

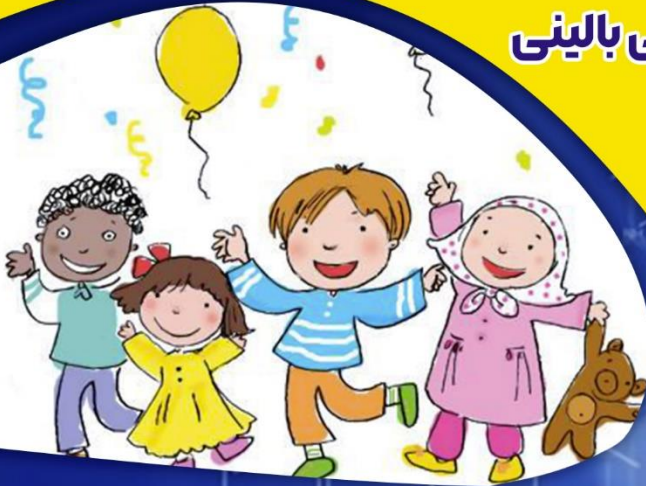
چهارمین همایش ملی

اولین همایش بین المللی روان شناسی بالینی



4th کودک و نوجوان

National Conference and 1st International
Conference on Clinical Psychology of Child and
Adolescent



Conference themes:

- The effects of family on growth in childhood and adolescence
- Effects of school and peer group on children and adolescents
- New approaches in the psychology of children and adolescents
- Psychological tests for children and teenagers
- The effects of cyber space on children and teenagers
- Dangerous behaviors in children and adolescents
- Psychological injuries in childhood and adolescence
- Therapeutic interventions in disorders of children and adolescents
- Prevention and promotion of health in children and adolescents
- Clinical psychology of children with special needs

محورهای همایش:

- اثرات خانواده بر رشد در دوران کودکی و نوجوانی
- اثرات مدرسه و گروه همسالان بر کودک و نوجوان
- رویکردهای نوین در روان شناسی کودکان و نوجوانان
- آزمون های روان شناختی برای کودکان و نوجوانان
- اثرات فضای مجازی در کودکان و نوجوانان
- رفتارهای پرخطر در کودکان و نوجوانان
- آسیب های روان شناختی در دوران کودکی و نوجوانی
- مداخلات درمانی در اختلالات کودکان و نوجوانان
- پیشگیری و ارتقای سلامت در کودکان و نوجوانان
- روان شناسی بالینی کودکان با نیازهای ویژه

زمان و تاریخ:

تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳

آخرین مهلت ارسال مقالات: ۸ اسفندماه ۱۴۰۳

نتایج داوری مقالات: ۱ هفته بعد از ارسال مقاله

Date of holding the conference: 4 March 2025

Deadline for submitting articles: 26 February 2025

Results of article review: 1 week after submitting the article

چاپ مقالات برگزیده:

چاپ مقالات برگزیده در مجله های علمی پژوهشی:

• مجله روان شناسی مدرسه و آموزشگاه

• مجله ناتوانی های یادگیری

• مجله پژوهش در روان درمانی کودک و نوجوان

• Journal of Family Relations Studies

• Journal of Research in Psychopathology

آدرس دبیرخانه:

آدرس وبسایت همایش: <https://events.uma.ac.ir/cpca>

اردبیل، بلوار دانشگاه، دانشگاه محقق اردبیلی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، طبقه سوم،
چهارمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی روانشناسی بالینی کودک و نوجوان

شماره تماس و واتساپ: ۰۹۱۴۶۸۱۸۰۸۴





چهارمین همایش ملی
اولین همایش بین المللی روان شناسی بالینی
4th کودک و نوجوان

National Conference and 1st International
Conference on Clinical Psychology of Child and
Adolescent



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
Date of holding the conference: 4 March 2025



۲۵۹

بسم الله الرحمن الرحيم





برگزار کننده
دانشگاه محقق اردبیلی
(دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی)

چهارمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی روانشناسی بالینی کودک و نوجوان

رئیس همایش:
دکتر محمد نریمانی

دبیر علمی همایش:
دکتر نیلوفر میکائیلی

دبیر اجرایی همایش:
آقای علی سلمانی



فهرست مطالب

صفحه

عنوان

۶	اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری مبتنی بر هوش مصنوعی بر خلاقیت تحصیلی دانش آموزان
۱۳	مروری بر تاب آوری تحصیلی و راهکارهای افزایش آن در دانش آموزان
۲۶	رابطه بین خشونت‌های سایبری با پرخاشگری دانش آموزان شهر بهبهان
۳۲	اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر بهزیستی روانی نوجوانان شهر اردکان
۴۰	تأثیر هوش مصنوعی بر بهبود برنامه درسی دانش آموزان: مطالعه مروری
۴۶	اثربخشی خانواده‌درمانی ساختاری مینوچین بر مثلث‌سازی و مرزهای ارتباطی در تعارضات زناشویی خانواده‌های دارای نوجوان
۵۷	اثربخشی قصه درمانی بر ارتقای میزان خودآزمندگی اجتماعی، هیجانی و تحصیلی کودکان ۸ تا ۱۰ سال
۶۷	ارزیابی و مقایسه ویژگی‌های شخصیتی در دانش آموزان ایرانی و اتباع در شهر قم
۷۹	ارزیابی و مقایسه سلامت روان در دانش آموزان ایرانی و اتباع در شهر قم
	پیش بینی درگیری تحصیلی در دانش آموزان متوسطه اول براساس بهزیستی ذهنی در مدرسه و مهارت‌های اجتماعی بعد از حضوری شدن
۸۹	مدارس در پاندمی کرونا
۹۷	اثربخشی درمان شناختی رفتاری در کودکان و نوجوانان مبتلا به اختلال وسواسی-جبری: مطالعه‌ای مبتنی بر فراتحلیل
۱۰۶	بررسی تأثیر متغیرسرشت بر متغیرهای روانشناختی
۱۲۰	مروری بر اختلال نافرمانی مقابله‌ای و راهکارهای مداخله‌ای رفتاری: با تمرکز بر آموزش مدیریت والدین
۱۳۳	اثربخشی آموزش تنظیم هیجان به شیوه گراس بر پریشانی روانی نوجوانان پسر دارای افکار خودآسیب‌رسان شهر خاش
۱۴۲	اثربخشی آموزش والدگری بر رابطه والد-کودک مادران کودکان کم شنوا در مدارس عادی و استثنایی
۱۵۱	بررسی نقش خودنظم دهی تحصیلی در پیش بینی بهزیستی تحصیلی دانش - آموزان مقطع متوسطه دوم
۱۶۱	پیش‌بینی شکست عاطفی بر مبنای سبک دلبستگی و خودشیفتگی به واسطه راهبردهای تنظیم‌شناختی هیجان
۱۷۷	نقش بهزیستی معنوی در پیش بینی اضطراب سلامت دختران دارای نشانه‌های اضطراب
۱۸۵	نقش تعهد مذهبی در پیش بینی اضطراب سلامت دختران دارای نشانه‌های اضطراب
۱۹۳	نقش دلبستگی به خدا در پیش بینی اضطراب سلامت دختران دارای نشانه‌های اضطراب
۲۰۰	تأثیر آموزش شناختی درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر کاهش نشانه‌های افسردگی نوجوانان بد سرپرست
۲۰۶	تأثیر روش شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر سلامت روان نوجوانان بدسرپرست
۲۱۱	بررسی رابطه هویت بریکولاژ و سبک‌های تربیتی خانواده دانش آموزان متوسطه شهر دهدشت
۲۲۳	مقایسه ادراک دیداری در دانش آموزان خوش خط و بدخط دوره ابتدایی
	مدل‌یابی معادلات ساختاری اختلال یادگیری ریاضی بر اساس نقص در کارکردهای اجرایی با نقش میانجی اضطراب در دانش‌آموزان ابتدایی
۲۳۱	شهر خرم‌آباد
۲۴۴	بررسی نقش همسالان در بازتولید و مهار خشونت در فضای مجازی و ارائه راهکارهایی برای مداخله و پیشگیری در مدارس
۲۵۵	بررسی رابطه ی حمایت اجتماعی با فرسودگی تحصیلی دانش آموزان
۲۶۲	بررسی رابطه ی حمایت اجتماعی با استرس تحصیلی دانش آموزان
۲۶۹	بررسی رابطه شاخص‌های تحول مثبت نوجوانی با تحصیل‌گریزی در دانش‌آموزان
۲۷۸	اثربخشی برنامه‌های یادگیری مشارکتی مبتنی بر هوش مصنوعی بر درک مفاهیم درسی دانش‌آموزان
۲۸۵	بررسی رابطه سبک‌های فرزندپروری والدین با رفتارهای پرخطر در نوجوانان دختر متوسطه اول
۲۹۲	فرزندپروری مثبت: مروری بر مبانی نظری
۳۰۰	رابطه عزت نفس و سبک فرزندپروری مادر با تاب آوری نوجوانان دختر دوره متوسطه
۳۱۲	یادگیری الکترونیکی: مروری بر مبانی نظری
۳۲۱	بررسی و ارزیابی رفتارهای پرخطر در کودکان و نوجوانان



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



فهرست مطالب

صفحه

عنوان

۳۳۵	نقش والدین در رشد اجتماعی کودکان و نوجوانان.....
۳۴۳	بررسی تأثیر حمایت والدین و معلم بر کاهش اضطراب و بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان.....
	مدل یابی معادلات ساختاری نقش میانجی نگرانی از تصویر بدنی در رابطه بین نشخوار فکری مشترک و راهبردهای تنظیم هیجان با اختلال
۳۵۱	بدریخت انگاری بدن در نوجوانان دختر کاربر اینستاگرام شهر خرم آباد.....
۳۶۵	بررسی رابطه مولفه های دشواری در تنظیم هیجان با آمادگی به مصرف مواد در نوجوانان.....
۳۷۳	بررسی تأثیر آموزش مهارت های ارتباطی در افزایش سلامت روانی کودکان و نوجوانان.....
۳۸۰	بررسی رابطه مولفه های عدم تحمل عدم قطعیت و علائم وسواسی جبری در نوجوانان.....
۳۸۹	فلسفه، دین و علوم شناختی: رویکردی ترکیبی برای مقابله با آسیب های روان شناختی کودکان در بحران ها.....
۴۰۴	بررسی اثر فناوری های دیجیتال بر توسعه مهارت های اجتماعی کودکان و نوجوانان.....
۴۱۸	اثر بخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد در ارتقای انعطاف پذیری روان شناختی و کاهش نشخوار فکری نوجوانان دختر با تجربه ی ترومای عشق.....
۴۲۴	نقش مهارت کنترل هیجان بر سلامت روان زوجین متعارض دارای فرزند نوجوان.....
۴۴۰	کاربرد هوش مصنوعی در آموزش و توانبخشی دانش آموزان با نیازهای ویژه: چالش ها و فرصت ها.....
۴۵۴	تأثیر شبکه های اجتماعی بر سلامت روانی و اجتماعی نوجوانان.....
۴۶۱	فضای مجازی؛ چالش ها و فرصت های آموزشی.....
۴۷۰	کاربرد مویک های لژاندر در حل عددی مفهوم تعارض بین نوجوانان.....
۴۷۵	بررسی مقایسه تاثیر سنجش الکترونیک و آزمون های کلاسی در بهبود یادگیری درس علوم تجربی پایه هفتم شهر رومشکان.....
۴۹۰	بررسی و ارزیابی تأثیرات مثبت و مخرب فضای مجازی بر روی توسعه روانی و اجتماعی و هویت کودکان و نوجوانان.....
۵۰۱	بررسی رابطه میان اشتغال مادر با اضطراب جدایی کودکان پیش دبستانی ناحیه ۷ آموزش و پرورش مشهد.....
۵۱۰	پیش بینی خودتنظیمی تحصیلی براساس حمایت اجتماعی ادراک شده در نوجوانان.....
۵۱۷	بررسی رابطه خود تنظیمی و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان متوسطه دوم استان یزد.....
۵۲۸	هوش مصنوعی به مثابه سلاح دو لبه: فرصت ها و تهدیدهای فناوری در جنگ شناختی علیه کودکان.....
۵۴۳	تأثیر شبکه های اجتماعی بر هویت یابی نوجوانان: رویکرد بین رشته ای از منظر فلسفه، روان شناسی و علوم شناختی.....
۵۵۸	راهکارهای تشخیص نشانه ها و علائم اولیه اسکیزوفرنی در کودکان.....
۵۶۵	مروری بر پژوهش های حوزه آزمون های روان شناختی کودکان و نوجوانان: تحلیل علم سنجی بر اساس داده های وب آو ساینس.....
۵۷۶	بررسی نقش ابعاد حمایت اجتماعی در پیش بینی امید به زندگی و رضایت از زندگی در جوانان شهرستان اردکان.....
۵۸۷	شناسایی و تحلیل آسیب های اجتماعی ناشی از ارتباطات برخط نوجوانان با هوش مصنوعی.....



اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری مبتنی بر هوش مصنوعی بر خلاقیت تحصیلی دانش آموزان

مهشید مددی کاهکش

کارشناس ارشد بهداشت و کنترل کیفی مواد غذایی دانشگاه شهرکرد، شهرکرد، ایران

Mmadadi59@yahoo.com

زینب مددی کاهکش

کارشناس ارشد جبر، دانشکده علوم پایه، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

z.madadi.k@gmail.com

افسانه عیسی پره

کارشناس زیست شناسی، دانشگاه پیام نور واحد دزفول، دزفول، ایران

afsaneheisapareh@gmail.com

ماریا بهوندی

لیسانس آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان الزهرا اهواز، اهواز، ایران

چکیده

هدف پژوهش حاضر، تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری مبتنی بر هوش مصنوعی بر خلاقیت تحصیلی دانش آموزان بود. این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از لحاظ روش، از نوع آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری این پژوهش شامل ۳۰ نفر از دانش آموزان دوره اول متوسطه شهر اهواز در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود. ۳۰ دانش آموز به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفره (۱۵ نفر گروه آزمایش و ۱۵ نفر گروه کنترل) جایگزین شدند. برای جمع آوری داده ها از پرسشنامه خلاقیت تحصیلی استفاده شد. شرکت کنندگان گروه آزمایش، ۸ جلسه برنامه ی آموزش راهبردهای یادگیری مبتنی بر هوش مصنوعی را دریافت نمودند. داده ها با استفاده از روش آماری تحلیل کوواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته ها نشان داد که فرضیه پژوهش مبنی بر اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری مبتنی بر هوش مصنوعی بر خلاقیت تحصیلی دانش آموزان مورد تأیید قرار گرفته است ($p > 0.01$). پیشنهاد می گردد که جهت ارتقای خلاقیت تحصیلی دانش آموزان، از روش های نوین آموزشی همچون راهبردهای یادگیری مبتنی بر هوش مصنوعی بهره گرفته شود.

واژگان کلیدی: آموزش راهبردهای یادگیری، هوش مصنوعی، خلاقیت تحصیلی، دانش آموزان





The Effectiveness of AI-Based Learning Strategies Training on Students' Academic Creativity

Mahshid madadi kahkesh¹

Master's degree in food hygiene and quality control,
Shahrekord University, Shahrekord, Iran
Mmadadi59@yahoo.com

Afsaneh isa Pere³

Bachelor of Biology, Payam Noor University, Dezful
branch, Dezful, Iran
afsaneheisapareh@gmail.com

Zainab Maddi Kahkash²

The last master's degree in Algebra, Alpm Basic
Faculty, Shahid Chamran University of Ahvaz,
Ahvaz, Iran
z.madadi.k@gmail.com

Maria Behvandi

Bachelor of Elementary Education, Al-Zahra
Farhangian University of Ahvaz, Ahvaz, Iran

Abstract

The present study aimed to determine the effectiveness of AI-based learning strategies training on students' academic creativity. This research was applied in terms of purpose and experimental in terms of method, using a pre-test and post-test design with a control group. The statistical population included 30 first-grade secondary school students in Ahvaz during the 2022-2023 academic year. A total of 30 students were selected through convenience sampling and were randomly assigned to two groups of 15 (15 in the experimental group and 15 in the control group). The Torrance Creativity Questionnaire was used for data collection. The experimental group participated in an 8-session AI-based learning strategies training program. Data were analyzed using ANCOVA statistical method. The findings confirmed the research hypothesis, indicating that AI-based learning strategies training had a significant effect on students' academic creativity ($p < 0.01$). Based on these findings, it is recommended that modern educational methods, such as AI-based learning strategies, be utilized to enhance students' academic creativity.

Keywords: Learning Strategies Training, Artificial Intelligence, Academic Creativity, Students



مقدمه

تحولات تکنولوژیکی در سال های اخیر، به ویژه پیشرفت های چشمگیر در حوزه هوش مصنوعی، فرصت های جدیدی را در عرصه آموزش و یادگیری ایجاد کرده است. هوش مصنوعی با ارائه ابزارها و سیستم هایی که قادر به تحلیل داده ها، تشخیص الگوها و ارائه پیشنهادات شخصی سازی شده هستند، به یکی از ابزارهای قدرتمند در ارتقای کیفیت یادگیری تبدیل شده است (لی و همکاران، ۲۰۲۰). این فناوری می تواند به دانش آموزان کمک کند تا از روش های یادگیری مناسب تر برای تقویت مهارت های شناختی و خلاقیت استفاده کنند. خلاقیت تحصیلی که به توانایی تولید ایده ها و راه حل های نوآورانه مرتبط است، از مولفه های مهم در موفقیت تحصیلی به شمار می رود (رابینسون، ۲۰۱۸). هوش مصنوعی با استفاده از الگوریتم های پیشرفته و سیستم های تطبیقی می تواند یادگیری را به صورت فردی سازی شده ارائه دهد. این تطبیق پذیری به دانش آموزان امکان می دهد تا با سرعت و سبک یادگیری خود هماهنگ شوند و در عین حال، تجربه ای معنادار و هدفمند از یادگیری به دست آورند. به عنوان مثال، ابزارهای مبتنی بر هوش مصنوعی می توانند بازخورد فوری ارائه داده و دانش آموزان را به صورت پیوسته در مسیر حل مسائل و ارتقای مهارت ها هدایت کنند (اسمیت و براون، ۲۰۲۱). این قابلیت ها به ویژه در زمینه پرورش خلاقیت تحصیلی اهمیت دارند، زیرا خلاقیت نیازمند آزادی عمل، بازخورد دقیق و فرصت های متنوع برای آزمایش ایده ها است. یکی از مزایای مهم هوش مصنوعی در آموزش، ایجاد فرصت های یادگیری تعاملی و پویاست که در آن دانش آموزان می توانند به طور مستقل ایده های خود را کشف کرده و به آزمون بگذارند. این رویکرد باعث توسعه تفکر انتقادی و نوآوری می شود که از عوامل کلیدی در خلاقیت تحصیلی هستند (هریس و جونز، ۲۰۲۳). همچنین، هوش مصنوعی قادر است از طریق تحلیل داده های عملکردی دانش آموزان، نقاط ضعف و قوت آنان را شناسایی کرده و راهکارهایی متناسب با نیازهای فردی ارائه دهد. این ویژگی باعث می شود تا فرایند یادگیری به طور قابل توجهی شخصی سازی شود و دانش آموزان احساس کنند که در یک مسیر یادگیری منحصر به فرد قرار دارند. از سوی دیگر، ابزارهای هوش مصنوعی مانند شبیه سازها و برنامه های آموزشی مبتنی بر یادگیری عمیق می توانند سناریوهای واقعی و جذابی ایجاد کنند که به دانش آموزان امکان می دهد در محیط های تعاملی خلاقیت خود را به کار بگیرند. این سناریوها می توانند شامل شبیه سازی مسائل علمی، هنری و اجتماعی باشند که دانش آموزان را ترغیب به تفکر چندجانبه و ارائه راه حل های نوآورانه می کند. به علاوه، هوش مصنوعی می تواند با استفاده از ابزارهای تحلیلی پیشرفته، عملکرد دانش آموزان را در حوزه خلاقیت مورد ارزیابی قرار داده و بازخوردهای دقیقی ارائه دهد که این خود نقش مهمی در پیشرفت مهارت های خلاقانه ایفا می کند (جانسون، ۲۰۲۲). تحقیقات نشان می دهند که محیط های یادگیری مبتنی بر هوش مصنوعی می توانند انگیزه درونی دانش آموزان را تقویت کرده و فضای مشارکتی ایجاد کنند که در آن دانش آموزان تشویق به تفکر خلاق می شوند. این محیط ها، علاوه بر ارائه محتواهای آموزشی، با شبیه سازی سناریوهای واقعی و مسائل چالش برانگیز، زمینه ای برای به کارگیری تفکر نوآورانه فراهم می آورند. این قابلیت ها نشان دهنده ظرفیت عظیم هوش مصنوعی در ایجاد تغییرات اساسی در روش های سنتی آموزش است. همچنین، این فناوری می تواند نقش کلیدی در تجهیز دانش آموزان به مهارت های قرن بیست و یکم ایفا کند که خلاقیت یکی از مهم ترین آنهاست (میلر و رابرتسون، ۲۰۲۱). با وجود تحقیقات متعدد در زمینه هوش مصنوعی و آموزش، بررسی تأثیر استفاده از راهبردهای یادگیری متکی بر هوش مصنوعی بر خلاقیت تحصیلی هنوز به طور کامل مورد مطالعه قرار نگرفته است. هدف از این پژوهش، تحلیل تأثیر راهبردهای یادگیری مبتنی بر هوش مصنوعی بر ارتقای خلاقیت تحصیلی دانش آموزان است. این مطالعه تلاش دارد تا با ارائه شواهد علمی، نقش هوش مصنوعی را به عنوان یک ابزار مؤثر در توسعه مهارت های خلاقانه دانش آموزان روشن کند. سؤال پژوهش این است که: آیا استفاده از راهبردهای یادگیری مبتنی بر هوش مصنوعی می تواند بر خلاقیت تحصیلی دانش آموزان تأثیرگذار باشد؟



روش پژوهش

طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهر شوش در سال تحصیلی جاری است. از میان این جامعه، ۶۰ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۳۰ نفر) و کنترل (۳۰ نفر) قرار گرفتند. برای اجرای پژوهش، ابتدا پیش‌آزمون خلاقیت تحصیلی برای هر دو گروه اجرا شد. سپس گروه آزمایش به مدت ۸ هفته تحت آموزش با استفاده از راهبردهای یادگیری مبتنی بر هوش مصنوعی قرار گرفتند. در این مدت، گروه کنترل آموزش‌های معمولی خود را دریافت کردند. پس از پایان دوره، پس‌آزمون خلاقیت تحصیلی برای هر دو گروه اجرا شد. برای تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس (ANCOVA) استفاده شد تا تأثیر متغیر مستقل (راهبردهای یادگیری مبتنی بر هوش مصنوعی) بر متغیر وابسته (خلاقیت تحصیلی) با کنترل اثر پیش‌آزمون بررسی شود. تمامی تحلیل‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ انجام گرفت.

پرسشنامه خلاقیت تورنس: پرسشنامه خلاقیت تورنس که در سال ۱۹۶۶ توسط پل تورنس طراحی شده است، یکی از ابزارهای استاندارد و معتبر برای سنجش خلاقیت است. این پرسشنامه شامل ۳۱ گویه است که چهار مؤلفه اصلی خلاقیت را ارزیابی می‌کند: سیالی (۱۰ گویه) به توانایی تولید ایده‌های متعدد، انعطاف‌پذیری (۸ گویه) به توانایی تغییر زاویه دید و ارائه راه‌حل‌های متنوع، اصالت (۸ گویه) به ارائه ایده‌های نوآورانه و بسط (۵ گویه) به توانایی گسترش ایده‌ها و توجه به جزئیات مرتبط است. پاسخ‌ها بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای (از ۱=کاملاً مخالفم تا ۵=کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شوند. این ابزار از نظر روایی و پایایی در پژوهش‌های مختلف تأیید شده است. در این پژوهش، روایی محتوایی پرسشنامه با نظر متخصصان و پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ بررسی شد که برای کل پرسشنامه مقدار ۰٫۸۹، به دست آمد. ضرایب پایایی مؤلفه‌های سیالی، انعطاف‌پذیری، اصالت و بسط نیز به ترتیب ۰٫۸۵، ۰٫۸۲، ۰٫۸۷ و ۰٫۷۸ بودند که نشان‌دهنده قابلیت اعتماد بالای ابزار است. این پرسشنامه در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای ارزیابی تأثیر مداخله آموزشی بر خلاقیت تحصیلی دانش‌آموزان به کار گرفته شد.

جدول ۱- جلسات آموزش راهبردهای یادگیری مبتنی بر هوش مصنوعی

جلسه	خلاصه جلسه
اول	آشنایی با یادگیری مبتنی بر هوش مصنوعی و اهداف دوره - معرفی مفاهیم پایه‌ای هوش مصنوعی و کاربرد آن در آموزش - تبیین اهداف و انتظارات دوره - معرفی ابزارهای هوش مصنوعی که در طول دوره استفاده خواهند شد (مانند چت‌بات‌های آموزشی، نرم‌افزارهای تولید ایده و برنامه‌های یادداشت‌برداری هوشمند) - تمرین عملی: استفاده از یک چت‌بات آموزشی برای پاسخگویی به سؤالات درسی
دوم	جلسه ۲: تقویت تفکر خلاق از طریق هوش مصنوعی - تعریف خلاقیت تحصیلی و اهمیت آن در یادگیری - بررسی تأثیر ابزارهای هوش مصنوعی در پرورش تفکر خلاق - معرفی نرم‌افزارهای تولید ایده مانند MindMeister و AI Idea Generators - تمرین عملی: استفاده از ابزارهای تولید ایده برای حل یک مسئله درسی به روش خلاقانه
سوم	بهبود مهارت‌های مطالعه و یادداشت‌برداری با کمک هوش مصنوعی - معرفی روش‌های نوین مطالعه SQ3R، نقشه ذهنی، خلاصه‌نویسی هوشمند - آشنایی با نرم‌افزارهای هوش مصنوعی برای خلاصه‌سازی متون و استخراج نکات کلیدی مانند Notion AI و SummarizeBot - تمرین عملی: استفاده از یک ابزار خلاصه‌سازی هوشمند برای پردازش یک متن درسی و استخراج نکات مهم



مدیریت زمان و برنامه‌ریزی تحصیلی با ابزارهای هوش مصنوعی

- چهارم اهمیت مدیریت زمان در یادگیری و خلاقیت
- معرفی اپلیکیشن‌های هوش مصنوعی برای برنامه‌ریزی تحصیلی مانند MyStudyLife و Todoist AI
- تمرین عملی: طراحی یک برنامه مطالعه هوشمند با استفاده از یکی از ابزارهای معرفی شده

حل مسئله و تفکر انتقادی با هوش مصنوعی

- پنجم تعریف تفکر انتقادی و نقش آن در افزایش خلاقیت تحصیلی
- آشنایی با نرم‌افزارهای تحلیل داده و حل مسئله (مانند ChatGPT و Wolfram Alpha)
- تمرین عملی: استفاده از یک ابزار هوش مصنوعی برای تحلیل یک مسئله درسی و ارائه راهکارهای مختلف

یادگیری تعاملی و کار گروهی با هوش مصنوعی

- ششم بررسی اهمیت کار گروهی در یادگیری خلاقانه
- معرفی پلتفرم‌های آموزشی مبتنی بر هوش مصنوعی برای یادگیری گروهی (مانند Miro و Google Classroom)
- تمرین عملی: همکاری گروهی با استفاده از یک ابزار دیجیتال برای حل یک چالش درسی

تولید محتوای خلاقانه با کمک هوش مصنوعی

- هفتم آشنایی با ابزارهای تولید محتوای متنی، تصویری و ویدیویی مبتنی بر هوش مصنوعی (مانند Canva AI، DALL-E، و Synthesia)
- نقش تولید محتوا در یادگیری عمیق و خلاقانه
- تمرین عملی: ساخت یک محتوای آموزشی خلاقانه با کمک هوش مصنوعی در مورد یک موضوع درسی

جمع‌بندی، ارزشیابی و ارائه پروژه‌های خلاقانه

- هشتم مرور مباحث آموخته‌شده و تجربیات دانش‌آموزان
- ارائه پروژه‌های دانش‌آموزی که با استفاده از ابزارهای هوش مصنوعی انجام شده‌اند
- دریافت بازخورد و پیشنهادات برای بهبود یادگیری در آینده
- جمع‌بندی و اعطای گواهی پایان دوره

یافته‌ها

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد خلاقیت تحصیلی در دو گروه کنترل و آزمایش

متغیر	مرحله	گروه	
		آزمایش	کنترل
خلاقیت تحصیلی	پیش‌آزمون	میانگین	انحراف استاندارد
		۲۹/۸۱	۲۳/۸۱
		۶/۹۴	۸/۸۹
خلاقیت تحصیلی	پس‌آزمون	میانگین	انحراف استاندارد
		۳۹/۶۱	۲۴/۲۷
		۴/۱۴	۸/۰۸

برای آزمون فرضیه از تجزیه و تحلیل کوواریانس استفاده شد. تجزیه و تحلیل کوواریانس یک روش آماری است که به منظور تعدیل تفاوت‌های اولیه‌ی آزمودنی‌ها به کار می‌رود. بدین ترتیب که هر یک از نمرات در پیش‌آزمون به عنوان هم‌تغییر در نمرات پس‌آزمون به کار برده می‌شود. در تجزیه و تحلیل کوواریانس رعایت برخی از مفروضه‌ها (مانند نرمال بودن توزیع داده‌ها، همگنی شیب خط رگرسیون و همگنی واریانس‌های خطا) الزامی است. در این پژوهش نیز ابتدا به بررسی این مفروضه‌ها پرداخته شد و سپس از آنجایی که این مفروضه‌ها (نرمال بودن توزیع داده‌ها با آزمون شاپیرو-ویلک: $P > 0.01$ ، همگنی شیب خط رگرسیون: $P > 0.01$ و همگنی واریانس‌های خطا با آزمون لوین: $P > 0.01$) برقرار بودند، از تجزیه و تحلیل کوواریانس به منظور مقایسه‌ی میانگین نمره‌ی خلاقیت تحصیلی گروه‌های آزمایش و کنترل در پس‌آزمون استفاده شد که نتایج آن در جدول ذیل ارائه شده است.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



جدول ۳: تجزیه و تحلیل کوواریانس برای مقایسه‌ی میانگین نمره‌ی خلاقیت تحصیلی گروه آزمایش و کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	Sig	اندازه اثر
گروه	۵۶/۰۵	۱	۵۶/۰۵	۱۳/۷۸	۰/۰۰۶	۰/۲۶۴
خطا	۱۲۳/۴۲	۲۱	۵/۲۹			

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود ($F=13/78, P<0/01$)، پس از تعدیل نمره‌های پیش‌آزمون، تفاوت بین گروه آزمایش و کنترل در سطح آلفای ۰/۰۱ معنادار است؛ بنابراین، فرضیه‌ی پژوهش مبنی بر تأثیر استفاده از راهبردهای یادگیری متکی بر هوش مصنوعی بر خلاقیت تحصیلی دانش‌آموزان و تفاوت بین گروه آزمایش و کنترل از لحاظ میزان خلاقیت تحصیلی در پس‌آزمون مورد تأیید قرار می‌گیرد.

جدول ۴: لامبدای ویلکز برای تحلیل اثر گروه‌های آزمایش و کنترل

آزمون	ویلکز لامبدا	درجات آزادی	F	Sig
لامبدای ویلکز	93/0	۱	۱۳/۷۸	۰/۰۰۶

نتایج آزمون ویلکز لامبدا (۰/۹۳) و آماره $F (78/13)$ به‌طور قطعی نشان می‌دهند که تفاوت‌های معناداری بین گروه‌های آزمایش و کنترل در اثر بر متغیر خلاقیت تحصیلی وجود دارد. به‌طور خاص، چون مقدار p برابر با ۰/۰۰۶ است که کمتر از ۰/۰۵ است، می‌توان نتیجه گرفت که گروه‌های آزمایش و کنترل از لحاظ تأثیر بر خلاقیت تحصیلی تفاوت‌های معناداری دارند.

نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش نشان داد که استفاده از راهبردهای یادگیری مبتنی بر هوش مصنوعی تأثیر قابل‌توجهی بر خلاقیت تحصیلی دانش‌آموزان داشته است. گروه آزمایش که به مدت ۸ هفته تحت آموزش مبتنی بر هوش مصنوعی قرار گرفتند، بهبود معناداری در تمامی ابعاد خلاقیت از جمله سیالی، انعطاف‌پذیری، اصالت و بسط نشان دادند. این یافته‌ها بیانگر آن است که هوش مصنوعی می‌تواند به‌عنوان ابزاری مؤثر برای ارتقای توانمندی‌های شناختی و خلاقیت دانش‌آموزان به کار گرفته شود. یکی از مهم‌ترین دلایل این موفقیت، توانایی هوش مصنوعی در ارائه آموزش‌های شخصی‌سازی‌شده بود. این ابزارها با تطبیق محتوای آموزشی با نیازهای فردی دانش‌آموزان و ارائه بازخوردهای دقیق و هدفمند، توانستند فضایی فراهم آورند که در آن دانش‌آموزان ضمن کشف نقاط ضعف خود، از فرصت‌هایی برای بهبود و رشد بهره‌مند شوند. همچنین، ایجاد محیط‌های یادگیری تعاملی و شبیه‌سازی مسائل واقعی به دانش‌آموزان کمک کرد تا خلاقیت خود را در حل مسائل پیچیده به کار بگیرند و توانایی ارائه راه‌حل‌های نوآورانه را ارتقا دهند. تحلیل آماری داده‌ها نیز نشان داد که میانگین نمرات خلاقیت تحصیلی دانش‌آموزان در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل به‌طور معناداری افزایش یافته است. این نتایج همسو با مطالعات پیشین، اهمیت استفاده از فناوری‌های نوین در فرآیند آموزش را تأیید می‌کند (اسمیت و براون، ۲۰۲۱؛ هریس و جونز، ۲۰۲۳). علاوه بر این، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که ابزارهای هوش مصنوعی با ارائه بازخوردهای مستمر و تحلیل‌های پیشرفته، می‌توانند انگیزه و اشتیاق دانش‌آموزان را برای یادگیری افزایش داده و تجربه‌ای مثبت از یادگیری فراهم کنند. هوش مصنوعی نه تنها توانسته است فرایند یادگیری را متحول کند، بلکه نقش مهمی در تجهیز دانش‌آموزان به مهارت‌های قرن بیست‌ویکم، از جمله خلاقیت، تفکر انتقادی، و توانایی حل مسئله ایفا کرده است. این یافته‌ها به‌ویژه برای برنامه‌ریزان آموزشی، معلمان و سیاست‌گذاران قابل‌توجه است، زیرا نشان می‌دهد که هوش مصنوعی می‌تواند به‌عنوان ابزاری مکمل در کنار روش‌های سنتی، آموزش را به سطحی جدید ارتقا دهد. با این حال، استفاده مؤثر از هوش مصنوعی در آموزش نیازمند فراهم کردن زیرساخت‌های



مناسب، آموزش معلمان و طراحی برنامه‌های آموزشی هوشمندانه است. همچنین، توجه به ابعاد اخلاقی و امنیتی استفاده از این فناوری در محیط‌های آموزشی ضروری است.

در نهایت، این پژوهش پیشنهاد می‌کند که پژوهش‌های آتی تأثیر استفاده از راهبردهای یادگیری مبتنی بر هوش مصنوعی را بر سایر متغیرهای آموزشی و روان‌شناختی مانند انگیزش، اعتماد به نفس و تعامل اجتماعی بررسی کنند. تحلیل اثرات بلندمدت این فناوری بر موفقیت تحصیلی و حرفه‌ای دانش‌آموزان نیز می‌تواند افق‌های جدیدی را در استفاده از هوش مصنوعی در آموزش باز کند.

منابع

درویش پیشه، کبری، صابری، هاید، بشردوست، سیمین (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش «کنترل قلدری» بر قلدری دانش‌آموزان دختر. مدیریت / ارتقای سلامت. 4. 25-36.

صالحی، م. (۱۳۹۷). روان‌شناسی رشد و تربیت کودکان. تهران: انتشارات دانشگاهی.

نجفی‌زاده، س. (۱۳۹۹). فرزندپروری مثبت و اثرات آن بر سلامت روانی کودکان. تهران: نشر آگاه.

محمودی، ع. (۱۴۰۰). تأثیر طلاق بر کودکان و نقش فرزندپروری در کاهش آسیب‌ها. تهران: انتشارات رشد.

References

- DeCamp, W. & Newby, B. (2015). The Victim-Offender Overlap Among Bullying Victims. «From Bullied to Deviant»: Youth Violence and Juvenile Justice, 13(1), 3-17.
- Foody, M., Samara, M., & Carlbring, P. (2015). A review of cyberbullying and suggestions for online psychological therapy. *Internet Interventions*, 2(3), 235-242
- Kinsworthy S, Garza Y. Filial therapy with victims of family violence: A phenomenological study. *Journal of family violence*. 2010;25(4):423-9.
- Markie-Dadds C, Sanders MR, Turner KM. Every parent's group workbook. 2009.
- Moradian J, Alipour S, Shehni Yailagh M. The causal relationship between parenting styles and academic performance mediated by the role of academic self-efficacy and achievement motivation in the students. *Family Psychology*. 2014;1(1):63-74.
- Rafiei M, Fathi Ashtiyani A, Solaimani AA. The Effectiveness of Positive Parenting Program on Parenting Stress of Mothers of Mentally Retarded Children. *Psychological Research*. 2012;5(19):22-41.
- Rao, J., Wang, H., Pang, M., Yang, J., Zhang, J., Ye, Y., Chen, X., Wang, Sh & Dong, X. (2019). Cyberbullying perpetration and victimization among junior and senior high school students in Guangzhou, China. *Injury Prevention*, 25(1), 13-19.
- Saberi Bahrami pour, M. Ghomrani A, Yarmohammadian A. The Effectiveness of Group Positive Parenting Program on Parental Stress of Mothers of Children with Autism Disorder. *Knowledge and research in applied psychology*. 2014;15(2):69-77.
- Sanders MR, Turner KM, Markie-Dadds C. The development and dissemination of the Triple P—Positive Parenting Program: A multilevel, evidence-based system of parenting and family support. *Prevention Science*. 2002;3(3):173-89.
- Sanders MR. Triple P—Positive Parenting Program: A population approach to promoting competent parenting. *Australian e-journal for the Advancement of Mental Health*. 2003;2(3):127-43.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2018). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Webster-Stratton C. Aggression in young children services proven to be effective in reducing aggression. *Encyclopedia on Early Childhood Development* Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. 2005:1- 6
- Davies, P. T., & Cummings, E. M. (2002). "Emotional Security in the Family System." *Journal of Developmental Psychology*, 38(3), 237-249





مروری بر تاب آوری تحصیلی و راهکارهای افزایش آن در دانش آموزان

فرناز سلطانی

کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه، دانشگاه محقق اردبیلی

Fsltany809@gmail.com

زهرا اخوی ثمرین

دانشیار گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

Z.akhvi@uma.ac.ir

علی رضایی شریف

استاد گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

rezaeisharif@uma.ac.ir

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی تاب آوری تحصیلی به شیوه ای مروری میباشد. در چند سال اخیر، تمرکز محققان، درمانگران و تصمیم گیرندگان به جای خطر، بیشتر به سمت تاب آوری تغییر یافته است. تاب آوری به عنوان یک مفهوم امیدوارکننده در شرایط تهدیدآمیز مانند فقر، بلایای طبیعی، جنگ، مهاجرت، اعتیاد، بیماری های روانی و ناتوانی های جسمی مطرح می شود. این مفهوم عمدتاً به افرادی اشاره دارد که با وجود قرار گرفتن در معرض خطر و فشار، دچار اختلال نمی شوند. تاب آوری ریشه در رویکرد روانشناسی سلامت یا مثبت گرا دارد. این رویکرد به جای تمرکز بر ناهنجاری ها و اختلالات، به استعدادها و توانمندی های انسانی توجه می کند و هدف آن شناسایی ساختارها، روش ها و فرآیندهایی است که به بهزیستی و شادکامی انسان منجر می شود. توانایی شگفت انگیز و قدرت فوق العاده انسان در مقابل مشکلات بغرنج و غیرقابل حل، باعث تغییر جهت در مطالعات روانشناسی طی سال های اخیر شده است. این واقعیت که برخی افراد می توانند در شرایط دشوار و پراسترس به موفقیت دست یابند، پژوهشگران را بر آن داشته تا فرآیند موفقیت را تحت مفهوم علمی تاب آوری بررسی کنند. به همین دلیل، آنها مشتاقانه به مطالعه این مفهوم پرداخته اند و نظریه تاب آوری را برای توضیح آن مطرح کرده اند. در این تحقیق، با استفاده از روش مرور کتابخانه ای و بررسی منابع و مطالعات داخلی و خارجی در حوزه تاب آوری تحصیلی، کلیه عوامل و ابعاد آن به طور علمی مورد بررسی قرار گرفته است.

واژگان کلیدی : تاب آوری، تاب آوری تحصیلی، دانش آموزان



A Review of Academic Resilience and Strategies to Enhance It in Students

Farnaz Soltani

Master of School Counseling, University of Mohaghegh Ardabili

Fsltany809@gmail.com

Zahra akhavi samarein

Associate professor, department of counseling, faculty of educational sciences and psychology, university of mohaghegh ardabili, Ardabil, iran

Email:Z.akhvi@uma.ac.ir

Ali rezaee sharif

professor, department of counseling, faculty of educational sciences and psychology, university of mohaghegh ardabili, Ardabil, iran

rezaeisharif@uma.ac.ir

Abstract

The purpose of this research is to review academic resilience. In recent years, there has been a significant and growing trend among researchers, therapists, and decision-makers to shift their focus from risk to resilience. Resilience is a promising concept that is addressed in threatening conditions such as poverty, natural disasters, war, migration, addiction, mental illness, and physical disabilities. This concept is generally applied to those who are exposed to risk and stress but do not succumb to disorder. The root of the concept of resilience lies in an approach called health or positive psychology. This approach focuses on human talents and capabilities instead of abnormalities and disorders, and its ultimate goal is to identify structures, methods, and processes that lead to human well-being and happiness. The extraordinary adaptability and strength of humans in the face of seemingly insurmountable problems have caused a shift in psychological studies in recent years. This observation has led experts and researchers to enthusiastically study the process of achieving success despite difficult and stressful conditions under the scientific concept of resilience, and to explain it through the theory of resilience. In the present study, an attempt has been made to review the literature and studies conducted inside and outside the country in the field of academic resilience scientifically, examining all its factors and dimensions.

Keywords: Resilience, Academic Resilience, Students





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



مقدمه

بررسی عوامل مؤثر در موفقیت تحصیلی همیشه یکی از دغدغه‌های پژوهشگران حوزه آموزشی و آموزش عالی بوده است (محمدی مهر و قاسمی، ۲۰۱۹). آرتینو^۱ معتقد است که موفقیت تحصیلی شامل پیشرفت، رضایت و انگیزه مداوم است و سه عامل محیط یادگیری، عوامل فردی و رفتارهای شخصی در آن نقش دارند (آرتینو، ۲۰۰۹). پژوهشگران بر این باورند که موفقیت تحصیلی نه تنها به شرایط اشتغال و موفقیت شغلی آینده فرد کمک می‌کند بلکه باعث ارتقای سرمایه‌های اجتماعی و فرهنگی، داشتن زندگی استانداردتر و سلامت بیشتر نسبت به سایرین خواهد شد (برون^۲ و همکاران، ۲۰۱۸). موفقیت تحصیلی می‌تواند باعث خودکوفایی، افزایش اعتماد به نفس و ایجاد انگیزه و موفقیت کاری بیشتر در زندگی آینده شود (قیاسوندیان و همکاران، ۲۰۱۹).

تاب آوری تحصیلی نقش کلیدی در تعیین موفقیت یا شکست دانش‌آموزان، میزان خوش‌بینی تحصیلی و انعطاف‌پذیری آنان دارد (موانگی و ایبری، ۲۰۱۸). تاب‌آوری به فرآیند پویای سازگاری با تجارب تلخ و ناگوار در زندگی گفته می‌شود (روحاس، ۲۰۱۵). انجمن روان‌شناسی آمریکا (۲۰۲۰) تاب‌آوری را به عنوان "فرآیند و نتیجه سازگاری موفقیت‌آمیز با تجربیات دشوار زندگی از طریق انعطاف‌پذیری ذهنی، احساسی و رفتاری و انطباق با تقاضاهای خارجی و داخلی" تعریف می‌کند. تاب‌آوری تحصیلی یکی از ابعاد تاب‌آوری در محیط آموزشی است. دانش‌آموزانی که تاب‌آوری دارند به رغم مشکلات اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی احتمال موفقیت بیشتری دارند (کابرا و پادیل، ۲۰۱۳). مسترن تاب‌آوری تحصیلی را به عنوان توانایی دانش‌آموزان در کنار آمدن مؤثر با موانع، تنش‌ها و فشارها و به طور کلی عوامل تهدیدکننده معرفی می‌کند (مسترن، ۲۰۰۱). دانش‌آموزان دارای تاب‌آوری تحصیلی، انگیزه بالایی برای پیشرفت دارند و عملکرد بهینه خود را با وجود وقایع تنش‌زای محیطی و شرایطی که آن‌ها را در موقعیت عملکرد ضعیف تحصیلی و حتی ترک تحصیل قرار می‌دهد، حفظ می‌کنند (آلوا، ۱۹۹۱). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که با افزایش تاب‌آوری اهمال‌کاری تحصیلی کاهش می‌یابد و آموزش تاب‌آوری در کاهش فرسودگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی مؤثر است (یعنوبی و بختیاری، ۲۰۱۶). همچنین در پژوهش‌های پیشین رابطه تاب‌آوری تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تایید شده است (جعفری و همکاران، ۲۰۲۰). تاب‌آوری تحصیلی شامل شایستگی‌هایی همچون اعتماد، بهزیستی، انگیزش، جهت‌گیری، ارتباط و مدیریت تنش است (کلوز و سولبرگ، ۲۰۰۸). شاخص‌های روان‌سنجی تاب‌آوری تحصیلی، تحت عنوان مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله‌محور و مثبت‌نگری شناسایی شده‌اند (سلطانی‌نژاد و همکاران، ۲۰۱۴). تاب‌آوری به عنوان یک عامل محافظت‌کننده از ویژگی‌های شخصیتی افراد متاثر است. سکومب سه عامل مهم در خصوص تاب‌آوری را مطرح کرده که شامل: خصوصیات شخصیتی، عوامل حمایتی درون خانواده و عوامل اجتماعی می‌شود (سکام^۳، ۲۰۰۲). افراد تاب‌آور توانایی ایجاد و گسترش مجموعه‌ای از مهارت‌های مقابله‌ای را دارند که در موقعیت‌های چالش‌برانگیز از آن‌ها حمایت می‌کند (کوهان و همکاران، ۲۰۰۶). همچنین نوع راهبردهای مقابله‌ای انتخاب شده به صفات شخصیت افراد بستگی دارد که راهبردهای متفاوت را ترجیح می‌کنند (بارتلی و روئش^۴، ۲۰۱۱). تحقیقات نشان داده‌اند که سه ویژگی قابل تشخیص تاب‌آوری وجود دارد که به افراد در معرض استرس و ضربه‌های روانی و عاطفی کمک می‌کند. این سه ویژگی عبارتند از: ۱- توانایی خلق یک وضعیت معنادار، ۲- احساس صمیمیت و ارتباط با جهان، ۳- سطح انعطاف ذهنی و عاطفی. افراد تاب‌آور توانایی اداره کردن و ساختن محیط برای غلبه بر فشارهای زندگی و برآورده کردن ضروریات آن را دارند. آن‌ها قادر به سازگاری سریع و شناخت وضعیت، فهم روشن آنچه اتفاق می‌افتد، برقراری ارتباط آزادانه، عمل

1 Artino
 2 Brown
 3 Secombe
 4 Bartley , roesch



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



چهارمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی روان شناسی بالینی کودک و نوجوان

انعطاف پذیر و دیدن خود در مسیر مثبت هستند. در مقایسه با افراد آسیب پذیر، آن ها قادرند ناامیدی ها و موانع را تحمل کنند، خشم خود را کنترل کنند و وقتی نیاز دارند کمک بخواهند (خزعلی، ۱۳۸۹). دانش آموزان در دوران تحصیل با چالش های متنوعی نظیر همراهی با دیگران، کنار آمدن با ناامیدی و دستیابی به موفقیت تحصیلی روبرو می شوند و یکی از متغیرهای مهم در برخورد با این چالش ها، تاب آوری تحصیلی است (مالیک و کاور^۱، ۲۰۱۶). تاب آوری به معنای Resiliency در زبان انگلیسی است. در فرهنگ لغت، این کلمه به معنای خاصیت کشسانی، بازگشت پذیری و ارتجاعی آمده است، ولی در متون بهداشت روانی تاب آوری معادل بهتری است. ریشه تاب آوری از علم فیزیک گرفته شده و به معنای جهیدن به عقب است. در واقع، افراد تاب آور قادر به عقب نشینی و توانایی زنده ماندن و غلبه بر ناملایمات هستند (پورشهباز، ۱۳۸۷). مطالعات نشان داده اند که تاب آوری تحصیلی با عواطف مثبت (چنگ و همکاران، ۲۰۲۰)، عزت نفس بالاتر (فولایان^۲ و همکاران، ۲۰۲۰)، سازگاری روانشناختی بهتر (گروارکه^۳ و همکاران، ۲۰۲۰) و پیشرفت تحصیلی (رود^۴ و همکاران، ۲۰۲۱) رابطه دارد. تاب آوری این امکان را برای فرد ایجاد می کند که در آینده، تله ها و سختی ها را زودتر شناسایی کرده و با دیدگاه و نگرشی متفاوت و انعطاف پذیری بیشتری نسبت به شرایط مواجه شود (موسی زاده، دارویی حقیقی و بیرشک، ۱۳۹۶). افراد تاب آور معمولاً وقتی زندگی شان مختل می شود، قادرند احساسات خود را در مسیر صحیح هدایت کنند. هرچند که در مواقع آسیب، پریشان و مضطرب می شوند و احساس غم و اندوه، عصبانیت، فقدان و سردرگمی می کنند، اما اجازه نمی دهند این احساسات پایدار بمانند. وقتی نتیجه ای غیرمنتظره رخ می دهد، آن ها نه تنها بهبود می یابند بلکه با بازگشت به حالت عادی قوی تر از قبل می شوند. افراد تاب آور معمولاً مشکلات اساسی را بهتر از دیگران مدیریت می کنند و انتظار دارند زندگی مختل شده شان را در مسیر جدیدی بازسازی کنند. آن ها برای فائق آمدن بر ناملایمات، به توسعه نقاط قوت خود می پردازند (سیبرت، ۱۳۹۴). نوجوانان در دوره ای پرتلاطم و حساس زندگی قرار دارند و با فشارها و مشکلات زیادی مواجه می شوند. در سال های اخیر، مشکلات استرس زای نوجوانان (از جمله افت تحصیلی، مشکلات ارتباطی، جدایی والدین، مرگ عزیزان و...) افزایش یافته و این مشکلات می توانند آسیب زیادی به آن ها وارد کنند. اگر نوجوانان نتوانند این دوره پراسترس را با موفقیت پشت سر بگذارند، با مشکلاتی مواجه خواهند شد. مسئولیت های آینده جامعه به نوجوانان فعلی محول خواهد شد و آن ها بسیاری از مسئولیت های مهم و حساس اجتماعی را برعهده خواهند گرفت. هر یک از آن ها یکی از اعضای مهم خانواده و جامعه خواهند بود که پرورش فرزندان و نسل های بعدی را عهده دار می شوند. نوجوانان با تاب آوری کم در معرض آسیب های زیادی از قبیل افسردگی، ناامیدی، اختلالات رفتاری، مصرف سیگار، خشونت و مواد مخدر قرار می گیرند و از نظر تحصیلی نیز افت شدیدی می کنند (رضازاده، ۱۳۹۹). اگرچه تاب آوری نتیجه عوامل شخصیتی و تجربه های محیطی افراد است، اما انسان ها قربانی محیط یا وراثت خود نیستند و می توان واکنش های افراد را در مقابل استرس، رویدادهای ناخوشایند و دشواری ها تغییر داد تا بتوانند بر مشکلات و تاثیرات منفی محیط غلبه کنند (کورهون، ۲۰۰۷).

طبق پژوهش پینکورارت (۲۰۰۹)، تاب آوری به افزایش انعطاف پذیری افراد کمک می کند. این ویژگی باعث می شود که فرد بتواند با شرایط مختلف بهتر سازگار شود. افرادی که تاب آوری بالایی دارند، در برابر رویدادهای استرس زا با خوش بینی، اعتماد به نفس و ابراز وجود بیشتری برخورد می کنند و بدین ترتیب، این رویدادها را قابل کنترل می سازند. نگرش خوش بینانه موجب می شود که پردازش اطلاعات مؤثرتر شده و فرد راهبردهای مقابله ای فعال تری را به کار گیرد و توانایی کنار آمدن با شرایط را افزایش دهد. فرد تاب آور انعطاف پذیر است و مطابق تغییرات محیطی خود را تطبیق می دهد و پس از برطرف شدن عوامل فشارزا به سرعت به حالت بهبود باز

1Mallick , kaur
 2 Folayan
 3 Groarke
 4 Rudd



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۶۷

می‌گردد (سیبرت، ۲۰۱۳). یعقوبی و بختیاری (۱۳۹۵) نیز معتقدند افرادی که تاب‌آوری دارند، از اعتماد به نفس و خودکارآمدی برخوردارند که به آن‌ها اجازه می‌دهد با موفقیت چالش‌های زندگی را پشت سر بگذارند. این افراد احساس ناامیدی و تنهایی کمتری دارند و قادرند مشکلات را به مسائل قابل بررسی و تحمل تبدیل کنند و یا به طرق دیگر حل کنند. این تحمل در برابر مشکلات، باعث می‌شود که آن‌ها چشم‌انداز مثبت و خوش‌بینانه‌ای نسبت به زندگی داشته باشند. خوش‌بینی یکی از ویژگی‌های افراد تاب‌آور است و همین ویژگی باعث می‌شود که این دانش‌آموزان، با وجود قرار گرفتن در محیط‌های پرخطر و آسیب‌زا، روحیه سالمی داشته باشند و با مسائل و مشکلات زندگی و تحصیلی به دید مثبت و خوش‌بینانه نگاه کنند و در نتیجه، فرسودگی تحصیلی در آن‌ها کاهش یابد. تاب‌آوری نقش محافظتی دارد زیرا ویژگی استرس‌زایی حوادث را کاهش داده و منجر به تأمین سلامت روانی و جسمی فرد و آرامش بیشتر او می‌شود و توان مقابله و کنار آمدن با مشکلات را افزایش می‌دهد. علاوه بر این، با استفاده از روش‌های مقابله‌ای مؤثر و فعال، احتمال ابتلا به بیماری‌های جسمی و روانی مرتبط با استرس و ضعف‌های رفتاری و عملکردی کاهش می‌یابد (کوباسا، ۲۰۰۰). پژوهش‌های هاشمی و جوکار نشان داده‌اند که درگیری، توجه و تعامل در محیط‌های آموزشی و ساختار، از متغیرهای مهم تأثیرگذار بر تاب‌آوری تحصیلی هستند (هاشمی و جوکار، ۲۰۱۵). از طرفی، برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که یکی از مهم‌ترین متغیرهای فردی در تاب‌آوری، هوش هیجانی است (ملیک و شاهید، ۲۰۱۶). هوش هیجانی شامل ادراک و استفاده درست از هیجان‌ها، تمایز بین آن‌ها و همچنین تنظیم هیجان‌ها در خود و دیگران است (مایر و همکاران، ۲۰۰۸). در مفهوم‌سازی دیگری، هوش هیجانی به توانایی‌های غیرشناختی اشاره دارد که به عنوان شایستگی‌ها و رگه‌های شخصیتی مدل‌سازی شده و به عنوان نظریه صفات شناخته می‌شود (زیدر^۲ و همکاران، ۲۰۰۹). نظریه‌پردازان بر این باورند که بین هوش هیجانی و قدرت مقابله با موقعیت‌های مخاطره‌آمیز، رابطه مثبت وجود دارد (مایر و همکاران، ۲۰۰۸). همچنین افرادی که از راهبرد مقابله‌ای حل مسأله در مواجهه با بحران استفاده می‌کنند، پیشرفت تحصیلی بیشتری دارند (نورعلی و عابدین، ۲۰۱۱). هوش هیجانی به عنوان یک عامل محافظتی در ارتباط با رویدادهای منفی زندگی معرفی شده است (آمسترانگ و همکاران، ۲۰۱۱). پژوهشگران تاب‌آوری را به عنوان تفاوت‌های فردی در مقابله و واکنش به موقعیت‌های دشوار تعریف می‌کنند. بنابراین، یک فرد تاب‌آور موقعیت‌های ناگوار را به شیوه مثبتی پردازش می‌کند و خود را دارای توانمندی برای مواجهه با آن می‌بیند (یکتایی، ۱۳۹۳). هسته مرکزی اکثر تعاریف تاب‌آوری، توانایی بازگشت به حالت اولیه پس از شکست و شرایط سخت است. اما منظور تنها شرایط بحرانی نیست، بلکه تاب‌آوری در هر موقعیتی به فرد کمک می‌کند تا مشکلات را حل کند. عوامل محافظ و خطر تاب‌آوری، دو عامل مهم هستند که در فرآیند تاب‌آور شدن نقش دارند؛ عوامل محافظ تاب‌آوری را تقویت می‌کنند و عوامل خطر آن را کاهش می‌دهند. تاب‌آوری از طریق مبارزه با مشکلات و عدم تسلیم شکل می‌گیرد و هرچه فرد پایدارتر باشد و عوامل محافظ بیشتری جذب کند، تاب‌آورتر می‌شود. در دنیای پرتغییر امروز، داشتن ظرفیت تاب‌آوری بسیار مهم است (بنزیس و مکیژیک، ۱۳۹۱). آرک معتقد است افرادی که تاب‌آوری دارند، معمولاً پس از مواجهه با فشارها به حالت طبیعی بازمی‌گردند (واف، فردریکسون و تیلور، ۲۰۰۸). این افراد بدون کاهش سلامت روان و بدون ابتلا به بیماری‌های روانی، رویدادهای فشارزا را پشت سر می‌گذارند (واف و همکاران، ۲۰۰۸). الستر و کیمون بر این باورند که تاب‌آوری بالا باعث می‌شود افراد در مواجهه با چالش‌های تحصیلی، شغلی و دیگر موقعیت‌های زندگی استدلال و نگرش متفاوتی داشته باشند و عملکرد بهتر و فرسودگی کمتری داشته باشند (الستر و کیمون، ۲۰۰۹؛ به نقل از صدوقی، تمنایفر و ناصری، ۱۳۹۶). پژوهش‌های سلیگمن در مورد درماندگی آموخته شده نشان داد که افراد می‌توانند در برابر مشکلات شرطی شوند و وقتی به این باور می‌رسند که تلاش‌هایشان موفق خواهد بود،



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

خوش بینی نیز آموخته می شود. این مفهوم به روشن شدن مفهوم تاب آوری کمک می کند (سلیگمن^۱ و همکاران، ۱۹۷۹). اگرچه تاب آوری مفهومی کلی است که شامل تعامل بین افراد، ویژگی های شخصیتی، تجربه های پیشین خانواده و منابع اجتماعی آن ها می شود، اما عموماً به نوعی از ویژگی های شخصیتی اشاره دارد که قادر به ایجاد سازگاری مثبت هستند (اونگار^۲، ۲۰۱۳). دانش آموزشی که تاب آوری تحصیلی پایینی دارند، آسیب پذیر هستند و فاقد جسارت، انگیزه، تشویق و راهبردهای لازم برای تبدیل شرایط تنش زا به فرصت ها می باشند. آن ها غالباً درگیر مشغله های ذهنی می شوند، مشکلات خود را به شکل مبالغه آمیزی بزرگ می کنند و خود را قربانی حوادث می دانند و از شرایط موجود شکوه دارند. همچنین خود را کم توان و ضعیف جلوه می دهند و از تلاش برای حل شرایط تنش زا خودداری می کنند. روش برخورد آن ها خشک و انعطاف ناپذیر است و نسبت به آینده احساس نگرانی می کنند که این نگرانی ها به مرور زمان به ترس تبدیل می شود (دوغولو^۳ و همکاران، ۲۰۱۶). تاب آوری در برخی از نظریه های روان شناسی ریشه دارد. توجه فروید به توانایی انسان برای غلبه بر شرایط ناگوار (ماستن و کوتسورث، ۱۹۹۰)، مفهوم دلبستگی بالبی، مدل "تاب آوری من" بالک و سازوکارهای دفاعی وایالنت (مگینس، ۲۰۰۷)، مفاهیمی مانند جایگاه انتظارات، خودکارآمدی در تعیین رفتارهای انطباقی و میزان تلاش و مقاومت فرد در مواجهه با موانع و شرایط ناگوار در نظریه بندورا (فیست و فیست، ۱۳۸۸)، نقش نظام باورها و نگرش های فرد از نظر الیس و بک (ال یتسی، ۲۰۰۹)، همچنین نقش ارزیابی های شناختی در کنار آمدن فرد از دیدگاه الزاروس و فولکمن (الزاروس، ۱۹۹۳)، سبک تفکر و تبیین افراد از دیدگاه سلیگمن (سلیگمن، رایویچ، جیکاکس و گیلهام، ۱۹۹۵)، نقش معنا در زندگی برای باقی ماندن در شرایط ناگوار بر اساس نظر فرانکل (کوری، ۱۳۸۹) نقاط پیوند این نظریه ها با مفهوم تاب آوری هستند.

روش پژوهش

روش پژوهش مورد استفاده در این مقاله روش مروری شیوه مطالعه اسنادی می باشد. به منظور تحلیل و جمع آوری اطلاعات و اسناد، در این زمینه سعی شد مطالعات پژوهشی درباره تاب آوری تحصیلی و راهکارهای افزایش آن در دانش آموزان قرار گرفته و از موتورهای جستجو و پایگاه های داده علمی نظیر: کتابخانه مرکزی آستان قدس رضوی Sid, Google scholar, Iran doc, Civilica, برای یافتن متون منتشر شده استفاده شود. کلید واژه های مورد جستجو شامل تاب آوری تحصیلی، راهکارهای افزایش تاب آوری تحصیلی بودند که مورد مطالعه و پژوهش قرار گرفتند.

راهکار های افزایش تاب آوری

برنامه های آموزشی تاب آوری و مولفه های آن، نسل کودکان و نوجوانان را برای مقابله مؤثر با نیازها و چالش های زندگی روزمره، به ویژه در زمینه اجتماعی، توانمند می سازد و در کاهش اضطراب، افسردگی، احساس تنهایی و انزوا مؤثر است. این برنامه ها محیط مناسبی را برای کسب مهارت های ارتباطی و تعامل با دیگران فراهم می کنند و موجب افزایش توانایی و اثربخشی افراد در رفتارهای بین فردی می شوند. در نتیجه، مهارت های بین فردی و گروهی را افزایش داده و فرد را به آینده امیدوارتر می کنند. برخی از مهارت هایی که به افراد کمک می کنند تا تاب آوری خود را افزایش دهند، قابل آموزش هستند (هال، پیرسون و ریچینگ^۴، ۲۰۰۳). با آموزش تاب آوری می توان آستانه تحمل کودکان را در برابر رویدادها افزایش داد. آموزش تاب آوری به صورت گروهی نیز منجر به شکل گیری

1 Seligman
 2 Ungar
 3 Dogulu
 4 Hall, Pearson, Reaching



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

روابط مثبت می شود و در طول دوره مداخله باعث افزایش تاب آوری و بهزیستی روانشناختی کودکان می گردد. در این راستا، کودکان مهارت های کنترل خشم و برقراری روابط سالم و بدون خشونت با دیگران را می آموزند و به کار می گیرند (شاهین نیا، ۱۴۰۱). آموزش گروهی می تواند تأثیر مثبتی در کاهش فشار روانی داشته باشد، زیرا جمع شدن افراد در گروه و این که هر فرد احساس کند دیگران نیز مشکلات مشابهی دارند و از تجرب یکدیگر برای مقابله با استرس بهره می گیرند، به کاهش استرس، افزایش خودباوری و در نهایت کاهش فرسودگی تحصیلی کمک می کند (کثیر و همکاران، ۱۳۹۸). برای ایجاد تاب آوری تحصیلی عوامل مختلفی وجود دارد. پژوهشگران تلاش های زیادی کرده اند تا فرآیندهای کلیدی که می توانند تاب آوری تحصیلی را بهبود بخشند، شناسایی و توضیح دهند. غفاری و همکاران (۱۴۰۰) این فرآیندهای کلیدی را در سه سطح دسته بندی کرده اند: ۱. در سطح خانواده، عواملی که می توانند بر تاب آوری تحصیلی تأثیر بگذارند شامل حمایت اجتماعی خانواده و سرمایه اجتماعی خانواده است. ۲. در سطح مدرسه، عواملی که می توانند تاب آوری تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهند، شامل حمایت اجتماعی مدرسه و سرمایه اجتماعی مدرسه هستند. ۳. در سطح فردی، عواملی مانند عزت نفس، خودکارآمدی تحصیلی، انگیزه تحصیلی و انتظارات تحصیلی آینده مطرح هستند.

۱- سرمایه اجتماعی : در یک جامعه شامل نهادها، روابط، نگرش ها و ارزش هایی است که بر تعاملات بین مردم اثرگذار بوده و در توسعه اقتصادی و اجتماعی نقش دارند. اما سرمایه اجتماعی فقط مجموعه ای از نهادها نیست؛ بلکه همچون ملاتی است که نهادهای ایجاد شده را به هم متصل می کند. سرمایه اجتماعی همچنین شامل ارزش ها و هنجارهای مشترکی است که برای رفتار جمعی لازم هستند و در روابط شخصی افراد، اعتماد آن ها به یکدیگر و حس مشترک مسئولیت های مدنی منعکس می شود (پیران و همکاران، ۱۳۸۵).

۲- سرمایه اجتماعی خانواده : پیوندها و ارتباطات درون خانواده نقش مهمی در تقویت تاب آوری تحصیلی دارند. این مناسبات که تحت عنوان سرمایه اجتماعی خانواده شناخته می شوند، به پیوندهای بین والدین و فرزندان اشاره دارد که نقش کلیدی در جامعه پذیری فرزندان ایفا می کنند. سرمایه اجتماعی خانواده شامل زمانی است که والدین در تعامل با فرزندان خود و نظارت بر فعالیت های آن ها و افزایش رفاهشان صرف می کنند (وافر و دیگران، ۲۰۰۸؛ به نقل از اکبری، ۱۳۹۳). تحقیقات نشان داده اند خانواده هایی که با فرزندان خود در حل مسائل مختلف گفتگو می کنند و در تعریف نقش ها و قوانین انعطاف پذیری نشان می دهند، فرزندان با توانایی حل مسئله، اعتماد به دیگران، ایمان به توانایی های خود و حس استقلال بیشتری دارند. همچنین، خانواده ها نقش مهمی در تعامل دانش آموزان با مدرسه ایفا می کنند (شاکرمی و همکاران، ۱۳۹۶).

۳- حمایت اجتماعی : به مراقبت، محبت، احترام، تسلی و کمکی اشاره دارد که اعضای گروه ها به فرد ارائه می کنند (سارافینو، ۱۳۸۴). حمایت اجتماعی ادراک شده به عنوان آگاهی تعریف شده است که به واسطه آن فرد باور می کند که مراقبت شده، دوست داشته می شود، دارای ارزش و احترام است و به شبکه ای از ارتباطات و تعهدات دوسویه تعلق دارد (خجاز و دیگران، ۱۳۹۰). اعتقاد بر این است که حمایت اجتماعی از سه طریق در مقابله با رویدادهای فشارزا کمک می کند: اول، اعضای خانواده، دوستان و سایر افراد می توانند به شکل ملموسی از طریق ارائه منابع مادی و معنوی، حمایت کنند. دوم، اعضای شبکه اجتماعی فرد می توانند با ارائه پیشنهادات، حمایت اطلاعاتی فراهم کنند و این اقدامات می تواند به حل مشکلاتی که منجر به فشار شده اند، کمک کند. این پیشنهادات به فرد کمک می کند تا به مشکلات از دیدگاه جدیدی نگاه کند و آن ها را حل کند یا آسیب های ناشی از آن ها را به حداقل برساند. در نهایت، افراد شبکه اجتماعی می توانند با اطمینان بخشی به فرد درباره اینکه او مورد علاقه، بالارزش و محترم است، حمایت عاطفی ارائه کنند و به افزایش عزت نفس و خودپنداره فرد کمک کنند (بردبار و همکاران، ۱۳۸۳).



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

۴_ حمایت اجتماعی خانواده: مک کارتی و ادواردز (۱۳۹۰) معتقدند که مراقبت و حمایت بسیار به یکدیگر نزدیک هستند. از دیدگاه این پژوهشگران، خانواده به عنوان مرکز مراقبت، نگهداری، عشق ورزی، حمایت و پرورش در نظر گرفته می شود (مک کارتی و ادواردز، ۱۳۹۰). والش (۱۳۹۳) در کتاب جامع خود درباره تاب آوری خانواده تأکید دارد که اعضای خانواده با وفاداری و ایمان پایدار به یکدیگر که ناشی از حس قوی اعتماد است، بهتر می توانند با مشکلات مقابله کنند. به گفته والش، اعضای چنین خانواده ای این اعتقاد مشترک را دارند که خانه مکانی امن و دلپذیر است و می توانند روی یکدیگر حساب کنند. علاوه بر این، باورها و فعالیت ها در این خانواده ها به هم تنیده می شوند. زمانی که اعضای خانواده به یکدیگر اعتماد می کنند، به عهد خود وفادار می مانند و از یکدیگر حمایت می کنند، روابط با فعالیت هایی که بر اساس اعتماد و توجه به رفاه یکدیگر انجام می شود، تقویت می شوند. همانطور که پیشگامان خانواده درمانی دریافتند، اعتماد برای روابط راحت، فهم متقابل و حل مسئله ضروری است (والش، ۱۳۹۳).

۵_ سرمایه اجتماعی مدرسه: رایت و فیتز پاتریک (۲۰۰۶)، به نقل از گلچین و حیدری، (۱۳۸۸) بیان می کنند که سرمایه اجتماعی در مدرسه شامل پیوندهای نوجوانان با یکدیگر، دلبستگی و احساس تعلق آنها به مدرسه و میزان مشارکت آنها در انجمن های اجتماعی، آموزشی، هنری و ورزشی مدرسه است. این سرمایه اجتماعی شامل اعتماد، مشارکت در روابط رسمی و غیررسمی بین اعضای مدرسه و میزان تعلق خاطر و پیوندهای ذهنی شاگردان و اعضا و محیط کلی مدرسه می باشد که می تواند به احساس تعلق، حمایت و توجه از یک سو و مراقبت یا نظارت متقابل و جمعی از سوی دیگر منجر شود (گلچین و حیدی، ۱۳۸۸).

۶_ حمایت اجتماعی مدرسه: پس از عوامل خانوادگی و تأثیرات حمایتی آن ها بر سلامت و افزایش تاب آوری تحصیلی دانش آموزان، فضای اجتماعی مدرسه و تأثیرات حمایتی آن نیز بسیار مهم است. حمایت اجتماعی مدرسه شامل میزان حمایتی است که دانش آموز از سوی سایر دانش آموزان، معلمان و کادر مدرسه احساس می کند. این حمایت اجتماعی می تواند از طریق دوستان و معلمان به سازگاری بیشتر فرد کمک کرده و فرایندهای تاب آورانه در او را ارتقاء دهد. در واقع، همانطور که حمایت اجتماعی خانواده می تواند تاب آوری تحصیلی دانش آموزان را تقویت کند، حمایت اجتماعی مدرسه نیز دارای همین تأثیرات است (غفاری و همکاران، ۱۴۰۰).

۷_ خودکارآمدی تحصیلی: خودکارآمدی که توسط بندورا^۱ (۱۹۸۷ و ۱۹۸۲) معرفی شده است، به عنوان یکی از ویژگی های افراد تاب آور و همچنین نوعی عامل حفاظتی در نظر گرفته می شود. خودکارآمدی به توانایی ای اشاره دارد که به فرد امکان می دهد مهارت های خود را برای مقابله با شرایط و ضروریات هماهنگ و سازمان دهی کند. تعریف رسمی خودکارآمدی شامل ارزیابی فرد از توانایی های خود در مقابله با موقعیت های مختلف می شود (بندورا، ۲۰۰۱؛ به نقل از طاهری، ۱۳۹۳). بندورا (۲۰۰۱) باور دارد که خودکارآمدی مهم ترین عامل تعیین کننده فعالیت هایی است که انتخاب می کنیم و به ما انگیزه می دهد تا پس از مواجهه با تجارب ناخوشایند، به فعالیت ادامه دهیم. یادگیری هدفمند ما توسط سطح خودکارآمدی پایین محدود شده و توسط سطح خودکارآمدی بالا تقویت می شود. بندورا اعتقاد دارد که افرادی با خودکارآمدی بالا، به طور مؤثرتری با موقعیت های تهدیدکننده روبه رو می شوند و با اطمینان و آرامش به آن ها نزدیک می شوند (سلطان زاده، ۱۳۹۳). غلامعلی لواسانی و همکاران (۱۳۸۸) که به بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی پرداخته اند، اشاره می کنند که باورهای خودکارآمدی یکی از راه های مفهومی سازی باورهای دانش آموزان درباره توانایی هایشان برای انجام تکالیف مدرسه است. به گفته آن ها، نتایج پژوهش ها نشان می دهد که دانش آموزانی که به توانایی های خود اطمینان دارند، از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری استفاده می کنند و در مقایسه با کسانی که به توانایی خود اعتماد ندارند، پایداری بیشتری نشان می دهند.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

۸_ عزت نفس : عزت نفس، یا همان ارزیابی مثبت از خود، ارزشی است که اطلاعات مربوط به خودپنداره برای فرد دارد و از اعتقادات فرد درباره تمام صفات و ویژگی‌هایی که در او وجود دارد، ناشی می‌شود. عزت نفس هر فرد بر اساس ترکیبی از اطلاعات عینی درباره خودش و ارزش‌های ذهنی که برای آن اطلاعات ارزش و اهمیت قائل است، شکل می‌گیرد (زکی، ۱۳۸۴). دانش‌آموزانی که در مورد هویت خود دچار ابهام هستند و به خود اعتماد ندارند، در تلاش برای انجام وظایف و تکالیف یادگیری دچار شکست و تردید می‌شوند. به همین دلیل، معلمان می‌توانند با کمک به دانش‌آموزان در کسب تصویری واضح و مثبت از هویت و عزت نفس خود، کار آموزش را تسهیل کنند. هر دانش‌آموز نیاز دارد تا هویت مثبتی از خود به دست آورد و مفهومی از خویش کسب کند که در طول زمان حالت مثبت خود را حفظ کند، صرف نظر از تغییرات زندگی و محیط او. از دیدگاه یادگیری اجتماعی، مهم‌ترین نکته، ادراک دانش‌آموز از کفایت و خوداثربخشی اوست (سیاه‌پوش و دیگران، ۱۳۹۰).

۹_ انگیزش تحصیلی : انگیزش یکی از مهم‌ترین عناصر شخصیت انسان است و به نیرویی اطلاق می‌شود که رفتار را ایجاد، نگهداری و هدایت می‌کند (ابراهیمی قیری، ۱۳۹۲). این ویژگی هدایت‌کننده فعالیت‌های انسانی است و باعث می‌شود فرد فعال یا غیرفعال باشد. بدون میل به موفقیت، دیگر توانایی‌ها و ویژگی‌های روان‌شناختی تأثیر چشمگیری بر عملکرد موفقیت‌آمیز افراد ندارند (فرزی و همکاران، ۱۳۹۲). انگیزش تحصیلی به عنوان انگیزه روان‌شناختی یادگیری در نظر گرفته می‌شود که با تأثیر بر انواع مختلف فعالیت‌های تحصیلی، تمایل فرد برای دستیابی به هدف‌های تحصیلی را مشخص می‌کند. انگیزش تحصیلی با اهداف ویژه، نگرش‌ها و باورهای خاص، روش‌های دستیابی به آن‌ها و تلاش و کوشش فرد مرتبط است (صالحی، ۱۳۸۸). زمانی که دانش‌آموزان انگیزه‌ای برای یادگیری ندارند، به این معناست که مانعی بر سر راه انگیزش طبیعی آن‌ها وجود دارد. در نتیجه، احساس می‌کنند که نمی‌توانند وظایف مدرسه‌ای را به خوبی انجام دهند و تلاششان را متوقف می‌کنند یا به اندازه کافی تلاش نمی‌کنند (ابراهیمی قیری، ۱۳۹۲). این دانش‌آموزان به راحتی سرخورده می‌شوند و چون تلاششان را متوقف می‌کنند، موفقیت چندانی در یادگیری ندارند و تجربه هیجان‌آور یادگیری مباحث جدید را از دست می‌دهند (آزادی‌خواه، ۱۳۸۹).

۱۰_ انتظارات تحصیلی آینده : همزمان، دانش‌آموزانی که در خانواده‌های دارای وضعیت نامساعد زندگی می‌کنند، تمایل به داشتن انتظارات پایین از خود دارند. این انتظارات پایین با موفقیت کم دانش‌آموزان در مدرسه و نرخ بالای ترک تحصیل در ارتباط است (ژانگ^۱، ۲۰۱۴). بنر و میستری (۲۰۰۷) از طریق مطالعات جدید دریافته‌اند که انتظارات معلمان تأثیر زیادی بر موفقیت دانش‌آموزان دارد و این تأثیر به صورت غیرمستقیم، از طریق انتظارات دانش‌آموزان و آگاهی از توانمندی‌هایشان اعمال می‌شود. انتظارات تحصیلی دانش‌آموزان همچنین با انتخاب‌های رفتاری که موفقیت تحصیلی و دستاوردهای آموزشی را تسهیل می‌کند، در ارتباط است. بر اساس استدلال آگلس و ویگفیلد (۲۰۰۲)، انتظارات ارتباط نزدیکی با عملکرد تحصیلی دارد و در عین حال از تفسیر افراد از موفقیت‌های پیشین‌شان تأثیر می‌پذیرد. این پژوهشگران به تأثیر چرخه‌ای بین انتظارات و موفقیت اشاره می‌کنند.

برنامه تاب آوری پنسیلوانیا^۲ نیز می‌تواند در ارتقا تاب آوری دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد. این برنامه، یک برنامه درمانی و پیشگیرانه است که بر اساس مدل شناختی-رفتاری توسط گیلها، جیکاکس، ریویی، سلیگمن و سیلور (۱۹۹۰) در دانشگاه پنسیلوانیا طراحی و تدوین شده است. هدف این برنامه، آموزش مهارت‌های حل مسئله و همچنین شیوه‌های تفسیری برای کمک به نوجوانان و جوانان در مقابله با عوامل فشارزای روزمره است (گیلهم، گالوپ و سلیگمن، ۲۰۰۷). این برنامه دو مؤلفه اصلی دارد: شناختی و رفتاری. در بخش شناختی، همانند روش‌های درمان افسردگی در رویکرد شناختی-رفتاری، تمرکز بر تصحیح سبک‌های شناختی ناسازگار و سوگیری‌های مربوط به پردازش اطلاعات و آموزش خوش‌بینی است. یکی از روش‌های کلیدی در این بخش، آموزش نحوه به چالش کشیدن باورهای



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۵۷

مبتنی بر بدینی از طریق توجه به تفاسیر جایگزین و بررسی شواهد موجود برای تأیید یا رد این تفاسیر با استفاده از مدل الیس (۱۹۶۲؛ نقل از فررز و گیلهم، ۲۰۰۶) است. بر اساس این مدل، زمانی که رخداد یا پیشامد ناخوشایندی رخ می‌دهد، باورهای شکل می‌گیرند که در نهایت به بروز واکنش‌های عاطفی یا رفتاری منجر می‌شوند. در این برنامه، همچنین به تحلیل و تبیین شیوه‌های تفکر خوش‌بینانه و بدبینانه پرداخته می‌شود. در مرحله بعد، افراد یاد می‌گیرند که چگونه باورهای جایگزینی بسازند، باورهای کنونی خود را با معیار شواهد و قرائن موجود بسنجند و دقیق‌ترین باور را بر اساس شواهد انتخاب کنند. در نهایت، با استفاده از روش‌های مدیریت بحران، شناخت‌های خود را بازسازی می‌کنند. مولفه دوم تاب‌آوری پنسیلوانیا شامل مهارت‌های رفتاری مانند جرات‌ورزی، برقراری ارتباط مؤثر، ایجاد و تقویت مهارت‌های اجتماعی، تصمیم‌گیری و حل مسئله است. آموزش و تمرین مهارت‌های جرات‌ورزی در مواجهه با عوامل اجتماعی ایجادکننده فشار روانی کارایی ویژه‌ای دارند. همچنین، در این برنامه از روش پنج‌مرحله‌ای حل مسئله استفاده می‌شود که ترکیبی از بازسازی شناختی، تصمیم‌گیری و سایر مهارت‌های قبلی است و در هر جلسه برای تأثیر بیشتر مطالب، تکالیف منزل به افراد ارائه می‌شود (فررز و گیلهم، ۲۰۰۶). بررسی شواهد تجربی نشان می‌دهد که برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا، به عنوان یکی از برنامه‌های مداخله‌ای پرستفاده بر اساس مدل شناختی-رفتاری، دارای اهمیت بی‌نظیری در تجهیز روان‌شناختی افراد برای مواجهه با تجارب و هیجانات منفی زندگی، اعم از تحصیلی و غیر تحصیلی، است (سلیگمن، ارنست، گیلهم، ریویچ و لینکینس، ۲۰۰۹؛ فورگرید و سلیگمن، ۲۰۱۲).

بحث و نتیجه گیری

عوامل ذکر شده همگی به عنوان عوامل محافظتی در ارتقای تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان محسوب می‌شوند. از نظر عوامل خانوادگی میتوان گفت، خانواده‌ها باید محیطی را فراهم کنند که در آن پیوند بین دانش‌آموزان و سایر اعضای خانواده، به‌ویژه والدین، محکم و قابل اعتماد باشد. زمانی که والدین برای مراقبت از دانش‌آموزان خود صرف می‌کنند می‌تواند به عنوان یک عامل حفاظتی مهم در افزایش تاب‌آوری تحصیلی آنها مؤثر باشد. خانواده‌ها باید نقش خود را به ویژه در محیط‌هایی که ممکن است فشار بیشتری به دانش‌آموز وارد شود، جدی بگیرند. خانواده‌ها باید به گونه‌ای عمل کنند که دانش‌آموزان، مشارکت والدین خود در امور تحصیلی را احساس کرده و اطمینان داشته باشند که در شرایط دشوار حمایت می‌شوند. خانواده‌ها باید محیطی منسجم ایجاد کنند که در آن دانش‌آموزان بتوانند به راحتی نظرات خود را بیان کرده و مهارت‌های مفید را فرا بگیرند. برای دستیابی به این هدف، مسئولین و دستگاه‌های ذی‌ربط باید برنامه‌ریزی و اقداماتی را برای آموزش خانواده‌ها انجام دهند. این امر مستلزم این است که نهادهای تربیتی و سازمان‌های مربوطه، نگاه جزءنگر و منفرد خود را کنار بگذارند و با رویکردی نظام‌مند و همه‌جانبه به تمامی فضاهای اجتماعی که دانش‌آموز در آن زندگی می‌کند، توجه کنند. اهمیت ساختارهایی مانند انجمن‌های داوطلبانه نیز آشکار است. در این انجمن‌ها دانش‌آموزان می‌توانند بر اساس توافق و علایق مشترک به یکدیگر بپیوندند، با هم آشنا شوند، دیدار داشته باشند و به صورت داوطلبانه مشارکت کنند. در چنین محیط‌هایی، پیوندهای دانش‌آموزان با یکدیگر و کادر مدرسه گسترش یافته و احساس تعلق آنها به مدرسه افزایش می‌یابد. مدارس باید شرایطی را فراهم کنند که در آن روابط انسانی عمیق بر پایه احترام متقابل و اعتماد بین دانش‌آموزان و مربیان ایجاد شود. دانش‌آموزان باید بتوانند خواسته‌های خود را به خوبی بیان کرده و پیشنهادات خود را ارائه دهند. حتی باید بتوانند در تعیین برنامه‌های مدرسه، هرچند به صورت جزئی، مشارکت کنند. ایجاد چنین شرایطی می‌تواند به تربیت دانش‌آموزانی کمک کند که در مواجهه با شرایط دشوار تحصیلی و غیرتحصیلی دوام آورده و به صورت فعالانه برای بهبود اوضاع خود تلاش کنند. مدارس حتی فراتر از این می‌توانند با متصل کردن دانش‌آموزان به مدارس و نهادهای دیگر به گسترش شبکه‌های اجتماعی فرامدرسه‌ای کمک کنند و نقش بسزایی در افزایش سرمایه اجتماعی دانش‌آموزان خود ایفا نمایند. مدارس باید از بسته بودن کنونی خود بکاهند و فضای



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۴۰۳

تعاملی بهتری را فراهم کنند؛ این امر مستلزم آن است که سازمان‌های مربوط مانند آموزش و پرورش برنامه‌های مشخص و کاربردی برای خلق چنین بسترهایی داشته باشند. با توسعه انجمن‌های مدنی و نهادهای مشارکتی و ارتقای روابط گرم، فعالانه، مشارکت قوی و شفافیت مرزها، قواعد و انتظارات، می‌توان تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش داد. با توجه به رابطه مستقیم متغیرهای شخصیتی با تاب‌آوری تحصیلی، نباید از نقش ویژه آنها غافل شد. مدارس باید به ویژگی‌های شخصیتی تک‌تک دانش‌آموزان توجه کرده و برای بهبود آنها برنامه‌ریزی کنند. مدارس می‌توانند در کنار کلاس‌های درسی، کارگاه‌هایی برگزار کنند که موجب ارتقای عزت نفس و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان شود. آنها باید برای ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان برنامه‌ریزی کرده و علاوه بر بیان دلایل و انگیزه‌های ارزشمند درس خواندن، با اقدامات عملی مانند اجرای مسابقات و جشنواره‌ها، انگیزه آنها را ارتقا دهند. این روند باید به گونه‌ای باشد که دانش‌آموزان به صورت ملموس انتظارات تحصیلی موجود از خود را بدانند. برای دستیابی به این اهداف، توصیه می‌شود که نقش مشاوران مدرسه بیشتر مورد توجه قرار گرفته، دوره‌های آموزشی منظم برای آنها برگزار شود و سرمایه‌گذاری بیشتری در زمینه خدمات مشاوره‌ای انجام گیرد (غفاری و همکاران، ۱۴۰۰).

منابع

- ابراهیمی قیری، رسول (۱۳۹۲) مقایسه انگیزش تحصیلی و امید تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد. آزادی‌خواه، لاله (۱۳۸۹)، رابطه خلاقیت، انگیزش تحصیلی و مهارت‌های شناختی با عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه شهر زرقان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامس مرودشت آکادمیک؛ کاشان: دانشگاه علوم پزشکی کاشان.
- بنزیس، ک. و مکزیچ، ر. (۱۹۳۱)، پرورش تاب‌آوری خانواده: مروری بر عوامل کلیدی محافظ. ترجمه پروین جمشیدیان قلعه‌شاهی، مجله بر خط دانش روان‌شناختی
- پورشهباز، عباس (۱۳۸۷) مزاج و منش در تاب‌آوری نوجوانان پسر شهر تهران در مصرف مواد مخدر، فصلنامه علمی-پژوهشی رفاه اجتماعی، ۲۹. جعفری، لعلیا، حجازی، مسعود، صبحی. (۲۰۲۰). بررسی رابطه تاب‌آوری تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و میانجی معنای تحصیلی. روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه. 35-49, 9(3),
- خباز، محمود، بهجتی، ناصری. (۲۰۱۱). رابطه حمایت اجتماعی و سبک‌های مقابله با تاب‌آوری در پسران نوجوان. فصلنامه روانشناسی کاربردی، ۵ (۱).
- رضازاده، زهرا: ۱۳۹۹، چگونه تاب‌آوری نوجوانان را افزایش دهیم؟ نقش شیوه‌های فرزندپروری والدین. (مشهد، انتشارات جالیز)
- زکی. (۲۰۰۵). بررسی جامعه‌شناختی نقش عوامل اجتماعی، رضایت اجتماعی و عزت نفس بر موفقیت تحصیلی. مطالعات روانشناسی تربیتی، ۲(۲)، ۴۲-۲۱.
- سرافینو، ادوارد (۱۳۸۴). روانشناسی سلامت (ترجمه الله میرزایی)، تهران، رشد.
- سلطان‌زاده، شیدا (۱۳۹۱). بررسی رابطه‌ی بین مولفه‌های سرمایه روان‌شناختی با انطباق‌پذیری مسیر شغلی در بین کارکنان شرکت صنایع گیتی‌پسند، پایان‌نامه کارشناسی ارشد
- سلطانی‌نژاد، مهرانه، آسیابی، مینا، ادهمی، بیانه... وسمیرا. (۲۰۱۴). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی. ARI/ند/ازه گیری تربیتی. 15(5), 16-34,
- سیبرت، ال: ۲۰۰۵، مزایای تاب‌آوری: (تغییرات برجسته، شکوفایی تحت فشار، بازگشت به حالت نرمال و عبور از موانع و مشکلات. مترجمان: صارمی، علیرضا؛ میرسلمان، سید باقر. تهران: انتشارات روزگار.
- شاکرمی، صادقی، قدم‌پور، و عزت‌الله. (۲۰۱۷). تدوین مدل درگیری تحصیلی بر اساس عوامل جو روانی-اجتماعی کلاس درس و خانواده جو عاطفی با نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی. فصلنامه علمی روشها و مدل‌های روانشناختی، ۱ (۲۹)، ۱۵۹-۱۸۲.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



چهارمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی روانشناسی بالینی کودک و نوجوان

شاهین نیا، ویدا (۱۴۰۱)، اثربخشی آموزش تاب آوری بر منبع کنترل و پرخاشگری بر دانش آموزان، مجله علمی رویکردهای پژوهشی در علوم اجتماعی، شماره ۳۰

صالحی، ساناز (۱۳۸۸) بررسی انگیزش تحصیلی در گونه های مختلف خانواده بر اساس مدل فرایند و محتوای خانواده، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز

صدوقی، م.، تمنایی فر، م.، ناصری، ج. (۲۰۱۷). رابطه ی تاب آوری، امیدواری و هوش هیجانی با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*. 9(1), 50-67.

صفایی، مریم؛ رضایی، علی محمد و طالع پسند، سیاوش. (۱۳۹۸). پیش بینی عملکرد تحصیلی بر اساس حمایت خانواده، حمایت دوستان و دیگران: نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی، تاب آوری تحصیلی و مجذوبیت تحصیلی. فصلنامه روانشناسی تربیتی، (۱۵)، ۲۳۹-۲۶۸

کثیر، صادق، حسینی مهر، عقیلی راد، شرهانی. (۲۰۲۰). بررسی اثربخشی آموزش برنامه ی تاب آوری بر کاهش فرسودگی تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه. *نشریه علمی رویش روان شناسی*. ۸(۱۲)، ۳۹-۴۰.

محسن تبار فیروز جایی، فرح بخش، سلم آبادی، محسن تبار فیروزجائی. (۲۰۱۷). تدوین مدل تاب آوری با توجه به سبک های هویتی و احساس شکست در میان معلمان متأهل شهر بابل. *مطالعات روانشناسی تربیتی*. 14(28), 231-252.

محمدی مهر و قاسمی. (۲۰۱۹). تبیین نقش وضعیت اجتماعی-اقتصادی با میانجگری بهزیستی ذهنی در پیش بینی موفقیت تحصیلی دانشجویان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*. 19, 533-541.

مک کارتی، جین ریبرز، ادواردز (۱۳۹۰). مفاهیم کلیدی در مطالعات خانواده (ترجمه محمد مهدی لیبی) تهران

موسی زاده، زهره؛ دارویی حقیقی، صبا و بیرشک، بهروز: ۱۳۹۶، تاب آوری: راهنمای تربیت و پرورش دانش آموزان تاب آور. انتشارات هاشمی و جوکار. (۲۰۱۵). پیش بینی تاب آوری تحصیلی و هیجانی بر مبنای عوامل روان شناختی، خانوادگی و اجتماعی: مقایسه نیمرخ پیش بینی ابعاد تاب آوری هیجانی و تحصیلی. *مطالعات روان شناختی*. 10(4), 137-162.

والش، فروما (۱۳۹۱). تقویت تاب آوری خانواده (گذر از سختی هلی زندگی)، ترجمه محسن دهقانی و دیگران، نشر دانژه

یکتایی، فرح دخت (۱۳۹۳) اثربخشی آموزش تاب آوری روانی بر کیفیت زندگی و امید به زندگی مادران کودکان ناشنای شهرستان رشت، پایان نامه کارشناس ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رشت.

Artino AR. Think, feel, act: Motivational and emotional influences on military students' online

Armstrong, A. R., Galligan, R. F., & Critchley, C. R. (2011). Emotional intelligence and psychological resilience to negative life events. *Personality and individual differences*, 51(3), 331-336.

Brown CM, Troy NS, Jobson KR, Link JK. Contextual and personal determinants of preferring success attributed to natural talent or striving. *Journal of Experimental Social Psychology*. 2018; 78: 134-147.

Doğulu, C., Karanci, A. Nm, & Ikizer, G. (2016). How do survivors perceive community resilience? The case of the 2011 earthquakes in Van, Turkey. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 16: 108-114.

Folayan, M. O., Oginni, O., Arowolo, O., & El Tantawi, M. (2020). Internal consistency and correlation of the adverse childhood experiences, bully victimization, self-esteem, resilience, and social support scales in Nigerian children. *BMC research notes*,

Groarke, A., Curtis, R., Skelton, J., & Groarke, J. M. (2020). Quality of life and adjustment in men with prostate cancer: Interplay of stress, threat and resilience. *Plos one*, 15(9), 21-35. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7498057/>

Hall, D. K., Pearson, J., & Reaching, I. N. (2003). Resilience-giving children the skills to bounce back. *Voices for Children*, 25, 1-0.

Jung, K. R. (2013). The mediational effect of academic self-discipline (ASD) between academic self-efficacy (ASE) and college GPA.

Mallick, M. K., & Kaur, S. (2016). Academic Resilience among Senior Secondary School Students: Influence of Learning Environment. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 8(2), 20-27. DOI:10.21659/rupkatha.v8n2.03



- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits?. *American psychologist*, 63(6), 503.
- Rudd, G., Meissel, K., & Meyer, F. (2021). Measuring academic resilience in quantitative research: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 2(5), 100-114. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X21000257>
- Seccombe K. "Beating the Odds" Versus "Changing the Odds": Poverty, Resilience, and Family Policy. *J Marriage Fam.* 2002;64(2):384-94. DOI: 10.1111/j.1741-3737.2002.00384.x
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J. E., Reivich, k., & Linkins, M. (2009). Positive education. Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3): 293-311.
- Simpson, J. A., & Rholes, W. S. E. (2010). Attachment theory and close relationships. Guilford Press. Relationship between Attachment Styles and Resiliency: The Mediating Role of Emotional Intelligence. , 11(44), 436-425.
- Ungar, M. (2013). The social ecology of Resilience. *A Handbook of Theory and Practice* New York, NY: Springer.
- Zeidner M, Matthews G, Roberts RD. What we know about emotional intelligence: How it affects learning, work, relationships, and our mental health. Cambridge: MIT Press; 2009.



رابطه بین خشونت‌های سایبری با پرخاشگری دانش آموزان شهر بهبهان

ابراهیم کاظمی

کارشناس ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بهبهان.

Aziz1030aziz1030@gmail.com

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر، بررسی رابطه بین خشونت‌های سایبری با پرخاشگری دانش آموزان است. پژوهش از نظر هدف، کاربردی، از نظر نوع و روش اجرا، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری تحقیق، کلیه دانش آموزان متوسطه اول شهر بهبهان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ به تعداد ۸۱۰۰ دانش آموز بود. حجم نمونه بر مبنای فرمول کوکران، در سطح خطای ۰/۰۵، ۳۸۴ نفر از دانش آموزان متوسطه اول شهر بهبهان روش تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. داده‌های مورد نیاز به وسیله ابزار پرسشنامه‌های خشونت سایبری آکوارز گارسیا و همکاران (۲۰۱۸) و پرخاشگری ب‌اس و پری (۱۹۹۲) گردآوری شدند. روایی پرسشنامه‌ها از راه روایی صوری، سازه (روایی همگرا) و پایایی پرسشنامه‌ها از آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی تأیید شدند. برای آزمون فرضیه‌های پژوهش از آزمون ضریب همبستگی و آزمون رگرسیون استفاده شد. نتایج نشان داد ضرایب همبستگی بین خشونت‌های سایبری و پرخاشگری ۰/۲۴، جعل هویت و پرخاشگری ۰/۴۰، دیداری جنسی و پرخاشگری ۰/۶۴، پرخاشگری کلامی با پرخاشگری ۰/۷۲، و به اشتراک گذاشتن فیلم‌های خشن و پرخاشگری ۰/۵۱ به دست آمد و فرضیه‌های تحقیق تأیید شدند.

واژگان کلیدی: پرخاشگری، دانش آموزان، خشونت‌های سایبری.

The Relationship Between Cyber Violence and Aggression Among Students in the City of Behbahan

Ebrahim Kazemi

Master of Educational Management, Islamic Azad University, Behbahan Branch

Aziz1030aziz1030@gmail.com

Abstract

The purpose of the present study was to investigate the relationship between cyber violence and aggression among students. In terms of objective, this research is applied, and in terms of design and methodology, it is descriptive-correlational. The statistical population included all first-grade high school students in Behbahan during the 2023-2024 academic year, totaling 8,100 students. Based on Cochran's formula with a 0.05 error level, a sample size of 384 first-grade high school students was selected through multi-stage cluster random sampling. Data were collected using the Cyber Violence Questionnaire by Álvarez-García et al. (2018) and the Aggression Questionnaire by Buss and Perry (1992). The validity of the questionnaires was confirmed through face validity, construct validity (convergent validity), and their reliability was verified using Cronbach's alpha and composite reliability. The research hypotheses were tested using correlation coefficients and regression analysis. The results revealed correlation coefficients of 0.24 between cyber violence and aggression, 0.40 between identity fraud and aggression, 0.64 between sexual visual content and aggression, 0.72 between verbal aggression and aggression, and 0.51 between sharing violent videos and aggression, confirming all research hypotheses.

Keywords: Aggression, Students, Cyber Violence.





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



مقدمه

یکی از مشکلات روان شناختی دانش آموزان در محیط خانه و مدرسه، بروز رفتارهای پرخطرانه و ناسازگارانه در آن‌ها است که به دلایل مختلف روی می‌دهد و پیامدهای زیادی نیز دربر دارد. امروزه گسترش بستر اینترنت در تمامی ارکان و لحظات زندگی افراد، و ایجاد شبکه‌های مجازی متنوع، دانش آموزان به ناچار زمان زیادی از شبانه روز را در فضای مجازی سپری می‌کند. فضاهای سایبری در کنار عملکردها و پیامدهای مثبت، نتایج منفی زیادی نیز در پی دارند. یکی از نتایج استفاده زیاد از فضای سایبری، پرخطرگری دانش آموزان است که سلامت روان و جسم دانش آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

کودکان و نوجوانان گروه سنی هستند که استفاده وسیعی از اینترنت دارند. هم زمان با دسترسی روزافزون و گسترده افراد به اینترنت، شاهد نوع جدیدی از اعتیاد یعنی اعتیاد اینترنتی هستیم که موضوع رو به رشد عصر اطلاعات است. و هویت اجتماعی و فرهنگی جامعه خود دور ساخته است. اینترنت، علاوه بر توان بالای انتقال و دسترسی اطلاعاتی، دارای توان ارتباطی بین کاربران نیز است؛ جوانان ما را نیز در حد بالایی به خود جذب کرده و موضوع گفتگوهای روزمره جوانان ما شده است و در این عرصه، موجب رشد انواع خشونت‌ها در بین نوجوانان و جوانان شده است. به طور کلی، آسیب‌های اجتماعی و تهدیدهای ناشی از فضای مجازی در سال‌های اخیر بیشتر شده، به طوری که در قالب آسیب بزرگ اجتماعی جدید در جامعه شناخته شده است و موجب دغدغه خانواده‌ها، مسئولان و دولتمردان به عنوان چالش بزرگی قرار گرفته است (خرازانی، ۱۳۹۵: ۱۶۳).

با این حال، استفاده نادرست برای نوجوانان که در یک دوره آسیب پذیر هستند ممکن است معایبی را به همراه داشته باشد. یکی از معایب و آسیب‌های مهم در این زمینه خشونت سایبری است. خشونت سایبری به رفتارهایی تحقیرآمیز، مضر یا ناخواسته اطلاق می‌شود که با استفاده از رسانه‌های دیجیتال / الکترونیک، فرد را مورد آزار و اذیت قرار می‌دهد. خشونت سایبری، ترکیبی از کلمه خشونت و سایبر است که اساساً سایبر به معنای اینترنت و آنلاین بودن است. در عصر حاضر، خشونت سایبری با استفاده از اینترنت بر فناوری‌های امروزی مثل چت‌های آنلاین، رسانه‌های آنلاین و پیام‌های متنی کوتاه در رسانه‌های اجتماعی تمرکز دارد. این موارد شامل انجام مکرر اعمالی است که به یک فرد صدمه و آسیب می‌زند و این کار از طریق اینترنت یا وسایل مدرن دیگری انجام که در آن ارتباط مستقیم با قربانیان وجود ندارد (مینایی و کاظمی دانا، ۱۴۰۱: ۱۰). خشونت سایبری با آسیب‌های روان شناختی همراه است و بر طبق دیدگاه یادگیری اجتماعی شکل گرفته و حفظ می‌شود. اما به نظر می‌رسد ماهیت گمنامی افراد در فضای مجازی بر نوع آسیب‌های روان شناختی و ماهیت خشونت تأثیر گذار باشد. نوجوانان بر اساس انگیزه‌های متنوعی که دارند زمان زیادی را در شبکه‌های مجازی می‌گذرانند، و هر چه میزان استفاده از این شبکه‌ها بیشتر باشد آسیب پذیری نوجوانان بیشتر می‌شود و بر طبق پژوهش‌ها، انواع خشونت‌ها، پرخطرگری‌ها و ناسازگاری‌ها، از شایع‌ترین اختلال‌هایی است که باعث ارجاع کودکان و نوجوانان به مراکز مشاوره و روان درمانی می‌شود (طالعی و همکاران، ۱۳۹۷: ۳۲).

دینگ و همکاران ۱ (۲۰۲۴) اهمیت در نظر گرفتن ویژگی‌های روان شناختی و عوامل جمعیت شناختی را در درک پرخطرگری واکنشی سایبری در بین دانشجویان برجسته می‌کند، و پیشنهاد می‌کند که مداخلات روان شناختی مؤثر، مانند مدیریت خشم، و ترویج آموزش اسناد مثبت، ممکن است به کاهش پرخطرگری واکنشی سایبری در بین دانشجویان کمک کند و به توسعه مداخلات هدفمند برای کاهش تهاجم سایبری کمک کند.

با توجه به مطالب بیان شده، تحقیق حاضر به دنبال پاسخگویی به این مسئله اصلی است آیا بین خشونت‌های سایبری با پرخطرگری دانش آموزان، رابطه معنادار وجود دارد؟



روش شناسی تحقیق

این پژوهش، از حیث ماهیت و از نظر روش گرد آوری داده‌ها، یک تحقیق توصیفی از نوع همبستگی، از نظر هدف، کاربردی؛ و از نظر زمانی، مقطعی می‌باشد. جامعه آماری تحقیق، کلیه دانش آموزان متوسطه اول شهر بهبهان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ به تعداد ۸۱۰۰ دانش آموز مشغول به تحصیل هستند.

حجم نمونه بر مبنای فرمول کوکران، در سطح خطای ۰/۰۵ تعداد ۳۸۴ نفر از دانش آموزان متوسطه اول شهر بهبهان به روش تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب می‌شوند.

ابزار تحقیق پرسشنامه است که به آن‌ها اشاره می‌شود:

۱- پرسشنامه خشونت سایبری برای نوجوانان (CYBA): این پرسشنامه برای سنجش خشونت سایبری توسط آکوارز گارسیا و همکاران (۲۰۱۸) طراحی شده است. این پرسشنامه شامل ۱۹ سؤال و ۴ مؤلفه یا بُعد می‌باشد که پرخاشگری دانش آموزان را سنجش می‌کند. مؤلفه‌های پرسشنامه پرخاشگری سایبری گارسیا و همکاران (۲۰۱۸) عبارت‌اند از:

۱- پرخاشگری جعل هویت (۳ سؤال: ۱۸-۱۲-۱)،

۲- پرخاشگری دیداری جنسی (۳ سؤال: ۱۴-۹-۲)،

۳- پرخاشگری کلامی و انزوا (۹ سؤال: ۱۹-۱۷-۱۶-۱۳-۱۱-۸-۷-۵-۴)،

۴- پرخاشگری مسخر کردن تصویری - به اشتراک گذاشتن فیلم‌های خشن (۴ سؤال: ۱۵-۱۰-۶-۳) می‌باشد.

در این پرسشنامه پاسخ دهندگان اقداماتی را که در طی سه ماه گذشته انجام داده‌اند با استفاده از یک طی لیبرت ۵ درجه‌ای پاسخ می‌دهند.

ضرایب پایایی گزارش شده توسط آلوارز-گارسیا و همکاران (۲۰۱۸)، با استفاده از روش آلفای کرونباخ، برای کل پرسشنامه ۰/۸۲ و برای خرده مقیاس‌های آن بین ۰/۷۳ تا ۰/۸۷ گزارش نمودند.

در تحقیق (مینایی و کاظمی دانا، ۱۴۰۱) مقدار شاخص KMO و آزمون کروییت بارتلت محاسبه گردید و مقدار ۰/۸۴ به دست آمد که در حد مطلوب گزارش شد. نتایج بارهای عاملی نیز نشان داد که همبستگی همه سؤالات (متغیر آشکار) با متغیرهای پنهان بیشتر از ۰/۰۵ بودند و تأیید شدند.

در تحقیق (جباری و همکاران، ۱۴۰۱) ضریب آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌ها پرخاشگری جعل هویت ۰/۹۲، پرخاشگری دیداری جنسی ۰/۹۳، پرخاشگری کلامی و انزوا ۰/۹۰، پرخاشگری مسخر کردن تصویری- به اشتراک گذاشتن فیلم‌های خشن ۰/۷۸ و کل پرسشنامه ۰/۹۴ گزارش شد (جباری، زندی، رحمتی و متو، ۱۴۰۱).

جدول ۱. آلفای کرونباخ متغیر پرسشنامه خشونت سایبری برای نوجوانان (CYBA)

پایایی ابزار	
آلفای کرونباخ	تعداد گویه
۰/۹۶	۱۹

۲- پرخاشگری: برای سنجش میزان پرخاشگری دانش آموزان، از پرسشنامه پرخاشگری باس و پری (۱۹۹۲) استفاده می‌شود. پرسشنامه پرخاشگری باس و پری شامل ۲۹ سؤال و ۴ مؤلفه (بعد) است. ابعاد پرخاشگری باس و پری (۱۹۹۲) عبارت‌اند از:

۱- پرخاشگری کلامی (۵ سؤال)، ۲- پرخاشگری جسمانی (۹ سؤال)، ۳- پرخاشگری بر اساس خشم (۷ سؤال)، ۴- پرخاشگری بر اساس خصومت (۸ سؤال).

نتایج تحلیل روان سنجی بآس و پری (۱۹۹۲)، همسانی درونی پرسشنامه را ۰/۸۹ گزارش نمود. در تحقیق (محمدی، ۱۳۸۵) اعتبار پرسشنامه به روش همسانی درونی از ضریب آلفای کرونباخ به شرح زیر:

خصومت ۰/۸۲، پرخاشگری جسمانی ۰/۷۹، پرخاشگری کلامی ۰/۷۴، خشم ۰/۷۱، کل پرسشنامه ۰/۸۹ گزارش شد. در بررسی روایی پرسشنامه از روش تحلیل عاملی، همه سؤالات با عامل‌ها بیشتر از ۰/۵ به دست آمد و هم چنین، نتیجه آزمون ($kmo = 0/85$) گزارش و تأیید شد (محمدی، ۱۳۸۵). هم چنین در تحقیق بختیاری، اسدی و بیانی (۱۳۹۹) روایی محتوایی ابزار با نظر ۱۵ نفر از متخصصان گروه علوم تربیتی و روان شناسی تأیید و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ گزارش شد.

جدول ۲. آلفای کرونباخ متغیر پرخاشگری

پایایی ابزار	
آلفای کرونباخ	تعداد گویه
۰/۹۱	۲۹

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات حاصل از پژوهش، پس از جمع‌آوری اطلاعات و داده‌های موردنیاز از طریق پرسشنامه‌ها، محاسبات میانگین، دامنه، انحراف معیار انجام می‌شود. برای نرمال بودن داده‌ها، از آزمون چولگی و کشیدگی استفاده می‌شود و برای بررسی فرضیه‌های تحقیق نیز آزمون ضریب همبستگی و رگرسیون، تحلیل مسیر و مدل معادلات ساختاری از طریق نرم‌افزارهای Spss22 و Exel انجام می‌شود. میزان معناداری در این پژوهش ۰/۰۵ در نظر گرفته شده است.

یافته‌ها

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار متغیر پرخاشگری و ابعاد آن

میانگین	کلامی	جسمانی	خشم	خصومت	پرخاشگری
۴/۶	۴/۵	۴/۶۹	۴/۴۲	۴/۶	میانگین
۰/۴۰۲	۰/۳۸۸	۰/۴۱۳	۰/۳۲۷	۰/۳۶۵	انحراف معیار
۰/۱۶۹	۰/۱۵۸	۰/۱۶۵	۰/۱۳۵	۰/۱۲۴	واریانس

بر اساس مندرجات جدول ۳. میانگین و انحراف معیار متغیر پرخاشگری به ترتیب ۴/۶ و ۰/۳۶۵ و ابعاد آن به ترتیب پرخاشگری کلامی ۴/۶ و ۰/۴۰۲، پرخاشگری جسمانی ۴/۵ و ۰/۳۸۸، خشم ۴/۶۹ و ۰/۴۱۳، خصومت ۴/۲۲ و ۰/۳۲۷ به دست آمد.

جدول ۴. میانگین و انحراف معیار متغیر خشونت سایبری و ابعاد آن

میانگین	جعل هویت	پرخاشگری دیداری	پرخاشگری کلامی	مسخره کردن	خشونت سایبری
۴/۱	۴/۲	۴/۶۹	۴/۴۲	۴/۳	میانگین
۰/۴۱۷	۰/۴۱۳	۰/۴۰۶	۰/۴۲۹	۰/۳۷۳	انحراف معیار
۰/۱۷۴	۰/۱۷۱	۰/۱۶۵	۰/۱۸۵	۰/۱۳۹	واریانس



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۶۷

بر اساس مندرجات جدول (۳): میانگین و انحراف معیار متغیر خشونت سایبری به ترتیب $4/3$ و $0/3734$ ، و ابعاد آن به ترتیب جعل هویت $4/1$ و $0/417$ ، پرخاشگری دیداری جنسی $4/13$ و $0/171$ ، پرخاشگری کلامی $4/69$ و $0/406$ ، مسخره کردن $4/42$ و $0/429$ به دست آمد.

جدول ۵. بررسی فرضیه‌های فرعی پژوهش

ردیف	فرضیه	ضریب همبستگی	ضریب T	سطح معناداری	نتیجه
۱	بین خشونت‌های سایبری با پرخاشگری دانش آموزان، رابطه معنادار وجود دارد.	$0/24$	$6/65$	$0/001$	تأیید
۲	بین بعد جعل هویت با پرخاشگری دانش آموزان، رابطه معنادار وجود دارد.	$0/40$	$8/80$	$0/001$	تأیید
۳	بین بعد دیداری جنسی با پرخاشگری دانش آموزان، رابطه معنادار وجود دارد.	$0/64$	$23/134$	$0/001$	تأیید
۴	بین بعد پرخاشگری کلامی و انزوا با پرخاشگری دانش آموزان، رابطه معنادار وجود دارد.	$0/72$	$22/333$	$0/001$	تأیید
۵	بین بعد پرخاشگری به اشتراک گذاشتن فیلم‌های خشن با پرخاشگری دانش آموزان، رابطه معنادار وجود دارد.	$0/51$	$12/043$	$0/001$	تأیید

نتیجه گیری

فرضیه تحقیق: بین خشونت‌های سایبری با پرخاشگری دانش آموزان، رابطه معنادار وجود دارد.
 بر اساس یافته‌های فصل چهارم، ضریب مسیر و ضریب تی بین خشونت‌های سایبری با پرخاشگری دانش آموزان به ترتیب $0/243$ و $6/65$ به دست آمد و فرضیه تحقیق تأیید شد.

نتایج این فرضیه با بخشی از نتایج تحقیق حافظیان، شیردل و اصغری (۱۳۹۸) و دینگ و همکاران (۲۰۲۴)، هم سواست.
 پرخاشگری سایبری به عنوان هر رفتاری که شامل خشونت بین فردی با استفاده از وسایل الکترونیکی می‌شود تعریف می‌شود. در عصر جدید، زمینه دیجیتال و فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات (ICT) با سرعت زیادی در حال پیشرفت هستند و اگرچه مزایای متعددی دارند، اما خطرات احتمالی آن‌ها نیز بر همزیستی کودکان، نوجوانان و دانش آموزان، تأثیر می‌گذارد. در میان آن‌ها، خشونت‌ها و آزار و اذیت سایبری پدیده‌ای است که بسیار مورد توجه می‌باشد. اوایل نوجوانی دوره‌ای است که کودکان در معرض خطر بیشتری برای مواجهه با محتوای رسانه‌های ضد اجتماعی هستند و این امر زمانی اهمیت و حساسیت بیشتری پیدا می‌کند که دوره دانش آموزی در این زمان واقع شده است.

افرادی که پرخاشگری نشان می‌دهند، اغلب از آن به صورت مداوم و جامعه پذیر شده در حوزه‌های مختلف برای اعمال کنترل بر دیگران استفاده می‌کنند. آزار و اذیت آنلاین ارتباط نزدیکی با خشونت در بین نوجوانان و جوانان دارد و همچنین، خشونت‌های سایبری نه تنها در بین افراد ناآشنا یا غریبه با هم وجود دارد؛ بلکه رابطه قابل توجهی بین خشونت آنلاین در روابط صمیمانه ایجاد می‌شود و این امر به صورت بیماری اجتماعی در بین دانش آموزان، انتشار می‌یابد.

در این زمینه دینگ و همکاران (۲۰۲۴) در پژوهش خود بیان کردند فضای سایبری و بازی‌های خشن آنلاین، به شکل گیری و شدت یافتن ویژگی‌های روان‌شناختی، مانند صفت خشم، سوگیری خصمانه و انگیزه انتقام، و به طور کلی، پرخاشگری واکنشی، کمک می‌کنند.

چهارمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی روان شناسی بالینی کودک و نوجوان



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۶۷

بر این اساس می‌توان گفت دیدن خشونت چه با دیدن فیلم‌های خشن یا بازیهای خشن، عادات و رفتارهای خشونت آمیز به دانش آموزان آموخته می‌شود و تداوم استفاده از دیدن خشونت‌های سایبری برای دانش آموزان نه تنها به یادگیری‌های خشونت می‌انجامد، بلکه به ایجاد اختلال در روابط اجتماعی، روابط خانوادگی، روابط در مدرسه و افت تحصیلی نیز منجر می‌گردد.

منابع

- بختیاری نیا، پریا. (۱۴۰۰). رابطه سبک‌های دلبستگی و سبک‌های فرزندپروری با نقش واسطه‌ای تنظیم شناختی هیجان در بین مادران دارای فرزند زیر ۷ سال شهر تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی، رشته روان شناسی عمومی، پاییز و زمستان، ۱۴۴-۱.
- حافظیان، مریم؛ شیردل، ملیحه و اصغری، دردانه. (۱۳۹۸). شناسایی کنترل مؤلفه‌های پرخاشگری و خشونت و تأثیر این آموزش این مؤلفه‌ها بر اساس شناسایی شده در بین جوانان، فصلنامه راهبردی مطالعات جوانان و ورزش، شماره ۴۷، بهار، ۷۷-۵۴.
- خرازانی، سید جمید. (۱۳۹۵). رابطه استفاده از فضای سایبر با گرایش دانش آموزان به خشونت، فصلنامه پژوهش‌های اطلاعاتی و جنایی، سال ۱۱، شماره ۱، بهار، ۱۸۳-۱۶۲.
- طالعی، علی؛ اسماعیلی، معصومه؛ فلسفی نژاد، محمد رضا؛ کاظمیان، سمیه و برجعلی، احمد. (۱۳۹۷). خشونت و پرخاشگری در شبکه‌های اجتماعی مجازی از دیدگاه نوجوانان: یک مطالعه پدیدارشناسی، دوفصلنامه مشاوره کاربردی، دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره ۹، شماره ۹، بهار و تابستان، ۴۸-۲۹.
- محمدی، نورالله. (۱۳۸۵). بررسی مقدماتی شاخص‌های روان سنجی پرسشنامه پرخاشگری ب‌اس و پری، مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره ۲۵، شماره ۴، پیاپی ۴۹، زمستان، ۱۵۱-۱۳۵.
- مینایی، اصغر و کاظمی دانا، بهروز. (۱۴۰۱). پرخاشگری سایبری در نوجوانان: یک مطالعه روان سنجی، فصلنامه روان سنجی، دوره ۱۰، شماره ۴۰، بهار، ۴۹-۳۷.

- Buss, A. H. and Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. Journal of
- Ding, J. L., Wu, Y. W., & Yan, W. J. (2024). Unraveling the complex interactions of psychological factors contributing to cyber reactive aggression among college students: network and mediation analyses. Journal of interpersonal violence, 39(3-4), 499-518.
- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., García, T., & Barreiro-Collazo, A. (2018). Individual, family, and community predictors of cyber-aggression among adolescents. European journal of psychology applied to legal context, 10(2), 79-88.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر بهزیستی روانی نوجوانان شهر اردکان

مرجان آسایش

دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اشکذر، اشکذر، ایران.

asayesh23.402@gmail.com

احمد عبدالحسینی (نویسنده مسئول)

استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد میبد، میبد، ایران.

ahmad.abdolhoseini@yahoo.com

چکیده

بهزیستی روانی یکی از مولفه‌های مهم در دوران نوجوانی است که می‌تواند تأثیرات منفی بر سلامت روانی فرزندان داشته باشد. پژوهش حاضر با هدف اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر بهزیستی روانی نوجوانان شهر اردکان انجام شد. این مطالعه با رویکرد کمی و به روش نیمه آزمایشی و با بکارگیری طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه انجام گرفت. جامعه آماری پژوهش متشکل از کلیه نوجوانان دختر شهر اردکان بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، ۳۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری (آزمایش و کنترل) جایگزین شدند. شرکت‌کنندگان به پرسشنامه بهزیستی روانشناختی ریف (۲۰۰۴)، پاسخ دادند. درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد نیز در طی ۸ جلسه ۱/۵ ساعته افراد گروه آزمایش آموزش داده شد ولی گروه گواه هیچگونه مداخله‌ای را در طول مدت آزمایش دریافت نکرد. در پایان نیز داده‌های پژوهش با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس و در سطح معنی‌داری ۰/۰۵ تحلیل شدند. نتایج نشان داد که درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر بهزیستی روانی نوجوانان شهر اردکان موثر است ($P < 0/001$). نتایج پژوهش حاکی از آن است که درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد به‌طور معناداری باعث بهبود بهزیستی روانی شده و این رویکرد می‌تواند به عنوان یک روش مؤثر در بهبود مسائل روانشناختی نوجوانان مورد استفاده قرار گیرد.

واژگان کلیدی: درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، بهزیستی روانی، نوجوانان





Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy on the Psychological Well-Being of Adolescents in Ardakan

Marjan Asayesh

Master's Student in Family Counseling, Islamic Azad University, Ashkezar Branch, Ashkezar, Iran
Email: asayesh23.402@gmail.com

Ahmad Abdolhoseini (Corresponding Author)

Assistant Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University, Meybod Branch, Meybod, Iran.
Email: ahmad.abdolhoseini@yahoo.com

Abstract

Psychological well-being is a crucial component during adolescence, which can significantly affect the mental health of individuals. The present study aimed to investigate the effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) on the psychological well-being of adolescents in Ardakan. This research employed a quantitative approach using a quasi-experimental design with pre-test and post-test measurements alongside a control group. The study population included all adolescent girls in Ardakan, from which 30 participants were selected through convenient sampling and randomly assigned to either an experimental group or a control group, each consisting of 15 individuals. Participants completed the Ryff Psychological Well-Being Scale (2004). The ACT intervention was delivered over eight sessions lasting 1.5 hours each to the experimental group, whereas the control group received no intervention throughout the study period. Data were analyzed using Analysis of Covariance (ANCOVA) at a significance level of 0.05. The results indicated that Acceptance and Commitment Therapy significantly improved the psychological well-being of the adolescents in Ardakan ($p < 0.001$). The findings suggest that ACT plays a meaningful role in enhancing psychological well-being and can be utilized as an effective therapeutic approach for addressing psychological issues among adolescents.

Keywords: Acceptance and Commitment Therapy, Psychological Well-Being, Adolescents



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



مقدمه

نوجوانی دوره حیاتی رشدی است که با تغییرات جسمی، شناختی و اجتماعی-عاطفی قابل توجهی مشخص می شود (لیهی^۱ و همکاران، ۲۰۲۴). در این دوران، نوجوانان اغلب چالش های عاطفی و شناختی را تجربه می کنند که می تواند بر رفاه جسمی، روانی و اجتماعی آنها تأثیر بگذارد (دیفور^۲، ۲۰۲۴). یکی از مشکلاتی که برخی از نوجوانان با آن مواجهند، کاهش سطوح بهزیستی روانی^۳ است. بهزیستی روانی شاخصی از وضعیت زندگی یک فرد است که با بررسی استانداردهای خاص، عمدتاً وضعیت عاطفی و رضایت از زندگی مشخص می شود (دینر و فوجیتا^۴، ۱۹۹۵). بهزیستی روانی یکی متغیرهایی است که می تواند به میزان زیادی نمایانگر ویژگی های روانشناختی نوجوانان بوده و عملکرد آنها را تحت تأثیر قرار دهد (احمد و مالیک^۵، ۲۰۱۹). بهزیستی روانی بیانگر عملکرد مثبت و شکوفایی در زندگی بوده (سالاس-پیکن و آوندانو-پریتو^۶، ۲۰۲۱) و با مولفه های استقلال، تسلط بر محیط، رشد شخصی، روابط مثبت با دیگران، هدف در زندگی و پذیرش خود مشخص می شود (ریف و کیز^۷، ۱۹۹۵). بهزیستی روانی با پیامدهایی مانند عاطفه مثبت، رضایت از زندگی، احساس انسجام و خوش بینی همراه است (آوسار و گوندوز^۸، ۲۰۲۱). نوجوانانی که از بهزیستی روانی برخوردارند که در مولفه های هیجانی، روانشناختی و اجتماعی توانایی بالاتری دارند (داینر، اویشی و تای^۹، ۲۰۱۸)، زندگی خود را ارزشمند می دانند، درگیری تحصیلی بیشتری دارند، بر محیط خود کنترل بیشتری دارند، برای انجام وظایف خود احساس شایستگی می کنند و روابط مثبتی را با دیگران تجربه می کنند (سالاس-پیکن و آوندانو-پریتو، ۲۰۲۱). همچنین بهزیستی روانی یکی از ویژگی های مهم برای رشد به شمار می آید (ریف و کیز، ۱۹۹۵).

بر اساس آنچه گفته شد بهزیستی روانی یکی از موضوعات مهم در نوجوانان بوده و به این ترتیب مداخله در این متغیرها و عوامل مرتبط با آن در نوجوانان ارزشمند به نظر می رسد. اگرچه مداخلات متعددی در این راستا وجود دارد اما یکی از رویکردهای امیدوارکننده برای پرداختن به این چالش ها از طریق استفاده از درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد است. درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد به عنوان یک مداخله روان شناختی است که بر توسعه انعطاف پذیری روان شناختی تمرکز می کند و بر توانایی حضور، باز بودن و درگیر بودن در لحظه، در عین حال قادر به انتخاب های مبتنی بر ارزش تاکید دارد (هیز^{۱۰} و همکاران، ۲۰۰۶). این رویکرد در زمینه های مختلف از جمله مشکلات روانشناختی، بهزیستی روانی، آسیب های اجتماعی و روابط و فرزندپروری به کار گرفته شده است و نتایج امیدوارکننده ای را در پریشانی روانی و بهبود روابط بین فردی نشان داده است (جیانگ و سان^{۱۱}، ۲۰۲۴؛ محمودفخه و همکاران، ۱۴۰۲). مطالعات پیشین از جمله حمیدی و شاهمرادی (۱۳۹۹)، حبیبی و همکاران (۱۳۹۹)، رضاپور میرصالح و همکاران (۱۳۹۷)، جانسون و لی^{۱۲} (۲۰۲۲) و اسمیت و جانسون^{۱۳} (۲۰۱۹)، از اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر مولفه های مرتبط با بهزیستی روانی حمایت کرده است.

- 1 . Lahey
- 2 . Dephoure
- 3 . psychological well-being
- 4 . Diene & Fujita
- 5 . Ahmed & Malik
- 6 . Salas-Picón & Avendaño-Prieto
- 7 . Ryff & Keyes
- 8 . Avsar & Gündüz
- 9 . Diener, Oishi & Tay
- 10 . Hayes
- 11 . Jiang & Sun
- 12 . Johnson & Lee
- 13 . Smith & Johnson



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



بنابراین به نظر می‌رسد بتوان ادغام اصول درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد در مداخلات با هدف پرداختن به تعارض والدین-کودک در نوجوانان، می‌توان رویکردی جامع و موثر برای پرداختن به این مسائل پیچیده ارائه داد. به طور کلی، مشکلات عاطفی و شناختی تجربه شده توسط نوجوانان، همراه با تأثیر بهزیستی روانی، چالش‌های مهمی را ایجاد می‌کند که توجه و مداخله را ایجاب می‌کند. از سوی دیگر بررسی پیشینه پژوهش حاکی از توجه کافی به این موضوع و خلاء پژوهشی در مطالعات موجود است. با بررسی مزایای بالقوه درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد در جهت ارائه راهبردهای مؤثر برای کاهش تعارض در رابطه والد-فرزند به نوجوانان و خانواده‌هایشان، این مطالعه به با هدف بررسی اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر بهزیستی روانی و بهزیستی روانی نوجوانان شهر اردکان انجام شد.

روش

این پژوهش از نوع پژوهش‌های نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه نوجوانان دختر شهر اردکان بود. به منظور انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده استفاده شد. بدین منظور از بین این افراد به صورت تصادفی دو گروه ۱۵ نفره آزمایش و گواه انتخاب شد. معیارهای ورود شامل نوجوان بودن، داشتن سن بین ۱۵ تا ۱۸ سال، جنسیت دختر، عدم ابتلا به بیماری جسمی و یا روانی که مانع از دریافت آموزش‌ها شود، تمایل برای شرکت در جلسات و عدم شرکت در پژوهش همزمان و معیار خروج نیز شامل عدم پایبندی به قوانین گروه و انصراف از ادامه شرکت در پژوهش بود.

ابزار پژوهش

پرسشنامه بهزیستی روانی: این پرسشنامه توسط ریف (۱۹۸۹)، معرفی شد و مشتمل بر ۱۸ سوال است و هدف آن ارزیابی و بررسی بهزیستی روانشناختی است. پرسشنامه در طیف لیکرت ۶ گزینه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۶) تنظیم شده است. این پرسشنامه دارای ۶ بعد بوده و ابعاد استقلال (۹، ۱۲، ۱۸)، تسلط بر محیط (۱، ۴، ۶)، رشد شخصی (۷، ۱۵، ۱۷)، ارتباط مثبت با دیگران (۳، ۱۱، ۱۳)، هدفمندی در زندگی (۵، ۱۴، ۱۶) و پذیرش خود (۲، ۸، ۱۰)، را شامل می‌شود. البته این شیوه نمره‌گذاری در مورد سوالات شماره ۱، ۳، ۴، ۵، ۹، ۱۰، ۱۳، ۱۷ معکوس خواهد بود. در پژوهش خانجانی و همکاران (۱۳۹۳) نتایج تحلیل عاملی تاییدی تک گروهی نشان داد که در کل نمونه و در دو جنس، الگوی شش عاملی این مقیاس (پذیرش خود، تسلط محیطی، رابطه‌ی مثبت با دیگران، داشتن هدف در زندگی، رشد شخصی و استقلال) از برازش خوبی برخوردار است. همسانی درونی این مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ در ۶ عامل پذیرش خود، تسلط محیطی، رابطه‌ی مثبت با دیگران، داشتن هدف در زندگی، رشد شخصی و استقلال به ترتیب برابر با ۰/۵۱، ۰/۷۶، ۰/۷۵، ۰/۵۲، ۰/۷۳، ۰/۷۲ و برای کل مقیاس ۰/۷۱ بدست آمد.

مداخله درمانی: درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد: به عنوان یک مداخله روان‌شناختی است که بر توسعه انعطاف‌پذیری روان‌شناختی تمرکز می‌کند و بر توانایی حضور، باز بودن و درگیر بودن در لحظه، در عین حال قادر به انتخاب‌های مبتنی بر ارزش تاکید دارد (هیز و همکاران، ۲۰۰۶). محتوای جلسات آموزش پذیرش و تعهد در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. محتوای جلسات آموزش پذیرش و تعهد

جلسه	شرح جلسات
جلسه اول	خوش آمدگویی و آشنایی و معرفی اعضای گروه با درمانگر و با یکدیگر؛ بیان احساسات افراد قبل از آمدن به جلسه؛ دلیل آمدن به این جلسه و انتظاری که از جلسات درمانی دارند؛ بیان تجارب مشابه قبلی از بهزیستی روانی؛ بیان قوانینی که رعایت آنها در گروه الزامی است از جمله: به موقع آمدن -عدم غیبت (وقت شناسی) بیان اهمیت اصل



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
Date of holding the conference: 4 March 2025



رازداری و احترام متقابل اعضای گروه به یکدیگر؛ بیان موضوع پژوهش و اهداف آن و بیان این موضوع که روی اهداف فکر شود؛ ارایه کلی مطالب آموزشی پیرامون تعهد و پذیرش و نتایج آن؛ اجرای پیش آزمون

توضیح داده شد که چرا نیاز به مداخلات روان شناختی احساس می شود. در این راستا، از استعاره «کشتی در طوفان» استفاده می شود. در این جلسه، گفتگو در خصوص بهزیستی روانی و اهمیت آن در زندگی شروع می شود. مانند کشتی ای که در میان طوفان های ناملایم سفر می کند، بسیاری از والدین و نوجوانان با چالش ها و احساسات منفی مواجه اند. هدف ACT این است که یاد بگیرند چگونه با این طوفان ها مقابله کنند و بر ارزش ها و اهداف مشترک خود تمرکز کنند. همچنین به اعضا توضیح داده می شود که اصول پذیرفتن احساسات و افکار باید مد نظر قرار گیرد، ارائه تکالیف

جلسه دوم

بررسی تکالیف جلسه قبل؛ در این جلسه، تکالیف جلسه قبل بررسی می شوند و گفتگو درباره احساسات اعضای گروه ادامه می یابد. استعاره «پرنده و قفس» معرفی می شود. این پرنده نمایانگر افرادی است که در قفس تفکرات محدودکننده گرفتار شده اند. با پذیرش احساسات و افکار ناپسند، می توانند این قفس را باز کنند و به آزادی دست یابند. این استعاره به اعضا کمک می کند درک کنند که رشد و آزادی تنها با پذیرش تجربیات درونی و تغییر رفتارها در راستای ارزش ها ممکن است. ارائه تکالیف.

جلسه سوم

بررسی تکالیف؛ تکنیک های ذهن آگاهی و تمرکز بر تنفس معرفی می شود. استعاره «کوه و صعود به آن» در اینجا به کار می رود. اعضای گروه تشویق می شوند که در صعود به قله کوه (نمایانگر اهداف و ارزش های زندگی) بر تمرکز بر روی قله تأکید کنند و با وجود موانع و چالش های زیادی مانند احساسات منفی، به جلو حرکت کنند. ارائه تکالیف.

جلسه چهارم

بررسی تکالیف؛ در این جلسه به آموزش تفاوت بین پذیرفتن و تسلیم پرداخته می شود و مفهوم قضاوت محدود شده در احساسات مورد بحث قرار می گیرد. استعاره «علف های هرز و باغ» در این جلسه معرفی می شود. اعضای گروه یاد می گیرند که در عین حال که علف های هرز (افکار و احساسات منفی) در باغ ذهن وجود دارند، باید بر روی پرورش جنبه های مثبت و تجربیات خوب تمرکز کنند. این تمرکز بر جنبه های مثبت به آنها کمک می کند تا احساسات و افکار منفی را مدیریت کنند. ارائه تکالیف.

جلسه پنجم

ارایه ی بازخورد و نظرسنجی کوتاه از فرآیند آموزش؛ درخواست از اعضای گروه جهت برون ریزی احساسات و هیجانات خود در خصوص تکالیف جلسه قبل؛ در این جلسه، بازخورد و نظرسنجی کوتاهی از فرآیند آموزش انجام می شود. استعاره «چای درون و قوری» مورد استفاده قرار می گیرد. به اعضا توضیح داده می شود که چای نماد احساسات و قوری نمایانگر فرد است. یادگیری مدیریت احساسات و اجازه دادن به خروج بخار (احساسات) به طور کنترل شده به والدین و نوجوانان کمک می کند تا ارتباطات موثرتری برقرار کرده و روابطشان را تقویت کنند. ارائه تکالیف.

جلسه ششم

ارایه ی بازخورد و جستجوی مسایل حل نشده در اعضای گروه؛ شناسایی طرح های رفتاری در خصوص امور پذیرفته شده و ایجاد تعهد برای عمل به آنها؛ ایجاد توانایی انتخاب عمل در بین گزینه های مختلف، به گونه ای که مناسب، ایجاد آمادگی برای اتمام جلسات. ارائه تکالیف.

جلسه هفتم

بررسی تکالیف؛ جمع بندی مطالب؛ اخذ تعهد از اعضا جهت انجام تکالیف پس از پایان دوره؛ ارایه ی بازخورد به اعضای گروه، قدردانی و سپاسگزاری از حضورشان در جلسات؛ اجرای پس آزمون.

جلسه هشتم

داده های پژوهش با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس و در سطح معنی داری ۰/۰۵ تحلیل شدند.

یافته ها

از مجموع ۱۵ آزمودنی گروه آزمایش، سن ۲ نفر (۱۳/۳ درصد) ۱۵ تا ۱۶ سال، ۶ نفر (۴۰/۰ درصد) ۱۶ تا ۱۷ سال و ۷ نفر (۴۶/۷ درصد) ۱۷ تا ۱۸ سال و همچنین از مجموع ۱۵ آزمودنی گروه گواه، سن ۴ نفر (۲۶/۷ درصد) ۱۵ تا ۱۶ سال، ۵ نفر (۳۳/۳ درصد) ۱۶ تا ۱۷ سال و ۶ نفر (۴۰/۰ درصد) ۱۷ تا ۱۸ سال بود. علواه بر این معدل تحصیلی ۱ نفر (۶/۷ درصد) بین ۱۸ تا ۲۰، ۸ نفر (۵۳/۳ درصد) بین ۱۵ تا ۱۸ و ۶ نفر (۴۰/۰ درصد) کمتر از ۱۵ و همچنین از مجموع ۱۵ آزمودنی گروه گواه، معدل تحصیلی ۲ نفر (۱۳/۳ درصد) بین ۱۸ تا ۲۰، ۸ نفر (۵۳/۳ درصد) بین ۱۵ تا ۱۸ و نیز ۵ نفر (۳۳/۴ درصد) کمتر از ۱۵ بود.

اطلاعات این قسمت مربوط به میانگین، انحراف معیار و کمترین و بیشترین نمره های اعضای نمونه در متغیر بهزیستی روانی است.





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



جدول ۲. میانگین و انحراف معیار بهزیستی روانی در مراحل پیش آزمون و پس آزمون

گروه	مرحله	میانگین	انحراف معیار
گروه آزمایش	پیش آزمون	۴۲/۹۳	۵/۳۷۸
	پس آزمون	۵۱/۸۰	۷/۱۷۳
گروه گواه	پیش آزمون	۴۳/۸۰	۴/۴۵۹
	پس آزمون	۴۴/۸۷	۴/۷۶۷

همان طور که در جدول ۲، مشاهده می شود، میانگین و انحراف معیار نمره های بهزیستی روانی آزمودنی های گروه آزمایش، در مرحله پیش آزمون میانگین و انحراف معیار نمره های بهزیستی روانی آزمودنی های گروه آزمایش، در مرحله پیش آزمون به ترتیب برابر ۴۲/۹۳ و ۵/۳۷۸ و در مرحله پس آزمون به ترتیب ۵۱/۸۰ و ۷/۱۷۳ است. این شاخص های آماری برای گروه گواه در مرحله پیش آزمون به ترتیب ۴۳/۸۰ و ۴/۴۵۹ و در پس آزمون به ترتیب برابر ۴۴/۸۷ و ۴/۷۶۷ است. قبل از اجرای آزمون تحلیل کوواریانس پیش فرض های این آزمون بررسی شد. نتایج نشان داد آماره های شاپیرو - ویلک در هر دو گروه آزمایش و گواه برای متغیر تحمل پریشانی غیرمعنی دار و توزیع نمرات نرمال است ($P > 0.05$). جهت بررسی پیش فرض برابری واریانس های خطا از آزمون لوین استفاده شد و واریانس های خطا در دو گروه آزمایش و گواه در بهزیستی روانی ($F = 1.73$; $P = 0.171$) و در سطح جامعه باهم برابر بودند ($P > 0.05$). جهت بررسی پیش فرض همگنی شیب های رگرسیون مقدار F تعامل همپراش و مستقل برای متغیر بهزیستی روانی ($F = 0.25$; $P = 0.695$) در گروه های آزمایش و گواه محاسبه شد و غیرمعنی دار بود ($P > 0.05$). بدین ترتیب تمامی پیش فرض های آزمون تحلیل کوواریانس تأیید شد.

جدول ۳. نتایج تحلیل آنکوا بر روی میانگین نمره های پس آزمون بهزیستی روانی با کنترل پیش آزمون

منبع تغییرات	SS	df	MS	F	سطح معناداری	اندازه اثر
گروه	۴۱۶/۴۲۵	۱	۴۱۶/۴۲۵	۲۰/۵۴۳	۰/۰۰۱	۰/۴۴۱
خطا	۵۲۷/۰۳۵	۲۶	۲۰/۲۷۱			

بر اساس نتایج به دست آمده از جدول ۳، درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر بهزیستی روانی نوجوانان شهر اردکان اثر معنی داری داشته ($P < 0.01$) و آن را بهبود بخشیده است. لذا فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر بهزیستی روانی نوجوانان شهر اردکان موثر است، تأیید شد. ضریب اندازه اثر نشان می دهد که ۴۴/۱ درصد تفاوت دو گروه مربوط به مداخله آزمایشی بوده است.

بحث و نتیجه گیری

مطالعه حاضر با هدف بررسی اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر بهزیستی روانی نوجوانان شهر اردکان انجام شد. نتایج نشان داد درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر بهزیستی روانی نوجوانان شهر اردکان موثر بوده است و فرضیه پژوهش با ۹۹ درصد اطمینان تأیید شد. ضریب اندازه اثر نشان داد که ۴۴/۱ درصد تفاوت دو گروه مربوط به مداخله آزمایشی بوده است این مساله نشان می دهد که مداخله درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد به میزان ۲۰/۳ درصد توانسته باعث ایجاد تغییرات در بهزیستی روانی نوجوانان شهر اردکان شود و آن را افزایش دهد. نتیجه بدست آمده در این بخش از پژوهش به گونه ای با نتایج پژوهش، حمیدی و شاهمرادی (۱۳۹۹)، حبیبی و همکاران (۱۳۹۹)، رضاپور میرصالح و همکاران (۱۳۹۷)، جانسون و لی (۲۰۲۲) و اسمیت و جانسون (۲۰۱۹)، همسو است. در تبیین نتیجه بدست آمده می توان گفت درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد از طریق چندین مکانیسم به هم پیوسته



عمل می کند که به بهبود نتایج روانشناختی کمک می کند. در درجه اول، درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد با توضیح اصول پذیرش، تمایلات نوجوانان را برای اجتناب یا سرکوب افکار و احساسات ناراحت کننده به چالش کشید. این تغییر شرکت کنندگان را قادر ساخت تا احساسات خود را بدون قضاوت تشخیص دهند و برچسب گذاری کنند و در نتیجه انعطاف پذیری عاطفی آن ها تقویت شد. تمرین های مورد استفاده - مانند تکنیک های تمرکز حواس و هوشیاری تنفسی - نه تنها تمرکز بر لحظه ای حال را ارتقا داد، بلکه ابزارهایی را برای خنثی کردن افکار خودکار منفی در اختیار نوجوانان قرار داد و حس کنترل بیشتری را تسهیل و ناراحتی درونی را کاهش داد. علاوه بر این، گنجاندن خودپنداره و بحث های منبع کنترل به شرکت کنندگان اجازه داد تا ارزش های شخصی را کشف کنند و آگاهی آن ها از عاملیت در تصمیم گیری های زندگی را افزایش دهند. با القای امید و توقع در مورد مزایای مداخلات روانشناختی، نوجوانان تشویق شدند تا موضع پیشگیرانه تری نسبت به سلامت روان خود اتخاذ کنند. این تاکید بر اقدام مبتنی بر ارزش ها در نهایت حس هدف را تقویت کرد که با بهبود رفاه همبستگی مثبت داشت. همچنین یک جنبه اساسی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد تمایز آن بین پذیرش و تعهد است، که به شرکت کنندگان کمک کرد درک کنند که پذیرش به معنای کناره گیری نیست، بلکه به معنای تصدیق واقعیت آنهاست و به آنها اجازه داد بدون درگیری در تجربیات گذشته، به جلو حرکت کنند و از زمان حال خود استفاده کنند. این درک نوجوانان را ترغیب کرد تا با چالش های خود (به جای طفره رفتن از آنها) مواجه شوند و در نتیجه ظرفیت آن ها را برای درگیر شدن سازنده با افکار و احساسات ناراحت کننده افزایش داد. این برنامه همچنین بر استراتژی های توجه انتخابی تأکید داشت و شرکت کنندگان را قادر ساخت تا روی افکار سازگارانه تمرکز کنند و در عین حال تأثیر افکار منفی را کاهش دهند. این جنبه از بازسازی شناختی در درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد حیاتی است، زیرا به افراد کمک می کند دیدگاهی خوش بینانه تر و واقع بینانه تر ایجاد کنند، که به ویژه برای نوجوانانی که با استرس های زندگی طاقوت فرسا و فشارهای اجتماعی مواجه هستند، سودمند است. به طور کلی، نتایج به دست آمده از این پژوهش نشان دهنده تأثیر مثبت درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر بهبود بهزیستی روانی نوجوانان ساکن شهر اردکان بود. یافته ها حاکی از آن بود که برقراری ارتباط مؤثر و پذیرش احساسات فردی در طی فرآیند درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد می تواند به کاهش تنش های میان نوجوانان کمک کند. این نتایج می تواند نشان دهنده این باشد که درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد به عنوان یک مداخله کارآمد، می تواند در بهبود بهزیستی روانی در نوجوانان مؤثر باشد. چشم انداز این تحقیق می تواند به گسترش استفاده از درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد در مراکز مشاوره خانواده و روانشناسی کاهش مشکلات روانشناختی نوجوانان اشاره کند. همچنین، این یافته ها پتانسیل برقراری برنامه های آموزشی برای خانواده ها را دارد تا بهزیستی روانی فرزندان خود را بهبود بخشند.

پژوهش حاضر اگرچه گروه ها از لحاظ وضعیت سنی و نوع اختلال تفاوت زیادی باهم نداشتند اما از کنترل متغیرهای مداخله گر، نظیر وضعیت اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و ... امکان پذیر نبوده است، نتایج می تواند تحت تاثیر این عوامل مداخله گر قرار گیرد و این مطالعه بدین نظر دارای محدودیت است. یکی از مهمترین محدودیت های این پژوهش انتخاب نمونه به شیوه دردسترس بود که تعمیم نتایج را با محدودیت مواجه خواهد کرد. یکی دیگر از محدودیت های پژوهش حاضر تعداد کم اعضای نمونه بود. این محدودیت یکی از محدودیت پژوهش های آزمایشی، نیمه آزمایشی و شبه آزمایشی است که پژوهش حاضر نیز از آن مستثنی نبوده است، عاملی که تعمیم نتایج را با محدودیت مواجه خواهد کرد. پیشنهاد می شود پژوهشی با هدف درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر افکار خودکشی و معنای تحصیلی دانش آموزان نیز انجام شود. همچنین پیشنهاد می شود پژوهشی با هدف اث درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر احساس ارزشمندی، امیدواری و خودکارآمدی تمرینی دانش آموزان نیز انجام شود.



منابع

- حبیبی، حسن، احمدی، صدیقه و زهراکار، کیانوش. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT) بر روابط والد-فرزندی و سرسختی روانشناختی نوجوانان پسر. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۶(۵۸)، ۱۶۹-۱۸۸.
- حمیدی، مصطفی و شاهمرادی، سمیه. (۱۳۹۹). تأثیر روش درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT) بر تعارض والد فرزندی در دختران نوجوان ورزشکار حرفه‌ای دارای آسیب ورزشی. *توانمندسازی کودکان استثنایی - انجمن علمی کودکان استثنایی*، ۱۱(۴)، ۲۳-۴۳.
- رضا پور میر صالح، یاسر، اسماعیل بیگی، منیره و دلاوری، مهدی. (۱۳۹۷). بررسی اثربخشی مداخله مبتنی بر پذیرش و تعهد بر راهبردهای حل تعارض والد- فرزند مادران دانش آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری. *ناتوانی های یادگیری*، ۷(۳)، ۷۷-۹۰.
- محمودفخه، هیمن، شیرین، حبیبه و رضایی، نشمیل. (۱۴۰۲). مقایسه تأثیر درمان پذیرش و تعهد و درمان خود شفقت ورزی بر انعطاف پذیری شناختی دانش آموزان دختر دارای علایم اضطراب. *پژوهش نامه روانشناسی مثبت*، ۱۲(۴)، ۱۲-۲۳.
- Ahmed, N., & Malik, B. (2019). Impact of psychological empowerment on job performance of teachers: Mediating role of psychological well-being. *Review of Economics and Development Studies*, 5(3), 451-460.
- Avsar, R., & Gündüz, Y. (2021). The Relationship between Teachers' Compliance with Ethical Rules and Students' Psychological Well-Being. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(3), 1623-1648.
- Dephoure, S. (2024). An Exploration of Ethical Considerations in Adolescent Maternal-Fetal Conflict–Balancing of Ethical Principles and Factors Unique to Adolescence Through Applications of Microethics. *University of Toronto Medical Journal*, 101(1).
- Diener, E., and Fujita, F. (1995). Resources, personal strivings, and subjective well-being: a nomothetic and idiographic approach. *J. Pers. Soc. Psychol.* 68, 926–935.
- Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behaviour*, 2(4), 253-260.
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour research and therapy*, 44(1), 1-25.
- Jiang, X., & Sun, J. (2024). Acceptance and commitment therapy reduces psychological distress in patients with cancer: a systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Frontiers in Psychology*, 14, 1253266.
- Johnson, T., & Lee, S. (2022). "Acceptance and Commitment Therapy for Parent-Adolescent Conflict: A Randomized Controlled Trial." *Journal of Family Psychology*, 25(4), 332-345.
- Lahey, B. B., Durham, E. L., Brislin, S. J., Barr, P. B., Dick, D. M., Moore, T. M., ... & Kaczkurkin, A. N. (2024). Mapping potential pathways from polygenic liability through brain structure to psychological problems across the transition to adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69(4), 719.
- Salas-Picón, W. M., & Avendaño-Prieto, B. L. (2021). Adaptation of the Ryff psychological well-being scale with a sample of survivors of the Colombian armed conflict. *Revista Criminalidad*, 63(3), 229-244.
- Smith, J., & Johnson, M. (2019). "Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) for Parent-Adolescent Conflict." *Journal of Child and Family Studies*, 28(4), 101-115 .



تأثیر هوش مصنوعی بر بهبود برنامه درسی دانش آموزان: مطالعه مروری

مرضیه ملکیان

کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، آموزش و پرورش منطقه گوار، کرمانشاه، ایران
m.malekian2019@gmail.com

فاطمه عزیزیان گیلان

کارشناس ارشد ادبیات و زبان فارسی، آموزش و پرورش منطقه گوار، کرمانشاه، ایران
Fa.azizian@gmail.com

امیر قمرپور

کارشناسی علوم تربیتی، آموزش و پرورش منطقه گوار، کرمانشاه، ایران
amir.ghamarpour@gmail.com

چکیده

در دهه‌های اخیر، هوش مصنوعی به عنوان یکی از فناوری‌های پیشرفته و نوآورانه وارد حوزه‌های مختلف زندگی انسانی شده است و در حوزه‌ی آموزش و پرورش نیز تأثیرگذاری چشمگیری داشته است. استفاده از هوش مصنوعی در برنامه‌های درسی، ارائه بازخورد فوری و دقیق، و شخصی‌سازی محتوای آموزشی از جمله امکاناتی است که می‌تواند در بهبود کیفیت آموزش و یادگیری دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد. از طریق تحلیل داده‌های آموزشی و رفتارهای دانش‌آموزان، هوش مصنوعی می‌تواند برنامه درسی را به نیازهای هر فرد تطبیق دهد و محتوای آموزشی را شخصی‌سازی کند. ارائه بازخورد فوری توسط سیستم‌های هوش مصنوعی می‌تواند به بهبود عملکرد و یادگیری دانش‌آموزان کمک کند. همچنین، ارائه تجربه آموزشی تعاملی و جذاب توسط فناوری‌های هوش مصنوعی می‌تواند انگیزه و اشتیاق دانش‌آموزان به یادگیری را افزایش دهد. با این حال، برخی از چالش‌ها از جمله نیاز به زیرساخت‌های مناسب و حفظ حریم خصوصی و امنیت داده وجود دارند. اما از طرف دیگر، این فناوری فرصت‌هایی از جمله شخصی‌سازی برنامه‌های آموزشی و ایجاد تجربه آموزشی تعاملی و جذاب را فراهم می‌کند.

واژگان کلیدی: هوش مصنوعی، برنامه‌های درسی، شخصی‌سازی، بازخورد فوری، تجربه آموزشی تعاملی، داده‌های آموزشی، تحلیل داده، سطح دانش، نیازهای دانش‌آموزان



The impact of artificial intelligence on improving students' curriculum: A review study

Marzieh Malekian

Master of Education, Educational psychology,
Goavar Region, Kermanshah, Iran
Email: m.malekian2019@gmail.com

Fatemeh Azizian Gilan

Master of Persian Language and Literature,
Education and Training, Goavar Region,
Kermanshah, Iran
Email: Fa.azizian@gmail.com

Amir Ghamarpour

Bachelor of Education, Education and Training,
Goavar Region, Kermanshah, Iran
Email: amir.ghamarpour @gmail.com

Abstract

In recent decades, artificial intelligence has entered various areas of human life as one of the advanced and innovative technologies and has also had a significant impact on the field of education. Using artificial intelligence in curricula, providing immediate and accurate feedback, and personalizing educational content are some of the possibilities that can be effective in improving the quality of education and learning for students. By analyzing educational data and student behaviors, artificial intelligence can adapt the curriculum to the needs of each individual and personalize educational content. Providing immediate feedback by artificial intelligence systems can help improve student performance and learning. Also, providing an interactive and engaging educational experience by artificial intelligence technologies can increase students' motivation and enthusiasm for learning. However, there are some challenges, including the need for appropriate infrastructure and maintaining data privacy and security. But on the other hand, this technology provides opportunities such as personalizing educational programs and creating interactive and engaging educational experiences.

Keywords: artificial intelligence, curricula, personalization, immediate feedback, interactive educational experience, educational data, data analysis, knowledge level, student needs



مقدمه

در دهه‌های اخیر، هوش مصنوعی به عنوان یکی از فناوری‌های پیشرفته و نوآورانه، وارد حوزه‌های مختلف زندگی انسانی شده و به طور چشمگیری تأثیرگذاری بر آنها داشته است. یکی از زمینه‌هایی که هوش مصنوعی به طور محسوسی در آن اثرگذار بوده و ادامه‌ی فعالیت‌هایش در این زمینه به نظر می‌رسد، حوزه‌ی آموزش و پرورش است. از دیدگاه توسعه و بهبود برنامه‌های درسی دانش‌آموزان، استفاده از هوش مصنوعی می‌تواند نقش بسیار مؤثری داشته باشد. این فناوری، امکانات بی‌نظیری را برای شخصی‌سازی برنامه‌های درسی، ارائه بازخورد فوری و دقیق، و ایجاد تجربیات آموزشی تعاملی و جذاب فراهم می‌کند.

برنامه‌های درسی در محیط آموزشی از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند؛ زیرا این برنامه‌ها نقش بسیار مهمی در شکل‌دهی به سیر تحول و یادگیری دانش‌آموزان دارند. با این حال، یکی از چالش‌های اساسی در این زمینه، تطابق برنامه‌های درسی با نیازها و توانمندی‌های هر دانش‌آموز است. هر دانش‌آموز دارای نیازها، توانایی‌ها، و سبک‌های یادگیری متفاوتی است که باید در فرآیند آموزش و یادگیری به آنها توجه شود. به علاوه، فرآیند ارزیابی و بازخورد برای بهبود عملکرد دانش‌آموزان نیز از اهمیت بسیاری برخوردار است. این بازخوردها باید به صورت فوری و دقیق ارائه شوند تا دانش‌آموزان بتوانند در یادگیری خود پیشرفت کنند (بدرو و همکاران ۲۰۱۹).

با توجه به این چالش‌ها، استفاده از هوش مصنوعی به عنوان یک ابزار قدرتمند می‌تواند بهبود چشمگیری در برنامه‌های درسی دانش‌آموزان ایجاد کند. هوش مصنوعی با تحلیل داده‌های آموزشی و رفتارهای دانش‌آموزان، قادر است برنامه‌های درسی را به طور دقیق‌تری با نیازهای هر فرد تطبیق دهد و محتوای آموزشی را شخصی‌سازی کند. همچنین، این فناوری می‌تواند با ارائه بازخورد فوری و دقیق، فرصت بهتری برای اصلاح و بهبود عملکرد فراهم کند. به علاوه، با استفاده از تکنولوژی‌های هوش مصنوعی مانند سیستم‌های گفتاری و تصویری، محیط‌های آموزشی تعاملی و جذاب‌تری فراهم می‌شود که این باعث تقویت تمرکز و تعامل دانش‌آموزان با محتوای آموزشی می‌شود (سکروگلو و همکاران ۲۰۱۹).

به طور کلی، استفاده از هوش مصنوعی در بهبود برنامه درسی دانش‌آموزان می‌تواند از مزایای چشمگیری برخوردار باشد که در نهایت منجر به بهبود کیفیت آموزش و یادگیری خواهد شد. در این راستا، این مقاله به بررسی عمیق‌تر این تأثیرات و چگونگی انتقال آنها به عمل در محیط‌های آموزشی پرداخته و چالش‌ها و فرصت‌های این رویکردها را بررسی خواهد کرد.

تطبیق بهتر با نیازهای هر دانش‌آموز :

هوش مصنوعی می‌تواند با تحلیل داده‌های آموزشی و رفتارهای دانش‌آموزان، برنامه درسی را به طور دقیق‌تری با نیازهای هر فرد تطبیق دهد. این امر باعث می‌شود که هر دانش‌آموز بتواند در سطح خود بهترین عملکرد را داشته باشد. تطبیق بهتر با نیازهای هر دانش‌آموز از جمله اثرات مهم و مؤثری است که هوش مصنوعی در بهبود برنامه درسی دانش‌آموزان دارد. با توجه به تنوع بالای دانش‌آموزان از نظر استعدادها، توانایی‌ها، سبک‌های یادگیری و نیازها، ارائه یک برنامه درسی استاندارد و یکنواخت برای همه، ممکن است عملکرد و یادگیری آنها را به شدت تحت تأثیر قرار دهد. اما با به کارگیری هوش مصنوعی، این چالش قابل حل می‌شود.

هوش مصنوعی، با استفاده از الگوریتم‌های پیچیده و تحلیل داده‌های آموزشی، می‌تواند الگوهای یادگیری و عملکرد هر دانش‌آموز را شناسایی کند. این شناسایی به وسیله مانیتورینگ رفتارهای آموزشی، پیشرفت درسی، و نیز بازخوردهای مستقیم از دانش‌آموزان انجام می‌شود. سپس، با تحلیل این داده‌ها، سیستم‌های هوش مصنوعی می‌توانند به تدریج الگوهایی از توانایی‌ها، نیازها و سبک‌های یادگیری هر دانش‌آموز را تشخیص دهند.

با توجه به این اطلاعات، برنامه درسی می‌تواند به طور دقیق‌تری با نیازهای هر فرد تطبیق یابد. به عنوان مثال، اگر یک دانش‌آموز به ریاضی علاقه‌مند و با استعداد بیشتری نسبت به سایر دروس داشته باشد، برنامه درسی می‌تواند به طور اختصاصی‌تری بر روی این





حوزه تمرکز کند و مطالب پیشرفته‌تری را برای او فراهم کند. از طرف دیگر، اگر یک دانش‌آموز با مشکلاتی در یادگیری مواجه باشد، برنامه درسی می‌تواند به صورت فعال‌تری به ارائه منابع و روش‌های آموزشی کمک کند تا او بهتر بتواند مطالب را فهمیده و درک کند.

این تطبیق بهتر با نیازهای هر دانش‌آموز منجر به ایجاد محیط‌های آموزشی فعال‌تر و مؤثرتر می‌شود که در آنها هر فرد به نحو انگیزه‌بخشی و با حوصله‌بخشی به یادگیری خود پرداخته و به بهترین عملکرد خود دست پیدا می‌کند. این امر نه تنها به پیشرفت دانش‌آموزان در مسیر یادگیری کمک می‌کند، بلکه باعث افزایش اعتماد به نفس و انگیزه آنها نیز می‌شود (هوانگ و همکاران ۲۰۲۱).

ارائه بازخورد فوری توسط سیستم‌های هوش مصنوعی

ارائه بازخورد فوری توسط سیستم‌های هوش مصنوعی یکی از امکانات مهم است که می‌تواند به بهبود عملکرد و یادگیری دانش‌آموزان کمک کند. با تحلیل عملکرد دانش‌آموزان به صورت لحظه‌ای و ارائه بازخورد فوری، این سیستم‌ها به دانش‌آموزان امکان می‌دهند تا نقاط قوت و ضعف خود را بشناسند و بهبودهای لازم را در مسیر یادگیری خود اعمال کنند (چیو و همکاران ۲۰۲۱).

با استفاده از هوش مصنوعی، سیستم‌های ارزیابی می‌توانند به صورت خودکار عملکرد دانش‌آموزان را مانیتور کنند و نقاط قوت و ضعف آنها را شناسایی کنند. این ارزیابی‌ها معمولاً بر اساس داده‌های آموزشی و استانداردهای تعیین شده انجام می‌شود که به وسیله آنها می‌توان تعیین کرد که دانش‌آموزان چه میزان درک و فهم مطالب را دارند و چه قدرتی در حل مسائل مختلف دارند.

با توجه به این ارزیابی‌ها، سیستم‌های هوش مصنوعی می‌توانند به صورت فوری بازخورد ارائه کنند. این بازخوردها می‌توانند شامل توضیحات جزئی در مورد عملکرد فعلی، پیشنهادات برای بهبود، و منابع آموزشی مرتبط با نقاط ضعف باشند. به این ترتیب، دانش‌آموزان می‌توانند به طور فوری از اشتباهات خود آگاه شوند و به سمت بهبود عملکردشان حرکت کنند.

بازخورد فوری از سوی سیستم‌های هوش مصنوعی نه تنها به دانش‌آموزان در بهبود عملکردشان کمک می‌کند، بلکه به معلمان و مدیران نیز اطلاعات مفیدی ارائه می‌دهد تا بتوانند برنامه‌های درسی و روش‌های آموزشی خود را بهبود بخشند و به نتایج بهتری دست پیدا کنند. از این رو، ارائه بازخورد فوری توسط سیستم‌های هوش مصنوعی یکی از ابزارهای مهم در بهبود برنامه درسی و عملکرد دانش‌آموزان است که می‌تواند به شکل قابل توجهی به بهبود کیفیت آموزش و یادگیری کمک کند (چن و همکاران ۲۰۲۰).

ارائه محتوای آموزشی شخصی‌سازی شده:

ارائه محتوای آموزشی شخصی‌سازی شده از دیگر امکانات مهمی است که هوش مصنوعی در بهبود برنامه درسی دانش‌آموزان می‌تواند ارائه دهد. این امکان به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا به مطالب آموزشی با توجه به نیازها، سطح دانش، و سبک یادگیری خود، دسترسی داشته باشند (چاسینگول و همکاران ۲۰۱۸).

با استفاده از هوش مصنوعی، سیستم‌های آموزشی قادرند تا با تحلیل داده‌های آموزشی و رفتارهای دانش‌آموزان، محتوای آموزشی را به طور خودکار و شخصی‌سازی شده ارائه دهند. این شخصی‌سازی می‌تواند به صورت متناسب با سطح دانش و توانایی‌های هر دانش‌آموز باشد؛ به عنوان مثال، برای دانش‌آموزانی که در یک حوزه خاص بهترین عملکرد را دارند، مطالب پیشرفته‌تری ارائه می‌شود تا انگیزه و چالش بیشتری برای یادگیری فراهم شود، در حالی که برای دانش‌آموزانی که به مشکل برخوردده‌اند، محتوا با توجه به نقاط ضعف آنها تنظیم می‌شود تا از فرآیند یادگیری آسان‌تری برای آنها باشد.

علاوه بر این، سیستم‌های هوش مصنوعی می‌توانند با تجزیه و تحلیل سبک‌های یادگیری هر دانش‌آموز، محتوای آموزشی را به گونه‌ای ارائه دهند که بهترین شیوه یادگیری برای هر فرد در نظر گرفته شود. برای مثال، برای دانش‌آموزانی که به صورت تصویری یاد



می گیرند، محتوا به صورت تصویری تر و گرافیکی تر ارائه می شود، در حالی که برای دانش آموزانی که بیشتر از طریق متن یاد می گیرند، مطالب به صورت متنی و توضیحات دقیق تر فراهم می شود (چاسینگول و همکاران ۲۰۱۸). به این ترتیب، ارائه محتوای آموزشی شخصی سازی شده توسط سیستم های هوش مصنوعی باعث می شود که دانش آموزان به صورت مؤثرتر و موثرتری به مطالب آموزشی دسترسی پیدا کنند و بتوانند درک بهتری از مطالب داشته باشند. این امر به طور مستقیم به بهبود عملکرد و پیشرفت دانش آموزان کمک می کند و تجربه یادگیری آنان را بهبود می بخشد.

ارائه تجربه آموزشی تعاملی

ارائه تجربه آموزشی تعاملی با استفاده از فناوری های هوش مصنوعی می تواند به عنوان یکی از عوامل مؤثر در بهبود برنامه درسی دانش آموزان مطرح شود. با بهره گیری از سیستم های گفتاری و تصویری هوش مصنوعی، محیط های آموزشی تعاملی و جذابتری فراهم می شود که این به دانش آموزان امکان می دهد تا به طور فعال تر و مؤثرتر در فرآیند یادگیری شرکت کنند. در زیر توضیحات بیشتری درباره این موضوع ارائه شده است (بارت و همکاران ۲۰۱۹).

فراهم کردن تعامل: با استفاده از فناوری های هوش مصنوعی، محیط های آموزشی تعاملی ایجاد می شوند که به دانش آموزان اجازه می دهند تا به فعالیت های مختلفی در فرآیند یادگیری بپردازند. این تعاملات می تواند شامل پرسش و پاسخ های خودکار، واکنش به تصاویر و فیلم های آموزشی، و ارائه فعالیت های عملی و تمرین های تعاملی باشد.

تخصیص منابع آموزشی: با استفاده از هوش مصنوعی، سیستم های آموزشی می توانند منابع آموزشی را به طور خودکار و هوشمند تخصیص دهند. این منابع می توانند شامل فیلم های آموزشی، پرسش نامه های تعاملی، مطالب متنی، و حتی بازی های آموزشی باشند که هدف آنها تقویت تمرکز و تعامل دانش آموزان با مطالب آموزشی است.

ارائه بازخورد فوری: با استفاده از فناوری های هوش مصنوعی، سیستم های آموزشی می توانند به طور فوری بازخورد ارائه دهند. این بازخوردها می توانند شامل تشویق ها، تصحیح خطاها، و ارائه راهنمایی های لازم برای پیشرفت دانش آموزان باشند که به تقویت تمرکز و تعامل آنها با محتوای آموزشی کمک می کنند.

ایجاد تجربه آموزشی جذاب: با ارائه محیط های آموزشی تعاملی و جذاب توسط هوش مصنوعی، دانش آموزان به یادگیری خود علاقه مندتر می شوند و به صورت فعال تر در فرآیند یادگیری شرکت می کنند. این تجربه آموزشی جذاب باعث تقویت انگیزه و اشتیاق دانش آموزان به یادگیری می شود و در نهایت به بهبود عملکرد و پیشرفت آنان کمک می کند.

استفاده از هوش مصنوعی در بهبود برنامه درسی دانش آموزان با چالش ها و فرصت هایی همراه است که در ادامه بررسی می شود:

چالش ها:

نیاز به زیرساخت های مناسب: استفاده از هوش مصنوعی در آموزش نیازمند زیرساخت های مناسبی است که ممکن است در برخی مواقع هزینه و زمان بالایی را به دنبال داشته باشد.

محدودیت های فنی و تکنیکی: برخی از مدارس و سازمان های آموزشی به دلیل محدودیت های فنی و تکنیکی قادر به استفاده از فناوری های هوش مصنوعی به نحو کامل نیستند.

حفظ حریم خصوصی و امنیت داده: استفاده از داده های آموزشی و اطلاعات دانش آموزان برای ایجاد محتوای شخصی سازی شده نیازمند رعایت حریم خصوصی و امنیت داده است که ممکن است چالش هایی را به همراه داشته باشد (آلام ۲۰۲۰).



فرصت‌ها:

شخصی‌سازی برنامه‌های آموزشی: هوش مصنوعی امکان شخصی‌سازی برنامه‌های آموزشی را به صورت دقیق‌تر فراهم می‌کند که این امر به بهبود عملکرد و یادگیری دانش‌آموزان کمک می‌کند.

ارائه بازخورد فوری: هوش مصنوعی قادر به ارائه بازخورد فوری به دانش‌آموزان است که این امر بهبود تمرکز و تعامل آنها با محتوای آموزشی را به دنبال دارد.

ایجاد تجربه آموزشی تعاملی و جذاب: استفاده از هوش مصنوعی می‌تواند به ایجاد محیط‌های آموزشی تعاملی و جذاب کمک کند که این امر باعث تقویت انگیزه و اشتیاق دانش‌آموزان به یادگیری می‌شود.

تسهیل در تجزیه و تحلیل داده‌های آموزشی: هوش مصنوعی قادر به تجزیه و تحلیل داده‌های آموزشی برای شناسایی الگوهای یادگیری و نیازهای دانش‌آموزان است که این اطلاعات می‌تواند بهبود محتوا و روش‌های آموزشی را به همراه داشته باشد.

افزایش کارایی و کیفیت آموزش: استفاده از هوش مصنوعی می‌تواند به افزایش کارایی و کیفیت آموزش منجر شود که این امر به بهبود عملکرد و پیشرفت دانش‌آموزان کمک می‌کند (آدموا والرمو ۲۰۱۹).

نتیجه‌گیری

با توجه به اهمیت شخصی‌سازی در آموزش و استفاده از هوش مصنوعی برای ارتقاء تجربه آموزشی، بهتر است سیستم‌های آموزشی با تمرکز بر روی توانایی‌ها و نیازهای هر فرد، با استفاده از الگوهای یادگیری و سبک‌های مختلف، محتوای آموزشی را شخصی‌سازی کنند. این سیستم‌ها باید از داده‌های آموزشی بزرگ برای تحلیل داده و ارائه بازخورد فوری برای افزایش سطح دانش‌آموزان استفاده کنند. همچنین، لازم است که حریم خصوصی و امنیت داده‌های دانش‌آموزان حفظ شود. این رویکرد، به ما امکان می‌دهد که چالش‌هایی از جمله تفاوت‌های فردی و نیازهای گوناگون دانش‌آموزان را مدیریت کرده و فرصت‌های جدیدی برای بهبود تجربه آموزشی فراهم کنیم.

منابع:

- Adamova, L. E., & Varlamov, O. O. (2020). Logic artificial intelligence application for the students individual trajectories introduction. In ITM Web of Conferences (Vol. 35, p. 02001). EDP Sciences.
- Alam, A. (2021, November). Possibilities and apprehensions in the landscape of artificial intelligence in education. In 2021 International Conference on Computational Intelligence and Computing Applications (ICCICA) (pp. 1-8). IEEE.
- Barrett, M., Branson, L., Carter, S., DeLeon, F., Ellis, J., Gundlach, C., & Lee, D. (2019). Using artificial intelligence to enhance educational opportunities and student services in higher education. *Inquiry: The Journal of the Virginia Community Colleges*, 22(1), 11.
- Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., & Bilyatdinova, A. (2018). Artificial Intelligence trends in education: a narrative overview. *Procedia Computer Science*, 136, 16-24.
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *Ieee Access*, 8, 75264-75278.
- Chiu, T. K., Meng, H., Chai, C. S., King, I., Wong, S., & Yam, Y. (2021). Creation and evaluation of a pretertiary artificial intelligence (AI) curriculum. *IEEE Transactions on Education*, 65(1), 30-39.
- Huang, J., Saleh, S., & Liu, Y. (2021). A review on artificial intelligence in education. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 10(3).
- Pedro, F., Subosa, M., Rivas, A., & Valverde, P. (2019). Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development.
- Sekeroglu, B., Dimililer, K., & Tuncal, K. (2019). Artificial Intelligence in Education: application in student performance evaluation. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(1).



اثربخشی خانواده‌درمانی ساختاری مینوچین بر مثلث‌سازی و مرزهای ارتباطی در تعارضات زناشویی

خانواده‌های دارای نوجوان

علی آسایش

دکتری روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی بالینی، دانشکده علوم پزشکی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل، اردبیل، ایران

ali1350asayesh@gmail.com

ایلناز حاجی محمدحسینی

دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی خانواده، دانشکده علوم پزشکی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل، اردبیل، ایران

elnaz.hmh@gmail.com

هلیا فتح‌الهی

دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی خانواده، دانشکده علوم پزشکی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل، اردبیل، ایران

helenfathollahi@gmail.com

سیده رقیه موسوی

دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی خانواده، دانشکده علوم پزشکی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل، اردبیل، ایران

seyederogayemosavi@gmail.com

فاطمه بهشتی

دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی خانواده، دانشکده علوم پزشکی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل، اردبیل، ایران

beheshti.47578086@gmail.com

شادی موسوی

دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی خانواده، دانشکده علوم پزشکی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل، اردبیل، ایران

Seyyedeh.mousavi@iran.ir

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی خانواده‌درمانی ساختاری مینوچین بر مثلث‌سازی و مرزهای ارتباطی در خانواده‌های با تعارض زناشویی بود. این پژوهش به روش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه آزمایش و کنترل انجام شد. جامعه آماری شامل تمامی خانواده‌های درگیر تعارض زناشویی بود که در پاییز ۱۴۰۳ به مرکز مشاوره و خدمات روان‌شناختی پژوهش واقع در شهرستان اردبیل مراجعه کرده بودند. از بین این خانواده‌ها، ۱۶ خانواده که واجد ملاک‌های ورود و خروج بودند به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند. در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون، شرکت‌کنندگان پرسش‌نامه مثلث‌سازی از دیدگاه والدین (TQ) و پرسش‌نامه مرزهای ارتباطی خانواده (FRBQ) را تکمیل کردند. گروه آزمایش تحت مداخله خانواده‌درمانی ساختاری مینوچین در قالب ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای با فاصله زمانی یک‌هفته میان جلسات قرار گرفت. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره در بستر نرم‌افزار SPSSv22 استفاده شد. نتایج نشان داد که بین دو گروه آزمایش و کنترل در متغیرهای مثلث‌سازی و مرزهای ارتباطی تفاوت معنی‌داری وجود دارد؛ به این معنا که خانواده‌درمانی ساختاری مینوچین موجب کاهش معنادار مثلث‌سازی، کاهش مرزهای درهم‌تنیده و گسسته و افزایش مرزهای واضح در خانواده‌ها با تعارض زناشویی شد. بر این اساس، این روش درمانی می‌تواند به عنوان یک مداخله مؤثر در کاهش تعارضات زناشویی و بهبود پویایی خانواده مورد استفاده قرار گیرد.

واژگان کلیدی: خانواده‌درمانی ساختاری مینوچین، مثلث‌سازی، مرزهای ارتباطی خانواده، تعارض زناشویی



Effectiveness of Minuchin's Structural Family Therapy on Triangulation and Family Communication Boundaries in Marital Conflicts of Families with Adolescents

Ali Asayesh¹

Ph.D in Psychology, Department of Clinical Psychology,
Faculty of Medical Sciences, Islamic Azad University,
Ardabil Branch, Ardabil, Iran
ali1350asayesh@gmail.com

Heliya Fathollahi³

Master's Student in Clinical Psychology of Family,
Faculty of Medical Sciences, Islamic Azad University,
Ardabil Branch, Ardabil, Iran
helenfathollahi@gmail.com

Fatemeh Beheshti⁵

Master's Student in Clinical Psychology of Family,
Faculty of Medical Sciences, Islamic Azad University,
Ardabil Branch, Ardabil, Iran
beheshti.47578086@gmail.com

Ilnaz Haji-Mohammad Hoseiny²

Master's Student in Clinical Psychology of Family,
Faculty of Medical Sciences, Islamic Azad University,
Ardabil Branch, Ardabil, Iran
elnaz.hmh@gmail.com

Seyedeh Roghayeh Mousavi⁴

Master's Student in Clinical Psychology of Family,
Faculty of Medical Sciences, Islamic Azad University,
Ardabil Branch, Ardabil, Iran
seyederogayemosavi@gmail.com

Shadi Mousavi⁶

Master's Student in Clinical Psychology of Family,
Faculty of Medical Sciences, Islamic Azad University,
Ardabil Branch, Ardabil, Iran
Seyyedeh.mousavi@iran.ir

Abstract

The present study aimed to determine the effectiveness of Minuchin's Structural Family Therapy (SFT) on triangulation and communication boundaries in families experiencing marital conflict. This study employed a quasi-experimental design with a pre-test, post-test, and control group. The statistical population included all families experiencing marital conflict who visited the Pejvak Counseling and Psychological Services Center in Ardabil during the fall of 2024. From this population, 16 families meeting the inclusion and exclusion criteria were selected using convenience sampling and were randomly assigned to experimental and control groups. Participants completed the Triangulation Questionnaire (TQ) and the Family Relationship Boundaries Questionnaire (FRBQ) during the pre-test and post-test phases. The experimental group underwent Minuchin's Structural Family Therapy intervention in eight 60-minute sessions, with one-week intervals between sessions. Data analysis was conducted using multivariate analysis of covariance (MANCOVA) in SPSS_{v22}. The results indicated a significant difference between the experimental and control groups in the variables of triangulation and communication boundaries. Specifically, SFT significantly reduced triangulation, decreased enmeshed and disengaged boundaries, and increased clear boundaries in families with marital conflict. Accordingly, this therapeutic approach can be considered an effective intervention for reducing marital conflicts and improving family dynamics.

Keywords: Minuchin's Structural Family Therapy, Triangulation, Family Communication Boundaries, Marital Conflict



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



مقدمه

تعارضات زناشویی به عنوان یکی از مهم ترین عوامل استرس زا در محیط خانواده شناخته می شوند و تأثیرات عمیقی بر سلامت روانی و رفتاری اعضای خانواده، به ویژه کودکان دارند؛ این تعارضات می توانند به شکل های مختلفی از جمله جر و بحث های لفظی، خشونت کلامی یا فیزیکی، سردی عاطفی و عدم تفاهم بین زوجین ظاهر شوند (زاک و همکاران^۱، ۲۰۲۲). تحقیقات گسترده ای نشان داده اند که تعارضات زناشویی نه تنها بر رضایت زناشویی زوجین تأثیر منفی می گذارند، بلکه می توانند به طور مستقیم و غیرمستقیم بر رشد و سلامت روانی کودکان تأثیر بگذارند (کرافت و همکاران^۲، ۲۰۲۱). کودکان در معرض تعارضات زناشویی اغلب سطوح بالایی از اضطراب، افسردگی و احساس ناامنی را تجربه می کنند. این کودکان ممکن است احساس کنند که محیط خانواده ناپایدار است و این موضوع می تواند منجر به ترس از رها شدن یا بی اعتمادی در روابط آینده آن ها شود (چاودا و نیسارگا^۳، ۲۰۲۳). علاوه بر این، تعارضات زناشویی می توانند باعث ایجاد مشکلات رفتاری در کودکان مانند پرخاشگری، عدم تمرکز و افت تحصیلی شوند (لی و همکاران^۴، ۲۰۲۴).

