی انجام شده بر روی ویرایش دوم پرسشنامه بک نشان می دهد که این پرسشنامه از اعتبار و روایی مطلوبی برخوردار است و به طور کلی این پرسشنامه جانشین مناسبی برای ویرایش اول آن محسوب می شود. بک (۲۰۰۰) ثبات درونی این ابزار را ۰/۷۳ تا ۰/۹۲ با میانگین ۰/۸۶ و ضریب آلفا برای گروه بیمار ۰/۸۶ و غیر بیمار ۰/۸۱ گزارش کرد. به علاوه در یک بررسی بر روی ۱۲۵ دانشجوی دانشگاه تهران و دانشگاه علامه طباطبایی که جهت بررسی اعتبار وروایی پرسشنامه استاندارد افسردگی بک (فرم بلند) بر روی جمعیت ایرانی انجام گرفت ، نتایج بیانگر آلفای کرونباخ ۰/۷۸ و اعتبار بازآزمایی به فاصله دو هفته ۰/۷۳ بود (کلانی ، نوید و همکاران ، ۱۳۹۳). جهت تجزیه و تحلیل داده ها در بخش آمار توصیفی از میانگین و انحراف استاندارد و در بخش آمار استنباطی از آزمون تی مستقل استفاده شد. تمام محاسبات آماری این پژوهش با استفاده از نرم افزار spss (نسخه ۲۶) انجام شد.

یافته ها

اطلاعات مندرج در جدول ۱، اطلاعات توصیفی مربوط به متغیر پژوهش می باشد.

جدول ۱- میانگین و انحراف استاندارد را به تفکیک گروه ها

متغیر	گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
افسردگی	پسر	۲۵	۱۲,۶۰	۸,۶۰
	دختر	۲۵	۱۴,۴۴	۱۱,۳



جدول ۲- نتایج مرتبط با تایید و رد فرضیه پژوهش

متغیر پژوهش	درجه آزادی	t	Sig
افسردگی	۴۸	-۰,۶۵	۰,۰۸۱

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول فوق t به دست آمده که برابر با $-0,65$ می باشد در سطح مورد نظر معنی دار نمی باشد. فرضیه پژوهش مبنی بر تفاوت میزان افسردگی در دانشجویان پسر و دختر تایید نمی گردد. تجزیه و تحلیل داده های آماری بیانگر عدم ارتباط معنی داری بین جنس و میزان افسردگی دانشجویان بود. و می توان گفت بین دانشجویان دختر و پسر در میزان افسردگی تفاوت معنی داری وجود ندارد.

بحث و نتیجه گیری

در میان اختلالات روانی شایع در جوامع، افسردگی یکی از شایع ترین بیماری های اعصاب و روان است که به زمان و مکان و شخص خاصی محدود نیست و همه ی گروه ها و رده های جامعه را در برمیگیرد افسردگی در بین دانشجویان مساله ای با اهمیت است، زیرا از موفقیت و پیشرفت تحصیلی آنان کاسته و عدم درمان آن می تواند به ویژه در رشته های مرتبط با خدمات سلامت جامعه، عوارض زیادی را به دنبال داشته باشد. (خوش خطی، یزدی نژاد، ۱۳۹۴). این پژوهش با هدف بررسی میزان افسردگی در بین دانشجویان دختر و پسر رشته روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس بود. یافته ها نشان داد که بین میزان افسردگی دانشجویان دختر و پسر تفاوت معنی داری مشاهده نشد. این یافته ها با یافته های (خوش خطی و همکاران، ۱۳۹۴؛ بهرامی و همکاران، ۱۳۹۶؛ اسلامی و همکاران، ۱۳۹۳؛ رحمانی بیدختی، صادقی خراشاد، بیجاری، ۱۳۹۳) همخوانی دارد. در تبیین این یافته باید اشاره کرد، تفاوت معنی داری بین دانشجویان دختر و پسر مشاهده نشد، این عدم تفاوت را می توان به کم بودن حجم نمونه و تقسیم بندی گروهها براساس جنسیت نسبت داد. به علت درگیری با بیماری کرونا در این ترم جاری (۱۴۰۰-۱۳۹۹) و مجازی بودن دانشگاه ها تعداد نمونه محدود در دسترس بود. پیشنهاد می شود در پژوهش های آینده با حجم نمونه بیشتر انجام شود. با توجه به اینکه دانشجویان به عنوان آینده سازان جامعه، نقش بسزایی در توسعه و پیشرفت جامعه دارند، توجه به سلامت روانی دانشجویان از اهمیت بالایی برخوردار است. به منظور بهبود و جلوگیری به موقع افراد در معرض افسردگی باید عوامل زمینه ساز بررسی گردد، امکانات تفریحی و رفاهی برای دانشجویان فراهم گردد. تقویت مراکز مشاوره و خدمات روانپزشکی، جهت شناخت و درمان به موقع مشکلات روحی و روانی دانشجویان مد نظر قرار گیرد.

تشکر و قدردانی



از مساعادت دکتر محمدرضا فرشاد (دکتری تخصصی مشاوره) و دانشجویان شرکت کننده در این پژوهش تشکر و سپاسگزاری می شود.

منابع

- اسلامی اکبر، رسول؛ کوتی، وسام؛ زارع مرزونی، هادی؛ نوری احمدآبادی، مصیب؛ کلانی، نوید (۱۳۹۳). بررسی شیوع افسردگی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی جهرم در سال ۱۳۹۲. مجله علوم پزشکی زانکو، دوره ۱۵، شماره ۴۷، صص ۵۸-۶۶.
- فروتنی، محمدرضا (۱۳۸۴). بررسی افسردگی در دانشجویان مراکز آموزش عالی. نشریه پرستاری ایران، جلد ۱۸، شماره ۴۱ و ۴۲، صص ۱۲۳-۱۳۰.
- ایلدربآبادی، اسحق؛ فیروز کوهی، محمد رضا؛ مظلوم، سیدرضا؛ نویدیان، علی (۱۳۸۳). بررسی میزان شیوع افسردگی دانشجویان دانشکده علوم پزشکی زابل در سال تحصیلی ۸۰-۸۱. مجله دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد، دوره ششم، شماره ۲، صص ۱۵-۲۱.
- بهرامی، مهشید؛ دهدشتی، علیرضا؛ کرمی، میثم (۱۳۹۶). بررسی میزان شیوع افسردگی و برخی عوامل موثر بر آن در دانشجویان دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی سمنان. مجله علوم پزشکی زانکو، دوره ۱۸، شماره ۵۸، صص ۲۴-۳۲.
- خوش خطی، نازیلا؛ جعفری، اصغر؛ یزدی نژاد، علیرضا؛ خوش خطی، ندا (۱۳۹۴). بررسی میزان شیوع افسردگی در تازه دانشجویان رشته داروسازی زنجان برحسب متغیرهای جمعیت شناختی. دوره ۸، شماره ۱۷، صص ۲۱-۲۸.
- رحمانی بیدختی، ناهید؛ صادقی خراشاد، محمود؛ بیجاری، بیتا (۱۳۹۳). مقایسه شیوع افسردگی در دانشجویان پزشکی سال های اول و آخر دانشگاه علوم پزشکی بیرجند. دوره ۲۱، شماره ۲، صص ۲۴۶-۲۵۲.