مثلث سازی^۵ به عنوان یک پدیده رایج در خانواده های دارای تعارض زناشویی، زمانی رخ می دهد که یکی از زوجین برای کاهش تنش های موجود در رابطه، کودک را وارد تعاملات خود با همسرش می کند؛ این فرآیند نه تنها باعث کاهش کیفیت رابطه زناشویی می شود، بلکه می تواند تأثیرات منفی عمیقی بر رشد عاطفی و روانی کودک داشته باشد (فاطمی و همکاران، ۲۰۲۲). مثلث سازی اغلب به عنوان یک مکانیسم دفاعی ناخودآگاه استفاده می شود تا از شدت تعارضات بین زوجین کاسته شود؛ اما در واقع این کار باعث می شود که کودک در موقعیتی ناسالم قرار گیرد و در تعارضات زناشویی علیه یکی از والدین عمل کند (مک کلی و همکاران^۶، ۲۰۲۲). ایفای نقش فرزندان در فرایند مثلث سازی منجر به ایجاد احساس مسئولیت بیش از حد، اضطراب و حتی احساس گناه در او می شود (وانگ و همکاران^۷، ۲۰۲۴). کودکانی که در فرآیند مثلث سازی قرار می گیرند، اغلب با مشکلاتی مانند کاهش اعتماد به نفس، اختلال در روابط اجتماعی و حتی مشکلات تحصیلی مواجه می شوند؛ آن ها ممکن است احساس کنند که باید نقش یک بزرگسال را ایفا کنند و این موضوع می تواند رشد طبیعی آن ها را تحت تأثیر قرار دهد (کائو و همکاران^۸، ۲۰۲۲). از سوی دیگر، مثلث سازی می تواند باعث ایجاد الگوهای ارتباطی ناسالم در خانواده شود، به طوری که کودک به جای تمرکز بر نیازهای خود، دائماً درگیر حل تعارضات والدین می شود؛ این وضعیت می تواند منجر به کاهش صمیمیت بین زوجین و افزایش فاصله عاطفی در خانواده شود (مک کلی و همکاران، ۲۰۲۱). برخی مطالعات نشان داده اند که مثلث سازی می تواند در کوتاه مدت به کاهش تنش های زناشویی کمک کند (بوهلر و ولش^۹، ۲۰۰۹)؛ اما در بلندمدت، این پدیده می تواند باعث تشدید مشکلات ارتباطی و ایجاد چرخه های معیوب در خانواده شود (هیز^{۱۰}، ۲۰۰۹).

- 1 Zaki et al
- 2 Craft et al
- 3 Chavda & Nisarga
- 4 Li et al
- 5 triangulation
- 6 McCauley et al
- 7 Wang et al
- 8 Cao et al
- 9 Buehler & Welsh
- 10 Hayes



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۵۷

۲۰۲۵). برای مثال، کودکانی که در فرآیند مثلث سازی قرار می گیرند، ممکن است در آینده و در روابط زناشویی شان از این الگوهای ناسالم استفاده کنند؛ بنابراین، شناسایی و مدیریت مثلث سازی در خانواده های دارای تعارض زناشویی از اهمیت بالایی برخوردار است. مثلث سازی، به عنوان یک پدیده رایج در خانواده های دارای تعارض زناشویی، زمانی اتفاق می افتد که مرزهای ارتباطی بین اعضای خانواده تضعیف می شود؛ مرزهای ارتباطی در خانواده به عنوان خطوطی نامرئی تعریف می شوند که نقش ها، مسئولیت ها و تعاملات بین اعضای خانواده را تنظیم می کنند (جوادیان و همکاران، ۲۰۲۱). در خانواده های درگیر تعارض زناشویی، این مرزها اغلب نامشخص یا نفوذپذیر می شوند (اولسون^۱، ۲۰۲۰). مرزها در ساختار خانواده شامل سه مرز گسسته^۲، درهم تنیده^۳ و واضح^۴ می شوند (پروچاسکا و نورکراس^۵، ۲۰۱۰)؛ مرزهای گسسته فاقد هرگونه ساختار سالم هستند و در آن ها هیچ سلسله مراتب یا نظم مشخصی وجود ندارد، مرزهای درهم تنیده نیز بسیار نفوذپذیر و نامشخص هستند و باعث می شوند اعضای خانواده نتوانند به درستی نقش های خود را تشخیص دهند. برخلاف مرزهای گسسته و درهم تنیده که ناسالم هستند در خانواده هایی که مرزهای واضح و سالم دارند، اعضا می توانند به طور مستقل عمل کنند و در عین حال، احساس اتحاد و تعلق به خانواده را حفظ نمایند. این مرزهای واضح به هر فرد کمک می کنند تا هم زمان احساس هویت فردی و تعلق به گروه را تجربه کند (هوانگ و همکاران^۶، ۲۰۱۸).

در سال های اخیر، مداخلات خانواده محور و مبتنی بر خانواده به عنوان رویکردهای مؤثر در درمان مشکلات خانوادگی و بهبود عملکرد سیستم های خانوادگی مورد توجه قرار گرفته اند. برخی از این مداخلات، مانند خانواده درمانی سیستمی، به ویژه در خانواده هایی که با تعارضات زناشویی مواجه هستند، به عنوان روش های مبتنی بر شواهد در نظر گرفته می شوند (مینوچین^۷، ۱۹۷۴؛ نیکولز و شوارتز^۸، ۱۹۹۸؛ سکستون و لبو^۹، ۲۰۲۲). تحقیقات پیشین نشان می دهند که مشارکت اعضای خانواده یا عناصر خانوادگی در درمان، به طور مستقیم یا غیرمستقیم، جزء مؤثر مداخلاتی است که هدف آن ها بهبود روابط خانوادگی و کاهش تعارضات درون سیستمی است (کار^{۱۰}، ۲۰۲۳). از دیدگاه سیستمی، خانواده به عنوان یک سیستم تعاملی تعریف می شود که در آن مشکلات هر عضو بر سایر اعضا و کل خانواده به عنوان یک واحد تأثیر می گذارد (بوئن^{۱۱}، ۱۹۷۸؛ گلدنبرگ و گلدنبرگ^{۱۲}، ۲۰۲۳)؛ به عبارت دیگر، این دیدگاه از نگاه خطی به فرآیندهای خانوادگی فاصله گرفته و تأثیرات متقابل چندگانه ای را که روابط خانوادگی و عملکرد خانواده را شکل می دهند، شناسایی می کند و آن را به عنوان فرآیندی مستمر در طول چرخه زندگی در نظر می گیرد (گلدنبرگ و گلدنبرگ، ۲۰۱۳). خانواده درمانی سیستمی، به ویژه رویکرد ساختاری مینوچین، بر بهبود ساختار خانواده، تنظیم مرزهای ارتباطی و تعادل سلسله مراتبی درون خانواده تأکید دارد (مینوچین، ۱۹۷۴).

باتوجه به آنچه گفته شد، تعارضات زناشویی نه تنها بر رضایت زناشویی زوجین تأثیر منفی می گذارند، بلکه می توانند به طور مستقیم و غیرمستقیم بر رشد و سلامت روانی کودکان تأثیر بگذارند؛ مثلث سازی، به عنوان یکی از پیامدهای رایج این تعارضات، زمانی رخ می دهد که مرزهای ارتباطی در خانواده تضعیف می شوند و کودکان به عنوان واسطه در تعارضات والدین قرار می گیرند. این پدیده می تواند

- 1 Olson
- 2 disengaged
- 3 enmeshed
- 4 clear
- 5 Prochaska & Norcross
- 6 Huang et al
- 7 Minuchin
- 8 Nichols & Schwartz
- 9 Sexton & Lebow
- 10 Carr
- 11 Bowen
- 12 Goldenberg & Goldenberg



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
Date of holding the conference: 4 March 2025



تأثیرات منفی عمیقی بر رشد عاطفی و روانی کودکان داشته باشد و الگوهای ارتباطی ناسالمی را در خانواده ایجاد کند. با این حال، تحقیقات محدودی به بررسی اثربخشی خانواده درمانی سیستمی مینوچین در کاهش مثلث سازی و تنظیم مرزهای ارتباطی در خانواده های دارای تعارض زناشویی پرداخته اند؛ از این رو، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سؤال است که آیا خانواده درمانی ساختاری مینوچین بر کاهش مثلث سازی و بهبود مرزهای ارتباطی در خانواده ها با تعارض زناشویی اثربخش است؟

روش پژوهش

این پژوهش به روش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه آزمایش و کنترل انجام شد. جامعه آماری شامل تمامی خانواده های درگیر تعارض زناشویی بود که در پاییز ۱۴۰۳ به مرکز مشاوره و خدمات روان شناختی پژوهاک واقع در شهرستان اردبیل مراجعه کرده بودند. از بین این خانواده ها، ۱۶ خانواده که واجد ملاک های ورود و خروج بودند به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه هشت نفر) گمارده شدند. ملاک های ورود شامل داشتن تعارض زناشویی به تشخیص روان شناس، حضور حداقل یک فرزند در خانواده و تمایل به شرکت در جلسات درمانی (امضاء رضایت نامه شرکت در جلسات) بود. ملاک های خروج نیز شامل دریافت سایر درمان های روان شناختی هم زمان، ابتلا به اختلالات روان پزشکی شدید و غیبت بیش از ۳ جلسه در جلسات درمانی بود. در مراحل پیش آزمون و پس آزمون، شرکت کنندگان به پرسش نامه های مثلث سازی از دیدگاه والدین (TQ) و مرزهای ارتباطی خانواده (FRBQ) پاسخ دادند. گروه آزمایش تحت مداخله خانواده درمانی ساختاری مینوچین در قالب هشت جلسه ۹۰ دقیقه ای با فاصله زمانی یک هفته میان جلسات قرار گرفت و بر روی گروه کنترل مداخله ای انجام نشد. در نهایت پس از جمع آوری داده های مرحله پیش آزمون و پس آزمون، تجزیه و تحلیل داده ها با استفاده از تحلیل کوواریانس در بستر نرم افزار SPSS^{v22} انجام شد.

- پرسش نامه مثلث سازی از دیدگاه والدین^۱ (TQ): پرسش نامه مثلث سازی برای سنجش ادراک والدین از تلاش های همسرشان برای مثلث سازی با کودک طراحی شده که از پژوهش بهزادی (۱۳۸۹) اقتباس شده است. این پرسش نامه ۱۳ سؤال دارد که از ترکیب سه ابزار مختلف شامل ۵ سؤال از زیرمقیاس "ادراک کودکان از تعارض بین والدین" (گریچ و همکاران^۲، ۱۹۹۲)، ۳ سؤال از زیرمقیاس "درگیری کودکان و راهبردهای حل مسئله" (کریگ^۳، ۱۹۹۶) و ۴ سؤال از زیرمقیاس "مثلث سازی" از پرسش نامه والدگری است (مارگولین و همکاران^۴، ۲۰۱۰). در این ابزار، نمره کلی از مجموع نمرات سؤالات محاسبه می شود و نمره بیش تر نشان دهنده میزان بیشتر مثلث سازی است. نمرات این مقیاس در دامنه ای از ۰ تا ۵۲ قرار می گیرند و پاسخ ها در مقیاس لیکرت از "هرگز" (۱) تا "همیشه" (۵) درجه بندی می شوند. پایایی این ابزار در مطالعات پیشین تأیید شده است. به عنوان مثال، بوهرلر و همکاران (۲۰۰۹) ضریب آلفای کرونباخ را برای این پرسش نامه ۰/۸۹ گزارش کردند که نشان دهنده پایایی مناسب این ابزار است. در مطالعه حاضر، پایایی این مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ محاسبه شد.

- پرسش نامه مرزهای ارتباطی خانواده^۵ (FRBQ): پرسش نامه مرزهای ارتباطی خانواده توسط کیانی چلمردی و همکاران (۱۳۹۹) براساس نظریه خانواده درمانی ساختاری مینوچین تدوین شد. این ابزار مجموعاً شامل ۳۰ سؤال است که سه نوع مرز ارتباطی در خانواده (درهم تنیده، گسسته و واضح) را با ۱۰ سؤال بررسی می کند. برای اطمینان از اعتبار محتوایی پرسش نامه، سؤالات به گونه ای

1 Triangulation Questionnaire (TQ)

2 Grych et al

3 Craig et al

4 Margolin et al

5 Family Relational Boundaries Questionnaire (FRBQ)



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



طراحی شده‌اند که برای شرکت کنندگان جذاب و قابل فهم باشند (چلمردی و همکاران، ۱۳۹۹). پایایی آن نیز در پژوهش کیانی چلمردی و همکاران (۱۳۹۹) به روش آلفای کرونباخ بالاتر از ۰/۶۰ و پایایی مرکب نیز بیشتر از ۰/۷۰ گزارش شد که نشان داد هر سه مؤلفه در تعیین سازهٔ مرزهای ارتباطی خانواده از دقت لازم برخوردارند. در مطالعهٔ حاضر، پایایی این ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸ محاسبه شد.

- **خانواده‌درمانی ساختاری مینوچین^۱**: خانواده‌درمانی ساختاری مینوچین بر ساختار خانواده، روابط قدرت و تعاملات میان اعضا تمرکز دارد و با اصلاح الگوهای ارتباطی ناسالم، پویایی خانوادگی را تغییر می‌دهد (کار، ۲۰۱۴). این پروتکل درمانی معمولاً در هشت جلسه تنظیم می‌شود که طی آن ابتدا ارزیابی اولیه از مراجعین انجام شده و سپس با بررسی ساختار خانواده، الگوهای ناسالم شناسایی می‌شوند. در ادامه با استفاده از تکنیک‌های مختلف مانند تغییر جایگاه اعضا در تعاملات، تقویت نقش‌های والدینی، کاهش وابستگی‌های ناسالم و ایجاد تعادل در ارتباطات، تغییرات اساسی در پویایی خانواده شکل می‌گیرد. در مراحل پایانی، مهارت‌های آموخته‌شده تمرین شده و روند پیشرفت خانواده ارزیابی می‌شود. این روش با تأکید بر تغییرات در زمان حال، افزایش انعطاف‌پذیری در ساختار خانواده و تقویت ارتباطات سالم، موجب کاهش اضطراب، بهبود تمایز یافتگی و افزایش همبستگی میان اعضای خانواده می‌شود (لئونیدو و همکاران^۲، ۲۰۱۹). محتوای هر جلسه در جدول ۱ نشان داده شده است؛ این جلسات به مدت ۶۰ دقیقه به‌ازای هر جلسه و با فاصلهٔ زمانی یک‌هفته برگزار می‌شود.

جدول ۱. جلسات درمانی خانواده‌درمانی ساختاری مینوچین و همکاران (۲۰۱۳)

شمارهٔ جلسه	محتوا
جلسهٔ اول	آشنایی، ارزیابی اولیه و قرارداد درمانی
جلسهٔ دوم	معرفی مفهوم ساختار خانواده و شناسایی الگوهای تعاملی
جلسهٔ سوم	تحلیل مثلث‌سازی‌ها و بررسی مرزهای خانوادگی
جلسهٔ چهارم	آموزش تکنیک‌های تغییر ساختاری (مانند مرزگذاری مجدد)
جلسهٔ پنجم	مداخله برای بهبود ارتباطات و کاهش اتحادهای ناسالم
جلسهٔ ششم	بازسازی خانواده و تمرکز بر استقلال فردی
جلسهٔ هفتم	تمرین و تکرار مهارت‌های جدید در تعاملات خانوادگی
جلسهٔ هشتم	ارزیابی نهایی، بررسی پیشرفت‌ها و برنامه‌ریزی برای آینده

در پژوهش سفیداری و همکاران (۱۴۰۱)، اثربخشی این درمان بر اضطراب مزمن و تمایز یافتگی در مبتلایان به اختلالات روان‌تنی بررسی و روایی و پایایی این درمان تأیید شد.

یافته‌ها

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی خانواده‌درمانی ساختاری مینوچین بر مثلث‌سازی و مرزهای ارتباطی خانواده‌های دارای تعارض زناشویی انجام شد. برای تحلیل نتایج، از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری (MANCOVA) استفاده شد تا تفاوت‌های معنادار میان گروه آزمایش و گروه کنترل بررسی شود. در این بخش، ابتدا آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در مراحل پیش‌آزمون و

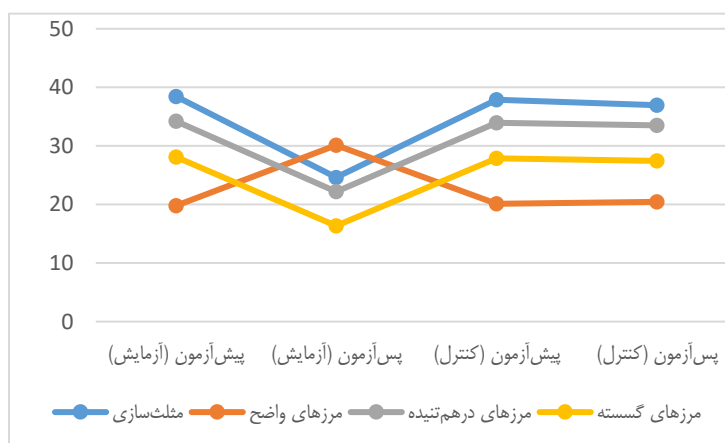


پس آزمون ارائه می‌شود و سپس نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری به منظور بررسی اثربخشی مداخله تشریح خواهد شد. جدول ۲، آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در مراحل پیش آزمون و پس آزمون را برای متغیرهای پژوهش نشان می‌دهد.

جدول ۲. آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در مراحل پیش آزمون و پس آزمون

متغیر	گروه	تعداد (n)	پیش آزمون		پس آزمون	
			میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
مثلث‌سازی	آزمایش	۸	۳۸/۴۵	۵/۳۲	۲۴/۶۲	۴/۸۵
مثلث‌سازی	کنترل	۸	۳۷/۸۹	۵/۱۰	۳۶/۹۵	۴/۹۸
مرزهای واضح	آزمایش	۸	۱۹/۷۸	۳/۴۵	۳۰/۱۲	۴/۲۱
مرزهای واضح	کنترل	۸	۲۰/۱۲	۳/۸۵	۲۰/۴۵	۳/۷۲
مرزهای درهم‌تنیده	آزمایش	۸	۳۴/۲۲	۵/۱۵	۲۲/۱۸	۴/۸۹
مرزهای درهم‌تنیده	کنترل	۸	۳۳/۹۵	۴/۷۸	۳۳/۵۰	۴/۹۱
مرزهای گسسته	آزمایش	۸	۲۸/۱۱	۴/۹۲	۱۶/۳۵	۴/۲۷
مرزهای گسسته	کنترل	۸	۲۷/۸۵	۵/۱۰	۲۷/۴۲	۴/۹۸

یافته‌های جدول ۲ نشان می‌دهد که در گروه آزمایش، پس از دریافت مداخله خانواده‌درمانی ساختاری مینوچین، میانگین نمرات مثلث‌سازی کاهش یافته و مرزهای واضح افزایش یافته است. همچنین، مرزهای درهم‌تنیده و گسسته کاهش یافته‌اند که نشان‌دهنده تأثیر مثبت این مداخله بر تنظیم ساختار ارتباطی درون خانواده است؛ در مقابل، در گروه کنترل میانگین نمرات متغیرهای پژوهش تغییرات خاصی نداشته است. برای درک بهتر تغییرات ایجادشده در متغیرهای پژوهش، نموداری از مقایسه میانگین نمرات پیش آزمون و پس آزمون در گروه‌های آزمایش و کنترل ارائه شده است. نمودار ۱ نشان می‌دهد که گروه آزمایش پس از دریافت مداخله خانواده‌درمانی ساختاری مینوچین، تغییرات قابل توجهی را تجربه کرده است. در مقابل، تغییرات در گروه کنترل بسیار ناچیز بوده و نشان‌دهنده عدم تأثیر معنادار در این گروه است.



نمودار ۱. تغییرات میانگین پیش آزمون و پس آزمون برای متغیرهای پژوهش

همان‌طور که مشاهده می‌شود، میزان مثلث‌سازی در گروه آزمایش به طور محسوسی کاهش یافته، در حالی که در گروه کنترل تغییر چندانی دیده نمی‌شود. همچنین، مرزهای واضح در گروه آزمایش بهبود یافته و از سوی دیگر، مرزهای درهم‌تنیده و گسسته کاهش



یافته‌اند. برای بررسی معناداری این نتایج از تحلیل کوواریانس چندمتغیری (MANCOVA) استفاده شد که در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری (MANCOVA) برای متغیرهای پژوهش

متغیر	توان آماری	مجذور اتا (η^2)	سطح معناداری (P)	مقدار F
مثلت‌سازی	۰/۹۲	۰/۶۴	۰/۰۰۱	۲۱/۷۴
مرزهای واضح	۰/۸۹	۰/۵۸	۰/۰۰۱	۱۸/۵۶
مرزهای درهم‌تنیده	۰/۸۵	۰/۵۴	۰/۰۰۱	۱۶/۴۲
مرزهای گسسته	۰/۹۱	۰/۶۰	۰/۰۰۱	۱۹/۳۸

مطابق با جدول ۳، نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری نشان داد که مداخله خانواد درمانی ساختاری مینوچین به‌طور معناداری باعث کاهش مثلت‌سازی و افزایش مرزهای واضح شده است ($P < 0/01$). همچنین، کاهش مرزهای درهم‌تنیده و گسسته در گروه آزمایش نیز معنادار بوده است. مقدار مجذور اتا (η^2) برای همه متغیرها بیشتر از ۰/۵۰ است که نشان می‌دهد بیش از ۵۰ درصد از تغییرات در متغیرهای وابسته ناشی از مداخله درمانی بوده است؛ علاوه بر این، مقادیر توان آماری بالاتر از ۰/۸۵ نشان‌دهنده قدرت آزمون در تشخیص اثر مداخله است که تأیید می‌کند تغییرات مشاهده شده قابل استناد هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش نشان داد که خانواده درمانی ساختاری مینوچین موجب کاهش معنادار مثلت‌سازی، کاهش مرزهای درهم‌تنیده و گسسته و افزایش مرزهای واضح در خانواده‌ها با تعارض زناشویی شده است. این نتایج با پژوهش‌های پیشین از جمله سفیداری و همکاران (۱۴۰۱) و کار (۲۰۱۴) همسو است و نشان می‌دهد که این مداخله می‌تواند به‌عنوان یک روش مؤثر برای اصلاح ساختارهای ارتباطی خانواده‌ها با تعارض زناشویی مورد استفاده قرار گیرد.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که خانواده درمانی ساختاری مینوچین با تمرکز بر اصلاح الگوهای تعاملی و تغییر موقعیت‌های بین فردی، سبب بهبود مرزهای ارتباطی و کاهش نقش‌های ناسازگارانه در خانواده شده است؛ براساس این رویکرد، مشکلات خانوادگی اغلب بازتابی از عدم تعادل ساختاری در خانواده، مانند تعارضات زناشویی یا مرزهای نامشخص بین اعضا است. برای مثال، در خانواده‌هایی که مرزهای بین زیرسیستم والدین و فرزندان نامشخص است، تعارضات زناشویی ممکن است به شکل مثلت‌سازی ظاهر شود، به‌طوری که یکی از والدین یا هر دو، فرزند را به‌عنوان واسطه یا متحد در تعارضات خود وارد می‌کنند. این فرآیند نه تنها تعارضات زناشویی را تشدید می‌کند، بلکه می‌تواند به مشکلات عاطفی و رفتاری در سایر اعضای خانواده نیز منجر شود (سکستون و لبو، ۲۰۲۲). خانواده درمانی ساختاری مینوچین با تمرکز بر تقویت زیرسیستم والدین و ایجاد مرزهای واضح و انعطاف‌پذیر، به خانواده‌ها کمک می‌کند تا تعارضات زناشویی را به‌طور مستقیم و بدون دخالت اعضای دیگر خانواده حل کنند. این رویکرد بر نیاز به ارائه "جبهه متحد" توسط والدین و تفکیک واضح زیرسیستم والدین از زیرسیستم والد-فرزند تأکید می‌کند (مینوچین، ۱۹۷۴). همچنین، این رویکرد بر تنظیم انعطاف‌پذیری مرزها و رابطه بین زیرسیستم‌ها با توجه به مرحله چرخه زندگی تأکید دارد (گلدنبرگ و گلدنبرگ، ۲۰۲۳). در خانواده‌هایی که با تعارضات زناشویی مواجه هستند، خانواده درمانی ساختاری می‌تواند با تقویت زیرسیستم والدین و ایجاد مرزهای سالم به مدیریت مؤثرتر تعارضات کمک کرده و از انتقال آن‌ها به سایر اعضای خانواده جلوگیری کند. این امر نه تنها به بهبود روابط زناشویی منجر می‌شود، بلکه عملکرد کلی خانواده و سلامت روانی اعضا را نیز بهبود می‌بخشد (کار، ۲۰۲۳).



یافته‌های پژوهش حاضر که نشان می‌دهد خانواده‌درمانی ساختاری به کاهش مثلث‌سازی و تقویت مرزهای واضح در خانواده‌ها منجر شده است، از دیدگاه بوئن^۱ (۱۹۸۷) نیز قابل تبیین است. از منظر این نظریه، کاهش مثلث‌سازی به معنای افزایش تمایز یافتگی اعضای خانواده است، زیرا در خانواده‌هایی که تعارضات زناشویی شدید است، معمولاً افراد از طریق جلب حمایت عاطفی فرزندان یا سایر اعضای خانواده به تنظیم هیجانات خود می‌پردازند (تیتلمن^۲، ۲۰۱۴). بنابراین، کاهش مثلث‌سازی پس از مداخله درمانی نشان می‌دهد که زوجین توانسته‌اند مدیریت هیجانی بهتری پیدا کنند و تعارضات خود را بدون نیاز به درگیری دیگر اعضای خانواده حل کنند.

همچنین، نظریه بوئن (۱۹۸۷) به نقش اضطراب عاطفی در ایجاد و تشدید تعارضات خانوادگی اشاره دارد. زمانی که سطح اضطراب در خانواده بالا باشد، اعضا به جای حل مستقیم مشکلات، به واکنش‌های افراطی مانند کناره‌گیری، تعارض مداوم یا وابستگی بیش‌ازحد متوسل می‌شوند (نیکولز^۳، ۲۰۲۰). یافته‌های پژوهش حاضر که نشان‌دهنده افزایش مرزهای واضح در خانواده‌های دارای تعارض زناشویی است، با این مفهوم از دیدگاه بوئن مطابقت دارد. در واقع، ایجاد مرزهای سالم‌تر به کاهش وابستگی‌های ناسالم عاطفی و افزایش توانایی اعضای خانواده در تفکیک هیجانی کمک می‌کند که این امر می‌تواند منجر به کاهش استرس درون خانواده و بهبود کیفیت ارتباطات زناشویی شود (پاپرو^۴، ۲۰۱۸). در نتیجه، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهند که اصلاح ساختارهای خانوادگی از طریق مداخلات خانواده‌درمانی نه تنها منجر به کاهش تعارضات زناشویی می‌شود، بلکه با ایجاد تغییرات عمیق‌تر در الگوهای تعاملی، از تکرار این تعارضات در نسل‌های بعدی نیز جلوگیری می‌کند؛ امری که بوئن به عنوان فرآیند انتقال چندنسلی مطرح کرده است.

در مجموع، خانواده‌درمانی ساختاری مینوچین با کاهش مثلث‌سازی و اصلاح مرزها به کاهش تعارضات زناشویی و بهبود عملکرد خانوادگی کمک می‌کند. کاهش مثلث‌سازی و اصلاح مرزهای درهم‌تنیده و گسسته باعث می‌شود که روابط خانوادگی به سمت تعادل و استقلال نسبی حرکت کرده و نقش‌های والدینی تقویت شوند. این فرایند در نهایت به ایجاد ساختاری پایدارتر، ارتباطات سالم‌تر و افزایش تاب‌آوری خانوادگی منجر می‌شود.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، اثربخشی خانواده‌درمانی ساختاری مینوچین در گروه‌های مختلف بالینی از جمله خانواده‌ها با مشکلات جسمی و روان‌شناختی بررسی شود تا تأثیر این مداخله در موقعیت‌های متنوع خانوادگی بهتر مشخص شود. همچنین، استفاده از روش‌های کیفی مانند مصاحبه‌های عمیق می‌تواند به درک عمیق‌تری از تجربیات اعضای خانواده پس از دریافت این مداخله کمک کرده و زمینه را برای بهبود و تطبیق روش‌های درمانی فراهم سازد. علاوه بر این، بررسی تأثیرات بلندمدت خانواده‌درمانی ساختاری بر روابط خانوادگی می‌تواند مسیر پژوهشی جدیدی برای مطالعات آینده ایجاد کند و میزان پایداری اثرات این مداخله را در درازمدت مشخص نماید. در مجموع، نتایج این پژوهش نشان داد که خانواده‌درمانی ساختاری مینوچین می‌تواند به عنوان یک مداخله‌ی اثربخش در کاهش تعارضات زناشویی، تنظیم مرزهای خانوادگی و بهبود ساختار ارتباطی درون خانواده مورد استفاده قرار گیرد. این یافته‌ها از نظر بالینی و کاربردی می‌توانند در مراکز مشاوره خانواده، مراکز تحکیم خانواده و برنامه‌های مداخله‌ای زوج‌درمانی به کار گرفته شوند.

1 Bowen
2 Titelman
3 Nichols
4 Papero



منابع

- Behzadi, M., Zadeh Mohammadi, A., Mazaheri, M. A., Heidari, M., & Nooripour, R. (2015). The relationship between parental hostility and adolescents' internalizing problems with mediating role of triangulation. *Journal of Family Research*, 11(2), 257-270. https://jfr.sbu.ac.ir/article_96393.html
- Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. Jason Aronson.
- Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. Northvale, NJ: Jason Aronson, Inc.
- Buehler, C., & Welsh, D. P. (2009). A process model of adolescents' triangulation into parents' marital conflict: the role of emotional reactivity. *Journal of family psychology : JFP : journal of the Division of Family Psychology of the American Psychological Association (Division 43)*, 23(2), 167–180. <https://doi.org/10.1037/a0014976>
- Cao, H., Fine, M. A., & Zhou, N. (2022). The Divorce Process and Child Adaptation Trajectory Typology (DPCATT) Model: The Shaping Role of Predivorce and Postdivorce Interparental Conflict. *Clinical child and family psychology review*, 25(3), 500–528. <https://doi.org/10.1007/s10567-022-00379-3>
- Carr, A. (2014). The evidence base for couple therapy, family therapy, and systemic interventions for adult-focused problems. *Journal of Family Therapy*, 36(2), 158-194. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.12033>
- Carr, A. (2023). Family therapy. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of clinical child psychology: Integrating theory and research into practice* (pp. 485–506). Springer Nature Switzerland AG. https://doi.org/10.1007/978-3-031-24926-6_23
- Chavda, K., & Nisarga, V. (2023). Single parenting: Impact on child's development. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 19(1). <https://doi.org/10.1177/09731342231179017>
- Craft, A. L., Perry-Jenkins, M., & Newkirk, K. (2021). The Implications of Early Marital Conflict for Children's Development. *Journal of child and family studies*, 30(1), 292–310. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01871-6>
- Craig, A., Hancock, K., & Craig, M. (1996). The lifestyle appraisal questionnaire: A comprehensive assessment of health and stress. *Psychology and Health*, 11(3), 331-343. <https://doi.org/10.1080/08870449608400266>
- Fatemi, N., Roshanbin, A., & Barati, B. (2022). The mediating role of triangulation with children in the relationship between attachment style and marital relationship quality in conflicted couples. *Journal of Family Relations Studies*, 2(7), 4-9. <https://doi.org/10.22098/jhrs.2022.11656.1073>
- Goldenberg, I., & Goldenberg, H. (2023). *Family therapy: An overview*. Cengage Learning.
- Grych, J. H., Seid, M., & Fincham, F. D. (1992). Assessing marital conflict from the child's perspective: the children's perception of interparental conflict scale. *Child development*, 63(3), 558–572. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01646.x>
- Hayes, H. (2025). *Dysfunctional family communication: The role of triangulation*. Heather Hayes & Associates. <https://heatherhayes.com/dysfunctional-family-communication-the-role-of-triangulation/>
- Huang, D. Z., De Santis, D., & Farhat, C. (2018). A family of position- and orientation-independent embedded boundary methods for viscous flow and fluid–structure interaction problems. *Journal of Computational Physics*, 365, 74–104. <https://doi.org/10.1016/j.jcp.2018.03.028>
- Javadian, S. R., Eshghi Nasrabadi, N., & Alinejad, M. (2021). The study of triangulation forms and their relationship with parenting styles among families in Yazd. *Social Work Magazine*, 10(1), 68-75. <http://socialworkmag.ir/article-1-613-en.html>
- Leonidou, C., Panayiotou, G., Bati, A., & Karekla, M. (2019). Coping with psychosomatic symptoms: The buffering role of psychological flexibility and impact on quality of life. *Journal of Health Psychology*, 24(2), 175-187. <https://doi.org/10.1177/1359105316666657>
- Li, Z., Zhao, Y., He, R., Luo, R., Luo, Y., Yang, Z., Qi, M., & Chen, F. (2024). An integrated model: marital effect on adolescent behavioral problems through siblings. *Frontiers in psychology*, 14, 1282092. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1282092>
- Margolin, G., Gordis, E. B., & John, R. S. (2001). Coparenting: a link between marital conflict and parenting in two-parent families. *Journal of family psychology : JFP : journal of the Division of Family Psychology of the American Psychological Association (Division 43)*, 15(1), 3–21. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.15.1.3>
- McCauley, D. M., & Fosco, G. M. (2022). Family and individual risk factors for triangulation: Evaluating evidence for emotion coaching buffering effects. *Family process*, 61(2), 841–857. <https://doi.org/10.1111/famp.12703>



- McCauley, D. M., Sloan, C. J., Xia, M., & Fosco, G. M. (2021). Same family, divergent realities: How triangulation preserves parents' illusory harmony while adolescents navigate interparental conflicts. *Journal of family psychology : JFP : journal of the Division of Family Psychology of the American Psychological Association (Division 43)*, 35(2), 128–137. <https://doi.org/10.1037/fam0000785>
- Minuchin, S. (1974). *Families & family therapy*. Harvard U. Press. <https://psycnet.apa.org/record/1974-21519-000>
- Minuchin, S., Rosman, B. L., & Baker, L. (2013). *Psychosomatic families*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674418233>
- Nichols, M. P. (2020). *Family therapy: Concepts and methods* (12th ed.). Pearson.
- Nichols, M. P., & Schwartz, R. C. (1998). *Family therapy: Concepts and methods* (4th ed.). Allyn & Bacon. <https://psycnet.apa.org/record/1997-05122-000>
- Olson, E. (2020). *Healthy family systems: Bowen and boundaries*. Retrieved from https://digitalcollections.dordt.edu/faculty_work/1188
- Papero, D. V. (2018). *Bowen theory's secrets: Revealing the hidden life of families*. Rowman & Littlefield.
- Prochaska, J. O., & Norcross, J. C. (2010). *Systems of psychotherapy: A transtheoretical analysis* (7th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole. <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=168066>
- Sefidari, L., Mohammadzadeh Ebrahimi, A., & Hemat Afza, P. (2022). The effectiveness of family-structured Minochin therapy on chronic anxiety and differentiation in patients with psychosomatic disorders. *Rooyesh*, 11(5), 221-230. <http://frooyesh.ir/article-1-3908-fa.html>
- Sexton, T. L., & Lebow, J. L. (2022). *Handbook of family therapy*. Routledge.
- Titelman, P. (2014). *Differentiation of self: Bowen family systems theory perspectives*. Routledge.
- Wang, M., Sun, S., Liu, X., Yang, Y., Liu, C., Huang, A., & Liu, S. (2024). Interparental Conflict and Early Adolescent Depressive Symptoms: Parent-Child Triangulation as the Mediator and Grandparent Support as the Moderator. *Journal of youth and adolescence*, 53(1), 186–199. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01923-2>
- Zaki, W., Abed, G., Abd El Wahab, S., & Shattla, S. (2022). Marital conflict among parents and its effect on their adolescents' behaviors. *Menoufia Nursing Journal*, 7(2), 35-52. <https://doi.org/10.21608/menj.2022.254158>



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



اثربخشی قصه درمانی بر ارتقای میزان خوداثرمندی اجتماعی، هیجانی و تحصیلی کودکان ۸ تا ۱۰ سال

عذرا محمدپناه اردکان^{۱*}، شادی دهستانی^۲، فاطمه صانعی فر^۳

۱. نویسنده مسئول: دانشیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه اردکان، یزد، ایران.
 Azramohammadpanah@ardakan.ac.ir
۲. کارشناسی ارشد روان شناسی عمومی، واحد یزد، دانشگاه آزاد اسلامی، یزد، ایران.
۳. کارشناسی ارشد روان شناسی عمومی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه اردکان، یزد، ایران.

چکیده

یکی از گروه‌های سنی آسیب‌پذیر جامعه کودکان هستند که در معرض انواع مشکلات روان‌شناختی قرار دارند. آسیب‌پذیری در این سنین تحت‌تأثیر فرآیند فعال رشد و مقتضیات خاص مراحل آن و کنترل شرایط محیطی و موقعیتی کودک توسط بزرگ‌سالان قرار دارد. از این‌رو هدف از پژوهش حاضر اثربخشی قصه‌درمانی برافزایش خودکارآمدی کودکان ۸ تا ۱۰ سال استان یزد بود. روش پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش برای یک‌دست شدن گروه آزمایش و کنترل تأثیر احتمالی مدرسه بر متغیرهای پژوهش فقط از پسران ۸ تا ۱۰ سال مدارس ابتدایی استان یزد انتخاب شد که تعداد ۳۰ نفر به‌صورت غیرتصادفی (در دسترس) در دو گروه کنترل (۱۵ نفر) و آزمایش (۱۵ نفر) قرار گرفتند. افراد موردنظر پرسشنامه موریس که خوداثرمندی کودک و نوجوان را در سه مؤلفه می‌سنجد تکمیل کردند و قصه‌درمانی طی ده جلسه یک‌ساعته به‌صورت گروهی در گروه آزمایش انجام شد و گروه کنترل هیچ نوع خدمات روان‌درمانی دریافت نکردند. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ استفاده شد. نتایج مطالعه حاضر نشان داد که تفاوت معناداری بین میانگین نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش با پس‌آزمون گروه کنترل، پس از کنترل تفاوت‌های اولیه در پیش‌آزمون در میزان خوداثرمندی اجتماعی، هیجانی و تحصیلی کودکان ۸ تا ۱۰ سال وجود دارد؛ بنابراین، دلیلی برای تأیید فرض صفر وجود ندارد و رد می‌شود و فرض محقق یعنی معناداری اثربخشی قصه‌درمانی به شیوه گروهی بر ارتقای میزان خوداثرمندی اجتماعی، هیجانی و تحصیلی تأیید می‌گردد ($P=0/0001$). مطابق با نتایج پژوهش صورت‌گرفته، قصه‌درمانی به شیوه گروهی بر ارتقای میزان خوداثرمندی اجتماعی، هیجانی، تحصیلی کودکان ۸ تا ۱۰ سال مؤثر است؛ بنابراین به اولیاء، مربیان و روان‌شناسانی که با کودکان این سنین کار می‌کنند، پیشنهاد می‌شود با توجه به سطح رشد آن‌ها از مهارت‌های قصه‌گویی به‌صورت گروهی که عاملی بر حذف رفتارهای نامطلوب و بهبود همدلی و مهارت‌های اجتماعی کودکان است، بهره‌گیرند.

کلیدواژه: خوداثرمندی، کودکان ۸ تا ۱۰ سال، قصه درمانی .

The Effectiveness of Story Therapy on Promoting Social, Emotional and Educational Self-efficacy in Children Aged 8 to 10 Years

Azra Mohammadpanah Ardakan, Shadi Dehestani², Fatemeh Saneifar³

1. **Corresponding author.** Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Faculty of Humanities and social sciences, University of Ardakan, Yazd, Iran.
2. M.A. in General Psychology, Yazd Branch, Islamic Azad University, Yazd, Iran
3. M.A. in General Psychology, Faculty of Humanities and social sciences, University of Ardakan, Yazd, Iran.

Abstract

Children are one of the most vulnerable age groups in the society, who are exposed to all kinds of psychological problems. Vulnerability at this age is influenced by the active process of growth and the specific requirements of its stages and the control of the child's environmental and situational conditions by adults. Therefore, the aim of the current research was the effectiveness of story therapy on increasing the self-efficacy of children aged 8 to 10 years in Yazd province. The research method is quasi experimental with a pre-test and post-test design with a control group. A total of 30 people were randomly selected (available) in two groups of control (15 people) and experimental (15 people). Ten one-hour sessions were performed as a group in the experimental group and the control group did not receive any psychiatric services. SPSS software version (22) was used to analyze and imagine the data. The results showed that there is a significant difference between the average post-test scores of the experimental group and the post-test of the control group, after controlling the initial differences in the pre-test in the level of social, emotional and academic self-efficacy of 8-10 year old children; Therefore, there is no reason to confirm the null hypothesis and it is rejected, and the researcher's hypothesis, that is, the significance of the effectiveness of story therapy in a group way on improving the level of social, emotional, and academic self-efficacy, is confirmed ($P=0.0001$). According to the results of the research, story therapy in a group way is effective in improving the level of social, emotional, and academic self-efficacy of 8-10-year-old children; Therefore, it is suggested to parents, teachers and psychologists who work with children of this age, according to their level of development, to take advantage of storytelling skills in a group, which will eliminate undesirable behaviors and improve children's empathy and social skills.

Keywords: self-efficacy, story therapy, children 8 to 10 years old



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
Date of holding the conference: 4 March 2025



مقدمه

دوران کودکی از مهم‌ترین مراحل زندگی است که در آن شخصیت فرد پایه‌ریزی شده و شکل می‌گیرد. اغلب اختلال‌ها و ناسازگاری‌های رفتاری پس از دوران کودکی ناشی از کمبود توجه به دوران حساس کودکی و عدم هدایت صحیح در روند رشد و تکامل است. این بی‌توجهی منجر به عدم سازش و انطباق با محیط و بروز انحرافات گوناگون در ابعاد مختلف برای کودک هست (صریحی و همکاران، ۱۳۹۴). بدیهی است که محیط مناسب، خانواده و مدرسه برای رشد کودکان نقش بسزایی دارند. ولی از همه مهم‌تر نقش محیط مدرسه و خانواده یعنی چگونگی برخورد و ارتباط والدین و مربیان با کودک است (لیانگ و یوان^۱، ۲۰۲۰). بنا بر نظر بسیاری از روانشناسان، منشأ بسیاری از اختلالات شخصیتی و مشکلات روانی در پرورش اولیه کودک در خانواده است (غریبی، شیدایی و رستمی، ۱۳۹۵). یکی از مؤلفه‌هایی که می‌توان در میان کودکان مورد مطالعه قرارداد، خودکارآمدی^۲ است. خودآزمندگی مفهوم مهم و کلیدی در نظریه شناختی- اجتماعی بندورا^۳ به شمار می‌آید و شامل باورهای فرد در ارتباط با توانایی‌اش برای انجام تکالیفی در یک محیط خاص است (بورچ، اسلیشکوویچ و سوریچ^۴، ۲۰۲۰). مطالعات بسیاری نشان داده‌اند افرادی که خود را موفق، مؤثر و توانا تصور می‌کنند، بهتر از عهده چالش در فعالیت‌های دشوار برمی‌آیند و برعکس آن‌هایی که خود را شکست‌خورده و نا مؤثر تصور می‌کنند به آسانی مغلوب فعالیت‌ها و موقعیت‌های دشوار می‌شوند و افرادی که باور به اداره تهدیدات بالقوه را ندارند، برانگیختگی و اضطراب را تجربه می‌کنند. از طرف دیگر عدم اثرمندی، در رسیدن به اهداف مطلوب، بر ارزشمندی خود و احساس رضایت‌مندی فرد تأثیر می‌گذارد و می‌تواند باعث احساس افسردگی، غمگینی و بیهودگی گردد (امیریان، زوار و مصرآبادی، ۱۳۹۷). خودکارآمدی، سلامت شخصی، توانایی انجام تکالیف را از طرق مختلف افزایش می‌دهد و باعث می‌شود افراد تکالیف را به‌عنوان چالشی ببینند که باید بر آن مسلط شوند، آن‌ها مطمئن هستند که می‌توانند تهدیدات بالقوه را مهار کنند و به‌خوبی با شرایط سازگار شوند؛ از سوی دیگر، خودکارآمدی به افراد کمک می‌کند تا از ایده‌ها و افکار خود برای هدایت، ایجاد انگیزه و اقدام در جهت اهداف خود استفاده کنند و در نتیجه تکانش‌گری و رفتار غیرمنطقی کمتری داشته باشند (سادات اطمینان، حاجی علی زاده و سماوی، ۲۰۲۱). از انواع خودکارآمدی، می‌توان به خودکارآمدی اجتماعی^۵ اشاره نمود. خودکارآمدی اجتماعی یک باور پایه و یا توانایی فرد در کنترل موقعیت‌های اجتماعی هست که منجر به نگرش خوش‌بینانه و رفتار مثبت می‌شود. کسانی که در این ساختار به توانایی‌شان در تعاملات اجتماعی پیشرفته باور ندارند، سطح واقعی خود از شایستگی اجتماعی و یا آگاهی از رفتار مناسب اجتماعی را در نظر نمی‌گیرند (فصیحی، جدیدی و آقاجانی، ۱۳۹۹). یکی دیگر از خودکارآمدی‌ها، خودکارآمدی هیجانی^۶ است. خودکارآمدی هیجانی مجموعه‌ای از آمادگی‌ها و تمایلات رفتاری فرد در شناخت، پردازش و سازمان‌دهی اطلاعات هیجانی است. خودکارآمدی عاطفی بر فرآیندهای عاطفی اصلی و همچنین پیامدهای مرتبط با عملکردهای هیجانی سازگار و ناسازگار تأثیر می‌گذارد (سادات اطمینان، حاجی علی زاده و سماوی، ۲۰۲۱). افرادی که سطوح بالایی از خودکارآمدی هیجانی را دارا هستند، معمولاً تا حد زیادی نسبت به هیجانات خود و دیگران آگاه و حساس هستند. آن‌ها نسبت به تجارب هیجانی منفی، باز و پذیرا هستند و قادر به تغییر هیجانات به شیوه‌ای سازگارانه و انعطاف‌پذیر هستند (سوری، ۱۳۹۹). سومین خودکارآمدی مربوط به خودکارآمدی تحصیلی^۷ است. خودکارآمدی تحصیلی، بخشی از خودکارآمدی عمومی است که در آن دانش‌آموز نسبت به شایستگی و مهارت‌های خود در انجام تکالیف تحصیلی

1. Liang & Yuan

2. self-efficacy

3. Bandura

4. Burić, Slišković & Sorić

5. social self-efficacy

6. emotional self-efficacy

7. educational self-efficacy



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۶۷

و رسیدن به اهداف تحصیلی نگرش مثبتی دارد (ولتن^۱، ۲۰۲۱). عوامل مختلفی ممکن است بر خودکارآمدی کودکان تأثیرگذار باشند. یکی از آنها می‌تواند درمان‌های روان‌شناختی باشد. ازجمله درمان‌های روان‌شناختی در دسته درمان‌های غیر دارویی، درمان روان‌پویشی است که طی آن درمانگر با استفاده از روش‌های مختلف به کودک کمک می‌کند تا افکار، احساسات و تخیلات خود را ابراز کند و رابطه بین احساسات و هیجان‌های ناخودآگاه و عملکردهایش را دریابد. یکی از این روش‌ها، گوش دادن به قصه کودک است که در متون پژوهشی قصه درمانی^۲ نامیده می‌شود. در قصه درمانی، درمانگر راه‌حل‌های سالم‌تر و کامل‌تری را برای رویارویی با مشکلات اراده می‌کند و به‌عنوان یکی از ابزارهای مهم اصلاح رفتار به‌خصوص در کودکان محسوب می‌شود (هاکنبری، ویلسون^۳، ۲۰۱۸). پژوهش‌ها نشان دادند کودکان به‌طورکلی از قصه لذت می‌برند و آن را به سایر روش‌های درمانی ترجیح می‌دهند (ساور و ویلیس^۴، ۲۰۱۱). همچنین قصه‌درمانی به‌عنوان یک ابزار مداخله‌ای بسیار مهم توصیه می‌شود، زیرا می‌تواند، احساسات دانش‌آموزان را تحریک کرده و همدلی آن‌ها را تقویت کند (جیاگازوگلو و پاپادانیل^۵، ۲۰۱۸). علاوه بر این گزارش شده که تأثیرگذاری قصه درمانی بر کودکان بیش از شیوه‌های درمانی دیگر است (هانتز و ادر^۶، ۲۰۱۰). قصه تلقین^۷ شفابخشی است که باعث کاهش اضطراب کودک می‌شود، به‌نحوی که کودک با همسان‌پنداری^۸ خود با شخصیت‌ها یا موقعیت‌های قصه، می‌تواند عواطف خود را راحت‌تر بشناسد و روش همدلی با احساس دیگران را بیاموزد (اسکویر^۹ و همکاران، ۲۰۱۳). با توجه به اهمیت دوران کودکی، شیوع بالای مشکلات رفتاری، هیجانی و روانی در این دوره به‌ویژه در پسران و نارسایی‌های وخیم و فراوانی که این مشکلات می‌تواند در قلمرو کنش‌وری‌های تحصیلی، اجتماعی، ارتباطی و دیگر زمینه‌های مهم زندگی فرد در حال و آینده ایجاد کند تدارک و معرفی طرح‌های پیشگیرانه و درمانگرانه مؤثرتر را در این حوزه محرز می‌نماید و در این میان به نظر می‌رسد درگیر و شریک کردن خود کودک در روند تغییر و بهبودی با کمک آموزش مهارت‌های اجتماعی آن‌هم در قالبی همچون قصه‌گویی که زبان رایج و مأنوس کودکان است، اقدامی موجه و مؤثر باشد. لذا، محقق به دنبال پاسخگویی به این مسئله است که آیا قصه درمانی بر ارتقای میزان خودآثرمندی اجتماعی، هیجانی، تحصیلی کودکان ۸ تا ۱۰ سال یزد اثربخش است؟

روش کار

مطالعه حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل^{۱۰} است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه پسران ۸ تا ۱۰ ساله مدارس شهر یزد در سال تحصیلی ۱۴۰۰ بود؛ که تعداد آن‌ها مطابق با آمار آموزش و پرورش شهر یزد، ۱۱۲۱ نفر هست. به‌منظور یکدست شدن گروه آزمایش و کنترل تأثیر احتمالی مدرسه بر متغیرهای پژوهش، نمونه‌گیری فقط از جامعه پسران و بدین‌صورت بود که از بین دانش‌آموزان مدرسه ابتدایی پسرانه در شهر یزد که سن آن‌ها بین ۸ تا ۱۰ سال است، تعداد ۳۰ نفر به‌طور غیر تصادفی (در دسترس) انتخاب شدند؛ بنابراین، جهت انتخاب حجم نمونه از روش نمونه‌گیری غیر تصادفی استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده به‌وسیله نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ انجام گرفت. در این پژوهش قصه درمانی به‌عنوان متغیر پیش‌بین، خودآثرمندی اجتماعی، خودآثرمندی هیجانی و خودآثرمندی تحصیلی به‌عنوان متغیرهای ملاک، لحاظ شد.

- 1 . Velten
2. storytelling
- 3 . Hockenberry & Wilson
- 4 . Sawyer & Willis
- 5 . Giagazoglou & Papadaniil
- 6 . Hunter & Eder
7. suggestion
8. identification
- 9 . Squires
10. Pretest- posttest Control Group Design



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



الف) ابزار:

پرسشنامه خوداثرمندی کودکان و نوجوانان (SEQ - C): پرسشنامه خوداثرمندی کودکان و نوجوانان شامل ۲۳ ماده است که توسط موریس^۱ (۲۰۰۱) طراحی شده است. این پرسشنامه از سه خرده آزمون خوداثرمندی اجتماعی، خوداثرمندی تحصیلی و خوداثرمندی هیجانی تشکیل شده است؛ و توانایی آزمودنی را در موقعیت‌های مختلف می‌سنجد. این پرسشنامه بر اساس پرسشنامه خوداثرمندی بندورا (بندورا و همکاران، ۱۹۹۶) تهیه شده است. پرسشنامه بندورا دارای ۳۷ ماده است که هفت حیطه خوداثرمندی را می‌سنجد و پرسشنامه حاضر به صورت اختصاصی متمرکز بر سه حیطه طراحی شده است. ماده اول تا ۸ مربوط به خرده مقیاس خوداثرمندی اجتماعی، ماده ۹ تا ۱۶ مربوط به خرده مقیاس خوداثرمندی تحصیلی و ماده ۱۷ تا ۲۳ مربوط به خرده مقیاس خوداثرمندی هیجانی است. طرز اجرا و نمره‌گذاری آزمون بدین ترتیب است که هر ماده در مقیاس ۵ نمره‌ای ارزیابی می‌شوند که عبارت‌اند از ۱= اصلاً الی ۵= بسیار زیاد. پرسشنامه خوداثرمندی کودکان و نوجوانان ابزار بالارزشی برای ارزیابی خوداثرمندی کودکان و نوجوانان است. پایایی آن خوب گزارش شده و ثبات درونی آن (۰/۸۰) است. تحلیل عاملی یک ساختار سه عاملی در سه حیطه اجتماعی، تحصیلی و هیجانی را نشان داده است. پایایی این سه عامل (۰/۷۰)، پایایی خوداثرمندی اجتماعی (۰/۷۸)، خوداثرمندی تحصیلی (۰/۸۷) و خوداثرمندی هیجانی (۰/۸۰) گزارش شده است (موریس، ۲۰۰۱).

ب) روش اجرا:

پژوهشگر از بین کودکان پسر ۸ تا ۱۰ ساله مدارس شهر یزد تعداد ۳۰ نفر را به طور غیر تصادفی (در دسترس) انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) جایگزین شدند. برای اجرای پیش‌آزمون از ابزار آزمون خوداثرمندی کودکان و نوجوانان (SEQ - C) استفاده شد. در این پژوهش قصه درمانی به صورت گروهی که یک برنامه آموزشی گروهی است که طی ۱۰ جلسه یک‌ساعته در میان گروه آزمایش برگزار شد. گروه کنترل هیچ نوع خدمات روان‌درمانی دریافت نکردند. ابزارهای قصه درمانی در این پژوهش ۸ قصه بودند که از کتاب «چگونه از داستان برای کمک به کودکان در رفع مشکلات زندگی بهره ببریم» نوشته آرتور روشن ترجمه بهزاد یزدانی و مؤرگان عمادی انتخاب شدند؛ این قصه‌ها در زمینه‌ی خودباوری و خوداثرمندی نوشته شده‌اند. به همین سبب در این پژوهش از آن‌ها استفاده شد.

جلسه اول: جلسه اول باهدف معارفه و آشنایی آزمودنی‌ها با درمانگر برگزار شد و از کودکان خواسته شد تا در مورد تجربیات خود درباره قصه‌هایی که تاکنون شنیده‌اند توضیح دهند. سپس قوانین کلی گروه از قبیل: ساعت شروع و اتمام جلسه، تعهد دادن آزمودنی‌ها به اینکه رازدار یکدیگر باشند، دوستی با یکدیگر، مسئولیت‌پذیری، انجام تکالیف و ... انجام شد و در نهایت اجرای پیش‌آزمون صورت گرفت.

جلسات دوم تا نهم (ارائه ۸ قصه متفاوت در هر جلسه): قصه‌هایی از قبیل داستان سه بچه خوک، داستان لباس نو امپراتور، شیری که غمگین بود، همه رنگ‌ها، وقتی مریض میشیم، خرگوش کم رو و روباه پر رو، بزغاله خجالتی و چهار دوست و چهار برنده را در برمی‌گرفت.

جلسه دهم: دریافت بازخورد از کودکان و اجرای پس‌آزمون.



یافته‌ها

با توجه به داده‌های جمعیت شناختی، ۲۰ درصد از آزمودنی‌های گروه آزمایش ۸ سال، (۳۳/۳۳) درصد از آزمودنی‌ها ۹ سال و (۴۶/۶۷) درصد از آزمودنی‌ها نیز ۱۰ سال داشتند. همچنین، طبق جدول (۱)، (۱۳/۳۳) درصد از آزمودنی‌های گروه کنترل ۸ سال، ۴۰ درصد از آزمودنی‌ها ۹ سال و (۴۶/۶۷) درصد از آزمودنی‌ها نیز ۱۰ سال داشتند. همچنین ۲۰ درصد از آزمودنی‌های گروه آزمایش در پایه تحصیلی دوم ابتدایی، (۳۳/۳۳) درصد از آزمودنی‌ها پایه سوم ابتدایی و (۴۶/۶۷) درصد از آزمودنی‌ها نیز در پایه چهارم ابتدایی مشغول به تحصیل بودند. همچنین، (۱۳/۳۳) درصد از آزمودنی‌های گروه کنترل در پایه تحصیلی دوم ابتدایی، (۴۰) درصد از آزمودنی‌ها در پایه سوم ابتدایی و (۴۶/۶۷) درصد از آزمودنی‌ها نیز در پایه چهارم ابتدایی مشغول به تحصیل بودند.

جدول ۱: اطلاعات جمعیت شناختی

گروه	سن	درصد	فراوانی سطح تحصیلات درصد فراوانی
آزمایش	۸ سال	۲۰٪	۳ پایه دوم ابتدایی ۳٪
	۹ سال	۳۳٪	۵ پایه سوم ابتدایی ۳۳٪
	۱۰ سال	۴۶٪	۷ پایه چهارم ابتدایی ۴۶٪
	جمع	۱۰۰٪	۱۵ جمع ۱۰۰٪
کنترل	۸ سال	۱۳٪	۲ پایه دوم ابتدایی ۱۳٪
	۹ سال	۴۰٪	۶ پایه سوم ابتدایی ۴۰٪
	۱۰ سال	۴۶٪	۷ پایه چهارم ابتدایی ۴۶٪
	جمع	۱۰۰٪	۱۵ جمع ۱۰۰٪

برای هر گروه تفاوت پس‌آزمون و پیش‌آزمون محاسبه شد تا میزان تغییر در دو موقعیت برای هر آزمودنی مشخص شود.

جدول ۲: شاخصه‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

گروه				مرحله	متغیرها
کنترل	آزمایش	میانگین	انحراف استاندارد		
۳/۳۱	۲۲/۷۶	۳/۲۶	۲۱/۲۸	پیش‌آزمون	خودآثرمندی اجتماعی
۳/۴۵	۲۱/۵۵	۳/۷۸	۲۴/۶۷	پس‌آزمون	
۳/۰۰	۱۸/۱۹	۳/۰۸	۱۸/۳۷	پیش‌آزمون	خودآثرمندی هیجانی
۳/۰۵	۱۸/۰۰	۳/۲۰	۲۱/۱۹	پس‌آزمون	
۴/۱۱	۲۹/۲۰	۴/۲۱	۲۸/۳۱	پیش‌آزمون	خودآثرمندی تحصیلی
۴/۰۰	۲۸/۳۳	۴/۶۷	۳۱/۴۴	پس‌آزمون	

همان‌طور که در جدول (۲) ملاحظه شد، میانگین نمره‌ی خودآثرمندی اجتماعی برای گروه آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر با (۲۱/۲۸) و (۲۴/۶۷) است. میانگین نمره‌ی خودآثرمندی هیجانی برای گروه آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر با (۱۸/۳۷) و (۲۱/۱۹) است. همچنین، میانگین نمره‌ی خودآثرمندی تحصیلی برای گروه آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر با (۲۸/۳۱) و (۳۱/۴۴) است. میانگین نمره‌ی خودآثرمندی اجتماعی برای گروه کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر با (۲۱/۵۵) و (۲۲/۷۶) است. میانگین نمره‌ی خودآثرمندی هیجانی برای گروه کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر با (۱۸/۱۹) و (۱۸/۰۰) است. همچنین، میانگین نمره‌ی خودآثرمندی کنترل برای گروه آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر با (۲۹/۲۰) و (۲۸/۳۳) است.





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



بررسی پیش فرض های تحلیل کوواریانس چندمتغیری

در این بخش، به منظور اطمینان از این که داده های پژوهش مفروضه های تحلیل کوواریانس چند متغیری را برآورد می کنند، به بررسی مفروضه های مهم این روش آماری پرداخته شده است. به این منظور، شش مفروضه تحلیل کوواریانس چند متغیری شامل: نرمال بودن توزیع متغیرها، همگنی واریانس ها، همگنی شیب های رگرسیون، هم خطی چندگانه، خطی بودن و همگنی ماتریس های واریانس-کوواریانس مورد بررسی قرار گرفتند که تماماً مورد تأیید واقع شده است.

نرمال بودن توزیع متغیرها

در این پژوهش، به منظور بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها در گروه های آزمایش و کنترل، طی مراحل پیش آزمون و پس آزمون از مقادیر K-S توزیع متغیرها استفاده شد که نتایج آن در جدول (۳) خلاصه شده است.

جدول ۳: نتایج آزمون نرمال بودن داده ها

متغیر	مرحله	کلموگروف-اسمیرنوف		شاپیرو-ویلک	
		آماره	سطح معناداری	آماره	سطح معناداری
خودآثرمندی اجتماعی	پیش آزمون	۰/۰۹۱	۰/۱۳۷	۰/۹۱۱	۰/۱۱۷
	پس آزمون	۰/۱۰۸	۰/۱۶۷	۰/۹۲۳	۰/۱۲۹
خودآثرمندی هیجانی	پیش آزمون	۱/۰۹	۰/۱۴۹	۰/۹۵۰	۰/۰۸۷
	پس آزمون	۱/۰۰	۰/۰۸۱	۰/۹۰۹	۰/۰۸۷
خودآثرمندی تحصیلی	پیش آزمون	۰/۰۸۱	۰/۲۰۸	۰/۹۱۰	۰/۰۹۱
	پس آزمون	۰/۱۱۲	۰/۱۱۲	۰/۹۰۰	۰/۱۰۰

همان گونه که در جدول (۳) مشاهده شد، مفروضه نرمال بودن توزیع نمره های گروه های آزمایش و کنترل در متغیرهای خودآثرمندی اجتماعی، هیجانی و تحصیلی مورد تأیید قرار گرفت. این به معنای نرمال بودن کل داده ها در پیش آزمون و پس آزمون گروه های مورد مطالعه است.

به منظور مقایسه گروه های آزمایش و کنترل و نیز بررسی اثربخشی قصه درمانی در ارتقای میزان خودآثرمندی اجتماعی، هیجانی و تحصیلی، بر اساس نمره های پس آزمون و بعد از کنترل اثر پیش آزمون ها، ابتدا یک تحلیل کوواریانس چندمتغیری روی داده ها انجام گرفت. نتایج این آزمون در جدول (۴) نشان داده شده است.

جدول ۴: نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری روی میانگین نمره های پس آزمون خودآثرمندی اجتماعی، هیجانی و تحصیلی با کنترل پیش آزمون ها در گروه های آزمایش و کنترل

نام آزمون	مقدار	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معنی داری	اندازه اثر
اثر پیدایی	۰/۶۱۱	۶۰۳/۲۱۳	۳	۲۷	۰/۰۰۱	۰/۴۸۹
لامبدای ویلکز	۰/۰۲۸	۶۰۳/۲۱۳	۳	۲۷	۰/۰۰۱	۰/۴۸۹
اثر هتلینگ	۶۰/۲۴	۶۰۳/۲۱۳	۳	۲۷	۰/۰۰۱	۰/۴۸۹
بزرگ ترین ریشه روی	۶۰/۲۴	۶۰۳/۲۱۳	۳	۲۷	۰/۰۰۱	۰/۴۸۹

همان طور که در جدول (۴) مشاهده شد، بین گروه های آزمایش و کنترل از لحاظ متغیرهای وابسته، در مرحله پس آزمون در سطح $P=۰/۰۰۰۱$ تفاوت معنی دار وجود دارد. بر این اساس، می توان گفت که حداقل در یکی از متغیرهای وابسته (خودآثرمندی اجتماعی، هیجانی و تحصیلی) بین گروه ها تفاوت معنی دار وجود دارد.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



بحث و نتیجه گیری

رویکرد قصه درمانی برای ایجاد تغییرات درمانی با جدا کردن آنچه فرد نامطلوب می پندارد، می تواند در فرد احساس تسلط بر زندگی و احساس یک تألیف گر توانا در نگارش قصه زندگی خودش را ایجاد نماید که مقصر و متهم در بروز یا حل نشدن مشکل نیست؛ بلکه تنها فردی است که رویدادهای زندگی تأثیراتی بر زندگی اش گذاشته است (رستم زاده و قدرتی، ۱۳۹۹). از طرف دیگر، می توان گفت: قصه سازی کودک، فرایندهای رشد هیجانی و شناختی او را تسهیل می کند و به او دیدگاه نو و خلاق از دیگران و روابط بین افراد ارائه می کند. لذا، زمانی که کودکان به قصه ای گوش می دهند به طور ناھشیار برای رویارویی با مشکلات خود، راه حل های شخصیت های داستان را به امانت می گیرند (قمری کیوی و همکاران، ۱۳۹۵). پژوهشگران اعتقاد دارند قصه درمانی موجب تحریک ذهن و فعالیت های خود اکتشافی دانش آموزان می شود و نقش مؤثری برای برانگیختن بینش و تغییر رفتارشان دارد. درواقع در قصه درمانی کودک با برقراری ارتباط و همانندسازی با شخصیت های قصه به خصوص قهرمان آن و با انجام موفقیت آمیز یک مهارت در قصه، قابلیت های خود را برای برطرف کردن مسائل و مشکلات تحصیلی می بیند که این موضوع، اضطراب و رفتارهای فزون کنشی دانش آموز را کاهش داده و رفتارهای مثبت او را به طور غیرمستقیم تشویق می کند. باید توجه داشت که قصه، کودک را خودانگیخته می کند؛ به عبارتی تحریک می کند تا برای مشکلات قهرمان قصه، راه حل مناسب پیدا کند و برای مشکل پدید آمده در گذشته، راه حل جدید بیابد (حسین نژاد و همکاران، ۱۳۹۹)؛ بنابراین قصه درمانی به فرد کمک می کند تا با اصلاح این قصه های درونی شده، آن ها را تبدیل به داستان هایی کند که منحصربه فرد و تحسین کننده قدرت فردی و مسئولیت پذیری وی باشند. کودک در فضای ایمن قصه به دوراز اضطراب، سرزنش و تنبیه با مقایسه وضعیت های موجود در قصه، بازنگری واقعی خود، به بینش و خودآگاهی دست می یابد. این خودآگاهی می تواند باعث خودتنظیمی و خودکنترلی در کودک شود (رستم زاده و قدرتی، ۱۳۹۹).

مطالعه حاضر باهدف اثربخشی قصه درمانی بر ارتقای میزان خودآثرمندی اجتماعی، هیجانی، تحصیلی کودکان ۸ تا ۱۰ سال شهر یزد انجام شد. نتایج نشان داد که تفاوت معناداری بین میانگین نمرات پس آزمون گروه آزمایش با پس آزمون گروه کنترل، پس از کنترل تفاوت های اولیه در پیش آزمون در میزان خودآثرمندی اجتماعی، هیجانی و تحصیلی کودکان ۸ تا ۱۰ سال وجود دارد؛ بنابراین، دلیلی برای تأیید فرض صفر وجود ندارد و رد می شود و فرض محقق یعنی معناداری اثربخشی قصه درمانی به شیوه گروهی بر ارتقای میزان خودآثرمندی اجتماعی، هیجانی، تحصیلی تأیید می گردد. این یافته به طور ضمنی با نتایج پژوهش های عربیان اصل (۱۳۹۹)، ابراهیمی و همکاران (۱۳۹۹)، تیمور زاده (۱۴۰۲)، جیاگازوگلو و پاپادانلی (۲۰۱۸)، گودوین^۱ (۲۰۱۸)، اریکسون^۲ (۲۰۱۸)، پارکر و آشر^۳ (۲۰۱۷)، همخوانی دارد. اگرچه بین روش ها در مطالعات عنوان شده و شیوه های کاربرد قصه ها تفاوت وجود دارد، اما یافته ها به طور کلی بیانگر آن است که قصه و قصه درمانی ابزار بسیار نیرومندی در روابط انسانی، روان درمانی، آموزش و پرورش، خانواده، هنر و به طور کلی زندگی است. داستان هایی با مضامین اجتماعی به طور موفقیت آمیزی برای نیازهای رفتاری و اجتماعی متنوعی در کودکان از قبیل کنترل خشم و عصبانیت، مهارت های اجتماعی، سوءاستفاده جنسی، طلاق و مرگ کاربرد دارد. از این رو قصه های بکار گرفته شده در این برنامه، الگویی از مهارت های اجتماعی و شیوه های مناسب مواجه شدن با مشکلات را در موقعیت های مختلف به کودکان ارائه کرده و ارجاع مکرر کودکان به شخصیت ها و موقعیت های داستان نشان داده که داستان ها نه تنها در ایجاد رفتار منطقی و ارائه الگویی برای مهارت های اجتماعی کاربرد دارند، بلکه در سهولت بخشیدن به پیش بینی و اجرای رفتار مورد پسند نیز مفید هستند. از ویژگی های دیگر این برنامه آموزش در قالب گروه است، گروه فرصتی را برای کودکان جهت شناخت و بحث پیرامون رفتارهای قابل پذیرش و

غیرقابل پذیرش فراهم می کند، زیرا این رفتارها در گروه رخ می دهند، همچنین در گروه کودک قادر به تمرین رفتارهای جدید است. علاوه بر این قصه درمانی به دلیل تأکید بر ارزش های بنیادین مانند تسهیل در آموزش، ایجاد تجارب آموزش مهارت های زندگی، کمک به شکل گیری رفتار کارآمد، اعتماد به خود و برآورده شدن نیازهای عاطفی نسبت به مدیریت خشم، مؤثرتر است. از آنجایی که کودکان هنوز آمادگی لازم را برای گفتگو با مشاور درباره رفتار مستقیم خود ندارند، بنابراین قصه ها این فرصت را به کودکان می دهند که راهبردهای حل مسئله خود را بیابند (حسین نژاد و همکاران، ۱۳۹۹). لذا، می توان انتظار داشت که با قصه درمانی میزان خودآزمودنی هیجانی کودکان ۸ تا ۱۰ سال ارتقا داد. همچنین فعالیت هایی نظیر: پرسیدن سؤال در مورد شخصیت ها و رویدادهای داستان، بحث در مورد بحران ها و تعارض ها و راه حل آن ها، بحث در مورد تجربیات شخصی شنوندگان که مشابه با رویدادهای داستان باشد، باعث جذابیت بیشتر برنامه، افزایش دقت و یادگیری آزمودنی ها و در نتیجه ارتقای خودآزمودنی تحصیلی کودکان می شود. افزون بر این وجود فعالیت های مکمل نیز در پایان قصه درمانی از دیگر عواملی است که مبین اثربخشی این برنامه هست؛ بنابراین، می توان انتظار داشت که با قصه درمانی، کودکان بتوانند از راه حل های موجود در قصه ها در جهت ارتقای سطح خودآزمودنی اجتماعی، هیجانی و تحصیلی خود استفاده نمایند. در این پژوهش نیز مانند سایر پژوهش هایی که در حوزه علوم رفتاری صورت می گیرند، محدودیت هایی وجود داشت که چند نمونه از آن ها ذکر می شود: در روش اجرا، به خاطر بیماری همه گیر کرونا، محقق در تکمیل پرسشنامه ها و آزمون ها توسط آزمودنی ها با مشکلاتی مواجه بوده است. از دیگر محدودیت ها عدم کنترل کافی متغیرهای مزاحم مانند وضعیت اقتصادی و اجتماعی و سایر ویژگی های جمعیت شناختی بود. محدودیت آخر نیز این بود که به دلیل نبود شرایط مناسب به دلیل ویروس کرونا امکان اجرای مرحله پیگیری وجود نداشت. بر اساس یافته های تحقیق حاضر با توجه به تأیید تأثیر قصه درمانی بر خودکارآمدی هیجانی یا عاطفی در کودکان توصیه می گردد از این روش درمانی برای تنظیم و تعدیل هیجان های مناسب و دوری از حالت های هیجانی منفی در شرایط معین و خاص و از طریق رسانه، جراید و مطبوعات استفاده گردد و همچنین به اولیاء، مربیان و روان شناسانی که با کودکان سنین ۸ تا ۱۰ ساله کار می کنند، پیشنهاد می شود با توجه به سطح رشد آن ها از مهارت های قصه گویی به صورت گروهی که سبب حذف رفتارهای نامطلوب و بهبود همدلی و مهارت های اجتماعی کودکان می شود، بهره گیرند، زیرا با توجه به یافته های مربوط به ارتقای میزان خودآزمودنی تحصیلی کودکان؛ می توان گفت روش به کاررفته شده در پژوهش حاضر روشی سودمند و به لحاظ اقتصادی مقرون به صرفه برای مداخله های آموزشی است.

منابع

- ابراهیمی، فاطمه؛ رسول زاده طباطبایی، سیدکاظم؛ قنبری، سعید؛ و طهماسبیان، کارینه. (۱۳۹۹). اثربخشی بسته آموزشی قصه و بازی در ارتقا حرمت خود کودکان. *نشریه روانشناسی بالینی و شخصیت*، ۲(۱۸)، ۱۲۷-۱۱۹. <https://civilica.com/doc/1842646>.
- امیریان، لیلا؛ زوار، تقی؛ و مصراآبادی، جواد. (۱۳۹۷). پایایی و تحلیل عاملی اکتشافی پرسشنامه خودآزمودنی کودکان و نوجوانان SEQ-C. *مجله روانشناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۷(۲۵)، ۶۶-۸۲.
- تیمورزاده، فاطمه. (۱۴۰۲). قصه درمانی و سلامت روان کودکان (مقاله مروری)، *دومین همایش ملی روان درمانی ایران، اردیبهشت*. <https://civilica.com/doc/1751911>.
- حسین نژاد، امین؛ ابوالقاسمی، شهنام؛ وطن خواه، حمیدرضا و خلعتیری، جواد. (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی آموزش مدیریت خشم مبتنی بر روی آورد درمان شناختی-رفتاری و قصه درمانی بر خودکارآمدی تحصیلی و تاب آوری تحصیلی در دانش آموزان با اختلال نارسایی توجه-فزون کنشی. *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۷(۲)، ۱۶-۲.
- رستم زاده، سکینه و قدرتی، سیما. (۱۳۹۹). اثربخشی قصه درمانی بر عزت نفس کودکان دبستانی، *ششمین کنفرانس ملی علوم انسانی و مطالعات مدیریت*. <https://civilica.com/doc/1233410>



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



دانشگاه محقق ارشد

سوری، احمد. (۱۳۹۹). مقایسه خودکارآمدی هیجانی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی در دانش آموزان ممتاز و غیرممتاز. *مجله روانشناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۹ (۳)، ۱۰۱-۱۱۹.

صریحی، نفیسه؛ پورنسایی، غزل سادات؛ و نیک اخلاق، مهناز. (۱۳۹۴). اثربخشی بازی درمانی گروهی بر مشکلات رفتاری کودکان پیش دبستانی. *روان شناختی تحلیلی شناختی*، ۶ (۲۳)، ۳۵-۴۱.

عربیان اصل، مرجان. (۱۳۹۹). اثربخشی قصه درمانی بر افزایش خودکارآمدی و اعتماد به نفس کودکان دوم ابتدایی. *اولین همایش ملی آسیب شناسی روانی*، اردبیل. <https://civilica.com/doc/1151665>.

غریبی، حسن، شیدایی، آزاده، و رستمی، چنگیز. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت های فرزندپروری بر پیوند والدینی، استرس درک شده و کیفیت زندگی مادران دارای کودک پیش دبستانی. *مجله سلامت و مراقبت*، ۱۸ (۴)، ۲۹۲-۳۰۵. <https://sid.ir/paper/252025/fa>.

فصیحی، غزل؛ جدیدی، محسن؛ آقاجانی، طهمورث. (۱۳۹۹). نقش خودکارآمدی اجتماعی و شیوه های فرزندپروری در شایستگی اجتماعی کودکان. *فصلنامه ایده های نوین روانشناسی*، ۴ (۸)، ۱-۹.

قمری کیوی، حسین؛ کریمی یوسفی، سیده هایده؛ و خشنودنیای چماچانی، بهنام. (۱۳۹۵). تأثیر قصه درمانی در افزایش عزت نفس و خوداثربخشی کودکان پیش دبستانی. *فصلنامه مطالعات پیش دبستان و دبستان*، ۲ (۶)، ۴۹-۶۰.

Buric I, Sliškovi ' c A and Sori ' c I ' (2020) Teachers' Emotions and Self-Efficacy: A Test of Reciprocal Relations. *Front. Psychol.* 2020;11(1650):1-13. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01650.

Erickson, E. (2018) *Effects of storytelling on emotional development*. Retrieved from Sophia, the St. Catherine University repository website: 2018; <https://sophia.stkate.edu/maed/256>.

Giagazoglou, P & Papadaniil M. (2018). Effects of a storytelling program with drama techniques to understand and accept intellectual disability in students 6 - 7 years old: A pilot study. *Advances in Physical Education*, 2018; 8 (2), 224-237.

Goodwin D. N. *Mental health through illustration and storytelling*. Honors Theses. 2018.

Hunter, C & Eder D. (2010). The Role of Storytelling in Understanding Children's Moral/Ethic Decision-Making. *Journal Multicultural Perspectives*. 2010; 10 (12): 223-228 doi:10.1080/15210960.2010.527593.

Hockenberry, M & Wilson, D. (2018). Wong's Nursing Care of Infants and Children. Publisher Elsevier Science *Health Science Division*, 2018; ISBN 0323097294, 9780323097291.

Liang, c.c & Yuan, Y.h. (2020). Exploring Children's Creative Self-Efficacy Affected by After-School Program and Parent-Child Relationships. *Educational Psychology*, 2020; doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02237

Muris, P. A. (2001). brief questionnaire for measuring self-efficacy in youth. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 2001; 23: 145 -149.

Parker, J.G & Asher S.R. (2017). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 2017; 29, 611-621.

Sadat Etminan, F., HajiAlizadeh, K & Samavi A. (2021) The relationship between emotional self-efficacy, sensation seeking, and the quality of child-parent relationships with quality of life mediated by high-risk sexual behaviors in students. *International Clinical Neuroscience Journal*. 2021; 8(2): 90-95.doi:10.34172/icnj.2021.19.

Sadat Etminan, F., HajiAlizadeh, K & Samavi A. (2020). Psychometric Properties of Emotional Self-Efficacy Questionnaire: Relationships between Emotional Self-Efficacy and Risky Sexual Behaviors. *Iranian Evolutionary and Educational Psychology Journal*. 2020; 309-315. DOI: 10.29252/ieepj.2.4.309.

Sawyer, c & Willis, J. (2011). Introducing Digital Storytelling to Influence the Behavior of Children and Adolescents. *Journal of Creativity in Mental Health*. 2011; 6(4): 274-283. DOI:10.1080/15401383.2011.630308

Squires, K.E., Lugo-Neris, M.J., Peña, E.D., Bedore, L.M., Thomas, M., Bohman, T.M & Gillam, R.B. (2014). Story retelling by bilingual children with language impairments and typically developing controls. *Int J Lang Commun Disord*. 2014; 49(1):60-74. doi: 10.1111/1460-6984.12044. Epub 2013 Aug 31.

Velten K. (2021). Self-efficacy experiences in day care and primary school from the children's perspective: A starting point for the reflection of didactic and methodological competences of adult educators. *Journal of Early Childhood Research*. 2021; 1-13: <https://doi.org/10.1177/1476718X211051192>.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



ارزیابی و مقایسه ویژگی های شخصیتی در دانش آموزان ایرانی و اتباع در شهر قم

هوشنگ گراوند

دانشیار گروه روان شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران (نویسنده مسئول) garavand.h@lu.ac.ir

محمد مهدی صباغی

دانشجوی کارشناسی ارشد رشته روان شناسی عمومی، دانشگاه غیر انتفاعی طلوع مهر قم mobin84@gmail.com

چکیده

هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی وضعیت و مقایسه ویژگی های شخصیتی در دانش آموزان ایرانی و اتباع در شهر قم بود. روش تحقیق توصیفی از نوع علی-مقایسه ای بود. جامعه آماری کلیه دانش آموزان متوسطه اول و اتباع مقیم شهر قم در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند. نمونه ای به تعداد ۱۸۴ نفر (شامل ۹۲ نفر دانش آموزان ایرانی و ۹۲ نفر دانش آموز اتباع) به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. لازم به ذکر است که دانش آموزان به لحاظ جنسیت، سن، وضعیت اجتماعی-اقتصادی و مقطع تحصیلی همسازی گردیدند. برای جمع آوری داده ها از پرسشنامه ی سنجش صفات پنج گانه شخصیتی (NEO-FFI) استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده ها از آزمون تی تک گروهی و تحلیل واریانس چند متغیری استفاده گردید. نتایج آزمون تی تک نمونه ای نشان داد که میانگین روان رنجور خویی دانش آموزان ایرانی و اتباع در حد متوسط اما در ویژگی های شخصیتی اشتیاق به تجارب تازه، برون گرایی، سازگاری و وظیفه شناسی با توجه به نقطه ۵۰ درصدی به طور معناداری بالاتر از حد متوسط می باشد ($p < 0/01$). نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره نشان داد که بین برون گرایی، روان رنجور خویی و سازگاری دانش آموزان ایرانی و اتباع تفاوت معناداری وجود ندارد؛ اما آماره F مربوط به اشتیاق به تجارب تازه ($10/37$) و وظیفه شناسی ($6/06$) در سطح آلفای $0/05$ معنی دار هستند ($p < 0/05$)، لذا چنین استنباط می شود که میانگین نمرات اشتیاق به تجارب تازه و وظیفه شناسی دانش آموزان اتباع بیشتر از دانش آموزان ایرانی است.

واژگان کلیدی: ویژگی های شخصیتی، دانش آموزان ایرانی، دانش آموزان اتباع.



Assessment and Comparison of Personality Traits in Iranian and National Students in Qom City

Houshang Garavand¹

Associate Professor, Psychology Department, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran. garavand.h@lu.ac.ir

Mohammad Mahdi Sabaghi²

Master's student in General Psychology, Tolouemehr Non-Profit University of Qom
mobin84@gmail.com

Abstract

The main aim of the present study was to investigate the status and comparison of personality traits in Iranian and national students in Qom city. The research method was a descriptive causal-comparative type. The statistical population was all junior high school students and nationals residing in Qom city in the academic year 2023-2024. A sample of 184 people (including 92 Iranian students and 92 national students) was selected using the convenience sampling method. It should be noted that the students were matched in terms of gender, age, socio-economic status, and educational level. The questionnaire measuring the five personality traits (NEO-FFI) was used to collect data. The one-group t-test and multivariate analysis of variance were used to analyze the data. The results of the one-sample t-test showed that the average neuroticism of Iranian and national students was average, but the personality traits of eagerness for new experiences, extraversion, agreeableness, and conscientiousness were significantly higher than average at the 50th percentile point ($p < 0.01$). The results of the multivariate analysis of variance showed that there was no significant difference between extraversion, neuroticism, and agreeableness of Iranian and national students; however, the F-statistics for eagerness for new experiences (10.37) and conscientiousness (6.06) were significant at the alpha level of 0.05 ($p < 0.05$), so it can be inferred that the average scores of eagerness for new experiences and conscientiousness of national students were higher than those of Iranian students.

Keywords Personality traits, Iranian students, national students.



مقدمه

اکثر صاحب نظران روانشناسی با پذیرش یک رویکرد تعاملی درباره تأثیرپذیری رفتار از ویژگی‌های شخصیتی و شرایط محیطی و اجتماعی و تعامل میان آنها، این موضوع را برای خود حل کرده‌اند (کنریک و فاندرا^۱، ۱۹۸۸). در حقیقت آنها چند عامل را در رشد شخصیت فرد دخیل می‌دانند که مهمترین آنها تجارب اولیه فرد و فرهنگی است که در آن رشد می‌کند. مطالعات بسیاری در زمینه فرهنگ و شخصیت در بافت‌های مختلف روان‌شناسی فرهنگی و بین فرهنگی انجام شده است و آنچه آشکار است، یادگیری شیوه‌های خاص رفتار کردن، تعامل با دیگران، احساس کردن و تفسیر جهان اطراف در جامعه و فرهنگی است که در آن رشد می‌کنیم. اسنادها، ارتباط‌های عاطفی و بین شخصی و رفتارهای گروهی همیشه به شدت تحت تأثیر فرهنگی است که در آن زندگی می‌کنیم (باج پای^۲، ۱۹۹۷).

موضوع شخصیت و فرهنگ، بحث مجادله برانگیزی است. به اعتقاد برونر^۳ (۱۹۷۴) این بحث یک «واماندگی باشکوه» است. شودر^۴ (۱۹۹۱) دریافته است که ملاحظات مثبت اندکی در این حوزه وجود و به اعتقاد وی تفاوت‌های فردی در رفتار به میزان اندکی وابسته به زمینه هستند و بر اثر زمینه‌ها تعمیم نمی‌یابند، پس صفات جهان شمول وجود ندارند همچنین هرچه تفاوت‌های فرهنگی بیشتر باشد، قیاس موقعیتی نیز کمتر خواهد بود. از سوی دیگر به اعتقاد کاستا، تراچیانو و مک کرا^۵ (۲۰۰۱) صفات جهان شمول وجود دارند. آنها عنوان می‌کنند که مطالعات حوزه ژنتیک، تغییرناپذیری ساختاری فرهنگ‌ها و گونه‌ها و همچنین شباهت‌های جسمانی همه به این نکته اشاره دارند که صفات شخصیتی بیشتر نشان دهنده بخش زیستی انسانی است تا محصول تجربیات زندگی. ویژگی‌های مختلف فردی در بین فرهنگ‌های مختلف در مطالعات زیادی بررسی شده است (سوراکیچ، پرزایبک و کلونینگر^۶، ۱۹۹۱؛ ریچتر، برندااستروم، امامی و گازونور^۷، ۱۹۹۹؛ پلیسولو و لپاین^۸، ۲۰۰۰؛ برندااستروم، ریچتر و پرزایبک^۹، ۲۰۰۱؛ زامونجا-ایگناتوویچ، سوراکیچ، یوانوویچ و کلونینگر^{۱۰}، ۲۰۱۰؛ الحلبی^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۰). در این مطالعات تفاوت‌های بین افراد در فرهنگ‌های مختلف زمینه اصلی بحث را تشکیل داده است. ویژگی‌های شخصیتی از جمله مسائل مهم و اساسی است که تحت تأثیر فرهنگ و نژاد قرار می‌گیرد و مطالعه آن در بین فرهنگ‌های مختلف پاسخگوی بسیاری از سؤالات و ابهامات در زمینه تأثیر محیط و وراثت بر رفتار و شخصیت افراد است.

نوع شخصیت متغیری است که با مهاجرت و فرهنگ مرتبط می‌باشد. ارتباط بین فرهنگ و شخصیت و جهان شمولی خصوصیات شخصیتی از موضوعات مورد توجه می‌باشد. در چند سال اخیر مطالعات گوناگونی روی ارزیابی افراد از شخصیت خود صورت گرفته است، نشان می‌دهد از این نظر بین فرهنگ‌های مختلف هماهنگی قابل توجهی وجود دارد. اگر چه این هماهنگی جالب توجه است، ولی به تنهایی متضمن آن نیست که ساختار شخصیت یک آمریکایی یا اروپایی، تصویری جهانی از رفتارهای انسانی باشد. روانشناسی فرهنگی اذعان دارد که افراد رفتارهایشان به طور معمول متفاوت اند و مردم می‌توانند به واسطه رفتارهای خاصشان از هم متمایز شوند. توجه به زمینه‌های فرهنگی نشان می‌دهد که مبنای بسیاری از تصورات راجع به شخصیت، منشأ و نقش آن در رفتار مشاهدات

- 1 . Kenrick & Funder
- 2 . Bajpai
- 3 . Bruner
- 4 . Shweder,
- 5 . Costa, P.T.Jr., Terracciano, A., McCrae
- 6 . Švrakić, Przybeck, & Cloninger
- 7 . Richter, J., Brändström, S., Emami, H., & Ghazonour
- 8 . Péliissolo, A., & Lépine
- 9 . Brändström, S., Richter, J., & Przybeck
- 10 . Dzamonja-Ignjatovic, T., Svrakic, D. M., Svrakic, N., Jovanovic, M. D., & Cloninger
- 11 . Al-Halabi



نیست، بلکه ریشه در فرضیات فلسفی غرب در رابطه با انسان دارند. شخصیت منشأ رفتار است و با مجموعه‌ای از خصوصیات داخلی مشخص می‌شود (مارکیس^۱، ۲۰۰۴).

در جوامع آمریکایی و اروپایی فرد دارای شخصیت خوب، اصیل و خوش برخورد کسی است که خصلت‌هایش با نظام یا گروه با مرزهای مستحکم، متحد و یکپارچه شود. این شخصیت در طول زمان تغییر نمی‌کند و در برابر نفوذ مقاومت می‌کند. در جامعه هندی این الگو شامل توصیف اجتماعی بیشتری از فرد می‌باشد. در الگوهای معمول آسیای شرقی، مردم از روی واسطه ارتباطات و طبیعت نقشی که در آن ارتباطات دارند قضاوت می‌شوند، نه بر اساس صفاتشان. برای مثال در چین کارمندان بر اساس نمره یا مصاحبه ای که خصلت‌های نهادین آنها را بیرون می‌کشد انتخاب نمی‌شوند، بلکه بر اساس ارتباط آنها با کارکنان استخدام شده، استخدام می‌شوند (مارکیس، ۲۰۰۴). کریمی حکاک (۱۳۸۷؛ به نقل از سرافراز، ۱۳۸۷) فرهنگ را «در پیوند با فردیت» می‌داند. از این منظر هویت شخصی فرد که شخصیت نامیده شده مجموعه ویژگی‌های فکری، ذهنی، ذوقی و رفتار آدمی است که در کنشها و تعاملات روزمره وی نمود داشته و برای سازمان و محتوای فرهنگ به عنوان بازیگر تاثیرپذیر و تاثیرگذار اهمیت می‌یابد. آنچه فروید ضمیر خودآگاه و ناخودآگاه و اریکسون شخصیت نام نهاده رژ هربرت مید خود می‌نامد که مقوله‌ای اجتماعی و اکتسابی محسوب می‌شود. برای اکتساب این ساختار یا محتوا (شخصیت) فرایندهای جامعه پذیری و اجتماعی شدن باید صورت بگیرد. اما برای دریافتن چگونگی و چرایی فرایندهای این اکتساب نیز لازم است به ویژگی‌های زمانی، تاریخی و مکانی فرد توجه نمود. این نکته را پیر بوردیو (۱۳۸۰) در قالب عادت‌واره ها و سرمایه‌ها و با تبیین فضای اجتماعی دربردارنده محتوایی به نام فرهنگ مورد تاکید قرار داده است. برای شناخت بافت یا زمینه محیط بر افراد، یعنی فرهنگ می‌توان با استفاده از روش قوم نگاری یا مردم نگاری (منادی، ۱۳۸۶) به ثبت مولفه‌های فرهنگی پرداخت. از سوی دیگر بررسی فراورده‌ای (شخصیت افراد) که به نوعی بازیگر فرایندها هم هست نیز راه دیگری برای فهم چرایی موقعیت محیط (احاطه‌کننده‌ای فراتر از جمع اجزاء: گشتالت اجتماعی) برای فهم و برنامه‌ریزی بهبود می‌باشد.

در یک تعریف کلی می‌توان گفت شخصیت عبارت است از الگوی نسبتاً پایدار صفات، گرایش ها و ویژگی هایی که تا اندازه ای به رفتار افراد دوام می‌بخشد. به طور اختصاصی تر، شخصیت، از صفات یا گرایش هایی تشکیل می‌شود که به تفاوت های فردی در رفتار، ثبات رفتار در طول زمان و تداوم رفتار در موقعیت های گوناگون می‌انجامد (فیست و فیست^۲، ترجمه سیدمحمدی، ۱۳۸۸). صفات شخصیتی به سبک های هیجانی، ارتباطی، تبیینی، نگرشی، و انگیزشی فرد اطلاق می‌شود (بوژارد^۳، ۲۰۰۳). همانند هوش، روانشناسان به تعیین اجزای اصلی شخصیت علاقه مند هستند. برخی از پژوهشگران عقیده دارند که آنها ۵ عامل عمده شخصیت را مشخص کرده اند: پایداری هیجانی، گشودگی نسبت به تجربه، برون گرایی، توافق پذیری/ سازگاری و وظیفه شناسی (سانتروک^۴، ۲۰۰۹)، که با دامنه وسیعی از رفتارها در ارتباط است (اوزر و بننت^۵، ۲۰۰۵).

تحقیقات بین فرهنگی در قطعیت بخشیدن به اثر محیط فرهنگی بر نظام های اجتماعی و جوامع نقش مهمی دارند (هافستد^۶، ۱۹۹۱). ما به این نکته واقف ایم که فرهنگ نقش بسزایی در شکل گیری نحوه رفتار ما با دیگران دارد و باید بدانیم که آنچه از رفتار اجتماعی ما حقیقت دانسته می شود ممکن است در نظر افراد سایر فرهنگ ها حقیقت محسوب نشود. با آنکه تفاوت های چشمگیری در رفتارهای اجتماعی افراد متعلق به فرهنگ های مختلف وجود دارد، شباهت های اساسی قابل ملاحظه ای نیز مشاهده می شود. با

- 1 . Markis
- 2 .Feist & Feist
- 3 . Buchard
- 4 .Santrock
- 5 .Ozer & Benet
- 6 . Hofstede



بروز تغییرات در تمدن و برخی آشوب ها، فرهنگ دست نخورده باقی می ماند (محمدی، ۱۳۸۷). بری (۲۰۰۲) بیان می دارند که روان شناسی بین فرهنگی به مطالعه شباهت ها و تفاوت های کنش وری روانشناختی افراد در فرهنگ ها و گروه های قومی مختلف می پردازد و متغیرهای روابط و تغییرات جدید آنها را مورد مطالعه قرار می دهد. تحقیقات مختلفی که در زمینه مقایسه و ویژگی های شخصیتی با در نظر گرفتن تفاوت های فرهنگی انجام گرفته، این مطلب را تأیید می کند که بین افراد در فرهنگ های مختلف تفاوت وجود داشته است. نتایج تحقیقی که الحلبی و همکاران (۲۰۱۱) با عنوان مقایسه بین فرهنگی بین افراد اسپانیولی و آمریکایی از لحاظ ویژگی های شخصیتی انجام دادند، نشان داد که بین دو گروه اسپانیولی و آمریکایی در ابعاد انعطاف پذیری، اجتناب از آسیب، وابستگی به پاداش، همکاری، خودکنترلی و برتری جویی تفاوت معناداری وجود داشته است.

دانش آموزان به عنوان یکی از اجزای نظام آموزش دارای ویژگی های جمعیت شناختی و شخصیتی خاصی هستند. این ویژگی ها را می توان به عنوان یکی از مهمترین متغیرهای مداخله گر در رفتار تحصیلی دانش آموزان در نظر گرفت. پیشگیری از شکست تحصیلی و بروز آسیب های روان شناختی متعاقب آن و در نتیجه بهبود کیفیت آموزش و بازده تحصیلی مناسب، توجه نمودن به این ویژگی ها و دیگر عوامل موثر در فرایند یادگیری و عملکرد تحصیلی فراگیران است (فخاری و همکاران، ۱۳۸۱). بسیاری از مطالعات فرهنگی انجام شده، سودمندی الگوهای مدون برای مقوله بندی و اندازه گیری ارزش ها در فرهنگ های مختلف را تأیید کرده اند (اوئیشی، شیماک، داینر و سوه^۱، سوارتز^۲، ۱۹۹۲). مطالعات بین فرهنگی امکان یا محدودیت اقتباس و تطبیق بین المللی را برای ما روشن می کند (معدن دار، ۱۳۸۵). با توجه به آنچه که ذکر شد، سوال کلی پژوهش حاضر این است که آیا تفاوت های فرهنگی بر ویژگی های شخصیتی مؤثر است؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع علی-مقایسه ای است. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش آموزان پسر متوسطه اول شهر قم و اتباع هندوستانی مقیم شهر قم که در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۴۰۳ مشغول به تحصیل بودند، می باشند؛ که طبق آماری که از طریق وزارت آموزش و پرورش استان قم در اختیار این پژوهش قرار گرفت، تعداد آنها برای دانش آموزان پسر متوسطه اول ۱۴۵۹۰ دانش آموز و دانش آموزان اتباع ۱۸۶ دانش آموز بود. نمونه پژوهش به تعداد ۱۸۴ نفر (شامل ۹۲ نفر دانش آموز ایرانی و ۹۲ نفر دانش آموز اتباع) به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. لازم به ذکر است که دانش آموزان ایرانی و اتباع به لحاظ به لحاظ جنسیت و پایه تحصیلی هم تاسازی گردیدند.

پرسشنامه سنجش صفات پنج گانه شخصیتی (NEO-FFI): این پرسشنامه دارای ۶۰ گویه می باشد و برای ارزیابی ۵ عامل اصلی شخصیت (روان رنجوری، برون گرایی، انعطاف پذیری، سازگاری و با وجدانی) به کار می رود. پاسخنامه این پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرتی (کاملاً مخالفم، مخالفم، بی تفاوت، موافقم و کاملاً موافقم) تنظیم شده است. نمره گذاری فرم کوتاه این پرسشنامه یعنی NEO-FFI در تمام مواد یکسان نیست. به این معنی که در نمره گذاری برخی از مواد فرم کوتاه پرسشنامه، به کاملاً مخالفم نمره ۴، مخالفم نمره ۳، بی تفاوت نمره ۲، موافقم نمره ۱ و کاملاً موافقم نمره ۰ تعلق می گیرد. در حالی که برخی دیگر از مواد این فرم کوتاه به صورت عکس حالت گفته شده نمره گذاری می شوند (گروسی فرشی، ۱۳۸۰). در حال حاضر آزمون ۵ عاملی NEO کاربرد جهانی دارد و به منظور تحقیق به زبان های چکوسلواکی، عربی، هلندی، فرانسوی، آلمانی، ژاپنی، نروژی، لهستانی و سوئدی



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



ترجمه شده است. پرسشنامه شخصیتی NEO-FFI توسط مک کری و کاستا روی ۲۰۸ نفر از دانشجویان آمریکایی به فاصله سه ماه اجرا گردید که ضرایب اعتبار آن بین ۰/۸۳ تا ۰/۷۵ به دست آمده است. اعتبار درازمدت این پرسشنامه نیز مورد ارزیابی قرار گرفته است. یک مطالعه طولانی ۶ ساله روی مقیاس های روان آزردهی خوبی، برون گرایی و باز بودن نسبت به تجربه، ضریب های اعتبار ۰/۶۸ تا ۰/۸۳ را در گزارش های شخصی و نیز در گزارش های زوج ها نشان داده است. ضریب اعتبار دو عامل سازگاری و باوجدانی به فاصله دو سال به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۶۳ بوده است (مک کری و کاستا، ۱۹۸۳ به نقل از گروسی فرشی، ۱۳۸۰). در هنجاریابی آزمون NEO که توسط گروسی فرشی (۱۳۸۰) روی نمونه ای با حجم ۲۰۰۰ نفر از بین دانشجویان دانشگاه های تبریز، شیراز و دانشگاه های علوم پزشکی این دو شهر صورت گرفت ضریب همبستگی ۵ بعد اصلی را بین ۰/۵۶ تا ۰/۸۷ گزارش کرده است. ضرایب آلفای کرونباخ در هر یک از عوامل اصلی روان آزردهی خوبی، برون گرایی، باز بودن، سازگاری و باوجدانی به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۵۶، ۰/۶۸ و ۰/۸۷ به دست آمد. جهت بررسی اعتبار محتوایی این آزمون از همبستگی بین دو فرم گزارش شخصی (S) و فرم ارزیابی مشاهده گر (R)، استفاده شد، که حداکثر همبستگی به میزان ۰/۶۶ در عامل برون گرایی و حداقل آن به میزان ۰/۴۵ در عامل سازگاری بود. (گروسی فرشی، ۱۳۸۰). در پژوهش آتش روز (۱۳۸۶) با استفاده از روش همسانی درونی، ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از ۵ صفت : روان آزردهی خوبی، برون گرایی، گشودگی، سازگاری و وجدانی بودن به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۵۵، ۰/۲۷، ۰/۳۸ و ۰/۷۷ به دست آمد. همچنین در پژوهش حاضر برای احراز پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده خواهد شد.

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

برای تجزیه و تحلیل داده های پژوهش از شاخص های آماری توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و روش های آمار استنباطی (آزمون تی تک نمونه ای و تجزیه و تحلیل واریانس چندمتغیره) استفاده شد. این داده ها به وسیله نرم افزار Spss.24 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته ها

در این پژوهش که تفاوت ویژگی های شخصیتی در دانش آموزان ایرانی و اتباع در شهر قم مورد بررسی قرار می گیرد گروه نمونه شامل تعداد ۱۸۴ نفر از دانش آموزان ایرانی و اتباع شهر قم می باشد. میانگین و انحراف معیار شرکت کنندگان برای متغیر ویژگی های شخصی در قالب جدول (۱) نشان داده شده است.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار نمره برای ویژگی های شخصیتی

گروه	متغیر	میانگین	انحراف معیار
دانش آموزان ایرانی	روان رنجورخویی	۳۶/۵۷	۷/۰۴
	برون گرایی	۴۰/۷۹	۶/۸۸
	اشتیاق به تجارب تازه	۳۶/۸۸	۴/۶۵
	سازگاری	۳۹/۷۵	۴/۷۸
	وظیفه شناسی	۴۲/۱۴	۸/۵۶
دانش آموزان اتباع	روان رنجورخویی	۳۵/۸۸	۸/۷۱
	برون گرایی	۴۲/۲۶	۶/۸۵
	اشتیاق به تجارب تازه	۳۹/۱۹	۵/۰۸
	سازگاری	۳۹/۵	۶/۱۱
	وظیفه شناسی	۴۵/۰۲	۷/۲۴





وضعیت ویژگی‌های شخصیتی در دانش‌آموزان ایرانی و اتباع شهر قم بالاتر از حد متوسط است.

جدول ۲: نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای در ویژگی‌های شخصیتی

دانش‌آموزان ایرانی				دانش‌آموزان اتباع				نشانه‌ها
تفاوت میانگین	درجه آزادی	مقدار t	سطح معناداری	تفاوت میانگین	درجه آزادی	مقدار t	سطح معناداری	
۰/۵۷	۹۱	۰/۷۹	۰/۴۳۵	-۰/۱۲	۹۱	-۰/۱۳	۰/۸۹۶	روان‌رنجورخویی
۳/۳۶	۹۱	۶/۶۸	۰/۰۰۱	۶/۲۶	۹۱	۸/۷۶	۰/۰۰۱	برون‌گرایی
۰/۸۸	۹۱	۱/۸۱	۰/۰۷۳	۳/۱۹	۹۱	۶/۰۳	۰/۰۰۱	اشتیاق به تجارب تازه
۳/۷۵	۹۱	۷/۵۲	۰/۰۰۱	۳/۵	۹۱	۵/۴۹	۰/۰۰۱	سازگاری
۶/۱۴	۹۱	۶/۸۸	۰/۰۰۱	۹/۰۲	۹۱	۱۱/۹۵	۰/۰۰۱	وظیفه‌شناسی

میانگین و انحراف معیار دانش‌آموزان ایرانی در کل مقیاس روان‌رنجورخویی به ترتیب برابر ۳۶/۵۷؛ ۷/۰۴ بود. با توجه به مندرجات جدول بالا میانگین کل مقیاس روان‌رنجورخویی با توجه به نقطه ۵۰ درصدی (نمره ۳۶) به طور معناداری بالاتر از حد معمول نمی‌باشد ($p > 0/05$). میانگین و انحراف معیار دانش‌آموزان اتباع در کل مقیاس روان‌رنجورخویی به ترتیب برابر ۳۵/۸۸؛ ۸/۷۱ بود. با توجه به مندرجات جدول بالا میانگین کل مقیاس روان‌رنجورخویی با توجه به نقطه ۵۰ درصدی (نمره ۳۶) به طور معناداری بالاتر از حد معمول نمی‌باشد ($p > 0/05$)؛ لذا می‌توان نتیجه گرفت که روان‌رنجورخویی دانش‌آموزان ایرانی و اتباع در حد متوسط می‌باشد. میانگین و انحراف معیار دانش‌آموزان ایرانی در کل مقیاس اشتیاق به تجارب تازه به ترتیب برابر ۳۶/۸۸؛ ۴/۶۵ بود. با توجه به مندرجات جدول بالا میانگین کل مقیاس اشتیاق به تجارب تازه با توجه به نقطه ۵۰ درصدی (نمره ۳۶) به طور معناداری بالاتر از حد معمول نمی‌باشد ($p > 0/05$). میانگین و انحراف معیار دانش‌آموزان اتباع در کل مقیاس اشتیاق به تجارب تازه به ترتیب برابر ۳۹/۱۹؛ ۵/۰۸ بود. با توجه به مندرجات جدول بالا میانگین کل مقیاس اشتیاق به تجارب تازه با توجه به نقطه ۵۰ درصدی (نمره ۳۶) به طور معناداری بالاتر از حد معمول می‌باشد ($p < 0/01$)؛ لذا می‌توان نتیجه گرفت که اشتیاق به تجارب تازه در دانش‌آموزان ایرانی در حد متوسط می‌باشد؛ اما در دانش‌آموزان اتباع بالاتر از حد متوسط می‌شود.

همانطور که در سایر ابعاد ویژگی‌های شخصیتی ملاحظه می‌شود در ابعاد برون‌گرایی، سازگاری و وظیفه‌شناسی دانش‌آموزان ایرانی و اتباع بالاتر از حد متوسط می‌باشند ($p < 0/01$).

مفروضه‌های آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره (Manova)

استفاده از آزمون Manova به عنوان یک آزمون پارامتریک، مستلزم رعایت برخی پیش‌فرض‌های آماری می‌باشد. این پیش‌فرض‌ها شامل: ۱- توزیع نرمال نمرات متغیرهای وابسته ۲- همسانی واریانس‌های متغیر وابسته ۳- یکسانی ماتریس واریانس-کواریانس می‌باشد (مولوی، ۱۳۸۶).

۱- توزیع نرمال برای نمرات متغیرهای وابسته: اساس این پیش‌فرض بر این است که فرض می‌شود توزیع نمرات در جامعه نرمال است برای آزمون این پیش‌فرض از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف استفاده شد نتایج این آزمون در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳: نتایج آزمون کولموگراف اسمیرنوف برای فرض نرمال بودن داده‌ها در دانش‌آموزان ایرانی و اتباع

دانش‌آموزان ایرانی			دانش‌آموزان اتباع			متغیرها
آماره	درجه آزادی	معناداری	آماره	درجه آزادی	معناداری	
۰/۰۹۴	۹۲	۰/۰۵۱	۰/۰۸	۹۲	۰/۱۲۵	روان‌رنجورخویی



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۰/۲۰	۹۲	۰/۰۶	۰/۰۵۲	۹۲	۰/۱۲۸	برون گرایی
۰/۲۰	۹۲	۰/۰۷	۰/۱۹۶	۹۲	۰/۰۸	اشتیاق به تجرب تازه
۰/۰۵۱	۹۲	۰/۱۱	۰/۰۸	۹۲	۰/۰۹	سازگاری
۰/۰۵۸	۹۲	۰/۰۹	۰/۲۰	۹۲	۰/۰۷	وظیفه شناسی

نتایج آزمون کولموگروف- اسمیرنف در مورد پیش فرض نرمال بودن نمرات متغیرهای پژوهش در جدول ۳ ارائه شده است. همانطور که مشاهده می شود پیش فرض نرمال بودن برای متغیرهای پژوهش در هر دو گروه برای کلیه متغیرها در عضویت گروهی تأیید می شود و توزیع آنان نرمال است. بنابراین پیش فرض دوم آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره (Manova) تأیید می شود.

۲- همسانی واریانس ها: برای سنجش فرض تساوی واریانس های نمرات متغیرهای وابسته از آزمون لوین استفاده شده است که نتایج این آزمون در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴: آزمون لوین برای بررسی پیش فرض برابری واریانس ها برای متغیرها وابسته

متغیرها	آماره	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	معناداری
روان رنجورخویی	۰/۲۵۴	۱	۱۸۲	۰/۶۱۳
برون گرایی	۱/۱۱	۱	۱۸۲	۰/۳۲۴
اشتیاق به تجرب تازه	۰/۲۴۸	۱	۱۸۲	۰/۶۱۹
سازگاری	۰/۱۸۹	۱	۱۸۲	۰/۷۲۱
وظیفه شناسی	۱/۲۲	۱	۱۸۲	۰/۲۷

همانطور که در جدول ۴ مشاهده می شود بین واریانس گروه ها از لحاظ متغیرهای وابسته تفاوت معناداری وجود ندارد؛ لذا فرض تساوی واریانس ها تأیید می شود و می توان از آزمون Manova استفاده کرد.

۳- یکسانی ماتریس واریانس - کواریانس: یکی دیگر از پیش فرض های لازم برای استفاده از تحلیل کواریانس چندمتغیره، برابری ماتریس کواریانس مشاهده شده برای متغیرهای وابسته در تمام گروه هاست. نتایج آزمون M باکس جهت اطمینان از عدم تخطی از مفروضه ی یکسانی ماتریس واریانس - کواریانس، در جدول (۵) ارائه شده است. مطابق با این جدول، از این مفروضه تخطی نشده است.

جدول ۵: نتایج آزمون مفروضه ی یکسانی ماتریس واریانس - کواریانس

Box's M	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی داری
۲۱/۳۶	۱/۳۸	۱۵	۱۳۳۳۶۷/۶۸	۰/۱۴۵

بین ویژگی های شخصیتی دانش آموزان ایرانی و اتباع شهر قم تفاوت معنی داری وجود دارد.

همانطور که مشاهده شد مفروضه های تحلیل واریانس چندمتغیره رعایت شده است؛ لذا برای بررسی تفاوت بین میانگین ویژگی های شخصیتی دانش آموزان ایرانی و اتباع شهر قم از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده گردید که نتایج آن در قالب جداول (۵) نشان داده شده است.

جدول ۵: نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) ویژگی های شخصیتی

نوع آزمون	مقدار آزمون	آماره F	df فرضیه	df خطا	سطح معنی داری	ضریب اتا
اثر پیلای	۰/۰۸۶	۳/۳۳	۵	۱۷۸	۰/۰۰۷	۰/۰۸۶
لامبدای ویلکز	۰/۹۱۴	۳/۳۳	۵	۱۷۸	۰/۰۰۷	۰/۰۸۶



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



تی هتلینگ	۰/۰۹۴	۳/۳۳	۵	۱۷۸	۰/۰۰۷	۰/۰۸۶
ریشه روی	۰/۰۹۴	۳/۳۳	۵	۱۷۸	۰/۰۰۷	۰/۰۸۶

همان طوری که نتایج جدول (۵) نشان می‌دهد، مقادیر به دست آمده برای سطح معنی‌داری آزمون‌های بعمل آمده، برای همه متغیرها بیشتر از ۰/۰۵ هستند ($\text{sig} > 0.05$)؛ لذا چنین استنباط می‌شود که در متغیرهای وابسته پژوهش، بین میانگین‌های نمرات ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان ایرانی و اتباع شهر قم، تفاوت معنی‌دار وجود ندارد که برای بررسی بیشتر، آزمون تعقیبی تحلیل واریانس یک طرفه اجرا گردیده که نتایج آن در قالب جدول شماره (۶) نشان داده شده است.

جدول ۶: نتایج آزمون تحلیل واریانس یک طرفه (ANOVA) ویژگی‌های شخصیتی

منبع تغییرات	متغیرها	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره F	سطح معنی‌داری
بین موردی (بین دو گروه آزمودنی‌ها)	روان‌رنجورخویی	۲۲/۲۶	۱	۲۲/۲۶	۰/۳۵۵	۰/۵۵۲
	برون‌گرایی	۹۹/۰۴	۱	۹۹/۰۴	۲/۱	۰/۱۴۹
	اشتیاق به تجارب تازه	۲۴۶/۵۷	۱	۲۴۶/۵۷	۱۰/۳۷	۰/۰۰۲
	سازگاری	۲/۸۷	۱	۲/۸۷	۰/۰۹	۰/۷۵۸
	وظیفه‌شناسی	۳۸۱/۶۵	۱	۳۸۱/۶۵	۶/۰۶	۰/۰۱۵
درون موردی (خطا)	روان‌رنجورخویی	۱۱۴۱۶/۱۵	۱۸۲	۶۲/۷۲	-	-
	برون‌گرایی	۸۵۸۲/۸۱	۱۸۲	۴۷/۱۵	-	-
	اشتیاق به تجارب تازه	۴۳۲۴/۱۴	۱۸۲	۲۳/۷۵	-	-
	سازگاری	۵۴۸۲/۲۵	۱۸۲	۳۰/۱۲	-	-
	وظیفه‌شناسی	۱۱۴۴۵/۱۲	۱۸۲	۶۲/۸۸	-	-
کل اصلاح شده	روان‌رنجورخویی	۱۱۴۳۸/۴۱	۱۸۳	-	-	-
	برون‌گرایی	۸۶۸۱/۸۶	۱۸۳	-	-	-
	اشتیاق به تجارب تازه	۴۵۷۰/۷۳	۱۸۳	-	-	-
	سازگاری	۵۴۸۵/۱۲	۱۸۳	-	-	-
	وظیفه‌شناسی	۱۱۸۲۶/۷۷	۱۸۳	-	-	-

نتایج جداول ۵ و ۶ نشان می‌دهد که: ۱- مقدار به دست آمده برای آماره F مربوط به اشتیاق به تجارب تازه (۱۰/۳۷) و وظیفه‌شناسی (۶/۰۶) در سطح آلفای ۰/۰۵ معنی‌دار هستند ($p < 0.05$)، لذا چنین استنباط می‌شود که میانگین نمرات اشتیاق به تجارب تازه و وظیفه‌شناسی دانش‌آموزان اتباع بیشتر از دانش‌آموزان ایرانی است؛ اما در سایر ویژگی‌های شخصیتی تفاوت معنی‌داری بین دانش‌آموزان ایرانی و اتباع وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش به بررسی وضعیت و مقایسه‌ی ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان ایرانی و اتباع شهر قم پرداخته شد. میانگین و انحراف معیار دانش‌آموزان ایرانی در کل مقیاس روان‌رنجورخویی به ترتیب برابر ۳۶/۵۷؛ ۷/۰۴ بود. با توجه به مندرجات جدول بالا میانگین کل مقیاس روان‌رنجورخویی با توجه به نقطه ۵۰ درصدی (نمره ۳۶) به طور معناداری بالاتر از حد معمول نمی‌باشد ($p > 0.05$). میانگین و انحراف معیار دانش‌آموزان اتباع در کل مقیاس روان‌رنجورخویی به ترتیب برابر ۳۵/۸۸؛ ۸/۷۱ بود. با توجه به



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



چهارمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی روانشناسی بالینی کودک و نوجوان

مندرجات جدول بالا میانگین کل مقیاس روان رنجورخویی با توجه به نقطه ۵۰ درصدی (نمره ۳۶) به طور معناداری بالاتر از حد معمول نمی باشد ($p > 0.05$)؛ لذا می توان نتیجه گرفت که روان رنجورخویی دانش آموزان ایرانی و اتباع در حد متوسط می باشد. میانگین و انحراف معیار دانش آموزان ایرانی در کل مقیاس اشتیاق به تجارب تازه به ترتیب برابر ۴/۶۵؛ ۳۶/۸۸ بود. با توجه به مندرجات جدول بالا میانگین کل مقیاس اشتیاق به تجارب تازه با توجه به نقطه ۵۰ درصدی (نمره ۳۶) به طور معناداری بالاتر از حد معمول نمی باشد ($p > 0.05$). میانگین و انحراف معیار دانش آموزان اتباع در کل مقیاس اشتیاق به تجارب تازه به ترتیب برابر ۵/۰۸؛ ۳۹/۱۹ بود. با توجه به مندرجات جدول بالا میانگین کل مقیاس اشتیاق به تجارب تازه با توجه به نقطه ۵۰ درصدی (نمره ۳۶) به طور معناداری بالاتر از حد معمول می باشد ($p < 0.01$)؛ لذا می توان نتیجه گرفت که اشتیاق به تجارب تازه در دانش آموزان ایرانی در حد متوسط می باشد؛ اما در دانش آموزان اتباع بالاتر از حد متوسط می شود. همانطور که در سایر ابعاد ویژگی های شخصیتی ملاحظه می شود در ابعاد برون گرایی، سازگاری و وظیفه شناسی دانش آموزان ایرانی و اتباع بالاتر از حد متوسط می باشند ($p < 0.01$). نتایج نشان داد، مقادیر به دست آمده برای سطح معنی داری آزمون های بعمل آمده، برای همه متغیرها کمتر از ۰/۰۱ هستند ($p < 0.01$)؛ لذا چنین استنباط می شود که در متغیرهای وابسته پژوهش، بین میانگین های نمرات ویژگی های شخصیتی دانش آموزان ایرانی و اتباع در شهر قم تفاوت معنی دار وجود دارد که برای بررسی بیشتر، آزمون تعقیبی تحلیل واریانس یک طرفه اجرا گردیده که نتایج آن نشان داد مقدار به دست آمده برای آماره F مربوط به اشتیاق به تجارب تازه (۱۰/۳۷) و وظیفه شناسی (۶/۰۶) در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی دار است ($p < 0.01$)، لذا چنین استنباط می شود که میانگین نمرات اشتیاق به تجارب تازه و وظیفه شناسی در دانش آموزان اتباع بیشتر از دانش آموزان ایرانی می باشد؛ اما در سایر ویژگی های شخصیتی تفاوت معنی داری بین دانش آموزان ایرانی و اتباع وجود نداشت. این یافته با نتایج پژوهش های اصغرپور (۱۴۰۰) و آتش پور و همکاران (۱۳۹۳) همسو است. در تبیین این امر می توان چنین استدلال کرد که احتمالاً دانش آموزان اتباع نسبت به تجربه های بیرونی و درونی پیرامون خود کنجکاوتر هستند و از نظریات جدید و ارزش های غیرمعارف لذت بیشتری می برند. به عبارتی آنها مواجهه با پدیده های جدید و متنوع را به موارد عادی و متعارف ترجیح می دهند و از طرف دیگر به نظر می رسد که آنها کنجکاوی های روشن فکرانه بیشتری داشته و از چالش با معماها لذت بیشتری می برند. به علاوه به نظر می رسد که آنها ظرفیت بیشتری برای بازیابی ارزش های اجتماعی، سیاسی و مذهبی داشته و نسبت به عادات و رسوم اجتماعی و منابع قدرت محافظه کاری کمتری دارند. همچنین به نظر می رسد آنها زندگی تخیلی فعال تری داشته و با شکل دادن به تخیلات خود روی آن تعمق کرده و از آن در جهت پرورش خلاقیت خود استفاده می کنند که در مجموع این عوامل می تواند بازبودن به تجربه ها را در دانش آموزان اتباع توجیه نماید. از طرف دیگر به نظر می رسد که دانش آموزان ایرانی در رفتارها متعارف تر و در ظاهر محافظه کارترند. آنها موضوعات رایج را بهتر از موارد نادر می پذیرند و دیدگاه های محدودتری به محیط خود داشته و از نظر اجتماعی و سیاسی محافظه کارترند. که این امر می تواند دلیل بسته بودن به تجربه ها نسبت به دانش آموزان اتباع باشد.

در تبیین این یافته می توان به ویژگی های مثبت کارآمدی، مرتب بودن، منظم بودن، مسئولیت پذیری و شایستگی در دانش آموزان اتباع اشاره کرد که باعث می شود نمره های بالایی در وظیفه شناسی بگیرند. آنها افرادی منظم، قابل اعتماد بوده و افرادی هستند که برای موفقیت تلاش می کنند. شخص وظیفه شناس، کارآمد، مرتب و منظم و مسئول است. وظیفه شناسی با ویژگی های مانند سخت کوشی، مسئولیت پذیری، مصر بودن بر انجام بهینه تکلیف و پیشرفت مداری در ارتباط است (کاستا و مک کری، ۱۹۹۲). بنابراین وجود ویژگی های مثبت مذکور در افراد اتباع باعث می شود که ویژگی شخصیتی وظیفه شناسی در آنها رشد یافته تر باشد.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

رفتار انسان‌ها تحت تأثیر فرهنگی است که در آن رشد می‌یابند (تریاندیس، ۲۰۰۱). از این رو یکی از بهترین راه‌ها برای شناختن ویژگی‌های شخصیتی انسان‌ها، قرار دادن آنها در زمینه فرهنگی‌شان است (علیق، آگیلار وفایی، و رسول‌زاده طباطبایی، ۱۳۸۸). علیق و همکاران (۱۳۸۸) به تبع الگوی تایلر، اظهار می‌دارند که بدون در نظر گرفتن رابطه فرد با خانواده، گروه، و قوم خاص، که در یک کشور و در قلمرو فرهنگ خاص به سر می‌برند، تعریف انسان و کنش‌های رفتاری وی ناممکن است. شخصیت ترکیبی از شناخت‌ها، احساس‌ها و عادت‌هاست که هنگامی که در موقعیت‌های خاصی قرار می‌گیرند، فعال می‌شوند. آنها سازگاری منحصر به فرد افراد را با دنیای پیرامون تعیین می‌کنند (پتیگرو، ۱۹۹۹). هافمن^۱ (۱۹۹۱) عنوان می‌کند که پرونده‌های شخصیتی تحت تأثیر شماری از عوامل تأثیرگذار متعامل محیطی (مانند مداخله والدین، روابط همسالان و تعداد فرزندان خانواده) و هر عامل تأثیرگذار دیگری که بتواند چنین تفاوت‌هایی را ایجاد نماید، قرار دارد. مدل پنج عاملی شخصیت یک طبقه بندی جامع از صفات شخصیتی است که این صفات، گرایش‌هایی برای نشان دادن الگوهای سازگاری تفکر، احساسات و اعمال هستند. این مدل برای توصیف ساختار شخصیتی در دامن گسترده‌ای از فرهنگ‌ها ایجاد شده است بر اساس این مدل، صفات شخصیتی جهان شمول هستند (مک کرا، ۲۰۰۹). تریاندیس (۱۹۸۹) بیان می‌کند که فرهنگ با تغییر نشانه‌های محیطی، بر ساخت زیست شناختی تأثیر می‌گذارد. بنابراین می‌توان گفت که با تغییرات محیطی و فرهنگی، ویژگی‌های زیست شناختی افراد نیز دگرگون می‌شود و از این لحاظ تغییرات شخصیتی بروز می‌کند. ایران و هندوستان در بسیاری از ابعاد فرهنگی، سنت‌ها، آداب و رسوم و کیفیت و سبک زندگی با یکدیگر تفاوت دارند. این تفاوت‌ها مبنای تفاوت در الگوهای رفتاری، هیجانی و ساختار شناختی افراد ساکن در این دو فرهنگ را تشکیل می‌دهد. اگر چه پژوهش حاضر به درک تأثیر تفاوت‌های فرهنگی بر ویژگی‌های شخصیتی یاری می‌کند، اما ابعاد و چگونگی این تأثیر نیازمند بررسی‌های طولی است. بررسی‌های مقطعی تنها برش‌هایی از واقعیت را نمایان می‌سازند و برای دریافت عمیق‌تر، بررسی درازمدت تأثیر دین ضروری به نظر می‌رسد.

منابع

- اصغری‌پور، میان (۱۴۰۰). مقایسه‌ی تصویر بدنی، بهزیستی روان شناختی و سازگاری روان شناختی دانش آموزان دوره متوسطه ایرانی و افغانی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه سمنان.
- آتش پور، سیدحمید؛ حسینی، مهرداد؛ کنعانی، نفیسه؛ صمصام شریعت، سیدمحمد رضا؛ سلک، نرگس (۱۳۹۳). مقایسه ویژگی‌های شخصیتی دانشجویان دانشگاه آزاد خوراسگان و دانشجویان دانشگاه پوترا مالزی. دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی. ۱۵ (۱)، ۸۱-۸۹.
- آتش روز، بهروز؛ پاک دامن، شهلا و عسگری، علی (۱۳۸۷). ارتباط بین پنج رگه شخصیتی و پیشرفت تحصیلی. روانشناسان ایرانی. شماره ۴، ۳۷۶-۳۶۷.
- بوردیو، پیر (۱۳۸۰). نظریه کنش دلایل عملی و انتخاب عقلانی. ترجمه مرتضی مردیها. تهران: انتشارات نقش و نگار.
- علیق، امیمه محسن؛ آگیلاروفایی، ماریا؛ رسول‌زاده طباطبایی، سیدکاظم (۱۳۸۸). الگوی صلاحیت روانی - اجتماعی تایلر: مقایسه دانشجویان ایرانی و لبنانی، روانشناسی تحولی، (۶) ۲۱، ۴۷-۵۴.
- فخاری، علی؛ داداش‌زاده، حسین؛ رنجبر کوچکسرائی، فاطمه؛ خوشبایط، منوچهر؛ صفائیان، عبدالرسول؛ نادعلی، شهناز (۱۳۸۱). بررسی ارتباط بین صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی تبریز. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. ۲ (۷)، ۹۲-۱۰۲.
- فیست و فیست (۱۳۸۸). نظریه‌های شخصیت. ترجمه یحیی سید محمدی، نشر روان.



منادی. مرتضی (۱۳۸۶). مردم نگاری. فصلنامه حوزه و دانشگاه. ۱۳ (۵۱)، ۱۱۱-۱۳۰.

- Al-Halabí, S., Herrero, R., Sáiz, P. A., García-Portilla, M. P., Errasti, J. M., Corcoran, P., . . . Bobes, J. (2011). A cross-cultural comparison between Spain and the USA: temperament and character distribution by sex and age. *Psychiatry research*, 186(2), 397-401.
- Bajpai, K. (1997). India's Global Role for the 21st Century: Politics of Community, Order and Cooperation. *Indian Foreign Policy: Agenda for the 21st Century*, 1, 19.
- Bouchard, G. (2003). cognitive appraisals, and openness as correlates of coping strategies: An integrative model of adaption to marital difficulties. *Canadian Journal of Phaviouralsciensce* 53, 112.
- Brändström, S., Richter, J., & Przybeck, T. (2001). Distributions by age and sex of the dimensions of temperament and character inventory in a cross-cultural perspective among Sweden, Germany, and the USA. *Psychological reports*, 89(3), 747-758.
- Bruner, J. (1974). Concluding comments and summary of conference. *Readings in cross-cultural psychology*, 381-391.
- Costa Jr, P. T., Terracciano, A., & McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: robust and surprising findings. *Journal of personality and social psychology*, 81(2), 322.
- Costa, P. T., & MacCrae, R. R. (1992). *Revised NEO personality inventory (NEO PI-R) and NEO five-factor inventory (NEO-FFI): Professional manual*: Psychological Assessment Resources, Incorporated.
- Dzamonja-Ignjatovic, T., Svrakic, D. M., Svrakic, N., Jovanovic, M. D., & Cloninger, R. C. (2010). Cross-cultural validation of the revised Temperament and Character Inventory: Serbian data. *Comprehensive psychiatry*, 51(6), 649-655.
- Hoffman, L. W. (1991). The influence of the family environment on personality: Accounting for sibling differences. *Psychological Bulletin*, 110(2), 187.
- Kenrick, D. T., & Funder, D. C. (1988). Profiting from controversy: Lessons from the person-situation debate. *American psychologist*, 43(1), 23.
- McCrae, R. R. (2009). The five-factor model of personality traits: Consensus and controversy.
- Oishi, S., Schimmack, U., Diener, E., & Suh, E. M. (1998). The measurement of values and individualism-collectivism. *Personality and social psychology bulletin*, 24(11), 1177-1189.
- Pélissolo, A., & Lépine, J.-P. (2000). Normative data and factor structure of the Temperament and Character Inventory (TCI) in the French version. *Psychiatry research*, 94(1), 67-76.
- Richter, J., Brändström, S., Emami, H., & Ghazonour, M. (2004). Temperament and character in cross-cultural comparisons between Swedish and Iranian people and Iranian refugees in Sweden—personality in transition? *Collegium antropologicum*, 28(2), 865-876.
- Santrock, J. W. (2009). *Educational psychology*. America, New York: Mc Graw Hill.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1-65): Elsevier.
- Shweder, R. A. (1991). *Thinking through cultures: Expeditions in cultural psychology*: Harvard University Press.
- Švrakić, D. M., Przybeck, T. R., & Cloninger, C. R. (1991). Further contribution to the conceptual validity of the unified biosocial model of personality: US and Yugoslav data. *Comprehensive psychiatry*, 32(3), 195-209.
- Triandis, H. C. (2001), Individualism-collectivism and personality, *Journal of personality*, 69(6), 907-924.
- Triandis, HC, Bontempo, R. Villareal, M. Asai, M. & Lucca, N. (1988). Individualism-collectivism: Cross-cultural perspectives on selfingroup relationships, *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 323-338.
- Triandis, HC, Leung, K., Villareal, MJ, & Clack, FL (1985). Allocentric versus idiocentric tendencies: Convergent and discriminant validation, *Journal of Research in Personality*, 19, 395-415.



ارزیابی و مقایسه سلامت روان در دانش آموزان ایرانی و اتباع در شهر قم

هوشنگ گراوند

دانشیار گروه روان شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران (نویسنده مسئول) garavand.h@lu.ac.ir

محمد مهدی صباغی

دانشجوی کارشناسی ارشد رشته روان شناسی عمومی، دانشگاه غیر انتفاعی طلوع مهر قم mobin84@gmail.com

چکیده

هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی وضعیت و مقایسه‌ی سلامت روان در دانش آموزان ایرانی و اتباع در شهر قم بود. روش تحقیق توصیفی از نوع علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری کلیه دانش آموزان متوسطه اول و اتباع مقیم شهر قم در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند. نمونه‌ای به تعداد ۱۸۴ نفر (شامل ۹۲ نفر دانش آموزان ایرانی و ۹۲ نفر دانش آموز اتباع) به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. لازم به ذکر است که دانش آموزان به لحاظ جنسیت، سن، وضعیت اجتماعی-اقتصادی و مقطع تحصیلی هم‌تاسازی گردیدند. برای جمع آوری داده‌ها از پرسشنامه‌ی سلامت عمومی ۲۸ سوالی (GHQ - 28) استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون تی تک گروهی، تی گروه‌های مستقل و تحلیل واریانس چند متغیری استفاده گردید. نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای نشان داد که میانگین سلامت روان دانش آموزان ایرانی و اتباع با توجه به نقطه ۵۰ درصدی به طور معناداری کمتر از حد معمول می‌باشد ($p < 0.01$)، با توجه به اینکه نمره پایین حاکی از سلامت روان بهتر می‌باشد لذا می‌توان گفت که دانش آموزان ایرانی و اتباع سلامت روانی بالاتر از متوسط دارند. نتایج آزمون تی گروه‌های مستقل و تحلیل واریانس چندمتغیره نشان داد که بین کل مقیاس سلامت روان و ابعاد آن در دانش آموزان ایرانی و اتباع تفاوت معناداری وجود ندارد.

واژگان کلیدی: سلامت روان، دانش آموزان ایرانی، دانش آموزان اتباع.



Assessment and comparison of mental health among Iranian students and nationals in the city of Qom

Houshang Garavand¹

Associate Professor, Psychology Department, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran. garavand.h@lu.ac.ir

Mohammad Mahdi Sabbaghi²

Master's student in General Psychology, Tolouemehr Non-Profit University of Qom
mobin84@gmail.com

Abstract

The main objective of the present study was to investigate the status and comparison of mental health in Iranian and national students in the city of Qom. The research method was a descriptive causal-comparative type. The statistical population was all first-year high school students and nationals residing in the city of Qom in the academic year 2023-2024. A sample of 184 people (including 92 Iranian students and 92 national students) was selected using the convenience sampling method. It should be noted that the students were matched in terms of gender, age, socioeconomic status, and educational level. A 28-item General Health Questionnaire (GHQ-28) was used to collect data. One-group t-test, independent t-test, and multivariate analysis of variance were used to analyze the data. The results of the one-sample t-test showed that the average mental health of Iranian and national students was significantly lower than the average ($p < 0.01$) with respect to the 50th percentile point. Given that a low score indicates better mental health, it can be said that Iranian and national students have higher than average mental health. The results of the independent groups t-test and multivariate analysis of variance showed that there was no significant difference between the total mental health scale and its dimensions in Iranian and national students.

Keywords Mental health, Iranian students, national students.





مقدمه

رفتار انسان‌ها تحت تأثیر فرهنگی است که در آن رشد می‌یابند (تریاندیس^۱، ۲۰۰۱: ۹۰۷). از این رو یکی از بهترین راه‌ها برای شناختن ویژگی‌های انسان‌ها، قرار دادن آنها در زمینه فرهنگی‌شان است (علیق، آگیلار و فای، و رسول‌زاده طباطبایی، ۱۳۸۸: ۴۷). فهم تأثیر عوامل فرهنگی در سلامت روانی در همه گروه‌های سنی از جمله دانشجویان، یک موضوع چالشی و مهیج برای روانشناسان است. محور اصلی مطالعات اجتماعی بررسی همین آثار است (بری^۲، ۲۰۰۲؛ مهداد و مهدی‌زادگان، ۱۳۸۸: ۷۹). در واقع نه فقط جامعه‌شناسان و روانشناسان اجتماعی، که نوع بشر علاقمند به دانستن تأثیر فرهنگ بر کنش‌های روانشناختی افراد هستند. علیق و همکاران (۱۳۸۸) به تبع الگوی تایلر^۳، اظهار می‌دارند که بدون در نظر گرفتن رابطه فرد با خانواده، گروه، و قوم خاص، که در یک کشور و در قلمرو فرهنگ خاص به سر می‌برند، تعریف انسان و کنش‌های رفتاری وی ناممکن است. تریاندیس (۱۹۸۹) بیان می‌کند که فرهنگ با تغییر نشانه‌های محیطی، بر ساخت زیست شناختی تأثیر می‌گذارد. بنابراین می‌توان گفت که با تغییرات محیطی و فرهنگی، ویژگی‌های زیست شناختی افراد نیز دگرگون می‌شود و از این لحاظ تغییرات سلامت روانی بروز می‌کند.

فرهنگ تأثیر عمده‌ای در سلامت روانی مهاجران دارد. توجه به بهداشت روانی در تمام عرصه‌های زندگی فرد از جمله زندگی تحصیلی حائز اهمیت بوده و جای بحث دارد؛ بطوریکه بیگلز و مانسال^۴ (۲۰۰۴) بر این عقیده‌اند تا زمانی که فراگیران از سلامت روانی مناسبی برخوردار نباشند برنامه‌ریزی علمی، آموزشی، تربیتی حاصلی به بار نخواهند آورد. سلامت روان بعنوان یکی از ارکان سلامتی، لازمه‌ی یک زندگی مفید، موثر و رضایت بخش فردی است (آزادی و آزاد، ۱۳۹۰). منظور از سلامت روان، درجه‌ای از تعادل است که فرد در مواجهه با مشکلات زندگی و سازگاری اجتماعی با محیط پیرامون خود، بین رفتارهای خود برقرار می‌کند و رفتار منطقی از خود نشان می‌دهد. استرس‌های گوناگون با تأثیر منفی که بر منابع مقابله فردی و اجتماعی شخص اعمال می‌کند باعث کاهش مقاومت فرد می‌گردد و در دراز مدت اثرات ناخوشایندی بر بهداشت جسمی و روانی افراد می‌گذارند (گامن و مورگان^۵، ۲۰۰۵؛ رایان و توپیل^۶، ۲۰۰۰). فشارهای بیش از حد می‌تواند رفتار و ارتباطات بین فردی شخص را تحت تأثیر قرار دهد و میزان یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموز را کاهش دهد و حتی سلامت او را تهدید کند (پنگ^۷ و همکاران، ۲۰۱۲).

به لحاظ نظری، فرهنگ یکی از مهمترین عوامل تعیین کننده تمامی رفتارها است، بنابراین به همان اندازه که انگاره‌های فرهنگی متفاوتی در رفتار بهنجار می‌یابیم، بایستی در انتظار یافتن تفاوت‌های فرهنگی خاص در رفتارهای نابهنجار هم باشیم (ایمان و مرادی، ۱۳۸۸). مطالعات نشان داده‌اند که هنگامی که افراد با یک محیط فرهنگی جدید روبرو می‌شوند که با فرهنگ بومی آنان تفاوت‌های اساسی دارد با مشکلات زیادی در سازگاری با آن محیط مواجه می‌شوند، تا جایی که فشار ناشی از این مسأله آنان را دچار استرس‌های زیادی می‌کند (وارد^۸، ۲۰۰۰). بسیاری از محققین و اندیشمندان از جمله لی^۹ و همکارانش (۲۰۰۴) بر این باورند که مهاجرت افراد از یک محیط جغرافیایی به محیط دیگر در برخی موارد منجر به مشکلات و فشارهای روانی می‌شود. لین و یی (۱۹۹۷) در روند مهاجرت به جامعه جدید به فشارهای مالی، سیستم حمایت روانی- اجتماعی و مشکلات در روابط شخص در سازگاری تأکید دارند. مورای (۲۰۰۰) بر این باور است که در جامعه مقصد پنج منبع استرس جهت سازگاری مهاجران وجود دارد که عبارتند از: موانع زبانی،

- 1 . Triandis
- 2 . Berry
- 3 . Tyler
- 4 . Bögers & Mansell
- 5 - Gommon & Morgan
- 6 - Ryan & Twibell
- 7 . Lipeng
- 8 . Ward
- 9 .Lee



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۵۷

عدم آگاهی، مشکلات مالی، نابسامانی های اجتماعی و اختلالات روانی. زمانی که مهاجران با تغییرات و چالش هایی در جریان مهاجرت قرار می گیرند، برای آنها فرایند سازگاری، استرس زا می باشد (مارتا، ۲۰۰۱). اگر این افراد در فرایند فرهنگ پذیری موفق نشوند، دچار فشارهای روانی و استرس می شوند که خود منجر به مسائل متعددی در زندگی شان می شود (هارفام، ۱۹۹۴). سازگاری با فرهنگ جدید یا فرهنگ پذیری اشاره به تغییراتی دارد که در فرایند سازگاری با متغیرهای جدید در زندگی ایجاد می شود (بری، ۱۹۹۸) و مطابق با نظرات جدید صرف تقاضای سازگاری با فرهنگ های جدید و متفاوت می تواند به استرس منجر شود (بری، ۱۹۹۸). شواهد متعددی وجود دارد که استرس فرهنگ پذیری اهمیت زیادی در سلامت روانی افراد مهاجر دارد، چرا که بعضی متخصصان دریافته اند که مقادیر زیاد استرس فرهنگی خطر بروز مسائل و مشکلات روانشناختی را افزایش می دهد (فارنهام، ۱۹۸۲). دانش آموزان به عنوان یکی از اجزای نظام آموزش دارای ویژگی های جمعیت شناختی و روانی خاصی هستند. این ویژگی ها را می توان به عنوان یکی از مهمترین متغیرهای مداخله گر در فشار تحصیلی دانش آموزان در نظر گرفت. پیشگیری از شکست تحصیلی و بروز آسیب های روان شناختی متعاقب آن و در نتیجه بهبود کیفیت آموزش و بازده تحصیلی مناسب، توجه نمودن به این ویژگی ها و دیگر عوامل موثر در فرایند یادگیری و عملکرد تحصیلی فراگیران است (فخاری و همکاران، ۱۳۸۱). بسیاری از مطالعات فرهنگی انجام شده، سودمندی الگوهای مدون برای مقوله بندی و اندازه گیری ارزش ها در فرهنگ های مختلف را تأیید کرده اند (اوئیشی، شیماک، داینر و سوه، ۱۹۸۱، سوارتز، ۱۹۹۲). بر این اساس پیش فرض پژوهش حاضر آن است که دانش آموزان نیز مانند سایر گروه ها، در تعامل با فرهنگ های مختلف، دارای سلامت روانی متفاوتی می شوند. در همین راستا، پژوهش حاضر به تعیین نوع، و مقایسه سلامت روانی دانش آموزان ایرانی و اتباع (هندوستانی) با تاکید بر فرهنگ این دو کشور می پردازد. برای روانشناسان بین فرهنگی، آگاهی از سلامت روانی آنان حامل پیام های مهمی است؛ به ویژه اگر این مطالعه در یک زمینه بین-فرهنگی صورت گرفته باشد. لذا در این پژوهش بر آنیم به بررسی نقش تفاوت های فرهنگی بر سلامت روانی بپردازیم.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع علی-مقایسه ای است. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش آموزان پسر متوسطه اول شهر قم و اتباع هندوستان مقیم شهر قم که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ مشغول به تحصیل بودند، می باشند؛ که طبق آماری که از طریق وزارت آموزش و پرورش استان قم در اختیار این پژوهش قرار گرفت، تعداد آنها برای دانش آموزان پسر متوسطه اول ۱۴۵۹۰ دانش آموز و دانش آموزان اتباع ۱۸۶ دانش آموز بود. نمونه پژوهش به تعداد ۱۸۴ نفر (شامل ۹۲ نفر دانش آموز ایرانی و ۹۲ نفر دانش آموز اتباع) به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. لازم به ذکر است که دانش آموزان ایرانی و اتباع به لحاظ به لحاظ جنسیت و پایه تحصیلی همسان سازی گردیدند.

پرسشنامه ی سلامت عمومی ۲۸ سوالی (GHQ - 28): پرسشنامه ی سلامت عمومی، شناخته شده ترین ابزار غربال گری در روانپزشکی (هندرسون، ۱۹۹۰، به نقل از اوتادی، ۱۳۸۰) است که برای شناسایی افراد با تشخیص بیماری روانی به کار می رود. پرسشنامه سلامت عمومی، ناراحتی هایی با طول مدت کمتر از دو هفته را شناسایی می کند و نسبت به بیماری های گذرا، که ممکن است بدون درمان شفا یابند حساس است. نسخه ای ارائه شده در این پژوهش، ۲۸ سوالی می باشد. نمره ی بالا در این آزمون، بیانگر

1. Marta
2. Harpham,
3. Berry
4. Furnham
5. Oishi, S., Schimmack, U., Diener, E., & Suh
6. Schwartz

وجود بیماری و نمره پایین بیانگر عدم بیماری و یا داشتن سلامت عمومی است (کاویانی، موسوی، و محیط، ۱۳۸۰) ولی در این پژوهش نمره بالا بیانگر داشتن سلامت عمومی و نمره پایین بیانگر وجود بیماری می باشد. این پرسشنامه از چهار خرده مقیاس اختلال در عملکرد جسمانی، اضطراب، اختلال در عملکرد اجتماعی و افسردگی تشکیل شده است. نظام نمره گذاری این پرسشنامه، بر اساس مقیاس لیکرت می باشد که به هریک از مقیاس های چهارگانه، نمره ی (۰ - ۱ - ۲ - ۳) داده می شود (گلدبرگ و هیلیر، ۱۹۷۹). چگونگی و اسپیرز (۱۹۹۴) ضریب پایایی پرسشنامه سلامت عمومی به روش باز آزمایی را ۰/۴۷ گزارش کرده است که در سطح $p < 0.05$ عادی معنادار است. علاوه براین، ضریب آلفا برای کل مقیاس، برابر ۰/۸۸ و برای خرده مقیاسهای نشانه های جسمانی (۷ سوال اول)، اضطراب (۷ سوال دوم)، بد کارکردی اجتماعی (۷ سوال سوم) و افسردگی (۷ سوال آخر) به ترتیب ۰/۶۶، ۰/۷۲، ۰/۷۹، ۰/۸۵ گزارش شده است. مولوی (۱۳۸۳) اعتبار و پایایی بازآزمایی این آزمون را ۰/۸۶ گزارش کرده است. پژوهشگران، اعتبار پرسشنامه ی سلامت عمومی را بارها مورد تایید قرار دادند و گلدبرگ و هیلیر (۱۹۷۹) اعتبار این پرسشنامه را ۰/۸۹ گزارش کرده است. روایی و پایایی این پرسشنامه در پژوهش های مذکور و همچنین در ایران بارها مورد تأیید قرار گرفته است. لازم به ذکر است که ۴ گویه از خرده مؤلفه افسردگی بنا به صلاح دید حراست آموزش و پرورش از پرسشنامه حذف شدند.

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

برای تجزیه و تحلیل داده های پژوهش از شاخص های آماری توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و روش های آمار استنباطی (آزمون تی تک نمونه ای، تی گروه های مستقل و تجزیه و تحلیل واریانس چندمتغیره) استفاده شد. این داده ها به وسیله نرم افزار Spss.24 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته ها

در این پژوهش که تفاوت سلامت روان در دانش آموزان ایرانی و اتباع در شهر قم مورد بررسی قرار می گیرد گروه نمونه شامل تعداد ۱۸۴ نفر از دانش آموزان ایرانی و اتباع شهر قم می باشد.

توصیف وضعیت نمرات شرکت کنندگان در متغیر سلامت روان

میانگین و انحراف معیار شرکت کنندگان برای متغیر سلامت روان و ابعاد آن در قالب جدول (۱) نشان داده شده است.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار نمره سلامت روان و ابعاد آن

گروه	متغیر	میانگین	انحراف معیار
دانش آموزان ایرانی	اختلال در عملکرد جسمانی	۶/۷۹	۴/۶۲
	بدکارکردی اجتماعی	۶/۲۴	۴/۴۳
	اضطراب	۱۰/۹۹	۳/۸۱
	افسردگی	۳/۱۱	۲/۸۴
	کل مقیاس سلامت روان	۲۷/۱۳	۱۱
دانش آموزان اتباع	اختلال در عملکرد جسمانی	۵/۷۵	۳/۶۶
	بدکارکردی اجتماعی	۵/۸۲	۳/۸۴
	اضطراب	۱۰/۱۰	۴/۹
	افسردگی	۲/۹	۲/۵۸
	کل مقیاس سلامت روان	۲۴/۵۷	۱۰/۵۱



وضعیت سلامت روانی در دانش آموزان ایرانی و اتباع شهر قم بالاتر از حد متوسط است.

جدول ۲: نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای در کل مقیاس سلامت روان

دانش آموزان اتباع				دانش آموزان ایرانی				نشانه‌ها
سطح معناداری	مقدار t	درجه آزادی	تفاوت میانگین	سطح معناداری	مقدار t	درجه آزادی	تفاوت میانگین	
۰/۰۰۱	-۱۰/۴۲	۹۱	-۱۱/۴۲	۰/۰۰۱	-۷/۷۲	۹۱	-۸/۸۸	سلامت روان

میانگین و انحراف معیار دانش آموزان ایرانی در کل مقیاس سلامت روان به ترتیب برابر ۲۷/۱۳؛ ۱۱ بود. با توجه به مندرجات جدول بالا میانگین کل مقیاس سلامت روان با توجه به نقطه ۵۰ درصدی (نمره ۳۶) به طور معناداری کمتر از حد معمول می‌باشد ($p < ۰/۰۱$). میانگین و انحراف معیار دانش آموزان اتباع در کل مقیاس سلامت روان به ترتیب برابر ۲۴/۷۵؛ ۱۰/۵۱ بود. با توجه به مندرجات جدول بالا میانگین کل مقیاس سلامت روان با توجه به نقطه ۵۰ درصدی (نمره ۳۶) به طور معناداری کمتر از حد معمول می‌باشد ($p < ۰/۰۱$). چون نمره پایین به معنای سلامت روان بیشتر می‌باشد لذا می‌توان نتیجه گرفت که سلامت روان دانش آموزان ایرانی و اتباع بالاتر از حد متوسط می‌باشد.

برای مقایسه سلامت روانی دانش آموزان ایرانی و اتباع از آزمون تی گروه‌های مستقل استفاده شد که نتیجه آن در قالب جدول ۳ ذکر شده است.

جدول ۳: نتایج حاصل از آزمون t بین سلامت روان دانش آموزان ایرانی و اتباع

متغیر	تفاوت دو میانگین	درجه آزادی d.f	t	p
کل مقیاس سلامت روانی	۲/۵۵	۱۸۲	۱/۶۱	۰/۱۰۹

در ابتدا آزمون لوین برای برابری واریانس‌ها گرفته شد که نتایج آن نشان داد واریانس دو گروه در کل مقیاس سلامت روان برابر است چون p به دست آمده بزرگتر از ۰/۰۵ بودند بنابراین فرض صفر که بیان می‌کند واریانس‌ها با هم برابر هستند تأیید شد. نتایج آزمون t نشان داد که بین نظرات دانش آموزان ایرانی و اتباع در کل مقیاس سلامت روان تفاوت معناداری وجود ندارد ($t(182) = 1/61, p = 0/109$).

مفروضه‌های آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره (Manova)

استفاده از آزمون Manova به عنوان یک آزمون پارامتریک، مستلزم رعایت برخی پیش فرض‌های آماری می‌باشد. این پیش فرض‌ها شامل: ۱- توزیع نرمال نمرات متغیرهای وابسته ۲- همسانی واریانس‌های متغیر وابسته ۳- یکسانی ماتریس واریانس-کواریانس می‌باشد (مولوی، ۱۳۸۶).

۱- توزیع نرمال برای نمرات متغیرهای وابسته: اساس این پیش فرض بر این است که فرض می‌شود توزیع نمرات در جامعه نرمال است برای آزمون این پیش فرض از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف استفاده شد نتایج این آزمون در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴: نتایج آزمون کولموگراف اسمیرنوف برای فرض نرمال بودن داده‌ها در دانش آموزان ایرانی و اتباع

متغیرها	دانش آموزان ایرانی			دانش آموزان اتباع		
	آماره	درجه آزادی	معناداری	آماره	درجه آزادی	معناداری
سلامت روان	۰/۱۲۷	۹۲	۰/۰۵۲	۰/۰۷	۹۲	۰/۲۰
اختلال در عملکرد جسمانی	۰/۱۱۲	۹۲	۰/۰۷۱	۰/۰۹	۹۲	۰/۱۶۲
اضطراب	۰/۱۰۹	۹۲	۰/۱۲۳	۰/۱۲۸	۹۲	۰/۰۵۳

اختلال در عملکرد اجتماعی	۰/۰۹۸	۹۲	۰/۱۰۸	۰/۱۰۶	۹۲	۰/۱۱۲
افسردگی	۰/۱۱۴	۹۲	۰/۰۹۸	۰/۱۲۱	۹۲	۰/۰۹۱

نتایج آزمون کولموگروف- اسمیرنف در مورد پیش فرض نرمال بودن نمرات متغیرهای پژوهش در جدول ۴ ارائه شده است. همانطور که مشاهده می شود پیش فرض نرمال بودن برای متغیرهای پژوهش در هر دو گروه برای کلیه متغیرها در عضویت گروهی تأیید می شود و توزیع آنان نرمال است. بنابراین پیش فرض دوم آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره (Manova) تأیید می شود.

۲- همسانی واریانس ها: برای سنجش فرض تساوی واریانس های نمرات متغیرهای وابسته از آزمون لوین استفاده شده است که نتایج این آزمون در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵: آزمون لوین برای بررسی پیش فرض برابری واریانس ها برای متغیرها وابسته

متغیرها	آماره	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	معناداری
سلامت روان	۰/۳۲۱	۱	۱۸۲	۰/۷۶۸
اختلال در عملکرد جسمانی	۰/۷۴۲	۱	۱۸۲	۰/۵۴۳
اضطراب	۰/۹۸۷	۱	۱۸۲	۰/۴۳۲
اختلال در عملکرد اجتماعی	۰/۴۵۶	۱	۱۸۲	۰/۶۵۴
افسردگی	۰/۳۴۵	۱	۱۸۲	۰/۷۲۱

همانطور که در جدول ۴-۵ مشاهده می شود بین واریانس گروه ها از لحاظ متغیرهای وابسته تفاوت معناداری وجود ندارد؛ لذا فرض تساوی واریانس ها تأیید می شود و می توان از آزمون Manova استفاده کرد.

۳- یکسانی ماتریس واریانس - کواریانس: یکی دیگر از پیش فرض های لازم برای استفاده از تحلیل کواریانس چندمتغیره، برابری ماتریس کواریانس مشاهده شده برای متغیرهای وابسته در تمام گروه ها است. نتایج آزمون M باکس جهت اطمینان از عدم تخطی از مفروضه ی یکسانی ماتریس واریانس - کواریانس، در جدول (۶) ارائه شده است. مطابق با این جدول، از این مفروضه تخطی نشده است.

جدول ۶: نتایج آزمون مفروضه ی یکسانی ماتریس واریانس - کواریانس

Box's M	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی داری
۱۶/۸۶	۱/۶۴	۱۰	۱۵۸۳۶۱/۷۵	۰/۰۸۷

بین ابعاد سلامت روان دانش آموزان ایرانی و اتباع در شهر قم تفاوت معنی داری وجود دارد. همانطور که مشاهده شد مفروضه های تحلیل واریانس چندمتغیره رعایت شده است؛ لذا برای بررسی تفاوت بین میانگین ابعاد سلامت روان دانش آموزان ایرانی و اتباع در شهر قم از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده گردید که نتایج آن در قالب جداول (۷) نشان داده شده است.

جدول ۷: نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) ابعاد سلامت روان

نوع آزمون	مقدار آزمون	آماره F	df فرضیه	df خطا	سطح معنی داری	ضریب اتا
اثر پیلایی	۰/۰۲۵	۱/۱۶	۴	۱۷۹	۰/۳۲۶	۰/۰۳
لامبدای ویلکز	۰/۹۷۵	۱/۱۶	۴	۱۷۹	۰/۳۲۶	۰/۰۳
تی هتلینگ	۰/۰۲۶	۱/۱۶	۴	۱۷۹	۰/۳۲۶	۰/۰۳
ریشه روی	۰/۰۲۶	۱/۱۶	۴	۱۷۹	۰/۳۲۶	۰/۰۳



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



همان طوری که نتایج جدول (۷) نشان می‌دهد، مقادیر به دست آمده برای سطح معنی‌داری آزمون‌های بعمل آمده، برای همه متغیرها بیشتر از ۰/۰۵ هستند ($\text{sig} > 0/05$)؛ لذا چنین استنباط می‌شود که در متغیرهای وابسته پژوهش، بین میانگین‌های نمرات ابعاد سلامت روان دانش آموزان ایرانی و اتباع، تفاوت معنی‌دار وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش به بررسی سلامت روان دانش‌آموزان ایرانی و اتباع شهر قم پرداخته شد. میانگین و انحراف معیار دانش‌آموزان ایرانی در کل مقیاس سلامت روان به ترتیب برابر ۲۷/۱۳؛ ۱۱ بود. با توجه به مندرجات جدول بالا میانگین کل مقیاس سلامت روان با توجه به نقطه ۵۰ درصدی (نمره ۳۶) به طور معناداری کمتر از حد معمول می‌باشد ($p < 0/01$). میانگین و انحراف معیار دانش‌آموزان اتباع در کل مقیاس سلامت روان به ترتیب برابر ۲۴/۷۵؛ ۱۰/۵۱ بود. با توجه به مندرجات جدول بالا میانگین کل مقیاس سلامت روان با توجه به نقطه ۵۰ درصدی (نمره ۳۶) به طور معناداری کمتر از حد معمول می‌باشد ($p < 0/01$). چون نمره پایین به معنای سلامت روان بیشتر می‌باشد لذا می‌توان نتیجه گرفت که سلامت روان دانش‌آموزان ایرانی و اتباع بالاتر از حد متوسط می‌باشد. این یافته با نتایج پژوهش‌های اصغرپور (۱۴۰۰) و آتش‌پور و همکاران (۱۳۹۳) همسو است. البته این بالا بودن سطح سلامت روانی در بین گروه‌های مختلف جامعه در ایران می‌تواند حاکی از بالا بودن میزان امنیت در سایر سطوح مختلف جامعه باشد که این مسئله در نگرش تک‌تک افراد جامعه نسبت به سلامت روانی رسوخ پیدا کرده است. پس می‌تواند این طور برداشت کرد سطح سلامت روانی افراد تا حد زیادی تابع سطوح مختلف امنیت همانند: امنیت ملی و اجتماعی است که توانسته بر نظر افراد نسبت به سلامت روانی اثرگذار باشد. البته از نگاهی دیگر شاید بتوان این سطح بالای سلامت را به علت دور بودن دانش‌آموزان از فضای کاری و اقتصادی جامعه حال حاضر ایران دانست. به یقین چنانچه افراد در شرایط نابسامان شغلی و حرفه‌ای قرار داشته باشند، سلامت روانی آنها به مخاطره خواهد افتاد و دور بودن آنها از این فضای پر چالش یکی از علت‌های بالا بودن سطح سلامت روانی در بین دانش‌آموزان باشد. این یافته با نتایج پژوهش‌های صدیقی (۱۳۹۷) و قادری و همکاران (۱۳۹۳) همسو است.

رضایت‌مندی فرد مهاجر از جامعه میزبان، یکی از مولفه‌هایی است که می‌تواند آنها را نسبت به جامعه میزبان خوشبین و در نتیجه امکان هم‌نوایی را افزایش دهد. بر عکس زمانی که احساس تبعیض وجود دارد، این رضایت‌مندی و سازگاری کاهش پیدا می‌کند. مفهوم رضایت‌مندی به معنی در دسترس بودن فرصت‌ها برای به کار گرفتن توانایی‌ها در جهت توسعه فردی و خدمت به دیگران است. به ویژه در جهان معاصر به معنی دستیابی به تمام استعدادها می‌باشد (پترسون و همکاران، ۲۰۰۵). در زمینه دانش‌آموزان اتباع (هندوستانی) مورد مطالعه، وجود برنامه‌های آموزشی و مشاوره‌ای متمرکز برای آنها از مشکلات عدم رضایت‌مندی و تبعات آن جلوگیری می‌کند. با توجه به مدل بری و ساباتیر (۲۰۱۰) نیز تبعیض یکی از عوامل مهم در میزان سازگاری است. آنها مهمترین مشکل سازگاری را تجربه تبعیض می‌دانند. به طور کلی، بین تبعیض و گرایش به سلامت جامعه میزبان، رابطه منفی وجود دارد. افراد زمانی که از نظر هویتی در امان باشند، قادر خواهند بود شرایط متفاوت خود را بپذیرند و برعکس، زمانی که در معرض تهدید قرار می‌گیرند، دیدگاهی منفی به کسانی که در حق آنها تبعیض کرده‌اند پیدا می‌کنند و برای تلافی، فرهنگ جامعه میزبان را رد می‌کنند. علاوه بر بری، وارد و کندی (۱۹۹۳) نیز تبعیض را بزرگترین عامل عدق انطباق و پذیرش فرهنگ جامعه دانسته‌اند.

نتایج نشان داد مقادیر به دست آمده برای سطح معنی‌داری آزمون‌های بعمل آمده، برای همه متغیرها بیشتر از ۰/۰۵ هستند ($\text{sig} > 0/05$)؛ لذا چنین استنباط می‌شود که در متغیرهای وابسته پژوهش، بین میانگین‌های نمرات ابعاد سلامت روان دانش‌آموزان ایرانی و اتباع، تفاوت معنی‌دار وجود ندارد. این یافته با نتایج پژوهش اصغرپور (۱۴۰۰) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که یکی از عوامل عدم تفاوت سلامت روان در دانش‌آموزان ایرانی و اتباع، نبود تبعیض آموزشی در این دو قشر است.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۵۷

این تحقیق در دانش آموان متوسطه اول ایرانی و اتباع شهر قم انجام گرفته است؛ بنابراین امکان تعمیم یافته‌های آن به کل کشور وجود ندارد. تنها ابزار جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش، پرسشنامه بود که جنبه‌ی خودگزارشی دارد. به همین دلیل خالی از اشکال و سوگیری در پاسخ‌گویی نیست. کمبود منابع فارسی و تحقیقات انجام شده در ایران پیرامون مقایسه سلامت روان در بین دانش آموزان و اتباع از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر بوده است. حتی تحقیقات پیرامون این موضوع نیز اندک بوده است. به علت اهمیت بالای سلامت روانی دانش‌آموزان، پیشنهاد می‌شود با همکاری مرکز مشاوره آموزش و پرورش، همانطور که در ابتدای هر سال تحصیلی آزمون‌های مختلف در طرح پایش سلامت دانش‌آموزان هر پایه گرفته شود، این آزمون در سال‌های بعد دانش‌آموزی نیز تکرار شود و نتایج آن به سایر بخش‌های آموزش و پرورش همانند: معاونت پژوهشی، امور فرهنگی و فوق برنامه گزارش داده شود تا در این خصوص برنامه‌ریزی‌های مقتضی انجام شود.

منابع

- اصغری‌پور، میان (۱۴۰۰). مقایسه ی تصویر بدنی، بهزیستی روان شناختی و سازگاری روان شناختی دانش آموزان دوره متوسطه ایرانی و افغانی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه سمنان.
- آتش پور، سیدحمید؛ حسینی، مهرداد؛ کنعانی، نفیسه؛ صمصام شریعت، سیدمحمد رضا؛ سلک، نرگس (۱۳۹۳). مقایسه ویژگی های شخصیتی دانشجویان دانشگاه آزاد خوراسگان و دانشجویان دانشگاه پوترا مالزی. دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی. ۱۵ (۱)، ۸۱-۸۹.
- آزادی، سارا؛ آزاد، حسین. (۱۳۹۰). بررسی رابطه حمایت اجتماعی، تاب آوری و سلامت روانی دانشجویان شاهد و ایثارگر دانشگاه‌های شهر ایلام. مجله علمی پژوهشی طب جانباز، ۳ (۱۲)، ۵۸-۴۸.
- صدیقی الهه، بیدکی رضا، میدانی عباس، احمدی نیا حسن، رضائیان محسن (۱۳۹۷). بررسی وضعیت سلامت روان در دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان در سال ۱۳۹۵. مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان، ۱۷ (۷)، ۶۶۹-۶۸۰.
- علیق، امیمه محسن؛ آگیلاروفایی، ماریا؛ رسول زاده طباطبایی، سیدکاظم (۱۳۸۸)، الگوی صلاحیت روانی - اجتماعی تایلر: مقایسه دانشجویان ایرانی و لبنانی، روانشناسی تحولی، ۲۱ (۶)، ۵۴-۴۷.
- فخاری، علی؛ داداش زاده، حسین؛ رنجبر کوچکسرائی، فاطمه؛ خوشبایان، منوچهر؛ صفائیان، عبدالرسول؛ نادعلی، شهناز (۱۳۸۱). بررسی ارتباط بین صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی تبریز. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. ۲ (۷)، ۹۲-۱۰۲.
- قادری مصعب، الله یاری فاطمه، نصیری مرتضی، فکوری الهام (۱۳۹۳). بررسی سلامت روان و عوامل مرتبط با آن در دانشجویان مراکز آموزش عالی شهر جیرفت در سال ۱۳۹۲. مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان، ۱۳ (۱۰)، ۹۴۹-۹۶۰.
- کاویانی، حسین (۱۳۸۰). مصاحبه و آزمودنی های روانی. انتشارات: پژوهشکده علوم شناختی، تهران.
- مهداد، علی و مهدی زادگان، ایران (۱۳۸۸)، مقایسه رفتار شهروندی سازمانی و رفتارهای ضد تولید در میان کارکنان کارخانه جات خودرو سازی ایران و مالزی، یافته های نو در روان شناسی، ۱۲ (۴)، ۹۳-۷۹.
- Berry, J. W., & Sabatier, C. (2010). Acculturation, discrimination, and adaptation among second generation immigrant youth in Montreal and Paris. *International journal of intercultural relations*, 34(3): 191-207.
- Berry, J. W. (2002). *Cross-cultural psychology: Research and applications*: Cambridge University Press.
- Berry, J., Dasen, P. & Sarawathi, T., (1997), *Handbook of cross-cultural psychology: Basic processes and human development*, Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Bögels, S. M., & Mansell, W. (2004). Attention processes in the maintenance and treatment of social phobia: hypervigilance, avoidance and self-focused attention. *Clinical psychology review*, 24(7), 827-856.
- Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T., & McDougall, F. (2003). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance. *Learning and Individual Differences*, 14, 49-66.



- Gammon, J. & Morgan-Samuel, H. (2005). A study to ascertain the effect of structured student tutorial support on student stress, self-esteem and coping. *Nurse Education in Practice*, 5, 161–171
- Goldberg, P. & Hiller, V. F. (1979). A Scaled version of the General Health Questionnaire. *Psychological Medicine*, 9, 139- 145.
- Lee, J. S., Koeske, G. F., & Sales, E. (2004). Social support buffering of acculturative stress: A study of mental health symptoms among Korean international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 28(5), 399-414.
- Lin, N.(1974). *Foundation of Social Research*, New York: MC Graw. Hill.
- Marta, Y. Y.(2001). “Moderators of stress in Salvadoran refugees: the role of social and personal resources”. *International Migration Review*, Vol. 35 , No. 3, pp. 840- 869.
- Oishi, S., Schimmack, U., Diener, E., & Suh, E. M. (1998). The measurement of values and individualism-collectivism. *Personality and social psychology bulletin*, 24(11), 1177-1189.
- Peng, L., Zhang, J., Li, M., Li, P., Zhang, Y., Zuo, X., ... & Xu, Y. (2012). Negative life events and mental health of Chinese medical students: the effect of resilience, personality and social support. *Psychiatry research*, 196(1), 138-141.
- Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. E. (2005). Orientations to happiness and lifesatisfaction: The full life versus the empty life. *Journal of happiness studies*, 6(1): 25-41.
- Ryan, M. E &Twibell, R. S. (2000). Concerns, values, stress, coping, health and educational outcomes of college students who studied abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 409-435.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1-65): Elsevier.
- Triandis, H. C. (2001), Individualism-collectivism and personality, *Journal of personality*, 69(6), 907-924.
- Triandis, HC, Bontempo, R. Villareal, M. Asai, M. & Lucca, N. (1988), Individualism-collectivism: Cross-cultural perspectives on selfingroup relationships, *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 323-338.
- Ward, C. (2000). Clinical significance of the bicuspid aortic valve. *Heart*, 83(1), 81-85.
- Ward, C., & Kennedy, A. (1993). Psychological and socio-cultural adjustment during cross-cultural transitions: A comparison of secondary students overseas and at home. *International journal of psychology*, 28(2), 129-147.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



پیش بینی درگیری تحصیلی در دانش آموزان متوسطه اول براساس بهزیستی ذهنی در مدرسه و مهارت های اجتماعی بعد از حضوری شدن مدارس در پاندمی کرونا

سیده افسانه حسینی احمدفداله^۱

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل

ahmadfedallehosseini@gmail.com

سعید خاکدال^۲

۲. دانشجوی دکتری مشاوره، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل

علی رضایی شریف^۳

۳. استاد، گروه مشاوره، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل

چکیده:

با هدف پیش بینی درگیری تحصیلی در دانش آموزان متوسطه اول براساس بهزیستی ذهنی و مهارت های اجتماعی بعد از حضوری شدن مدارس در پاندمی کرونا انجام گرفت. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش آموزان منطقه ۱۶ استان تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ تشکیل می دادند که از میان آنها با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای، ۲۶۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند به منظور جمع آوری داده ها از فرم کوتاه مقیاس بهزیستی ذهنی نوجوانان در مدرسه، پرسشنامه درگیری تحصیلی و مقیاس مهارت های اجتماعی استفاده شد. داده ها با استفاده از آزمون های آماری ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته ها نشان داد که بین مهارت های اجتماعی و بهزیستی ذهنی با درگیری تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت معناداری وجود دارد ($p < 0/01$). همچنین نتایج تحلیل رگرسیون آشکار کرد که مهارت های اجتماعی و بهزیستی ذهنی به طور مثبت معنادار می توانند درگیری تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی کنند ($p < 0/01$). بنابراین، می توان نتیجه گرفت که مهارت های اجتماعی و بهزیستی ذهنی از متغیرهای مهم و مرتبط با درگیری تحصیلی دانش آموزان بعد از حضوری شدن مدارس می باشد.

واژگان کلیدی: درگیری تحصیلی، مهارت های اجتماعی، بهزیستی ذهنی، پاندمی کرونا



Predicting academic engagement in junior high school students based on mental well-being at school and social skills after in-person schools during the coronavirus pandemic.

Seyedeh Afsaneh Hosseini Ahmadfedalleh¹

Master's student, Counseling, University of
Mohaghegh Ardabili, Ardabil
ahmadfedallehosseini@gmail.com

Saeed Khakedal²

PhD Student, Counseling, University of Mohaghegh
Ardabili.

Ali Rezaii sharif³

Professor, Consulting Department, University of
Mohaghegh Ardabili.

Abstract

The present study aimed to predict academic engagement in junior high school students based on mental well-being and social skills after schools became in-person during the Corona pandemic. The research method was a descriptive correlational type. The statistical population of the study consisted of all students in District 16 of Tehran Province in the academic year 1402-1403, from which 260 people were selected as a sample using cluster random sampling. In order to collect data, the short form of the Adolescent Mental Well-being Scale at School, the Academic Engagement Questionnaire, and the Social Skills Scale were used. The data were analyzed using Pearson correlation coefficient statistical tests and multiple regression analysis. The findings showed that there is a significant positive relationship between social inhibition and mental well-being with students' academic engagement ($p < 0.01$). The results of the regression analysis also revealed that social skills and mental well-being can significantly positively predict students' academic engagement ($p < 0.01$). Therefore, it can be concluded that social control and mental well-being are important variables related to students' academic engagement after schools become in-person.

Keywords: Academic engagement, mental well-being, social skills, coronavirus pandemic





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
Date of holding the conference: 4 March 2025



مقدمه

در ۳۰ ژانویه ۲۰۲۰، سازمان بهداشت جهانی، وقوع کرونا ویروسی جدید^۱ را خبر داد و وضعیت اضطراری سلامت عمومی را اعلام کرد. در ۱۱ فوریه سال ۲۰۲۰ میلادی، سازمان بهداشت جهانی^۲ به طور رسمی این ویروس را به عنوان بیماری ویروسی کرونا را کووید ۱۹ نام گذاری کرد. این بیماری مسری، بزرگترین شیوع از زمان شیوع شدید سندرم حاد تنفسی سارس در سال ۲۰۰۳ بوده است و با احتمال ایجاد بیماری تنفسی شدید، به سرعت بر دولت‌ها و سیستم‌های بهداشت عمومی تاثیر گذاشته است. میلیون‌ها زندگی به طور قابل توجهی تغییر کرده و فرآیندی جهانی در حال انجام است. ویروس کرونا، یک بحران پزشکی عمومی را ایجاد کرده که نیازمند پاسخ اضطراری مناسب است. این ویروس به عنوان یک بیماری عفونی نوظهور برای اولین بار در وهان چین شناسایی شد. از جمله علائم شایع این بیماری می‌توان به تب، سرفه و تنگی نفس اشاره کرد. به دلیل نداشتن واکسن، مداخلات غیر دارویی تنها راه پیشگیری از بیماری است که به طور چشم گیری عادات روزانه بدن، شرایط روحی، موقعیت اجتماعی و اقتصادی را تحت تاثیر قرار می‌دهد (بهداشت جهانی، ۱۳۹۹). اقدامات بی سابقه ای برای کند کردن و قطع انتقال ویروس کرونا انجام شده که زمان و فشار وارد شده بر سیستم های بهداشتی را کاهش می‌دهد، اما هزینه اقتصادی و اجتماعی زیادی دارد. معیارهای فاصله گذاری اجتماعی، بسته شدن مدارس و محیط های کاری، افراد را با چالش هایی مواجه کرده است از آن جمله درگیری تحصیلی پایین در دانش آموزان است. درگیری تحصیلی وضعیت مطلوبی است که دانش آموزان در ارتباط با فعالیت های آموزشگاهی تحت شرایط خاصی به آن دست می‌یابند. هدف سازمان مدرسه، دست یابی دانش آموزان به درگیری تحصیلی است. درگیری تحصیلی عاملی بسیار اثرگذار در پیشرفت تحصیلی است. به طور کلی به مشارکت فعال دانش آموزان در تکلیف و فعالیت های درسی اشاره دارد و عامل مهمی برای پیش بینی پیشرفت تحصیلی محسوب می‌شود (افروز، اژه ای، حجازی و مقدم زاده؛ ۱۳۹۸). دانش آموزانی که درگیری تحصیلی بیشتری دارند عملکرد تحصیلی بالاتری دارند (آکپان و اومبانگ^۳، ۲۰۱۳؛ تاکا، ۲۰۱۵). در مقابل، فقدان درگیری تحصیلی پیامدهای منفی از قبیل کم آموزی، درگیری در انحرافات و افزایش افت تحصیلی برای دانش آموزان را به دنبال دارد (گومز^۴ و همکاران، ۲۰۱۵).

از جمله عواملی که می‌تواند بر درگیری تحصیلی تاثیر بگذارد بهزیستی ذهنی^۵ می‌باشد. بهزیستی ذهنی به معنای قابلیت یافتن تمام استعدادهای فرد است و از تعادل میان عواطف مثبت و منفی، و رضایت مندی از زندگی ناشی می‌شود (دورایا پائ^۶، ۲۰۱۱). بهزیستی ذهنی به ارزیابی و درک شخصی افراد از کیفیت زندگی شان شامل کیفیت کنش اجتماعی، روان شناختی و عاطفی اطلاق می‌شود (برجلی، یگیان کوله مرز، بختی، و عباسی، ۱۳۹۲). بهزیستی ذهنی به دنبال ارزیابی های مثبت و منفی درباره ی نحوه ی تجربه کردن زندگی توسط مردم است. این ارزیابی ذهنی شامل بعد عاطفی و شناختی است. افراد، بهزیستی ذهنی شان را از راه های مختلف اندازه می‌گیرند که شامل قضاوت شناختی و واکنش های عاطفی است (ویلز، ادارو، ۲۰۰۹). مولفه ی عاطفی^۷ بهزیستی ذهنی (در برگیرنده ی خلق و هیجانات) شامل عاطفه ی مثبت^۸ و عاطفه منفی^۹ می‌شود. مولفه های عاطفی بهزیستی ذهنی بیان کننده ی ارزیابی ها یا واکنش هایی هستند که در حال انجام است؛ یعنی وقایعی است که افراد در حال حاضر تجربه می‌کنند (پاوت، ویلیام و دینر، ۲۰۰۴). مولفه ی شناختی بهزیستی ذهنی، به قضاوت ارزیابانه فرد درباره کیفیت زندگی یا رضایت از زندگی اشاره دارد (پاوت، ویلیام و دینر، ۲۰۰۴). افراد می‌توانند شرایط زندگی خود را بررسی کنند، اهمیت این شرایط را سبک و سنگین کنند و سپس زندگی خود را در یک مقیاس با دامنه ی رضایت مندی تا نارضايت مندی ارزیابی کنند (دینر و سو^{۱۰}، ۲۰۰۰). از دیگر عواملی که با درگیری تحصیلی ارتباط دارد مهارت های اجتماعی می‌باشند، که البته بسیاری مشارکت اجتماعی را با مهارت های اجتماعی به جای هم به کار می‌برند ولی مشارکت اجتماعی به «درگیری، مشارکت و انجام یا بودن با دیگران» اشاره دارد (وید^{۱۱} و همکاران،



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



چهارمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی روانشناسی بالینی کودک و نوجوان

۲۰۱۸)، در حالی که مهارت‌های اجتماعی^{۱۲} رفتارهای خاصی هستند که برای تسهیل تبادل اجتماعی موفق استفاده می‌شوند (کاول، ۱۹۹۰). چگونه متوجه شویم که چه مهارت‌هایی باعث پیشرفت دانش آموزان می‌شوند از لحاظ تاریخی، مدارس بر مهارت‌های اصلی تحصیلی مانند نوشتن یک استدلال منسجم یا حل یک مسئله جبر پیچیده تمرکز کرده‌اند. در حالی که این مهارت‌ها مهم هستند، ولی مهارت‌های دیگر نیز می‌توانند به پیش بینی موفقیت تحصیلی کمک کنند. در واقع، تعداد فزاینده‌ای از تحقیقات نشان می‌دهند که مهارت‌های اجتماعی و عاطفی برای موفقیت دانش‌آموز لازم می‌باشند این مهارت‌ها نمرات و نمرات آزمون استاندارد شده را پیش‌بینی می‌کنند (به عنوان مثال، ممدوف، ۲۰۲۱؛ مایر و همکاران، ۲۰۲۳؛ پوروپات، ۲۰۰۹)^{۱۳}. دانش‌آموزانی که در سنین نوجوانی از نظر جامعه‌سنجی توسط همسالان طرد می‌شوند، نقص توجه و مشکلات رفتاری بیشتری دارند، در نمرات بیشتری شکست می‌خورند و احتمال ترک تحصیل دیرتر در سنین نوجوانی در کودکان محبوب بیشتر است (اولندیک^{۱۴} و همکاران، ۱۹۹۲). راه‌های برای غنی کردن این مهارت وجود دارد یکی از آن‌ها موسیقی درمانی که از تجربیات موسیقی و روابطی که از طریق آنها ایجاد می‌شود استفاده می‌کنند تا افراد را قادر سازند با دیگران ارتباط برقرار کنند، ارتباط برقرار کنند و احساسات خود را به اشتراک بگذارند (گرتزگر^{۱۵} و همکاران، ۲۰۲۲) توجه مشترک، تماس چشمی و نوبت گرفتن، رفتارهای ارتباطی ضروری هستند که در فرآیندهای موسیقی درمانی ذاتی هستند و مشخصه ایجاد موسیقی مشترک و فعال هستند.

(گرتزگر و همکاران، ۲۰۱۴) با توجه به این که درگیری تحصیلی از اهمیت زیادی در مدارس برخوردار می‌باشد و یکی از عوامل اصلی تعیین کننده پیشرفت تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان چه در زمان قبل از شیوع کرونا و چه در زمان شیوع کرونا است لذا لازم است عوامل تاثیر گذار بر درگیری تحصیلی که می‌تواند یکی از عوامل مبارزه با افت تحصیلی پنهان در زمان شیوع کرونا باشد شناسایی شوند و با ایجاد آن شرایط میزان درگیری تحصیلی را افزایش دهیم، حال این پژوهش در پی یافتن این مسئله است که پیش بینی درگیری تحصیلی دانش آموزان براساس بهزیستی ذهنی و مهارت‌های اجتماعی در زمان حضوری شدن مدارس در پاندمی کرونا هست.^۱

روش پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و از نظر روش توصیفی از نوع پیمایشی می‌باشد که از زمره ی پژوهش های کمی محسوب می‌شود جامعه ی آماری، نمونه و روش نمونه گیری: جامعه ی آماری پژوهش را تمامی دانش آموزان دوره ی متوسطه اول منطقه ۱۶ (استان تهران) تشکیل می‌دادند که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ مشغول به تحصیل بودند. برای انتخاب نمونه از میان جامعه ی آماری، با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای، نمونه ای به حجم ۳۰۰ نفر انتخاب شد که در نهایت پرسشنامه ی ۲۵۰ نفر قابل تحلیل بود.

1. Outbreak of the new coronavirus
2. World Health Organization
3. Akpan and Umbang
4. Gomez
5. Mental well-being
6. Duryayappa
7. Emotional
8. Positive emotion
9. Negative emotion
10. Dinner and Sue
11. Vide
12. Social skills
13. Mammadov, Mayer and Propat
14. Olandic
15. Gretzger



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



برای جمع آوری داده ها از مقیاس های زیر استفاده گردید:

۱. مقیاس مهارت های اجتماعی^۱: حاوی ۳۹ سوال ۵ گزینه ای می باشد که توسط ایندربیتزن و فوستر (۱۹۹۲) می باشد نسخه اصلی این پرسشنامه دارای ۴۰ سوال می باشد که یک عبارت به دلیل عدم انطباق با فرهنگ ایران حذف شد (عبارت شماره ۲۲). این پرسشنامه در دو زمینه رفتارهای مثبت و منفی می باشند. هر عبارت دارای شش گزینه است. در گزینه های مثبت، نمره مربوط به: گزینه اصلا درست نیست (صفر)، خیلی کم درست است (یک)، کمی درست است (دو)، تا حدی درست است (سه)، بیشتر اوقات درست است (چهار)، همیشه درست است (پنج) است، در گزینه های منفی روش نمره گذاری معکوس است. نحوه ارزیابی مهارت های اجتماعی هر فرد توسط این پرسشنامه بدین صورت است که اگر فردی نمره اش بالاتر از میانگین باشد، دارای مهارت های اجتماعی بالا است و اگر پایین تر از میانگین باشد، مهارت های اجتماعی پایین دارد. پایایی این پرسشنامه را امینی (۱۳۷۸) در شهر تهران برای دانش آموزان دوم راهنمایی برای گزاره های مثبت و منفی به ترتیب ۰/۷۱ و ۰/۶۸ گزارش کرده است برای بخش مثبت این پرسشنامه ضریب پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ ۸۰/۷۱ و برای بخش منفی ضریب پایایی ۸۰/۵۱ به دست آمده است (دوران، ۱۳۸۰).

۲. فرم کوتاه مقیاس بهزیستی ذهنی نوجوانان در مدرسه^۲: فرم کوتاه مقیاس ۸ سوالی بهزیستی ذهنی نوجوانان در مدرسه (تیان و همکاران، ۲۰۱۴) آن را طراحی کرده اند و بهزیستی نوجوانان را در سطح مدرسه می سنجند. این مقیاس شامل ۲ خرده مقیاس می باشد. خرده مقیاس اول عبارت است از رضایت از مدرسه^۳ (سوال های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶) که در یک اندازه ی شش لیکرتی از نمره ی ۱ (کاملا مخالفم) تا نمره ی ۶ (کاملا موافقم) نمره گذاری می شود و خرده مقیاس دوم عبارت است از عاطفه در مدرسه^۴ (سوال های ۷ و ۸) که در یک اندازه ی شش لیکرتی از نمره ی ۱ (هرگز) تا نمره ی ۶ (همیشه) نمره گذاری می شود. نمره ی رضایت از مدرسه از طریق جمع نمره های سوال های ۱ تا ۶ به دست می آید و نمره ی عاطفه در مدرسه از طریق کم کردن نمره ی سوال ۸ از ۷ به دست می آید. نمره ی کل بهزیستی ذهنی از طریق جمع کردن نمره های خرده مقیاس های رضایت از مدرسه و عاطفه در مدرسه به دست می آید. نمره ی بالاتر در هر خرده مقیاس و کل نمره ها نشان دهنده ی سطح بالاتر بهزیستی ذهنی نوجوانان در مدرسه است.

۳. پرسشنامه درگیری تحصیلی^۵: پرسشنامه تحصیلی توسط ربو^۶ در سال (۲۰۱۳) طراحی شد برای سنجش ابعاد درگیری تحصیلی، از ابعاد شناختی، هیجانی، رفتاری و عاملی پرسشنامه درگیری تحصیلی استفاده خواهد شد. در این پرسشنامه از هشت ماده برای سنجش بعد درگیری شناختی، از چهار ماده برای سنجش بعد درگیری هیجانی، از پنج ماده برای سنجش بعد درگیری عاملی استفاده و ماده ۶ ها در مقیاس پنج درجه ای از ۱ (کاملا مخالفم) تا ۵ (کاملا موافقم) نمره گذاری شده است.^۱

یافته ها

برای تجزیه و تحلیل داده ها در بخش آماری توصیفی، از گزارش فراوانی، میانگین و انحراف معیار و در بخش آمار استنباطی، از ضرایب همبستگی پیرسون و تجزیه و تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان استفاده شد. داده ها با نرم افزار SPSS23 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

1. Social skills
2. Adolescent mental well-being at school
3. Satisfaction with school
4. Emotion at school
5. Academic conflict
6. Rio



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



جدول ۱ آمار توصیفی

متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
بهزیستی ذهنی در مدرسه	۲۳۰	۲۸/۷۷	۹/۵۳
مهارت های اجتماعی	۲۳۰	۱۰۲/۲۳	۱۶/۴۹
درگیری تحصیلی	۲۵۰	۵۲/۶۸	۲۰/۳۰

همان طور که در جدول مشاهده می شود میانگین و انحراف استاندارد بهزیستی ذهنی در مدرسه به ترتیب ۲۸/۷۷، ۹/۵۳؛ میانگین و انحراف استاندارد مهارت های اجتماعی به ترتیب ۱۰۲/۲۳، ۱۶/۴۹ و میانگین و انحراف استاندارد درگیری تحصیلی ۵۲/۶۸، ۲۰/۳۰ می باشد.

جدول ۲ همبستگی بین متغیرهای بهزیستی ذهنی در مدرسه و مهارت های اجتماعی با درگیری تحصیلی

بهزیستی ذهنی	مهارت های اجتماعی	درگیری تحصیلی
۱		
بهزیستی ذهنی		
مهارت های اجتماعی	۰/۷۴**	۱
درگیری تحصیلی	۰/۵۴**	۰/۶۷**

** P<۰/۰۱

* P<۰/۰۵

همانطور که در جدول مشاهده می شود بین بهزیستی ذهنی در مدرسه با درگیری تحصیلی ($p<۰/۰۱$, $r=۰/۵۴$) و بین مهارت های اجتماعی با درگیری تحصیلی ($p<۰/۰۱$, $r=۰/۶۷$)، رابطه مثبت معناداری وجود دارد.

جدول ۳: نتایج تحلیل رگرسیون جهت پیش بینی درگیری تحصیلی براساس مهارت های اجتماعی و بهزیستی ذهنی

مدل	R	R ²	تعدیل شده R	F	sig
۱	۰/۵۸	۰/۳۴	۰/۳۳	۵۷/۹۸	۰/۰۰۱

ضرایب بتا و آزمون معناداری T برای متغیرهای پیش بین

متغیر ملاک	متغیرهای پیش بین	B	STE	B	T	sig
درگیری تحصیلی	مقدار ثابت	۴۹/۳۳	۱۰/۴۱	۴/۷۴	۰/۰۰۱	
	مهارت های اجتماعی	۱/۱۳	۰/۳۰	۰/۳۰	۳/۷۵	۰/۰۰۱
	بهزیستی ذهنی	۰/۶۸	۰/۱۷	۰/۳۲	۳/۹۰	۰/۰۰۱

همان طور که در جدول ۳ مشاهده می شود، تقریباً ۰/۳۳ درصد از واریانس متغیر درگیری تحصیلی براساس متغیرهای مهارت های اجتماعی و بهزیستی ذهنی قابل پیش بینی است. نسبت F نیز بیانگر این است که رگرسیون متغیر درگیری تحصیلی براساس متغیرهای مهارت های اجتماعی و بهزیستی ذهنی معنادار می باشد. متغیر مهارت های اجتماعی با بتای ۰/۳۰ و متغیر بهزیستی ذهنی با بتای ۰/۳۲ به طور مثبت و معنادار قدرت پیش بینی درگیری تحصیلی دانش آموزان را دارند.

بحث و نتیجه گیری

با شیوع بیماری کرونا در جهان تغییر و تحولات گسترده ای در محیط های کاری، آموزشی و غیره اتفاق افتاد، از آن جمله می توان به غیر حضوری شدن تحصیل اشاره کرد با غیر حضوری شدن مدارس میزان درگیری تحصیلی دانش آموزان کاهش یافت. پژوهش حاضر با هدف پیش بینی درگیری تحصیلی در دانش آموزان متوسطه اول براساس بهزیستی ذهنی و مهارت های اجتماعی بعد از حضوری شدن مدارس در پاندمی کرونا انجام گرفت. نتایج تحلیل ها نشان داد ارتباط مثبت معنی داری بین مهارت های اجتماعی با



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۶۷

درگیری تحصیلی دانش آموزان دارد که با یافته های پژوهشی نشان داده اند مهارت های اجتماعی-عاطفی به زیرمجموعه بزرگی از ظرفیت های انعطاف پذیر برای مدیریت رفتار هدفمند و وظیفه محور، شکل دهی و حفظ تعاملات اجتماعی مثبت و تنظیم احساسات اشاره دارد (کارکارا^۱ و همکاران، ۲۰۱۹). توسعه مهارت های عاطفی-اجتماعی نوجوانان یک هدف یادگیری ارزشمند است، زیرا مهارت های عاطفی-اجتماعی نوجوانان را قادر می سازد تا به خوبی با دیگران کار کنند، از رفاه خود مراقبت کنند و در مدرسه سخت امروزی موفق شوند (چرنیشنکو^۲ و همکاران، ۲۰۱۸). تبیین این یافته می توان چنین بیان کرد دانش آموزانی که میزان مهارت های اجتماعی بالایی داشته اند درگیری تحصیلی بالایی را نیز بعد از حضوری شدن مدارس در زمان کرونا را داشته اند. شایستگی اجتماعی-عاطفی درک شده به طور منحصربه فردی درگیری شناختی و رفاه ذهنی بیشتر را پیش بینی می کند. یافته ها این پتانسیل را دارند که تمرین ها را حول تلاش ها برای حمایت بهتر از رشد تحصیلی و اجتماعی-عاطفی دانش آموزان راهنمایی کنند (جی کوولی^۳ و همکاران، ۲۰۲۴).

در تحلیل دیگری بین بهزیستی ذهنی نوجوانان در مدرسه با درگیری تحصیلی آنها رابطه مثبت معناداری یافت شد که با پژوهش های سیدکلان، فریادی و زارعی (۱۴۰۰) و تن^۴ (۲۰۲۰) همسو است. این پژوهشگران در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که دانش آموزانی که اضطراب کرونای کمتری دارند و به مراتب بهزیستی بالایی برخوردار هستند از انگیزه تحصیلی و درگیری تحصیلی بالاتری در زمان کرونا برخوردار هستند، در تبیین این یافته می توان بیان کرد که دانش آموزانی که از رضایت بیشتری در مورد مدرسه و عاطفه مثبت در محیط مدرسه برخوردار هستند به عنوان سپر مهمی برای عدم افت تحصیلی و درگیری تحصیلی پایین هستند و والدین، معلمان و کارکنان مدرسه می توانند با ایجاد بهزیستی ذهنی از افت تحصیلی جلوگیری کرده و باعث افزایش درگیری تحصیلی دانش آموزان شوند.

مطابق نتایج پژوهش حاضر، می توان نتیجه گرفت که بهزیستی ذهنی در مدرسه و مهارت های اجتماعی، درگیری تحصیلی را پیش بینی می کنند و رابطه ی مثبت معناداری بین آنها وجود دارد و از آنجا که این پژوهش در بین دانش آموزان متوسطه اول صورت گرفته نمی توان آن را به مقاطع تحصیلی متوسطه دوم و ابتدایی تعمیم داد و همچنین این پژوهش در استان تهران انجام شده و نمی توان آن را به کل کشور تعمیم داد. پیشنهاد می شود این پژوهش با نمونه بیشتر در مقاطع تحصیلی دیگر و در شهرهای دیگر نیز اجرا شود.^۱

منابع

- ۱- افروز، حمیدرضا؛ اژه ای، جواد؛ حجازی، الهه و مقدم زاده، علی (۱۳۹۸)؛ درگیری تحصیلی در دانش آموزان دبیرستانی ایرانی یک مطالعه کیفی، مجله روانشناسی، ۲۳؛ ۴.
- ۲- سیدکلان، سیدمحمد؛ فریادی، سارینا؛ زارعی، ندا (۱۴۰۰). بررسی رابطه اضطراب ناشی از ویروس کرونا و انگیزش تحصیلی دانش آموزان دختر مدارس نمونه دولتی دوره متوسطه اول سنندج، دوفصلنامه پویش در آموزش علوم تربیتی و مشاوره، ۱۵؛ ۷.
- ۳- برجعلی، محمود؛ بگیان کوله مرز، محمد جواد؛ بختی، مجتبی؛ عباسی، مسلم (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش دلگرمی مبتنی بر رویکرد آدلری بر بهبودی بهزیستی هیجانی و اجتماعی دانش آموزان مدارس شبانه روزی؛ خانواده و پژوهش، ۲۱، ۸۳-۹۹.
4. Akpan, I. D., & Umobong, M. E. (2013). Analysis of achievement motivation and academic engagement of students in the Nigerian classroom. Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 2(3), 38.



5. Cavell, T. A. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills: a tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(1), 111–122. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1902_2
6. Wade, S. L., Bedell, G., King, J. A., Jacquin, M., Turkstra, L. S., Haarbauer-Krupa, J., & Narad, M. E. (2018). Social participation and navigation (SPAN) program for adolescents with acquired brain injury: Pilot findings. *Rehabilitation Psychology*, 63(3), 327–337. <https://doi.org/10.1037/rep0000187>
7. Ollendick, T. H., Weist, M. D., Borden, M. C., & Greene, R. W. (1992). Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment: A five-year longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(1), 80–87. <https://doi.org/10.1037//0022-006X.60.1.80>.
8. Mammadov, S. (2021). Big Five Personality Traits and academic performance: A meta-analysis *Journal of Personality*, 90(2), 222–25.
9. Meyer, J., Jansen, T., Hübner, N., & Lüdtke, O. (2023). Disentangling the association between the Big Five personality traits and student achievement: Meta-analytic evidence on the role of domain specificity and achievement measures. *Educational Psychology Review*, 35(1), 12.
10. Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322–338.
11. Geretsegger, M., Fusar-Poli, L., Elefant, C., Mossler, K. A., Vitale, G., & Gold, C. (2022). Music therapy for autistic people. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 5(5), (Cd004381). <https://doi.org/10.1002/14651858.CD004381.pub4>.
12. Geretsegger, M., Elefant, C., Mossler, K. A., & Gold, C. (2014). Music therapy for people with autism spectrum disorder. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2014(6), (Cd004381). <https://doi.org/10.1002/14651858.CD004381.pub3>
13. Kankara's, M., & Suarez-Alvarez, J. (2019). Assessment framework of the OECD study on social and emotional skills. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5007adef-en>
14. Chernyshenko, O. S., Kankara's, M., & Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers*, 173, 1–13.
15. Rebecca J. Collie Andrew J. (2024) T Martin Students' perceived competence across academic and social-emotional domains: Unique roles in relation to autonomy-supportive teaching academic engagement, and well-being.
16. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68
17. Durayappah, A. (2011). The 3P Model: A general theory of subject well-being. *Journal of Happiness Studies*, 12(4), 681–716.
18. Gómez, H. P., Pérez, V. C., Parra, P. P., Ortiz, M. L., Matus, B. O., McColl, C. P., ... & Meyer, K. A. (2015). Academic achievement, engagement and burnout among first year medical students. *Revista médica de Chile*, 143(7), 930.
19. Pavot, William. & Diener, Ed. (2004). The subjective Evaluation of well-being adulthood: Findings and Implications. *Ageing International*, 29(2), 113–135
20. Takagi, H. (2015). Student motivation in foreign language learning at the community college level (Doctoral dissertation, Claremont Graduate University).
21. Inderbitzen, H.M., & Garbin, C.P. (1992). An investigation of the construct validity of the teenage inventory of social skills: a convergent multivariate approach. *Psychological assessment*, 4, 451–459.
22. Inderbitzen, H.M., & foster, S.L. (1992). The teenage inventory of social skills: development, reliability. *Behavior therapy*, 13, 150





اثربخشی درمان شناختی رفتاری در کودکان و نوجوانان مبتلا به اختلال وسواسی-جبری: مطالعه‌ای مبتنی بر فراتحلیل

زهرا رضائی

دانشجوی دکترای روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

Z.rezaei@uma.ac.ir

نیما صادقزاده بلیل

دانشجوی دکترای روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

Nimasadeghzadehbelil@uma.ac.ir

فاطمه سقا

دانشجوی دکترای روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

fsagha@yahoo.com

چکیده

اختلال وسواسی-جبری یکی از شایع‌ترین و ناتوان‌کننده‌ترین اختلالات دوران کودکی و نوجوانی است و خطر بالای مزمن شدن را در بردارد. درمان شناختی رفتاری، به عنوان یکی از مؤثرترین درمان‌ها توصیه می‌شود. هدف پژوهش حاضر، فراتحلیل پژوهش‌های انجام شده مرتبط با اثربخشی درمان شناختی-رفتاری در درمان کودکان و نوجوانان مبتلا به اختلال وسواسی-جبری است تا با یکپارچه و منسجم کردن نتایج پژوهش‌های مختلف، میزان اندازه اثر این روش درمانی را مشخص نماید. بدین منظور، ۱۰ پژوهش که در ۲۰ سال اخیر (ایران و سطوح بین‌المللی) از رویکرد شناختی-رفتاری برای درمان اختلال وسواسی-جبری کودکان و نوجوانان بهره برده بودند، با در نظر گرفتن ملاک‌های ورود و خروج انتخاب شدند. پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی و خارجی SID، Irandoc، Magiran، Science Direct، Pubmed، Francis Taylor and، Noormags، Google Scholar، CMA4 استفاده شد. نتایج نشان داد که میزان اندازه اثر درمان شناختی رفتاری بر اختلال وسواسی-جبری کودکان و نوجوانان، ۱/۷۴ می‌باشد و بیانگر این است که درمان شناختی-رفتاری در درمان کودکان و نوجوانان مبتلا به اختلال وسواسی-جبری اندازه اثر بالایی دارد و در مداخلات درمانی کاربرد دارد.

واژگان کلیدی: اختلال وسواسی-جبری، درمان شناختی-رفتاری، فراتحلیل، کودک و نوجوان.



Effectiveness of Cognitive Behavioral Therapy for Treating Obsessive-Compulsive Disorder in Children and Adolescents: A Meta-Analysis

Zahra Rezaei¹

PhD. Student of Psychology, Department of Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran
Z.rezaei@uma.ac.ir

Nima Sadeghzadehbelil²

PhD. Student of Psychology, Department of Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran
Nimasadeghzadehbelil@uma.ac.ir

Fatemeh Sagha³

PhD. Student of Psychology, Department of Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran
fsagha@yahoo.com

Abstract

Obsessive-Compulsive Disorder (OCD) is one of the most common and debilitating disorders in childhood and adolescence, with a high risk of becoming chronic. Cognitive Behavioral Therapy (CBT) is widely recognized as one of the most effective treatments for OCD. The aim of this study is to conduct a meta-analysis of research on the effectiveness of CBT in treating children and adolescents with OCD, to determine the effect size of this treatment by integrating and synthesizing the results of various studies. For this purpose, 10 studies that utilized the CBT approach to treat OCD in children and adolescents over the last 20 years (both domestic and international) were selected based on inclusion and exclusion criteria. Domestic and international databases, including Magiran, Irandoc, SID, Noormags, Google Scholar, Science Direct, PubMed, and Taylor & Francis, were reviewed. The Comprehensive Meta-Analysis software (CMA4) was used to analyze the data. The results revealed that the effect size of CBT for treating OCD in children and adolescents was 1.74, indicating a high efficacy of CBT in treating OCD in this population and its wide use in therapeutic interventions

Keywords: Child and Adolescen, Cognitive Behavioral Therapy, Meta-analysis, Obsessive-Compulsive Disorder.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



مقدمه

اختلال وسواسی-جبری^۱، یک اختلال روانی ناتوان کننده است که با افکار وسواسی (مانند افکار مزاحم، تکراری و ناخواسته) و همراه با رفتارها یا اعمال ذهنی اجباری تشخیص داده می شود. این رفتارها جهت کاهش اضطراب یا مقابله با خنثی کردن افکار وسواسی انجام می گیرد. در صورتی که این اعمال اجباری و تکراری بیشتر از یک ساعت در روز ادامه یابد یا باعث اختلال در عملکرد روزمره فرد در خانه، مدرسه و اجتماع شود، می تواند نشانه ای از درد و رنج باشد. این علائم می تواند در طول زمان کاهش یا افزایش یابد، اما معمولاً به بیماری مزمن و کاهش کیفیت زندگی منجر می شود (ویدل^۲ و همکاران، ۲۰۱۵؛ انجمن روان پزشکی آمریکا، ۲۰۲۲).

شیوع جهانی این اختلال، ۰/۲۵ تا ۳ درصد است و شیوع آن در کودکان و نوجوانان، بین ۱ تا ۳ درصد می باشد. میانگین شروع آن در ۱۰ سالگی است (والیتزا^۳، ون آمرینگن^۴، گلر^۵؛ ۲۰۲۰؛ ساروت^۵، ۲۰۱۳). در ایران نیز شیوع این اختلال در کودکان و نوجوانان، ۳ تا ۴ درصد برآورد شده است (محمدی و همکاران، ۲۰۲۱). سن شروع ابتلا به اختلال وسواسی-جبری، الگوهای مختلف علائم بالینی را مشخص می کند. شیوع اختلال وسواسی-جبری در دوران کودکی و نوجوانی، در جنسیت مذکر بیشتر است و با وسواس پرخاشگری و فاجعه انگاری (ترس از حوادث فاجعه آمیز مانند مرگ یا بیماری خود یا عزیزان)، افزایش اجبارهای صرفه جویی و وضعیت اقتصادی ضعیف مرتبط است. در نوجوانان وسواس های جنسی و مذهبی نسبت به کودکان و بزرگسالان بیشتر است (گلر^۶ و همکاران، ۲۰۰۱) و وسواس جنسی در نوجوانان پسر و اجبار احتکار در نوجوانان دختر گزارش شده است (متیکزکلز^۷ و همکاران، ۲۰۰۸).

اختلال وسواسی-جبری در کودکان و نوجوانان با مشکلاتی مانند کاهش تمرکز روی تکالیف مدرسه، دشواری در انجام وظایف، انزوای اجتماعی، داشتن روابط کمتر نسبت به همسالان، مشکل در آماده شدن برای خواب شبانه و انجام کارهای خانه همراه است. این اختلال باعث اختلال عملکرد در خانه، خانواده و مدرسه می شود (سابرامانیام^۸ و همکاران، ۲۰۱۳؛ پیاستنتینی^۹ و همکاران، ۲۰۰۳) و با سایر اختلالات روانپزشکی همراه است و بر کیفیت زندگی تأثیر منفی می گذارد. در صورت عدم درمان، اختلال وسواسی-جبری در ۴۰ تا ۶۰ موارد ادامه می یابد (شارما^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۱؛ فاینبرگ^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۳). شروع اختلال وسواسی-جبری در دوران کودکی، با شدت و علائم بیشتر، هم ابتلایی بالاتر و شیوع بیشتر در بستگان درجه اول همراه است و پیش آگهی و پاسخ به درمان آن نسبت به شروع این اختلال در بزرگسالی ضعیف تر است (گلر و همکاران، ۲۰۱۲).

تشخیص زودهنگام و شروع مداخلات درمانی پس از علائم اولیه اختلال وسواسی-جبری برای جلوگیری از یک دوره بیماری مزمن ضروری است (هالمن^{۱۲} و همکاران، ۲۰۲۲). پژوهش ها، اثربخشی درمان های دارویی و شناختی-رفتاری را به عنوان تکیه گاه اصلی درمان در اختلال وسواسی-جبری کودکان و نوجوانان تأیید کرده اند (تاو^{۱۳} و همکاران، ۲۰۲۲). درمان شناختی-رفتاری، موجب بروز تغییرات عصبی-شیمیایی در هیپوکامپ بیماران مبتلا به اختلال وسواسی-جبری شده است (آتامکا^{۱۴} و همکاران، ۲۰۱۵). در درمان

۱ Obsessive-compulsive disorder (OCD)

۲ Weidle

۳ Walitza

۴ Van Ameringen

۵ Sarvet

۶ Geller

۷ Mataix-Cols

۸ Subramaniam

۹ Piacentini

۱۰ Sharma

۱۱ Fineberg

۱۲ Hollmann

۱۳ Tao

۱۴ Atmaca



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

شناختی رفتاری^۱ (CBT) از تکنیک‌هایی مانند مواجهه و جلوگیری از پاسخ^۲ (ERP) و شناخت درمانی (CT) یا ترکیبی از آن‌ها استفاده می‌شود. در مواجهه و جلوگیری از پاسخ، به بیماران آموزش داده می‌شود تا با شرایطی که وسواس و اجبارها را برمی‌انگیزد، مقابله، تحمل و مقاومت کند. در شناخت درمانی، بیمار به کمک درمانگر، شناخت برانگیزاننده اضطراب را شناسایی کرده و به بازسازی آن می‌پردازد (استورچ^۳ و همکاران، ۲۰۰۶). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که درمان شناختی-رفتاری برای کودکان نسبت به روش‌های دیگر و داروهای فعال، اثرگذارتر است. شواهد پژوهشی، از درمان شناختی-رفتاری به عنوان درمان انتخابی در دوران کودکی حمایت می‌کند (هالمن و همکاران، ۲۰۲۱؛ اوهر^۴ و همکاران، ۲۰۲۰؛ مک گوایر^۵ و همکاران، ۲۰۱۵؛ اوست^۶ و همکاران، ۲۰۱۶؛ گلر و مارس^۷، ۲۰۱۲).

با توجه به مطالب بیان شده و اهمیت درمان مناسب برای اختلال وسواسی-جبری در کودکان و نوجوانان، از آنجایی که اختلال وسواسی-جبری در کودکان با شیوع و هم‌ابتلائی بالا، پیش‌آگهی ضعیف و کاهش کارکرد فرد همراه است، پژوهش حاضر به دنبال بررسی یکپارچه نتایج پژوهش‌های مرتبط اثربخشی رویکرد شناختی-رفتاری در درمان اختلال وسواسی-جبری کودکان و نوجوانان است تا به این سؤال پاسخ دهد: اندازه اثر درمان شناختی رفتاری در درمان کودکان و نوجوانان چه میزان است و آیا رویکرد شناختی-رفتاری در درمان اختلال وسواسی-جبری کودکان و نوجوانان مؤثر است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر، یک مطالعه فراتحلیل اثربخشی درمان شناختی-رفتاری در درمان اختلال وسواسی-جبری در کودکان و نوجوانان ایران و سایر کشورها است. فراتحلیل، به دنبال محاسبه‌ی اندازه اثر پژوهش‌های مجزا و برگرداندن آن‌ها به یک ماتریس مشترک و ترکیب آن‌ها برای رسیدن به میانگین اثر است (فراهانی و عریضی، ۱۳۸۸). جامعه آماری این پژوهش، تمام مطالعات مرتبط با اثربخشی درمان شناختی-رفتاری بر کودکان و نوجوانان مبتلا به اختلال وسواسی-جبری طی ۲۰ سال اخیر در ایران (۱۴۰۳-۱۳۸۲) و خارج از کشور (۲۰۲۴-۲۰۰۴) را در برمی‌گیرد. مطالعات براساس جستجو در پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی و خارجی Irandoc، Magiran، SID، Noormags، Google Scholar، Science Direct، Pubmed، Taylor and Francis انتخاب شدند. جهت جستجو از کلیدواژه‌های وسواسی-جبری، وسواس، درمان، درمان شناختی-رفتاری، کودک و نوجوان و ترکیبات احتمالی این کلمات استفاده شد. در سایت‌های انگلیسی نیز معادل لاتین آن به کار برده شد.

ملاک‌های ورود به پژوهش حاضر، مداخله رویکرد شناختی-رفتاری بر اختلال وسواسی-جبری، اجرا در نمونه کودک و نوجوان ۳ تا ۱۸ سال، پژوهش‌هایی با طرح آزمایشی، نیمه‌آزمایشی یا شبه آزمایشی، گزارش اطلاعات کافی در مورد شاخص‌های آماری، داشتن شرایط لازم روش‌شناسی (فرضیه‌سازی، روش پژوهش، جامعه، حجم نمونه و روش نمونه‌گیری، روش تحلیل آماری) و ملاک‌های خروج نیز عدم استفاده از ابزار و مقیاس‌های با روایی و پایایی مناسب، عدم گزارش پژوهش به زبان فارسی و انگلیسی و عدم بررسی به صورت گروهی (بررسی موردی و تک آزمودنی) بود. براساس ملاک‌های ورود و خروج، ۱۰ پژوهش برای انجام فراتحلیل انتخاب شدند. برخی مطالعات درمان شناختی-رفتاری با گروه کنترل مورد بررسی قرار گرفته بود و در برخی دیگر چند رویکرد درمانی با

۱ cognitive behavior therapy (CBT)

۲ exposure with response prevention

۳ Storch

۴ Uhre

۵ McGuire

۶ Öst

۷ March



یکدیگر مقایسه شده بودند. جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات جمع آوری شده از پژوهش های مدنظر، از نرم افزار جامع فراتحلیل (CMA-4)^۱ برای انجام محاسبات آماری استفاده شد.

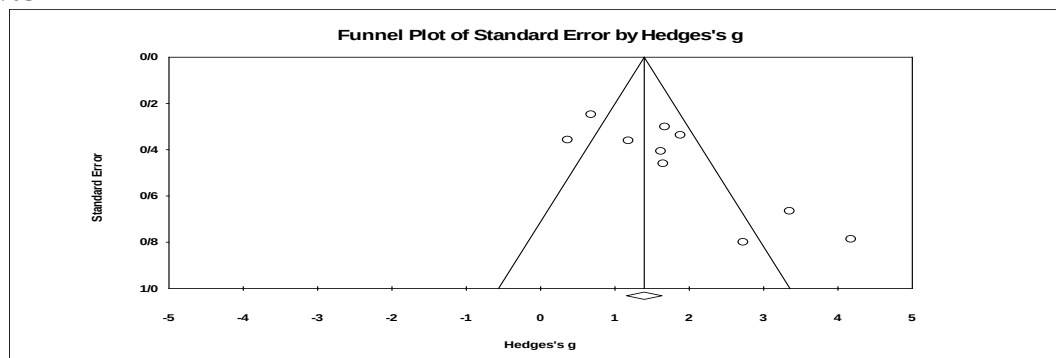
یافته ها

پس از شناسایی پژوهش های اولیه و اعمال ملاک های ورود و خروج، ۱۰ پژوهش وارد فرایند فراتحلیل شدند. به دلیل اینکه d کوهن، در نمونه های کوچک ممکن است دچار سوگیری شود، از شاخص Hedges's g که شکل اصلاح شده d کوهن است، در گزارش نتایج استفاده شد. همان طور که در جدول شماره ۱ مشاهده می شود، تمامی اندازه اثرها، بجز پژوهش ۸، با احتمال ۹۵ درصد معنادار بودند. بیشترین اندازه اثر، در پژوهش شماره ۷ و کمترین اندازه اثر در پژوهش شماره ۸ یافت شد. سوگیری انتشار پژوهش ها نیز مورد بررسی قرار گرفت. سوگیری انتشار در فراتحلیل به این معنا است که احتمال انتشار نتایج پژوهش های دارای معناداری مثبت، نسبت به سایر پژوهش ها بیشتر است. بدین منظور از نمودار قیفی (شکل شماره ۱) و شاخص آماری تعداد N امن از تخریب (جدول شماره ۲) استفاده شد.

جدول ۱: اندازه اثر مطالعات به کار رفته در فراتحلیل

P	Z	فاصله اطمینان ۹۵٪		واریانس	خطای استاندارد	اندازه اثر	نویسنده
		حد بالای اندازه اثر	حد پایین اندازه اثر				
۰/۰۰*	۵/۵۸	۲/۵۵	۱/۲۲	۰/۱۱	۰/۳۴	۱/۸۹	۱-هالمن ۲۰۲۲
۰/۰۱*	۲/۷۵	۱/۱۷	۰/۲۰	۰/۰۶	۰/۲۵	۰/۶۸	۲-لنهارد ۲۰۱۷
۰/۰۰*	۳/۹۸	۲/۴۲	۰/۸۲	۰/۱۷	۰/۴۱	۱/۶۲	۳-لوی ۲۰۱۴
۰/۰۰*	۵/۵۶	۲/۲۷	۱/۰۹	۰/۰۹	۰/۳۰	۱/۶۸	۴-بولتون ۲۰۱۱
۰/۰۰*	۵/۰۴	۴/۶۶	۲/۰۵	۰/۴۴	۰/۶۷	۳/۳۶	۵-ویلیامز ۲۰۱۰
۰/۰۰*	۳/۵۹	۲/۵۶	۰/۷۵	۰/۲۱	۰/۴۶	۱/۶۵	۶-پورخیایی ۱۴۰۱
۰/۰۰*	۵/۳۱	۵/۷۳	۲/۶۴	۰/۶۲	۰/۷۹	۴/۱۸	۷-دلآوری ۱۳۹۸
۰/۳۰	۱/۰۳	۱/۰۷	-۰/۳۳	۰/۱۳	۰/۳۶	۰/۳۷	۸-نیلچی ۱۳۹۸
۰/۰۰*	۳/۲۸	۱/۹۰	۰/۴۸	۰/۱۳	۰/۳۶	۱/۱۹	۹-ناظمیان ۱۳۹۵
۰/۰۰*	۳/۴۱	۴/۳۰	۱/۱۶	۰/۶۴	۰/۸۰	۲/۷۳	۱۰-شجاع کاظمی ۱۳۹۱

$P < 0/05^*$



شکل شماره ۱: نمودار قیفی مربوط به سوگیری انتشار



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



پس از بررسی شاخص N ایمن از خطا، همان گونه که در جدول شماره ۳ مشاهده می شود، اندازه اثر ترکیبی محاسبه شده، پس از ورود ۳۹۷ پژوهش با اندازه اثر صفر به پژوهش های حاضر، معنادار نخواهد شد. این تعداد بالا نشان می دهد که اندازه اثر فراتحلیل حاضر از اطمینان بالایی برخوردار است.

جدول شماره ۲: شاخص N ایمن از خطا

۱۲/۵۰	مقدار Z برای مطالعات مشاهده شده
۰/۰۰	مقدار P برای مطالعات مشاهده شده
۰/۰۵	آلفا
۲	باقیمانده (دنباله)
۱/۹۵	Z برای آلفا
۱۰	تعداد مطالعات مشاهده شده
۳۹۷	تعداد مطالعات گم شده ای که مقدار P را به آلفا می رساند

مطابق با جدول شماره ۳، اندازه اثر ترکیبی در مدل اثر ثابت ۱/۳۹ و برای مدل اثر تصادفی ۱/۷۴ است و به این معنا است که از معناداری بالایی برخوردار است.

جدول شماره ۳: اندازه های اثر ترکیبی اثرات ثابت و تصادفی

مدل اثر	تعداد اندازه اثر	اندازه اثر ترکیبی	خطای استاندارد	واریانس	فاصله اطمینان		Z	P
					حد پایین	حد بالا		
ثابت	۱۰	۱/۳۹	۰/۱۲	۰/۰۱	۱/۱۶	۱/۳۶	۱۱/۴۵	۰/۰۰
تصادفی	۱۰	۱/۷۴	۰/۲۹	۰/۰۸	۱/۱۸	۲/۳۰	۶/۰۵	۰/۰۰

بحث و نتیجه گیری

اختلال وسواسی-جبری در کودکان و نوجوانان، منجر به اختلال در عملکرد در زمینه های مختلف زندگی می شود، پیش آگهی ضعیف دارد و با خطر مزمن شدن همراه است. درمان شناختی-رفتاری به عنوان درمان خط اول این اختلال توصیه می شود (هالمن و همکاران، ۲۰۲۲). پژوهش حاضر ترکیب نتایج پژوهش های انجام شده داخل و خارج از کشور در حیطه درمان شناختی-رفتاری اختلال وسواسی-جبری در کودکان و نوجوانان بود. نتایج فراتحلیل بر روی پژوهش های انجام شده نشان داد که درمان شناختی-رفتاری در درمان کودکان و نوجوانان مبتلا به اختلال وسواسی-جبری، تأثیر زیاد ۱/۷۴ است. نتایج این پژوهش با فراتحلیل های تاو و همکاران (۲۰۲۲)، اوهر و همکاران (۲۰۲۰)، اوست و همکاران (۲۰۱۶)، مک گوایر و همکاران (۲۰۱۵) هم سو بود.

پژوهش فراتحلیل تاو و همکاران (۲۰۲۲)، بر روی ۱۸ مطالعه و ۱۳۵۳ شرکت کننده انجام شد و نتایج بیانگر اثربخشی درمان شناختی رفتاری بر کودکان و نوجوانان مبتلا به اختلال وسواسی-جبری بود. پژوهش فراتحلیل اوهر و همکاران (۲۰۲۰) بر روی ۹ مطالعه (شامل بررسی درمان شناختی رفتاری) و ۳ مطالعه (مقایسه درمان شناختی رفتاری و درمان دارویی) انجام شد. نتایج نشان داد که درمان شناختی-رفتاری، مؤثرتر از عدم مداخله و قابل مقایسه با دارو درمانی برای کودکان است. اوست و همکاران (۲۰۱۶) نیز در پژوهشی که بر روی ۲۵ مطالعه اثربخشی درمان شناختی رفتاری و ۹ اثربخشی دارودرمانی بر روی کودکان مبتلا به اختلال وسواسی-



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



جبری انجام داد، میانگین اندازه اثر ۰/۵۳ را برای درمان شناختی رفتاری به دست آورد. نتایج پژوهش مک گوایر و همکاران (۲۰۱۵)، اندازه اثر ۱/۲۱ را برای درمان شناختی رفتاری کودکان نشان داد.

با وجود اینکه برخی شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که ترکیب درمان دارویی و روان‌شناختی برای کودکان و نوجوانان مبتلا به اختلال وسواسی-جبری، مؤثرتر است (تالو و همکاران، ۲۰۲۲)، پژوهش‌های دیگر در مورد تأثیر اضافی دارو تردید ایجاد کرده است (اسکارفدینسون و همکاران، ۲۰۱۵). استفاده از دارو با عوارض جانبی احتمالی، احتمال افزایش عود با قطع و اثرات دیگر در طولانی‌مدت همراه است (استرپیون، ۲۰۱۹). روان‌درمانی اغلب با حداقل آسیب همراه است (اوهر و همکاران، ۲۰۲۰). درمان شناختی-رفتاری بر دارودرمانی اولویت دارد تا از عوارض جانبی احتمالی دارو در این گروه سنی، جلوگیری شود (مؤسسه ملی تعالی بهداشت و مراقبت، ۲۰۰۵). همچنین درمان شناختی-رفتاری، اختلال وسواسی-جبری و افسردگی و اضطراب که هم‌ابتلائی بالایی با این اختلال دارند را نیز درمان می‌کند (ورگلند و همکاران، ۲۰۲۰).

درمان شناختی-رفتاری، دربرگیرنده افکار چالش برانگیز شناختی و تغییر الگوی رفتاری است. افکار مزاحم ناخواسته در افراد مبتلا به اختلال وسواسی-جبری و افراد غیر مبتلا وجود دارد، اما تفسیرهای تحریف شده از افکار مزاحم، عامل اصلی این اختلال هستند. در این اختلال، افراد با تفسیر تهدید آمیز و بیش از اهمیت دادن به این افکار، به آن‌ها واکنش نشان داده و احساس اضطراب می‌کنند و ممکن است به دنبال اطمینان و قطعیت در مورد محتوای افکار ناخواسته باشند که باعث افزایش اضطراب و رفتارهای اجباری می‌شود. در درمان، هدف اصلاح تفسیرهای نادرست و باورهای آسیب‌زا است. برای رسیدن به این هدف، درمانگر به شناسایی و به چالش کشیدن افکارمنفی خودکار که موجب اضطراب و رفتارهای وسواسی می‌شوند و تغییر نحوه تفسیر فرد از افکار و تغییر باورهای زیربنایی مانند نیاز به اطمینان و کنترل بر افکار می‌پردازد (مک‌کی و همکاران، ۲۰۲۱). در مواجهه و جلوگیری از پاسخ، فرد در معرض موقعیت‌ها یا محرک‌هایی قرار می‌گیرد که موجب وسواس و پریشانی می‌گردد و درمانگر وی را تشویق می‌کند تا در برابر میل به کامل کردن اجبار مقاومت کند. با انجام این کار، افراد ارتباطات جدید با محرک‌های ترسناک و راهبردهای مقابله‌ای جدید برای مدیریت پریشانی را یاد می‌گیرند و چرخه وسواس می‌شکند (وو و همکاران، ۲۰۱۶). درمانگران می‌توانند در درمان اختلال وسواسی-جبری کودکان و نوجوانان از رویکرد شناختی رفتاری استفاده کنند.

از محدودیت‌های این پژوهش، می‌توان به عدم گزارش شاخص‌های آماری مورد نیاز برای تحلیل در پژوهش‌های انتخاب شده اشاره کرد. پیشنهاد می‌شود پژوهشگران، نتایج تجزیه و تحلیل‌های آماری خود را به طور کامل گزارش نمایند و امکان پژوهش به روش فراتحلیل را فراهم آورند. همچنین، با توجه به پیش‌آگهی بدتر شروع اختلالات در دوران کودکی و نوجوانی پیشنهاد می‌شود محققین دیگر، روش فراتحلیل را برای سنجش اندازه اثر سایر درمان‌ها در دیگر اختلالات دوران کودکی و نوجوانی به کار ببرند تا درمانگران بتوانند از نتایج پژوهش‌ها در درمان این اختلالات استفاده کنند.

منابع

- پورخیایی، محدثه، کافی ماسوله، موسی، ابوالقاسمی، عباس (۱۴۰۱). اثربخشی درمان شناختی-رفتاری مبتنی بر اینترنت بر علائم کودکان دختر دارای نشانه‌های وسواس فکری-عملی. فصلنامه پژوهش در روان‌درمانی کودک و نوجوان، ۱ (۱)، ۳۱-۲۰.
<https://doi.org/10.22098/rcap.2022.2080>
 دلاوری، مریم، مشهدی، علی، کیمیایی، سیدعلی، خادمی مؤگان (۱۳۹۸). اثربخشی مداخله شناختی-رفتاری خانواده‌محور بر انطباق خانواده و شدت اختلال وسواس بی‌اختیاری کودکان. روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی. ۱۵ (۶۰)، ۳۷۸-۳۶۷.



شعاع کاظمی، مهرانگیز، مؤمنی جاوید، مهرآور (۱۳۹۱). تأثیر درمان شناختی رفتاری بر کاهش علائم اختلال وسواس اجبار دانش آموزان دختر. همایش انجمن مشاوره ایران.

فراهانی، حجت اله و عریضی، حمیدرضا (۱۳۸۸). روش های پژوهش پیشرفته پژوهش در علوم انسانی (رویکردی کاربردی). انتشارات جهاد دانشگاهی واحد اصفهان.

ناظمیان، عباس، هاشمیان، پژمان، هاشمیان، پیمان (۱۳۹۵). مقایسه ی اثربخشی روش های درمان شناختی-رفتاری و نوروفیدبک بر علایم اختلال وسواسی-جبری نوجوانان. *مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد*. ۵۹ (۱)، ۴۸-۵۵.

نیلچی، عاطفه (۱۳۹۸). بررسی اثربخشی درمان شناختی-رفتاری گروهی بر اختلال وسواسی-جبری دانش آموزان دختر متوسطه اول شهر بندرعباس. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی. بندرعباس.

American Psychiatric Association, D. S. M. T. F., & American Psychiatric Association, D. S. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (Vol. 5, No. 5). Washington, DC: American psychiatric association.

Atmaca, M., Yildirim, H., Yilmaz, S., Caglar, N., Mermi, O., Gurok, M. G., ... & Turkcapar, H. (2015). 1HMRS results of hippocampus in the patients with obsessive-compulsive disorder before and after cognitive behavioral therapy. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 19(4), 285-289. <https://doi.org/10.3109/13651501.2015.1072220>

Bolton, D., Williams, T., Perrin, S., Atkinson, L., Gallop, C., Waite, P., & Salkovskis, P. (2011). Randomized controlled trial of full and brief cognitive-behaviour therapy and wait-list for paediatric obsessive-compulsive disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(12), 1269-1278.

Fineberg, N. A., Hengartner, M. P., Bergbaum, C., Gale, T., Roessler, W., & Angst, J. (2013). Remission of obsessive-compulsive disorders and syndromes; evidence from a prospective community cohort study over 30 years. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 17(3), 179-187.

Geller, D. A., & March, J. (2012). Practice parameter for the assessment and areatment of children and adolescents With obsessive-compulsive disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 51, 98-113. <https://doi.org/10.1176/appi.focus.10.3.360>

Geller, D. A., Biederman, J., Faraone, S., Agranat, A., Cradock, K., Hagermoser, L., ... & Coffey, B. J. (2001). Developmental aspects of obsessive compulsive disorder: findings in children, adolescents, and adults. *The Journal of nervous and mental disease*, 189(7), 471-477. <https://doi.org/10.1097/00005053-200107000-00009>.

Hollmann, K., Allgaier, K., Hohnacker, C. S., Lautenbacher, H., Bizu, V., Nickola, M., ... & Conzelmann, A. (2021). Internet-based cognitive behavioral therapy in children and adolescents with obsessive compulsive disorder: a feasibility study. *Journal of Neural Transmission*, 128(9), 1445-1459. <https://doi.org/10.1007/s00702-021-02409-w>

Hollmann, K., Hohnacker, C. S., Haigis, A., Alt, A. K., Kühnhausen, J., Pascher, A., ... & Conzelmann, A. (2022). Internet-based cognitive behavioral therapy in children and adolescents with obsessive-compulsive disorder: A randomized controlled trial. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 989550. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.989550>

Lenhard, F., Andersson, E., Mataix-Cols, D., Rück, C., Vigerland, S., Högstöm, J., ... & Serlachius, E. (2017). Therapist-guided, internet-delivered cognitive-behavioral therapy for adolescents with obsessive-compulsive disorder: a randomized controlled trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(1), 10-19. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2016.09.515>

Lewin, A. B., Park, J. M., Jones, A. M., Crawford, E. A., De Nadai, A. S., Menzel, J., ... & Storch, E. A. (2014). Family-based exposure and response prevention therapy for preschool-aged children with obsessive-compulsive disorder: a pilot randomized controlled trial. *Behaviour Research and Therapy*, 56, 30-38. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2014.02.001>

Mataix-Cols, D., Nakatani, E., Micali, N., & Heyman, I. (2008). Structure of obsessive-compulsive symptoms in pediatric OCD. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 47(7), 773-778. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e31816b73c0>

McGuire, J. F., Piacentini, J., Lewin, A. B., Brennan, E. A., Murphy, T. K., & Storch, E. A. (2015). A meta-analysis of cognitive behavior therapy and medication for child obsessive-compulsive disorder: Moderators of treatment efficacy, response, and remission. *Depression and anxiety*, 32(8), 580-593. <https://doi.org/10.1002/da.22389>

McKay, D., Abramowitz, J. S., & Storch, E. A. (2021). Mechanisms of harmful treatments for obsessive-compulsive disorder. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 28(1), 52.





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

- Mohammadi, M. R., Ahmadi, N., Hooshyari, Z., Khaleghi, A., Yazdi, F. R., & Mehrparvar, A. H. (2021). Prevalence, comorbidity, and predictors of obsessive-compulsive disorder in Iranian children and adolescents. *Journal of Psychiatric Research*, 141, 192-198. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2021.06.018>
- Öst, L. G., Riise, E. N., Wergeland, G. J., Hansen, B., & Kvale, G. (2016). Cognitive behavioral and pharmacological treatments of OCD in children: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Anxiety Disorders*, 43, 58-69. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2016.08.003> Get rights and content
- Piacentini, J Ph D., Bergman, RL Ph D., Keller, M., Mccracken, J., 2003. Functional impairment in children and adolescents with obsessive-compulsive disorder, 13, 61-69.
- Ranjan, M., Ranjan, N., Deogaonkar, M., & Rezai, A. (2020). Deep brain stimulation for refractory depression, obsessive-compulsive disorder and addiction. *Neurology India*, 68(Suppl 2), S282-S287. DOI: 10.4103/0028-3886.302459
- Sarvet, B. (2013). Childhood obsessive-compulsive disorder. *Pediatrics in Review*, 34(1), 19-28. <https://doi.org/10.1542/pir.34-1-19>
- Sharma, E., Sharma, L. P., Balachander, S., Lin, B., Manohar, H., Khanna, P., ... & Stewart, S. E. (2021). Comorbidities in obsessive-compulsive disorder across the lifespan: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in psychiatry*, 12, 703701. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.703701>
- Skarphedinsson, G., Weidle, B., Thomsen, P. H., Dahl, K., Torp, N. C., Nissen, J. B., ... & Ivarsson, T. (2015). Continued cognitive-behavior therapy versus sertraline for children and adolescents with obsessive-compulsive disorder that were non-responders to cognitive-behavior therapy: a randomized controlled trial. *European child & adolescent psychiatry*, 24, 591-602. <https://doi.org/10.1007/s00787-014-0613-0>
- Storch, E. A., Murphy, T. K., Geffken, G. R., Mann, G., Adkins, J., Merlo, L. J., ... & Goodman, W. K. (2006). Cognitive-behavioral therapy for PANDAS-related obsessive-compulsive disorder: findings from a preliminary waitlist controlled open trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45(10), 1171-1178. <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000231973.43966.a0>
- Strayhorn Jr, J. (2019). Cognitive-Behavioral Therapy Versus Serotonin Reuptake Inhibitors for Pediatric Obsessive-Compulsive Disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 59(2), 219-221. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2019.03.015>
- Subramaniam, M., Soh, P., Vaingankar, J. A., Picco, L., & Chong, S. A. (2013). Quality of life in obsessive-compulsive disorder: impact of the disorder and of treatment. *CNS drugs*, 27, 367-383. <https://doi.org/10.1007/s40263-013-0056-z>
- Tao, Y., Li, H., Li, L., Zhang, H., Xu, H., Zhang, H., ... & Yin, L. (2022). Comparing the efficacy of pharmacological and psychological treatment, alone and in combination, in children and adolescents with obsessive-compulsive disorder: A network meta-analysis. *Journal of Psychiatric Research*, 148, 95-102. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2022.01.057>
- Uhre, C. F., Uhre, V. F., Lønfeldt, N. N., Pretzmann, L., Vangkilde, S., Plessen, K. J., ... & Pagsberg, A. K. (2020). Systematic review and meta-analysis: cognitive-behavioral therapy for obsessive-compulsive disorder in children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(1), 64-77. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2019.08.480>
- Walitza, S., Van Ameringen, M., & Geller, D. (2020). Early detection and intervention for obsessive-compulsive disorder in childhood and adolescence. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(2), 99-101. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30376-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30376-1)
- Weidle, B., Ivarsson, T., Thomsen, P. H., Lydersen, S., & Jozefiak, T. (2015). Quality of life in children with OCD before and after treatment. *European child & adolescent psychiatry*, 24, 1061-1074. <https://doi.org/10.1007/s00787-014-0659-z>
- Wergeland, G. J. H., Riise, E. N., & Öst, L. G. (2021). Cognitive behavior therapy for internalizing disorders in children and adolescents in routine clinical care: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 83, 101918. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101918>
- Williams, T. I., Salkovskis, P. M., Forrester, L., Turner, S., White, H., & Allsopp, M. A. (2010). A randomised controlled trial of cognitive behavioural treatment for obsessive compulsive disorder in children and adolescents. *European child & adolescent psychiatry*, 19, 449-456. <https://doi.org/10.1007/s00787-009-0077-9>
- Wu, M. S., McGuire, J. F., Martino, C., Phares, V., Selles, R. R., & Storch, E. A. (2016). A meta-analysis of family accommodation and OCD symptom severity. *Clinical psychology review*, 45, 34-44. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.03.003>



بررسی تاثیر متغیر سرشت بر متغیرهای روانشناختی

نامدار اصغری، دانشجوی دکتری روانشناسی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

Namdara1379@gmail.com

علی ایزدپناه، دانشجوی دکتری روانشناسی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

Ali.izadpanah1993@gmail.com

چکیده

سرشت (Temperament) به عنوان یکی از بنیادی‌ترین عوامل تعیین‌کننده رفتار و شخصیت انسان، نقش مهمی در شکل‌گیری ویژگی‌های روان‌شناختی ایفا می‌کند. این مقاله به بررسی تاثیر سرشت بر ابعاد مختلف روان‌شناختی از جمله هیجانات، رفتارهای اجتماعی، سازگاری و سلامت روان می‌پردازد. با استفاده از مطالعات انجام‌شده در حوزه روان‌شناسی، نشان داده می‌شود که سرشت نه تنها به عنوان یک عامل ذاتی، بلکه در تعامل با محیط، بر رشد و تحول روان‌شناختی فرد تأثیر می‌گذارد. یافته‌ها حاکی از آن است که ابعاد سرشت مانند واکنش‌پذیری هیجانی و قابلیت تنظیم هیجانی، به طور مستقیم بر سلامت روان و توانایی فرد در مواجهه با چالش‌های زندگی تأثیر می‌گذارند. درک این تعاملات می‌تواند به توسعه مداخلات روان‌شناختی مؤثرتر کمک کند.

واژگان کلیدی: سرشت، عوامل روانشناختی، مشاوره سلامت روان، هیجانات

Investigating the Impact of Temperament on Psychological Variables

Namdara Asghari, Ph.D. Student in Psychology, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.

Email: Namdara1379@gmail.com

Ali Izadpanah, Ph.D. Student in Psychology, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.

Ali.izadpanah1993@gmail.com

Abstract

Temperament, as one of the most fundamental factors determining human behavior and personality, plays a significant role in shaping psychological characteristics. This article examines the impact of temperament on various psychological dimensions, including emotions, social behaviors, adaptability, and mental health. Drawing on studies conducted in the field of psychology, it is demonstrated that temperament not only acts as an innate factor but also, through interaction with the environment, influences an individual's psychological growth and development. Findings indicate that dimensions of temperament, such as emotional reactivity and emotional regulation, directly affect mental health and an individual's ability to cope with life challenges. Understanding these interactions can contribute to the development of more effective psychological interventions.

Keywords: Temperament, Psychological Factors, Mental Health Counseling, Emotions





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



مقدمه

یکی از مهم ترین مباحث در روان شناسی شخصیت، بررسی تأثیر سرشت بر ویژگی های روان شناختی افراد است. سرشت به مجموعه ای از ویژگی های زیستی و ارثی اشاره دارد که از بدو تولد در فرد وجود دارند و به طور نسبی در طول زندگی پایدار می ماند (راتبارت^۱، ۲۰۱۱). این ویژگی ها شامل واکنش پذیری هیجانی، سطح فعالیت، سازگاری با محیط و تنظیم هیجانی هستند که نقش کلیدی در شکل گیری شخصیت و رفتار فرد ایفا می کنند (شاینر و کاسپی^۲، ۲۰۰۳). نظریه های مختلفی در مورد سرشت و تأثیر آن بر ویژگی های روان شناختی مطرح شده است که بر اساس آن ها، سرشت می تواند عاملی تعیین کننده در نحوه تعامل فرد با محیط، چگونگی تجربه و پردازش هیجانات و حتی میزان آسیب پذیری او نسبت به اختلالات روانی باشد (توماس و چس^۳، ۱۹۷۷).

پژوهش ها نشان داده اند که سرشت از طریق فرایندهای زیستی مانند فعالیت سیستم عصبی مرکزی و تنظیم های هورمونی، بر ویژگی های روان شناختی تأثیر می گذارد (کاگان، ۱۹۹۴). برای مثال، برخی از مطالعات نشان داده اند که کودکانی با سرشت بازداری شده و حساس، احتمال بیشتری دارند که در آینده به اضطراب اجتماعی دچار شوند (فاکس و همکاران، ۲۰۰۵). این یافته ها بر اهمیت بررسی سرشت به عنوان یک عامل زیستی مؤثر در رشد روان شناختی تأکید دارند. با این حال، سرشت به تنهایی تعیین کننده ویژگی های روان شناختی نیست، بلکه در تعامل با عوامل محیطی مانند سبک های فرزند پروری، تجربیات اولیه و تأثیرات فرهنگی، شخصیت فرد را شکل می دهد (آیزنبرگ و همکاران^۴، ۲۰۰۰).

علاوه بر این، درک سرشت و تأثیر آن بر ویژگی های روان شناختی می تواند پیامدهای کاربردی مهمی در حوزه های مختلف روان شناسی داشته باشد. برای مثال، شناسایی سرشت کودک در سال های اولیه زندگی می تواند به والدین و مربیان کمک کند تا با اتخاذ راهبردهای تربیتی مناسب، از بروز مشکلات رفتاری و هیجانی در آینده جلوگیری کنند (راتبارت و بیتس^۵، ۲۰۰۶). همچنین، آگاهی از تأثیر سرشت در تنظیم هیجانی می تواند در تدوین مداخلات روان شناختی برای افرادی که در مدیریت هیجانات خود با چالش مواجه اند، مفید باشد.

بنابراین، مطالعه سرشت و تأثیر آن بر ویژگی های روان شناختی نه تنها از منظر نظری بلکه از نظر عملی نیز اهمیت دارد. اگرچه سرشت به عنوان یک عامل زیستی نقش مهمی در رشد روان شناختی ایفا می کند، اما نباید از تأثیر متقابل آن با محیط غافل شد. شناخت این تعامل پیچیده می تواند به درک بهتری از ماهیت شخصیت انسان و شیوه های بهینه برای حمایت از رشد سالم روان شناختی افراد منجر شود.

پژوهش های اخیر نشان داده اند که ابعاد مختلف سرشت می توانند پیش بینی کننده های مهمی برای اختلالات روان شناختی باشند. برای مثال، چلبیانلو و پرواز (۱۳۹۸) در مطالعه ای نشان دادند که ابعاد سرشت مانند اجتناب از آسیب و پشتکار، همراه با نشخوار ذهنی و انعطاف پذیری شناختی، می توانند در پیش بینی خلق افسرده نقش داشته باشند. به عبارت دیگر، افزایش نشخوار ذهنی و کاهش انعطاف پذیری شناختی به عنوان متغیرهای میانجی، سبب افزایش نقش سرشت و صفت اضطرابی در پیش بینی افسردگی می شوند. همچنین، باباپور خیرالدین و همکاران (۱۳۹۹) به بررسی نقش رگه های سرشت و منش شخصیت، نیازهای بنیادین روان شناختی و طرحواره های ناسازگار اولیه در پیش بینی آسیب پذیری به اعتیاد پرداختند. نتایج این مطالعه نشان داد که سرشت و منش می توانند در شکل گیری این آسیب پذیری نقش داشته باشند و درک این ارتباط می تواند به شناسایی و مداخله در رفتارهای ناسازگارانه کمک کند.

- 1 Rothbart
- 2 Shiner and Cassie
- 3 Thomas and Chess
- 4 Eisenberg et al
- 5 Rothbart and Bates



روش پژوهش

این مطالعه از نوع تبیینی-کتابخانه‌ای است و بر اساس مرور نظام‌مند منابع علمی موجود انجام می‌شود. مراحل روش تحقیق به شرح زیر است:

۱. جستجوی منابع

- جستجو در پایگاه‌های علمی معتبر مانند PubMed، ScienceDirect، Google Scholar و پایگاه‌های داخلی مانند Sid و Magiran.
- استفاده از کلیدواژه‌های مرتبط شامل "سرشت"، "عوامل روانشناختی"، "تنظیم هیجانی"، "رفتار اجتماعی"، "سازگاری" و "سلامت روان".

۲. گزینش مطالعات

- انتخاب مقالاتی که به بررسی رابطه بین سرشت و عوامل روانشناختی پرداخته‌اند.
- تمرکز بر مطالعاتی که از ابزارهای معتبر برای سنجش سرشت و عوامل روانشناختی استفاده کرده‌اند.

۳. تحلیل محتوا

- استخراج یافته‌های کلیدی از مطالعات منتخب.
- دسته‌بندی یافته‌ها بر اساس ابعاد سرشت (مانند واکنش‌پذیری هیجانی، جامعه‌پذیری و سطح فعالیت) و عوامل روانشناختی مرتبط.

۴. تبیین رابطه

- تحلیل چگونگی تأثیر ابعاد سرشت بر عوامل روانشناختی با توجه به یافته‌های مطالعات پیشین.
این روش تحقیق به‌دون جمع‌آوری داده‌های جدید، بر اساس تحلیل و ترکیب یافته‌های مطالعات پیشین انجام می‌شود و هدف آن تبیین رابطه بین سرشت و عوامل روانشناختی است.

یافته‌ها

۱- تأثیر سرشت بر ویژگی‌های شخصیتی

سرشت به‌عنوان یک عامل بیولوژیکی و ژنتیکی نقش بسیار مهمی در شکل‌گیری ویژگی‌های شخصیتی افراد دارد. ویژگی‌های شخصیتی نه تنها تحت تأثیر محیط اجتماعی و تجربیات فرد قرار می‌گیرند، بلکه سرشت، که به مجموعه‌ای از خصوصیات زیستی و طبیعی در افراد اطلاق می‌شود، می‌تواند تأثیرات عمیقی بر ویژگی‌های شخصیتی و رفتارهای فردی داشته باشد. در این راستا، پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهند که سرشت می‌تواند به‌طور مستقیم بر ویژگی‌هایی چون عصبی‌بودن، برون‌گرایی، وظیفه‌شناسی، گشودگی به تجربه و دلبذیر بودن تأثیر بگذارد.

• عصبی‌بودن (Neuroticism)

ویژگی عصبی‌بودن به تمایل فرد به تجربه احساسات منفی همچون اضطراب، افسردگی، تحریک‌پذیری و احساس گناه اشاره دارد. افرادی که از نظر سرشتی مستعد واکنش‌های هیجانی شدیدتری هستند، معمولاً نمرات بالاتری در این ویژگی کسب می‌کنند. تحقیقات نشان می‌دهند که سیستم عصبی خودکار افراد با سرشت حساس‌تر، در مواجهه با محرک‌های استرس‌زا سریع‌تر واکنش نشان می‌دهد، که باعث می‌شود آن‌ها بیشتر به استرس، اضطراب و نگرانی پاسخ دهند (کاسپی و شاینر^۱، ۲۰۰۶). در حقیقت،



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



دانشگاه محقق ارجمند

ساختارهای عصبی مانند سیستم هورمونی کورتیزول می تواند در این زمینه مؤثر باشد و باعث افزایش احتمال تجربه اختلالات روانی همچون اضطراب و افسردگی شود. این یافته ها تأکید می کنند که ویژگی های عصبی بودن ریشه های زیستی قوی دارند و به نوعی با پاسخ های فیزیولوژیکی به استرس در ارتباط هستند (راثبارت و بیتس، ۲۰۰۶).

• برون گرایی (Extraversion)

برون گرایی به ویژگی هایی چون اجتماعی بودن، پرنرژی بودن و تمایل به تجربیات جدید اشاره دارد. این ویژگی به طور مستقیم با سرشت مرتبط است. افراد برون گرا معمولاً از تعاملات اجتماعی لذت می برند و تمایل دارند که در موقعیت های اجتماعی فعال باشند. پژوهش ها نشان داده اند که افراد برون گرا در مقایسه با افراد درون گرا، نسبت به پاداش ها و محرک های مثبت، بیشتر واکنش نشان می دهند. یکی از دلایل زیستی این تفاوت ها، تفاوت در سطح دوپامین در مغز است که افراد برون گرا معمولاً در آن ها حساسیت بالاتری به پاداش ها و تجربیات جدید دارند (دپیو و کالینز^۱، ۱۹۹۹). علاوه بر این، سرشت فعال تر و هیجانی تر نوزادان می تواند پیش بینی کننده تمایل آن ها به برون گرایی در بزرگسالی باشد. این ویژگی ها به ویژه در سنین ابتدایی زندگی شکل می گیرند و در اثر تعاملات اولیه کودک با محیط، تحکیم می شوند (کگان^۲، ۱۹۹۴).

• وظیفه شناسی (Conscientiousness)

وظیفه شناسی شامل ویژگی هایی مانند مسئولیت پذیری، نظم، خود کنترلی و پیگیری اهداف است. این ویژگی به طور مستقیم با سرشت فرد مرتبط است، به ویژه از نظر توانایی فرد در تنظیم خود و کنترل تکانه های خود. افرادی که از نظر سرشتی قابلیت بالاتری در کنترل رفتارهای خود دارند، معمولاً در این ویژگی نمره بالاتری می گیرند. سرشت بر نحوه پردازش اطلاعات و مدیریت استرس نیز تأثیر می گذارد، که در نتیجه فرد قادر خواهد بود به طور مؤثرتر و با تمرکز بیشتر به تکالیف و مسئولیت های خود رسیدگی کند. مطالعات نشان می دهند که افراد دارای کنترل تکانه بالاتر، در زندگی شخصی و حرفه ای خود موفق تر هستند (دی یانگ و همکاران^۳، ۲۰۱۰). این امر بیانگر اهمیت سرشت در توانایی فرد برای دستیابی به اهداف بلندمدت و موفقیت در زمینه های مختلف زندگی است.

• گشودگی به تجربه (Openness to Experience)

گشودگی به تجربه یکی از ویژگی های مهم شخصیتی است که به تمایل فرد به تجربیات جدید، کنجکاوی و خلاقیت اشاره دارد. سرشت نقش عمده ای در تعیین این ویژگی ایفا می کند، زیرا افراد با سرشت بازتر معمولاً تمایل بیشتری به تجربه های جدید دارند و بیشتر به نوآوری و جستجو در دنیای پیرامون خود علاقه مند هستند. برای مثال، افرادی که از نظر سرشتی حساس تر به تحریکات محیطی هستند، معمولاً ویژگی های گشودگی بالاتری را نشان می دهند و بیشتر از تجربیات جدید لذت می برند. در نتیجه، این ویژگی می تواند به طور قابل توجهی بر توانایی فرد در پردازش اطلاعات و تفکر انتزاعی تأثیر بگذارد (دپیو^۴، ۲۰۱۴). در حقیقت، سیستم های پاداش مغزی و نحوه پردازش اطلاعات در افراد با گشودگی بالا معمولاً انعطاف پذیرتر و فعال تر هستند.

• دلیپذیر بودن (Agreeableness)

دلیپذیر بودن شامل ویژگی هایی مانند همدلی، همکاری، تمایل به کمک به دیگران و رفتارهای اجتماعی مثبت است. سرشت می تواند تأثیر زیادی بر این ویژگی بگذارد. افراد با سرشت اجتماعی و همدل تمایل دارند که در روابط بین فردی خود بیشتر همکاری کنند و به طور مثبت تری با دیگران تعامل داشته باشند. بر اساس تحقیقات، نوزادانی که از نظر سرشتی آرام تر و کمتر تحریک پذیر هستند،



معمولاً در بزرگسالی نمرات بالاتری در دلدپذیر بودن دارند (راثبارت و بیتس، ۲۰۰۶). این ویژگی در واقع بازتابی از توانایی فرد در تنظیم هیجانات و ایجاد روابط مثبت با دیگران است.

۲- تاثیر سرشت بر ویژگی های عاطفی و هیجانی:

سرشت افراد تاثیر زیادی بر نحوه پردازش، ابراز و تنظیم هیجانات آنها دارد. این ویژگی ها به طور خاص در دوران کودکی مشخص تر هستند و می توانند پیش بینی کننده های مهمی برای ویژگی های هیجانی در بزرگسالی باشند. به طور کلی، سرشت افراد بر واکنش پذیری عاطفی و توانایی تنظیم هیجانات تأثیر زیادی می گذارد

• تنظیم هیجانی و واکنش پذیری عاطفی

تنظیم هیجانی به توانایی فرد در کنترل و هدایت احساسات خود اشاره دارد. این فرآیند به فرد کمک می کند تا هیجانات خود را به طور مؤثر مدیریت کند و در موقعیت های مختلف اجتماعی و عاطفی رفتار مناسبی داشته باشد. در مقابل، واکنش پذیری عاطفی به میزان شدت و سرعت پاسخ های هیجانی فرد به محرک های محیطی اطلاق می شود. افراد با سرشت های مختلف، تمایل دارند که هیجانات خود را به طور متفاوت پردازش و ابراز کنند. در این میان، کودکانی که از نظر سرشتی ویژگی های خاصی دارند، ممکن است در پردازش هیجانات خود با چالش هایی روبرو شوند که می تواند در طول زمان بر ویژگی های روان شناختی آنان تأثیر بگذارد.

• کودکان با سرشت بازداری شده

کودکانی که از نظر سرشتی بازداری شده هستند، معمولاً در مواجهه با موقعیت های اجتماعی جدید یا تهدیدآمیز با احتیاط و اضطراب واکنش نشان می دهند. این کودکان تمایل دارند که در مواجهه با افراد و محیط های جدید، رفتارهای اجتنابی از خود نشان دهند و از تجربیات جدید دوری کنند. این نوع سرشت با تمایل به انزوا، اضطراب اجتماعی و اجتناب از موقعیت های ناشناخته مرتبط است. پژوهش ها نشان داده اند که این کودکان در معرض خطر بیشتری برای ابتلا به اختلالات اضطرابی در دوران نوجوانی و بزرگسالی قرار دارند (کاسپی و شاینر، ۲۰۰۶). به طور کلی، افراد با سرشت بازداری شده در مقایسه با دیگران، در موقعیت های استرس زا پاسخ های هیجانی شدیدتری نشان می دهند و احتمال بیشتری وجود دارد که به اضطراب و سایر مشکلات روان شناختی دچار شوند (راثبارت و بیتس، ۲۰۰۶).

• کودکان با سرشت هیجانی کم و مشکلات آینده

کودکانی که از نظر سرشتی سطح پایینی از تنظیم هیجانی دارند، معمولاً در تنظیم احساسات خود دچار مشکل می شوند. این کودکان ممکن است با بروز مشکلاتی همچون پرخاشگری، ناپایداری هیجانی و واکنش های هیجانی نامتناسب در آینده روبرو شوند. پژوهش ها نشان می دهند که این افراد در مواجهه با شرایط استرس زا به طور سریع تری واکنش های شدید و غیرقابل کنترلی نشان می دهند که می تواند به بروز مشکلات رفتاری و اجتماعی منجر شود (کاسیانی و گلدمن، ۲۰۱۵). در واقع، افرادی که در دوران کودکی در تنظیم هیجانی ضعیف عمل کرده اند، ممکن است در بزرگسالی مشکلات جدی تری در روابط بین فردی، تحصیلی و شغلی داشته باشند. همچنین، این افراد ممکن است بیشتر در معرض ابتلا به اختلالات روان شناختی مانند اختلالات خلقی و اضطرابی قرار گیرند.

• پژوهش ها و شواهد تجربی

مطالعات نشان می دهند که تفاوت های فردی در تنظیم هیجانی می تواند به طور عمده تحت تأثیر سرشت باشد. به عنوان مثال، پژوهش ها نشان داده اند که در حالی که برخی از کودکان با سرشت بازداری شده تمایل دارند از هیجانات خود اجتناب کنند و احساسات منفی





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

خود را سرکوب کنند، دیگر کودکان ممکن است به راحتی هیجانات خود را ابراز کنند و در نتیجه در معرض خطراتی چون پرخاشگری و ناپایداری هیجانی قرار گیرند (آیزنبرگ^۱، ۲۰۰۰). به همین ترتیب، سرشت می تواند نقش مهمی در شکل گیری رفتارهای اجتماعی و روابط فردی ایفا کند، زیرا توانایی فرد در تنظیم هیجانات خود می تواند تأثیر زیادی بر نحوه تعامل او با دیگران و محیط داشته باشد.

• مدیریت هیجانی و مداخلات روان شناختی

برای کودکان با سرشت های مختلف، می توان از تکنیک های مختلف در مداخلات روان شناختی استفاده کرد تا به آن ها کمک کند تا بهتر هیجانات خود را مدیریت کنند. به ویژه در کودکان با سرشت بازداری شده، می توان از مداخلات حمایتی برای کمک به آن ها در مواجهه با موقعیت های اجتماعی جدید استفاده کرد تا اضطراب و اجتناب کاهش یابد. در کودکان با سرشت هیجانی کم نیز می توان از روش های آموزشی و درمانی برای تقویت مهارت های تنظیم هیجانی استفاده کرد تا از مشکلات رفتاری آینده جلوگیری شود (راثبارت و بیتس، ۲۰۰۶).

۳. تأثیر سرشت بر سبک های دلبستگی

سرشت کودکان می تواند تأثیر عمیقی بر نوع و کیفیت دلبستگی آن ها به مراقبان اولیه داشته باشد. دلبستگی به عنوان یک رابطه عاطفی و عمیق میان کودک و والدین یا مراقب اصلی او شناخته می شود که تأثیر زیادی بر سلامت روانی و اجتماعی فرد در مراحل بعدی زندگی دارد. سبک های دلبستگی، به ویژه در مراحل ابتدایی زندگی، می توانند به طور مستقیم تحت تأثیر ویژگی های سرشتی کودک قرار گیرند. سرشت، که شامل خصوصیات زیستی و رفتارهای ذاتی مانند واکنش پذیری عاطفی و تمایل به تعامل اجتماعی است، می تواند فرآیند دلبستگی را به طور چشمگیری تحت تأثیر قرار دهد.

• کودکان با سرشت دشوار

کودکانی که سرشت دشوار دارند، معمولاً با مشکلاتی در تنظیم هیجانات خود مواجه هستند. این کودکان ممکن است بیشتر در معرض بروز رفتارهایی مانند گریه مکرر، تحریک پذیری بالا، و واکنش های شدید به تغییرات محیطی قرار بگیرند. از آنجا که این کودکان به طور طبیعی بیشتر از دیگران دچار استرس و اضطراب می شوند، ممکن است در برقراری دلبستگی ایمن با والدین خود دچار مشکل شوند. به طور خاص، این کودکان ممکن است به دلیل دشواری در تنظیم هیجانات خود، نتوانند به راحتی احساس امنیت در روابط خود با مراقبان ایجاد کنند. از این رو، در بسیاری از مواقع، این کودکان دلبستگی ناایمن (Ambivalent) یا (Avoidant) را از خود نشان می دهند، که می تواند در آینده بر تعاملات اجتماعی و رفتارهای بین فردی آن ها تأثیر منفی بگذارد (تامس و چس^۲، ۱۹۷۷).

کودکانی با سرشت دشوار ممکن است نسبت به تغییرات در روال های روزانه یا عدم پاسخ دهی سریع والدین به نیازهایشان واکنش های شدیدتری نشان دهند. این امر می تواند منجر به افزایش اضطراب در کودک شود و فرآیند دلبستگی را پیچیده تر کند. به ویژه، والدین یا مراقبان که نتوانند به طور مؤثر با این نوع سرشت کودک ارتباط برقرار کنند، ممکن است باعث تقویت احساس عدم امنیت در کودک شوند، که در پی آن، کودک تمایل کمتری به برقراری روابط سالم و ایمن با دیگران در آینده خواهد داشت (بارکر^۳، ۲۰۱۰).

1 Eisenberg
 2 Thomas and Chess
 3 Barker



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



• کودکان با سرشت آسان

برخلاف کودکان با سرشت دشوار، کودکانی که سرشت آسان دارند معمولاً با مشکلات کمتری در تنظیم هیجانات خود روبرو هستند. این کودکان معمولاً با خلق و خوی مثبت تر، الگوهای خواب و تغذیه منظم تری دارند و در پاسخ به محرک ها و تغییرات محیطی، به طور کلی واکنش های ملایم تری نشان می دهند. این ویژگی ها باعث می شود که آن ها به طور طبیعی دلبستگی ایمن تری با والدین یا مراقبان خود برقرار کنند. دلبستگی ایمن به این معنی است که کودک به والدین خود به عنوان منبع اصلی امنیت و پشتیبانی نگاه می کند و از این رو در موقعیت های استرس زا احساس راحتی بیشتری دارد.

کودکانی که سرشت آسان دارند، معمولاً در مواجهه با تغییرات در محیط یا شرایط اجتماعی جدید، به طور انعطاف پذیرتری عمل می کنند و کمتر از دیگران دچار اضطراب یا نگرانی می شوند. این ویژگی ها به آن ها کمک می کند که روابط مثبت و سالم تری با دیگران برقرار کنند و در تعاملات اجتماعی خود به راحتی احساس امنیت و اعتماد کنند. پژوهش ها نشان داده اند که این کودکان به طور کلی دلبستگی ایمن تری دارند و در فرآیند رشد اجتماعی خود نسبت به دیگران موفق تر هستند (تامس و چس، ۱۹۷۷).

• پژوهش ها و شواهد تجربی

پژوهش ها نشان می دهند که سرشت نه تنها بر واکنش های هیجانی فرد تأثیر می گذارد بلکه می تواند به طور مستقیم بر نحوه تعامل کودک با والدین و کیفیت روابط دلبستگی او تأثیر بگذارد. تامس و چس (۱۹۷۷) در مطالعه ای بر روی کودکان با سرشت های مختلف، نشان دادند که کودکانی که سرشت آسان دارند، بیشتر احتمال دارد که دلبستگی ایمن به والدین خود داشته باشند، در حالی که کودکان با سرشت دشوار معمولاً در برقرار کردن این نوع دلبستگی با مشکل روبرو می شوند. این نتایج به طور مؤثری تأثیر سرشت را بر سبک های دلبستگی نشان می دهند و اهمیت شناسایی این ویژگی ها در دوران کودکی را درک می کنند.

• تأثیرات بلندمدت سبک های دلبستگی

سبک دلبستگی کودک می تواند تأثیرات طولانی مدتی بر روابط بین فردی و سلامت روانی در مراحل بعدی زندگی داشته باشد. کودکانی که دلبستگی ایمن دارند، معمولاً در بزرگسالی روابط میان فردی سالم تری برقرار می کنند و در مواجهه با مشکلات زندگی، از مهارت های اجتماعی و هیجانی بهتری استفاده می کنند. برعکس، کودکانی که دلبستگی ناایمن دارند، ممکن است در بزرگسالی دچار مشکلاتی چون اضطراب، افسردگی، و مشکلات ارتباطی شوند (بارکر، ۲۰۱۰).

۴. تأثیر سرشت بر آسیب پذیری نسبت به اختلالات روانی

پژوهش ها نشان داده اند که برخی ابعاد سرشت می توانند به طور مستقیم خطر ابتلا به اختلالات روان شناختی را افزایش دهند. ویژگی های سرشتی همچون هیجان پذیری منفی و خودتنظیمی تأثیر زیادی بر سلامت روانی فرد دارند و ممکن است در صورت بروز مشکلات در این ویژگی ها، افراد بیشتر در معرض اختلالات روانی قرار گیرند. به ویژه، این ابعاد سرشت می توانند تأثیرات بلندمدتی بر وضعیت روانی افراد در طول زندگی داشته باشند.

• هیجان پذیری منفی و اجتناب از آسیب

افرادی که سطح بالایی از هیجان پذیری منفی و تمایل به اجتناب از آسیب دارند، به طور قابل توجهی بیشتر در معرض خطر ابتلا به اختلالات روان شناختی نظیر افسردگی و اضطراب قرار می گیرند. این ویژگی ها معمولاً با واکنش های هیجانی شدید و منفی به محرک های محیطی همراه هستند که می تواند منجر به احساسات منفی پایدار و مشکلات در تنظیم هیجانات فردی شود. در کودکانی که سطح بالایی از هیجان پذیری منفی دارند، ممکن است تمایل به اجتناب از موقعیت های چالش برانگیز و اجتماعی وجود داشته باشد





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



که این موضوع می تواند به ایجاد اضطراب و افسردگی در بزرگسالی منجر شود (نیگ^۱، ۲۰۰۶). این نوع سرشت باعث می شود که افراد بیشتر در معرض اضطراب های عمومی و اختلالات خلقی قرار گیرند و نتوانند به طور مؤثر با شرایط استرس زا مقابله کنند.

• خودتنظیمی پایین و مشکلات رفتاری

سطح پایین خودتنظیمی یکی دیگر از ابعاد مهم سرشت است که می تواند تأثیرات منفی بر سلامت روانی فرد داشته باشد. کودکانی که دارای خودتنظیمی ضعیف هستند، معمولاً در مدیریت هیجانات و رفتارهای خود دچار مشکل می شوند و به راحتی تحریک می شوند. این ویژگی ها می توانند در آینده به مشکلات رفتاری همچون اختلال نقص توجه/بیش فعالی (ADHD) منجر شوند. کودکانی که توانایی پایین تری در تنظیم رفتار و هیجانات خود دارند، ممکن است دچار مشکلاتی در تمرکز، کنترل تکانه ها و هماهنگی اجتماعی شوند که در نهایت می تواند به بروز اختلالاتی نظیر ADHD منجر شود (آیزنبرگ و همکاران، ۲۰۰۰). این اختلالات می توانند بر عملکرد تحصیلی، اجتماعی و شغلی فرد در آینده تأثیر منفی بگذارند.

• پژوهش ها و شواهد تجربی

پژوهش ها نشان داده اند که برخی ابعاد سرشت با اختلالات روان شناختی ارتباط مستقیم دارند. به طور خاص، نیگ (۲۰۰۶) در مطالعات خود نشان داد که هیجان پذیری منفی و اجتناب از آسیب به طور معناداری با اختلالات اضطرابی و افسردگی در ارتباط است. همچنین، آیزنبرگ و همکاران (۲۰۰۰) بر ارتباط میان سطح پایین خودتنظیمی و اختلال نقص توجه/بیش فعالی تأکید کردند و نشان دادند که مشکلات در تنظیم هیجانات و رفتار می تواند به بروز این اختلال در کودکان و حتی بزرگسالان منجر شود.

• تأثیرات بلندمدت بر سلامت روانی

بر اساس شواهد تجربی، مشکلات مرتبط با ابعاد سرشتی مانند هیجان پذیری منفی و خودتنظیمی پایین می توانند تأثیرات بلندمدتی بر سلامت روانی افراد داشته باشند. کودکانی که این ویژگی ها را دارند، احتمال بیشتری برای مواجهه با مشکلات روان شناختی در سنین بالاتر دارند. از این رو، توجه به این ابعاد در سنین اولیه می تواند به پیشگیری از اختلالات روانی و ارتقاء سلامت روانی در مراحل بعدی زندگی کمک کند.

۵. تأثیر سرشت بر نحوه تعامل با محیط و روابط اجتماعی

سرشت افراد تأثیر زیادی بر نحوه واکنش آن ها به محیط اجتماعی و تعامل با دیگران دارد. ویژگی های سرشتی همچون برون گرایی و درون گرایی می توانند الگوهای رفتاری و تعاملات اجتماعی افراد را شکل دهند. این ویژگی ها به طور مستقیم بر انتخاب های اجتماعی و نحوه ارتباط فرد با دیگران تأثیر می گذارند. به طور خاص، برون گرایی و درون گرایی می توانند الگوهای متفاوتی از تعاملات اجتماعی را ایجاد کنند و نحوه پاسخ دهی به موقعیت های اجتماعی مختلف را تحت تأثیر قرار دهند.

• افراد برون گرا و تعاملات اجتماعی

افراد برون گرا معمولاً تمایل زیادی به برقراری ارتباط با دیگران و مشارکت در فعالیت های اجتماعی دارند. این افراد به طور طبیعی از محیط های اجتماعی شلوغ لذت می برند و در تعاملات گروهی و جمعی به راحتی راحت هستند. افراد برون گرا معمولاً از تعاملات اجتماعی برای انرژی گرفتن استفاده می کنند و تمایل دارند در محیط های اجتماعی فعال و پرتحرک باشند. این ویژگی های سرشتی باعث می شود که افراد برون گرا از روابط اجتماعی بیشتری بهره مند شوند و ارتباطات وسیع تری در محیط های مختلف داشته باشند (کاسپی و شاینر، ۲۰۰۶). این افراد معمولاً در موقعیت های اجتماعی راحت تر عمل می کنند و از مهارت های اجتماعی خود به طور مؤثرتر استفاده می کنند.



• افراد درون گرا و تعاملات اجتماعی

برخلاف افراد برون گرا، افراد درون گرا تمایل دارند که در محیط‌های اجتماعی شلوغ و پر سر و صدا کمتر حضور یابند و از جمع‌های بزرگ دوری کنند. این افراد معمولاً ترجیح می‌دهند که در محیط‌های آرام‌تر و کم جمعیت‌تر قرار گیرند و از زمان‌های تنهایی برای بازسازی انرژی خود استفاده کنند. افراد درون گرا ممکن است به‌طور طبیعی از مکالمات بلند و گفتمان‌های اجتماعی طولانی اجتناب کنند و بیشتر به روابط فردی و عمیق‌تر تمایل داشته باشند. این تمایلات می‌تواند بر نحوه تعامل آن‌ها با دیگران و نوع روابط اجتماعی‌شان تأثیر بگذارد. این افراد معمولاً به‌طور کم‌تری در محیط‌های گروهی حضور می‌یابند و ممکن است احساس راحتی کمتری در مواجهه با جمع‌های بزرگ داشته باشند (کاسپی و شاینر، ۲۰۰۶).

• پژوهش‌ها و شواهد تجربی

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که سرشت و ویژگی‌های شخصیتی، از جمله برون گرایی و درون گرایی، می‌توانند نقش مهمی در نحوه تعامل فرد با محیط اجتماعی ایفا کنند. کاسپی و شاینر (۲۰۰۶) در مطالعات خود بر روی افراد با سرشت‌های مختلف، نشان دادند که افراد برون گرا به‌طور معمول در محیط‌های اجتماعی فعال‌تر و اجتماعی‌تر عمل می‌کنند و به دنبال تعاملات بیشتر هستند، در حالی که افراد درون گرا تمایل دارند که بیشتر در موقعیت‌های آرام و انفرادی قرار بگیرند. این تفاوت‌های سرشتی می‌توانند بر چگونگی ایجاد و حفظ روابط اجتماعی در طول زمان تأثیر بگذارند و به نوع تعاملات اجتماعی افراد شکل دهند.

• تأثیرات بلندمدت بر روابط اجتماعی

سبک‌های تعامل اجتماعی و واکنش به محیط اجتماعی می‌تواند تأثیرات بلندمدتی بر کیفیت روابط فردی و اجتماعی داشته باشد. افراد برون گرا معمولاً روابط اجتماعی گسترده‌تری دارند و از حمایت‌های اجتماعی بیشتری برخوردارند، که این امر می‌تواند به بهبود سلامت روانی و افزایش رضایت از زندگی کمک کند. از سوی دیگر، افراد درون گرا ممکن است روابط محدودتری داشته باشند اما این روابط معمولاً عمیق‌تر و معنادارتر هستند. این ویژگی‌ها به‌طور مستقیم بر سلامت روانی و اجتماعی افراد تأثیر می‌گذارند و می‌توانند الگوهای مختلفی از تعاملات اجتماعی را در زندگی فردی و گروهی ایجاد کنند.

۶. تأثیر سرشت بر سبک‌های یادگیری و عملکرد تحصیلی

ویژگی‌های سرشتی می‌توانند تأثیر زیادی بر سبک‌های یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشند. ویژگی‌هایی مانند خودتنظیمی، تکانشگری، حساسیت به پاداش و تنظیم هیجانی می‌توانند بر نحوه مواجهه فرد با تکالیف تحصیلی و همچنین بر سبک یادگیری او تأثیر بگذارند. این ویژگی‌ها می‌توانند تأثیرات مختلفی بر میزان موفقیت تحصیلی و الگوهای یادگیری در افراد داشته باشند و به‌طور قابل توجهی در شکل‌گیری سبک‌های یادگیری مؤثر و همچنین عملکرد تحصیلی آنان نقش ایفا کنند.

• خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی

خودتنظیمی یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های سرشتی است که می‌تواند تأثیر مستقیمی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد. کودکانی که سطح بالایی از خودتنظیمی دارند، معمولاً قادرند تا احساسات و هیجانات خود را در موقعیت‌های مختلف تحت کنترل داشته باشند و بر اهداف خود تمرکز کنند. این کودکان می‌توانند تکالیف را به‌صورت منظم و با پیگیری انجام دهند و در برابر موانع و مشکلات در فرآیند یادگیری مقاومت بیشتری از خود نشان دهند. این ویژگی باعث می‌شود که عملکرد تحصیلی آن‌ها بهتر باشد، زیرا می‌توانند از منابع زمانی و انرژی خود به‌طور مؤثرتر استفاده کنند و در برابر چالش‌های تحصیلی تسلیم نشوند (روثبارت و جونز^۱).



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



(۱۹۹۸). در نتیجه، کودکانی با سطح بالای خودتنظیمی معمولاً نمرات بهتری در مدرسه کسب می کنند و به طور کلی در یادگیری موفق تر هستند.

• تکانشگری و حساسیت به پاداش

در مقابل، کودکانی که سطح بالایی از تکانشگری دارند، ممکن است در انجام تکالیف تحصیلی که نیاز به تمرکز و دقت دارند، دچار مشکل شوند. تکانشگری می تواند منجر به تصمیم گیری های سریع و بدون فکر و همچنین ناتوانی در مدیریت زمان و تمرکز بر جزئیات شود. این ویژگی در محیط های تحصیلی می تواند موجب بروز مشکلاتی مانند فراموشی جزئیات، ناتمام ماندن تکالیف و انجام کارها به طور شتابزده گردد. به علاوه، حساسیت بالا به پاداش ممکن است باعث شود که این کودکان بیشتر به دنبال برآوردن نیازهای فوری و لحظه ای خود باشند و کمتر توانایی مدیریت وظایف بلندمدت را داشته باشند (روثبارت و جونز، ۱۹۹۸). این ویژگی ها می تواند منجر به افت عملکرد تحصیلی و دشواری در انجام تکالیف تحصیلی شود که نیاز به تمرکز و استمرار دارند.

• پژوهش ها و شواهد تجربی

پژوهش ها نشان داده اند که ویژگی های سرشتی نظیر خودتنظیمی و تکانشگری تأثیرات قابل توجهی بر سبک های یادگیری و عملکرد تحصیلی دارند. روثبارت و جونز (۱۹۹۸) در تحقیق خود نشان دادند که کودکانی که سطح بالایی از خودتنظیمی دارند، معمولاً در مدارس عملکرد بهتری دارند و به طور مؤثرتری تکالیف خود را انجام می دهند. از طرفی، کودکانی که تکانشگری بالا و حساسیت زیادی به پاداش دارند، ممکن است در انجام تکالیف تحصیلی که نیاز به تمرکز طولانی مدت دارند، دچار مشکل شوند. این نتایج نشان می دهند که ویژگی های سرشتی می توانند به طور مستقیم بر سبک های یادگیری و کارایی تحصیلی افراد تأثیرگذار باشند.

• تأثیرات بلندمدت بر یادگیری و موفقیت تحصیلی

سبک های یادگیری و ویژگی های سرشتی می توانند تأثیرات بلندمدتی بر موفقیت تحصیلی و زندگی حرفه ای افراد داشته باشند. کودکانی که از خودتنظیمی بالاتری برخوردارند، نه تنها در دوره های تحصیلی ابتدایی موفق تر هستند، بلکه در طول زندگی تحصیلی و شغلی خود نیز بیشتر احتمال دارد که به اهداف بلندمدت خود دست یابند. این افراد معمولاً قادرند فشارهای تحصیلی و شغلی را بهتر مدیریت کنند و در محیط های پرچالش عملکرد بهتری داشته باشند. در مقابل، کودکانی که مشکلاتی در خودتنظیمی دارند یا تمایل به تکانشگری و حساسیت به پاداش دارند، ممکن است در طول زندگی خود با چالش هایی در مدیریت زمان و تنظیم اهداف مواجه شوند.

۷. تأثیر سرشت بر رفتارهای خطرپذیر و تصمیم گیری

برخی ابعاد سرشت افراد، نظیر جستجوی هیجان (Sensation Seeking)، تأثیر زیادی بر رفتارهای خطرپذیر و فرآیندهای تصمیم گیری دارند. جستجوی هیجان به تمایل فرد به تجربه محرک های شدید، پرتنش و هیجان انگیز اشاره دارد. افرادی که این ویژگی را دارند، معمولاً به دنبال تجارب جدید و تحریک کننده هستند و تمایل دارند که در موقعیت های پرخطر قرار بگیرند. این ویژگی می تواند با انواع رفتارهای خطرناک و تصمیم گیری های هیجانی، نظیر مصرف مواد مخدر، رانندگی خطرناک، و انجام فعالیت های پرخطر دیگر مرتبط باشد. این رفتارها معمولاً ناشی از نیاز فرد به تجربه هیجان های شدید و فرار از حالت های یکنواخت و بی تحرک هستند.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



• جستجوی هیجان و رفتارهای خطرپذیر

افراد با سطح بالای جستجوی هیجان تمایل دارند تا در موقعیت‌هایی قرار بگیرند که سطح بالایی از خطر یا عدم پیش‌بینی‌پذیری وجود داشته باشد. این افراد معمولاً به فعالیت‌هایی مانند رانندگی خطرناک، پرش از هواپیما، مصرف مواد مخدر و شرکت در ورزش‌های خطرناک تمایل دارند. جستجوی هیجان باعث می‌شود که این افراد از خطرات بالقوه آگاهانه عبور کنند و تمایل به مواجهه با موقعیت‌های پرتنش داشته باشند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که این تمایل می‌تواند به‌طور قابل توجهی رفتارهای خطرناک را در فرد تقویت کند (زاگرم، ۲۰۰۷).

• جستجوی هیجان و مصرف مواد مخدر

یکی از زمینه‌های مهمی که جستجوی هیجان با آن مرتبط است، مصرف مواد مخدر است. افرادی که جستجوی هیجان بالایی دارند، بیشتر تمایل دارند تا مواد مخدر را برای تجربه هیجانات و احساسات جدید مصرف کنند. این تمایل به جستجوی تجربه‌های تحریک‌کننده و شدید، می‌تواند باعث شود که این افراد در معرض مصرف مواد مخدر قرار گیرند و در نتیجه، مشکلات بهداشتی و روانی ناشی از مصرف مواد را تجربه کنند. مطالعات نشان داده‌اند که این ویژگی سرشتی می‌تواند به‌طور مستقیم بر تمایل به مصرف مواد مخدر و دیگر رفتارهای پرخطر تأثیر بگذارد (زاگرم، ۲۰۰۷).

• جستجوی هیجان و تصمیم‌گیری‌های هیجانی

افراد با سطح بالای جستجوی هیجان ممکن است تصمیم‌گیری‌های هیجانی و آنی را در موقعیت‌های مختلف اتخاذ کنند. این تصمیم‌ها معمولاً تحت تأثیر هیجانات شدید و تمایل به جلب تحریک و هیجان قرار دارند. به‌عنوان مثال، این افراد ممکن است در شرایطی که نیاز به ارزیابی دقیق و منطقی است، تصمیمات شتابزده و بدون فکر بگیرند. این ویژگی می‌تواند به‌ویژه در موقعیت‌هایی که نیاز به تصمیم‌گیری‌های مهم و حساس دارند، مشکلاتی را به‌وجود آورد و احتمال ارتکاب رفتارهای خطرناک را افزایش دهد. این افراد در موقعیت‌هایی که نیاز به ارزیابی و تأمل دارد، ممکن است از تصمیم‌گیری‌های هیجانی و آنی پیروی کنند که پیامدهای منفی در پی دارند (زاگرم، ۲۰۰۷).

• پژوهش‌ها و شواهد تجربی

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که ویژگی‌هایی مانند جستجوی هیجان می‌تواند با رفتارهای خطرپذیر و تصمیم‌گیری‌های هیجانی ارتباط مستقیمی داشته باشند. زاگرم (۲۰۰۷) در تحقیق خود نشان داد که افراد با سطح بالای جستجوی هیجان بیشتر در معرض رفتارهای خطرناک و تصمیم‌گیری‌های غیرمنطقی قرار دارند. این ویژگی‌های سرشتی باعث می‌شود که این افراد به‌طور ناخودآگاه به‌دنبال تجربه‌های پرخطر بروند و در مواجهه با موقعیت‌های پرتنش، بیشتر تمایل به انجام تصمیمات سریع و هیجانی داشته باشند.

• تأثیرات بلندمدت بر رفتار و سلامت روان

جستجوی هیجان و تمایل به رفتارهای خطرپذیر می‌تواند تأثیرات بلندمدتی بر سلامت روان و جسمانی افراد داشته باشد. مصرف مواد مخدر و انجام رفتارهای خطرناک می‌تواند به مشکلات بهداشتی و روانی متعددی منجر شود که ممکن است در طولانی‌مدت فرد را با چالش‌های جدی مواجه کند. علاوه بر این، تصمیم‌گیری‌های هیجانی و شتابزده می‌تواند بر روابط فردی، شغلی و تحصیلی فرد تأثیر منفی بگذارد. بنابراین، توجه به ویژگی‌های سرشتی مانند جستجوی هیجان و کمک به مدیریت رفتارهای خطرپذیر در سنین جوانی می‌تواند به پیشگیری از آسیب‌های بلندمدت کمک کند.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



بحث و نتیجه‌گیری

سرشت یکی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر ویژگی‌های روان‌شناختی و رفتارهای فردی است. این ویژگی‌های سرشتی شامل ابعاد مختلفی نظیر خودتنظیمی، برون‌گرایی، درون‌گرایی، جستجوی هیجان و تکانشگری هستند که هر کدام می‌توانند به‌طور مستقل یا ترکیبی بر جنبه‌های مختلف زندگی فرد تأثیر بگذارند. در بررسی‌های مختلف، این ویژگی‌ها نشان داده‌اند که تأثیرات قابل توجهی بر خصوصیات شخصیتی، روابط اجتماعی، سبک‌های یادگیری و حتی رفتارهای پرخطر دارند.

برون‌گرایی و درون‌گرایی از جمله ویژگی‌هایی هستند که به‌طور مستقیم تحت تأثیر سرشت قرار دارند. افرادی که به‌طور طبیعی برون‌گرا هستند، تمایل دارند در موقعیت‌های اجتماعی فعال‌تر باشند و ارتباطات اجتماعی بیشتری برقرار کنند. در مقابل، افراد درون‌گرا ترجیح می‌دهند در محیط‌های آرام و کم‌تنش‌تر فعالیت کنند و از اجتماع‌های شلوغ دوری کنند (کاسپی و شاینر، ۲۰۰۶). این ویژگی‌ها بر کیفیت روابط اجتماعی و توانایی افراد در سازگاری با محیط‌های مختلف تأثیرگذار است. تنظیم هیجانی یکی از ابعاد مهم سرشت است که می‌تواند تأثیر زیادی بر روابط فردی، به‌ویژه دلبستگی و تعاملات اجتماعی داشته باشد. افرادی که توانایی بالایی در تنظیم هیجانات خود دارند، معمولاً روابط اجتماعی سالم‌تر و پایدارتر دارند. این در حالی است که کودکانی که از نظر سرشتی سطح پایینی از تنظیم هیجانی دارند، ممکن است در آینده مشکلاتی نظیر اضطراب، افسردگی و پرخاشگری را تجربه کنند (راتبارت و بیتس، ۲۰۰۶). بنابراین، درک و مدیریت سرشت می‌تواند به پیشگیری از مشکلات هیجانی و رفتاری کمک کند.

ویژگی‌های سرشتی نظیر جستجوی هیجان (Sensation Seeking) می‌توانند فرد را به سمت رفتارهای خطرپذیر سوق دهند. این افراد تمایل دارند در موقعیت‌هایی قرار بگیرند که به‌طور طبیعی پرخطر و هیجان‌انگیز هستند. به‌عنوان مثال، جستجوی هیجان می‌تواند به مصرف مواد مخدر، رانندگی خطرناک و انجام فعالیت‌های پرخطر منجر شود (زاگرم، ۲۰۰۷). این ویژگی‌ها به‌ویژه در دوران نوجوانی و جوانی که فرد به‌دنبال جلب توجه و تجربه‌های جدید است، خود را نشان می‌دهند و ممکن است عواقب جدی برای سلامت روان و جسمانی فرد به همراه داشته باشند. سرشت همچنین می‌تواند بر سبک‌های یادگیری و عملکرد تحصیلی تأثیر بگذارد. کودکانی که خودتنظیمی بالایی دارند، معمولاً در محیط‌های تحصیلی موفق‌تر عمل می‌کنند و قادرند بر مشکلات تحصیلی غلبه کنند. در مقابل، کودکانی که تکانشگری بالایی دارند یا حساسیت زیادی به پاداش دارند، ممکن است در انجام تکالیف تحصیلی که نیاز به تمرکز دارند، دچار مشکل شوند (راتبارت و جونز، ۱۹۹۸). این ویژگی‌های سرشتی می‌توانند تعیین‌کننده‌های مهمی در موفقیت یا شکست تحصیلی باشند.

در نهایت، به‌نظر می‌رسد که ویژگی‌های سرشتی نه‌تنها تأثیر زیادی بر رفتارهای اجتماعی و روان‌شناختی فرد دارند، بلکه می‌توانند تأثیرات بلندمدتی بر سلامت روان و روابط اجتماعی او بگذارند. این یافته‌ها اهمیت توجه به این ویژگی‌ها و استفاده از استراتژی‌های مداخله‌ای برای بهبود تنظیم هیجانی و خودتنظیمی را در مراحل مختلف زندگی برجسته می‌کند. شناسایی ویژگی‌های سرشتی و تأثیر آن‌ها بر رفتار می‌تواند به روان‌شناسان و متخصصان آموزش کمک کند تا مداخلات بهتری را برای حمایت از افراد طراحی کنند.

منابع

- چلبیانلو، غلامرضا و پرواز، رعنا. (۱۴۰۱). نقش ابعاد سرشت، نشخوار ذهنی، انعطاف‌پذیری شناختی و صفت اضطرابی در پیش‌بینی خلق افسردگی. *مطالعات روان‌شناختی*، ۱۸(۱)، ۱۱-۲۴.
- باباپور خیرالدین، جلیل؛ پورشریفی، حمید؛ حشمتی، رسول؛ ناصری انباردان، حسین. (۱۳۹۵). نقش رگه‌های سرشت و منش شخصیت، نیازهای بنیادین روان‌شناختی و طرحواره‌های ناسازگار اولیه در پیش‌بینی آسیب‌پذیری به اعتیاد. *پژوهش‌های روان‌شناختی*.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

اسدنیاء، سعید؛ بیرامی، منصور؛ بخشی پور رودسری، عباس؛ محمودعلیلو، مجید. (۱۴۰۲). تأثیر ابعاد سرشت بر اختلال اضطراب فراگیر، وحشت زدگی و وسواس اجباری؛ با واسطه گری حساسیت انزجاری در دانشجویان دانشگاه ارومیه. دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی، تابستان ۱۴۰۲، شماره ۹۲، ۹۴-۱۰۸.

حیدری، فاضله؛ نیرمائی، محمد؛ مدبر، سیفاله؛ بشرپور، سجاد. (۱۴۰۲). تحلیل مسیر اثر سرشت های هیجانی بر نشانه های اختلال سلوک در نوجوانان: بررسی نقش میانجی نشخوار خشم. روان شناسی و روان پزشکی شناخت، فروردین و اردیبهشت ۱۴۰۲، سال دهم، شماره ۱، ۶-۱۸.

اسدنیاء، سعید؛ بیرامی، منصور؛ بخشی پور، عباس؛ علیلو، مجید محمود. (۱۴۰۲). نقش واسطه ای حساسیت انزجاری در رابطه بین ابعاد سرشت و اختلال پانیک. روان شناسی کاربردی، زمستان ۱۴۰۲، شماره ۶۸، ۱۲۲-۱۴۲.

سیف جمالی جمال آباد، فریده؛ نعمتی، فاطمه؛ هاشمی، تورج. (بدون تاریخ). نشانه های بد ریخت انگاری بدن در زنان جوان و رابطه آن با عامل های سرشتی شخصیت. کنفرانس ملی مدیریت، روان شناسی و علوم رفتاری.

حسینی، یونس؛ نقیب زاده، محمد؛ سلطانی، اسمعیل. (۱۴۰۲). بررسی آیات موهم تعدد سرشت انسان. قرآن شناخت، پاییز و زمستان ۱۴۰۲، شماره ۳۱، ۱۳۹-۱۵۶.

متین پور، شیماء؛ هادیان رسانی، الهه. (۱۴۰۲). بررسی حقیقت وجودی انسان در خصوص «میل به جاودانگی» در متون اسلامی (قرآن و روایات) و متون غیر اسلامی (عهدین). مطالعات ادیان و عرفان تطبیقی، پاییز و زمستان ۱۴۰۲، شماره ۱۳، ۱۳۶-۱۵۸.

چلبیانلو، غلامرضا و پرواز، رعنا. (۱۴۰۱). نقش ابعاد سرشت، نشخوار ذهنی، انعطاف پذیری شناختی و صفت اضطرابی در پیش بینی خلق افسردگی. مطالعات روان شناختی، ۱۸(۱)، ۱۱-۲۴.

Barrett, L. F., & Bliss-Moreau, E. (2020). Affect as a psychological primitive. *Current Directions in Psychological Science*, 29(6), 497-504. <https://doi.org/10.1177/0963721420951971>

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2018). *Self-regulation and the control of behavior*. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-804457-6.00007-6>

Donnellan, M. B., & Lucas, R. E. (2019). Personality and well-being. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *The Oxford Handbook of Positive Psychology* (3rd ed., pp. 115-128). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199396485.013.004>

Hirsh, J. B., & Peterson, J. B. (2020). The role of personality in decision making. *Trends in Cognitive Sciences*, 24(12), 1012-1022. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2020.10.001>

Jang, K. L., Livesley, W. J., & Vernon, P. A. (2021). Personality and genetic influence. In D. M. Buss (Ed.), *The Handbook of Evolutionary Psychology* (2nd ed., pp. 520-536). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119073403.ch31>

Luhmann, M., & Eid, M. (2021). Personality and emotional experience. *Journal of Research in Personality*, 91, 104067. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2021.104067>

Miller, J. D., & Lynam, D. R. (2020). The role of personality in predicting behavior. *Journal of Personality*, 88(6), 1033-1054. <https://doi.org/10.1111/jopy.12501>

Roberts, B. W., & Mroczek, D. (2018). Personality change in adulthood. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd ed., Vol. 18, pp. 295-299). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.62174-1>

Srivastava, S., John, O. P., Gosling, S. D., & Potter, J. (2019). Development of personality in early adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(6), 1043-1061. <https://doi.org/10.1037/a0014092>

Wright, A. G., & Hopwood, C. J. (2022). The personality disorder classification and the Five-Factor Model: Theory, evidence, and future directions. *Personality and Mental Health*, 16(1), 3-22. <https://doi.org/10.1002/pmh.1422>

Barrett, L. F., & Bliss-Moreau, E. (2020). Affect as a psychological primitive. *Current Directions in Psychological Science*, 29(6), 497-504. <https://doi.org/10.1177/0963721420951971>

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2018). *Self-regulation and the control of behavior*. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-804457-6.00007-6>



- Donnellan, M. B., & Lucas, R. E. (2019). Personality and well-being. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *The Oxford Handbook of Positive Psychology* (3rd ed., pp. 115-128). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199396485.013.004>
- Hirsh, J. B., & Peterson, J. B. (2020). The role of personality in decision making. *Trends in Cognitive Sciences*, 24(12), 1012-1022. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2020.10.001>
- Jang, K. L., Livesley, W. J., & Vernon, P. A. (2021). Personality and genetic influence. In D. M. Buss (Ed.), *The Handbook of Evolutionary Psychology* (2nd ed., pp. 520-536). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119073403.ch31>
- Luhmann, M., & Eid, M. (2021). Personality and emotional experience. *Journal of Research in Personality*, 91, 104067. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2021.104067>
- Miller, J. D., & Lynam, D. R. (2020). The role of personality in predicting behavior. *Journal of Personality*, 88(6), 1033-1054. <https://doi.org/10.1111/jopy.12501>
- Roberts, B. W., & Mroczek, D. (2018). Personality change in adulthood. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd ed., Vol. 18, pp. 295-299). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.62174-1>
- Srivastava, S., John, O. P., Gosling, S. D., & Potter, J. (2019). Development of personality in early adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(6), 1043-1061. <https://doi.org/10.1037/a0014092>
- Wright, A. G., & Hopwood, C. J. (2022). The personality disorder classification and the Five-Factor Model: Theory, evidence, and future directions. *Personality and Mental Health*, 16(1), 3-22. <https://doi.org/10.1002/pmh.1422>



مروری بر اختلال نافرمانی مقابله‌ای و راهکارهای مداخله‌ای رفتاری: با تمرکز بر آموزش مدیریت والدین

علی ایزدپناه، دانشجوی دکتری روانشناسی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

Ali.izadpanah1993@gmail.com

نامدار اصغری، دانشجوی دکتری روانشناسی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

Namdara1379@gmail.com

چکیده

اختلال نافرمانی مقابله‌ای یک اختلال روانپزشکی است که با الگوی مداوم رفتارهای ضد اجتماعی، سرکشی‌آمیز و کینه‌توزانه نسبت به افراد دارای اقتدار شناخته می‌شود. این اختلال عمدتاً در کودکان و نوجوانان مشاهده می‌شود و با مشکلات قابل توجهی در تنظیم عواطف و کنترل تکانه‌ها همراه است. شیوع این اختلال در جمعیت عمومی بین ۱٫۴٪ تا ۱۶٪ متغیر است. اختلال نافرمانی مقابله‌ای اغلب با سایر اختلالات روانپزشکی مانند اختلالات خلقی، اضطرابی و مصرف مواد همبودی بالایی دارد. علل این اختلال ترکیبی از عوامل ژنتیکی و محیطی است، از جمله محیط‌های خانوادگی ناسازگار، خشونت بین والدین و شیوه‌های فرزندپروری نامناسب. درمان این اختلال شامل مداخلات مختلفی است که برنامه‌های آموزش مدیریت والدین به عنوان درمان انتخابی برای کودکان خردسال مطرح شده‌اند. این برنامه‌ها بر آموزش شیوه‌های فرزندپروری مثبت و بهبود روابط والد-کودک متمرکز هستند. برنامه‌های آموزش مدیریت والدین شامل مؤلفه‌هایی مانند اصول اصلاح رفتار، تقویت مثبت، بهبود ارتباط والد-کودک و استراتژی‌های انضباطی است. مطالعات نشان می‌دهند که این برنامه‌ها به کاهش قابل توجه علائم اختلال نافرمانی مقابله‌ای و بهبود رفتارهای اجتماعی و هیجانی کودکان منجر می‌شوند. با این حال، چالش‌هایی مانند نرخ بالای انصراف از برنامه و نیاز به مداخلات اضافی برای برخی خانواده‌ها وجود دارد. در کل، آموزش مدیریت والدین به عنوان یک روش مؤثر در کاهش مشکلات رفتاری و هیجانی کودکان مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله‌ای شناخته شده است، اما نیاز به حمایت‌های اضافی و راهبردهای هدفمند برای دستیابی به نتایج بهینه در برخی گروه‌ها وجود دارد.

کلیدواژه‌ها: آموزش مدیریت والدین، اختلال نافرمانی مقابله‌ای، کودکان و نوجوانان، مداخلات درمانی، مشکلات رفتاری.



A Review of Oppositional Defiant Disorder and Behavioral Interventions: Focus on Parent Management Training

Ali Izadpanah, Ph.D. Student in Psychology,
Department of Psychology, Faculty of Educational
Sciences and Psychology, University of Mohaghegh
Ardabili, Ardabil, Iran.
Ali.izadpanah1993@gmail.com

Namdar Asghari, Ph.D. Student in Psychology,
Department of Psychology, Faculty of Educational
Sciences and Psychology, University of Mohaghegh
Ardabili, Ardabil, Iran.
Namdara1379@gmail.com

Abstract

Oppositional Defiant Disorder (ODD) is a psychiatric condition characterized by a persistent pattern of antisocial, defiant, and vindictive behaviors directed at authority figures. This disorder primarily affects children and adolescents and is associated with significant difficulties in emotional regulation and impulse control. The prevalence of ODD in the general population varies between ۱.۴% and ۱۶%. It often coexists with other psychiatric disorders, such as mood disorders, anxiety disorders, and substance use disorders. The causes of ODD involve a combination of genetic and environmental factors, including dysfunctional family environments, parental conflict, and inappropriate parenting practices. Treatment for ODD includes various interventions, with Parent Management Training (PMT) recognized as the treatment of choice for young children. These programs focus on teaching positive parenting techniques and improving parent-child relationships. PMT programs incorporate components such as behavior modification principles, positive reinforcement, enhanced parent-child communication, and non-punitive disciplinary strategies. Research indicates that these interventions significantly reduce ODD symptoms and improve children's social and emotional behaviors. However, challenges remain, including high dropout rates and the need for additional interventions for certain families. Overall, Parent Management Training is recognized as an effective approach for reducing behavioral and emotional problems in children with ODD. Nonetheless, additional support and tailored strategies are necessary to achieve optimal outcomes for specific groups.

Keywords: Parent Management Training, Oppositional Defiant Disorder, Children and Adolescents, Therapeutic Interventions, Behavioral Problems.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



مقدمه

اختلالات رفتاری در کودکان، به ویژه اختلال نافرمانی مقابله‌ای^۱، از جمله چالش‌های مهم در حوزه سلامت روان هستند که تأثیرات عمیقی بر عملکرد فردی، خانوادگی و اجتماعی افراد می‌گذارند (انجمن روان‌پزشکی آمریکا^۲، ۲۰۲۲). اختلال نافرمانی مقابله‌ای با الگوی مداوم رفتارهای سرکشی‌آمیز، خصومت‌ورزی و کینه‌توزی نسبت به افراد دارای اقتدار شناخته می‌شود و در صورت عدم درمان، می‌تواند به اختلالات شدیدتری مانند اختلال سلوک^۳ مشکلات روان‌اجتماعی در بزرگسالی منجر شود (برک، والدمن و لاهی^۴، ۲۰۱۰؛ استرینگاریس و گودمن^۵، ۲۰۰۹). با توجه به شیوع قابل توجه این اختلال (تقریباً ۲٪، ۱۰٪ در جمعیت عمومی) و پیامدهای منفی آن، شناسایی و اجرای مداخلات مؤثر از اولویت‌های پژوهشی و بالینی است (ناک و همکاران^۶، ۲۰۰۷).

در میان رویکردهای درمانی، آموزش مدیریت والدین به عنوان یکی از مؤثرترین روش‌ها برای کاهش علائم اختلال نافرمانی مقابله‌ای در کودکان شناخته شده است (کازدین^۷، ۲۰۱۷). این برنامه بر آموزش والدین برای استفاده از تکنیک‌های رفتاری مانند تقویت مثبت، بهبود ارتباط والد-کودک و اجرای استراتژی‌های انضباطی غیرفیزیکی متمرکز است (تیاگاراچان^۸، ۲۰۱۶). مطالعات متعدد نشان داده‌اند که آموزش مدیریت والدین نه تنها به کاهش رفتارهای مقابله‌ای و پرخاشگرانه کمک می‌کند، بلکه روابط خانوادگی و مهارت‌های تنظیم هیجانی کودکان را نیز بهبود می‌بخشد (ایبرگ، نلسون و بوگز^۹، ۲۰۰۸؛ وپیل^{۱۰}، ۲۰۰۶). با این حال، چالش‌هایی مانند نرخ بالای انصراف از برنامه، تفاوت‌های فرهنگی و اقتصادی در دسترسی به خدمات، و نیاز به مداخلات شخصی‌سازی شده همچنان وجود دارد (اکسلراد و چپمن^{۱۱}، ۲۰۱۶؛ جوزف و همکاران^{۱۲}، ۲۰۱۹).

هدف این مقاله ارائه‌ی مروری جامع بر اثربخشی آموزش مدیریت والدین در درمان اختلال نافرمانی مقابله‌ای و شناسایی خلأهای پژوهشی موجود است. در این پژوهش، ابتدا ویژگی‌های بالینی اختلال نافرمانی مقابله‌ای و عوامل مرتبط با آن مورد بررسی قرار می‌گیرد. سپس، مؤلفه‌های کلیدی آموزش مدیریت والدین و شیوه‌های اجرایی آن تشریح می‌شود. علاوه بر این، چالش‌های پیش‌روی این برنامه و راهکارهای احتمالی برای بهبود اثربخشی آن مورد بحث قرار می‌گیرد. امید است که این مرور بتواند به پژوهشگران و متخصصان بالینی در طراحی و اجرای مداخلات مؤثرتر برای کودکان مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله‌ای و خانواده‌های آن‌ها یاری رساند.

روش‌شناسی

این پژوهش از رویکرد مرور تشریحی برای بررسی اختلال نافرمانی مقابله‌ای و اثربخشی آموزش مدیریت والدین به عنوان یک مداخله رفتاری استفاده کرده است. برخلاف مرورهای سیستماتیک که از یک پروتکل ساختاریافته برای انتخاب مطالعات پیروی می‌کنند، مرور تشریحی یک نمای کلی و تحلیلی از پژوهش‌های موجود ارائه داده و یافته‌ها را برای درک جامع‌تر موضوع ترکیب می‌کند. برای انجام این مرور، منابع علمی مرتبط از پایگاه‌های اطلاعاتی مانند PubMed، Scopus، Google Scholar، SID و Magiran

1. Oppositional Defiant Disorder
2. American Psychological Association
3. Conduct Disorder
4. Burke, Waldman & Lahey
5. Stringaris & Goodman
6. Nock et al
7. Kazdin
8. Thyagarajan
9. Eyberg, Nelson, & Boggs
10. Whipple
11. Axelrad And Chapman
12. Joseph et al



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

گردآوری شد. برای جستجوی مقالات، از کلیدواژه‌هایی مانند "اختلال نافرمانی مقابله‌ای"، "آموزش مدیریت والدین"، "مداخلات رفتاری"، "سلامت روان کودک و نوجوان" و "رابطه والد-کودک" استفاده شد. معیار انتخاب منابع شامل مقالات علمی معتبر، مرورهای فراتحلیلی، کارآزمایی‌های بالینی و چارچوب‌های نظری منتشرشده در مجلات بین‌المللی و داخلی بود. اولویت به مطالعات جدید و پراستناد داده شد که کاربرد بالینی و اثربخشی آموزش مدیریت والدین را بررسی کرده‌اند.

مطالعات گردآوری‌شده به صورت موضوعی دسته‌بندی و تحلیل شدند تا جنبه‌های کلیدی اختلال نافرمانی مقابله‌ای مانند علائم، شیوع، عوامل خطر و همبودی‌ها، همچنین اصول اساسی، مزایا، محدودیت‌ها و چالش‌های آموزش مدیریت والدین مشخص شوند. توجه ویژه‌ای به پژوهش‌هایی که به سازگاری فرهنگی و کاربرد عملی آموزش مدیریت والدین در ساختارهای خانوادگی مختلف پرداخته‌اند، معطوف شد. این ترکیب کیفی، با هدف ارائه دیدگاهی یکپارچه در مورد نقش آموزش مدیریت والدین در مدیریت اختلال نافرمانی مقابله‌ای، همچنین شناسایی خلأهای پژوهشی موجود و ارائه پیشنهادهایی برای مطالعات آینده و کاربردهای بالینی انجام شده است.

یافته‌ها

تعریف و ویژگی اصلی

اختلال نافرمانی مقابله‌ای به عنوان اختلالی تعریف می‌شود که با الگوی مداوم بروز رفتارهای ضد اجتماعی، سرکشی‌آمیز و کینه‌توزانه نسبت به افراد دارای اقتدار شناخته می‌شود (انجمن روانپزشکی آمریکا، ۲۰۲۲). این اختلال عمدتاً در میان کودکان و نوجوانان مشاهده می‌شود و با تغییرات قابل توجهی در تنظیم عواطف و کنترل تکانه‌ها همراه است (استرینگاریس و گودمن، ۲۰۰۹). معیارهای تشخیصی این اختلال شامل حضور حداقل چهار علامت رفتاری به مدت شش ماه متوالی است (انجمن روانپزشکی آمریکا، ۲۰۲۲). پژوهش‌های بالینی نشان می‌دهند که کودکان مبتلا به این اختلال در تعامل با والدین، معلمان و همسالان دچار مشکلات قابل توجهی در عملکرد اجتماعی و تحصیلی می‌شوند (ایبرگ و همکاران، ۲۰۰۸). برخی نظریه‌ها معتقدند که اختلال نافرمانی مقابله‌ای ناشی از تعامل بین عوامل ژنتیکی و تجربیات محیطی است (کازدین، ۲۰۱۷). از نظر علائم، کودکانی که دچار این اختلال هستند معمولاً رفتارهای تهاجمی، سرکشی و انتقامی از خود نشان می‌دهند (اولندیک و همکاران^۱، ۲۰۱۸). این رفتارها فراتر از نافرمانی‌های طبیعی دوران کودکی بوده و باعث ایجاد اختلال در عملکرد عاطفی، اجتماعی و تحصیلی فرد می‌شوند (استرینگاریس و گودمن، ۲۰۰۹). از دیدگاه نظری، اختلال نافرمانی مقابله‌ای به عنوان نتیجه‌ای از عدم توانایی در تنظیم عواطف و کنترل خود مطرح شده است (کازدین، ۲۰۱۷). بنابراین، شناسایی زودهنگام و مداخلات درمانی مؤثر در کاهش پیامدهای منفی این اختلال اهمیت فراوانی دارد (ایبرگ و همکاران، ۲۰۰۸).

شیوع و جمعیت‌شناسی

شیوع و جمعیت‌شناسی اختلال نافرمانی مقابله‌ای نشان‌دهنده تفاوت‌های قابل توجهی در میان جمعیت‌های مختلف است. بر اساس تحقیقات، میزان شیوع اختلال نافرمانی مقابله‌ای در جمعیت عمومی بین ۱.۴٪ تا ۱۶٪ متغیر است، در حالی که در نمونه‌های بالینی این میزان به طور قابل توجهی بالاتر و در محدوده ۲۸٪ تا ۵۰٪ گزارش شده است (محمدی و همکاران، ۲۰۱۹). تخمین‌های جامع‌تر نشان می‌دهند که حدود ۱۰.۲٪ از افراد در مقطعی از زندگی خود اختلال نافرمانی مقابله‌ای را تجربه می‌کنند، با نرخ شیوع کمی بالاتر در مردان (۱۱.۲٪) نسبت به زنان (۹.۲٪) (هالدورسدوتیر و همکاران^۲، ۲۰۲۳؛ ناک و همکاران، ۲۰۰۷). تفاوت‌های جنسیتی



در شیوع اختلال نافرمانی مقابله‌ای به ویژه در سال‌های پیش‌دبستانی مشهود است، به طوری که پسران ۲ تا ۳ برابر بیشتر از دختران به این اختلال مبتلا می‌شوند (جورگولاس^۱، ۲۰۲۰).

در میان کودکان سن مدرسه، میزان شیوع اختلال نافرمانی مقابله‌ای حدود ۷،۷۳٪ گزارش شده است (الهومیل و العثمان^۲، ۲۰۱۸). با این حال، شیوع این اختلال در اواخر دوران کودکی و نوجوانی در هر دو جنس کاهش می‌یابد (محمدی و همکاران، ۲۰۱۹؛ مافان و همکاران^۳، ۲۰۰۴). یکی از ویژگی‌های مهم اختلال نافرمانی مقابله‌ای، همبودی بالای آن با سایر اختلالات روانپزشکی است. مطالعات نشان می‌دهند که تقریباً ۹۲،۴٪ از افراد مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله‌ای معیارهای حداقل یک اختلال روانپزشکی دیگر را نیز دارا هستند. این اختلالات شامل اختلالات خلقی (۴۵،۸٪)، اختلالات اضطرابی (۶۲،۳٪)، اختلالات کنترل تکانه (۶۸،۲٪) و اختلالات مصرف مواد (۴۷،۲٪) می‌شوند (محمدی و همکاران، ۲۰۱۹؛ ناک و همکاران، ۲۰۰۷).

شروع سنی و تحول اختلال نافرمانی مقابله‌ای

مسیر تحولی اختلال نافرمانی مقابله‌ای اختلال نافرمانی مقابله‌ای اغلب در اوایل کودکی آغاز می‌شود. پژوهش‌ها نشان می‌دهند رفتارهای پایدار مقابله‌ای ممکن است از دو سالگی ظاهر شوند (ترمبلی و همکاران^۴، ۲۰۱۳). اگرچه مقداری منفی‌گرایی در اوایل کودکی، به ویژه حول دو سالگی (معمولاً با عنوان «دوسالگی چالش برانگیز» شناخته می‌شود)، از نظر رشدی طبیعی تلقی می‌شود، اما علائم اختلال نافرمانی مقابله‌ای حدود سه سالگی و همزمان با ورود به محیط‌های پیش‌دبستانی که نیازمند خودتنظیمی رفتاری و تعاملات اجتماعی با همسالان است، به وضوح برجسته‌تر می‌شوند (فرولی و همکاران^۵، ۲۰۲۰).

بازه سنی شروع اختلال به طور معمول از اوایل کودکی تا نوجوانی اولیه گسترده شده و بیشتر موارد بین ۸ تا ۱۲ سالگی شکل می‌گیرند (پالیزین و همکاران، ۲۰۱۶). شروع علائم پس از ۱۶ سالگی در هر دو جنس نادر است (فرولی و همکاران، ۲۰۲۰). سیر تحول این اختلال می‌تواند الگوهای متفاوتی داشته باشد؛ مطالعات الگوهای متمایزی از سطوح بسیار پایین تا مزمن «رفتارهای ناقض قواعد» را شناسایی کرده‌اند (ترمبلی و همکاران، ۲۰۱۳؛ پتیکلرک و همکاران^۶، ۲۰۰۹).

با وجود اینکه اختلال نافرمانی مقابله‌ای به طور سنتی یک اختلال کودکی در نظر گرفته می‌شود، شواهد حاکی از تداوم علائم پس از بلوغ است (پالیزین و همکاران، ۲۰۱۶). پیامدهای بلندمدت این اختلال می‌تواند قابل توجه باشد، به طوریکه رفتارهای مقابل‌های در کودکی با طیفی از پیامدهای منفی از جمله کاستی‌های کارکردهای اجرایی، تعارضات با همسالان و بزرگسالان، افسردگی، افکار خودکشی، شکست تحصیلی و احتمال شکلگیری اختلال شخصیت ضداجتماعی در بزرگسالی مرتبط است (ترمبلی و همکاران، ۲۰۱۳؛ برک و همکاران، ۲۰۱۰).

علل و عوامل خطر

سبب‌شناسی اختلال نافرمانی مقابله‌ای شامل ترکیبی چندوجهی از استعداد ژنتیکی و تأثیرات محیطی است (داچو و همکاران^۷، ۲۰۲۲). پژوهش‌ها چندین عامل خطر کلیدی را شناسایی کرده‌اند که در شکلگیری این اختلال نقش دارند. عوامل مرتبط با خانواده به‌ویژه تأثیرگذار به نظر می‌رسند، به‌طوریکه مطالعات نشان می‌دهند محیط‌های خانوادگی ناسازگار، مواجهه با ترومای دوران کودکی و خشونت بین والدین در این زمینه نقش دارند (پالیزین و همکاران، ۲۰۱۸). شیوه‌های فرزندپروری نیز نقش حیاتی در بروز علائم

1. Georgoulas
2. Alhowiml & Alothman
3. Maughan
4. Tremblay et al
5. Frolli et al
6. Petitclerc et al
7. Dachew et al



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

اختلال نافرمانی مقابله ای ایفا می کنند. به طور خاص، فقدان نظارت، انضباط ناسازگار یا سختگیرانه، سوءرفتار و بی توجهی به عنوان عوامل مؤثر شناسایی شده اند (ردی و دویچ^۱، ۲۰۲۰). کیفیت روابط خانوادگی و دینامیک های عاطفی درون خانواده نیز به طور معناداری بر شکل گیری علائم نافرمانی مقابله ای تأثیر می گذارند.

پژوهش ها نشان داده اند که شرایط نامناسب خانوادگی، سلامت روان ضعیف والدین، تعارضات مکرر بین فردی و توانایی پایین در تنظیم هیجانی در واحد خانواده، ارتباط قوی با بروز علائم اختلال نافرمانی مقابله ای در کودکان دارند (ژو و همکاران^۲، ۲۰۲۴؛ لین و همکاران^۳، ۲۰۱۸). رابطه بین عوامل خانوادگی و علائم اختلال نافرمانی مقابله ای در سطوح مختلفی عمل میکند: سطح کل خانواده، سطح دوتایی (والد-کودک) و سطح فردی. انسجام خانوادگی و انعطاف پذیری خانواده بهطور غیرمستقیم از طریق تأثیر بر روابط والد-کودک و توانایی های تنظیم هیجانی کودک، بر علائم اختلال نافرمانی مقابله ای تأثیر می گذارند (تانگ و همکاران^۴، ۲۰۱۷). ویژگی های فردی از جمله سن، جنسیت، توانایی شناختی و ارتباط با همسالان ناهنجار نیز به عنوان عوامل مؤثر شناسایی شده اند (پالیزین و همکاران، ۲۰۱۸).

درمان

با توجه به ویژگی های خاص کودکان مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله ای و پیش آگهی های نامناسبی که شامل ابتلا به اختلالات روانپزشکی در بزرگسالی، اعتیاد، مشکلات بین فردی و تحصیلی می شود، همچنین آسیب هایی که این کودکان ممکن است متحمل شوند و تأثیر این مسائل بر خانواده، ضرورت انجام مداخلات و درمان های مؤثر بیش از پیش احساس می شود. در طول سالیان گذشته، روش های درمانی متنوعی برای رسیدگی به مشکلات رفتاری، شناختی و هیجانی کودکان مبتلا به این اختلال به کار گرفته شده است. برنامه های آموزش رفتار والدین^۵ به عنوان درمان انتخابی برای کودکان خردسال دارای مشکلات رفتاری مطرح شده اند (بیورست و ویکستروم^۶، ۲۰۱۶). این مداخلات بر آموزش شیوه های فرزندپروری مناسب تر و مثبت تر به والدین متمرکز هستند تا علائم اختلالات رفتاری را کاهش دهند. قابل توجه است که چهار برنامه مشخص بالاترین رتبه ممکن به عنوان "کاملاً مورد حمایت شواهد پژوهشی" را از مرکز مبتنی بر شواهد رفاه کودکان کالیفرنیا دریافت کرده اند: آموزش مدیریت والدین-آرگان^۷ برنامه آموزش والدین سال های شگفت انگیز^۸، برنامه فرزندپروری مثبت^۹ و درمان تعاملی والد-کودک^{۱۰} (بیورست و ویکستروم، ۲۰۱۶؛ ایبرگ و همکاران، ۲۰۰۸). در ادامه به توضیح برنامه آموزش مدیریت والدین خواهیم پرداخت.

مؤلفه های اصلی آموزش مدیریت والدین

آموزش مدیریت والدین شامل چندین مؤلفه کلیدی مبتنی بر شواهد است:

اصول اصلاح رفتار: والدین یاد می گیرند مقدمات و پیامدهای رفتار کودک را شناسایی و مدیریت کنند، با تمرکز بر اجرای راهبردهای یادگیری اجتماعی و برنامه های مدیریت پیامد در خانه (تیاگاراگان، ۲۰۱۶). تکنیک های تقویت مثبت: والدین برای موارد زیر آموزش می بینند: استفاده از تحسین و توجه مثبت، ارائه پاداش های ملموس برای رفتارهای اجتماعی مثبت، افزایش تعاملات مثبت با فرزندان خود، (تیاگاراگان، ۲۰۱۶؛ میکائیلی مانی و همکاران، ۲۰۱۸). ارتباط و تقویت روابط: بهبود کیفیت رابطه والد-کودک، افزایش مشارکت

1. Reddy & Deutsch
2. Zhou et al
3. Lin et al
4. Tang et al
5. Behaviour Parents Traning
6. Bjørseth & Wichstrøm
7. Parent Management Training—Oregon
8. Incredible Years Program Training
9. Positive Parenting Program
10. Parent-Child Interaction Therapy



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

والدین در فعالیتهای روزمره، تعیین قوانین و انتظارات شفاف، تقویت مهارتهای ارتباطی برای کاهش تعارضها (لالی و همکاران^۱، ۲۰۱۲؛ میکائیلی مانی و همکاران، ۲۰۱۸). استراتژیهای انضباطی: نادیده گرفتن برنامه ریزی شده رفتارهای جزئی، اجرای تکنیکهای وقفه زمانی، استفاده از روشهای انضباطی غیر فیزیکی، حذف مناسب امتیازات (تیاگاراگان، ۲۰۱۶). ساختار و ارائه برنامه: معمولاً شامل ۱۲ جلسه، مدت جلسات ۴۵ تا ۶۰ دقیقه، پشتیبانی و تمرین بین جلسات، استفاده از روشهای آموزشی متنوع (ارائه مطالب، کلیپهای ویدئویی، نقش آفرینی و بحثهای گروهی) (لالی و همکاران، ۲۰۱۲؛ ادی و همکاران^۲، ۲۰۲۲). هدف نهایی این مؤلفهها اصلاح الگوهای تعامل والد-کودک به منظور ارتقای رفتارهای اجتماعی مطلوب و کاهش رفتارهای مشکل ساز است (لالی و همکاران، ۲۰۱۲).

اجرای برنامه آموزش مدیریت والدین به گونه ای توسعه یافته که روشهای مختلفی را برای پاسخگویی به نیازها و شرایط متفاوت خانواده ها در بر می گیرد. جلسات حضوری سنتی همچنان مؤثر هستند، اما پژوهشها نشان داده اند که روشهای ارائه آنلاین و مبتنی بر موبایل نیز می توانند به بهبود قابل توجهی در رفتار کودکان منجر شوند (پایوا و همکاران^۳، ۲۰۲۴). عامل کلیدی در اجرای موفق این برنامه، کیفیت مشارکت والدین است، نه صرفاً حضور آنها. مطالعات نشان می دهند که نتایج مثبت بیشتر با کیفیت مشارکت (مانند انجام تکالیف و مشارکت فعال در جلسات) مرتبط است تا صرف حضور (وانکه و همکاران^۴، ۲۰۲۳؛ نیکس و همکاران^۵، ۲۰۰۹).

روش های پیاده سازی

رویکردهای مدرن اجرا شامل موارد زیر می شود:

جلسات مجازی از طریق پلتفرمهای شبکه های اجتماعی و موبایل که کاربرد بالینی مفیدی در کاهش رفتارهای مخالفانه و پرخاشگرانه داشته اند (جمالی و خدابخشی کولایی، ۲۰۱۹). رویکردهای ترکیبی که از جلسات مجازی و حضوری به صورت همزمان استفاده می کنند (جمالی و خدابخشی کولایی، ۲۰۱۹). مداخلات مبتنی بر ارزیابی کارکردی که والدین می توانند با حمایت حداقلی (تقریباً یک ساعت آموزش و ۵-۱۰ دقیقه بازخورد در هر جلسه) به اجرای راهبردهای مدیریت رفتار مؤثر بپردازند (فتیگ و اوستروسکی^۶، ۲۰۱۱).

فرآیند اجرای این برنامه معمولاً بر بهبود روابط والد-کودک، افزایش مهارتهای تحلیلی والدین در مواجهه با مشکلات آموزشی و ارتقای درک آنها از رشد روان شناختی کودک متمرکز است (فرولی و همکاران، ۲۰۲۰). پژوهشها چالشهایی را نیز در این زمینه شناسایی کرده اند، به ویژه برای خانواده های کم درآمد، اقلیت های نژادی، قومیت های هیسپانیک یا کودکانی با سطوح شناختی پایین تر که نشان دهنده نیاز به حمایت های اضافی و راهبردهای هدفمند برای این گروه ها است (جوزف و همکاران، ۲۰۱۹).

شواهد اثربخشی

اثربخشی آموزش مدیریت والدین برای درمان اختلال نافرمانی مقابله ای به طور گسترده ای در مطالعات متعدد مستند شده است. پژوهشها نشان می دهند که این برنامه به کاهش چشمگیر شدت علائم اختلال نافرمانی مقابله ای منجر می شود. به عنوان نمونه، یک مطالعه کاهش ۴۸،۷۵ درصدی در علائم این اختلال و کاهش قابل توجه در تحقق معیارهای اختلال سلوک را گزارش کرده است (سرا-پینیرو، گویمارائس و سرانو^۷، ۲۰۰۵).

1. Lali et al
2. Eddy et al
3. Paiva et al
4. Wähnke et al
5. Nix et al
6. Fetting & Ostrosky
7. Serra-Pinheiro, Guimarães, & Serrano



۱۳۸۷

تحلیل‌های فراتحلیلی و مطالعات طولانی مدت نشان داده‌اند که کودکانی که والدین آن‌ها آموزش مدیریت والدین دریافت کرده‌اند، به‌طور کلی در حوزه‌های مختلفی از جمله رفتارهای درونی‌سازی و بیرونی‌سازی، شایستگی اجتماعی، تنظیم هیجانی و بهبود روابط والد-کودک نتایج بهتری داشته‌اند. گروه‌های درمانی به‌طور مداوم عملکرد بهتری نسبت به گروه‌های کنترل داشته‌اند، به‌طوری که حدود ۸۰ درصد از این کودکان نتایج بهتری نشان داده‌اند (ویپل، ۲۰۰۶؛ ولز، فورهند و گریست^۱، ۱۹۸۰).

مطالعات بالینی اخیر به وضوح نشان داده‌اند که این برنامه نه تنها در حوزه مشکلات رفتاری بلکه در ابعاد هیجانی مرتبط با اختلال نافرمانی مقابله‌ای نیز نتایج مؤثری به همراه دارد. این برنامه به‌طور خاص بر روی مسائل مختلفی تأثیرگذار بوده و بهبودهای قابل توجهی در چندین مورد حیاتی مشهود است. به عنوان مثال، در حوزه مشکلات اضطرابی و اجتماعی، نتایجی از جمله کاهش نشانه‌های اضطراب و بهبود روابط اجتماعی گزارش شده است (عینی و حاج‌علیزاده، ۲۰۲۰). همچنین، در زمینه تنظیم هیجانی و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی، شواهد نشان‌دهنده پیشرفت‌های چشمگیری می‌باشد (فلوجاس-کانتراس، گارسیا-پالاسیوس و گومز^۲، ۲۰۲۲). علاوه بر این، در رابطه با رفتارهای برون‌ریزی و اخلاق‌گر نیز بهبودهای مثبتی ثبت شده که بیانگر اثربخشی برنامه در کاهش رفتارهای نامناسب و کنترل بهتر واکنش‌های برون‌گرایانه است (پایوا و همکاران، ۲۰۲۲).

مطالعات مقایسه‌ای نشان داده‌اند که این برنامه نتایج مثبتی معادل با سایر درمان‌های مبتنی بر شواهد همچون راهکارهای مشارکتی و پیش‌فعال دارد. حدود ۵۰ درصد از کودکان پس از درمان بهبود قابل توجهی پیدا کرده و از معیارهای تشخیصی خارج می‌شوند (هالدورسدوتیر و همکاران، ۲۰۲۳؛ گولندیک و همکاران، ۲۰۱۶).

مطالعات پیگیری طولانی‌مدت نیز اثرات مثبت پایداری را نشان داده‌اند؛ به‌طوری که گروه‌های مداخله رفتارهای بزهکارانه کمتری داشته و نرخ رفتارهای مشکل‌ساز در دوران نوجوانی کاهش یافته است (گرستل و همکاران^۳، ۲۰۲۴). با این حال، حدود ۳۵ درصد از کودکان ممکن است پس از درمان همچنان مشکلات رفتاری در سطح بالینی، به‌ویژه در محیط‌های آموزشی، داشته باشند (ویپل، ۲۰۰۶). پژوهش‌های اخیر همچنین اثربخشی این برنامه در بهبود رشد هیجانی را برجسته کرده‌اند؛ به‌طوری که مراقبان می‌آموزند واکنش‌های هیجانی خود را مدیریت کرده و همزمان به فرزندان خود در شناخت و تنظیم هیجان‌ها آموزش دهند (ایزدیل-چیل و همکاران^۴، ۲۰۲۴). کلینگ و همکاران^۵ (۲۰۱۰) در پژوهش خود نشان دادند که آموزش مدیریت والدین می‌تواند باعث بهبود رفتارهای مخرب فرزندان و والدین شود.

پژوهش‌های داخلی نیز به تأثیر مثبت آموزش مدیریت والدین در بهبود مشکلات رفتاری و هیجانی کودکان و والدین در برخی زمینه‌ها اشاره کرده‌اند (عظیمی فر و همکاران، ۱۳۹۶). نتایج پژوهش سلگی، باقری و اسدی (۱۴۰۱) نشان داد که آموزش مدیریت والدین در بهبود رابطه والد-کودک در کودکان مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله‌ای به صورت معناداری موثر بوده و با گذشت زمان نیز این اثر باقی می‌ماند. همچنین عظیمی فر و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهش خود عنوان کردند که آموزش مدیریت والدین می‌تواند به عنوان یک روش موثر در کاهش مشکلات درون فردی و بین فردی کودکان مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله‌ای به کار گرفته شود.

چالش‌ها و ملاحظات

در حالی که آموزش مدیریت والدین موفقیت چشمگیری در درمان اختلال نافرمانی مقابله‌ای نشان داده است، چالش‌ها و ملاحظات مهمی برای اجرای بهینه و دستیابی به نتایج مطلوب باید مدنظر قرار گیرند. یکی از نگرانی‌های اصلی، نرخ بالای انصراف از برنامه‌های

1. Wells, Forehand, & Griest
 2. Flujas-Contreras, García-Palacios, & Gómez
 3. Gerstl et al
 4. Easdale-Cheele et al
 5. Kling et al



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



چهارمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی روانشناسی بالینی کودک و نوجوان

فعلی آموزش مدیریت والدین است که تا حدی به دلیل طولانی بودن و نیاز به تعهد زمانی آن‌ها می‌باشد (اکسلراد و همکاران، ۲۰۱۶). اثربخشی درمان می‌تواند در جمعیت‌های مختلف به‌طور قابل توجهی متفاوت باشد. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که تقریباً ۳۵ درصد از کودکانی که والدین آن‌ها آموزش دیده‌اند، همچنان مشکلات رفتاری در سطح بالینی را به‌ویژه در محیط مدرسه نشان می‌دهند (ویپل، ۲۰۰۶). این تداوم علائم نشان می‌دهد که برخی خانواده‌ها ممکن است به مداخلات اضافی یا تعدیل شده برای دستیابی به نتایج بهینه نیاز داشته باشند. پیچیدگی درمان اختلالات رفتاری با نرخ بالای همبودی نیز تشدید می‌شود. برای مثال، بیش از ۴۰ درصد از کودکانی که دچار اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی هستند، رفتارهای مخالفت‌آمیز، برهم‌زننده یا نافرمانی از خود نشان می‌دهند که معیارهای تشخیص را برآورده می‌سازد (کاستیرکا-الچرون و همکاران^۱، ۲۰۲۳؛ جنسن، مارتین و کانتول^۲، ۱۹۹۷). اثربخشی آموزش مدیریت والدین به طور قابل توجهی تحت تأثیر ویژگی‌های کودک و والدین قرار می‌گیرد. یکی از یافته‌های مهم این است که کودکانی که دچار مشکلات در تنظیم هیجانی هستند، معمولاً نسبت به مداخلات والدینی پاسخ بهتری نشان می‌دهند، در حالی که کودکانی که عمدتاً ویژگی‌های سرسختانه دارند، کمتر از این برنامه‌ها بهره می‌برند (باوجا و همکاران^۳، ۲۰۱۶؛ اسکات و آکانر^۴، ۲۰۱۲). این موضوع نشان می‌دهد که ظرفیت تنظیم هیجانی می‌تواند عاملی مهم در تعیین نتایج درمانی باشد. زمان اجرای مداخله نیز عاملی کلیدی محسوب می‌شود، به طوری که شواهد نشان می‌دهند آموزش مدیریت والدین زمانی که در دوران کودکی اجرا شود، بیشترین اثربخشی را دارد. با ورود کودکان به دوره نوجوانی، تأثیر آموزش والدین کاهش می‌یابد که این امر بر اهمیت مداخلات زودهنگام تأکید دارد (لالی و همکاران، ۲۰۱۲). برای کودکان بزرگتر (۸ سال به بالا)، ترکیب آموزش مدیریت والدین با آموزش مهارت‌های شناختی ممکن است اثربخش‌تر باشد، به‌ویژه در مواردی که آموزش والدین به‌تنهایی کافی نیست (کورادو و فریدمن^۵، ۲۰۱۱).

چندین عامل می‌توانند موفقیت درمان را محدود کنند. از جمله این عوامل می‌توان به ناتوانی یا عدم تمایل والدین برای شرکت در برنامه‌های آموزشی و همچنین برخی ویژگی‌های کودک، مانند بی‌احساسی شدید یا فقدان واکنش‌های هیجانی، اشاره کرد (کورادو و همکاران، ۲۰۱۱). کیفیت تعامل و اجرای راهکارهای والدینی نقش بسیار مهمی در روند درمان دارد، زیرا پژوهش‌ها نشان داده‌اند که رفتار والدین با کودک یکی از عوامل کلیدی در کاهش رفتارهای مقابله‌ای است (جمالی و همکاران، ۲۰۱۹).

از نظر رویکردهای مداخله‌ای، ترکیب استراتژی‌های مدیریت رفتاری با سازماندهی مطالب آموزشی در محیط مدرسه نتایج مثبتی به همراه داشته است، هرچند میزان اثرگذاری این مداخلات متوسط ارزیابی شده است (گالوز-کونتراس و همکاران^۶، ۲۰۲۲؛ ایبرگ و همکاران، ۲۰۰۸). مطالعات اخیر نشان داده‌اند که جلسات گروهی ساختاریافته می‌توانند به بهبود چشمگیر رفتارهای برون‌سازی شده منجر شوند، حتی زمانی که علائم اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی و استرس والدینی تغییر چندانی نداشته باشند (گرستل و همکاران، ۲۰۲۴). این یافته‌ها حاکی از آن هستند که تمرکز بر تکنیک‌های خاص مدیریت رفتاری، به جای تلاش برای رسیدگی به تمامی علائم به‌طور هم‌زمان، می‌تواند رویکردی مؤثرتر باشد.

بحث و نتیجه گیری

آموزش مدیریت والدین به‌عنوان یک مداخله مبتنی بر شواهد، نقش کلیدی در کاهش علائم نافرمانی مقابله‌ای دارد. مطالعات فراتحلیلی نشان داده‌اند که برنامه‌هایی مانند درمان تعاملی والد-کودک و برنامه سال‌های شگفت‌انگیز با بهبود ارتباط والد-کودک و

1. Kostyrka-Allchorne et al
 2. Jensen, Martin, & Cantwell
 3. Baweja et al
 4. Scott And O'Connor
 5. Corrad And Freedman
 6. Gálvez-Contreras



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۹۷

ارتقای نظم‌دهی غیرتهاجمی، تا ۸۰ درصد کاهش در رفتارهای مقابله‌ای را به همراه دارند (ایبرگ و همکاران، ۲۰۰۸؛ بیورست و ویکستروم، ۲۰۱۶). این برنامه‌ها با تمرکز بر تکنیک‌هایی مانند تقویت مثبت، نادیده گرفتن برنامه‌ریزی‌شده، و استراتژی‌های انضباطی غیرفیزیکی، نه تنها رفتارهای برون‌ریزی‌شده را کاهش می‌دهند، بلکه مهارت‌های تنظیم هیجانی کودکان را نیز تقویت می‌کنند (تیاگاراچان، ۲۰۱۶؛ عظیمی فر و همکاران، ۱۳۹۶). به‌عنوان مثال، پژوهش سلگی و همکاران (۱۴۰۱) در ایران نشان داد که آموزش مدیریت والدین به بهبود پایدار روابط والد-کودک و کاهش ۴۸٫۷۵ درصدی علائم اختلال نافرمانی مقابله‌ای منجر می‌شود، یافته‌ای که با نتایج بین‌المللی همسو است (سرا-پینیرو و همکاران، ۲۰۰۵). این اثربخشی در کودکان خردسال (زیر ۸ سال) چشمگیرتر است، چراکه مداخلات زود هنگام از تثبیت الگوهای رفتاری مخرب جلوگیری می‌کنند (لالی و همکاران، ۲۰۱۲).

با وجود موفقیت‌های چشمگیر، اجرای آموزش مدیریت والدین با موانع ساختاری و فرهنگی متعددی روبه‌روست. نخست، نرخ بالای انصراف ۳۵ تا ۵۰ درصدی در خانواده‌های کم‌درآمد یا جوامع اقلیت نشان می‌دهد که عواملی مانند دسترسی محدود به منابع، استرس والدینی، و تفاوت‌های فرهنگی در پذیرش الگوهای تربیتی غربی، اثربخشی این برنامه را کاهش می‌دهند (جوزف و همکاران، ۲۰۱۹؛ جمالی و خدابخشی کولایی، ۲۰۱۹). دوم، آموزش مدیریت والدین در کودکان دارای ویژگی‌های سرسختانه یا همراه با اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی اثربخشی کمتری دارد، زیرا این گروه به مداخلات چندوجهی (مانند ترکیب دارودرمانی و آموزش مهارت‌های شناختی) نیاز دارند (کازدین، ۲۰۱۷؛ کاستیرکا-الچرون و همکاران، ۲۰۲۳). سوم، پژوهش‌های طولانی‌مدت نشان می‌دهند که بهبودهای حاصل از آموزش مدیریت والدین ممکن است در محیط‌های خارج از خانه (مانند مدرسه) تعمیم نیابد، مگر آنکه مداخلات مدرسه‌محور به‌صورت موازی اجرا شوند (ویپل، ۲۰۰۶؛ گرستل و همکاران، ۲۰۲۴). این محدودیت‌ها بر ضرورت شخصی‌سازی مداخلات و ادغام آموزش مدیریت والدین با سیستم‌های حمایتی گسترده‌تر تأکید دارند.

برای بهینه‌سازی آموزش مدیریت والدین، سه راهبرد کلیدی پیشنهاد می‌شود. توسعه مداخلات دیجیتال: استفاده از پلتفرم‌های آنلاین و اپلیکیشن‌ها مانند برنامه (STEPS) می‌تواند دسترسی خانواده‌های محروم را افزایش دهد. پژوهش پایپا و همکاران (۲۰۲۴) نشان داد که مداخلات مجازی تا ۶۰ درصد در کاهش علائم اختلال نافرمانی مقابله‌ای مؤثرند، مشروط بر آنکه با بازخورد حرفه‌ای همراه باشند. ادغام فرهنگی: طراحی برنامه‌های آموزش مدیریت والدین منطبق با ارزش‌های بومی (مانند تأکید بر نقش گسترده خانواده در جوامع شرقی) می‌تواند مشارکت والدین را بهبود بخشد. پژوهش ژو و همکاران (۲۰۲۴) در چین نشان داد که تعدیل آموزش مدیریت والدین متناسب با پویایی‌های خانوادگی جمع‌گرا، اثربخشی را ۳۰ درصد افزایش می‌دهد. مداخلات سیستمی: ترکیب آموزش مدیریت والدین با مداخلات مدرسه‌محور (مانند آموزش معلمان) و سیاست‌های اجتماعی (مانند کاهش فقر) می‌تواند اثربخشی بلندمدت آن را افزایش دهد (اکسلراد و چپمن، ۲۰۱۶؛ فلوجاس-کانترراس و همکاران، ۲۰۲۲). در نهایت، سرمایه‌گذاری در آموزش متخصصان بالینی برای اجرای آموزش مدیریت والدین و انجام پژوهش‌های طولانی‌مدت (بیش از ۱۰ سال) برای بررسی پیامدهای پایدار این مداخله، ضرورتی غیرقابل انکار است. همان‌طور که عظیمی فر و همکاران (۱۳۹۸) تأکید کرده‌اند، «موفقیت آموزش مدیریت والدین در گرو تبدیل آن از یک مداخله فردی به بخشی از یک شبکه حمایتی جامع برای کودکان و خانواده‌هاست».

منابع

آئینی، ب.، حاجی علیزاده، ک. (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی آموزش مدیریت والدین و بازی درمانی گروهی بر اضطراب و مشکلات اجتماعی کودکان مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله‌ای. مجله دانشگاه علوم پزشکی ایلام، ۲۸(۵)، ۶۴-۷۵. <https://doi.org/10.29252/sjimu.10.29252>



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



چهارمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی روانشناسی بالینی کودک و نوجوان

عظیمی فر، شیرین، جزایری، رضوان السادات، فاتحی زاده، مریم السادات، و عابدی، احمد. (۱۳۹۶). هم سنجی تاثیر آموزش مدیریت والدین و آموزش فرزندپروری با روش درمانگری متمرکز بر پذیرش و تعهد در رابطه مادر-کودک مادران کودکان دچار مشکلات رفتاری برونی سازی شده. مشاوره و روان درمانی خانواده، ۷(۲) (پیاپی ۲۴)، ۹۹-۱۲۲. doi: ۱۰.۲۲۰۳۴/fcp.۱۰.۲۲۰۳۴.۲۰۱۸.۵۷۶۱۳

عظیمی فر، شیرین، جزایری، رضوان السادات، فاتحی زاده، مریم السادات و عابدی، احمد. (۱۳۹۸). هم سنجی اثربخشی آموزش مدیریت والدین و آموزش فرزندپروری مبتنی بر پذیرش و تعهد بر مشکلات رفتاری برونی سازی شده کودکان در سنین پیش از دبستان. فصل نامه پژوهش های کاربردی روانشناختی، ۱۰(۲)، ۱۸-۱. doi: ۱۰.۲۲۰۵۹/japr.۱۰.۲۲۰۵۹.۲۰۱۹.۲۷۴۴۸۱.۶۴۳۱۵۲

سلگی، رحیم؛ باقری، فریبرز و احدی، حسن. (۲۰۲۲). مقایسه میزان ماندگاری آموزش مبتنی بر رابطه والد کودک با آموزش مدیریت والدین بر بهبود روابط والد کودک (مورد مطالعه: کودکان با اختلال نافرمانی مقابله ای). نشریه پژوهش های یاددهی و یادگیری، ۱۸(۱)، ۱-۲۴.

Aeini, B., & Haji alizadeh, K. (۲۰۲۰). Comparison of the effect of parent management training and play therapy on anxiety and social problems of children with oppositional defiant disorder. Journal of Ilam University of Medical Sciences, ۲۸(۵), ۶۴-۷۵. <https://doi.org/10.29252/sjimu.28.5.64>

Frolli, A., Cavallaro, A., Bosco, A., Caruso, G., Vignola, R., et al. (2020). Reflective functions and parent training in ODD. Psychology and Behavioral Science International Journal, 14(3), 555895. <https://doi.org/10.19080/PBSIJ.2019.10.555896>

Alhowiml, M., & Alothman, I. (2018). Oppositional defiant disorder and its management strategies among general and special education teachers. PEOPLE: International Journal of Social Sciences, 4(3), 298-308. <https://doi.org/10.20319/pijss.2018.43.298308>

American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., text rev.). American Psychiatric Association. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>

Axelrad, M. E., & Chapman, S. (2016). The Brief Behavioral Intervention for Preschoolers with Disruptive Behaviors: A Clinical Program Guide for Clinicians. MedEdPORTAL, 12, 10376. https://doi.org/10.15766/mep_2374-8265.10376

Baweja, R., Mayes, S. D., Hameed, U., & Waxmonsky, J. G. (2016). Disruptive mood dysregulation disorder: current insights. Neuropsychiatric disease and treatment, 12, 2115-2124. <https://doi.org/10.2147/NDT.S100312>

Bjørseth, Å., & Wichstrøm, L. (2016). Effectiveness of Parent-Child Interaction Therapy (PCIT) in the Treatment of Young Children's Behavior Problems. A Randomized Controlled Study. PloS one, 11(9), e0159845. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0159845>

Burke, J. D., Waldman, I., & Lahey, B. B. (2010). Predictive validity of childhood oppositional defiant disorder and conduct disorder: implications for the DSM-V. Journal of abnormal psychology, 119(4), 739-751. <https://doi.org/10.1037/a0019708>

Corrado, R., & Freedman, L. (2011). RISK PROFILES, TRAJECTORIES, AND INTERVENTION POINTS FOR SERIOUS AND CHRONIC YOUNG OFFENDERS. International Journal of Child, Youth and Family Studies, 2(2.1), 197-232. <https://doi.org/10.18357/ijcyfs22.120117706>

Dachew, B. A., Pereira, G., Tessema, G. A., Dhamrait, G. K., & Alati, R. (2023). Interpregnancy interval and the risk of oppositional defiant disorder in offspring. Development and psychopathology, 35(2), 891-898. <https://doi.org/10.1017/S095457942200013X>

Easdale-Chee, T., Parlatini, V., Cortese, S., & Bellato, A. (2024). A Narrative Review of the Efficacy of Interventions for Emotional Dysregulation, and Underlying Bio-Psycho-Social Factors. Brain sciences, 14(5), 453. <https://doi.org/10.3390/brainsci14050453>

Eddy, J. M., Martinez, C. R., Jr, Burraston, B. O., Herrera, D., & Newton, R. M. (2022). A Randomized Controlled Trial of a Parent Management Training Program for Incarcerated Parents: Post-Release Outcomes. International journal of environmental research and public health, 19(8), 4605. <https://doi.org/10.3390/ijerph19084605>

Eyberg, S. M., Nelson, M. M., & Boggs, S. R. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with disruptive behavior. Journal of clinical child and adolescent psychology : the official journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53, 37(1), 215-237. <https://doi.org/10.1080/15374410701820117>

Fettig, A., & Ostrosky, M. M. (2011). Collaborating with parents in reducing children's challenging behaviors: Linking functional assessment to intervention. Child Development Research, 2011, 835941. <https://doi.org/10.1155/2011/835941>

- Flujas-Contreras, J. M., García-Palacios, A., & Gómez, I. (2022). Parenting Intervention for Psychological Flexibility and Emotion Regulation: Clinical Protocol and an Evidence-Based Case Study. *International journal of environmental research and public health*, 19(9), 5014. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095014>
- Galvez-Contreras, A. Y., Vargas-de la Cruz, I., Beltran-Navarro, B., Gonzalez-Castaneda, R. E., & Gonzalez-Perez, O. (2022). Therapeutic Approaches for ADHD by Developmental Stage and Clinical Presentation. *International journal of environmental research and public health*, 19(19), 12880. <https://doi.org/10.3390/ijerph191912880>
- Gerstl, B., Ahinkorah, B. O., Nguyen, T. P., John, J. R., Hawker, P., Winata, T., Brice, F., Bowden, M., & Eapen, V. (2024). Evidence-based long term interventions targeting acute mental health presentations for children and adolescents: systematic review. *Frontiers in psychiatry*, 15, 1324220. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2024.1324220>
- Halldorsdottir, T., Fraire, M. G., Drabick, D. A. G., & Ollendick, T. H. (2023). Co-Occurring Conduct Problems and Anxiety: Implications for the Functioning and Treatment of Youth with Oppositional Defiant Disorder. *International journal of environmental research and public health*, 20(4), 3405. <https://doi.org/10.3390/ijerph20043405>
- Jamali, Z., & Khodabakhshi-Koolaei, A. (2019). The effectiveness of parenting behavior management training via cell phone on mothers in reducing oppositional and aggression symptoms in their children with oppositional defiant disorder: A single case study. *Journal of Arak University of Medical Sciences*, 22(4), 134-145. <https://doi.org/10.32598/JAMS.22.4.120>
- Jensen, P. S., Martin, D., & Cantwell, D. P. (1997). Comorbidity in ADHD: implications for research, practice, and DSM-V. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36(8), 1065-1079. <https://doi.org/10.1097/00004583-199708000-00014>
- Joseph, H. M., Farmer, C., Kipp, H., Kolko, D., Aman, M., McGinley, J., Arnold, L. E., Gadow, K. D., Findling, R. L., & Molina, B. S. G. (2018). Attendance and engagement in parent training predict child behavioral outcomes in children pharmacologically treated for attention-deficit/hyperactivity disorder and severe aggression. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*. <https://doi.org/10.1089/Cap.2018.0119>
- Kazdin, A. E. (2017). *Parent management training: Treatment for oppositional, aggressive, and antisocial behavior in children and adolescents* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Kling, A., Forster, M., Sundell, K., & Melin, L. (2010). A randomized controlled effectiveness trial of parent management training with varying degrees of therapist support. *Behavior therapy*, 41(4), 530-542. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2010.02.004>
- Kostyrka-Allchorne, K., Chu, P., Ballard, C., Lean, N., French, B., Hedstrom, E., Byford, S., Cortese, S., Daley, D., Downs, J., Glazebrook, C., Goldsmith, K., Hall, C. L., Kovshoff, H., Kreppner, J., Sayal, K., Shearer, J., Simonoff, E., Thompson, M., & Sonuga-Barke, E. J. S. (2023). Remote Recruitment Strategy and Structured E-Parenting Support (STEPS) App: Feasibility and Usability Study. *JMIR Pediatrics and Parenting*, 6(1), Article e47035. <https://doi.org/10.2196/47035>
- Lali, M., Malekpour, M., Molavi, H., Abedi, A., & Asgari, K. (2012). The effects of parent management training, problem-solving skills training, and the eclectic training on conduct disorder in Iranian elementary school students. *International Journal of Psychological Studies*, 4(2), 155-161. <https://doi.org/10.5539/ijps.v4n2p154>
- Lin, X., Li, L., Heath, M. A., Chi, P., Xu, S., & Fang, X. (2018). Multiple Levels of Family Factors and Oppositional Defiant Disorder Symptoms Among Chinese Children. *Family process*, 57(1), 195-210. <https://doi.org/10.1111/famp.12269>
- Maughan, B., Rowe, R., Messer, J., Goodman, R., & Meltzer, H. (2004). Conduct disorder and oppositional defiant disorder in a national sample: developmental epidemiology. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 45(3), 609-621. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00250.x>
- Michaeli Manee, F., Nourizad, N., Behnejad, S., & Haggi, R. (2018). Appraisal of effectiveness and comparison of parent-child interaction therapy and parent management training on symptom improvement of ADHD among boys with ADHD. *Journal of Research in Health*, 8(5), 425-434. <https://doi.org/10.29252/jrh.8.5.425>
- Nix, R. L., Bierman, K. L., McMahon, R. J., & Conduct Problems Prevention Research Group (2009). How attendance and quality of participation affect treatment response to parent management training. *Journal of consulting and clinical psychology*, 77(3), 429-438. <https://doi.org/10.1037/a0015028>
- Nock, M. K., Kazdin, A. E., Hiripi, E., & Kessler, R. C. (2007). Lifetime prevalence, correlates, and persistence of oppositional defiant disorder: results from the National Comorbidity Survey Replication. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 48(7), 703-713. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01733.x>



- Ollendick, T. H., Booker, J. A., Ryan, S., & Greene, R. W. (2018). Testing Multiple Conceptualizations of Oppositional Defiant Disorder in Youth. *Journal of clinical child and adolescent psychology : the official journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53*, 47(4), 620–633. <https://doi.org/10.1080/15374416.2017.1286594>
- Paiva, G. C. C., Ferreira e Santos, D. A., Silva Jales, J., Romano-Silva, M. A., & Marques de Miranda, D. (2022). Online parent training platform for complementary treatment of disruptive behavior disorders in attention deficit hyperactivity disorder: A randomized controlled trial protocol. *PLoS ONE*, 17(10), e0272516. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0272516>
- Paiva, G. C. C., de Paula, J. J., Costa, D. S., Alvim-Soares, A., Santos, D. A. F. E., Jales, J. S., Romano-Silva, M. A., & de Miranda, D. M. (2024). Parent training for disruptive behavior symptoms in attention deficit hyperactivity disorder: a randomized clinical trial. *Frontiers in psychology*, 15, 1293244. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1293244>
- Petitclerc, A., Boivin, M., Dionne, G., Zoccolillo, M., & Tremblay, R. E. (2009). Disregard for rules: the early development and predictors of a specific dimension of disruptive behavior disorders. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 50(12), 1477–1484. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02118.x>
- Reddy, S. K., & Deutsch, N. (2020). Behavioral and Emotional Disorders in Children and Their Anesthetic Implications. *Children (Basel, Switzerland)*, 7(12), 253. <https://doi.org/10.3390/children7120253>
- Scott, S., & O'Connor, T. G. (2012). An experimental test of differential susceptibility to parenting among emotionally-dysregulated children in a randomized controlled trial for oppositional behavior. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 53(11), 1184–1193. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02586.x>
- Serra-Pinheiro, M. A., Guimarães, M. M., & Serrano, M. E. (2005). The effectiveness of group parent training for patients with oppositional defiant disorder: A pilot study. *Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo)*, 32(2), 68–72. <https://doi.org/10.1590/s0101-60832005000200002>
- Stringaris, A., & Goodman, R. (2009). Three dimensions of oppositionality in youth. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 50(3), 216–223. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01989.x>
- Tang, Y., Lin, X., Chi, P., Zhou, Q., & Hou, X. (2017). Multi-Level Family Factors and Affective and Behavioral Symptoms of Oppositional Defiant Disorder in Chinese Children. *Frontiers in psychology*, 8, 1123. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01123>
- Thyagarajan, R. (2016). A case study using cognitive-behavioral therapy-management of ADHD. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 7, 471–477. <https://doi.org/10.25215/0303.140>
- Tremblay, M., Duchesne, S., Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (2013). Developmental trajectories of oppositional behavior during elementary school and their risk factors. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3(1), 234. <https://doi.org/10.5539/jedp.v3n1p234>
- Wähnke, L., Dose, C., Klemp, M. T., Mühlenmeister, J., Plück, J., & Döpfner, M. (2024). The Relationship Between Symptom Change and Use of a Web-Based Self-Help Intervention for Parents of Children With Externalizing Behavior Disorders: Exploratory Study. *JMIR pediatrics and parenting*, 7, e54051. <https://doi.org/10.2196/54051>
- Wells, K. C., Forehand, R., & Griest, D. L. (1980). Generality of treatment effects from treated to untreated behaviors resulting from a parent training program. *Journal of Clinical Child Psychology*, 9(3), 217–219. <https://doi.org/10.1080/15374418009532993>
- Whipple, D. (2006). Effects of social competence promotion on aggressive behavior: A meta-analytic review (Master's thesis, University of Rhode Island). Open Access Master's Theses, Paper 1702. <https://doi.org/10.23860/thesis-whipple-diane-2006>
- Zhou, H., Han, F., Chen, R., Huang, J., Chen, J., & Lin, X. (2024). Estimating the Heterogeneous Causal Effects of Parent-Child Relationships among Chinese Children with Oppositional Defiant Symptoms: A Machine Learning Approach. *Behavioral sciences (Basel, Switzerland)*, 14(6), 504. <https://doi.org/10.3390/bs14060504>



اثربخشی آموزش تنظیم هیجان به شیوه گراس بر پریشانی روانی نوجوانان پسر دارای افکار خودآسیب رسان شهر خاش

عبدالخالق یارمحمدزهی گرچنی

دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره و توانبخشی، دانشگاه پیام نور واحد قشم، آموزش و پرورش سیستان و بلوچستان، خاش، ایران.

sinasaman331@gmail.com

مجید امیدی خانکهدانی

استادیار، گروه روان شناسی، دانشگاه پیام نور.

Khankahdani@pnu.ac.ir

عبدالوهاب شهناز خالقدادی

دانشجوی دکتری رشته زبان و ادبیات فارسی دانشگاه آزاد اسلامی مرکز بیرجند، استادیار معلم، آموزش و پرورش سیستان و بلوچستان، خاش، ایران.

vahabsh.3408@gmail.com

آسیه شهناز خالقدادی (نویسنده مسئول)

دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره و توانبخشی، دانشگاه پیام نور واحد قشم، آموزش و پرورش سیستان و بلوچستان، خاش، ایران.

shahnavaaziiasiyeh421@gmail.com

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی میزان اثربخشی آموزش تنظیم هیجان به شیوه گراس بر پریشانی روانی نوجوانان پسر دارای افکار خودآسیب رسان شهر خاش انجام شد. این مطالعه با رویکرد کمی و به روش نیمه آزمایشی و با بکارگیری طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه انجام شد. جامعه آماری متشکل از کلیه نوجوانان پسر دارای افکار خودآسیب رسان شهر خاش بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، ۳۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری (آزمایش و کنترل) جایگزین شدند. شرکت کنندگان به پرسشنامه‌های استاندارد پریشانی روانی کسلر و همکاران (۲۰۰۲) و افکار خودآسیب رسان نوجوانان شمالی و برخورداری (۱۴۰۳)، پاسخ دادند. همچنین تنظیم هیجان به شیوه گراس نیز در ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به اعضای گروه آزمایش آموزش داده شد. در پایان نیز داده‌های پژوهش با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس و در سطح معنی‌داری ۰/۰۵ تحلیل شدند. نتایج نشان داد که آموزش تنظیم هیجان به شیوه گراس بر پریشانی روانی نوجوانان پسر دارای افکار خودآسیب رسان شهر خاش موثر بوده است ($P < 0/001$). بر اساس نتایج می‌توان گفت که آموزش تنظیم هیجان به شیوه گراس می‌تواند به عنوان یک مداخله محوری باشد که پریشانی روانی و افکار خودآسیب رسان را در نوجوانان کاهش دهد بخشد.

واژگان کلیدی: آموزش تنظیم هیجان به شیوه گراس، پریشانی روانی، افکار خودآسیب رسان، نوجوانان



The Effectiveness of Emotion Regulation Training Based on Gross's Model on Psychological Distress in Adolescent Boys with Self-Harming Thoughts in the City of Khash

Abdul Khaleq Yarmohammadzahi

Master's degree student in Counseling and Rehabilitation, Payam Noor University, Qeshm Branch, Sistan and Baluchestan Province, Khash, Iran.

Email: sinasaman331@gmail.com

Majid Omid Khankhdani

Assistant professor, department of psychology, Payame Noor University.

Email: Khankhdani@pnu.ac.ir

Abdolvahab Shahnawaz Khaleqdadi

PhD student in Persian Language and Literature, Islamic Azad University, Birjand Center, Assistant Professor, Education and Training, Sistan and Baluchestan, Khash, Iran.

Email: vahabsh.3408@gmail.com

Asyeh Shahnawaz Khaleqdadi (Corresponding Author)

Master's degree student in Counseling and Rehabilitation, Payam Noor University, Qeshm Branch, Sistan and Baluchestan Province, Khash, Iran.

Email: shahnavaziiasiyeh421@gmail.com

Abstract

The present study aimed to investigate the effectiveness of emotion regulation training based on Gross's model on psychological distress in adolescent boys with self-harming thoughts in the city of Khash. This research employed a quantitative approach using a quasi-experimental design with a pre-test and post-test, including a control group. The statistical population consisted of all adolescent boys with self-harming thoughts in Khash. Utilizing a convenience sampling method, 30 participants were selected and randomly assigned to two groups of 15 (experimental and control). Participants responded to standardized questionnaires, including the Kessler Psychological Distress Scale (2002) and the Northern and Barkhordar Self-Harming Thoughts Questionnaire (1403). Emotion regulation techniques based on Gross's model were taught over 10 sessions, each lasting 90 minutes, to the experimental group. Data analysis was conducted using covariance analysis at a significance level of 0.05. The results indicated that emotion regulation training based on Gross's model significantly reduced psychological distress in adolescent boys with self-harming thoughts ($p < 0.001$). Based on these findings, it can be concluded that employing Gross's emotion regulation strategies may serve as an essential intervention to mitigate psychological distress and self-harming thoughts in adolescents.

Keywords: Emotion regulation training, psychological distress, self-harming thoughts, adolescents





مقدمه

دوره نوجوانی به عنوان مرحله‌ای کلیدی در زندگی انسان‌ها با تغییرات زیستی، عاطفی و اجتماعی قابل توجهی همراه است که به بروز مسائل روانی متعدد منجر می‌شود. در این میان، پسران نوجوان با چالش‌های خاصی روبه‌رو هستند که در فرآیند رشد و گذار خود با آن‌ها دست و پنجه نرم می‌کنند (کاگوا^۱ و همکاران، ۲۰۲۴). فشارهای اجتماعی و انتظاراتی که از نوجوانان پسر وجود دارد می‌تواند عواقب قابل توجهی نظیر اضطراب، افسردگی، رفتارهای خودآزاری و مشکلات تحصیلی به همراه داشته باشد (منصوری و همکاران، ۱۴۰۲). در شرایط خاصی مانند بحران جهانی کووید-۱۹، مشکلات روانی به ویژه در میان نوجوانان تشدید شد و یکی از این مشکلات، افکار خودآسیب‌رسان^۲ بود که خطر قابل توجهی برای سلامت روان آن‌ها به شمار می‌آید (ایم^۳، ۲۰۲۴). افکار خودآسیب‌رسان در پسران نوجوان معمولاً ناشی از ترکیب عوامل مختلفی نظیر بی‌نظمی‌های هیجانی، احساس ناامیدی و عزت نفس پایین است (بارود^۴، ۲۰۲۳). مشکلات هیجانی مانند خشم، غم و ناامیدی معمولاً به دلیل هنجارهای فرهنگی که آسیب‌پذیری در پسران را تابو می‌کند، به صورت ناکافی بروز می‌کنند. این حالت می‌تواند منجر به ایجاد مکانیسم‌های مقابله‌ای ناسازگار و غیراصیل شود (مونتاهاه^۵ و همکاران، ۲۰۲۴). تحقیقات همچنین نشان می‌دهند که پسران به احتمال بیشتری تمایل به رفتارهای بیرونی دارند که این رفتارها می‌تواند کشمکش‌های درونی و نیازهای عاطفی آن‌ها را زیر سایه قرار دهد و در نهایت خطر افکار خودآسیب‌رسان را افزایش دهد (ایم، ۲۰۲۴). این موارد نشان‌دهنده ضرورت توجه به نیازهای عاطفی و روانی پسران نوجوان و فراهم‌سازی فضایی امن برای بیان احساسات و مشکلات آن‌ها است تا از بروز عوارض جدی‌تر جلوگیری شود.

بر اساس آنچه گفته شد یکی از مشکلات نوجوانان پسر مشکلات هیجانی است (بارود، ۲۰۲۳). در این بین پریشانی روانی یکی از مشکلاتی است که می‌تواند افکار خود آسیب‌رسان را تشدید نماید. پریشانی روانی به وضعیتی از ناراحتی و عدم آسایش ویژه اطلاق می‌شود که افراد ممکن است به‌طور موقت یا دائمی در واکنش به فشارها و چالش‌های زندگی خود تجربه کنند. این ناراحتی و وضعیت هیجانی به‌وضوح می‌تواند از طریق نشانه‌های مختلفی مانند استرس، افسردگی و اضطراب ظاهر شود (هورویتز^۶، ۲۰۰۲). چنان‌که ملاحظه می‌شود، پریشانی روانی عمده‌تاً به‌عنوان یک متغیر نهفته معرفی می‌شود که در سطح علائم خود را به صورت نشانه‌های افسردگی و اضطراب نشان می‌دهد (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۰). این وضعیت به شدت می‌تواند پیش‌بینی کننده افکار خودآسیب‌رسان باشد و بر روی سلامت روان افراد تأثیرات منفی به همراه داشته باشد (بابایی و همکاران، ۱۴۰۱). به‌طور کلی، یافته‌های متنوع موجود در ادبیات پژوهشی از رابطه معنادار بین پریشانی روانی و افکار خودآسیب‌رسان حمایت می‌کنند. این ارتباط نه تنها در بین نوجوانان بلکه در گروه‌های سنی مختلف نیز مشاهده شده است و می‌تواند زنگ خطری جدی برای سلامت روانی به شمار آید (ایم، ۲۰۲۴). برای کاهش این نوع پریشانی و جلوگیری از پیامدهای منفی آن و همچنین بهبود پریشانی روانی و کاهش علائم روانی نوجوانان پسر دارای افکار خودآسیب‌رسان، انجام مداخلات موثر لازم است. یکی دیگر از مداخلاتی که بر هیجان‌ها متمرکز شده است، آموزش تنظیم هیجان^۷ است. تنظیم هیجان به هر فرآیندی عملی اطلاق می‌شود که از طریق آن فرد بر هیجان‌ها و یا عواطف خود تأثیر می‌گذارد (مکری و گراس^۸، ۲۰۲۰). اگرچه مدل‌های زیادی از آموزش تنظیم هیجان طراحی شده است اما یکی از مدل‌هایی که

1. Kaggwa
2. Self-Harming Thoughts
3. Im
4. Bardos
5. Muntaha
6. Horwitz
7. Emotion regulation training
8. McRae & Gross



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۶

توانسته در این زمینه موفقیت‌های زیادی را بدست آورد، تنظیم هیجان مبتنی بر مدل فرآیندی گراس^۱ است. این مدل توسط گراس و موناز^۲ (۱۹۹۵)، ارائه و در آن بر پنج مرحله شروع^۳، موقعیت^۴، توجه^۵، ارزیابی^۶ و پاسخ^۷ برای تنظیم هیجان تاکید شده است؛ هر فرد نیز به شیوه متفاوتی آنرا به کار می‌گیرد؛ بعضی از راهبردهای تنظیمی، اثرات سازگارانه و مثبت و بعضی از آنها اثرات ناسازگارانه و منفی بر تجارب هیجانی افراد دارند و می‌تواند افکار نارکارآمد از جمله افکار خودآسیب‌رسان را تعدیل نمایند (استیلرن^۸ و همکاران، ۲۰۲۲).

بررسی نتایج مطالعات مختلف نشان می‌دهد که بهبود تنظیم هیجان بر مشکلات روان‌شناختی و رفتاری از جمله افکار و رفتارهای خودآسیب‌رسان و پریشانی روانی موثر است (اسدی نیا و منصوری، ۱۴۰۲؛ علی‌دوستی و همکاران، ۱۴۰۰؛ چوکوومکا^۹ و همکاران، ۲۰۲۴). با این حال علیرغم شناخت فزاینده نقش تنظیم هیجان در سلامت روان، مطالعات کمی وجود دارد که به طور خاص آموزش تنظیم هیجان را در میان پسران نوجوانی که افکار خودآسیب‌رسان را تجربه می‌کنند، هدف قرار دهد. تحقیقات قبلی عمدتاً بر روی جمعیت‌های دختران و زنان یا گروه‌های گسترده‌تر نوجوانان متمرکز بوده است و شکاف خاصی در درک تفاوت‌های ظریف پسران ایجاد کرده است. این مطالعه به دنبال کمک به ادبیات با بررسی این است که چگونه مدل گراس می‌تواند به طور موثر به پریشانی روانی در میان این جامعه بررسی کند. بنابراین این پژوهش اثربخشی آموزش تنظیم هیجان به شیوه گراس بر پریشانی روانی نوجوانان پسر دارای افکار خودآسیب‌رسان شهر خاش انجام شد.

روش

این مطالعه با رویکرد کمی و به روش نیمه آزمایشی و با بکارگیری طرح پیش‌آزمون – پس‌آزمون با گروه گواه انجام شد. جامعه آماری پژوهش حاضر را نوجوانان پسر دارای افکار خودآسیب‌رسان شهر خاش بود. بررسی ویژگی افکار خودآسیب‌رسانی در نوجوانان، با استفاده از پرسشنامه افکار خود آسب‌رسان نوجوانان شمالی و برخورداری (۱۴۰۳)، انجام شد. بسته آموزشی تنظیم هیجان مبتنی بر پروتکل گراس (۲۰۰۲)، در ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و هر هفته دو بار به افراد به اعضای گروه آزمایش آموزش داده شد. حجم نمونه بر اساس حداقل حجم پژوهش‌های آزمایش برای هر گروه ۱۵ نفر تعیین شد. همچنین در این پژوهش برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری داوطلبانه استفاده شد. بدین منظور از بین افراد دارای معیارهای ورود به پژوهش ۳۰ نفر انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفره آزمایش و گواه گمارش شد. اعضای نمونه بعد از انجام مراحل قانونی و توضیح اهداف و اخذ رضایت فردی و والدین انتخاب شد. پس از مشخص شدن گروه‌های کنترل و آزمایش و قبل از اجرای تحقیق همه آزمودنی‌های در یک جلسه ۹۰ دقیقه‌ای با اهداف تحقیق آشنا شدند و به دانش آموزان اجازه پرسیدن درباره موضوع آموزشی داده شد. شرکت کنندگان به پرسشنامه پریشانی روانی کسلر و همکاران (۲۰۰۲)، در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون پاسخ دادند. در جلسه اول و آخر هر دو گروه به ابزارهای پژوهش پاسخ دادند. در ابتدای هر جلسه تکالیف خانگی بررسی و اشکالات و کج فهمی‌های احتمالی آنها تا حد امکان برطرف شد.

ابزار پژوهش

1. Emotion Regulation Method Based On Gross Model
2. Gross & Munoz
3. beginning
4. situation
5. attention
6. evaluation
7. response
8. Stellern
9. Chukwuemeka



پیشانی روانی: مقیاس پیشانی روانشناختی کسلر^۱ به منظور سنجش اختلالات روانی با ۱۰ سوال طراحی و تدوین شده است. این ابزار که وضعیت روانی بیمار را طی یک ماه اخیر بررسی می کند، توسط کسلر و همکاران (۲۰۰۲) به صورت ۱۰ سؤالی تنظیم شد. پاسخ سؤالات، به صورت ۵ گزینه ای تمام اوقات=۴، بیشتر اوقات=۳، بعضی اوقات=۲، به ندرت=۱ و هیچ وقت=۰ است که بین ۰-۴ نمره گذاری می شود و حداکثر نمره در آن برابر ۴۰ است. اندرسون^۲ و همکاران (۲۰۱۱)، پایایی و روایی محتوایی این پرسشنامه را بر جمعیت سالمندان قابل قبول گزارش کرده اند. همچنین پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ توسط کسلر و همکاران (۲۰۰۲)، ۰/۹۳ گزارش شد. فرازند و ابراهیمی (۱۳۹۷)، پایایی پرسشنامه را استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش کرده اند. شمالی و برخورداری (۱۴۰۱)، پایایی پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه و ۰/۹۵۵ گزارش کردند.

افکار خود آسیب رسان: پرسشنامه افکار خود آسیب رسان توسط شمالی و برخورداری در سال ۱۴۰۳ ساخته شد. این پرسشنامه یک پرسشنامه تک عاملی و دارای ۸ سوال است که پاسخگویی به سؤالات در یک مقیاس ۵ گزینه ای شامل هیچ وقت (۰)، خیلی کم (۱)، بعضی اوقات (۲)، بیشتر اوقات (۳)، همیشه (۴)، انجام می شود. همسانی درونی پرسشنامه از طریق محاسبه ضریب همبستگی هر یک از سؤالات با کل پرسشنامه محاسبه شد و در دامنه ۰/۳۷۲ تا ۰/۷۳۷ قرار گرفت. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد بارهای عاملی بالای ۰/۴، خطای تقریب (RMSEA) ۰/۰۷۹، شاخص نیکویی برازش (GFI) برابر با ۰/۹۴۵، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) برابر با ۰/۹۵۸ و مقدار χ^2/df نیز ۲/۴۰۶ بدست آمد که از روایی سازه پرسشنامه پشتیبانی می کنند، همچنین مقدار آلفای کرونباخ نیز ۰/۸۲۱ بدست آمد که نشان دهنده پایایی مناسب پرسشنامه است. محتوای جلسات آموزشی تنظیم هیجان مبتنی بر پروتکل گراس در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. محتوای جلسات آموزشی تنظیم هیجان مبتنی بر پروتکل گراس

جلسه	موضوعات	محتوا و اهداف مداخله
اول	سنجش	آشنایی درمانگر با اعضای گروه و اعضا با یکدیگر، توضیح در مورد هدف از شرکت در گروه سنجش پیش آزمون، تعیین قوانین و روز و ساعت جلسات.
دوم	آشنایی با هیجان ها و ضرورت آن	معرفی هیجان ها، بررسی تجربیات هیجانی اعضا و رفتارهای پیرامون آن.
سوم	انتخاب موقعیت، ارائه آموزش هیجانی	بررسی تکالیف خانگی، شناخت هیجان و موقعیت های برانگیزاننده از طریق آموزش تفاوت عملکرد انواع هیجان ها، اطلاعات راجع به ابعاد مختلف هیجان و اثرات کوتاه مدت و دراز مدت هیجان ها، تمرین تجربه حالت های هیجانی،
چهارم	انتخاب موقعیت، ارزیابی میزان آسیب پذیری و مهارت های هیجانی اعضا	بررسی تکالیف خانگی، خودارزیابی با هدف شناخت تجربه های هیجانی خود، خودارزیابی با هدف شناسایی میزان آسیب پذیری هیجانی در فرد، خودارزیابی با هدف شناسایی از راهبردهای تنظیمی فرد تمرین: تکمیل فرم خودارزیابی پاسخ های هیجانی و فرم آسیب پذیری هیجانی، تهیه و درجه بندی فهرست مهارت های فردی برای تسکین و تنظیم هیجان ها.
پنجم	تغییر در موقعیت محرک هیجان	بررسی تکالیف خانگی، بررسی عوامل موثر بر انزوای اجتماعی و اجتناب، آموزش راهبرد حل مسئله آموزش مهارت های بین فردی (گفتگو، اظهار وجود، و حل تعارض)، تمرین: انجام یک تمرین مبتنی بر حل مساله، فهرست کردن اهداف فردی، اجتماعی و رابطه ای. بررسی روابط خود با اطرافیان، شناسایی موقعیت های فردی و بین فردی که باید بهبود یابند و تهیه فهرستی از فعالیت های مثبت. آموزش مهارت های مورد نیاز برای حل مشکلات بین فردی



بررسی تکالیف خانگی، الف) جلوگیری از انزوای اجتماعی واجتناب ب) آموزش راهبرد حل مسئله ج) آموزش مهارت‌های بین فردی(گفتگو، اظهار وجود، و حل تعارض)، تمرین: فهرست کردن اهداف فردی، اجتماعی و رابطه ای. بررسی روابط خود با اطرافیان، شناسایی موقعیت های فردی و بین فردی که باید بهبود یابند و تهیه فهرستی از فعالیت های مثبت. آموزش مهارت های مورد نیاز برای حل مشکلات بین فردی	اصلاح موقعیت، ایجاد تغییر در موقعیت برانگیزاننده هیجان	ششم
بررسی تکالیف خانگی، ۱) متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی ۲) آموزش توجه، تمرین: ایجاد و بازسازی حالت های هیجانی در جلسه، تمرین مهارت‌های گسترش توجه و توجه انتخابی از طریق دیدن، شنیدن، بویایی و تحریک حس لامسه.	گسترش توجه، تغییر توجه	هفتم
بررسی تکالیف خانگی، الف) شناسایی ارزیابی های غلط و اثرات آنها روی حالت های هیجانی ب) آموزش راهبرد بازآزمایی، تمرین: تکمیل لیست ارزیابی های غلط، شناسایی این ارزیابی ها و پیامدهای هیجانی آن و تمرین راهبرد، بازآزمایی.	ارزیابی شناختی، تغییر ارزیابی شناختی	هشتم
بررسی تکالیف خانگی، ۱) شناسایی میزان و نحوه استفاده از راهبرد بازداری و بررسی پیامدهای هیجانی آن ۲) مواجهه ۳) آموزش ابراز هیجان ۴) اصلاح رفتار از طریق تغییر تقویت کننده های محیطی ۵) آموزش تخلیه هیجانی، آرمیدگی و عمل معکوس. تمرین: ایجاد و بازسازی حالت های هیجانی در جلسه، بررسی پیامدهای راهبرد بازداری، بررسی دلایل اجتناب هیجانی و رفع موانع مواجهه با هیجان ها، تمرین مهارت های ابراز احساس، تمرین مهارت های تغییر پاسخ های عضلانی همراه با حالت هیجانی از طریق به کار بردن تمرینات ریلکسیشن، تخلیه هیجانی و عمل معکوس، ایجاد آمادگی برای اتمام جلسات.	تعدیل پاسخ، تغییر پیامدهای رفتاری و فیزیولوژیکی هیجان	نهم
بررسی تکالیف خانگی، ۱- ارزیابی میزان نیل به اهداف فردی و گروهی ۲- کاربرد مهارت های آموخته شده در محیط های طبیعی خارج از جلسه ۳- بررسی و رفع موانع انجام تکالیف. تمرین: تهیه فهرست و درجه بندی اهداف فردی و گروهی و تعیین راهبرد های عملی برای کاربرد مهارت ها	ارزیابی و کاربرد، ارزیابی مجدد و رفع موانع کاربرد	دهم

در پایان نیز داده‌های پژوهش با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس و در سطح معنی‌داری ۰/۰۵ تحلیل شدند.

یافته‌ها

از مجموع ۱۵ آزمودنی گروه آزمایش، معدل تحصیلی ۶ نفر (۴۰/۰ درصد) کمتر از کمتر از ۱۵، ۷ نفر (۴۶/۶ درصد) بین ۱۵ تا ۱۸ و ۲ نفر (۱۳/۳ درصد) بیشتر از ۱۸ و همچنین از مجموع ۱۵ آزمودنی گروه گواه، معدل تحصیلی ۵ نفر (۳۳/۳ درصد) کمتر از ۱۵، ۸ نفر (۵۳/۴ درصد) بین ۱۵ تا ۱۸ و ۲ نفر (۱۳/۳ درصد) بیشتر از ۱۸ بود. پایه تحصیلی ۵ نفر (۳۳/۳ درصد) دهم، ۶ نفر (۴۰/۰ درصد) یازدهم و ۴ نفر (۲۶/۷ درصد) دوازدهم و همچنین از مجموع ۱۵ آزمودنی گروه گواه، پایه تحصیلی ۲ نفر (۱۳/۳ درصد) دهم، ۶ نفر (۴۰/۰ درصد) یازدهم و ۷ نفر (۴۶/۷ درصد) دوازدهم بود.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار پریشانی روانی در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون

گروه	مرحله	میانگین	انحراف معیار
گروه آزمایش	پیش‌آزمون	۳۷/۲۷	۴/۳۸۳
	پس‌آزمون	۳۳/۵۳	۴/۴۲۲
گروه گواه	پیش‌آزمون	۳۷/۰۰	۵/۳۹۸
	پس‌آزمون	۳۵/۷۳	۵/۹۹۴





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۹۷

همان طور که در جدول ۲- مشاهده می شود، میانگین و انحراف معیار نمره های پریشانی روانی آزمودنی های گروه آزمایش، در مرحله پیش آزمون به ترتیب برابر ۳۷/۲۷ و ۴/۳۸۳ و در مرحله پس آزمون به ترتیب ۳۳/۵۳ و ۴/۴۲۲ است. این شاخص های آماری برای گروه گواه در مرحله پیش آزمون به ترتیب ۳۷/۰۰ و ۵/۳۹۸ و در پس آزمون به ترتیب برابر ۳۵/۷۳ و ۵/۹۹۴ است. قبل از اجرای آزمون تحلیل کوواریانس پیش فرض های این آزمون بررسی شد. نتایج نشان داد آماره های شاپیرو - ویلک در هر دو گروه آزمایش و گواه برای متغیر پریشانی روانی غیرمعنی دار و توزیع نمرات نرمال است ($P > 0.05$). جهت بررسی پیش فرض برابری واریانس های خطا از آزمون لوین استفاده شد و واریانس های خطا در دو گروه آزمایش و گواه در پریشانی روانی ($F = 0.57$; $P = 1/591$) و در سطح جامعه باهم برابر بودند ($P > 0.05$). جهت بررسی پیش فرض همگنی شیب های رگرسیون مقدار F تعامل همپراش و مستقل برای متغیر پریشانی روانی ($F = 0.963$; $P = 0/053$) در گروه های آزمایش و گواه محاسبه شد و غیرمعنی دار بود ($P > 0.05$). بدین ترتیب تمامی پیش فرض های آزمون تحلیل کوواریانس تأیید شد. نتایج تحلیل آنکوا بر روی میانگین نمره های پس آزمون ناگویی هیجانی با کنترل پیش آزمون در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل آنکوا بر روی میانگین نمره های پس آزمون پریشانی روانی با کنترل پیش آزمون

منبع تغییرات	SS	df	MS	F	سطح معناداری	اندازه اثر
گروه	۴۸/۶۸۹	۱	۴۸/۶۸۹	۱۱/۵۴۵	۰/۰۰۲	۰/۳۰۷
خطا	۱۰۹/۶۵۴	۲۶	۴/۲۱۷			

بر اساس نتایج به دست آمده از جدول ۳، آموزش تنظیم هیجان به شیوه گراس تأثیر معناداری بر پریشانی روانی نوجوانان پسر دارای افکار خودآسیب رسان شهر خاش دارد ($P < 0.01$). از این رو، فرضیه پژوهش که بیان می کند آموزش تنظیم هیجان به شیوه گراس بر پریشانی روانی نوجوانان پسر دارای افکار خودآسیب رسان شهر خاش موثر است، تأیید شد. همچنین، ضریب اندازه اثر نشان می دهد که تقریباً ۳۰/۷ درصد از تفاوت های مشاهده شده بین دو گروه آزمایشی مربوط به تأثیر این مداخله آموزشی بوده است.

بحث و نتیجه گیری

مطالعه حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش تنظیم هیجان به شیوه گراس بر ناگویی نوجوانان پسر دارای افکار خودآسیب رسان شهر خاش انجام شد.

نتایج نشان داد آموزش تنظیم هیجان به شیوه گراس بر پریشانی روانی نوجوانان پسر دارای افکار خودآسیب رسان شهر خاش اثر معنی داری داشته و میانگین نمرات آن را در مرحله پس آزمون کاهش داده است و فرضیه فرعی دوم پژوهش مبنی بر اینکه آموزش تنظیم هیجان به شیوه گراس بر پریشانی روانی نوجوانان پسر دارای افکار خودآسیب رسان شهر خاش موثر است با ۹۹ درصد اطمینان تأیید شد. ضریب اندازه اثر نشان داد که ۳۰/۷ درصد تفاوت دو گروه مربوط به مداخله آزمایشی بوده است این مساله نشان می دهد که مداخله آموزش تنظیم هیجان به شیوه گراس به میزان ۳۰/۷ درصد توانسته باعث ایجاد تغییرات در پریشانی روانی نوجوانان پسر دارای افکار خودآسیب رسان شهر خاش شود و آن را کاهش دهد. نتیجه بدست آمده در این بخش از پژوهش به گونه ای با نتایج پژوهش، اسدی نیا و منصوری (۱۴۰۲)، علی دوستی و همکاران (۱۴۰۰)، چوکوومکا و همکاران (۲۰۲۴)، همسو است. در تبیین نتایج این بخش می توان گفت مدل گراس (۱۹۹۸) همسو است که بیان می کند تنظیم مؤثر هیجان می تواند به پاسخ های رفتاری انطباقی و بهبود بهزیستی روان شناختی منجر شود. جلسات آموزشی در این مطالعه بر مبنای پنج مرحله ی تنظیم هیجانی، شامل انتخاب موقعیت، اصلاح موقعیت، گسترش توجه، تغییر شناختی و تغییر یا انتقال پاسخ از یک حالت به حالت دیگر، طراحی شده است.



مراحلی که به طور منظم برای افزایش تاب آوری و کاهش پریشانی روانی تنظیم گردیده اند (گراس، ۲۰۰۲). در مرحله انتخاب موقعیت، نوجوانان تشویق شدند تا محیطها و شرایطی را شناسایی کنند که تجربیات عاطفی مثبت را تقویت می کند. اجتناب از موقعیت های تحریک کننده منجر به کاهش علائم اضطراب و افسردگی شد. مرحله اصلاح موقعیت بر تغییر جنبه هایی از موقعیت های استرس زا متمرکز بود و به نوجوانان ابزارهایی برای ابراز مؤثر احساسات و نیازهایشان ارائه کرد. این امر به تقویت روابط بین فردی و کاهش احساس انزوا کمک کرد و ارتباطات مؤثری را در دوران نوجوانی تقویت کرد. در مرحله گسترش توجه، آموزش تکنیک های حواس پرتی و تمرین های تمرکز حواس به نوجوانان کمک کرد تا از افکار و احساسات منفی دور شوند. این مرحله با استفاده از روش هایی مانند تنفس عمیق، موجب کاهش برانگیختگی عاطفی و افزایش قدرت تأمل پیش از اقدام به رفتارهای آسیب زننده به خود گردید. مرحله تغییر شناختی با تمرکز بر بازسازی الگوهای منفی فکری، نوجوانان را به چالش کشید تا باورهای ناسازگار خود را زیر سؤال ببرند و به گونه ای متعادل تر از خود نگاه کنند که منجر به افزایش انعطاف پذیری عاطفی شد. نهایتاً، مرحله تغییر و انتقال پاسخ از یک حالت به حالت دیگر به نوجوانان این امکان را داد تا مکانیزم های مقابله ای سالمی را در مواجهه با احساسات سختشان بیاموزند. این مرحله بیرون ریختن عواطف از طریق فعالیت های خلاقانه و بدنی را ترویج کرد، که نتایج مثبتی در کاهش پریشانی عاطفی داشت. شرکت کنندگان در این مرحله نه تنها توانایی بهتری در مدیریت عواطف خود کسب کردند، بلکه توانستند واکنش های سازنده ای برای جایگزینی رفتارهای ناسازگار ایجاد کنند، که این تغییرات عمیقاً بر چشم انداز عاطفی آن ها تأثیر گذاشت.

یافته های این مطالعه نشان دهنده تأثیر مثبت آموزش تنظیم هیجان بر اساس مدل گراس در کاهش پریشانی روانی در پسران نوجوان با افکار خود آسیب رسان است. با استفاده از جلسات ساختاریافته، که به افزایش آگاهی هیجانی، ارزیابی مجدد شناختی، ذهن آگاهی و مهارت های بین فردی پرداخته اند، شرکت کنندگان کاهش معناداری در سطح پریشانی روانی تجربه کردند. این آموزش به نوجوانان ابزارهای عملی برای مدیریت چالش های عاطفی و تقویت تاب آوری مقابل افکار خود آسیب رسان ارائه می دهد. با توجه به شیوع و شدت رفتارهای مذکور در این گروه سنی، نتایج این تحقیق از اهمیت بالایی برخوردارند. تحقیقات آتی باید به بررسی اثرات بلندمدت این نوع آموزش و ارزیابی های بعدی برای سنجش پایداری تنظیم عاطفی و تأثیر آن بر نتایج پریشانی روانی بپردازند. همچنین، توسعه این آموزش با هدف ادغام مشارکت والدین و زمینه های موقعیتی می تواند نتایج بهتری به همراه داشته باشد. به عنوان یک راهکار پیشگیرانه، ترویج آموزش تنظیم هیجان در محیط های مدرسه می تواند به بهبود سلامت روانی و تاب آوری نوجوانان کمک کند.

یکی از محدودیت های مهم در پژوهش حاضر به جامعه پژوهش مربوط می شود، با توجه به اینکه این مطالعه بر روی نوجوانان پسر دارای افکار خود آسیب رسان خاش انجام شد، تعمیم نتایج به سایر مادران دارای محدودیت است. یکی از مهمترین محدودیت های این پژوهش انتخاب نمونه به شیوه دردسترس بود که تعمیم نتایج را با محدودیت مواجه خواهد کرد. پژوهش حاضر اگرچه گروه ها از لحاظ وضعیت سنی و نوع اختلال تفاوت زیادی باهم نداشتند اما از کنترل متغیرهای مداخله گر، نظیر وضعیت اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و ... امکان پذیر نبوده است، نتایج می تواند تحت تأثیر این عوامل مداخله گر قرار گیرد و این مطالعه بدین نظر دارای محدودیت است.

بر اساس نتیجه بدست آمده پیشنهاد می شود والدین و معلمان باید آموزش سواد عاطفی را در خانه و مدارس در اولویت قرار دهند. بحث های منظم درباره هیجان ها و فراهم کردن ابزارهایی برای کودکان و نوجوانان به منظور ابراز احساساتشان می تواند محیطی حمایتی ایجاد کند که در آن درک عاطفی رخ دهد. فعالیت هایی مانند خواندن کتاب هایی با محوریت هیجان ها، شرکت در سناریوهای نقش آفرینی و تشویق به نوشتن روزانه می تواند به تسهیل این فرآیند کمک کند. پیشنهاد می شود مطالعاتی انجام شود که تأثیرات طولانی مدت اثربخشی آموزش تنظیم هیجان به شیوه گراس بر پریشانی روانی در نوجوانان پسر دارای افکار خود آسیب رسان بررسی



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
Date of holding the conference: 4 March 2025



دانشگاه محقق اردبیلی

کند و این که آیا به دنبال گذشت زمان، این تغییرات پایدار می مانند یا خیر؟ پژوهش های آتی می توانند به مقایسه تأثیر اثربخشی آموزش تنظیم هیجان به شیوه گراس بر پریشانی روانی در نوجوانان دختر و پسر بپردازند و درک بیشتری از عواملی که ممکن است بر میزان اثربخشی درمان تأثیر بگذارد، فراهم آورند.

منابع

اسدی نیا، آتنا و منصوری، احمد. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر شناخت اجتماعی، تحمل ناپذیری باتکلیفی و تحمل پریشانی نوجوانان. *دست آوردهای روان شناختی*، ۵(۳)، ۱۹-۲۵.

بابایی، شهره، ناصری منش، مانیا، ابوذری، فاطمه و کرمی، صابر. (۱۴۰۱). نقش تجارب آسیب زای دوران کودکی، ذهنی سازی و ناگویی هیجانی در پیش بینی افسردگی و افکار خودکشی در زنان مبتلا به تروما خیانت زناشویی. *روان پرستاری*، ۱۰(۶)، ۱۱۰-۱۲۲.

علی دوستی، فاطمه، جنگی، فاطمه و شجاعی فر، شیرین. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل گراس بر تنظیم هیجان، اضطراب و افسردگی مادران دارای فرزند کم توان ذهنی. *دوفصلنامه روان شناسی خانواده*، ۷(۱)، ۶۹-۸۰.

منصوری، محمود، تاری مرادی، آرزو، منصوری، احمد، زم، فاطمه، بلقان آبادی، مصطفی. (۱۴۰۲). نقش میانجی مقابله معنوی منفی در رابطه بین سه گانه های تاریک شخصیت و خودزنی غیر خودکشی نوجوانان. *رویش روان شناسی*، ۱۲(۴)، ۷۵-۸۴.

- Bardos, N. A. (2023). *Psychological Protective Factors as Mediators of Self-Harming Thoughts in Young Adults* (Doctoral dissertation, University of Colorado at Denver).
- Chukwuemeka, N. A., & Obioha, C. W. (2024). Emotion regulation strategies on psychological distress and psychological well-being of caregivers of mentally challenged children: moderating role of social support. *Psychology, Health & Medicine*, 29(1), 79-91.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & emotion*, 13(5), 551-573.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological inquiry*, 26(1), 1-26.
- Horwitz, A. V. (2002). Selecting outcomes for the sociology of mental health: Issues of measurement and dimensionality. *Journal of health and social behavior*, 43(2).
- Im, W. Y. (2024, October). The Impact of COVID-19 on Self-Harming Behaviors in Children and Adolescents as Evidenced in a University Hospital Setting. In *AACAP's 2024 Annual Meeting*. AACAP.
- Kaggwa, M. M., Abaatyo, J., Otika, D., Pebolo, P. F., & Bongomin, F. (2024). Chronicity of self-harming behaviors among adolescent teenage girls living in refugee settlements in Northern Uganda. *BMC psychology*, 12(1), 394.
- McRae, K., & Gross, J. J. (2020). Emotion regulation. *Emotion*, 20(1), 1.
- Muntaha, S. T., Ahmad, I., Nawaz, S., Soomra, N. U. A., Shafique, M., & Akhter, J. (2024). The Impact of Limited Emotional Regulation on Self-Harming Behavior with the Moderating Role of Low Self-Resilience. *Remittances Review*, 9(2), 66-75. , K., & Gross, J. J. (2020). Emotion regulation. *Emotion*, 20(1), 1.
- Pachi, A., Tselebis, A., Ilias, I., Tsomaka, E., Papageorgiou, S. M., Baras, S., ... & Giotakis, K. (2022, June). Aggression, alexithymia and sense of coherence in a sample of schizophrenic outpatients. In *Healthcare* (Vol. 10, No. 6, p. 1078). MDPI.
- Stellern, J., Xiao, K. B., Grennell, E., Sanches, M., Gowin, J. L., & Sloan, M. E. (2022). Emotion regulation in substance use disorders: a systematic review and meta-analysis. *Addiction*, 118(1), 30-47.



اثربخشی آموزش والدگری بر رابطه والد-کودک مادران کودکان کم شنوا در مدارس عادی و استثنایی

آسیه شهنواز خالقدادی

دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره و توانبخشی، دانشگاه پیام نور واحد قشم، آموزش و پرورش سیستان و بلوچستان، خاش، ایران.

shahnavaziiasiyeh421@gmail.com

مجید امیدی خانکهدانی

استادیار، گروه روان شناسی، دانشگاه پیام نور.

Khankahdani@pnu.ac.ir

عبدالوهاب شهنواز خالقدادی

دانشجوی دکتری رشته زبان و ادبیات فارسی دانشگاه آزاد اسلامی مرکز بیرجند، استادیار معلم، آموزش و پرورش سیستان و بلوچستان، خاش، ایران.

vahabsh.3408@gmail.com

عبدالخالق یارمحمدزهی گرنجی (نویسنده مسئول)

دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره و توانبخشی، دانشگاه پیام نور واحد قشم، آموزش و پرورش سیستان و بلوچستان، خاش، ایران.

sinasaman331@gmail.com

چکیده

پژوهش حاضر با اثربخشی آموزش والدگری بر رابطه والد-کودک کودکان کم شنوا در مدارس عادی و استثنایی انجام شد. این مطالعه با رویکرد کمی و به روش نیمه آزمایشی و با بکارگیری طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه گواه انجام شد. جامعه آماری متشکل از کلیه مادران کودکان کم شنوا در مدارس عادی و استثنایی مشعل خاش بود. با استفاده از روش نمونه گیری در دسترس، ۳۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری (آزمایش و کنترل) جایگزین شدند. شرکت کنندگان به پرسشنامه رابطه والد-کودک پینتا (۱۹۹۴) در مراحل پیش آزمون، پس آزمون پاسخ دادند. همچنین آموزش والدگری نیز پروتکل آموزشی اقتباس یافته از الگوی بارکلی بود که طی ۸ جلسه ۱/۵ ساعته به اعضای گروه آزمایش آموزش داده شد. در پایان نیز داده های پژوهش با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس و در سطح معنی داری ۰/۰۵ تحلیل شدند. نتایج نشان داد که آموزش والدگری بر رابطه والد-کودک مادران کودکان کم شنوا در مدارس عادی و استثنایی موثر بوده است ($P < 0/001$). بر اساس نتایج می توان گفت که آموزش والدین به عنوان سنگ بنای بهبود رابطه والد-کودک است و معلمان می توانند به رفاه خانواده هایی که چالش های آسیب شنوایی را بررسی می کنند، کمک کنند.

واژگان کلیدی: آموزش والدگری، رابطه والد-کودک، مادران، کودکان کم شنوا، مدارس عادی و استثنایی



Effectiveness of Parenting Education on the Parent-Child Relationship of Mothers with Hearing-Impaired Children in Regular and Special Schools

Asyeh Shahnawaz Khaleqdadi

Master's degree student in Counseling and Rehabilitation, Payam Noor University, Qeshm Branch, Sistan and Baluchestan Province, Khash, Iran.

Email: shahnnavaziiasiyeh421@gmail.com

Majid Omid Khankhdani

Assistant professor, department of psychology, Payame Noor University.

Email: Khankhdani@pnu.ac.ir

Abdolvahab Shahnawaz Khaleqdadi

PhD student in Persian Language and Literature, Islamic Azad University, Birjand Center, Assistant Professor, Education and Training, Sistan and Baluchestan, Khash, Iran.

Email: vahabsh.3408@gmail.com

Abdul Khaleqh Yarmohammadzahi (Corresponding Author)

Master's degree student in Counseling and Rehabilitation, Payam Noor University, Qeshm Branch, Sistan and Baluchestan Province, Khash, Iran.

Email: sinasaman331@gmail.com

Abstract

The present study examined the effectiveness of parenting education on the parent-child relationship of mothers with hearing-impaired children in regular and special schools. This research employed a quantitative approach using a quasi-experimental design with a pre-test and post-test along with a control group. The population consisted of all mothers of hearing-impaired children in the Mishal Khash regular and special schools. Using a convenience sampling method, 30 participants were selected and randomly assigned to two groups of 15 (experimental and control). Participants completed the Parent-Child Relationship Questionnaire by Pianta (1994) at both pre-test and post-test stages. Additionally, the parenting education was based on a protocol adapted from Barkley's model, delivered over eight sessions of 1.5 hours each to the experimental group members. Finally, the data were analyzed using analysis of covariance (ANCOVA) at a significance level of 0.05. The results indicated that parenting education significantly improved the parent-child relationship among mothers of hearing-impaired children in both regular and special schools ($p < 0.001$). Based on the findings, it can be concluded that parenting education serves as a cornerstone for enhancing the parent-child relationship, and teachers can contribute to the well-being of families facing the challenges associated with hearing impairments.

Keywords: Parenting education, parent-child relationship, mothers, hearing-impaired children, regular and special schools



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



مقدمه

کودکان مبتلا به کم شنوایی^۱ اغلب در مقایسه با کودکان با شنوایی طبیعی^۲ پیامدهای زبانی کمتری از خود نشان می دهند و حتی با توانبخشی بهینه شنوایی، کودکان کم شنوادرسترسی کمتر یا متناقض به اطلاعات شنوایی-زبانی دارند (مولر^۳ و همکاران، ۲۰۲۴) و این درسترسی کاهش یافته بر رشد گفتار و زبان آنها تأثیر می گذارد و مشکلات ارتباطی، اجتماعی، رفتاری و تحصیلی را به دنبال دارد (کاپلس^۴ و همکاران ۲۰۱۸). این موارد می تواند تأثیرات منفی زیادی بر والدین این کودکان داشته باشد و از آنجاکه مادر در بیشتر فرهنگ ها نقش اصلی در مراقبت و تربیت فرزندان دارد بنابراین مادران کودکان کم شنو به میزان بیشتر در معرض مشکلات مرتبط با فرزند کم شنوای خود هستند (سیادتیان آرانی و همکاران، ۱۴۰۲). مشکلات مرتبط با رابطه والد-کودک در مادران کودکان کم شنو لزوم استفاده از یک الگوی آموزشی درمانی را نشان می دهد. آموزش والدگری^۵ یکی از شیوه هایی است در خصوص بهبود کارآمدی والدین در تربیت فرزندان مورد توجه قرار گرفته است (کافمن^۶ و همکاران، ۲۰۲۳). آموزش والدگری، ابعاد مختلفی را در بر می گیرد که با هدف افزایش شایستگی های فرزندپروری و بهزیستی مراقبین انجام می شود و ابعاد اولیه این آموزش شامل حمایت عاطفی، راهبردهای ارتباطی مؤثر، تکنیک های مدیریت رفتاری، خودکارآمدی والدین و مدیریت استرس است (ریز^۷ و همکاران، ۲۰۲۴). بعد حمایت عاطفی بر بهبود توانایی مادر در ارائه اعتبار و تشویق عاطفی به فرزندان شان تمرکز دارد، در حالی که راهبردهای ارتباطی مؤثر، به ویژه برای مادران کودکان کم شنو، که باید روش های ارتباطی سازگار را یاد بگیرند، بسیار مهم است (عاشوری و غفوریان، ۱۳۹۹). تکنیک های مدیریت رفتاری والدین را با مهارت هایی برای تقویت رفتارهای مثبت و کاهش رفتارهای مخرب تجهیز می کند و علاوه بر این، افزایش خودکارآمدی والدین به مادران این امکان را می دهد که در توانایی های فرزندپروری خود احساس شایستگی بیشتری داشته باشند و مولفه های مدیریت استرس کاهش استرس مراقب را هدف قرار می دهد که بر سلامت روان مادر و پویایی کلی خانواده تأثیر می گذارد (فیشر^۸ و همکاران، ۲۰۲۴).

فشارهای ناشی از پرورش فرزند کم شنو می تواند به تشدید خستگی روانی و کاهش ظرفیت فرزندپروری منجر شود و در نتیجه کیفیت روابط والد-کودک را تحت تأثیر قرار دهد (آستا^۹ و همکاران، ۲۰۲۴). این در حالی است که وجود یک رابطه گرم و نزدیک و قابل اعتماد میان والد و کودک، عاملی حیاتی در رشد کودک به شمار می آید و اختلال در این رابطه ممکن است مشکلاتی در رشد شناختی و هیجانی-رفتاری کودک ایجاد کند (شیف^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۱). مولفه های رابطه والد-کودک از جمله پذیرش فرزند، میزان حمایتگری، سهل گیری و طرد از سوی مادران کودکان با نیازهای ویژه، از جمله کودکان کم شنو، به میزان خودکارآمدی والدین بستگی دارد (عباس زاده و همکاران، ۱۴۰۰)؛ به طوری که افزایش خودکارآمدی مادر با کاهش حمایتگری، سهل گیری و طرد از سوی او همراه بوده و در مقابل، موجب افزایش پذیرش فرزند خواهد شد (بلنک^{۱۱} و همکاران، ۲۰۲۰).

مطالعات پیشین نشان می دهند که مادران کودکان کم شنو به دلیل ناآگاهی از وضعیت جدید و ماهیت کم شنوایی، و همچنین فشار روانی ناشی از این وضعیت، در برقراری یک رابطه مثبت دوطرفه با فرزندان خود با دشواری مواجه هستند (عباس زاده و همکاران،

- 1 . Children with hearing loss (HL)
- 2 . children with normal hearing (NH)
- 3 . Muller
- 4 . Cupples
- 5 . Parenting training
- 6 . Kaufman
- 7 . Reyes
- 8 . Fischer
- 9 . Asta
- 10 . Schiff
- 11 . Blank



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۵۷

۱۴۰۰). این مادران در فراهم کردن حمایت‌های عاطفی، احساس پذیرش و گرمای والدگری دچار مشکل می‌شوند (بلنک و همکاران، ۲۰۲۰). برخی از این افراد بر این باورند که به دلیل کم‌شنوایی فرزند، باید او را آزاد بگذارند و نسبت به او سهل‌گیر باشند، که این امر منجر به کنترل کم بر رفتارهای کودک و اجازه دادن به او برای اتخاذ تصمیمات خود می‌شود (آنتونوپولو^۱ و همکاران، ۲۰۱۲). در مقابل، برخی دیگر از مادران در رابطه با کودک کنترل‌گر بوده و سبک ارتباطی آن‌ها سلطه‌گرانه است. این افراد به دلیل خستگی روانی و فشارهای موجود، انرژی لازم برای برقراری ارتباط سالم با کودک را ندارند و الگوهای منفی در ارتباط با او بروز می‌دهند (عاشوری و غفوریان، ۱۳۹۹). این مادران همچنین در درک واکنش‌های کودک دچار دشواری بوده و به نیازهای او کمتر پاسخگو هستند (دال و همکاران، ۲۰۲۳). مشکلات موجود در روابط مادر و کودک ممکن است منجر به شکل‌گیری سبک دلبستگی ناایمن در کودک گردد (عباس زاده و همکاران، ۱۴۰۰).

مطالعات پیشین به طور مداوم نشان داده است که برنامه‌های آموزشی والدین می‌تواند به بهبود قابل توجهی در سلامت روان منجر شود (عباس زاده و همکاران، ۱۴۰۰؛ عاشوری و غفوریان، ۱۳۹۹). در همین راستا نتایج مطالعات جهان و مرادی حقیقت (۱۴۰۲)، مظاهری تهرانی (۱۴۰۲)، قندیانی آرانی و همکاران (۱۴۰۱)، عباس زاده و همکاران (۱۴۰۰)، قزلسفلو و همکاران (۱۴۰۰)، پالاسیوس^۲ و همکاران (۲۰۲۳)، روخانواتی^۳ و همکاران (۲۰۲۳)، نیز نشان می‌دهد که آموزشی والدین در بهبود مشکلات بین فردی موثر بوده است که نشان از اثربخشی این مداخله دارد. با این حال و علی‌رغم این نتایج امیدوارکننده، یک شکاف تحقیقاتی در مورد تأثیرات خاص آموزش والدگری، به‌ویژه در مادران کودکان کم‌شنوا وجود دارد. ادبیات کنونی در درجه اول برنامه‌های آموزش والدگری را بدون تمرکز بر چالش‌های منحصربه‌فردی که این جمعیت با آن مواجه است، برجسته کرده است. درک این پویایی‌ها بسیار مهم است، زیرا مادران کودکان کم‌شنوا اغلب سطوح بالایی از استرس را به دلیل موانع ارتباطی و انگ اجتماعی تجربه می‌کنند. بنابراین پژوهش حاضر با اثربخشی آموزش والدگری بر سلامت روان مادران کودکان کم‌شنوا در مدارس عادی و استثنایی انجام شد.

روش

این مطالعه با رویکرد کمی و به روش نیمه آزمایشی و با بکارگیری طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه انجام شد. جامعه آماری متشکل از کلیه مادران کودکان کم‌شنوا در مدارس عادی و استثنایی مشعل خاش بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، ۳۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری (آزمایش و کنترل) جایگزین شدند. شرکت کنندگان به پرسشنامه رابطه والد-کودک در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون پاسخ دادند. همچنین آموزش والدگری نیز پروتکل آموزشی اقتباس یافته از الگوی بارکلی بود که طی ۸ جلسه ۱/۵ ساعته به اعضای گروه آزمایش آموزش داده شد.

ابزار پژوهش

رابطه والد کودک: این مقیاس توسط پیاننا برای اولین در سال ۱۹۹۴ (به نقل از تایلر و همکاران، ۲۰۰۴) ساخته شد و شامل ۳۳ ماده است که ادراک والدین را در مورد رابطه با کودکشان می‌سنجد. این مقیاس توسط خرم آبادی و همکاران (۱۳۸۶) ترجمه گردید. حوزه‌های تعارض، وابستگی و رابطه مثبت کلی، خرده مقیاس‌های تشکیل دهنده مقیاس رابطه والد-کودک هستند. حوزه‌های تعارض، وابستگی و رابطه مثبت کلی به ترتیب با آلفای کرونباخ ۰/۸۴، ۰/۶۹ و ۰/۸۰- منطبق هستند. پایایی این حوزه‌ها در مطالعه ابارشی (۱۳۸۸)، به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۷۰ و ۰/۸۶ گزارش شد. ضریب آلفای کرونباخ برای دو زیرمقیاس تعارض و جنبه‌های مثبت رابطه ۰/۹۰

1 . Antonopoulou
 2 . Palacios
 3 . Rokhanawati



گزارش شد. در مطالعه طهرانچی (۱۳۹۰)، ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های جنبه‌های مثبت رابطه و تعارض به ترتیب ۰/۸۸ و ۰/۷۹ به دست آمد. محتوای جلسات آموزش والدگری در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. محتوای جلسات آموزش والدگری

جلسه	هدف	محتوا	تکلیف جلسه
اول	معارفه، بیان اهداف، تعیین قوانین و تکمیل پیش آزمون گام اول: یادگیری توجه مثبت به کودک	معارفه اعضا با درمانگر و سایر اعضای گروه، توضیح قوانین گروه، آشنایی با برنامه آموزشی و مروری بر رفتارهای منفی کودکان ۶ تا ۸ سال، توضیح در خصوص آموزش آموزش والدینی گروه محور و تاثیرات آن، توضیح در خصوص پیش آزمون و اهمیت آن، تکمیل پیش آزمون توسط گروه. گام اول: یادگیری توجه مثبت به کودک، بررسی وضع موجود، پیامدهای این نوع رفتارها و گوش دادن به پیشنهادات والدین (توجهی که به کودک می‌دهید پاداش یا پیامد قدرتمندی محسوب می‌شود یاد گرفتن اینکه چه زمانی به کودک توجه و کی توجه نکنید در این برنامه بسیار مهم است همچنین نحوه توجه کردن).	تمرین توجه مثبت به کودک
دوم	گام دوم: آموزش مهارت توجه دقیق	مرور رخدادهای بین جلسه قبل و جلسه فعلی، مرور مطالب جلسه قبل، گام دوم: آموزش مهارت توجه دقیق. استفاده از توجه قدرتمند برای کسب اطاعت؛ در این مرحله سبک توجه کردن که در مرحله قبل یاد گرفته اید را در موقعیت‌هایی که کودک از حرفتان اطاعت میکند استفاده میکنید	تمرین مهارت توجه دقیق
سوم	آموزش توسعه مهارت‌های توجه مثبت و بهبود پذیرش کودک	مرور تکالیف جلسه قبل، گام سوم: دستورات موثرتر به کودک و بررسی وضعیت فعلی و پیامدها؛ آموزش توسعه مهارت‌های توجه مثبت و بهبود پذیرش کودک، گفتگو در خصوص تجارب قبلی اعضا در خصوص نحوه توجه به کودک، بررسی مشکلات موجود در توجه والدین هدف از این گام بهبود نحوه دستور دادن شما به کودک است. اگر والدین فقط روش مطرح کردن دستورات و درخواست‌ها را تغییر دهند اغلب بهبودی چشمگیری در حرف شنوی کودک مشاهده می‌شود	تمرین مهارت‌های توجه مثبت و بهبود پذیرش کودک
چهارم	نحوه برخورد با رفتارهای مختل‌کننده کودک	مرور تکالیف جلسه قبل، بحث گروهی در خصوص تاثیر آموزش‌های ارائه شده و دریافت بازخورد، گام چهارم: آموزش نحوه برخورد با کودک برای عدم ایجاد اختلال در کارهای والدین؛ بسیاری از والدین شکایت از این دارند که زمانهایی که مشغول کاری مثل تلفن زدن یا آشپزی هستند کودک مزاحمت ایجاد میکند؛ در این گام می‌خواهیم به کودک بیاموزیم که در زمانهایی بتواند به تنهایی و مستقل بازی کند	تمرین برخورد با رفتارهای مختل‌کننده کودک
پنجم	گام پنجم: ایجاد یک سیستم ژتون خانگی	مرور تکالیف جلسه قبل، بحث گروهی در خصوص نتیجه تجارب کسب شده و تاثیر آن بر برخورد با فرزند، گام پنجم: ایجاد یک سیستم ژتون خانگی. آموزش رفتارهای مناسب برای جلوگیری از مختل شدن کارهای والدین توسط کودک بیش فعال، آموزش ایجاد ژتون خانگی	تمرین بکارگیری ژتون خانگی
ششم	گام ششم: یادگیری نحوه استفاده از تقویت‌ها و تنبیه برای تغییر رفتارهای منفی و ایجاد رفتارهای مثبت	مرور تکالیف جلسه قبل، بحث گروهی در خصوص تجارب اعضا در خصوص تاثیر تکلیف ارائه شده و رفع نواقص و اشکالات، گام ششم: یادگیری نحوه استفاده از تقویت‌ها و تنبیه برای تغییر رفتارهای منفی و ایجاد رفتارهای مثبت. نحوه تقویت و تنبیه صحیح رفتارهای نادرست، استفاده از وقفه تربیتی. دستورالعمل استفاده از وقفه تربیتی: نوع رایجی از تنبیه برای بدرفتاریهای جدی محسوب می‌شود. این تنبیه شامل نگاه داشتن کودک در مکانی خلوت و منزوی است تا زمان جریمه خود را در آنجا بگذرانند -وقفه تربیتی برای بدرفتاری‌های جدی و اینکه با کسر ژتون اصلاح یا کاهش نشده استفاده می‌شود	تمرین استفاده از تقویت‌ها و تنبیه برای تغییر رفتارهای منفی و ایجاد رفتارهای مثبت



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



تمرین از وقفه تربیتی	مرور تکالیف جلسه قبل، دریافت بازخورد از نتیجه جلسات، گام هفتم: استفاده بیشتر از وقفه تربیتی؛ اگر بروز رفتاری خاصی که برایش وقفه تربیتی در نظر گرفتید رو به کاهش رفت یک یا دو نوع بد رفتاری جدید را برای این هفته در نظر بگیرید ولی اگر همچنان بیش از دو یا سه بار در هفته برای بد رفتاری قبلی از وقفه تربیتی استفاده میکنید صلاح نیست که بد رفتاری دیگری را اضافه کنید	گام هفتم: استفاده بیشتر از وقفه تربیتی
تمرین مدیریت کودک در مکانهای عمومی	مرور تکالیف جلسه قبل؛ گام هشتم: آموزش مدیریت کودک در مکانهای عمومی، بررسی رفتار فعلی و پیامدهای آن، آموزش اینکه: کلید مدیریت کودکان در اماکن عمومی داشتن برنامه و آگاه کردن کودک از آن برنامه پیش از ورود به آن مکان است، مرور مفاهیم جلسات از ابتدا، دریافت بازخورد، تکمیل پس آزمون.	گام هشتم: آموزش مدیریت کودک در مکانهای عمومی، دریافت بازخورد، تکمیل پس آزمون

در پایان نیز داده‌های پژوهش با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس و در سطح معنی‌داری ۰/۰۵ تحلیل شدند.

یافته‌ها

از مجموع ۱۵ آزمودنی گروه آزمایش، سن ۴ نفر (۲۶/۷ درصد) کمتر از ۳۰ سال، ۷ نفر (۴۶/۶ درصد) بین ۳۰ تا ۴۰ سال و ۴ نفر (۲۶/۷ درصد) بیشتر از ۴۰ سال و همچنین از مجموع ۱۵ آزمودنی گروه گواه، سن ۵ نفر (۳۳/۳ درصد) کمتر از ۳۰ سال، ۸ نفر (۵۳/۴ درصد) بین ۳۰ تا ۴۰ سال و ۲ نفر (۱۳/۳ درصد) بیشتر از ۴۰ سال بود. تحصیلات ۲ نفر (۱۳/۳ درصد) راهنمایی و سیکل، ۶ نفر (۴۰/۰ درصد) دبیرستان و دیپلم و ۷ نفر (۴۶/۷ درصد) دانشگاهی و همچنین از مجموع ۱۵ آزمودنی گروه گواه، تحصیلات ۵ نفر (۳۳/۳ درصد) راهنمایی و سیکل، ۶ نفر (۴۰/۰ درصد) دبیرستان و دیپلم و ۴ نفر (۲۶/۷ درصد) دانشگاهی بود. میانگین و انحراف معیار سلامت روان در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در جدول ۲، ارائه شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار رابطه والد کودک در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون

گروه	مرحله	میانگین	انحراف معیار
گروه آزمایش	پیش‌آزمون	۹۸/۸۰	۹/۵۱۸
	پس‌آزمون	۱۰۵/۸۰	۸/۵۰۴
گروه گواه	پیش‌آزمون	۱۰۶/۸۷	۱۱/۱۱۸
	پس‌آزمون	۱۰۸/۰۰	۹/۳۳۱

همان طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف معیار نمره‌های رابطه والد کودک آزمودنی‌های گروه آزمایش، در مرحله پیش‌آزمون به ترتیب برابر ۹۸/۸۰ و ۹/۵۱۸ و در مرحله پس‌آزمون به ترتیب ۱۰۵/۸۰ و ۸/۵۰۴ است. این شاخص‌های آماری برای گروه گواه در مرحله پیش‌آزمون به ترتیب ۱۰۶/۸۷ و ۱۱/۱۱۸ و در پس‌آزمون به ترتیب برابر ۱۰۸/۰۰ و ۹/۳۳۱ است. قبل از اجرای آزمون تحلیل کوواریانس پیش‌فرض‌های این آزمون بررسی شد. نتایج نشان داد آماره‌های شاپیرو - ویلک در هر دو گروه آزمایش و گواه برای متغیر رابطه والد کودک غیرمعنی‌دار و توزیع نمرات نرمال است ($P > 0.05$). جهت بررسی فرض برابری واریانس‌های خطا از آزمون لوین استفاده شد و واریانس‌های خطا در دو گروه آزمایش و گواه در رابطه والد کودک ($F = 0.059$; $P = 0.841$) و در سطح جامعه باهم برابر بودند ($P > 0.05$). جهت بررسی پیش‌فرض همگنی شیب‌های رگرسیون مقدار F تعامل همپراش و مستقل برای متغیر رابطه والد کودک ($F = 0.083$; $P = 0.806$) در گروه‌های آزمایش و گواه محاسبه شد و غیرمعنی‌دار بود ($P > 0.05$). بدین ترتیب تمامی پیش‌فرض‌های آزمون تحلیل کوواریانس تأیید شد. نتایج تحلیل آنکوا بر روی میانگین نمره‌های پس‌آزمون رابطه والد کودک با کنترل پیش‌آزمون در جدول ۳ ارائه شده است.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



جدول ۳. نتایج تحلیل آنکوا بر روی میانگین نمره‌های پس آزمون رابطه والد کودک با کنترل پیش آزمون

منبع تغییرات	SS	df	MS	F	سطح معناداری	اندازه اثر
گروه	۱۳۸/۸۱۵	۱	۱۳۸/۸۱۵	۱۰/۴۹۹	۰/۰۰۳	۰/۲۸۸
خطا	۳۴۳/۷۷۹	۲۲۶	۱۳/۲۲۲			

بر اساس نتایج به دست آمده از جدول ۳، آموزش والدگری تأثیر معناداری بر رابطه والد کودک مادران کودکان کم‌شنوا در مدارس عادی و استثنایی خاش دارد ($P < 0.001$). این بهبود در رابطه والد کودک مادران به وضوح مشهود بوده و می‌تواند به عنوان یک حمایت مؤثر برای این گروه از مادران در نظر گرفته شود. از این رو، فرضیه فرعی اول پژوهش که بیان می‌کند آموزش والدگری بر رابطه والد کودک در مادران کودکان کم‌شنوا در مدارس عادی و استثنایی خاش مؤثر است، تأیید شد. همچنین، ضریب اندازه اثر نشان می‌دهد که تقریباً ۳۳/۶ درصد از تفاوت‌های مشاهده شده بین دو گروه آزمایشی مربوط به تأثیر این مداخله آموزشی بوده است. این یافته‌ها به وضوح اهمیت آموزش مهارت‌های والدگری را در بهبود رابطه والد کودک مادران کودکان کم‌شنوا تأکید می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش والدگری بر رابطه والد کودک مادران کودکان کم‌شنوا در مدارس عادی و استثنایی خاش انجام شد.

نتایج نشان داد آموزش والدگری بر رابطه والد کودک در مادران کودکان کم‌شنوا در مدارس عادی و استثنایی اثر معنی‌داری داشته و میانگین نمرات آن را در مرحله پس‌آزمون افزایش داده است و فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه آموزش والدگری بر رابطه والد کودک در مادران کودکان کم‌شنوا در مدارس عادی و استثنایی خاش مؤثر است با ۹۹ درصد اطمینان تأیید شد. ضریب اندازه اثر نشان داد که ۲۸/۸ درصد تفاوت دو گروه مربوط به مداخله آزمایشی بوده است این مساله نشان می‌دهد که مداخله آموزش والدگری به میزان ۲۸/۸ درصد توانسته باعث ایجاد تغییرات در رابطه والد کودک در مادران کودکان کم‌شنوا در مدارس عادی و استثنایی خاش شود و آن را افزایش دهد. نتیجه بدست آمده در این بخش از پژوهش به گونه‌ای با نتایج پژوهش، جهان و مرادی حقیقت (۱۴۰۲)، مظاهری تهرانی (۱۴۰۲)، قندیانی آرانی و همکاران (۱۴۰۱)، عباس زاده و همکاران (۱۴۰۰)، قزلسفلو و همکاران (۱۴۰۰)، پالاسیوس و همکاران (۲۰۲۳)، روخوانواتی و همکاران (۲۰۲۳)، همسو است.

در تبیین نتایج این بخش می‌توان گفت رابطه والد-کودک به این معناست که والدین احساسات، انتظارات و نگرش‌های خود را چگونه به فرزندان خود بیان می‌کنند، همچنین به برداشت والد یا فرزند از چگونگی و کیفیت رابطه نیز گفته می‌شود و ممکن است گرم و سازنده و یا منفی و مخرب باشد (آنیش و همکاران، ۲۰۲۴). محتوای جلسات آموزش والدگری مورد استفاده در این مطالعه بر مبنای شیوه‌های مبتنی بر شواهد طراحی شده بودند که به تقویت مثبت، مهارت‌های ارتباطی مؤثر و پاسخ‌گویی عاطفی تأکید داشتند. این مؤلفه‌ها به‌عنوان عوامل کلیدی برای ایجاد پویایی خانواده سالم در ادبیات شناخته شده‌اند (روخوانواتی و همکاران، ۲۰۲۳). هر جلسه بر توانمندسازی مادران به راهبردهایی متمرکز بود تا درک آن‌ها از نیازهای منحصر به فرد فرزندان، به‌ویژه فرزندان دارای اختلال شنوایی، افزایش یابد. یکی از مکانیسم‌های اصلی اثر بخشی آموزش والدگری، بهبود خودکارآمدی والدین بود. طبق نظریه خودکارآمدی بندورا، والدینی که به توانایی خود در مدیریت چالش‌های فرزندان ایمان دارند، بیشتر در رفتارهای مثبت والدینی شرکت می‌کنند (بندورا، ۲۰۱۹). آموزش والدگری ابزارهایی در اختیار مادران قرار داد تا به‌طور مؤثر با فرزندان خود ارتباط برقرار کنند، و در نتیجه، اعتماد به نفس و شایستگی آن‌ها را برای مدیریت پیچیدگی‌های تربیت کودک کم‌شنوا افزایش داد. افزایش خودکارآمدی مستقیماً با



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۴۰۳

بهبود تعاملات والد-کودک مرتبط است و به تحکیم دلبستگی ایمن تر و رویکرد والدینی فعال کمک می کند (روخوانواتی و همکاران، ۲۰۲۳). علاوه بر این، جلسات آموزشی بر پرورش هوش هیجانی مادران و نحوه تعامل آن ها با فرزندانشان تمرکز داشت. هوش هیجانی شامل توانایی درک و مدیریت احساسات خود و دیگران است و با مهارت های ارتباطی بهتر و حل تعارض در خانواده ها مرتبط است. با افزایش آگاهی عاطفی مادران، آن ها توانستند بهتر با احساسات و نیازهای فرزندان خود هماهنگ شوند، که نتیجه آن تقویت پیوند والدین و فرزند بوده است. علاوه بر این گنجاندن تکنیک های ارتباطی مناسب برای کودکان دارای اختلالات شنوایی موثر بود. بر اساس نتایج مطالعات پیشین نیز کودکانی که والدین آن ها به طور مؤثر از استراتژی های ارتباطی متناسب با نیازهای آن ها استفاده می کنند، سطوح بالاتری از ارتباط موثر را نشان می دهند (قرلسفلو و همکاران، ۱۴۰۰). این رویکرد نه تنها درک بهتری بین مادران و فرزندانشان ایجاد کرد، بلکه حس توانمندی را در هر دو طرف تقویت کرده و کیفیت کلی تعامل آن ها را افزایش داد. علاوه بر این، ایجاد یک فضای حمایتی در طول جلسات آموزشی به مادران این امکان را داد تا تجربیات و چالش های خود را با دیگران در موقعیت های مشابه به اشتراک بگذارند. این جنبه اشتراکی، حمایت عاطفی و همدلی را فراهم کرد که برای مدیریت استرس های خاص مرتبط با روابط بین فردی ضروری است. در مجموع بهبود مهارت های والدگری به افزایش رابطه والد-کودک منجر شد.

به طور کلی، نتایج این پژوهش بر اهمیت آموزش والدگری در بهبود رابطه والد-کودک مادران کودکان کم شنوا تأکید دارد. این مطالعه نشان می دهد که افزایش آگاهی والدین نسبت به نیازهای خاص کودکان کم شنوا و روش های مؤثر ارتباطی، تأثیر مثبتی بر رفتارهای والدینی و در نتیجه بر رابطه والد-کودک این مادران دارد. والدین با مهارت های بالای والدگری معمولاً در تعاملات با فرزندان خود موفق تر هستند و این امر می تواند منجر به کاهش استرس های مرتبط با والد و کودکان استثنایی گردد. این تحقیق می تواند مبنای مناسبی برای طراحی برنامه های آموزشی و حمایت های اجتماعی به منظور ارتقاء کیفیت زندگی والدین و فرزندان کم شنوا قرار گیرد. ایجاد همکاری های بین بخشی میان مؤسسات آموزشی، بهزیستی و سازمان های غیر دولتی می تواند به انجام پروژه های مشترک در راستای ارتقاء آگاهی والدین و توسعه مهارت هایی منجر شود که روابط خانوادگی را بهبود بخشند و سلامت روان والدین را تقویت کنند. در نهایت، با توجه به اهمیت بررسی نیازهای والدین در پرورش کودکان استثنایی، این پژوهش می تواند زمینه ساز مطالعات آینده ای باشد که به بررسی تأثیرات درازمدت آموزش والدگری بر کل خانواده بپردازد.

یکی از محدودیت های مهم در پژوهش حاضر به جامعه پژوهش مربوط می شود، با توجه به اینکه این مطالعه بر روی مادران کودکان کم شنوا در مدارس عادی و استثنایی خاش انجام شد، تعمیم نتایج به سایر مادران دارای محدودیت است. یکی دیگر از محدودیت های پژوهش حاضر تعداد کم اعضای نمونه بود. این محدودیت یکی از محدودیت پژوهش های آزمایشی، نیمه آزمایشی و شبه آزمایشی است که پژوهش حاضر نیز از آن مستثنی نبوده است، عاملی که تعمیم نتایج را با محدودیت مواجه خواهد کرد.

منابع

- جهان، فائزه و مرادی حقیقت، رضوان. (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی والدگری مبتنی بر مهارت های سازماندهی و والدگری مثبت بر بهبود مهارت های فرزندپروری و کیفیت تعامل والد-کودک در کودکان ناشنوا و کم شنوا. *تعلیم و تربیت / استثنایی*، ۴ (۱۷۶)، ۷۰-۵۸.
- سیادتیان آرانی، سیدحسین، عاشوری، محمد، فرامرزی، سالار، نوروزی، قاسم و اسپنسر، لیندا جی. (۱۴۰۲). تأثیر آموزش مبتنی بر الگوی روان شناختی شکوفایی بر بخشش در مادران دانش آموزان کم شنوا. *خانواده پژوهی*، ۱۹ (۲)، ۲۷۰-۲۵۵.
- عاشوری، محمد، غفوریان، محسن. (۱۳۹۹). تأثیر برنامه آموزش فرزندپروری مثبت بر نیمرخ ارتباط مادران و کودکان کم شنوا. *فصلنامه کودکان استثنایی*، ۲۰ (۳)، ۷۹-۸۸.



- عباس زاده، آرزو، موللی، گیتا، پورمحمدرضای تجربیشی، معصومه و واحدی، محسن. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش والدگری بر سلامت روان و رابطه والد کودک در مادران کودکان کم‌شنوا، *مجله توانبخشی*، ۲۲(۲)، ۲۱۰-۲۲۷.
- قزلسفلو، مهدی، رستمی، مهدی و ممشلی، فاطمه. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش برنامه والدگری به شیوه رفتاری بر بهبود رابطه والد-فرزندی مادران دارای کودکان اختلال یادگیری. *مطالعات روانشناختی نوجوان و جوان*، ۲۲(پیاپی ۳)، ۱۴۰-۱۵۱.
- قندیانی آرانی، خدیجه، حسن زاده، سعید، غلامعلی لواسانی، مسعود و عزیزی، محمدپارسا. (۱۴۰۱). اثربخشی برنامه ارتقای دانش، نگرش و عملکرد با رویکرد مثبت‌نگری به اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی بر تعامل والد-کودک، استرس فرزندپروری و خودکارآمدی. *فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، ۱۳(۳)، ۹۳-۷۳.
- مظاهری تهرانی، مهدی، دیاریان، محمد مسعود و جواد زاده شهشهانی، فاطمه. (۱۴۰۲). اثر بخشی آموزش والدگری امیدمحور بر خودکارآمدی والدینی مادران کودکان پیش‌دبستانی. *دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی*، ۱(۲۴)، ۹۲-۸۰.
- Antonopoulou, K., Hadjikakou, K., Stampoltzis, A., & Nicolaou, N. (2012). Parenting styles of mothers with deaf or hard-of-hearing children and hearing siblings. *Journal of deaf studies and deaf education*, 17(3), 306-318.
- Asta, B., Satekin, M. Ç., Uzdil, N., & Yilmaz, S. T. (2024). The effect of having a child with hearing impairment on parents. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 177, 111864.
- Aylward, P., & Sved Williams, A. (2023). Holistic community-based group parenting programs for mothers with maternal mental health issues help address a growing public health need for a diversity of vulnerable mothers, children and families: Findings from an action research study. *Frontiers in Global Women's Health*, 3, 1039527.
- Blank, A., Frush Holt, R., Pisoni, D. B., & Kronenberger, W. G. (2020). Associations between parenting stress, language comprehension, and inhibitory control in children with hearing loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(1), 321-333.
- Cupples, L., Ching, T. Y., Button, L., Seeto, M., Zhang, V., Whitfield, J., ... & Marnane, V. (2018). Spoken language and everyday functioning in 5-year-old children using hearing aids or cochlear implants. *International journal of audiology*, 57(sup2), S55-S69.
- Dammeyer, J., Hansen, A. T., Crowe, K., & Marschark, M. (2019). Childhood hearing loss: Impact on parents and family life. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 120, 140-145.
- Fischer, M. S., Loiselle, R., Weber, D. M., Highlander, A., McCall, M. P., Cain, G. H., ... & Jones, D. J. (2024). Parent-child emotion dynamics in families presenting for behavioral parent training: Is there a link with child behavior, parenting, and treatment outcome?. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*.
- Kaufman, R. L., Deutsch, R. M., & Harris-Britt, A. (2023). Training parenting plan evaluators: Looking towards the future. *Family Court Review*, 61(4), 719-733.
- Palacios, R., Lewis, F. M., Reyes, C. L., Griffith, K., Zahlis, E., & Shands, M. E. (2023). A pilot feasibility study of Conexiones, a telephone-delivered cancer parenting education program for Hispanic mothers. *Journal of psychosocial oncology*, 41(1), 104-122.
- Reyes, D. R. G., Jocson, R. M., Alampay, L. P., Mamauag, B. L., Reyes, J. C., & Lachman, J. M. (2024). Evaluation of a brief online parenting training for community service providers in the Philippines. *Children and Youth Services Review*, 161, 107664.
- Rokhanawati, D., Salimo, H., Andayani, T. R., & Hakimi, M. (2023). The effect of parenting peer education interventions for young mothers on the growth and development of children under five. *Children*, 10(2), 338.
- Schiff, M., Pat-Horenczyk, R., Ziv, Y., & Brom, D. (2021). Multiple traumas, maternal depression, mother-child relationship, social support, and young children's behavioral problems. *Journal of interpersonal violence*, 36(1-2), 892-914.





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



بررسی نقش خودنظم دهی تحصیلی در پیش بینی بهزیستی تحصیلی دانش - آموزان مقطع متوسطه دوم

سیف الله آقاجانی

استاد گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

میثم اجاقی

دانشجوی کارشناسی روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

meysamojaqi@gmail.com

چکیده

در دنیای امروز، نظام‌های آموزشی به‌طور فزاینده‌ای بر اهمیت خودنظم‌دهی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی به عنوان عوامل کلیدی در موفقیت دانش‌آموزان تأکید می‌کنند. خودنظم‌دهی تحصیلی به عنوان توانایی دانش‌آموزان در تنظیم و کنترل فرآیندهای یادگیری خود، نقش بسزایی در بهبود عملکرد تحصیلی و انگیزه‌های درونی آن‌ها ایفا می‌کند. از سوی دیگر، بهزیستی تحصیلی که شامل ابعادی همچون ارزش مدرسه، رضایت‌مندی تحصیلی و درگیری با کار مدرسه است، به عنوان شاخصی مهم برای سنجش کیفیت تجربه تحصیلی دانش‌آموزان مورد توجه قرار گرفته است. این پژوهش به بررسی رابطه بین خودنظم‌دهی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی در میان دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم می‌پردازد. نتایج نشان می‌دهد که خودنظم‌دهی تحصیلی نقش مهمی در پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی دارد و می‌تواند به بهبود تجربه تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند.

واژگان کلیدی: بهزیستی تحصیلی، خودنظم‌دهی تحصیلی، دانش‌آموزان، مقطع متوسطه دوم

The Role of Self-Regulated Learning in Predicting the Academic Well-being of High School Students

Seyfollah Aghajani & Meysam Ojaghi

Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.

Undergraduate Student of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.

Abstract

In today's world, educational systems increasingly emphasize the importance of academic self-regulation and academic well-being as key factors in students' success. Academic self-regulation, defined as students' ability to manage and control their learning processes, plays a significant role in improving academic performance and intrinsic motivation. On the other hand, academic well-being, which includes dimensions such as school value, academic satisfaction, and engagement with schoolwork, is considered a crucial indicator for assessing the quality of students' educational experiences. This study examines the relationship between academic self-regulation and academic well-being among high school students. The results indicate that academic self-regulation significantly predicts academic well-being and can enhance students' educational experiences.

Keywords: Academic self-regulation, Academic well-being, High school students, Students



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
Date of holding the conference: 4 March 2025



مقدمه

انرژی و سرزندگی دانش آموزان می باشد. یکی از مهم ترین متغیرها در سلامت بافت تحصیلی سیستم آموزشی هر کشوری، سرزندگی تحصیلی است که به عنوان حس درونی برای تضمین سلامت ذهنی دانش آموزان شناخته می شود. پژوهشگران این مفهوم را راهی مفید و ساده برای درک بهزیستی دانش آموزان عنوان کرده اند (صادقی، فاطمی و صدری، ۲۰۲۳). در زندگی روزمره تحصیلی، دانش آموزان با انواع چالش ها، موانع و فشارهای ویژه دوران تحصیل مواجه می شوند که می تواند تهدیدی برای اعتماد به نفس، انگیزش و در نتیجه عملکرد تحصیلی آن ها باشد. برخی از دانش آموزان در مواجهه با این چالش ها موفق عمل می کنند، در حالی که دیگران ممکن است در این زمینه موفقیت چندانی نداشته باشند. از این رو، پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت باید به درک و چگونگی سازگاری دانش آموزان با چالش های تحصیلی توجه جدی نشان دهند (بشرپور و عینی، ۲۰۲۳). دوره نوجوانی، دوره ای حساس و گذرا از کودکی به بزرگسالی است که با تغییرات جسمی، اجتماعی، رفتاری و شناختی همراه می باشد (هاتانو و همکاران، ۲۰۱۶). این دوره به عنوان «دوره زندگی بین بلوغ و دستیابی به نقش و مسئولیت های بزرگسالی» شناخته شده است (کلیفور و همکاران، ۲۰۱۶) و عموماً از ۱۲ تا ۱۸ سالگی در نظر گرفته می شود (توسینیو، ۲۰۱۷). در این دوره، نوجوانان تحت تأثیر عوامل اجتماعی مختلف قرار می گیرند (فوکس و بلیکمور، ۲۰۱۶)، بنابراین برای دستیابی به موفقیت در این دوران، نیازمند توسعه مهارت ها و شایستگی های شناختی-اجتماعی از جمله خودنظم دهی هستند (توسینیو، ۲۰۱۷). خودنظم دهی به عنوان یک نظم شخصی تعریف می شود که فرد را قادر می سازد تا فعالیت های خود را کنترل کرده و با توجه به اهداف مشخص، بر یک تکلیف متمرکز شود (عباسی و همکاران، ۱۳۹۷). این مفهوم پیامدهای ارزشمندی در فرایند یادگیری، آموزش و حتی موفقیت در زندگی دارد. چهارچوب اصلی نظریه یادگیری خودنظم دهی بر این اساس استوار است که افراد چگونه از نظر باورهای فراشناختی، انگیزشی و رفتاری، یادگیری خود را سازماندهی می کنند. یادگیری خودنظم دهی به معنای ظرفیت فرد برای تعدیل رفتار متناسب با شرایط و تغییرات محیطی درونی و بیرونی است و شامل توانایی فرد در سازماندهی و خودمدیریتی رفتارهایش جهت دستیابی به اهداف گوناگون یادگیری می باشد. این مفهوم از دو مؤلفه اصلی راهبردهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری تشکیل شده است (شهیدی و زربخش، ۱۳۹۴). گنج و همکاران (۲۰۲۳) و پیروز و همکاران (۲۰۲۳) خودتنظیمی را به عنوان توانایی فرد در کنترل کارکردهای بدنی، مدیریت هیجان ها و حفظ توجه و تمرکز تعریف کرده اند. آن ها معتقدند که رشد خودتنظیمی، اساس رشد کودکی اولیه بوده و در تمام جنبه های رفتار نمایان است. افراد خودتنظیم از خودآگاهی بالایی برخوردارند و راهبردهایی برای مدیریت هیجانات خود دارند. همچنین، خودتنظیمی انگیزشی باعث کاهش ترس و اضطراب می شود (عباسی و همکاران، ۱۳۹۷). خودنظم دهی تحصیلی به عنوان یک عامل پیش بین کننده قوی برای پیشرفت تحصیلی شناخته شده است (پیروز و همکاران، ۲۰۲۳). در گذشته، اندیشمندان بر این باور بودند که موفقیت یک کشور در گرو برخورداری از تسهیلات مادی و کمی است، اما با گذشت زمان به این نتیجه رسیدند که تمام تجهیزات و فناوری های نوین بدون فراگیری مشتاق و با انگیزه، راه به جایی نمی برد (موسوی و همکاران، ۲۰۲۳). ارنائوتی و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهشی دریافتند که اشتیاق به مدرسه و خودنظم دهی با یکدیگر مرتبط بوده و رابطه دوسویه دارند. بنابراین، یکی از عوامل مهم در پیشرفت تحصیلی، اشتیاق به مدرسه است (تیموری، رضایی و محمدزاده، ۲۰۲۰). اشتیاق تحصیلی به کیفیت تلاشی اشاره دارد که دانش آموزان صرف فعالیت های هدفمند آموزشی می کنند تا به نتایج مطلوب دست یابند (موسوی و همکاران، ۲۰۲۳). این مفهوم یک ساختار چندبعدی است که شامل مؤلفه های رفتاری، شناختی و عاطفی می باشد:

اشتیاق رفتاری: به مشارکت فعال در آموزش، توجه و دقت، شرکت داوطلبانه و عملکرد مثبت در مدرسه اشاره دارد.

اشتیاق عاطفی: شامل نگرش های مثبت نسبت به مدرسه، حس تعلق و تطبیق با محیط مدرسه است.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

اشتیاق شناختی: از مؤلفه‌هایی مانند خودتنظیمی، ارزش یادگیری، اهداف شخصی و استفاده از راهبردهای فراشناختی تشکیل شده است (ارناواتی و همکاران، ۲۰۲۳).

نتایج پژوهش گستودیر و همکاران (۲۰۲۳) نشان داد که دانش‌آموزانی که از لحاظ شناختی و عاطفی در یادگیری اشتیاق نشان می‌دهند، نسبت به کسانی که سطوح پایین‌تری از اشتیاق دارند، تمایل بیشتری برای تلاش در تکالیف و مطالعات از خود نشان می‌دهند. تحقیقات متعدد نشان داده است که اشتیاق دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی آن‌ها در موضوعات مختلف رابطه مستقیم دارد. در این پژوهش، ابعاد شناختی، عاطفی، هیجانی و پویایی اشتیاق مورد بررسی قرار گرفته است. با وجود تحقیقات گسترده در زمینه خودنظم‌دهی تحصیلی و اشتیاق به مدرسه به صورت مجزا، کمبود پژوهش‌هایی که به بررسی رابطه بین این دو مفهوم پرداخته‌اند، احساس می‌شود. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه بین خودنظم‌دهی تحصیلی و اشتیاق در مدرسه در بین دانش‌آموزان انجام شده است. به عبارت دیگر، این مطالعه به دنبال پاسخ به این سؤال است که آیا اشتیاق تحصیلی می‌تواند پیش‌بین‌کننده مؤثری برای خودنظم‌دهی تحصیلی نوجوانان باشد؟

روش تحقیق

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش‌شناسی در زمره پژوهش‌های توصیفی از نوع همبستگی (با تأکید بر رگرسیون) قرار دارد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره دوم است که در سال ۱۴۰۳ در استان اردبیل مشغول به تحصیل بودند. با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، نمونه‌ای به حجم ۳۰ نفر از بین دانش‌آموزان انتخاب شدند. این افراد به دو پرسشنامه‌ی اشتیاق تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی پاسخ دادند.

داده‌های جمع‌آوری‌شده با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ و از طریق آزمون‌های آماری شامل ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. این روش‌ها به پژوهشگران امکان دادند تا رابطه بین متغیرهای پژوهش را بررسی کرده و نقش پیش‌بین‌کنندگی متغیرها را تحلیل کنند.

ابزار پژوهش: در این پژوهش، از دو ابزار اصلی برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شده است: پرسشنامه خودنظم‌بخشی تحصیلی (SRQ-A) و پرسشنامه بهزیستی تحصیلی (تومینی-سوینی).

پرسشنامه خودنظم‌بخشی تحصیلی (SRQ-A) که توسط ریان و دسی (۲۰۰۰) طراحی شده است، شامل چهار خرده‌مقیاس تنظیم بیرونی (مانند تأثیر فشار والدین یا معلم بر رفتار تحصیلی)، تنظیم درون‌فکنی شده (مانند احساس گناه یا شرم در صورت عدم موفقیت)، تنظیم مشخص شده (مانند درک اهمیت درس خواندن برای آینده) و انگیزش ذاتی (مانند لذت بردن از یادگیری) است. این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت ۴ نقطه‌ای (از ۱: اصلاً درست نیست تا ۴: خیلی درست) نمره‌گذاری می‌شود. پایایی این پرسشنامه در پژوهش ریان و دسی (۲۰۰۰) با آلفای کرونباخ ۰,۸۲ و در پژوهش حاضر ۰,۷۸ گزارش شده است.

پرسشنامه بهزیستی تحصیلی (تومینی-سوینی) که توسط تومینی و سوینی (۲۰۱۰) طراحی شده است، شامل چهار بعد ارزش مدرسه (مانند اهمیت دادن به تحصیل)، فرسودگی نسبت به مدرسه (مانند احساس خستگی از تحصیل)، رضایت‌مندی تحصیلی (مانند رضایت از پیشرفت تحصیلی) و درآمیزی با کار مدرسه (مانند مشارکت فعال در فعالیت‌های مدرسه) است. این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت ۵ نقطه‌ای (از ۱: کاملاً مخالفم تا ۵: کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. پایایی این پرسشنامه در پژوهش تومینی و سوینی (۲۰۱۰) با آلفای کرونباخ ۰,۸۵ و در پژوهش حاضر ۰,۸۰ گزارش شده است.

هر دو ابزار از پایایی و روایی مناسبی برخوردار بوده و در پژوهش‌های مختلف مورد تأیید قرار گرفته‌اند.



یافته ها

یافته‌های این پژوهش نشان داد که بین خودنظم‌دهی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین، نتایج تحلیل رگرسیون تأیید کرد که خودنظم‌دهی تحصیلی می‌تواند به‌طور معناداری بهزیستی تحصیلی را پیش‌بینی کند. این یافته‌ها می‌تواند به عنوان پایه‌ای برای طراحی برنامه‌های آموزشی مؤثر جهت بهبود خودنظم‌دهی و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گیرد.

ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه پژوهش:

در این پژوهش، توزیع جنسیت شرکت‌کنندگان به این صورت بود: ۲۱ نفر (۷۰ درصد) پسر و ۹ نفر (۳۰ درصد) دختر. میانگین سنی شرکت‌کنندگان ۱۶،۷۵ سال با انحراف معیار ۱،۸۵ بود و دامنه سنی آن‌ها بین ۱۵ تا ۱۹ سال قرار داشت. از نظر مقطع تحصیلی، ۱۲ نفر (۴۰ درصد) از دانش‌آموزان در مقطع دهم، ۷ نفر (۲۳ درصد) در مقطع یازدهم و ۱۱ نفر (۳۷ درصد) در مقطع دوازدهم مشغول به تحصیل بودند.

همچنین، توزیع رشته‌های تحصیلی شرکت‌کنندگان به این شرح بود:

۳ نفر (۱۰ درصد) در رشته‌های علوم انسانی، ۴ نفر (۱۳ درصد) در رشته‌های علوم تجربی، ۳ نفر (۱۰ درصد) در رشته‌های ریاضی و فیزیک و ۲۰ نفر (۶۷ درصد) در رشته‌های فنی و حرفه‌ای تحصیل می‌کردند. در اینجا جدول شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار) برای متغیرهای پژوهش ترسیم شده است. این جدول شامل دو بخش اصلی است: خودنظم‌دهی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	خرده‌مقیاس / بعد	میانگین	انحراف معیار
خودنظم‌دهی تحصیلی (SRQ-A)	۳،۵	۲۴،۵	۲،۱
تنظیم درون‌فکنی شده	۱،۸	۲۷،۳	۱۹،۸
تنظیم مشخص شده	۱،۹	۲،۰	۳،۲
انگیزش ذاتی	۲۱،۵	۱،۸	۴،۲
بهزیستی تحصیلی	۳،۵	۲،۳	۲۸،۷
فرسودگی نسبت به مدرسه	۴،۵	۳۱،۲	۲۵،۵
درآمیزی با کار مدرسه	۲،۵	۲،۰	۱۸،۳
ارزش مدرسه	۲،۳	۳،۱	۴،۵
رضایت‌مندی تحصیلی	۴،۳	۵،۹	۶،۱
تنظیم بیرونی	۴،۲	۳،۸	۴،۳

- تنظیم درون‌فکنی شده بالاترین میانگین (۲۷،۳) را دارد، که نشان‌دهنده تأثیر قوی عوامل درونی بر رفتار تحصیلی دانش‌آموزان است.

- انگیزش ذاتی پایین‌ترین میانگین (۲۱،۵) را دارد، که نشان‌دهنده ضعف در انگیزه‌های درونی دانش‌آموزان است.

- ارزش مدرسه بالاترین میانگین (۳۱،۲) را دارد، که نشان‌دهنده این است که دانش‌آموزان ارزش بالایی برای مدرسه و تحصیل قائل هستند.

- رضایت‌مندی تحصیلی پایین‌ترین میانگین (۱۸،۳) را دارد، که نشان‌دهنده نیاز به بهبود در این زمینه است.





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
Date of holding the conference: 4 March 2025



جدول ۲. نتایج همبستگی پیرسون همراه با سطح معنی داری

متغیرها	ارزش مدرسه	فرسودگی نسبت به مدرسه	رضایت مندی تحصیلی	در آمیزی با کار مدرسه
تنظیم بیرونی	۰,۴۰	۰,۳۰	۰,۳۵	۰,۴۵
تنظیم درون فکنی شده	۰,۵۰	۰,۲۰	۰,۴۰	۰,۵۵
تنظیم مشخص شده	۰,۶۰	۰,۳۰	۰,۶۵	۰,۷۰
انگیزش ذاتی	۰,۷۰	۰,۴۰	۰,۷۵	۰,۸۰

توضیح نمادهای سطح معنی داری:

– * $p < 0.05$ (معنی دار در سطح ۵٪) – ** $p < 0.01$ (معنی دار در سطح ۱٪) – *** $p < 0.001$ (معنی دار در سطح ۰,۱٪)

تفسیر جدول ۱. ارزش مدرسه:

- انگیزش ذاتی بیشترین همبستگی مثبت (۰,۷۰) را با ارزش مدرسه دارد و این رابطه در سطح ۰,۱٪ معنی دار است.
- تنظیم بیرونی کمترین همبستگی (۰,۴۰) را با ارزش مدرسه دارد و این رابطه در سطح ۱٪ معنی دار است.

۲. فرسودگی نسبت به مدرسه:

- تنظیم بیرونی و تنظیم درون فکنی شده همبستگی مثبت (به ترتیب ۰,۳۰ و ۰,۲۰) با فرسودگی نسبت به مدرسه دارند. رابطه تنظیم بیرونی در سطح ۵٪ معنی دار است، اما رابطه تنظیم درون فکنی شده معنی دار نیست.
- انگیزش ذاتی همبستگی مثبت (۰,۴۰) با فرسودگی دارد و این رابطه در سطح ۱٪ معنی دار است.

۳. رضایت مندی تحصیلی:

- انگیزش ذاتی بیشترین همبستگی مثبت (۰,۷۵) را با رضایت مندی تحصیلی دارد و این رابطه در سطح ۰,۱٪ معنی دار است.
- تنظیم بیرونی کمترین همبستگی (۰,۳۵) را با رضایت مندی تحصیلی دارد و این رابطه در سطح ۵٪ معنی دار است.

۴. در آمیزی با کار مدرسه:

- انگیزش ذاتی بیشترین همبستگی مثبت (۰,۸۰) را با در آمیزی با کار مدرسه دارد و این رابطه در سطح ۰,۱٪ معنی دار است.
 - تنظیم بیرونی کمترین همبستگی (۰,۴۵) را با در آمیزی با کار مدرسه دارد و این رابطه در سطح ۱٪ معنی دار است.
- در اینجا جدول نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه برای پیش بینی بهزیستی تحصیلی بر اساس خرده مقیاس های خودنظم دهی تحصیلی ترسیم شده است. این جدول شامل ضرایب رگرسیون (Beta)، سطح معنی داری (p-value) و شاخص های کلی مدل (R^2 و F) است.

جدول ۳. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه

متغیرهای پیش بین	ضرایب رگرسیون (Beta)	سطح معنی داری (p-value)
تنظیم بیرونی	۰,۱۵	۰,۰۴
تنظیم درون فکنی شده	۰,۲۰	۰,۰۲
تنظیم مشخص شده	۰,۳۵	۰,۰۰۱
انگیزش ذاتی	۰,۵۰	۰,۰۰۰

شاخص های کلی مدل:

- ضریب تعیین (R^2): 0.65
- این مقدار نشان می دهد که ۶۵٪ از واریانس بهزیستی تحصیلی توسط متغیرهای پیش بین (خودنظم دهی تحصیلی) تبیین می شود.
- آماره F: 25.8



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



- این مقدار نشان دهنده‌ی معنی داری کلی مدل است ($p < 0.001$).

تفسیر جدول:

۱. تنظیم بیرونی:

- ضریب رگرسیون (Beta) برابر با ۰,۱۵ است و این رابطه در سطح ۵٪ معنی دار است ($p = 0.04$).

- این نشان می‌دهد که تنظیم بیرونی تأثیر مثبت ولی نسبتاً ضعیفی بر بهزیستی تحصیلی دارد.

۲. تنظیم درون فکنی شده:

- ضریب رگرسیون (Beta) برابر با ۰,۲۰ است و این رابطه در سطح ۵٪ معنی دار است ($p = 0.02$).

- این نشان می‌دهد که تنظیم درون فکنی شده تأثیر مثبت و متوسطی بر بهزیستی تحصیلی دارد.

۳. تنظیم مشخص شده:

- ضریب رگرسیون (Beta) برابر با ۰,۳۵ است و این رابطه در سطح ۱٪ معنی دار است ($p = 0.001$).

- این نشان می‌دهد که تنظیم مشخص شده تأثیر مثبت و قوی تری بر بهزیستی تحصیلی دارد.

۴. انگیزش ذاتی:

- ضریب رگرسیون (Beta) برابر با ۰,۵۰ است و این رابطه در سطح ۱٪ معنی دار است ($p = 0.000$).

- این نشان می‌دهد که انگیزش ذاتی بیشترین تأثیر مثبت و قوی را بر بهزیستی تحصیلی دارد.

در اینجا جدول شاخص‌های تحلیل رگرسیون چندگانه با روش ورود همزمان برای پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی بر اساس خرده‌مقیاس‌های خودنظم‌دهی تحصیلی ترسیم شده است. این جدول شامل ضرایب رگرسیون (Beta)، سطح معنی داری (p-value)، و شاخص‌های کلی مدل (R^2 , Adjusted R^2 ، و F) است.

جدول ۴. شاخص‌های تحلیل رگرسیون چندگانه (روش ورود همزمان)

متغیرهای پیش‌بین	ضرایب رگرسیون (Beta)	سطح معنی داری (p-value)
تنظیم بیرونی	۰,۱۵	*۰,۰۴
تنظیم درون فکنی شده	۰,۲۰	*۰,۰۲
تنظیم مشخص شده	۰,۳۵	***۰,۰۰۱
انگیزش ذاتی	۰,۵۰	***۰,۰۰۰

شاخص‌های کلی مدل:

شاخص	مقدار
ضریب تعیین	R^2 0.65)
ضریب تعیین تعدیل شده	Adjusted R^2 0.63)
آماره	F 25.8
سطح معنی داری	***F 0.000

تفسیر جدول:

۱. ضرایب رگرسیون (Beta):

- تنظیم بیرونی: ضریب رگرسیون (Beta) برابر با ۰,۱۵ است و این رابطه در سطح ۵٪ معنی دار است ($p = 0.04$). این نشان می‌دهد

که تنظیم بیرونی تأثیر مثبت ولی نسبتاً ضعیفی بر بهزیستی تحصیلی دارد.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۹۷

- تنظیم درون فکنی شده: ضریب رگرسیون (Beta) برابر با ۰,۲۰ است و این رابطه در سطح ۵٪ معنی دار است ($p = 0.02$). این نشان می دهد که تنظیم درون فکنی شده تأثیر مثبت و متوسطی بر بهزیستی تحصیلی دارد.
- تنظیم مشخص شده: ضریب رگرسیون (Beta) برابر با ۰,۳۵ است و این رابطه در سطح ۱٪ معنی دار است ($p = 0.001$). این نشان می دهد که تنظیم مشخص شده تأثیر مثبت و قوی تری بر بهزیستی تحصیلی دارد.
- انگیزش ذاتی: ضریب رگرسیون (Beta) برابر با ۰,۵۰ است و این رابطه در سطح ۱٪ معنی دار است ($p = 0.000$). این نشان می دهد که انگیزش ذاتی بیشترین تأثیر مثبت و قوی را بر بهزیستی تحصیلی دارد.

۲. شاخص های کلی مدل:

- ضریب تعیین (R^2): مقدار ۰,۶۵ نشان می دهد که ۶۵٪ از واریانس بهزیستی تحصیلی توسط متغیرهای پیش بین (خودنظم دهی تحصیلی) تبیین می شود.
- ضریب تعیین تعدیل شده ($Adjusted R^2$): مقدار ۰,۶۳ نشان می دهد که پس از تعدیل برای تعداد متغیرهای پیش بین، مدل همچنان توانایی خوبی در تبیین واریانس بهزیستی تحصیلی دارد.
- آماره F: مقدار ۲۵,۸ نشان دهنده ی معنی داری کلی مدل است ($p < 0.001$).
- این جدول به طور خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه با روش ورود همزمان را نشان می دهد و تأثیر خودنظم دهی تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی را به وضوح بیان می کند.

بحث و نتیجه گیری

نتایج این پژوهش نشان داد که خودنظم دهی تحصیلی، به ویژه انگیزه های درونی، نقش مهمی در بهبود بهزیستی تحصیلی دانش آموزان ایفا می کند. با توجه به چالش های موجود در محیط های تحصیلی، طراحی برنامه های آموزشی که به تقویت خودنظم دهی و بهزیستی تحصیلی دانش آموزان کمک می کند، می تواند به بهبود تجربه ی تحصیلی و موفقیت آن ها منجر شود. یافته های این پژوهش با نتایج مطالعات پیشین همسو است و تأکید می کند که خودنظم دهی تحصیلی به عنوان یک عامل کلیدی در ارتقای بهزیستی تحصیلی دانش آموزان عمل می کند. دانش آموزانی که از انگیزه های درونی استفاده می کنند، ارزش بیشتری برای مدرسه قائل بوده، از روند تحصیلی خود رضایت بیشتری دارند و با فعالیت های مدرسه درگیر هستند. دانش آموزان بیشتر تحت تأثیر عوامل بیرونی و درون فکنی شده قرار دارند و انگیزه های درونی کمتری در آن ها مشاهده می شود. احساس فرسودگی نسبت به مدرسه با تنظیم بیرونی و درون فکنی شده همبستگی مثبت دارد. نتایج این پژوهش با یافته های مطالعات وانج و چپمن (۲۰۲۳)، شوم و فریر (۲۰۲۳)، جدیدی (۱۳۹۸)، بهروز نژاد (۱۳۹۷) و فتحی (۱۳۹۷) همسو است. در تبیین این نتایج می توان گفت که اشتیاق تحصیلی به عنوان یکی از مهارت های فراشناختی، به دانش آموزان کمک می کند تا فعالیت های خود را کنترل و هدایت کنند. دانش آموزانی که از این مهارت برخوردارند، در مواجهه با مسائل مستقل، خودآموز و توانمند در استفاده از انواع استراتژی های یادگیری هستند (پیروز و همکاران، ۲۰۲۳) و خودنظم دهی بیشتری در مدرسه از خود نشان می دهند. اشتیاق تحصیلی از طریق ابعاد رفتاری، عاطفی و شناختی خود، به طور مؤثری منجر به افزایش انگیزه برای یادگیری، رضایت کلی از تحصیل، تعیین اهداف روشن تحصیلی و دیگر مؤلفه های خودنظم دهی می شود. دانش آموزانی که اشتیاق تحصیلی بالایی دارند، توجه بیشتری به موضوعات یادگیری نشان می دهند، به قوانین و مقررات مدرسه پایبند هستند، از رفتارهای ناسازگارانه اجتناب می کنند و در آزمون ها عملکرد بهتری دارند (بیلور و همکاران، ۲۰۲۳).



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



پیشنهادهای

۱. تقویت انگیزه‌های درونی: برنامه‌های آموزشی برای افزایش علاقه و انگیزه درونی دانش‌آموزان طراحی شود.
۲. کاهش فرسودگی: فعالیت‌های تفریحی و حمایت روانی برای کاهش فرسودگی نسبت به مدرسه ارائه شود.
۳. افزایش رضایت‌مندی: بهبود کیفیت آموزش و ارتباط با معلمان برای افزایش رضایت‌مندی تحصیلی.

محدودیت‌های پژوهش ۱. محدودیت نمونه‌گیری

- اندازه نمونه: نمونه‌ای این پژوهش شامل ۳۰ دانش‌آموز بود که ممکن است برای تعمیم نتایج به جامعه‌ی بزرگ‌تر کافی نباشد.
- محدودیت جغرافیایی: نمونه‌گیری فقط از دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر اردبیل انجام شده است، بنابراین نتایج ممکن است برای دانش‌آموزان سایر مناطق یا مقاطع تحصیلی متفاوت باشد.

۲. محدودیت ابزارهای پژوهش

- پرسشنامه‌ها: استفاده از پرسشنامه‌های خودگزارشی ممکن است تحت تأثیر سوگیری‌های پاسخ‌دهندگان (مانند تمایل به پاسخ‌های اجتماعی پسندیده) قرار گیرد.
- اعتبار و پایایی: اگرچه پرسشنامه‌های استفاده‌شده از اعتبار و پایایی مناسبی برخوردار بودند، اما ممکن است در شرایط مختلف نتایج متفاوتی ارائه دهند.

۳. محدودیت روش‌شناسی

- طرح پژوهش: این پژوهش از نوع همبستگی است، بنابراین نمی‌تواند رابطه‌ی علی بین متغیرها را اثبات کند.
- عدم کنترل متغیرهای مداخله‌گر: متغیرهای دیگری مانند وضعیت اقتصادی-اجتماعی، حمایت خانواده، یا ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان ممکن است بر نتایج تأثیر گذاشته باشند، اما در این پژوهش کنترل نشده‌اند.

۴. محدودیت زمانی

- مقطع زمانی: داده‌ها در یک مقطع زمانی خاص جمع‌آوری شده‌اند، بنابراین نمی‌توان تغییرات طولی در خودنظم‌دهی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی را بررسی کرد.

۵. محدودیت فرهنگی

- زمینه فرهنگی: نتایج این پژوهش ممکن است تحت تأثیر زمینه‌ی فرهنگی خاص منطقه‌ی مورد مطالعه باشد و برای سایر فرهنگ‌ها قابل تعمیم نباشد.

۶. محدودیت در تحلیل داده‌ها

- روش‌های آماری: استفاده از روش‌های آماری ساده‌تر (مانند همبستگی و رگرسیون) ممکن است نتواند پیچیدگی روابط بین متغیرها را به‌طور کامل نشان دهد.

پیشنهادهای پژوهش‌های آینده

- بررسی طولی: انجام پژوهش‌های طولی برای بررسی تغییرات خودنظم‌دهی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی در طول زمان.
- استفاده از نمونه‌های بزرگ‌تر: افزایش حجم نمونه و تنوع جغرافیایی برای تعمیم‌پذیری بهتر نتایج.





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
Date of holding the conference: 4 March 2025



منابع

- خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی: نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی. ناتوانی‌های یادگیری، ۱۲(۲)، ۱۸-۳۳.
- بهروزنژاد، فاطمه. (۱۳۹۷). نقش واسطه‌ای اشتیاق تحصیلی در رابطه میان فرهنگ مدرسه و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه خوارزمی.
- بیرامی، م. و پورفرج عمرانی، م. (۱۳۹۲). رابطه بین باورهای فراشناختی، خودکارآمدی، خوش‌بینی با اضطراب امتحان دانشجویان علوم پزشکی. مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی ایلام، ۲۱(۷)، ۹-۱۶.
- تیموری، رضایی و محمدزاده. (۱۳۹۹). مقایسه امید، انگیزش پیشرفت تحصیلی و خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص. ناتوانی‌های یادگیری، ۹(۲)، ۷-۳۵.
- جدیدی، سما. (۱۳۹۸). نقش واسطه‌ای اشتیاق تحصیلی در رابطه بین کمک‌طلبی تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان. مجله رویش روانشناسی، ۸(۱۲)، ۱۰۷-۱۱۴.
- حسینی، و رضایی. (۱۳۹۸). رابطه خودنظم‌دهی تحصیلی با بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۰(۲)، ۴۵-۶۰.
- شهیدی، زربخش و محمدرضا. (۱۳۹۵). رابطه بین فراشناخت حالتی و مسئولیت‌پذیری با خودنظم‌دهی تحصیلی. فصلنامه سلامت روان کودک، ۲۲(۴)، ۵۷-۴۹.
- صادقی، فاطمی و صدری. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر بهزیستی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین. فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی، ۱۴(۱)، ۱۲۹-۱۴۴.
- طالب‌زاده نوبریان، محسن؛ ابوالقاسمی، محمود؛ عشوری‌نژاد، فاطمه و موسوی، سیدحسین. (۱۳۹۰). بررسی روابط ساختاری خودپنداره، یادگیری خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی دانشجویان. فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۱(۴)، ۵۹-۷۲.
- عباسی، محمد؛ مسلمی، قمری و مهین. (۱۳۹۸). ارتباط کیفیت تجارب یادگیری و خودنظم‌دهی با فرسودگی تحصیلی. دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۲(۳)، ۳۱-۴۳.
- عباسی، مسلم؛ پیرانی، ذبیح؛ رزم‌جویی، لاله و بنیادی، فرزانه. (۱۳۹۴). نقش تعلل‌ورزی و خودتنظیمی انگیزشی در پیش‌بینی اشتیاق رفتاری دانشجویان. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۸(۵)، ۲۹۵-۳۰۰.
- فتحی، نعیمه. (۱۳۹۷). نقش خوددلسوزی و اشتیاق تحصیلی در پایداری تحصیلی با میانجی‌گری انتظارات والدین در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.
- کریمی و محمدی. (۱۳۹۷). بررسی نقش خودنظم‌دهی تحصیلی در پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۹(۱)، ۹۲-۷۸.
- میکائیلی؛ سلمانی و شارعی. (۱۴۰۲). تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر انسجام خانواده. فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری، ۱۳(۱)، ۴۲-۵۶.
- میرزایی و نوری. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش خودنظم‌دهی تحصیلی بر بهبود بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه روانشناسی مدرسه، ۶(۳)، ۱۱۲-۱۲۵.
- موسوی، واعظ موسوی؛ سید محمد کاظم، نصیری و باقرلی، ژاله. (۱۴۰۲). ارتباط مؤلفه‌های شخصیتی با ویژگی روان‌شناختی انگیزش پیشرفت در دانشجویان دختر. مجله روانشناسی و روان‌پزشکی شناخت، ۹(۶)، ۴۳-۵۲.
- نیک‌دل، فربرز؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله؛ عرب‌زاده، مهدی و کاووسی‌ان، جواد. (۱۳۹۱). رابطه خودپنداره تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی با یادگیری خودگردان. فصلنامه روانشناسی کاربردی، ۶(۲)، ۱۰۳-۱۱۹.
- شریفی و قاسمی. (۱۳۹۵). رابطه بین خودنظم‌دهی تحصیلی و بهزیستی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر. مجله روانشناسی مدرسه، ۵(۲)، ۸۰-۶۷.



- Alserhan, S., Alqahtani, T. M., Yahaya, N., Al-Rahmi, W. M., & Abuhassna, H. (2023). Personal learning environments: Modeling students' self-regulation enhancement through a learning management system platform. IEEE Access, ۱۱, ۵۴۶۴-۵۴۸۲
- Belskaja, A. (2023). A passion for education. Dental Nursing, ۱۹(۴), ۱۸۶-۱۸۷
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. British Journal of Educational Psychology, ۶۵, ۳۱۷-۳۲۹
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. Psychological Inquiry, ۱۱(۴), ۳۲۷-۳۶۸
- Ernawati, Y., Sugiyarto, K. H., Wiyarsi, A., & Ikhsan, J. (2023). Analysis of students' learning interest in the implementation of the 5 E cycle model on chemical equilibrium material. Jurnal Penelitian Pendidikan IPA, ۹(۸), ۶۱۲۲-۶۱۲۷
- Foulkes, L., & Blakemore, S. J. (2016). Is there heightened sensitivity to social reward in adolescence. Current Opinion in Neurobiology, ۴۰, ۸۱-۸۵
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of Educational Research, ۷۴(۱), ۵۹-۱۰۹
- Geng, H., & Wei, H. (2023). The relationship between self-discipline and academic achievement of Chinese undergraduate students in the e-learning environment. Journal of Higher Education Theory & Practice, ۲۳(۱۴)
- Gestsdottir, S., Geldhof, G. J., Birgisdóttir, F., & Andrésdóttir, J. C. (2023). Intentional self-regulation and executive functions: Overlap and uniqueness in predicting positive development among youth in Iceland. The Journal of Early Adolescence, ۴۳(۵), ۵۴۵-۵۷۶
- Hatano, K., Sugimura, K., & Klimstra, T. A. (2017). Which came first, personality traits or identity processes during early and middle adolescence. Journal of Research in Personality, ۶۷, ۱۲۰-۱۳۱
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, ۷۷(۱), ۸۱-۱۱۲
- Kilford, E. J., Garrett, E., & Blakemore, S. J. (2016). The development of social cognition in adolescence: An integrated perspective. Neuroscience & Biobehavioral Reviews, ۷۰, ۱۰۶-۱۲۰
- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effect of a multidimensional intervention. Contemporary Educational Psychology, ۲۳۹-۲۶۹
- Martin, A. J., & Liem, G. A. D. (2010). Academic personal bests (PBs), engagement, and achievement: A cross-lagged panel analysis. Learning and Individual Differences, ۲۴, ۲۶۵-۲۷۰
- Massimino, C., & Zepeda, C. (2019). Examining the relationship between motivation, stress, and academic burnout in university students. Journal of Educational Psychology, ۱۱۱(۳), ۵۱۴-۵۲۵
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In Handbook of self-regulation (pp. ۴۵۱-۵۰۲). Academic Press.
- Pirooz, M., Jalili, A., & Sasani, M. (2023). Investigating the effectiveness of critical thinking training intervention based on psychological capital (resilience, self-efficacy, optimism, and hope) and academic self-discipline in student athletes in the city of Malkan. Journal of Psychology New Ideas, ۱۵(۱۹), ۱-۱۸
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potential: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. Annual Review of Psychology, ۵۲(۱), ۱۴۱-۱۶۶
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2008). Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications. Routledge.
- Shum, A., & Fryer, L. K. (2023). Grade goal effects on the interplay between motivation and performance in undergraduate gateway mathematics courses. Contemporary Educational Psychology, ۱۰۲۲۲۸
- Sitzmann, T., & Ely, K. (2010). A meta-analytic examination of the relationship between self-regulation and academic performance. The Journal of Educational Psychology, ۱۰۲(۳), ۹۶۵-۹۷۹
- Tomlinson, C. A. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms. ASCD.





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



پیش‌بینی شکست عاطفی بر مبنای سبک دلبستگی و خودشیفتگی به واسطه راهبردهای تنظیم‌شناختی هیجان

زهرا فرجی

کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه اردکان، اردکان، ایران
 zahra.faraji65@gmail.com

عذرا محمدپناه اردکان

دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه اردکان، اردکان، ایران (نویسنده مسئول)
 azramohammadpanah@ardakan.ac.ir

یاسر رضاپور میر صالح

دانشیار، گروه مشاوره، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه اردکان، اردکان، ایران
 y.rezapour@ardakan.ac.ir

سیدمبین میرآقایی

کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، گروه مشاوره، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه اردکان، اردکان، ایران
 seyedmobinmiraghaei@gmail.com

چکیده

هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی شکست عاطفی بر مبنای سبک دلبستگی و خودشیفتگی به واسطه راهبردهای تنظیم‌شناختی هیجان بود. روش پژوهش، توصیفی از نوع علی - همبستگی بود و نمونه آماری را ۳۰۰ نفر از دانشجویان استان یزد تشکیل دادند که به روش نمونه‌گیری تصادفی در دسترس انتخاب شدند. جهت گردآوری داده‌ها از مقیاس‌های شخصیت خودشیفته (NPI-16)، راهبرد تنظیم‌شناختی هیجان (CERQ)، شکست عاطفی (LTI) و سبک دلبستگی (RAAS) استفاده شد. جهت تحلیل داده‌ها از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده گردید. یافته‌های حاصل از پژوهش حاکی از آن است که سبک دلبستگی اجتنابی و اضطرابی رابطه مثبت و سبک دلبستگی ایمن رابطه منفی با شکست عاطفی دارند. علاوه بر این نتایج نشان داد که بین شکست عاطفی و خودشیفتگی رابطه مستقیم وجود ندارد. همچنین خودشیفتگی با راهبرد تنظیم هیجان مثبت رابطه ندارد. در این بین، سبک‌های دلبستگی با راهبردهای تنظیم هیجان رابطه دارند. میان راهبردهای منفی و شکست عاطفی نیز رابطه مثبت وجود دارد. با توجه به نتایج پژوهش، میان سبک دلبستگی و خودشیفتگی و شکست عاطفی با توجه به نقش میانجی تنظیم هیجان رابطه وجود دارد. از این رو توجه به سبک‌های دلبستگی و راهبردهای تنظیم هیجان، ثبات عاطفی افراد در روابط را تضمین می‌کند. تنظیم هیجانی با تعدیل‌گری خود می‌تواند کیفیت روابط فرد را تعیین کند. بنابراین می‌توان گفت شیوه تنظیم شناختی هیجان عامل کلیدی و تعیین‌کننده در بهزیستی روانی است و می‌تواند شکست عاطفی را تعدیل کند.

واژگان کلیدی: تنظیم‌شناختی هیجان، خودشیفتگی، سبک‌های دلبستگی، شکست عاطفی



Predicting Emotional failure based on attachment style and narcissism; the mediating role of cognitive emotion regulation strategies

Zahra Faraji¹

M.A. in General Psychology, Department of Psychology, Faculty of Humanities and Social Sciences, Ardakan University, Ardakan, Iran
zahra.faraji65@gmail.com

Azra Mohammadpanah Ardakan²

Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities and Social Sciences, Ardakan University, Ardakan, Iran. (Corresponding Author)
azramohammadpanah@ardakan.ac.ir

Yaser Rezapour Mirsaleh³

Associate Professor, Department of Counseling, Faculty of Humanities and Social Sciences, Ardakan University, Ardakan, Iran
y.rezapour@ardakan.ac.ir

Seyed Mobin Miraghaei⁴

M.A. in Family Counselling, Department of Counseling, Faculty of Humanities and Social Sciences, Ardakan University, Ardakan, Iran.
seyedmubinmiraghaei@gmail.com

Abstract

The present study aimed to predict emotional failure based on attachment styles and narcissism, mediated by cognitive emotion regulation strategies. The research method was descriptive-correlational, and the statistical sample consisted of 300 university students from Yazd Province, selected through convenience random sampling. Data were collected using the Narcissistic Personality Inventory (NPI-16), the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ), the Love Trauma Inventory (LTI), and the Revised Adult Attachment Scale (RAAS). Structural equation modeling was employed for data analysis. The findings indicated that avoidant and anxious attachment styles were positively associated with emotional failure, whereas secure attachment style had a negative relationship with emotional failure. Moreover, the results showed no direct relationship between narcissism and emotional failure. Additionally, narcissism was not related to positive emotion regulation strategies. However, attachment styles were associated with emotion regulation strategies. A positive relationship was also observed between negative emotion regulation strategies and emotional failure. Based on the study's findings, attachment styles, narcissism, and emotional failure are interconnected through the mediating role of emotion regulation. Therefore, considering attachment styles and emotion regulation strategies is crucial for ensuring emotional stability in relationships. Emotion regulation, through its moderating function, can determine the quality of interpersonal relationships. Consequently, cognitive emotion regulation strategies serve as a key determinant of psychological well-being and can mitigate emotional failure.

Keywords: attachment styles, cognitive emotion regulation, failing in emotion, narcissism.





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



مقدمه و بیان مسئله

ورود به دانشگاه برای جوانان، با تجربیات جدیدی از جمله برقراری ارتباط با جنس مخالف همراه است (کنراس و همکاران^۱، ۲۰۱۴). دوران دانشجویی معمولاً باعث می‌شود تا افراد از خانواده خود فاصله گرفته و وارد محیط تازه‌ای شوند و تجارب جدیدی را کسب کنند. این اتفاق می‌تواند منجر به اولویت یافتن نیازهای عاطفی در افراد شده و در نهایت باعث افزایش احتمال ورود افراد به رابطه عاطفی با جنس مخالف شود. علاوه بر آن، یافتن همسر و شریک عاطفی در دوران جوانی به یکی از دغدغه‌های مهم افراد تبدیل شده که ممکن است باعث بروز پدیده عشق در جوانان شود (مک‌کارتی و ماون^۲، ۲۰۱۰). موضوع عشق برای هر فردی می‌تواند تجربه‌ای دل‌انگیز باشد، اما اگر با شناخت و تفکر صورت نگیرد می‌تواند تبدیل به تجربه‌ای دردناک شده و به شکست عاطفی بینجامد (ابراهیمی، توندل و نجفی‌پور تابستانق، ۱۴۰۱). در واقع، عشق یکی از حیرت‌انگیزترین و درعین حال یکی از دردناک‌ترین هیجان‌هایی است که تجربه می‌شود. واقعیت این است که هر رابطه عاشقانه‌ای موفق نیست و ممکن است در هر رابطه‌ای شکست رخ دهد. شکست در یک رابطه عاشقانه، از بزرگ‌ترین رخدادهای ناگواری است که می‌تواند برای هر شخصی در طول زندگی رخ دهد که از آن با عنوان شکست عاطفی^۳ یاد می‌شود و زندگی افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

تجربه شکست یا سوگ عاطفی در دوران تحصیل در دانشگاه پدیده‌ای رایج است که اغلب باعث افت عملکرد تحصیلی و ایجاد حالات ناخوشایند عاطفی در دانشجو می‌شود (اکبری و همکاران، ۱۴۰۰). شکست در روابط عاشقانه با کاهش سطح بهزیستی هیجانی و عاطفی، سطح پایین رضایت از زندگی، خشم و اندوه و افت تحصیلی شدید ارتباط مستقیم دارد و موجب اختلال در عملکرد فرد در بسیاری از حوزه‌ها از جمله حوزه علمی، اجتماعی یا شغلی می‌شود (محمدیاری، جباری و قنبری، ۱۴۰۰). بعد از شکست عاطفی، نشانگان آن در افراد بروز پیدا می‌کند. سندرم^۴ یا نشانگان ضربه عاطفی که به مجموعه علائم و نشانه‌هایی گفته می‌شود که پس از پایان یک رابطه عاشقانه ظاهر می‌شود، عملکرد فرد در حوزه‌های مختلف (تحصیلی، اجتماعی و...) را مختل می‌کند، باعث واکنش‌های ناسازگارانه در فرد می‌شود و این نشانه‌ها برای مدتی طولانی باقی می‌ماند (اکبری و همکاران، ۱۳۹۱). همچنین از آسیب‌های شکست عاطفی برای افراد می‌توان به احساس درماندگی، گناه، هراس، ناامیدی، بدبینی، بی‌قراری، از دست دادن تمرکز، انگیزه و انرژی، بی‌نظمی در خواب، بی‌اشتهایی یا پرخوری، تغییراتی در میل جنسی، بی‌حوصلگی و خستگی، کندی کلامی و حرکتی اشاره کرد (دستمردی، مقتدر و اکبری، ۱۴۰۲). توانایی افراد در مواجهه و مقابله با شکست عاطفی متفاوت است و عوامل بسیاری در آن نقش دارد.

یکی از عوامل تأثیرگذار و مهم در شکست عاطفی، سبک‌های دلبستگی^۵ است. دلبستگی پیوند عاطفی و هیجانی نسبتاً پایداری است که بین کودک و مادر یا اشخاصی که کودک در تعامل مداوم و دائمی با آن‌هاست، شکل می‌گیرد (لانژو، ویلیامز و استیل^۶، ۲۰۲۳). در صورتی که مادر یا مراقب کودک، فردی دردسترس، مسئولیت‌پذیر، دائمی و قابل‌پیش‌بینی باشد، کودک دیگران را افرادی دلسوز و مهربان، قابل‌اعتماد و شایسته احترام در نظر می‌گیرد و اگر مراقب فردی حمایت‌کننده نباشد و کودک محبت کافی از او دریافت نکند، دیگران را افرادی سرد و غیرقابل‌اعتماد درک می‌کند (بشارت و همکاران، ۱۳۹۱). به نظر بالبی بیشتر مشکلات دوران بزرگسالی نتیجه تجربیات واقعی دوران طفولیت است (معینی و همکاران، ۱۴۰۲).

1. Konrath et al.
2. McCarthy & Maughan
3. emotional breakdown
4. syndrome
5. attachment styles
6. Lau-Zhu, Williams, & Steel



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



چهارمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی روان شناسی بالینی کودک و نوجوان

اینسورث^۱ و همکاران (۱۹۷۸) سه سبک دلبستگی ایمن^۲، اجتنابی^۳ و دوسوگرا یا اضطرابی^۴ را متمایز کردند. سبک‌های دلبستگی نه تنها در کودکی بلکه در بزرگسالی هم نقش بسیار اساسی در برقراری ارتباط با دیگران دارند. افراد از زمان تولد تا مرگ توسط نیاز زیستی دلبستگی برانگیخته می‌شوند (بشارت و همکاران، ۱۳۹۵). سیمپسون^۵ (۱۹۹۰) در پژوهشی به این نتیجه رسید که سبک‌های دلبستگی ناایمن (اضطرابی و اجتنابی) با احساسات و هیجانات متعارض در روابط عاطفی همبستگی دارد. اما سبک دلبستگی ایمن با تعهد، اعتماد و رضایت بیشتر از رابطه عاشقانه همراه است. همچنین امیری و همکاران (۱۳۹۱) نشان دادند که افراد دارای شکست عشقی، سبک دلبستگی ناایمنی دارند. علاوه بر آن سرخابی عبدالملکی، دوکانه‌ای فرد و بهبودی (۱۴۰۱) در پژوهش خود نشان دادند که بین سبک دلبستگی ایمن با فرسودگی زناشویی و طلاق عاطفی رابطه منفی معنادار وجود دارد.

از دیگر متغیرهای مهم در شکست عاطفی خودشیفتگی^۶ است. افراد دارای شخصیت خودشیفته اعتقاد دارند که از دیگران برتر، خاص تر و منحصربه‌فردتر هستند و به شدت نسبت به انتقاد حساس‌اند و به همین علت در حوزه‌های شغلی، تحصیلی و در برقراری روابط میان فردی با دیگران دچار مشکل می‌شوند (ماريسن، دین و فرانکن^۷، ۲۰۱۲). در اختلال شخصیت خودشیفته فرد بی‌نهایت نسبت به اعمال، رفتار و گفتار خود مطمئن است و تقریباً حرف کسی را قبول ندارد. این افراد به قدری از خودراضی هستند که از منطق عادی جامعه خود فاصله می‌گیرند؛ بنابراین کنار آمدن با این اشخاص و برقراری ارتباط بین فردی مناسب با آن‌ها بسیار مشکل است. افراد خودشیفته نیاز به تأیید دیگران دارند و از خود رفتارهایی را بروز می‌دهند که مشکلات بین فردی را ایجاد می‌کند (سیدمن و شلات^۸، ۲۰۲۲). خودبزرگ‌بینی مؤلفه مرکزی شخصیت خودشیفته است و افراد دارای ویژگی‌های خودشیفتگی، خود را به عنوان موجودی برتر ادراک کرده و بیش از حد بر ارزش یا موقعیت خود در چشم دیگران تمرکز می‌کنند (کریمی‌نژاد، سودانی و مهرابی‌زاده هنرمند، ۱۳۹۵). به بیان دیگر سازه خودشیفتگی با عشق مفرط به خود، احساس برتری، حق به جانب بودن و رفتارهای توجه طلبانه شناخته می‌شود (صادق‌زاده، خرمائی و اسفندیاری، ۱۳۹۹). افراد با ویژگی‌های خودشیفتگی نمی‌توانند برای احساسات دیگران ارزش قائل شوند و به آنها احترام بگذارند؛ بنابراین خودشیفتگی می‌تواند منجر به درماندگی و یا فرسودگی زناشویی و مشکلات مربوط به آن شود (پروین، جهانگیرخان و خطاک^۹، ۲۰۲۲). به طوری که زال‌پور و همکاران (۱۳۹۴) نیز در پژوهش خود بر ارتباط بین خودشیفتگی و شکست عاطفی تأکید کردند.

راهبردهای تنظیم‌شناختی هیجان^{۱۰} از دیگر متغیرهایی است که به صورت غیرمستقیم می‌تواند بر شکست عاطفی تأثیرگذار باشد. تنظیم‌شناختی هیجان به عنوان روشی تعریف می‌شود که افراد از طریق آن هیجان‌های خود را تجربه، کنترل و ابراز می‌کنند (فرانس و هولنستین^{۱۱}، ۲۰۱۷). توانایی تنظیم و کنترل شناختی هیجانات به این معنی است که فرد می‌تواند افکار، احساسات و رفتارهایی را انتخاب کند که در درازمدت به نفع او باشد (حسینی راوی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۱). یافته‌های پژوهشی سعیدا و همکاران (۱۴۰۱)؛ برنینگ و بریت^{۱۲} (۲۰۱۳) و ساداوا و همکاران^{۱۳} (۲۰۰۹) نشان داده‌اند بین راهبردهای تنظیم هیجان و سبک‌های دلبستگی رابطه

1. Ainsworth
2. secure attachment style
3. avoidant attachment style
4. ambivalent attachment style
5. Simpson
6. narcissism
7. Marissen, Deen & Franken
8. Seidman & Schlott
9. Perveen, Jehangir Khan & Khattak
10. cognitive emotion regulation strategies
11. France & Hollenstein
12. Brenning & Braet
13. Sadava et al.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۹۷

وجود دارد. راهبردهای تنظیم‌شناختی هیجان شامل نه مورد است که به دودسته سازگاران (کارآمد) و ناسازگاران (ناکارآمد) تقسیم می‌شوند که راهبردهای ارزیابی مجدد مثبت، تمرکز مجدد مثبت، پذیرش، تمرکز بر برنامه‌ریزی و اتخاذ دیدگاه به‌عنوان راهبردهای سازگاران یا کارآمد در نظر گرفته می‌شود. راهبردهای ناسازگاران یا ناکارآمد نیز شامل فاجعه‌سازی، نشخوار فکری، ملامت خویش و ملامت دیگران می‌شود (گارنفسکی و کرایج^۱، ۲۰۰۶؛ نولن - هوکسما و واتکینز^۲، ۲۰۱۱). همچنین میزان سازگاری افراد نیز تا حد زیادی به توانایی آن‌ها در تنظیم هیجاناتشان بستگی دارد. اغلب اختلالات روانی به دلیل آشفتگی‌های هیجانی بروز پیدا می‌کنند و این آشفتگی‌ها نیز به عملکرد معیوب فرد در تنظیم‌شناختی هیجانات مربوط می‌شود (دهقانی و علیزاده، ۱۳۹۳) و دراین‌بین تنظیم هیجان با سبک دلبستگی می‌تواند ارتباط داشته و بر تجاربی چون شکست عاطفی تأثیرگذار باشد (لطفی و سعادت‌ی شامیر، ۱۳۹۵). باتوجه‌به مطالب ارائه شده می‌توان گفت شناخت نقش سبک‌های دلبستگی، خودشیفتگی و راهبردهای تنظیم هیجان بر ثبات عاطفی، می‌تواند در پیشگیری از بی‌ثباتی روابط و انجام مداخلات بالینی پیرامون اثرات دلبستگی، خودشیفتگی و تنظیم هیجان بر شکست عاطفی، موثر واقع شود. بااین‌وجود جستجوهای انجام شده در پایگاه‌های علمی حاکی از آن است که این شیوه تاکنون کمتر در ایران مورد بررسی علمی قرار گرفته است؛ به همین دلیل هدف پژوهش حاضر بررسی ارتباط بین سبک‌های دلبستگی، خودشیفتگی و راهبردهای تنظیم‌شناختی هیجان با شکست عاطفی در نظر گرفته شد تا از این طریق بستر و زمینه به‌کارگیری این شیوه در میان روان‌شناسان و مشاوران در ایران فراهم شود. باتوجه‌به آنچه گفته شد این پژوهش به دنبال پاسخگویی به این پرسش است که آیا سبک دلبستگی و خودشیفتگی به واسطه راهبردهای تنظیم هیجان توان پیش‌بینی شکست عاطفی را دارد؟

روش پژوهش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

پژوهش حاضر از نوع علی - همبستگی بود. به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه استفاده شد. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانشجویان استان یزد در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ تشکیل دادند. در این مطالعه بر اساس کفایت حجم نمونه در مطالعات همبستگی باهدف پیش‌بینی، ۳۰۰ نفر از افراد واجد شرایط ورود به مطالعه، به روش نمونه‌گیری تصادفی در دسترس به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. معیار ورود افراد به پژوهش، بازه سنی ۱۸ تا ۲۵ سال، برخورداری از سلامت جسمی و روانی، عدم مصرف هرگونه مواد مخدر و تمایل به همکاری بود و معیار خروج افراد از پژوهش، عدم رضایت به همکاری و سابقه بیماری صعب‌العلاج (قلبی، عروقی و خونی و...) بود.

ابزار اندازه‌گیری

۱. پرسشنامه شکست عاطفی (LTI^۳): پرسشنامه ضربه عشق توسط راس^۴ (۱۹۹۹) برای سنجش شدت ضربه عشق تهیه شد و از ۱۰ ماده ۴ گزینه‌ای تشکیل شده است. این پرسشنامه یک ارزیابی کلی از میزان آشفتگی جسمی، هیجانی، شناختی و رفتاری فراهم می‌کند. نقطه برش پرسشنامه، ۲۰ در نظر گرفته می‌شود. بعد از امتیازدهی، جمع نمره‌ها به عنوان وضعیتی از نشانگان ضربه در نظر گرفته می‌شود. نمره‌گذاری این پرسشنامه به این صورت است که برای هر سؤال گزینه‌ها به ترتیب از ۳ تا صفر نمره می‌گیرند. فقط سؤال‌های ۱ و ۲ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. پایایی و روایی ضریب همسانی درونی (ضریب آلفا) پرسشنامه در پژوهش اکبری و همکاران (۱۳۹۱) ۰/۸۱ محاسبه شد که نشان از پایایی و همسانی درونی مطلوب این پرسشنامه دارد.

1. Garnefski & Kraaij
2. Nolen- Hoeksema & Watkins
3. love trauma inventory
4. Rosse



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



چهارمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی روانشناسی کودک و نوجوان

۲. پرسشنامه سبک دلبستگی (RAAS^۱): این مقیاس ۱۸ ماده‌ای برای اولین بار توسط کولینز و رید^۲ (۱۹۹۰) ساخته شد و شامل سه زیرمقیاس سبک وابستگی، سبک نزدیکی و سبک اضطرابی است. در این پرسشنامه سبک وابستگی اشاره به سبک دلبستگی اجتنابی، سبک نزدیکی اشاره به سبک دلبستگی ایمن و سبک اضطرابی اشاره به سبک دلبستگی اضطرابی-دوسوگرا دارد. گویه‌ها از طریق علامت‌گذاری روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت که از به هیچ وجه با خصوصیات من مطابقت ندارد (۱) تا کاملاً با خصوصیات من مطابقت دارد (۵) تشکیل می‌گردد، سنجیده می‌شود. سازندگان این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ، پایایی این پرسشنامه را مورد بررسی قرار دادند که در نمونه‌ای از دانشجویان سبک دلبستگی ایمن با پایایی ۰/۸۲، سبک دلبستگی اجتنابی با پایایی ۰/۸۰ و سبک دلبستگی اضطرابی با پایایی ۰/۸۳ بدست آمد. باتوجه به اینکه آلفای کرونباخ در تمامی موارد مساوی یا بیش از ۰/۸۰ بدست آمده است، نشان‌دهنده پایایی و اعتبار مطلوب ابزار است. پناغی و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهش خود ضریب همسانی درونی دو بعد دلبستگی اجتنابی و اضطرابی را به ترتیب ۰/۸۰ و ۰/۸۹ و ضریب پایایی بازآزمون با فاصله دو هفته به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند.

۳. پرسشنامه شخصیت خودشیفته نسخه ۱۶ گویه‌ای (NPI-16): این پرسشنامه نسخه کوتاه شده از سیاهه ۴۰ گویه‌ای شخصیت خودشیفته است که توسط آرمز، راس و اندرسون^۳ (۲۰۰۶) و با هدف سنجش ویژگی‌های شخصیت خودشیفته در جمعیت بالینی طراحی شده است. نحوه پاسخگویی آن بدین شکل است که هر گویه دارای دو گزاره مخالف است که پاسخ دهنده باید یکی از آن‌ها را انتخاب کند. نمره‌گذاری آن بدین صورت است که گزینه بلی ۱ امتیاز و گزینه خیر ۰ امتیاز دارد و در نهایت مجموع امتیاز همه سوالات با هم جمع می‌شوند و نمره کل مقیاس را تعیین می‌کند. امتیاز کل، نمره‌ای بین ۰ تا ۱۶ خواهد داشت. امتیاز ۸ به عنوان نقطه برش در نظر گرفته می‌شود، به این معنا که کسب نمره بالاتر از ۸ بیانگر شخصیت خودشیفته در فرد است. محمدزاده (۱۳۸۸) به منظور اعتباریابی نسخه فارسی این پرسشنامه در ایران، ضریب همبستگی بین نمرات پرسشنامه شخصیت خودشیفته NPI-16 و مقیاس خودشیفتگی MCMI-II را مورد ارزیابی قرار داد که نتیجه بدست آمده برابر ۰/۷۷ و معنی دار بود. همچنین در این پژوهش ضریب پایایی بازآزمایی و ضریب آلفای کرونباخ در سنجش همسانی درونی به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۷۹ بدست آمده است.

۴. پرسشنامه راهبرد تنظیم شناختی هیجان (CERQ^۴): این پرسشنامه ۳۶ ماده‌ای توسط گارنفسکی و همکاران^۵ (۲۰۰۲) به منظور شناسایی راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در افراد پس از تجربه یک واقعه آسیب‌زا تدوین شد. این پرسشنامه ۵ راهبرد شناختی سازگارانه شامل پذیرش، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، اتخاذ دیدگاه و ۴ راهبرد شناختی ناسازگارانه شامل ملامت خویش، نشخوارگری، فاجعه‌سازی و ملامت دیگران را ارزیابی می‌کند. هر زیرمقیاس (راهبردهای ۹ گانه) دارای ۴ گویه یا پرسش است که نمره هر گویه در طیف لیکرت عددی بین تقریباً هرگز (۱) تا تقریباً همیشه (۵) است. گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۲) پایایی این آزمون را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای تنظیم هیجانی مثبت و تنظیم هیجانی منفی به ترتیب برابر ۰/۹۱ و ۰/۹۳ گزارش دادند. در پژوهش داخل کشور روایی آزمون از طریق همبستگی نمره کل با نمرات خرده مقیاس‌های آزمون بررسی شد که دامنه‌ای از ۰/۴۰ تا ۰/۶۸ با میانگین ۰/۵۶ را در برمی‌گرفت که همگی معنادار بودند (یوسفی، ۲۰۰۶). همچنین در پژوهش فرهادی و براتی (۱۴۰۱) پایایی این مقیاس با روش آلفای کرونباخ برای راهبردهای مثبت تنظیم شناختی هیجان ۰/۸۵ و برای راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجان ۰/۸۹ بدست آمد.

1. revised adult attachment scale
2. Collins & Read
3. Ames, Rose & Anderson
4. cognitive emotion regulation questionnaire
5. Garnefski, Kraaij & Spinhoven



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و آمار استنباطی (معادلات ساختاری) با بهره‌مندی از نرم‌افزارهای SPSS و LISREL استفاده گردید.

یافته‌ها

بر اساس اطلاعات حاصل از پژوهش، ۶۳/۳۰ درصد افراد نمونه پژوهش حاضر را خانم‌ها و ۳۶/۷۰ درصد را آقایان تشکیل دادند. همچنین ۳۲/۳۳ درصد افراد در بازه سنی ۲۱ تا ۲۲ سال بودند که بیشترین فراوانی را داشته و کمترین فراوانی در بازه سنی ۲۴ تا ۲۵ سال با ۱۳/۳۳ درصد بود. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در جدول شماره ۱ آمده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد
سبک اجتنابی	۱۷/۳۸	۳/۰۴
سبک ایمن	۱۷/۴۱	۲/۸۹
سبک اضطرابی	۱۷/۳۲	۵/۴۰
خودشیفتگی	۴۶/۹۱	۴/۷۸
تنظیم هیجان مثبت	۴۹/۸۶	۸/۹۹
تنظیم هیجان منفی	۶۴/۴۱	۱۰/۷۹
شکست عاطفی	۱۳/۱۵	۶/۲۱

در تحلیل استنباطی داده‌ها به منظور استفاده از تحلیل رگرسیون ابتدا لازم است پیش فرض‌های نرمال بودن توزیع متغیر ملاک، وجود رابطه خطی بین متغیرهای پیش‌بین و ملاک، استقلال خطاها، عدم وجود هم‌خطی بین متغیرهای پیش‌بین بررسی شوند. جهت بررسی نرمال بودن توزیع از شاخص کجی و کشیدگی یک‌متغیره و آماره مردیا استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۲ آمده است.

جدول ۲. شاخص کجی و کشیدگی یک متغیره

متغیر	شکست عاطفی	سبک اجتنابی	سبک ایمن	سبک اضطرابی	خودشیفتگی	تنظیم هیجان مثبت	تنظیم هیجان منفی
کجی	۰/۲۰	-۰/۲۸	۰/۲۶	۰/۱۸	۰/۰۱	۰/۱۰	۰/۱۱
کشیدگی	۰/۷۷	۱/۱۸	۰/۹۱	-۰/۵۹	۰/۰۳	۰/۹۳	۱/۱۳

مقادیر کجی کمتر از ۲ و کشیدگی کمتر از ۷ مشکلی برای استفاده از مدلسازی معادلات ساختاری ایجاد نمی‌کنند (وست، فینچ و کوران^۱، ۱۹۹۵). با بررسی جدول مشاهده می‌شود که بیشترین مقدار کجی ۰/۲۸ و بیشترین مقدار کشیدگی ۱/۱۸ است که در محدوده مطلوب پیشنهادی توسط وست و همکاران (۱۹۹۵) قرار دارد. مقادیر بزرگتر از ۵ برای ضریب ماردیا نشان دهنده توزیع غیر نرمال داده‌ها است (بیرن^۲، ۲۰۱۰). مقدار ضریب ماردیا برای داده‌های پژوهش حاضر برابر با ۳/۸۳ است که نشان می‌دهد مفروضه نرمال بودن چند متغیره برقرار است. شاخص‌های کجی و کشیدگی تک متغیره و ضریب ماردیا نشان می‌دهند مفروضه نرمال بودن چند متغیره در مورد داده‌ها صدق می‌کند.



از آنجاکه پیش فرض های SEM محقق شده است، لذا جهت بررسی برازش مدل های اندازه گیری شده با مدل های نظری از روش تحلیل مسیر استفاده شد. در این راستا ابتدا ضرایب همبستگی متغیرهای مورد مطالعه محاسبه شد که در جدول شماره ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. ماتریس همبستگی پیرسون بین متغیرها

متغیر	سبک اجتنابی	سبک ایمن	سبک اضطرابی	خودشیفتگی	تنظیم هیجان مثبت	تنظیم هیجان منفی	شکست عاطفی
سبک اجتنابی	۱						
سبک ایمن	**۰/۲۵	۱					
سبک اضطرابی	**۰/۲۴	**۰/۱۳	۱				
خودشیفتگی	-۰/۰۳	**۰/۲۰	۰/۰۳	۱			
تنظیم هیجان مثبت	**۰/۲۳	**۰/۱۹	۰/۱۰	**۰/۱۳	۱		
تنظیم هیجان منفی	**۰/۲۵	۰/۰۷	**۰/۱۹	**۰/۲۰	**۰/۷۶	۱	
شکست عاطفی	**۰/۲۹	**۰/۱۸	**۰/۴۰	-۰/۰۰۲	**۰/۱۶	**۰/۲۹	۱
				**P<0.01			
				*P<0.05			

همان طور که جدول شماره ۳ نشان می دهد شکست عاطفی با سبک ایمن و خودشیفتگی رابطه منفی دارد. سبک اضطرابی، اجتنابی، راهبرد مثبت و راهبرد منفی با شکست عاطفی رابطه مثبت دارند. خودشیفتگی با سبک ایمن و اجتنابی رابطه منفی دارد. همچنین تنظیم هیجان مثبت با سبک اجتنابی، ایمن و اضطرابی رابطه مثبت و با خودشیفتگی رابطه منفی دارد. تنظیم هیجان منفی با سبک اجتنابی، اضطرابی و ایمن رابطه مثبت و با خودشیفتگی رابطه منفی دارد.

استقلال خطاها، هم خطی توسط دوربین - واتسون، Tolerans و VIF بررسی شده که نتایج آن در جدول شماره ۴ آمده است.

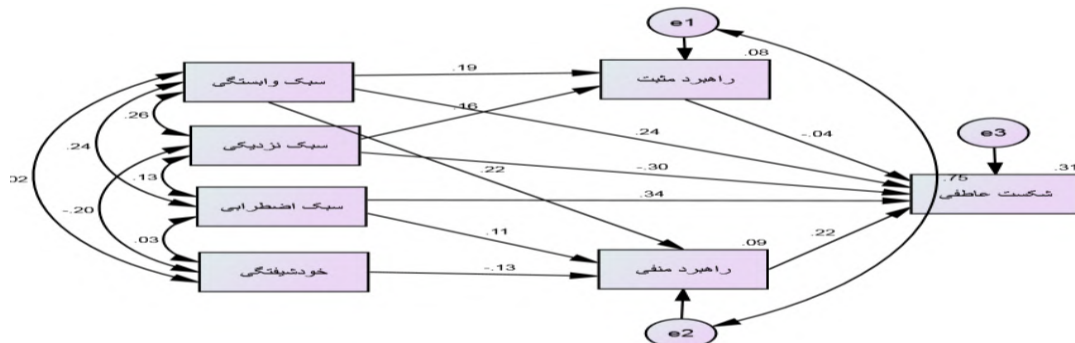
جدول ۴. شاخص های هم خطی چندگانه متغیرهای پیش بین

متغیر	سبک اجتنابی	سبک ایمن	سبک اضطرابی	خودشیفتگی	تنظیم هیجان مثبت	تنظیم هیجان منفی
Tolerance	۰/۸۵۲	۰/۸۵	۰/۹۰۸	۰/۹۰۹	۰/۴۰۴	۰/۳۸۹
VIF	۱/۱۷۶	۱/۱۷۶	۱/۱۰۱	۱/۱۰۰	۲/۴۷۳	۲/۵۷۶

مندرجات جدول شماره ۴ نشان می دهد پیش فرض عدم هم خطی چندگانه در متغیرهای پیش بین محقق شده است؛ چرا که مقدار شاخص تحمل (Tolerance) در متغیرهای مورد مطالعه در حد مطلوب (بیشتر از ۰/۱) و مقدار شاخص تورم واریانس (VIF) در متغیرهای مورد مطالعه در حد مطلوب (کمتر از ۱۰) است. همچنین مقدار دوربین-واتسون ۱/۹۱ است که نشان می دهد پیش فرض استقلال منابع خطا در متغیرهای پیش بین محقق شده است؛ چراکه مقدار آزمون دوربین - واتسون در حد مطلوب (مابین ۲/۵ - ۱/۵) قرار گرفته است.

در بررسی مدل پژوهش، نتایج به صورت ذیل گزارش شده است؛





شکل ۱. مدل اصلاح شده در حالت ضرایب استاندارد

در شکل شماره ۱، مدل اصلاحی با حذف مسیرهای غیر معنی دار و اضافه شدن همبستگی بین خطاهای راهبرد مثبت و منفی مشاهده می شود. در مدل اصلاح شده، ۸ درصد از واریانس راهبرد مثبت توسط مدل تبیین می شود. ۹ درصد از واریانس راهبرد منفی توسط مدل تبیین می شود. در نهایت ۳۱ درصد از واریانس شکست عاطفی توسط متغیرهای مستقل و میانجی مدل تبیین می شود.

جدول ۵. شاخص های برازش مدل اصلاح شده

شاخص برازش	نقطه برش	مقدار مشاهده شده	وضعیت
X^2	غیرمعنادار	۴/۷۳	مطلوب
X^2/DF	< 3	۱/۱۸	مطلوب
GFI	≥ 0.9	۰/۹۹	مطلوب
CFI	≥ 0.9	۰/۹۹	مطلوب
IFI	≥ 0.9	۰/۹۹	مطلوب
RFI	≥ 0.9	۰/۹۴	مطلوب
NFI	≥ 0.9	۰/۹۹	مطلوب
TLI	≥ 0.9	۰/۹۹	مطلوب
SRMR	< 0.10	۰/۰۲۶	مطلوب
RMSEA	< 0.10	۰/۰۲۵	مطلوب

جدول شماره ۵، شاخص های برازش مدل را نمایش می دهد. کای اسکور مدل، ۴/۷۳ و درجه آزادی آن ۴ است که سطح معناداری آن بزرگتر از ۰/۰۵ است. نسبت کای اسکور به درجه آزادی ۱/۱۸ است که در بازه ی مطلوب واقع شده است. مقدار شاخص های TLI، GFI، IFI، RFI، NFI و CFI بزرگتر از ۰/۹۰ است که در حد مطلوب هستند. SRMR برابر ۰/۰۲۶ است که کمتر از نقطه برش ۰/۱ قرار دارد و در سطح مطلوب است. مقدار شاخص RMSEA برابر ۰/۰۲۵ که مطلوب و کوچکتر از ۰/۱ است. همه شاخص ها حاکی از برازش مطلوب مدل با داده ها هستند.

در ادامه ضرایب تأثیر مستقیم و غیرمستقیم مدل در جداول شماره ۶ و ۷ آمده است.

جدول ۶. ضرایب تأثیر مستقیم مدل

متغیر مستقل	متغیر وابسته	ضریب استاندارد	ضریب غیراستاندارد	خطای برآورد	مقدار بحرانی	P
سبک اجتنابی	راهبرد مثبت	۰/۱۹۱	۰/۵۶۷	۰/۱۶۷	۳/۳۸۹	۰/۰۰۱
سبک ایمن	راهبرد مثبت	۰/۱۵۵	۰/۴۸۴	۰/۱۲۰	۴/۰۲۹	۰/۰۰۱
سبک اجتنابی	راهبرد منفی	۰/۲۲۳	۰/۷۸۲	۰/۱۹۶	۳/۹۸۸	۰/۰۰۱



۰/۰۰۳	۲/۹۲۳	۰/۰۷۴	۰/۲۱۷	۰/۱۱۰	راهبرد منفی	سبک اضطرابی
۰/۰۰۱	-۳/۴۲۹	۰/۰۸۳	-۰/۲۸۳	-۰/۱۲۷	راهبرد منفی	خودشیفتگی
۰/۰۰۱	۴/۵۷۵	۰/۱۰۶	۰/۴۸۵	۰/۲۳۸	شکست عاطفی	سبک اجتنابی
۰/۰۰۱	-۵/۸۰۳	۰/۱۰۹	-۰/۶۳۲	-۰/۲۹۵	شکست عاطفی	سبک ایمن
۰/۰۰۱	۶/۸۱۱	۰/۰۵۷	۰/۳۹۲	۰/۳۴۲	شکست عاطفی	سبک اضطرابی
۰/۵۸۶	-۰/۵۴۴	۰/۰۵۱	-۰/۰۲۸	-۰/۰۴۱	شکست عاطفی	راهبرد مثبت
۰/۰۰۴	۲/۸۸۹	۰/۰۴۳	۰/۱۲۵	۰/۲۱۶	شکست عاطفی	راهبرد منفی

باتوجه به جدول شماره ۶، می توان گفت تنها ضریب راهبرد مثبت بر روی شکست عاطفی معنی دار نیست. ($P > 0.05$) و تمامی ضرایب در سطح ۰/۰۵ معنی دار هستند.

جدول ۷. ضرایب تأثیر غیرمستقیم مدل

P	خطای برآورد	ضریب استاندارد	متغیر مستقل	تأثیر
۰/۰۰۲	۰/۰۱۲	-۰/۰۲۷	خودشیفتگی	غیرمستقیم
۰/۰۰۷	۰/۰۱۲	۰/۰۲۴	سبک اضطرابی	غیرمستقیم
۰/۵۴۱	۰/۰۱۲	-۰/۰۰۶	سبک ایمن	غیرمستقیم
۰/۰۰۴	۰/۰۱۵	۰/۰۴	سبک اجتنابی	غیرمستقیم
۰/۰۰۲	۰/۰۱۲	-۰/۰۲۷	خودشیفتگی	کل
۰/۰۱۰	۰/۰۵۴	۰/۳۶۶	سبک اضطرابی	کل
۰/۰۰۵	۰/۰۵۳	-۰/۳۰۲	سبک ایمن	کل
۰/۰۰۵	۰/۰۵۵	۰/۲۷۹	سبک اجتنابی	کل

برای آزمون نقش میانجی راهبردهای تنظیم هیجان مثبت و منفی، ضرایب غیرمستقیم با استفاده از روش خودگردان سازی مورد آزمون قرار گرفتند که نتیجه آن در جدول شماره ۷ آورده شده است. در بین ضرایب غیرمستقیم فقط ضریب مربوط به سبک ایمن معنادار نیست ($P > 0.05$).

بحث و نتیجه گیری

یافته های حاصل از پژوهش حاکی از آن است که سبک اجتنابی و اضطرابی رابطه مثبت و سبک ایمن رابطه منفی با شکست عاطفی دارند که نتایج فوق با پژوهش های یوسفی و همکاران (۱۳۹۶) و مک دونالد، پیچ و فیگاردو^۱ (۲۰۱۶) همسو بود. در تبیین این یافته ها می توان گفت که افراد با دلبستگی ایمن، عشق را با داشتن رابطه شخصی نزدیک و بسیار لذت بخش تجربه می کنند. در واقع افراد دارای سبک دلبستگی ایمن به دیگران اعتماد دارند، به آسانی رابطه برقرار می کنند، از ارتباطات خود لذت می برند، نگران طرد شدن نیستند، دارای ثبات اند و در روابطشان لذت، صداقت و رفاقت وجود دارد و احساس ارزش نسبت به خود و دیگران دارند. در مقابل، افراد دارای دلبستگی ناایمن به خاطر ترس از آسیب دیدن و فریب خوردن، کمتر به دیگران اعتماد دارند و به آسانی در روابط با دیگران قرار نمی گیرند و همیشه نگران طرد شدن از طرف دیگران هستند؛ بنابراین از تعامل با دیگران اجتناب می کنند و لذا شکست عاطفی از این منظر قابل تبیین است.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۹۷

همچنین نتایج نشان می‌دهد که بین شکست عاطفی و خودشیفتگی رابطه مستقیم وجود ندارد که با نتایج زال‌پور و همکاران (۱۳۹۴) و نیکوگفتار و همکاران (۱۳۹۷) ناهمسو بود. علت متفاوت بودن این نتیجه با یافته‌های پیشین ممکن است به دلیل روش نمونه‌گیری متفاوت، نمونه مورد استفاده و یا به دلیل متفاوت بودن ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش باشد.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که سبک‌های دلبستگی با راهبردهای تنظیم هیجان رابطه دارند. ضریب سبک اضطرابی روی راهبرد مثبت و ضریب سبک ایمن روی راهبرد منفی به دلیل معناداری در مدل اصلاح شده حذف شدند که با یافته‌های شیخان و همکاران (۱۳۹۵) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت درک مثبت و حمایت اجتماعی، دو مشخصه افراد دارای سبک دلبستگی ایمن است که این دو مشخصه در بازه‌های زمانی که فرد به ارزیابی مجدد می‌پردازد، می‌تواند در تنظیم هیجان گره‌گشایی کند و تعامل دلبستگی ایمن با تنظیم هیجانی را آشکار سازد. افراد دارای دلبستگی ایمن، قادرند دربارهی کیفیت و اثرات روابط دلبستگی خود و مثبت یا منفی بودن این ارتباط به طور منطقی بحث کنند. افراد دارای سبک دلبستگی ایمن برداشتی مثبت از منبع دلبستگی دارند. این برداشت مثبت باعث می‌شود تا آنها احساس خود ارزشمندی داشته و بتوانند عواطف و هیجانات منفی خود را با استفاده از راهبرد سازگارانه (ارزیابی مجدد) تعدیل کنند و با آن در ارتباط باشد، چنانچه تحقیق حاضر نیز همین را نشان می‌دهد.

یافته دیگر این پژوهش حاکی از آن است که خودشیفتگی با راهبرد تنظیم هیجان مثبت رابطه ندارد که با نتایج زال‌پور و همکاران (۱۳۹۴) همسو بود. همچنین میان راهبردهای منفی و شکست عاطفی رابطه مثبت وجود دارد که با نتایج مختاری و همکاران (۱۴۰۲)؛ کرمی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۵)؛ گلپور و همکاران (۱۳۹۳) و خوشنام و همکاران (۱۳۹۳) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت کسانی که در تنظیم هیجاناتشان در هنگام بروز حوادث آسیب‌زا دچار مشکل هستند، کمتر می‌توانند رابطه خود با دیگران را حفظ کنند و در الگوهای منفی ارتباط با دیگران قرار می‌گیرند، بنابراین نمی‌توانند رابطه صحیحی را با جنس مخالف برقرار کرده و آن را حفظ کنند و در روابطشان دچار مشکل می‌شوند.

در ادامه باید گفت که سبک‌های دلبستگی اضطرابی و اجتنابی با نقش میانجی راهبردهای مثبت و منفی تنظیم هیجان روی شکست عاطفی تأثیر مثبت دارند و با نتایج نسائیان و اسدی گندمانی (۱۳۹۶)؛ یوسفی و همکاران (۱۳۹۶) و شیخان و همکاران (۱۳۹۵) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت افرادی که سبک دلبستگی اجتنابی دارند در دوران طفولیت از مراقبت‌کننده خود توجه و محبت کافی دریافت نکرده‌اند. این افراد اضطراب‌های مختلفی را در آن دوران تجربه کرده و تلاش می‌کردند تا مراقبت‌کننده خود را به‌عنوان تکیه‌گاهی در هنگام تجربه اضطراب‌ها و ترس‌ها درک کنند؛ اما همواره شکست می‌خوردند. هنگامی که آن‌ها نتوانستند مراقبت‌کننده خود را به‌عنوان تکیه‌گاه در نظر بگیرند، به مراقبت‌کننده خود بدگمان شده و خشم نهفته‌ای را در خود احساس کردند. در نتیجه این امر منجر به این خواهد شد تا آن‌ها نتوانند در زندگی آینده خود با هیجانات منفی و آسیب‌زا کنار آمده و آن را کنترل کنند. این افراد تجارب منفی دوران طفولیت خود را به روابط عاشقانه فعلی تعمیم داده‌اند. در یک خطای شناختی، آنها انتظار دارند که در رابطه فعلی خود نیز طرد و نادیده گرفته شوند. این نگرش‌ها منجر به بروز رفتارهایی می‌شود که طرف مقابل، آنها را نامطلوب می‌داند و به شیوه‌ای مشابه واکنش نشان می‌دهد. همچنین دلبستگی اضطرابی ارتباط منفی با پایداری عاطفی و ارتباط مثبت با درماندگی روانی و افزایش اختلالات مختلف افسردگی و همچنین استفاده از راهبردهای ناسازگارانه دارد.

همچنین خودشیفتگی با نقش میانجی تنظیم‌شناختی هیجان منفی با شکست عاطفی رابطه دارد و با نتایج کرمی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۵) و گلپور و همکاران (۱۳۹۳) همسو و هم جهت بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که افراد خودشیفته دچار دوسوگرایی عاطفی می‌شوند، آنها مشتاق روابط صمیمی هستند؛ اما به‌محض اینکه وارد روابط صمیمی می‌شوند احساس ناخوشایندی به آنها دست می‌دهد و محبت را پس می‌زنند. آن‌ها با استفاده از راهبردهای منفی و با تفسیرهای نادرست شناختی از روابط خود، قادر به



کنترل و هدایت رابطه عشقی نیستند؛ زیرا خود را قابل ستایش و مبرا از اشتباه می دانند و قادر به بخشش خطاهای دیگران نیستند. این گونه افراد با تجربه هرگونه چالش بین فردی، فوراً واکنش نشان داده و چالش ها را تبدیل به بحران می کنند؛ چراکه از راهبردهای سازگارانه تنظیم شناختی هیجان محروم بوده و این امر منجر به تجربه شکست عشقی می شود.

یافته های مدل نشان می دهد سبک دلبستگی و خودشیفتگی قادرند شکست عاطفی را با نقش میانجی راهبردهای تنظیم هیجان به طور معنی دار تبیین کنند و نشان می دهد بین سبک دلبستگی و خودشیفتگی و شکست عاطفی با توجه به نقش میانجی راهبردهای تنظیم هیجان رابطه وجود دارد که با نتایج نسائیان و اسدی گندمانی (۱۳۹۶)؛ یوسفی و همکاران (۱۳۹۶) و شیخان و همکاران (۱۳۹۵) همسو بود. در تبیین نتایج به دست آمده می توان گفت سبک دلبستگی ناایمن تأثیر ژرفی بر تعاملات انسان ها دارد و منجر به سوگیری شناختی شده و باعث می شود فرد روابط کوتاه مدتی برقرار کند و پس از پایان رابطه با مشکلات سازگاری بیشتری دست به گریبان باشد. خودشیفتگی یکی از صفات شخصیتی است که با ویژگی هایی همانند خودبزرگ بینی، احساس استحقاق (آمز و همکاران، ۲۰۰۶)، اشتغال ذهنی در مورد موفقیت، نیاز به تمجید و عدم نیاز به همدلی (شولتز و همکاران^۱، ۲۰۱۳) شناخته می شود و مجموع این عوامل سبب می گردد که این افراد قادر به تنظیم هیجان های خود نباشند و نتوانند هیجان های خود را تعدیل و یا کنترل کنند. افرادی که به دلیل سبک دلبستگی ناایمن، نمی توانند هیجان های خود را تشخیص دهند یا کنترل کنند، در روابط عاشقانه دچار مشکلاتی می شوند، زیرا معشوقه های آنها نوعی نارضایتی را تجربه خواهند کرد. در نتیجه صمیمیت بین آنها با گذشت زمان کاهش می یابد و در نهایت منجر به شکست عاطفی می شود؛ اما تنظیم شناختی هیجان با نقش گری خود می تواند کیفیت روابط افراد را مشخص کند. افرادی که توانایی تنظیم هیجان های خود را دارند، بهتر می توانند هیجان های خود و دیگران را درک کنند. این افراد نسبت به کسانی که در تنظیم هیجان های خود مشکل دارند روابط فردی بهتری را تجربه می کنند؛ چراکه دارای مهارت های بین فردی و درون فردی توسعه یافته تری هستند (لوپز و همکاران^۲، ۲۰۰۴)؛ بنابراین می توان گفت شیوه تنظیم شناختی هیجان عامل کلیدی و تعیین کننده در بهزیستی روانی است و می تواند شکست عاطفی را تعدیل کند.

نتایج پژوهش نشان داد که سبک دلبستگی، خودشیفتگی و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان با شکست عاطفی دانشجویان رابطه دارد؛ لذا با توجه به جایگاه ویژه دانشجویان به عنوان رکن اساسی نظام آموزشی عالی کشور و نقش آن ها در باروری و شکوفایی هر چه بیشتر نظام آموزش و تربیت عالی جامعه، به کارگیری روش های نوین و کارآمد در زمینه مشاوره و خدمات روان شناسی، مثرتر خواهد بود. یافته های حاصل از این پژوهش در دو حیطه کاربردهای نظری و عملی قابل توجه است. از جنبه نظری با انجام پژوهش با متغیرهایی چون تنظیم هیجانی، می تواند بدنه علمی تحقیقات روان شناسی را در این حیطه یاری نماید. از جنبه عملی هم رابطه نظام دار بین سبک های دلبستگی، خودشیفتگی و تنظیم هیجانی می تواند دست اندرکاران را به شناسایی عوامل پرخطر و تخصیص بهینه امکانات بهداشت روانی دانشجویان دارای شکست عاطفی یاری رساند.

از محدودیت های پژوهش حاضر می توان به این موارد اشاره کرد که؛ ۱- برای اندازه گیری متغیرها صرفاً از پرسشنامه استفاده شد. ممکن است بخشی از نتایج به دست آمده بر اثر حساسیت آزمودنی ها به پرسش های آزمون، اجرای آزمون و هنجارهای تعیین شده باشد. ۲- یافته ها ممکن است تحت تأثیر شیوه نمونه گیری قرار گرفته باشد. آزمودنی های نمونه حاضر از میان دانشجویان استان یزد بودند که معرف همین طبقه اجتماعی است. از این رو در تعمیم نتایج حاضر باید احتیاط کرد. ۳- ازدیاد سوالات و پرسشنامه ها از محدودیت های این پژوهش بوده و بر کاهش دقت پاسخگوینان به سوالات پژوهش موثر بوده است.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

براساس نتایج بدست آمده از این پژوهش، پیشنهاد می شود تا؛ ۱- از آموزش تنظیم هیجان در قالب واحدهای درسی پرورشی و مشاوره های گروهی تحصیلی در کل دوره های تحصیلی استفاده شود. ۲- با توجه به اینکه دوران دانشگاه همزمان با سن ازدواج می باشد و ارتباط دختر و پسر در این زمان با توجه به نیاز آنها رو به افزایش است لذا پیشنهاد می شود که بیشتر به شکست عاطفی و امر ارتباط دختر و پسر پرداخته شود. ۳- با توجه به مشکلات روانی ناشی از تجارب شکست عاطفی در میان افراد دارای تجربه ی ناشی از شکست لذا در جلسات مشاوره لازم است به بعد پریشانی روانشناختی افراد توجه شود. ۴- پیشنهاد می شود درباره نقش ویژگی های شخصیتی، ابعاد فرهنگی و مولفه های مذهبی در پیش بینی ضربه عشق پژوهش هایی انجام گیرد. ۵- در مشاوره های پیش از ازدواج به روابط والد-فرزند طرفین در دوران کودکی توجه شود. به ویژه اگر فرد تجارب دردناکی همانند مرگ مادر، طلاق یا نابسامانی خانوادگی را در دوران کودکی داشته باشد ۶- در خصوص سبک های دلبستگی آموزش های لازم به والدین داده شود و آن ها را درباره دوره های حساس کودکانشان آگاه ساخت تا متوجه شوند در صورت عدم تعامل مطلوب با کودک و وجود نداشتن سبک دلبستگی ایمن ممکن است چه خطراتی در آینده کودکان آن ها را تهدید کند. ۷- در دوران بزرگسالی، باید به افراد دارای سبک دلبستگی اجتنابی آگاهی های لازم در خصوص تعاملات، کارکردها و ویژگی های شخصیتی شان داده شود، تا در این موارد با احتیاط عمل نموده و کمتر دچار مشکل شوند.

ملاحظات اخلاقی پژوهش

در این پژوهش موازین اخلاقی شامل اخذ رضایت آگاهانه، تضمین حریم خصوصی و رازداری رعایت شد. شرکت کنندگان داوطلبانه همکاری داشتند و ضمن تأکید به تکمیل تمامی سؤال ها، در مورد خروج از پژوهش در هر زمان و ارائه اطلاعات فردی مختار بودند.

حمایت مالی

این پژوهش از هیچ مؤسسه و یا ارگان خاصی حمایت مالی دریافت نکرده و کلیه هزینه های پژوهش بر عهده نویسندگان بوده است.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان، این مقاله تعارض منافع ندارد.

سپاسگزاری

نویسندگان این مقاله از دانشجویان شرکت کننده در پژوهش، مسئولین دانشگاه و همه کسانی که مساعدت لازم را برای انجام پژوهش داشتند، تشکر می نمایند.

منابع

- ابراهیمی، لقمان؛ تواندل، آمنه و نجفی پور تابستانق، عباس. (۱۴۰۱). نقش نارسایی هیجانی در پیش بینی شکست عاطفی با میانجی گری تفکرات غیرمنطقی دانشجویان. *رویش روان شناسی*، ۱۱ (۱۱)، ۵۱-۶۲.
- اکبری، معصومه؛ طالع پسند، سیاوش؛ رحیمیان، اسحاق و امین بیدختی، علی اکبر. (۱۴۰۰). اثربخشی مداخله یکپارچه نگر شکست عاطفی بر بهبود نشانگان ضربه عشق، تاب آوری تحصیلی، بهزیستی تحصیلی و تمایز یافتگی خود در دانشجویان دچار شکست عاطفی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۸ (۴۴)، ۷۴-۱۰۲.
- محمدیاری، قاسم؛ جباری، کامران و قنبری، سمیه. (۱۴۰۰). شکست عاطفی دانش آموزان دختر و ارتباط آن با استفاده از شبکه های مجازی و برنامه های شبکه های ماهواره. *فصلنامه فرهنگی- تربیتی زنان و خانواده*، ۱۶ (۵۷)، ۱۰۷-۱۲۶.
- اکبری، ابراهیم؛ خانجانی، زینب؛ عظیمی، زینب؛ پورشریفی، حمید و محمود علیلو، مجید. (۱۳۹۱). اثربخشی درمان تحلیل رفتار متقابل بر حالات شخصیتی، عزت نفس و نشانگان بالینی افراد دچار شکست عاطفی. *فصلنامه علمی روش ها و مدل های روانشناختی*، ۲ (۸)، ۲۱-۱.



- دستمردی، زهرا؛ مقتدر، لیلا و اکبری، بهمن. (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی درمان تحلیل رفتار متقابل و شفقت به خود بر حرمت خود و تمایز یافتگی در دانشجویان دارای شکست عاطفی. سبک زندگی/اسلامی با محوریت سلامت، ۱۷(۱)، ۱۸۷-۱۷۶.
- معینی، زهره؛ طالع پسند، سیاوش؛ رحیمیان بوگر، اسحاق و رضایی، علی محمد. (۱۴۰۲). بررسی اثربخشی مداخله اصلاح سوگیری توجه بر سبک دلبستگی اضطرابی، همدلی، انعطاف پذیری شناختی و خودافشایی هیجانی در پرسنل درمانی بیمارستان ۵۰۵ ارتش تهران. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۲(۱۲۲)، ۳۰۹-۳۲۶.
- بشارت، محمدعلی؛ تیکدری نژاد، آفریده؛ بهرامی احسان، هادی و رضازاده، سید محمدرضا. (۱۳۹۱). نقش تعدیل کننده سبک‌های دلبستگی در رابطه بین باورهای غیرمنطقی و مشکلات زناشویی. *مشاوره کاربردی*، ۲(۲)، ۲۹-۴۴.
- بشارت، محمد علی؛ تیمورپور، نگار؛ رحیمی نژاد، عباس؛ رشیدی، بتول و لواسانی، مسعود. (۱۳۹۵). نقش واسطه ای راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در رابطه بین سبک‌های دلبستگی و استحکام من با سازگاری با ناباروری در زنان. *روانشناسی معاصر*، ۱۱(۱)، ۳-۲۰.
- امیری پیچاکالایی، احمد؛ خانجانی، زینب؛ پورشریفی، حمید؛ عظیمی، زینب؛ فهیمی، صمد؛ اکبری، ابراهیم؛ محمود علوی، مجید و قاسم پور، عبدالله. (۱۳۹۱). بررسی مقدماتی علل تداوم نشانگان بالینی شکست عاطفی دانشجویان با تأکید بر سبک های دلبستگی و طرح واره های ناسازگار اولیه/ندیشه و رفتار، ۶(۲۳)، ۲۱-۳۰.
- سرخابی عبدالملکی، مریم؛ دوکانه‌ای فرد، فریده و بهبودی، معصومه. (۱۴۰۱). پیش بینی طلاق عاطفی بر اساس سبک های دلبستگی و باورهای فراشناختی در زنان: نقش واسطه ای فرسودگی زناشویی. *خانواده درمانی کاربردی*، ۳(۱۲)، ۵۶۲-۵۳۶.
- کریمی نژاد، زینب؛ سودانی، منصور و مهرابی زاده هنرمند مهناز. (۱۳۹۵). اثربخشی رویکرد هیجان - مدار بر تنظیم شناختی هیجان دانشجویان دختر دچار شکست عاطفی. *مجله علمی پژوهشی یافته*، ۱۸(۴)، ۷۹-۸۶.
- زال پور، خدیجه؛ شهیدی، شهریار؛ زرانی، فریبا، مظاهری، محمدعلی و حیدری، محمود. (۱۳۹۴) همدلی و نحوه تنظیم هیجان شناختی در انواع خودشیفتگی. *نشریه پایش*، ۱۴(۲)، ۲۳۹-۲۴۷.
- صادق زاده، مرضیه؛ خرمائی، فرهاد و اسفندیاری، مریم. (۱۳۹۹). واکاوی مدلی برای تبیین احساس تنهایی دانش‌جویان دختر و پسر بر اساس صفات سه‌گانه‌های تاریک شخصیت: مطالعه‌ی نقش واسطه‌ای سبک‌های عشق‌ورزی. *مشاوره کاربردی*، ۱۰(۱)، ۸۹-۱۱۲.
- حسینی راوری زاده، نرجس؛ نظیری، قاسم؛ داودی، اعظم و فتح، نجمه. (۱۴۰۱). مقایسه اثربخشی زوج‌درمانی شناختی - رفتاری و تحلیل رفتار متقابل بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان زوجین ناسازگار. *خانواده پژوهی*، ۱۸(۴)، ۶۵۷-۶۷۳.
- سعید، سمیه؛ بسطامی، مالک؛ موتابی، فرشته و صفرپور، فاطمه. (۱۴۰۱). پیش‌بینی راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر اساس سبک‌های دلبستگی با نقش واسطه‌ای شفقت به خود. *رویش روان شناسی*، ۱۱(۵)، ۱۶۰-۱۴۷.
- دهقان، مرضیه و علیزاده، یاسمن. (۱۳۹۳). تنظیم هیجانی، سبک های دلبستگی و رضامندی زناشویی معلمان. *فصلنامه علوم رفتاری*، ۶(۲۱)، ۷۳-۹۰.
- لطفی، نرگس و سعادت‌ی شامیر، ابوطالب. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین ویژگی های شخصیتی و سبک های دلبستگی با شکست عاطفی. *پژوهش های روان شناسی بالینی و مشاوره*، ۶(۱)، ۹۸-۱۱۲.
- پناغی، لیلی؛ ملکی، قیصر؛ ذبیح‌زاده، عباس؛ پشت‌مشهدی، مرجان و سلطانی‌نژاد، زهرا. (۱۳۹۲). روایی، پایایی و ساختار عاملی مقیاس تجارب مربوط به روابط نزدیک (ECR). *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۹(۴)، ۳۰۵-۳۱۳.
- محمدزاده، علی. (۱۳۸۸). اعتبارسنجی پرسشنامه ی شخصیت خودشیفته (NPI-16) در جامعه ی ایرانی. *مجله اصول بهداشت روانی*، ۱۱(۴۴)، ۸۱-۲۷۴.
- فرهادی، ایران و براتی، فروزان. (۱۴۰۱). تعیین اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر بهزیستی روان‌شناختی، سازگاری مدرسه و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در کودکان مضطرب. *مجله مطالعات ناتوانی*، ۱۲(۱۳۹)، ۱۳۹-۱۳۹.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



یوسفی، ناصر؛ امانی، احمد؛ عسگری، رسول و سلیمانی، مجید. (۱۳۹۶). پیش بینی ضربه عشق و افسردگی بر اساس سبک های دلبستگی در دانشجویان دارای شکست عاطفی. *دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی*، ۱۸(۲)، پیایی (۷۰)، ۹-۱.

نیکوگفتار، منصوره؛ سنگانی، علیرضا؛ احمدی، انیس و رامک، ناهید. (۱۳۹۷). اثربخشی معنادرمانی به شیوه هوتزل بر حالات شخصیتی، ضربه عشق و دوسوگرایی به جنس مقابل در دانشجویان دختر با شکست عاطفی. *فصلنامه مطالعات روان شناسی بالینی*، ۸(۳۰)، ۱۱۶-۱۰۳.

شیخان، ریحانه؛ غصنفری، فیروزه؛ جدیدی، فاطمه؛ آدینه، مصطفی و صدر محمدی، رضوان. (۱۳۹۵). عنوان سبک های دلبستگی و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان به عنوان پیش بینی کننده های اختلال پس از سانحه در جانبازان. *مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران*، ۲۶(۱۳۷)، ۹۵-۱۰۴.

مختاری، زهرا؛ تواندل، آمنه؛ حسینی، زهرا؛ غلامی فرد، فاطمه و نجفی پور تابستانق، عباس. (۱۴۰۲). رابطه شکست عشقی با استرس تحصیلی دانشجویان دانشگاه زنجان: نقش میانجی تنظیم شناختی هیجان. *فصلنامه روانشناسی تحلیلی - شناختی*، ۱۳(۵۲)، ۱۵-۳۵.

خوشنام، سروش؛ برجعلی، احمد؛ کارگری پادرو، لیلا و امیری، حمید (۱۳۹۳). اثربخشی درمان هیجان محور بر شدت افسردگی بیماران مبتلا به افسردگی اساسی. *روانشناسی معاصر*، ۹(۱)، ۹۵-۱۰۶.

گلپور، رضا؛ ابوالقاسمی، عباس؛ احدی، بتول و نریمانی، محمد. (۱۳۹۳). اثر بخشی آموزش خود-دلسوزی شناختی و درمان متمرکز بر هیجان بر بهبود کیفیت زندگی دانش آموزان مبتلا به افسردگی. *روان شناسی بالینی*، ۶(۱)، ۵۳-۶۴.

سائیان، عباس و اسدی گندمانی، رقیه. (۱۳۹۶). پیش بینی تنظیم هیجان بر اساس سبکهای دلبستگی و سبکهای فرزندپروری ادراک شده در نوجوانان. *نشریه پرستاری کودکان*، ۵(۱)، ۷-۱.

- Konrath, S., Chopik, W.J., Hsing, C.K., & Obrien, E. (2014). Changes in adult attachment styles in american college students over time: A meta-analysis. *Personality and social psychology review*, 18(4), 326-348.
- McCarthy, G., & Maughan, B. (2010). Negative childhood experiences and adult love relationships: The role of internal working models of attachment. *Attachment & Human Development*, 12(5), 445-461.
- Lau-Zhu, A., Williams, F., & Steel, C. (2023). Attachment patterns and autobiographical episodic memory functioning: A systemic review of adult studies to advance clinical psychological science. *Clinical psychology review*, 101, 102254.
- Simpson, J. A. (1990). Influence of attachment styles on romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 971- 980.
- Marissen, M.A.E., Deen, M.L., & Franken, I.H. (2012). Disturbed emotion recognition in patients with narcissistic personality disorder. *Psychiatry Research*, 198(2), 269-273.
- Seidman G., & Schlott B. (2022). Narcissistic admiration and rivalry and reactions to romantic breakup. *Personality and Individual Differences*, 186(Part B), 111342.
- Perveen, S., Jehangir Khan, R., & Khattak, S. (2022). Depression and Marital Distress: Assessing the Predictive Role of Narcissistic Features. *Journal of Educational Research & Social Science Review*, 2(3), 1-5.
- France, K.D., & Hollenstein, T. (2017). Assessing emotion regulation repertoires: the regulation of emotion systems survey. *Personality and individual differences*, 119(1), 204-215.
- Brenning, K. M., & Braet, C. (2013). The emotion regulation model of attachment: An emotion-specific approach. *Personal Relationships*, 20(1), 107-123.
- Sadava, S. W., Busseri, M. A., Molnar, D. S., Perrier, C. P. K., & DeCourville, N. (2009). Investigating a four-pathway model of adult attachment orientation and health. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(5), 604-633.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1659-1669.
- Nolen-Hoeksema, S., & Watkins, E. R. (2011). A Heuristic for Developing Transdiagnostic Models of Psychopathology: Explaining Multifinality and Divergent Trajectories. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 589-609.
- Rosse RB. (1999). *The love trauma syndrome: free yourself from the pain of a broken heart*. Massachusetts, Perseus Publishing.



- Collins, N. L., & Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(4), 644–663. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.58.4.644>
- Ames, D. R., Rose, P., & Anderson, C. P. (2006). The NPI-16 as a short measure of narcissism. *Journal of Research in Personality*, 40(4), 440-450.
- Garnefski, N., Van Den Kommer, T., Kraaij, V., Teerds, J., Legerstee, J., Onstein, E. (2002). The relationship between cognitive emotion regulation strategies and emotional problems, Comparison between a clinical and non clinical sample. *European Journal of Personality*, 16(1), 403–420.
- Yousefi, Farida. (2006). Investigating the relationship between cognitive emotion regulation strategies and depression and anxiety in students of gifted guidance centers. *Exceptional Children Quarterly*, 6(4), 871-892.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New York, Routledge.
- West, S. G., Finch, J. F., & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables: Problems and remedies. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp.56–75). Sage Publications, Inc.
- MacDonald K., Patch E. A., & Figueredo A. J. (2016). Love, trust, and evolution: Nurturance/love and trust as two independent attachment systems underlying intimate relationships. *Psychology*, 7(2), 238– 253.
- Schulze, L., Dziobek, I., Vater, A., Heekeren, H. R., Bajbouj, M., Renneberg, B., Heuser, I., & Roepke, S. (2013). Gray matter abnormalities in patients with narcissistic personality disorder. *Journal of psychiatric research*, 47(10), 1363-1369.
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional Intelligence and Social Interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 1018–1034.





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



نقش بهزیستی معنوی در پیش بینی اضطراب سلامت دختران دارای نشانه‌های اضطراب

ولی اله خوش‌طینت^{*۱}

۱- دانشیار گروه فلسفه و کلام، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران
v.khoshtinat@pnu.ac.ir

عیسی جعفری^۲

۲- دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.
Dr.jafari@pnu.ac.ir

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش بهزیستی معنوی در پیش بینی اضطراب سلامت دختران دانشجوی دارای نشانه‌های اضطراب بود. روش پژوهش توصیفی - همبستگی بود و جامعه آماری آن شامل تمامی دانشجویان دختر دانشگاه پیام نور مرکز در نیمسال اول سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که دارای نشانه‌های اضطراب بودند. از میان دانشجویان دختر مورد نظر افرادی که نمرات آنان از نقطه برش مورد نظر بالا بودند، به صورت نمونه‌گیری در دسترس ۵۹ نفر انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه بهزیستی معنوی، اضطراب سلامت و پرسشنامه اضطراب بک استفاده شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیری استفاده شد. نتایج نشان داد که بین بهزیستی معنوی با اضطراب سلامت رابطه معنی‌دار وجود دارد ($p < 0/01$). همچنین نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که بهزیستی معنوی به طور معنی‌داری اضطراب سلامت را در دانشجویان دارای نشانه‌های اضطراب پیش بینی می‌کند ($\beta = 0/57$). به طور خلاصه از نتایج این پژوهش می‌توان استنباط کرد که بهزیستی معنوی توان پیش‌بینی اضطراب سلامت در دانشجویان دختر دارای نشانه‌های اضطراب را دارد. بنابراین پیشنهاد می‌شود متخصصان دخیل در حوزه سلامت روان جهت بهبود و ارتقای سلامت روان دانشجویان دختر و کاهش اضطراب در آنان بر نقش بهزیستی معنوی تأکید کنند.

واژگان کلیدی: بهزیستی معنوی، اضطراب سلامت، دانشجویان دختر



The role of spiritual well-being in predicting health anxiety girls with anxiety symptoms

Valiollah Khoshtinat¹

Associate Professor, Department of Philosophy,
Payame Noor University, Tehran, Iran
v.khoshtinat@pnu.ac.ir

Eisa Jafari²

Associate Professor, Department of Psychology,
Faculty of Educational Sciences and Psychology,
Payame Noor University, Tehran, Iran
Dr.jafari@pnu.ac.ir

Abstract

The aim of this study was to investigate the role of spiritual well-being in predicting health anxiety among female students with anxiety symptoms. The research method was descriptive-correlational, and the statistical population included all female students of Payame Noor University Center in the first semester of the 2024-2025 academic year who had anxiety symptoms. Among the target female students, those whose scores were above the specified cutoff point were selected through convenience sampling, resulting in a sample of 59 participants. Data were collected using the Spiritual Well-being Questionnaire, Health Anxiety Questionnaire, and Beck Anxiety Inventory. Data analysis was performed using Pearson's correlation and multiple regression analysis. The results showed a significant relationship between spiritual well-being and health anxiety ($p < 0.01$). Furthermore, the regression analysis revealed that spiritual well-being significantly predicts health anxiety in students with anxiety symptoms ($\beta = 0.57$). In summary, it can be inferred from the results of this study that spiritual well-being has the ability to predict health anxiety in female students with anxiety symptoms. Therefore, it is suggested that professionals involved in the field of mental health emphasize the role of spiritual well-being to improve and promote the mental health of female students and reduce their anxiety.

Keywords: Spiritual Well-being, Health Anxiety, Female Students





مقدمه

اضطراب سلامت، یکی از انواع اضطراب‌های شایع است که با نگرانی بیش‌ازحد درباره وضعیت جسمانی، حساسیت زیاد نسبت به تغییرات بدنی و تفسیر نادرست نشانه‌های جسمی همراه است (اسکارلا، بولاند و بارسکی، ۲۰۱۹). در سال‌های اخیر، دسترسی آسان به اطلاعات پزشکی آنلاین موجب شده است که افراد، به‌ویژه دانشجویان دختر، نگرانی‌های زیادی درباره سلامت خود داشته باشند و حتی نشانه‌های جسمی عادی را به بیماری‌های خطرناک ارتباط دهند. اضطراب سلامت می‌تواند پیامدهای متعددی از جمله افت عملکرد تحصیلی، کاهش تمرکز، افزایش استرس، کاهش کیفیت زندگی و حتی شکل‌گیری رفتارهای وسواسی در پی داشته باشد (سینگ و براون، ۲۰۱۴). با توجه به اهمیت این موضوع، شناسایی عوامل روان‌شناختی که بتوانند در کاهش اضطراب سلامت نقش داشته باشند، ضروری به نظر می‌رسد.

یکی از عواملی که می‌تواند به‌عنوان یک منبع حمایتی در برابر اضطراب سلامت عمل کند، بهزیستی معنوی است. بهزیستی معنوی یکی از ابعاد مهم سلامت روان است که شامل احساس معنا و هدف در زندگی، ارتباط با یک نیروی برتر و تجربه آرامش و رضایت درونی می‌شود (حشمتی، جعفری، کنده و کالتبیانو، ۲۰۲۱). این مفهوم به فرد کمک می‌کند تا در مواجهه با چالش‌های زندگی، دیدگاه مثبتی اتخاذ کند و از لحاظ روان‌شناختی تاب‌آورتر باشد. مطالعات نشان داده‌اند که افرادی که از سطح بالایی از بهزیستی معنوی برخوردارند، در شرایط استرس‌زا احساس امیدواری بیشتری دارند و بهتر می‌توانند اضطراب خود را مدیریت کنند (لیو و همکاران، ۲۰۲۳). در مقابل، افرادی که بهزیستی معنوی پایینی دارند، بیشتر مستعد تجربه اضطراب و نگرانی‌های افراطی درباره سلامت خود هستند (رخشانی و همکاران، ۲۰۲۴).

یکی از مکانیسم‌هایی که می‌تواند توضیح دهد چرا بهزیستی معنوی به کاهش اضطراب سلامت کمک می‌کند، احساس معنا و کنترل در زندگی است. افرادی که بهزیستی معنوی بالاتری دارند، معمولاً نگرانی‌های مربوط به سلامت را در چارچوبی گسترده‌تر می‌بینند و باور دارند که رویدادهای زندگی، حتی بیماری‌ها، بخشی از یک مسیر معنا دار هستند (احمدی و کوهل، ۲۰۲۳). این نگرش می‌تواند اضطراب ناشی از علائم جسمانی را کاهش دهد و فرد را از نگرانی‌های بی‌مورد درباره بیماری‌ها دور کند. علاوه بر این، باورهای معنوی می‌توانند به فرد احساس امنیت و آرامش بدهند و اضطراب ناشی از عدم قطعیت‌های مرتبط با سلامت را کاهش دهند. از سوی دیگر، بهزیستی معنوی می‌تواند با تقویت حمایت اجتماعی، در کاهش اضطراب سلامت مؤثر باشد. بسیاری از افراد از طریق ارتباط با گروه‌های مذهبی یا معنوی، حمایت عاطفی و اجتماعی بیشتری دریافت می‌کنند که می‌تواند در مواجهه با استرس‌ها، از جمله اضطراب سلامت، به آن‌ها کمک کند (کوهل، ۲۰۱۸). در پژوهشی که در ارتباط با باورهای دینی و عمل به آن در کاهش اضطراب مرگ در بین اعضای یک کلیسا صورت گرفت، مشخص شد که باورهای دینی و فعالیت‌های مذهبی در کاهش این نوع ترس مؤثر است (سیلتون و همکاران، ۲۰۱۱). با توجه به این موارد، می‌توان انتظار داشت که بهزیستی معنوی به‌عنوان یک عامل محافظتی در برابر اضطراب سلامت عمل کند و موجب کاهش نگرانی‌های مربوط به وضعیت جسمانی و روانی شود. بنابراین، بررسی نقش این متغیر در پیش‌بینی اضطراب سلامت در میان دانشجویان می‌تواند به درک بهتری از عوامل مؤثر بر سلامت روان این قشر کمک کند و یافته‌های آن در حوزه‌های مختلفی همچون مشاوره روان‌شناختی و طراحی مداخلات درمانی کاربرد داشته باشد. بررسی نقش بهزیستی معنوی در اضطراب سلامت از چندین جهت اهمیت دارد. نخست، اضطراب سلامت در میان دانشجویان دختر به دلایل مختلف از جمله فشارهای تحصیلی، تغییرات سبک زندگی، و دسترسی گسترده به اطلاعات پزشکی آنلاین رو به افزایش است. این امر نه تنها بر عملکرد تحصیلی آن‌ها تأثیر منفی دارد، بلکه می‌تواند موجب بروز مشکلاتی همچون استرس مزمن، کاهش کیفیت زندگی و استفاده بیش‌ازحد از خدمات پزشکی شود. بنابراین، شناسایی عوامل محافظتی مؤثر مانند بهزیستی معنوی می‌تواند به کاهش این مشکلات کمک کند.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



دوم، این پژوهش می تواند برای متخصصان سلامت روان، مشاوران دانشگاهی و روان شناسان کاربرد داشته باشد. اگر مشخص شود که بهزیستی معنوی تأثیر معناداری بر کاهش اضطراب سلامت دارد، می توان از آن به عنوان یکی از ابعاد مهم در برنامه های مشاوره ای و درمانی استفاده کرد. بسیاری از دانشجویان، به ویژه در جوامعی که باورهای مذهبی و معنوی قوی هستند، از طریق تقویت بهزیستی معنوی می توانند نگرانی های خود را درباره سلامت کاهش داده و سبک زندگی سالم تری اتخاذ کنند. سوم، یافته های این پژوهش می تواند به تدوین برنامه های آموزشی و مداخلات روان شناختی کمک کند که هدف آن ها افزایش بهزیستی معنوی و کاهش اضطراب سلامت در دانشجویان دختر است. اگر رابطه معناداری بین این دو متغیر یافت شود، می توان کارگاه های آموزشی و برنامه های مشاوره ای طراحی کرد که به دانشجویان دختر کمک کند تا از طریق تقویت ابعاد معنوی زندگی خود، بهتر با اضطراب های مرتبط با سلامت مقابله کنند. بنابراین، با توجه به ضرورت و اهمیت موضوع و دستیابی به اهداف فوق، این پژوهش در صدد پاسخگویی به این سؤال است که بهزیستی معنوی توان پیش بینی اضطراب سلامت را در دانشجویان دختر دارای نشانه های اضطراب دارد؟

روش پژوهش

روش مورد استفاده در این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری آن شامل دانشجویان دختر دانشگاه پیام نور مرکز در نیمسال اول سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که دارای نشانه های اضطراب بودند. از میان دانشجویان دختر مورد نظر افرادی که نمرات آنان از نقطه برش مورد نظر بالا بودند، به صورت نمونه گیری در دسترس ۵۹ نفر انتخاب شدند. برای جمع آوری داده ها از پرسشنامه بهزیستی معنوی، اضطراب سلامت و پرسشنامه اضطراب بک استفاده شد. به دلیل نقص در پاسخ ها، تعداد ۶ نفر دانشجو مورد مطالعه از تحلیل کنار گذاشته شدند و اطلاعات به دست آمده از ۵۹ دانشجو دختر وارد تحلیل نهایی شد. اطلاعات به دست آمده، با استفاده از تکنیک های آماری ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون چندگانه استاندارد مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. برای جمع آوری اطلاعات نیز از پرسشنامه بهزیستی معنوی، اضطراب سلامت و پرسشنامه اضطراب بک استفاده شد. ابزار گردآوری اطلاعات: ابزار گردآوری اطلاعات در این تحقیق پرسشنامه ای می باشد که شامل: جهت جمع آوری اطلاعات و منابع مطالعاتی مورد نیاز از روش کتابخانه ای و جهت سنجش نمونه های آزمون از طریق پرسشنامه های به شرح زیر به روش میدانی استفاده شده است:

- ۱- پرسشنامه بهزیستی معنوی: این پرسشنامه توسط دهشیری و همکاران (۱۳۹۲) ساخته شده است و شامل ۴۰ سؤال و ۴ بعد ۱-ارتباط با خدا، ۲-ارتباط با خود، ۳-ارتباط با طبیعت، ۴-ارتباط با دیگران را می سنجد. ۴۰ سؤال با مقیاس لیکرت ۵ درجه ای از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم است. نمره گذاری سؤالات از ۱ تا ۵ است به این صورت که کاملاً مخالفم نمره ۱ و به ترتیب گزینه کاملاً موافقم نمره ۵ می گیرد. این پرسشنامه ۴ خرده مقیاس ۱-ارتباط با خدا، ۲-ارتباط با خود، ۳-ارتباط با طبیعت، ۴-ارتباط با دیگران است. هر یک از خرده مقیاس ها دارای ۱۰ سؤال است. با اجرای پرسشنامه ۴ خرده مقیاس به دست می آید و با جمع نمرات ۴۰ سؤال نمره کل بهزیستی معنوی به دست می آید (دهشیری و همکاران، ۱۳۹۲). دهشیری و همکاران (۱۳۹۲) پایایی و روایی این پرسشنامه را تایید نموده است. در این پژوهش آلفای کرونباخ خرده مقیاس ارتباط با خدا، ۰/۹۳، ارتباط با خود ۰/۹۲، ارتباط با دیگران ۰/۹۱ و ارتباط با طبیعت ۰/۸۵ و ضریب آلفای کرونباخ کل آزمون ۰/۹۴ به دست آمد.
- ۲- اضطراب سلامت: در این پژوهش از نسخه اصلی فرم کوتاه پرسشنامه اضطراب سلامت (SHAI) (سالکوسکی، ریمیس، وارویک و کلارک^۱، ۲۰۰۲) استفاده شد. پرسشنامه یک مقیاس خود سنجی با ۱۸ عبارت است و در رابطه با هر یک از عبارات مذکور، چهار



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۵۷

گزینه مطرح شده است و عبارتی را که به بهترین وجه و وضعیت او را طی ۶ ماه اخیر توصیف می کند، انتخاب نماید. عبارات این آزمون در رابطه با نگرانی های مرتبط با سلامت، توجه به احساسات یا تغییرات بدنی و پیامدهای هولناک ابتلا به یک بیماری است. به هنگام نمره گذاری به گزینه های مطرح شده برای هر یک از عبارات نمره ای بین صفر تا ۳ تعلق می گیرد در صورتی که فرد بیش از یک گزینه را انتخاب کند، گزینه ای که نمره بالاتری به آن تعلق می گیرد برای نمره گذاری انتخاب می شود. حداقل نمره صفر و حداکثر نمره ۵۴ بود. بررسی های متعدد نشان دادند که این مقیاس از همسانی درونی مناسبی برخوردار است ضرایب همسانی درونی بین ۰/۷۱ تا ۰/۹۵ متغیر بوده است. همچنین ضریب پایایی آن در این پژوهش ۰/۸۹ به دست آمده است.

۳- پرسشنامه اضطراب بک: آزمون اضطراب توسط بک و همکاران در سال ۱۹۸۸ ساخته شده است. این آزمون شامل ۲۱ نشانه و علامت از اضطراب است. آزمودنی می بایست به این آیتم ها به صورت «هرگز»، «خفیف»، «متوسط» و «شدید» پاسخ دهد که این گزینه ها به ترتیب ۰، ۱، ۲ و ۳ نمره گذاری می شوند. در این آزمون نمره صفر تا ۲۳ نشانه اضطراب خفیف، نمره ۲۴ تا ۲۸ نشانه اضطراب متوسط، نمره بالاتر ۲۹ نشانه اضطراب مرضی است. آزمون اضطراب بک در ایران توسط لطفعلی زاده و قمری گوی به فارسی برگردانده شده است. ضریب آلفای کرونباخ این آزمون ۰/۹۰ گزارش شده است. ضریب همبستگی این آزمون با مؤلفه های فیزیولوژیکی ۰/۸۹ بدست آمده است. همچنین ضریب آلفای کرونباخ ابزار در این پژوهش ۰/۹۲ به دست آمده است.

یافته های تحقیق

پرسشنامه های پژوهش جهت بررسی این مسئله که چه تعداد از شرکت کنندگان دارای نشانه های اضطراب می باشند، در میان جامعه آماری مورد نظر توزیع شد. از این میان ۵۹ نفر دارای اضطراب بالا (نمرات بالای ۱۵) مشخص گردید و پرسشنامه ها روی این دانشجویان دختر اجرا و تکمیل شد. شاخص های توصیفی مربوط به متغیرهای مطالعه در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص های توصیفی متغیر های پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار
بهزیستی معنوی	ارتباط با خدا	۴۳/۷۲
	ارتباط با خود	۴۱/۵۴
	ارتباط با دیگران	۴۳/۵۰
	ارتباط با طبیعت	۴۴/۲۰
اضطراب سلامت	۱۷/۴۷	۵/۴۶

برای بررسی نرمال بودن داده های پژوهش از آزمون کولموگروف-اسمیرنف استفاده شد و نرمال بودن داده ها با عدم معنا داری این آزمون مورد تایید قرار گرفت.

جدول ۲. نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنف

متغیر ها	آماره آزمون	سطح معناداری
ارتباط با خدا	۰,۰۰۷۶	۰,۰۵۸
ارتباط با خود	۰,۰۱۲	۰,۰۹۲
ارتباط با دیگران	۰,۰۱۴۵	۰,۱۱۱
ارتباط با طبیعت	۰,۰۰۹۶	۰,۰۷۴
اضطراب سلامت	۰,۰۲۳۴	۰,۱۸

با توجه به نتایج جدول شماره ۲ فرض نرمال بودن داده‌ها تایید می‌شود. در ادامه ماتریس همبستگی پیرسون ارائه می‌شود:

جدول ۳. ماتریس همبستگی میان متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱	۱					
۲	**۰,۷۵۷	۱				
۳	**۰,۶۳۳	**۰,۵۴۰	۱			
۴	**۰,۷۰۱	**۰,۷۴۵	**۰,۶۹۶	۱		
۵	**۰,۵۹۳	**۰,۶۹۷	**۰,۶۱۸	**۰,۶۲۵	۱	
۶	**۰,۸۸۳	**۰,۷۵۷	**۰,۸۰۸	**۰,۹۰۰	**۰,۷۳۱	۱

۱-ارتباط با خدا ۲-ارتباط با خود ۳-ارتباط با دیگران ۴-ارتباط با طبیعت ۵-اضطراب سلامت ۶-نمره کل بهزیستی معنوی
 بر طبق داده‌های جدول شماره ۳ همبستگی معناداری میان مولفه‌های بهزیستی معنوی با اضطراب سلامت وجود دارد.
 به منظور بررسی فرضیه پژوهشی از روش رگرسیون استفاده شد و پیش از آن مفروضه‌های اجرای این روش مورد بررسی قرار گرفت.
 در نهایت پیش فرض های عدم هم خطی بین متغیرهای پیش بین و همچنین استقلال خطاها تایید شد.

جدول ۴. خلاصه مدل تحلیل رگرسیون چندگانه

P	R ²	F	MS	df	SS	
۰/۰۰۱	۰/۵۷۰	۱۷/۸۹۸	۲۴۱/۷۱۸	۴	۹۶۶/۸۷۲	رگرسیون
			۱۳/۵۰۶	۵۴	۷۲۹/۲۹۸	باقی مانده
				۵۸	۱۶۹۶/۱۶۹	کل

بر طبق داده های جدول فوق می‌توان ادعا نمود که مدل استفاده شده معنادار و حدود ۵۷ درصد از واریانس متغیر اضطراب سلامت را می‌توان با مولفه‌های بهزیستی معنوی تبیین کرد.

جدول شماره ۵. ضرایب پیش بینی اضطراب سلامت بر اساس مولفه های بهزیستی معنوی

متغیر پیش بین	B	β	t	P
ارتباط با خدا	-۰,۰۴۴	-۰,۰۳۹	-۰,۲۲۵	۰,۸
ارتباط با خود	-۰,۴۸۰	-۰,۵۰۸	-۳,۲۹۰	۰,۰۰۲
ارتباط با دیگران	-۰,۳۷۵	-۰,۳۳۵	-۲,۶۵۱	۰,۰۱۱
ارتباط با طبیعت	۰,۰۵۱	-۰,۰۵۱	-۰,۳۳۵	۰,۷۳۹

بر اساس اطلاعات جدول ضرایب پیش بینی، مولفه‌های ارتباط با خود و ارتباط با دیگران می‌توانند به طور منفی و معنی‌داری اضطراب سلامت را پیش بینی کند ($P < ۰/۰۵$). اما متغیرهای ارتباط با خدا و ارتباط با طبیعت نقش ضعیف‌تری در پیش بینی واریانس اضطراب سلامت دارند. نتایج تحلیل حاکی از آن است که بهزیستی معنوی توان پیش‌بینی تغییرات متغیرهای اضطراب سلامت در دانشجویان دختر دارای نشانه‌های اضطراب سلامت را دارد.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با مطالعه نقش سلامت معنوی در پیش بینی اضطراب سلامت در دانشجویان دختر دارای نشانه های اضطراب صورت گرفت. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل فرضیه نشان داد که بین ابعاد سلامت معنوی و اضطراب سلامت در دانشجویان دختر دارای نشانه های اضطراب رابطه معکوس و معنی داری وجود دارد. همچنین بهزیستی معنوی، توان پیش بینی متغیر اضطراب سلامت در دانشجویان دختر دارای نشانه های اضطراب را دارد. نتیجه به دست آمده با یافته های جعفری و همکاران (۱۳۸۸)، هایفارتیس، گولیا و کاروالهو^۱ (۲۰۱۸)، ونوس^۲ (۲۰۱۴) همخوانی دارد. گومز و فیشر^۳ (۲۰۰۳) بر این باورند بهزیستی معنوی باعث می شود فرد دارای هویت یکپارچه، رضایت، شادی، عشق، احترام، نگرش های مثبت، آرامش درونی و هدف و جهت در زندگی باشد و این نوع نگرش های مثبت در رضایت از زندگی تاثیر بسزایی دارد. از دیگر تبیین های احتمالی این رابطه این است که افراد دارای زندگی معنوی فعال، از نظر روانی افراد سالمی هستند. این افراد تمایل دارند خودشان را دوست داشته باشند، توانا و شایسته ببینند و می توانند خدایی را پیدا کنند که آنها را در زندگی شان راهنمایی کند، به آنها شادی ببخشد و از آنها در زمان گرفتاری حمایت کند. به عبارتی می توان گفت دانشجویان دختر با نمره بهزیستی معنوی بالا از یک چارچوب محکم معنوی و مذهبی برخوردارند که در مقابله با چالش های پیش رو از آن استفاده می کنند و این منبع مقابله ای آنان را در برابر اضطراب مقاوم می سازد.

در خصوص تبیین این یافته قابل بیان است که سلامت معنوی جزئی پایه ای در چهارچوب ابعاد سلامت محسوب می شود، همانند ابعاد دیگر سلامتی نظیر سلامت جسمی، ذهنی و اجتماعی؛ سلامت معنوی عاملی تعیین کننده و اثرگذار است. سلامت معنوی به عنوان عاملی حفاظتی در ارتقاء سلامت و پیشگیری از بیماری ها محسوب می شود، ضمن آنکه می توان از سلامت معنوی به عنوان راهبردی موفق و کمک کننده به زندگی انسان در همه ی مراحل و حوزه های زندگی، شامل موقعیت های پر از استرس و بیماری ها و حتی مرگ یاد کرد. بر اساس مطالعات در حوزه سلامت معنوی، ارتباط با خود، دیگران و مقدسات موجب تعالی و قدرت گرفتن روانی شخص می شود. در این میان حمایت های روحی افراد و توجه به فعالیت های معنوی بسیار کمک کننده است. در همین راستا شواهد فراوانی از وجود رابطه قوی بین مذهب و سلامتی وجود دارد که نشان دهنده اهمیت سلامت معنوی است و می تواند میزان اضطراب سلامت را در دانشجویان دختر مورد مطالعه کاهش دهد. به عبارتی می توان گفت، که پیچیدگی های زندگی نوین باعث افزایش استرس های مختلفی در افراد شده است که از تبعات آن می توان به افزایش آمارهای مربوط به اختلالات روانی نظیر اضطراب و افسردگی به ویژه در دانشجویان دختر که در مقطع حساس دوره تحولی اواخر نوجوانی و اوایل جوانی هستند، اشاره کرد. بنابراین یکی از روش های مقابله با اختلالات اضطرابی به ویژه اضطراب سلامت در دانشجویان دختر، استفاده از مقابله معنوی و مذهبی و دستیابی به بهزیستی معنوی در آنان است. به عبارتی دستیابی به بهزیستی معنوی با افزایش مهارت های مقابله شناختی و عاطفی سالم در دانشجویان دختر مورد نظر، موجب کاهش اضطراب سلامت دانشجویان دختر دارای نشانه های اضطراب می شود.

در مجموع یافته های این پژوهش نشان داد که بهزیستی معنوی نقش مهمی در پیش بینی اضطراب سلامت در دانشجویان دختر دارای نشانه های اضطراب ایفا می کنند. با توجه به اینکه دانشجویان نسبت به دیگر گروه های سنی با چالش های مربوط به تحصیل، شغل و ازدواج روبرو هستند، ممکن است سلامت روانی این افراد تحت تاثیر قرار گیرد و نشانه های اضطراب را از خود نشان دهند، بنابراین، برنامه ریزی جهت افزایش بهزیستی معنوی با انجام آموزش های معنوی و مذهبی و در صورت امکان برنامه های دسته جمعی



برای بالا بردن بهزیستی معنوی و مذهبی در این گروه از افراد جامعه در راستای ارتقاء سطح سلامت روانی و کاهش اضطراب سلامت در این دانشجویان لازم به نظر می‌رسد.

تشکر و قدردانی

از معاونت محترم آموزشی دانشگاه پیام نور مرکز اردبیل و همکاران و همچنین دانشجویان دختری که ما را در انجام این تحقیق همراه بودند و حمایت نمودند، کمال تقدیر و تشکر را داریم.

منابع

جعفری، عیسی؛ دهشیری، غلامرضا؛ سهرابی، فرامرز و نجفی، محمود (۱۳۸۸). رابطه بین بهزیستی معنوی و سلامت روانی دانشجویان. تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره. ۸ (۳۱)، ۶۵-۷۸.

دهشیری، غلامرضا؛ سهرابی، فرامرز؛ جعفری، عیسی و نجفی، محمود (۱۳۸۶). بررسی خصوصیات روانسنجی مقیاس بهزیستی معنوی در بین دانشجویان. فصلنامه مطالعات روانشناختی. ۴ (۳)، ۱۵۰-۱۲۹.

Ahmadi, E., & Kohl, H. (2023). Role of Meaning of Life and Spiritual Intelligence in Prediction the Mental Well-being of Students. *Spirituality Research in Health Sciences*. <https://doi.org/10.34172/srhs.2023.010>.

Ahmadi, S., Basharpour, S., & Narimani, M. (2019). The role of sensitivity to reward and punishment and moral disengagement in the prediction of craving among people with substance dependency. *International Journal of Psychology (IPA)*, 13(1), 40-62. Doi: 10.24200/ijpb.2018.125014.1012

Beck, A. T., Epstein, N., Brown, G., & Steer, R. A. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety: psychometric properties. *Journal of consulting and clinical psychology*, 56(6), 893.

Gomez, R., & Fisher, J. W. (2003). Domains of spiritual well-being and development and validation of the Spiritual Well-Being Questionnaire. *Personality and individual differences*, 35(8), 1975-1991.

Heshmati, R., Jafari, E., Kandeh, T., & Caltabiano, M. (2021). Associations of Spiritual Well-Being and Hope with Health Anxiety Severity in Patients with Advanced Coronary Artery Disease. *Medicina*, 57. <https://doi.org/10.3390/medicina57101066>.

Hyphantis, T., Almyroudi, A., Paika, V., Degner, L. F., Carvalho, A. F., & Pavlidis, N. (2013). Anxiety, depression and defense mechanisms associated with treatment decisional preferences and quality of life in non- metastatic breast cancer: a 1-year prospective study. *Psycho-oncology*; 22(11), 2009–2015. Doi: 10.1002/pon.3308

Koh, K. (2018). The Role of Religion and Spirituality in Health and Illness. , 305-313.

Liu, Q., Ho, K., Lam, K., Lam, W., X., P., Abu-Odah, H., Belay, G., Yuen, J., Ling, D., Ching, S., & Wong, F. (2023). The associations between spiritual well-being, hope and psychological symptoms in Chinese childhood cancer patients: A path analysis. *Psycho-Oncology*, 32, 1452 - 1460. <https://doi.org/10.1002/pon.6198>.

Rakhshani, T., Saeedi, P., Kashfi, S., Bazrafkan, L., Kamyab, A., & Jeihooni, K. (2024). The relationship between spiritual health, quality of life, stress, anxiety and depression in working women. *Frontiers in*

Salkovskis, P. M., Rimes, K. A., Warwick, H. M., & Clark, D. (2002). The Health Anxiety Inventory: development and validation of scales for the measurement of health anxiety and hypochondriasis. *Psychological medicine*, 32(5), 843-853.

Scarella, T., Boland, R., & Barsky, A. (2019). Illness Anxiety Disorder: Psychopathology, Epidemiology, Clinical Characteristics, and Treatment.. *Psychosomatic Medicine*.

Silton, N. R., Flannelly, K. J., Ellison, C. G., Galek, K., Jacobs, M. R., Marcum, J. P., et al. (2011). The Association Between Religious Beliefs and Practices and End-of-Life Fears Among Members of the Presbyterian Church (U.S.A). *Religious Research Association*, 53:357–370.

Singh, K., & Brown, R. (2014). Health-related Internet habits and health anxiety in university students. *Anxiety, Stress, & Coping*, 27, 542 - 554. <https://doi.org/10.1080/10615806.2014.888061>.

Vance, L. M. (2014). Death anxiety and the relational. *Journal of Humanistic Psychology*, 54(4), 414-433.





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



نقش تعهد مذهبی در پیش بینی اضطراب سلامت دختران دارای نشانه‌های اضطراب

ولی اله خوش‌طینت^{*۱}

۱- دانشیار گروه فلسفه و کلام، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران
 v.khoshtinat@pnu.ac.ir

عیسی جعفری^۲

۲- دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.
 Dr.jafari@pnu.ac.ir

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش تعهد مذهبی در پیش بینی اضطراب سلامت در دانشجویان دارای نشانه‌های اضطراب بود. روش پژوهش توصیفی - همبستگی بود و جامعه آماری آن شامل تمامی دانشجویان دختر دانشگاه پیام نور مرکز در نیمسال اول سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که دارای نشانه‌های اضطراب بودند. از میان دانشجویان مورد نظر افرادی که نمرات آنان از نقطه برش مورد نظر بالا بودند، به صورت نمونه‌گیری در دسترس ۵۹ نفر انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه تعهد مذهبی ورتینگتون و همکاران (۲۰۰۳)، فرم کوتاه پرسشنامه اضطراب سلامت (SHAI) و پرسشنامه اضطراب بک استفاده شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیری استفاده شد. نتایج نشان داد که بین تعهد مذهبی با اضطراب سلامت رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد ($p < 0/01$). همچنین نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که تعهد مذهبی درون فردی ($\beta = -0/33$) و تعهد مذهبی برون فردی ($\beta = -0/34$) به طور معنی‌داری اضطراب سلامت را در دانشجویان دختر دارای نشانه‌های اضطراب پیش بینی می‌کند. به‌طور خلاصه از نتایج این پژوهش می‌توان استنباط کرد که تعهد مذهبی توان پیش‌بینی اضطراب سلامت در دانشجویان دختر دارای نشانه‌های اضطراب را دارد. بنابراین پیشنهاد می‌شود متخصصان دخیل در حوزه سلامت روان جهت بهبود و ارتقای سلامت روان دانشجویان دختر و کاهش اضطراب سلامت در آنان، بر نقش تعهد مذهبی تأکید کنند.

واژگان کلیدی: تعهد مذهبی، اضطراب سلامت، دانشجویان دختر



The role of religious commitment in predicting health anxiety in girls with anxiety symptoms

Valiollah Khoshtinat¹

Associate Professor, Department of Philosophy,
Payame Noor University, Tehran, Iran
v.khoshtinat@pnu.ac.ir

Eisa Jafari²

Associate Professor, Department of Psychology,
Faculty of Educational Sciences and Psychology,
Payame Noor University, Tehran, Iran
Dr.jafari@pnu.ac.ir

Abstract

The purpose of this study was to investigate the role of religious commitment in predicting health anxiety among students with anxiety symptoms. The research method was descriptive-correlational, and the statistical population included all female students of Payame Noor University Center in the first semester of the 2024-2025 academic year who had anxiety symptoms. Among the target students, those whose scores were above the desired cut-off point were selected as a convenience sample of 59 individuals. Data were collected using the Religious Commitment Questionnaire by Worthington et al. (2003), the Short Health Anxiety Inventory (SHAI), and the Beck Anxiety Inventory. For data analysis, Pearson correlation and multiple regression analysis were used. The results showed that there was a significant negative relationship between religious commitment and health anxiety ($p < 0.01$). Furthermore, the regression analysis results indicated that intrapersonal religious commitment ($\beta = -0.33$) and interpersonal religious commitment ($\beta = -0.34$) significantly predicted health anxiety in female students with anxiety symptoms. In summary, it can be inferred from the results of this study that religious commitment has the ability to predict health anxiety in female students with anxiety symptoms. Therefore, it is suggested that professionals involved in the field of mental health emphasize the role of religious commitment to improve and promote the mental health of female students and reduce their health anxiety.

Keywords: Religious Commitment, Health Anxiety, Female Students





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
Date of holding the conference: 4 March 2025



مقدمه

اضطراب سلامت، که به نگرانی مداوم و بیش از حد درباره وضعیت جسمانی و احتمال ابتلا به بیماری‌های مختلف اشاره دارد، یکی از چالش‌های رایج در سلامت روان افراد به‌ویژه دانشجویان دختر است. این نوع اضطراب معمولاً با حساسیت شدید نسبت به علائم بدنی، تفسیر فاجعه‌آمیز از نشانه‌های جسمانی و رفتارهای مکرر اجتنابی یا جست‌وجوی بیش از حد اطمینان از وضعیت سلامتی همراه است (لادجو، ۲۰۲۱). دانشجویان دختر به دلیل تغییرات متعدد در سبک زندگی، فشارهای تحصیلی و مواجهه گسترده با اطلاعات پزشکی از طریق اینترنت و شبکه‌های اجتماعی، در معرض خطر بیشتری برای تجربه اضطراب سلامت قرار دارند (سینگ و براون، ۲۰۱۴). این اضطراب می‌تواند منجر به کاهش تمرکز، افت عملکرد تحصیلی، افزایش استرس روزمره و حتی کاهش کیفیت زندگی شود. در نتیجه، شناسایی عوامل روان‌شناختی که می‌توانند در کاهش اضطراب سلامت نقش داشته باشند، از اهمیت زیادی برخوردار است. یکی از عواملی که می‌تواند در این زمینه تأثیرگذار باشد، تعهد مذهبی است. تعهد مذهبی به میزان باور و التزام فرد به اعتقادات، ارزش‌ها و اعمال مذهبی گفته می‌شود که می‌تواند در تنظیم هیجانات، کاهش اضطراب و افزایش تاب‌آوری روان‌شناختی نقش مهمی ایفا کند (فراولوس و همکاران، ۲۰۲۱). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که افراد با تعهد مذهبی بالاتر، در شرایط استرس‌زا نگرش مثبت‌تری به زندگی دارند و در مواجهه با مشکلات، احساس کنترل بیشتری را تجربه می‌کنند (گارسن، ویسل و پل، ۲۰۲۰). باورهای مذهبی و انجام اعمال دینی می‌تواند به عنوان منابعی برای معنا دادن به رویدادهای استرس‌زا عمل کرده و اضطراب ناشی از نگرانی‌های مرتبط با سلامت را کاهش دهند. در مقابل، افرادی که تعهد مذهبی کمتری دارند، ممکن است در مواجهه با استرس‌های زندگی، از جمله نگرانی‌های مرتبط با سلامت، احساس تنهایی و ناامنی بیشتری را تجربه کنند (اپنیکس، ۲۰۲۲). این امر می‌تواند شدت اضطراب سلامت را افزایش داده و موجب شود که فرد در برابر کوچک‌ترین تغییرات بدنی، دچار نگرانی افراطی شود. از این رو، بررسی نقش تعهد مذهبی در پیش‌بینی اضطراب سلامت می‌تواند به درک بهتر از تأثیر عوامل روان‌شناختی بر سلامت روان دانشجویان دختر کمک کند و به طراحی راهکارهای مناسب برای کاهش اضطراب سلامت منجر شود. افرادی که تعهد مذهبی بالایی دارند به دلیل پایبندی و اعتقاد به نیروی برتر و توسل به مذهب راحت‌تر می‌توانند با استرس‌ها برخورد کنند. این افراد بیش از سایرین در بحران‌های روحی و مشکلات معنایی برای یاد گرفتن می‌یابند و از طریق این مشکلات رشد می‌کنند.

بررسی نقش تعهد مذهبی در اضطراب سلامت از چند جنبه حائز اهمیت است. نخست، شیوع اضطراب سلامت در میان دانشجویان دختر و پیامدهای منفی آن بر عملکرد تحصیلی، کیفیت زندگی و سلامت روان، ضرورت شناسایی عوامل محافظتی مؤثر را برجسته می‌کند. دوم، این پژوهش می‌تواند برای روان‌شناسان، مشاوران دانشگاهی و متخصصان سلامت روان سودمند باشد و در تدوین برنامه‌های مداخله‌ای مبتنی بر معنویت و باورهای دینی برای کاهش اضطراب سلامت مؤثر واقع شود. علاوه بر این، یافته‌های این مطالعه می‌تواند به دانشجویان کمک کند تا با تقویت تعهد مذهبی خود، راهبردهای کارآمدتری برای مقابله با نگرانی‌های مرتبط با سلامت اتخاذ کنند. این مطالعه تلاش دارد تا مشخص کند که آیا تعهد مذهبی می‌تواند به عنوان یک عامل محافظتی در برابر اضطراب سلامت عمل کند و آیا افرادی که سطح بالاتری از تعهد مذهبی دارند، اضطراب کمتری درباره سلامت خود تجربه می‌کنند. بنابراین، این پژوهش در صدد پاسخگویی به این سؤال است که تعهد مذهبی توان پیش‌بینی اضطراب سلامت را در دانشجویان دختر دارای نشانه‌های اضطراب دارد؟

روش پژوهش

روش مورد استفاده در این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری آن شامل تمامی دانشجویان دختر دانشگاه پیام نور مرکز در نیمسال اول سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که دارای نشانه‌های اضطراب بودند. از میان دانشجویان دختر مورد نظر افرادی



که نمرات آنان از نقطه برش مورد نظر بالا بودند، به صورت نمونه‌گیری در دسترس ۵۹ نفر انتخاب شدند. برای جمع آوری داده‌ها از پرسشنامه تعهد مذهبی، پرسشنامه اضطراب سلامت و پرسشنامه اضطراب یک استفاده شد و اطلاعات به‌دست آمده از ۵۹ دانشجو وارد تحلیل نهایی شد. اطلاعات به‌دست آمده، با استفاده از تکنیک‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون چندگانه استاندارد مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. برای جمع‌آوری اطلاعات نیز از پرسشنامه بهزیستی معنوی، اضطراب سلامت و پرسشنامه اضطراب یک استفاده شد.

ابزارگردآوری اطلاعات: ابزار گردآوری اطلاعات در این تحقیق پرسشنامه ای می باشد که شامل: جهت جمع‌آوری اطلاعات و منابع مطالعاتی مورد نیاز از روش کتابخانه‌ای و جهت سنجش نمونه‌های آزمون از طریق پرسشنامه‌های به شرح زیر به روش میدانی استفاده شده است:

۱- **پرسشنامه تعهد مذهبی:** پرسشنامه تعهد مذهبی^۱: پرسشنامه تعهد مذهبی ورتینگتون^۲ و همکاران (۲۰۰۳) جهت نشان دادن اینکه یک فرد تا چه حد درگیر امور مذهبی است، تدوین شده است. تعهد مذهبی نشان دهنده میزان زمانی است که فرد به فعالیت‌های مذهبی انفرادی می‌پردازد؛ صرف پیوندجویی مذهبی و شرکت در فعالیت نهادهای مذهبی می‌کند و میزان اهمیت باورهای مذهبی برای فرد است (ورتینگتون و همکاران، ۲۰۰۳). پرسشنامه تعهد مذهبی دارای دو زیر مقیاس تعهد مذهبی درون فردی (ارزش‌گذاری فردی به باورهای مذهبی و پایبندی و وفاداری به مقدسات؛ سؤالات ۱، ۳، ۴، ۵، ۷، ۸) و نهاد مذهبی میان فردی (تمایل مذهبی برای شرکت در فعالیت‌های مذهبی؛ سؤالات ۲، ۶، ۹، ۱۰) می‌باشد. این آزمون دارای ۱۰ عبارت است که آزمودنی باید در یک طیف لیکرت ۵ درجه ای از ۱ (به هیچ وجه در مورد من صدق نمی‌کند) تا ۵ (کاملاً در مورد من صدق می‌کند) مقدار موافقت یا عدم موافقت خود با هر یک از عبارات را مشخص می‌کند. برای بدست آوردن نمره کلی آزمون باید امتیاز همه ۱۰ عبارت را با هم جمع کنید و برای بدست آوردن نمره هر زیر مقیاس باید امتیاز عبارات مربوط به آن زیرمقیاس را با هم جمع کنید. در پژوهشی ضریب آلفای کل آزمون ۰/۹۳، زیر مقیاس تعهد مذهبی درون فردی ۰/۹۲ و زیر مقیاس تعهد مذهبی میان فردی ۰/۸۷ گزارش شده است که حاکی از همسانی درونی مناسب آزمون می باشد (قنبری و همکاران، ۱۳۹۷).

۲- **پرسشنامه اضطراب سلامت:** در این پژوهش از نسخه اصلی فرم کوتاه پرسشنامه اضطراب سلامت (SHAI) (سالکوسکی، ریمیس، وارویک و کلارک، ۲۰۰۲) استفاده شد. پرسشنامه یک مقیاس خود سنجی با ۱۸ عبارت است و در رابطه با هر یک از عبارات مذکور، چهار گزینه مطرح شده است و عبارتی را که به بهترین وجه و وضعیت او را طی ۶ ماه اخیر توصیف می‌کند، انتخاب نماید. عبارات این آزمون در رابطه با نگرانی‌های مرتبط با سلامت، توجه به احساسات یا تغییرات بدنی و پیامدهای هولناک ابتلا به یک بیماری است. به هنگام نمره گذاری به گزینه‌های مطرح شده برای هر یک از عبارات نمره ای بین صفر تا ۳ تعلق می‌گیرد در صورتی که فرد بیش از یک گزینه را انتخاب کند، گزینه‌ای که نمره بالاتری به آن تعلق می‌گیرد برای نمره گذاری انتخاب می‌شود. حداقل نمره صفر و حداکثر نمره ۵۴ بود. بررسی‌های متعدد نشان دادند که این مقیاس از همسانی درونی مناسبی برخوردار است ضرایب همسانی درونی بین ۰/۷۱ تا ۰/۹۵ متغیر بوده است. همچنین ضریب پایایی آن در این پژوهش ۰/۸۵ به دست آمده است.

۳- **پرسشنامه اضطراب یک:** آزمون اضطراب توسط یک در سال ۱۹۸۸ ساخته شده است. این آزمون شامل ۲۱ نشانه و علامت از اضطراب است. آزمودنی می‌بایست به این آیتم‌ها به صورت «هرگز»، «خفیف»، «متوسط» و «شدید» پاسخ دهد که این گزینه‌ها به ترتیب ۰، ۱، ۲ و ۳ نمره گذاری می‌شوند. در این آزمون نمره صفر تا ۲۳ نشانه اضطراب خفیف، نمره ۲۴ تا ۲۸ نشانه اضطراب متوسط،

1. Religious Commitment Questionnaire
2. Worthington
3. Salkovskis, Rimes, Warwick, & Clark



نمره بالاتر ۲۹ نشانه اضطراب مرضی است. آزمون اضطراب بک در ایران توسط لطفعلی زاده و قمری گوی به فارسی برگردانده شده است. ضریب آلفای کرونباخ این آزمون ۰/۹۰ گزارش شده است. ضریب همبستگی این آزمون با مؤلفه‌های فیزیولوژیکی ۰/۸۹ بدست آمده است. همچنین ضریب آلفای کرونباخ ابزار در این پژوهش ۰/۹۱ به دست آمده است.

یافته‌های تحقیق

به منظور تحقق هدف پژوهش حاضر، آزمون بر روی ۱۶۵ شرکت کننده اجرا و شرکت کنندگان بر اساس آزمون اضطراب بک، به دو گروه با اضطراب بالا و با اضطراب پایین تقسیم شدند و شاخص‌های مورد نیاز آماری بر روی نمرات دانشجویان دختر دارای اضطراب بالا (نمرات بالای ۱۵) اجرا شد. تعداد ۵۹ نفر دارای اضطراب بالا تشخیص داده شد و نتایج به دست آمده آزمودنی‌ها به شرح زیر می‌باشد:

شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش در جدول ۱ گزارش می‌شود.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار
تعهد مذهبی	درون فردی	۱۸،۷۶
	برون فردی	۱۰،۳۲
اضطراب سلامت		۱۷،۴۷
		۵،۴۶

همچنین به منظور بررسی فرض نرمال بودن داده‌ها از آزمون کولموگروف اسمیرونوف استفاده شد. که نتایج آزمون مؤید آن است که داده‌ها نرمال می‌باشند لذا می‌توان از همبستگی پیرسون جهت سنجش میزان رابطه میان متغیرهای پژوهش استفاده کرد. میزان Pvalue در متغیرهای تعهد مذهبی و اضطراب سلامت به ترتیب ۰،۰۹۴ و ۰،۱۸ می‌باشد که با عدم معناداری نرمال بودن داده‌ها را تأیید می‌کند.

در ادامه در جدول ۲ ماتریس همبستگی میان متغیرهای پژوهش ارائه می‌شود.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴
۱	۱			
۲	۰،۴۴۹**	۱		
۳	۰،۳۹۴**	۰،۳۹۰**	۱	

۱-تعهد مذهبی درون فردی ۲-تعهد مذهبی برون فردی ۳-اضطراب سلامت **P<0/01 , *P<0/05

بر طبق داده‌های جدول شماره ۲ اضطراب سلامت در دانشجویان دارای نشانه‌های اضطراب با مؤلفه‌های تعهد مذهبی رابطه معکوس و معنی‌داری دارد. بدین ترتیب با نمره کل مقیاس تعهد مذهبی رابطه منفی معنی‌داری (r = -۰،۴۳۹ و P<0.01) را دارا می‌باشد. بر اساس مؤلفه‌های پژوهش از آزمون رگرسیون خطی چندگانه استفاده شد. همچنین بررسی مفروضه‌های آزمون رگرسیون نشان داد که هم‌خطی میان مؤلفه‌های پیش وجود ندارد (VIF=۱/۵۹۲) و همچنین شرط استقلال خطاها با آزمون دوربین واتسون بررسی و تأیید شد.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



جدول ۳. خلاصه مدل تحلیل رگرسیون چندگانه

P	R ²	F	MS	df	SS	
۰,۰۰۱	۰,۳۷۲	۱۶,۵۹۸	۳۱۵,۳۶۱	۲	۶۳۱,۲۶۱	رگرسیون
			۱۹,۰۱۶	۵۶	۱۰۶۴,۹۸	باقی مانده
				۵۸	۱۶۹۶,۱۶۹	کل

نتایج جدول ۳ نشان داد که مدل استفاده شده معنادار و حدوداً ۳۷ درصد واریانس اضطراب سلامت را می‌توان با مؤلفه‌های تعهد مذهبی درونی و بیرونی تبیین نمود.

جدول شماره ۴- ضرایب پیش بینی اضطراب سلامت بر اساس مؤلفه‌های تعهد مذهبی

P	t	β	B	متغیرهای پیش بین
۰,۰۱۴	-۲,۵۲۵	-۰,۳۳۷	-۰,۴۰۱	تعهد مذهبی درون فردی
۰,۰۱۳	-۲,۵۶۴	-۰,۳۴۲	-۰,۳۵۲	تعهد مذهبی برون فردی

تجزیه و تحلیل رگرسیون نشان داد که تعهد مذهبی درون فردی و برون فردی به ترتیب با بتای $-۰,۳۳۷$ و $-۰,۳۴۲$ می‌تواند به طور منفی و معنی داری اضطراب سلامت را پیش بینی کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با مطالعه نقش تعهد مذهبی در پیش بینی اضطراب سلامت در دانشجویان دختر دارای نشانه‌های اضطراب صورت گرفت. نتایج نشان می‌دهد که بین تعهد مذهبی و اضطراب سلامت در دانشجویان دختر دارای نشانه‌های اضطراب رابطه معکوس و معنی داری وجود دارد، به عبارت دیگر هرچه تعهد مذهبی افراد بالا باشد، اضطراب سلامت در این افراد پایین خواهد بود. همچنین تعهد مذهبی توان پیش بینی متغیر اضطراب سلامت در دانشجویان دختر دارای نشانه‌های اضطراب را دارد. نتیجه به دست آمده با یافته‌های پژوهشی کوچاک (۲۰۲۱)، آلیچ و همکاران (۲۰۲۰)، زومارین و لیدل (۲۰۲۰)، جعفری و همکاران (۱۳۸۸)، قربان صباغ و همکاران (۱۳۹۶) و پژوهشی‌نیا (۱۳۹۵)، همسو می‌باشد. نتایج پژوهش قربانی و همکاران (۲۰۱۴) نشان داد که تعهد مذهبی رابطه مثبت و معنی داری با سازگاری روان‌شناختی در دانشجویان دختر دانشگاه دارد. در حال حاضر بسیاری از متخصصان بالینی علاقه زیادی به گنجاندن معنویت در درمان بالینی دارند. یکی از دلایل این تغییر نگرش در دهه‌های اخیر وجود پژوهش‌هایی است که نشان می‌دهد که باورهای دینی و فعالیت‌های مذهبی ارتباط مثبتی با سلامت جسم و روان دارد (تورسن، ۲۰۰۳). علاقه روزافزونی به بررسی مجدد رابطه بین مذهب و سلامت وجود دارد و نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که افراد مذهبی و متعهد به باورهای دینی از سلامت بهتری برخوردار هستند (پاول و همکاران، ۲۰۰۳).

در تبیین این یافته می‌توان گفت که افرادی که دارای تعهد مذهبی بالایی می‌باشند، راحت‌تر می‌توانند با استرس محیط اعم از علایم و نشانه اضطراب در زندگی روزمره و محیط دانشگاهی برخورد کنند، این افراد بیش از سایرین در مشکلات روانی و استرس‌های روزمره، برای یادگرفتن و حل مسئله تلاش می‌کنند. این افراد با تعهد مذهبی بالا دارای رفتارهای پسندیده‌ای همچون شفقت، عشق، بخشش و سخاوتمندی و انسانیت هستند. تعهد مذهبی به این افراد کمک می‌کند از ثبات و اعتماد به نفس بالایی برخوردار باشند و در روابط خود دارای بخشش و عطوفت بالایی داشته باشند و راحت‌تر با مسائل پیش رو کنار بیایند. به عبارت دیگر تعهد مذهبی بالا باعث بهبود ارتباطی افراد و ارتقای سلامت روان و در نهایت باعث تغییر و از بین رفتن موانع رشد می‌شود. در همین راستا، شواهد فراوانی از وجود رابطه قوی بین تعهد مذهبی و سلامتی وجود دارد که نشان‌دهنده اهمیت باورهای دینی و مذهبی و تعهد با آن در



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



دانشگاه محقق اردبیلی

مواجهه با مشکلات روانی از قبیل اضطراب سلامت و فایق شدن به آن است. در تعهد مذهبی به عنوان یک مکانیزم انگیزشی جهت بهبود فعالیت‌ها و عملکرد افراد در عرصه‌های مختلف عمل می‌کند (میتروف، ۲۰۰۳). از جمله این حوزه‌های مختلف عملکردی روانشناختی می‌توان به اضطراب سلامت در دانشجویان دختر دارای نشانه‌های اضطراب اشاره کرد. از جهت دیگر می‌توان گفت که باورهای دینی از طریق تدارک یک چارچوب جهت تفسیر و توصیف تجارب زندگی و به موجب آن فراهم کردن نوعی احساس انسجام و به هم پیوستگی وجودی، در ارتقاء سلامت روانی مشارکت می‌کند. به عبارتی تعهد مذهبی یک نوع پردازش شناختی و یافتن معنا در زندگی است. مذهب و تعهد به آن یک سامانه باور منسجم ایجاد می‌کند که باعث می‌شود افراد برای زندگی معنا پیدا کنند و این امر موجب کاهش میزان اضطراب به ویژه اضطراب سلامت در این افراد می‌شود، همان‌طور که یافته این پژوهش نیز نشان داد که دانشجویانی که از تعهد مذهبی بالاتری برخوردار هستند، اضطراب سلامت در آنان پایین می‌باشد.

در مجموع یافته‌های این پژوهش نشان داد که تعهد مذهبی نقش مهمی در پیش بینی اضطراب سلامت در دانشجویان دختر دارای نشانه‌های اضطراب ایفا می‌کنند. با توجه به اینکه دانشجویان نسبت به دیگر گروه‌های سنی با چالش‌های مربوط به تحصیل، شغل و ازدواج روبرو هستند، ممکن است سلامت روانی این افراد تحت تاثیر قرار گیرد و نشانه‌های اضطراب را از خود نشان دهند، بنابراین، برنامه‌ریزی جهت افزایش تعهد مذهبی با انجام آموزش‌های معنوی و مذهبی و در صورت امکان برنامه‌های دسته جمعی برای بالا بردن تعهد معنوی و مذهبی در این گروه و بالا بردن آن، در راستای ارتقاء سطح سلامت عمومی و کاهش اضطراب سلامت در این دانشجویان، لازم به نظر می‌رسد.

تشکر و قدردانی

از معاونت محترم آموزشی دانشگاه پیام نور مرکز اردبیل و همکاران و همچنین دانشجویان دختري که ما را در انجام این تحقیق همراه بودند و حمایت نمودند، کمال تقدیر و تشکر را داریم.

منابع

- پژوهشی نیا، خدیجه (۱۳۹۵). نقش معنویت و باورهای مذهبی در کاهش افسردگی و اضطراب. سومین همایش ملی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی در ایران.
- جعفری، عیسی؛ دهشیری، غلامرضا؛ سهرابی، فرامرز و نجفی، محمود (۱۳۸۸). رابطه بین بهزیستی معنوی و سلامت روانی دانشجویان. تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره. ۸ (۳۱)، ۶۵-۷۸.
- قربان صباغ فاطمه، معصومی حسن (۱۳۹۶)، خزایی کامیان. نقش واسطه‌ای تعهد دینی در رابطه بین اضطراب اجتماعی با ایده پردازي خودکشی در دانش آموزان نوجوان دختر شهرستان ورامین پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری. ۲ (۱۶)، ۱-۱۲.
- دهشیری، غلامرضا؛ سهرابی، فرامرز؛ جعفری، عیسی و نجفی، محمود (۱۳۸۶). بررسی خصوصیات روانسنجی مقیاس بهزیستی معنوی در بین دانشجویان. فصلنامه مطالعات روانشناختی. ۴ (۳)، ۱۵۰-۱۲۹.
- Aliche, J. C., Ifeagwazi, C. M., Chukwuorji, J. C., & Eze, J. E. (2020). Roles of religious commitment, emotion regulation and social support in preoperative anxiety. *Journal of Religion and Health*, 59, 905-919.
- Fradelos, E., Alikari, V., Vus, V., Papathanasiou, I., Tsaras, K., Tzavella, F., & Lekka, D. (2020). Assessment of the relation between religiosity, anxiety, depression and psychological resilience in nursing staff. *Health Psychology Research*, 8. <https://doi.org/10.4081/hpr.2020.8234>.
- Garssen, B., Visser, A., & Pool, G. (2020). Does Spirituality or Religion Positively Affect Mental Health? Meta-analysis of Longitudinal Studies. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 31, 4 - 20. <https://doi.org/10.1080/10508619.2020.1729570>.



- Ghorbani, N., Watson, P. J., Aghababaei, N., & Chen, Z. (2014). Transliminality and mystical experience: Common thread hypothesis, religious commitment, and psychological adjustment in Iran. *Psychology of Religion and Spirituality*, 6(4), 268.
- Koçak, O. (2021). How does religious commitment affect satisfaction with life during the COVID-19 pandemic? Examining depression, anxiety, and stress as mediators. *Religions*, 12(9), 701.
- Ladejo, J. (2021). A Thematic Analysis of the Reported Effect Anxiety Has on University Students. *Education and Urban Society*, 55, 289 - 313. <https://doi.org/10.1177/00131245211062512>.
- Powell, L. H., Shahabi, L., & Thoresen, C. E. (2003). Religion and spirituality: Linkages to physical health. *American Psychologist*, 58(1): 36-52. doi:10.1037/0003-066X.58.1.36.
- Rosmarin, D. H., & Leidl, B. (2020). Spirituality, religion, and anxiety disorders. *Handbook of spirituality, religion, and mental health*, 41-60.
- Singh, K., & Brown, R. (2014). Health-related Internet habits and health anxiety in university students. *Anxiety, Stress, & Coping*, 27, 542 - 554. <https://doi.org/10.1080/10615806.2014.888061>.
- Thoresen, C. E., & Harris, A. H. (2002). Spirituality and health: what's the evidence and what's needed? *Ann Behavioral Medicine*, 24:3-13.
- Upenieks, L. (2022). With You Until the End of the Age? A Longitudinal Study of Changes in Religiosity and Loneliness in Later Life. *Research on Aging*, 45, 299 - 319. <https://doi.org/10.1177/01640275221104720>.
- Worthington Jr, E. L., Wade, N. G., Hight, T. L., Ripley, J. S., McCullough, M. E., Berry, J. W., ... & O'Connor, L. (2003). The Religious Commitment Inventory--10: Development, refinement, and validation of a brief scale for research and counseling. *Journal of counseling psychology*, 50(1), 84.





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



نقش دلبستگی به خدا در پیش بینی اضطراب سلامت دختران دارای نشانه‌های اضطراب

ولی اله خوش‌طینت^{*۱}

۱- دانشیار گروه فلسفه و کلام، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران
 v.khoshtinat@pnu.ac.ir

عیسی جعفری^۲

۲- دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.
 Dr.jafari@pnu.ac.ir

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش دلبستگی به خدا در پیش بینی اضطراب سلامت در دانشجویان دختر دارای نشانه‌های اضطراب بود. روش پژوهش توصیفی - همبستگی بود و جامعه آماری آن شامل تمامی دانشجویان دختر دانشگاه پیام نور مرکز در نیمسال اول سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که دارای نشانه‌های اضطراب بودند. از میان دانشجویان مورد نظر افرادی که نمرات آنان از نقطه برش مورد نظر بالا بودند، به صورت نمونه‌گیری در دسترس ۵۹ نفر انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه دلبستگی به خدا، اضطراب سلامت و پرسشنامه اضطراب بک استفاده شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیری استفاده شد. نتایج نشان داد که بین دلبستگی به خدا با اضطراب سلامت رابطه معنی‌دار وجود دارد ($p < 0/01$). همچنین نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که دلبستگی به خدا به طور معنی‌داری اضطراب سلامت را در دانشجویان دارای نشانه‌های اضطراب پیش بینی می‌کند ($\beta = 0/53$). به طور خلاصه از نتایج این پژوهش می‌توان استنباط کرد که دلبستگی به خدا توان پیش‌بینی اضطراب سلامت در دانشجویان دختر دارای نشانه‌های اضطراب را دارد. بنابراین پیشنهاد می‌شود متخصصان دخیل در حوزه سلامت روان جهت بهبود و ارتقای سلامت روان دانشجویان و کاهش اضطراب در آنان بر نقش دلبستگی به خدا به عنوان یک متغیر مذهبی مهم تأکید کنند.

واژگان کلیدی: دلبستگی به خدا، اضطراب سلامت، دانشجویان دختر



The role of attachment to God in predicting health anxiety in girls with anxiety symptoms

Valiollah Khoshtinat¹

Associate Professor, Department of Philosophy,
Payame Noor University, Tehran, Iran
v.khoshtinat@pnu.ac.ir

Eisa Jafari²

Associate Professor, Department of Psychology,
Faculty of Educational Sciences and Psychology,
Payame Noor University, Tehran, Iran
Dr.jafari@pnu.ac.ir

Abstract

The aim of the present study was to investigate the role of attachment to God in predicting health anxiety among female students with anxiety symptoms. The research method was descriptive-correlational, and the statistical population included all female students of Payame Noor University Center in the first semester of the academic year 2024-2025 who had anxiety symptoms. Among the target students, those whose scores were above the desired cut-off point were selected as a convenience sample of 59 individuals. To collect data, the Attachment to God Questionnaire, the Health Anxiety Questionnaire, and the Beck Anxiety Inventory were used. For data analysis, Pearson's correlation analysis and multiple regression analysis were used. The results showed that there is a significant relationship between attachment to God and health anxiety ($p < 0.01$). Also, the results of the regression analysis showed that attachment to God significantly predicts health anxiety in students with anxiety symptoms ($\beta = 0.53$). In summary, it can be inferred from the results of this study that attachment to God has the ability to predict health anxiety in female students with anxiety symptoms. Therefore, it is suggested that professionals involved in the field of mental health emphasize the role of attachment to God as an important religious variable to improve and promote the mental health of students and reduce their anxiety.

Keywords: Attachment to God, Health anxiety, Female Students





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
Date of holding the conference: 4 March 2025



مقدمه

اضطراب سلامت یکی از انواع اضطراب‌های مرتبط با سلامتی است که با نگرانی‌های افراطی درباره بیماری‌های جسمانی، تفسیر فاجعه‌آمیز از نشانه‌های بدنی و رفتارهای اجتنابی یا جست‌وجوی مکرر اطمینان از وضعیت سلامتی همراه است (اسکارلا، بولاند و بارسکی، ۲۰۱۹). این نوع اضطراب می‌تواند منجر به استرس پایدار، اختلال در عملکرد روزمره، کاهش کیفیت زندگی و افزایش هزینه‌های درمانی ناشی از مراجعات مکرر به مراکز پزشکی شود (کوسیک، لیندهم، جروهولم، هدمن و اکسلسون، ۲۰۲۰). در میان دانشجویان دختر، اضطراب سلامت به دلایل متعددی از جمله استرس‌های تحصیلی، تغییرات سبک زندگی، دسترسی گسترده به اطلاعات پزشکی در فضای مجازی و افزایش حساسیت نسبت به سلامت فردی، شیوع بیشتری پیدا کرده است (الیسون، بردشو، کوئل و مارکوم، ۲۰۱۲). در سال‌های اخیر، گسترش اطلاعات پزشکی از طریق اینترنت و شبکه‌های اجتماعی نیز به نگرانی‌های سلامتی افراد، به‌ویژه دانشجویان دختر، دامن زده و موجب شده است که آنان نشانه‌های بدنی خود را بیش‌ازحد مورد توجه قرار داده و احتمال ابتلا به بیماری‌های جدی را برای خود بزرگ‌نمایی کنند. در نتیجه، شناسایی عوامل تأثیرگذار بر اضطراب سلامت و راهکارهای مقابله‌ای مؤثر برای کنترل آن، به‌ویژه در قشر دانشجویی دختر، امری ضروری است. یکی از عوامل مهمی که می‌تواند در کاهش اضطراب و نگرانی‌های مرتبط با سلامت نقش داشته باشد، دلبستگی به خدا است. مفاهیم و سازه‌های مختلفی در مقابله مذهبی و روان‌شناسی دینی وجود دارد که یکی از مهمترین آنها دلبستگی به خدا^۱ است؛ دلبستگی به خدا در واقع فرد در موقعیت‌های دشوار خدا را در کنار خود می‌بیند و احساس می‌کند و به او اتکا می‌کند، و این ارتباط و اتکا فرد را در استفاده از روش‌های معنوی در موقعیت رویارویی با مشکلات مختلف کمک می‌کند در سایه این ارتباط فرد در موقعیت‌های مختلف آرامش خود را حفظ می‌کند و خدا را تکیه‌گاه امن و منبع آرامش می‌داند (کاوه، ۱۳۹۵) و همچنین نتایج مطالعات اکوزی^۲ (۲۰۱۰) و فانگ^۳ (۲۰۲۱) نشان داد که بین دلبستگی و اعتقاد به خدا با سلامت‌روان رابطه مثبت وجود دارد.

دلبستگی به خدا مفهومی روان‌شناختی است که بر اساس آن، فرد خدا را به‌عنوان منبعی قابل اعتماد برای حمایت، آرامش و هدایت در زندگی خود در نظر می‌گیرد (الیسون، بردشو، کوئل و مارکوم، ۲۰۱۲). این ارتباط می‌تواند به فرد احساس امنیت و امیدواری بدهد و او را در مواجهه با استرس‌ها و نگرانی‌های زندگی، به‌ویژه اضطراب سلامت، مقاوم‌تر سازد. تحقیقات نشان داده‌اند که افرادی که دلبستگی بیشتری به خدا دارند، در شرایط تنش‌زا کمتر دچار اضطراب شده و راهبردهای مقابله‌ای مؤثرتری را اتخاذ می‌کنند (کولینز و همکاران، ۲۰۲۳). در واقع، این افراد در زمان مواجهه با مشکلات سلامتی، به جای واکنش‌های افراطی و نگرانی‌های فاجعه‌آمیز، با توکل و اعتماد به خدا، احساس آرامش بیشتری را تجربه می‌کنند.

از سوی دیگر، نبود دلبستگی کافی به خدا می‌تواند باعث شود که افراد در موقعیت‌های استرس‌زا، از حمایت معنوی بی‌بهره بوده و احساس ناامنی بیشتری را تجربه کنند. این امر می‌تواند میزان اضطراب سلامت را افزایش داده و موجب شود که افراد در مواجهه با کوچک‌ترین نشانه‌های بدنی، دچار نگرانی افراطی شوند. از این‌رو، بررسی نقش دلبستگی به خدا در پیش‌بینی اضطراب سلامت می‌تواند به درک بهتری از عوامل مؤثر بر سلامت روان دانشجویان دختر کمک کند (الیسون، بردشو، کوئل و مارکوم، ۲۰۱۲). ضرورت انجام این پژوهش از چند جهت قابل توجیه است. نخست، با توجه به شیوع بالای اضطراب سلامت در میان دانشجویان دختر و تأثیرات منفی آن بر عملکرد تحصیلی، روابط اجتماعی و سلامت روان، شناسایی عوامل محافظتی همچون دلبستگی به خدا، می‌تواند به تدوین برنامه‌های مداخله‌ای مؤثر کمک کند. دوم، نتایج این پژوهش می‌تواند برای روان‌شناسان، مشاوران دانشگاهی و متخصصان حوزه



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



چهارمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی روانشناسی بالینی کودک و نوجوان

سلامت روان مفید باشد و در طراحی مداخلات مبتنی بر معنویت و باورهای دینی برای کاهش اضطراب سلامت مورد استفاده قرار گیرد. در نهایت، یافته‌های این پژوهش می‌تواند به دانشجویان کمک کند تا با تقویت دلبستگی به خدا، راهبردهای مقابله‌ای سالم‌تری را برای مدیریت اضطراب سلامت خود به کار گیرند. بنابراین، این پژوهش در صدد پاسخگویی به این سؤال است که دلبستگی به خدا توان پیش‌بینی اضطراب سلامت را در دانشجویان دختر دارای نشانه‌های اضطراب دارد؟

روش پژوهش

روش مورد استفاده در این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری آن شامل تمامی دانشجویان دختر دانشگاه پیام نور مرکز در نیمسال اول سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که دارای نشانه‌های اضطراب بودند. از میان دانشجویان مورد نظر افرادی که نمرات آنان از نقطه برش مورد نظر بالا بودند، به صورت نمونه‌گیری در دسترس ۵۹ نفر انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه دلبستگی به خدا، اضطراب سلامت و پرسشنامه اضطراب بک استفاده شد و اطلاعات به‌دست آمده از ۵۹ دانشجو وارد تحلیل نهایی شد. اطلاعات به‌دست آمده، با استفاده از تکنیک‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون چندگانه استاندارد مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. برای جمع‌آوری اطلاعات نیز از پرسشنامه دلبستگی به خدا، اضطراب سلامت و پرسشنامه اضطراب بک استفاده شد.

ابزار گردآوری اطلاعات: ابزار گردآوری اطلاعات در این تحقیق پرسشنامه ای می باشد که شامل: جهت جمع‌آوری اطلاعات و منابع مطالعاتی مورد نیاز از روش کتابخانه‌ای و جهت سنجش نمونه‌های آزمون از طریق پرسشنامه‌های به شرح زیر به روش میدانی استفاده شده است:

۱- **پرسشنامه دلبستگی به خدا:** پرسشنامه سبک‌های دلبستگی به خدا فرم خلاصه شده M-SAS توسط غباری بناب (۱۳۹۰) ساخته شده است. این پرسشنامه مشتمل بر ۱۶ پرسش می‌باشد و هدف آن بررسی ابعاد دلبستگی به خدا (جوارجویی، پناهگاه امن، پایگاه امن، اعتراض به جدایی (نگرانی از جدایی از دلبستگی)، ادراک مثبت از خود، ادراک مثبت از خدا) است. جوارجویی: گویه‌های ۱ الی ۲؛ پناهگاه امن: گویه‌های ۳ الی ۵؛ پایگاه امن: گویه‌های ۶ الی ۸؛ اعتراض به جدایی (نگرانی از جدایی از دلبستگی): گویه‌های ۹ الی ۱۱؛ ادراک مثبت از خود؛ گویه‌های ۱۲ الی ۱۴؛ ادراک مثبت از خدا: گویه‌های ۱۵ الی ۱۶. اندازه‌گیری پاسخ‌های مندرج در پرسشنامه براساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم می‌باشد. در پژوهش غباری بناب و همکاران (۱۳۹۰) روایی درونی سازه ر با استفاده از تحلیل عاملی و رواسازی بیرونی مقیاس مورد آزمایش قرار دادند و نتایج نشان داد که نمره‌های پرسشنامه دارای همبستگی منفی و بالا با نمرات استرس، اضطراب و افسردگی بوده است. در جوارجویی آلفای کرونباخ به‌دست آمده ۰٫۹۰، پناهگاه امن آلفای کرونباخ ۰٫۹۳، در پایگاه امن آلفای کرونباخ ۰٫۸۸، در اعتراض به جدایی آلفای کرونباخ ۰٫۸۶، در ادراک مثبت از خود آلفای کرونباخ ۰٫۹۰ و در ادراک مثبت از خدا آلفای کرونباخ ۰٫۸۵ گزارش شده است.

۲- **اضطراب سلامت:** در این پژوهش از نسخه اصلی فرم کوتاه پرسشنامه اضطراب سلامت (SHAI) (سالکوسکی، ریمیس، وارویک و کلارک، ۲۰۰۲) استفاده شد. پرسشنامه یک مقیاس خود سنجی با ۱۸ عبارت است و در رابطه با هر یک از عبارات مذکور، چهار گزینه مطرح شده است و عبارتی را که به بهترین وجه و وضعیت او را طی ۶ ماه اخیر توصیف می‌کند، انتخاب نماید. عبارات این آزمون در رابطه با نگرانی‌های مرتبط با سلامت، توجه به احساسات یا تغییرات بدنی و پیامدهای هولناک ابتلا به یک بیماری است. به هنگام نمره گذاری به گزینه‌های مطرح شده برای هر یک از عبارات نمره ای بین صفر تا ۳ تعلق می‌گیرد در صورتی که فرد بیش از یک

گزینه را انتخاب کند، گزینه ای که نمره بالاتری به آن تعلق می گیرد برای نمره گذاری انتخاب می شود. حداقل نمره صفر و حداکثر نمره ۵۴ بود. بررسی های متعدد نشان دادند که این مقیاس از همسانی درونی مناسبی برخوردار است ضرایب همسانی درونی بین ۰/۷۱ تا ۰/۹۵ متغیر بوده است. همچنین ضریب پایایی آن در این پژوهش ۰/۸۵ به دست آمده است.

۳- پرسشنامه اضطراب بک: آزمون اضطراب توسط بک در سال ۱۹۸۸ ساخته شده است. این آزمون شامل ۲۱ نشانه و علامت از اضطراب است. آزمودنی می بایست به این آیتم ها به صورت «هرگز»، «خفیف»، «متوسط» و «شدید» پاسخ دهد که این گزینه ها به ترتیب ۰، ۱، ۲ و ۳ نمره گذاری می شوند. در این آزمون نمره صفر تا ۲۳ نشانه اضطراب خفیف، نمره ۲۴ تا ۲۸ نشانه اضطراب متوسط، نمره بالاتر ۲۹ نشانه اضطراب مرضی است. آزمون اضطراب بک در ایران توسط لطفعلی زاده و قمری گوی به فارسی برگردانده شده است. ضریب آلفای کرونباخ این آزمون ۰/۹۰ گزارش شده است. ضریب همبستگی این آزمون با مؤلفه های فیزیولوژیکی ۰/۸۹ بدست آمده است. همچنین ضریب آلفای کرونباخ ابزار در این پژوهش ۰/۹۱ به دست آمده است.

یافته های تحقیق

پرسشنامه های پژوهش جهت بررسی این مسئله که چه تعداد از شرکت کنندگان دارای نشانه های اضطراب می باشند در میان ۱۶۵ نفر توزیع شد. از این میان ۵۹ نفر دارای اضطراب بالا (نمرات بالای ۱۵) مشخص گردید. شاخص های توصیفی مربوط به متغیرهای مطالعه در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار
دلبستگی به خدا	۶۲٫۶۹	۷٫۴۴
اضطراب سلامت	۱۷٫۴۷	۵٫۴۶

برای بررسی نرمال بودن توزیع داده های متغیرهای پژوهش از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شد که نرمال بودن همه داده ها را با عدم معناداری تأیید می کند. سطح معنی داری آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای توزیع نمره های متغیر دلبستگی به خدا ۰٫۰۸۲ و برای متغیرهای اضطراب سلامت و اضطراب به ترتیب ۰٫۱۸ و ۰٫۱۹ می باشد. به این ترتیب جهت بررسی میزان رابطه بین متغیرهای پژوهش می توان از آزمون همبستگی پیرسون استفاده نمود.

جدول شماره ۲. ماتریس همبستگی میان متغیرهای پژوهش

متغیر	دلبستگی به خدا	اضطراب سلامت
دلبستگی به خدا	۱	
اضطراب سلامت	۰٫۵۲۷**	۱

$$P<0/05*, P<0/01**$$

با توجه به مقادیر جدول شماره ۲، همبستگی منفی و معنی داری میان دلبستگی به خدا و اضطراب سلامت وجود دارد به طوری که با بیشتر شدن میزان دلبستگی به خدا اضطراب سلامت کاهش پیدا می کند. جهت آزمون فرضیه پژوهش حاضر، از روش رگرسیون خطی ساده بهره برده شد. و به جهت بررسی مفروضه های روش نام برده از آزمون دوربین واتسون استفاده شد. این آزمون با آماره ۲٫۴۶ فرض استقلال مشاهدات را تأیید کرد.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



جدول شماره ۳. خلاصه مدل تحلیل رگرسیون

P	R ²	F	MS	df	SS	
۰/۰۰۱	۰/۲۷۷	۲۱/۸۸۵	۴۷۰/۷۵۲	۱	۴۷۰/۷۵۲	رگرسیون
			۲۱/۵۰۲	۵۷	۱۲۲۵/۵۹۸	باقی مانده
				۵۸	۱۶۹۶/۱۶۹	کل

نتایج روش تحلیل رگرسیون نشان داد که مدل ما معنی دار بوده و از طرفی حدود ۲۸ درصد از تغییرات اضطراب سلامت را میتوان با متغیر دلبستگی به خدا تبیین نمود.

جدول شماره ۴. ضرایب پیش بینی اضطراب سلامت بر اساس دلبستگی به خدا

P	t	β	B	متغیر
۰/۰۰۱	-۴/۶۷۸	-۰/۵۲۷	-۰/۳۸۳	دلبستگی به خدا

بر اساس داده ها در جدول ضریب، متغیر دلبستگی به خدا می تواند به طور معنی داری اضطراب سلامت را پیش بینی کند ($P < 0.01$). به طوری که ۱ انحراف معیار افزایش در توزیع متغیر دلبستگی به خدا باعث کاهش حدود ۰/۵۳ انحراف معیار در اضطراب سلامت می شود.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با مطالعه نقش دلبستگی به خدا در پیش بینی اضطراب سلامت در دانشجویان دختر دارای نشانه های اضطراب صورت گرفت. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل فرضیه نشان داد که بین دلبستگی به خدا و اضطراب سلامت در دانشجویان دختر دارای نشانه های اضطراب رابطه معکوس و معنی داری وجود دارد به عبارت دیگر هرچه قدر که دلبستگی به خدا افراد بالا باشد، اضطراب سلامت در این افراد پایین خواهد بود. همچنین دلبستگی به خدا توان پیش بینی متغیر اضطراب سلامت در دانشجویان دختر دارای نشانه های اضطراب را دارد. نتیجه به دست آمده با یافته های ویلیور (۲۰۲۴)، الیسون و همکاران (۲۰۲۴)، جانگ (۲۰۱۸)، کاوه (۱۳۹۵)، پالرمو (۲۰۱۹) و پرونتینسکی (۲۰۱۹) همسو می باشد. در تبیین نتایج تحقیق که همسو با یافته های تعدادی از پژوهش های مشابه انجام گرفته است می توان گفت؛ افرادی که دلبستگی بالایی به خدا دارند، در این حالت این افراد احساس می کنند که توانایی بالایی در رویارویی با مشکلات مختلف و اضطراب را دارند، در واقع این دلبستگی به خدا زمینه ای را در افراد مهیا می کند که شخص احساس امنیت بیشتری داشته باشد و به این باور رسیده اند خدایی هست و ناظر و مسلط بر بندگان خود است و با اتکا به این باور، در موقعیت های مختلف و اضطراب را بر شرایط مسلط هستند؛ در واقع افراد با دلبستگی به خدا موضعی را برای خود ایجاد می کنند که در پناهگاه مطمئنی برای خود در زندگی ایجاد می کنند که در مشکلات مختلف زندگی به آن رجوع کرده و احساس قدرت و امنیت می کنند و این ارتباط با خدا باعث می شود که افراد از تنش، اضطراب و استرس کمتری را در مواجهه با مشکلات زندگی تجربه کنند (کاوه، ۱۳۹۵).

دلبستگی به خدا با شاخص های سلامتی و بهزیستی مانند رضایت از زندگی و کاهش اضطراب و افسردگی همراه است، افرادی که دلبستگی به خداوند بیشتری دارند، برای خود ارزش قائل هستند و می دانند که خداوند، علیرغم اشتباه شان، آنان را دوست می دارد و الگوی درونی ای که از خداوند دارند، خدای پذیرنده، در دسترس، جواب دهنده به خواست ها و دعا های آنان و کمک کننده در شرایط سختی و بحرانی است، همین عملکرد دلبستگی به خداست که با سلامت روانی فرد ارتباط تنگاتنگ دارد (روات و کریک پاتریک،



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۵۷

۲۰۰۲). نتایج این تحقیق نیز نشان داد بین دلبستگی به خدا و اضطراب سلامت دانشجویان، رابطه منفی و معناداری وجود دارد؛ به این معنا که هرچه میزان دلبستگی به خدا بیشتر باشد، میزان اضطراب سلامت دانشجویان دختر دارای نشانه‌های اضطراب کاهش می‌یابد.

در مجموع یافته‌های این پژوهش نشان داد که دلبستگی به خدا نقش مهمی در پیش بینی اضطراب سلامت در دانشجویان دختر دارای نشانه‌های اضطراب ایفا می‌کنند. با توجه به اینکه دانشجویان دختر نسبت به دیگر گروه‌های سنی با چالش‌های مربوط به تحصیل، شغل و ازدواج روبرو هستند ممکن است روانی این افراد تحت تأثیر قرار گیرد و نشانه‌های اضطراب را از خود نشان دهند، بنابراین، برنامه‌ریزی جهت افزایش دلبستگی به خدا با انجام آموزش‌های معنوی و مذهبی و در صورت امکان برنامه‌های دسته جمعی برای بالا بردن دلبستگی مذهبی به قدرت برتر در این گروه و بالا بردن آن، در راستای ارتقاء سطح سلامت عمومی و کاهش اضطراب سلامت در این دانشجویان، لازم به نظر می‌رسد.

تشکر و قدردانی

از معاونت محترم آموزشی دانشگاه پیام نور مرکز اردبیل و همکاران و همچنین دانشجویان دختري که ما را در انجام این تحقیق همراه بودند و حمایت نمودند، کمال تقدیر و تشکر را داریم.

منابع

- باقر، غباری بناب؛ علی اکبر، حدادی کوهسار (۱۳۹۰). دلبستگی به خدا در بافت فرهنگ اسلامی: پایه‌های نظری، ساخت و رواسازی ابزار اندازه گیری. روش ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۱(۴)، ۷۳-۹۶.
- کاوه، منیژه (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین سبک دلبستگی به خدا با تاب‌آوری در همسران شاهد استان چهارمحال و بختیاری، نشریه پاسداری فرهنگی انقلاب اسلامی، ۶(۱۳)، ۳۳-۵۳.
- Collins, B., Downing, J., Head, A., Cornerford, T., Nathan, R., & Barr, B. (2023). Investigating the impact of undiagnosed anxiety and depression on health and social care costs and quality of life: cross-sectional study using household health survey data. *BJPsych Open*, 9. <https://doi.org/10.1192/bjo.2023.596>.
- Ellison, C. G., Bradshaw, M., Flannelly, K. J., & Galek, K. C. (2014). Prayer, attachment to God, and symptoms of anxiety-related disorders among US adults. *Sociology of Religion*, 75(2), 208-233.
- Ellison, C., Bradshaw, M., Kuyel, N., & Marcum, J. (2012). Attachment to God, Stressful Life Events, and Changes in Psychological Distress. *Review of Religious Research*, 53, 493-511. <https://doi.org/10.1007/s13644-011-0023-4>.
- Fung, A. E. (2021). God Attachment and Counselor Wellness Factors (Doctoral dissertation, Regent University).
- Jung, J. H. (2018). Attachment to God and death anxiety in later life: Does race matter?. *Research on aging*, 40(10), 956-977.
- Kosic, A., Lindholm, P., Järholm, K., Hedman-Lagerlöf, E., & Axelsson, E. (2020). Three decades of increase in health anxiety: Systematic review and meta-analysis of birth cohort changes in university student samples from 1985 to 2017.. *Journal of anxiety disorders*, 71, 102208 .
- Okozi, I. F. (2010). Attachment to God: Its impact on the psychological wellbeing of persons with religious vocation. Seton Hall University.
- Palermo, S. M. (2019). The Relationship between Mindfulness, Surrender, and God Attachment and Its Impact on Depression and Anxiety.
- Rowat, W. C., & Kirkpatrick, L. A. (2002). tow dimension of attachment to god and their relation to affect, religiosity, and personality constructs: *Journal for the scientific study of religions*, 41, 637-651.
- Scarella, T., Boland, R., & Barsky, A. (2019). Illness Anxiety Disorder: Psychopathology, Epidemiology, Clinical Characteristics, and Treatment.. *Psychosomatic Medicine*.
- Wilbur, J. K. (2024). God Attachment, Health Locus of Control, Anxiety, and Health Behaviors During COVID-19 Among College Undergraduates at a Religious University (Doctoral dissertation, George Fox University).



تأثیر آموزش شناختی درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر کاهش نشانه‌های افسردگی نوجوانان بد سرپرست

فاطمه محتشمی

دانشجوی کارشناسی ارشد

Fatememohtashami69@gmail.com

بهاره خداوردی

دانشجوی کارشناسی ارشد

khodaverdybahar@gmail.com

چکیده

مقدمه: این گزارش تحقیقی است که اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی را در کاهش افسردگی بررسی کرده است. روش بررسی: در این مطالعه شبه تجربی، ۴۰ نوجوان افسرده بدسرپرست حاضر در مرکز مشاوره به شیوه نمونه‌گیری در دسترس به صورت غیر تصادفی در دو گروه ۲۰ نفری کنترل و آموزش شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی قرار گرفتند. نوجوانان بدسرپرست گروه مداخله به صورت گروهی هشت جلسه دو ساعته به صورت گروهی به شیوه (MBCT) آموزش دیدند. و گروه کنترل هم آموزشی دریافت نکردند. همه آزمودنی‌ها در ابتدا و انتهای مطالعه پرسشنامه افسردگی بک را تکمیل نمودند. یافته‌ها: میانگین نمره افسردگی قبل از مداخله $22/8 \pm 5/20$ در گروه مورد و بعد از مداخله آموزش به شیوه (MBCT) به $11/42 \pm 3/4$ تغییر یافت.

نتیجه‌گیری: آموزش شناختی درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر کاهش نشانه‌های افسردگی مؤثر است.

کلمات کلیدی: شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی، نوجوان بدسرپرست، افسردگی.





The effect of mindfulness-based cognitive therapy training on reducing depressive symptoms in Poorly Parented Adolescent

Fateme mohtashami

Master's student of psychology

Fatememohtashami69@gmail.com

Bahare khodaverdi

Master's student of psychology

khodaverdibahar@gmail.com

Abstract

Background and Objective: This report is a study that examined the effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy in reducing depression.

Methods: In this quasi-experimental study, 40 depressed Poorly Parented Adolescent with attending a counseling center were divided into mindfulness-based cognitive therapy training and control groups. Training was performed eight sessions for experimentl group. Subjects completed the beck depression questionnaire prior and after the training.

Results: The mean of depression symptoms was 22.8 ± 5.2 but after mindfulness training significantly reduced to 11.42 ± 3.4 ($P < 0.05$).

Conclusion: mindfulness-based cognitive therapy reduces depression symptoms among female students.

Keywords: Depression, Mindfulness-based cognitive therapy, Beck depression questionnaire



مقدمه

نوجوانان بدسرپرست افرادی هستند که دارای سرپرست بوده، اما به دلایلی از جمله فقدان یکی از والدین، بیماری یا ازکارافتادگی یکی از والدین، اعتیاد، بیماری‌های خاص جسمانی و ذهنی و رفتاری والدین یا وضعیت اقتصادی ضعیف خانواده امکان نگهداری و حمایت مناسب از آنها وجود ندارد (میردیکوند، قدم‌پور و کاوریزاده، ۱۳۹۶). با مرور وسیع مطالعات درباره کودکان افسرده و خانواده آن‌ها بدین نتیجه رسیدند که طلاق، وقایع منفی زندگی، حمایت اجتماعی پایین و غیره، احتمال بروز افسردگی را در کودکان افزایش می‌دهد (DEMER, 2021). افسردگی در کودکان و نوجوانان یک مشکل جدی در زمینه‌ی سلامت روان است که با احساسات مداوم غم، ناامیدی و تحریک‌پذیری مشخص می‌شود. این اختلال در حالی که می‌تواند افراد را در هر سنی تحت تأثیر قرار دهد، اما اغلب در گروه‌های سنی جوان‌تر به شکل متفاوتی بروز پیدا می‌کند و به جای بیان کلامی غم، به صورت تغییراتی در رفتار، عملکرد تحصیلی یا تعاملات اجتماعی ظاهر می‌شود (Birmaher et al, 1996). تشخیص افسردگی در نوجوانان برای مداخله و حمایت زودهنگام بسیار مهم است، زیرا افسردگی درمان نشده می‌تواند منجر به عواقب جدی مانند مشکلات تحصیلی، سوء مصرف مواد و افکار یا رفتارهای خودکشی شود. ایجاد آگاهی در مورد علائم و نشانه‌های افسردگی در کودکان و نوجوانان و فراهم کردن دسترسی به منابع سلامت روان، گام‌های اساسی در رسیدگی به این نگرانی رایج و اطمینان از سلامت جوانان ما هستند (بیرماهر و همکاران، ۱۹۹۶). افسردگی به عنوان یک اختلال خلقی با کاهش انرژی، احساس گناه، اشکال در تمرکز، بی‌اشتهایی و افکار مرگ و خودکشی مشخص می‌گردد (Molen, 2018). این اختلال روی همه سنین از جمله کودکان تأثیر می‌گذارد و مخصوص نژاد یا فرهنگ خاصی نیست. حدود ۸ درصد کودکان و نوجوانان با اختلال افسردگی در بزرگسالی اقدام به خودکشی می‌کنند (O'Connor et al, 2016). برخی روانشناسان با معرفی علائمی از قبیل گریه و زاری، احساس ناخشنودی، کناره‌جویی، تحریک‌پذیری، عزت نفس پایین و شکایات جسمی پایدار، سندروم افسردگی کودکان را مطرح نموده‌اند (Asli and AKBARI, 2016). اختلال افسردگی در کودکان شایع است ولی به شکل مستتر بوده و با علائمی نظیر سردرد، دل‌درد، بی‌اشتهایی و شب‌ادراری تظاهر می‌نماید (ابراهیمی مقدم و جوالیان، ۱۳۹۱). شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی، از روی مدل کاهش استرس مبتنی بر روش ذهن‌آگاهی کابات-زین ساخته شده و اصول درمان شناختی به آن اضافه شده است. این نوع شناخت درمانی شامل مدیتیشن‌های مختلف، یوگای کشیدگی، آموزش مقدماتی درباره افسردگی، تمرین مرور بدن و چند تمرین شناخت درمانی است که ارتباط بین خلق، افکار، احساس و حس‌های بدنی را نشان می‌دهد. تمامی این تمرین‌ها، به نوعی توجه به موقعیت‌های بدنی و پیرامون را در لحظه حاضر میسر می‌سازد و پردازش‌های خودکار افسردگی را کاهش می‌دهد. تاکنون پژوهش‌های زیادی اثر بخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی را نشان داده‌اند (کاوایانی و همکاران، ۱۳۸۴). در مطالعه‌ای که به صورت طولی و با پیگیری ۲۰ ساله صورت گرفت اختلافات و تعارضات خانوادگی از عوامل خطرزا برای اختلالات افسردگی در فرزندان والدین غیر افسرده بوده است (Pilowsky et al, 2006). توجه به مطالب فوق و با در نظر گرفتن شیوع بالای افسردگی در رده سنی کودکان و نوجوانان به ویژه کودکان بدسرپرست و خطرات ناشی از آن، پیشگیری اهمیت حیاتی دارد. بنابراین در این پژوهش به بررسی تأثیر شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر پیشگیری از افسردگی پرداخته شده است.

روش بررسی

جامعه آماری را تمامی دختران ۱۲ تا ۱۸ ساله بدسرپرست تحت پوشش سازمان بهزیستی شهر اصفهان در شش ماه اول ۱۴۰۳ تشکیل دادند. نمونه پژوهش براساس نوجوانان بدسرپرست حاضر در مرکز مشاوره و به شیوه نمونه‌گیری در دسترس و غیر تصادفی در دو گروه ۲۰ نفری کنترل و آموزش شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی قرار گرفتند. تشخیص افسردگی نوجوانان توسط روانشناس بالینی مرکز مشاوره براساس مصاحبه بالینی ساختار یافته انجام گرفت.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



نشانه‌های افسردگی شامل موارد زیر بود:

نشانه‌های شناختی (احساس بی‌ارزشی و ناتوانی در تصمیم‌گیری)، نشانه‌های بدنی (سردرد، سوء هاضمه، دریافت‌های حسی نامطبوع در قفسه سینه، دردهای تعمیم یافته، خستگی مزمن، تغییراتی در خواب، اشتها و وزن، کاهش قابل ملاحظه انرژی)، نشانه‌های هیجانی (از دست دادن احساس و عاطفه نسبت به دوستان یا خویشاوندان، احساس بدبختی، خلا و شرمساری، ناتوانی در اخذ لذت از هر رویداد یا ارتباط)، نشانه‌های انگیزشی (از دست دادن تمایل به مشارکت در فعالیت‌های روزمره، فقدان ابتکار و حالت ارتجالی، عدم تمایل به کار و صحبت با دوستان، خوردن غذا).

آموزش شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی (MBCT)

بیماران افسرده یاد می‌گیرند که به طور متفاوت با افکار و احساسات منفی خود رابطه برقرار کنند و بر تغییر محتوای باورها و افکار متمرکز شوند. همچنین یاد می‌گیرند که افکار خودآیند، عادت‌ها، نشخوارهای ذهنی، افکارها و احساسات منفی خود را چگونه تغییر جهت دهند، نسبت به آن‌ها آگاه شوند و در چشم انداز وسیع‌تری افکار و احساسات خود را ببینند (تیزدیل و همکاران، ۱۹۹۴).

اهداف جلسات درمانی

۱. کمک به شرکت‌کنندگان برای اینکه مهارت‌های پیشگیری از عود یا برگشت افسردگی و اضطراب را یاد بگیرند.
۲. آگاهی بیشتر به احساس‌ها، افکار و حس‌های بدنی لحظه به لحظه و بودن در لحظه حاضر.
۳. توجه به احساس‌ها و افکار خود و گسترش آنها و پذیرش افکار و احساس‌های ناخوشایند.
۴. مهارت‌های پاسخگویی به فکر یا احساس ناخوشایند.
۵. جلوگیری از تداوم و تشدید افکار منفی.
۶. تغییر عادات قدیمی فکر کردن، مانند شناخت امور روزمره خودکار، بی‌انگیزه بودن در کارها، بی‌نتیجه دانستن کارها، فرار یا اجتناب از افسردگی یا موقعیت‌های سخت زندگی، آرزوی فوق العاده داشتن و مقایسه همیشگی وضعیت موجود خود با وضعیت دلخواه.
- ۷- آگاه شدن از علایم هشدار دهنده افسردگی.
- ۸- آگاهی از تغییرات کوچک خلق.

موضوع جلسات اول تا چهارم شامل این موارد بود: یادگیری پرداختن به مقوله توجه و انجام امور روزمره در حین توجه آگاهانه، پی بردن به ذهن سرگردان، کنترل ذهن سرگردان با تمرین مرور بدن، استفاده از روش آرامش بخشی عمیق یا مدیتیشن، ذهن آگاهی تنفس و...

موضوع جلسات پنجم تا هشتم هم این موارد را در بر می‌گرفت: ادامه تمرین‌های قبلی، آگاهی کامل از افکار و احساس‌ها و پذیرفتن آن‌ها، تغییر خلق و افکار؛ هوشیاری نسبت به نشانه‌های افسردگی، برنامه‌ریزی و انجام عمل خاص. در پایان هر جلسه فرم یادداشت تکالیف خانگی در اختیار شرکت‌کنندگان قرار می‌گرفت. همچنین کتاب - نوار آرامش در ژرفا (بهادران و پورناصح، ۱۳۸۲) برای تمرین آرامش عمیق در جلسات و بین جلسات به آزمودنی‌ها داده می‌شد.

شیوه اجرا

نوجوانان بدسزپرست گروه مداخله به صورت گروهی، آموزش شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی (۸ جلسه، هفته‌ای دو جلسه ۲ ساعته) را دریافت نمودند و گروه کنترل آموزشی دریافت نمود. همه آزمودنی‌ها در ابتدا و انتهای مطالعه پرسشنامه افسردگی بک (فرم کوتاه) را تکمیل نمودند. این پرسشنامه یکی از شناخته‌ترین ابزار سنجش افسردگی است که توسط بک تدوین شده این آزمون شامل ۲۱ ماده و هر ماده دارای ۴ جمله است که هر کدام علامتی از افسردگی را از نمره صفر تا سه درجه بندی می‌کنند. داده‌ها با استفاده از



نرم افزار آماری SPSS تجزیه و تحلیل شدند. از آزمون اسمیرونوف - کولموگروف برای تعیین نرمال توزیع داده‌ها استفاده شد. همچنین آمار توصیفی، تحلیل کواریانس و آزمون لوین به کار برده شد.

نتایج

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار نمرات افسردگی دو گروه کنترل و شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی

میانگین و انحراف معیار نمرات افسردگی					
گروه	ابتدای مطالعه	انتهای مطالعه	p-value	میانگین تعدیل شده	p-value
کنترل	۲۱/۲ ± ۵/۶۴	۲۱ ± ۵/۳۴	۰/۲۱	۲۳/۶۳ ± ۰/۳۹	
آموزش شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی	۲۲/۸ ± ۵/۳۰	۱۱/۴۲ ± ۳/۴	۰/۰۰۱	۱۱/۳۳ ± ۰/۳۹	۰/۰۰۱

نمرات افسردگی ابتدا و انتهای مطالعه آزمودنی‌ها در جدول یک آمده است. بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون افسردگی گروه مداخله تفاوت آماری معنی‌داری وجود داشت ($p < ۰/۰۵$). پس از تعدیل نمرات افسردگی در پیش‌آزمون، میزان نمرات افسردگی پس‌آزمون گروه کنترل و گروه مداخله تفاوت آماری معنی‌داری نشان داد ($p < ۰/۰۰۱$). به طوری که میزان افسردگی در گروه کنترل بود که نشان می‌دهد آموزش شناختی درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی نشانه‌های افسردگی را به طور معنی‌داری کاهش داده است.

بحث

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که جلسات هشت‌گانه (شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی) توانسته است به طور شایان توجهی از میزان افسردگی در دوره درمانی بکاهد. برخی مطالعات نشان می‌دهند که شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی از کلی‌گرایی بازخوانی حافظه سرگذشتی می‌کاهد (تیزدل و همکاران، ۱۳۸۰). به نظر می‌رسد شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی با ترغیب فرد به تمرین برای توجه به ویژگی‌های تجارب به شیوه‌ای خالی از قضاوت، موجب کدگذاری اختصاصی‌تر اطلاعات در حافظه سرگذشتی می‌شود که به نوبه خود می‌تواند بازخوانی اختصاصی‌تر از حافظه را به همراه داشته باشد. تمرین‌های MBCT با افزایش آگاهی فرد از تجربیات لحظه حاضر (مثلاً از طریق تمرکز بر تنفس) و برگرداندن توجه به زمان حاضر، بر سیستم شناختی و پردازش کارآمدتر اطلاعات اثر می‌گذارد (کاویانی و همکاران، ۱۳۸۴). با توجه به اینکه پژوهش حاضر به بررسی تعداد محدودی از نوجوانان بدسرپرست پرداخته است، انجام پژوهش‌ها با نمونه‌های گسترده‌تر به نتایج تعمیم‌پذیرتر می‌انجامد. نکته دیگر آنکه هرچند شرایط مطلوب برای دو گروه مشابه بود اما به طور تصادفی، نمرات افرادی که در گروه آزمایشی جای داده شدند، در ابتدای آموزش بیشتر از گروه کنترل بود که این امر ناخواسته در جهت تأیید اثربخشی است (کاویانی و همکاران، ۱۳۸۴).

منابع

- ابراهیمی مقدم، حسین و جولانین، طاهره. (۱۳۹۳). هنجاریابی مقیاس افسردگی کودکان رینولدز (RCDS) در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان. ۷۵۲-۷۳۹. ۱۵(۸).
- بهادران، کاوه، و پورناصح، مهرانگیز (۱۳۸۲). کتاب - نوار آرامش در ژرفا، تهران: انتشارات: مهر کاویان.
- تیزدیل، جان. ۱۳۸۰. رابطه شناخت و هیجان: ذهن موقعیتی در اختلال‌های خلق. در کتاب دانش و روش‌های کاربردی رفتار درمانی شناختی. (ترجمه ح. کاویانی). تهران: پژوهشکده علوم شناختی.



کاویانی، حسین، جواهری، فروزان، بحیرایی، هادی. (۱۳۸۴). اثر بخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی در کاهش افکار خودآیند منفی، نگرش ناکارآمد، افسردگی و اضطراب: پیگیری ۶۰ روزه. فصلنامه تازه‌های علوم شناختی. ۷(۱)، ۴۹-۵۹.
میردریگونند، فضل الله، قدم‌پور، عزت الله، و کاوریزاده، میعاد. ۱۳۹۵. اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر سرمایه روانشناختی و سازگاری نوجوانان دختر بدسرپرست. فصلنامه مددکاری اجتماعی. ۵(۳): ۲۳-۳۰.

- Asli, MB., and Akbari, B. (2016). The relationship between social support and ways of coping with depression of devotees in Guilan. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 1(1), 508-22.
2. Birmaher, B., Ryan, ND., Williamson, DE., and et al. (1996). Childhood and adolescent depression: A review of the past 10 years, part I. *J Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 35, 1427-1439.
- Demir-Dagdas, T. (2021). Parental divorce, parent-child ties, and health: Explaining long-term age differences in vulnerability. *Marriage & Family Review*, 57(1): 24-42.
- Mullen, S. (2018). Major depressive disorder in children and adolescents. *The mental health clinician*, 8(6), 275-283.
- O'Connor, BC., Lewandowski, RE., Rodriguez, S., Tinoco, A., Gardner, W., Hoagwood, K., and et al. (2016). Usual care for adolescent depression from symptom identification through treatment initiation. *JAMA Pediatr*; 170(4), 373-80.
- Pilowsky, D., Wickramaratne, P., Nomura, Y., and Weissman, M. 2006. Family discord, parental Depression and psychopathology in offspring: 20 Year Follow-up. *J. Am. Acad. Child. Adolesc. Psychiatry*, 45(4), 452-460.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۲۵۶

تأثیر روش شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر سلامت روان نوجوانان بدسرپرست

فاطمه محتشمی

دانشجوی کارشناسی ارشد

Fatememohtashami69@gmail.com

یاسمن زندیه

دانشجوی کارشناسی ارشد

Yasamanzandieh73@gmail.com

چکیده

مقدمه: این گزارش تحقیقی است که اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی را بر سلامت روان نوجوانان بدسرپرست بررسی کرده است.

روش بررسی: این پژوهش یک مطالعه نیمه تجربی با پیش آزمون پس آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش نوجوانان بدسرپرست مراجعه کننده به مراکز مشاوره شهر اصفهان بود. ۳۰ نفر (۱۵ گروه آزمایش و ۱۵ گروه کنترل) به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده ها پرسشنامه سلامت روان گلدبرگ (۱۹۷۹) با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ بود و مداخله شناختی رفتاری مبتنی بر ذهن آگاهی طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه ای هفته ای دو بار در گروه آزمایش اجرا شد و گروه کنترل آموزشی دریافت نکردند. تجزیه و تحلیل داده ها با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۴ انجام شد.

نتیجه گیری: نتایج این پژوهش نشان داد شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر سلامت روان نوجوانان بدسرپرست در سطح معنی داری ۰/۰۱ < p مؤثر است. با توجه به اثر بخشی درمان مذکور از این روش می توان برای کاهش مشکلات روانشناختی و افزایش سلامت روان استفاده نمود.

واژه های کلیدی: درمان شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی، نوجوان بدسرپرست، سلامت روان.





The effect of mindfulness-based cognitive therapy on the mental health of Poorly Parented Adolescent adolescents

Fateme mohtashami

Fatememohtashami69@gmail.com

Master's student of psychology

yasaman zandieh

Yasamanzandieh73@gmail.com

Master's student of psychology

Abstract

Background and Objective: This report is a study that examined the effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy in mental health.

Method: The research method was semi-experimental with pre-test and post-test using a control group. The statistical population of this study consisted of poorly parented adolescent referred to counseling centers of Isfahan city. Thirty participants (15 in the experimental group and 15 in the control group) were selected through convenience sampling.

The data collection tools was Goldberger's General Health Questionnaire (1979) with Cronbach's alpha coefficient of 0.91. mindfulness-based cognitive therapy was performed in 8 sessions of 90 minutes twice a week in the experimental group, while the control group received no training. Data analysis was performed using descriptive tests (mean and standard deviation), covariance analysis, and SPSS software version 24. The significance level was set at $P < 0.05$.

Conclusion: The study showed that mindfulness-based cognitive therapy health is effective in improving mental health of poorly parented adolescent referred to counseling centers. Considering the effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy on the mental health, this therapy can be used to reduce the psychological Problems and Increased mental health.

Keywords: Mindfulness-Based Cognitive Therapy, Mental health, Divorce, Poorly Parented Adolescent



مقدمه

نوجوانان بدسرپرست افرادی هستند که دارای سرپرست بوده، اما به دلایلی از جمله فقدان یکی از والدین، بیماری یا از کار افتادگی یکی از والدین، اعتیاد، بیماری‌های خاص جسمانی و ذهنی و رفتاری والدین یا وضعیت اقتصادی ضعیف خانواده امکان نگهداری و حمایت مناسب از آنها وجود ندارد (میردریگون، قدم‌پور و کاوریزاده، ۱۳۹۶). سلامت روان از ویژگی‌هایی است که در برابر حوادث فشارزای زندگی به عنوان سپری محافظ عمل کرده و کمک می‌کند که افراد در این موقعیت‌ها کارکرد بهتری داشته باشند. همچنین، حالتی از توانمندی و بهزیستی است که به فرد توانایی لازم برای مقابله با تنش‌های روزمره را می‌دهد (سلیمی و همکاران، ۱۳۹۷). افراد با سلامت روان خود را دوست دارند و می‌پذیرند و به واسطه خودپنداره و عزت نفس مثبت با دیگران روابط بهتری برقرار می‌کنند (سلیمی و همکاران، ۱۳۹۷).

فراهم کردن دسترسی به منابع سلامت روان، گام‌های اساسی در رسیدگی و اطمینان از سلامت جوانان ما هستند (Birmaher et al, 1996). شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی، از روی مدل کاهش استرس مبتنی بر روش ذهن‌آگاهی کابات - زین ساخته شده و اصول درمان شناختی به آن اضافه شده است. این نوع شناخت درمانی شامل مدیتیشن‌های مختلف، یوگای کشیدگی، آموزش مقدماتی درباره افسردگی، تمرین مرور بدن و چند تمرین شناخت درمانی است که ارتباط بین خلق، افکار، احساس و حس‌های بدنی را نشان می‌دهد. تمامی این تمرین‌ها، به نوعی توجه به موقعیت‌های بدنی و پیرامون را در لحظه حاضر میسر می‌سازد و پردازش‌های خودکار افسردگی را کاهش می‌دهد و سلامت روان را افزایش می‌دهد. تاکنون پژوهش‌های زیادی اثر بخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی را بر کاهش اختلالات خلقی و افزایش سلامت روان نشان داده‌اند (کاویانی و همکاران، ۱۳۸۴). بهرامیان (۱۳۹۸) در بررسی اثر بخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر سلامت روان فرزندان طلاق نشان داد که روش مذکور تأثیر معنی‌داری بر سلامت روان گروه آزمایش دارد.

در مطالعه‌ای که به صورت طولی و با پیگیری ۲۰ ساله صورت گرفت اختلافات و تعارضات خانوادگی از عوامل خطرزا برای سلامت روان در فرزندان والدین غیر افسرده بوده است (Pilowsky et al, 2006) با توجه به مطالب فوق و با در نظر گرفتن کاهش سلامت روان و شیوع بالای آن در رده سنی کودکان و نوجوانان به ویژه کودکان و نوجوانان بدسرپرست و خطرات ناشی از آن، ایجاد و حفظ سلامت روان اهمیتی حیاتی دارد. بنابراین در این پژوهش به بررسی تأثیر شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر افزایش سلامت روان کودکان و نوجوانان بدسرپرست پرداخته شده است.

روش بررسی

جامعه آماری را تمامی دختران ۱۲ تا ۱۸ ساله بدسرپرست تحت پوشش سازمان بهزیستی شهر اصفهان در شش ماه اول ۱۴۰۳ تشکیل دادند. نمونه پژوهش براساس نوجوانان بدسرپرست حاضر در مرکز مشاوره و به شیوه نمونه‌گیری در دسترس و غیر تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری کنترل و آموزش شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی قرار گرفتند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه سلامت روان Goldberg (۱۹۷۹) دارای ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ بود.

آموزش شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی (MBCT)

نوجوانان یاد می‌گیرند که به طور متفاوت با افکار و احساسات منفی خود رابطه برقرار کنند و بر تغییر محتوای باورها و افکار متمرکز شوند. همچنین یاد می‌گیرند که افکار خودآیند، عادت‌ها، نشخوارهای ذهنی، افکارها و احساسات منفی خود را چگونه تغییر جهت دهند، نسبت به آن‌ها آگاه شوند و در چشم انداز وسیع‌تری افکار و احساسات خود را ببینند (تیزدل، ۱). موضوع جلسات اول تا چهارم



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۹۷

شامل این موارد بود: یادگیری پرداختن به مقوله توجه و انجام امور روزمره در حین توجه آگاهانه، پی بردن به ذهن سرگردان، کنترل ذهن سرگردان با تمرین مرور بدن، استفاده از روش آرامش بخشی عمیق یا مدیتیشن، ذهن آگاهی تنفس و... موضوع جلسات پنجم تا هشتم هم این موارد را در بر می گرفت: ادامه تمرین های قبلی، آگاهی کامل از افکار و احساس ها و پذیرفتن آن ها، تغییر خلق و افکار؛ هوشیاری نسبت به نشانه های افسردگی، برنامه ریزی و انجام عمل خاص. در پایان هر جلسه فرم یادداشت تکالیف خانگی در اختیار شرکت کنندگان قرار می گرفت. همچنین کتاب - نوار آرامش در ژرفا (بهادران و پورناصح، ۱۳۸۲) برای تمرین آرامش عمیق در جلسات و بین جلسات به آزمودنی ها داده می شد.

شیوه اجرا

نوجوانان بدسرپرست گروه مداخله به صورت گروهی، آموزش شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی (۸ جلسه، هفته ای دو جلسه ۲ ساعته) را دریافت نمودند و گروه کنترل آموزشی دریافت ننمود. داده ها با استفاده از نرم افزار آماری spss نسخه ۲۴ تجزیه و تحلیل شدند. از آزمون اسمیرنوف - کولموگروف برای تعیین نرمال توزیع داده ها استفاده شد. همچنین آمار توصیفی، تحلیل کواریانس و آزمون لوین به کار برده شد.

یافته ها

نتایج مربوط به اثر بخشی درمان شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بر سلامت روان نوجوانان بدسرپرست در جدول ۱ آمده است. مطابق با نتایج جدول ۱ درمان شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بر سلامت روان نوجوانان بدسرپرست تاثیر گذاشته است به طوری که درمان مذکور میزان ۴۷/۳ درصد سلامت روان را افزایش می دهد.

جدول ۱: تحلیل کواریانس برای بررسی اثر شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر سلامت روان نوجوانان بدسرپرست

منابع	متغیر وابسته	ss	df	MS	F	Sig	مجذور اتا
گروه	سلامت روان	۲۴۱/۲۹	۱	۲۴۱/۲۹	۱۳/۱۷	۰/۰۰۱	۰/۴۷۳
خطا	سلامت روان گروه کنترل	۵۱۲/۹۲	۲۸	۱۸/۳۱			

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف بررسی اثر بخشی درمان شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بر سلامت روان نوجوانان بدسرپرست حاضر در مرکز مشاوره شهر اصفهان انجام شد. نتایج نشان داد که درمان مذکور بر سلامت روان نوجوانان بدسرپرست تأثیر دارد. نتایج این پژوهش با نتایج قنبری و همکاران (۱۳۹۸) همسو بود. ذهن آگاهی شناختی کمک می کند که فرد به جای پاسخ خودکار پاسخی بر اساس آگاهی بدهد و به جای آن که به حواس، افکار و هیجانات به عنوان واقعیت نگاه کنند، آن را به عنوان تجربه هایی می دانند که از تجربه آن ها عبور می کند و بنابراین موجب افزایش مهارت مدیریت افکار و هیجانات و افزایش کیفیت و سلامت روان می شود (بهرامیان، ۱۳۹۹).

تمرین ذهن آگاهی به افراد کمک می کند در زمان حال زندگی و به احساسات، افکار و حواس بدنی خود توجه کرده و با خود مهربان باشد و خود را قضاوت نکنند. به آن ها کمک می کند از تفکر مبتنی بر گذشته که موجب افسردگی و تفکر مبتنی بر آینده که موجب اضطراب می شود، دست بردارند. افراد فقط به مشاهده رویدادها می پردازند و از واکنش خودکار و عاداتی به رویدادها دست بردارند و از جنبه های گوناگون به رویدادها پرداخته و تمام جنبه های آن را بررسی کرده و هیجان های خود را بهتر مهار و بهترین راه حل را



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



انتخاب و در نتیجه مشکلات سلامت روان را کاهش دهند (بهرامیان، ۱۳۹۹). با توجه به نتایج این پژوهش جهت کاهش مشکلات سلامت روان و افزایش سلامت روان نوجوانان بدسرپرست مشاورین باید آموزش‌های لازم در رابطه با درمان شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی رو بیاموزند و به نوجوانان بدسرپرست با مشکلات روانشناختی کمک کنند با این شیوه مشکلات خود را کاهش و سلامت روان را افزایش دهند.

منابع

- ابراهیمی مقدم، حسین و جولانیا، طاهره. (۱۳۹۳). هنجاریابی مقیاس افسردگی کودکان رینولدز (RCDS) در دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان. ۷۵۲-۷۳۹، (۸)۱۵.
- بهادران، کاوه، و پورناصح، مهرانگیز (۱۳۸۲). کتاب - نوار آرامش در ژرفا، تهران: انتشارات: مهر کاویان.
- بهرامیان، جاسم. (۱۳۹۹). اثر بخشی شناختی درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر سلامت روان فرزندان طلاق. مجله دانشکده پزشکی زابل. ۱۱(۳)، ۱۴-۸.
- تیزدیل، جان. ۱۳۸۰. رابطه شناخت و هیجان: ذهن موقعیتی در اختلال‌های خلق. در کتاب دانش و روش‌های کاربردی رفتار درمانی شناختی. (ترجمه ح. کاویانی). تهران: پژوهشکده علوم شناختی.
- سلیمی الف، ارسلان‌ده ف، زهراکار ک، داورنیا ر، و شاکرمی م. ۱۳۹۷. اثر بخشی درمان متمرکز بر شفقت بر سلامت روان زنان مبتلا به مالتیپل اسکروزیس. طب داخلی روز، ۲۴(۲): ۱۲۵-۱۳۱.
- قنبریان، الهه، کشاورز، حسین، اسکندری، ناحید، و سعیدی، محسن. (۱۳۹۸). اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر حضور ذهن بر کیفیت زندگی و گرایش به طلاق زوجین تازه ازدواج کرده. مشاوره و روان درمانی خانواده. ۲۴۱-۲۲۳، (۳)۱۱.
- کاویانی، حسین، جواهری، فروزان، بحیرایی، هادی. (۱۳۸۴). اثر بخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی در کاهش افکار خودآیند منفی، نگرش ناکارآمد، افسردگی و اضطراب: پیگیری ۶۰ روزه. فصلنامه تازه‌های علوم شناختی. ۷(۱)، ۴۹-۵۹.
- میردریگونند، فضل الله، قدم‌پور، عزت الله، و کاوریزاده، معیاد. ۱۳۹۵. اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر سرمایه روانشناختی و سازگاری نوجوانان دختر بدسرپرست. فصلنامه مددکاری اجتماعی. ۵(۳): ۲۳-۳۰.
- Asli, MB., and Akbari, B. 2016. The relationship between social support and ways of coping with depression of devotees in Guilan. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 1(1), 508-22.
- Azzi, V., Iskandar, K., Obeid, S., and Hallit, S. 2022. Parental divorce and smoking dependence in Lebanese adolescents: the mediating effect of mental health problems. *BMC pediatrics*, 22(1), 471.
- Birmaher, B., Ryan, ND., Williamson, DE., et al. 1996. Childhood and adolescent depression: A review of the past 10 years, part I. *J Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 1996, 35: 1427-1439.
- Goldberg, DP, and Hillier, VF. 1979. A scaled version of the General Health Questionnaire, *Psychological Medicine*, 9, 139-145.
- Mullen, S. 2018. Major depressive disorder in children and adolescents. *The mental health clinician*, 8(6), 275-283.
- O'Connor, BC, Lewandowski, RE, Rodriguez, S, Tinoco, A, Gardner, W, Hoagwood, K, et al. 2016. Usual care for adolescent depression from symptom identification through treatment initiation. *JAMA Pediat*; 170(4), 373-80.
- Pilowsky. D, Wickramaratne P, Nomura, Y, and Weissman, M. 2006. Family discord, parental Depression and psychopathology in offspring: 20 Year Follow-up. *J. Am. Acad. Child. Adolesc. Psychiatry*, 45(4), 452-460.





بررسی رابطه هویت بریکولاژ و سبک‌های تربیتی خانواده دانش‌آموزان متوسطه شهر دهدشت

شریفه پیروز

آموزگار رسمی مقطع ابتدائی شهر دهدشت

Najaf1352@gmail.com

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر، بررسی رابطه هویت بریکولاژ و سبک‌های تربیتی خانواده دانش‌آموزان متوسطه شهر دهدشت است. پژوهش حاضر، از حیث هدف کاربردی و از نظر روش گردآوری داده‌ها، پژوهش توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان متوسطه اول شهر دهدشت در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ به تعداد ۳۸۴ دانش‌آموز است. حجم نمونه بر مبنای فرمول کوکران، در سطح خطای ۰/۰۵ و حد بحرانی ۱/۹۶، از دانش‌آموزان متوسطه اول شهر دهدشت به روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. داده‌ها به وسیله ابزار پرسشنامه‌های سبک فرزند پروری بوری (۱۹۹۱) و هویت بریکولاژ گنجی و همکاران (۱۴۰۱) گردآوری شدند. روایی پرسشنامه‌ها از طریق روایی صوری، محتوایی و سازه و پایایی پرسشنامه‌ها از آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی تأیید شدند. برای آزمون فرضیه‌های پژوهش از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر به وسیله نرم‌افزارهای SPSS و Smart PLS استفاده شد. نتایج نشان داد ضریب مسیر مستقیم بین هویت بریکولاژ و سبک‌های تربیتی خانواده ۰/۹۴، به دست آمد ($P < 0/05$).

واژگان کلیدی: دانش‌آموزان، سبک‌های تربیتی خانواده، هویت بریکولاژ.

Investigating the Relationship Between Bricolage Identity and Parenting Styles Among High School Students in Dehdasht City

Sharifeh Pirouz

Official Elementary School Teacher in Dehdasht City

Abstract:

The aim of the present study is to investigate the relationship between bricolage identity and parenting styles among high school students in Dehdasht City. This research is applied in terms of purpose and descriptive-correlational in terms of data collection method. The statistical population includes all first-grade high school students in Dehdasht City during the academic year 2023-2024, totaling 384 students. The sample size was determined using Cochran's formula, with an error level of 0.05 and a critical value of 1.96. Participants were selected through multi-stage cluster random sampling from first-grade high school students in Dehdasht City. Data were collected using Baumrind's Parenting Styles Questionnaire (1991) and the Bricolage Identity Questionnaire by Ganji et al. (2022). The validity of the questionnaires was confirmed through face, content, and construct validity, while reliability was confirmed using Cronbach's alpha and composite reliability. To test the research hypotheses, Pearson's correlation coefficient and path analysis were conducted using SPSS and Smart PLS software. The results showed a direct path coefficient of 0.94 between bricolage identity and parenting styles ($P < 0.05$).

Keywords: Bricolage Identity, Parenting Styles, Students.



مقدمه

نهاد خانواده ۱ اولین پایه‌گذار شخصیت ۲، ارزش‌ها و معیارهای فکری فرزندان است و هر خانواده شیوه‌های خاصی را در تربیت فردی و اجتماعی فرزندان خویش به کار می‌گیرند. این شیوه‌ها که سبک‌های فرزند پروری نامیده می‌شود، متأثر از عوامل مختلفی از جمله عوامل فرهنگی، اجتماعی، سیاسی می‌باشد. بنابراین، نگرش‌ها، اعتقادات و رفتارهای والدین که در قالب الگوی خانوادگی یا سبک‌های فرزند پروری نمود پیدا می‌کند، عامل بسیار مهم در تکوین شخصیت و تثبیت خصوصیات اخلاقی و رفتاری فرزندان محسوب می‌شود (مطهری نژاد و قاسمی نژاد، ۱۳۹۶: ۳۰۳).

یکی از متغیرهایی که با متغیرهای قدرت نرم و نهاد خانواده ارتباط معناداری دارد، هویت است.

هویت یکی از مفاهیم اساسی در روان‌شناسی است که موردعلاقه بسیاری از متخصصان علوم انسانی است. اریکسون واضح مفهوم هویت است. وی هویت فردی را به صورت یک احساس نسبتاً پایدار از یگانگی خود تعریف می‌کند؛ یعنی علیرغم تغییر رفتارها، افکار و احساسات، برداشت یک فرد از خود همواره مشابه است. شکل‌گیری هویت فقط منوط به دوره، نوجوانی نیست؛ بلکه مربوط به سراسر عمر انسان است که طی آن شکل متعالی‌تری از انسجام فردی و نوآوری‌های اساسی اجتماعی در کل شخصیت فرد هویدا می‌گردد (سلگی، ۱۳۹۹). پژوهش‌های نظری و تجربی متعدد نشان داده‌اند که نظام هویتی ایرانیان دچار چالش‌های جدی شده است. فرایند نوسازی و جهانی‌شدن، هویت را از ساختار ساده با محوریت ایرانی بودن به ساختار ترکیبی عناصر محلی، ایرانی و جهانی بودن تبدیل کرده است. بنابراین، در عصر معاصر شاهد شکل‌گیری روند جدیدی از هویت هستیم که تحت هویت بریکولاژ ۳ معرفی شده است (گنجی و همکاران، ۱۴۰۱).

امروزه خانواده‌ها و والدین برای تربیت فرزندان، با چالش‌های زیادی روبرو هستند؛ حضور اینترنت، نفوذ رسانه‌های فضای مجازی که شرایط حضور فرزندان در این شبکه‌های متعدد مجازی، را تسهیل نموده است، می‌طلبد والدین در جهت استفاده درست از رسانه‌های مجازی، اندیشه‌ها و مهارت‌های جدیدی را بیاموزند. زیرا تهاجم فرهنگی در معنای قدرت ترکیبی، خانواده‌ها و فرزندان را به مشکلات و آسیب‌ها دچار می‌سازد. بنابراین، آگاهی یافتن و دانش‌اندوزی نسبت به ویژگی‌های قدرت ترکیبی و ابعاد و مؤلفه‌های آن که فضای مجازی و رسانه‌ها و شبکه‌های مجازی می‌باشد، برای خانواده‌ها، اولیا و فرزندان، راهکار مقابله با این مشکلات را به ما نشان می‌دهد. تحقیقات نشان می‌دهند که سبک‌های تربیتی مقتدرانه (که ترکیبی از حمایت و کنترل متعادل است) معمولاً با شکل‌گیری هویت سالم و منسجم در فرزندان مرتبط است. در مقابل، سبک‌های مستبدانه یا سهل‌انگارانه ممکن است به سردرگمی هویتی یا شکل‌گیری هویت‌های ناپایدار منجر شوند (بامریند ۴، ۱۹۹۱). مطالعاتی که به بررسی هویت بریکولاژ پرداخته‌اند، معمولاً بر نقش فرهنگ و محیط‌های چندفرهنگی تمرکز دارند. برای مثال، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که افراد در محیط‌های چندفرهنگی ممکن است از طریق ترکیب عناصر فرهنگی مختلف، هویت بریکولاژ خود را شکل دهند (هبدایج ۵، ۱۹۷۹). این فرآیند می‌تواند تحت تأثیر سبک‌های تربیتی والدین قرار گیرد، به‌ویژه اگر والدین از سبک‌های تربیتی انعطاف‌پذیر و حمایت‌گر استفاده کنند.

دانش‌آموزان، سازندگان آینده جامعه هر کشورند. این در حالی است که آنان در دوران تحصیلات خود، با انبوهی از تغییرات و چالش‌ها؛ در طی دوران تحصیل روبرو شوند. بنابراین، برای بهبود وضعیت هویتی دانش‌آموزان، بررسی ویژگی‌های آن‌ها در عصر پسمادرن،

1. family
2. character
3. Bricolage Identity
4. Baumrind
5. Hebdige



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

مسئله‌ای است که باید دغدغه برنامه ریزان و مسئولان آموزش و پرورش باشد. از طریق مطالعه و با شناسایی میزان و نحوه نقش رسانه‌های نوین ارتباطی، می‌توان به ایجاد خانواده‌هایی سالم و قوی، در جهت دستیابی به هویتی مدرن سرشار از تنوع مثبت به دانش‌آموزان کمک کرد.

تحقیق حاضر به بررسی نقش هویت بریکولاژ با سبک‌های تربیت فرزند خانواده‌ها، است و در این تحقیق به دنبال پاسخگویی به این مسئله اصلی هستیم که آیا هویت بریکولاژ با سبک‌های تربیت فرزند خانواده‌ها، رابطه معنادار دارد؟
 بر این اساس، در تحقیق حاضر به دنبال اهداف زیر هستیم:
 - تعیین رابطه هویت بریکولاژ و سبک‌های تربیت فرزند خانواده.

اهمیت و ضرورت تحقیق

خانواده در کنار رفع نیازهای جسمانی و روانی و انتقال ارزش‌های اجتماعی، نقش مهمی در آموزش و تربیت فرزندان دارد و فرزندان در سیستم خانواده، با نیازهای جامعه آشنا شده و بر اساس آن‌ها رفتار مناسبی از خود نشان می‌دهد (فولاد، آقایی، نوحی و مسعودی، ۱۴۰۰: ۳۱۱).

با توجه به جهانی‌شدن رویدادها که بر بستر اینترنت ایجاد شده است، همه ابعاد زندگی فردی و اجتماعی، دچار دگرگونی و تحول شده‌اند. نهاد خانواده به‌عنوان اولین و مهم‌ترین نهاد در جامعه نیز به دلیل گسترش اینترنت و ایجاد شبکه‌های مجازی و رسانه‌های ارتباطی نوین، دچار تغییر و تحول در ساختار شده است. بر همین اساس، تربیت فرزندان به عوامل بسیاری گره خورده است که یکی از این عوامل مهم و مؤثر، فضای مجازی و تأثیرات آن بر خانواده است.

هم‌چنین، مسئله هویت دیرزمانی است که در کانون توجه اندیشمندان و صاحب‌نظران در رشته‌های مختلف قرار گرفته است. هویت در جوامع سنتی بر پایه تاریخ استوار بوده است و از طریق نوعی نظم معنایی یکپارچه‌سازی ساخته می‌شد. اما در جوامع مدرن، هویت دچار تغییر و تحول ساختاری عمیق گشته و خصوصیتی سیال و باز پیدا کرده است که هیچ گاه ثبات و ایستایی را نمی‌پذیرد. بنا بر نظر استوارت هال، ۵ عامل مهم در گفتمان‌های مدرن هویت، پایان مرکزیت سوژه و سیالیت سوژه را معرفی کرده است (گل محمدی، ۱۳۸۱). در ایران نیز بنا به دلایلی مانند جهانی‌شدن و ورود نوگرایی، در کنار باقی تحولات، هویت‌ها نیز دچار تغییر و تحولات شگرف شده است. امروزه منابع هویتی جدید جایگزین می‌شوند. به دلیل تکرر منابع در شکل‌دهی به هویت، نقش ویژگی‌های مدرنیته و مظاهر آن، کاملاً آشکار است. بدین معنا که نوجوانان در عین حال که به منابع سنتی هویت‌ساز مانند خانواده، دین و محلی گرایی، متصل هستند، به سبک‌های هویتی وارداتی بر اثر جهانی‌شدن نیز علاقه‌مند هستند. این رفت‌وآمد در بین منابع هویتی محلی و ملی با منابع هویتی جهانی، هویت جدید لبریز از سیالیت با عملکردهای باز برای دانش‌آموزان ایجاد نموده است که به‌عنوان هویت بریکولاژ موسوم است.

ایجاد دهکده جهانی، تبادل فرهنگ‌های مختلف با یکدیگر، بسط تکنولوژی، هویت افراد را دچار چالش قرار داده و هر فرد، هم‌زمان از منابع متعدد هویتی، خود را بازسازی می‌کند. بنابراین، هویت افراد دچار تنوع و تکثر شده است. با توجه به اینکه خانواده و مدرسه دو نهاد اصلی آموزش و تربیت افراد هستند، فضای نوگرایی و پسانوگرایی در این دو نهاد، تغییر و تحول ایجاد می‌نماید که قادرند تحولات نو در جهان را به سرعت جذب و انتشار دهد، دانش‌آموزان، این فرصت را به دست می‌آورند که تحولات جهانی را سریع بیاموزند. این امر، هویت جدیدی برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کند و فرصتی به دست می‌دهد تا سبک زندگی سنتی را با سبک زندگی مدرن تلفیق



کنند و هم‌زمان از آن دو استفاده نمایند. شکل‌گیری شخصیت مطلوب در خانواده‌های سالم با حضور والدین با دانش، می‌تواند هویتی چندگونه و مکمل در آن‌ها ایجاد نماید. این شخصیت چندپاره، با ویژگی‌های مثبت به یک هارمونی مطلوب تبدیل شود. اهمیت این تحقیق در این است که نهاد خانواده، ستون جامعه به شمار می‌رود و سلامت جامعه در گرو سلامتی و امنیت نهاد خانواده است. بر این اساس، آگاهی از وظایف جدید خانواده در عصر کنونی و هم‌چنین افزایش سواد و اطلاعات رسانه‌ای والدین و فرزندان در جهت تعلیم و تربیت درست در فضای غبارآلود و چندوجهی فضاهای مجازی، اهمیت این تحقیق را بیشتر می‌نماید. مشکلات گسترش بی‌اخلاقی در جامعه و ناتوانی برخی والدین در تربیت درست فرزندان، در کنار سردرگمی هویتی در دانش‌آموزان، ضرورت انجام این تحقیق را دوچندان نموده است.

چهارچوب نظری

الف) هویت بریکولاژ ۱

رویکرد پسا مدرن یا نظریه گفتمانی، به اندیشه‌های منتقدان مدرن گرایی و به روایتی به جریان پسامدرن تعلق دارد. این دیدگاه، هویت را بیشتر به‌عنوان یک شالوده و با سازه اجتماعی در نظر می‌گیرد و بیشتر بر این امر تأکید می‌کند که هویت جنبه ذهنی دارد و نه طبیعی. به عبارتی هویت را ساخته ذهن بشر می‌داند، به همین دلیل هویت نه وجه گوهری، بلکه وجه گفتمانی پیدا می‌کند. بر مبنای این تلقی از هویت، هویت‌ها در جریان مراودات و آمیزش‌های اجتماعی شکل می‌گیرند، نه این‌که از قبل به‌صورت بسته‌بندی‌شده موجود باشند. طبیعی است که در چنین رویکردی، هویت مفهوم سیال‌تری پیدا می‌کند (جمال فرید، ۱۳۸۹). در عصر تجدد کنونی، نفوذ و تأثیر رویدادهای دوردست بر رخدادهای نزدیک‌تر، و هم‌چنین بر خصوصی‌ترین گوشه‌های خود ما، بیش‌ازپیش به‌صورت پدیده‌ای رایج و متعارف درمی‌آید با توسعه ارتباط‌های جمعی، به‌خصوص ارتباط‌های الکترونیکی، تداخل توسعه هویت شخصی و نظام‌های اجتماعی، تا حد موازین و معیارهایی جهانی و عام بیش‌ازپیش محسوس شده است. بنابراین دنیایی که امروز در آن زندگی می‌کنیم، از بسیاری لحاظ با دنیایی که انسان‌های اعصار گذشته در آن زندگی می‌کردند تفاوت‌هایی ژرف یافته است. از طرفی، دنیای حاضر به صورت دنیایی واحد با چهارچوب‌های تجربی همسان درآمده است (مثلاً از نظر محورهای اساسی زمان و فضا)، از طرف دیگر، در همین دنیا اشکال تازه‌ای از پاره‌پاره شدن‌ها و پراکندگی‌ها به چشم می‌خورد. به‌هرحال، دنیای فعالیت‌های اجتماعی امروزه با نقش کانونی و مؤثری که رسانه‌های الکترونیکی در آن ایفا می‌کنند عملاً نمی‌تواند، به گفته بودریار، دنیایی سرشار از واقعیت باشد (گیدنز، ۱۳۸۷).

با توجه به شرایط عینی و الزامات تمدنی عصر مابعد تجدد، نظریه هویتی نوینی ظهور می‌کند که بر خلاف نظریه هویتی مدرن، نه بر اشتراکات، اشتباهات و امتیازات عام که بر تفاوت‌ها، تکثرها و خصایص منفرد استوار است. این نظریه هویت، هویت را نه امری طبیعی، واحد، عام، با ثبات و یکدست که امری برساخته و فرهنگی، متکثر، خاص، سیال و مرکب از اجزاء گوناگونی که به دلایل کاملاً تاریخی گرد هم آمده و گزینش‌شده‌اند برمی‌شمارد. باز بودن و زندگی اجتماعی امروزین، و هم‌چنین به علت تکثر یابی زمینه‌های عمل و تنوع مراجع، انتخاب شیوه زندگی بیش‌ازپیش در ساخت هویت شخصی و فعالیت روزمره اهمیت می‌یابد. در جامعه مدرن، گستره وسیع‌تری از قوانین اجتماعی را پیش روی او نهاد و تعریف تازه‌ای از هویت را ارائه کرد. با این امکانات گسترده‌ای که فراهم گردید، فرد توانست هویت خود را برگزیند. بر این اساس، هویت محصول و نتیجه روایتی است که درباره ما ساخته می‌شود و با ما خود آن را می‌سازیم (پور باقری، ۱۴۰۳).



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



ب) سبک‌های تربیت فرزند خانواده: سبک فرزند پروری ۱ به‌عنوان مجموعه‌ای از نگرش‌ها نسبت به کودک در نظر گرفته می‌شود که منجر به ایجاد جو هیجانی می‌شود که رفتارهای والدین در آن جو بروز می‌نماید. این رفتارها دربرگیرنده رفتارهای مشخص، که از طریق آن رفتارها، والدین به وظایف والدینی‌شان عمل می‌کنند و همین‌طور رفتارهای غیر مرتبط با هدف والدینی مانند ژست‌ها، تغییر در تن صدا یا بیان هیجان‌های غیرارادی می‌باشد. در واقع فرزند پروری فعالیتی پیچیده و دربرگیرنده رفتارهای خاصی است که یا به‌طور مجزا یا با هم رفتارهای کودک را تحت تأثیر قرار می‌دهند. رفتارها، اعتقادات و آداب‌ورسوم والدین در برخورد با فرزندان و شیوه‌های تربیتی آن‌ها، اغلب از اصول و چارچوبی تکراری و نسبتاً پایدار پیروی می‌کنند که از آن با نام سبک‌های فرزند پروری والدین یاد می‌شود (قره داغی و امانی، ۱۴۰۱: ۲۸).

زیگلמן ۲ روش‌های ارتباطی والدین با کودکان را به ۴ دسته تقسیم می‌کند:
 الف) والدین مقتدر:

این والدین به فرزندان خود استقلال و آزادی فکری می‌دهند، آن‌ها را تشویق می‌کنند و نوعی محدودیت و کنترل را بر آن‌ها اعمال می‌دارند. در خانواده‌هایی با والدین مقتدر اظهارنظرها و ارتباط‌های اخلاقی وسیع، در تعامل کودک و والدین وجود دارد و گرمی و صمیمیت نسبت به کودک در سطح بالاست.

ب) والدین مستبد:

این والدین قوانینی را به طور انعطاف‌ناپذیر تحمیل می‌کنند. از نظر تربیتی خشن و تنبیه‌گرند. با رفتار بد مقابله می‌کنند و کودک بدرفتار را تنبیه می‌کنند. ابراز محبت و صمیمیت آن‌ها نسبت به کودکان در سطح پایینی است. آن‌ها امیال کودکان را در نظر نمی‌گیرند و عقایدشان را جویا نمی‌شوند. کودکان دارای چنین والدینی ثبات روحی و فکری ندارند و خویشتن را بدبخت می‌پندارند. آن‌ها زود ناراحت می‌شوند و در برابر فشارهای روانی آسیب‌پذیرند (بختیاری نیا، ۱۴۰۰: ۵۷).

پ) والدین سهل‌گیر:

این والدین نسبت به آموزش‌ها و رفتارهای اجتماعی سهل‌گیرند. نظم و ترتیب و قانون کمی در این نوع خانواده‌ها حاکم است و پایبندی اعضاء به قوانین و آداب‌ورسوم اجتماعی بسیار کم است. هر کس هر کاری که بخواهد می‌تواند انجام دهد. فرزندان در چنین خانواده‌هایی دارای استقلال فکری و عملی هستند و به سبب هرج‌ومرج، نوعی تزلزل روحی در این‌گونه خانواده‌ها به چشم می‌خورد. فرزندان در مقابل بزرگسالان مقاوم و لجوج‌اند، زود خشمگین و زود خوشحال می‌شوند. تکانشی و پرخاشگرند و در مقابل فشارهای روانی دچار مشکل می‌شوند.

ت) والدین مسامحه‌گر:

این والدین کنترل پایین و پذیرش پایین را ترکیب می‌کنند. در پرورش کودکانشان غیر مداخله‌گر هستند. به نظر می‌رسد آن‌ها از فرزندان‌شان مواظبت نمی‌کنند و ممکن است آن‌ها را طرد کنند. به عبارت دیگر آن‌ها به‌گونه‌ای غرق در مشکلات خود شده‌اند که نمی‌توانند نیروی کافی برای برقراری و اجرای قوانین انجام دهند. والدین بی‌توجه، هم طرد کننده و هم کم‌توقع هستند. فرزندان آن‌ها که محبت یا پذیرش ناچیزی از جانب والدین خود تجربه کرده‌اند و هم‌زمان انضباط کم یا نظارت ناهماهنگ والدین در مورد آن‌ها اعمال شده است در سال‌های بعدی مشکلات ناسازگاری نشان می‌دهند (حمیدی و حاجی‌علیزاده، ۱۳۹۷: ۳۴).

در خصوص پیشینه تجربی تحقیق به چند مورد اشاره می‌شود:



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۵۷

گنجی و همکاران (۱۴۰۱) در تحقیق خود نشان داد که هویت بریکولاژ برحسب جنسیت و تحصیلات، متفاوت است. هم‌چنین، میل به زیباسازی بدن، مصرف متظاهران، سبک تفریحی تجمل‌گرایانه، و سبک فراغت با هویت بریکولاژ، رابطه مثبت و معنادار دارد. کربلایی حسین شالباف، زند کریمی و ده دست (۱۴۰۱) نشان دادند والدین به دلیل وجود آسیب‌های ویژه‌ای، از سبک فرزند پروری مقتدر خارج می‌شوند. دانشمند (۱۳۹۸) نشان داد حضور در شبکه‌های اجتماعی حضوری و مجازی بر ویژگی‌های هویت مدرن از قبیل باز و گشوده بودن، فردیت یافتگی، آگاهانه بودن و چندگانگی و تفکیک‌شدگی حدود تأثیر مستقیم و مثبت دارد. مطهری نژاد و قاسمی نژاد (۱۳۹۷) نشان دادند اکثریت‌ها خانواده به اینترنت در خانه دسترسی و سبک غالب فرزند پروری اینترنت در میان والدین، سبک فرزند پروری مقتدرانه است. جودی و همکاران ۱ (۲۰۲۱) در مطالعه‌ای با عنوان روابط سبک‌های فرزند پروری با میزان اعتیاد فرزندان نوجوان به فضای مجازی و شبکه‌های مجازی حاکی از رابطه معنادار مستقیم و مثبت سبک تربیتی مستبد با اعتیاد فرزندان به فضای مجازی داشت و سبک‌های تربیتی مقتدر و سهل‌گیر رابطه معنادار مستقیم و منفی با اعتیاد فرزندان به فضای مجازی داشت. سالیچتسیا ۲ (۲۰۲۰) در تحقیقی با عنوان سبک‌های فرزند پروری در دوران حاضر بر اساس حضور شبکه‌های مجازی در عرصه‌های زندگی نشان داد سبک‌های تربیتی فشار و اجبار از سوی والدین بر فرزندان، باعث حضور فرزندان در فضاهای مجازی می‌شود و این امر قدرت تسلط والدین بر فرزندان را کاهش می‌دهد.

روش‌شناسی تحقیق

پژوهش حاضر، از حیث هدف کاربردی و از نظر روش گردآوری داده‌ها، یک پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان متوسطه اول شهر دهدشت در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ به تعداد ۳۸۴۰ دانش‌آموز است. حجم نمونه بر مبنای فرمول کوکران، در سطح خطای ۰/۰۵ و حد بحرانی ۱/۹۶، از دانش‌آموزان متوسطه اول شهر دهدشت به روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب می‌شوند.

نمونه آماری بر مبنای فرمول کوکران، تعداد ۳۸۴ دانش‌آموزان پسر متوسطه اول شهر یاسوج به شیوه نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نامتناسب انتخاب می‌شوند.

فرمول کوکران به شرح زیر است.

$$N = \text{جامعه آماری}$$

$$t = \text{ضریب اطمینان} = ۱,۹۶$$

$$P \text{ و } d = \text{میزان همگنی جمعیت (در محافظه کارترین حالت)} = ۰/۰۵$$

$$S = \text{دقت نمونه‌گیری} = ۰.۵\%$$

که با جای گذاری مقادیر بالا حجم نمونه به دست می‌آید که برابر است با ۳۸۴ نفر.

$$n = \frac{N t^2 S^2}{N d^2 + t^2 S^2}$$

مهم‌ترین ابزار پژوهش حاضر پرسشنامه است که به شرح آن‌ها پرداخته می‌شود.

الف) پرسشنامه هویت بریکولاژ



برای سنجش میزان هویت بریکولاژ دانش‌آموزان، از پرسشنامه هویت بریکولاژ گنجی و همکاران (۱۴۰۱) استفاده می‌شود. این پرسشنامه شامل ۱۸ گویه و دو خرده مقیاس است. مؤلفه‌های پرسشنامه هویت بریکولاژ عبارت‌اند از: ۱- بعد نگرشی؛ ۲- بعد رفتاری. بعد نگرشی مشتمل بر علاقه به آینده کشور، علاقه به موسیقی‌های محلی و ایرانی؛ علاقه به ارزش‌های ایرانی و جهانی، احساس نزدیکی و همانندی به جامعه ایرانی و جهانی، علاقه به زندگی در ایران و کشورهای خارجی، علاقه به یادگیری موسیقی سنتی و مدرن، افتخار به فرهنگ کشور خود و سایر فرهنگ‌ها. بعد رفتاری شامل: داشتن زندگی ساده، تجملاتی و لاکچری، شرکت در پارتی‌های شبانه و درعین حال پایبندی به ارزش‌های خانواده، وقت گذاشتن برای تماشای فیلم‌های خارجی و داخلی، تفریح هم با خانواده و هم با دوستان، استفاده از موسیقی شاد و هم مذهبی، استفاده از پوشش رسمی و هم تیپ جدید و مد روز، استفاده از غذای خانگی و رستوران‌های مدرن و فرنگی، رفتار بر اساس سنت‌ها و هم رفتار هنرپیشگان جدید (گنجی و همکاران، ۱۴۰۱).

در تحقیق گنجی و همکاران (۱۴۰۱) روایی پرسشنامه از طریق روایی صوری و محتوایی تأیید شد و پایایی پرسشنامه بر اساس آزمون کرونباخ ۰/۷۷ گزارش و تأیید شد.

ب) سبک‌های تربیت فرزند خانواده

پرسشنامه اقتدار والدینی (PAQ) توسط جان آر. بوری ۱ (۱۹۹۱) ساخته شده است که از ۳۰ گویه و ۳ خرده مقیاس سبک آسان‌گیر (۱۰ سؤال)، سبک مستبدانه (۱۰ سؤال) و والدین سبک مقتدر منطقی (۱۰ سؤال) تشکیل شده است که به منظور سنجش اقتدار والدین بکار می‌رود. فرم‌های پدر و مادر به جز با اشاره‌های مناسب به واژه پدر یا مادر یکسان هستند.

بوری آلفای کرونباخ این پرسشنامه را برای سبک مقتدر منطقی ۰/۸۵، سبک مستبدانه ۰/۸۷ و آسان‌گیر ۰/۷۴ گزارش نموده است. اژه‌ای و همکاران در جدیدترین پژوهش آلفای این مقیاس را برای سبک مقتدرانه، مستبدانه و آسان‌گیر به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۹۵ و ۰/۸۴ گزارش نموده‌اند. در تحقیق رحیمی، مولوی، انصاری شهیدی و دهقانی (۱۴۰۱) مدل پرسشنامه از برازش مطلوب برخوردار بود و پایایی پرسشنامه برای تأیید همسانی درونی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ در بعد استبدادی ۰/۸۱۹، بعد اقتداری ۰/۸۵۳، سهل‌گیر ۰/۸۷۰ گزارش و تأیید شده است. در پژوهش سپهریان آذر و همکاران (۱۳۹۲) نیز ضریب همسانی درونی این مقیاس با آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۷۳ و ۰/۷۰ به دست آمد.

پرسشنامه‌ها در سطح لیکرت نمره‌گذاری می‌شوند. نمره هر گویه در دامنه‌ای از (۱ تا ۵) در طیف پنج سطحی لیکرت، به ترتیب خیلی کم (۱)، کم (۲)، تاحدی (۳)، زیاد (۴) و خیلی زیاد (۵)، قرار می‌گیرد.

در تحقیق حاضر، روایی پرسشنامه از طریق روایی صوری، محتوایی و روایی سازه بررسی و تأیید می‌شوند و پایایی پرسشنامه از طریق ضریب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی بررسی و تأیید می‌شوند. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده از پژوهش، از طریق نرم‌افزار Spss22 و smart PLS 3 انجام شد. انجام می‌شود. در آمار استنباطی از آزمون چولگی و کشیدگی برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش در پرسشنامه، آزمون ضریب مسیر و مدل معادلات ساختاری استفاده می‌شود.

یافته‌های پژوهش

جدول (۱): میانگین و انحراف متغیرهای تحقیق و مؤلفه‌های آن‌ها

متغیر / مؤلفه	کمترین	بیشترین	دامنه تغییرات	میانگین	انحراف معیار
متغیر هویت بریکولاژ	۱/۱۷	۴/۸۳	۳/۶۷	۳/۸۱	۰/۵۴۰۸
بعد نگرشی	۱	۵	۴	۳/۴۱	۰/۵۴۷۴



۰/۷۱۸۸	۴/۲۱	۴	۵	۱	بعد رفتاری
۰/۵۹۴۹	۴/۱۵	۳/۵۸	۵	۱/۴۲	متغیر سبک های تربیتی
۰/۷۹۲۶	۴/۰۵	۳/۶۷	۵	۱/۳۳	بعد آسان گیر
۰/۶۹۷۱	۴/۱۹	۴	۵	۱	بعد مستبدانه
۰/۶۶۳۸	۴/۲۲	۳/۷۵	۶	۱/۲۵	بعد اقتدار گرایانه

بر اساس مندرجات جدول (۱): میانگین و انحراف معیار متغیر هویت بریکولاژ به ترتیب ۳/۸۱ و ۰/۵۴۰۸، سبک های تربیتی ۴/۱۵ و ۰/۵۹۴۹، بعد نگرشی ۳/۴۱ و ۰/۵۴۷۴، بعد رفتاری ۴/۲۱ و ۰/۷۱۸۸، بعد آسان گیر ۴/۰۵ و ۰/۷۹۲۶، بعد مستبدانه ۴/۱۹ و ۰/۶۹۷۱، بعد اقتدار گرایانه ۴/۲۲ و ۰/۶۶۳۸، می باشد.

برای بررسی ارتباط بین متغیرها در ابتدا، با استفاده از آزمون چولگی (Skewness) و کشیدگی (Kurtosis) نرمال بودن توزیع داده ها بررسی شد. با توجه به این که شرط نرمال بودن توزیع داده ها در این آزمون آن است که $P > ۰/۰۵$ باشد، نتایج جدول (۲) نشان می دهد که توزیع داده ها در متغیرهای تحقیق، نرمال است.

جدول (۲): بررسی نرمال بودن متغیرها

نتیجه	کشیدگی	چولگی	متغیر
نرمال	-۰/۷۶۳	-۰/۳۳۵	هویت بریکولاژ
نرمال	-۰/۵۳۹	-۰/۶۴۵	سبک های تربیتی خانواده

نتایج جدول (۲): نشان می دهد میزان چولگی و کشیدگی متغیرهای تحقیق به ترتیب هویت بریکولاژ -۰/۳۳۵ و -۰/۷۶۳، سبک های تربیتی خانواده -۰/۶۴۵ و -۰/۵۳۹، به دست آمد. با توجه به این که میزان چولگی و کشیدگی متغیرها بین ۲ و -۲ قرار دارند، بنابراین، متغیرهای تحقیق نرمال هستند و از آزمون های پارامتریک برای تجزیه و تحلیل داده ها استفاده می شود.

جدول (۳): تحلیل عاملی تأییدی متغیرهای پنهان با متغیرهای آشکار

ردیف	معرف/ متغیر	سبک های تربیتی خانواده	هویت بریکولاژ
۱	آسان گیر	۰/۹۳۸	
۲	مقتدرانه	۰/۸۱۹	
۳	مستبدانه	۰/۹۳۸	
۴	نگرشی		۰/۸۲۷
۵	رفتاری		۰/۹۲۰

بر اساس یافته های جدول (۳): معیار AVE عدد بیشتر از ۰/۵ نشان از تأیید همبستگی بین سؤالات با متغیر است (غیاثوند، ۱۳۹۷: ۴۷). بنابراین، بارهای عاملی مؤلفه ها با متغیرهای تحقیق از وضعیت مطلوب برخوردار بود.

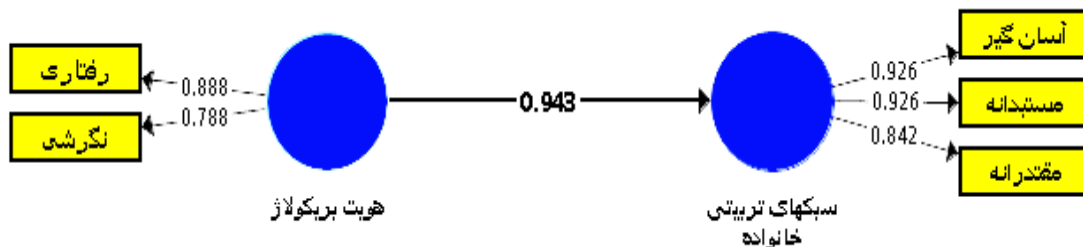
جدول (۴): روایی و پایایی متغیرهای تحقیق

روایی همگرا	پایایی ترکیبی همگون	پایایی ترکیبی	آلفای کرونباخ
(AVE)	(rho-A)	(CR)	(CA)
۰/۸۱۰	۰/۸۸۴	۰/۹۲۷	۰/۸۸۱
۰/۷۶۵	۰/۷۶۵	۰/۸۶۷	۰/۷۰۲

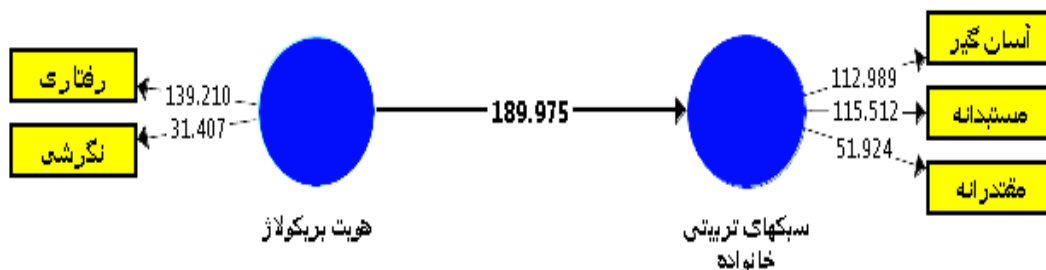
بر اساس یافته‌های جدول (۴): روایی همگرا، پایایی ترکیبی و آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۱۰، ۰/۸۸۴، ۰/۸۸۱ و متغیر هویت بریکولاژ ۰/۷۶۵، ۰/۸۶۷ و ۰/۷۰۲ به دست آمد. میزان مناسب برای روایی همگرا بیشتر از ۰/۵، پایایی ترکیبی بیشتر از ۰/۷ و آلفای کرونباخ بیشتر از ۰/۷ می‌باشد.

یافته‌های تحقیق

فرضیه تحقیق: بین هویت بریکولاژ و سبک‌های تربیتی خانواده رابطه معنادار وجود دارد.



شکل ۱: الگوی آزمون شده (مدل ضریب مسیر و ضریب تعیین (R²) بین هویت بریکولاژ و سبک‌های تربیتی خانواده. تحلیل مسیر نشان می‌دهد بین هویت بریکولاژ و سبک‌های تربیتی خانواده به میزان ۰/۹۴۳ رابطه معنادار وجود دارد. (P < 0/05).



شکل ۲: مدل در حالت ضرایب معناداری (t-Values متغیرهای پژوهش) بین هویت بریکولاژ و سبک‌های تربیتی خانواده.

ضرایب تی بین متغیر پنهان (هویت بریکولاژ و سبک‌های تربیتی خانواده) ۱۸۹/۹۷۵ است. در سطح خطای کمتر از ۰/۰۵، سطح بحرانی ضریب تی ۱/۹۶ است و عدد به دست آمده کمتر از ۱/۹۶، نشان از وجود رابطه است و هر چه عدد تی از ۱/۹۶ بیشتر باشد، نشان از ارتباط قوی تر بین متغیرها است. با توجه به این که عددهای تی رابطه مذکور، از ۱/۹۶ می‌باشد، بنابراین، رابطه هویت بریکولاژ و سبک‌های تربیتی خانواده و هم‌چنین روابط دو متغیر پنهان با مؤلفه‌هایشان، تأیید شده است (P < 0/05).

جدول (۵): بررسی فرضیه‌های پژوهش

ردیف	فرضیه	ضریب مسیر	ضریب T	سطح معناداری	نتیجه
۱	بین هویت بریکولاژ و سبک‌های تربیتی خانواده رابطه معنادار وجود دارد.	۰/۹۴	۱۸۹	۰/۰۰۱	تأیید

یافته‌های جدول (۵): نشان می‌دهد ضریب مسیر مستقیم هویت بریکولاژ و سبک‌های تربیتی خانواده ۰/۹۴ به دست آمد. هم‌چنین ضریب T بین هویت بریکولاژ و سبک‌های تربیتی خانواده ۱۸۹، به دست آمد. و با توجه به این که حد بحرانی ضرایب T بیشتر از ۱/۹۶ نشان از تأیید فرضیه می‌باشد.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



نتیجه گیری و بحث

هدف از تحقیق حاضر، بررسی رابطه هویت بریکولاژ و سبک‌های تربیتی خانواده دانش‌آموزان متوسطه شهر دهشت بود. این تحقیق در بین دانش‌آموزان مدارس شهر دهشت در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ انجام شد. در ادامه به نتیجه گیری و ارائه پیشنهادها پرداخته می‌شود.

- بین هویت بریکولاژ و سبک‌های تربیتی خانواده رابطه معنادار وجود دارد.

یافته‌های تحقیق نشان داد ضریب مسیر مستقیم بین هویت بریکولاژ و سبک‌های تربیتی خانواده ۰/۹۴ و ضریب تی ۱۸۹ می‌باشد. یافته‌های این فرضیه با بخشی از نتایج تحقیق فرامرزینی و جعفری (۱۴۰۱)، لطیفیان کریم، بصیرتی، قاسمی و رستمی (۱۴۰۰) خواجه نوری و همکاران (۱۳۹۵)، آناندا ۱ (۲۰۲۴) و دوگان و همکاران ۲ (۲۰۲۳) هم سو است.

در عصر حاضر، یکی از مهم‌ترین دلایل انتخاب سبک فرزند پروری، ویژگی‌های اکتسابی والدین است. به باور کاستنل ارتباط در بستر جامعه شبکه‌ای نسبت به شکل سنتی آن دچار تحول شده و الگوهای ارتباطی مجازی، شکل‌گیری هویت‌های نوظهور را در پی داشته است. عامل افراد در چنین جامعه‌ای، هویت و مؤلفه‌های آن را دچار تحول کرده است. رویکرد پست مدرنیستی بر عنصر فناوری در شکل‌گیری شناخت افراد تأکید دارد. اندیشمندان این مکتب فناوری را عامل به وجود آمدن هویت‌های متکثر و چهل تکه می‌دانند. لومو ۳ (۱۹۹۹) بیان می‌کند تأثیر سبک‌های فرزند پروری بر رشد هویت از طریق روابط بین فرزندان خانواده و شیوه‌های تربیتی سازگاران شکل می‌گیرد.

پژوهشگر معتقد است به وجود آمدن آزادی‌های بیشتر در خصوص نحوه زندگی و همچنین سبک فرزند پروری والدین در خانه، طیفی از انتخاب‌ها را پیش روی خانواده می‌گشاید. این آزادی در سبک‌های زندگی والدین روابط و الگوهای هویتی و سبک‌های فرزند پروری خانواده را تحت تأثیر قرار داده است. این امر باعث بروز پدیده‌ای به نام انواع سبک‌های فرزند پروری از جمله مقتدرانه، مستبدانه، آسان‌گیر شده است. حضور در عرصه‌های جهانی از طریق رسانه‌ها، و با تنوع یافتن هویت یابی والدین، آن‌ها شیوه تربیتی مقتدرانه را برای تربیت فرزندان خود انتخاب می‌کنند.

بر این اساس، پژوهشگر معتقد است اهمیت نهاد خانواده برای همه کم و بیش روشن است؛ چرا که سالم‌ترین جوامع بشری، امروزه سلامت و سعادت خود را در گرو اهمیت مسئولیت‌پذیری زنان و مردانی می‌دانند که خود تربیت یافتگان مادران و پدران زحمت‌کش و شایسته دیروزانند. همچنین جوامعی که در منجلاب مفاسد فرو رفته‌اند نیک واقفانند که ابعادی از بدبختی‌های آنان از ناآگاهی و یا کم توجهی در انجام وظیفه یا تربیت نادرست پدران و مادران به وجود آمده است.

از سوی دیگر، به نظر گیدنز هویت انسان در کنش متقابل با دیگران ایجاد می‌گردد و در جریان زندگی پیوسته تغییر می‌کند هیچ کس دارای هویت ثابتی نیست. هویت سیال و همواره در حال ایجاد شدن و عوض شدن است (گیدنز، ۱۳۸۷).

بنابراین به نظر می‌رسد که هویت‌ها در جامعه اطلاعاتی به دلیل ظهور اجتماعات مجازی و اینکه این اجتماعات مجازی دارای قاعده خاصی که رفتارها را در چارچوب مشخصی ساماندهی کند، نیستند، لذا اخلاقیات و تمایلات و گرایش‌ها در این گونه جوامع که تحت سیطره اجتماعات و فضای مجازی هستند کم رنگ می‌بازند و به سمت هویت بریکولاژی و چندگانه سوق می‌یابد. فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی مجازی در اثر تغییراتی که در برداشت‌ها، سبک زندگی و شیوه تعامل با دنیای اطراف بشر امروزی به وجود



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۵۷

آورده‌اند، هویت رادر وضعیت کاملاً جدیدی قرار داده‌اند، و درواقع بشر امروزی را از هویت خویش جدا ساخته‌اند. و زمانی که افراد یک جامعه و خصوصاً قشر جوان آن، از هویت خویش باز بمانند و یا دچار دوگانگی و بحران در آن شوند نمی‌تواند با اهداف فردی، خانواده، جامعه و دولت و حاکمیت سرزمینی خویش همراهی کنند.

پیشنهادهای

- ۱- مولفان درس مطالعات اجتماعی، به ابعاد جدید هویت به‌خصوص هویت بریکولاژ توجه نمایند.
- ۲- تحقیق در بین جامعه آماری دبیران مطالعه اجتماعی انجام گردد.
- ۳- نهادهای مسئول و مرتبط، در خصوص سبک‌های تربیتی در عصر مدرن، برای خانواده‌ها و والدین، با حضور متخصصان بزرگ، کلاس آموزشی و کارگاه برگزار نمایند.

منابع

- بختیاری نیا، پریا. (۱۴۰۰). رابطه سبک‌های دلبستگی و سبک‌های فرزند پروری با نقش واسطه‌ای تنظیم شناختی هیجان در بین مادران دارای فرزند زیر ۷ سال شهر تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی، رشته روان‌شناسی عمومی، پاییز و زمستان، ۱۴۴-۱.
- پورباقر، سمیه. (۱۴۰۳). رویکردی طراحی مبنا به معماری سرآمد: تعامل هویت بومی و فناوری‌ها نوظهور. نقش جهان-مطالعات نظری و فناوری‌های نوین معماری و شهرسازی. ۱۳ (۴)، ۱۴۶-۱۲۳.
- جمال فرید، فهیمه. (۱۳۸۹). بررسی هویت ترکیبی در نقاشی معاصر ایران، تهران: آموزشگاه عالی سوره.
- حمیدی، سارا و حاجی علیزاده، کبری. (۱۳۹۷). مقایسه ویژگی‌های شخصیتی، سبک‌های دلبستگی و شیوه‌های فرزند پروری در دختران آسیب دیده اجتماعی با دختران گروه گواه شهر بندرعباس، فصلنامه مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی، دوره ۳، شماره ۲.
- خواجه نوری، بیژن؛ مرادخانی، مهری؛ شیردل، الهام و براتی، شهناز. (۱۳۹۵). بررسی رابطه هویت اجتماعی و سبک فرزند پروری مادران شهر ایلام، جامعه شناسی کاربردی، سال ۲۷، شماره ۳، پیاپی ۶۳، پاییز، ۱۴-۱.
- رحیمی، مجتبی؛ مولوی، حسین؛ انصاری شهیدی، مجتبی و دهقانی، اکرم. (۱۴۰۱). اعتبارسنجی و هنجاریابی پرسشنامه سبک‌های فرزند پروری چهار عاملی در مادران دانش‌آموزان دوره ابتدایی، دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، سال ۲۳، شماره ۳، پیاپی ۸۹، پاییز، ۱۲۱-۱۰۹.
- سلگی، محمد. (۱۳۹۹). رابطه بین ابعاد هویت اجتماعی با میزان تمایز یافتگی فردی، مجله روان‌شناسی و روان پزشکی شناخت، سال ۷، شماره ۳، ۱۱۱-۱۰۱.
- فولاد، مریم؛ نوحی، شهناز؛ آقایی، حکیمه و مسعودی، شاهد. (۱۴۰۰). مدل‌سازی اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی براساس طرحواره‌های ناسازگار اولیه: نقش میانجی هویت معنوی در نوجوانان دختر، مدل‌سازی اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی براساس طرحواره‌های ناسازگار اولیه: نقش میانجی هویت معنوی در نوجوانان دختر. مجله مطالعات ناتوانی، شماره ۳، ۱۰-۱.
- قره داغی، مهناز و امانی، احمد. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش مهارت فرزند پروری مثبت بر کیفیت رابطه مادر-کودک، خودکارآمدی والدگری و کنترل عواطف مادران دارای کودکان طلاق، خانواده پژوهی، دوره ۱۸، شماره ۳، پیاپی ۷۱، ۴۲۳-۴۴۳.
- کربلایی حسین شالباغ، زهرا؛ زند کریمی، غزال و ده دست، کوثر. (۱۴۰۱). بررسی پدیدارشناسی آسیب‌های فرزند پروری نوجوانان در فضای مجازی، دوفصلنامه مطالعات روان شناختی نوجوان و جوان، دوره ۳، شماره ۱، پیاپی ۴، بهار و تابستان، ۱۲-۱.
- گل محمدی، احمد. (۱۳۸۳). جهانی‌شدن، فرهنگ، هویت، چاپ سوم، تهران: نشر نی.
- گنجی، مسعود؛ محسنی، رضا علی؛ شریفی، منصور؛ کلدی، علی رضا و ملک، حسن. (۱۴۰۰). بررسی جامعه شناختی نقش کیفیت زندگی در سبک زندگی سالمندان بندر ماهشهر، فصلنامه علمی برنامه ریزی رفاه توسعه اجتماعی، سال ۱۱، شماره ۴۵، زمستان، ۲۷۳-۲۲۱.
- گیدنز، آنتونی. (۱۳۸۷). تجدد و تشخیص: جامعه و هویت در عصر جدید، ترجمه ناصر موفقیان، تهران: نی.



لطیفان کریم، ابراهیم؛ بصیرتی، کاظم؛ قاسمی، نعمت الله و رستمی، محسن. (۱۴۰۰). رصد راهبردهای قدرت نرم ماهوارهای نظام سلطه علیه جمهوری اسلامی ایران، نشریه علمی آینده پژوهی انقلاب اسلامی، سال ۲، شماره ۲، ۱۹۰-۱۴۷.

مطهری نژاد، حسین و قاسمی نژاد، محدثه. (۱۳۹۷). تأثیر فرزند پروری اینترنت بر کاربرد اینترنت توسط دانش آموزان، فصلنامه مطالعات رسانه‌های نوین، سال ۴، شماره ۱۶، زمستان، ۳۰۱-۳۳۳.

Ananda, M. A. R. (2024). Gender differences in internet addiction and its impact on exposure to pornography and internet gaming disorder. *CoverAge: Journal of Strategic Communication*, 14(2), 78-90.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4(1, Part 2).

Dogan, M. E., Goru Dogan, T., & Bozkurt, A. (2023). The use of artificial intelligence (AI) in online learning and distance education processes: A systematic review of empirical studies. *Applied sciences*, 13(5), 3056.

Hebdige, D. (1979). *Subculture: The meaning of style*. Routledge.

John R. Buri, Department of Psychology, University of St. Thomas, 2115 Summit Avenue, St. Paul, MN 55105.

Lomeo, C.M. (1999) "Identity Development: the Links between Coping Style, Sibling Relation We Work and Communicate. Washington DC: Regnery Publishing.

مقایسه ادراک دیداری در دانش آموزان خوش خط و بدخط دوره ابتدایی

نجمه مرشد زاده

کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی، دانشگاه علم و هنر یزد

Farangis_demehri@yahoo.com

فرنگیس دمهری *

استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه علم و هنر یزد

Farangis_demehri@yahoo.com

چکیده

پژوهش حاضر، با هدف مقایسه ادراک دیداری دانش آموزان خوش خط و بد خط دوره ابتدایی انجام شد. این پژوهش به لحاظ هدف از نوع بنیادی و به لحاظ ماهیت از نوع علی مقایسه ای است. جامعه آماری این پژوهش عبارت است از کلیه دانش آموزان دوره اول مدارس ابتدایی ناحیه ۲ شهر یزد که در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ مشغول به تحصیل بودند. به منظور انجام پژوهش تعداد ۱۰۰ نفر (۵۰ دانش آموز خوش خط و ۵۰ دانش آموز بد خط) براساس جدول کوهن به شیوه نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای از ۴ دبستان دخترانه و پسرانه استان یزد انتخاب شدند. نحوه انتخاب به این صورت بود که ابتدا از معلمان که شناخت بیشتری روی دانش آموزان دارند خواسته شد چند نفر از دانش آموزان خوش خط و بد خط معرفی کنند و نمونه دستخط آنها را در اختیار ما قرار دهد سپس دستخط آزمودنی ها توسط سه استاد خوشنویسی بررسی شد و در نهایت گروه دانش آموزان خوش خط و بدخط مشخص شد. ابزار های پژوهش عبارت اند از مقیاس فراستگ برای سنجش ادراک دیداری که داری ۵ بعد است. نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که دانش آموزان خوش خط و بد خط در زمینه های ادراک دیداری تفاوت معناداری دارند. بنابراین پیشنهاد می شود این گروه از دانش آموزان در دوره های توانبخشی شناختی شرکت کنند.

واژگان کلیدی: ادراک دیداری، خوش خط و بدخط، هوش حرکتی



Comparison of visual perception between children with good handwriting and bad handwriting in the 2nd district

Najmeh Morshedzadeh¹
science and arts university

Farangis Demehri^{2*}
science and arts university
Farangis_demehri@yahoo.com

Abstract

The present study was conducted with the aim of comparing the visual perception of students with good and bad handwriting in elementary school. This study is of fundamental type in terms of purpose and of causal comparative type in terms of nature. The statistical population of this study consists of all first-year students of elementary schools in District 2 of Yazd city who were studying in the academic year 1402-1403. In order to conduct the study, 100 students (50 students with good handwriting and 50 students with bad handwriting) were selected based on the Cohen table using multi-stage cluster sampling from 4 primary schools for girls and boys in Yazd province. The selection method was as follows: first, teachers who have more knowledge about the students were asked to introduce how many students with good and bad handwriting and provide us with their handwriting samples. Then, the subjects' handwriting was examined by three calligraphy teachers, and finally, the group of students with good and bad handwriting was determined. The research tools are the Frostig scale for measuring visual perception, which has 5 dimensions. The results of the study showed that students with good handwriting and students with poor handwriting have significant differences in the areas of visual perception. Therefore, it is recommended that this group of students participate in cognitive rehabilitation courses.

Keywords: Handwriting, Motor intelligence, visual perception



مقدمه

یک از ابزارهای اساسی و مهم جهت بیان باورها، عقاید و بیان خلاقیت^۱ ها به صورت غیر کلامی، نوشتن است. این شکل دیداری زبان، یک مهارت پیچیده روانی-حرکتی است که از ارتباط سه عامل فرد، محیط و فعالیت به دست می آید. همچنین این مهارت یک فعالیت حرکتی است و مانند سایر فعالیتهای حرکتی از هوش حرکتی و قوانین یادگیری حرکتی تبعیت میکند (علیزاده و همکاران، ۱۴۰۱). بنابراین یکی از راه های ارتباطی جهت انتقال افکار و دانش زبان نوشتاری است که در این مهارت عوامل زیادی نقش دارند از جمله: هماهنگی دست و چشم، زبان شناسی و توانایی های ادراکی مانند ادراک دیداری. در فرایند نوشتن فرد باید یکسری توانایی ها و مهارت هایی داشته باشد مثلاً داشتن حافظه شنیداری و حافظه دیداری و حرکتی اهمیت دارد چرا که ابتدا فرد باید موضوع را در ذهن خود بسپارد و سپس حروف و کلمات را به شکل نوشتاری و گرافیکی روی کاغذ ترسیم کند. در نتیجه نوشتن سه فرایند مجزا را در برمیگیرد: ۱- بیان نوشتاری ۲- هجی کردن ۳- دست خط. دراصل دستخط توانایی است وابسته بر مهارت های شناختی، ادراکی، حرکتی و زبان شناختی (بارا و جنتاز^۲، ۲۰۱۱). دستخط مهارت پیچیده ای است که از ترکیب عملکردهای گوناگون از جمله کنترل حرکتی، ظریف، توجه، حس حرکت، حس عمق و مهارت های ادراکی و دیداری به دست می آید (سوتی^۳ و همکاران، ۲۰۱۱). بنابراین باید به مسئله خوش خطی و بدخطی هم توجه ویژه شود و سعی فراوان صورت گیرد تا افراد باسواد با خطی خوش افکار خود را به دیگران منتقل کنند و خوش نویسی را به عنوان یک علم و همچنین یک هنر فراگیرند. لذا این سوال در ذهن افراد شکل می گیرد که چرا بعضی از کودکان بدخط هستند؟

عملکرد دستخط روی خود پنداره، بینش، نگرش، رفتار و اعمال و پیشرفت فرد اثر دارد. (فرامرزی و عنایتی، ۱۴۰۰). در نتیجه یاری رساندن به اینگونه دانش آموزان که دچار مشکلات دستخط هستند می تواند به آن ها کمک کند تا در مدرسه نهایت تلاش و همت خود را به کار گیرند و از حداکثر استعداد ها و توانایی هایشان بهره ببرند و در نهایت در جامعه افراد موفق و ملایم شوند (فدر^۴ و همکاران، ۲۰۰۵). به علاوه مهارت نوشتن و دستخط در طول دوران زندگی انسان و روزانه بسیار به کار می آید و مفید و سودمند است مثلاً برای پر کردن فرم و اطلاعات شخصی، نوشتن نامه، فیش های بانکی اهمیت دارد پس مشکلات دستخط و خوانا نویسی در زندگی روزمره بسیار کار آمد است برای همین به این مساله باید توجه ویژه شود.

در زمینه دستخط و خوش خطی مهارت های ادراکی دیداری هم از اهمیت خاصی برخوردار است و بهبود مهارت های حرکتی و از طریق توانبخشی شناختی می تواند در علائم عصب شناختی کودکان با اختلال یادگیری غیر کلامی موثر باشد (درویشی و همکاران، ۱۳۹۹). از بین حواس پنجگانه حس بینایی از بقیه حواس وسیع تر می باشد و همچنین حسی غالب و قوی برای درک جهان پیرامون محسوب می شود. حس بینایی می تواند با اطلاعاتی که از حواس دیگر می آید و با تجارب قبلی ترکیب شود. برای اینکه انسانها بتوانند در فعالیت روزانه و زندگی خود عملکرد مطلوبی داشته باشند باید بتوانند داده های بینایی را به خوبی تجزیه و تحلیل و پردازش کنند و اگر شخصی درک بینایی او مختل شود قطعاً کارهای روزانه و عملکرد او نیز دچار مشکل می شود. (اسچیندر^۵ و همکاران، ۲۰۲۳). خسرو جاوید و قوامی لاهیج (۱۳۹۱) تحقیقی انجام دادند مبنی بر عوامل موثر بر مهارت های خوانا نویسی دانش آموزان دوره ابتدایی. در این تحقیق نظر و ایده معلمان در مورد این موضوع مورد بررسی قرار گرفت. نتایج حاصل نشان داد که، عوامل کارپوهی و عوامل مرتبط

۱-Creativity

۲- Bara & Gentaz

۳ -suty

۴ . Feder

۵ . Schneider



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



با دیکته نویسی و عوامل پیش نیاز نوشتاری بر خوانانویسی دانش آموزان تاثیرگذار است و عوامل مربوط به خطاهای رایج تأثیر زیادی بر خوانانویسی دانش آموزان ندارد.

ادراک بینایی توانایی مشاهده و تفسیر اطلاعات بینایی است و مهارت های ادراک بینایی، مهارت هایی هستند که کودک از آن برای درک چیزهایی که در محیط پیرامون خود می بیند استفاده می کند. ادراک بینایی به عنوان یکی از مهارت های بینایی، فرایند یکپارچه سازی و تفسیر اطلاعات حسی دریافت شده از طریق شبکه است. این اطلاعات برای تصمیم گیری، دستکاری و تطابق با محیط مفهوم سازی میشوند (کلی^۱ و همکاران، ۲۰۲۴). درک چیزهایی که کودک می بیند جهت مهارت های مدرسه ای شبیه خواندن، نوشتن و ریاضیات، تشخیص حروف و شماره ها، تطبیق اشکال و... و به اندازه مهارت هایی در زندگی روزمره شبیه خواندن علائم و نقشه ضروری است. اگر ادراک دیداری نادرست یا تغییر یافته باشد مشکلاتی در خواندن، املاء، ریاضی، دستخط و درک مطلب رخ می دهد. همینطور اکثر والدین انتظار دارند که فرزندشان خوش خط باشد و بسیاری از والدین و معلمان از بدخطی دانش آموزان شکایت دارند. خوش خطی و خوش نویسی فواید بسیار دارد: از جمله حالت بهجت روحی، شادی درونی و حس اعتماد به نفس که فرد از رویت خط زیبا بدست می آورد به علاوه بهبود جایگاه و وجهه اجتماعی با خوشنویسی. چون افرادی که دارای خطی زیبا هستند در هر جمعی برجسته ترند و اعتماد به نفس بیشتری هم دارند (مینا و همکاران، ۲۰۲۳). شکاریان و همکاران (۱۳۹۷). پژوهشی انجام دادند مبنی بر تاثیر آموزش مهارت های ادراکی-حرکتی بر بهبود دستخط کودکان دبستانی. نتایج نشان داد آموزش مهارت های ادراکی حرکتی بر بهبود دستخط کودکان، خرده مقیاس های خط های دستخط و خطاهای وضعیت بدن هنگام نوشتن در پسران پیش دبستانی ۴ تا ۶ سال موثر است. اگیوس^۲ و همکاران در سال ۲۰۱۷ پژوهشی انجام دادند تا دریابند که برنامه آموزشی مشارکتی برای دانش آموزان پایه اول چقدر تاثیرگذار است. در این پژوهش این برنامه در سه گروه توانایی خواندن پایین، متوسط و بالا اجرا شد. نتیجه این شد که برنامه تأثیر زیادی در بهتر شدن خوانایی و سرعت و روانی نوشتن داشت.

با توجه به اهمیت و فواید خوشنویسی که ذکر شد ما در این پژوهش قصد داریم سه عامل ادراک دیداری را بررسی کرده و میزان اثرگذاری این عوامل را بر داشتن خط خوب بسنجیم. همینطور اهمیت و ضرورت اساسی این پژوهش در آن است که با اجرای این پژوهش اطلاعاتی را ارائه می دهد که بتوان تا حدود زیادی ویژگی های دانش آموزان خوش خط و بدخط را شناسایی و آنها را از نظر میزان ادراک دیداری مقایسه کنیم.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع مطالعات توصیفی (علی مقایسه ای) است. این روش معمولاً پس رویدادی نیز معروف است چراکه به مواردی می پردازد که علت از قبل رخ داده است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان مدارس ابتدایی ناحیه ۲ شهر یزد است که در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ مشغول به تحصیل هستند. به منظور انجام پژوهش حاضر تعداد ۱۰۰ نفر (۵۰ دانش آموز خوش خط و ۵۰ دانش آموز بدخط) به روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای انتخاب شدند. به این صورت که اول از بین مدارس ابتدایی ناحیه ۲ شهر یزد ۴ مدرسه انتخاب (۲ مدرسه دخترانه و ۲ مدرسه پسرانه) سپس از هر مدرسه ۳ کلاس به طور تصادفی و از هر کلاس حدود ۱۰ نفر انتخاب شدند. نحوه انتخاب افراد خوش خط و بد خط به روش مصاحبه بود. طوریکه معلمان با شناخت و مراجعه به دستخط دانش آموزان آنها را معرفی کردند. سپس دستخط دانش آموزان انتخاب شده، توسط سه استاد خوشنویسی بررسی و در آخر

۱ . Kelly

۲ . Aguis



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



افراد خوش خط و بد خط توسط ایشان انتخاب شد. اعضای دو گروه تا حدودی از نظر ویژگی‌های سطح اقتصادی اجتماعی با یکدیگر هم‌تا شدند.

ابزار سنجش

مقیاس فراستیک: ماریان فراستیک در سال ۱۹۶۳ آزمونی طراحی کرد. این آزمون جهت آگاهی و شناخت ضعف‌های ادراک بینایی صورت می‌گیرد. پایه و اساس این آزمون، نظریه‌های ادراکی-حرکتی است که در حیطه اختلالات یادگیری می‌باشد. این آزمون مناسب کودکان کم سن و سال یعنی کودکانی که رنج سنی ۳ تا ۹ سال هستند استفاده می‌شود یعنی کودکان مهد کودک، پیش دبستانی تا پایه سوم ابتدایی. این آزمون شامل یک کتابچه ۳۵ صفحه‌ای آزمون است. وسایل مورد نیاز این آزمون از تعداد ۹ عدد کارت نمایشی (نمایش یک صلیب، بیضی، ستاره، ماه، مثلث، مستطیل، دایره، مربع بادبادک) برگ نمره گذاری، چهار عدد مدادرنگی تراشیده در رنگهای متفاوت و یک مداد مشکی تراشیده بدون پاک‌کن، یک تخته سیاه و گچ تشکیل شده است. آزمون ادراک بینایی فراستیک شامل پنج مقیاس می‌باشد که عبارت‌اند از:

خرده آزمون ۱: هماهنگی حرکتی چشم:

این مقیاس دارای ۱۶ سوال می‌باشد و هماهنگی بین چشم و دست را می‌سنجد. در بخش اول کودک باید خطی راست و مستقیم بکشد و تا حد امکان به دیواره‌ها یا همان خطوط موازی برخورد نکند چرا که در نمره دهی موثر است. که به ترتیب فاصله بین خطوط موازی کمتر می‌شود و انجام آن به دقت و مهارت بیشتری نیاز دارد. بخش دوم هم به همین صورت است فقط با این تفاوت که خطوط یا دیواره‌ها به صورت دو خط موازی صاف نیستند و در واقع به صورت منحنی یا شکسته می‌باشند و در مرحله بعد هم دو یا چند نقطه داده می‌شود که باید فاصله این نقاط را با خطی راست به هم وصل کنند. نکته قابل توجه این است که کودک حین کشیدن خط نباید دستش را از روی کاغذ بردارد.

خرده آزمون ۲: شکل و زمینه:

این مقیاس شامل ۸ سوال است. در اینجا آزمودنی باید شکل و زمینه را از هم تشخیص دهد البته هر بار به ترتیب سوالات پیشرفته‌تر و پیچیده‌تر می‌شود. در این سوالات ابتدا به کودک یک کارت که دارای یک شکل خاص است مثلاً مستطیل، ستاره یا ... نشان می‌دهیم بعد آزمودنی باید شکل مورد نظر را در یک زمینه پیچیده تشخیص دهد و خطوط آن را با رنگی که به وی گفته می‌شود پررنگ کند.

خرده آزمون ۳: ثبات شکل:

این مقیاس هم که از دو بخش تشکیل شده است و شامل یک سری اشکال هندسی در اندازه‌ها و شکل‌ها و زمینه‌های مختلف می‌باشد. ابتدا کارتی به آزمودنی نشان خواهیم داد که شامل یک شکل است سپس از او می‌خواهیم شکلی که دیده را در صفحه پیدا کرده و خطوط آن را پررنگ کند. همانطور که می‌دانید آزمودنی هر چقدر بتواند شکل‌های بیشتری پیدا کند نمره بالاتری هم می‌گیرد.

خرده آزمون ۴: وضعیت در فضا:

هشت سوال دارد که شامل دو بخش می‌باشد و در هر بخش ۴ پرسش وجود دارد. در بخش اول چند شکل به آزمودنی نشان داده می‌شود و او باید با دقت آنها را مشاهده کند تا متوجه شود کدام یک با بقیه فرق دارد. در بخش دوم آزمودنی باید شکلی را از بین چند شکل دیگر انتخاب کند که شبیه شکل اول است.

خرده آزمون ۵: روابط فضایی



این مقیاس هم شامل ۸ سوال است به اینصورت که آزمودنی باید بتواند طرح سمت چپ را تشخیص دهد و مشابه آن را در سمت راست بکشد. این طرح شامل یکسری نقاطی است که توسط خطوطی به هم وصل شده اند.

این آزمون به صورت فردی و گروهی قابل اجرا است. در اجرای فردی ۳۰ تا ۴۵ دقیقه و در اجرای گروهی به کمتر از یک ساعت وقت نیاز است. ضرایب پایایی گزارش شده برای آزمون فراستیک به روش بازآزمایی برای نمره کل، بین ۰/۶۹ تا ۰/۹۸ و برای خرده آزمون‌ها بین ۰/۲۹ تا ۰/۸۰ (خرده آزمون اول) تا ۰/۸۰ (خرده آزمون سوم) و به روش دو نیمه کردن، برای نمره کل ۰/۷۸ تا ۰/۸۹ و برای خرده آزمون‌ها ۰/۳۵ تا ۰/۹۶ (بالترین ضریب) مربوط به خرده آزمون دوم و (پایین ترین ضریب) مربوط به خرده آزمون چهارم بوده است. پایایی آزمون ادراک بینایی فراستیک در نمونه‌ای در آفریقای جنوبی نیز محاسبه شده است (کریمی و همکاران، ۱۳۹۸).

روش تجزیه و تحلیل داده ها

اطالعات جمع آوری شده و داده های مورد نظر در ارتباط با موضوع پژوهش با روشهای خاص آماری مورد تحلیل قرار داده می شود تا از نتایج حاصل بهره برداری الزم صورت گیرد؛ بنابراین پژوهش حاضر داده های بدست آمده را از طریق آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار، فراوانی و ...) و آمار استنباطی (آزمون تحلیل کواریانس و آزمون مانکوا و آزمون آزمون t مستقل) و با استفاده از نرم افزار SPSS ویرایش ۲۵ مورد تجزیه و تحلیل قرار داده است.

یافته ها

در این پژوهش ۱۰۰ دانش آموز شرکت کردند که میانگین گروه دانش آموزان خوش خط ۹/۳۴ و میانگین گروه سنی دان شآموزان بد خط ۸ سال بود. در ابتدا میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای ادراک دیداری برای دو گروه خوش خط و بد خط ذکر شده است.

جدول شماره ۱، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد
گروه ها	خوش خط	بد خط
همه‌نگی چشم و دست	۱۷/۰۹	۱۲/۱۲
شکل و زمینه	۱۲/۳۶	۱۱/۳۵
ثبات شکل	۹/۸۱	۱۰/۵۶
روابط فضایی	۱۴/۷۱	۱۰/۲۳
وضعیت در فضا	۹/۵۲	۷/۶۳

همان طور که جدول شماره ۱ نشان می دهد میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای ادراک دیداری در دانش آموزان خوش خط و بد خط متفاوت است و برای بررسی این تفاوت از روش تحلیل واریانس استفاده شده است. قبل از انجام تحلیل واریانس پیش فرض های یکسان بودن شیب رگرسیون و واریانس بین گروه ها بررسی شد و نتایج نشان داد که پیش فرض ها برقرار است. نتایج در جدول ۲ ذکر شده است.

جدول ۲. نتایج حاصل از تحلیل واریانس

متغیر	بین گروهی Ss	درون گروهی Ss	کل Ss	بین گروهی MS	درون گروهی MS	F	سطح معناداری
همه‌نگی چشم و دست	۶۱۷/۵۲	۲۳۶۹/۸۸	۲۹۸۷/۴۰	۶۱۷/۵۲	۲۴/۱۸	۱۲/۷۴	۰/۰۰۵
شکل و زمینه	۲۵/۵۰	۱۰۲۸/۱۲	۱۰۲۸/۱۲	۲۵/۵۰	۱۰/۴۹	۴/۰۳	۰/۰۷
ثبات شکل	۱۴/۰۶	۴۵۷/۷۱	۴۵۷/۷۱	۱۴/۰۶	۴/۶۷	۳/۱۲	۰/۰۹
روابط فضایی	۵۰۱/۷۶	۶۸۲/۰۵	۶۸۲/۰۵	۵۰۱/۷۶	۶/۹۶	۱۴/۶۳	۰/۰۰۱
وضعیت در فضا	۸۹/۳۰	۶۹۴/۳۹	۶۹۴/۳۹	۸۹/۳۰	۷/۰۹	۸/۰۵	۰/۰۵





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



دانشگاه محققان

همان طور که داده های حاصل از نتایج نشان می دهد که تفاوت معناداری بین کودکان خوش خط و بد خط از نظر هماهنگی چشم و دست ($F=12/74, P<0/001$)، روابط فضایی ($F=14/63, P<0/001$) و وضعیت در فضا ($F=8/05, P<0/05$) وجود دارد اما از نظر شکل و زمینه و ثبات شکل از نظر آماری تفاوت معنادار نیست.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف مقایسه ادراک دیداری در بین کودکان خوش خط و بد خط انجام شد و نتایج نشان داد که تعدادی از ابعاد ادراک دیداری در بین این دو گروه متفاوت است. کودکان خوش خط توانایی بیشتری از نظر هماهنگی چشم و دست، روابط فضایی و وضعیت در فضا دارند. اما از نظر ثبات شکل و شکل و زمینه در بین این دو گروه از دانش آموز تفاوت معناداری یافت نشد. این یافته همسو با نتایج شکاری و همکاران (۱۳۹۷) که نتیجه گرفتند تمرین های روانی-حرکتی بر بهبود مشکلات دستخط دانش آموزان ابتدایی موثر است و یافته آگیوس و همکاران (۲۰۱۷) همسو می باشد.

این یافته را می توان اینگونه تبیین کرد که دستخط مهارتی است که از ترکیب هماهنگی دیداری-حرکتی با حرکت، شناخت، برنامه ریزی و مهارت های ادراکی به دست می آید (دنيس و اسنیت، ۲۰۰۱). مهارتهای دیداری حرکتی مجموعه ای از هماهنگی اطلاعات دیداری و برنامه های حرکتی است که برای رشد دستخط اهمیت دارند. بنابراین برای دانش آموزان با نارسا نویسی یا بدخطی برنامه ریزی حرکتی، هوش حرکتی، هماهنگی چشم و دست، ادراک دیداری، ادراک حرکتی، کنترل حرکتی ظریف، توجه و تمرکز و مهارتهای دست ورزی ضروری است (ویلی و رپ، ۲۰۲۱). هماهنگی دیداری حرکتی و نیروی حرکتی دست از عوامل پیش بینی کننده خوانایی دستخط در دانش آموزان ابتدایی است که دانش آموزان یاد میگیرند چگونه رفتار و یادگیری خودشان را بهتر مدیریت کنند و همچنین به منظور بررسی کردن قسمتی از هر مؤلفه دستخط، محققان ارتباط میان مهارتهای دیداری حرکتی، مهارتهای ادراکی و دستخط را مورد ارزیابی قرار دادند. نتایج نشان داد که تنها امور دیداری حرکتی، موفقیت برتر دستخط را پیش بینی میکند عدم هماهنگی در مهارتهای ادراکی حرکتی، محدودیتهای فراوانی در نوشتن برای کودکان ایجاد میکند که ناتوانی در مهارت نوشتن و دستخط موجب عدم موفقیت تحصیلی فرد، احساس بی ارزشی در کودک و افزایش پاسخ های نادرست او به خواسته های آموزشی میشود (بینه زاده و هوشیار، ۱۳۷۴). بنابراین غنی بودن تجارب ادراکی کودک در زمینه های مختلف ادراکی حرکتی، دیداری و افزایش توانایی وی در درک تقویت مهارتهای دستخط در فرایند پیشگیری، اصلاح و درمان جهت کمک به دانش آموزان مبتلا به مشکلات بدخط نویسی در گسترش جریان یادگیریهای ادراکی و نوشتن و سایر فعالیتهای روزمره مؤثر خواهد بود.

بنابراین می توان اینگونه نتیجه گرفت که مودکان بد خط از نظر توانایی های دیداری و حرکتی باید مهارت های بیشتری را کسب کنند و در مدارس به این نکته توجه شود که با تنبیه و تکرار صرف وضعیت خط این کودکان بهتر نمی شود. این پژوهش دارای این محدودیت بود که فقط در بین دانش آموزان شهرستان یزد انجام شد و در تعمیم نتایج آن به گروه های دیگر باید دقت کرد. دانش آموزان از نظر متغیرهای فرهنگی و خانوادگی به علت محدودیت نمونه کنترل نشدند. پیشنهاد می شود در پژوهش های آینده از ابزارهای دیگر در کنار آزمون فراستگ برای ادراک دیداری دانش آموزان برای بهبود دقت اجرای کار استفاده شود و دانش آموزان از نظر نبود اضطراب در زمینه نوشتاری بیشتر بررسی شوند.



منابع

- خسروجاوید، م و قوامی لاهیج، س. (۱۳۹۱). بررسی عوامل موثر بر مهارت‌های خوانانویسی دانش آموزان دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان. مجله ناتوانیهای یادگیری، ۱(۳)، ۲۹-۴۵.
- درویشی، الهام، دمهری، فرنگیس، سعیدمنش، محسن و ابویی، آزاده. (1399). اثربخشی توانبخشی شناختی مبتنی بر حرکت بر جهت یابی و علائم عصب شناختی کودکان دارای اختلال یادگیری غیرکلامی. ناتوانی های یادگیری، ۱۰(۱)، ۷۰-۸۶.
- شکاریان یزد، فاطمه؛ باغستانی، علیرضا؛ فضلی غفوری، معصومه و خانیابایی قلعه ی، پویان. (۱۳۹۷). تاثیر آموزش مهارت های ادراکی حرکتی بر بهبود دست خط در کودکان پیش دبستانی. مجله دانشکده علوم پزشکی مشهد. ۱۶(۱)، ۳۵۴-۳۶۱.
- علیزاده، حمید، دلاور، علی، صادقیان، زهره و شریفی، علی. (1401). ساخت و اعتبار یابی پرسشنامه تشخیصی اختلال یادگیری ویژه (فرم ویژه معلم) به همراه نشانگرهای خواندن، نوشتن و ریاضی بر اساس پنجمین راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی. ناتوانی های یادگیری، ۱۲(۲)، ۶۳-۷۹.
- فرامرزی، سالار و عنایتی، الهه. (۱۴۰۰). مقایسه‌ی هیجانات تحصیلی دانش‌آموزان با انواع اختلال یادگیری خاص. ناتوانی های یادگیری، ۱۰(۴)، ۸۷-۱۰۳.
- کریمی حسن، صبور، غفور، قاسمی قیداری اعظم، نعمتی زهرا (۱۳۹۸). اثربخشی فعالیت‌های پیشرفته ادراکی- دیداری فراستینگ بر اصلاح خواندن دانش آموزان با مشکلات ویژه یادگیری نارساخوان: یک مطالعه تک آزمودنی. فصلنامه کودکان استثنایی؛ ۱۹ (۳) ۱۱۵-۱۲۸
- یینه زاده، محمد هوشیار (۱۳۷۴). بررسی و مقایسه ادراک بینایی دانش آموزان دارای اختلال در یادگیری ریاضیات با دانش آموزان عادی پایه دوم ابتدایی شهر مشهد. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه عالمه طباطبایی
- Agius, A., Jones, K., Epple, R., Morelato, M., Moret, S., Chadwick, S., & Roux, C. (2017). The use of handwriting examinations beyond the traditional court purpose. *Science & Justice*, 57(5), 394-400.
- Bara, Florence, and Edouard Gentaz. "Haptics in teaching handwriting: The role of perceptual and visuo-motor skills." *Human movement science* 30.4 (2011): 745-759.
- Dennis, J. L. and Swinith, Y. (2001). "Pencil grasp and children's handwriting legibility during different length writing tasks". *The American Journal of Occupational Therapy*, 55, 171-183
- Feder K, Majnemer A, Bourbonnais D, Platt R, Blayney M, Synnes A. Handwriting performance in preterm children compared with term peers at 6 to 7 years. *Developmental Medicine & Child Neurology*. 2005; 47(3):163-70
- Kelly, B. A., Kemp, C., Little, D. R., Hamacher, D., & Cropper, S. J. (2024). Visual perception principles in constellation creation. *Topics in Cognitive Science*, 16(1), 25-37.
- Meena, R., Krishan, K., Ghosh, A., & Kanchan, T. (2023). Is it possible to estimate sex from signatures and handwriting? A review of literature, observations, and future perspectives. *The Science of Nature*, 110(4), 32.
- Schneider, M. K., Myers, C. T., Morgan-Daniel, J., & Shechtman, O. (2023). A Scoping Review of Grasp and Handwriting Performance in School-Age Children. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics*, 43(4), 430-445.
- Suty-Heinze, A., Dunkel, R., Krieg, U., & Rieck, H. (2011). Bixafen-the new cereal fungicide with yield boosting effects.
- Wiley, R. W., & Rapp, B. (2021). The effects of handwriting experience on literacy learning. *Psychological science*, 32(7), 1086-1103.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



مدل یابی معادلات ساختاری اختلال یادگیری ریاضی بر اساس نقص در کارکردهای اجرایی با نقش میانجی اضطراب در دانش آموزان ابتدایی شهر خرم آباد

طاهره محمدی^{۱*}

نویسنده مسئول، کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، واحد بروجرد، دانشگاه آزاد اسلامی، بروجرد، ایران.

mohamadit406@gmail.com

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی مدل یابی معادلات ساختاری اختلال یادگیری ریاضی بر اساس نقص در کارکردهای اجرایی با نقش میانجی اضطراب در دانش آموزان ابتدایی شهر خرم آباد بود. روش این مطالعه توصیفی- همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش دانش آموزان ابتدایی شهر خرم آباد در زمستان سال ۱۴۰۳ بودند. حجم نمونه بر اساس مدل کلاین (۲۰۲۳) و با روش نمونه گیری هدفمند ۳۰۰ نفر انتخاب شد. ابزار گردآوری داده های پژوهش شامل پرسشنامه اختلالات یادگیری خاص کلورادو (CLDQ) و یلکات و همکاران (۲۰۱۱)، آزمون کی مت (IKMDT) کانلی (۱۹۸۸)، سیاهه درجه بندی رفتاری کنشورهای اجرایی (BRIEF-2) جیویا و همکاران (۲۰۱۵) و فرم کوتاه مقیاس ارتقاء یافته اضطراب کودکان (SCAS-S) آلن و همکاران (۲۰۱۸) بود. داده ها با استفاده از همبستگی پیرسون و معادلات ساختاری تحلیل شد. یافته های پژوهش نشان داد که اثرات مستقیم نقص در کارکردهای اجرایی اجرایی ($\beta=0/71$ و $\text{sig}=0/001$) بر روی اختلال یادگیری ریاضی معنادار است. همچنین نتایج نشان داد که اضطراب در رابطه بین نقص در کارکردهای اجرایی اجرایی ($\beta=0/65$ و $\text{sig}=0/001$) با اختلال یادگیری ریاضی نقش میانجی و معنادار دارد. همچنین مدل پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار بود ($\text{RMSEA}=0/06$ ، $\text{SRMR}=0/03$ و $p<0/05$) و ۷۸ درصد از واریانس اختلال یادگیری ریاضی تبیین می شود. با توجه به یافته های این پژوهش و نقش نقص در کارکردهای اجرایی اجرایی و اضطراب بر اختلال یادگیری ریاضی در دانش آموزان استفاده از نتایج این پژوهش برای کاهش اختلال یادگیری ریاضی در دانش آموزان ابتدایی شهر خرم آباد پیشنهاد می شود.

واژگان کلیدی: اختلال یادگیری ریاضی، اضطراب، نقص در کارکردهای اجرایی اجرایی.



Structural equation modeling of dyscalculia based on deficits in executive functions with the mediating role of anxiety in students of elementary Khorramabad city

Tahere Mohamadi*¹

Corresponding Author, MS.c in Educational Management, Borujerd Branch, Islamic Azad University, Borujerd, Iran

Email: mohamadi406@gmail.com

Abstract

The purpose of the present study was to investigate structural equation modeling of dyscalculia based on deficits in executive functions with the mediating role of anxiety in students of elementary Khorramabad city. This was descriptive-correlation research. The statistical population of the study was students of elementary Khorramabad city in winter year 2025. The sample size was selected based on Klein's model (2023) and with subjectivw sampling of 300 people. Data collection tools include the Colorado learning difficulties questionnaire (CLDQ) of Willcutt and et al (2011), Iran Key Math diagnostic test (IKMDT) of Knooley (1988), behavior rating inventory of executive function, second edition (BRIEF-2) of Gioia and et al (2015) and Spence children's anxiety scale - short version (SCAS-S) of Ahlen and et al (2018). Data were analyzed using Pearson correlation and structural equations modeling. The results showed direct effect of deficits in executive functions ($\beta = -0.71$ and $\text{sig} = 0.001$) on dyscalculia are significant. The results also showed that anxiety has a significant mediating role in the relationship between deficits in executive functions ($\beta = 0.65$ and $\text{sig} = 0.001$) with dyscalculia. Also, the final research model had a good fit ($\text{RMSEA} = 0.06$, $\text{SRMR} = 0.03$, $p < 0.05$) and 78% of the variance of dyscalculia is explained. According to the findings of this research and the role of deficits in executive functions and anxiety in dyscalculia in students, it is suggested that the results of this study be used to reduce dyscalculia in students of elementary Khorramabad city.

Keywords: anxiety, executive functions, dyscalculia.





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



مقدمه

اختلالات ویژه یادگیری با مشکل در درک و پردازش اطلاعات کلامی و غیرکلامی مشخص می‌شود و معمولاً با اختلال در مهارت‌های تحصیلی همراه است (کاسالی^۱ و همکاران، ۲۰۲۴) که منجر به ترک تحصیل و اختلالات عصبی-رشدی همراه مانند اختلال در نقص توجه-بیش فعالی می‌شود (ویلکاکس^۲ و همکاران، ۲۰۲۴) که باعث پریشانی و مشکلات رفتاری قابل توجهی در دانش‌آموزان ابتدایی می‌شود (زوپاردو^۳ و همکاران، ۲۰۲۳). همچنین "اختلال در ریاضیات"^۴ از دیگر اختلالات یادگیری خاص است که شامل مشکلات در حس اعداد، به خاطر سپردن حقایق حسابی، محاسبه دقیق یا روان، و استدلال ریاضی است. اصطلاح «دیسکالکولیا»^۵ برای توصیف الگوی مشکلاتی استفاده می‌شود که با نقص در پردازش اطلاعات عددی، یادگیری حقایق حسابی، و انجام محاسبات دقیق یا روان مشخص می‌شود (فنگجوان و جمال‌دین^۶، ۲۰۲۴). در پژوهش‌ها که به مقایسه کارکردهای اجرایی اجرایی در کودکان دارای اختلالات ویژه یادگیری و عادی پرداخته شده است، نتایج نشان داده است که کودکان دارای اختلالات ویژه یادگیری نسبت به کودکان عادی و در حال رشد دارای نقایص بیشتری در کارکردهای اجرایی اجرایی هستند (فنادا^۷ و همکاران، ۲۰۱۹؛ شریفی و اسنجرانی^۸، ۲۰۲۴). نقایص کارکردهای اجرایی اجرایی^۹ با سطوح بالاتری از پریشانی عاطفی را در دانش‌آموزان مبتلا به اختلالات ویژه یادگیری همراه است (السی^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۴)، به این صورت که اختلالات اضطرابی با زمان واکنش کندتر در وظایف کارکردهای اجرایی اجرایی مرتبط است (ماجد^{۱۱} و همکاران، ۲۰۲۳). کارکردهای اجرایی مجموعه‌ای از فرآیندهای کنترلی هدف‌گرا هستند که افکار و رفتارها را به ویژه در شرایط پیچیده و جدید تنظیم می‌کنند که شامل سه مولفه اصلی کنترل بازداری^{۱۲} (توانایی سرکوب پاسخ‌ها یا رفتارهای نامناسب و کنترل تداخل از محرک‌های غیرمرتبط)، بروز رسانی در حافظه کاری^{۱۳} (یعنی دستکاری فعال اطلاعاتی که به طور موقت در حافظه نگهداری می‌شود) و تغییر یا انعطاف‌پذیری شناختی^{۱۴} (که نشان دهنده توانایی تغییر راهبردهای ذهنی، پاسخ‌ها یا فعالیت‌ها بر اساس قوانین یا اهداف مختلف) است که اغلب در کودکان مبتلا به اختلالات ویژه یادگیری دچار نقص هستند (کاپودیسی^{۱۵} و همکاران، ۲۰۲۴).

همچنین مطالعات با کودکان نشان داده است که اضطراب با کنشورهای اجرایی، به ویژه حافظه کاری و کنترل بازدارنده مرتبط است (چی^{۱۶} و همکاران ۲۰۱۲؛ نگ و لی^{۱۷}، ۲۰۱۵؛ یورساچی و راوور^{۱۸}، ۲۰۱۵). آنچه کمتر شناخته شده است و در تحقیقات قبلی به آن اشاره نشده است، نقش میانجی اضطراب در رابطه بین نقص در کارکردهای اجرایی با اختلال یادگیری ریاضی است که

1. Casali
2. Wilcox
3. Zuppardo
4. impairment in mathematics
5. dyscalculia
6. Fengjuan & Jamaludin
7. Faedda
8. Sharifi & Asanjarani
9. executive function deficits
10. Alesi
11. Majeed
12. inhibitory control
13. updating in working memory
14. shifting or cognitive flexibility
15. Capodici
16. Cheie
17. Ng & Lee
18. Ursache & Raver



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

در این پژوهش به بررسی این متغیر به عنوان میانجی کننده ارتباط بین نقایص کارکردهای اجرایی با اختلال یادگیری ریاضی پرداخته شده است. بنابراین عوامل روانشناختی مختلفی می‌تواند با اختلال یادگیری ریاضی در ارتباط باشند که از جمله آنها می‌توان به اضطراب^۱ اشاره کرد (ویسر^۲ و همکاران، ۲۰۲۰). اضطراب به عنوان یک مشکل روانشناختی از آن نام برده شده است (دوون^۳ و همکاران، ۲۰۲۵؛ وریجیلینگ^۴ و همکاران، ۲۰۲۵) که ترس، نگرانی فراوانی مملو با رفتارهای پر هرج و مرج در آنها شیوع داشته و همبودی زیادی با سایر اختلالات مانند نشانگان افسردگی دارد (باروآ^۵ و همکاران، ۲۰۲۴؛ سیلوستر^۶ و همکاران، ۲۰۲۴).

اضطراب عبارت است از یک احساس منتشر بسیار ناخوشایند و مبهم دلوایی که با یک یا چند احساس جسمی نظیر تنگی نفس، تپش قلب، تعریق، سردرد، بی‌قراری و میل به حرکت همراه می‌شود. به عبارتی دیگر، بر اساس راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی^۷ (DSM-5) اضطراب از شایع‌ترین اختلالات روانپزشکی در جمعیت عمومی بوده که شامل یک حالت روانی یا برانگیختگی شدید توام با ترس، تردید و نگرانی مفرط می‌باشند (انجمن روانپزشکی آمریکا^۸، ۲۰۱۳). به طوری که یافته‌ها حاکی از آن است که گروهی از شرکت‌کنندگانی که مبتلا به اختلالات ویژه یادگیری تشخیص داده شده بودند، علائم روانی-عاطفی^۹، به ویژه اضطراب را در موقعیت‌های اجتماعی و تحصیلی بیشتر از کودکان بهنجار نشان دادند (زوپاردو و همکاران، ۲۰۲۳). با توجه به آنچه گفته شد سوال پژوهش آن است که آیا اضطراب در رابطه بین نقص در کارکردهای اجرایی با اختلال یادگیری ریاضی در دانش‌آموزان مدرسه ابتدایی شهر خرم‌آباد نقش میانجی دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی همبستگی است و با روش مدلیابی معادلات ساختاری^{۱۰} انجام شد. جامعه آماری پژوهش دانش‌آموزان ابتدایی شهر خرم‌آباد در زمستان سال ۱۴۰۳ بودند. با وجود آنکه در مورد حجم نمونه لازم برای تحلیل عاملی و مدلیابی معادلات ساختاری توافق کلی وجود ندارد، اما به زعم بسیاری از پژوهشگران حداقل حجم نمونه لازم ۲۰۰ می‌باشد. کلاین^{۱۱} (۲۰۲۳) نیز معتقد است برای هر متغیر ۲۰ نمونه لازم است، بنابراین، در پژوهش حاضر بر مبنای پیشنهاد کلاین و با احتساب احتمال ریزش برخی پاسخنامه‌ها حجم نمونه ۳۰۰ نفر انتخاب شد. برای انتخاب شرکت‌کنندگان از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. به این صورت که لینک پرسشنامه‌ها با کمک معلمان و والدین در اختیار دانش‌آموزان قرار داده شد تا در صورت تمایل به سوالات پرسشنامه‌ها پاسخ دهند. رضایت کامل برای شرکت در پژوهش و حق انصراف از ادامه پژوهش و داشتن زمان کافی برای پاسخ به پرسشنامه‌ها و نداشتن اختلال‌های جسمانی و روانشناختی از ملاک‌های ورود به پژوهش بود. عدم پاسخگویی کامل به سوالات پرسشنامه‌ها از ملاک‌های خروج از پژوهش بود. در سطح توصیفی جهت سنجش متغیرهای پژوهش از میانگین و انحراف معیار استفاده شد. در سطح اسنباطی،

1. anxiety
2. Visser
3. Dunn
4. Vreijling
5. Barua
6. Sylvester
7. diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)
8. American Psychiatric Association
9. psycho-affective symptoms
10. structural equation model (SEM)
11. Kline



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



برای تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شده است. نرم افزار تحلیل داده‌ها برنامه SPSS و AMOS نسخه ۲۹ بوده است.

ابزار پژوهش

پرسشنامه اختلالات یادگیری خاص کلورادو^۱ (CLDQ) و ویلکات^۲ و همکاران (۲۰۱۱): این پرسشنامه شامل ۲۰ سوال است که ۵ مولفه مشکلات خواندن^۳ با سوالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ و ۶؛ مشکلات شناخت اجتماعی^۴ با سوالات ۷، ۸، ۹، ۱۰؛ مشکلات اضطراب اجتماعی^۵ با سوالات ۱۱، ۱۲ و ۱۳؛ مشکلات فضایی^۶ با سوالات ۱۴، ۱۵، ۱۶ و ۱۷؛ مشکلات ریاضی^۷ با سوالات ۱۸، ۱۹ و ۲۰ را اندازه‌گیری می‌کند. سوالات پرسشنامه به صورت ۵ درجه‌ای لیکرت انجام می‌شود به این صورت که اصلاً ۱ نمره، گاهی ۲ نمره، نمی‌دانم ۳ نمره، بیشتر اوقات ۴ نمره و همیشه ۵ نمره تعلق می‌گیرد (ده^۸ و همکاران، ۲۰۲۰). سازندگان پرسشنامه روایی همگرایی آن را با متغیر پیشرفت تحصیلی بررسی و ضرایب همبستگی در دامنه ۰/۳۰ تا ۰/۶۴ و معنادار در سطح ۰/۰۱ به دست آمده است (ویلکات و همکاران، ۲۰۱۱). در داخل ایران این پرسشنامه توسط حاجلو و رضایی شریف (۱۳۹۲) ترجمه و هنجاریابی شده است و ضرایب آلفای کرونباخ برای بررسی اعتبار مولفه‌های پرسشنامه بر روی دانش‌آموزان ایرانی در دامنه ۰/۷۱ تا ۰/۸۸ و کل سوالات ۰/۹۰ به دست آمده است و روایی عاملی بررسی و شاخص‌های آن دارای برازش بودند که نشان دهنده روایی عاملی پرسشنامه است (حاجلو و رضایی شریف، ۱۳۹۲). در پژوهش‌های دیگر آلفای کرونباخ ۰/۸۳ (ویسی و همکاران، ۱۳۹۸)، ضریب ۰/۸۶ (شیوندی و خلیلی، ۱۳۹۹) و در یک پژوهش دیگر آلفای کرونباخ ۰/۹۰ و ضریب بازآزمایی ۰/۹۴ به دست آمده است (قدیری علمداری و همکاران، ۱۴۰۱). در پژوهش حاضر پایایی آن با آلفای کرونباخ بررسی و ضریب کل سوالات ۰/۹۲ به دست آمده است.

آزمون کی‌مت^۹ (IKMDT) کانلی^{۱۰} (۱۹۸۸): این آزمون در سال ۱۹۸۱ تهیه و در سال‌های ۱۹۸۵ و ۱۹۸۶ استاندارد گردید و در سال ۱۹۸۸ توسط کانلی مورد تجدیدنظر قرار گرفت و برای دانش‌آموزان ۶ تا ۱۱ سال و ۹ ماه (پنج پایه ابتدایی) کاربرد دارد (شریفی و همکاران، ۱۴۰۱). از لحاظ گستره و توالی، شامل سه بخش مفاهیم اساسی، عملیات و کاربرد است (مظاهری و ژانوری، ۱۴۰۰) که در هر بخش سه یا چهار حیطه وجود دارد که با اهمیت نسبتاً یکسانی انتخاب و پرورش یافته‌اند و برای تشخیص مشکلات محاسباتی و ریاضی در کودکان استفاده می‌گردد (خسروتاش و همکاران، ۱۳۹۶). در این آزمون شیوه نمره‌دهی به این ترتیب است که در صورت پاسخ صحیح ۱ نمره و در غیر این صورت نمره صفر تعلق می‌گیرد (ارجمندنی و همکاران، ۱۳۹۹). نقطه برش آزمون نمره ۸۵ و پایین‌تر است (علی پناه و همکاران، ۱۴۰۱). بخش اول: مفاهیم اساسی (شامل ۶۶ سوال و حداکثر نمره کسب شده ۶۶) که سه حیطه ۱- شمارش، ۲- اعداد گویا و ۳- هندسه را اندازه‌گیری می‌کند. بخش دوم: عملیات (شامل ۹۰ سوال و حداکثر نمره کسب شده ۹۰) که پنج حیطه ۱- جمع، ۲- تفریق، ۳- ضرب، ۴- تقسیم و ۵- محاسبه ذهنی را اندازه‌گیری می‌کند. بخش سوم: کاربرد (شامل ۱۲۰ سوال و حداکثر نمره کسب شده ۱۲۰) که پنج حیطه ۱- اندازه‌گیری، ۲- زمان و پول، ۳- تخمین، ۴- تحلیل و ۵- حل مسئله را اندازه‌گیری می‌کند. این پرسشنامه در ایران توسط محمداسماعیل و هومن (۱۳۸۱) بر روی کودکان ۶ تا ۱۱ سال انطباق و هنجاریابی

1. Colorado Learning Difficulties Questionnaire (CLDQ)
2. Willcutt
3. reading problems
4. social cognition problems
5. social anxiety problems
6. spatial problems
7. math problems
8. The
9. Iran Key Math Diagnostic Test (IKMDT)
10. Knooley



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۵۷

شده است و ضرایب آلفای کرونباخ در دامنه ۰/۸۰ تا ۰/۸۴ به دست آورده‌اند و برای بررسی روایی همگرای آن از آزمون ریاضی (جاستاک^۱) استفاده و ضریب همبستگی در دامنه ۰/۵۵ تا ۰/۶۷ و معنادار در سطح ۰/۰۱ به دست آمده است (محمداسماعیل و هومن، ۱۳۸۱). در یک پژوهش پایایی پرسشنامه بعد از اجرای مقدماتی بر روی دو گروه ۱۵ نفری از دانش-آموزان مبتلا به اختلال یادگیری و عادی ۰/۸۲ محاسبه و به دست آمده است (کریمزاده و همکاران، ۱۳۹۶). در پژوهش حاضر پایایی آن با آلفای کرونباخ بررسی و ضریب کل سوالات ۰/۹۲ محاسبه و به دست آمده است.

سیاهه درجه بندی رفتاری کارکردهای اجرایی اجرایی^۲ (BRIEF-2) جیویا^۳ و همکاران (۲۰۱۵): این سیاهه در ابتدا توسط جیویا و همکاران (۲۰۰۲) شامل ۸۶ سوال تهیه شده است و در نسخه دوم آن به ۶۸ سوال و برای کودکان ۵ تا ۱۸ سال کاربرد دارد که سه شاخص تنظیم رفتاری^۴: ارزیابی توانایی تنظیم و پایش رفتار خود یا دیگران در کودک (شامل زیر مقیاس بازداری^۵ با سوالات ۱، ۱۰، ۱۶، ۲۴، ۳۰، ۳۹، ۴۸ و ۵۸ و خودپاشی^۶ با سوالات ۴، ۱۳، ۲۰، ۲۶ و ۵۹)؛ تنظیم هیجان^۷: توانایی کودک جهت تنظیم و انطباق واکنش‌های هیجانی (شامل زیر مقیاس‌های کنترل هیجانی^۸ با سوالات ۶، ۱۴، ۲۲، ۲۷، ۳۴، ۴۳، ۵۱ و ۵۶؛ جابجایی^۹ با سوالات ۲، ۱۱، ۱۷، ۳۱، ۴۰، ۴۹، ۶۰ و ۶۳)؛ تنظیم شناختی^{۱۰}: توانایی کودک در کنترل و مدیریت فرآیندهای شناختی و توانایی‌های حل مسئله (شامل زیر مقیاس‌های آغازگری^{۱۱} با سوالات ۹، ۳۸، ۵۰ و ۵۵؛ حافظه کاری^{۱۲} با سوالات ۳، ۱۲، ۱۹، ۲۵، ۲۸، ۳۲، ۴۱ و ۴۶؛ برنامه‌ریزی/سازمان‌دهی^{۱۳} با سوالات ۷، ۱۵، ۲۳، ۳۵، ۴۴، ۵۲، ۵۷ و ۶۱؛ پایش تکلیف^{۱۴} با سوالات ۵، ۲۱، ۲۹، ۳۳، ۴۲ و ۶۲؛ سازماندهی مواد^{۱۵} با سوالات ۸، ۳۷، ۴۵، ۴۷ و ۵۳) است که در نهایت از مجموع نمرات شاخص‌های مطرح شده می‌توان نمره کل کارکردهای اجرایی اجرایی کودکان را به دست آورد. نمره‌گذاری سیاهه در طیف لیکرت ۳ درجه‌ای می‌باشد به این صورت که هیچ وقت ۰ نمره، گاهی اوقات ۱ نمره و همیشه ۲ نمره تعلق می‌گیرد. سوالات ۱۸، ۳۶ و ۵۴ در هیچ کدام از خرده مقیاس‌ها قرار نمی‌گیرد. بالاترین نمره ۱۲۰ و کمترین نمره صفر است و هرچه نمره کودک بیشتر باشد، حاکی از عملکرد پایین و ضعف در کارکردهای اجرایی اجرایی است. سازندگان پایایی آن را بررسی و ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌ها در دامنه ۰/۷۶ تا ۰/۹۷، برای شاخص‌ها و نمرات ترکیبی در دامنه ۰/۹۰ تا ۰/۹۷ به دست آمده است و پایایی فرم والدین را بررسی و ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌ها در دامنه ۰/۶۷ تا ۰/۹۹، برای شاخص‌ها و نمرات ترکیبی بالای ۰/۸۰ به دست آمده است (جیویا و همکاران، ۲۰۱۵). در ایران این سیاهه ترجمه و هنجاریابی شده است و نتایج نتایج تحلیل عاملی اکتشافی اندازه شاخص کفایت نمونه‌برداری کایزر-مایر-اولکین^{۱۶} محاسبه و برابر ۰/۸۹ و آزمون کرویت بارلت^{۱۷} آن ۷۲۳۱/۲۲ و معنادار در سطح ۰/۰۰۱ به دست آمده است و عوامل آن ۶۶/۹۷ درصد از کل واریانس را تبیین کردند و نتایج تحلیل عاملی تاییدی نیز گزارش و مقادیر نسبت کای اسکور به درجه آزادی X^2/d .

1. Jastak
2. Behavior Rating Inventory of Executive Function, Second Edition (BRIEF-2)
3. Gioia
4. behavior regulation
5. inhibit
6. self-monitor
7. emotion regulation
8. emotional control
9. shift
10. cognitive regulation
11. initiate
12. working memory
13. plan/organize
14. task-monitor
15. organization of materials
16. Kaiser-Meyer-Olkin Test
17. bartlett spherical test





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۵۷

شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI) و خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب^۱ (RMSEA) به ترتیب ۰/۹۵۰ و ۰/۰۴۰ به دست آمده است و افزون بر این روایی و اگرایی آن نیز از طریق مقایسه نقایص کارکردهای اجرایی اجرایی بین دو گروه از کودکان دارای اختلال عصب تحولی با کودکان نرمال بررسی و نتایج حاکی از تفاوت معنادار بود ($\text{sig}=0/001$) و برای بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده و ضرایب برای تنظیم رفتاری (بازداری ۰/۹۲ و خودپایشی ۰/۹۲)؛ تنظیم هیجان (کنترل هیجانی ۰/۹۲ و جابجایی ۰/۸۷)؛ تنظیم شناختی (آغازگری ۰/۹۲، حافظه کاری ۰/۹۱، برنامه‌ریزی/سازمان‌دهی ۰/۹۰، پایش تکلیف ۰/۸۷ و سازماندهی مواد ۰/۹۲) و کل مقیاس ۰/۹۲ به دست آمده است (پرهون و همکاران، ۱۴۰۰). در پژوهش حاضر پایایی آن با آلفای کرونباخ بررسی و ضریب کل سوالات ۰/۸۹ به دست آمده است.

فرم کوتاه مقیاس ارتقاء یافته اضطراب کودکان^۲ (SCAS-S): این مقیاس توسط آلن^۳ و همکاران (۲۰۱۸) با هدف توسعه یک نسخه اختصاری از مقیاس اضطراب کودکان اسپنس نسخه والد^۴ (SCAS-P) اسپنس^۵ و همکاران (۲۰۰۱) انجام شد که شامل ۱۹ سوال است که ۵ خرده مقیاس اضطراب جدایی با سوالات ۳، ۵ و ۱۹؛ اضطراب اجتماعی با سوالات ۴، ۶ و ۷؛ پنیک-بازار هراسی با سوالات ۹، ۱۱، ۱۴، ۱۶ و ۱۷؛ فوبی خاص با سوالات ۲، ۱۳، ۱۵ و ۱۸؛ اضطراب فراگیر با سوالات ۱، ۸، ۱۰ و ۱۲ را اندازه‌گیری می‌کند. نمرات در طیف لیکرت ۴ درجه‌ای انجام می‌شود به این صورت که هرگز ۰ نمره، گاهی اوقات ۱ نمره، اغلب ۲ نمره و همیشه ۳ نمره تعلق می‌گیرد. دامنه نمرات بین ۰ تا ۵۷ است و نمره بالاتر نشان دهنده اضطراب بیشتر در کودک است. نقطه برش آن ۲۴/۵ است (امیرالسادات هفشجانی و همکاران، ۱۴۰۰). این نسخه برای کودکان ۸ تا ۱۲ سوال مناسب است و سازندگان روایی و پایایی آن را بررسی کرده‌اند و برای بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده و ضرایب برای اضطراب جدایی ۰/۶۲، اضطراب اجتماعی ۰/۷۰، پنیک-بازار هراسی ۰/۷۸، فوبی خاص ۰/۶۵، اضطراب فراگیر ۰/۷۶ و کل مقیاس ۰/۸۹ به دست آمده است (آلن و همکاران، ۲۰۱۸). این مقیاس در ایران ترجمه و هنجاریابی شده است و بر اساس نتایج تحلیل عاملی اکتشافی ۷۰/۴۶ درصد از کل واریانس مقیاس توسط ۵ خرده مقیاس آن تبیین می‌شود و نتایج تحلیل عاملی تاییدی نیز گزارش و مقادیر نسبت کای اسکور به درجه آزادی X^2/d ، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI) و خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب^۶ (RMSEA) به ترتیب ۰/۹۳۰، ۰/۲۷۲ و ۰/۰۶۲ به دست آمده است (امیرالسادات هفشجانی و همکاران، ۱۴۰۰). همچنین برای بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده و ضرایب برای اضطراب جدایی ۰/۷۹، اضطراب اجتماعی ۰/۸۲، پنیک-بازار هراسی ۰/۹۵، فوبی خاص ۰/۸۱، اضطراب فراگیر ۰/۹۲ و کل مقیاس ۰/۹۲ به دست آمده است و ضریب امگای مک دونالد برای برای اضطراب جدایی ۰/۷۸، اضطراب اجتماعی ۰/۸۲، پنیک-بازار هراسی ۰/۹۵، فوبی خاص ۰/۸۰، اضطراب فراگیر ۰/۹۲ و کل پرسشنامه ۰/۹۲ به دست آمده است و روایی و اگرایی آن نیز بررسی و مقدار آماره میانگین واریانس استخراج شده^۷ (AVE) هر مولفه از شاخص میانگین مجذور واریانس مشترک^۸ (ASV) با محدوده ۰/۰۴ تا ۰/۱۲۶ و شاخص حداکثر مجذور مشترک^۹ (MSV) با محدوده ۰/۱۴۲ تا ۰/۴۳۶ آن بزرگتر است، لذا نتایج نشان داد که مقیاس فوق دارای روایی و اگرایی مناسب است (امیرالسادات هفشجانی و همکاران، ۱۴۰۰). در پژوهش حاضر پایایی آن با آلفای کرونباخ بررسی و ضریب کل سوالات ۰/۸۵ به دست آمده است.

1. root mean square error of approximation (RMSEA)
2. Spence Children's Anxiety Scale - Short Version (SCAS-S)
3. Ahlen
4. Spence Children's Anxiety Scale -Parent (SCAS-P)
5. Spence
6. root mean square error of approximation (RMSEA)
7. average variance extracted (AVE)
8. Average Shared Square Variance (ASV)
9. Maximum Shared Squared Variance (MSV)



یافته‌ها

تعداد پاسخ‌دهندگان ۳۰۰ نفر بودند که در این پژوهش داده پرت و انتهایابی شناسایی نشد. میانگین و انحراف معیار سن به ترتیب ۹/۸۹ و ۰/۷۹ بود. میانگین و انحراف معیار اختلالات ویژه یادگیری کودکان به ترتیب ۹۲/۵۴ و ۱/۸۰ بود که نشان دهنده آن است که نمره اختلالات ویژه یادگیری کودکان بالاتر از نقطه برش پرسشنامه اختلالات ویژه یادگیری کلورادو است. در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و نرمال بودن تک متغیره و چندمتغیره متغیرهای پژوهش آمده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی و نرمال بودن متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
اختلال یادگیری ریاضی	۲۰/۱۴	۶/۲۲	۰/۲۱	-۰/۵۵
تنظیم رفتاری	۱۰/۰۴	۵/۳۱	۰/۹۵	-۰/۹۲
تنظیم هیجان	۱۲/۰۰	۵/۶۲	۰/۸۷	-۱/۱۰
تنظیم شناختی	۱۹/۹۱	۱۳/۱۰	۰/۹۲	-۰/۹۵
نمره کل نقص در کارکردهای اجرایی اجرایی	۴۱/۹۵	۲۳/۰۲	۰/۹۰	-۱/۰۷
اضطراب جدایی	۷/۵۷	۱/۹۸	۱/۰۹	-۰/۲۶
اضطراب اجتماعی	۵/۶۷	۲/۴۲	۰/۷۰	-۰/۴۶
بازار هراسی	۵/۶۶	۳/۹۹	۱/۳۳	۰/۵۰
فوبی خاص	۵/۷۱	۳/۶۳	۱/۱۶	۰/۳۲
اضطراب فراگیر	۷/۰۱	۲/۷۶	۱/۱۱	-۰/۲۶
نمره کل اضطراب	۳۱/۶۲	۱۳/۸۷	۱/۲۱	-۰/۲۷

جدول ۱ میانگین و انحراف معیار و نرمال بودن متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. برای سنجش نرمال بودن تک متغیره داده‌ها از مقادیر چولگی و کشیدگی استفاده می‌شود که مقادیر آن باید در بازه ۲- تا ۲+ باشد که نشان دهنده نرمال بودن تک متغیره توزیع نمرات باشد (کلاین، ۲۰۲۳، ویسی و همکاران، ۱۴۰۳)، که در این پژوهش مقادیر چولگی و کشیدگی در بازه ۲- تا ۲+ قرار داشت. همچنین برای بررسی نرمال بودن چندمتغیره داده‌ها از «ضریب کشیدگی استاندارد شده مردیا»^۱ استفاده می‌شود که مقدار به دست آمده برای ضریب مردیا باید کمتر از ۴ باشد (کلاین، ۲۰۲۳؛ ویسی و همکاران، ۱۴۰۳) که بر اساس نتایج مندرج در جدول ۱ مقدار ضریب مردیا ۲/۵۱ دست آمد که نشان دهنده نرمال بودن چندمتغیره توزیع نمرات است. از دیگر مفروضات مدل‌یابی معادلات ساختاری مفروضه استقلال خطاهاست مقدار آماره‌ی دوربین واتسون^۲ بین ۱/۵ الی ۲/۵ قرار داشت، لذا می‌توان استقلال خطاها را پذیرفت. مفروضه همخطی چندگانه^۳ نیز بررسی و هیچ کدام از مقادیر آماره تحمل کوچکتر از حد مجاز ۰/۱ و هیچ کدام از مقادیر عامل تورم واریانس بزرگ‌تر از حد مجاز ۱۰ نبود. لذا همخطی چندگانه وجود نداشت. در جدول ۲ ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش آمده است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	۱	۲	۳
۱- اختلال یادگیری ریاضی	۱		

1. Mardia's normalized multivariate kurtosis value
2. durbin-watson
3. multicollinearity

۱	۰/۶۱**	۲- نقص در کارکردهای اجرایی اجرایی
۱	۰/۵۲**	۳- اضطراب

** معنادار در سطح ۰/۰۱

جدول ۲ ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می دهد. بین نقص در کارکردهای اجرایی اجرایی ($r = ۰/۶۱$, $p < ۰/۰۱$) و اضطراب ($r = ۰/۶۳$, $p < ۰/۰۱$) با اختلال یادگیری ریاضی همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. در جدول ۳ شاخص های برازندگی مدل پژوهش آمده است.

جدول ۳. شاخص های برازندگی مدل پژوهش

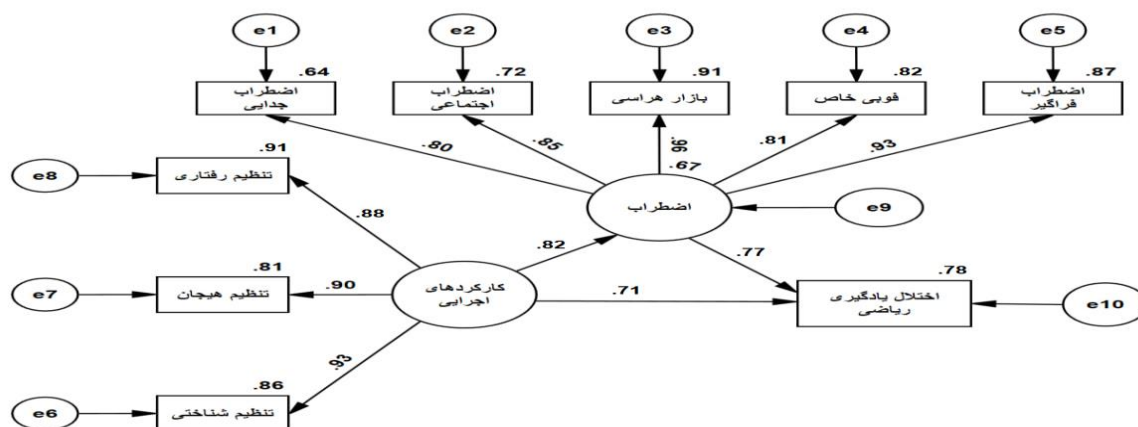
نوع شاخص	شاخص ها	مقدار به دست آمده	مقدار قابل قبول
شاخص های مطلق	کای اسکور هنجار شده (CMIN)	۱۴/۲۷	-
	درجه آزادی	۷	-
	CMIN/DF	۲/۰۴	کمتر از ۳
	سطح معناداری	۰/۰۰۱	-
شاخص های نسبی	خطای ریشه ی مجذور میانگین تقریب (RMSEA)	۰/۰۶	کمتر از ۰/۰۸
	شاخص تقریب برازندگی (PCLOSE)	۰/۰۰۱	-
	ریشه میانگین مجذور باقیمانده (SRMR)	۰/۰۳	کمتر از ۰/۰۸
	شاخص برازش مقایسه ای (CFI)	۰/۹۱	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص نیکویی برازش تعدیل شده یا انطباقی (AGFI)	۰/۹۴	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص برازش مقتصد (PCFI)	۰/۶۹	بیشتر از ۰/۶۰
	شاخص برازش هنجار شده مقتصد (PNFI)	۰/۸۳	بیشتر از ۰/۶۰
	شاخص برازندگی افزایشی (IFI)	۰/۹۵	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص توکر-لویس (TLI)	۰/۹۸	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۹۶	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص برازش هنجار شده (NFI)	۰/۹۵	بیشتر از ۰/۹۰

در این پژوهش روش برآورد پارامتر، روش حداکثر درست نمایی^۱ (MLE) بوده است. بر اساس نتایج شاخص های برازش همگی مطلوب بودند و شاخص ریشه میانگین مجذور تقریب (RMSEA) باید زیر ۰/۰۸ باشد (تامپسون، ۱۹۸۸؛ به نقل از میرز^۲ و همکاران، ۲۰۱۶؛ رینگل^۳ و همکاران، ۲۰۲۰؛ الدهمادی^۴ و همکاران، ۲۰۲۵). همچنین ریشه میانگین مجذور باقیمانده^۵ (SRMR) به عنوان تفاوت بین همبستگی مشاهده شده و ماتریس همبستگی ضمنی مدل تعریف می شود. این شاخص امکان ارزیابی میانگین بزرگی اختلافات بین همبستگی های مشاهده شده و مورد انتظار را به عنوان معیار مطلق معیار برازش (مدل) فراهم می کند (هنسل^۶ و همکاران، ۲۰۱۴). اگر مقدار شاخص SRMR کمتر از ۰/۰۸ باشد (کابل^۷ و همکاران، ۲۰۲۵)، یا بر اساس منابعی دیگر از جمله الدهمادی و همکاران (۲۰۲۵) که ذکر کرده اند، برای شاخص SRMR مقادیر کمتر از ۰/۰۵ نشان دهنده تناسب خود و مقادیر کمتر یا مساوی ۱۰ نشان دهنده تناسب قابل قبول است. مطابق نتایج میزان شاخص RMSEA معادل ۰/۰۶ و ریشه میانگین مجذور باقیمانده (SRMR)

1. Maximum Likelihood Estimation (MLE)
 2. Meyers
 3. Ringle
 4. Aldhmadi
 5. standardized root mean square residual (SRMR)
 6. Henseler
 7. Kabul



به میزان ۰/۰۳ به دست آمده است؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که مدل با داده‌ها برازش بسیار خوبی داشته و متناسب است. همچنین فاصله اطمینان ۹۵ درصد اطراف شاخص RMSEA بین ۰/۰۴۸ و ۰/۰۵۷ قرار دارد که حاکی از وضعیت مطلوب برازش مدل است. شکل ۱، مدل نهایی و برازش شده پژوهش آمده است.



شکل ۱. مدل نهایی پژوهش

در شکل ۱ مدل نهایی پژوهش آمده است که بر اساس آن ۷۸ درصد از یادگیری ریاضی بر اساس نقص در کارکردهای اجرایی (اجرای با نقش میانجی) اضطراب تبیین می‌شود. در ادامه در جدول ۴ ضرایب استاندارد و مستقیم آمده است.

جدول ۴. ضرایب مستقیم و استاندارد نقص در کارکردهای اجرایی اجرایی و اضطراب با اختلال یادگیری ریاضی

مسیرهای مستقیم				
ضریب استاندارد		ضرایب غیراستاندارد		
ضریب بتا	ضریب b	خطای معیار	T	Sig
۰/۷۱	۰/۷۱	۰/۱۲	۷/۹۱	۰/۰۰۱
۰/۷۷	۰/۶۳	۰/۱۱	۵/۵۵	۰/۰۰۱
۰/۸۲	۰/۵۵	۰/۱۰	۶/۵۲	۰/۰۰۱

بر اساس آنچه در جدول ۴ آمده است، مسیرهای نقص در کارکردهای اجرایی اجرایی ($\beta = 0.71$ و $\text{sig} = 0.01$) و اضطراب ($\beta = 0.77$ و $\text{sig} = 0.01$) بر روی اختلال یادگیری ریاضی معنادار است. در جدول ۵ نتایج بوت استروپ نتایج بوت استروپ نقص در کارکردهای اجرایی، اجرایی، با نقش میانجی، اضطراب بر اختلال یادگیری ریاضی آمده است.

جدول ۵. نتایج پوت استروپ نقص در کارکردهای اجرایی اجرایی با میانجی اضطراب بر اختلال یادگیری ریاضی

معناداری	فاصله اطمینان		اثر استاندارد	مسیر غیر مستقیم
	حد بالا	حد پایین	غیر مستقیم	
۰/۰۰۱	۰/۴۲	۰/۱۸	۰/۶۵	قص در کارکردهای اجرایی اجرایی ← اضطراب ← اختلال یادگیری ریاضی

برای آزمون معناداری اثر میانجی اضطراب در رابطه بین نقص در کارکردهای اجرایی اجرایی با اختلال یادگیری ریاضی از روش بوت استروپ با ۲۰۰۰ نمونه‌گیری مجدد در فاصله اطمینان ۰/۹۵ استفاده شد. هرچقدر تعداد نمونه‌گیری‌ها بیشتر باشد، دقت پیش‌بینی نیز بالاتر می‌رود (کلاین، ۲۰۲۳، ویسی و همکاران، ۱۴۰۳). همچنین بر اساس نظر کلاین (۲۰۲۳) که اظهار می‌دارد اگر دامنه برآوردهای حد پایین و حد بالا از صفر عبور نکند، اثر غیرمستقیم در نظر گرفته می‌شود. بر این اساس، نتایج جدول ۵ نشان داد که اضطراب در رابطه بین نقص در کارکردهای اجرایی اجرایی ($\beta = 0/۶۵$ و $\text{sig} = 0/۰۰۱$) با اختلال یادگیری ریاضی در دانش‌آموزان ابتدایی



شهر خرم‌آباد نقش میانجی دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی مدل‌یابی معادلات ساختاری اختلال یادگیری ریاضی بر اساس نقص در کارکردهای اجرایی با نقش میانجی اضطراب در دانش‌آموزان ابتدایی شهرم خرم‌آباد بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که اثرات مستقیم نقص در کارکردهای اجرایی اجرایی بر روی اختلال یادگیری ریاضی معنادار است. همچنین نتایج نشان داد که اضطراب در رابطه بین نقص در کارکردهای اجرایی با اختلال یادگیری ریاضی نقش میانجی و معنادار دارد. همچنین مدل پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار بود و ۷۸ درصد از واریانس اختلال یادگیری ریاضی تبیین می‌شود. این نتیجه به دست آمده با نتایج تحقیقات السی و همکاران (۲۰۲۴) و ماجد و همکاران (۲۰۲۳) می‌تواند همسویی داشته باشد. در تبیین این نتیجه به دست آمده می‌توان گفت که وقتی یک کودک مبتلا به اختلال یادگیری ریاضی در کارکردهای اجرایی با اختلال یادگیری ریاضی نقص داشته باشند، توانایی سرکوب پاسخ‌ها یا رفتارهای نامناسب و کنترل تداخل از محرک‌های غیرمرتبط را نداشته و توانایی تغییر راهبردهای ذهنی، پاسخ‌ها یا فعالیت‌ها بر اساس قوانین یا اهداف مختلف را ندارند و این ناتوانی در کودکان مبتلا به اختلال یادگیری ریاضی نسبت به کودکان عادی بیشتر است (کاپودیسی و همکاران، ۲۰۲۴) و همین نقایص باعث می‌شود که در موقعیت‌های مختلف تحصیلی، اجتماعی و غیره علائم اضطرابی را از خود بروز دهد، چرا که نمی‌توانند افکار و رفتارها را به ویژه در شرایط پیچیده و جدید تنظیم و مدیریت کنند. لذا منطقی است که گفته شود اضطراب در رابطه بین نقص در کارکردهای اجرایی با اختلال یادگیری ریاضی دانش‌آموزان ابتدایی شهر خرم‌آباد نقش میانجی داشته باشد. تحقیق حاضر دارای چندین محدودیت بود. ابتدا، این مطالعه یک طرح مقطعی بود. بنابراین، مطالعات آینده می‌توانند طرح‌های تجربی یا طولی را برای کشف رابطه بین متغیرها اتخاذ کنند. داده‌ها تنها با استفاده از پرسشنامه‌های خودگزارشی جمع‌آوری شد. اگرچه اعتبار و پایایی این پرسشنامه‌ها به خوبی ثابت شده است، سوگیری پاسخ یا پاسخ‌های اجتماعی مطلوب ممکن است در مطالعه حاضر وجود داشته باشد. شرکت کنندگان این مطالعه نمونه‌هایی از شهر خرم‌آباد بودند، بنابراین کاربرد بین فرهنگی نتایج محدود است. با توجه به اینکه این پژوهش در بین دانش‌آموزان ابتدایی صورت پذیرفته است، مطالعات آینده می‌تواند داده‌ها را از گروه‌های مختلف دانش‌آموزان به تفکیک مدارس دولتی و غیردولتی نیز جمع‌آوری کند تا بتوان به شناخت بیشتری در باره عوامل موثر بر اختلال یادگیری ریاضی در دانش‌آموزان دست پیدا کرد. نتایج پژوهش حاضر دارای مفاهیم نظری و عملی مهمی است. از لحاظ نظری، این مطالعه با استفاده از یک مدل میانجیگری ممکن است به درک مکانیسم‌های دخیل و تاثیرگذار بر اختلال یادگیری ریاضی کمک کند. همچنین، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که نقص در کارکردهای اجرایی و اضطراب عوامل کلیدی برای پیش‌بینی اختلال یادگیری ریاضی هستند. با توجه به یافته‌های این پژوهش و نقش نقص در کارکردهای اجرایی و اضطراب بر اختلال یادگیری ریاضی در دانش‌آموزان استفاده از نتایج این پژوهش برای کاهش اختلال یادگیری ریاضی در دانش‌آموزان ابتدایی شهر خرم‌آباد پیشنهاد می‌شود.

منابع

- ارجمندنیا، علی‌اکبر؛ قاسم‌زاده، سوگند؛ اسماعیلی، فاطمه؛ و شفیع، الهام. (۱۳۹۹). بررسی تأثیر مداخله حافظه فعال دیداری-فضایی بر عملکرد حافظه فعال هیجانی دانش‌آموزان با مشکلات ریاضی. *مجله روانشناسی و روانپزشکی شناخت*، ۷(۵)، ۱۴۵-۱۵۵.
- امیرالسادات هفشجانی، فریده؛ اکبری، بهمن؛ حسین‌خانزاده، عباسعلی؛ و ابوالقاسمی، عباس. (۱۴۰۰). ساختار عاملی، پایایی و روایی مقیاس ارتقاء یافته اضطراب کودکان اسپنس فرم کوتاه. *مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد*، ۶۴(۵)، ۳۹۵۲-۳۹۴۰.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

پرهون، کمال؛ پرهون، هادی؛ مرادی، علیرضا؛ و حسن آبادی، حمیدرضا. (۱۴۰۰). ویژگی های روان سنجی نسخه فارسی مقیاس درجه بندی رفتاری کارکردهای اجرایی اجرایی-ویراست دوم در دانش آموزان دوره ابتدایی. *نشریه تازه های علوم شناختی*، ۲۳(۱)، ۱-۱۲.
 حاجلو، نادر؛ و رضایی شریف، علی. (۱۳۹۲). بررسی ویژگی های روانسنجی پرسشنامه مشکلات یادگیری کلرادیو. *مجله اختلال های یادگیری*، ۱(۱)، ۲۴-۴۳.

خسروناش، پریسا؛ ابوالمعالی الحسینی، خدیجه؛ و هاشمیان، کیانوش. (۱۳۹۶). مقایسه اثربخشی آموزش کارکردهای اجرایی و آموزش اجتماعی-هیجانی بر بهبود عملکرد توجه مداوم در دانش آموزان با اختلال ریاضی. *نشریه روانشناسی افراد استثنایی*، ۷(۲۷)، ۷۹-۱۱۳.
 شریفی، علی؛ کمری؛ سامان؛ شیخ محمدی، عباس؛ و خیاطی، قاسم. (۱۴۰۱). اثربخشی تمرین رایانه ای شناختی بر عملکرد بازداری پاسخ و توجه پایدار دانش آموزان با مشکلات ریاضی. *فصلنامه پژوهش های کاربردی روانشناختی*، ۱۳(۲)، ۵۴-۳۳.
 شیوندی، کامران؛ و خلیلی، فروغ. (۱۳۹۹). مقایسه تاثیر آموزش یادگیری مغزمحور و آموزش کارکردهای اجرایی بر عملکرد فراحافظه کودکان مبتلا مشکلات یادگیری. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۶(۵۶)، ۲۵۷-۲۸۰.

علی پناه، محمد؛ پورمحمد رضا تجریشی، معصومه؛ نجاتی، وحید؛ و واحدی، محسن. (۱۴۰۱). اثربخشی برنامه توانبخشی شناختی بر کارکردهای اجرایی کودکان با اختلال ریاضی. *مجله علمی و پژوهشی توانبخشی*، ۲۳(۳)، ۳۷۱-۳۵۲.
 قدیری علمداری، قدیر؛ بیگدلی، حسین؛ و حسین پور، رضا. (۱۴۰۱). ویژگی های روانسنجی آزمون کلرادیو در هنرجویان هنرستان های پسرانه شهر رودهن. *نشریه روان سنجی*، ۱۰(۴۰)، ۱-۱۰.

کریمزاده، نازنین؛ درویشی، مریم؛ و خادمی عادل، لیل. (۱۳۹۶). بررسی و مقایسه میزان خطاهای درس ریاضی دانش آموزان مبتلا به اختلال یادگیری و عادی پایه ششم. *فصلنامه توسعه آموزش جندی شاپور اهواز*، ۸(۱)، ۱۱۷-۱۱۱.
 محمد اسماعیل، الهه؛ و هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۱). انطباق و هنجاریابی آزمون ریاضیات ایران کی مت. *فصلنامه کودکان استثنایی*، ۲(۴)، ۳۳۲-۳۲۳.

مظاهری، مهرداد؛ و ژانوری، فاطمه. (۱۴۰۰). نقش فاکتورهای شناختی توجه، سرعت پردازش و حافظه کاری در پیش بینی اختلال یادگیری ریاضی کودکان دبستانی. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۸(۴۱)، ۱۸۷-۱۷۱.
 ویسی، سعید؛ کاشفی، فهیمه؛ و ایمانی، صدف. (۱۴۰۳). برازش روابط علی- ساختاری هوش موفق با خردمندی با میانجی گری هوش موسیقایی در نوازندگان پیانو. *روانشناسی اجتماعی*، ۱۴(۵۴)، ۱-۱۴.

- Ahlen, J., Vigerland, S., & Ghaderi, A. (2018). Development of the spence children's anxiety scale-short version (SCAS-S). *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 40(1), 288-304.
- Aldhmadi, B. K., Kumar, R., Perera, B., & Algarni, M. (2025). Examining factor structure and psychometric properties of Ethical Leadership Questionnaire with Healthcare Professionals in Saudi Arabia. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 41(1), 101-106.
- Alesi, M., Giordano, G., Ingoglia, S., & Inguglia, C. (2024). The association among executive functions, academic motivation, anxiety and depression: a comparison between students with specific learning disabilities and undiagnosed peers. *European Journal of Special Needs Education*, 1(1), 1-15.
- American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™* (5th ed.). American Psychiatric Publishing, Inc.
- Barua, P. D., Vicnesh, J., Lih, O. S., Palmer, E. E., Yamakawa, T., Kobayashi, M., & Acharya, U. R. (2024). Artificial intelligence assisted tools for the detection of anxiety and depression leading to suicidal ideation in adolescents: a review. *Cognitive Neurodynamics*, 18(1), 1-22.
- Capodieci, A., Ruffini, C., Frascari, A., Rivella, C., Bombonato, C., Giaccherini, S., ... & Pecini, C. (2023). Executive functions in children with specific learning disorders: Shedding light on a complex profile through teleassessment. *Research in Developmental Disabilities*, 142(1), 1-10.
- Casali, N., Meneghetti, C., Tinti, C., Maria Re, A., Sini, B., Passolunghi, M. C., ... & Carretti, B. (2024). Academic achievement and satisfaction among university students with specific learning disabilities: The roles of soft skills and study-related factors. *Journal of Learning Disabilities*, 57(1), 16-29.



- Cheie, L., & Visu-Petra, L. (2012). Relating individual differences in trait-anxiety to memory functioning in young children. *Journal of Individual Differences*, 33(2), 109-118.
- Dunn, I. B., Power, E., Casey, L. J., & Wootton, B. M. (2025). Efficacy of videoconferencing-delivered cognitive behavioural therapy to reduce anxiety disorder severity in LGBTQ+ people: An exploratory trial protocol. *PloS one*, 20(1), 1-10.
- Fengjuan, W., & Jamaludin, A. (2024). The Science of Mathematics Learning: An Integrative Review of Neuroimaging Data in Developmental Dyscalculia. *Applying the Science of Learning to Education: An Insight into the Mechanisms that Shape Learning*, 55-78.
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., & Kenworthy, L. (2015). Behavior rating inventory of executive function—second edition (BRIEF2). *Psychological Assessment Resources*, 2.
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Retzlaff, P. D., & Espy, K. A. (2002). Confirmatory factor analysis of the Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF) in a clinical sample. *Child neuropsychology*, 8(4), 249-257.
- Henseler, J., Dijkstra, T. K., Sarstedt, M., Ringle, C. M., Diamantopoulos, A., Straub, D. W., ... & Calantone, R. J. (2014). Common beliefs and reality about PLS: Comments on Rönkkö and Evermann (2013). *Organizational research methods*, 17(2), 182-209.
- Kabul, E. G., Aksoy, C. C., & Calik, B. B. (2025). The validity of Turkish version of Social Frailty Index in older adults: An index of social attributes predictive of mortality. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 60(2), 1-10.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Majeed, N. M., Chua, Y. J., Kothari, M., Kaur, M., Quek, F. Y., Ng, M. H., ... & Hartanto, A. (2023). Anxiety disorders and executive functions: A three-level meta-analysis of reaction time and accuracy. *Psychiatry Research Communications*, 3(1), 1-10.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2016). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. Sage publications.
- Ng, E., & Lee, K. (2015). Effects of trait test anxiety and state anxiety on children's working memory task performance. *Learning and Individual Differences*, 40(1), 141-148.
- Ringle, C. M., Sarstedt, M., Mitchell, R., & Gudergan, S. P. (2020). Partial least squares structural equation modeling in HRM research. *The international journal of human resource management*, 31(12), 1617-1643.
- Spence, S. H., Rapee, R., McDonald, C., & Ingram, M. (2001). The structure of anxiety symptoms among preschoolers. *Behaviour Research and Therapy*, 39(11), 1293-1316.
- Sylvester, C. M., Luby, J. L., & Pine, D. S. (2024). Novel mechanism-based treatments for pediatric anxiety and depressive disorders. *Neuropsychopharmacology*, 49(1), 262-275.
- Ursache, A., & Raver, C. C. (2014). Trait and state anxiety: Relations to executive functioning in an at-risk sample. *Cognition & emotion*, 28(5), 845-855.
- Visser, L., Kalmar, J., Linkersdörfer, J., Görgen, R., Rothe, J., Hasselhorn, M., & Schulte-Körne, G. (2020). Comorbidities between specific learning disorders and psychopathology in elementary school children in Germany. *Frontiers in psychiatry*, 11(1), 1-10.
- Vreijling, S. R., Penninx, B. W., Verhoeven, J. E., Teunissen, C. E., Blujdea, E. R., Beekman, A. T., ... & Jansen, R. (2025). Running therapy or antidepressants as treatments for immunometabolic depression in patients with depressive and anxiety Disorders: a secondary analysis of the MOTAR study. *Brain, Behavior, and Immunity*, 123(1), 876-883.
- Wilcox, G., Gibson, A. M., Lindsay, B. L., Prasad, S., & Szeto, A. C. (2024). Mental Health in Emerging Adults With ADHD and/or Specific Learning Disabilities: A Scoping Review. *Emerging Adulthood*, 12(1), 128-152.
- Willcutt, E. G., Boada, R., Riddle, M. W., Chhabildas, N., DeFries, J. C., & Pennington, B. F. (2011). Colorado Learning Difficulties Questionnaire: validation of a parent-report screening measure. *Psychological assessment*, 23(3), 778-786.
- Zuppardo, L., Serrano, F., Pirrone, C., & Rodriguez-Fuentes, A. (2023). More than words: Anxiety, self-esteem, and behavioral problems in children and adolescents with dyslexia. *Learning Disability Quarterly*, 46(2), 77-91.



بررسی نقش همسالان در بازتولید و مهار خشونت در فضای مجازی و ارائه راهکارهایی برای مداخله و پیشگیری در مدارس

سودابه رفیق ایرانی (نویسنده مسئول)

مامور آموزشی، گروه علوم تربیتی و آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان، اردبیل، ایران.

s.rafighirani@gmail.com

چکیده

قلدری سایبری به عنوان یکی از پدیده‌های منفی عصر دیجیتال، تأثیرات عمیقی بر سلامت روانی، عملکرد تحصیلی و روابط اجتماعی نوجوانان و جوانان می‌گذارد. این پدیده که در فضای مجازی شکل می‌گیرد، به سرعت منتشر شده و می‌تواند به "بازتولید" خشونت منجر شود. نقش همسالان در تشدید یا کاهش این پدیده بسیار تعیین کننده است. این مطالعه با هدف بررسی نقش همسالان در قلدری سایبری و ارائه راهکارهایی برای مداخله و پیشگیری در محیط مدرسه انجام شده است. روش تحقیق از نوع کیفی-استکشافی بوده و از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته، مشاهده مشارکتی و تحلیل اسناد استفاده شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که ۵۰٪ از موارد همسالان به صورت غیرمستقیم (مانند لایک کردن پست‌های آزارآمیز) خشونت را تشدید می‌کنند، در حالی که تنها ۳۰٪ از موارد حمایت از قربانیان مشاهده شد. عوامل مؤثر بر قلدری سایبری شامل ضعف نظارت مدرسه (۴۰٪)، فرهنگ مدرسه (۳۰٪) و ضعف آموزش دانش‌آموزان درباره اخلاق دیجیتال است. راهکارهای پیشنهادی شامل برنامه‌های آموزشی اخلاق دیجیتال، ایجاد پلتفرم‌های گزارش‌دهی آنلاین و مشاوره روان‌شناختی است. این مطالعه تأکید می‌کند که آموزش دانش‌آموزان، تقویت نقش معلمان و والدین، و توسعه سیستم‌های حمایتی، از مهم‌ترین اقدامات برای کاهش قلدری سایبری در محیط مدرسه هستند.

کلمات کلیدی: فضای مجازی، مداخله و پیشگیری، مدارس، مهار خشونت، همسالان.



Investigating the Role of Peers in Reproducing and Controlling Violence in Cyberspace and Proposing Interventions and Prevention Strategies in Schools

Sodabe Rafig Irani

Educational officer, Department of Educational Sciences and Elementary Education, Farhangian University, Ardabil, Iran.

s.rafighirani@gmail.com

Abstract

Cyberbullying, as one of the negative phenomena of the digital age, has profound impacts on the mental health, academic performance, and social relationships of adolescents and youth. This phenomenon, which takes shape in cyberspace, spreads rapidly and can lead to the "reproduction" of violence. The role of peers in either exacerbating or reducing this phenomenon is highly significant. This study aims to examine the role of peers in cyberbullying and propose strategies for intervention and prevention within the school environment. The research method employed was qualitative-exploratory, utilizing semi-structured interviews, participatory observation, and document analysis. Findings indicate that in 50% of cases, peers indirectly (e.g., by liking abusive posts) escalate violence, while only 30% of cases showed support for victims. Factors contributing to cyberbullying include weak school supervision (40%), school culture (30%), and insufficient education of students regarding digital ethics. Proposed solutions include implementing digital ethics training programs, establishing online reporting platforms, and providing psychological counseling. This study emphasizes that educating students, strengthening the role of teachers and parents, and developing supportive systems are among the most critical measures for reducing cyberbullying in the school environment.

Keywords: Cyberspace, Intervention and Prevention, Schools, Violence Control, Peers.



مقدمه

در عصر دیجیتال، فناوری اطلاعات و ارتباطات به یکی از ابزارهای کلیدی در شکل‌گیری و تحول روابط اجتماعی تبدیل شده است. این تحول، همراه با مزایای بی‌شماری نظیر تسهیل دسترسی به اطلاعات، افزایش تعاملات جهانی و خلق فرصت‌های آموزشی و حرفه‌ای، چالش‌هایی نیز به همراه داشته است که از جمله آن‌ها می‌توان به پدیده قلدری سایبری^۱ اشاره کرد. قلدری سایبری به عنوان یکی از جلوه‌های منفی توسعه فناوری‌های دیجیتال، به شکلی نوین از خشونت روانی و اجتماعی ظهور کرده است که در آن افراد، به ویژه نوجوانان و جوانان، از طریق شبکه‌های اجتماعی، پیام‌رسان‌ها، وبلاگ‌ها و سایر پلتفرم‌های دیجیتال، مورد آزار و اذیت قرار می‌گیرند (اسکندری و اسحاقی، ۱۳۹۹). در فضای مجازی، خشونت می‌تواند به سرعت و به صورت گسترده منتشر شود. این امر می‌تواند به "بازتولید" خشونت منجر شود، به این معنا که افراد دیگر تحت تأثیر این رفتار قرار گرفته و آن را تقلید کنند. این پدیده معمولاً در شبکه‌های اجتماعی مشاهده می‌شود، جایی که رفتارهای خشونت‌آمیز به سرعت ویروسی می‌شوند (آدچی و ویلوگبی^۲، ۲۰۱۱). این پدیده که به نوعی ادامه‌ای از قلدری سنتی است، اما با ویژگی‌های منحصربه‌فرد خود، به یکی از معضلات جدی جوامع مدرن تبدیل شده و تأثیرات عمیقی بر سلامت روانی، عملکرد تحصیلی و روابط اجتماعی افراد می‌گذارد. با توجه به گسترش روزافزون فناوری‌های دیجیتال و افزایش وابستگی نوجوانان و جوانان به فضای مجازی، قلدری سایبری به یکی از چالش‌های جدی در حوزه آموزش و سلامت روانی تبدیل شده است. این پدیده نه تنها بر سلامت روانی و اجتماعی قربانیان تأثیر می‌گذارد، بلکه می‌تواند به کاهش عملکرد تحصیلی، ایجاد اختلالات روانی و حتی اقدامات خطرناکی مانند خودکشی منجر شود. آموزش مهارت‌های اجتماعی و اخلاقی به دانش‌آموزان می‌تواند به کاهش خشونت کمک کند (اسپیلاگ^۳، ۲۰۱۲). با این حال، بسیاری از مدارس و نهادهای آموزشی هنوز فاقد برنامه‌های موثر برای مقابله با این پدیده هستند. این موضوع، ضرورت توجه جدی به نقش همسالان و توسعه راهکارهای مؤثر برای مداخله و پیشگیری را بیش از پیش روشن می‌کند.

یکی از جنبه‌های مهم در مطالعه قلدری سایبری، نقش همسالان در این پدیده است. همسالان، به عنوان یکی از اصلی‌ترین عوامل محیطی در زندگی نوجوانان و جوانان، می‌توانند نقش‌های متفاوتی در تشدید یا کاهش خشونت در فضای مجازی ایفا کنند. در برخی موارد، همسالان به عنوان تماشاگران غیرفعال یا حتی حامیان غیرمستقیم قلدران عمل می‌کنند که این امر می‌تواند به تقویت رفتارهای خشونت‌آمیز کمک کند (نیکو گفتار، شباهنگ، ۱۳۹۹). در مقابل، همسالان می‌توانند به عنوان عواملی مؤثر در مهار خشونت و حمایت از قربانیان عمل کنند. درک دقیق این نقش و نحوه تعامل همسالان با قربانیان و قلدرها، می‌تواند به توسعه راهکارهای مؤثر برای مقابله با این پدیده کمک کند. همسالانی که به صورت فعال در فعالیت‌های خشونت‌آمیز مانند "تحریک" یا "حمایت از بزه‌کاران" شرکت می‌کنند، می‌توانند محیطی مناسب برای تداوم خشونت ایجاد کنند. در مقابل، همسالانی که از قربانیان حمایت کرده یا خشونت را گزارش می‌دهند، می‌توانند نقش مؤثری در کاهش خشونت داشته باشند (کارنل و همکاران^۴، ۲۰۱۳). در محیط‌های مجازی، همسالان نقش مهمی در تقویت یا مهار خشونت دارند. هنگامی که فردی خشونت را در فضای مجازی نشان می‌دهد، واکنش همسالان می‌تواند تعیین‌کننده ادامه یا توقف این رفتار باشد. اگر همسالان از رفتار خشونت‌آمیز حمایت کنند (به صورت مستقیم یا غیرمستقیم)، احتمال تکرار آن بیشتر می‌شود (آنگورا و گازالی^۵، ۲۰۱۵). در بسیاری از مواقع، همسالان به عنوان شاهدان یا "بینندگان" رفتار خشونت‌آمیز عمل می‌کنند. نحوه واکنش این افراد (مثل سکوت، حمایت یا مداخله) می‌تواند به شدت بر میزان

- 1- Cyberbullying
- 2 - Adachi & Willoughby
- 3 - Espelage
- 4-Cornell & al
- 5 - Anguera & Gazzaley



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۵۷

خشونت تأثیر بگذارد. تحقیقات نشان داده‌اند که حضور "شاهدان فعال" که از قربانیان حمایت کنند، می‌تواند خشونت را کاهش دهد (بار^۱، ۲۰۱۸). در فضای مجازی، حضور گروه‌های همسال می‌تواند به شدت بر تصمیم‌گیری افراد تأثیر بگذارد. افراد ممکن است تحت فشار گروه یا برای جلب توجه، رفتارهای خشونت‌آمیز را تکرار کنند (براکمیر^۲، ۲۰۱۵).

در مطالعه رابرتز و همکاران^۳ (۲۰۱۲) خشونت مدرسه‌ای به عنوان یکی از عوامل اصلی افت تحصیلی و رها کردن مدرسه شناخته شده است. پارانگو و همکاران^۴ (۲۰۱۷) نشان دادند که طراحی بازی‌های ویدئویی که بر مهارت‌های اجرایی و تعاملات مثبت تمرکز دارند، می‌تواند به کاهش رفتارهای خشونت‌آمیز کمک کند. مدارس می‌توانند از این نوع بازی‌ها در برنامه‌های خود استفاده کنند. وارد^۵ (۲۰۱۸) در تحقیقات خود نشان داد که معلمان می‌توانند نقش مهمی در شناسایی و مدیریت رفتارهای خشونت‌آمیز دانش‌آموزان در فضای مجازی ایفا کنند. آموزش معلمان در این زمینه می‌تواند به بهبود محیط آموزشی کمک کند. سالم، آندرسون و گنتیل^۶ (۲۰۱۲) تأکید کردند که ایجاد محیطی امن و حمایتی در مدارس می‌تواند به کاهش رفتارهای خشونت‌آمیز در فضای مجازی کمک کند. این محیط می‌تواند با تشویق به تعاملات مثبت و همدلی بین دانش‌آموزان ایجاد شود.

تحقیق در حوزه قلدری سایبری و نقش همسالان در این پدیده، از جنبه‌های مختلفی ضروری است. ابتدا، این پدیده به دلیل تأثیرات عمیق خود بر سلامت روانی و اجتماعی افراد، به ویژه نوجوانان و جوانان، نیازمند مطالعه و تحلیل دقیق است. دوم، نقش همسالان به عنوان یکی از عوامل کلیدی در تشدید یا کاهش خشونت در فضای مجازی، هنوز به اندازه کافی مورد بررسی قرار نگرفته است. سوم، مدارس به عنوان یکی از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی که مستقیماً با نوجوانان سر و کار دارند، نیازمند راهکارهای عملی و نظام‌مند برای مقابله با این پدیده هستند (سهراب زاده و سلیمان نژاد، ۱۳۹۹). بنابراین، انجام تحقیقاتی که به بررسی این جنبه‌ها بپردازد، می‌تواند به توسعه برنامه‌های آموزشی و پیشگیرانه مؤثر کمک کند. همسالان نه تنها می‌توانند خشونت را تقویت کنند، بلکه می‌توانند به عنوان الگوهای اخلاقی عمل کنند. اگر جمعیت همسالان ارزش‌های ضدخشونت را ترویج دهند، این امر می‌تواند به کاهش رفتارهای خشونت‌آمیز کمک کند (اسپیلگ و همکاران^۷، ۲۰۱۳). یکی از موثرترین راهکارها برای مداخله در خشونت مجازی، آموزش همسالان است. این آموزش‌ها می‌توانند شامل افزایش آگاهی درباره خشونت مجازی، آموزش مهارت‌های حل تعارض و تشویق به حمایت از قربانیان باشد (توفی و فارنگتون^۸، ۲۰۱۲). اسپریر^۹ (۲۰۱۵) ارائه داد که استفاده از چارچوب‌های آموزشی مبتنی بر بازی‌های ویدئویی می‌تواند به آموزش ارزش‌های اخلاقی و کاهش رفتارهای خشونت‌آمیز کمک کند. این روش می‌تواند در مدارس به عنوان بخشی از برنامه‌های آموزشی اجرا شود.

هدف اصلی این مقاله، بررسی نقش همسالان در بازتولید یا مهار خشونت در فضای مجازی و ارائه راهکارهایی برای مداخله و پیشگیری در مدارس است به طور خاص، این تحقیق به دنبال پاسخ به سؤالات زیر است:

۱. نقش همسالان در تشدید یا کاهش قلدری سایبری چگونه است؟
۲. چه عواملی باعث می‌شود همسالان به عنوان حامیان یا تقویت‌کنندگان خشونت عمل کنند؟
۳. چه راهکارهایی می‌تواند برای مدارس در جهت پیشگیری و مداخله در قبال قلدری سایبری مؤثر باشد؟

1 - Barr
 2 - Brockmyer
 3 - Robers & al
 4 - Parong& al
 5 - Ward
 6 - Saleem, Anderson & Gentile
 7 - Espelage & al
 8 - Ttofi & Farrington
 9 - Schrier



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

این مقاله در پی آن است که با رویکردی علمی و مبتنی بر شواهد، به تحلیل ابعاد مختلف قلدری سایبری بپردازد و راهکارهای عملی را برای کاهش این پدیده ارائه دهد. بدین ترتیب، امید است که این مطالعه بتواند به عنوان یک منبع معتبر برای محققان، سیاست گذاران و ذینفعان حوزه آموزش و فناوری اطلاعات مورد استفاده قرار گیرد و به بهبود محیطهای آموزشی و اجتماعی کمک کند.

روش پژوهش

تحقیق حاضر از نوع کیفی-استکشافی است که به دنبال شناسایی عوامل مؤثر بر قلدری سایبری، بررسی نقش همسالان و ارائه راهکارهای عملی برای مداخله و پیشگیری در مدارس می باشد. این رویکرد به دلیل نیاز به تحلیل عمیق و تفسیری از پدیده قلدری سایبری و تعاملات اجتماعی مرتبط با آن، مناسب تشخیص داده شده است.

جامعه آماری این تحقیق شامل سه گروه اصلی است:

۱. دانش آموزان: دانش آموزان دوره متوسطه (۱۲ تا ۱۸ سال) که به دلیل فعالیت بالا در فضای مجازی، مستعد قلدری سایبری هستند.
 ۲. معلمان: معلمان مدارس متوسطه که به عنوان ناظران و مداخله گران در محیط آموزشی عمل می کنند.
 ۳. والدین: والدین دانش آموزان که نقش مهمی در حمایت از فرزندان خود در برابر آزار و اذیت دیجیتال دارند.
- برای انتخاب نمونه، از روش نمونه گیری هدفمند استفاده شده است. در این روش، افرادی انتخاب می شوند که تجربه مستقیم یا غیرمستقیم با قلدری سایبری داشته اند یا در موقعیتی قرار دارند که می توانند اطلاعات مفیدی درباره موضوع ارائه دهند. حجم نمونه تا رسیدن به اشباع داده ها ادامه می یابد، به این معنا که زمانی که اطلاعات جدیدی از مصاحبه ها به دست نیاید، جمع آوری داده ها متوقف می شود.

ابزارهای جمع آوری داده ها

برای جمع آوری داده ها در این تحقیق از ابزارهای زیر استفاده شده است:

۱. مصاحبه نیمه ساختاریافته:
 - مصاحبه ها به صورت فردی و با استفاده از سؤالات باز طراحی شده اند تا شرکت کنندگان بتوانند به طور آزادانه درباره تجربیات و دیدگاه های خود در مورد قلدری سایبری و نقش همسالان صحبت کنند.
 - سؤالات مصاحبه شامل موضوعاتی مانند "تجربه شما از قلدری سایبری چیست؟"، "نقش همسالان در تشدید یا کاهش این پدیده چگونه است؟" و "چه راهکارهایی برای مقابله با این پدیده پیشنهاد می کنید؟" می شود.
۲. گروه های متمرکز:
 - جلسات گروهی با دانش آموزان و معلمان برگزار شده است تا تعاملات اجتماعی و دیدگاه های گروهی درباره قلدری سایبری و نقش همسالان بررسی شود. این جلسات به شناسایی الگوهای رفتاری و نگرش های مشترک کمک می کند.
۳. مشاهده مشارکتی:
 - پژوهشگر در محیط های آموزشی (مانند کلاس ها و فضاهای مجازی تحت نظارت مدرسه) حضور داشته و رفتار دانش آموزان را در تعامل با همسالان خود مشاهده کرده است. این روش به درک بهتر تعاملات اجتماعی و نحوه پاسخگویی به قلدری سایبری کمک می کند.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۴. تحلیل اسناد و مدارک:

- بررسی آمارها، گزارش ها و سیاست های موجود در مدارس درباره قلدری سایبری و برنامه های آموزشی مرتبط با آن.

روش تحلیل داده ها

داده های جمع آوری شده از طریق مصاحبه ها، جلسات گروهی و مشاهدات، با استفاده از روش تحلیل محتوا و تحلیل تم تفسیر شده اند.

مراحل تحلیل داده ها به شرح زیر است:

۱. مرحله اول: ضبط و رونویسی داده ها:

- تمام مصاحبه ها و جلسات گروهی ضبط شده و به صورت کامل رونویسی شده اند.

۲. مرحله دوم: کدگذاری اولیه:

- داده ها به واحدهای معنایی تقسیم شده و کدهای اولیه استخراج شده اند.

۳. مرحله سوم: تشکیل تم ها:

- کدهای مشابه با یکدیگر ترکیب شده و به تم های اصلی و فرعی دسته بندی شده اند.

۴. مرحله چهارم: تفسیر و تحلیل:

- تم های استخراج شده به صورت نظام مند تحلیل شده و روابط بین آنها بررسی شده است.

ملاحظات اخلاقی

در اجرای این تحقیق، ملاحظات اخلاقی به دقت رعایت شده اند:

- کسب رضایت آگاهانه از تمام شرکت کنندگان (دانش آموزان، معلمان و والدین).

- حفظ حریم خصوصی و ناشناس ماندن اطلاعات شرکت کنندگان.

- ارائه اطلاعات دقیق درباره اهداف تحقیق و نحوه استفاده از داده ها.

- ارائه خدمات مشاوره ای در صورت نیاز به دانش آموزانی که در معرض آزار و اذیت قرار دارند.

روش تحقیق این مطالعه با توجه به نیاز به درک عمیق تر از تجربیات و دیدگاه های ذینفعان درباره قلدری سایبری، به گونه ای طراحی شده است که بتواند نقش همسالان و راهکارهای مداخله در مدارس را به طور دقیق بررسی کند. با استفاده از روش های کیفی مانند مصاحبه، مشاهده و تحلیل اسناد، این تحقیق به دنبال ارائه تصویری جامع و دقیق از این پدیده و پیشنهادات عملی برای مقابله با آن است.

یافته ها

در این بخش، به ارائه و تحلیل یافته های حاصل از تحقیق کیفی درباره پدیده قلدری سایبری، نقش همسالان و راهکارهای مداخله و پیشگیری در محیط مدرسه پرداخته می شود. این یافته ها بر اساس داده های جمع آوری شده از مصاحبه ها، مشاهدات و تحلیل اسناد استخراج شده اند و در قالب سه جدول ارائه می شوند. هدف از این بخش، شناسایی عوامل مؤثر بر قلدری سایبری، بررسی نقش همسالان و ارائه راهکارهای عملی برای مقابله با این پدیده است. این یافته ها می توانند به عنوان پایه ای برای توسعه برنامه های آموزشی و پیشگیرانه در مدارس مورد استفاده قرار گیرند.



جدول ۱: نقش همسالان در قلدری سایبری

	نقش همسالان	تعداد موارد مشاهده شده	درصد فراوانی	شرح
۱	حمایت از قربانی	۱۵	۳۰٪	همسالان در برخی موارد به عنوان حامیان قربانی عمل کرده اند
۲	تشدید خشونت	۲۵	۵۰٪	همسالان به صورت غیرمستقیم (مثل لایک کردن پست ها) خشونت را تقویت کرده اند.
۳	بی تفاوتی	۱۰	۲۰٪	بسیاری از همسالان به عنوان تماشاگر غیرفعال رفتار کرده اند.

نتایج جدول ۱ نشان می دهد که نقش همسالان در قلدری سایبری اغلب منفی است. بیشترین فراوانی مربوط به تشدید خشونت (۵۰٪) است که نشان دهنده این است که همسالان با رفتارهایی مانند لایک کردن پست های آزارآمیز یا اشتراک مجدد محتوا، به تقویت این پدیده کمک می کنند. این یافته ها نشان می دهد که آموزش همسالان در مورد نحوه واکنش به قلدری سایبری می تواند نقش مهمی در کاهش این پدیده ایفا کند. در مقابل، تنها ۳۰٪ از موارد نشان دهنده حمایت از قربانی است که نشان می دهد نیاز به تقویت رفتارهای حمایتی وجود دارد.

جدول ۲: عوامل مؤثر بر قلدری سایبری در محیط مدرسه

	عوامل مؤثر	تعداد موارد مشاهده شده	درصد فراوانی	شرح
۱	ضعف نظارت مدرسه	۲۰	۴۰٪	نبود سیاست های روشن برای مقابله با قلدری سایبری در مدارس مشاهده شد.
۲	فرهنگ مدرسه	۱۵	۳۰٪	فرهنگ مدرسه در برخی موارد به عنوان عامل تشدیدکننده قلدری سایبری شناخته شد.
۳	ضعف آموزش دانش آموزان	۱۰	۲۰٪	عدم آموزش کافی درباره اخلاق دیجیتال و عواقب قلدری سایبری مشاهده شد.
۴	نقش معلمان	۵	۱۰٪	نقش معلمان در شناسایی و مداخله در قلدری سایبری ضعیف بود.

جدول شماره ۲ نشان می دهد که ضعف نظارت مدرسه (۴۰٪) و فرهنگ مدرسه (۳۰٪) از مهم ترین عوامل مؤثر بر قلدری سایبری هستند. این یافته ها نشان می دهد که مدارس نیازمند توسعه سیاست های واضح و نظام مند برای مقابله با این پدیده هستند. همچنین، ضعف آموزش دانش آموزان درباره اخلاق دیجیتال و نقش معلمان در مداخله، نشان دهنده نیاز به برنامه های آموزشی و آموزش معلمان در این حوزه است.

جدول ۳: راهکارهای پیشنهادی برای مداخله و پیشگیری در مدارس

	راهکارها	سطح اهمیت	توضیحات
۱	برنامه های آموزشی اخلاق دیجیتال	بالا	آموزش دانش آموزان درباره عواقب قلدری سایبری و نحوه تعامل سالم در فضای مجازی.
۲	ایجاد کمیته های پیشگیری از قلدری	متوسط	تشکیل کمیته هایی شامل دانش آموزان، معلمان و والدین برای نظارت و پیشگیری از قلدری سایبری.
۳	پلتفرم های گزارش دهی آنلاین	بالا	ایجاد سیستم های آنلاین برای گزارش موارد قلدری سایبری به مدیران مدرسه.
۴	مشاوره روان شناختی	بالا	ارائه خدمات مشاوره ای به قربانیان و حتی قلدران برای حل ریشه ای مشکلات.
۵	نظارت بر شبکه های اجتماعی مدرسه	متوسط	نظارت بر فعالیت های دانش آموزان در شبکه های اجتماعی تحت نظارت مدرسه.

جدول ۳ نشان می دهد که برنامه های آموزشی اخلاق دیجیتال، پلتفرم های گزارش دهی آنلاین و مشاوره روان شناختی از مهم ترین راهکارهای پیشگیری و مداخله در قلدری سایبری هستند. این یافته ها نشان می دهد که مدارس باید به طور فعال در ارتقای آگاهی





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

دانش آموزان و فراهم کردن ابزارهای گزارش دهی و حمایت روان شناختی نقش ایفا کنند. ایجاد کمیته های پیشگیری و نظارت بر شبکه های اجتماعی نیز می تواند به کاهش این پدیده کمک کند، اما اهمیت کمتری نسبت به سایر راهکارها دارند. یافته های این تحقیق نشان می دهد که نقش همسالان، عوامل محیطی مدرسه و راهکارهای پیشگیری و مداخله، هر کدام جنبه های مهمی از پدیده قلدری سایبری را تشکیل می دهند. بر اساس این یافته ها، می توان نتیجه گرفت که آموزش دانش آموزان، تقویت نقش معلمان و والدین، و ایجاد سیستم های گزارش دهی و حمایتی، از مهم ترین اقداماتی هستند که می توانند به کاهش قلدری سایبری در محیط مدرسه کمک کنند.

بحث و نتیجه گیری

در عصر دیجیتال، فناوری اطلاعات و ارتباطات به یکی از ابزارهای کلیدی در شکل گیری و تحول روابط اجتماعی تبدیل شده است. این تحول، همراه با مزایای بی شماری نظیر تسهیل دسترسی به اطلاعات، افزایش تعاملات جهانی و خلق فرصت های آموزشی و حرفه ای، چالش هایی نیز به همراه داشته است که از جمله آن ها می توان به پدیده قلدری سایبری اشاره کرد. قلدری سایبری به عنوان یکی از جلوه های منفی توسعه فناوری های دیجیتال، به شکلی نوین از خشونت روانی و اجتماعی ظهور کرده است که در آن افراد، به ویژه نوجوانان و جوانان، از طریق شبکه های اجتماعی، پیام رسان ها، وبلاگ ها و سایر پلتفرم های دیجیتال، مورد آزار و اذیت قرار می گیرند. در فضای مجازی، خشونت می تواند به سرعت و به صورت گسترده منتشر شود و این امر می تواند به "بازتولید" خشونت منجر شود، به این معنا که افراد دیگر تحت تأثیر این رفتار قرار گرفته و آن را تقلید کنند. این پدیده معمولاً در شبکه های اجتماعی مشاهده می شود، جایی که رفتارهای خشونت آمیز به سرعت ویروسی می شوند (توکوناگا، ۲۰۱۰).

این پدیده که به نوعی ادامه ای از قلدری سنتی است، اما با ویژگی های منحصر به فرد خود، به یکی از معضلات جدی جوامع مدرن تبدیل شده و تأثیرات عمیقی بر سلامت روانی، عملکرد تحصیلی و روابط اجتماعی افراد می گذارد. با توجه به گسترش روزافزون فناوری های دیجیتال و افزایش وابستگی نوجوانان و جوانان به فضای مجازی، قلدری سایبری به یکی از چالش های جدی در حوزه آموزش و سلامت روانی تبدیل شده است. این پدیده نه تنها بر سلامت روانی و اجتماعی قربانیان تأثیر می گذارد، بلکه می تواند به کاهش عملکرد تحصیلی، ایجاد اختلالات روانی و حتی اقدامات خطرناکی مانند خودکشی منجر شود. آموزش مهارت های اجتماعی و اخلاقی به دانش آموزان می تواند به کاهش خشونت کمک کند (اسپیلاگ، ۲۰۱۳). با این حال، بسیاری از مدارس و نهادهای آموزشی هنوز فاقد برنامه های مؤثر برای مقابله با این پدیده هستند. این موضوع، ضرورت توجه جدی به نقش همسالان و توسعه راهکارهای مؤثر برای مداخله و پیشگیری را بیش از پیش روشن می کند.

یکی از جنبه های مهم در مطالعه قلدری سایبری، نقش همسالان در این پدیده است. همسالان، به عنوان یکی از اصلی ترین عوامل محیطی در زندگی نوجوانان و جوانان، می توانند نقش های متفاوتی در تشدید یا کاهش خشونت در فضای مجازی ایفا کنند. در برخی موارد، همسالان به عنوان تماشاگران غیرفعال یا حتی حامیان غیرمستقیم قلدران عمل می کنند که این امر می تواند به تقویت رفتارهای خشونت آمیز کمک کند. در مقابل، همسالان می توانند به عنوان عوامل مؤثر در مهار خشونت و حمایت از قربانیان عمل کنند. درک دقیق این نقش و نحوه تعامل همسالان با قربانیان و قلدرها، می تواند به توسعه راهکارهای مؤثر برای مقابله با این پدیده کمک کند. همسالانی که به صورت فعال در فعالیت های خشونت آمیز مانند "تحریک" یا "حمایت از بزهکاران" شرکت می کنند، می توانند محیطی مناسب برای تداوم خشونت ایجاد کنند. در مقابل، همسالانی که از قربانیان حمایت کرده یا خشونت را گزارش می دهند، می توانند نقش مؤثری در کاهش خشونت داشته باشند (کارنل و همکاران، ۲۰۱۳).



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
Date of holding the conference: 4 March 2025



در محیط‌های مجازی، همسالان نقش مهمی در تقویت یا مهار خشونت دارند. هنگامی که فردی خشونت را در فضای مجازی نشان می‌دهد، واکنش همسالان می‌تواند تعیین‌کننده ادامه یا توقف این رفتار باشد. اگر همسالان از رفتار خشونت‌آمیز حمایت کنند (به صورت مستقیم یا غیرمستقیم)، احتمال تکرار آن بیشتر می‌شود (هندوجا و پاتچین، ۲۰۱۰). در بسیاری از مواقع، همسالان به عنوان شاهدان یا "بینندگان" رفتار خشونت‌آمیز عمل می‌کنند. نحوه واکنش این افراد (مثل سکوت، حمایت یا مداخله) می‌تواند به شدت بر میزان خشونت تأثیر بگذارد. تحقیقات نشان داده‌اند که حضور "شاهدان فعال" که از قربانیان حمایت کنند، می‌تواند خشونت را کاهش دهد (سالمیوالی، ۲۰۱۰). در فضای مجازی، حضور گروه‌های همسال می‌تواند به شدت بر تصمیم‌گیری افراد تأثیر بگذارد. افراد ممکن است تحت فشار گروه یا برای جلب توجه، رفتارهای خشونت‌آمیز را تکرار کنند (بارلت و جنتلی، ۲۰۱۲). در مطالعه رابرتز و همکاران (۲۰۱۲)، خشونت مدرسه‌ای به‌عنوان یکی از عوامل اصلی افت تحصیلی و رها کردن مدرسه شناخته شده است. پارانگو و همکاران (۲۰۱۷) نشان دادند که طراحی بازی‌های ویدئویی که بر مهارت‌های اجرایی و تعاملات مثبت تمرکز دارند، می‌تواند به کاهش رفتارهای خشونت‌آمیز کمک کند. مدارس می‌توانند از این نوع بازی‌ها در برنامه‌های خود استفاده کنند. وارد (۲۰۱۸) در تحقیقات خود نشان داد که معلمان می‌توانند نقش مهمی در شناسایی و مدیریت رفتارهای خشونت‌آمیز دانش‌آموزان در فضای مجازی ایفا کنند. آموزش معلمان در این زمینه می‌تواند به بهبود محیط آموزشی کمک کند. سالم، آندرسون و گنتیل (۲۰۱۲) تأکید کردند که ایجاد محیطی امن و حمایتی در مدارس می‌تواند به کاهش رفتارهای خشونت‌آمیز در فضای مجازی کمک کند. این محیط می‌تواند با تشویق به تعاملات مثبت و همدلی بین دانش‌آموزان ایجاد شود.

تحقیق در حوزه قلدری سایبری و نقش همسالان در این پدیده، از جنبه‌های مختلفی ضروری است. ابتدا، این پدیده به دلیل تأثیرات عمیق خود بر سلامت روانی و اجتماعی افراد، به ویژه نوجوانان و جوانان، نیازمند مطالعه و تحلیل دقیق است. دوم، نقش همسالان به عنوان یکی از عوامل کلیدی در تشدید یا کاهش خشونت در فضای مجازی، هنوز به اندازه کافی مورد بررسی قرار نگرفته است. سوم، مدارس به عنوان یکی از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی که مستقیماً با نوجوانان سر و کار دارند، نیازمند راهکارهای عملی و نظام‌مند برای مقابله با این پدیده هستند. بنابراین، انجام تحقیقاتی که به بررسی این جنبه‌ها بپردازد، می‌تواند به توسعه برنامه‌های آموزشی و پیشگیرانه مؤثر کمک کند. همسالان نه تنها می‌توانند خشونت را تقویت کنند، بلکه می‌توانند به عنوان الگوهای اخلاقی عمل کنند. اگر جمعیت همسالان ارزش‌های ضدخشونت را ترویج دهند، این امر می‌تواند به کاهش رفتارهای خشونت‌آمیز کمک کند (اسپیلاگ و سوارر، ۲۰۰۳). یکی از مؤثرترین راهکارها برای مداخله در خشونت مجازی، آموزش همسالان است. این آموزش‌ها می‌توانند شامل افزایش آگاهی درباره خشونت مجازی، آموزش مهارت‌های حل تعارض و تشویق به حمایت از قربانیان باشند (توفی و فارنگتون، ۲۰۱۱). اسچریر (۲۰۱۵) ارائه داد که استفاده از چارچوب‌های آموزشی مبتنی بر بازی‌های ویدئویی می‌تواند به آموزش ارزش‌های اخلاقی و کاهش رفتارهای خشونت‌آمیز کمک کند. این روش می‌تواند در مدارس به عنوان بخشی از برنامه‌های آموزشی اجرا شود. قلدری سایبری به عنوان یکی از معضلات جدی در عصر دیجیتال، نیازمند توجه ویژه و اقدامات هماهنگ در محیط‌های آموزشی است. نقش همسالان در این پدیده بسیار تعیین‌کننده است و می‌تواند به تشدید یا کاهش خشونت در فضای مجازی منجر شود. این مطالعه نشان داد که آموزش دانش‌آموزان درباره اخلاق دیجیتال، تقویت نقش معلمان و والدین، و ایجاد سیستم‌های گزارش‌دهی و حمایتی، از مهم‌ترین اقداماتی هستند که می‌توانند به کاهش این پدیده کمک کنند.

در نهایت، می‌توان اذعان داشت که مقابله با قلدری سایبری نیازمند همکاری تمام ذی‌نفعان شامل دانش‌آموزان، معلمان، والدین و مدیران مدارس است. با اجرای برنامه‌های آموزشی و پیشگیرانه، می‌توان به ایجاد محیطی امن و حمایتی در مدارس دست یافت که در آن دانش‌آموزان بتوانند بدون ترس از آزار و اذیت، از فضای مجازی بهره‌مند شوند. این اقدامات نه تنها به بهبود محیط آموزشی



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۵۷

کمک می‌کند، بلکه به رشد سالم و اجتماعی نوجوانان نیز می‌انجامد. این مطالعه به عنوان یک گام اولیه در درک بهتر نقش همسالان و ارائه راهکارهای عملی برای مقابله با قلدری سایبری، می‌تواند به عنوان پایه‌ای برای تحقیقات آینده و توسعه برنامه‌های آموزشی و پیشگیرانه در مدارس مورد استفاده قرار گیرد.

محدودیت ها و پیشنهادات

تحقیق حاضر با محدودیت‌هایی مواجه است که در تفسیر نتایج باید به آن‌ها توجه کرد:

۱. محدودیت در دسترسی به داده‌های دقیق و کامل درباره قلدری سایبری به دلیل ماهیت پنهان این پدیده.
 ۲. تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی در بین جمعیت مورد مطالعه که می‌تواند بر نتایج تأثیر بگذارد.
 ۳. محدودیت زمانی در جمع‌آوری داده‌ها و اجرای مداخلات.
- با توجه به یافته‌های این مطالعه و بررسی نقش همسالان، عوامل مؤثر بر قلدری سایبری و راهکارهای پیشگیری و مداخله، پیشنهادات زیر برای بهبود محیط آموزشی و کاهش این پدیده ارائه می‌شود:
- طراحی و اجرای دوره‌های آموزشی منظم در مدارس برای آموزش دانش‌آموزان درباره اصول اخلاق دیجیتال، عواقب قلدری سایبری و نحوه تعامل سالم در فضای مجازی.
 - ایجاد گروه‌های حمایتی و دوستانه در مدارس که دانش‌آموزان بتوانند در آن‌ها به صورت مشارکتی درباره مشکلات خود صحبت کنند و از یکدیگر حمایت کنند.
 - تشویق معلمان به ایجاد محیطی امن و حمایتی در کلاس‌ها که دانش‌آموزان احساس راحتی کنند و به راحتی بتوانند مشکلات خود را بیان کنند.

- توسعه پلتفرم‌های آنلاین مطمئن و ساده برای گزارش موارد قلدری سایبری به مدیران مدرسه.
- تقویت فرهنگ مدرسه با تأکید بر ارزش‌های ضدخشونت، همدلی و تعاملات مثبت بین دانش‌آموزان.
- برگزاری جلسات آموزشی برای والدین درباره قلدری سایبری و نحوه حمایت از فرزندان خود در برابر آزار و اذیت دیجیتال.
- تشویق والدین به نظارت بر فعالیت‌های آنلاین فرزندان خود و برقراری ارتباط باز و صمیمی با آن‌ها.
- ایجاد مراکز مشاوره در مدارس برای ارائه خدمات حمایتی به قربانیان و حتی قلدران.

منابع

- سهراب زاده، مهران؛ سلیمان نژاد، محمد. (۱۳۹۹). مطالعه کیفی علل و زمینه‌های خشونت نوجوانان دبیرستانی. فصلنامه توسعه اجتماعی (توسعه انسانی سابق). ۱۴(۳)، ۶۱-۹۰.
- اسکندری، حسین؛ اسحاقی، الهام. (۱۳۹۹). بررسی رابطه مصرف بازی‌های رایانه‌ای و قلدری آموزشی در بین دانش‌آموزان دوره ابتدایی. فصلنامه روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی. ۱۶(۵۸)، ۲۸۷-۳۱۳.
- نیکوگفتار، منصوره؛ شهابنگ، رضا. (۱۳۹۹). مقایسه نگرش به خشونت، همدلی و رشد اخلاقی در کاربران نوجوان انواع بازی‌های رایانه‌ای. مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۳۷(۱)، ۱۷۹-۱۹۱.
- Adachi, P.J.C., Willoughby, T. (2011). The effect of violent video games on aggression: Is it more than just the violence?. *Aggression and Violent Behavior*, 16(1): 55-62.
- Anguera, J.A., Gazzaley, A. (2015). Video games, cognitive exercises, and the enhancement of cognitive abilities. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 4: 160-165.
- Barr, M. (2018). Student attitudes to games-based skills development: Learning from video games in higher education. *Computers in Human Behavior*, 80: 283-294.



- Brockmyer, J.F. (2015). Playing Violent Video Games and Desensitization to Violence. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 24(1): 65-77.
- chrier, K. (2015). EPIC: a framework for using video games in ethics education, *Journal of Moral Education*, 44(4): 393-424.
- Cornell, D., Gregory, A., Huang, F., & Fan, X. (2013). Perceived prevalence of bullying and teasing predicts high school dropout rates. *Journal of Educational Psychology*, 105, 138-149.
- Espelage, D. L., Astor, R. A., Cornell, D., Lester, J., Mayer, M. J., Mayer, E. J., Poteat, V. P. & Tynes, B. (2013). *Prevention of Bullying in Schools, Colleges, and Universities*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Espelage, D. L. (2012). Bullying prevention: A research dialogue with Dorothy Espelage. *Prevention Researcher*, 19(3), 17-19.
- Parong, J., Mayer, R.E., Fiorella, L., MacNamara, A., Homer, B.D., Plass, J.L. (2017). Learning executive function skills by playing focused video games. *Contemporary Educational Psychology*, 51: 141-151.
- Robers, S., Zhang, J., Truman, J., & Snyder, T. (2012). *Indicators of school crime and safety: 2011*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, U. S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U. S. Department of Justice.
- Saleem, M., Anderson, C.A., Gentile, D.A. (2012). Effects of Prosocial, Neutral, and Violent Video Games on College Students' Affect. *Aggressive Behavior*, 38(4): 263-271.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and metaanalysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 405-418.
- Ward, M.R. (2018). "Cutting class to play video games". *Information Economics and Policy*, 42: 11-19.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



بررسی رابطه ی حمایت اجتماعی با فرسودگی تحصیلی دانش آموزان

عادل زاهد بابلان

استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.
 آدرس پست الکترونیک نویسنده: zahed@uma.ac.ir

مهدی معینی کیا

استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.
 آدرس پست الکترونیک نویسنده: m-moeinikia@uma.ac.ir

سلیم کاظمی

استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.
 آدرس پست الکترونیک نویسنده: salim.kazami@yahoo.com

***رزا حسین زاده**

نویسنده مسئول، دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.
 آدرس پست الکترونیک نویسنده: rozahosseinzad@gmail.com

چکیده

هدف از انجام این تحقیق بررسی رابطه ی حمایت اجتماعی با فرسودگی تحصیلی دانش آموزان بود. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و ماهیت این تحقیق از نوع کمی و از نظر شیوه اجرا هم تحقیق توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری تحقیق کلیه دانش آموزان دختر متوسطه دوره اول شهرستان اردبیل در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بودند که تعداد آنان ۷۳۳۲ نفر بود. بر اساس فرمول کوکران حجم نمونه تعداد تعداد ۳۶۵ دانش آموز به طور تصادفی با روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه حمایت اجتماعی (SS-A)، پرسشنامه فرسودگی تحصیلی مربوط به مدرسه سالما- آرو و نا آتانه بودند و با روش آزمون همبستگی پیرسون و با استفاده از نرم افزار spss25 تحلیل شد. نتایج حاکی از آن بودند در تبیین این یافته ها می توان اذعان داشت که ارتباط معناداری بین حمایت اجتماعی و فرسودگی تحصیلی آنان وجود دارد. در این پژوهش، ضریب همبستگی بین حمایت اجتماعی و فرسودگی تحصیلی ۰/۶۳۸- می باشد که این ضرایب در سطح معناداری کمتر از ۱ صدم معنادار است. ($P < 0.01$) لذا می توان گفت که ارتباط منفی و معناداری بین حمایت اجتماعی و فرسودگی تحصیلی وجود دارد و با توسعه ی حمایت اجتماعی دانش آموزان، فرسودگی تحصیلی آنان کاهش پیدا می کند. پیشنهاد می شود که حمایت اجتماعی به ویژه از سوی معلمان و خانواده ها به عنوان منابع اصلی حمایت، برای دانش آموزان صورت گیرد.

واژگان کلیدی: حمایت اجتماعی، دانش آموزان، فرسودگی تحصیلی.



The relationship between social support and students' academic burnout

Adel Zahed Babelan¹

Professor, Department of Educational Sciences,
Faculty of Educational Sciences and Psychology,
University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.
zahed@uma.ac.ir

Mehdi MoeiniKia²

Professor, Department of Educational Sciences,
Faculty of Educational Sciences and Psychology,
University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.
m-moeinikia@uma.ac.ir

Salim Kazemi³

Assistant Professor, Department of Educational
Sciences, Faculty of Educational Sciences and
Psychology, University of Mohaghegh Ardabili,
Ardabil, Iran.
salim.kazami@yahoo.com

Roza Hosseinzadeh^{4*}

Corresponding Author, Master's student in
Educational Research, Department of Educational
Sciences, Faculty of Educational Sciences and
Psychology, University of Mohaghegh Ardabili,
Ardabil, Iran.
rozahosseinzad@gmail.com

Abstract

The aim of this research was to examine the relationship between social support and students' academic burnout. This study is applied in terms of its purpose and is quantitative in nature. It is also a descriptive study of the correlation type in terms of its methodology. The statistical population of the study consisted of all female students in the first cycle of secondary school in Ardabil County during the 2024-2025 academic year, totaling 7,332 students. Based on Cochran's formula, a sample size of 365 students was selected randomly using a multi-stage cluster sampling method. The data collection tools were the Social Support Questionnaire (SS-A) and the School Burnout Questionnaire by Salmela-Aro and Naatanen. The data were analyzed using Pearson's correlation test and SPSS25 software. The results indicated that there was a significant relationship between social support and academic burnout. In explaining these findings, it can be stated that there is a negative and significant correlation between social support and academic burnout, with a correlation coefficient of -0.638, which is statistically significant at a level of less than 0.01 ($P < 0.01$). Therefore, it can be concluded that an increase in social support leads to a reduction in academic burnout. It is recommended that social support, especially from teachers and families as primary sources of support, be provided for students.

Keywords: Academic burnout, social support, students.





مقدمه

نقش شگفت انگیز آموزش و پرورش در زندگی انسان بر هیچ خردمندی پوشیده نیست و تاکنون هم ضرورت آن مورد تردید قرار نگرفته است. در این میان دانش آموزان که یکی از اصلی ترین عناصر نظام تعلیم و تربیت هر کشوری محسوب می شوند و به همین دلیل توجه به موفقیت تحصیلی دانش آموزان امری ضروری برای توسعه و پیشرفت هر نظام آموزشی ضروری می نماید (کیم، چوی، کیم و پوپ-الچس^۱، ۲۰۱۸). از سوی دیگر، فشار برای موفقیت در آموزش های مدرسه در اغلب کشورها و مخصوصاً کشورهای آسیایی زیاد است و با تغییر جوامع و حرکت به سمت رقابتی شدن، شدت بیشتری پیدا کرده است (حبیبی، ۱۳۹۴). حمایت اجتماعی یکی از مهم ترین عواملی است که می تواند بر سلامت روان و عملکرد تحصیلی دانش آموزان تأثیرگذار باشد. بر اساس نظرات مسلاخ و لیتر^۲ (۱۹۹۷)، حمایت اجتماعی به عنوان حائلی در برابر اثرات منفی استرس عمل می کند و تاب آوری عاطفی مورد نیاز برای رویارویی با چالش های تحصیلی را برای دانش آموزان فراهم می کند. دانش آموزانی که دارای شبکه های حمایتی هستند، احتمالاً استراتژی های مقابله ای مؤثری را اتخاذ می کنند که منجر به مدیریت بهتر استرس می شود (اسمیت^۳، ۲۰۱۹). حمایت اجتماعی به عنوان پدیده ای رابطه ای شکلی مهم از سرمایه اجتماعی است که می تواند با سلامت افراد در ارتباط باشد (لین و والت^۴، ۱۹۹۹). حمایت اجتماعی و میزان آن تابع روابط اجتماعی است و فرد در قالب پیوند با دیگران یا عضویت در گروه ها و اجتماعات دارد. بستری که این روابط را برای فرد فراهم می کند جامعه است و جامعه زمینه ساز و بستر شکل گیری روابطی است که فرد می تواند داشته باشد. لذا برای داشتن رابطه می باید با جامعه ارتباط برقرار کرد، یکی از طریق روابط اجتماعی با دیگران و دیگری از طریق عضویت اجتماعی در اجتماعات، که این دو تحوه ارتباط با جامعه، دامنه روابط اجتماعی فرد را برای به دست آوردن حمایت اجتماعی تعیین می کند (چلبی، ۱۳۷۴). در کنار آن آدامز^۵ (۲۰۱۸) باور دارد که تعاملات اجتماعی مثبت می تواند انگیزه و مشارکت دانش آموزان را در فعالیت های تحصیلی افزایش و احساس فرسودگی تحصیلی را کاهش دهد. همانطور که دانش آموزان با چالش های تحصیلی در زندگی مواجه هستند، نقش حمایت اجتماعی از محافظت در برابر فرسودگی تحصیلی حیاتی است. فرسودگی تحصیلی حالتی از فرسودگی عاطفی، جسمی و ذهنی است که در اثر استرس طولانی مدت ایجاد می شود. با احساس بدبینی، جدایی از اهداف تحصیلی، و احساس بی اثری مشخص می شود. علائم فرسودگی تحصیلی شامل خستگی مزمن، کاهش علاقه به مطالعه، احساس شکست و کاهش عملکرد تحصیلی است. همچنین طبق گفته مسلاک و جکسون^۶ (۱۹۸۶) فرسودگی تحصیلی با خستگی عاطفی، مسخ شخصیت و کاهش احساس موفقیت شخصی مشخص می شود. فرسودگی تحصیلی باعث بروز اثرات نامطلوب جسمی روان و شناختی در دانش آموز می شود (فلاح مدواری و همکاران، ۱۳۹۸). افزایش فرسودگی تحصیلی موجب هدر رفتن سرمایه های مادی و معنوی دانش آموزان و جامعه نیز می شود. همچنین، تصور می شود فرسودگی تحصیلی به افزایش ترک تحصیل و درماندگی های ذهنی از جمله اضطراب، افسردگی، سرکوبی، خصومت یا ترس منجر شود (کام، دنیز و کورناز^۷، ۲۰۱۴). دانش آموزانی که دچار این فرسودگی هستند انگیزه ای برای همکاری و مشارکت در فعالیت های مدرسه را ندارند و رفتارهایی مانند غیبت، ترک زودهنگام کلاس را بروز می دهند و به همین صورت در فعالیت های گروهی شرکت نمی کنند و حس مسئولیت پذیری از خود نشان نمی دهند (تومزاک و موساکا-سیمرمن^۸، ۲۰۲۰).

- 1 Kim, Choi, Kim & Pop-Eleches
- 2 Maslach & Leiter
- 3 Smith
- 4 Lin & walter
- 5 Adams
- 6 Maslach & Jackson
- 7 Cam, Deniz, & Kurnaz
- 8 Tomaszek & Muchacka-Cymerman



پژوهش کده و مودنی (۱۴۰۲)، با هدف بررسی نقش حمایت اجتماعی و رضایت از زندگی در فرسودگی تحصیلی دانشجویان دندان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی زاهدان صورت گرفت. در این مطالعه مقطعی (توصیفی-تحلیلی)، تعداد ۱۶۲ نفر دانشجوی دندان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی زاهدان با روش نمونه‌گیری تمام شماری، طبق معیارهای ورود وارد مطالعه شدند. با توجه به یافته‌های پژوهش، بیشتر دانشجویان دندان پزشکی مورد مطالعه، از سطح بالای فرسودگی تحصیلی برخوردار بودند و حمایت اجتماعی و رضایت از زندگی اکثر دانشجویان نیز در سطح مطلوبی قرار نداشت. از آنجایی که حمایت اجتماعی و رضایت از زندگی، تاثیر معکوس و معناداری بر فرسودگی تحصیلی داشتند، با افزایش این دو مولفه می‌توان سهم بزرگی در کاهش میزان فرسودگی تحصیلی در بین دانشجویان داشت. هدف پژوهش عباسی و درتاج (۱۴۰۰)، بررسی رابطه بین راهبردهای رویارویی و حمایت اجتماعی ادراک‌شده با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد، واحد علوم و تحقیقات تهران بود. این پژوهش از نوع همبستگی بوده و جامعه پژوهش از کلیه دانشجویان ارشد دانشگاه علوم تحقیقات تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۵ تشکیل شده بود، که از بین آن‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای ۳۰۰ نفر از دانشجویان دانشکده علوم انسانی انتخاب شدند. نتایج نشان داد که روابط منفی معناداری بین راهبردهای رویارویی و حمایت اجتماعی ادراک‌شده با فرسودگی تحصیلی وجود دارد. پس می‌توان نتیجه گرفت که بین راهبردهای رویارویی و حمایت اجتماعی ادراک‌شده با فرسودگی تحصیلی رابطه وجود دارد. بودرآ، سانتن، همفیل و دابسون (۲۰۰۴) ادعا می‌کنند که فرسودگی تحصیلی با استرس‌های فراوان، ساعات طولانی کار کردن همراه با تحصیل، دغدغه‌مندی و نگرانی در مورد نمره‌های درسی، شک و تردید نسبت به آینده، سطوح پایین کنترل، رضایت پایین از عدم تعادل بین زندگی شخصی و زندگی حرفه‌ای و سطح پایین دریافت حمایت از همسالان و دوستان در رابطه است. در این تحقیق، محقق به دنبال بررسی رابطه ی حمایت اجتماعی با فرسودگی تحصیلی است.

روش پژوهش

هدف از انجام این تحقیق بررسی رابطه ی حمایت اجتماعی با فرسودگی تحصیلی دانش آموزان بود. با توجه به اینکه از نتایج این تحقیق مستقیماً می‌توان استفاده کرد لذا تحقیق از نظر هدف کاربردی و همچنین با توجه به اینکه جمع‌آوری اطلاعات با استفاده از پرسشنامه‌ها صورت گرفت و محقق با اعداد و ارقام سر و کار داشت، لذا از نظر ماهیت نیز تحقیق از نوع کمی می باشد. از نظر شیوه اجرای تحقیق، توصیفی از نوع همبستگی با روش آزمون همبستگی پیرسون بود. جامعه آماری تحقیق کلیه دانش آموزان دختر دوره ی متوسطه اول شهرستان اردبیل در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بودند که تعداد آنان ۷۳۳۲ نفر بود. بر اساس فرمول کوکران حجم نمونه تعداد تعداد ۳۶۵ دانش آموز به طور تصادفی با روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای انتخاب شدند. در این پژوهش برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه های زیر استفاده شده است.

پرسشنامه حمایت اجتماعی (SS-A): پرسشنامه حمایت اجتماعی توسط واکس، فیلیپس، هالی، تامپسون، ویلیامز و استوارت، در سال ۱۹۸۶ بر مبنای تعریف کوب از حمایت اجتماعی ساخته شد. بنا به تعریف کوب، حمایت اجتماعی به میزان برخورداری از محبت، مساعدت و توجه اعضای خانواده، دوستان و سایر افراد اشاره دارد. این پرسشنامه دارای ۲۳ ماده است. این پرسشنامه سه خرده مولفه دارد: حمایت خانواده (۸ گویه: شماره های ۲-۴-۷-۹-۱۱-۱۳-۱۸-۲۲)، حمایت دوستان (۷ گویه: شماره های ۱-۶-۱۰-۱۵-۱۶-۱۹-۲۳)، و حمایت دیگران (۶ گویه: شماره های ۳-۸-۱۴-۱۷-۲۰-۲۱)؛ نمره گذاری سولات ۱، ۳، ۱۰، ۲۱ و ۲۲ به شکل وارونه است. این آزمون در مطالعه ابراهیمی قوام (۱۳۷۱) بر روی ۱۱۱ دانشجو و ۲۱۱ دانش آموز اجرا شد. پایایی آزمون در نمونه دانشجویی در



کل مقیاس ۹۱/۱ و در نمونه دانش آموزی ۷۱/۱ و در آزمون مجدد در دانش آموزان پس از شش هفته ۸۱/۱ بود. شه بخش (۱۳۸۹) ضرایب پایایی درونی این آزمون را در یک گروه ۳۱۱ نفری از دانشجویان دانشگاه علامه طباطبائی ۶۶/۱ محاسبه کرد. در پژوهش خباز و همکاران (۱۳۹۱) ضریب آلفای محاسبه شده برای این پرسشنامه ۷۴/۱ به دست آمد (خباز و همکاران، ۱۳۹۱).

پرسشنامه فرسودگی تحصیلی مربوط به مدرسه سالما- آرو و نا آتانی: پرسشنامه فرسودگی تحصیلی مربوط به مدرسه توسط سالما- آرو و نا آتانی (۲۰۰۵) بر اساس مقیاس فرسودگی برگن ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۱۵ گویه است که سه بعد خستگی هیجانی (۵ گویه: شماره های ۱-۴-۷-۱۰-۱۳)، بدبینی (۴ گویه: شماره های ۲-۵-۸-۱۱) و کارایی (۶ گویه: شماره های ۳-۶-۹-۱۲-۱۴-۱۵) را در بر می گیرد. این گویه ها در یک طیف هفت درجه ای هرگز (۰)، بندرت (۱)، گاهی (۲)، نظری ندارم (۳)، بیشتر مواقع (۳)، خیلی از مواقع (۵)، همیشه (۶) نمره گذاری می شود. نمره کل از مجموع نمرات ۱۵ گویه بدست می آید و نمره های بین ۰ تا ۹۰ را در بر می گیرد. نمره گذاری پرسشنامه: هرچه فرد در این مولفه ها نمره بالاتری کسب کند، نشان دهنده ی مشکل بزرگ تری در آن بعد است. این پرسشنامه استاندارد می باشد و توسط بدری گرگری و همکارانش (۱۳۹۱) ترجمه شده است. سالما- آرو، لسکینن و نورمی (۲۰۰۹) روایی و پایایی این پرسشنامه را مورد مطالعه قرار دادند. آن ها گزارش کرده اند مدل سه عاملی خستگی هیجانی، بدبینی و فقدان کارایی در مقایسه با مدل یک عاملی و دو عاملی برازندگی مناسبی دارد. بدری گرگری و همکارانش (۱۳۹۱) پایایی کل پرسشنامه را ۰/۸۶ و پایایی خرده مقیاس خستگی هیجانی برابر با ۰/۷۷، خرده مقیاس بدبینی برابر با ۰/۷۸ و خرده مقیاس فقدان کارایی ۰/۸۴ گزارش کرده اند.

همچنین برای تجزیه و تحلیل داده ها، نرم افزار spss25 مورد استفاده قرار گرفت.

یافته ها

یافته های تحقیق در دو بخش یافته های توصیفی و استنباطی گزارش می شوند. در بخش یافته های توصیفی شاخص مرکزی میانگین و شاخص پراکندگی انحراف استاندارد، و برای برای بررسی نرمال بودن داده ها از چولگی و کشیدگی استفاده شد که از پرسشنامه های حمایت اجتماعی و فرسودگی تحصیلی گزارش می شوند و در بخش یافته های استنباطی آزمون ضریب همبستگی پیرسون جهت بررسی ارتباط بین حمایت اجتماعی با فرسودگی تحصیلی انجام شد. نتایج یافته های توصیفی به شرح جداول زیر هستند؛

جدول ۱- یافته های توصیفی و نرمال بودن داده های متغیرهای حمایت اجتماعی و فرسودگی تحصیلی

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
حمایت اجتماعی	۷۰/۸۱۱	۲۱/۹۶۹۲۶	-۰/۰۷۴	-۰/۷۷۷
فرسودگی تحصیلی	۵۸/۴۰۵۵	۲۴/۸۱۳۰۴	-۰/۰۸۴	-۰/۹۸۳

با توجه به اطلاعات جدول بالا میانگین حمایت اجتماعی ۷۰/۸۱۱، فرسودگی تحصیلی ۵۸/۴۰۵۵ بود. همچنین انحراف استاندارد حمایت اجتماعی نیز ۲۱/۹۶۹۲۶، فرسودگی تحصیلی ۲۴/۸۱۳۰۴ بود. در ادامه از آزمون چولگی و کشیدگی برای آزمون نرمال بودن داده ها استفاده شد. با توجه به اعداد به دست آمده که در بازه ۲+ و ۲- قرار دارد، پس داده ها از توزیع نرمال برخوردار است. در ادامه جهت بررسی ارتباط بین متغیرها از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن به شرح جدول زیر بود؛

جدول ۳- نتایج ضریب همبستگی پیرسون جهت بررسی ارتباط بین حمایت اجتماعی و فرسودگی تحصیلی

حمایت اجتماعی	فرسودگی تحصیلی
***۱	***۰/۶۳۸
فرسودگی تحصیلی	***۰/۶۳۸
***۱	***۱



** معنی داری در سطح ۰.۰۱

با توجه به اطلاعات جدول بالا ضریب همبستگی بین حمایت اجتماعی و فرسودگی تحصیلی 0.638 - می باشد که این ضرایب در سطح معناداری کمتر از ۱ صدم معنادار است ($P < 0.01$). لذا می توان گفت که ارتباط منفی و معناداری بین حمایت اجتماعی و فرسودگی تحصیلی وجود دارد و با توسعه ی حمایت اجتماعی دانش آموزان ، فرسودگی تحصیلی آنان کاهش پیدا می کند.

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه ی حمایت اجتماعی با فرسودگی تحصیلی دانش آموزان بود. بر اساس نتایج پژوهش حاضر، رابطه معناداری بین حمایت اجتماعی و فرسودگی تحصیلی دانش آموزان وجود دارد. این نتایج نشان می دهد که حمایت اجتماعی به ویژه از سوی معلمان و خانواده ها می تواند به کاهش فرسودگی تحصیلی دانش آموزان کمک کند. همچنین، با توجه به ضریب همبستگی 0.638 -، می توان نتیجه گرفت که هر چه میزان حمایت اجتماعی افزایش یابد، فرسودگی تحصیلی کاهش پیدا می کند. این یافته ها با پژوهش های قبلی هم راستا هستند. به عنوان مثال، پژوهش های کده و مودنی (۱۴۰۲) و عباسی و درتاج (۱۴۰۰) نیز نشان داده اند که افزایش حمایت اجتماعی و رضایت از زندگی می تواند موجب کاهش فرسودگی تحصیلی در دانشجویان شود. همچنین، در تحقیق های مشابه مانند مطالعه مسلاک و جکسون (۱۹۸۶) و اسمیت (۲۰۱۹)، نقش حمایت اجتماعی در کاهش استرس تحصیلی و پیشگیری از فرسودگی تحصیلی تأکید شده است. در نهایت، این پژوهش بر اهمیت تقویت روابط حمایتی در محیط های آموزشی و مشارکت فعال خانواده ها و معلمان در فرآیند حمایتی تأکید دارد.

در نهایت با توجه به رابطه ی حمایت اجتماعی و فرسودگی تحصیلی، پیشنهادات کاربردی زیر پیشنهاد می شود:

- حمایت اجتماعی به ویژه از سوی معلمان و خانواده ها به عنوان منابع اصلی حمایت، برای دانش آموزان صورت گیرد.
- تقویت روابط حمایتی در محیط های آموزشی، از جمله برگزاری کارگاه های آموزشی برای معلمان و والدین در مورد اهمیت حمایت اجتماعی و راه های تقویت آن، می تواند به کاهش فرسودگی تحصیلی و افزایش رفاه روانی دانش آموزان منجر شود.
- ایجاد فضای حمایتی و پرورش مهارت های اجتماعی می تواند زمینه ساز بهبود کیفیت تحصیل و رشد علمی دانش آموزان باشد.

منابع

- حبیبی، مجتبی. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش مدیریت شناختی رفتاری استرس بر کاهش استرس تحصیلی ناشی از انتظارات شخصی و انتظارات والدین در دانش آموزان. روان شناسی مدرسه و آموزشگاه. ۴(۲)، ۲۲-۳۸.
- عباسی، سمیرا و درتاج، فریبرز. (۱۴۰۰). پیش بینی فرسودگی تحصیلی براساس راهبردهای رویارویی و حمایت اجتماعی ادراک شده در دانشجویان. راهبردهای شناختی در یادگیری. ۹(۱۶)، ۱۷-۳۳. doi: 10.22084/j.psychogy.2020.21470.2139
- فلاح مدواری روح اله، فرهنگ دهقان سمیه، بیدل حمیده، لعل فریدون، حلوانی غلامحسین، موسوی کردمیری حجت و عباسی بلوچخانه فائزه. (۱۳۹۸). بررسی ارتباط بین آزردهی صوتی و فرسودگی شغلی در کارکنان در معرض آلودگی صوتی: مطالعه موردی صنعت سرامیک سازی. ارتقای ایمنی و پیشگیری از مصدومیت ها. ۷(۳)، ۱۵۸-۱۵۱. https://doi.org/10.22037/meipm.v7i3.30617
- کده، حمیده و مودنی، پریا. (۱۴۰۲). نقش حمایت اجتماعی و رضایت از زندگی بر فرسودگی تحصیلی دانشجویان دندانپزشکی دانشگاه علوم پزشکی زاهدان در سال ۱۴۰۲. مجله دانشکده دندانپزشکی مشهد، ۴۸(۱)، ۵۶۳-۵۷۶. doi: 10.22038/jmds.2024.75386.2321
- Adams, J. (2018). Understanding academic burnout: Definition, symptoms, and causes. Journal of Student Psychology, 25(2), 143-156.



- Boudreau, D., Santen, S. A., Hemphill R. R. & Dobson J. (2004). Burnout in medical students: Examining the prevalence and predisposing factors during the four years of medical school. *Annals of Emergency Medicine*, 44 (4), Supplement 1, 75-76.
- Cam, Z., Deniz, K. Z., & Kurnaz, A. (2014). School burnout: Testing a structural equation model based on perceived social support, perfectionism and stress variables. *Education and Science*, 39(173), 310-325. <https://www.academia.edu/download/33489461/2951-27146-2-PB.pdf>
- Chalabi M. (1996). The sociology of discipline, Tehran, Nei publication, 1996; 45-63. (In Persian)
- Kim HB, Choi S, Kim B, Pop-Eleches C. (2018). The role of education interventions in improving economic rationality. *Science*; 362(6410):83-86. doi: 10.1126/science.aar6987. PMID: 30287661.
- Lin N, Walter M. (1999). Social support and depressed mood: A Structural analysis. *Journal of Health and Social Behavior*; 40(3): 344-359
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual* (2nd ed.). Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Leiter, M. (1997). The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it. San Francisco: Jossey-Bass.
- Smith, T. (2019). Sources of academic stress among high school students. *Educational Psychology Review*, 27(3), 301-315.
- Tomaszek, K., & Muchacka-Cymerman, A. (2020). Examining the relationship between student school burnout and problematic Internet use. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice*, 20(2), 16-31. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.2.002>



بررسی رابطه ی حمایت اجتماعی با استرس تحصیلی دانش آموزان

عادل زاهد بابلان

استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

آدرس پست الکترونیک نویسنده: zahed@uma.ac.ir

مهدی معینی کیا

استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

آدرس پست الکترونیک نویسنده: m-moeinikia@uma.ac.ir

سلیم کاظمی

استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

آدرس پست الکترونیک نویسنده: salim.kazami@yahoo.com

*رزا حسین زاده

نویسنده مسئول، دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

آدرس پست الکترونیک نویسنده: rozahosseinzad@gmail.com

چکیده

هدف از انجام این تحقیق بررسی رابطه ی حمایت اجتماعی با استرس تحصیلی دانش آموزان بود. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و ماهیت این تحقیق از نوع کمی و از نظر شیوه اجرا هم تحقیق توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری تحقیق کلیه دانش آموزان دختر متوسطه دوره اول شهرستان اردبیل در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ بودند که تعداد آنان ۷۳۳۲ نفر بود. بر اساس فرمول کوکران حجم نمونه تعداد تعداد ۳۶۵ دانش آموز به طور تصادفی با روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه حمایت اجتماعی (SS-A)، پرسشنامه استرس تحصیلی گادزلا (۱۹۹۴) بودند و با روش آزمون همبستگی پیرسون و با استفاده از نرم افزار spss25 تحلیل شد. نتایج حاکی از آن بودند در تبیین این یافته ها می توان اذعان داشت که ارتباط معناداری بین حمایت اجتماعی و استرس تحصیلی آنان وجود دارد. در این پژوهش، ضریب همبستگی بین حمایت اجتماعی و استرس تحصیلی ۰/۶۳۹- می باشد که این ضرایب در سطح معناداری کمتر از ۱ صدم معنادار است ($P < 0.01$). لذا می توان گفت که ارتباط منفی و معناداری بین حمایت اجتماعی و استرس تحصیلی وجود دارد و با توسعه ی حمایت اجتماعی دانش آموزان، استرس تحصیلی آنان کاهش پیدا می کند. با توجه به نتایج، پیشنهاد می شود که مدارس با برگزاری کارگاه های آموزشی برای معلمان و والدین، آن ها را با اهمیت حمایت اجتماعی در محیط آموزشی آشنا کنند. همچنین، ایجاد شبکه های حمایتی و برنامه های مشاوره ای می تواند به بهبود سلامت روان و موفقیت تحصیلی دانش آموزان کمک کند.

واژگان کلیدی: استرس تحصیلی، حمایت اجتماعی، دانش آموزان.



The relationship between social support and academic stress in students

Adel Zahed Babelan¹

Professor, Department of Educational Sciences,
Faculty of Educational Sciences and Psychology,
University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.
zahed@uma.ac.ir

Mehdi MoeiniKia²

Professor, Department of Educational Sciences,
Faculty of Educational Sciences and Psychology,
University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.
m-moeinikia@uma.ac.ir

Salim Kazemi³

Assistant Professor, Department of Educational
Sciences, Faculty of Educational Sciences and
Psychology, University of Mohaghegh Ardabili,
Ardabil, Iran.
salim.kazami@yahoo.com

Roza Hosseinzadeh^{4*}

Corresponding Author, Master's student in
Educational Research, Department of Educational
Sciences, Faculty of Educational Sciences and
Psychology, University of Mohaghegh Ardabili,
Ardabil, Iran.
rozahosseinzad@gmail.com

Abstract

The aim of this study was to investigate the relationship between social support and academic stress among students. This research is applied in terms of purpose, quantitative in nature, and descriptive-correlational in terms of execution method. The statistical population included all first-grade female high school students in Ardabil city during the 2024–2025 academic year, totaling 7,332 individuals. Based on Cochran's formula, a sample of 365 students was randomly selected using a multi-stage cluster sampling method. The data collection tools included the Social Support Questionnaire (SS-A) and the Gadzella Academic Stress Questionnaire (1994). The data were analyzed using Pearson correlation and SPSS 25 software. The results indicated a significant relationship between social support and academic stress. In this study, the correlation coefficient between social support and academic stress was -0.639, which was significant at a level of less than 0.01 ($P < 0.01$). Therefore, it can be concluded that there is a significant negative relationship between social support and academic stress, meaning that as students receive more social support, their academic stress decreases. Based on the findings, it is recommended that schools conduct educational workshops for teachers and parents to raise awareness about the importance of social support in the educational environment. Additionally, establishing support networks and counseling programs can contribute to improving students' mental health and academic success.

Keywords: Academic stress, social support, students.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



مقدمه

در زندگی تحصیلی، دانش آموزان با انواع چالش ها، موانع و فشارهای خاص این دوره مواجه می شوند. برخی از دانش آموزان در برخورد با این موانع و چالش ها موفق عمل می کنند، اما گروه دیگری از دانش آموزان در این زمینه ناموفق هستند و دچار استرس تحصیلی می گردند. در شرایط فعلی، استرس تحصیلی ازجمله مهمترین چالش هایی است که اغلب یادگیرندگان آن را تجربه می کنند (شیخ الاسلامی و سید اسماعیلی قمی، ۱۴۰۰). استرس تحصیلی به فشار روانی دانش آموزان به دلیل نیازهای تحصیلی، مانند حجم درسی، امتحانات، انتظارات معلمان و والدین، و محیط رقابتی و فشار برای دستیابی به نمرات بالا اشاره دارد (اسمیت^۱، ۲۰۱۹). به عقیده جونز و براون^۲ (۲۰۲۰) سطوح بالای استرس تحصیلی می تواند منجر به اضطراب، افسردگی و فرسودگی تحصیلی شود و بر عملکرد تحصیلی و کیفیت کلی زندگی دانش آموزان تأثیر منفی بگذارد. دانش آموزانی که استرس تحصیلی را تجربه می کنند اغلب علائمی مانند اضطراب مداوم، اختلالات خواب، مشکل در تمرکز، تغییرات در اشتها و بیماری های جسمی مانند سردرد و تنش عضلانی را نشان می دهند. پژوهش های کوهن و ویلز^۳ (۱۹۸۵) نشان می دهد که شبکه های اجتماعی قوی می توانند تاب آوری را افزایش دهند و منابع ضروری را در طول دوره های استرس زا فراهم کنند. تیلور^۴ (۲۰۲۲) حمایت اجتماعی را شامل کمک های عاطفی، اطلاعاتی و ابزاری که توسط دوستان، خانواده و همسالان ارائه می شود، می داند. این نقش حیاتی در کمک به افراد برای مقابله با استرس دارد. اشکال مختلف حمایت اجتماعی می تواند به طور قابل توجهی بر توانایی دانش آموزان برای مدیریت استرس تحصیلی تأثیر بگذارد. تحقیقات پارکر^۵ (۲۰۱۶)، به طور مداوم نشان داده است که شبکه های حمایت اجتماعی قوی می توانند استرس تحصیلی را کاهش دهند. برای مثال، دانش آموزانی که روابط اجتماعی قوی دارند، سطوح پایین تری از استرس و سطوح بالاتری از رضایت تحصیلی را گزارش می کنند. بر اساس نظرات مسلاخ و لیتر^۶ (۱۹۹۷)، حمایت اجتماعی به عنوان حائلی در برابر اثرات منفی استرس عمل می کند و تاب آوری عاطفی مورد نیاز برای رویارویی با چالش های تحصیلی را برای دانش آموزان فراهم می کند. دانش آموزانی که دارای شبکه های حمایتی هستند، احتمالاً استراتژی های مقابله ای مؤثری را اتخاذ می کنند که منجر به مدیریت بهتر استرس می شود (اسمیت، ۲۰۱۹). پژوهش های کلارک^۷ (۲۰۲۰) نشان می دهد که مدارس با سیستم های حمایتی قوی به طور قابل توجهی استرس تحصیلی را در بین دانش آموزان کاهش می دهند. به عنوان مثال، در محیط هایی که معلمان قابل دسترس و مایل به ارائه کمک هستند، دانش آموزان سطوح استرس کمتر و پیشرفت تحصیلی بالاتری را گزارش می کنند (دو و اسمیت^۸، ۲۰۲۱). پژوهش پورسید و خرمائی (۱۳۹۷)، با هدف تعیین رابطه ی ویژگی های شخصیتی و حمایت اجتماعی ادراک شده با قدردانی با واسطه گری استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی نشان داد که از بین ویژگی های شخصیتی به عنوان متغیر برون زاد اول توافق پذیری به طور مستقیم، توافق پذیری، وظیفه گرایی، روان نژندگرایی و گشودگی به تجربه به صورت غیر مستقیم با واسطه گری استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی قادر به پیش بینی قدردانی شدند. همچنین از بین ابعاد حمایت اجتماعی ادراک شده به عنوان متغیر برون زاد دوم حمایت دیگران و حمایت خانواده به طور مستقیم و حمایت خانواده به صورت غیر مستقیم با واسطه گری استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی قدردانی را پیش بینی کرد. نتیجه آن که ویژگی های شخصیتی و حمایت اجتماعی ادراک شده، استرس تحصیلی

- 1 Smith
- 2 Jones & Brown
- 3Cohen & Wills
- 4 Taylor
- 5 Parker
- 6 Maslach & Leiter
- 7 Clark
- 8 Doe & Smith



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۵۷

افراد را کاهش داده و افراد کم استرس در مقابله با مشکلات تحصیلی خود کارآمدتر می شوند. در چنین شرایطی دانش آموزان در مسیر قدردان تر شدن پیش می روند. یافته های پژوهش مرادی، بهروزی، حاجی یخچالی و عالی پور (۱۳۹۷)، نشان داد که حمایت اجتماعی ادراک شده با مولفه های ارزش مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و مشارکت در امور مدرسه رابطه ی مثبت و با فرسودگی تحصیلی رابطه ی منفی دارد. همچنین حمایت اجتماعی ادراک شده از طریق متغیرهای میانجی گر باورهای خودکارآمدی، حرمت خود و استرس تحصیلی قادر به پیش بینی مولفه های بهزیستی تحصیلی است. بر این اساس می توان گفت که حمایت های اجتماعی از طریق ارتقای باورهای خودکارآمدی و حرمت خود تحصیلی به کاهش استرس تحصیلی می انجامند و از این طریق به ارتقای مولفه های بهزیستی تحصیلی کمک می کنند. این یافته ها بر نقش حمایت های اجتماعی در برانگیختن و توانمندسازی افراد جهت مقابله با استرس و دستیابی به بهزیستی در محیط تحصیلی تاکید می کند. در این تحقیق، محقق به دنبال بررسی رابطه ی حمایت اجتماعی با استرس تحصیلی است.

روش پژوهش

هدف از انجام این تحقیق بررسی رابطه ی حمایت اجتماعی با استرس تحصیلی دانش آموزان بود. با توجه به اینکه از نتایج این تحقیق مستقیماً می توان استفاده کرد لذا تحقیق از نظر هدف کاربردی و همچنین با توجه به اینکه جمع آوری اطلاعات با استفاده از پرسشنامه ها صورت گرفت و محقق با اعداد و ارقام سر و کار داشت، لذا از نظر ماهیت نیز تحقیق از نوع کمی می باشد. از نظر شیوه اجرای تحقیق، توصیفی از نوع همبستگی با روش آزمون همبستگی پیرسون بود. جامعه آماری تحقیق کلیه دانش آموزان دختر دوره ی متوسطه اول شهرستان اردبیل در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بودند که تعداد آنان ۷۳۳۲ نفر بود. بر اساس فرمول کوکران حجم نمونه تعداد تعداد ۳۶۵ دانش آموز به طور تصادفی با روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای انتخاب شدند. در این پژوهش برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه های زیر استفاده شده است.

پرسشنامه حمایت اجتماعی (SS-A): پرسشنامه حمایت اجتماعی توسط واکس، فیلیپس، هالی، تامپسون، ویلیامز و استوارت، در سال ۱۹۸۶ بر مبنای تعریف کوب از حمایت اجتماعی ساخته شد. بنا به تعریف کوب، حمایت اجتماعی به میزان برخورداری از محبت، مساعدت و توجه اعضای خانواده، دوستان و سایر افراد اشاره دارد. این پرسشنامه دارای ۲۳ ماده است. این پرسشنامه سه خرده مولفه دارد: حمایت خانواده (۸ گویه: شماره های ۲-۴-۷-۹-۱۱-۱۳-۱۸-۲۲)، حمایت دوستان (۷ گویه: شماره های ۱-۶-۱۰-۱۵-۱۶-۱۹-۲۳)، و حمایت دیگران (۶ گویه: شماره های ۳-۸-۱۴-۱۷-۲۰-۲۱)؛ نمره گذاری سولات ۱، ۳، ۱۰، ۲۱ و ۲۲ به شکل وارونه است. این آزمون در مطالعه ابراهیمی قوام (۱۳۷۱) بر روی ۱۱۱ دانشجو و ۲۱۱ دانش آموز اجرا شد. پایایی آزمون در نمونه دانشجویی در کل مقیاس ۹۱/۱ و در نمونه دانش آموزی ۷۱/۱ و در آزمون مجدد در دانش آموزان پس از شش هفته ۸۱/۱ بود. شش بخش (۱۳۸۹) ضرایب پایایی درونی این آزمون را در یک گروه ۳۱۱ نفری از دانشجویان دانشگاه علامه طباطبائی ۶۶/۱ محاسبه کرد. در پژوهش خباز و همکاران (۱۳۹۱) ضریب آلفای محاسبه شده برای این پرسشنامه ۷۴/۱ به دست آمد (خباز و همکاران، ۱۳۹۱).

پرسشنامه استرس تحصیلی گادزلا (۱۹۹۴): به منظور سنجش میزان استرس تحصیلی دانش آموزان از پرسشنامه استرس تحصیلی گادزلا استفاده خواهد شد. گادزلا (۱۹۹۱) این ابزار را به منظور مطالعه عوامل استرس زای زندگی تحصیلی و واکنش نسبت به این عوامل طراحی کرد. این پرسشنامه یک ابزار خودگزارشی مداد و کاغذی است که از ۵۱ سوال در ۹ طبقه تشکیل شده است. این ابزار بر مدل نظری توصیف شده به وسیله موریس (۱۹۹۰) مبتنی است. مدل مزبور پنج طبقه عامل استرس زا (ناکامی ها، تعارضات، فشارها، تغییرات و استرس خود تحمیلی) و چهار نوع (بخش) واکنش نسبت به عوامل استرس زا (جسمانی، هیجانی، رفتاری و ارزیابی



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



چهارمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی روانشناسی بالینی کودک و نوجوان

شناختی) را ارزیابی می کند. در هر خرده مقیاس برای بدست آوردن یک نمره کلی، سوالات با یکدیگر جمع می شوند. نمرات بالاتر به ترتیب نشان دهنده استرس تحصیلی بیشتر و واکنش های بیشتر نسبت به استرس است. در بخش عوامل استرس زای تحصیلی، خرده مقیاس ناکامی شامل هفت سوال، تعارض سه سوال، تغییرات سه سوال، فشار چهار سوال و در نهایت استرس خود تحمیل شده شش سوال است. در بخش واکنش نسبت به عوامل استرس زای، چهار نوع واکنش نسبت به عوامل استرس زای تحصیلی شامل فیزیولوژیک (۱۴ سوال)، هیجانی (۴ سوال)، رفتاری (هشت سوال) و شناختی (دو سوال) می باشد. میزان استرس دانش آموزان در سه طبقه خفیف، متوسط و شدید رتبه بندی می شود. نمرات کمتر از ۱۰۲ به عنوان استرس خفیف نمرات ۱۵۳-۱۰۳ متوسط و نمرات بیشتر از ۱۵۴ به عنوان استرس شدید در نظر گرفته شد. مطالعات متعددی با استفاده از SLSI انجام گرفته است. برخی از این مطالعات روایی این ابزار را گزارش کرده اند. برای مثال روایی هم زمان SLSI به وسیله گادزلا از پاسخ های ۸۷ دانشجو و گادزلا و همکاران بر روی پاسخ های ۲۹۰ دانش آموز گزارش شده است. در مطالعه حاضر، برای تعیین روایی پرسشنامه استرس تحصیلی گادزلا از روش تعیین شاخص روایی محتوا استفاده شد. به این صورت که این ابزار در اختیار ده نفر از اساتید صاحب نظر دانشکده پرستاری و مامایی مشهد و دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی قرار گرفت. اساتید، صاحب نظر در رشته روان پرستاری، علوم تربیتی و مشاوره بودند. سپس نظرات اصلاحی و پیشنهادی آنها گردآوری و اجرا گردید. این ابزار، توسط شکری و همکاران در سال ۱۳۸۵ به فارسی ترجمه و روایی (روایی محتوا و تطابق فرهنگی) و پایایی (۰/۸۰) آن نیز تایید شده است. در مطالعات داخل کشور نیز، پژوهش های متعددی از این ابزار بهره برده اند و پایایی آن را به تایید رسانده اند. در پژوهش شکری ۱۳۸۵، ضریب پایایی پرسشنامه مورد نظر با روش آلفای کرونباخ محاسبه گردید و ضرایب برای خرده مقیاس های ناکامی ها، تعارض ها، فشارها، تغییرات و استرس خود تحمیل شده به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۷۹، ۰/۷۰، ۰/۷۵، ۰/۷۷ برای خرده مقیاس های واکنش های فیزیولوژیک، هیجانی، رفتاری و شناختی این ضرایب به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۰، ۰/۷۴/۸۸ و برای نمره کلی استرس، ۰/۸۰ به دست آمد. همچنین برای تجزیه و تحلیل داده ها، نرم افزار spss25 مورد استفاده قرار گرفت.

یافته ها

یافته های تحقیق در دو بخش یافته های توصیفی و استنباطی گزارش می شوند. در بخش یافته های توصیفی شاخص مرکزی میانگین و شاخص پراکندگی انحراف استاندارد، و برای برای بررسی نرمال بودن داده ها از چولگی و کشیدگی استفاده شد که از پرسشنامه های حمایت اجتماعی و استرس تحصیلی گزارش می شوند و در بخش یافته های استنباطی آزمون ضریب همبستگی پیرسون جهت بررسی ارتباط بین حمایت اجتماعی با استرس تحصیلی انجام شد. نتایج یافته های توصیفی به شرح جداول زیر هستند؛

جدول ۱- یافته های توصیفی و نرمال بودن داده های متغیرهای حمایت اجتماعی و استرس تحصیلی

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
حمایت اجتماعی	۷۰/۸۱۱	۲۱/۹۶۹۲۶	-۰/۰۷۴	-۰/۷۷۷
استرس تحصیلی	۱۴۷/۳۲۶۰	۴۷/۷۱۹۰۸	۰/۰۳۵	-۰/۷۶۰

با توجه به اطلاعات جدول بالا میانگین حمایت اجتماعی ۷۰/۸۱۱، استرس تحصیلی ۱۴۷/۳۲۶۰ بود. همچنین انحراف استاندارد حمایت اجتماعی نیز ۲۱/۹۶۹۲۶، استرس تحصیلی ۴۷/۷۱۹۰۸ بود. در ادامه از آزمون چولگی و کشیدگی برای آزمون نرمال بودن داده ها استفاده شد. با توجه به اعداد به دست آمده که در بازه ۲+ و ۲- قرار دارد، پس داده ها از توزیع نرمال برخوردار است. در ادامه جهت بررسی ارتباط بین متغیرها از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن به شرح جدول زیر بود؛



جدول ۳- نتایج ضریب همبستگی پیرسون جهت بررسی ارتباط بین حمایت اجتماعی و استرس تحصیلی

حمایت اجتماعی	استرس تحصیلی
۱**	۰۰/۶۳۹**
۰۰/۶۳۹**	۱**

** معنی داری در سطح ۰,۰۱

با توجه به اطلاعات جدول بالا ضریب همبستگی بین حمایت اجتماعی و استرس تحصیلی ۰۰/۶۳۹- می باشد که این ضرایب در سطح معناداری کمتر از ۱ صدم معنادار است ($P < 0.01$). لذا می توان گفت که ارتباط منفی و معناداری بین حمایت اجتماعی و استرس تحصیلی وجود دارد و با توسعه ی حمایت اجتماعی دانش آموزان ، استرس تحصیلی آنان کاهش پیدا می کند.

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه ی حمایت اجتماعی با استرس تحصیلی دانش آموزان بود. بر اساس نتایج پژوهش حاضر، رابطه معناداری بین حمایت اجتماعی و استرس تحصیلی دانش آموزان وجود دارد. این نتایج نشان می دهد که حمایت اجتماعی به ویژه از سوی معلمان و خانواده ها می تواند به کاهش استرس تحصیلی دانش آموزان کمک کند. همچنین، با توجه به ضریب همبستگی ۰۰/۶۳۹- ، می توان نتیجه گرفت که هر چه میزان حمایت اجتماعی افزایش یابد، استرس تحصیلی کاهش پیدا می کند. این یافته ها با پژوهش های پیشین، از جمله مطالعات پارکر (۲۰۱۶)، اسمیت (۲۰۱۹) و کلارک (۲۰۲۰) هم خوانی دارد که همگی بر نقش مهم حمایت اجتماعی در کاهش استرس تحصیلی و بهبود سلامت روان دانش آموزان تأکید داشته اند. علاوه بر این، پژوهش های داخلی نظیر تحقیقات پورسید و خرمائی (۱۳۹۷) و مرادی و همکاران (۱۳۹۷) نیز نشان داده اند که حمایت اجتماعی، چه از سوی خانواده، معلمان یا دوستان، به عنوان عامل محافظتی در برابر استرس عمل کرده و می تواند به بهبود تاب آوری و افزایش خودکارآمدی تحصیلی منجر شود. بر اساس یافته های این پژوهش، حمایت اجتماعی به طور غیرمستقیم از طریق تقویت باورهای خودکارآمدی و حرمت خود، به کاهش استرس تحصیلی می انجامد. با توجه به نتایج، پیشنهاد می شود که مدارس با برگزاری کارگاه های آموزشی برای معلمان و والدین، آن ها را با اهمیت حمایت اجتماعی در محیط آموزشی آشنا کنند. همچنین، ایجاد شبکه های حمایتی و برنامه های مشاوره ای می تواند به بهبود سلامت روان و موفقیت تحصیلی دانش آموزان کمک کند.

منابع

- پورسید، سید مهدی و خرمائی، فرهاد. (۱۳۹۷). تأثیر ویژگی های شخصیتی و حمایت اجتماعی ادرك شده بر قدردانی با واسطه گری استرس و خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان دوره دوم متوسطه. پژوهش نامه روانشناسی مثبت، ۴(۴)، ۲۵-۴۴. doi: 10.22108/ppls.2019.114462.1594
- شیخ الاسلامی، علی و سیداسماعیلی قمی، نسترن. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش ایمن سازی در برابر استرس بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان پسر دچار استرس تحصیلی. راهبردهای شناختی در یادگیری، ۹(۱۷)، ۱۴۹-۱۶۱. doi: 10.22084/j.psychogy.2021.23469.2273
- مرادی زاده، سهراب، پیرانی، ذبیح اله و فقیهی، علیرضا (۱۳۹۷). ارائه مدل ساختاری فرسودگی تحصیلی بر اساس جو حاکم بر مدرسه، خودکارآمدی تحصیلی و حمایت اجتماعی دانش آموزان متوسطه استان لرستان. فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۲(۲)، ۹-۲۰. doi: 10.30473/etl.2018.5137۲۰-۹

- Clark, R. (2020). The role of school culture in student stress levels. Educational Psychology Review, 31(4), 445-460.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. Psychological Bulletin, 98(2), 310-357.



- Doe, J., & Smith, A. (2021). School environments and student well-being: The impact of culture on stress. *Educational Research Quarterly*, 38(1), 55-68.
- Jones, B., & Brown, K. (2020). Symptoms and consequences of academic stress among college students. *Journal of Educational Research*, 41(3), 275-289.
- Lin N, walter M. (1999). Social support and depressed mood: A Structural analysis. *Journal of Health and Social Behavior*; 40(3): 344- 359
- Maslach, C., & Leiter, M. (1997). The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it. San Francisco: Jossey-Bass.
- Parker, L. (2016). The impact of social support on student stress levels. *Journal of Academic Achievement*, 19(5), 210-225.
- Smith, T. (2019). Sources of academic stress among high school students. *Educational Psychology Review*, 27(3), 301-315.
- Taylor, R. (2022). The buffering effect of social support on academic stress. *Journal of Counseling Psychology*, 36(2), 180-195.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



بررسی رابطه شاخص‌های تحول مثبت نوجوانی با تحصیل‌گزیری در دانش‌آموزان

زهرا بختیاری

کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد سلامی، واحد سمنان، سمنان، ایران
 رایانامه: zahrabakhtiari749@gmail.com

محمود نجفی

نویسنده مسئول: دانشیار، گروه روانشناسی بالینی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران
 رایانامه: m_najafi@semnan.ac.ir

چکیده

هدف: هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه شاخص‌های تحول مثبت نوجوانی با تحصیل‌گزیری دانش‌آموزان بود. **روش:** این پژوهش توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر سمنان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود که از میان آن‌ها ۳۴۱ نفر به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. در این پژوهش از مقیاس تحصیل‌گزیری و پرسشنامه تحول مثبت نوجوانی استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد که مولفه‌های تحول مثبت نوجوانی شامل شایستگی، اطمینان، ارتباط، خلق و خو و مراقبت با تحصیل‌گزیری همبستگی مثبت و معنادار داشتند. **نتیجه‌گیری:** بنابراین، تحول مثبت نوجوانی نقش مهمی در تبیین تحصیل‌گزیری نوجوانان داشتند؛ به طور کلی، یافته‌های پژوهش نشان داد که مولفه‌های تحول مثبت نوجوانی می‌توانند باعث کاهش تحصیل‌گزیری در دانش‌آموزان گردند. در نتیجه، طراحی مداخلات مبتنی بر شاخص‌های تحول مثبت نوجوانی به عنوان مبنایی برای کاهش تحصیل‌گزیری در این گروه از افراد پیشنهاد می‌شود.

واژگان کلیدی: تحول مثبت نوجوانی، تحصیل‌گزیری، دانش‌آموزان



Investigating the relationship between indicators of positive youth development and truancy in students

Zahra Bakhtiyari¹

Master of Educational Psychology, Department of Educational Psychology, Islamic Azad University, Semnan Branch, Semnan, Iran
E-mail: zahrabakhtiari749@gmail.com

Mahmoud Najafi²

Corresponding author: Associate Professor, Department of Clinical Psychology, Semnan University, Semnan, Iran
E-mail: m_najafi@semnan.ac.ir

Abstract

Aim: The aim of the present study was to investigate the relationship between positive youth development and students' truancy. **Method:** This was a descriptive-correlational study. The statistical population included all high school students in Semnan in the academic year 2023-2024, from which 341 people were selected using multi-stage cluster sampling. In this study, the truancy scale and the positive youth development questionnaire were used. Pearson correlation test was used to analyze the data. **Findings:** The results showed that the components of positive youth development, including competence, confidence, communication, temperament, and care, had a positive and significant correlation with truancy. **Conclusion:** Therefore, positive youth development played an important role in explaining adolescent truancy; in general, the findings of the study showed that the components of positive youth development can reduce truancy in students. As a result, designing interventions based on indicators of positive youth development is suggested as a basis for reducing school dropout in this group of individuals.

Keywords: Positive Youth Development, students, truancy





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



مقدمه

یکی از اهداف و وظایف مهم آموزش و پرورش، ایجاد زمینه جهت رشد همه جانبه فرد و تربیت انسان‌های سالم، مسئول و کارآمد برای ایفای نقش در زندگی فردی و اجتماعی است. از آنجایی که دانش‌آموزان رکن اساسی نظام آموزشی کشور هستند و در جهت دستیابی به اهداف نظام آموزشی نقش و جایگاه ویژه‌ای دارند، توجه به این قشر از جامعه به لحاظ آموزشی و تربیتی، باروری و شکوفایی هر چه بیشتر نظام آموزشی و تربیتی جامعه را موجب می‌گردد (امیری، ۲۰۲۳). شواهد تجربی نشان می‌دهد که کودکان و نوجوانان در سنین مدرسه با مسائل و مشکلات متعددی مواجه هستند. در این دوره لازم است اغلب وظایف شرایط جدید را برعهده بگیرند، در این فرآیند با همسالان و بزرگسالان خود ارتباط خوبی برقرار نمایند و در اغلب اموری که به مهارت‌های شناختی و تحصیلی نیاز دارند، شرکت کنند (دانگ^۱ و همکاران، ۲۰۲۲).

پژوهشگران، همواره از دیرباز سعی در تشخیص علل و عوامل مؤثر و تعیین کننده بر عملکرد دانش‌آموزان برای دستیابی به موفقیت و پیشرفت آن‌ها داشته‌اند؛ از این رو بررسی‌های گسترده‌ای در خصوص عوامل مؤثر بر یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان در سنین مدرسه صورت گرفته است. با توجه به اهمیت تحصیل در این دوران، یکی از عوامل مطرح که پژوهش‌های فراوانی را به خود معطوف داشته، تحصیل‌گریزی^۲ است. تحصیل‌گریزی به هر نوع غیبت عمدی، غیرقانونی و غیر مجاز از مدرسه اطلاق می‌شود که با غیبت همیشگی از مدرسه تفاوت دارد (بویراز^۳ و همکاران، ۲۰۱۹). همچنین حضور یافتن در مدرسه بدون شرکت فرد در کلاس‌ها نیز می‌تواند نشان دهنده تحصیل‌گریزی باشد؛ به‌طور کلی تحصیل‌گریزی را میتوان رفتار عدم حضور یافتن در مدرسه و کلاس درس تعریف کرد (هاستی^۴ و همکاران، ۲۰۲۱).

تحصیل‌گریزی و عوامل مؤثر بر آن همواره مورد توجه روان‌شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت بوده و طی سال‌های اخیر آنان درصدد شناسایی متغیرهایی هستند که با کمک آن‌ها بتوانند تحصیل‌گریزی را کاهش دهند. در یک تقسیم‌بندی کلی، بسیاری از پژوهشگران عوامل چهارگانه دانش‌آموز (عوامل فردی)، خانواده، مدرسه و اجتماع را به‌عنوان عوامل تأثیرگذار در تحصیل‌گریزی مطرح کرده‌اند (اوگیلیو^۵ و همکاران، ۲۰۱۹). تحصیل‌گریزی یک پدیده روانی اجتماعی است که به ویژه در ابتدای ورود به مدرسه نمود می‌یابد و به لحاظ آثار سوء بالقوه‌ای که در رفتار فرد دارد از دیگر ترس‌های دوران کودکی مهم‌تر است. درواقع مدرسه نماینده دنیای خارج و نوعی واقعیت است که با واقعیتی که کودک در خانه تجربه کرده است متفاوت است و امروزه تحصیل‌گریزی (از دیر رسیدن به کلاس تا عدم حضور در کلاس‌ها) یک معضل آموزشی و اجتماعی (اسکاریو^۶ و همکاران، ۲۰۲۲)؛ یک رفتار ضداجتماعی و گاهی یک عمل بزهکارانه است که به‌تدریج یک مسئله جدی برای مدارس، خانواده‌ها، جامعه و خود نوجوان تبدیل شده است. از میان این عوامل، با توجه به نقش کلیدی دانش‌آموز در زندگی و مسیر تحصیلی خود، این پژوهش با در نظر گرفتن متغیرهای تحول مثبت نوجوانی درصدد بررسی برخی از پیشایندهای فردی و شناختی‌انگیزشی تحصیل‌گریزی است.

همان‌طور که مطرح شد، از عوامل زمینه‌ساز در تحصیل‌گریزی، عوامل مرتبط با خود دانش‌آموز است. بر اساس نظریات تحول شناختی، اجتماعی و اخلاقی ارتباط دوسویه بین دانش‌آموز و بافت محیطی وجود دارد و یکی از رویکردهایی که به بررسی این موضوع توجه داشته، تحول مثبت نوجوانی است. در این راستا، تحول مثبت نوجوانی از جمله متغیرهای فردی است که به نظر می‌رسد نقش اساسی

1. Dong
2. academic avoidance
3. Boyraz
4. Hasty
5. Ogilvie
6. Escario



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

در تحصیل‌گریزی داشته باشد. در این دیدگاه به جای اینکه نوجوان دارای مشکل و کمبود در نظر گرفته شود، تاکید بر توانمندی‌ها و نیروهای درونی و فردی آنان است تا نوجوانان ضمن تعامل مناسب با محیط مهارت‌ها و توانمندی‌های خود را افزایش دهند. همچنین تاکید بر بافت و محیط مانند خانواده، مدارس و اجتماع است و آن‌ها را جزء سرمایه‌های تحولی انسان می‌داند (لرنر^۱ و همکاران، ۲۰۰۵). براساس برنامه‌های تحول مثبت نوجوانی افزایش مهارت‌ها، تقویت خانواده‌ها و نیرومندسازی نوجوانان رخ می‌دهد و نوجوان را میتوان در نقش‌های واقعی خود در جامعه به کار گمارد و در دستیابی آنان به سلامت جسمی و روانی کمک قابل توجهی کرد (بونل^۲ و همکاران، ۲۰۱۶). مدل‌های متعددی در این حیطه ارائه شده است که مهم‌ترین آن رویکرد C^۵ است. در این رویکرد پنج مشخصه شایستگی^۳، اطمینان^۴، ارتباط^۵، منش^۶ و مراقبت^۷ سنجیده می‌شود. شایستگی دیدگاه مثبت فرد از اعمال و رفتار خود در حوزه‌های اجتماعی، شناختی، تحصیلی، بهداشتی و حرفه‌ای است. اطمینان احساسی درونی از خود ارزشمندی و خودکارآمدی مثبت در فرد است. ارتباط نیز نحوه برقراری و ایجاد رابطه موثر فرد با دیگران و موسسات است و به گونه‌ای است که طرفین در ایجاد و حفظ رابطه مشارکت دارند. در تعریف منش، حفظ احترام به ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی، برخورداری از استانداردهای مناسب برای رفتار مطلوب ذکر شده است. مراقبت نیز احساس همدلی با دیگران است (لرنر و همکاران، ۲۰۰۵). سان و شک^۸ (۲۰۱۳) به بررسی رابطه تحول مثبت نوجوانی و مشکلات رفتاری پرداخته‌اند. نتایج نشان می‌دهد که مشکلات رفتاری در سنین نوجوانی با تحول مثبت در این دوره رابطه مثبت و معناداری دارد. همچنین، سایر نتایج بیانگر آن هستند که تحول مثبت نوجوانی به طور معکوس با مشکلات تحصیلی رابطه دارد (پیتمن^۹، ۲۰۱۷). در مجموع، بر اساس این پژوهش‌ها میتوان به نقش تحول مثبت نوجوانی در قلمرو تحصیل و آموزش پی برد.

همانطور که مطرح شد، تحصیل‌گریزی یکی از مسائل و مشکلات نظام آموزشی است که با پیامدهای نامطلوب فردی و اجتماعی بسیاری همراه است، تا جایی که بی‌توجهی به آن در نهایت به هدر رفتن سرمایه‌های اجتماعی یک جامعه منجر خواهد شد. بنابراین، بررسی مسائل اساسی موجود در زمینه تحصیل‌گریزی و شناسایی عواملی که می‌تواند موجب کاهش این امر شوند، جهت کاهش ارتکاب این ناسازگاری ضروری و حائز اهمیت است. بنابراین لازم است در این دوره دانش آموزان به توانمندی‌هایی مجهز باشند که با تکیه بر آن‌ها بتوانند این دوره تحصیلی را با موفقیت پشت سر گذاشته و به افرادی با سلامت روانی و کارآمد برای جامعه تبدیل شوند. بر اساس موارد ذکر شده و اینکه در ایران با توجه به اهمیت دانش آموزان تاکنون پژوهشی مبنی بر بررسی نقش شاخص‌های تحول مثبت نوجوانی در پیش‌بینی تحصیل‌گریزی دانش آموزان صورت نپذیرفته است؛ بررسی این مقوله می‌تواند در اقدامات مدیریتی در مدارس در حوزه سلامت و کاهش تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان کمک نماید. لذا تعیین رابطه شاخص‌های تحول مثبت نوجوانی با تحصیل‌گریزی دانش آموزان مسئله اصلی پژوهش حاضر است. در پاسخ به این ضرورت و با توجه به اینکه در پژوهش‌های پیشین به نقش عوامل فردی در ارتباط با تحصیل‌گریزی توجه کمتری شده است، این پژوهش به دنبال پاسخگویی به این مسئله است که آیا شاخص‌های تحول مثبت نوجوانی با تحصیل‌گریزی در دانش آموزان رابطه دارند؟

1. Lerner
2. Bonell
3. competence
4. confidence
5. connection
6. character
7. caring
8. Sun & Shek
9. Pittman



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



روش پژوهش

روش پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش آموزان مقطع متوسطه دوم شهر سمنان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند. کامری (۱۹۷۳، به نقل دلاور، ۱۳۹۱) معتقد است که در پژوهش‌های همبستگی، نمونه با حجم ۱۰۰ نفر ضعیف، ۲۰۰ نفر قابل قبول، ۳۰۰ نفر مناسب، ۵۰۰ نفر خیلی خوب و ۱۰۰۰ نفر عالی است. بنابراین در پژوهش حاضر با توجه به امکان ریزش نمونه‌ها و همچنین اطمینان بالای یافته‌ها و تعمیم دهی بهتر، نمونه‌ای برابر با ۳۵۰ نفر، به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند؛ بدین صورت که از هر منطقه یک مدرسه (در مجموع ۵ مدرسه) انتخاب شد. در نهایت از هر مدرسه ۳ کلاس (در مجموع ۱۵ کلاس) و از هر کلاس ۲۳ نفر (در مجموع ۳۵۰ نفر) انتخاب شد. جهت رعایت نکات اخلاقی پرسشنامه‌ها بدون نام بودند و پاسخگویی به سوالات اختیاری بود. شرکت کنندگان این اختیار را داشتند که اگر مایل به ادامه همکاری نبودند از ادامه تکمیل پرسشنامه‌ها انصراف دهند. در نهایت با حذف پرسشنامه‌های مخدوش یا ناقص، ۳۴۱ پرسشنامه تحلیل شد. داده‌ها با استفاده از همبستگی پیرسون^۱ تحلیل شدند.

ابزار

۱- **مقیاس مدرسه‌گریزی:** این مقیاس توسط خرمایی و صالح‌اردستانی (۱۳۹۴) ساخته شده و دارای ۲۰ گویه و دو مؤلفه بیزاری از تحصیل (سوالات ۲، ۴، ۶، ۷، ۹، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰) و مدرسه‌گریزی (سوالات ۱، ۳، ۵، ۸، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵) است. درجه‌بندی این گویه‌ها نیز در یک مقیاس ۵ درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) می‌باشد. صالح‌اردستانی (۱۳۹۸) روایی این مقیاس را با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی در دو عامل بیزاری از تحصیل و مدرسه‌گریزی تأیید نمود و ضرایب پایایی آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۹۳ و در خرده مقیاس‌های بیزاری از تحصیل ۰/۹۲ و مدرسه‌گریزی ۰/۸۳ گزارش کرده است. در پژوهش سبزیان و عبدلی (۱۴۰۲) ضریب آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۹۵ و برای مؤلفه بیزاری از تحصیل ۰/۹۳ و مدرسه‌گریزی ۰/۹۱ گزارش شده است. در پژوهش حاضر همسانی درونی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۲ بدست آمد.

۲- **پرسشنامه تحول مثبت نوجوانی:** این مقیاس، تحول مثبت نوجوانی را از طریق پنج مؤلفه شایستگی (۳ گویه)، اطمینان (۳ گویه)، ارتباط (۴ گویه)، خلق و خو (۴ گویه) و مراقبت (۳ گویه) اندازه‌گیری می‌کند که توسط گلدوف و همکاران (۲۰۱۴) در ۱۷ گویه ساخته شد. قابلیت اعتماد آن توسط میلوت (۲۰۱۴) با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۷۴ گزارش شده است. هر یک از شاخصه‌های شایستگی، اطمینان و مراقبت به وسیله سه گویه و خلق و خو و ارتباط به وسیله آزمون چهار گویه اندازه‌گیری می‌شود. قابلیت اعتماد آن در پژوهش مرادی و همکاران (۱۳۹۷) ضریب آلفای کرونباخ و ضریب اعتبار بازآزمایی در کل نمونه به ترتیب ۰/۷۴ تا ۰/۸۳ به دست آمد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد ساختار سیاهه برازش قابل قبول با داده‌ها دارد و همه شاخص‌های نیکویی برازش، مدل را تأیید کردند. همچنین نتایج نشان‌دهنده روایی سازه و تأیید ساختار عاملی سیاهه بود. در پژوهش حاضر همسانی درونی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰ بدست آمد.

یافته‌ها

به لحاظ جنسیت ۲۲۰ نفر (۶۴/۵ درصد) دختر و ۱۲۱ نفر (۳۵/۵ درصد) پسر بودند. همچنین، ۴۷ نفر (۱۳/۸ درصد) در پایه تحصیلی دهم، ۱۱۶ نفر (۳۴/۰ درصد) در پایه تحصیلی یازدهم و ۱۷۸ نفر (۵۲/۲ درصد) در پایه تحصیلی دوازدهم مشغول به تحصیل بودند. میانگین سنی شرکت کنندگان در مطالعه حاضر ۱۶/۸۹ سال با انحراف معیار ۱/۴۹ و دامنه سنی بین ۱۵ تا ۱۸ سال بود. دامنه سنی



شرکت کنندگان در مطالعه حاضر بین ۱۶ تا ۱۸ سال و میانگین سنی آن‌ها ۱۷/۰۴ سال با انحراف معیار ۰/۸۲ است. آماره‌های توصیفی متغیرهای مورد مطالعه در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	زیر مقیاس	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
تحول مثبت نوجوانی	شایستگی	۸/۶۳	۲/۲۷	-۰/۳۲	-۰/۸۳
	اطمینان	۹/۳۲	۷/۴۸	۰/۲۲	۰/۰۵
	منش	۱۰/۸۰	۲/۸۲	-۰/۳۵	-۰/۸۵
	مراقبت	۱۰/۸۹	۳/۲۲	-۰/۲۶	-۱/۰۷
	ارتباط	۱۳/۴۶	۳/۹۷	-۰/۴۲	-۰/۲۷
تحول مثبت نوجوانی		۵۳/۱۱	۱۲/۶۸	۰/۸۰	۰/۴۲
تحصیل گریزی	-	۳۹/۶۸	۱۲/۲۱	۰/۴۵	۰/۲۱

در جدول فوق میانگین و انحراف استاندارد نمرات مربوط به متغیرهای پژوهش ارائه شده است. همچنین در دو ستون دیگر جدول نتایج کجی^۱ و کشیدگی^۲ جهت نرمال بودن داده‌ها آمده است. همانگونه که مشاهده می‌شود شاخص‌های کجی و کشیدگی همه متغیرهای آشکار بین ۲- و ۲ قرار دارد که و حاکی از نرمال بودن توزیع متغیرها و مناسب بودن آن‌ها جهت انجام تحلیل است. جهت بررسی فرضیه پژوهش، آزمون همبستگی پیرسون اجرا شد و چند مفروضه اصلی، شامل داده‌های گمشده^۳، نرمال بودن^۴ و هم خطی چندگانه^۵ بررسی شد. در پژوهش حاضر از روش جایگزینی^۶ داده‌های گمشده با میانگین استفاده شد و جهت بررسی نرمال بودن متغیرها از کجی و کشیدگی متغیرها استفاده گردید. دامنه مقادیر ضریب کجی از -۰/۴۲ تا ۰/۸۰ و دامنه مقادیر ضریب کشیدگی از ۰/۴۲ تا ۱/۰۷ بود. در مجموع مقادیر کجی و کشیدگی مربوط به تمام متغیرهای مشاهده شده، بین ۲+ تا ۲- بود که بیانگر آن است که توزیع هیچ کدام از متغیرهای مشاهده شده، تفاوت معنی‌دار با توزیع نرمال ندارد. همچنین نتایج آزمون کلموگروف-اسمیرنف^۷ حاکی از توزیع نرمال متغیرها بود ($P > 0.05$). جهت بررسی رابطه بین مولفه‌های تحول مثبت نوجوانی (شایستگی، اطمینان، ارتباط، خلق و خو و مراقبت) با تحصیل‌گریزی در دانش‌آموزان از همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱- شایستگی	۱					
۲- اطمینان	۰/۱۷**	۱				
۳- منش	۰/۲۶**	۰/۱۳*	۱			
۴- مراقبت	۰/۲۱**	۰/۱۷**	۰/۷۷**	۱		
۵- ارتباط	۰/۰۷	۰/۱۷**	۰/۳۷**	۰/۵۲**	۱	
۶- تحصیل‌گریزی	-۰/۲۸**	-۰/۳۰**	-۰/۵۴**	-۰/۴۳**	-۰/۳۸**	۱

1. Skewness
2. Kurtosis
3. Missing
4. Normality
5. Multicollinearity
6. Replacement
7. Kolmogorov-Smirnov test



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

$**P < .01$

براساس جدول فوق، بین مولفه‌های تحول مثبت نوجوانی شامل شایستگی ($r = -.028$, $p < .01$)، اطمینان ($r = -.030$, $p < .01$)، منش ($r = -.054$, $p < .01$)، مراقبت ($r = -.043$, $p < .01$) و ارتباط ($r = -.038$, $p < .01$) با مدرسه‌گرایی رابطه منفی و معنادار وجود دارد ($P < .01$)؛ به نحوی که با افزایش مولفه‌های تحول مثبت نوجوانی شامل شایستگی، اطمینان، ارتباط، خلق و خو و مراقبت میزان تحصیل‌گرایی کاهش می‌یابد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه شاخص‌های تحول مثبت نوجوانی با تحصیل‌گرایی دانش‌آموزان انجام گرفت. نتایج حاکی از آن بود که بین مولفه‌های تحول مثبت نوجوانی شامل شایستگی، اطمینان، ارتباط، خلق و خو و مراقبت با تحصیل‌گرایی در دانش‌آموزان رابطه منفی معنی‌داری وجود دارد که با نتایج پژوهش کانر و وکسلر (۲۰۱۷) و هایت و همکاران (۲۰۱۲) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت دانش‌آموزانی که از تحصیل و محیط مدرسه‌گرازان هستند، طیف وسیعی از مشکلات از جمله عدم کفایت اجتماعی را دارا هستند و از این رو در روابط بین‌فردی خود نیز دچار مشکل می‌شوند (اوگیلیو و همکاران، ۲۰۱۹). یکی از فرضیات رویکرد تحول مثبت نوجوانی، این است که مؤلفه‌های تحول مثبت نوجوانی با انواع رفتارهای مشکل‌ساز رابطه معکوس دارند و بهترین متغیر پیشگیری مشکلات مرتبط با تحول و رفتار نوجوانان ارتقای تحول مثبت است و لذا، هرچه میزان مؤلفه‌های تحول مثبت در فرد افزایش یابد، رفتارهای مشکل‌ساز نظیر بیزاری از تحصیل کاهش می‌یابد (لرنر و استنبرگ، ۲۰۰۹). با این حال، اغلب مواقع دانش‌آموزان نه به صورت فیزیکی بلکه به صورت روانشناختی نیز، تحصیل و مدرسه را ترک می‌کنند؛ بدین صورت که دانش‌آموز در مدرسه حضور دارد، اما در صورتی که فشارهای موقعیتی و الزامات خانوادگی و محیطی وجود نداشته باشد، به ترک تحصیل اقدام می‌نماید. این وضعیت روانشناختی تحت عنوان تحصیل‌گرایی مفهوم‌سازی شده است تا افزون بر مفهوم گریز از مدرسه، بیزاری تحصیلی را نیز دربرگیرد (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۳). بنابراین، دانش‌آموزان با سرمایه‌های تحولی بیشتر، مشکلات اجتماعی و تحصیلی کمتر را گزارش داده‌اند (بنسون و همکاران، ۲۰۱۱).

همچنین در بافت مدرسه هر میزان که کادر آموزشی با برقراری رابطه مثبت با دانش‌آموزان تلاش در افزایش انگیزه تحصیلی داشته باشند، دانش‌آموزان، اجتناب کمتری را نشان می‌دهند (گلدوبر و همکاران، ۲۰۱۳). هرچه بزرگسالان مشکلات را بیشتر انکار کنند و ارتباط مثبت و شایسته با جوانان برقرار نکنند، نوجوانان بیزاری بیشتری را نسبت به مدرسه گزارش می‌کنند (راگرس، ۲۰۱۳). به عبارت دیگر، برقراردادن رابطه مثبت با دانش‌آموز در مدرسه و فقدان ارتباط که جز پنج عامل تحول مثبت نوجوانی است، به ایجاد بیزاری از مدرسه و تحصیل‌گرایی می‌انجامد. طبق نتایج، شایستگی به طور منفی قادر به پیش‌بینی تحصیل‌گرایی است. شایستگی نشان‌دهنده سازگاری مؤثر در یک محیط معین نظیر مدرسه است. از دیدگاه رشد، شایستگی را می‌توان به عنوان تسلط بر وظایف کلیدی رشدی که نشانه انطباق مؤثر در یک مرحله خاص زندگی و به وسیله یک زمینه تاریخی و فرهنگی خاص تعیین می‌کند، درک کرد (بنسون، ۲۰۰۴). پنج شایستگی اساسی وجود دارد که شامل احساس مثبت از خود، خودکنترلی، مهارت‌های تصمیم‌گیری، سیستم اخلاقی اعتقادی و ارتباط اجتماعی است. اگرچه این شایستگی‌ها با هم مرتبط هستند (به عنوان مثال، سطوح بالاتر خودکنترلی منجر به تصمیم‌گیری بهتر می‌شود)، هر یک به تنهایی مورد توجه قرار گرفته است. آن‌ها همچنین ارتباط نزدیکی با سرمایه‌ها و نقاط قوت فردی دارند. براین اساس سطوح بالای این شایستگی‌ها نشانگر رشد مثبت نوجوانان و سطوح پایین این شایستگی‌ها احتمال بیزاری از تحصیل را در دانش‌آموزان افزایش می‌دهند. نتایج پژوهش کیانی (۱۳۹۴) نیز نشان دادند اجرای برنامه تحول مثبت نوجوانی



سبب افزایش شایستگی اجتماعی در نوجوانان می شود که این مسئله کاهش باورهای منفی به تحصیل را پیش بینی می کند. بنابراین فراهم کردن زمینه و شرایط برای ارتباط شایستگی ها با تحصیل گریزی و پیشگیری، لازم است.

از طرف دیگر، هرچه اطمینان یعنی خودارزشمندی و خودکارآمدی در فرد قوی تر باشد، تحصیل گریزی در او به مراتب پایین تر است (ازر و همکاران، ۲۰۱۱). برخی افراد ممکن است در پاسخ به کاهش اطمینان به رفتارهای اجتنابی متوسل شوند تا با این شیوه بر احساس کاهش اطمینان به خود سرپوش گذارند (دلزان و همکاران، ۲۰۱۵). در مجموع، تمام ویژگی ها و پژوهش های مذکور بیان کننده رابطه منفی میان مؤلفه های اطمینان (احساس درونی از خودکارآمدی و خودارزشمندی مثبت)، منش (احترام به هنجارهای فرهنگی و اجتماعی)، مراقبت (احساس همدلی و همدردی با دیگران) و شایستگی تحصیلی (که از مؤلفه های تحول مثبت نوجوانی است) با تحصیل گریزی است؛ بنابراین، افزایش و ارتقا در مؤلفه های تحول مثبت نوجوانی به کاهش تحصیل گریزی در دانش آموزان می انجامد.

محدود بودن جامعه آماری این پژوهش به دانش آموزان شهر سمنان یکی از محدودیت های عمده این مطالعه محسوب می شود؛ از این رو در تعمیم نتایج آن باید جانب احتیاط را رعایت کرد. سنجش متغیرها در این پژوهش به صورت خود گزارش دهی انجام شده است. این نوع سنجش ممکن است در مواردی برخی روابط بین متغیرها را با مطلوب نمایی اجتماعی همراه سازد. این مطالعه یک مطالعه همبستگی است که نمیتوان از نتایج آن تفسیرهای علی به عمل آورد. پژوهش حاضر بر روی دانش آموزان معمولی و در حال تحصیل انجام شده است، پیشنهاد می شود این پژوهش بر روی افرادی که از تحصیل گریزان هستند یا ترک تحصیل کرده اند، انجام شود تا نتایج قابل اطمینان تری را فراهم کنند. پیشنهاد می شود نقش و ارتباط سایر متغیرهای تأثیرگذار بر تحصیل گریزی بررسی شوند تا دانش منسجمی درباره تحصیل گریزی در مدارس و روابط این سازه با سایر سازه ها که قابلیت بیشتری در برنامه ریزی های مربوطه دارد، حاصل شود. همچنین، پیشنهاد می شود جهت کاهش تحصیل گریزی در نوجوانان از آموزش های مربوط به مؤلفه های تحول مثبت نوجوانی در حین برنامه هایی آموزشی و فرهنگی که برای آنان طراحی و تدارک دیده می شود استفاده کرد. در این خصوص روان شناسان متمرکز بر روانشناسی مثبت نگر، به خوبی می توانند به دانش آموزان یاری برسانند.

منابع

- خرمایی، فرهاد و صالح اردستانی، سمیران (۱۳۹۴). پیش بینی تحصیل گریزی بر اساس رویکرد یادگیری با میانجی گری جهت گیری اهداف. سومین همایش ملی روان شناسی مدرسه، دانشگاه الزهرا (س). تهران.
- سبزیان، سعیده و عبدلی، افسانه (۱۴۰۲). مدل یابی ساختاری امنیت در مدرسه با آمادگی به اعتیاد در دانش آموزان: نقش واسطه ای تحصیل گریزی. فصلنامه علمی اعتیاد پژوهی، ۱۷(۶۷)، ۱۵۲-۱۲۷.
- مرادی، خدیجه؛ اسدزاده، حسن؛ کرمی، ابولفضل و نجفی، محمود (۱۳۹۷). ویژگی های روانسنجی سیاهه تحول مثبت نوجوانان. روانشناسی تحولی، ۵۵(۵)، ۳۲۷-۳۱۵.
- Amiri, E. (2023). Flourishing of Positive Psychology in Education: 'Emotional Turn' and Measurement Issues. *Journal of Humanities and Social Sciences Studies*, 5(8), 10-18.
- Bonell, C., Hinds, K., Dickson, K., Thomas, J., Fletcher, A., Murphy, S., & Campbell, R. (2016). What is positive youth development and how might it reduce substance use and violence? A systematic review and synthesis of theoretical literature. *BMC public health*, 16(1), 135-140.
- Boyras, G., Zhu, Y., & Waits, J. B. (2019). Avoidance coping and academic locus of control as mediators of the relationship between posttraumatic stress and academic achievement among first-year college students. *Anxiety, Stress, & Coping*, 32(5), 545-558.
- Dong, Z., Zhou, S., Case, A. S., & Zhou, W. (2022). The Relationship Between Perceived Parenting Style and Social Anxiety: A Meta-analysis of Mainland Chinese Students. *Child Psychiatry & Human Development*, 1-15.



- Escario, J. J., Giménez-Nadal, J. I., & Wilkinson, A. V. (2022). Predictors of adolescent truancy: The importance of cyberbullying, peer behavior, and parenting style. *Children and Youth Services Review*, 143, 106692.
- Hasty, L. M., Malanchini, M., Shakeshaft, N., Schofield, K., Malanchini, M., & Wang, Z. (2021). When anxiety becomes my propeller: Mental toughness moderates the relation between academic anxiety and academic avoidance. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 368-390.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., ... & Smith, L. M. (2005). Positive Youth Development, Participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents findings from the first wave of the 4-H study of Positive Youth Development. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17-71.
- Ogilvie, S., Head, S., Parekh, S., Heintzman, J., & Preyde, M. (2019). Association of school engagement, academic difficulties and school avoidance with psychological difficulties among adolescents admitted to a psychiatric inpatient unit. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 36, 419-427.
- Pittman, K. (2017). Why after-school matters for positive youth development. In *After-School Programs to Promote Positive Youth Development: Integrating Research into Practice and Policy, Volume 1* (pp. 1-12). Cham: Springer International Publishing.
- Sun, R. C., & Shek, D. T. (2013). Longitudinal influences of positive youth development and life satisfaction on problem behavior among adolescents in Hong Kong. *Social Indicators Research*, 114(3), 1171-1197.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



اثربخشی برنامه‌های یادگیری مشارکتی مبتنی بر هوش مصنوعی بر درک مفاهیم درسی دانش‌آموزان

مهتاب بهرامی کهیش نژاد

کارشناس مهندسی نرم افزار، دانشگاه آزاد، واحد شوش، ایران

Bahramimahtab93@gmail.com

نوری شجاع نژاد

کارشناس حسابداری، دانشگاه آزاد، واحد شوش، ایران

Mshojanezhad10@gmail.com

زینب آل کثیر

کارشناس تربیت بدنی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید باهنر، شیراز، ایران

alkasirzeinab35@gmail.com

نرگس آلکثیر

کارشناس آموزش تاریخ، دانشگاه فرهنگیان، پردیس آیت الله کمال وند، خرم آباد، ایران (نویسنده مسئول)

alkasirnarges6@gmail.com

چکیده

هدف پژوهش تعیین اثربخشی برنامه‌های یادگیری مشارکتی مبتنی بر هوش مصنوعی بر درک مفاهیم درسی دانش‌آموزان بود. این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از لحاظ روش از نوع آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری این پژوهش شامل ۳۰ نفر از دانش‌آموزان شهر شوش در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بودند. ۳۰ دانش‌آموزان به روش نمونه‌گیری در دسترس به عنوان نمونه انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفره (۱۵ نفر گروه آزمایش و ۱۵ نفر گروه کنترل) جایگزین شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌ی درک مفاهیم درسی دانش‌آموزان (CMUQ) استفاده شد. شرکت‌کنندگان گروه آزمایش، ۸ جلسه برنامه‌ی آموزش برنامه‌های یادگیری مشارکتی مبتنی بر هوش مصنوعی را دریافت نمودند. داده‌ها با استفاده از روش آماری تحلیل کوواریانس، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌ها نشان داد که فرضیه‌ی پژوهش مبنی بر اثربخشی برنامه‌های یادگیری مشارکتی مبتنی بر هوش مصنوعی بر درک مفاهیم درسی دانش‌آموزان مورد تأیید قرار گرفته است ($p < 0/01$). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که استفاده از برنامه‌ی آموزش راهبردهای یادگیری می‌تواند منجر به افزایش درک مفاهیم درسی دانش‌آموزان شود.

واژگان کلیدی: برنامه‌های یادگیری مشارکتی، هوش مصنوعی، درک مفاهیم درسی، دانش‌آموزان.



The effectiveness of collaborative learning programs based on artificial intelligence on students' understanding of course concepts

Mahtab Bahrami-Kohishnejad

Bachelor of Software Engineering, Azad University, Shush Branch, Iran
Bahramimahtab93@gmail.com

Nouri Shojanejad

Bachelor of Accounting, Azad University, Shush Branch, Iran
Mshojanezhad10@gmail.com

Zeinab Alkasir

Bachelor of Physical Education, Farhangian University, Shahid Bahonar Campus, Shiraz, Iran
alkasirzeinab35@gmail.com

Narges Alkasir

Bachelor of History Education, Farhangian University, Ayatollah Kamalvand Campus, Khorramabad, Iran (Corresponding author)
alkasirnarges6@gmail.com

Abstract

The aim of the study was to determine the effectiveness of collaborative learning programs based on artificial intelligence on students' understanding of course concepts. This study was applied in terms of purpose and experimental in terms of method with a pre-test-post-test design with a control group. The statistical population of this study included 30 students from the city of Shush in 1403-1404. 30 students were selected as samples using the convenience sampling method and randomly assigned to two groups of 15 (15 in the experimental group and 15 in the control group). The Student Understanding Questionnaire (CMUQ) was used to collect data. Participants in the experimental group received 8 sessions of the collaborative learning program based on artificial intelligence. The data were analyzed using the statistical method of analysis of covariance. The findings showed that the research hypothesis regarding the effectiveness of AI-based collaborative learning programs on students' understanding of course concepts was confirmed ($p < 0.01$). Therefore, it can be concluded that using a learning strategies training program can increase students' understanding of course concepts.

Keywords: Collaborative learning programs, artificial intelligence, understanding of course concepts, students.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



مقدمه

تحولات گسترده در حوزه آموزش و یادگیری در دهه‌های اخیر، روش‌های سنتی تدریس را به چالش کشیده و ضرورت استفاده از شیوه‌های نوین آموزشی را بیش از پیش نمایان کرده است. یادگیری مشارکتی یکی از رویکردهای مؤثر در این زمینه است که بر اساس تعامل و همکاری دانش‌آموزان شکل گرفته و به‌عنوان یکی از مهم‌ترین شیوه‌های یادگیری فعال در نظام‌های آموزشی مدرن شناخته می‌شود (جانسون و جانسون، ۲۰۱۹). این روش برخلاف تدریس سنتی که بر انتقال یک‌طرفه اطلاعات از معلم به دانش‌آموز متکی است، یادگیرندگان را به مشارکت فعال، تفکر انتقادی و تبادل دانش در محیطی تعاملی تشویق می‌کند (گیلیز، ۲۰۱۶). در این روش، دانش‌آموزان از طریق تعاملات گروهی، همکاری و بحث در مورد مفاهیم درسی، یادگیری مؤثرتری را تجربه کرده و به درک عمیق‌تری از مطالب آموزشی دست می‌یابند (اسلاوین، ۲۰۲۰).

در روش‌های تدریس سنتی، یادگیری معمولاً منفعلانه بوده و مشارکت دانش‌آموزان در کلاس محدود است. در مقابل، یادگیری مشارکتی، دانش‌آموزان را در فرایند یادگیری درگیر کرده و باعث افزایش انگیزه آن‌ها برای کسب دانش می‌شود (جانسون و جانسون، ۲۰۱۹). پژوهش‌های مختلف نشان داده‌اند که در کلاس‌هایی که از یادگیری مشارکتی استفاده می‌شود، دانش‌آموزان با شور و اشتیاق بیشتری در فعالیت‌های درسی مشارکت کرده و توانایی بهتری در حل مسائل و یادگیری مستقل از خود نشان می‌دهند (گیلیز، ۲۰۱۶). این روش همچنین به تقویت مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی دانش‌آموزان کمک می‌کند، زیرا آن‌ها در گروه‌های کوچک به بررسی و تحلیل مفاهیم درسی پرداخته و مسئولیت یادگیری خود و سایر اعضای گروه را بر عهده می‌گیرند. این فرایند نه تنها موجب افزایش تعاملات اجتماعی و ایجاد حس مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان می‌شود، بلکه آن‌ها را برای کار گروهی و حل تعارضات در آینده نیز آماده می‌کند (اسلاوین، ۲۰۲۰).

درک مفاهیم درسی یکی از اهداف کلیدی هر نظام آموزشی محسوب می‌شود. با این حال، در روش‌های تدریس سنتی، دانش‌آموزان اغلب مطالب را به‌صورت حفظی یاد می‌گیرند و توانایی استفاده از آن‌ها را در شرایط جدید ندارند. در مقابل، یادگیری مشارکتی به یادگیری عمیق و پایدار تأکید دارد و باعث می‌شود که دانش‌آموزان از طریق بحث و استدلال، مفاهیم را بهتر درک کرده و اطلاعات را به حافظه بلندمدت خود منتقل کنند (جانسون و جانسون، ۲۰۱۹). تحقیقات نشان داده‌اند که دانش‌آموزانی که در محیط‌های مشارکتی فعالیت دارند، میزان درک و یادگیری بهتری از مفاهیم درسی نسبت به همسالان خود در کلاس‌های سنتی دارند. در این روش، آن‌ها نه تنها با مطالب درسی تعامل بیشتری برقرار می‌کنند، بلکه مجبور هستند آن را به‌صورت عملی در گروه‌های خود به کار ببرند. این امر باعث می‌شود که فرایند یادگیری به یادگیری فعال و کاربردی تبدیل شده و احتمال فراموشی مطالب کاهش یابد (گیلیز، ۲۰۱۶). همچنین، در یادگیری مشارکتی، زمانی که دانش‌آموزان مفاهیم را برای همدیگر توضیح می‌دهند، این فرایند موجب درک عمیق‌تر و پایدارتری از مطالب درسی در آن‌ها می‌شود (اسلاوین، ۲۰۲۰).

انگیزه تحصیلی یکی از عوامل کلیدی در موفقیت دانش‌آموزان است. روش‌های سنتی تدریس، معمولاً بر اساس ارزیابی‌های فردی و رقابتی شکل گرفته‌اند که می‌تواند فشار زیادی بر دانش‌آموزان وارد کند. در مقابل، در یادگیری مشارکتی، دانش‌آموزان در فضایی حمایت‌گرا یاد می‌گیرند و به جای رقابت با یکدیگر، به همکاری و کمک به همسالان خود می‌پردازند (جانسون و جانسون، ۲۰۱۹). این مسئله باعث افزایش احساس تعلق به گروه، ایجاد حس ارزشمندی و در نتیجه تقویت انگیزه تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود (گیلیز، ۲۰۱۶). علاوه بر این، یادگیری مشارکتی تأثیر مثبتی بر خودکارآمدی تحصیلی دارد. زمانی که دانش‌آموزان در گروه‌های کوچک یادگیری، موفق به حل مسائل و درک بهتر مفاهیم می‌شوند، احساس توانمندی بیشتری پیدا می‌کنند و باور آن‌ها نسبت به



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



قابلیت‌های خود افزایش می‌یابد (اسلاوین، ۲۰۲۰). این امر به آن‌ها کمک می‌کند تا با اعتمادبه‌نفس بیشتری در فعالیت‌های درسی شرکت کنند و از چالش‌های یادگیری استقبال نمایند.

علی‌رغم مزایای گسترده یادگیری مشارکتی، اجرای موفق این روش در کلاس‌های درس، مستلزم غلبه بر برخی چالش‌هاست. یکی از مهم‌ترین چالش‌ها، مدیریت گروه‌ها و ایجاد تعادل در مشارکت دانش‌آموزان است. در برخی موارد، ممکن است دانش‌آموزان قوی‌تر نقش فعال‌تری در گروه ایفا کرده و دانش‌آموزان ضعیف‌تر در حاشیه قرار بگیرند. برای جلوگیری از این مشکل، معلمان باید راهکارهایی را برای توزیع عادلانه مسئولیت‌ها در گروه‌های یادگیری مشارکتی طراحی کنند (جانسون و جانسون، ۲۰۱۹). چالش دیگر، مقاومت برخی دانش‌آموزان در برابر کار گروهی است. برخی از دانش‌آموزان ممکن است به یادگیری فردی عادت داشته باشند و تمایلی به همکاری با دیگران نشان ندهند. در این شرایط، معلمان باید از طریق ایجاد انگیزه، تشویق و ارائه بازخورد مناسب، دانش‌آموزان را به تعامل و مشارکت فعال‌تر در گروه‌ها ترغیب کنند (گیلیز، ۲۰۱۶).

با توجه به اهمیت یادگیری مشارکتی و تأثیر آن بر درک مفاهیم درسی دانش‌آموزان، پژوهش حاضر به بررسی اثربخشی این روش آموزشی می‌پردازد. این پژوهش تلاش دارد تا با تحلیل علمی و تجربی، نقش یادگیری مشارکتی را در بهبود کیفیت یادگیری و افزایش مشارکت دانش‌آموزان در کلاس‌های درس مورد ارزیابی قرار دهد. نتایج این تحقیق می‌تواند برای معلمان، سیاست‌گذاران آموزشی و برنامه‌ریزان درسی مفید باشد و به بهینه‌سازی شیوه‌های تدریس در نظام‌های آموزشی کمک کند.

روش پژوهش:

پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از لحاظ روش از نوع آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری این پژوهش شامل ۳۰ نفر از دانش‌آموزان هنرستان شهر شوش در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بودند. ۳۰ دانش‌آموزان به روش نمونه‌گیری در دسترس به عنوان نمونه انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفره (۱۵ نفر گروه آزمایش و ۱۵ نفر گروه کنترل) جابجین شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌ی درک مفاهیم درسی دانش‌آموزان (CMUQ) استفاده شد. شرکت‌کنندگان گروه آزمایش، ۸ جلسه برنامه‌ی را دریافت نمودند.

- **مقیاس درک مفاهیم درسی دانش‌آموزان (CMUQ):** در این پژوهش، برای سنجش میزان درک مفاهیم درسی دانش‌آموزان از پرسشنامه درک مفاهیم درسی استفاده شده است. این پرسشنامه شامل ۴۰ سؤال است که چهار بعد اصلی تسلط بر مفاهیم درسی، توانایی انتقال و کاربرد دانش، درک عمیق مفاهیم و استدلال و حل مسئله را ارزیابی می‌کند. پاسخ‌ها بر اساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای (کاملاً مخالف = ۱ تا کاملاً موافق = ۵) نمره‌گذاری می‌شوند. این ابزار در مطالعات مختلف مورد استفاده قرار گرفته و روایی محتوایی و سازه‌ای آن توسط متخصصان آموزشی تأیید شده است. همچنین، پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ بین ۰.۸۵ تا ۰.۹۱ گزارش شده است که نشان‌دهنده اعتبار بالای آن برای سنجش میزان درک مفاهیم درسی دانش‌آموزان می‌باشد (محمدی، ۱۳۹۸؛ احمدی و همکاران، ۱۴۰۰).

این مقیاس به‌عنوان ابزاری معتبر در پژوهش‌های مرتبط با یادگیری و آموزش مورد استفاده قرار گرفته و می‌تواند دیدگاه جامعی از میزان درک دانش‌آموزان نسبت به مفاهیم درسی و توانایی آن‌ها در به‌کارگیری دانش در موقعیت‌های جدید ارائه دهد.



جدول ۱- محتوای جلسات آموزش راهبردهای یادگیری

جلسه	خلاصه جلسه
اول	آشنایی با مفاهیم اولیه : معرفی هوش مصنوعی و کاربردهای آن در آموزش، معرفی یادگیری مشارکتی و مزایای آن، بررسی نحوه ترکیب یادگیری مشارکتی با فناوری‌های نوین، انجام فعالیت گروهی برای آشنایی دانش‌آموزان با کار گروهی
دوم	استفاده از ابزارهای هوش مصنوعی در یادگیری: معرفی نرم‌افزارها و پلتفرم‌های مبتنی بر هوش مصنوعی، آموزش نحوه استفاده از ابزارهای هوشمند در مطالعه و انجام تکالیف، تمرین عملی در گروه‌ها با استفاده از ابزارهای معرفی شده
سوم	یادگیری شخصی‌سازی شده با هوش مصنوعی: بررسی نحوه تحلیل داده‌های دانش‌آموزان توسط سیستم‌های هوشمند، معرفی سیستم‌های یادگیری تطبیقی برای تنظیم مسیر آموزشی، اجرای یک سناریوی آموزشی که در آن هر گروه مسیر یادگیری خود را تعیین کند
چهارم	تقویت تعاملات گروهی با هوش مصنوعی: بررسی چالش‌های کار گروهی و راه‌های حل آن با هوش مصنوعی تمرین عملی: حل یک مسئله گروهی با استفاده از دستیارهای هوشمند، بازخورددهی گروه‌ها به یکدیگر و اصلاح فرآیند کار تیمی
پنجم	حل مسئله و تفکر انتقادی با هوش مصنوعی: معرفی ابزارهای تحلیل داده و روش‌های حل مسئله، فعالیت گروهی برای حل یک مسئله درسی با کمک هوش مصنوعی، بحث و تحلیل در مورد راه‌حل‌های ارائه‌شده توسط گروه‌ها
ششم	ارزیابی عملکرد و بازخورد هوشمند: معرفی روش‌های ارزیابی عملکرد تحصیلی توسط هوش مصنوعی، بررسی نقش بازخوردهای فوری در بهبود یادگیری، تمرین عملی: کار با یک سیستم ارزیابی خودکار و تحلیل نتایج
هفتم	پروژه عملی یادگیری مشارکتی مبتنی بر هوش مصنوعی: تشکیل گروه‌ها و تعریف یک پروژه مرتبط با موضوعات درسی، استفاده از ابزارهای هوش مصنوعی برای جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات، ارائه نتایج پروژه‌ها و دریافت بازخورد از سایر گروه‌ها
هشتم	جشن یادگیری و مرور تجربیات: مرور تجربیات خود را از یادگیری مشارکتی و استفاده از هوش مصنوعی بیان کند. بازی و رقابت: برگزاری یک مسابقه گروهی با استفاده از ابزارهای هوش مصنوعی برای حل یک چالش علمی یا درسی. ارائه پروژه‌ها: هر گروه به‌صورت کوتاه پروژه خود را ارائه دهد و نظرات هم‌کلاسی‌ها را دریافت کند. بازخورد جذاب: استفاده از روش‌های خلاقانه مثل رأی‌گیری دیجیتال یا کامنت‌گذاری برای انتخاب پروژه‌های برتر. اهدای جوایز و تقدیر: به گروه‌های فعال و خلاق جوایز نمادین داده شود تا انگیزه آن‌ها افزایش یابد.

یافته ها

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد درک مفاهیم درسی در دو گروه کنترل و آزمایش

متغیر	مرحله	گروه	
		آزمایش	کنترل
درک مفاهیم درسی	پیش‌آزمون	میانگین ۲۹/۱۹ انحراف استاندارد ۶/۹۴	میانگین ۲۳/۸۱ انحراف استاندارد ۸/۸۹
	پس‌آزمون	میانگین ۳۹/۱۵ انحراف استاندارد ۴/۱۴	میانگین ۲۴/۲۷ انحراف استاندارد ۸/۴۰

برای آزمون فرضیه از تجزیه و تحلیل کوواریانس استفاده شد. تجزیه و تحلیل کوواریانس یک روش آماری است که به‌منظور تعدیل تفاوت‌های اولیه‌ی آزمودنی‌ها به کار می‌رود. بدین ترتیب که هر یک از نمرات در پیش‌آزمون به‌عنوان هم‌تغییر در نمرات پس‌آزمون به کار برده می‌شود. در تجزیه و تحلیل کوواریانس رعایت برخی از مفروضه‌ها (مانند نرمال بودن توزیع داده‌ها، همگنی شیب خط رگرسیون و همگنی واریانس‌های خطا) الزامی است. در این پژوهش نیز ابتدا به بررسی این مفروضه‌ها پرداخته شد و سپس از آنجایی که این مفروضه‌ها (نرمال بودن توزیع داده‌ها با آزمون شاپیرو-ویلک: $P > 0.01$ ، همگنی شیب خط رگرسیون: $P > 0.01$ و همگنی واریانس‌های خطا با آزمون لوین: $P > 0.01$) برقرار بودند، از تجزیه و تحلیل کوواریانس به‌منظور مقایسه‌ی میانگین نمره‌ی درک مفاهیم درسی گروه‌های آزمایش و کنترل در پس‌آزمون استفاده شد که نتایج آن در جدول ذیل ارائه شده است.





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



جدول ۳: تجزیه و تحلیل کوواریانس برای مقایسه‌ی میانگین نمره‌ی درک مفاهیم درسی گروه آزمایش و کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجات آزادی	میانگین مجزورات	F	Sig	اندازه اثر
گروه	۵۶/۰۵	۱	۵۶/۰۵	۱۲/۸۸	۰/۰۰۶	۰/۲۶۴
خطا	۱۲۳/۴۲	۲۱	۵/۲۹			

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود ($F=12/88, P<0/01$)، پس از تعدیل نمره‌های پیش‌آزمون، تفاوت بین گروه آزمایش و کنترل در سطح آلفای ۰/۰۱ معنادار است؛ بنابراین، فرضیه‌ی پژوهش مبنی بر اثربخشی برنامه‌های یادگیری مشارکتی مبتنی بر هوش مصنوعی بر درک مفاهیم درسی دانش‌آموزان و تفاوت بین گروه آزمایش و کنترل از لحاظ میزان درک مفاهیم درسی در پس‌آزمون مورد تأیید قرار می‌گیرد.

جدول ۴: لامبدای ویلکز برای تحلیل اثر گروه‌های آزمایش و کنترل

آزمون	ویلکز لامبدا	درجات آزادی	F	Sig
لامبدای ویلکز	0/97	۱	۱۲/۷۷	۰/۰۰۶

نتایج آزمون ویلکز لامبدا (۰/۹۷) و آماره F به‌طور قطعی نشان می‌دهند که تفاوت‌های معناداری بین گروه‌های آزمایش و کنترل در اثر بر متغیر پیشرفت تحصیلی وجود دارد. به‌طور خاص، چون مقدار p برابر با ۰/۰۰۶ است که کمتر از ۰/۰۵ است، می‌توان نتیجه گرفت که گروه‌های آزمایش و کنترل از لحاظ تأثیر بر درک مفاهیم درسی تفاوت‌های معناداری دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش نشان داد که برنامه‌های یادگیری مشارکتی مبتنی بر هوش مصنوعی تأثیر مثبتی بر درک مفاهیم درسی دانش‌آموزان داشته است. مقایسه میانگین‌های گروه آزمایش و گروه گواه در آزمون‌های مربوط به درک مفاهیم درسی نشان‌دهنده تفاوت معناداری بود. دانش‌آموزانی که در برنامه‌های یادگیری مشارکتی مبتنی بر هوش مصنوعی شرکت کرده بودند، توانستند به‌طور قابل توجهی درک عمیق‌تری از مفاهیم درسی پیدا کنند. این یافته‌ها نشان‌دهنده کارایی بیشتر این روش‌ها در ارتقای یادگیری و تسلط دانش‌آموزان بر مفاهیم آموزشی است. بنابراین، فرضیه‌ی پژوهش مبنی بر تأثیر مثبت یادگیری مشارکتی مبتنی بر هوش مصنوعی بر درک مفاهیم درسی تأیید شد.

این نتایج با یافته‌های پژوهش‌های پیشین همسو است. برای مثال، پژوهش‌هایی که تأثیر یادگیری مشارکتی را بر ارتقای درک مفاهیم درسی بررسی کرده‌اند، نشان داده‌اند که این روش می‌تواند موجب بهبود توانایی دانش‌آموزان در تفکر انتقادی و حل مسئله شود (جانسون و جانسون، ۲۰۱۹؛ اسلاوین، ۲۰۲۰). همچنین، تحقیقات در زمینه استفاده از هوش مصنوعی در آموزش نشان داده‌اند که این فناوری می‌تواند فرآیندهای یادگیری را شخصی‌سازی کرده و به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که با سرعت خود به یادگیری و تسلط بر مفاهیم بپردازند (سبحانی، ۱۳۹۸؛ یوسفی و پناهی، ۱۴۰۱).

یادگیری مشارکتی مبتنی بر هوش مصنوعی همچنین به‌عنوان ابزاری برای فراهم آوردن بازخوردهای فوری و دقیق به دانش‌آموزان شناخته شده است. این بازخوردها به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا نقاط ضعف خود را شناسایی کرده و درک بهتری از مفاهیم پیدا کنند (فتحی، ۱۳۹۸). به‌علاوه، ترکیب این دو رویکرد می‌تواند محیط‌های یادگیری پویا و هوشمندتری ایجاد کند که در آن دانش‌آموزان به‌طور فعال در فرآیند یادگیری مشارکت کرده و به تسلط بیشتری بر مفاهیم درسی دست می‌یابند (حسینی و یوسف‌پور، ۱۳۹۷).



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



نتایج این تحقیق همچنین نشان داد که استفاده از هوش مصنوعی در فرآیند یادگیری مشارکتی می تواند انگیزه تحصیلی دانش آموزان را تقویت کرده و مهارت های اجتماعی آن ها را بهبود بخشد. این یافته ها با پژوهش های مشابه که به تأثیر مثبت یادگیری مشارکتی بر مهارت های اجتماعی و همکاری گروهی تأکید کرده اند، همخوانی دارد (شجاعی، ۱۳۹۹؛ حسینی و یوسف پور، ۱۳۹۷). بر اساس این نتایج، پیشنهاد می شود که معلمان و مدیران آموزشی به استفاده از فناوری های هوش مصنوعی در فرآیند تدریس توجه بیشتری داشته باشند و برنامه های آموزشی را به گونه ای طراحی کنند که امکان یادگیری مشارکتی و استفاده از هوش مصنوعی به طور همزمان در کلاس های درس فراهم آید. این ترکیب می تواند به بهبود درک مفاهیم درسی و افزایش انگیزه تحصیلی دانش آموزان کمک کند.

منابع:

- سبحانی، ع. (۱۳۹۸). (هوش مصنوعی در آموزش و یادگیری: فرصت ها و چالش ها. پژوهش های آموزشی، ۲۴(۳)، ۷۴-۵۶.
- یوسفی، م. و پناهی، ن. (۱۴۰۱). (نقش هوش مصنوعی در بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان. مجله تحقیقات آموزشی ایران، ۳۲(۴)، ۱۲۳-۱۳۸.
- فتحی، س. (۱۳۹۸). (تأثیر هوش مصنوعی بر شخصی سازی فرآیند یادگیری در مدارس. فصلنامه آموزش و تکنولوژی، ۱۴(۲)، ۱۰۲-۸۹.
- حسینی، ف. و یوسف پور، م. (۱۳۹۷). (ترکیب یادگیری مشارکتی با هوش مصنوعی: مدل ها و رویکردها. مجله علوم تربیتی، ۲۸(۱)، ۵۷-۴۳.
- شجاعی، س. (۱۳۹۹). (بررسی تأثیر یادگیری مشارکتی بر مهارت های اجتماعی دانش آموزان. پژوهش های روانشناسی آموزشی، ۳۷(۲)، ۲۳۴-۲۵۰.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2019). *Cooperative Learning and Its Impact on Student Achievement*. Harvard University Press.
- Slavin, R. E. (2020). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Pearson Education.
- Subhani, A. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Opportunities and Challenges*. Educational Research Journal, 24(3), 56-74.
- Yousefi, M., & Panahi, N. (2021). *The Role of Artificial Intelligence in Enhancing Student Academic Performance*. Iranian Educational Research Journal, 32(4), 123-138.
- Fathi, S. (2019). *The Impact of Artificial Intelligence on Personalized Learning in Schools*. Journal of Education and Technology, 14(2), 89-102.
- Hosseini, F., & Yousefpour, M. (2018). *Integrating Cooperative Learning with Artificial Intelligence: Models and Approaches*. Journal of Educational Sciences, 28(1), 43-57.





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



بررسی رابطه سبک های فرزندپروری والدین با رفتارهای پرخطر در نوجوانان دختر متوسطه اول

*مرضیه حاتمی

۱- دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه غیرانتفاعی تاکستان، قزوین، ایران.
 marziye.hatami69@gmail.com

علی توکلی بنیزی

۲- استادیار رشته روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد یادگار امام، تهران، ایران

اکبر عنبری

۳- استادیار رشته روانشناسی، دانشگاه غیرانتفاعی تاکستان، قزوین، ایران.

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه سبک های فرزندپروری والدین با رفتارهای پرخطر در نوجوانان دختر متوسطه اول بود. روش پژوهش حاضر توصیفی- همبستگی است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر متوسطه اول در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که تعداد آنها ۱۰۰۰ نفر است. با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای از بین مدارس دولتی متوسطه اول به صورت تصادفی تعداد سه مدرسه و از هر مدرسه سه کلاس به عنوان نمونه انتخاب شدند و در نهایت باتوجه به جدول مورگان تعداد ۲۷۸ نفر به عنوان نمونه انتخاب و برای حل مشکل ریزش نمونه ۳۰۰ نفر در نظر گرفته شدند به پرسشنامه های سبک های فرزندپروری و رفتارهای پرخطر پاسخ دادند. برای تجزیه و تحلیل داده ها از تحلیل همبستگی پیرسون و رگرسیون و نرم افزار SPSS-24 استفاده شد. یافته ها نشان داد که سبک های فرزندپروری والدین با رفتارهای پرخطر در نوجوانان رابطه معناداری دارد. در نتیجه مشاوران و روانشناسان میتوانند برای کمک به حل مشکلات نوجوانان به آموزش هایی در حیطه بهبود سبک فرزندپروری والدین بپردازند.

کلیدواژه ها: سبک های فرزندپروری والدین، رفتارهای پرخطر، نوجوانان



Investigating the relationship between parental parenting styles and risky behaviors in female adolescents in junior high school

*Marziyeh Hatami

Master's student in psychology, Takestan Non-Profit University, Qazvin, Iran.
marziye.hatami69@gmail.com

Ali Tavakoli Benizi

Assistant Professor of Psychology, Islamic Azad University, Yadegar Imam Branch, Tehran, Iran

Akbar Anbari

Assistant Professor of Psychology, Takestan Non-Profit University, Qazvin, Iran.

Abstract

The aim of the present study was to investigate the relationship between parental parenting styles and risky behaviors in female adolescents in junior high school. The method of the present study is descriptive-correlational. The statistical population of the study included all female students in junior high school in 1403-1404, which numbered 1000 people. Using multi-stage cluster sampling method, three schools and three classes from each school were randomly selected from among the public junior high schools. Finally, according to Morgan's table, 278 people were selected as a sample. To solve the problem of sample dropout, 300 people were considered and answered the questionnaires on parenting styles and risky behaviors. Pearson correlation analysis and regression and SPSS-24 software were used to analyze the data. The findings showed that parental parenting styles have a significant relationship with risky behaviors in adolescents. As a result, counselors and psychologists can provide training in the field of improving parental parenting styles to help solve adolescents' problems.

Keywords: Parenting styles, risky behaviors, adolescents





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



مقدمه

خانواده نخستین و کوچک‌ترین و منسجم‌ترین گروهی است که جامعه بر آن بنا نهاده شده و در اشکال، ساختارها و کارکردهای مختلف، به عنوان یک منبع حیاتی برای رفع نیازها و مراقبت از اعضای خود و کانون اصلی سلامت جامعه محسوب می‌شود. چگونگی کمیت خانواده در تحقق وظایف خویش، شاخص مناسبی جهت ارزیابی عملکرد اعضای خانواده آن در جامعه می‌باشد. سبک‌های فرزندپروری از عوامل موثر بر شکل‌گیری شخصیت فرزندان است. سبک‌های فرزندپروری رفتارهای متنوع و بهنجاری است که والدین برای کنترل کردن و اجتماعی کردن فرزندان خود به کار می‌برند. سبک فرزندپروری شامل دسته‌ای از گرایش‌ها، کارها و مسائل غیرکلامی است که می‌تواند چستی تعامل کودک و والدین را در همه جا مشخص کند (محمدی گنجه و همکاران، ۱۴۰۰). مطالعات بامریند درباره کودکان و والدینشان از معروف‌ترین‌ها درباره شیوه‌های فرزندپروری است. والدین یکی از سه سبک فرزندپروری مقتدر، مستبد و سهل‌گیر را دارند (رحمانپور، ۱۳۹۹). هدف بامریند در نظریه‌اش مطالعه تاثیر عوامل گرمی و کنترل بوده است. او سه سبک تعامل را که در دو جنبه با هم متفاوتند معرفی کرده است. دو جنبه عبارتند از: الف- والدینی که تعیین تکلیف می‌کنند و وادار به انجام تکالیف می‌کنند ب- والدینی که گرم و پذیرا هستند. درواقع بامریند با ترکیب این دو عامل توانست که سه سبک فرزندپروری را بسازد: سبک فرزندپروری مقتدر، سبک فرزندپروری مستبد و سبک فرزندپروری آزادگذار (درخواست پایین و پاسخ بالا). بامریند (۱۹۸۱) سبک چهارم نیز به نام سبک فرزندپروری بی‌توجه (درخواست پایین و پاسخ پایین) را اضافه کرد (لیزا و گرین، ۲۰۱۸). یکی از عوامل مرتبط با سبک فرزند پروری والدین، رفتارهای پر خطر نوجوانان است؛ رفتارهای پر خطر یک نوع میل به واکنش نسبت به محرک به صورت فوری و بدون برنامه است که نتایج و آثار آن نادیده گرفته می‌شود (استنفورد، متیوس و همکاران^۱، ۲۰۱۹). به عبارتی میتوان رفتارهای پر خطر را شامل انجام کارها، تصمیمات و تمایل فوری به انجام کارها که به جای تکیه بر عقل و منطق، بر پایه تکانه‌ها می‌باشد همچنین در حالت رفتارهای پر خطر فرد به جای برنامه ریزی، کاری یا رفتاری را به سرعت بروز می‌دهد و ریسک می‌کند. طیف وسیعی از گرایش‌های رفتاری و شناختی از جمله داشتن مشکل به تأخیر انداختن اعمال و افکار یا ناتوانی در بازداری از پاسخ ارادی فوری، آستانه پاسخ کوتاه، نقص در به تأخیر انداختن لذت و توجه کردن رفتارهای پر خطر نام دارد (اخوان و سجادیان، ۱۴۰۰). اینگونه رفتارهای مخاطره آمیز طیف وسیعی از اعمالی است که روی آنها کمتر تفکر شده و به صورت فوری و نابالغ و بدون تمرکز، بدون برنامه ریزی مناسب رخ داده است و ریسک زیادی دارد؛ سه ویژگی اساسی رفتارهای پر خطر: رفتار شتاب زده، برنامه ریزی نشده و بدون فکر، مستعد اشتباه که میتواند نقطه عطف بسیاری از اختلالات و آسیبهای اجتماعی و روانشناختی باشد (حمیدی و همکاران، ۱۴۰۱). در سال‌های اخیر ارتباط بین هیجان و عواطف کودکان به عنوان یک مسئله مهم در روانشناسی در نظر گرفته شده است. اهمیت این پژوهش وقتی مشخص می‌شود که بدانیم امروزه بیش از هر زمان دیگری نیازمند انعطاف پذیری و سازگاری هیجانی و اجتماعی هستیم و رفتاری پرخطر در سازگاری و تعاملات اجتماعی مثبت مشکل ایجاد میکند و موجب افزایش فراوانی تجربه‌های هیجانی منفی و مقابله نامؤثر با موقعیت‌های استرس‌زا می‌شود. باتوجه به مطالب ذکر شده، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سؤال است که آیا سبک‌های فرزندپروری والدین با رفتارهای پرخطر در نوجوانان دختر رابطه دارد؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی- همبستگی است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر متوسطه اول در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که تعداد آنها ۱۰۰۰ نفر است. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای از بین مدارس دولتی متوسطه اول



به صورت تصادفی تعداد سه مدرسه و از هر مدرسه سه کلاس به عنوان نمونه انتخاب شدند و در نهایت باتوجه به جدول مورگان تعداد ۲۷۸ نفر به عنوان نمونه انتخاب و برای حل مشکل ریزش نمونه ۳۰۰ نفر در نظر گرفته شدند به پرسشنامه های پژوهش پاسخ دادند. برای تجزیه و تحلیل داده ها از تحلیل همبستگی پیرسون و رگرسیون و نرم افزار SPSS-24 استفاده شد.

ابزارهای پژوهش

۱- پرسشنامه شیوه فرزندپروری: این مقیاس توسط بامریند (۱۹۹۱) ساخته شد. این مقیاس دارای ۳۰ سوال و نمره گذاری آن به صورت لیکرتی (کاملاً موافق تا کاملاً مخالف و به صورت ۵ تا ۱ نمره گذاری می شود) است. این مقیاس دارای سه خرده مقیاس آسان گیر (سوالات ۱-۱۰)، مستبد (سوالات ۱۱-۲۰) و مقتدر (سوالات ۲۱-۳۰) است. لازم به ذکر است که دو سوال ۲۳ و ۳۰ به صورت معکوس نمره گذاری می شود. روبینسون و همکاران (۲۰۰۱) روایی سازه آزمون را بر اساس تحلیل عوامل، بررسی کرده اند. این پژوهشگران بر اساس تحلیل عاملی توانسته اند سه عامل شیوه های فرزندپروری مقتدر، آسان گیر و مستبد را مورد شناسایی قرار دهند. هم چنین بوری، روایی افتراقی مستبد بودن شیوه فرزندپروری رابطه معکوسی با آسان گیری ($r = -.38$) و رفتار مقتدرانه ($r = -.48$) دارد. رابینسون و همکاران، ضریب پایایی زیر را بر اساس آلفای کرونباخ در ارتباط با مقیاس شیوه های فرزندپروری گزارش کرده اند: در ارتباط با بعد مقتدر ۰/۸۶، بعد آسان گیر ۰/۶۴ و بعد مستبد ۰/۸۲ بوده است. در ایران نیز اسفندیاری، روایی این مقیاس را در حد مطلوب گزارش و پایایی این مقیاس را برای شیوه آسان گیرانه ۰/۶۹، برای شیوه استبدادی ۰/۷۷ و برای شیوه مقتدرانه ۰/۷۳ گزارش شده است. برای تعیین پایایی مقیاس در این پژوهش نیز از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. برای عامل مقتدر با ده گویه ضریب آلفای ۰/۶۷، برای عامل آسان گیر با ۷ گویه ۰/۷ و برای عامل مستبد با ۶ گویه ۰/۵ محاسبه شده است. پایایی و ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹ بود.

۲- مقیاس رفتارهای پر خطر: این مقیاس توسط بارات (۱۹۹۷) ساخته شد که دارای ۳۰ سوال است. این مقیاس سه عامل رفتارهای پر خطر شناختی^۱، رفتارهای پر خطر حرکتی^۲ و بی برنامه گی^۳ را ارزیابی می کند. گزینه ها با مقیاس چهار درجه ای لیکرت نمره گذاری می شوند (به ندرت/ هرگز (امتیاز ۱) و تقریباً / همیشه (امتیاز ۴). پایایی مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۸۳ و برای زیر مقیاس های حرکتی، توجهی و بی برنامه گی به ترتیب عبارت از: ۰/۷۴، ۰/۷۴ و ۰/۷۳ است (استنفورد و بارات، ۲۰۰۹). در ایران اختیاری، صفایی و همکاران (۱۳۸۷) ضریب آلفای ۰/۷۸ را برای رفتارهای پر خطر توجهی، ۰/۶۳ را برای رفتارهای پر خطر حرکتی و ۰/۴۷ را برای رفتارهای پر خطر بی برنامه گی و ۰/۸۳ را برای کل آزمون گزارش کردند و روایی محتوایی این مقیاس را تایید کردند.

یافته ها

تعداد افراد شرکت کننده در پژوهش ۲۷۸ نفر دانش آموزان دختر متوسطه اول بودند که میانگین سنی آن ها ۱۳/۵۰ و کمترین تعداد فرزندان در خانواده ۲ فرزند و بیشترین تک فرزند بود. میانگین درآمد خانواده ۱۰ میلیون تومان بود.

جدول ۱- اطلاعات توصیفی متغیرها

متغیر	میانگین	انحراف معیار	تعداد
سبک های فرزندپروری	مقتدر	۳/۹۰	۲۷۸

- ۱ cognitive impulsivity
- ۲ motor impulsivity
- ۳ nonplanning



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۲۷۸	۶/۶۱	۱۹/۶۷	آسان گیر
۲۷۸	۷/۰۸	۱۹/۴۷	مستبد
۲۷۸	۱۸/۲۱	۷۶/۷۱	رفتارهای پر خطر

با توجه به جدول ۱- تعداد افراد نمونه ۲۷۸ نفر بوده و میانگین و انحراف معیار نمرات متغیر سبک های فرزندپروری و رفتارهای پر خطر ارائه شده است.

جدول ۲- بررسی نرمالیتی متغیرها

متغیرها	زیرمقیاس ها	شاخص	Sig
سبک فرزندپروری	مقتدر	۰/۵۴	۰/۱۰
	آسان گیر	۰/۵۵	۰/۱۴
	مستبد	۰/۵۶	۰/۱۷
رفتارهای پرخطر		۰/۶۷	۰/۲۱

نتایج مربوط به نرمال بودن توزیع داده ها در متغیرهای مورد بررسی در جدول ۲- گزارش شده است. همانگونه که مشاهده می شود چون سطح معنی داری آزمون شاپیرو ویلک در مؤلفه های پژوهش بیشتر از ۰/۰۵ است پس فرض صفر (نرمال بودن توزیع داده ها) تأیید می شود. برای بررسی همبستگی فرضیه های پژوهش از روش همبستگی پیرسون استفاده شد.

فرضیه: بین سبک های فرزندپروری با رفتارهای پر خطر نوجوانان رابطه وجود دارد.

جدول ۳- همبستگی پیرسون سبک های فرزندپروری با رفتارهای پر خطر

متغیر	رفتارهای پر خطر
سبک فرزند پروری	همبستگی پیرسون
	مقتدر
	سطح معناداری
	همبستگی پیرسون
	آسان گیر
	سطح معناداری
مستبد	همبستگی پیرسون
	سطح معناداری

با توجه به جدول ۳- می توان گفت سبک های فرزندپروری آسان گیر و مستبد با رفتارهای پر خطر رابطه مثبت و معناداری در سطح ۰/۰۰۱ دارد. یعنی هرچه میزان این سبک های فرزندپروری بیشتر باشد رفتارهای پر خطر افزایش می یابد و برعکس. همچنین سبک مقتدر با رفتار پر خطر رابطه منفی و معناداری دارد. یعنی هرچه میزان این سبک فرزندپروری بیشتر باشد رفتارهای پر خطر کاهش می یابد و برعکس بنابراین فرضیه پژوهش تأیید می شود.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه سبک های فرزندپروری والدین با رفتارهای پرخطر در نوجوانان دختر متوسطه اول بود. یافته های پژوهش نشان داد که سبک های فرزندپروری آسان گیر و مستبد با رفتارهای پر خطر رابطه مثبت و معناداری در سطح ۰/۰۰۱ دارد. یعنی هرچه میزان این سبک های فرزندپروری بیشتر باشد رفتارهای پر خطر افزایش می یابد و برعکس. همچنین سبک مقتدر با رفتار پر خطر رابطه منفی و معناداری دارد. یعنی هرچه میزان این سبک فرزندپروری بیشتر باشد رفتارهای پر خطر کاهش می یابد و



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
Date of holding the conference: 4 March 2025



برعکس بنابراین فرضیه پژوهش تایید می شود. این یافته همسو با پژوهش های مهربان و همکاران (۱۴۰۱)، عصاره و همکاران (۱۴۰۱)، شاهی و همکاران (۱۴۰۰)، محمودی و همکاران (۱۳۹۵) و ارس و همکاران (۲۰۲۱) می باشد.

در تبیین این یافته می توان گفت که سبک فرزندپروری مقتدرانه در مقایسه با سایر سبک ها می تواند توانایی های روانی و اجتماعی بالاتری در نوجوانان ایجاد کند. این نوجوانان سازگارتر و باکفایت تربیت می شوند و به توانمندی خود اعتماد کافی دارند و استعداد زیادی در پیشرفت دارند و کمتر دچار مشکل می شوند. معمولاً نوجوانانی که تحت فرزندپروری مقتدر تربیت می شوند و والدین با آنها ارتباط باز و مناسب دارند و آزادی و استقلال کافی بر اساس سن شان دارند، کمتر دچار مشکلات رفتاری می شوند (شاهی و همکاران، ۱۴۰۰)، هرچه حمایت و پاسخ دهی والدین بیشتر باشد رفتارهای پر خطر نوجوانان کمتر است. اما نوجوانانی که تحت سبک های ناسازگارانه فرزندپروری هستند معمولاً سبک های ناسازگارانه و رفتارهای پر خطر دارند و برای اجتناب از تجارب هیجانی تلاش های ناموفق دارند و بیشتر دچار مشکل می شوند. سطح پایین محبت و گرمی و مراقبت ناامن و طرد و استفاده از تنبیه با دل بستگی ناایمن مرتبط است و هیجانات منفی در روابط از راه بازداری هیجانی می تواند در روابط با دیگران در بزرگسالی مشکل ایجاد کند چون که روابط مناسب با افراد مهم در زندگی معمولاً با ابراز هیجانات مثبت و منفی مرتبط است. نوجوانانی که تحت سبک فرزندپروری نامناسب بزرگ شده اند خودکنترلی پایینی دارند و نمی توانند هیجانات و عواطفشان را کنترل کنند و وقایع بد را به خوبی پشت سر بگذارند. کسانی که در تربیت فرزند خود از این روش بهره می برند واقعیت ها را به فرزندان یاد می دهند و پذیرش بالاتری از دلایل کودک برای امورش دارند. آنها می توانند سخنوران خوبی باشند و درواقع این والدین برای تربیت کردن کودکان از مواردی همچون استدلال و منطق بهره می برند و برای رسیدن به توافق با کودک از ارتباط کلامی بهره می برند. افرادی که از این سبک فرزندپروری استفاده می کنند کنترل گری کمتر و حمایت عاطفی بیشتر دارند، مقدار مناسبی استقلال و ارتباطات متقابل والد-کودک مشخص شده است (ارس و همکاران، ۲۰۲۱). والدین مقتدر دارای میزان ابراز محبت و تفاهم بیشتری هستند. والدین دارای این این سبک معمولاً گرم و صمیمی اند اما درعین حال سست هستند و خواسته های نسبتاً کمی از فرزندشان دارند و به او اجازه می دهند که آزادانه احساساتش را بروز دهد، اما از طرفی آنها نظارت کافی بر امور نوجوانان ندارند. آنها همیشه نسبت به رفتار کودک، گرم و پذیرا هستند و آنها را کمتر تنبیه می کنند. در این خانواده ها که نسبتاً آشفته هستند، فعالیت نامنظم و اعمال قدرت کمی، در حیطه انضباط کودک دارند و والدین نگرش های متعارضی دارند. از احساس گناه و انحراف برخوردارند و در برابر بهانه جویی و شکایت کودک، تسلیم می شوند و به تمسخر او می پردازند. والدینی که همیشه به کوچکترین خواسته های کودکان توجه مثبت دارند و کودک محرومیتی را نچشیده و کنترلی بر خواسته های زیادی خود ندارند و تصور می کنند که هر چه بخواهند باید سریع آماده شود پس پرتوقع، پرخاشگر و تحریک پذیراند و در دوستی با دیگران مشکل دارند. والدینی که از این سبک استفاده می کنند قوانین زیادی وضع و انتظار اطاعت بی چون و چرا از جانب فرزندان را دارند. آنها همیشه روش های شدید و تنبیهی برای تربیت کودکان دارند، انتظار دارند همه حرف هایشان را قبول کند و بپذیرد و معمولاً پرتوقع اند و پذیرای نیازها و خواسته های نوجوانان نیستند. بی دلیل به کودک دستور می دهند و کمتر تشویق کلامی دارند. کنترل شدید، جدیت زیادی، انضباط سخت و بی صمیمیت اند (دیاز^۱، ۲۰۰۵). گفت وگو، خودمختاری و استقلال را منع می کنند (کاپلان، ۲۰۰۹). در این سبک استبدادی مهرورزی خیلی کم است مخصوصاً این والدین ارتباط مثبت کمتری که باعث خوشحالی کودک می شود دارند. پژوهش حاضر دارای محدودیت هایی است از جمله اینکه جامعه آماری این پژوهش دانش آموزان دختر متوسطه اول بود و در تعمیم یافته های این پژوهش به سایر افراد باید احتیاط کرد. عدم همکاری برخی از پاسخگویان در تکمیل پرسشنامه. پیشنهاد می گردد انتخاب نمونه بزرگ تر و گروه های سنی دیگر در انجام پژوهش های بعدی به منظور دستیابی به نتایج



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



گسترده تر جهت تعمیم پذیری بیشتر یافته ها مورد توجه قرار گیرد. پیشنهاد می شود که مشاوران جهت ارتقا مهارت سبک فرزندپروری به آنها آموزش دهند.

منابع

- اختیاری، حامد؛ صفایی، هومن؛ اسماعیلی، جاوید؛ عاطف وحید، غلامرضا؛ عدالتی، محمدکاظم و مکر، هانیه. (۱۳۸۷). روایی و پایایی نسخه های فارسی پرسشنامه آیزنک، بارت، دیکمن و زاکرمن در تعیین رفتارهای مخاطره جویانه و رفتارهای پر خطر. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۴ (۳): ۳۲۶-۳۳۶.
- اخوان، شیوا؛ سجادیان، ایلناز. (۱۴۰۱). اثربخشی رفتار درمانی دیالکتیکی بر بی ثباتی هیجانی و رفتارهای پر خطر در افراد مبتلا به اختلال دو قطبی. *مجله روانشناسی بالینی*، ۳ (۸): ۲۵-۳۲.
- حمیدی، معصومه؛ شریعت، سهیلا؛ آقابزرگی، سمیه؛ کشاورز محمدی، ربابه. (۱۴۰۰). اثربخشی ذهن آگاهی کودک محور بر رفتارهای پر خطر و پرخاشگری کودکان مبتلا به اختلال رفتاری برون نمود. *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۶ (۴): ۱۴۵-۱۵۵.
- رحمانپور، زهره. (۱۳۹۹). مقایسه سبک های مختلف فرزندپروری از لحاظ هوش هیجانی، انگیزه پیشرفت و گرایش به رفتارهای خرابکارانه در دانش آموزان پس پایه دوم دبیرستان شهر. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- شاهی، عالییه؛ امیری، محسن و ابراهیمی، لقمان. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر نقص توجه، سازگاری اجتماعی و خودکارآمدی کودکان با اختلال کاستی توجه/ بیش. *طب توانبخشی*، ۲ (۱۱): ۲۰-۳۴.
- عصاره، نسرين؛ پیرانی، ذبیح و زنگنه، فیروزه. (۱۴۰۱). همسنجی اثربخشی آموزش خود دلسوزی شناختی و تنظیم هیجان بر سرمایه روانشناختی و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان دختر مبتلا به اضطراب. *روانشناسی مدرسه*، ۱۱ (۲): ۹۶-۱۱۰.
- محمدی گنجه، محمد؛ امان الهی، عباس؛ عباسپور، ذبیح الله. (۱۴۰۰). آزمون مدل رابطه تعارض های زناشویی و سبک های فرزندپروری والدین با ترس از صمیمیت با میانجی گری سبک های دلبستگی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- محمودی، مریم؛ برجعلی، احمد؛ علی زاده، حمید؛ غباری بناب، باقر؛ اختیاری، حامد؛ اکبری زردخانه، سعید. (۱۳۹۵). تنظیم هیجان در کودکان با اختلال یادگیری و کودکان عادی. *نشریه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۴ (۱۳): ۶۹-۸۴.
- مهربان، رقیه؛ حسینی نسب، سید داوود و علیوندی وفا، مرضیه. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش مبتنی بر تنظیم هیجان و ذهن آگاهی بر نشخوار ذهنی در دانش آموزان دختر دارای عملکرد تحصیلی پایین. *زن و مطالعات خانواده*، ۳ (۸): ۱۵-۲۷.
- Eres, R., Lim, M. H., Lanham, S., Jillard, C., & Bates, G. (2021). Loneliness and emotion regulation: Implications of having social anxiety disorder. *Australian Journal of Psychology*, 73(1), 46-56.
- Stanford, M. S., Mathias, C. W., Dougherty, D. M., Lake, S.L., Anderson, N.E., Patton, J.H. (2019). Fifty years of the Barratt Impulsiveness Scale: an update and review. *Personality and Individual Differences*; 47(5): 385-95.
- Stanford, M.S., & Barratt, E.S. (2009). Impulsivity and the multiimpulsive personality disorder. *Personality and Individual Differences*, 13(4), 831-834.



فرزندپروری مثبت: مروری بر مبانی نظری

مریم سادات محسنیان

کارشناس ارشد تکنولوژی آموزشی، دانشکده تعلیم و تربیت اسلامی، دانشگاه علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
maryam.mohsenian98@gmail.com

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مروری مبانی نظری فرزندپروری مثبت انجام گرفت. روش پژوهش حاضر از نوع اسنادی-کتابخانه‌ای بود. که از پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی که شامل مگیران، علم نت، نورمگز، مرکز اطلاعات جهاد دانشگاهی، پورتال جامع علوم انسانی و ایرانداک و خارجی شامل گوگل اسکالر، ساینس دایرکت، پاب مد، وایلی، سیج، الزیویر، اسکوپوس و پروکوئست بود که از بازه زمانی ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۴ مورد بازبینی قرار گرفت. در این پژوهش ابتدا تعریف فرزندپروری مثبت پرداخته شد. سپس به تعریف شیوه‌های فرزندپروری اشاره شد و به فرزند پروری مثبت، سطوح و اصول آن پرداخته شد. توصیه می‌شود درمانگران حوزه‌ی کودک و نوجوان شیوه‌ی فرزندپروری مثبت را فراگرفته و در قالب کارگاه‌های آموزشی و جلسات مشاوره فرزندپروری به والدین آموزش دهند.

واژگان کلیدی: فرزندپروری، سبک‌های فرزندپروری، شیوه‌ی فرزندپروری مثبت.





Positive Parenting: A Review of Theoretical Foundations

First Author¹ Maryam sadat mohsenian

Master of Science in Educational Technology, Faculty of Islamic Education, University of Science and Research, Islamic Azad University, Tehran, Iran
maryam.mohsenian98@gmail.com

Abstract

The present study was conducted with the aim of reviewing the theoretical foundations of positive parenting. The present research method was a document-library type. It was retrieved from internal databases including Megiran, Alamnet, Normags, Jihad Daneshgahi Information Center, Comprehensive Portal of Humanities and Irandoc and external databases including Google Scholar, Science Direct, PubMed, Wiley, Sage, Elsevier, Scopus and ProQuest from the period of 2010 to 2024. In this study, the definition of positive parenting was first discussed. Then, the definition of parenting methods was referred to and positive parenting, its levels and principles were discussed. It is recommended that child and adolescent therapists learn positive parenting methods and teach them to parents in the form of educational workshops and parenting counseling sessions.

Keywords: Parenting, parenting styles, positive parenting style



مقدمه

یکی از انواع آموزش‌های والدین در طبقه رفتاری، برنامه فرزندپروری مثبت است که توسط ساندرز^۱ و همکارانش ابداع شده و بر اساس اصول یادگیری اجتماعی شکل گرفته و متشکل از ۵ سطح است (بریتکوز، مک کانل، ساواج و همکاران^۲، ۲۰۱۱). برنامه فرزندپروری مثبت ساندرز، برنامه جهان‌شمولی است در مورد فرزندپروری که باعث ایجاد رابطه مثبت بین والدین و فرزندشان می‌شود و کمک می‌کند تا والدین راهبردهای مؤثر مدیریت را در برخورد با انواع مسائل رشدی و رفتاری کودک و بیاموزند، برنامه ساده‌ای که می‌تواند تغییرات بزرگی در خانواده‌ها ایجاد کند و به والدین کمک می‌کند تا دریابند که وقتی به روش‌های جدیدی حرف بزنند، فکر کنند و عمل کنند، نتایج عمل بهتری در خانواده خواهد داشت. فرزندپروری مثبت شامل این موارد است: محیطی امن، تقویت رفتار مثبت، ایجاد محیط مثبت یادگیری، داشتن انتظارات واقع‌گرایانه و مراقبت از خود به‌عنوان والد (حاج خدادی، اعتمادی، عابدی و همکاران، ۱۴۰۰). این برنامه با ارائه اطلاعات درباره نیازهای گوناگون مادر- کودک، چگونگی رابطه مادر- کودک، کارکرد خانواده و مهارت‌های فرزند پروری می‌تواند در راستای کاهش مشکلات رفتاری و هیجانی کودک و ارتقای کیفیت رابطه مادر- کودک استفاده شود؛ به نحوی که عوامل محافظتی کودکان را غنا بخشد و عوامل خطر سازی را که با مشکلات رفتاری و هیجانی کودکان در ارتباط بوده، کاهش دهد (ارجمندنیا، عاشوری و حلیل آبکنار، ۱۳۹۶). از سوی دیگر برنامه فرزندپروری و اصول تربیتی والدین نقش تعیین‌کننده‌ای در کاهش مشکلات رفتاری فرزندان دارد. بنابراین به‌کارگیری برنامه‌های پیشگیرانه و درمانی از جمله فرزندپروری مثبت جهت کاهش تأثیرات مخرب مشکلات رفتاری ضرورت می‌یابد.

روش

در پژوهش حاضر با روش مروری روایتی (تشریحی) مبانی نظری فرزندپروری مثبت به طور جامع بررسی قرار گرفت. کلید واژه‌های جستجو برای دستیابی به منابع شامل فرزندپروری، سبک‌های فرزندپروری، شیوه‌ی فرزندپروری مثبت بود. که از پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی که شامل مگیران، علم نت، نورمگز، مرکز اطلاعات جهاد دانشگاهی، پورتال جامع علوم انسانی و ایرانداک و خارجی شامل گوگل اسکالر، ساینس دایرکت، پاب مد، وایلی، سیج، الزویور، اسکوپوس و پروکوئست بود که از بازه زمانی ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۴ مورد بازیابی قرار گرفت. یافته‌ها به شیوه‌ی نقلی در ذیل مورد بحث قرار گرفته است.

تعاریف شیوه‌های فرزندپروری

متخصصان برای بهبود رابطه والد - کودک، پیشگیری از مشکلات شایع دوران کودکی یا پیشگیری از تشدید این مشکلات سعی کرده‌اند والدین را با رشد کودک و فنون مدیریت رفتار آشنا کنند. برنامه‌های آموزش والدین روز به روز رایج‌تر می‌شوند و روان‌شناسان می‌توانند با اجرا کردن این برنامه‌ها نقش مهمی را در این خصوص ایفا کنند. به‌طور کلی، برنامه‌های آموزش والدین عمدتاً بر درمان رفتار نابهنجار کودکان والدین هستند که باید برنامه‌ها را اجرا کنند یا رفتار متمرکز شده‌اند. در این برنامه‌ها، خود و محیط را تغییر دهند تا فرزندانشان مهارت‌های جدید را بهتر یاد بگیرند و رفتارهای منفی را راحت‌تر کنترل کنند (ارجمندنیا، عاشوری و حلیل آبکنار، ۱۳۹۶).

از نظر جوهانستون، لویی و ویلیامسون^۳ (۲۰۱۴) اصطلاح فرزندپروری از ریشه پریو به معنی «زندگی‌بخش» گرفته شده است. از نظر آنها منظور از شیوه‌های فرزندپروری، روش‌هایی است که والدین برای تربیت فرزندان خود به‌کار می‌گیرند و بیانگر نگرش‌هایی است

1 Sanders

2 Britkoz McConnell, Savage, et al

3 Johnston, Lui, & Williamson



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

که آنها نسبت به فرزندان خود دارند و همچنین شامل معیارها و قوانینی است که برای فرزندان خویش وضع می کنند. ولی باید پذیرفت که رفتارهای فرزندپروری به واسطه فرهنگ، نژاد و گروه های اقتصادی تغییر می کند. همچنین شیوه های فرزندپروری به روش هایی اطلاق می شود که والدین در برخورد با فرزندان خود اعمال می کنند، که می تواند در رشد و تکامل فرد در دوران کودکی و خصایص بعدی شخصیت وی تأثیر فراوان و عمیقی داشته باشد.

شیوه های فرزندپروری به عنوان مجموعه ای از رفتارها که تعاملات کودک-والد را در طول دامن گسترده ای از موقعیت ها توصیف می کند و فرض شده است که یک جو تعاملی را به وجود می آورد. شیوه های فرزندپروری یک عامل تعیین کننده و اثرگذار است که نقش مهمی در رشد روانی کودک ایفا می نماید (صیدی و حسینی نیک، ۱۴۰۰).

شیوه های فرزندپروری به عنوان منظومه یا مجموعه ای از رفتارها که تعاملات والد-کودک را در طول دامنه ی گسترده ای از موقعیت ها توصیف میکند و فرض شده است که یک جو تعاملی تأثیر گذار را به وجود می آورد که نقش مهمی را در آسیب شناسی روانی و رشد کودکان بازی میکند. بحث در مورد هر یک از مشکلات فرزندان بدون در نظر گرفتن نگرش ها، رفتارها و شیوه های فرزندپروری تقریباً غیر ممکن است. نوع برخورد والدین در قالب رفتارهای متنوع، بهنجار و طبیعی که به منظور کنترل و اجتماعی کردن فرزند خود به کار می برند سبک فرزندپروری نامیده می شوند (بخت آور، ۱۳۹۹). سبک های فرزندپروری مجموعه ای از نگرش ها، احساسات و رفتارهای مرتبط با فرزندپروری است که عملکرد روانی-اجتماعی کودک را تعدیل می کند و ممکن است بر سازگاری با زمان استرس زا تأثیر بگذارد (الیورا، کاستا، الویم-سوارز و همکاران، ۲۰۲۲). فرزندپروری فرآیند تحول و بهره گیری از دانش و مهارت های مناسب برای برنامه ریزی، پرورش و تدارک مراقبت از فرزند است. فرزندپروری فرآیند پیچیده است و شامل بسیاری از رفتارهای اختصاصی می شود که هریک از والدین به طور جداگانه و یا با جلب مشارکت یکدیگر از این مهارت ها استفاده می کنند تا رفتار کودک را تحت تأثیر قرار دهند. شیوه فرزندپروری بیانگر تنوع بهنجار در تلاش های والدین و اجتماعی کردن فرزندان است (صیدی و حسینی نیک، ۱۴۰۰).

فرزندپروری مثبت

با توجه به اینکه عوامل خطر ساز خانوادگی از قبیل فرزندپروری ناکارآمد والدین پیش بینی کننده نیرومندی برای رشد و حفظ مشکلات رفتاری کودکان می باشد (ساندرز و همکاران، ۲۰۱۴). لذا روش مداخله ای خاصی که شیوه فرزندپروری والدین را هدف قرار دهد در زمره روش های بسیار مؤثر پیشگیری از اختلالات رفتاری کودکان می باشد. این بخش به معرفی برنامه فرزندپروری مثبت اختصاص می یابد.

متخصصان برای پیشگیری از مشکلات شایع دوران کودکی یا پیشگیری از تشدید آنها سعی کرده اند والدین را با رشد کودک و فنون مدیریت رفتار آشنا کنند. برنامه های آموزش والدین روز به روز متداول تر می شوند و روانشناسان می توانند با اجرا کردن این برنامه ها نقش مهمی در این خصوص ایفا کنند. در نگاه کلی برنامه های آموزش والدین عمدتاً بر درمان رفتار ناسازگارانه کودکان متمرکزند. در این برنامه ها والدین هستند که باید برنامه ها را اجرا کنند یا رفتار خود و محیط را تغییر دهند تا فرزندان شان مهارت های جدید را بهتر یاد بگیرند و رفتارهای منفی را راحت تر کنترل کنند (دهقان، ۱۳۹۵).

برنامه فرزندپروری مثبت یک برنامه راهبردی چند سطحی و با رویکرد پیشگیرانه و حمایتی نسبت به خانواده ها بوده است که توسط ساندرز و همکاران در دانشگاه کوئینزلند در استرالیا تدوین شده است (حاجی بابایی، تجلی، قنبری پناه و همکاران، ۱۴۰۱). هدف از این برنامه پیشگیری از بروز اختلالات رفتاری رشدی عاطفی در کودکان از طریق بالا بردن سطح دانش مهارت ها و اعتماد به نفس والدین است (ساندرز و همکاران، ۲۰۱۴).



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

از طرفی فرزندپروری مثبت باعث افزایش صلاحیت والدین، مهارت‌های فرزندپروری و کاهش عوامل خطر در خانواده می‌شود و کودکانی که با شیوه فرزندپروری مثبت پرورش می‌یابند، احتمال رشد مهارت‌ها و ایجاد احساس خوب نسبت به خود در آنها بیشتر است (هداوند، ۱۳۹۸).

سطوح فرزندپروری مثبت

این برنامه برحسب شدت و قدرت مداخله در ۵ سطح و برای والدین کودکان و نوجوانان و از بدو تولد تا ۱۶ سالگی تدوین شده است. دلیل منطقی برای سطح بندی این برنامه سطوح متفاوت اختلال در عملکرد و رفتار کودکان و نیز نیازهای گوناگون والدین آنها می‌بخشد. چنان‌که این برنامه حداقل سطح کافی از حمایت مورد نیاز والدین را در اختیار آنها قرار می‌دهد. علاوه بر این در طراحی این برنامه به حداکثر رساندن کارایی محدود کردن هزینه‌ها جلوگیری از اسراف و خدمات‌دهی بیشتر از حد و اطمینان از دسترسی گسترده به آن در سطح جامعه نیز منظور شده است. اهداف تمام سطوح درمانی این روش بر افزایش خودکفایی و خودکارآمدی والدین در کنترل رفتار مبتنی است که از طریق آموزش‌های والدین به منظور ارتقاء تحول کودک حس صلاحیت اجتماعی و خودکنترلی میسر می‌شود (ساندرز و همکاران، ۲۰۱۲).

سطح اول

یک راهکار آگاهی دهنده همگانی است که از طریق رسانه‌ها برای همه والدین علاقه مند اطلاعات مفیدی در مورد فرزندپروری فراهم می‌کند. این سطح شامل یک رسانه نوشتاری و رسانه‌های الکترونیکی و نوارهای ویدئویی که راهکارهای فرزندپروری را توضیح می‌دهند و همچنین این سطح شامل سمینارهای حرفه‌ای و تخصصی است. هدف از این سطح درمانی افزایش آگاهی جامعه از نتایج والدگری و ایجاد احساس خوش‌بینانه به وسیله شرح راه حل‌ها برای رفع نگرانی‌های رایج والدین است.

سطح دوم

یک مداخله مراقبتی -بهداشتی اولیه است که راهنمای رشدی پیشگیرانه را برای والدین کودکان دارای مشکلات رفتاری خفیف فراهم می‌کند. این سطح از مداخله می‌تواند به صورت فردی (۱ الی ۲ جلسه) ارائه شود یا برای گروه بزرگی از والدین به صورت سه سمینار ۹۰ دقیقه‌ای ارائه شود.

سطح سوم

این سطح کودکان دارای مشکلات رفتاری خفیف تا متوسط را مورد هدف قرار می‌دهد و شامل الگویی است که جهت مدیریت یک رفتار خاص یا نگرانی رشدی به صورت انفرادی طرح‌ریزی شده است. این سطح شامل ۹ جلسه است و آموزش مهارت‌های فعال برای والدین به این جلسات افزوده می‌شود.

سطح چهارم

این سطح از مداخله ۸ تا ۱۰ جلسه‌ای است که کودکان هدف در این سطح دارای مشکلات شدید رفتاری هستند. شیوه آموزش آن به صورت گروهی خطرسازی را که با مشکلات رفتاری و هیجانی کودکان در ارتباط است را کاهش می‌دهد.

سطح پنجم

این سطح یک برنامه مداخله‌ای رفتاری خانواده است. شامل ۱۲ تا ۱۶ جلسه برای والدینی است که علاوه بر مشکلات فرزندپروری دچار سایر مشکلات خانوادگی مثل تعارضات زناشویی افسردگی والدینی و سطح بالای استرس نیز هستند. به‌طور کلی می‌تواند گفت که برنامه فرزندپروری مثبت برنامه چند کاربردی است که در شرایط متفاوت به‌طور مؤثر قابل استفاده است.





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



اصول برنامه فرزندپروری مثبت

تغییراتی که در نقش افراد در گستره عمر آنها اتفاق می افتد گاهی خوشایند و گاهی ناخوشایند است. نقش والدینی می تواند خوشایند و ارضاء کننده باشد. برای بسیاری از والدین، کودک نشانه عشق و اشتراک برای زوجها است (هالاها، کافمن و پولین^۱، ۲۰۱۵) که حاکی از اهمیت فرزندپروری و برنامه های طراحی شده در این حوزه است پایه های اساسی برنامه فرزندپروری مثبت را پنج اصل تشکیل می دهد. این اصول عوامل خطرزا و حمایتی خاصی که جهت پیش بینی پیامدهای رشدی و سلامت روان در کودکان شناخته شده اند را مشخص می کند (ساندرز و همکاران، ۲۰۱۴).

اصل اول: محیط سالم و جذاب

کودکان در تمام سنین نیازمند یک محیط سالم امن و حمایتی هستند که برای آنها فرصت هایی برای کشف آزمون و بازی فراهم کند. این اصل یک اصل ضروری برای بهبود بخشیدن به رشد سالم و پیش گیری از تصادفات و جراحات در محیط خانه به حساب می آید. همچنین این اصل مربوط به کودکان بزرگتر و نوجوانانی که نیازمند حمایت و ظاهر شدن در محیط های مناسب رشدی هستند می بخشد.

اصل دوم: محیط یادگیری مثبت

اگرچه این اصل شامل آموزش نقش والدگری به والدین به عنوان اولین معلم کودک است اما اهداف برنامه به ویژه این است که والدین چگونه بتوانند به صورت مثبت و ساختارمند به تعاملات کودک آغازگر (به طور مثال کمک خواستن کنجکاوی های راهنمایی خواستن و خواستن توجه) در خلال آموزش اتفاقی و دیگر تکنیک ها پاسخ دهند و مشکلات خود را حل کنند. آموزش اتفاقی شامل استقبال والدین از تعاملاتی است که آغازگر آن کودک است. این روش به صورت فشرده در آموزش زبان مهارت های اجتماعی و حل مسئله اجتماعی استفاده می شود. برای مثال تکنیک «پرس بگو انجام بده» به این صورت است که والدین مهارت های پیچیده را به اجزاء کوچکتر تقسیم می کنند.

اصل سوم: نظم و مقررات قاطع

برنامه فرزندپروری مثبت به والدین راهکارهای ویژه ای جهت تغییر رفتار و مدیریت کودک آموزش می دهد که این راهکارها جایگزین هایی برای روش های تربیتی غیر مؤثر و زورگویانه (از قبیل فریاد کشیدن تهدید تنبیه بدنی) هستند. این راهکارها شامل اصول بحث با کودکان تأیید کردن آرامش دستورالعمل های متناسب با سن و متناسب با درخواست کودک استفاده از زمان سکوت محروم کردن موقت و بی توجهی برنامه ریزی شده است. این تکنیک ها به والدین آموزش داده می شود تا در موقعیت ها و محیط های خانه و اجتماع آنها را به کار ببرند (ساندرز و همکاران، ۲۰۱۴).

اصل چهارم: انتظارات واقع بینانه

این اصل شامل کشف انتظارات والدین فرضیات و اعتقادات آنها درباره دلایل رفتار کودکان و همچنین انتخاب اهدافی است که از لحاظ رشدی برای کودک مناسب و برای والد واقعی هستند می بخشد. شواهدی وجود دارد که بیان می کند والدینی که در معرض خطر کودک آزاری قرار دارند اغلب انتظارات غیرواقع بینانه و دانش ناکافی از فرزند خویش دارند (ساندرز، ۲۰۱۴).

اصل پنجم: مراقب نقش والدگری خود بودن

والدگری توسط دامنه ای از عواملی که بر روی عزت و احساس سلامتی والدین اثرگذار هستند تحت تأثیر قرار می گیرد. تمام سطوح برنامه فرزندپروری مثبت به صورت خاصی این اصل را با تشویق والدین جهت مشاهده والدگری به عنوان بخشی از یک بافت خود



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



مراقبتی وسیع چاره اندیشی و بهزیستی مشخص می کنند و به وسیله آموزش مهارت های والدگری عملی به والدین به گونه های می فهمانند که هر دو والد قادرند تا این نقش و مهارت ها را به انجام برسانند. در سطوح بسیار شدید مداخلات (سطح پنجم) زوجها همچنین مهارت های مؤثر برقراری ارتباط زناشویی را آموزش می بینند، جهت کشف چگونگی بیان عاطفی و هیجانی نقش والدگری خود تشویق می شوند و در نتیجه بر رفتار کودک خود تأثیر می گذارند. راهکارهای مقابله ای ویژه ای را برای مدیریت عواطف منفی شامل افسردگی، خشم اضطراب و سطح بالای استرس والدگری تحقق می بخشد و بدین ترتیب این برنامه؛ متضمن پیامدهای مثبت رشد و تکامل و سلامت روانی کودکان است (ساندرز و همکاران، ۲۰۱۴).

بحث و نتیجه گیری

برنامه ی فرزند پروری مثبت برنامه ای جدید و جهان شمول است که سبب ایجاد رابطه مثبت بین والدین و فرزندان شان می شود و کمک می کند تا والدین راهبردهای مؤثر مدیریت در برخورد با انواع مسائل رشدی و رفتاری کودک را بیاموزند. این برنامه می تواند تغییرات بزرگی در خانواده ها ایجاد کرده و به والدین کمک کند تا دریابند که وقتی به روش های جدید حرف بزنند، فکر کنند و عمل کنند، نتایج بهتری در خانواده خواهند داشت. این برنامه یکی از روش های آموزش والدین است که بر اساس رفتار درمانگری های خانوادگی مبتنی بر اصول یادگیری اجتماعی بندورا است. این برنامه برحسب شدت و قدرت مداخله، در پنج سطح و برای والدین، کودکان و نوجوانان و از بدو تولد تا شانزده سالگی تدوین شده است. علاوه براین، برنامه فرزندپروری مثبت راهبردهای علمی و مؤثر پرورش مهارت های اجتماعی و زبانی کودک، خودتنظیمی هیجانی، استقلال و قابلیت حل مسئله را به والدین می آموزد. دستیابی به این مهارت ها نیز سبب ارتقای هماهنگی خانواده و کاهش تعارض کودک برای کامیابی تحصیلی می شود.

برنامه آموزش فرزندپروری مثبت با مد نظر قراردادن مواردی همچون پاداش های اتفاقی به رفتارهای منفی، نادیده گرفتن رفتارهای مطلوب، الگو گرفتن، نحوه ارائه راهنماها، پیام های هیجانی و استفاده غیرمؤثر از تنبیه که به طور ناخواسته از سوی والدین اعمال می شود چرخه معیوب رفتار مقابله ای والدین را که منجر به سرپیچی و نافرمانی در کودک می شود اصلاح می کند (ساندرز، ۲۰۱۴). برنامه فرزندپروری مثبت یکی از بهترین نوع مداخلات درمانی است پذیرش آن توسط خانواده ها راهبرد مؤثری برای کمک به والدینی است که با مشکلات رفتاری کودکان شان مواجه هستند. این آموزش به دلیل آموزش مهارت های رفتاری همچون آگاهی والدین از نشانه ها و علل و روش های درمان آن، مجازات هنگام مشاهده رفتار نامناسب و تقویت هنگام مشاهده رفتار مناسب و همچنین با اعمال قوانین برای کودکان و نحوه اجرای دستورات لازم باعث کاهش مشکلات رفتاری در کودکان شده است (ساندرز، ۲۰۱۲). آموزش فرزندپروری مثبت یادگیری مهارت های طرز رفتار را به کودک می آموزد، به گونه ای که باعث جلوگیری از رفتارهای انحرافی، توسعه رفتار اجتماعی، عملکرد انطباقی میان افراد می شود (هداوند، ۱۳۹۸).



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



منابع

- ارجمندنی، علی اکبر؛ عاشوری، محمد و جلیل آبکنار، سمیه. (۱۳۹۶). نگاهی جامع بر برنامه فرزندپروری مثبت: اصول، اهداف، سطوح و محتوا، *رویش روانشناسی*، ۲، ۳۵-۵۲.
- بخت آور، محمد. (۱۳۹۹). بررسی ارتباط بین سبک‌های فرزندپروری و مؤلفه‌های جمعیت شناختی والدین با تیپ‌های شخصیتی فرزندان آنها، *علوم شناختی*، ۱۹ (۸۶)، ۱۶۹-۱۵۹.
- حاج خدادادی، داود؛ اعتمادی، عذرا؛ عابدی، محمدرضا و جزایری، رضوان سادات. (۱۴۰۰). اثربخشی برنامه فرزندپروری مثبت بر والدگری مؤثر و کیفیت رابطه والد - فرزند در مادران دارای نوجوان، *فصلنامه علمی پژوهشی علوم روانشناختی*، ۲۰ (۹۸)، ۱۹۸-۱۸۵.
- حاجی بابایی راوندی، عطیه؛ تجلی، پریسا؛ قنبری پناه، افسانه و شهریار احمدی، منصوره. (۱۴۰۱). اثربخشی برنامه فرزندپروری مثبت بر سلامت عمومی و سازگاری زناشویی مادران دارای فرزند مبتلا به اختلال نقص توجه/بیش فعالی، *فهرنگ مشاوره و روان درمانی*، ۱۳ (۵۱)، ۲۰۷-۲۳۰.
- دهقان منشادی، سیدمسعود. (۱۳۹۵). *اثربخشی آموزش مهارت‌های فرزندپروری مثبت بر خودکارآمدی والدگری و مشکلات رفتاری کودکان در زنان سرپرست خانوار شهر یزد*. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه لرستان، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.
- صیدی، محمد و حسینی نیک، سید محمد. (۱۴۰۰). مروری بر نظریه‌های روانشناسی در زمینه شیوه‌های فرزندپروری. *مجله پیشرفت‌های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*، ۴ (۳۸)، ۱۲۱-۱۳۲.
- هداوند، زینب. (۱۳۹۸). *اثربخشی آموزش برنامه فرزندپروری مثبت بر افزایش مهارت‌های مربوط به توجه و مهارت‌های ریاضی دانش آموزان مبتلا به اختلال یادگیری ریاضی*. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور واحد قرچک.
- Hallahan, D.P., Kauffman, J.M. & Pullen, P.C. (2015). *Exceptional Learners*. Pearson/Allyn & Bacon, Inc.
- Johnston, C., Lui, J. H., & Williamson, D. (2014). Adult ADHD and Positive Parenting—Is There a Relationship?. *The ADHD Report*, 22(1), 1-5.
- Oliveira, T. D. O., Costa, D. S., Alvim-Soares, A., de Paula, J. J., Kestelman, I., Silva, A. G.,... & Miranda, D. M. (2022). Children's behavioral problems, screen time, and sleep problems' association with negative and positive parenting strategies during the COVID-19 outbreak in Brazil. *Child Abuse & Neglect*, 130, 105345.
- Sanders MR. (2014). Triple P – Positive Parenting Program: A population approach to promoting competent parenting. *Austr e-J Adv Ment Health*. ,2(3),127-43.
- Sanders, M.R. (2012). Development, Evaluation, and multinational dissemination of the Triple P - Positive parenting program. *Annual Review of Clinical Psychology*, 8 (1),11 -3.



رابطه عزت نفس و سبک فرزندپروری مادر با تاب آوری نوجوانان دختر دوره متوسطه

صدیقه هدایتی

کارشناسی ارشد رشته روانشناسی عمومی، دانشگاه غیرانتفاعی تاکستان، قزوین، ایران

hedayati.m17@gmail.com

علی توکلی بنیزی

استادیار رشته روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد یادگار امام خمینی، تهران، ایران.

psycho.ir747@gmail.com

مریم رهنمای نمین

استادیار رشته روانشناسی، دانشگاه غیر انتفاعی تاکستان، قزوین، ایران.

maryamrahnamay@yahoo.com

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین رابطه ی عزت نفس و فرزند پروری مادر با تاب آوری در نوجوانان دختر دوره متوسطه اول بود. روش این پژوهش با توجه به ماهیت موضوع توصیفی از نوع همبستگی (رگرسیون) بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه (۱۳-۱۵ سال) در منطقه ۲ شهر تهران، سال تحصیلی (۱۴۰۳-۱۴۰۲) است، که با استفاده از جدول گرجسی و مورگان تعداد ۴۰۰ نفر به روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای انتخاب شدند. برای جمع آوری داده ها، تاب آوری کانر و دیویدسون (۲۰۰۳)، سبک های فرزند پروری دایانا بامریند (۱۹۷۳) و همچنین پرسشنامه عزت نفس کوپر اسمیت (۱۹۶۷) بین دانش آموزان و اولیای آنها توزیع گردید. جهت تجزیه و تحلیل داده ها از آزمون همبستگی پیرسون و دوربین واتسون و رگرسیون چندگانه (همزمان) استفاده شد. یافته ها حاکی از آن بود که عزت نفس و سبک فرزند پروری آزاد گذار و سبک اقتدار منطقی مادر، تاب آوری را در دختران متوسطه بطور مثبت و معنا دار پیش بینی می کند. ولی سبک فرزند پروری آمرانه مادر، هم تاب آوری را در دختران متوسطه بطور منفی و معنا دار پیش بینی می کند. پس می توان نتیجه گرفت که عزت نفس و سبک فرزند پروری مادر با تاب آوری دختر دوره متوسطه اول رابطه دارد.

کلید واژه ها: عزت نفس، سبک فرزند پروری، تاب آوری



The Relationship Between Self-Esteem and Mother's Parenting Style and Resilience in High School Adolescent Girls

Sedighe Hedayati

Master's Degree in General Psychology, Takestan Non-Profit University, Qazvin, Iran
hedayati.m17@gmail.com

Ali Tavakoli Benizi

Assistant Professor of Psychology, Islamic Azad University, Yadegar Imam Khomeini Branch, Tehran, Iran.
psycho.ir747@gmail.com

Maryam Rahnamay Namin

Assistant Professor of Psychology, Takestan Non-Profit University, Qazvin, Iran.
maryamrahnamay@yahoo.com

Abstract

The aim of the present study was to determine the relationship between self-esteem and mother's parenting style and resilience in high school adolescent girls. The method of this study was descriptive, correlational (regression), given the nature of the subject. The statistical population of the study included all female students in the first year of high school (13-15 years old) in District 2 of Tehran, academic year (1402-1403), of which 400 people were selected using cluster random sampling using the Gregsey and Morgan table. To collect data, Connor and Davidson's resilience (2003), Diana Baumrind's parenting styles (1973), and Cooper Smith's self-esteem questionnaire (1967) were distributed among the students and their parents. Pearson and Durbin-Watson correlation test and multiple regression (simultaneous) were used to analyze the data. The findings indicated that self-esteem, permissive parenting style, and mother's rational authority style predict resilience in high school girls positively and significantly. However, mother's authoritarian parenting style also predicts resilience in high school girls negatively and significantly. Therefore, it can be concluded that the mother's self-esteem and parenting style are related to the resilience of her junior high school daughter.

Keywords: Self-esteem, parenting style, resilience



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



مقدمه

یکی از مراحل مهم رشد انسان نوجوانی است. بلوغ موجب دگرگونی های فیزیولوژیکی، اجتماعی، شناختی و هیجانی در نوجوانان می شود و این دگرگونی ها بر جنبه های مختلف زندگی نوجوانان اثر گذار است (ابویی مهریزی و همکاران، ۱۴۰۰). پیشینه های پژوهشی نشان می دهد که، فرزندان والدین سخت گیر که رابطه محبت آمیز ندارند، احساسات منفی بیشتری را نسبت والدشان دارند و والدین خود را سخت گیر و کنترل گر می دانند که همین مسئله باعث رودر رو شدن و عدم سازش با والدین می گردد (مک کنی^۱ و رنک، ۲۰۱۱). چگونگی ارتباط والد-نوجوان بازتاب های مثبت و منفی در دوران نوجوانی را در پی دارد. که شامل لیاقت اجتماعی، ارزش های مثبت، افسردگی و پرخاشگری می شود (مشهدی و طباطبایی، ۱۳۹۷). بررسی پیشینه های پژوهشی نشان می دهد که متغیر تاب آوری از جمله متغیرهایی است که می تواند تحت تأثیر سبک فرزندپروری قرار گیرد (میرزا محمدی و همکاران، ۱۳۹۵) و از طرفی، تاب آوری در پیشگیری از تجلی رفتار پر خطر مؤثر است (آرات و وونگ^۲، ۲۰۱۹). تاب آوری به دسته ای از خصوصیات شخصیتی و شیوه های رویارویی گفته می شود که معمولاً در برخورد و بردباری در شرایط سخت زندگی بکار گرفته می شوند که فرد بتواند، شرایط سخت را با موفقیت تحمل کند (حسینی و همکاران، ۱۳۹۰). در جامعه نوجوانان، رفتارهای پرخطر بیشتری از خود بروز می دهند و همچنین، میانگین تاب آوری آنها نسبت به سایر اعضای جامعه کمتر است (نجاتی و مهدی یار، ۱۳۹۴). یکی از عواطف حیرت انگیز و ممتاز انسان دلبستگی و محبت است. شاکله وجودی انسان طوری طراحی شده است که دل داده ی اشخاص و اشیاء می شود، به حدی که، سختی ها را با آغوش باز می پذیرد و حتی تا پای جان پیش می رود. اگر این دلبستگی و محبت مسیر درستی را طی کند، انسان دست از خود خواهی و خود بینی بر می دارد تا جایی که حاضر است خود را فدا کند. بررسی های روانشناختی نشان داده است که عامل مؤثر در رشد روانی، رشد شخصیت و سلامت روان و رشد اجتماعی کودک، محبت کردن به اوست و والدین و مربیان بی اهمیت نسبت به این نیاز مهم و طبیعی، ناهنجاریها و نابسامانی های روانی را در کودک رقم می زنند (علیمحمدی، ۱۳۹۳). پژوهش ها نشان داده اند افراد با دلبستگی سالم، زندگی سالم و خوبی دارند (لطیفیان و دلاورپور، ۱۳۹۰). درواقع نحوه ارتباط یا دلبستگی انسان با والدین یا افراد مهم زندگی، پایه ی روابط صمیمانه و عاطفی آنها در سال های بعدی زندگی است. معنی دلبستگی و تعلق را اولین بار جان بالبی عنوان کرد. او دلبستگی را «ارتباط روانی پایدار بین دو انسان» تعریف کرده است (بالبی، ۱۹۷۳).

روش تربیت فرزندان اثر مستقیمی بر عزت نفس^۳ فرزندانمان دارد، چه به شکل مثبت و چه به شکل منفی (استنهاوس^۴، ۱۳۹۷). عزت نفس جزئی از خودپنداره فرد است که شامل جنبه های شناختی، رفتاری و عاطفی میباشد و عبارت است از درجه تصویب، تأیید و ارزشی که شخص نسبت به خود احساس میکند و یا قضاوتی که فرد نسبت به ارزش خود دارد. پژوهشهای انجام شده در زمینه عزت نفس نشان داده اند که عزت نفس در پاسخ به واکنش دیگران، به خصوص افراد مهم و به ویژه والدین رشد میکند (کوپراسمیت، ۱۹۶۷). احساس مثبت عزت نفس یا خودارزشی، یک بخش اساسی از توسعه ی اجتماعی - عاطفی سالم است و می تواند روی جنبه های دیگری از زندگی کودک تأثیر بگذارد. حس خودارزشی یا عزت نفس فرد میتواند تأثیر ی قوی بر رفتار، شایستگی و گسترش کلی اجتماعی - عاطفی و سازگاری روانی او داشته باشد. تحقیقات نشان می دهند کودکانی که عزت نفس بالایی دارند این ویژگیها را از خود بروز میدهند (آموندسون، ۱۹۹۱). عزت نفس پایین به عنوان یک عامل خطر برای افسردگی عمل میکند، به ویژه هنگامی که افراد در مواجهه با عوامل استرس زای زندگی قرار میگیرند (سیسلو و اورث). عزت نفس نوعی نگرش است که به فرد این

1. McKinney & Rank
 2. Arat & Wong
 3. Self-Confidence
 4. Stenhouse



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۵۷

مجال را می دهد تا توانایی های خود را باور کند ، واقعی و مثبت ببیند و احساس کنترل بر زندگی خود داشته باشد(وانت^۱ و کلیتمن^۲، ۲۰۱۶). عزت نفس یک ویژگی و خاصیت فرد در زمینه شناخت او از خودش است هر چقدر این شناخت بالاتر باشد نشانه این هست که فرد خود را ارزشمند و توانمند می داند وقتی در برابر دیگران با عزت نفس صحبت می کنیم هدف شما مثبت و با آرامش بودن و احساس خوبی درباره خود داشتن است (ترپسی، ۱۳۹۷). عزت نفس حتماً محصول خود باوری^۳ و یا اعتقاد به توانایی فرد در کامیابی است. پس، این نوع باور، دلواپسی از شکست یا غیر همسو بودن دیگران را چندین مرتبه کم می کند. مطالعات نشان دهنده رابطه بین عزت نفس بالا و رسیدن به موفقیت، هستند. بدین صورت که کسانی که با عزت نفس بالا وارد مدرسه شده اند بیشتر موفق بودند وانگیزه بیشتر برای ادامه تحصیل داشتند(هیلبرت^۴، ۲۰۱۸). در واقع عزت نفس بر اساس نظر کوپراسمیت نوعی برآورد شخصی است که موجب می شود، فرد به خودش توجه کند. بنابراین عزت نفس داروی شخص درباره قابلیت خویش است که پایه ی ی خصوصیت شخصیتی و نه یک نگاه لحظه ای یا ویژه برای زمانهای خاص است(کروزر^۵، ۲۰۱۷). آنچه از منظر روانی عزت نفس مورد توجه قرار داد، این است که زمانی که انسان اراده می کند به هدفی برسد، از سدها و شکست هایی که ممکن است در بین راه پیش بیاید، ترسی نداشته و مطیع نشود و چون می داند که می تواند، بدون شک به هدفش خواهد رسید. پس بدون شک این تسلیم نشدن در برابر سختی ها انسان را به اوج پیروزی خواهد رساند (ال ریس و برانت^۶، ۱۹۹۰). برای بدست آوردن عزت نفس بالا، لازم است، شناخت نقاط نیرو و تجربه های مثبت و سرچشمه های مرتبط با هر جزء از الگوی سلامتی بر سایر امور ارجحیت یابد و با استفاده از این نقاط نیرو را در صدد مقابله با سختی های زندگی باشیم(میرس و همکاران^۷، ۲۰۱۸).

خانواده مانند هر نظام اجتماعی، نیازهای اولیه ای دارد که از بین آنها می توان به عزت نفس، امنیت جسمانی، صمیمیت، تعلق و وابستگی، احساس مسوولیت، اعتماد، نیاز به تایید دیگران، نیاز به شادی و موفقیت نام برد، که ذیل دسته ای از نیازهای روانی- اجتماعی هستند(سلامی و همکاران، ۱۳۹۶). نقشه رابطه ی والد-فرزند، نقشه ای نظری است که اثر خصوصياتی که را این رابطه در جهت دادن به کوشش های آرمانی دارد، را توضیح می دهد. شفیلد^۸، والر^۹، امانویلی^{۱۰}، موراوی^{۱۱} و میر^{۱۲} نشان دادند که برخی از ویژگی های والدین مثل، کوچک شمردن و مراقبت بیش از حد والدین، در ایجاد تعداد زیادی از الگوهای فکری ناسازگار نقش مهمی دارند. این الگوها در نتیجه اولین تجربیات با نشانه های دلبستگی پرورش می یابند(سویگوت^{۱۳} و همکاران، ۲۰۰۹)، طبق نظریه دلبستگی واکنش های اولیه والد- کودک به توسعه بازنمایی های شناختی یا الگوهای موثر درونی در مورد خود و دیگران مانند راهنما برای رفتارهای خود و انتظار از دیگران در روابط نزدیک کمک می کند(مارکاند- ریلی^{۱۴}، ۲۰۱۲). تفاوت های فردی در روابط هیجانی بین و کودکان و والدینشان حاصل اختلاف دید والدینی کردن است و والدین بر رشد اجتماعی و هیجانی دوران کودکی فرزندانشان بسیار مؤثر هستند(دانش و همکاران، ۱۳۹۵).

1. Vant
2. Klitman
2. Self-esteem
4. Hilbert
5. Koruzer
6. Elreyes & Berant
7. Myers
8. Sheffield
9. Waller
10. Emmanuel
11. Murray
12. Mier
13. Swiygot
14. Markand & Raili



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۵۷

سبک‌های فرزندپروری، مدل‌هایی هستند که والدین برای تربیت فرزندان خود انتخاب می‌کنند و نشان‌دهنده‌ی دید آن‌ها نسبت به فرزندانشان است و مقررات و ضوابطی که برای فرزندان خود اجرا می‌کنند (حسین زاده و همکاران، ۱۳۹۸). همه‌ی مواردی که فرزند در آینده با آن روبرو می‌شود و چگونگی مواجهه با گرفتاریها و مشکلات در زندگی برگرفته از مدل سبک‌های فرزندپروری است. فرزندپروری والدین در روش‌های گوناگون (مقتدرانه، مستبدانه، سهل‌گیرانه) بر جنس شخصیت و رفتار فرزندان اثرات گوناگونی دارد (فرزادی و بهروزی، ۱۳۹۹). والدین قاطع و امن، در این روش والدین گرم و دلنشین بوده که همزمان رفتار کودکان را نظارت کرده و توقع زیادی در خصوص رفتار منطبق بر بلوغ کودکان دارند. والدین مستبد، در این الگو بسیار مهارکننده و پرمنا هستند دارای عاطفه‌ای سرد بوده و ارتباط زیادی با کودکان خود ندارند. والدین سهل‌گیر در این الگو والدین دوست‌داشتنی بوده، ولی هیچ نظارتی بر رفتار کودکان ندارند (مرادی و گنجیک، ۱۳۹۹). روش درست تربیت و فرزندپروری که والدین به کودکان خود واگذار می‌کنند، سبب دوام چشمگیری در سلامت می‌شود، زیرا این ارتباط موجب زیادی سلامت و نیز رشد و دگرگونی اخلاقی، اجتماعی و زیستی می‌شود (آساکره و دیبا، ۱۳۹۷). از این رو با توجه به مطالب مطرح شده پژوهش حاضر تلاش برای پاسخ دادن به این سوال است که "آیا عزت نفس و فرزند پروری مادر با تاب‌آوری و دلبستگی در دانش‌آموزان دختر متوسطه اول رابطه دارد؟"

روش پژوهش

روش این پژوهش با توجه به ماهیت موضوع، توصیفی از نوع همبستگی (رگرسیون) بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه نوجوانان دختر دوره اول متوسطه در منطقه ۲ شهر تهران سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ است، که حدود ۴۰۰۰ نفرند. جهت نمونه‌گیری تعدادی از مدارس دخترانه دوره اول متوسطه در منطقه ۲ شهر تهران انتخاب شدند. و بعد از توجیه مدیریت مدرسه و همکاران و دانش‌آموزان از چرایی و ضرورت کار، تا اطمینان از محرمانه ماندن پرسشنامه‌ها برخی از آنها بصورت کاغذی و برخی بصورت الکترونیکی در اختیارشان قرار گرفت. برای برآورد تعداد نمونه آماری از جدول مورگان استفاده شد. بنابراین، طبق این روش، تعداد نمونه آماری ۴۰۰ نفر از دختران دوره اول متوسطه به همراه مادرانشان در نظر گرفته شدند، که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای تعیین شدند. در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه (همزمان) استفاده شد.

ابزار پژوهش

۱- پرسشنامه تاب‌آوری کالر و دیویدسون: این پرسشنامه را کالر و دیویدسون (۲۰۰۳) با مرور منابع پژوهشی سالهای ۱۹۹۹-۱۹۷۹ در حوزه تاب‌آوری تهیه کردند. ویژگیهای روانسنجی این مقیاس در شش گروه، جمعیت عمومی، مراجعه‌کنندگان به بخش مراقبتهای اولیه، بیماران سرپایی روانپزشکی، بیماران مبتال به اختلال اضطراب فراگیر و دو گروه از بیماران مبتال به اختلال استرس پس از سانحه، مورد بررسی قرار گرفته است (محمدی، ۱۳۸۴). این پرسشنامه ۲۵ گویه دارد. با استفاده از مقیاس لیکرت بین صفر (کاملاً نادرست) و چهار (همیشه درست)، نمره گذاری می‌شود. بنا براین حداکثر نمره این پرسشنامه ۱۰۰ می‌باشد. کالر و دیویدسون، پایایی آزمون - باز آزمون این پرسشنامه روی ۲۴ بیمار PTSD و GAD را ۸۷/۰ گزارش کردند. روایی همگرایی این پرسشنامه با استفاده از پرسشنامه‌ی سرسختی کوپاسا روی ۳۰ نفر از بیماران روانپزشکی انجام شده و نتایج نشان داد که پرسشنامه‌ی تاب‌آوری با پرسشنامه‌ی سرسختی کوپاسا ۸۳/۰ ارتباط دارد، ولی با استرس ادراک شده -۷۶/۰ رابطه دارد و نشان می‌دهد که سطح بالای تاب‌آوری با استرس تجربه شده‌ی پایین ارتباط دارد. به طور کلی، نتایج نشان از پایایی و روایی مطلوب پرسشنامه‌ی تاب‌آوری دارد. پرسشنامه‌ی تاب‌آوری در ایران توسط محمدی (۱۳۸۵) هنجار یابی شده است و نتایج نشان داد که این پرسشنامه از آلفای



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۵۷

کرونباخ ۸۹/۰ برخوردار است. در مورد روایی آن با استفاده از روش تحلیل عاملی، محاسبه ی هر نمره با نمره ی کل نشان داده که به جز سه سوال، ضرایب سوالات دیگر بین ۱۴/۰ تا ۶۴/۰ بود. در مطالعه حاضر آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۸۹/۰ به دست آمد.

۲- پرسشنامه سبک های فرزندپروری: این پرسشنامه سه سبک فرزندپروری را در ۳۰ گویه، که ۱۰ گویه آن به شیوه سهل گیرانه، شامل شماره گویه های (۱، ۶، ۱۰، ۱۳، ۱۴، ۱۷، ۱۹، ۲۱، ۲۴، ۲۸)، ۱۰ گویه به شیوه مستبدانه، شامل شماره گویه های (۲، ۳، ۷، ۹، ۱۲، ۱۶، ۱۸، ۲۵، ۲۶، ۲۹) و ۱۰ گویه دیگر شیوه مقتدرانه والدین (۴، ۵، ۸، ۱۱، ۱۵، ۲۰، ۲۲، ۲۳، ۲۷، ۳۰) و بر روی یک مقیاس ۵ درجه ای لیکر تی می سنجد. این مقیاس از صفر تا ۴ نمره گذاری میشود (کمال مخالف = ۰ تا کمال موافق = ۱) و با جمع نمرات، ۳ نمره مجزا در مورد شیوه های سهل گیرانه، مقتدرانه و مستبدانه برای هر آزمودنی، به دست می آید. نمره هر سبکی بالاتر بود، سبک غالب فرزندپروری به شمار می رود. بوری (۱۹۹۱) برای بررسی اعتبار و روایی این پرسشنامه از روش افتراقی استفاده نمود و مشاهده کرد که شیوه استبدادی رابطه منفی با سهل گیری واقتدار منطقی دارد. و شیوه سهل گیرانه رابطه معنی داری با شیوه قاطعانه نداشت. پودینه و همکاران (۱۳۹۵) برای تعیین پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ، مقدار ضریب آلفا برای سبک های فرزندپروری مستبدانه، مقتدرانه و سهل گیرانه به ترتیب ۷۷/۰، ۸۳/۰ و ۷۵/۰ به دست آوردند.

۳- پرسشنامه عزت نفس کوپر اسمیت (۱۹۶۷): متغیر عزت نفس در پرسشنامه عزت نفس کوپر اسمیت (SEI)، شامل ۵۸ ماده است که احساسات، عقاید و واکنش های فرد را توصیف می کند. آزمودنی باید با این مواد با علامت گذاری در دو خانه «به من شبیه است (بله)» یا «به من شبیه نیست (خیر)» پاسخ دهد. مواد هر یک از زیر مقیاس ها عبارتند از: مقیاس عمومی ۲۶ ماده، مقیاس اجتماعی ۸ ماده، مقیاس خانوادگی ۸ ماده، مقیاس تحصیلی یا شغلی ۸ ماده و مقیاس دروغ ۸ ماده. نمرات زیر مقیاس ها و هم چنین نمره کلی، امکان مشخص کردن زمینه ای را که در آن افراد واجد تصویر مثبتی از خود هستند، فراهم می سازد. ضریب قابلیت این مقیاس ۹۱٪ گزارش شده است. در زمینه روایی این پرسشنامه، دامنه ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس ها را ۷۲/۰ تا ۹۳/۰ و در اجرای مجدد ضریب بازآزمایی آن ۹۴٪ است و همچنین روایی آن در پژوهش لواسانی و همکاران (۱۳۹۱) مورد تایید قرار گرفته و میزان ۸۳/۰ گزارش شده است.

یافته ها

جدول ۱- میانگین و انحراف استاندارد شاخص های مورد بررسی

شاخص	میانگین	انحراف استاندارد
عزت نفس	عزت نفس عمومی	14.7275
	عزت نفس خانوادگی	5.1325
	عزت نفس اجتماعی	3.9900
	عزت نفس تحصیلی	4.3975
سبک های فرزندپروری	آزاد گذاری	37.2300
	آمرانه	24.3100
	اقتدار منطقی	36.5050
تابآوری	شایستگی / استحکام شخصی	14.3025
	اعتماد به غرایز شخصی	12.0975
	تحمل عواطف منفی	9.6300
	مهار	6.5050
	معنویت در افراد	1.9750



جدول ۲ نتایج آزمون کلموگروف – اسمیرنوف و مقادیر چولگی و کشیدگی

شخص	آماره	سطح معنی داری	چولگی	کشیدگی
عزت نفس عمومی	.165	.000	-.080	-1.066
عزت نفس خانوادگی	.198	.000	-.045	-1.063
عزت نفس اجتماعی	.192	.000	-.110	-1.018
عزت نفس تحصیلی	.147	.000	-.072	-1.177
آزاد گذاری	.085	.000	-.314	.205
آمرانه	.085	.000	-.274	-.305
اقتدار منطقی	.067	.000	-.058	-.297
شایستگی/ استحکام شخصی	.064	.000	-.100	-.543
اعتماد به غرایز شخصی	.082	.000	.269	-.119
تحمل عواطف منفی	.095	.000	-.256	-.137
مهار	.112	.000	.240	-.596
معنویت در افراد	.198	.000	.612	-.011

کلاین (۲۰۱۶) براین باور است که مقادیر کلموگروف – اسمیرنوف نسبت به حجم نمونه حساس بوده و روش‌های مناسبی برای ارزیابی مفروضه نرمال بودن نیستند. وی در ادامه توصیه می‌کند که به منظور ارزیابی مفروضه نرمال بودن شکل توزیع داده‌ها در پژوهش‌های با حجم نمونه بالاتر از ۱۰۰ از شاخص‌های چولگی و کشیدگی استفاده شود. او معتقد است در صورتی که مقادیر کشیدگی و چولگی در محدوده ± 2 باشد توزیع داده‌های متغیر نرمال است. منطبق بر دیدگاه کلاین (۲۰۱۶) ارزیابی شاخص‌های کشیدگی و چولگی در جدول ۴-۴ نشان می‌دهد که توزیع داده‌های تک متغیری در پژوهش حاضر نرمال است، زیرا که شاخص‌های مربوط به چولگی و کشیدگی هیچ کدام از متغیرهای پژوهش خارج از محدوده ± 2 نبود.

فرضیه اول: عزت نفس و سبک فرزند پروری مادر با تاب‌آوری در نوجوانان دختر دوره متوسطه رابطه دارد. جهت بررسی این فرضیه از آزمون همبستگی پیرسون بهره گرفته شد. یافته‌ها در ادامه ارائه شده‌اند.

جدول ۳- نتایج آزمون همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه بین عزت نفس و سبک فرزند پروری با تاب‌آوری در نوجوانان دختر

تاب‌آوری		
ضریب همبستگی	سطح معناداری	
.146*	.006	عزت نفس
.123*	.013	آزاد گذاری
-.053	.287	آمرانه
.262**	.000	اقتدار منطقی

بر اساس یافته‌های جدول ۳- پژوهش رابطه مثبت و معنادار بین عزت نفس ($r=0/146, p=0/006$)، سبک فرزند پروری آزادگذاری ($r=0/123, p=0/013$) و اقتدار منطقی ($r=0/262, p=0/000$) با تاب‌آوری وجود دارد.

همچنین جهت بررسی این فرضیه از روش رگرسیون خطی چندگانه به شیوه همزمان استفاده گردید. یافته‌ها در ادامه ارائه گردیده شده است. مهمترین پیش فرض انجام تحلیل رگرسیون چندگانه، عدم هم خطی چندگانه بین متغیرهای مستقل می‌باشد. برای

بررسی پیش فرض عدم هم خطی چندگانه بین متغیرهای مستقل از آماره تولرنس (tolerance) و VIF استفاده گردید. نتایج آزمون هم خطی چندگانه در جداول ۴- آورده شده است.

جدول ۴- بررسی پیش فرض همخطی چندگانه پیش‌بینی تاب‌آوری بر اساس عزت نفس و سبک فرزند پروری

VIF	Tolerance	
1.001	.999	عزت نفس
1.356	.737	آزاد گذاری
1.283	.779	آمرانه
1.552	.644	اقتدار منطقی

همانطور که در جدول ۴-ملاحظه می‌شود، شاخص تحمل متغیرهای پیش بین از ۰/۰۱ فاصله زیادی دارند و شاخص VIF نیز از ۱۰ فاصله‌ی زیادی دارند. بنابراین مشکل هم خطی چندگانه وجود ندارد.

جدول ۵- خلاصه مدل رگرسیونی برای پیش‌بینی تاب‌آوری بر اساس عزت نفس و سبک فرزند پروری

دوربین واتسون	R	R2	R2 تعدیل شده	انحراف خطای برآورد
.860	.327 ^a	.107	.098	9.38649

بر اساس یافته‌های جدول ۵-عزت نفس و سبک فرزند پروری می‌تواند حدود ۱۰ درصد از واریانس متغیر تاب‌آوری را به طور معنی داری تبیین نمایند.

جدول ۶-نتایج آزمون تجزیه واریانس برای پیش‌بینی تاب‌آوری بر اساس عزت نفس و سبک فرزند پروری

Model	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	احتمال
رگرسیون	4173.903	4	1043.476	11.843	.000 ^b
باقیمانده	34801.937	395	88.106		
کل	38975.840	399			

بر اساس یافته‌های جدول ۶- مدل رگرسیونی برآورد شده از نظر آماری معنی دار بود چرا که مقدار آماره F برابر ۱۱/۸۴ و مقدار سطح معنی‌داری برابر ۰/۰۰۵ می‌باشد که کوچکتر از ۰/۰۵ بود.

جدول ۷- نتایج ضرایب برآورد شده برای پیش‌بینی تاب‌آوری بر اساس عزت نفس و سبک‌های فرزند پروری

احتمال	t	ضرایب استاندارد نشده		ضرایب استاندارد شده	
		B	Std. Error	Beta	
ضریب ثابت	.164	1.194	7.277		.870
عزت نفس	2.701	1.028	.381	.166	.007
آزاد گذاری	.232	.027	.116	.013	.817
آمرانه	4.118-	.524-	.127	.222-	.000
اقتدار منطقی	6.037	.767	.127	.358	.000

همانطور که در جدول ۷- ملاحظه شد، نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد عزت نفس ($t=2/70$ ، $\beta=0/007$)، سبک فرزندپروری اقتدار منطقی ($t=6/37$ ، $\beta=0/000$) تاب‌آوری در دانش‌آموزان دختر را به طور مثبت و معناداری و سبک فرزندپروری آمرانه ($t=-4/118$ ، $\beta=-0/000$) به طور منفی و معنادار، پیش‌بینی می‌کند.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
Date of holding the conference: 4 March 2025



بحث و نتیجه گیری

با توجه به یافته‌های به‌دست آمده تحلیل رگرسیون نشان داد اعتماد به نفس و سبک فرزندپروری اقتدار منطقی تاب‌آوری در دانش‌آموزان دختر را به طور مثبت و معناداری پیش‌بینی می‌کند. این بخش از یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های حسین زاده و همکاران (۱۴۰۱)، فاگنانی و همکاران (۲۰۲۴)، شودیک (۲۰۲۳) و پندی و همکاران (۲۰۲۳) خراسانی و همکاران (۱۴۰۲)، احمدی (۱۴۰۱)، شیخ زاده شتربانی (۱۴۰۱)، کریمی و همکاران (۱۴۰۱)، اسدی مجره و همکاران (۱۴۰۱)، لی و همکاران (۲۰۲۳)، کویی و همکاران (۲۰۲۱)، ویرجیل زایگلر و همکاران (۲۰۱۸)، نسلپهان و مروه (۲۰۱۸) و سهیلی زاده و همکاران (۱۳۹۵) همخوانی داشت. اما با نتایج پژوهش گرمسیری و شکر زاده (۱۳۹۸)، غیر همخوان بود. در تبیین این فرضیه می‌توان بیان کرد که تاب‌آوری، توانایی فرد برای مقابله با مشکلات و بازگشت به حالت تعادل پس از شرایط دشوار است. این ویژگی در نوجوانان به‌خصوص دختران، به دلیل تغییرات جسمی، روانی و اجتماعی دوران نوجوانی، اهمیت ویژه‌ای دارد. یکی از عوامل کلیدی که می‌تواند تاب‌آوری را در این گروه سنی تحت تأثیر قرار دهد، محیط خانواده و به‌طور خاص نقش مادر است.

عزت نفس مادر به‌عنوان یکی از عناصر روان‌شناختی مهم، بر نحوه رفتار و نگرش او در فرزندپروری اثر می‌گذارد. مادری که از عزت نفس کافی برخوردار است، قادر به ایجاد محیطی مثبت، حمایت‌کننده و ایمن برای فرزند خود خواهد بود. این امر باعث می‌شود نوجوان احساس امنیت کرده و مهارت‌های لازم برای مقابله با چالش‌ها را در خود پرورش دهد. از سوی دیگر، سبک فرزندپروری مادر نیز نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. سبک‌های فرزندپروری به سه دسته کلی تقسیم می‌شوند: اقتدارگرایانه، سهل‌گیرانه و دموکراتیک. سبک اقتدارگرایانه که مبتنی بر ارتباط دوسویه، حمایت عاطفی و تعیین حدود مرزهای منطقی است، معمولاً بهترین نتایج را در زمینه تاب‌آوری نوجوانان به همراه دارد. در این سبک، مادر علاوه بر تشویق فرزند به استقلال، به او مهارت‌های تصمیم‌گیری و حل مسئله را نیز آموزش می‌دهد. بنابراین، مادرانی که عزت نفس بالا دارند و از سبک فرزندپروری اقتدارگرایانه استفاده می‌کنند، تأثیر مثبتی بر رشد تاب‌آوری در دختران نوجوان خواهند داشت. این دختران نه تنها از حمایت عاطفی برخوردارند، بلکه یاد می‌گیرند چگونه در برابر مشکلات زندگی مقاومت کنند و از چالش‌ها به‌عنوان فرصتی برای رشد استفاده کنند. این نتایج نشان می‌دهد که استفاده والدین دارای سبک فرزندپروری مستبد از اجبار و تنبیه و سرزنش در نهایت موجب احساسات ناخوشایند در فرزندان آنها و غیرعاطفی بودن والدین و فرزندان خواهد گردید. وجود احساس تنهایی در دختران خانواده‌هایی با سبک فرزندپروری مستبد احتمالاً به این امر منجر خواهد شد که این دختران برای رفع نیازهای عاطفی و خلأ ناشی از روابط گرم با خانواده به گروه‌های همسال و یا روابط خارج از چارچوب اجتماعی گرایش پیدا کنند. در سبک فرزندپروری مستبد بچه‌ها باید فقط از آنچه که والدینشان می‌گویند پیروی کنند و در غیر این صورت باید آنها را تنبیه کرد. توجه به مشکلات بچه‌ها آنها را گستاخ ترنموده و انتظارات بیشتری از والدین خواهند داشت. اگر بچه‌ها کاملاً مطابق میل والدین خود رفتار کنند در آینده افراد موفق خواهند شد. وقتی والدین از بچه‌ها می‌خواهند تا کاری را انجام دهند بچه‌ها باید بدون چون و چرا آن را انجام دهند. والدین خیلی زود باید به بچه‌ها بفهمانند که رئیس خانواده چه کسی است. والدین باید با بچه‌هایی که با نظر آنها مخالفت می‌کنند به شدت برخورد نمایند. شوخی و بازی کردن بچه‌ها در حضور والدین توهین به آنهاست. بعضی از بچه‌ها ذاتاً بد هستند و باید طوری تربیت شوند که از والدین خود بترسند. بچه‌ها وقتی بزرگ شوند، از سختگیری‌های والدین خود سپاسگذاری خواهند کرد. بچه‌ها جدی و کوشا نخواهند بود مگر اینکه درباره کارهای آنها سخت‌گیری شود. مجموعه این تفکرات و شیوه برخورد موجب می‌شود تا فرزندان مادامی که اجبار و زور را احساس کنند خواسته والدین را برآورده و انجام دهند و در غیاب سلطه و اجبار، از مقررات ابلاغ شده سرپیچی کنند و دلایل اجبار و تحکم والدین را ندانند. افراد زمانی یک رفتار را به خوبی انجام می‌دهند و یا رفتاری را ترک می‌کنند که انجام آن کار و یا ترک کار دیگر را به عنوان یک ارزش



چهارمین همایش ملی اولین همایش بین المللی روان شناسی بالینی 4th کودک و نوجوان

National Conference and 1st International
Conference on Clinical Psychology of Child and
Adolescent



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۵۷

درونی بپذیرند. وقتی فرزندان نمی دانند چرا یک کار را انجام دهند و یا چرا باید رفتاری را انجام ندهند، فقط در صورت وجود منبع اجبار و تحکم امر و نهی را می پذیرد و کیفیت انجام این کار هم از کیفیت لازم برخوردار نیست. گاهی فرزندان حریصانه در غیاب والدین و بی خبر آنان کاری را که منع کرده اند انجام می دهند و یا کاری را امر شده است انجام دهند، تعمدی ترک می کنند که این باعث کاهش عزت نفس در فرزندان می شود. این پژوهش مانند هر پژوهش دیگری در حوزه علوم انسانی با محدودیت هایی مواجه بوده است که در مجموع، تعمیم یافته های این پژوهش را با رعایت جوانب احتیاط ملزم می کند. که برخی از این محدودیت ها عبارتند از: تنوع عوامل مؤثر بر تاب آوری، از جمله وضعیت اقتصادی و فرهنگی، می تواند باعث شود که اهداف پژوهش فراتر از محدوده مطالعه تعریف شده باشد. با توجه به انجام این مطالعه در محیط پژوهش با محدودیت جغرافیایی و ویژگی های خاص فرهنگی اجتماعی، تعمیم نتایج به سایر جوامع باید با احتیاط صورت گیرد. با توجه به این که نمونه فقط مربوط به منطقه دو شهر تهران است، تعمیم نتایج به کل کشور با تردید مواجهه است. با توجه به رابطه عزت نفس با دلبستگی، پیشنهاد می شود که برای زوجین در شرف فرزندآوری کارگاه های برای بهبود رابطه بین آنها و فرزندان شان تشکیل شود تا در آینده فرزندان دارای عزت نفس سالم باشند. در راستای ارتقای عزت نفس و بهبود فرزندپروری در مادران از طریق جلسات روان درمانی، مشاوره و کارگاه های آموزشی در راستای افزایش تاب آوری در برابر مشکلات عدیده ای که با آن روبه رو می وند، پیشنهاد می گردد. مادران می توانند با ایجاد فضایی امن و حمایتی برای فرزندشان، در عین حال که به آن ها استقلال و آزادی عمل می دهند، قوانینی مشخص و قابل قبول برای رفتار و مسئولیت ها تعیین کنند. این سبک فرزندپروری به نوجوان کمک می کند تا هم احساس امنیت و محبت کند و هم درک کند که مسئولیت پذیری و احترام به قوانین جزئی از زندگی است. مادران می توانند با ایجاد فضایی حمایتگر و در عین حال با چالش هایی که به نوجوان می دهند، تاب آوری او را تقویت کنند. این کار می تواند از طریق تعامل مثبت، تشویق به حل مسئله و پذیرش مسئولیت های کوچک صورت گیرد. با توجه به ماهیت سازه های اصلی مورد بررسی در این مطالعه، طراحی یک مطالعه کیفی می تواند اطلاعات عمیق تری در زمینه سبک های فرزندپروری والدین و ادراک آنها از این موضوع مهم ارائه دهد. به منظور انجام مطالعات عمیق تر و گسترده تر در این زمینه پیشنهاد می گردد به منظور تبیین دیدگاه والدین و ارتباط آن با مهارت های اجتماعی فرزندان، سبک های فرزند پروری والدین از دیدگاه هر دو والد (هم مادر و هم پدر) به طور مشترک بررسی و با هم مقایسه شود.

منابع:

- ابویی مهریزی، وجیهه؛ شفیع آبادی، عبدالله؛ خدابخشی کولایی آناهیتا، خلعتبری جواد. (۱۴۰۰). مقایسه اثربخشی طرحواره درمانی و درمان پذیرش و تعهد به شیوه گروهی بر تمایز یافتگی از خود دختران نوجوان. مجله پرستاری کودکان، دوره ۷، شماره ۳، ص ۲-۱۲
- آساکره و دیبا. (۱۳۹۷). نقش مادر در شکل گیری وجدان اخلاقی. فصلنامه دینی و پژوهشی اخلاق، دوره ۱۴، شماره ۳۱، ص ۳۱-۱۱
- استنهاوس، گلن، (بی تا)، کلیدهای پرورش اعتماد بنفس در کودکان و نوجوانان (۱۳۹۷)، ترجمه آزاد منش، ناهید، موسسه انتشارات صابرین، تهران، ص ۵۶.
- اسدی مجره، سامره، اکبری، بهمن، کهنسال نالکیا شری، سعیده. (۱۴۰۱). ارائه مدل ساختاری رابطه سبک های فرزند پروری ادراک شده با رفتارهای پر خطر از راه میانجی گری تاب آوری و تنظیم هیجان در نوجوانان، نشریه روش ها و مدل های روانشناختی، دوره ۱۳، شماره ۴۷، ص ۱۱۶-۱۰۱
- حسین زاده، مهسا، میری، محمد رضا، زرین قلم، المیرا و صالحی نیا، حمید (۱۴۰۱). بررسی رابطه اعتماد بنفس واسترس دانشجویان دختر دانشگاه علوم پزشکی بیرجند، مجله مرکز مطالعات توسعه علوم پزشکی یزد، دوره ۱۷، شماره ۳، ص ۲۲۳-۲۱۴



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

حسین زاده و همکاران، (۱۳۹۸)، سبک های فرزندپروری مادری و ارتباط آن با مشکلات هیجانی رفتاری در کودکان مبتلا به اختلال طیف اوتیسم مراجعه کننده به مرکز اوتیسم دانشگاه علوم پزشکی تبریز (فارسی). مجله دانشگاه علوم پزشکی تربت حیدریه، دوره ۷ شماره ۴، ص ۱۱-۲۲

خراسانی زاده، عاطفه، رنجبری پور، طاهره، پورشریفی، حمید، باقری، فریبرز و پویا منش، جعفر. (۱۳۹۷). پیش بینی طرحواره های ناسازگار اولیه بر اساس الگوی ارتباط والد-فرزند و سبک های دلبستگی، نشریه اندیشه و رفتار، دوره ۱۳، شماره.

سعیدی فر، محمد، سعیدی فر، عهده. (۱۴۰۱). بررسی نقش سبک های فرزند پروری در پیش بینی سلامت روان دانش آموزان با میانجیگری هوش معنوی، نشریه ایده های نوین روانشناسی، دوره ۱۵، شماره ۱۹

_ سهیلی زاد، مختار، یاحقی امجد، عشرت، امینی، داریوش، غلامعلی، بهزاد. (۱۳۹۵). رابطه بین عزت نفس، تاب آوری و کیفیت زندگی بیماران مبتلا به دیابت نوع ۲، مجله علمی پژوهان، دوره ۱۵، شماره ۱

شجاعی، محمدصادق. (۱۳۸۸). درآمدی بر روانشناسی تنظیم رفتار، قم، انتشارات دارالحدیث

شکرکن، حسین و دیگران. (۱۳۷۲). مکتب های روان شناسی و نقد آن، قم، انتشارات سمت

شولت، دوان. (۱۳۸۶). نظریه های شخصیت، ترجمه یوسف کریمی و دیگران، تهران، انتشارات ارسباران.

شوا کاظمی، میرمحمد حسینی اوشانی و نجیب. (۱۳۹۳). رابطه آموزه های دینی والدین با رشد اخلاقی دانش آموزان دبستانی، دوره ۲۳، شماره ۲۹ ص ۲۰-۱۰۷

شولتز، دوان. پی. و شولتز، سیدنی الن. (۱۳۸۶). نظریه های شخصیت، ترجمه ی یحیی سید محمدی، تهران، نشر ویرایش. (انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۵

شیرازی، فهیمه. (۱۳۸۵). بررسی مسئولیت پذیری فرزندان و سبک فرزند پروری والدین، پایان نامه ی کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی لطفی و کراسکیان موجمباری. (۱۴۰۱). رابطه ی بین سبک های دلبستگی والدین و سبک های دلبستگی، فرزندان، نقش واسطه ای تیپ شخصیتی D نشریه پرستاری کودکان، دوره ۹، شماره ۱، ص ۹۹-۹۰

لطیفیان، م و دلاور پور، م. (۱۳۹۱). بررسی رابطه سبک دلبستگی و سلامت روان با واسطه گری هیجانی، فصلنامه تازه های علوم شناختی، دوره ۱۳، شماره ۲، ص ۶۲-۴۵

ماسن، پاول هنری. ۱۳۸۰. رشد و شخصیت کودک، ترجمه مهشید پاسایی، چاپ ۱۷، تهران، نشر مرکز

ماسن، پاول هنری و همکاران (۱۳۸۴). رشد شخصیت کودک، ترجمه مهشید یاسائی، تهران، نشر ارسباران (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۱۹۹۵)

مرادی، مرتضی. عزیزاده، محسن. بارانیان، سحر. قناده، سیمین. (۱۳۹۵). ۵ عامل بزرگ شخصیت و بهزیستی روانشناختی: نقش واسطه های حرمت خود. روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی، دوره ۱۳، شماره ۴۹، ص ۹۳-۷۹

مرادی و گنجی نیک. (۱۳۹۸). رویکردهای تربیت کودک در سرت توسط کودکان مجله مطالعات فرهنگی پلیس. دوره ۳، شماره ۱، ص ۱۳۳-۴۹
 متین، حسین، اخوان غالمی، مریم و احمدی، صدیقه. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر تعامل والد-کودک مادران دارای فرزند با ناتوانیهای یادگیری،

هنرپروران، نازنین. اکبری، زهرا. شفیع آبادی، عبدالله. (۱۳۹۰). مقایسه سبک های دلبستگی در مردان متأهل با روابط فرا زناشویی و فاقد روابط فرا زناشویی، مجله دانشگاه علوم پزشکی کرمان، دوره ۵، شماره ۲۰، ص ۳۰-۲۵

هورایی، مجتبی. (۱۴۰۱). اعتماد بنفس کلید موفقیت، انتشارات لیوسا.

Bretherton I., Munholland K. 1999..Internal working models in attachment relationships: A construct revisited. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications(pp. 89–111). New York: Guilford Press.

Campbell-Sills L, Cohen S, Stein M. (2006). Relationship of resilience to personality, coping and psychiatry symptoms in young adults. Behavior Research and Therapy ;44(4): 585-599.

Celigman, F. , Chik csent mehali, P. B. (2000). Developing the Psychological Capital of Resiliency, Human Resource Development Review, 5, 1.



Devi SM, Masitoh S, Bachri BS. The role of mother-child secure attachment and mother parenting styles toward social, emotional and moral development in children aged 5-6 years old. Paper presented at: 2nd International Conference on Education Innovation (ICEI 2018). 2018. [DOI:10.2991/icei-18.2018.1596].

Doyle Gentry, W. (2007), Anger Management for Dummies, Hoboken: Wiley publishing.

Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 6-105.

Hayter MR, Dorstyn DS. (2014). Resilience, self-esteem and self-compassion in adults with spina bifida. *Spinal Cord*;52(2):167-71

Hess, M., & Graydon. K. (2009). Source of resiliency among successful foster youth. *Children and the Family*. C. S. (1997). The trait and process of resilience. *Journal of Advanced Nursing*, 25, 123-129.

Kumpfer . K L. (1999). Factor and Processes Contributing to Resilience. The resilience from work. *Resilience and Development*, pp. 174-224. New York, Academic Publishers.

Kumpfer . K L. (2002). Factor and Processes Contributing to Resilience: in Glantz, M. D. G and Johnson, L.J. *Resilience and Development: positive life adaptation*. Kluwer Academic Publishers. New York.

Harter, S. (2021). "Causes and consequences of low self-confidence in children and adolescents." In R. F. Baumeister (Ed.), **Self-esteem: The puzzle of low self-regard** (pp. 87-116).

Li, L., Qian, R & Wang, Y (2023). The Influence of Parenting styles on Adolescents Anxiety and Depression ---- the mediating Role of self - Efficacy.

Liu A, Wang W, Wu X, Xu B. Empathy and Self-Compassion Mediate the Relationships between Parental Attachment, Prosocial Behavior, and Antisocial Behavior among Adolescents after the Jiuzhaigou Earthquake. [DOI: 10.21203/rs.3.rs2627633/v1]. -

Linquanti, R. (1992). Using community-wide collaboration to foster resiliency in kids: A conceptual framework. Portland. OR: Western Regional Center for Drug Free schools and Communities. (ERI Document Reproduction Service No. ED 353 666).

Marchand-Reilly, J. F. (2012). Attachment Anxiety, Conflict Behaviors, and Depressive Symptoms in Emerging Adults' Romantic Relationships. *Journal of Adult Development*, 19(3): 170-176.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience process in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.

Meter, D., Janovec, A., Borwn, E & caban, S, (2019). Maternal adult attachment styles mother-child transmission of social skills and self-esteem. Published online, 491-505.

Mikulincer M, Shaver PR. Attachment Theory Applied: Fostering Personal Growth through Healthy Relationships. Guilford Publications; 2023 Jun 20. <https://www.amazon.com/s?k=9781462552337&i=stripbooks&linkCode=qs>

Maslow, A. H. (1987). *Motivation and Personality*. New York: Harper.

Neill, H. (2006). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38(2). 218-235.

Neslihan Saltalı, Merve İmir. (2018). Parenting Styles as a Predictor of the Preschool Children's Social Behaviours ; Participatory Educational Research (PER) Vol. 5(2), pp. 18-37.

Odacı, H. Çıkrıkçı, O. Neslihan, N. and Aydın, F. (2019). An exploration of the associations among cognitive flexibility, attachment styles and life satisfaction, *International Journal of Happiness and Development*, Vol. 5, No. 3, 242-256.

Qiu, Y, Xu, L, Pan, Y, He, Ch, Huang, Y, Xu, H, Lu, Z, Dong, Ch, (2021). Family Resilience, parenting styles and psychosocial Adjustment of children chronic illness. Original Research article. Volume 12-2021/<http://dio.org/10.3389>.

Pandey, R.P., Bansal, S & Benny, A, (2023). self-Efficacy and self-Esteem among Adolescents: Role of Parenting style. *Indian journal of clinical psychiatry*, 3(1), 5-12

Rutter, M. (2022). "Resilience in the Face of Adversity: Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorder. **British Journal of Psychiatry**, 147(6), 598-611.

Rogers, M, Windle, A, Wu, L, Taylor, E, Bale, C, (2022). Emotional well-being, Pritual well-bing and Resilience of advanced clinical Practitioners in the United Kingdom during covid-19: an exploratory mixed method study. <https://dio.org/10.111/jonm.13577>.

Salcuni S. New frontiers and applications of attachment theory. *Frontiers in Psychology*. 2015 Mar 11;6:273.[DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00273]

Vallerstein, Judith. (1983). Children of divorce: the psychoplogical tasks of the child *American Journal of Orthopsychiatry*, 53(2), 230-243.

Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery*. Ithaca, New York: cornell university press.



یادگیری الکترونیکی: مروری بر مبانی نظری

مریم سادات محسنیان

کارشناس ارشد تکنولوژی آموزشی، دانشکده تعلیم و تربیت اسلامی، دانشگاه علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

maryam.mohsenian98@gmail.com

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مرور مبانی نظری یادگیری الکترونیکی انجام گرفت. روش پژوهش حاضر از نوع اسنادی-کتابخانه‌ای بود. که از پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی که شامل مگیران، علم‌نت، نورمگز، مرکز اطلاعات جهاد دانشگاهی، پورتال جامع علوم انسانی و ایرانداک و خارجی شامل گوگل اسکالر، ساینس دایرکت، پاب‌مد، وایلی، سیج، الزویر، اسکوپوس و پروکوئست بود که از بازه زمانی ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۴ مورد بازبینی قرار گرفت. در این پژوهش ابتدا به تعریف یادگیری الکترونیکی پرداخته شد. سپس آموزش الکترونیک، ویژگی و عناصر، دسته‌بندی و مراحل آموزش الکترونیک به تفصیل پرداخته شد. با گسترش سریع فناوری و مجازی شدن جهان رو به پیشرفت مخصوصاً از زمان کرونا به بعد، امید است که به این شیوه‌ی آموزشی که دسترسی به هر گوشه دنیا را برای فراگیران سریع و راحت کرده است توجه بیشتری شود.

واژگان کلیدی: آموزش برخط، آموزش مجازی، یادگیری الکترونیکی.





E-learning: A review of theoretical foundations

First Author¹ Maryam sadat mohsenian

Master of Science in Educational Technology, Faculty of Islamic Education, University of Science and Research, Islamic Azad University, Tehran, Iran
maryam.mohsenian98@gmail.com

Abstract

The present study was conducted with the aim of reviewing the theoretical foundations of e-learning. The present research method was a document-library type. It was retrieved from internal databases including Megiran, Alamnet, Normags, Jihad Daneshgahi Information Center, Comprehensive Humanities Portal and Irandoc and external databases including Google Scholar, Science Direct, PubMed, Wiley, Sage, Elsevier, Scopus and ProQuest from the period 2000 to 2024. In this study, the definition of e-learning was first discussed. Then, e-learning, characteristics and elements, categories and stages of e-learning were discussed in detail. With the rapid expansion of technology and the virtualization of the world, especially since the Corona era, it is hoped that more attention will be paid to this educational method that has made access to every corner of the world fast and easy for learners.

Keywords: Online education, virtual education, e-learning.



مقدمه

ورود تکنولوژی به عرصه اطلاعات و پدید آمدن تکنولوژی اطلاعات تمام ابعاد زندگی بشری را متحول کرد و روند انجام امور با گذشته های نه چندان دور از نظر کمی و کیفی تغییر کرده است که در نتیجه این تغییر و تحولات، دانشگاه ها و مراکز آموزشی با پدیده ی جدیدی به عنوان تکنولوژی آموزشی (فناوری آموزشی) روبرو شده اند که این پدیده آموزش را از حالات سنتی خارج ساخته و جریان خاصی به آن بخشیده است. این نوع آموزش شالوده ای از کاربرد تکنولوژی، ارتباطات، مفاهیم روان شناختی، حرفهای و آکادمیک براساس معیارها و استانداردهای معمول است که بنا به اهداف، نیازها و واقعیت های موجود جوامع شکل خاصی به خود می گیرد. آموزش به کمک فناوری های نوین در مدت زمان کوتاهی که از زمان پیدایش آن می گذرد توانسته شیوه های آموزش را دگرگون نماید (جلالی و عباسی، ۱۳۹۷). فناوری اطلاعات یکی از پدیده های نوینی است که همه جای جهان را با ارتباطات تار عنکبوتی درهم تنیده، به هم وصل کرده و به سرعت تمام جوانب زندگی امروزی بشر از جمله سیستم آموزش و پرورش را تحت تأثیر خود قرار داده است. از این روی، با توجه بر شرایط ایجاد شده، آموزش و پرورش باید هرچه بیشتر و بهتر از این پدیده جهت نیل به آرمان ها و مقاصد خود استفاده نماید (کاسترو و تامبیای^۱، ۲۰۱۹).

امروزه دیگر ساختار و فرایند سنتی آموزش جوابگوی نیازهای جوامع انسانی در عصر اینترنت نیست. چرا که از سال های آغازین قرن ۱۲ هر یک سال و نیم، یک بار قلمرو دانش بشری بیش از دوبرابر می شود. در چنین شرایطی است که افراد جامعه برای هماهنگی با تغییرات دائمی و شتابان پیرامون خود به آموزش های مدرن نیاز فزایندهای پیدا می کنند. اگر تا دیروز آموزش تنها از معلمان و مربیان سود می برد و کتاب به عنوان اصلی ترین منبع اطلاعاتی در امر آموزش محسوب می شد، امروزه آموزش با ابزارها و محیط های جدید ارتباطی روبرو شده است. در آموزش سنتی نمی توان به دنیای جدید وارد شد اما همچنان همان ابزارهای قدیمی را به کار گرفت. در حوزه آموزش الکترونیکی، متن ها جای خود را به ابرمتن میدهند و تصاویر نیز به ابزارهای چندرسانه ای جایگزین می شوند. آموزش مجازی ابزاری برای ارائه راه حل های مناسب جهت حل مشکلات کهنه ی آموزش و یادگیری است (فارغزاده و کاشی، ۱۳۹۷).

روش

در پژوهش حاضر با روش مروری روایتی (تشریحی) مبانی نظری فرزندپروری مثبت به طور جامع بررسی قرار گرفت. کلید واژه های جستجو برای دستیابی به منابع شامل آموزش برخط، آموزش مجازی، یادگیری الکترونیکی بود. که از پایگاه های اطلاعاتی داخلی که شامل مگیران، علم نت، نورمگز، مرکز اطلاعات جهاد دانشگاهی، پورتال جامع علوم انسانی و ایرانداک و خارجی شامل گوگل اسکالر، ساینس دایرکت، پاب مد، وایلی، سیج، الزیویر، اسکوپوس و پروکوئست بود که از بازه زمانی ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۴ مورد بازبینی قرار گرفت. یافته ها به شیوه ی نقلی در ذیل مورد بحث قرار گرفته است.

آموزش الکترونیکی

نیازهای روزافزون عموم به آموزش و توسعه مهارت های فردی و عمومی در کنار هزینه های زیادی که صرف آموزش می شود، تحقیقات فناوری های اطلاعات را به سمتی سوق داده است که روش های جدیدی برای آموزش و توسعه مهارت ها ابداع شده و با صرفه اقتصادی و کیفیت مطلوب تر بتوان در هر لحظه جمعیت کثیری از متقاضیان آموزش را تحت پوشش قرار داد (شاکر زینب و رانا^۲، ۲۰۱۳).



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۹۷

توسعه و پیشرفت روزافزون فناوری اطلاعات و ارتباطات و ظرفیت بالقوه آن در بهبود آموزش، پژوهشگران حوزه آموزش را بر آن داشته تا در فرآیند آموزش نیز استفاده از فناوری را به مثابه یک مزیت رقابتی در اولویت قرار دهند. از طرف دیگر نیاز جوامع در حال توسعه به استفاده بهینه از زمان و امکانات و توسعه انعطافپذیر آموزش، منجر به گرایش بیشتر به استفاده از آموزش الکترونیکی شده است. آموزش الکترونیکی به دلایلی از جمله صرفهجویی در زمان و هزینه، فراهم آوردن امکان تحصیل از راه دور، تسهیل نظام ارزشیابی تحصیلی، دسترسی مستقیم به منابع آموزشی دیجیتال و ایجاد فرصت تحصیل برابر اشاره کرد (ملک محمدی، شیروانی، خالوزاده و همکاران، ۱۳۹۴).

تحولات اخیر در حوزه فناوری اطلاعات و ارتباطات و نفوذ ابزارهای ارتباط از راه دور به منازل و ادارات، باعث ایجاد تحول در ابزارها و وسایل آموزشی شده و امروزه مخاطبان این شیوه آموزشی با داشتن یک پایانه کامپیوتری و یا حتی یک دستگاه سیار در هر جایی می توانند با سیستم های مدیریت آموزشی تعامل کرده و مطالب ارائه شده توسط آن را فراگیرند. امروزه برنامه های تحت وب متنوعی در زمینه آموزش اند و در قالب روش های مدرن آموزشی در مؤسسات و مراکز الکترونیکی توسعه یافته مختلف آموزشی و تجاری استفاده می کنند.

محیط یادگیری مبتنی بر وب، آنچنان مناسب و جالب است که یادگیری برخط به تدریج یک روند در آموزش شود. تغییرات سریع در فناوری اطلاعات و ارتباطات و به ویژه جامعه اطلاعاتی که به موجب محیط یادگیری الکترونیکی مبتنی بر وب رخ داده است، سبک یادگیری سنتی را ناکارآمد و نامناسب جلوه می دهد. یادگیری الکترونیکی مبتنی بر وب، سبب تحریک انگیزش و درخواست های آموزشی افراد می شود. این سبک یادگیری در مقایسه با سبک منعطف و غیرتعاملی کتاب های اطلاعاتی با محتوای متنوع و مرتبط با نیاز آنها ارائه می دهد (تقوا، رجب پور و بابا احمدی، ۱۳۹۲).

آموزش الکترونیکی به عنوان یکی از روش های تسهیل کننده یادگیری و انتقال دانش و اطلاعات بین شاگردان و نیز به عنوان یکی از روش های برقراری ارتباط بین مربیان و فراگیران برای سازمان های آموزشی، مربیان و فراگیران مورد توجه قرار گرفت است (گریسون^۱، ۲۰۱۶). آموزش مجازی می تواند طیفی از فعالیت ها را برای حمایت آموزش پوشش دهد. آموزش الکترونیکی، مشارکت ساده آموزش با فاصله و از راه دور نیست. اما بخشی از یک انتخاب آگاهانه است که بهترین و مناسب ترین راه ترویج یادگیری مؤثر را تشکیل می دهد. موفقیت اجرای آموزش الکترونیکی در سازمان به چند عامل وابسته است، مرکز توسعه بین المللی در مدرسه هاروارد ابعاد اصلی اجرای موفقیت آمیز آموزش الکترونیکی را دسترسی، سرعت، کیفیت، کاربری فن آوری، محل کار، دولت، اقتصاد، خط و مشی فناوری اطلاعات و ارتباطات و محتوای اصلی برشمرده است. مدرسه مرلند به عوامل فرهنگی و آموزشی، توسعه زیرساخت و عوامل اقتصادی و سیاسی اشاره داشته است (باقری مجد و صدقی بوکانی، ۱۳۹۶).

بسیاری از سازمان ها در اتخاذ سیستم آموزش الکترونیکی شکست خورده اند. دلیل این شکست، عدم ارزیابی ظرفیت های سازمان برای آموزش الکترونیکی می باشد. برای کاهش خطر ابتلا به نارسایی، سازمانها باید آمادگی خود را برای اتخاذ آموزش الکترونیکی شناسایی کنند و نقاط ضعف را با برخی اقدامات و فعالیت ها بهبود دهند و فعالیت های ارزیابی در آغاز پروژه برای جلوگیری از خطرات بالقوه در مراحل پایانی انجام شود. بنابراین، لازم است برای ارزیابی پروژه، آمادگی یک سازمان تجزیه و تحلیل شود. بدون آمادگی مناسب، پروژه احتمالاً با چالش جدی مواجه شود (همان).

آموزش الکترونیکی فرآیندی است که بر اساس فناوریهای رایانه ای، چندرسانه ای و پردازشگرها، شکل گرفته است. آموزش الکترونیکی در حال حاضر توسط بسیاری از سازمان ها به عنوان یک روش برای بالا بردن مهارت های دانشی کارکنان استفاده می شود. برای نمونه

¹ Garrison



امروزه لوح‌های فشرده آموزشی بسیاری در بازار یافت می‌شود که با هزینه کم می‌توانند برای آموزش بکار روند. بنابراین آموزش الکترونیک روشی است که از طریق آن افراد می‌توانند مهارت یا دانش جدیدی به دست آورند و عملکرد خود را بهبود ببخشند (پری جاستین، لین، ژانگی^۱ و همکاران، ۲۰۱۶).

ویژگی‌های آموزش الکترونیکی

بی شک، عمده ترین تغییری که آموزش آنلاین ایجاد کرده است افزایش تمایل به همکاری بین دانش آموزان و معلمان است. آموزش آنلاین ارتباط با نشاطی ایجاد میکند. دانش آموزان به راحتی می‌توانند از طریق پست الکترونیکی و گفت و شنود تصویری با یکدیگر و مربیان خود ارتباط برقرار کنند. آنها همچنین می‌توانند با والدین و متخصصان رشته تحصیلی خود به راحتی در ارتباط باشند. و از این راه به شبکه یادگیری علوم و پروژه‌های مشارکتی دسترسی پیدا می‌کنند. اگر چه معلمان و استادان مدرسه در ایجاد و سازماندهی کلاس نقش کلیدی دارند اما فراگیران از طریق فعالیت‌ها و مشارکت‌شان تا حد زیادی جهت گیری کلاس را تعیین می‌کنند. مربیان اهداف را تعیین و فرآیند یادگیری را تسهیل و اداره می‌کنند، فراگیران خود محتوا را کشف می‌کنند و تکالیف با پروژه‌ها را انجام می‌دهند. این به این معناست که درس‌های آنلاین غالباً کمتر از کلاس‌های سنتی، ساختمان و بیشتر فراگیر مدار هستند. آموزش آنلاین دیوارهای کلاس را بر می‌دارد. به این معنی که دسترسی اطلاعات و افراد را در هر جای جهان برای دانش آموزان و دانش آموزان امکان پذیر می‌کند. به علاوه، در خود را به روی دانش آموزان بیشتر می‌گشاید. آموزش آنلاین مرزهای مکانی و زمانی یادگیری دانش آموزان را بر می‌دارد. این نوع آموزش برای دانش آموزانی که در مکان‌های دور افتاده زندگی می‌کنند، دانش آموزانی که محل زندگی خود را مرتب تغییر می‌دهند و دانش آموزان ناتوان بسیار مفید است. آموزش در اجتماع رخ می‌دهد. خواه در اجتماع یادگیری تعیین شده به وسیله یک مدرسه یا سازمان خاص یا در یک اجتماع فیزیکی واقعی مانند: یک شهر یا شهرک باشد. آموزش آنلاین می‌تواند از طریق افزایش قابلیت دسترسی و ارتباط اجتماعات را به هم متصل کنند. ایجاد یک home page روی وب که امکان اتصال عناصر جداگانه پیشین را فراهم می‌کند یا فهرست آنلاین با پست الکترونیکی یا شماره تلفن به ایجاد اجتماعات یادگیری کمک می‌کند. بسیاری از فعالیت‌های آنلاین، اشکالی از یادگیری اکتشافی را در بر می‌گیرند. اگر بازی‌های کامپیوتری می‌تواند سرگرمی زیادی ایجاد کند چرا یادگیری رسمی نباید سرگرم کننده باشد. نوع رسمی تر آن اکتشاف و یادگیری مبتنی بر حل مسئله است که عموماً در آموزش‌های تخصصی (مانند حقوق، پزشکی، مهندسی، بازرگانی) مورد استفاده قرار می‌گیرد. در این رویکرد، موقعیت‌های دارای مسائل به دانش آموزان ارائه می‌شود و از آنها خواسته می‌شود تا روی تشخیص، ارائه راه حل، استراتژی و طراحی کار کنند. اگر چه سهیم شدن در دانش، هسته اصلی آموزش و پرورش است اما پیش از شبکه های کامپیوتری فقط از راه‌های محدودی توانسته‌ایم آن را انجام دهیم. بدیهی است که کتاب‌ها یک تکنولوژی عالی نسبتاً ارزان، قابل حمل و با دوام برای انجام این کار هستند. اما بخش کوچکی از دانش بشر در هر کتاب منتشر می‌شود و قفسه های کتاب با یک کتابخانه تنها مقدار اندکی از آن را نگهداری می‌کند. گذاشتن اطلاعات روی وب یا هر فرصت الکترونیکی دیگر، آن را از طریق ارتباط کامپیوتری مناسب فوراً در دسترس هر کس دیگری در جهان قرار می‌دهد. خوب یا بد هر کسی می‌تواند یک مؤلف یا ناشر باشد. بدیهی است یادگیری زمانی اثربخشی بیشتری خواهد داشت که کانال‌های حسی متعددی (مانند تصویر، رنگ، حرکت، صدا، لمس، بو) را دربر گیرد. همچنین می‌دانیم که افراد سلیقه‌های حسی گوناگونی دارند (سبک‌های شناختی). یکی از همبستگی‌های بین مرتبط بودن، اجتماع و به اشتراک گذاشتن دانش این است که آموزش آنلاین ماهیتاً از صحت و اصالت زیادی برخوردار است. دنیای مجازی بسیار واقعی‌تر از کلاس‌های معمولی است. از آنجایی



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



دانشگاه محقق اردبیلی

که دانش آموزان می‌توانند به متخصصان و پایگاه داده‌های واقعی دسترسی داشته باشند، فعالیت‌های یادگیری آنها واقعی است. در واقع یکی از ضعف‌های اصلی آموزش در تمام سطوح، عدم تناسب با دنیای واقعی است. (شهرکی پور و بنیسی، ۱۳۸۵).

عناصر آموزش الکترونیکی

۱- پست الکترونیکی (E-mail)

پست الکترونیکی اساس تمام شکل‌های یاددهی و یادگیری آنلاین را تشکیل می‌دهد. در واقع، استفاده از پست الکترونیکی به تنهایی برای یک درس کافی است و هنوز هم یک تجربه یادگیری بسیار ارزشمند است. پست الکترونیکی از نظر منابع شبکه‌ای و ماشینی کامپیوتری مورد نیاز مقرون به صرفه‌ترین کاربر است، چون با حداقل تجهیزات، نرم افزار و تسهیلات کار می‌کند.

۲- بحث رشته‌ای

بعد از پست الکترونیکی، قابل استفاده‌ترین عنصر در آموزش آنلاین، سیستم بحث رشته‌ای است که کنفرانس غیر همزمان، همایش یا تابلوی بولتن نیز نامیده می‌شود. عنوانها و زیر عنوانها تعیین می‌شوند و افراد پیام‌های مربوط به عنوان‌های انتخاب شده شان را پست می‌کنند. پیام‌ها نام فرستنده، عنوان موضوع و متن پیام را شامل می‌شود. برای خواندن پیام، عنوان با زیر عنوان را باید انتخاب کرد و روی پیام‌های موجود کلیک کرد.

۳- **کنفرانسهای زنده** کنفرانس زنده هر نوع تعامل همزمان آنلاین را دربر می‌گیرد. ساده‌ترین شکل کنفرانس در زمان واقعی، جلسات گپ زنی (chat session) است که در آن شرکت کنندگان پیام‌های تایپ شده را با هر کسی که پیام‌ها را به محض ارسال می‌بیند مبادله می‌کنند. هر پیام با نام فرستنده همراه است بنابراین، مشخص کردن کسی که پیام را می‌فرستاد امکانپذیر می‌باشد. - ویدئوی دسک تاپ (کامپیوتری) پیشرفته‌ترین شکل کنفرانس زنده، سیستم‌های ویدئوی کامپیوتری اساساً یک سیستم Chat است که از تصاویر ویدئویی به جای پیام‌های متنی استفاده می‌کند.

تصاویر ویدئویی (از جمله صدا) به وسیله یک دوربین دیجیتال به کامپیوتر شخصی وصل شده است، ضبط می‌شوند. این دوربین‌ها نسبتاً گران هستند و می‌توانند به هر کامپیوتری نصب شوند. با استفاده از نرم افزاری که از کامپیوتر و یا جداگانه به دست می‌آید، اتصال به یک Server یک برنامه کنفرانس ویدئویی را راه اندازی می‌کند یا اتصال مستقیم به شخص دیگری که از آدرس IP آنها برای یک جلسه ویدئویی دو نفره استفاده می‌کند (ارتباط نقطه به نقطه) امکان پذیر می‌شود (شهرکی پور و بنیسی، ۱۳۸۵).

دسته‌بندی آموزش الکترونیکی

آموزش الکترونیکی را می‌توان به سه دسته تقسیم کرد:

۱- یادگیری شخصی

در این دسته فرد رشته‌ای مورد علاقه‌ی خود را انتخاب می‌کند و در محیط اطراف خود مخصوصاً اینترنت، به دنبال اطلاعات مرتبط با آن می‌گردد و در آن زمینه تحقیق می‌کند، سپس سؤالات خود را از معلمان آن رشته به صورت آف لاین می‌پرسد.

۲- یادگیری جمعی

در این دسته شرایطی برای افراد مهیا می‌شود تا با یکدیگر و معلمان خود ارتباط برقرار کنند. از جمله این ابزار فرم، چت ۴۴ و غیره است. در این روش معمولاً زمان شروع و خاتمه‌ی دوره‌ی آموزشی و امتحانات برای همه‌ی آن گروه یکسان است (منوریان، صفویه، آقاخانی و همکاران، ۱۳۹۶).



۳- کلاس های مجازی

در این دسته، شرایط کاملاً مانند کلاس درس است و حتی در بعضی از موارد در کلاس های فیزیکی برگزار می شود. در این جا از ویدئو کنفرانس و به جای تخته سیاه از یک ویدئو پروژکتور استفاده می شود. ارتباط ویدئویی از طریق صفحه نمایشگر و دوربین یا وب کم می باشد و هر کس می تواند از طریق کامپیوتر با معلمان رتباط برقرار کند.

وسیع بودن حوزه آموزش باعث ایجاد نهادهای گوناگون آموزشی شده است که این خود زمینه ای را برای شکل گیری فعالیت های یادگیری در حوزه های عمومی و تخصصی فراهم می کند. نیازهای جدید، گستردگی تقاضا، تکامل ابزار، و به ویژه ظهور فناوری های نوین عرصه آموزش را دچار تحولات عظیمی کرده است. رویکردهای نوینی در نتیجه این تحولات در عرصه آموزش پدید آمد، که یکی از این رویکردها آموزش از راه دور می باشد (منوریان و همکاران، ۱۳۹۶).

مراحل اجرای آموزش الکترونیکی

برای اجرای یادگیری الکترونیکی، در سطح نظام آموزشی باید به چند محور توجه شود: تمهید مقدمات، قلمرو عملیات، مراکز مجری، مدیریت و سازمان، مقاطع مورد عمل، برنامه درسی و نحوه اعطای مدرک رسمی (مجیدی، ۱۳۸۸).

زیر محورهایی که برای این محورها در نظر گرفته شده اند به شرح زیر می باشد:

• **تمهید مقدمات:** ایجاد مؤسسه های یادگیری، پذیرش رویکرد تلفیقی به روش های آموزشی و انعقاد توافقنامه های فی ما بین واحدهای مربوط ؛

• **قلمرو عملیات:** تمام گروه های برخوردار از یادگیری الکترونیکی ؛

• **مراکز مجری:** مراکز مجاز ؛

• **مدیریت و سازمان:** تعیین خط مشی، تعریف استاندارد، تفکیک و واگذاری تصدی گری در اجرا، طراحی و تدوین نظام مدیریت یادگیری فراگیر، کنترل و نظارت، ارزیابی و رتبه بندی مراکز ؛

• **مقاطع مورد عمل:** آموزش های رسمی و غیر رسمی ؛

• **برنامه درسی:** کلاس مجازی، تعریف استاندارد، ارزشیابی دربدو ورود و حین تحصیل، ارزشیابی مستمر، تعامل چند سویه از طریق ویدئو کنفرانس، پست الکترونیکی و فرم های مباحثه و گفت و گوهای علمی ؛

• **اعطای مدرک رسمی:** تدارک امتحانات حضوری و غیر حضوری پایانی (لو، لام، کامپ^۱ و همکاران، ۲۰۱۸).

بحث و نتیجه گیری

توسعه روش آموزش الکترونیکی موجبات ارتقای کارکردهای نظام آموزشی را فراهم آورده است و در این راستا بهره برداری حداکثری از مزایا و فرصت های فراهم شده برای پاسخگویی لازم به متقاضیان و تامین رضایت ایشان ضروری است (نسیم و عظیمی همت، ۱۳۹۵). استفاده صحیح از سامانه آموزش الکترونیکی می تواند بازده بالایی بر یادگیری برون داد که همانا فراگیران هستند، داشته باشد. بی تردید نتیجه ای که دوره های یاد شده بر روند یاددهی - یادگیری کاربران دارند، بسیار مهم و قابل توجه می باشد. در همین خصوص پاپسکو، آوارامسکو، لوپسکو و همکاران^۲ (۲۰۱۲) معتقد است تغییر نگرش به منابع الکترونیکی در دهه اخیر حیطة ای از تغییرات موفقیت آمیز از منابع چاپی به سوی انتشار منابع الکترونیکی را دربر گرفته است؛ بنابراین، ارزیابی کارآمدی روش یادگیری الکترونیکی



1 Lau, K. H., Lam, T., Kam, B. H

2 Popescu, D., Avramescu, E. T., Lupescu, O



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۵۷

از دیدگاه کاربران، می‌تواند روشی باشد برای پیش‌بینی نتیجه این روش (پاسکو و همکاران، ۲۰۱۲). همچنین، از این طریق می‌توان به نقاط قوت و ضعف سامانه پی‌برد و با ارزیابی راهکارهای راهبردی در جهت برطرف ساختن نقایص برآمد و مشکلات را بهبود بخشید. آموزش الکترونیکی فرصت‌های بیشماری را در یادگیری فراهم می‌کند که قبلاً امکانپذیر نبود؛ از این طریق شانس یادگیری از یک مدرسه معتبر و مشهور امکانپذیر می‌شود و دیگر نیازی به تغییر در شیوه زندگی فراگیر وجود ندارد و موجب ترک شغل یا مهاجرت وی و خانواده‌هاش نمی‌شود. آموزش در یک کلاس نامرئی، امکان دسترسی نامحدود به اطلاعات را فراهم می‌کند، آموزش الکترونیکی، روش‌های آموزشی کنونی را تکمیل می‌کند و در بعضی از موارد جایگزین آن می‌شود (یعقوبی، ملک محمدی، ایروانی و همکاران، ۱۳۸۷). آموزش یا یادگیری الکترونیک با رشد و توسعه فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات در حوزه تعلیم و تربیت مطرح شد و توجه زیادی را به خود جلب کرد. در واقع آنچه که به عنوان آموزش الکترونیکی خوانده می‌شود، ریشه در پدیده‌های به نام آموزش از راه دور دارد؛ از یادگیری مبتنی بر مطالب چاپی تا تلویزیون آموزشی و فناوری‌های تعاملی کنونی (همتی، ۱۳۹۴).

آموزش الکترونیکی بسیاری از آرمان‌های حوزه آموزش را تحقق بخشیده است. مانند: یادگیری در هر مکان و زمان، یادگیری مشارکتی، خودارزیابی و خودراهبری. صاحب نظران عقیده دارند که بسیاری از موسسات ارزیابی کننده دوره‌های یادگیری الکترونیکی در رسیدن به هدف اصلی یادگیری شکست خورده‌اند؛ بنابراین، ارزیابی کیفیت و ارتقای دوره‌های الکترونیکی یکی از وظایف آنها است (الیاسی، مهدیون و رفیعی، ۱۴۰۱).

منابع

- الیاسی، مهدیون، و رفیعی. (۱۴۰۱). رابطه میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی و پیوند با مدرسه با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه. *رفتار مثبت در سازمانهای آموزشی*. ۱(۱)، ۵۳-۶۹.
- باقری مجد، روح اله، و صدقی بوکانی، ناصر. (۱۳۹۶). طراحی الگوی آمادگی آموزش الکترونیکی در نظام آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی مهاباد. *فنون آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*. ۷(۴) (پیاپی ۲۸)، ۱۴۹-۱۷۲.
- تقوا، محمدرضا، رجب پور، ابراهیم و باباحمدی، سارا. (۱۳۹۲). عوامل مؤثر بر پذیرش سیستمهای آموزش الکترونیکی مبتنی بر وب در آموزش ضمن خدمت. *مطالعات مدیریت کسب و کار هوشمند*. ۱(۳)، ۱۶۵-۱۸۸.
- جلالی، عین اله و عباسی، مجید (۱۳۹۷). *فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش سایر کشورهای دنیا، برنامه درسی در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات*. تهران: انجمن برنامه ریزان ایران.
- سعید، نسیم، و عظیمی همت، منیره. (۱۳۹۵). طراحی یک سیستم خبره فازی جهت سنجش میزان رضایتمندی یادگیرنده الکترونیکی. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*. ۴(۳) (پیاپی ۱۵)، ۷۹-۹۲.
- شهرکی پور، حسن، و بنی سی، پریناز. (۱۳۸۵). آموزش الکترونیکی. *پیک نور- علوم انسانی*. ۴(۳) (ویژه تربیت بدنی)، ۱۰۸-۱۲۱.
- عباس منوریان، جواد صفویه، نرگس آقاخانی، و جلال رضایی نور (۱۳۹۶). بررسی عوامل مؤثر در تدوین استراتژی های برندسازی دانشگاههای مبتنی بر آموزش الکترونیکی. *فناوری آموزش*. ۱۱(۳)، ۲۲۱-۲۲۶.
- فارغ زاده، نفیسه و کاشی، علی. (۱۳۹۷). بررسی روشها و ابزارهای آموزش مجازی به منظور ارتقاء کیفیت آموزش از دیدگاه اساتید دانشگاه آزاد واحد خدابنده. *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*. ۵(۱۷)، ۱۲۱-۱۵۲.
- مجیدی، اکبر. (۱۳۸۸). آموزش الکترونیکی: تاریخچه، ویژگی ها، زیر ساخت ها، و موانع. *کتاب*. ۲ (پیاپی ۷۸)، ۹-۲۶.
- ملک محمدی فرادنبه، محمد و شیروانی، زهره و خالوزاده مبارکه، سجاد و ملک محمدی، محسن. ۱۳۹۳. چالشهای پیاده سازی آموزش الکترونیکی در کشور های در حال توسعه. *دومین کنفرانس بین المللی مدیریت چالشها و راهکارها*. شیراز.



- همتی، فاطمه. (۱۳۹۴). آموزش رو در رو در مقابل آموزش الکترونیکی: تحقیق درباره عملکرد دانشجویان کارشناسی ارشد آموزش رو در رو و آموزش الکترونیکی رشته آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه پیام نور. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۳(۱۱)، ۴۹-۵۸.
- یعقوبی، جعفر، ملک محمدی، ایرج، ایروانی، هوشنگ، و عطاران، محمد. (۱۳۸۷). ویژگیهای مطلوب دانشجویان و اعضای هیات علمی در یادگیری الکترونیکی در آموزش عالی ایران: دیدگاه دانشجویان دوره های مجازی. پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۱۴(۱۱)، (۴۷)، ۱۷۳-۱۵۹.
- Castro, M. D. B., & Tumibay, G. M. (2019). A literature review: efficacy of online learning courses for higher education institution using meta analysis. *Education and Information Technologies*, 1-19.
- Garrison, D. R. (2016). *E-learning in the 21st century: A community of inquiry framework for research and practice*. Routledge.
- Lau, K. H., Lam, T., Kam, B. H., Nkhoma, M., Richardson, J., & Thomas, S. (2018). The role of textbook learning resources in e-learning: A taxonomic study. *Computers & Education*, 118, 10-24.
- Perry Justin; Liu, Xiongyi & Pabian, Yvona. (2020). School Engaement as a Mediator of Academic Performance Among Urban Youth: The Role of Career Preparation, Parental Career Support, and Teacher Support. *SAGE Journals TCP Counseling Psychologist*.
- Popescu, D., Avramescu, E. T., Lupescu, O., & Selisteanu, D. (2012). New approaches in e-learning for medicine and biomedical engineering. In *ICERI2012 Proceedings* (pp. 744-754). IATED.
- Shukr, I., Zainab, R., & Rana, M. H. (2013). Learning styles of postgraduate and undergraduate medical students. *J Coll Physicians Surg Pak*, 23(1), 25-30.





بررسی و ارزیابی رفتارهای پر خطر در کودکان و نوجوانان

نرگس کوهستانی^{۱*}، امید آربین مهر^۲

دانشجوی دکتری مشاوره دانشگاه آزاد اسلامی، یزد، ایران^{۱*} narsis13955@yahoo.com

دانشجوی دکتری مشاوره دانشگاه آزاد اسلامی، یزد، ایران^۲ omidaryanmehr@gmail.com

چکیده

رفتارهای پرخطر در کودکان و نوجوانان یکی از مسائل اساسی جوامع امروزی است که می‌تواند پیامدهای جدی و جبران‌ناپذیری بر سلامت جسمی، روانی و اجتماعی این گروه داشته باشد. این پژوهش با هدف بررسی و ارزیابی رفتارهای پرخطر در کودکان و نوجوانان، به شناسایی عوامل مؤثر بر این رفتارها و ارائه راهکارهای پیشگیرانه و درمانی پرداخته است. پژوهش حاضر به روش توصیفی-تحلیلی و با مرور نظام‌مند مطالعات علمی مرتبط انجام شده است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که عوامل روان‌شناختی نظیر اضطراب، افسردگی و اختلالات رفتاری، محیط خانوادگی شامل سبک‌های فرزندپروری نامناسب و فقدان حمایت عاطفی، فشار گروه همسالان و دسترسی به فضای مجازی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر بروز رفتارهای پرخطر هستند. همچنین، رفتارهای پرخطر نظیر مصرف مواد مخدر، بزهکاری، خودآزاری و رفتارهای جنسی پرخطر می‌توانند به مشکلاتی نظیر افت تحصیلی، انزوای اجتماعی و آسیب‌های روانی و جسمی منجر شوند. از سوی دیگر، رویکردهای نوین روان‌شناسی مانند درمان شناختی-رفتاری (CBT) آموزش مهارت‌های زندگی و مدل‌های مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT)، به‌عنوان راهکارهای مؤثر در پیشگیری و کاهش رفتارهای پرخطر شناسایی شده‌اند. این پژوهش بر اهمیت مداخلات چندسطحی در سطح فردی، خانوادگی و اجتماعی تأکید می‌کند و نشان می‌دهد که همکاری میان خانواده، مدارس و نهادهای اجتماعی برای کاهش این معضل ضروری است. در نهایت، ارائه برنامه‌های آموزشی و حمایت‌های روانی می‌تواند به بهبود کیفیت زندگی کودکان و نوجوانان و ارتقای سلامت اجتماعی جامعه کمک کند.

واژگان کلیدی: رفتارهای پرخطر، کودکان و نوجوانان، پیشگیری، مداخلات روان‌شناختی، مهارت‌های زندگی.

Abstract

Risky behaviors in children and adolescents are among the critical issues in today's societies, which can have serious and irreversible consequences for the physical, psychological, and social well-being of this group. This study aims to review and assess risky behaviors in children and adolescents, identify the factors influencing these behaviors, and propose preventive and therapeutic strategies. The present research was conducted using a descriptive-analytical approach and a systematic review of relevant scientific studies. The findings indicate that psychological factors such as anxiety, depression, and behavioral disorders, family environment including inadequate parenting styles and lack of emotional support, peer pressure, and access to cyberspace are among the most influential factors in the emergence of risky behaviors. Furthermore, risky behaviors such as substance abuse, delinquency, self-harm, and risky sexual behaviors can lead to problems such as academic decline, social isolation, and psychological and physical harm. On the other hand, modern psychological approaches such as Cognitive Behavioral Therapy (CBT), life skills training, and Acceptance and Commitment Therapy (ACT) have been identified as effective strategies for preventing and reducing risky behaviors. This study emphasizes the importance of multi-level interventions at individual, family, and social levels and highlights the necessity of collaboration among families, schools, and social institutions to mitigate this problem. Finally, educational programs and psychological support can improve the quality of life for children and adolescents and promote social well-being.

Keywords: Risky behaviors, children and adolescents, prevention, psychological interventions, life skills.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱- مقدمه :

دوران کودکی و نوجوانی یکی از بحرانی ترین و در عین حال سازنده ترین مراحل زندگی است که در آن فرد به شدت تحت تأثیر عوامل اجتماعی، روانی و محیطی قرار دارد (زاده باقری، جانی پور، جانی پور، خرامین، ۱۳۹۹). این دوره به دلیل تغییرات سریع جسمانی، روانی و اجتماعی، مرحله ای حساس برای شکل گیری هویت، رفتارها و نگرش ها به شمار می آید. در این میان، رفتارهای پرخطر نظیر مصرف مواد مخدر، بزهکاری، خودآزاری، خشونت و رفتارهای جنسی پرخطر به عنوان پدیده هایی هشداردهنده مطرح هستند که می توانند پیامدهای گسترده ای برای فرد و جامعه به همراه داشته باشند. این رفتارها اغلب در واکنش به فشارهای اجتماعی، خانوادگی یا مشکلات روان شناختی بروز می کنند و سلامت جسمی، روانی و اجتماعی نوجوانان را به خطر می اندازند (Arbel, 2018). در جوامع امروزی، تحولات سریع فرهنگی، اجتماعی و فناوری تأثیرات گسترده ای بر سبک زندگی کودکان و نوجوانان داشته و آنان را در معرض چالش های متعددی قرار داده است. فشارهای گروه همسالان، دسترسی آسان به فضای مجازی و اطلاعات نادرست، نبود نظارت کافی از سوی والدین و کمبود حمایت های روانی، از جمله عواملی هستند که احتمال بروز رفتارهای پرخطر را افزایش می دهند (اسدی، حسینی، شهسواری، ۱۳۹۳). این رفتارها نه تنها بر سلامت جسمی و روانی نوجوانان تأثیر منفی می گذارند، بلکه پیامدهایی چون افت تحصیلی، انزوای اجتماعی، مشکلات خانوادگی و حتی جرایم قانونی را به دنبال دارند. با وجود تلاش هایی که در زمینه شناسایی و کاهش این رفتارها انجام شده، هنوز خلأهای پژوهشی و اجرایی در این حوزه به چشم می خورد که ضرورت بررسی دقیق تر این مسئله را دوچندان می کند. پژوهش درباره رفتارهای پرخطر در کودکان و نوجوانان به دلیل پیامدهای جدی و گاه جبران ناپذیر این رفتارها، از اهمیت بالایی برخوردار است. رفتارهای پرخطر می توانند منجر به مشکلاتی نظیر اعتیاد، خودکشی، بزهکاری، بیماری های مقاربتی و ترک تحصیل شوند که هر یک آثار عمیقی بر زندگی فردی، خانوادگی و اجتماعی نوجوانان می گذارند (Sullivan, 2010). علاوه بر این، این رفتارها می توانند بار مالی و اجتماعی سنگینی بر سیستم های بهداشتی، آموزشی و قضایی جامعه وارد کنند. بنابراین، شناسایی عوامل مؤثر بر بروز این رفتارها و تدوین برنامه های پیشگیرانه و مداخله ای مؤثر برای کاهش آنها، ضرورتی اجتناب ناپذیر است. این پژوهش ها می توانند به بهبود کیفیت زندگی نوجوانان و ارتقای سلامت روانی و اجتماعی جامعه کمک کنند (عاطفی فر، آقاجانی مرسا، محسنی تبریزی، ۱۴۰۱). بررسی رفتارهای پرخطر با چالش های متعددی همراه است. پیچیدگی و تنوع عوامل مؤثر بر این رفتارها، از جمله مسائل روان شناختی، اجتماعی، اقتصادی و خانوادگی، تجزیه و تحلیل این پدیده را دشوار می سازد. نبود داده های استاندارد و جامع در این زمینه، همکاری ناکافی میان نهادهای آموزشی، درمانی و اجتماعی، و نگرش های قضاوت آمیز نسبت به نوجوانانی که درگیر این رفتارها هستند، از دیگر چالش های مهم این حوزه به شمار می آیند. علاوه بر این، پیچیدگی های مرتبط با فضای مجازی و تأثیر آن بر رفتار نوجوانان، چالش دیگری است که نیازمند بررسی دقیق و مداخلات مؤثر است. بنابراین در این پژوهش به دنبال آن هستیم که به موضوع "بررسی و ارزیابی رفتارهای پرخطر در کودکان و نوجوانان" بپردازیم. هدف این پژوهش بررسی و ارزیابی رفتارهای پرخطر در کودکان و نوجوانان انجام می شود تا عوامل اصلی تأثیرگذار بر این رفتارها شناسایی و تحلیل شوند. هدف اصلی این مطالعه ارائه راهکارهای مؤثر برای پیشگیری و مدیریت رفتارهای پرخطر با تمرکز بر عوامل فردی، خانوادگی، اجتماعی و فرهنگی است. آذرگش و همکاران در سال ۱۴۰۲ در تحقیقی تحت عنوان "بررسی اثر بخشی آموزش مهارت های زندگی بر رفتارهای پرخطر نوجوانان" بیان داشتند تأثیر آموزش مهارت های زندگی بر کاهش رفتارهای پرخطر در نوجوانان بررسی شد. این مطالعه نیمه تجربی با پیش آزمون و پس آزمون روی ۴۰ دانش آموز پسر دوره دوم متوسطه در شهرستان تبریز انجام شد. گروه آزمایش طی ۱۲ جلسه ۶۰ دقیقه ای مهارت های زندگی آموزش دیدند و نتایج نشان داد که آموزش ها به کاهش گرایش به رفتارهای پرخطر و ارتقای سلامت روان نوجوانان کمک کرده است ($P < 0.05$). میرزا علیان دستجردی در سال ۱۴۰۱ در تحقیقی تحت عنوان "پیش



بینی رفتارهای پر خطر براساس بدرفتاری در دوران کودکی با میانجیگری طرح واره های ناسازگار اولیه دانش آموزان دوره دوم متوسطه" بیان داشتند که پژوهش در سال ۱۴۰۱ با هدف پیش بینی رفتارهای پرخطر بر اساس بدرفتاری در دوران کودکی و با میانجیگری طرحواره های ناسازگار اولیه در دانش آموزان دوره دوم متوسطه اصفهان انجام شد. نمونه شامل ۲۱۱ دختر و ۲۰۴ پسر بود که به روش نمونه گیری خوشه ای انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه های رفتارهای پرخطر، ترومای دوران کودکی و طرحواره های ناسازگار اولیه بود. نتایج نشان داد بدرفتاری دوران کودکی از طریق طرحواره های ناسازگار اولیه، به ویژه در حوزه های خودگردانی و عملکرد مختل، به طور معناداری رفتارهای پرخطر را پیش بینی می کند.

۲- روش پژوهش :

پژوهش حاضر با سبک نگارش توصیفی-تحلیلی است. در این مطالعه از طریق جستجوی نظام مند و بررسی متون، اسناد و مقالات علمی مرتبط با موضوع رفتارهای پرخطر در کودکان و نوجوانان، به گردآوری و تحلیل محتوای مورد نظر پرداخته شده است. روش کار به این صورت بود که ابتدا با استفاده از کلیدواژه های رفتارهای پرخطر، کودکان، نوجوانان، پیشگیری، آسیب های اجتماعی، و مداخلات درمانی، جستجوی جامعی در پایگاه های داده های علمی داخلی و منابع کتابخانه ای انجام شد. سپس منابع یافت شده بر اساس معیارهای ورود شامل ارتباط مستقیم با موضوع پژوهش، اعتبار علمی، و تازگی منابع مورد بررسی و پالایش قرار گرفتند. در نهایت، محتوای منابع منتخب با رویکرد توصیفی-تحلیلی مورد بررسی قرار گرفته و یافته های آن ها در قالب محورهای اصلی پژوهش دسته بندی و تحلیل شد. همچنین به منظور غنای بیشتر پژوهش، تأکید ویژه ای بر استفاده از مطالعات و پژوهش های جدید داخلی در این حوزه صورت گرفت تا تصویر جامع تری از وضعیت موجود ارائه شود.

۳- یافته ها :

۳-۱- مفاهیم و انواع رفتارهای پرخطر در کودکان و نوجوانان :

رفتارهای پرخطر در کودکان و نوجوانان به اقداماتی اطلاق می شود که احتمال وقوع آسیب های جسمی، روانی یا اجتماعی در پی آن ها بالا است و می تواند تأثیرات منفی بلندمدت بر زندگی فرد بگذارد. این رفتارها شامل مصرف مواد مخدر، الکل، بزهکاری، رفتارهای جنسی پرخطر، خودآزاری، رانندگی بی احتیاط، اختلالات تغذیه ای و مشارکت در فعالیت های پرخطر در فضای مجازی می شود. نوجوانان ممکن است به دلایل مختلفی مانند کنجکاوی، فشار گروه همسالان، مشکلات خانوادگی، نارضایتی اجتماعی، یا جهل به پیامدهای این رفتارها به آن ها روی آورند. به عنوان مثال، مصرف مواد مخدر و الکل یکی از رفتارهای پرخطر رایج است که می تواند تأثیرات منفی شدیدی بر سلامت جسمی، روانی، روابط اجتماعی و عملکرد تحصیلی نوجوانان داشته باشد. همچنین، بزهکاری نظیر دزدی، خشونت و خرابکاری، معمولاً نتیجه مشکلات روانی و اجتماعی است که در دوران کودکی یا نوجوانی شکل می گیرد. رفتارهای جنسی پرخطر نیز می تواند به پیامدهایی چون بیماری های مقاربتی، بارداری ناخواسته و آسیب های روانی منجر شود، در حالی که نوجوانان ممکن است به دلیل جست و جوی هویت یا تحت فشار همسالان به این رفتارها دست بزنند. خودآزاری و حتی خودکشی در برخی موارد ناشی از مشکلات روانی مانند افسردگی یا اضطراب است که در نتیجه عدم حمایت عاطفی یا فشارهای اجتماعی در نوجوانان بروز می کند. اختلالات تغذیه ای مانند آنورکسیا یا بولیمییا، که ناشی از فشارهای زیبایی شناسی یا مشکلات هویتی است، می تواند خطرات جدی برای سلامت جسمی و روانی فرد ایجاد کند. در دنیای دیجیتال، نوجوانان ممکن است در معرض چالش های خطرناک در فضای مجازی قرار بگیرند، که می تواند به آسیب های روانی یا جسمی منتهی شود. عوامل مؤثر بر بروز این رفتارها شامل فشار گروه همسالان، مشکلات خانوادگی، نارضایتی از وضعیت اجتماعی، مشکلات روانی و دسترسی به منابع منفی و الگوهای رفتاری



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

نادرست است. به طور کلی، رفتارهای پرخطر می‌توانند تأثیرات منفی زیادی بر سلامت فردی و اجتماعی نوجوانان داشته باشند و شناسایی و پیشگیری از آن‌ها از طریق آموزش، حمایت روانی، نظارت خانواده و مدارس، و مداخلات زودهنگام می‌تواند به کاهش این رفتارها و ارتقای سلامت عمومی نوجوانان کمک کند (نورعلی، ۱۴۰۱).

۳-۲- عوامل مؤثر در شکل‌گیری رفتارهای پرخطر در دوران کودکی و نوجوانی :

عوامل مؤثر در شکل‌گیری رفتارهای پرخطر در دوران کودکی و نوجوانی شامل مجموعه‌ای از فاکتورهای فردی، خانوادگی، اجتماعی و محیطی هستند که تأثیرات زیادی بر گرایش نوجوانان به رفتارهای خطرناک دارند. ویژگی‌های فردی مانند خودکنترلی پایین، اضطراب، افسردگی و عدم آگاهی از پیامدهای بلندمدت رفتارها می‌توانند نوجوانان را به سمت انجام رفتارهای پرخطر سوق دهند. وضعیت خانوادگی نیز تأثیر زیادی دارد؛ نوجوانانی که در خانواده‌هایی با نظارت ضعیف، تعارضات زیاد یا سوءاستفاده‌های فیزیکی و عاطفی زندگی می‌کنند، احتمال بیشتری برای درگیر شدن در رفتارهای پرخطر دارند. همچنین، فشار گروه همسالان، نیاز به پذیرش اجتماعی و فرهنگ غالب جامعه می‌توانند نوجوانان را به سمت رفتارهای خطرناک هدایت کنند. شرایط اقتصادی و اجتماعی نیز بر رفتارهای پرخطر تأثیر دارند؛ نوجوانانی که در خانواده‌های با شرایط اقتصادی ضعیف یا در مناطق محروم زندگی می‌کنند، به دلیل کمبود فرصت‌ها و چشم‌اندازهای روشن، احتمال بیشتری برای گرایش به بزهکاری دارند. دسترسی به فضای مجازی و رسانه‌ها نیز می‌تواند نوجوانان را به انجام رفتارهای پرخطر تشویق کند، به‌ویژه در مواقعی که محتوای آسیب‌زای آنلاین در دسترس باشد. تجربیات آسیب‌زای دوران کودکی مانند سوءاستفاده‌های جسمی یا جنسی نیز تأثیرات منفی بر رفتارهای نوجوانان دارند. مشکلات مدرسه مانند افت تحصیلی، فشارهای اجتماعی و مشکلات در روابط با همکلاسی‌ها نیز می‌توانند به بروز رفتارهای پرخطر منجر شوند. به‌طور کلی، شناخت این عوامل و مداخله به‌موقع می‌تواند از بروز رفتارهای پرخطر جلوگیری کند (گرچی، ۱۴۰۲).

۳-۳- نقش خانواده در بروز رفتارهای پرخطر در کودکان و نوجوانان :

نقش خانواده در بروز رفتارهای پرخطر در کودکان و نوجوانان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و تحقیقات بسیاری نشان داده‌اند که محیط خانوادگی می‌تواند تأثیرات عمیقی بر شکل‌گیری رفتارهای پرخطر داشته باشد. اولین و مهم‌ترین عامل در این زمینه، سبک‌های تربیتی والدین است که به طور مستقیم بر سلامت روان و رفتار کودکان اثر می‌گذارد. سبک‌های تربیتی غیرمؤثر، مانند استبدادی، بی‌توجه و یا افراطی، می‌توانند به افزایش احتمال بروز رفتارهای پرخطر منجر شوند. در سبک تربیتی استبدادی، که با کنترل شدید و عدم انعطاف‌پذیری در برخورد با کودک همراه است، احتمال بروز مشکلات روانی و رفتاری در نوجوانان بیشتر است. این نوجوانان اغلب به دلیل محدودیت‌های شدید، تمایل به سرپیچی و دست زدن به رفتارهای خطرناک پیدا می‌کنند. در مقابل، سبک تربیتی سهل‌انگار یا بی‌توجهی به نیازهای روانی و عاطفی کودک نیز می‌تواند موجب احساس رهاشدگی و ناکامی در نوجوانان شود که این وضعیت نیز با بروز رفتارهای پرخطر همچون اعتیاد، روابط جنسی پرخطر یا بزهکاری مرتبط است. به علاوه، حمایت عاطفی و نظارت مؤثر والدین می‌تواند به عنوان یک عامل محافظ در برابر رفتارهای پرخطر عمل کند. زمانی که والدین به طور فعال در زندگی اجتماعی، تحصیلی و روانی فرزند خود دخالت کنند و به نیازهای عاطفی او توجه کنند، احتمال بروز رفتارهای پرخطر کاهش می‌یابد. روابط مثبت خانوادگی، گفت‌وگوی آزاد و محیط‌های خانوادگی حامی، توانایی کودکان و نوجوانان را در مقابله با فشارهای اجتماعی و هیجانی افزایش می‌دهد و آنان را از انتخاب‌های پرخطر باز می‌دارد. مضاف بر این، تجربیات منفی در خانواده، نظیر سوءاستفاده فیزیکی یا عاطفی، طلاق والدین، و فقدان احساس امنیت روانی، می‌توانند بر رشد شخصیت کودک اثرات منفی بگذارند و آن‌ها را در معرض مشکلات روانی و رفتارهای پرخطر قرار دهند. در واقع، کودکانی که در محیط‌های خانوادگی پرتنش یا آزاردهنده بزرگ می‌شوند،



بیشتر احتمال دارد که به رفتارهایی مانند خودآزاری، مصرف مواد مخدر، یا شرکت در فعالیت‌های بزهکارانه روی آورند. در نهایت، خانواده به عنوان اولین محیط اجتماعی که کودک در آن رشد می‌کند، می‌تواند نقش دوگانه‌ای ایفا کند؛ از یک سو، محیطی است که می‌تواند با فراهم کردن امنیت، حمایت عاطفی و آموزش‌های صحیح، از بروز رفتارهای پرخطر جلوگیری کند و از سوی دیگر، در صورت وجود مشکلات و ناهماهنگی‌های درون خانوادگی، ممکن است به عنوان کانونی برای بروز این رفتارها عمل کند. در نتیجه، توجه به سلامت روانی و تربیتی اعضای خانواده، به ویژه در مراحل حساس رشد کودکان و نوجوانان، امری ضروری در پیشگیری از رفتارهای پرخطر به شمار می‌آید (تقی زاده، نریمانی، ۱۳۹۸).

۳-۴- تأثیر مدرسه و گروه همسالان در بروز رفتارهای پرخطر :

مدرسه و گروه همسالان به عنوان دو محیط اجتماعی مهم در دوران نوجوانی، نقش اساسی در شکل‌گیری و بروز رفتارهای پرخطر دارند. نوجوانان در این دوران به طور فزاینده‌ای تحت تأثیر همسالان و محیط مدرسه قرار می‌گیرند و این دو عامل می‌توانند هم به عنوان عوامل محافظتی و هم به عنوان محرک‌هایی برای بروز رفتارهای پرخطر عمل کنند. از نظر محیط مدرسه، یکی از مهم‌ترین عواملی که می‌تواند بر رفتارهای پرخطر نوجوانان تأثیر بگذارد، کیفیت روابط مدرسه با دانش‌آموزان و همچنین سبک‌های مدیریتی در مدارس است. مدارس با فراهم کردن فضایی مناسب برای رشد اجتماعی و عاطفی نوجوانان می‌توانند از بروز مشکلات رفتاری جلوگیری کنند. در مقابل، مدارس با محیط‌های نامناسب، مانند داشتن معلمان بی‌توجه یا سیاست‌های انضباطی ناکارآمد، می‌توانند نوجوانان را به سمت رفتارهای پرخطر سوق دهند. به ویژه در مواردی که دانش‌آموزان به دلایل مختلف از جمله ضعف در تحصیل، مشکلات اجتماعی یا بی‌توجهی از سوی معلمان، احساس طرد شدن یا نارضایتی از مدرسه کنند، احتمال گرایش به رفتارهای پرخطر افزایش می‌یابد. همچنین، زمانی که مدرسه نتواند محیطی امن و حمایتی فراهم کند، دانش‌آموزان ممکن است به رفتارهایی چون خشونت، ترک مدرسه، مصرف مواد مخدر یا انجام فعالیت‌های بزهکارانه روی بیاورند. گروه همسالان نیز تأثیرات زیادی بر رفتارهای پرخطر نوجوانان دارد. در این دوران، نوجوانان تمایل بیشتری به تأثیرپذیری از همسالان دارند تا از بزرگترها، و این تأثیرات می‌تواند در شکل‌گیری رفتارهای پرخطر نقش تعیین‌کننده‌ای داشته باشد. فشار همسالان، به ویژه در گروه‌های همسالانی که رفتارهای پرخطر از جمله مصرف مواد مخدر، دخالت در خشونت یا روابط جنسی پرخطر را به عنوان رفتارهای مقبول و جذاب معرفی می‌کنند، می‌تواند نوجوانان را به انجام این رفتارها تشویق کند. این نوع فشارها می‌تواند به ویژه در نوجوانانی که از نظر روانی یا اجتماعی آسیب‌پذیرتر هستند، قوی‌تر عمل کند و آن‌ها را به سمت انتخاب‌های خطرناک سوق دهد. همچنین، نوجوانان ممکن است به دلیل تمایل به پذیرفته شدن در گروه‌های همسالان و جلب توجه دیگران، رفتارهای پرخطر را به عنوان ابزاری برای ارتقاء موقعیت اجتماعی خود در نظر بگیرند. گروه‌های همسالان می‌توانند هم به عنوان منابع حمایت اجتماعی مثبت عمل کنند و هم به عنوان عواملی برای تشویق به رفتارهای پرخطر، به ویژه اگر گروه‌های همسالان مملو از افرادی با مشکلات رفتاری یا روانی باشند. در مواردی که نوجوانان از حمایت اجتماعی کافی از سوی والدین و معلمان برخوردار نباشند و نتوانند در گروه‌های مثبت و حمایتی قرار بگیرند، این فشارهای اجتماعی و محیطی می‌تواند به افزایش رفتارهای پرخطر مانند مصرف مواد، خودآزاری، یا رفتارهای بزهکارانه منجر شوند. از سوی دیگر، اگر مدارس و خانواده‌ها با همکاری یکدیگر برنامه‌های پیشگیری از رفتارهای پرخطر و حمایت‌های اجتماعی مناسب را ارائه دهند، می‌توانند نوجوانان را از اثرات منفی گروه همسالان و محیط مدرسه مصون نگه دارند و رفتارهای پرخطر را کاهش دهند. در نهایت، تأثیر مدرسه و گروه همسالان بر رفتارهای پرخطر نوجوانان پیچیده و دوگانه است و بستگی به تعاملات اجتماعی، محیط‌های حمایتی و فرصت‌هایی که برای رشد و توسعه مهارت‌های اجتماعی و رفتاری فراهم می‌آید، دارد. در صورتی که نوجوانان در محیط‌های سالم و حمایتی قرار گیرند، می‌توانند به طور مؤثری در برابر فشارهای منفی مقاومت کرده و از بروز رفتارهای پرخطر جلوگیری کنند (اسدی، ۱۳۹۳).



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۳-۵- رفتارهای پرخطر و ارتباط آن با اختلالات روان شناختی در کودکان و نوجوانان :

رفتارهای پرخطر در کودکان و نوجوانان به فعالیتهایی اطلاق می شود که می تواند منجر به آسیب های جسمی، روانی یا اجتماعی جدی شود. این رفتارها شامل مصرف مواد مخدر، الکل، دخالت در بزهکاری، خودآزاری، رفتارهای جنسی پرخطر، و رانندگی بی احتیاط است. در بسیاری از موارد، این رفتارها به ویژه در دوران نوجوانی به دلیل بحران هویتی، جست و جوی استقلال و تجربه گرایی صورت می گیرند، اما در عین حال، ارتباط نزدیکی با اختلالات روان شناختی دارند. اختلالات روان شناختی همچون افسردگی، اضطراب، اختلالات رفتاری و اختلالات شخصیت در بسیاری از موارد با رفتارهای پرخطر در نوجوانان همراه هستند. نوجوانانی که دچار افسردگی هستند، ممکن است برای تسکین درد روانی خود به سمت خودآزاری یا مصرف مواد مخدر بروند. احساس ناامیدی و فقدان انگیزه برای زندگی می تواند باعث شود که آن ها پیامدهای منفی رفتارهای پرخطر را نادیده بگیرند. همچنین، نوجوانان مبتلا به اضطراب یا اختلالات اضطرابی به ویژه در مواجهه با فشارهای اجتماعی و تحصیلی ممکن است به مصرف مواد مخدر یا الکل روی آورند تا احساسات خود را کنترل کنند (Pozuelo, 2022). اختلالات رفتاری نیز می توانند به شکل گیری رفتارهای پرخطر منجر شوند. نوجوانانی که از اختلالات رفتاری نظیر پرخاشگری یا نقص توجه و بیش فعالی رنج می برند، تمایل بیشتری به انجام رفتارهای مخاطره آمیز دارند. این نوجوانان ممکن است در پی جلب توجه یا مقابله با احساسات منفی خود، دست به رفتارهای پرخطر بزنند. از سوی دیگر، نوجوانانی که دچار اختلالات شخصیت هستند، به ویژه در دوران نوجوانی که شخصیت هنوز در حال شکل گیری است، ممکن است در معرض رفتارهای پرخطر بیشتری قرار گیرند. اختلال شخصیت ضد اجتماعی یا اختلال شخصیت مرزی می تواند سبب شود که این افراد به راحتی از مرزهای اجتماعی و قانونی عبور کنند و رفتارهایی چون سرقت، خشونت یا استفاده از مواد مخدر را تجربه کنند. در نتیجه، رفتارهای پرخطر و اختلالات روان شناختی در کودکان و نوجوانان به طور متقابل بر یکدیگر تأثیر می گذارند. اختلالات روان شناختی می توانند نوجوانان را به سمت رفتارهای پرخطر سوق دهند، در حالی که انجام این رفتارها نیز می تواند اختلالات روان شناختی را تشدید کند. مداخلات درمانی و روان شناختی می توانند به پیشگیری و درمان این رفتارها کمک کرده و باعث کاهش پیامدهای منفی آن ها شوند (ادیب نیا، احمدی، موسوی، ۱۳۹۵).

۳-۶- نقش رسانه ها و فضای مجازی در شکل گیری رفتارهای پرخطر :

فضای مجازی به عنوان بخش جدایی ناپذیر زندگی نوجوانان در دنیای امروز، تأثیرات قابل توجهی بر رفتارها و تصمیم گیری های آن ها دارد و می تواند هم به عنوان ابزاری مثبت و هم به عنوان عاملی خطرزا عمل کند. یکی از جنبه های منفی استفاده نادرست از فضای مجازی، ارتباط آن با بروز رفتارهای پرخطر در نوجوانان است. این ارتباط از چند مسیر مهم شکل می گیرد که شامل دسترسی به محتوای نامناسب، ایجاد فشارهای اجتماعی، کاهش نظارت والدین و اعتیاد به استفاده از اینترنت می شود. نوجوانان در فضای مجازی به راحتی می توانند به محتوای خشونت آمیز، پورنوگرافی و مواد مخدر دسترسی پیدا کنند که این امر باعث عادی سازی رفتارهای پرخطر مانند خشونت، روابط جنسی پرخطر یا سوء مصرف مواد می شود. الگوبرداری از شخصیت های مجازی یا افراد تأثیرگذار (اینفلوئنسرها) که رفتارهای نادرست را به طور غیرمستقیم تبلیغ می کنند، می تواند تأثیر مخربی بر نگرش و رفتار نوجوانان داشته باشد. این تأثیر به ویژه در نوجوانانی که در جست و جوی هویت و مقبولیت اجتماعی هستند، شدیدتر است. علاوه بر این، فضای مجازی بستری برای فشار اجتماعی و مقایسه های اجتماعی فراهم می کند. نوجوانان در تلاش برای جلب توجه و تأیید دیگران، ممکن است به انجام رفتارهای پرخطر مانند انتشار محتوای نامناسب، شرکت در چالش های خطرناک و ارتباط با افراد ناشناس اقدام کنند. فشار گروه های مجازی می تواند به همان اندازه فشار همسالان در دنیای واقعی تأثیرگذار باشد و آن ها را به رفتارهای پرخطر سوق دهد.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

دهد(Purba).2023). اعتیاد به فضای مجازی و استفاده بیش از حد از اینترنت نیز می تواند منجر به انزوا، کاهش روابط اجتماعی سالم و اختلال در سلامت روان شود. نوجوانانی که ساعات زیادی را در فضای مجازی سپری می کنند، ممکن است دچار اختلال خواب، اضطراب، افسردگی و کاهش عملکرد تحصیلی شوند. این مشکلات، زمینه ساز گرایش به رفتارهایی مانند مصرف مواد مخدر، پرخشگری یا فرار از خانه خواهند شد. در نهایت، کاهش نظارت والدین و عدم آگاهی آن ها از فعالیت های فرزندشان در فضای مجازی، احتمال قرارگیری نوجوانان در معرض خطر را افزایش می دهد. ایجاد روابط ناسالم و ارتباط با افراد غریبه، به ویژه در شبکه های اجتماعی، می تواند زمینه ساز سوءاستفاده های عاطفی، جسمی و جنسی شود. به طور کلی، رابطه میان فضای مجازی و رفتارهای پرخطر در نوجوانان زمانی تقویت می شود که استفاده از این فضا بدون نظارت، آگاهی و آموزش های صحیح باشد. ارائه آموزش های سواد رسانه ای به نوجوانان، تشویق به استفاده آگاهانه و هدفمند از فضای مجازی، و نظارت والدین می تواند از اثرات منفی این فضا کاسته و نوجوانان را در برابر رفتارهای پرخطر مصون سازد(کیارسی، کیارسی، بزرگ پوری، ۱۳۹۳).

۳-۷- رویکردهای نوین روان شناسی در مدیریت و پیشگیری از رفتارهای پرخطر در کودکان و نوجوانان :

رویکردهای نوین روان شناسی در مدیریت و پیشگیری از رفتارهای پرخطر در کودکان و نوجوانان بر پایه مدل های چندگانه و بین رشته ای استوار هستند که هدف اصلی آن ها، شناسایی عوامل مؤثر در شکل گیری این رفتارها و مداخله به موقع برای کاهش خطرات بالقوه آن ها است. این رویکردها بر استفاده از شیوه های نوین درمانی، آموزش مهارت های زندگی و توانمندسازی کودکان و نوجوانان تمرکز دارند تا به طور مؤثری از بروز رفتارهای پرخطر جلوگیری کنند. یکی از مهم ترین رویکردهای نوین در این زمینه رویکرد شناختی-رفتاری^۱ (CBT) است که در آن به تغییر افکار و الگوهای رفتاری منفی توجه می شود. در این رویکرد، به نوجوانان آموزش داده می شود که چگونه با استفاده از مهارت های حل مسئله و خودآگاهی، تفکرات و رفتارهای پرخطر خود را شناسایی کرده و آن ها را تغییر دهند. این رویکرد به ویژه در مدیریت اضطراب، افسردگی و مشکلات رفتاری نوجوانان که ممکن است موجب گرایش به رفتارهای پرخطر شوند، مؤثر است. آموزش مهارت های زندگی نیز یکی از رویکردهای نوین است که در پیشگیری از رفتارهای پرخطر به ویژه در نوجوانان تأثیر زیادی دارد. این برنامه ها به نوجوانان مهارت های اجتماعی، ارتباطی، خودتنظیمی، تصمیم گیری و مقابله با استرس را آموزش می دهند. با تقویت این مهارت ها، نوجوانان قادر خواهند بود تا در مواجهه با فشارهای اجتماعی و تحصیلی، رفتارهای سالم تری را انتخاب کنند و از گرایش به رفتارهای پرخطر اجتناب کنند. مدل های مبتنی بر پذیرش و تعهد^۲ (ACT) نیز به عنوان یکی از رویکردهای نوین روان شناسی در درمان و پیشگیری از رفتارهای پرخطر شناخته می شود. در این رویکرد، تمرکز بر پذیرش افکار و احساسات ناخوشایند و سپس تعهد به انجام رفتارهای متناسب با ارزش های شخصی است. این رویکرد به نوجوانان کمک می کند تا از تصمیمات ناگهانی^۳ و رفتاری که می تواند منجر به آسیب شود، اجتناب کنند و به جای آن، رفتارهای خودآگاهانه تر و هدفمندتری را انتخاب کنند. رویکردهای مبتنی بر آگاهی و ذهن آگاهی^۴ نیز در سال های اخیر توجه بسیاری از روان شناسان را به خود جلب کرده است. در این رویکردها، به نوجوانان آموزش داده می شود تا با استفاده از تمرین های ذهن آگاهی، به احساسات و افکار خود توجه کنند و از واکنش های خودکار به فشارها و استرس های زندگی جلوگیری کنند. این رویکرد می تواند به کاهش رفتارهای

^۱ Cognitive Behavioral Therapy

^۲ Acceptance and Commitment Therapy

^۳ Impulsive Decisions

^۴ Mindfulness



پرخطر مرتبط با مشکلات روان‌شناختی مانند اضطراب، افسردگی و خشم کمک کند. مدل‌های پیشگیری چندسطحی که در آن‌ها مداخلات در سطوح فردی، خانوادگی، اجتماعی و جامعه انجام می‌شود، از دیگر رویکردهای نوین برای پیشگیری از رفتارهای پرخطر هستند. این مدل‌ها به‌طور یکپارچه تمامی عوامل مؤثر بر رفتارهای پرخطر را شناسایی کرده و به‌صورت هماهنگ با مداخلات مختلف در جهت کاهش این رفتارها عمل می‌کنند. به‌عنوان مثال، مداخلات در سطح فردی شامل مشاوره روان‌شناختی و درمان اختلالات روانی است، در حالی که مداخلات در سطح خانوادگی می‌تواند شامل آموزش والدین و بهبود روابط خانوادگی باشد. در نهایت، پژوهش‌های مبتنی بر روان‌شناسی مثبت نیز به‌عنوان یکی از رویکردهای نوین در کاهش رفتارهای پرخطر مطرح شده است. این رویکرد بر تقویت نقاط قوت فردی، امید به آینده و افزایش رضایت‌مندی از زندگی تمرکز دارد. به‌طور کلی، با افزایش سطح رفاه روانی و اجتماعی نوجوانان و تقویت مهارت‌های مقابله‌ای آن‌ها، می‌توان از بروز رفتارهای پرخطر جلوگیری کرد و به ایجاد یک محیط حمایتی و سالم برای رشد و توسعه فردی آن‌ها کمک کرد. در مجموع، رویکردهای نوین روان‌شناسی در مدیریت و پیشگیری از رفتارهای پرخطر در کودکان و نوجوانان بر مبنای تغییرات مثبت در فرد، خانواده و جامعه استوار هستند و هدف آن‌ها کاهش آسیب‌ها و بهبود کیفیت زندگی نوجوانان از طریق مداخلات مؤثر و جامع است (بهرامی، ۱۳۹۶).

۳-۸- آزمون‌های روان‌شناختی و کاربرد آن‌ها در ارزیابی رفتارهای پرخطر در نوجوانان :

آزمون‌های روان‌شناختی ابزارهای مؤثری برای ارزیابی و شناسایی رفتارهای پرخطر در نوجوانان هستند که به متخصصان کمک می‌کنند تا عوامل روان‌شناختی مؤثر در بروز این رفتارها را شناسایی کرده و بر اساس آن‌ها برنامه‌های پیشگیری و درمانی طراحی کنند. این آزمون‌ها انواع مختلفی دارند که شامل ارزیابی‌های شخصیت‌شناسی، اضطراب و افسردگی، شناختی-رفتاری، ارزیابی خودکشی و خودآزاری، انگیزشی، ارزیابی سلامت روانی و اجتماعی و ارزیابی شرایط اجتماعی و خانوادگی می‌شوند. آزمون‌های شخصیت‌شناسی مانند آزمون MMPI-2^۱ ویژگی‌های شخصیتی و اختلالات روانی را شناسایی می‌کنند که ممکن است به رفتارهای پرخطر منجر شوند. همچنین آزمون‌هایی مانند مقیاس افسردگی کودکان و مقیاس اضطراب کودکان علائم اضطراب و افسردگی را شناسایی کرده و در تشخیص نوجوانانی که در معرض خطر رفتارهای پرخطر مانند خودآزاری یا مصرف مواد هستند، مؤثر هستند. آزمون‌های شناختی-رفتاری الگوهای تفکری و رفتاری نادرست مانند تفکرات تکانشی یا خودتخریبی را شناسایی می‌کنند که می‌توانند به بروز رفتارهای پرخطر منجر شوند. آزمون‌هایی که به ارزیابی خطرات خودکشی و خودآزاری اختصاص دارند، به‌ویژه برای نوجوانانی که دچار افسردگی شدید یا اختلالات روان‌شناختی هستند، اهمیت دارند و در شناسایی زود هنگام رفتارهای آسیب‌زا مؤثر هستند. علاوه بر این، پرسشنامه‌ها و مقیاس‌های رفتارهای پرخطر به‌طور خاص برای ارزیابی رفتارهای پرخطر طراحی شده‌اند و از نوجوانان می‌خواهند که در مورد مصرف مواد مخدر، بزهکاری و رفتارهای جنسی پرخطر گزارشی ارائه دهند. آزمون‌های انگیزشی عوامل روان‌شناختی که نوجوانان را به سمت رفتارهای پرخطر هدایت می‌کنند، شناسایی می‌کنند. این آزمون‌ها با بررسی عواملی نظیر جستجو برای هیجان، نیاز به توجه اجتماعی یا مقابله با استرس، دلایل پشت رفتارهای پرخطر را شفاف‌تر می‌سازند. علاوه بر این، ارزیابی‌های سلامت روانی و اجتماعی وضعیت روان‌شناختی نوجوانان را تحلیل کرده و می‌توانند علائم اضطراب، افسردگی یا مشکلات اجتماعی را شناسایی کنند که ممکن است به رفتارهای پرخطر منجر شوند. در نهایت، آزمون‌های ارزیابی وضعیت اجتماعی و خانوادگی نوجوانان به شناسایی تأثیرات خانواده، گروه همسالان و محیط اجتماعی بر رفتارهای نوجوانان می‌پردازند و اطلاعاتی در مورد عواملی

۱ Minnesota Multiphasic Personality Inventory-2



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



که منجر به رفتارهای پرخطر می شوند، فراهم می کنند. به طور کلی، ترکیب انواع آزمون های روان شناختی برای ارزیابی وضعیت روانی و رفتاری نوجوانان می تواند به کاهش رفتارهای پرخطر و ارتقاء سلامت روانی آن ها کمک کند (پرزور، ۱۴۰۰).

۳-۹- مداخلات درمانی و پیشگیرانه برای کاهش رفتارهای پرخطر در نوجوانان :

مداخلات درمانی و پیشگیرانه برای کاهش رفتارهای پرخطر در نوجوانان شامل روش هایی هستند که به شناسایی، تغییر و پیشگیری از رفتارهای خطرناک مانند مصرف مواد مخدر، بزهکاری و خودآزاری کمک می کنند. درمان شناختی-رفتاری (CBT) به نوجوانان کمک می کند تا الگوهای تفکری نادرست را شناسایی و اصلاح کنند و در مواقع استرس از روش های سالم تری برای مقابله استفاده کنند. همچنین درمان های مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT) به نوجوانان کمک می کند تا با افکار منفی کنار بیایند و رفتارهای خود را بر اساس ارزش های شخصی هدایت کنند. مداخلات خانوادگی نیز تأثیر زیادی دارند. آموزش مهارت های فرزندپروری به والدین، بهبود روابط خانوادگی و ایجاد محیطی حمایتی می تواند از بروز رفتارهای پرخطر در نوجوانان جلوگیری کند. همچنین مشاوره گروهی به نوجوانان این امکان را می دهد که تجربیات خود را با دیگران به اشتراک بگذارند و مهارت های اجتماعی خود را تقویت کنند. در سطح پیشگیری، برنامه های آموزشی در مدارس می توانند به نوجوانان مهارت های زندگی و تصمیم گیری آموزش دهند و آن ها را با خطرات رفتارهای پرخطر آشنا کنند. مداخلات اجتماعی، مانند فعالیت های گروهی و ورزشی، می توانند نوجوانان را از تأثیرات منفی گروه همسالان دور نگه دارند و روابط مثبت اجتماعی را تقویت کنند. به طور کلی، مداخلات درمانی و پیشگیرانه با رویکردهای چندجانبه می توانند سلامت روانی نوجوانان را ارتقاء داده و به کاهش رفتارهای پرخطر کمک کنند (عامری، نجفی، ۱۴۰۳).

۳-۱۰- پیشگیری و مداخلات پیشرفته در رفتارهای پرخطر کودکان و نوجوانان :

پیشگیری و مداخلات پیشرفته در رفتارهای پرخطر کودکان و نوجوانان شامل استراتژی هایی است که به طور خاص به شناسایی و کاهش خطرات مرتبط با رفتارهایی مانند مصرف مواد مخدر، بزهکاری و خودآزاری می پردازند. این مداخلات بیشتر بر اساس شواهد علمی و رویکردهای مبتنی بر پیشگیری از آسیب طراحی می شوند. یکی از رویکردهای مؤثر در این زمینه، آموزش مهارت های زندگی است که به نوجوانان کمک می کند تا در شرایط فشار اجتماعی و استرس زا، انتخاب های بهتری داشته باشند. از سوی دیگر، مداخلات مبتنی بر خانواده، با تقویت مهارت های والدگری و ایجاد محیط حمایتی در خانه، از بروز مشکلات رفتاری جلوگیری می کند. در سطح فردی، درمان های شناختی-رفتاری (CBT) می توانند به نوجوانان در شناسایی و اصلاح الگوهای تفکری غلط کمک کنند. این درمان ها همچنین به نوجوانان ابزارهایی برای مقابله با استرس و حل مشکلات ارائه می دهند. مداخلات اجتماعی نیز شامل فعالیت های گروهی و برنامه های ورزشی هستند که به نوجوانان فرصت می دهند تا مهارت های اجتماعی خود را تقویت کنند و از تأثیرات منفی گروه همسالان فاصله بگیرند. این برنامه ها باعث افزایش احساس تعلق و کاهش فشارهای روانی می شوند. در نهایت، پیشگیری از رفتارهای پرخطر نیازمند همکاری میان نهادهای مختلف اجتماعی، آموزشی و درمانی است تا بتوان به طور مؤثر با این مسئله مقابله کرد (عاطفی فر، ۱۴۰۱).

۳-۱۱- بررسی رفتارهای پرخطر در کودکان با نیازهای ویژه و چالش های روان شناختی آن ها :

بررسی رفتارهای پرخطر در کودکان با نیازهای ویژه و چالش های روان شناختی آن ها نیازمند درک عمیق از عوامل پیچیده ای است که این گروه از کودکان را تحت تأثیر قرار می دهد. کودکان با نیازهای ویژه، از جمله کسانی که اختلالات یادگیری، اختلالات رفتاری، اوتیسم، ناتوانی های ذهنی یا اختلالات روانی دارند، به دلیل تفاوت های ویژه در فرایندهای شناختی، اجتماعی و عاطفی خود، در



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

معرض خطر بیشتری برای بروز رفتارهای پرخطر قرار دارند. یکی از دلایل اصلی بروز رفتارهای پرخطر در این کودکان، عدم توانایی در کنترل رفتارها و تصمیم‌گیری صحیح در مواجهه با موقعیت‌های استرس‌زا است. این کودکان ممکن است به دلیل مشکلاتی در پردازش اطلاعات یا کمبود مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی، بیشتر در معرض فشارهای گروه همسالان قرار گیرند و انتخاب‌های نادرستی انجام دهند. همچنین، ممکن است در برابر مشکلات عاطفی و روان‌شناختی مانند اضطراب و افسردگی واکنش‌های شدیدتری نشان دهند که این خود می‌تواند منجر به رفتارهای پرخطر نظیر خودآزاری یا سوءمصرف مواد شود. چالش‌های روان‌شناختی این کودکان، مانند نقص در کنترل تکانه‌ها، مشکلات در مدیریت هیجانات و ناتوانی در تشخیص پیامدهای بلندمدت رفتارهای خود، باعث می‌شود که آنان نتوانند به‌درستی با فشارهای محیطی مقابله کنند. این وضعیت اغلب موجب افزایش خطر درگیری با قانون، مشکلات تحصیلی و اجتماعی، و ابتلا به مشکلات روانی دیگر مانند افسردگی و اضطراب می‌شود. از دیگر چالش‌های مرتبط با این کودکان، فقدان حمایت‌های اجتماعی کافی و محیط‌های خانوادگی ناپایدار است. نبود حمایت مناسب از سوی والدین و مربیان، و عدم توجه به نیازهای ویژه آن‌ها می‌تواند باعث تشدید مشکلات روانی و رفتاری در این کودکان شود. مداخلات برای کاهش رفتارهای پرخطر در کودکان با نیازهای ویژه باید جامع و تخصصی باشد. این مداخلات باید شامل آموزش مهارت‌های اجتماعی، روان‌درمانی و مشاوره، و استفاده از رویکردهای رفتاری و شناختی برای کمک به این کودکان در یادگیری مهارت‌های مقابله‌ای باشد. همچنین، همکاری نزدیک میان خانواده، مدرسه، و متخصصان سلامت روان ضروری است تا این کودکان در یک محیط حمایتی رشد کنند و از خطرات بیشتر دور بمانند (فلاح‌تکار، دریایی، نظمی، ۱۴۰۰).

۳-۱۲- تحلیل عوامل فرهنگی و اجتماعی مؤثر بر رفتارهای پرخطر در نوجوانان :

تحلیل عوامل فرهنگی و اجتماعی مؤثر بر رفتارهای پرخطر در نوجوانان نشان می‌دهد که این رفتارها تحت تأثیر عواملی پیچیده و چندوجهی در سطح فردی، خانوادگی و اجتماعی قرار دارند. عوامل فرهنگی نظیر نظام ارزشی و هنجاری جامعه، نقش خانواده در انتقال ارزش‌ها و باورها، و دسترسی به الگوهای منفی در رسانه‌ها و فرهنگ عمومی می‌توانند به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم رفتارهای پرخطر مانند مصرف مواد مخدر، بزهکاری و دیگر رفتارهای آسیب‌زا را در نوجوانان تقویت کنند. در جوامعی که فشارهای اجتماعی، به‌ویژه از سوی گروه‌های همسالان، برای پذیرش رفتارهای خاص وجود دارد، نوجوانان به دلیل تمایل به پذیرش اجتماعی و نیاز به تأیید از سوی دیگران، بیشتر به رفتارهای پرخطر روی می‌آورند. عوامل اجتماعی نیز نقش بسزایی در شکل‌گیری این رفتارها دارند. فشار گروه همسالان، به‌ویژه در دوران نوجوانی، می‌تواند نوجوانان را به سمت رفتارهای پرخطر سوق دهد. در این دوره، نوجوانان برای جلب تأیید گروه‌های همسال خود ممکن است از مرزهای اجتماعی و اخلاقی عبور کنند (Marinoni, 2022). علاوه بر این، شرایط اقتصادی و اجتماعی مانند فقر، بیکاری والدین، و نداشتن دسترسی به فرصت‌های آموزشی و تفریحی می‌تواند باعث بروز احساس ناکامی و بی‌اعتمادی در نوجوانان شده و آن‌ها را به رفتارهایی مانند مصرف مواد یا بزهکاری هدایت کند. نبود حمایت اجتماعی و منابع حمایتی در خانواده یا جامعه، مانند دسترسی به مشاوره یا برنامه‌های پیشگیری، می‌تواند این روند را تشدید کند. دسترسی به فرصت‌های آموزشی و شغلی نیز عامل دیگری است که در رفتارهای پرخطر نقش دارد. نوجوانانی که به دلیل محدودیت‌های اقتصادی یا اجتماعی از امکانات آموزشی و حرفه‌ای مناسب محروم هستند، ممکن است احساس بی‌ارزشی کرده و برای جبران این احساسات به رفتارهای پرخطر روی آورند. علاوه بر این، نبود محیط‌های حمایتی و سالم، چه در خانواده و چه در جامعه، می‌تواند باعث انزوای اجتماعی و احساس تنهایی در نوجوانان شود که در نهایت منجر به افزایش احتمال بروز رفتارهای آسیب‌زا می‌شود. در نتیجه، رفتارهای پرخطر در نوجوانان نتیجه تعامل پیچیده‌ای از عوامل فرهنگی و اجتماعی هستند که بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند. این مسائل نیازمند



توجه ویژه به برنامه‌های پیشگیرانه در سطح فردی، خانوادگی و اجتماعی است تا بتوان از بروز این رفتارها جلوگیری کرده و شرایط بهتری برای رشد و توسعه نوجوانان فراهم کرد (جزایی، اصغرزاد فرید، خاقانی، 1399).

۳-۱۳- ارزیابی برنامه‌های مداخله‌ای و آموزشی برای پیشگیری از رفتارهای پرخطر در مدارس :

ارزیابی برنامه‌های مداخله‌ای و آموزشی برای پیشگیری از رفتارهای پرخطر در مدارس یکی از گام‌های ضروری برای کاهش آسیب‌های اجتماعی و روانی در نوجوانان است. این برنامه‌ها معمولاً شامل آموزش مهارت‌های زندگی، ایجاد آگاهی در مورد پیامدهای رفتارهای پرخطر و حمایت از تغییرات مثبت در رفتار دانش‌آموزان هستند. هدف اصلی این برنامه‌ها، کاهش عوامل خطرناک مرتبط با رفتارهای پرخطر مانند مصرف مواد مخدر، بزهکاری، رفتارهای جنسی پرخطر و خودآزاری، و تقویت مهارت‌های مقابله‌ای و تصمیم‌گیری صحیح در دانش‌آموزان است. ارزیابی این برنامه‌ها باید به‌طور جامع و چندوجهی انجام شود تا اثرگذاری آن‌ها در پیشگیری از رفتارهای پرخطر به‌خوبی سنجیده شود. یکی از روش‌های ارزیابی می‌تواند استفاده از پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای مقایسه تغییرات در نگرش‌ها و رفتارهای دانش‌آموزان قبل و بعد از اجرای برنامه باشد. همچنین، می‌توان از شاخص‌های رفتاری، نظیر میزان مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌ها، تغییرات در مصرف مواد یا رفتارهای پرخطر، و همچنین بازخوردهای معلمان، مشاوران و والدین در ارزیابی اثرات این برنامه‌ها بهره برد. یک مؤلفه کلیدی در ارزیابی موفقیت این برنامه‌ها، میزان مشارکت فعال دانش‌آموزان در کلاس‌ها و کارگاه‌های آموزشی است. برنامه‌هایی که تعامل‌پذیر و مبتنی بر گروه‌های کوچک هستند، معمولاً اثرگذاری بیشتری در تغییر رفتارهای پرخطر دارند. به‌طور مثال، استفاده از روش‌های آموزشی تعاملی مانند بحث گروهی، بازی‌های آموزشی و شبیه‌سازی موقعیت‌ها می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا مهارت‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری صحیح را در محیط‌های واقع‌گرایانه تمرین کنند. علاوه بر این، ارزیابی این برنامه‌ها باید در نظر بگیرد که آیا این برنامه‌ها با نیازهای فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموزان هماهنگ هستند یا خیر. برنامه‌هایی که نیازهای خاص دانش‌آموزان را در نظر می‌گیرند و به‌طور شخصی‌سازی شده ارائه می‌شوند، معمولاً موفق‌تر از برنامه‌های عمومی و یکسان هستند. به‌طور مثال، در مدارس با دانش‌آموزان از زمینه‌های فرهنگی و اقتصادی مختلف، لازم است که محتوای آموزشی به‌گونه‌ای تنظیم شود که با پیش‌فرض‌ها و ارزش‌های فرهنگی آن‌ها هماهنگ باشد تا اثربخشی بیشتری داشته باشد. نتایج ارزیابی‌های متعدد نشان می‌دهند که برنامه‌های آموزشی که بر مهارت‌های زندگی، مقابله با فشارهای گروه همسالان و مدیریت هیجانات تمرکز دارند، در کاهش رفتارهای پرخطر در نوجوانان مؤثر هستند. این برنامه‌ها باید بر ایجاد حس مسئولیت‌پذیری، خودکنترلی، و افزایش آگاهی در مورد پیامدهای منفی رفتارهای پرخطر تأکید داشته باشند. همچنین، آموزش والدین و معلمان به‌عنوان عوامل پشتیبان می‌تواند به موفقیت این برنامه‌ها کمک کند، زیرا آن‌ها می‌توانند به‌طور مستقیم با دانش‌آموزان در تعامل باشند و از آن‌ها حمایت کنند. در نهایت، ارزیابی این برنامه‌ها باید به‌طور مستمر انجام شود تا اطمینان حاصل شود که این برنامه‌ها به‌طور مؤثر در کاهش رفتارهای پرخطر عمل می‌کنند و نیاز به به‌روزرسانی و تطبیق با تغییرات اجتماعی و فرهنگی دارند. بررسی میزان تأثیرگذاری، هزینه-فایده و بازخوردهای مستقیم از دانش‌آموزان و خانواده‌ها، می‌تواند به بهبود مداوم این برنامه‌ها کمک کند (گرچی، ۱۴۰۲).

۳-۱۴- نقش مهارت‌های زندگی در کاهش رفتارهای پرخطر در کودکان و نوجوانان :

مهارت‌های زندگی به مجموعه‌ای از توانمندی‌ها و ویژگی‌های روان‌شناختی اشاره دارند که به افراد کمک می‌کنند تا با چالش‌های زندگی روزمره مواجه شوند، تصمیمات صحیح بگیرند و از سلامت روانی و جسمانی خود محافظت کنند. این مهارت‌ها به‌ویژه در دوران



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

کودکی و نوجوانی، که فرد در حال شکل گیری هویت و شخصیت خود است، اهمیت ویژه ای دارند. نقش مهارت های زندگی در کاهش رفتارهای پرخطر در کودکان و نوجوانان به طور گسترده ای تأثیرگذار است و می تواند از بروز مشکلات اجتماعی و روان شناختی جلوگیری کند. اولین مهارت های زندگی که در این زمینه مورد توجه قرار می گیرند، مهارت های ارتباطی و اجتماعی هستند. کودکان و نوجوانانی که توانایی برقراری ارتباط مثبت با دیگران را دارند و می توانند در گروه های اجتماعی نقش مؤثری ایفا کنند، کمتر در معرض فشارهای اجتماعی منفی قرار می گیرند. این مهارت ها به آن ها کمک می کند تا بتوانند در برابر فشار گروه همسالان مقاومت کنند و از گرایش به رفتارهای پرخطر مانند مصرف مواد مخدر یا بزه کاری جلوگیری کنند. توانایی ابراز احساسات به طور مناسب و حل تعارضات به صورت سالم نیز از جمله مهارت هایی هستند که می توانند در پیشگیری از رفتارهای پرخطر مؤثر باشند. مهارت های تصمیم گیری و حل مسئله نیز به نوجوانان کمک می کنند تا در موقعیت های دشوار و پرتنش، بهترین انتخاب را انجام دهند. نوجوانانی که این مهارت ها را در اختیار دارند، قادرند به طور منطقی و سنجیده به مسائل نگاه کنند و از واکنش های تکانشی که ممکن است منجر به رفتارهای پرخطر شود، اجتناب کنند. این افراد قادر به شناسایی پیامدهای رفتارهای خود و تصمیم گیری های مسئولانه تر هستند. یکی دیگر از مهارت های مهم، مهارت های مقابله با فشارهای اجتماعی و هیجانی است. در دوران نوجوانی، بسیاری از کودکان و نوجوانان با فشارهای خارجی و داخلی مانند فشار گروه همسالان، استرس تحصیلی یا مشکلات خانوادگی روبرو هستند. نوجوانانی که توانایی مقابله با این فشارها و هیجانات را دارند، احتمال کمتری برای روی آوردن به رفتارهای پرخطر دارند. به طور خاص، این مهارت ها شامل توانایی مدیریت استرس، اضطراب و افسردگی است که می تواند به کاهش گرایش به مصرف مواد مخدر، الکل یا سایر رفتارهای آسیب زا کمک کند. علاوه بر این، مهارت های خودآگاهی و خودکنترلی نقش بسزایی در پیشگیری از رفتارهای پرخطر دارند. نوجوانانی که از سطح بالاتری از خودآگاهی برخوردارند و قادرند احساسات و تمایلات خود را شناسایی کنند، می توانند انتخاب های بهتری در مواجهه با موقعیت های پرخطر داشته باشند. خودکنترلی به نوجوانان این امکان را می دهد که از واکنش های آنی و تکانشی اجتناب کنند و در شرایط مختلف، تصمیمات بهتری بگیرند. در مجموع، آموزش مهارت های زندگی در مدارس، خانواده ها و برنامه های اجتماعی می تواند نقش مؤثری در پیشگیری از رفتارهای پرخطر ایفا کند. این مهارت ها نه تنها به کودکان و نوجوانان در مواجهه با چالش های روان شناختی و اجتماعی کمک می کند، بلکه موجب تقویت اعتماد به نفس و توانمندی آن ها در مواجهه با مشکلات زندگی می شود. بنابراین، تقویت مهارت های زندگی باید به عنوان یک استراتژی کلیدی در پیشگیری از رفتارهای پرخطر در دوران کودکی و نوجوانی در نظر گرفته شود (صحرانورد نشتیفانی، ملکی، فیاض، رضوانی ۱۳۹۸).

۵. نتیجه گیری :

رفتارهای پرخطر در کودکان و نوجوانان به عنوان یکی از مسائل اساسی جوامع امروزی مطرح است که می تواند پیامدهای جدی و جبران ناپذیری بر سلامت جسمی، روانی و اجتماعی این گروه داشته باشد. این رفتارها، شامل مصرف مواد مخدر، بزه کاری، خودآزاری، خشونت و رفتارهای جنسی پرخطر، در واکنش به عوامل مختلف فردی، خانوادگی و اجتماعی بروز می کنند. با توجه به تغییرات سریع اجتماعی و فناوری در عصر حاضر، اهمیت شناسایی و پیشگیری از این رفتارها بیشتر از همیشه آشکار است. این پژوهش با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی و به طور خاص از طریق جستجوی نظام مند منابع علمی مرتبط با موضوع، به گردآوری و تحلیل داده ها پرداخته است. منابع از پایگاه های داده علمی داخلی و کتابخانه ای جمع آوری شده و پس از بررسی و پالایش، محتوای آن ها با رویکرد توصیفی-تحلیلی تحلیل گردید. پژوهش ها نشان می دهند که عوامل روان شناختی، محیط خانوادگی، گروه همسالان و فضای مجازی از مهم ترین عوامل تأثیرگذار بر شکل گیری رفتارهای پرخطر هستند. شناسایی عوامل مؤثر و تدوین مداخلات پیشگیرانه و درمانی می تواند به کاهش این معضل اجتماعی کمک کند. این پژوهش با هدف ارائه راهکارهای مؤثر برای مدیریت و پیشگیری از رفتارهای



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

پرخطر در کودکان و نوجوانان انجام شد. در نهایت، شناسایی عوامل مؤثر و استفاده از رویکردهای پیشگیرانه و درمانی چندجانبه می تواند به بهبود کیفیت زندگی کودکان و نوجوانان و ارتقای سلامت اجتماعی جامعه کمک کند. این پژوهش تأکید می کند که برای مقابله با این معضل اجتماعی، همکاری میان خانواده ها، مدارس و نهادهای اجتماعی ضروری است و نیاز به پژوهش های بیشتر برای طراحی مداخلات مؤثر و پایدار احساس می شود.

۶- منابع:

- ادیب نیا، فائزه، احمدی، عبدالجواد، و موسوی، علی محمد. (۱۳۹۵). مروری بر علل گرایش به رفتارهای پرخطر در نوجوانان. سلامت اجتماعی و اعتیاد، ۳(۹)، ۱۱-۳۶.
- اسدی، معصومه، حسینی، میمنت، و شهسواری، سوده. (۱۳۹۳). بررسی رفتارهای پرخطر در نوجوانان دانش آموز. پژوهش و سلامت، ۴(۴)، ۸۷۸-۸۸۳.
- آذرگش، لیلا و احمدی، عزت اله. (۱۴۰۲). بررسی اثر بخشی آموزش مهارت های زندگی بر رفتارهای پرخطر نوجوانان. در سومین همایش ملی روان شناسی بالینی کودک و نوجوان، اردبیل.
- بهرامی، محمود. (۱۳۹۶). بررسی اثربخشی آموزش مهارت های زندگی بر کاهش گرایش به رفتارهای پرخطر در نوجوانان دبیرستانی تهران بزرگ. پلیس زن، ۱۱(۲۷)، ۴۹-۶۷.
- پرور، پرویز. (۱۴۰۰). تدوین الگوی روان درمانی یکپارچه نگر مبتنی بر آموزه های دینی- روان شناختی با رویکرد اسلامی و ارزیابی اثربخشی آن بر کاهش گرایش به رفتارهای پرخطر در نوجوانان. اعتیاد پژوهی، ۱۵(۶۰)، ۹۷-۱۱۶.
- تقی زاده، سارا و نیمانی، محمد. (۱۳۹۸). بررسی رابطه مهارت های اجتماعی با رفتارهای پرخطر در نوجوانان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/بیش فعالی. در دومین همایش ملی آسیب های اجتماعی، اردبیل.
- جزایری، سیده سمیرا، اصغر نژاد فرید، علی اصغر، و خاقانی، میترا. (۱۳۹۹). مقایسه عامل های شخصیتی و دینداری درونی و بیرونی نوجوانان با و بدون رفتارهای پرخطر. روان شناسی فرهنگی، ۳(۲)، ۵۴-۷۱.
- صحرانورد نشیفانی، یونس، ملکی، حسن، فیاض، ایراندخت، و رضوانی، جمشید. (۱۳۹۸). برنامه آموزش مهارت های زندگی: پیشگیری از جرم و رفتارهای پرخطر، تسهیل امنیت اجتماعی. مطالعات پیشگیری از جرم، ۱۴(۵۱)، ۶۱-۸۵.
- عاطفی فر، حمید رضا، آقاجانی مرسا، حسین، و محسنی تبریزی، علیرضا. (۱۴۰۱). تحلیل الگوهای مداخلات پیشگیری از رفتارهای پرخطر در خانواده ها. رفاه اجتماعی، ۲۲(۸۵)، ۱۸۱-۲۲۰.
- عامری، نرجس و نجفی، محمود. (۱۴۰۳). روابط ساختاری ناگویی هیجانی و گرایش به رفتارهای پرخطر در نوجوانان: نقش میانجی انعطاف پذیری روان شناختی. روان شناسی، ۲۸(۲)، ۱۴۲-۱۵۱.
- فلاحکار، سهیلا، دریایی، رقیه، و نظمی، طاهره. (۱۴۰۰). رابطه بین نیازهای روان شناختی، هیجانات تحصیلی و رفتارهای پرخطر در دانش آموزان. در ششمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روان شناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی.
- فهیمة میرزا علیان دستجردی. (۱۴۰۱). پیش بینی رفتارهای پرخطر براساس بدرفتاری در دوران کودکی با میانجی گری طرحواره های ناسازگار اولیه دانش آموزان دوره دوم متوسطه. رویکردی نو بر آموزش کودکان، ۴(۳)، ۷۶-۸۳.
- کیارسی، سمیه، کیارسی، آزاده، کیارسی، زهرا، و بزرگ پوری، مروارید. (۱۳۹۳). بررسی مؤلفه های مؤثر در گرایش نوجوانان به رفتارهای پرخطر جنسی در اینترنت. در اولین کنفرانس ملی روان شناسی و علوم تربیتی، شادگان.
- گرچی، سیده راضیه. (۱۴۰۲). پیشگیری از آسیب های اجتماعی و رفتارهای پرخطر در مدارس. ایده های نوین روان شناسی، ۸(۲۰)، ۳.
- نورعلئی، فهیمة. (۱۴۰۱). تحلیل رفتارهای پرمخاطره نوجوانان شهر تهران در کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان. رویکردی نو بر آموزش کودکان، ۴(۳)، ۱۳۹-۱۳۹.



وحیده زاده باقری، علی، جانی پور، کرم، جانی پور، شیرعلی، و خرامین، شیرعلی. (۱۳۹۹). مقایسه هیجان طلبی و رفتارهای پرخطر در کودکان و نوجوانان بزهکار و عادی. ارمغان دانش، ۲۵(۲)، ۳۵۴-۳۶۷.

Sullivan, C. J., Childs, K. K., & O'Connell, D. (2010). Adolescent risk behavior subgroups: An empirical assessment. *Journal of youth and adolescence*, 39, 541-562.

Pozuelo, J. R., Desborough, L., Stein, A., & Cipriani, A. (2022). Systematic review and meta-analysis: Depressive symptoms and risky behaviors among adolescents in low-and middle-income countries. *Journal of the American academy of child & adolescent psychiatry*, 61(2), 255-276.

Marinoni, M., Parpinel, M., Gasparini, A., Ferraroni, M., & Edefonti, V. (2022). Risky behaviors, substance use, and other lifestyle correlates of energy drink consumption in children and adolescents: a systematic review. *European Journal of Pediatrics*, 1-13.

Arbel, R., Perrone, L., & Margolin, G. (2018). Adolescents' daily worries and risky behaviors: The buffering role of support seeking. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(6), 900-911.

Purba, A. K., Thomson, R. M., Henery, P. M., Pearce, A., Henderson, M., & Katikireddi, S. V. (2023). Social media use and health risk behaviours in young people: systematic review and meta-analysis. *bmj*, 383.





نقش والدین در رشد اجتماعی کودکان و نوجوانان

مهسا صفوی راد

دانشجوی کارشناسی، راهنمایی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان پردیس بنت الهدی صدر قزوین
mahsasafavi20@gmail.com

سجاد ناظمی

دانشجوی کارشناسی ارشد، زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه تهران، پردیس البرز
Sajjad.nazemi1380@gmail.com

چکیده

رشد اجتماعی فرایندی بنیادین است که فرد از طریق آن تعامل مؤثر با دیگران را می آموزد. این بُعد از رشد، نقشی اساسی در تکامل شخصیت و موفقیت فردی و اجتماعی کودکان و نوجوانان دارد و زیربنای ارتباطات سالم و پایدار در آینده آن ها به شمار می رود. از آنجا که انسان موجودی اجتماعی است، کیفیت زندگی فردی و جمعی او تا حد زیادی به توانایی اش در برقراری روابط مؤثر بستگی دارد. والدین، به عنوان نخستین الگوی رفتاری، تأثیر مهمی در شکل گیری مهارت های اجتماعی فرزندان خود دارند؛ کوتاهی در این نقش می تواند منجر به مشکلاتی همچون ناتوانی در رعایت هنجارهای اجتماعی، بی مسئولیتی و انزوای طلبی شود که پیامدهای منفی بر عملکرد آن ها، در جامعه خواهد داشت. این مقاله مروری، به بررسی مفهوم این رشد، رفتار والدین در افزایش رشد اجتماعی کودکان و سبک های فرزندپروری پرداخته است و با هدف روشن ساختن نقش والدین در فرزندپروری نگاشته شده تا آنان بیش از پیش به تأثیر رفتار، ارتباطات و نگرش های خود در شکل گیری شخصیت و مهارت های اجتماعی فرزندانشان آگاه شوند. یافته ها نشان می دهد که آگاه سازی والدین درباره ایجاد محیطی امن، تقویت مهارت های ارتباطی، آموزش همدلی، استفاده از سبک های صحیح فرزندپروری و نظارت آگاهانه، از جمله عوامل کلیدی در پرورش توانمندی های اجتماعی کودکان و نوجوانان است که در نهایت، موفقیت آنان را در زندگی فردی و اجتماعی تضمین می کند.

واژگان کلیدی: خانواده، رشد اجتماعی، کودکان، نوجوانان، والدین.



The role of parents in the social development of children and adolescents

Mahsa Safavirad

Bachelor's student, Guidance and Counseling,
Farhangian University, Bent Al-Hoda Sadr,
Qazvin

mahsasafavi20@gmail.com

Sajjad Nazemi

Master's student, Persian Language and
Literature, University of Tehran, Alborz Branch

Sajjad.nazemi1380@gmail.com

Abstract

Social development is a fundamental process through which an individual learns to interact effectively with others. This dimension of development plays a fundamental role in the development of personality and the individual and social success of children and adolescents, and is the foundation for healthy and sustainable relationships in their future. Since humans are social beings, the quality of their individual and collective lives largely depends on their ability to establish effective relationships. Parents, as the first role models, have an important impact on the formation of their children's social skills; failure to do so can lead to problems such as inability to observe social norms, irresponsibility, and isolation, which will have negative consequences on their performance in society. This review article examines the concept of this development, parental behavior in increasing children's social development, and parenting styles. It was written with the aim of clarifying the role of parents in parenting so that they become more aware of the impact of their behavior, communication, and attitudes on the formation of their children's personalities and social skills. Findings show that educating parents about creating a safe environment, strengthening communication skills, teaching empathy, using correct parenting styles, and conscious supervision are key factors in developing the social capabilities of children and adolescents, which ultimately ensures their success in their individual and social lives.

Keywords: adolescents, children, Family, parents, social development.





مقدمه

رشد اجتماعی بر نحوه تعاملات کودکان و نوجوانان در خانواده، مدرسه و جامعه تأثیر می‌گذارد و میتواند رفتارهای آنان را به سالم یا ناسالم تبدیل کند؛ همچنین این رشد، پایه‌ای برای اعتماد به نفس، همدلی و موفقیت در زندگی فردی و اجتماعی است و از مشکلاتی مانند انزوا و اضطراب جلوگیری می‌کند. این رشد اجتماعی تحت تأثیر عوامل متعددی از جمله خانواده، مدرسه، گروه دوستان، تلویزیون، جنسیت، نژاد و... قرار دارد که نوع و چگونگی وضعیت آنها ممکن است سبب تسریع رشد اجتماعی و یا برعکس کندی آن شود (جمشیدیها و فرخی، ۱۳۸۵ نقل از انگاسی، عارفیان و تاشک، ۱۳۹۴). در این مسیر، والدین به‌عنوان اولین و مهم‌ترین الگوی فرزندان، نقشی کلیدی در شکل‌گیری رفتارهای اجتماعی و ارزش‌های ارتباطی آنها دارند؛ چراکه خانواده نخستین محیطی است که کودک در آن تجربه یادگیری مهارت‌های ارتباطی، همدلی و حل تعارض را آغاز می‌کند. والدین با شیوه‌های تربیتی خاص خود و با انتقال ارزشهای دینی و اخلاقی، اجتماعی، نگرشها و... نقش تعیین‌کننده‌ای در رشد شخصیت فرزندان ایفا می‌کنند (سعید وقاسمی، ۱۴۰۱ نقل از صفوی راد و ناظمی، ۱۴۰۳). تعاملات مثبت والدین با فرزندان، نه تنها به رشد عاطفی و روانی آنها کمک می‌کند بلکه بستر مناسبی برای تقویت مهارت‌های اجتماعی فراهم می‌آورد. با وجود اهمیت این موضوع، بسیاری از والدین با چالش‌هایی همچون مدیریت استرس، کمبود وقت و مواجهه با تأثیرات فضای مجازی روبه‌رو هستند که می‌تواند بر کیفیت نقش تربیتی آنها تأثیر بگذارد. این مقاله به بررسی نقش والدین در رشد اجتماعی کودکان و نوجوانان و معرفی انواع سبک‌های فرزندپروری و بهترین نوع آن همچنین ارائه راهکارهایی برای بهبود این فرایند، پرداخته است با هدف اینکه والدین به اهمیت نقش خود در فرزندپروری بیشتر پی ببرند و آگاه شوند چقدر رفتار، ارتباطات، و نگرش‌های آنها در شکل‌گیری شخصیت و مهارت‌های اجتماعی فرزندان مؤثر است. آگاهی از این نقش به والدین کمک می‌کند تا رشد فرزندان را به شکلی سالم و پایدار حمایت کنند و آنها را برای زندگی موفق‌تر آماده کنند.

روش پژوهش

روش تحقیق، بهره‌گیری از روش کتابخانه‌ای برای جمع‌آوری داده‌هاست که اطلاعات طی یک فرایند منظم، جهت نگارش، تعدیل و بازنویسی میشود. بدین منظور، مقالات و پایان‌نامه‌های معتبر مرتبط با موضوع مقاله مورد بررسی قرار گرفت و در نهایت با یادداشت مطالعات مربوط به مسئله و سؤال پژوهش، این تحقیق انجام شد.

۱- مفهوم رشد اجتماعی

رشد اجتماعی تکامل فرد در روابط اجتماعی میباشد و فرایندی پویا و مستمر است که طی آن فرد مهارت‌ها، نگرش‌ها و رفتارهای لازم برای تعامل مثبت با دیگران، سازگاری با هنجارها و ارزش‌های جامعه را کسب می‌کند. این فرایند از اوایل کودکی آغاز شده و در طول زندگی ادامه می‌یابد. رشد اجتماعی شامل یادگیری نقش‌های اجتماعی، توسعه همدلی، درک قوانین و مقررات اجتماعی و توانایی برقراری روابط مثبت با دیگران است به‌طور کلی، رشد اجتماعی به معنای کسب مهارت‌ها و رفتارهایی است که فرد را قادر می‌سازد تا به‌عنوان عضوی مؤثر و سازگار در جامعه عمل کند. این مهارت‌ها شامل توانایی برقراری ارتباط مؤثر، درک و پذیرش هنجارها و قوانین اجتماعی، و ایفای نقش‌های اجتماعی متناسب با موقعیت‌ها و انتظارات جامعه است. اهمیت رشد اجتماعی به این دلیل است که در این فرایند، فرد می‌آموزد چگونه با دیگران تعامل کند، احساسات و نیازهای خود را بیان نماید، اعتماد به نفس داشته باشد، به احساسات و نیازهای دیگران پاسخ دهد و در فعالیت‌های گروهی مشارکت کند. همچنین، رشد اجتماعی شامل توسعه مهارت‌های حل تعارض، تصمیم‌گیری جمعی و پذیرش مسئولیت‌های اجتماعی و در نهایت، رشد اجتماعی به فرد امکان می‌دهد تا به‌طور مؤثر و سازگار در جامعه زندگی کند، نقش‌های اجتماعی مختلف را بپذیرد و به توسعه و پیشرفت جامعه کمک نماید.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۲- مراحل رشد اجتماعی از کودکی تا نوجوانی

رشد اجتماعی در طول زندگی فرد، تحت تأثیر عوامل مختلفی قرار دارد و در مراحل مختلف تغییر می کند:

۱،۲- دوران نوزادی و اوایل کودکی (۰ تا ۳ سال)

- وابستگی عاطفی به والدین و مراقبان
- یادگیری تعامل از طریق لبخند، گریه و واکنش های غیرکلامی
- آغاز درک احساسات دیگران و تقلید رفتارهای اجتماعی.

۲،۲- دوران کودکی (۳ تا ۱۲ سال)

- گسترش دایره تعاملات اجتماعی از خانواده به همسالان و مربیان
- یادگیری همکاری، رعایت نوبت، و حل تعارضات
- شکل گیری مفاهیم اولیه عدالت، دوستی و مسئولیت پذیری.

۳،۲- دوران نوجوانی (۱۲ تا ۱۸ سال)

- افزایش استقلال و اهمیت گروه های همسالان
- شکل گیری هویت اجتماعی و نقش پذیری در جامعه
- یادگیری مهارت های ارتباطی پیچیده تر مانند مذاکره و مدیریت تعارض.

۳- نقش خانواده در پرورش رشد اجتماعی فرزندان

بی شک تأثیر خانواده بر رشد روانی، اخلاقی و اجتماعی کودکان امری انکارناپذیر است. محیط خانوادگی سالم، حس امنیت و آرامش را در کودک تقویت کرده و زمینه ساز پرورش ارزش های اخلاقی و مهارت های اجتماعی او می شود. در مقابل، نبود حمایت کافی و رشد در فضایی پرتنش، می تواند زمینه ساز بروز رفتارهای ناسازگار باشد. بسیاری از پژوهشگران بر این باورند که دوران کودکی و نوجوانی، اساسی ترین مراحل شکل گیری شخصیت هر فرد محسوب می شوند. در این دوره، عواملی مانند مشکلات روانی، افسردگی و رفتارهای ضد اجتماعی می توانند تحت تأثیر شرایط خانوادگی شدت یابند. تحقیقات نشان داده اند که محیط خانوادگی ناپایدار می تواند به افزایش اختلالات رفتاری در نوجوانان منجر شود. جو عاطفی حاکم بر خانواده تأثیر مستقیمی بر کیفیت روابط میان اعضای آن دارد. سطح همدلی، حمایت و ارتباط مؤثر بین والدین و فرزندان، نقشی کلیدی در شکل گیری رفتارهای اجتماعی آن ها ایفا می کند. خانواده هایی که میان اعضای آن ها محبت و درک متقابل جریان دارد، معمولاً فرزندان با ثبات روانی و اجتماعی پرورش می دهند.

خوشبختانه طی چند سال گذشته این موضوع برای پدر و مادرهای جوان بیش از پیش اهمیت یافته است و بسیاری از آن ها درصدد یافتن راه هایی برای تقویت مهارت های اجتماعی فرزندان شان هستند. (الهامی نیا و احمدی، ۱۳۸۶ نقل از مالکی و همکاران، ۱۴۰۱)

۱،۳- الگوی رفتاری مناسب بودن

کودکان بیشترین میزان یادگیری را از طریق مشاهده رفتار والدین کسب می کنند. اگر والدین در تعاملات خود با دیگران از احترام، صبوری، مهربانی و همکاری استفاده کنند، فرزندان نیز این الگوها را در روابط اجتماعی خود به کار خواهند گرفت. به عنوان مثال، اگر والدین هنگام بروز اختلاف با دیگران به جای عصبانیت از گفتگو و مذاکره استفاده کنند، کودک یاد می گیرد که در مواجهه با مشکلات، واکنش های سازنده نشان دهد. همچنین، نشان دادن رفتارهایی مانند عذرخواهی، قدردانی و مهربانی، نقش مهمی در



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

شکل گیری شخصیت اجتماعی کودک دارد. والدینی که به احساسات دیگران احترام می گذارند، زمینه را برای رشد همدلی در فرزندانشان فراهم می کنند.

۲،۳- تقویت مهارت های ارتباطی

والدین باید از سنین پایین، مهارت های ارتباطی را به فرزندانشان آموزش دهند. این مهارت ها شامل توانایی صحبت کردن با دیگران، گوش دادن فعال، رعایت نوبت در مکالمه و استفاده از زبان بدن مناسب است. به عنوان مثال، می توان با بازی های نمایشی به کودکان یاد داد که چگونه احساسات خود را بیان کنند و چگونه در مکالمات، نوبت دیگران را رعایت کنند. همچنین، والدین می توانند از طریق داستان گویی و گفت و گو درباره ی موقعیت های اجتماعی، به کودکان بیاموزند که چگونه نظرات خود را بدون توهین و با احترام بیان کنند. مهم است که والدین هنگام صحبت با فرزندانشان، به آن ها فرصت دهند که احساسات و عقاید خود را بدون ترس از قضاوت بیان کنند.

۳،۳- افزایش فرصت های تعامل اجتماعی

کودکانی که فرصت کافی برای تعامل با همسالان خود ندارند، ممکن است در آینده با مشکلاتی در برقراری ارتباط اجتماعی مواجه شوند. والدین می توانند شرایطی را فراهم کنند که فرزندانشان در فعالیت های گروهی مانند کلاس های ورزشی، هنری، اردوها و جشن های خانوادگی شرکت کنند. این تجربه ها به آن ها کمک می کند تا مهارت هایی مانند همکاری، حل تعارض، رعایت قوانین گروهی و احترام به دیگران را تمرین کنند. همچنین، بازی های گروهی که نیاز به همکاری دارند (مانند فوتبال، شطرنج گروهی یا بازی های تخته ای) می توانند به تقویت این مهارت ها کمک کنند.

۴،۳- آموزش همدلی و درک احساسات دیگران

همدلی یکی از مهم ترین مهارت های اجتماعی است که به کودکان کمک می کند تا روابط عمیق تری با دیگران برقرار کنند. والدین می توانند با تشویق کودکان به درک احساسات دیگران، این مهارت را در آن ها تقویت کنند. برای مثال، وقتی کودک با دوستی دعوا می کند، والدین می توانند از او بپرسند: "فکر می کنی دوستت الان چه احساسی دارد؟" یا "اگر جای او بودی، چه احساسی داشتی؟" این نوع پرسش ها باعث می شود کودک به جای تمرکز بر احساسات خود، دیدگاه طرف مقابل را نیز در نظر بگیرد. همچنین، انجام فعالیت های خیریه، مانند کمک به افراد نیازمند یا مراقبت از حیوانات، می تواند حس همدلی را در کودک تقویت کند.

۵،۳- مدیریت تعارضات و حل مشکلات اجتماعی

در طول زندگی، کودکان و نوجوانان با چالش های مختلفی در روابط اجتماعی خود روبه رو می شوند. والدین باید به آن ها یاد دهند که چگونه تعارضات را به شیوه ای مثبت و مسالمت آمیز حل کنند. برای مثال، اگر کودک با دوست خود اختلاف نظر دارد، به جای تشویق او به مقابله یا کناره گیری، والدین می توانند او را راهنمایی کنند تا از طریق گفت و گوی مؤثر و بیان احساسات خود، راه حلی برای مشکل پیدا کند. همچنین، آموزش مهارت هایی مانند کنترل خشم، مذاکره و یافتن راه حل های برد-برد، به کودک کمک می کند تا در روابط خود موفق تر باشد.

۶،۳- تقویت استقلال و مسئولیت پذیری

یکی از راه های مهم افزایش رشد اجتماعی فرزندان، افزایش استقلال آنهاست وقتی کودکان یاد بگیرند که خودشان تصمیم بگیرند و مسئولیت کارهایشان را بپذیرند، اعتماد به نفس بیشتری پیدا می کنند و در تعاملات اجتماعی موفق تر عمل می کنند. والدین می توانند با دادن وظایف کوچک (مانند مرتب کردن اتاق، خرید از فروشگاه یا کمک در تهیه غذا) حس مسئولیت پذیری را در آن ها تقویت



کنند. همچنین، دادن حق انتخاب در مسائل مختلف، مانند انتخاب لباس یا تصمیم‌گیری درباره‌ی فعالیت‌های روزانه، به کودک کمک می‌کند تا توانایی تصمیم‌گیری مستقل را تمرین کند.

۷،۳- تشویق به همکاری و کار گروهی

همکاری یکی از مهارت‌های کلیدی در زندگی اجتماعی است که از سنین پایین باید در کودکان تقویت شود. والدین می‌توانند با مشارکت دادن فرزندان در کارهای گروهی، مانند آشپزی خانوادگی، باغبانی یا پروژه‌های گروهی مدرسه، این مهارت را تقویت کنند. همچنین، بازی‌هایی که نیاز به تعامل و همکاری دارند، مانند پازل‌های گروهی یا مسابقات تیمی، به کودکان می‌آموزد که چگونه در یک تیم کار کنند، مسئولیت خود را بپذیرند و برای رسیدن به هدفی مشترک تلاش کنند.

۸،۳- ایجاد محیطی امن و حمایتگر

احساس امنیت روانی و عاطفی در خانواده، یکی از مهم‌ترین عواملی است که به رشد اجتماعی سالم کودکان کمک می‌کند. والدینی که فضایی امن ایجاد می‌کنند، در آن کودک احساس می‌کند که می‌تواند بدون ترس از قضاوت یا تنبیه، احساسات و مشکلات خود را بیان کند، به او اعتماد به نفس بیشتری می‌دهند. گوش دادن فعال به مشکلات کودک، حمایت در لحظات دشوار، تشویق هنگام موفقیت و راهنمایی در زمان شکست، همه به کودک کمک می‌کند تا روابطی سالم و پایدار با دیگران ایجاد کند. همچنین، والدینی که به جای تنبیه سخت‌گیرانه از روش‌های تربیتی مثبت مانند گفتگو و تشویق استفاده می‌کنند، فرزندان را با مهارت‌های اجتماعی قوی‌تر پرورش می‌دهند.

۴- تاثیر سبک‌های فرزندپروری بر رشد اجتماعی و انواع آن

یکی دیگر از ابعاد روانشناختی والدین که ممکن است به صورت مستقیم یا غیرمستقیم بر سلامت کودکان تاثیر داشته باشد سبک‌های دلبستگی است (Kotler et al 1994، نقل از روحانی، جلالی و موسوی). به گفته بالبی دلبستگی تأثیر فوق العاده‌ای در طول زندگی دارد و اگر این پیوندها به درستی شکل گرفته باشند، منجر به رابطه مؤثر والد و کودک می‌شود و باعث افزایش توانایی کودکان در مقابله با مشکلات می‌شود (Bowlby et al, 1988، نقل از روحانی، جلالی و موسوی، ۱۳۹۸).

هر خانواده به نوبه‌ی خود دارای سبک فرزندپروری به خصوصی است که این سبک تحت تاثیر عوامل مختلفی قرار دارد (ناصری فدافن و همکاران، ۱۴۰۱). سبک‌های فرزندپروری که به طور کلی به عنوان رویکرد ها و باورها و رفتارهای والدینی تعریف می‌شوند، لحن عاطفی رابطه‌ی والد-کودک را تعیین می‌کنند (Davies & Coe, 2019، نقل از ناصری فدافن و همکاران، ۱۴۰۱). نوع و سبک فرزندپروری والدین می‌تواند نقش مؤثری در همراهی فرد برای مواجهه با مشکلات آینده باشد. آموزش در مورد سبک‌های مطلوب و والدین و ایجاد زود هنگام شیوه‌های مؤثر، هر دو برای سازگاری اجتماعی و موفقیت کودک مهم هستند (Bornstein et al, 2014، نقل از ذکایی فر و موسوی زاده، ۱۳۹۹).

۱،۴- سبک فرزندپروری مستبدانه

والدین سخت‌گیر و کنترل‌کننده هستند و انتظارات بالایی از فرزندان دارند، اما در عین حال، محبت و انعطاف کمی نشان می‌دهند. ارتباط والدین با فرزندان بیشتر یک‌طرفه و بر پایه اطاعت بی‌چون و چرا است. قوانین در این سبک بدون توضیح یا مشارکت فرزند وضع می‌شود در این نوع خانواده‌ها تأکید بیش از حد بر قدرت و احترام والدین وجود دارد، در حالی که به فردیت و نیازهای احساسی و فکری سایر اعضا توجه چندانی نمی‌شود. معمولاً همه افراد خانواده بدون چون و چرا از کسی که نقش اصلی و تعیین‌کننده را دارد، پیروی می‌کنند.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

۱،۱،۴- تاثیر سبک مستبدانه بر رشد اجتماعی

این کودکان معمولاً مطیع، کمرو، فاقد اعتماد به نفس و از نظر اجتماعی غیرفعال و فاقد روحیه کنجکاوی و خلاقیت هستند. این کودکان در بسیاری از موارد علاوه بر فرمان برداری ظاهری، رفتارهای پرخاشگرانه نیز از خود نشان می دهند؛ آن ها احساس ناامنی کرده و در میان همسالان خود محبوبیت چندانی ندارند. این کودکان همچنین از نظر عاطفی ناپایدارتر هستند و در برخی موارد، گرایش بیشتری به انحرافات اخلاقی نشان می دهند.

۲،۴- سبک فرزندپروری سهل گیرانه

والدین در این سبک محبت زیادی به فرزندان خود نشان می دهند، اما قوانین و محدودیت های مشخصی برای آن ها تعیین نمی کنند. کودکان در این خانواده ها آزادی زیادی دارند و والدین در برابر خواسته های آن ها مقاومت کمی نشان می دهند. این والدین به ندرت فرزندان خود را مسئولیت پذیر بار می آورند و از اعمال نظم و انضباط خودداری می کنند.

۱،۲،۴- تأثیر سبک سهل گیرانه بر رشد اجتماعی

کودکان تربیت شده با این سبک ممکن است بی مسئولیت، کم تحمل در برابر ناملازمات، وابسته و ناسازگار با قوانین اجتماعی شوند. آن ها معمولاً مهارت کنترل هیجانات را به خوبی یاد نمی گیرند.

۳،۴- سبک فرزندپروری بی تفاوت

در این سبک، والدین حداقل تعامل را با فرزندان دارند و نه قوانین مشخصی برای آن ها وضع می کنند و نه محبت کافی نشان می دهند. معمولاً این والدین درگیر مشکلات شخصی یا مشغله های کاری هستند و کمتر در تربیت فرزند مشارکت دارند.

۱،۳،۴- تأثیر سبک بی تفاوت بر رشد اجتماعی

کودکانی که در این سبک تربیت می شوند، معمولاً احساس ناامنی عاطفی، عدم اعتماد به نفس، مشکلات رفتاری، افسردگی و دشواری در برقراری ارتباطات اجتماعی دارند.

۴،۴- سبک فرزندپروری مقتدرانه

در این سبک، والدین هم محبت و حمایت عاطفی بالایی دارند و هم قوانین و انتظارات مشخصی را برای فرزندان تعیین می کنند. آن ها به کودکان اجازه می دهند که نظرات خود را بیان کنند، اما در عین حال، بر رعایت قوانین و ارزش های خانواده تأکید دارند. این والدین محیطی امن و ساختار یافته برای رشد کودک فراهم می کنند، اما انعطاف پذیر نیز هستند. این قوانین به طور منطقی توضیح داده می شوند و کودکان از دلیل و اهمیت آن ها آگاه می شوند.

۱،۴،۴- تأثیر سبک مقتدرانه بر رشد اجتماعی

این سبک باعث افزایش اعتماد به نفس، مسئولیت پذیری، استقلال، همدلی و توانایی حل تعارض در کودکان می شود. والدینی که از سبک فرزندپروری مقتدرانه پیروی می کنند، به نیازهای رشدی فرزندان خود توجه ویژه ای دارند و برای رشد خودمختاری آن ها اهمیت قائل هستند. این والدین فرصت هایی را در اختیار نوجوانان قرار می دهند تا بتوانند مهارت های تصمیم گیری و استقلال را در خود تقویت کنند. آن ها این فرزندان مهارت های اجتماعی قوی تری دارند و راحت تر با جامعه سازگار می شوند و از موفقیت تحصیلی بیشتری برخوردار خواهند شد.

از میان این سبک ها، فرزندپروری مقتدرانه به عنوان بهترین و مؤثرترین روش شناخته شده است. والدینی که این روش را به کار می گیرند، با ایجاد تعادل بین محبت و کنترل، محیطی سالم و پایدار برای رشد اجتماعی کودکان فراهم می کنند. سبک فرزندپروری مقتدرانه با ترکیبی از مهارگری و حمایت بالایی عاطفی، سطوح مناسبی از استقلال و ارتباط دوسویه میان کودک و والد را تأمین



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



میکند این سبک با پیامدهای تحولی مثبت همچون پیشرفت تحصیلی، اتکا به خود بیشتر، انحراف رفتاری کمتر و روابط بهتر با همسالان همراه است (Dwairy, & Menshar, 2006 نقل از ذکایی فر و موسی زاده، ۱۳۹۹).

نتیجه گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که خانواده نقش اساسی در رشد اجتماعی کودکان و نوجوانان ایفا می‌کند. محیط خانوادگی سالم و حمایتگر تأثیر مثبتی بر تعاملات اجتماعی، شکل‌گیری ارزش‌های اخلاقی و افزایش همدلی در فرزندان دارد. این نتایج با پژوهش‌های پیشین همسو هستند؛ به‌عنوان مثال، مطالعات انجام‌شده توسط دیگران نیز تأکید کرده‌اند که جو عاطفی و کیفیت ارتباطات درون خانواده تأثیر مستقیمی بر رفتارهای اجتماعی فرزندان دارد. با این حال، برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که عوامل دیگری مانند محیط مدرسه و گروه همسالان نیز می‌توانند بر رشد اجتماعی کودکان تأثیرگذار باشند، که این موضوع در تحقیق حاضر به‌طور گسترده بررسی نشده است.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به حجم نمونه محدود و نبود امکان بررسی طولانی‌مدت تأثیرات محیط خانوادگی بر رفتار اجتماعی کودکان اشاره کرد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، تأثیر سایر عوامل محیطی مانند نظام آموزشی و فضای مجازی نیز مورد بررسی قرار گیرد. همچنین، انجام مطالعات طولی می‌تواند به درک عمیق‌تری از تغییرات رفتاری کودکان در طول زمان کمک کند.

منابع

- انگاسی، سونیا، عارفیان، محسن، و تاشک، آناهیتا. (۱۳۹۴). شیوه فرزندپروری والدین و رشد اجتماعی کودک. کنگره انجمن روانشناسی ایران .
 SID. <https://sid.ir/paper/825237/fa>
- ذکایی فر، آرزو، و موسی زاده، توکل. (۱۳۹۹). نقش سبک های فرزند پروری والدین در پیش بینی رشد اجتماعی کودکان پیش دبستان ۵ و ۶ ساله. پژوهش های روان شناسی اجتماعی، ۱۰ (۳۷)، ۸۷-۱۰۰ .
 SID. <https://sid.ir/paper/388351/fa>
- روحانی، نیره السادات، جلالی، محمدرضا، و موسوی، سیدعلی محمد. (۱۳۹۸). رابطه صفات شخصیتی، سبک های دلبستگی و والدگری والدین با سلامت جسمانی کودکان. سلامت روان کودک (روان کودک)، ۶ (۳)، ۲۱۵-۲۲۷ .
 SID. <https://sid.ir/paper/258281/fa>
- صفوی راد، مهسا، ناظمی، سجاد. (۱۴۰۳). کاهش آسیبهای اجتماعی دانش آموزان: سهم خانواده ومعلم. نخستین کنگره ملی توسعه پایدار و مسئولیت های اجتماعی: چالش ها و راهکارها <https://civilica.com/doc/2169682>
- مالکی، مریم، آسمانی، مهری، صالحی زاده، شبنم، و محمدیان، زهرا. (۱۴۰۱). تربیت اجتماعی کودکان و نوجوانان. همایش ملی پژوهش های مدیریت و علوم انسانی در ایران <https://sid.ir/paper/996070/fa>
- ناصری فدافن، ملکه، نوحی، شهناز، آقایی، حکیمه، و صبوری، محمدصادق. (۱۴۰۱). شناخت عوامل تاثیرگذار بر سبک فرزندپروری: یک پژوهش کیفی. مطالعات ناتوانی، ۱۲ (۰)، ۰-۰ .
 SID. <https://sid.ir/paper/1125067/fa>





بررسی تأثیر حمایت والدین و معلم بر کاهش اضطراب و بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان (مطالعه موردی: دانش آموز کلاس اول، حلما)

شقایق فلاسی مود

آموزگار پایه اول دبستان، آموزش و پرورش خراسان جنوبی، شهرستان بیرجند
shaghayeghgholasi@gmail.com

چکیده

اضطراب تحصیلی یکی از چالش‌های اساسی در روانشناسی بالینی کودک و نوجوان است که می‌تواند بر عملکرد تحصیلی و تعاملات اجتماعی دانش آموزان تأثیر منفی بگذارد. این پژوهش با هدف بررسی نقش حمایت والدین و معلم در کاهش اضطراب و بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان انجام شد. مطالعه به صورت موردی بر روی دانش آموزی به نام حلما، که دچار اضطراب تحصیلی و افت عملکرد درسی بود، صورت گرفت. روش پژوهش شامل مصاحبه با والدین و معلم، مشاهده رفتارهای دانش آموز و تحلیل کیفی داده‌ها با استفاده از نرم افزار MaxQDA2020 بود. یافته‌ها نشان داد که حمایت عاطفی والدین و تشویق، برگزاری کلاس‌های فوق برنامه و تفویض مسئولیت به دانش آموز از طرف معلم، تأثیر مثبتی بر کاهش اضطراب و افزایش انگیزه یادگیری او داشته است. همچنین، تعاملات اجتماعی حلما در محیط کلاس بهبود یافت و نشانه‌های اضطراب، مانند پرفشارنویسی و جویدن و فشار لب‌ها کاهش پیدا کرد. این مطالعه نشان می‌دهد که مداخلات حمایتی هدفمند از سوی والدین و به خصوص معلمان می‌توانند تأثیر بسزایی در کاهش اضطراب تحصیلی و ارتقای عملکرد دانش آموزان داشته باشند. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود که معلمان و والدین با آگاهی بیشتر از نیازهای عاطفی و تحصیلی کودکان، راهکارهای مشابه را در محیط آموزشی و خانگی به کار بگیرند.

واژگان کلیدی: اضطراب تحصیلی، نقش معلم، عملکرد تحصیلی، مطالعه موردی



The Effect of Parental and Teacher Support on Reducing Anxiety and Improving Students' Academic Performance (Case Study: First Grade Student, Helma)

Shaghayegh ghollasi mood

First Grade Teacher, South Khorasan Education, Birjand
shaghayeghgholasi@gmail.com

Review

Academic anxiety is one of the fundamental challenges in child and adolescent clinical psychology that can negatively affect students' academic performance and social interactions. The aim of this study was to investigate the role of parental and teacher support in reducing anxiety and improving students' academic performance. The case study was conducted on a student named Hilma, who suffered from academic anxiety and academic performance decline. The research method included interviews with parents and teachers, observation of student behaviors, and qualitative analysis of data using MaxQDA2020 software. The findings showed that parental emotional support and encouragement, holding extracurricular classes, and delegating responsibility to students by the teacher had a positive effect on reducing anxiety and increasing their learning motivation. Also, Helma's social interactions in the classroom environment were improved and anxiety symptoms such as hyperpression, chewing, and lip pressure were reduced. This study shows that targeted supportive interventions by parents, especially teachers, can have a significant effect on reducing academic anxiety and improving students' performance. Accordingly, it is suggested that teachers and parents with more awareness of children's emotional and academic needs apply similar strategies in the educational and home environment.

Keywords: Academic Anxiety, Teacher's Role, Academic Performance, Case Study





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



مقدمه

اضطراب در کودکان و نوجوانان یکی از مسائل مهم در حوزه روان شناسی بالینی محسوب می شود. به گفته رحیمی اضطراب و استرس در کودکان و نوجوانان از جمله مشکلاتی است که می تواند تأثیرات عمیقی بر عملکرد تحصیلی و اجتماعی آنان داشته باشد. وجود اضطراب در دوران کودکی می تواند منجر به کاهش تمرکز و انگیزه یادگیری گردد (۱۴۰۰). همچنین، براساس مطالعات انجام شده، دانش آموزانی که در محیط های آموزشی حمایت کننده و همراه با تشویق تحصیلی قرار می گیرند، عملکرد بهتری از خود نشان می دهند (کاظمی، ۱۳۹۹). دوران ابتدایی به عنوان یکی از حساس ترین دوره های رشد، می تواند بستری برای شکل گیری الگوهای رفتاری و هیجانی باشد. وجود اضطراب و استرس بیش از حد در این دوران ممکن است مانعی برای پیشرفت تحصیلی، برقراری ارتباطات اجتماعی سالم و ایجاد عزت نفس در دانش آموزان شود. در این میان، نقش والدین و معلمان به عنوان عوامل تسهیل گر در کاهش استرس و بهبود وضعیت روان شناختی کودکان بسیار حائز اهمیت است (محمدی و همکاران، ۱۴۰۱). حلما، دانش آموز مورد مطالعه در این پژوهش، از مشکلاتی همچون اضطراب بالا، عدم اعتماد به نفس، پرفشارنویسی، دشواری در تعامل با همکلاسی های خود و ... رنج می برد. این مشکلات به مرور موجب کاهش انگیزه یادگیری او و افت عملکرد تحصیلی اش شده بود. معلم و والدین به عنوان دو رکن اساسی در تربیت و حمایت از کودکان، نقشی کلیدی در کاهش اضطراب و بهبود وضعیت تحصیلی آن ها دارند. از یک سو، والدین با ایجاد فضای حمایتی در خانه، افزایش تعامل عاطفی، و ارائه راهنمایی های مناسب می توانند احساس امنیت و آرامش را در کودک تقویت کنند. از سوی دیگر، معلم با استفاده از تکنیک هایی مانند تشویق مستمر، تفویض مسئولیت های کوچک، کمک به کاهش مشکلات درسی به خصوص درس فارسی با برگزاری کلاس فوق برنامه و برقراری ارتباط دوستانه با دانش آموز، می تواند اضطراب دانش آموز را کاهش داده و حس موفقیت و پیشرفت را در او تقویت نماید. گیرد. در پژوهشی که توسط احمدی (۱۳۹۸) انجام شد، مشخص گردید که استفاده از روش های آموزشی تعاملی و ایجاد ارتباط دوستانه بین معلمان و دانش آموزان، می تواند تأثیر مثبتی بر کاهش اضطراب تحصیلی داشته باشد. همچنین، یافته های پژوهش نادری و حسینی (۱۴۰۲) نشان می دهند که والدین با ارائه حمایت عاطفی و نظارت مناسب بر تکالیف فرزندان خود، نقش مؤثری در کاهش استرس های تحصیلی آنان ایفا می کنند. با این حال، بررسی تأثیر همزمان مداخلات والدین و معلم بر یک دانش آموز خاص و تحلیل کیفی این فرآیند، کمتر مورد توجه قرار گرفته است. این پژوهش تلاش می کند تا با بررسی دقیق تجربیات حلما، نقش مداخلات آموزشی و خانوادگی را در کاهش اضطراب و افزایش انگیزه تحصیلی او تبیین نماید. نتایج حاصل از این مطالعه می تواند به عنوان الگویی برای طراحی راهکارهای مؤثر در مدیریت اضطراب و بهبود عملکرد تحصیلی کودکان مورد استفاده قرار گرفته است.

روش و ابزار پژوهش

این پژوهش به روش کیفی انجام شده و از تکنیک تحلیل محتوای کیفی برای بررسی داده ها استفاده شده است. ابزار اصلی جمع آوری اطلاعات، مصاحبه های نیمه ساختاریافته با والدین و معلم حلما، مشاهدات رفتاری و تحلیل محتوای متون مرتبط بوده است. داده های به دست آمده از طریق نرم افزار MaxQDA202، کدگذاری و در نهایت نقشه مفهومی خروجی این نرم افزار براساس نتایج تحلیل شدند تا الگوهای مؤثر در کاهش اضطراب و بهبود عملکرد تحصیلی شناسایی شوند.

یافته ها

در این بخش، نتایج حاصل از پژوهش حاضر مورد بررسی قرار گرفته و تحلیل می شوند. بر اساس داده های جمع آوری شده و تحلیل های انجام شده، قسمت های مهم و اصلی یافته ها به طور ساختارمند ارائه می شوند تا روند تغییرات مشاهده شده در رفتار و عملکرد تحصیلی

دانش آموز مطالعه شده به وضوح مشخص گردد. همچنین به دلیل عدم طولانی شدن مقاله، سایر عوامل که نیاز به توضیح بیشتر دارند، با استفاده از منابع معتبر فارسی بیشتر توضیح داده شده است.

نقش والدین در خانه

- رسیدگی عاطفی: والدین حلما در ابتدای پژوهش، به دلیل مشکلات شخصی، توجه کافی به نیازهای عاطفی او نداشتند. تحقیقات نشان می‌دهند که حمایت عاطفی والدین، نقش بسزایی در کاهش اضطراب کودکان دارد (موسوی و همکاران، ۱۳۹۹).
- کمک به انجام تکالیف از طرف والدین: والدین حلما پس از پیگیری‌های مکرر معلم و دریافت راهنمایی‌های لازم، در انجام تکالیف به حلما کمک کردند. نتایج پژوهش رحمانی (۱۴۰۰) نشان می‌دهد که کمک والدین در انجام تکالیف، اضطراب تحصیلی را کاهش می‌دهد.

در جدول ۱ نمونه گزاره‌های معناداری که در مصاحبه با والدین و معلم حلما به دست آمده، نوشته شده است:

جدول ۱. خروجی نرم افزار MaxQDA برای کد نقش والدین در خانه

کد اصلی	زیر کد	نمونه گزاره های معنادار
نقش والدین در خانه	رسیدگی عاطفی	- حلما برای جلب توجه در خانه مدام پای تلویزیون می‌نشینه یا خودش رو سرگرم کارها میکنه و دستشویی نمیره تا ما بزور ببریمش (توضیح اینکه یکی از برادرهای حلما با او نیم شیر شده و شاید ناخواسته بیشتر به برادرش توجه می‌کنیم، انگار با انجام این کار می‌خواود توجه ما رو بیشتر به خودش جلب کنه). - سعی می‌کنیم در مواقعی که نیاز داشته باشه باهاش صحبت کنیم، با بقیه خانواده بیرون ببریمش، نقاشی کنیم، آشپزی کنیم و مدیتیشن کنیم که این موارد خیلی تاثیر گذار بوده روی اعتماد به نفسش.
	کمک به انجام تکالیف	- تکالیف مدرسه رو هر بار کامل نمیکنه و یا ناقص انجام میده و کارای خودش رو با برادرش مقایسه می‌کنه...مثلا میگه چرا اونها مشق نمی‌نویسند. - متأسفانه در اکثر مواقع تکالیف را در کلاس به دلیل کند بودن نصفه نیمه مینوشت و در خانه هم بدلیل عدم رسیدگی والدین انجام نمیداد.

نقش معلم در حمایت از دانش آموز

- تشویق به محض کوچک‌ترین پیروزی: حلما به عنوان دانش آموز در ابتدا بسیار اعتماد به نفس پایینی داشت و اصلاً صحبت نمی‌کرد. معلم با تشویق‌های مداوم، موفق شد تا انگیزه وی را افزایش دهد. پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که تشویق کلامی و مثبت، باعث افزایش خودکارآمدی دانش آموزان می‌شود (کاظمی، ۱۳۹۸).
- برگزاری کلاس فوق برنامه: کلاس‌های فوق برنامه‌ای که برای مشارکت، روانخوانی فارسی و تقویت املا برای حلما طراحی شد، به او در تقویت مهارت‌های تحصیلی و همینطور بالارفتن اعتماد به نفس کمک کرد. یافته‌های پژوهش شریفی (۱۴۰۱) نشان داد که آموزش‌های خارج از برنامه درسی، باعث افزایش تعامل اجتماعی و کاهش استرس دانش آموزان می‌شود.
- برقراری ارتباط دوستانه معلم با حلما: بررسی‌های انجام شده نشان داد که ارتباط صمیمی معلم با دانش آموز، باعث افزایش امنیت روانی حلما شد. این نتیجه با پژوهش نوری و همکاران (۱۴۰۰) همخوانی دارد که نشان دادند تعامل مثبت بین معلم و دانش آموز، تأثیر مثبتی بر عملکرد تحصیلی دارد.
- تفویض مسئولیت به حلما: حلما پس از پذیرش نقش‌های کوچک در کلاس، احساس ارزشمندی بیشتری داشت و این امر موجب کاهش اضطراب و افزایش اعتماد به نفس وی شد. پژوهش‌های قبلی نشان داده‌اند که تفویض مسئولیت به دانش آموزان، احساس کنترل بر شرایط را افزایش می‌دهد (سلیمانی، ۱۳۹۹).

در جدول ۲ نمونه گزاره‌های معناداری که در مصاحبه با والدین و معلم حلما به دست آمده، نوشته شده است:

جدول ۲. خروجی نرم افزار MaxQDA برای کد نقش معلم در حمایت از دانش آموز

کد اصلی	زیر کد	نمونه گزاره های معنادار
نقش معلم در حمایت از دانش آموز	برگزاری کلاس فوق برنامه	- باتوجه به برگزاری کلاس های فوق برنامه توسط معلم و تشویق های مکرر ایشون، الان تکالیف مدرسه رو با دقت، شوق بیشتر و به صورت کامل انجام میدم و اعتماد به نفسش هم چون خوب بلد هست خیلی بالا رفته - در کلاس فوق برنامه که سه نفر بودن مسابقه روانخوانی فارسی یا تقویت املا میذاشتم هر کسی که برنده میشد هدیه میدادم. حلما اصولا با این روش تلاشش رو بیشتر میکرد و جایزه رو برنده میشد که باعث بالا رفتن اعتماد به نفسش میشد و شوق برای یادگیری شو افزایش میداد. - در کلاس فوق برنامه سه نفر بودن مسابقه فارسی میذاشتم هر کسی که برنده میشد هدیه میدادم. حلما اصولا با این روش تلاشش رو بیشتر میکرد و جایزه رو برنده میشد.
	تشویق به محض کوچکترین پیروزی	- باتوجه به برگزاری کلاس های فوق برنامه توسط معلم و تشویق های مکرر ایشون، الان تکالیف مدرسه رو با دقت، شوق و کامل انجام میدم و اعتماد به نفسش هم چون خوب بلد هست خیلی بالا رفته - تشویق به محض کوچکترین پیروزی کاملاً راه گشا بود. گاهی که تکالیف رو تا حدی درست انجام میداد براش برچسب میزد که تشویق بشه. در کلاس فوق برنامه سه نفر بودن مسابقه فارسی میذاشتم هر کسی که برنده میشد هدیه میدادم. حلما اصولا با این روش تلاشش رو بیشتر میکرد و جایزه رو برنده میشد. - حتی تشویق کلامی میکردم، مثلاً میگفتم بچه ها ببینید چقدر حلما امروز تکالیفش رو خوب انجام داده.
	تفویض مسئولیت	- مسئولیت هایی که بتونه از پس انجامش بر بیاد بهش میسپردم. - اصولاً مسئولیتی را به او واگذار میکنم که بتونه انجام بده از جمله همیار فضای سبز گذاشتمش که مسئولیت آبیاری گلدان های کلاس را برعهده داشت، همیار معلم گذاشتمش که مسئولیت تحویل برگه ها، کتاب ها و دفاتر املاي سایر دانش آموزان رو به عهده داشت، شهردار گذاشتمش که باید به کسانی که زیر میزشون کثیف هست تذکر بده تا تمیزش کنن و ناظم هم گذاشتمش که سعی کنه بیشتر با بقیه بچه ها صحبت کنه.

تعاملات اجتماعی

تعاملات اجتماعی یکی از مولفه های اساسی در رشد و توسعه کودکان محسوب می شود و نقش بسیار مهمی در شکل گیری شخصیت، افزایش اعتماد به نفس و موفقیت تحصیلی آن ها ایفا می کند. تحقیقات متعدد نشان داده اند که کودکانی که در فعالیت های گروهی مشارکت فعال دارند، نه تنها از نظر تحصیلی عملکرد بهتری از خود نشان می دهند بلکه کمتر دچار اضطراب و استرس می شوند (کرمی و افلاکی، ۱۳۹۳). از سوی دیگر، کودکانی که با مشکلات اجتماعی مواجه هستند و در فعالیت های گروهی مشارکت نمی کنند، غالباً در برقراری ارتباط مؤثر با همسالان دچار مشکل شده و این امر می تواند توسعه مهارت های اجتماعی آن ها را مختل کند (موحدی، بهرامی، مظاهری و مرندی، ۱۳۹۵). علاوه بر این، پژوهش های انجام شده نشان می دهد که استفاده بی رویه از فضای مجازی می تواند تهدیدی برای هوش اجتماعی کودکان محسوب شود؛ چرا که دسترسی مداوم آنلاین ممکن است باعث کاهش تعاملات رو در رو و در نتیجه تضعیف مهارت های ارتباطی آنان گردد. از این رو، اجرای برنامه های مداخله ای نظیر آموزش مهارت های ارتباطی و اجتماعی، به کارگیری روش های یادگیری مشارکتی و برگزاری فعالیت های گروهی می تواند به شکل قابل توجهی به بهبود تعاملات اجتماعی کودکان کمک کند. چنین مداخلاتی نه تنها باعث افزایش همکاری و ارتباط مؤثر در میان دانش آموزان می شود بلکه به عنوان عاملی کلیدی در کاهش اضطراب و استرس نیز مطرح می گردد. به طور کلی، تقویت تعاملات اجتماعی در محیط های آموزشی از طریق برنامه های هدفمند و حمایت های عاطفی، تأثیر مثبت فراوانی بر عملکرد تحصیلی و رشد همه جانبه کودکان دارد و می تواند زمینه ساز بهبود



سلامت روانی و موفقیت‌های آتی آنان گردد. در ابتدای این پژوهش حلما سکوت، عدم مشارکت در کار گروهی و عدم تمایلی به همکاری با دیگر دانش‌آموزان را ترجیح می‌داد. اما پس از اجرای مداخلات آموزشی، برگزاری کلاس‌های فوق برنامه و تفویض مسئولیت میزان مشارکت وی در فعالیت‌های گروهی به‌طور چشمگیری افزایش یافت.

اضطراب

اضطراب یکی از شایع‌ترین اختلالات روان‌شناختی در کودکان و نوجوانان است که می‌تواند تأثیرات منفی گسترده‌ای بر عملکرد تحصیلی، تعاملات اجتماعی و رشد عاطفی آن‌ها داشته باشد. مطالعات نشان می‌دهد که اضطراب می‌تواند منجر به کاهش تمرکز، افت انگیزه و در نهایت کاهش عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان شود (فداکار و سالاری چینه، ۱۳۹۴). یکی از انواع رایج اضطراب در محیط‌های آموزشی، اضطراب امتحان است که می‌تواند به‌طور مستقیم بر نتایج تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر بگذارد. تحقیقات حاکی از آن است که بین اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی رابطه معکوس و معناداری وجود دارد؛ به‌طوری‌که افزایش اضطراب امتحان منجر به کاهش عملکرد تحصیلی می‌شود (فداکار و سالاری چینه، ۱۳۹۴). علاوه بر این، اضطراب می‌تواند بر تعاملات اجتماعی کودکان نیز تأثیر منفی بگذارد. کودکانی که از اضطراب اجتماعی رنج می‌برند، ممکن است در برقراری ارتباط با همسالان خود دچار مشکل شوند و از شرکت در فعالیت‌های گروهی خودداری کنند. این انزوا می‌تواند به کاهش اعتمادبه‌نفس و افزایش احساس تنهایی در آن‌ها منجر شود. برای مقابله با این چالش‌ها، آموزش مهارت‌های زندگی به دانش‌آموزان می‌تواند راهگشا باشد. پژوهشی نشان داده است که آموزش این مهارت‌ها می‌تواند به بهبود سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر نوجوان منجر شود. همچنین، برنامه‌های مداخله‌ای مانند آموزش مهارت‌های آموزشی، اجتماعی و هیجانی همکارانه (CASEL) می‌تواند به کاهش مشکلات عاطفی-رفتاری و بهبود عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان پسر ابتدایی کمک کند (پورقربان گورابی، باباخانی و لطفی کاشانی، ۱۴۰۰). در مجموع، اضطراب تأثیرات گسترده‌ای بر جنبه‌های مختلف زندگی کودکان دارد. بنابراین، شناسایی به‌موقع و ارائه راهکارهای مناسب برای مدیریت و کاهش آن از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

در این پژوهش با استفاده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با والدین و معلم حلما و مشاهدات رفتاری وی، علائم اضطراب در این دانش‌آموز مورد مطالعه قرار گرفت. در جدول ۳ با توجه به اطلاعات به‌دست آمده برای کد اضطراب، یک‌سری زیرکد تعریف شد و نمونه‌گزاره‌های معنادار به آنها اختصاص داده شد.

جدول ۳. خروجی نرم‌افزار MaxQDA برای کد اضطراب

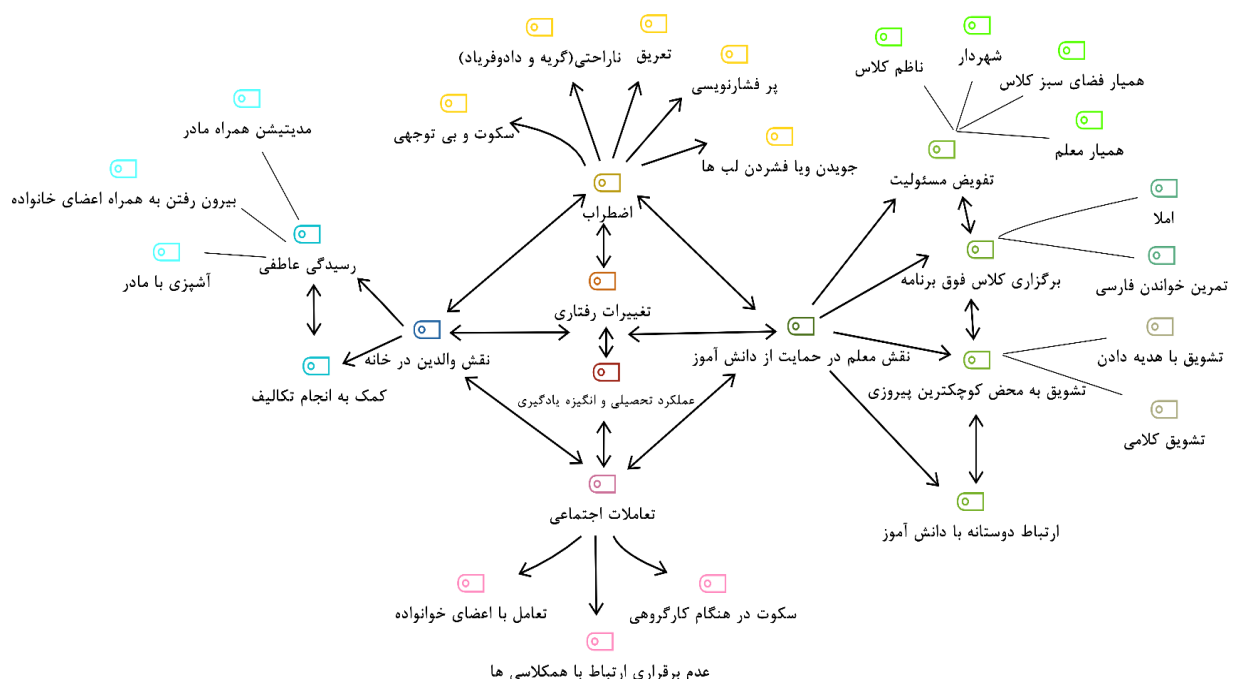
کد اصلی	زیر کد	نمونه گزاره های معنادار
اضطراب	پرفشارنویسی	- موقع نوشتن تکلیف منزل یا تکلیف کلاسی لب هاشوگاز میزنه و دچار پرفشار نویسی هست بطوری که رد نوشته‌های هر صفحه روی صفحه بعد میوفته.
	جویدن ویا فشردن لب ها	- موقع نوشتن تکلیف منزل یا تکلیف کلاسی لب ها را گاز میزند - نشانه‌هایی از استرس یا اضطراب در رفتارهای غیرکلامی : به شدت لبهایش را به هم فشار میده
	سکوت و بی توجهی	- حلما در مواقعی که دانش‌آموزان دیگه بهش نزدیک می‌شن، بیشتر حالت بی توجهی نشان میده و در کار گروهی اصولا مشارکت نمیکنه - بدلیل اضطراب از هرگونه صحبت گریزانه
	تعریق	- نشانه‌هایی از استرس یا اضطراب در هنگام آزمون : تند نفس کشیدن و تعریق رو به وضوح در هنگام امتحان داره.

ناراحتی (گریه و
 داد و فریاد)
 - در خونه وقتی ناراحت میشه گریه میکنه و گاهی داد میزنه

منبع: یافته‌های کدگذاری، خروجی نرم‌افزار MaxQDA

با استفاده از مدل سازی نرم افزار MaxQDA، ارتباط شش کد اصلی و زیر کدها، ابعاد پنجگانه اضطراب و... در نقشه مکس در شکل ۱ آمده است.

شکل ۱. مدل مفهومی نقشه مکس خروجی نرم‌افزار MaxQDA نقش معلم در حمایت از دانش آموز و نقش والدین در خانه



بحث و نتیجه گیری

رفتار حلما بعد از مداخلات صورت گرفته به طور چشم گیری بهبود داشت. در زیر باتوجه به اطلاعات بدست آمده از پژوهش مقایسه کوتاهی از تغییرات رفتاری حلما قبل از مداخله و بعد از مداخله ارائه شده است که با پژوهش های به عمل آمده سایر پژوهشگران مطابقت دارد.

۱. رفتار دانش آموز حلما قبل از مداخله: دارای اضطراب بالا، سکوت در تمام زمان حضور در کلاس، عدم مشارکت در کلاس و کار گروهی، عدم برقراری ارتباط با همکلاسی ها، پرفشار نویسی، جویدن و فشردن لب ها در زمان آزمون، عدم تکمیل و یا ناقص انجام دادن تکالیف.

۲. رفتار دانش آموز حلما بعد از مداخله: کاهش محسوس اضطراب به خصوص در هنگام آزمون و املا، لبخند زدن و برقراری ارتباط با همکلاسی ها، افزایش مشارکت در فعالیت های گروهی، کاهش پرفشار نویسی و بهبود دست خط، کاهش رفتارهای ناشی از استرس مانند جویدن و فشردن لب ها، درست و کامل انجام دادن تکالیف.

پژوهش ها و مطالعات در این زمینه نیز نشان می دهند که مداخلات حمایتی و آموزشی می توانند تأثیر بسزایی در بهبود رفتارهای دانش آموزان داشته باشند (رحمانی، ۱۴۰۰). بر اساس پژوهش احمدی (۱۳۹۹)، دانش آموزانی که تحت برنامه های آموزشی ساختاریافته و حمایت های عاطفی قرار می گیرند، کاهش چشمگیری در رفتارهای اضطرابی و استرس زا از خود نشان می دهند. در این



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۵۰

مطالعه نیز مشخص شد که ایجاد احساس امنیت در محیط آموزشی و برقراری ارتباط مثبت بین معلم و دانش آموز تأثیر مستقیمی بر کاهش نشانه‌های اضطرابی دارد. همچنین، پژوهش نادری و حسینی (۱۴۰۲) نشان داد که تمرینات مبتنی بر کاهش استرس، مانند تکنیک‌های آرام‌سازی و تمرینات تنفسی، باعث بهبود تنظیم هیجانی و کاهش رفتارهای اجتنابی در کودکان دارای اضطراب تحصیلی می‌شود. علاوه بر این، حمایت والدین و همراهی آن‌ها در فرآیند یادگیری، منجر به کاهش استرس و افزایش تعاملات اجتماعی مثبت در میان دانش آموزان می‌شود (محمدی و همکاران، ۱۴۰۱). یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهند که حمایت‌های آموزشی و خانوادگی نقش بسزایی در کاهش اضطراب و بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان دارند. ایجاد محیطی حمایتی در خانه و مدرسه، تشویق مستمر، استفاده از روش‌های آموزشی تعاملی و مشارکت والدین در روند تحصیلی، همگی عواملی هستند که می‌توانند به کاهش اضطراب تحصیلی کودکان کمک کنند.

پیشنهاد می‌شود که والدین تعامل عاطفی خود را با فرزندان افزایش دهند، در انجام تکالیف به شیوه‌ای حمایتی کمک کنند و با مدرسه همکاری نزدیک‌تری داشته باشند. معلمان نیز از روش‌های آموزشی تعاملی، تشویق مستمر، برگزاری کلاس‌های فوق برنامه و ایجاد ارتباط دوستانه با دانش آموزان استفاده کنند. مدارس هم بهتر است برنامه‌هایی برای کاهش اضطراب تحصیلی تدوین کنند و کارگاه‌هایی برای والدین و معلمان جهت آشنایی با روش‌های کاهش اضطراب برگزار نمایند. به پژوهشگران آینده نیز توصیه می‌شود به بررسی تأثیر طولانی مدت این مداخلات بر دانش آموزان دیگر و استفاده از روش‌های کمی برای ارزیابی تأثیر دقیق تر این مداخلات بپردازند.

منابع

- احمدی، س. (۱۳۹۸). بررسی تأثیر روش‌های آموزشی تعاملی بر کاهش اضطراب تحصیلی. *مجله روانشناسی تربیتی، ۵(۲)، ۱۱۵-۱۳۲.
- کریمی، م. و افلاکی، ع. (۱۳۹۳). نقش فعالیت‌های گروهی در کاهش اضطراب اجتماعی کودکان. *فصلنامه علوم تربیتی، ۱۰(۳)، ۴۵-۶۳.
- کاظمی، ر. (۱۳۹۸). اثر تشویق کلامی بر خودکارآمدی دانش آموزان ابتدایی. *نشریه پژوهش‌های نوین در آموزش، ۶(۱)، ۷۹-۹۴.
- کاظمی، ر. (۱۳۹۹). نقش محیط‌های آموزشی حمایت‌کننده در عملکرد تحصیلی دانش آموزان. *مجله آموزش و یادگیری، ۷(۲)، ۳۲-۴۷.
- کاظمی، ر. و همکاران. (۱۴۰۱). تأثیر ایجاد احساس امنیت در محیط آموزشی بر کاهش اضطراب تحصیلی. *مجله روانشناسی بالینی کودکان، ۱۲(۴)، ۵۸-۷۳.
- محمدی، ن. و همکاران. (۱۴۰۱). بررسی نقش حمایت‌های خانوادگی در کاهش استرس تحصیلی. *فصلنامه مطالعات تربیتی، ۹(۲)، ۱۲۰-۱۳۶.
- موسوی، م. و همکاران. (۱۳۹۹). تأثیر حمایت عاطفی والدین بر کاهش اضطراب کودکان. *مجله مطالعات روانشناسی، ۸(۱)، ۵۱-۶۶.
- موحدی، م. بهرامی، س.، مظاهری، ف.، و مرندي، ع. (۱۳۹۵). مشکلات ارتباطی کودکان و تأثیر آن بر مهارت‌های اجتماعی. *مجله جامعه‌شناسی کودکان، ۵(۳)، ۸۷-۱۰۲.
- نادری، ف. و حسینی، ع. (۱۴۰۲). تأثیر تمرینات کاهش استرس بر اضطراب تحصیلی. *مجله روانشناسی کاربردی، ۱۳(۱)، ۹۸-۱۱۲.
- نوری، ح. و همکاران. (۱۴۰۰). نقش تعامل مثبت بین معلم و دانش آموز در عملکرد تحصیلی. *نشریه روانشناسی مدرسه، ۷(۳)، ۳۱-۴۹.
- رحمانی، ل. (۱۴۰۰). تأثیر برنامه‌های آموزشی ساختاریافته بر کاهش استرس و بهبود عملکرد تحصیلی. *مجله آموزش و روانشناسی، ۹(۲)، ۷۵-۹۲.
- رحیمی، پ. (۱۴۰۰). رابطه بین اضطراب و کاهش تمرکز در دانش آموزان ابتدایی. *نشریه تحقیقات آموزش ابتدایی، ۱۱(۴)، ۶۴-۸۰.
- شریفی، ک. (۱۴۰۱). تأثیر آموزش‌های فوق برنامه‌ای بر تعامل اجتماعی و استرس دانش آموزان. *مجله علوم تربیتی، ۸(۲)، ۱۰۵-۱۲۲.
- سلیمانی، ع. (۱۳۹۹). تأثیر تفویض مسئولیت بر افزایش احساس کنترل و کاهش اضطراب در کودکان. *فصلنامه مطالعات روانشناسی کودک، ۱(۱)، ۳۹-۵۴.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



مدل یابی معادلات ساختاری نقش میانجی نگرانی از تصویر بدنی در رابطه بین نشخوار فکری مشترک و راهبردهای تنظیم هیجان با اختلال بدریخت انگاری بدن در نوجوانان دختر کاربر اینستاگرام شهر خرم آباد

سیده عاطفه طاهری فرد^۱

کارشناس ارشد نرم افزار کامپیوتر - هنرآموز رسمی آموزش و پرورش
taherifardatefeh@gmail.com

بهاره شاکرمی^۲

دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد خرم آباد، دانشگاه آزاد اسلامی، خرم آباد، ایران.
shakaramibahar@gmail.com

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی مدل یابی معادلات ساختاری نقش میانجی نگرانی از تصویر بدنی در رابطه بین نشخوار فکری مشترک و راهبردهای تنظیم هیجان با اختلال بدریخت انگاری بدن در نوجوانان دختر کاربر اینستاگرام شهر خرم آباد بود. روش این مطالعه توصیفی- همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش نوجوانان دختر کاربر اینستاگرام شهر خرم آباد در زمستان سال ۱۴۰۳ بودند. حجم نمونه بر اساس مدل کلان (۲۰۲۳) و با روش نمونه گیری هدفمند ۳۰۰ نفر انتخاب شد. ابزار گردآوری داده های پژوهش شامل پرسشنامه نگرانی در مورد بدریخت انگاری (DCQ) اوستوزین و همکاران (۱۹۹۸)، پرسشنامه نشخوار فکری مشترک (CO-RQ) داویسون و همکاران (۲۰۱۴)، پرسشنامه تنظیم هیجان (ERQ) گروس و جان (۲۰۰۳) و سیاهه نگرانی از تصویر بدنی (BICI) لیتلتون و همکاران (۲۰۰۵) بود. داده ها با استفاده از همبستگی پیرسون و معادلات ساختاری تحلیل شد. یافته های پژوهش نشان داد که اثرات مستقیم نشخوار فکری مشترک و راهبردهای تنظیم هیجان بر روی بدریخت انگاری بدن معنادار است. همچنین نتایج نشان داد که نگرانی از تصویر بدنی در رابطه بین نشخوار فکری مشترک و راهبردهای تنظیم هیجان با بدریخت انگاری بدن نقش میانجی و معنادار دارد. همچنین مدل پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار بود ($RMSEA=0/04$ ، $SRMR=0/02$ و $p<0/05$) و ۸۷ درصد از واریانس بدریخت انگاری بدن تبیین می شود. با توجه به یافته های این پژوهش و نقش نشخوار فکری مشترک، راهبردهای تنظیم هیجان و نگرانی از تصویر بدنی بر بدریخت انگاری بدن در نوجوانان استفاده از نتایج این پژوهش برای کاهش بدریخت انگاری بدن در نوجوانان دختر کاربر اینستاگرام شهر خرم آباد پیشنهاد می شود.

واژگان کلیدی: اینستاگرام، بدریخت انگاری بدن، تنظیم هیجان، نشخوار فکری مشترک، نگرانی از تصویر بدنی.



Structural equation modeling of the mediating role of body image concern in the relationship between co-rumination and emotion regulation strategies with body dysmorphic disorder in female adolescents Instagram users in Khorramabad city

Seyyed Atefeh Taheri Fard¹

1-Senior expert in computer software , official teacher of education
taherifardatefeh@gmail.com

Bahareh Shakarami²

2- Corresponding author, Student of educational psychology, Department of Psychology, Khoramabad Branch, Islamic Azad University, Khoramabad, Iran
shakaramibahar@gmail.com

Abstract

The purpose of the present study was to investigate structural equation modeling of the mediating role of body image concern in the relationship between co-rumination and emotion regulation strategies with body dysmorphic disorder in female adolescents Instagram users in Khorramabad city. This was descriptive-correlation research. The statistical population of the study was female adolescents Instagram users in Khorramabad city in winter year 2025. The sample size was selected based on Klein's model (2023) and with subjectivw sampling of 300 people. Data collection tools include the dysmorphic concern questionnaire (DCQ) of Oosthuizen and et al (1998), co-rumination questionnaire (CO-RQ) of Davidson et al (2014), emotion egulation questionnaire (ERQ) of Gross and John (2003) and body image concern inventory (BICI) of Littleton and et al (2005). Data were analyzed using Pearson correlation and structural equations modeling. The results showed direct effect of co-rumination and emotion regulation strategies on body dysmorphic disorder are significant. The results also showed that body image concern has a significant mediating role in the relationship between co-rumination and emotion regulation strategies with dyscalculia. Also, the final research model had a good fit (RMSEA=0.04, SRMR=0.02, $p<0.05$) and 87% of the variance of body dysmorphic disorder is explained. According to the findings of this research and the role of co-rumination, emotion regulation strategies and body image concern in body image concern in female adolescents, it is suggested that the results of this study be used to reduce body dysmorphic disorder in female adolescents Instagram users in Khorramabad city.

Keywords: body dysmorphic disorder, body image concern, co-rumination, emotion regulation, Instagram.





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



مقدمه

در چند سال گذشته اینستاگرام در میان کاربران شبکه‌های اجتماعی به ویژه دختران نوجوان محبوبیت زیادی پیدا کرده است (مانسین^۱ و همکاران، ۲۰۲۴؛ بالستر^۲ و همکاران، ۲۰۲۳). این دومین پلتفرم در بازار پس از فیسبوک^۳ است. آمارهای بسیاری از منابع متعدد نشان می‌دهد که اینستاگرام بیشترین استفاده را در بسیاری از کشورها به ویژه در میان نوجوانان دارد (موس^۴ و همکاران، ۲۰۲۳؛ آویلیا و پوتری^۵، ۲۰۲۴). در سال‌های اخیر در ایران نیز، تفاخر و خودنمایی در شبکه‌های اجتماعی شیوع گسترده‌ای داشته است و این پدیده، اغلب در شبکه‌های اجتماعی تصویر محور نظیر اینستاگرام و بیشتر به دست نوجوانان یا نسل شبکه بروز و ظهور یافته است. به طوری که می‌توان گفت که پدیده خودنمایی مفرط یا بیمارگونه به منزله یکی از انحرافات اجتماعی در شبکه‌های اجتماعی تصویر محور، به ویژه اینستاگرام شیوع یافته است (سلیمی و همکاران، ۱۴۰۲). این خودنمایی مفرط یا بیمارگونه می‌تواند با بدریخت انگاری همراه باشد که به مشغله‌های بیش از حد فرد با ویژگی‌های فیزیکی خود اشاره دارد (پیتیروت^۶ و همکاران، ۲۰۲۴). تحقیقات انجام شده در استرالیا و نیوزلند نشان داده است که افزایش استفاده از پلتفرم‌های شبکه‌های اجتماعی، به ویژه اینستاگرام و اسنپ‌چت^۷، با افزایش نگرانی‌های مربوط به تصویر بدن^۸ مرتبط است؛ به طوری که یکصد و چهل و چهار زن (۱۴ تا ۱۸ ساله) به طور تصادفی در معرض تصاویر سلفی اینستاگرام^۹ اصلی یا تغییر یافته (روتوش شده و تغییر شکل^{۱۰}) در یک آزمایش بین آزمودنی قرار گرفتند و یافته‌ها نشان داد که قرار گرفتن بیشتر در معرض عکس‌های اصلاح شده اینستاگرام منجر به تصویر منفی بدن می‌شود (خانا و شارما^{۱۱}، ۲۰۱۷). همچنین، قرار گرفتن در معرض عکس‌های اصلاح شده تأثیر منفی بر دخترانی که تمایلات مقایسه اجتماعی قوی‌تری داشتند، داشت و دخترانی که در معرض عکس‌های روتوش شده (اصلاح شده) اینستاگرام قرار می‌گیرند، نسبت به دخترانی که در معرض عکس‌های واقعی قرار می‌گیرند، رضایت کمتری از بدن دارند (مورای استورات^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۸).

بدریخت انگاری بدن به عنوان نگرانی شدید با یک یا چند نقص خیالی یا جزئی در ظاهر فیزیکی فرد که باعث ناراحتی قابل توجه و / یا اختلال در عملکرد می‌شود، مشخص و تعریف شده است (انجمن روانپزشکی آمریکا، ۲۰۱۳؛ به نقل از روزل^{۱۳} و همکاران، ۲۰۲۰). یکی از عوامل مرتبط با اختلال بدریخت انگاری بدن در نوجوانان کاربر اینستاگرام می‌تواند نشخوار فکری مشترک^{۱۴} است (رشیدی و کرمی، ۲۰۲۵). نشخوار فکری مشترک به گفتگوی مفرط دو نفره در خصوص مشکلات شخصی اشاره دارد که تمرکز بر احساسات منفی از مشخصه‌های اصلی آن است. به عبارتی دیگر نشخوار فکری یک رفتار بین فردی است که می‌تواند دوستی‌ها را عمیق‌تر کند، اما همچنین منجر به ایجاد علائم افسردگی و نگرانی از تصویر بدنی شود (داویسون^{۱۵} و همکاران، ۲۰۱۴). از سوی دیگر بر اساس نظریه فرآیندی گروس، تنظیم هیجان به عنوان فرونشانی^{۱۶} و ارزیابی مجدد شناختی^{۱۷} تعریف شده است. به عبارتی دیگر، فرونشانی (سرکوب)

1. Mancin
2. Ballester
3. Facebook
4. Moss
5. Aulia & Putri
6. Pitirut
7. Snapchat
8. body image concerns
9. Instagram selfies
10. retouched and reshaped
11. Khanna & Sharma
12. MurrayStuart
13. Rozzell
14. co-rumination
15. Davidson
16. suppression
17. cognitive reappraisal



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



چهارمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی روانشناسی بالینی کودک و نوجوان

شکلی از راهبردهای متمرکز بر پاسخ است و ارزیابی مجدد شناختی، به معنای تغییر دادن شناخت درباره موقعیت هیجانی است و از دانش به عنوان یک سیستم تولید هیجان استفاده می‌کند (گراسانین^۱ و همکاران، ۲۰۲۰). بر اساس تحقیقات تنظیم هیجان می‌تواند با بدریخت انگاری بدن در ارتباط باشند (گاردنر^۲ و همکاران، ۲۰۲۱؛ بولیون^۳ و همکاران، ۲۰۲۱). آنچه مشخص است نشخوار فکری مشترک و راهبردهای تنظیم هیجان با اختلال بدریخت انگاری بدن در ارتباط است، اما آنچه در تحقیقات قبلی مغفول مانده است، بررسی نقش میانجی نگرانی از تصویر بدنی در رابطه بین نشخوار فکری مشترک و راهبردهای تنظیم هیجان با اختلال بدریخت انگاری بدن است که در این پژوهش به بررسی این هدف پرداخته شده است. نگرانی از تصویر بدنی به عنوان تصویر نگران کننده ذهنی در مورد اندازه و شکل بدن و احساس وی نسبت به این ویژگی‌های بدنی توصیف شده است. به عبارتی دیگر نگرانی از تصویر بدنی به عنوان نارضایتی و نگرانی درباره وزن و ظاهر بدن در افراد تعریف شده است (تامپسون و باردونه-کانه^۴، ۲۰۱۹). در اهمیت انجام این پژوهش می‌توان گفت که مبتلایان به بدریخت‌انگاری معتقدند یک نقص فیزیکی واقعی دارند و در نتیجه به دنبال درمان‌های زیبایی برای اصلاح نقص درک شده خود هستند تا اینکه به دنبال خدمات بهداشت روانی برای رسیدگی به باورهای خود باشند. آنها اغلب به متخصصان پوست، زیبایی، پزشکان بوتاکس و جراحان زیبایی مراجعه می‌کنند. بنابراین بر اساس آنچه گفته شد برای جلوگیری از چنین مشکلاتی، انجام یک پژوهش در این زمینه برای شناخت عوامل موثر بر بدریخت‌انگاری در کاربران شبکه‌های اجتماعی به ویژه شبکه اجتماعی اینستاگرام اهمیت و ضرورت دارد و شناخت عوامل بر بدریخت‌انگاری برای مشاوره، خدمات روانشناختی و همچنین خانواده‌ها و سازمان آموزش و پرورش کاربرد دارد تا بتوانند از نتایج چنین تحقیقاتی برای برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری در زمینه کاهش مشکلات ناشی از بدریخت‌انگاری و مدیریت فضای مجازی استفاده کنند. با توجه به آنچه گفته شد سوال پژوهش آن است که آیا نگرانی از تصویر بدنی در رابطه بین نشخوار فکری مشترک و راهبردهای تنظیم هیجان با اختلال بدریخت انگاری بدن در نوجوانان دختر کاربر اینستاگرام نقش میانجی دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی همبستگی است و با روش مدل‌یابی معادلات ساختاری^۵ انجام شد. جامعه آماری پژوهش نوجوانان دختر کاربر اینستاگرام در زمستان سال ۱۴۰۳ بودند. با وجود آنکه در مورد حجم نمونه لازم برای تحلیل عاملی و مدل‌یابی معادلات ساختاری توافق کلی وجود ندارد، اما به زعم بسیاری از پژوهشگران حداقل حجم نمونه لازم ۲۰۰ می‌باشد. کلاین^۶ (۲۰۲۳) نیز معتقد است برای هر متغیر ۲۰ نمونه لازم است، بنابراین، در پژوهش حاضر بر مبنای پیشنهاد کلاین و با احتساب احتمال ریزش برخی پاسخنامه‌ها حجم نمونه ۳۰۰ نفر انتخاب شد. برای انتخاب شرکت‌کنندگان از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. به این صورت که لینک پرسشنامه‌ها در فضای مجازی قرار داده شد تا در صورت تمایل به سوالات پرسشنامه‌ها پاسخ دهند. رضایت کامل برای شرکت در پژوهش و حق انصراف از ادامه پژوهش و داشتن زمان کافی برای پاسخ به پرسشنامه‌ها و نداشتن اختلال‌های جسمانی و روانشناختی از ملاک‌های ورود به پژوهش بود. عدم پاسخگویی کامل به سوالات پرسشنامه‌ها از ملاک‌های خروج از پژوهش بود. در سطح توصیفی جهت سنجش متغیرهای پژوهش از میانگین و انحراف معیار استفاده شد. در سطح استنباطی، برای تحلیل داده‌ها از

1. Gračanin
2. Gardner
3. Boullion
4. Thompson & Bardone-Cone
5. structural equation model (SEM)
6. Kline



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



ضریب همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شده است. نرم افزار تحلیل داده‌ها برنامه SPSS و AMOS نسخه ۲۹ بوده است.

ابزار پژوهش

پرسشنامه نگرانی در مورد بدریخت انگاری^۱ (DCQ) اوستوزین^۲ و همکاران (۱۹۹۸): این پرسشنامه شامل ۷ سوال است که حدود نگرانی در مورد ظاهر فیزیکی را اندازه‌گیری می‌کند. پاسخ‌های آن در یک دامنه ۴ درجه لیکرتی انجام می‌شود. به این صورت که هرگز ۰، نمره، به اندازه دیگران ۱، نمره، بیش از دیگران ۲، نمره و خیلی بیشتر از دیگران ۳، نمره تعلق می‌گیرد. مواردی که در این پرسشنامه سنجیده می‌شوند شامل: نگرانی در مورد ظاهر فیزیکی، باور به بدشکلی و بدریخت بودن، اعتقاد به کژکاری جسمی (مانند بوی بد)، مشاوره با متخصصان زیبایی با اینکه به این افراد گفته می‌شود که از نظر ظاهری طبیعی هستند ولی آنها باور نمی‌کنند. صرف مدت زمان زیادی در ارتباط نگرانی در مورد ظاهر و پوشاندن نقایص ظاهری. پرسشنامه نگرانی در مورد بدشکلی یک مقیاس ابعادی از نگرانی ظاهری است (کاظمینی و همکاران، ۱۳۹۴). دامنه نمره به دست بین ۰ تا ۲۱ است و نقطه برش آن ۹ می‌باشد (مانکوسو^۳ و همکاران، ۲۰۱۰؛ به نقل از کاستل^۴ و همکاران، ۲۰۲۱). پایایی پرسشنامه نگرانی در مورد بدشکلی را با استفاده از شاخص ضریب آلفای کرونباخ بررسی که ضریب آلفای ۰/۷۸ به دست آمده است که نشان دهنده پایایی مناسب آزمون است. برای محاسبه پایایی بازآزمایی، پس از اجرای پرسشنامه نگرانی در مورد بدشکلی میان آزمودنی‌ها به فاصله یک هفته، از ۵۰ نفر از آنها بازآزمون به عمل آمد، سپس ضریب همبستگی پیرسون میان نمرات آزمون و بازآزمون محاسبه شد و ضریب ۰/۹۲ و معنادار در سطح ۰/۰۱ به دست آمده است (کاظمینی و همکاران، ۱۳۹۴). در یک پژوهش در خارج کشور برای بررسی پایایی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ۰/۸۸ به دست آمده است (روزل^۵ و همکاران، ۲۰۲۰). در پژوهش حاضر پایایی آن با آلفای کرونباخ بررسی و ضریب کل سوالات ۰/۸۱ به دست آمده است.

پرسشنامه نشخوار فکری مشترک^۶ (CO-RQ) داویسون و همکاران (۲۰۱۴): نسخه اصلی این پرسشنامه توسط روزل^۷ (۲۰۰۲) ساخته شده است و ۲۷ سوال دارد، اما نسخه رواسازی شده آن شامل ۲۶ سوال است که توسط داویسون و همکاران (۲۰۱۴) تهیه شده است و سه خرده مقیاس شامل بازسازی^۸ با سوالات ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵ و ۲۶؛ تشویق به گفتگو درباره مشکل^۹ با سوالات ۲، ۳، ۶، ۷، ۸، ۱۰ و ۱۱؛ ژرف اندیشی^{۱۰} با سوالات ۱، ۴، ۵ و ۹ را اندازه‌گیری می‌کند. نمره‌گذاری پرسشنامه در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است به این صورت که برای گزینه تقریباً هرگز ۱، نمره، به ندرت ۲، نمره، گاهی ۳، نمره، اغلب اوقات ۴، نمره و تقریباً همیشه ۵، نمره تعلق می‌گیرد. حداقل نمره پرسشنامه ۲۶ و حداکثر نمره آن ۱۳۰ است. نمرات بالاتر در هر خرده مقیاس نشان دهنده گرایش و اقدام بیشتر فرد در آن زیر مقیاس است. سازندگان روایی مقیاس با روش تحلیل عاملی بررسی و مقدار خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب^{۱۱} (RMSEA) ۰/۰۶۰ به دست آمده است و برای بررسی پایایی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضرایب برای بازسازی ۰/۹۴، ژرف اندیشی ۰/۸۵ و تشویق به گفتگو درباره مشکل ۰/۸۵ به

1. Dysmorphic Concern Questionnaire (DCQ)
2. Oosthuizen
3. Mancuso
4. Castle
5. Rozzell
6. Co-Rumination Questionnaire (CO-RQ)
7. Rose
8. rehashing
9. encouraging problem talk
10. mulling
11. root mean square error of approximation (RMSEA)



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۵۶

دست آورده‌اند (داویسون و همکاران، ۲۰۱۴). این پرسشنامه در ایران توسط تنهای رشوانلو و همکاران (۱۴۰۰) هنجاریابی شده است و ضرایب آلفای کرونباخ در دامنه ۰/۸۹ تا ۰/۹۵ و ضرایب دو نیمه کردن در دامنه ۰/۸۹ تا ۰/۹۴ به دست آورده‌اند و همچنین روایی همگرایی آن با مقیاس پاسخ نشخواری^۱ (RRS) نولن-هوکسما و مورو^۲ (۱۹۹۱) بررسی و ضرایب همبستگی با بازسازی ۰/۳۲، ژرف اندیشی ۰/۳۴ و نشخوار فکری مشترک ۰/۹۱ و معنادار در سطح ۰/۰۱ به دست آورده‌اند (تنهای رشوانلو و همکاران، ۱۴۰۰). در یک پژوهش دیگر در ایران، آلفای کرونباخ ۰/۸۱ محاسبه و گزارش شده است (پاینده و همکاران، ۱۴۰۲). در پژوهش حاضر پایایی آن با آلفای کرونباخ بررسی و ضریب کل سوالات ۰/۸۰ به دست آمده است.

پرسشنامه تنظیم هیجان^۳ (ERQ) گروس و جان^۴ (۲۰۰۳): این پرسشنامه شامل ۱۰ سوال که دو مولفه ارزیابی مجدد شناختی با سوالات ۱، ۳، ۵، ۷، ۸ و ۱۰ و فرونشانی هیجانی با سوالات ۲، ۴، ۶ و ۹ را اندازه‌گیری می‌کند. آزمودنی بر اساس یک مقیاس ۷ درجه‌ای از به شدت مخالفم ۱ نمره، کاملاً مخالفم ۲ نمره، مخالفم ۳ نمره، نظری ندارم ۴ نمره، موافقم ۵ نمره، کاملاً موافقم ۶ نمره و به شدت موافقم ۷ نمره پاسخ می‌دهند. دامنه نمرات بین ۱۰ تا ۷۰ است. سازندگان پرسشنامه همبستگی درونی برای ارزیابی مجدد شناختی ۰/۷۹ و فرونشانی هیجانی ۰/۷۳ محاسبه و گزارش کرده‌اند (گروس و جان، ۲۰۰۳). در داخل ایران برای بررسی پایایی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضرایب برای فرونشانی هیجانی ۰/۷۶ و ارزیابی مجدد شناختی ۰/۷۲ محاسبه شده است (کهنسال نالکیاشری و همکاران، ۱۴۰۱). در خارج از کشور ضرایب آلفای کرونباخ برای فرونشانی هیجانی ۰/۸۱ و ارزیابی مجدد شناختی ۰/۸۵ (کراتزیاس^۵ و همکاران، ۲۰۱۸) و در یک پژوهش ضرایب برای فرونشانی هیجانی ۰/۸۸ و ارزیابی مجدد شناختی ۰/۷۵ گزارش شده است (پریس^۶ و همکاران، ۲۰۲۱). در پژوهش حاضر پایایی آن با آلفای کرونباخ بررسی و ضریب کل سوالات ۰/۸۶ به دست آمده است.

سیاهه نگرانی از تصویر بدنی^۷ (BICI) لیتلتون^۸ و همکاران (۲۰۰۵): این سیاهه شامل ۱۹ سوال است که دو مولفه نارضایتی^۹ با سوالات ۱، ۳، ۵، ۸، ۹، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸ و ۱۹؛ نگرانی درباره ظاهر^{۱۰} با سوالات ۲، ۴، ۶، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۲ و ۱۳ را اندازه‌گیری می‌کند. نمره‌گذاری سیاهه در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای می‌باشد. به این صورت که هرگز ۱ نمره، به ندرت ۲ نمره، گاهی ۳ نمره، اغلب ۴ نمره و تا همیشه ۵ نمره تعلق می‌گیرد. در داخل ایران برای بررسی پایایی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب ۰/۹۳ برای کل سوالات و ضرایب برای نارضایتی ۰/۹۱ و نگرانی درباره ظاهر ۰/۹۲ به دست آمده است (عسگری و رضانی‌بدر، ۱۳۹۴). در یک مطالعه دیگر پایایی پرسشنامه با آلفای کرونباخ بررسی و ضریب ۰/۷۸ محاسبه شده است (حیدری و همکاران، ۱۳۹۵). در پژوهش‌های خارج کشور روایی سیاهه نگرانی از تصویر بدنی با مقیاس حرمت نفس روزنبرگ^{۱۱} (۱۹۸۹) ضریب همبستگی پیرسون ۰/۴۵ و با مقیاس دشواری در تنظیم هیجان^{۱۲} گراتز و رومر^{۱۳} (۲۰۰۴) ضریب ۰/۴۷ و معنی‌دار در سطح ۰/۰۱ به دست آمده

1. The Ruminative Response Scale (RRS)
2. Nolen-Hoeksema & Morrow
3. Emotion Regulation Questionnaire (ERQ)
4. Gross & John
5. Karatzias
6. Preece
7. body image concern inventory (BICI)
8. Littleton
9. dissatisfaction
10. dysmorphic appearance concern
11. Rosenberg Self-Esteem Scale (RSEs)
12. Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS)
13. Gratz & Roemer



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۵۷

است (کونگینگهام^۱ و همکاران، ۲۰۱۸). در یک پژوهش برای بررسی همسانی درونی سیاهه از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب ۰/۹۵ (کونگینگهام و همکاران، ۲۰۱۸) و در یک مطالعه دیگر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۲ محاسبه شده است (تامپسون و باردونه-کانه، ۲۰۱۹). در پژوهش حاضر پایایی آن با آلفای کرونباخ بررسی و ضریب کل سوالات ۰/۹۱ به دست آمده است.

یافته‌ها

تعداد پاسخ‌دهندگان ۳۰۰ نفر بودند که در این پژوهش داده پرت و انتهایی شناسایی نشد. میانگین و انحراف معیار سن به ترتیب ۱۵/۸۱ و ۱/۴۹ بود. در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و نرمال بودن تک متغیره و چندمتغیره متغیرهای پژوهش آمده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی و نرمال بودن متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
بدریخت انگاری بدن	۱۰/۵۴	۳/۰۲	۰/۲۱	-۰/۵۵
بازسازی	۱۹/۳۲	۳/۱۰	۰/۹۵	-۰/۹۲
تشویق	۱۱/۲۱	۳/۰۰	۰/۸۷	-۱/۱۰
ژرف اندیشی	۱۱/۶۸	۴/۴۲	۰/۹۲	-۰/۹۵
نمره کل نشخوار فکری مشترک	۴۲/۲۱	۹/۱۱	۰/۹۰	-۱/۰۷
ارزیابی مجدد شناختی	۱۴/۷۴	۱۱/۵۲	۱/۰۹	-۰/۲۶
فرونشانی هیجانی	۱۴/۰۵	۴/۲۱	۰/۷۰	-۰/۴۶
نارضایتی	۲۳/۲۴	۱۰/۴۰	۱/۳۳	۰/۵۰
نگرانی	۱۸/۶۷	۷/۸۷	۱/۱۶	۰/۳۲
نمره کل نگرانی از تصویر بدنی	۴۱/۹۱	۱۷/۵۹	۱/۱۱	-۰/۲۶

جدول ۱ میانگین و انحراف معیار و نرمال بودن متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. برای سنجش نرمال بودن تک متغیره داده‌ها از مقادیر چولگی و کشیدگی استفاده می‌شود که مقادیر آن باید در بازه ۲- تا ۲+ باشد که نشان دهنده نرمال بودن تک متغیره توزیع نرمات باشد (کلاین، ۲۰۲۳، ویسی و همکاران، ۱۴۰۳)، که در این پژوهش مقادیر چولگی و کشیدگی در بازه ۲- تا ۲+ قرار داشت. همچنین برای بررسی نرمال بودن چندمتغیره داده‌ها از «ضریب کشیدگی استاندارد شده مردیا^۲» استفاده می‌شود که مقدار به دست آمده برای ضریب مردیا باید کمتر از ۴ باشد (کلاین، ۲۰۲۳، ویسی و همکاران، ۱۴۰۳) که بر اساس نتایج مندرج در جدول ۱ مقدار ضریب مردیا ۲/۵۵ دست آمد که نشان دهنده نرمال بودن چندمتغیره توزیع نرمات است. از دیگر مفروضات مدل‌یابی معادلات ساختاری مفروضه استقلال خطاهاست مقدار آماره‌ی دوربین واتسون^۳ بین ۱/۵ الی ۲/۵ قرار داشت، لذا می‌توان استقلال خطاها را پذیرفت. مفروضه همخطی چندگانه^۴ نیز بررسی و هیچ کدام از مقادیر آماره تحمل کوچکتر از حد مجاز ۰/۱ و هیچ کدام از مقادیر عامل تورم واریانس بزرگ‌تر از حد مجاز ۱۰ نبود. لذا همخطی چندگانه وجود نداشت. در جدول ۲ ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش آمده است.

1. Cunningham
2. Mardia's normalized multivariate kurtosis value
3. durbin-watson
4. multicollinearity



جدول ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	۱	۲	۳	۴	۵
۱- بد ریخت انگاری بدن	۱				
۲- نشخوار فکری مشترک	۰/۵۰**	۱			
۳- ارزیابی مجدد شناختی	-۰/۵۳**	-۰/۶۱**	۱		
۴- فرونشانی هیجانی	۰/۵۵**	۰/۶۲**	-۰/۶۷**	۱	
۵- نگرانی از تصویر بدنی	۰/۶۰**	۰/۶۶**	-۰/۵۰**	۰/۴۱**	۱

** معنادار در سطح ۰/۰۱

جدول ۲ ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می دهد. بین نشخوار فکری مشترک ($r = 0.50, p < 0.01$)، ارزیابی مجدد شناختی ($r = -0.53, p < 0.01$)، فرونشانی هیجانی ($r = 0.55, p < 0.01$)، نگرانی از تصویر بدنی ($r = 0.60, p < 0.01$) با بد ریخت انگاری بدن همبستگی معناداری وجود دارد. در جدول شماره ۳ شاخص های برازندگی مدل پژوهش آمده است.

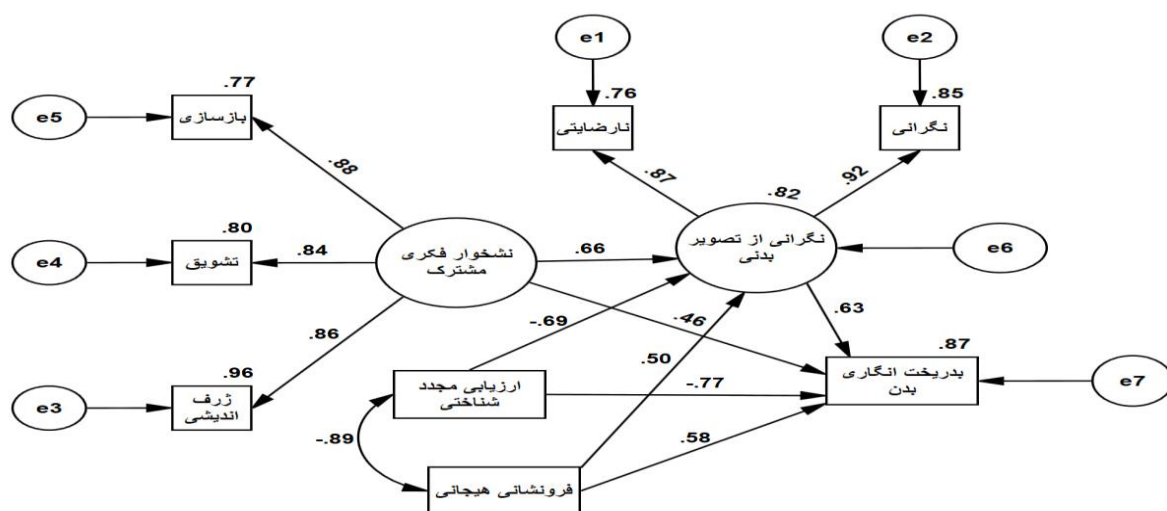
جدول ۳. شاخص های برازندگی مدل پژوهش

نوع شاخص	شاخص ها	مقدار به دست آمده	مقدار قابل قبول
شاخص های مطلق	کای اسکوئر هنجار شده (CMIN)	۲۴/۱۲	-
	درجه آزادی	۱۵	
	CMIN/DF	۱/۶۱	کمتر از ۳
	سطح معناداری	۰/۰۰۱	-
شاخص های نسبی	خطای ریشه ی مجذور میانگین تقریب (RMSEA)	۰/۰۴	کمتر از ۰/۰۸
	شاخص تقریب برازندگی (PCLOSE)	۰/۰۰۱	-
	ریشه میانگین مجذور باقیمانده (SRMR)	۰/۰۲	کمتر از ۰/۰۸
	شاخص برازش مقایسه ای (CFI)	۰/۹۰	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص نیکویی برازش تعدیل شده یا انطباقی (AGFI)	۰/۹۳	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص برازش مقتصد (PCFI)	۰/۶۸	بیشتر از ۰/۶۰
	شاخص برازش هنجار شده مقتصد (PNFI)	۰/۸۲	بیشتر از ۰/۶۰
	شاخص برازندگی افزایشی (IFI)	۰/۹۴	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص توکر-لویس (TLI)	۰/۹۷	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۹۵	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص برازش هنجار شده (NFI)	۰/۹۳	بیشتر از ۰/۹۰

در این پژوهش روش برآورد پارامتر، روش حداکثر درست نمایی^۱ (MLE) بوده است. بر اساس نتایج شاخص های برازش همگی مطلوب بودند و شاخص ریشه میانگین مجذور تقریب (RMSEA) باید زیر ۰/۰۸ باشد (تامپسون، ۱۹۸۸؛ به نقل از میرز^۲ و همکاران، ۲۰۱۶؛ رینگل^۳ و همکاران، ۲۰۲۰؛ الدهمادی^۴ و همکاران، ۲۰۲۵). همچنین ریشه میانگین مجذور باقیمانده^۵ (SRMR) به عنوان تفاوت بین

1. Maximum Likelihood Estimation (MLE)
2. Meyers
3. Ringle
4. Aldhmadi
5. standardized root mean square residual (SRMR)

همبستگی مشاهده شده و ماتریس همبستگی ضمنی مدل تعریف می شود. این شاخص امکان ارزیابی میانگین بزرگی اختلافات بین همبستگی های مشاهده شده و مورد انتظار را به عنوان معیار مطلق معیار برازش (مدل) فراهم می کند (هنسل^۱ و همکاران، ۲۰۱۴). اگر مقدار شاخص SRMR کمتر از ۰/۰۸ باشد (کابل^۲ و همکاران، ۲۰۲۵)، یا بر اساس منابعی دیگر از جمله الهمادی و همکاران (۲۰۲۵) که ذکر کرده اند، برای شاخص SRMR مقادیر کمتر از ۰/۰۵ نشان دهنده تناسب خود و مقادیر کمتر یا مساوی ۱۰ نشان دهنده تناسب قابل قبول است. مطابق نتایج میزان شاخص RMSEA معادل ۰/۰۴ و ریشه میانگین مجذور باقیمانده (SRMR) به میزان ۰/۰۲ به دست آمده است؛ بنابراین می توان نتیجه گرفت که مدل با داده ها برازش بسیار خوبی داشته و متناسب است. همچنین فاصله اطمینان ۹۵ درصد اطراف شاخص RMSEA بین ۰/۰۴۷ و ۰/۰۵۶ قرار دارد که حاکی از وضعیت مطلوب برازش مدل است. شکل ۱ مدل نهایی و برازش شده پژوهش آمده است.



شکل ۱. مدل نهایی پژوهش

در شکل ۱ مدل نهایی پژوهش آمده است که بر اساس آن ۸۷ درصد از پدریخت انگاری بدن بر اساس نشخوار فکری مشترک و راهبردهای تنظیم هیجان با نقش میانجی نگرانی از تصویر بدنی تبیین می شود. در ادامه در جدول ۴ ضرایب استاندارد و مستقیم آمده است.

جدول ۴. ضرایب مستقیم و استاندارد نشخوار فکری مشترک، راهبردهای تنظیم هیجان و نگرانی از تصویر بدنی با پدریخت انگاری بدن

مسیرهای مستقیم	ضریب استاندارد		ضرایب غیر استاندارد	
	ضریب بتا	ضریب b	خطای معیار	T
نشخوار فکری مشترک ← پدریخت انگاری بدن	۰/۶۶	۰/۵۲	۰/۱۱	۵/۵۲
ارزیابی مجدد شناختی ← پدریخت انگاری بدن	-۰/۶۹	-۰/۶۶	۰/۱۳	-۹/۶۳
فرونشانی هیجانی ← پدریخت انگاری بدن	۰/۵۰	۰/۵۲	۰/۰۹	۴/۵۲
نگرانی از تصویر بدنی ← پدریخت انگاری بدن	۰/۶۳	۰/۵۹	۰/۱۰	۳/۶۳

بر اساس آنچه در جدول ۴ آمده است، مسیرهای نشخوار فکری مشترک ($\beta=0/66$ و $sig=0/001$)، ارزیابی مجدد شناختی ($\beta=-0/69$ و $sig=0/001$)، فرونشانی هیجانی ($\beta=0/50$ و $sig=0/001$) و نگرانی از تصویر بدنی ($\beta=0/63$ و $sig=0/001$) بر روی پدریخت انگاری



بدن معنادار است. در جدول ۵ نتایج بوت استروپ نتایج بوت استروپ نشخوار فکری مشترک و راهبردهای تنظیم هیجان با نقش میانجی نگرانی از تصویر بدنی بر بدریخت انگاری بدن آمده است.

جدول ۵. نتایج بوت استروپ نشخوار فکری مشترک و تنظیم هیجان با میانجی نگرانی از تصویر بدنی بر بدریخت انگاری بدن

معناداری	فاصله اطمینان		اثر استاندارد غیرمستقیم	مسیرهای غیرمستقیم
	حد بالا	حد پایین		
۰/۰۰۱	-۰/۴۲	-۰/۱۸	-۰/۶۵	ارزیابی مجدد شناختی ← نگرانی از تصویر بدنی ← بدریخت انگاری بدن
۰/۰۰۱	۰/۴۱	۰/۲۵	۰/۶۲	فرونشانی هیجانی ← نگرانی از تصویر بدنی ← بدریخت انگاری بدن
۰/۰۰۱	۰/۵۶	۰/۱۶	۰/۶۳	نشخوار فکری مشترک ← نگرانی از تصویر بدنی ← بدریخت انگاری بدن

برای آزمون معناداری اثر میانجی نگرانی از تصویر بدنی در رابطه بین نشخوار فکری مشترک و راهبردهای تنظیم هیجان با بدریخت انگاری بدن از روش بوت استروپ با ۲۰۰۰ نمونه‌گیری مجدد در فاصله اطمینان ۰/۹۵ استفاده شد. هرچقدر تعداد نمونه‌گیری‌ها بیشتر باشد، دقت پیش‌بینی نیز بالاتر می‌رود (کلین، ۲۰۲۳، ویسی و همکاران، ۱۴۰۳). همچنین بر اساس نظر کلین (۲۰۲۳) که اظهار می‌دارد اگر دامنه برآوردهای حد پایین و حد بالا از صفر عبور نکند، اثر غیرمستقیم در نظر گرفته می‌شود. بر این اساس، نتایج جدول ۵ نشان داد که نگرانی از تصویر بدنی در رابطه بین نشخوار فکری مشترک ($\beta = -0.65$ ، $\text{sig} = 0.001$)، ارزیابی مجدد شناختی ($\beta = 0.62$ ، $\text{sig} = 0.001$) و فرونشانی هیجانی ($\beta = 0.63$ ، $\text{sig} = 0.001$) با بدریخت انگاری بدن نقش میانجی دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی مدل‌یابی معادلات ساختاری بدریخت انگاری بدن بر اساس نشخوار فکری مشترک و راهبردهای تنظیم هیجان با نقش میانجی نگرانی از تصویر بدنی در نوجوانان دختر کاربر اینستاگرام شهر خرم‌آباد بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که نگرانی از تصویر بدن در رابطه بین نشخوار فکری مشترک با بدریخت انگاری بدن نوجوانان دختر کاربر اینستاگرام نقش میانجی دارد. این نتیجه به دست آمده با نتایج تحقیقات رشیدی و کرمی (۲۰۲۵) می‌تواند همسویی داشته باشد. در تبیین این نتیجه به دست آمده می‌توان گفت که یک باور رایج این است که صحبت در مورد مشکلات باعث می‌شود احساس بهتری داشته باشیم. در واقع، جستجوی حمایت اجتماعی با بهزیستی مرتبط است. با این حال، اگر به افراط و تفریط ادامه داده شود، صحبت در مورد مشکلات می‌تواند مشکل ساز شود. ساختار نشخوار مشترک برای پرداختن به این ایده ایجاد شد. نشخوار فکری مشترک به صحبت بیش از حد در مورد مشکلات اشاره دارد و با بیان مجدد مشکلات، حدس و گمان در مورد مشکلات و تمرکز بر احساسات منفی مشخص می‌شود. نشخوار مشترک معمولاً در دوستی‌های کودکان و نوجوانان مطالعه می‌شود و دارای معاوضه‌های تعدیلی است. مانند نشخوار فکری، نشخوار مشترک با علائم درونی همراه است. با این حال، نشخوار فکری مشترک با داشتن روابط با کیفیت بالا، احتمالاً به دلیل اشتراک اجتماعی، مرتبط است (روز، ۲۰۲۱). بنابراین نوجوانانی که نشخوار فکری مشترک بیشتری دارند به دلیل برقراری روابط بیشتر با همسالان خود، ابزار نگرانی بیشتری از ظاهر و بدن خود می‌کنند و این نگرانی باعث می‌شود بدریخت انگاری بدن بیشتری را نیز تجربه کنند. لذا منطقی است که گفته شود نگرانی از تصویر بدنی در رابطه بین نشخوار فکری مشترک با بدریخت انگاری بدن در نوجوانان دختر کاربر اینستاگرام نقش میانجی داشته باشد.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۶۷

همچنین یافته‌های پژوهش نشان داد که نگرانی از تصویر بدن در رابطه بین ارزیابی مجدد شناختی با بدریخت انگاری بدن نوجوانان دختر کاربر اینستاگرام نقش میانجی دارد. این نتیجه به دست آمده با نتایج تحقیقات گاردنر و همکاران (۲۰۲۱) و بولیون^۱ و همکاران (۲۰۲۱) می‌تواند همسویی داشته باشد. در تبیین این نتیجه به دست آمده می‌توان گفت که ارزیابی مجدد یا باز ارزیابی شناختی به عنوان یکی از فن‌های تغییر شناختی است که با هدف تغییر معنای محیط، سعی در تغییر اثرات و پیامدهای هیجان دارد (گروس، ۲۰۱۵). استفاده از راهبرد ارزیابی مجدد به عنوان یکی از فاکتورهای شناخته می‌شود که با عوامل آسیب‌زای روانی رابطه معکوس (گروس و جان، ۲۰۰۳) و با بهزیستی روانشناختی رابطه مستقیم دارد (چن و چئونگ^۲، ۲۰۲۱). به عبارتی از طریق ارزیابی مجدد شناختی افراد می‌آموزند چگونه هیجان کانونی خود را بپذیرند و محرک‌های برانگیزاننده‌ی آن را به گونه‌ای تفسیر کنند که رویدادی منفی بتواند پیامدی مثبت نیز داشته باشد (گروس، ۲۰۱۵). لذا نوجوانانی که ارزیابی مجدد شناختی بیشتری دارند به دلیل تجربه راهبردهای سازگارانه در مدیریت هیجانات و عواطف خود، گرایش بیشتری به پذیرش ظاهر و بدن خود دارند و به همین علت است که وقتی در برابر چالش پذیرش بدن خود قرار گیرند، بدریخت انگاری بدن کمتری را تجربه می‌کنند. لذا منطقی است که گفته شود نگرانی از تصویر بدنی در رابطه بین ارزیابی مجدد شناختی با بدریخت انگاری بدن در نوجوانان دختر کاربر اینستاگرام نقش میانجی داشته باشد.

در نهایت، یافته‌های پژوهش نشان داد که نگرانی از تصویر بدن در رابطه بین فرونشانی هیجانی با بدریخت انگاری بدن نوجوانان دختر کاربر اینستاگرام نقش میانجی دارد. این نتیجه به دست آمده با نتایج تحقیقات گاردنر و همکاران (۲۰۲۱) و بولیون و همکاران (۲۰۲۱) می‌تواند همسویی داشته باشد. در تبیین این نتیجه به دست آمده می‌توان گفت که فرونشانی به عنوان یک راهبرد ناسازگارانه تنظیم هیجان شناخته می‌شود که پس از فرایند تولید هیجان به کار گرفته می‌شود؛ فرونشانی نیز به صورت بازداری نشانه‌ها یا تظاهرات تجارب هیجانی تعریف می‌شود (گروس، ۲۰۰۲). همچنین می‌توان گفت که فرونشانی هیجانی به آموزش‌هایی اشاره دارد که مبنای کنترل احساسات و تجربه‌های هیجانی و افکار مرتبط با رویدادهای برانگیزاننده‌ی هیجانات است (وب^۳ و همکاران، ۲۰۱۲). لذا نوجوانانی که فرونشانی هیجانی بیشتری دارند به دلیل تجربه راهبردهای ناسازگارانه در مدیریت هیجانات و عواطف خود، گرایش بیشتری دارند که در مورد ظاهر و بدن خود نگرانی بیشتری داشته باشند و به همین علت است که وقتی در برابر چالش پذیرش بدن خود قرار گیرند، بدریخت انگاری بدن بیشتری را تجربه می‌کنند. لذا منطقی است که گفته شود نگرانی از تصویر بدنی در رابطه بین فرونشانی هیجانی با بدریخت انگاری بدن در نوجوانان دختر کاربر اینستاگرام نقش میانجی داشته باشد.

تحقیق حاضر دارای چندین محدودیت بود. ابتدا، این مطالعه یک طرح مقطعی بود. بنابراین، مطالعات آینده می‌توانند طرح‌های تجربی یا طولی را برای کشف رابطه بین متغیرها اتخاذ کنند. داده‌ها تنها با استفاده از پرسشنامه‌های خودگزارشی جمع‌آوری شد. اگرچه اعتبار و پایایی این پرسشنامه‌ها به خوبی ثابت شده است، سوگیری پاسخ یا پاسخ‌های اجتماعی مطلوب ممکن است در مطالعه حاضر وجود داشته باشد. شرکت کنندگان این مطالعه نمونه‌هایی از شهر خرم‌آباد بودند، بنابراین کاربرد بین فرهنگی نتایج محدود است. با توجه به اینکه این پژوهش در بین نوجوانان صورت پذیرفته است، مطالعات آینده می‌تواند داده‌ها را از گروه‌های مختلف دانش‌آموزان به تفکیک جنسیت نیز جمع‌آوری کند تا بتوان به شناخت بیشتری در باره عوامل موثر بر بدریخت انگاری بدن در نوجوانان دست پیدا کرد. نتایج پژوهش حاضر دارای مفاهیم نظری و عملی مهمی است. از لحاظ نظری، این مطالعه با استفاده از یک مدل میانجیگری ممکن است به درک مکانیسم‌های دخیل و تاثیرگذار بر بدریخت انگاری بدن کمک کند. همچنین، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



چهارمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی روانشناسی بالینی کودک و نوجوان

نشخوار فکری مشترک، راهبردهای تنظیم هیجان و نگرانی از تصویر بدنی عوامل کلیدی برای پیش‌بینی بدریخت انگاری بدن هستند. با توجه به یافته‌های این پژوهش و نقش نشخوار فکری مشترک، راهبردهای تنظیم هیجان و نگرانی از تصویر بدنی بر بدریخت انگاری بدن در نوجوانان استفاده از نتایج این پژوهش برای کاهش بدریخت انگاری بدن در نوجوانان کاربر شبکه اجتماعی اینستاگرام پیشنهاد می‌شود.

منابع

- ارم، سمیرا؛ حسنی، جعفر؛ و مرادی، علیرضا. (۱۳۹۵). مقایسه راهبردهای نظم‌پ‌جویی فرایندی هیجان در بیماران عروق کرونر قلب، دریافت کنندگان دفیبریلاتور داخل قلبی و افراد بهنجار. *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی زنجان*، ۲۴ (۱۰۴)، ۳۹-۴۸.
- پاینده، فریبا؛ محمدخانی، پروانه؛ و برجعلی، محمود. (۱۴۰۲). بررسی نقش میانجی نشخوار فکری در رابطه بین عزت نفس و شفقت به خود با نگرانی از تصویر بدنی در نوجوانان. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۱۸ (۷۰)، ۱۱-۲۲.
- تنهای رشوانلو، فرهاد؛ ترکمنی، مرضیه؛ میرشاهی، سارا؛ حاجی بکلو، نفیسه؛ و کارشکی، حسین. (۱۴۰۰). اعتباریابی و پایایی سنجی نسخه فارسی پرسشنامه نشخوار فکری مشترک. *نشریه روان‌شناسی بالینی*، ۱۳ (۱)، ۷۹-۸۷.
- حیدری، مریم؛ اسکندری سبزی، حکیمه؛ نظارات، شهرزاد؛ مجدم، میثم؛ سروندیان، سارا؛ شبانی، ساناز؛ و آذر، مرضیه. (۱۳۹۵). بررسی تحلیلی ترس از نگرانی از تصویر بدنی و پرخاشگری در دانش‌آموزان دبیرستانی دختر و پسر. *مجله پرستاری و مامایی / ارومیه*، ۱۴ (۱۰)، ۸۳۷-۸۴۶.
- سلیمی، احسان؛ شیری، ندا؛ و فرخی‌نیا، سیمین. (۱۴۰۲). خودنمایی دیجیتال نیتیهوا در اینستاگرام: تحلیل فرایند، علل واگیری و تدابیر پیشگیری. *حقوق فناوری‌های نوین*، ۴ (۸)، ۵۳-۶۷.
- عسگری، معصومه؛ و رضائی‌بدر، فرهاد. (۱۳۹۴). بررسی مقایسه‌ای اختلال نگرانی از نگرانی از تصویر بدنی و عزت نفس بین دانشجویان دختر و پسر دانشگاه آزاد اسلامی واحد ابهر. *فصلنامه علوم رفتاری*، ۱۱ (۱)، ۱۶۵-۱۴۹.
- کاظمینی، محبت؛ فروغی، علی‌اکبر، خانجانی، سجاد؛ و محمدی، ابوالفضل. (۱۳۹۴). ساختار عاملی و ویژگی‌های روانسنجی نسخه فارسی پرسشنامه نگرانی در مورد بدریخت‌انگاری، *مجله نوید نو*، ۱۸ (۶۱)، ۵۶-۶۵.
- کهنسال نالکیاشری، سعیده؛ اسدی مجره، سامره؛ و اکبری، بهمن. (۱۴۰۱). ارائه مدل ساختاری رابطه سبک‌های فرزند پروری ادراک شده با رفتارهای پر خطر از راه میانجی‌گری تاب‌آوری و تنظیم هیجان در نوجوانان. *فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۱۳ (۴۷)، ۱۱۶-۱۰۱.
- ویسی، سعید؛ کاشفی، فهیمه؛ و ایمانی، صدف. (۱۴۰۳). برازش روابط علی- ساختاری هوش موفق با خردمندی با میانجی‌گری هوش موسیقایی در نوازندگان پیانو. *روانشناسی اجتماعی*، ۱۴ (۵۴)، ۱-۱۴.

- Aldhmadi, B. K., Kumar, R., Perera, B., & Algarni, M. (2025). Examining factor structure and psychometric properties of Ethical Leadership Questionnaire with Healthcare Professionals in Saudi Arabia. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 41(1), 101-106.
- Ballester, E., Ruiz-Mafé, C., & Rubio, N. (2023). Females' customer engagement with eco-friendly restaurants in Instagram: the role of past visits. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 35(6), 2267-2288.
- Boullion, G. Q., Witcraft, S. M., Schadeegg, M. J., Perry, M. M., & Dixon, L. J. (2021). Emotion Regulation Difficulties and Depression Among Individuals With Dermatological and Body Dysmorphic Concerns. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 209(9), 650-655.
- Castle, D., Beilharz, F., Phillips, K. A., Brakoulias, V., Drummond, L. M., Hollander, E., & Fineberg, N. A. (2021). Body dysmorphic disorder: a treatment synthesis and consensus on behalf of the International College of Obsessive-Compulsive Spectrum Disorders and the Obsessive Compulsive and Related Disorders Network of the European College of Neuropsychopharmacology. *International Clinical Psychopharmacology*, 36(2), 61-71.



- Chen, M., & Cheung, R. Y. (2021). Testing Interdependent Self-Construal as a Moderator between Mindfulness, Emotion Regulation, and Psychological Health among Emerging Adults. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 444.
- Cunningham, M. L., Griffiths, S., Baillie, A., & Murray, S. B. (2018). Emotion dysregulation moderates the link between perfectionism and dysmorphic appearance concern. *Psychology of Men & Masculinity*, 19(1), 59-70.
- Davidson, C. L., Grant, D. M., Byrd-Craven, J., Mills, A. C., Judah, M. R., & Lechner, W. V. (2014). Psychometric properties of the co-rumination questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 70, 171-175.
- Gardner, A. A., Hawes, T., Zimmer-Gembeck, M. J., Webb, H. J., Waters, A. M., & Nesdale, D. (2021). Emotion regulation and support from others: Buffering of body dysmorphic symptoms in adolescent and young adult men but not women. *Journal of Adolescence*, 86, 1-10.
- Gračanin, A., Kardum, I., & Gross, J. J. (2020). The Croatian version of the Emotion Regulation Questionnaire: Links with higher-and lower-level personality traits and mood. *International Journal of Psychology*, 55(4), 609-617.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 26(1), 41-54.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Journal Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 348.
- Henseler, J., Dijkstra, T. K., Sarstedt, M., Ringle, C. M., Diamantopoulos, A., Straub, D. W., ... & Calantone, R. J. (2014). Common beliefs and reality about PLS: Comments on Rönkkö and Evermann (2013). *Organizational research methods*, 17(2), 182-209.
- Kabul, E. G., Aksoy, C. C., & Calik, B. B. (2025). The validity of Turkish version of Social Frailty Index in older adults: An index of social attributes predictive of mortality. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 60(2), 1-10.
- Karatzias, T., Shevlin, M., Hyland, P., Brewin, C. R., Cloitre, M., Bradley, A., ... & Roberts, N. P. (2018). The role of negative cognitions, emotion regulation strategies, and attachment style in complex post-traumatic stress disorder: Implications for new and existing therapies. *British Journal of Clinical Psychology*, 57(2), 177-185.
- Khanna, A., & Sharma, M. K. (2017). Selfie use: The implications for psychopathology expression of body dysmorphic disorder. *Industrial psychiatry journal*, 26(1), 106-109.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Littleton, H. L., Axsom, D., & Pury, C. L. (2005). Development of the body image concern inventory. *Behaviour Research and therapy*, 43(2), 229-241.
- Mancin, P., Cerea, S., Bottesi, G., & Ghisi, M. (2024). Instagram use and negative and positive body image: the relationship with following accounts and content and filter use among female students. *Current Psychology*, 43(12), 10669-10681.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2016). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. Sage publications.
- Moss, C., Wibberley, C., & Witham, G. (2023). Assessing the impact of Instagram use and deliberate self-harm in adolescents: A scoping review. *International journal of mental health nursing*, 32(1), 14-29.
- MurrayStuart, B., & McLeanSiân, A. (2018). The contribution of social media to body dissatisfaction, eating disorder symptoms, and anabolic steroid use among sexual minority men. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 1(2), 1-10.
- Nolen-Hoeksema, S., & Morrow, J. (1991). A prospective study of depression and posttraumatic stress symptoms after a natural disaster: the 1989 Loma Prieta Earthquake. *Journal of personality and social psychology*, 61(1), 115.
- Oosthuizen, P., Lambert, T., & Castle, D. J. (1998). Dysmorphic concern: prevalence and associations with clinical variables. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 32(1), 129-132.



- Pitiruj, I. B., Swami, V., Poamă-Neagră, T., & Enea, V. (2024). Appearance-based rejection sensitivity mediates the relationship between Instagram addiction and dysmorphic concerns in young adult women. *Scandinavian Journal of Psychology*, 65(2), 275-283.
- Preece, D. A., Becerra, R., Hasking, P., McEvoy, P. M., Boyes, M., Sauer-Zavala, S., & Gross, J. J. (2021). The Emotion Regulation Questionnaire: Psychometric properties and relations with affective symptoms in a United States general community sample. *Journal of Affective Disorders*, 284(2), 27-30.
- Rashidifar, M., & Karami, M. (2025). Early Maladaptive Schemas, Body Dysmorphic Disorder (BDD) and the Mediation Role of Rumination and Emotional Cognitive Regulation: A Focus on Cosmetics Surgery Applicants. In *Proceedings of the International Conference on Research in Psychology* (Vol. 2, No. 1, pp. 29-43).
- Ringle, C. M., Sarstedt, M., Mitchell, R., & Gudergan, S. P. (2020). Partial least squares structural equation modeling in HRM research. *The international journal of human resource management*, 31(12), 1617-1643.
- Rose, A. J. (2002). Co-rumination in the friendships of girls and boys. *Child development*, 73(6), 1830-1843.
- Rose, A. J. (2021). The costs and benefits of co-rumination. *Journal Child Development Perspectives*, 15(3), 176-181.
- Rosenberg, M. (1989). Determinants of self-esteem-a citation classic commentary on society and the adolescent self-image by Rosenberg, M. *Current Contents/Social & Behavioral Sciences*, 1(11), 16-16.
- Rozzell, K. N., Carter, C., Convertino, A. D., Gonzales IV, M., & Blashill, A. J. (2020). The Dysmorphic Concern Questionnaire: Measurement invariance by gender and race/ethnicity among sexual minority adults. *Body Image*, 35(1), 201-206.
- Thompson, K. A., & Bardone-Cone, A. M. (2019). Evaluating attitudes about aging and body comparison as moderators of the relationship between menopausal status and disordered eating and body image concerns among middle-aged women. *Maturitas*, 124(1), 1-54.
- Webb, T. L., Miles, E., & Sheeran, P. (2012). Dealing with feeling: a meta-analysis of the effectiveness of strategies derived from the process model of emotion regulation. *Psychological bulletin*, 138(4), 775-791.





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



بررسی رابطه مولفه‌های دشواری در تنظیم هیجان با آمادگی به مصرف مواد در نوجوانان

نرجس عامری

دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی بالینی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران
 رایانامه: n-ameri2020@semnan.ac.ir

محمود نجفی

نویسنده مسئول: دانشیار، گروه روانشناسی بالینی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران
 رایانامه: m_najafi@semnan.ac.ir

چکیده

هدف: هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه مولفه‌های دشواری در تنظیم هیجان با آمادگی به مصرف مواد در نوجوانان بود. **روش:** این پژوهش توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه نوجوانان پسر شهر شاهرود در سال ۱۴۰۳ بود که از میان آن‌ها ۳۰۰ نفر به شیوه نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. در این پژوهش از مقیاس آمادگی به اعتیاد و مقیاس دشواری در تنظیم هیجان استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد که مولفه‌های دشواری در تنظیم هیجان شامل عدم پذیرش هیجان منفی، دشواری در رفتار هدفمند، دشواری در مهار رفتار تکانشی، فقدان آگاهی هیجانی، محدودیت در تنظیم هیجان و عدم وضوح هیجانی با آمادگی به مصرف مواد در نوجوانان همبستگی مثبت و معنادار داشتند. **نتیجه‌گیری:** بنابراین، مولفه‌های دشواری در تنظیم هیجان نقش مهمی در تبیین آمادگی به مصرف مواد مخدر در نوجوانان داشتند؛ به طور کلی، یافته‌های پژوهش نشان داد که مولفه‌های دشواری در تنظیم هیجان می‌توانند باعث افزایش آمادگی به مصرف مواد مخدر در نوجوانان گردند. در نتیجه، طراحی مداخلات مبتنی بر بهبود دشواری در تنظیم هیجان به عنوان مبنایی برای کاهش گرایش به مصرف مواد در این گروه از افراد پیشنهاد می‌شود.

واژگان کلیدی: آمادگی به مصرف مواد، دشواری در تنظیم هیجان، نوجوانان



Investigating the relationship between components of difficulty in emotion regulation and readiness to use drugs in adolescents

Narjes Ameri¹

PhD Student, Department of Clinical psychology,
Semnan University, Semnan, Iran
E-mail: n-ameri2020@semnan.ac.ir

Mahmoud Najafi²

Corresponding author: Associate Professor,
Department of Clinical Psychology, Semnan
University, Semnan, Iran
E-mail: m_najafi@semnan.ac.ir

Abstract

Aim: The aim of the present study was to investigate the relationship between the components of difficulty in emotion regulation and readiness to use drugs in adolescents. **Method:** This was a descriptive-correlational study. The statistical population included all male adolescents in Shahrood in 1403, from which 300 people were selected by convenience sampling. In this study, the Addiction Readiness Scale and the Difficulty in Emotion Regulation Scale were used. Pearson correlation test was used to analyze the data. **Findings:** The results showed that the components of difficulty in emotion regulation, including non-acceptance of negative emotions, difficulty in goal-directed behavior, difficulty in controlling impulsive behavior, lack of emotional awareness, limitations in emotion regulation, and lack of emotional clarity, had a positive and significant correlation with the readiness to use drugs in adolescents. **Conclusion:** Therefore, the components of difficulty in emotion regulation played an important role in explaining the readiness to use drugs in adolescents; in general, the findings of the study showed that the components of difficulty in emotion regulation can increase the readiness to use drugs in adolescents. As a result, designing interventions based on improving difficulty in emotion regulation is suggested as a basis for reducing the tendency to use substances in this group of individuals.

Keywords: readiness to use substances, difficulty in emotion regulation, adolescents





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



مقدمه

از دیرباز متخصصان از نوجوانی به عنوان یک دوره مهم و حساس در گستره زندگی نام برده‌اند. نوجوانی زمان شکل‌گیری هویت و دورانی برای انتخاب‌ها و تجربه‌های شخصی است. این دوره با تغییرات گسترده‌ای در همه ابعاد زندگی همچون جسمی، شناختی، هیجانی و اجتماعی و... روبه‌رو است و این امر ممکن است به فشارهای روانی و تنش‌های بسیاری برای نوجوان منجر شود که می‌تواند باعث گرایش نوجوان به رفتارهای پرخطری همچون مصرف مواد مخدر شود (زارعی، ۱۴۰۱). مصرف مواد مخدر در دوره نوجوانی یکی از نگرانی‌های سلامت همگانی است که باعث به‌خطراتادن رفاه فردی و توسعه سالم جامعه می‌شود؛ به‌طوری‌که اثرات آن در پیدایش دیگر آسیب‌های روانی و اجتماعی همچون افسردگی، اضطراب، بیکاری، بی‌خانمانی و... آشکار شده است (یانگ، شیا، هان و لیانگ^۱، ۲۰۱۸). مصرف مواد هم سلامت جسمی و روانی افراد مصرف‌کننده و هم خانواده‌هایشان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (زنگ و چن^۲، ۲۰۲۲). به بیانی کلی‌تر اعتیاد جزء چالش‌های اساسی سازمان بهداشت جهانی است که به‌عنوان یک نگرانی مهم در عرصه‌ی بهداشت عمومی محسوب می‌شود (عامری، ۱۴۰۱). طبق گزارش مؤسسه ملی سوءمصرف مواد آمریکا در سال ۲۰۱۴ تقریباً ۵۰٪ از دانش‌آموزان دبیرستانی به مصرف مواد غیرقانونی مشغول بوده‌اند (گوردن، راسل و فاینان^۳، ۲۰۲۰). در ایران نرخ درگیر بودن افراد و خانواده‌هایشان با پدیده اعتیاد در سال ۱۳۹۲ را، بیش از ۱۱ میلیون نفر برشمردند (کریمی، رضایی، شکیب و نویدیان، ۲۰۱۹). طبق آمار ۱۶ درصد از مصرف‌کنندگان مواد در ایران زیر ۱۹ سال هستند و شیوع رفتارهای کم‌خطر و پرخطر مانند سرقت، مصرف تریاک، سیگار و الکل از ۲۰ تا ۲۵ درصد متغیر است (سرکشیکیان، رزاقی‌زاده، مهرانی‌زاده و داستانی، ۱۴۰۲). آغاز مصرف مواد در دوران نوجوانی پیامدهای نامطلوب فردی و اجتماعی بسیاری را در طول زمان به‌همراه خواهد داشت (گوردن و همکاران، ۲۰۲۰).

در زمینه‌ی اعتیاد، نتایج پژوهش‌ها نشان داده که برخی از ابعاد روان‌شناختی در ایجاد گرایش به مصرف مواد مخدر نقش بسزایی ایفا می‌کند (نوید، گوردون، میلی و کیتینگ^۴، ۲۰۲۰)؛ ازجمله این عوامل دشواری در تنظیم هیجان^۵ (ویس^۶ و همکاران، ۲۰۲۲) است. تنظیم هیجان به‌عنوان عاملی که هیجان‌های مختلف تحت تأثیر قرار می‌دهد، شناخته می‌شود (ویس و همکاران، ۲۰۲۲). علاوه بر این تنظیم هیجان به‌مثابه‌ی ظرفیت تأثیر گذاشتن بر تجربه و بیان هیجان فرد تعریف می‌شود و در طی طول عمر در حال تحول است (رانفورد، والس، لورنت و میاس^۷، ۲۰۱۵). تنظیم هیجان شامل طیف وسیعی از راهبردهای شناختی است که به‌صورت آگاهانه یا ناآگاهانه جهت افزایش و یا کاهش هیجان مورد استفاده قرار می‌گیرد (گراس، ۲۰۰۱). دشواری در تنظیم هیجان به‌موجب بروز مشکلاتی در آگاهی، درک و پذیرش هیجان‌ها و عدم دسترسی به راهبردهای انطباقی در مواجهه با هیجان‌ها و یا عدم کنترل رفتار در مواجهه با شرایط انگیزشی هیجانی تعریف می‌شود (گراتز و رومر^۸، ۲۰۰۴). مطالعات نشان داده است که مشکل در تنظیم هیجان نقش اساسی در اختلالات اضطرابی ایفا می‌کند (ارس، لیم، لانهام، جیلارد و باتز^۹، ۲۰۲۱). نتایج گزارش شده حاکی از ارتباط دشواری در تنظیم هیجان و اعتیادپذیری است، به‌صورتی که مؤلفه‌های تنظیم هیجان ۳۷ درصد اعتیادپذیری را پیش‌بینی می‌کند. در همین جهت نتایج مطالعات گذشته نشان داده است افرادی که تنظیم هیجان ضعیف را فراگرفته‌اند، از استعداد بیشتری در جهت استفاده از رفتارهای پرخطر به‌منظور تسکین هیجانات منفی برخوردار هستند (مارشال-

1. Yang, Xia, Han & Liang
2. Zeng & Chen
3. Gordon, Russell & Finan
4. Nevid, Gordon, Miele & Keating.
5. emotion regulation difficulties
6. Weiss
7. Rutherford , Wallace , Laurent & Mayes
8. Gratz & Roemer
9. Eres, Lim, Lanham, Jillard & Bates



برنز، ووجانویک و مکفرسون^۱، ۲۰۱۱). همچنین پژوهش‌ها نشان دادند که میان دشواری در تنظیم هیجان و وابستگی به نیکوتین ارتباط وجود دارد (نوید و همکاران، ۲۰۲۰). ویس و همکاران (۲۰۲۲) در مطالعه‌ای فراتحلیل نشان دادند که توانمندی در تنظیم هیجان با انگیزه و شدت مصرف مواد مخدر ارتباط دارد. به طور کلی، زمانی که شخصی یک هیجان شدید را تجربه می‌کند، برای کاهش شدت این هیجان نیازمند برانگیختگی بیرونی است و احتمالاً برای تنظیم هیجانات خود به استفاده از مواد روی می‌آورد (لینهان^۲، ۲۰۱۸). با توجه به مطالبی که ارائه شده است تنظیم هیجان آمادگی فرد به مصرف مواد را تحت تأثیر قرار می‌دهند (راتفورد و همکاران، ۲۰۱۵). بنابراین به نظر می‌رسد که سطح بالای دشواری در تنظیم هیجان از آمادگی به مصرف مواد مخدر حمایت کند. به‌طور کلی با توجه به این‌که رویکردهای نوینی در دهه‌های گذشته تکمیل نشده و نقش عوامل روان‌شناختی (مانند دشواری در تنظیم هیجان) در آمادگی به مصرف مواد مخدر مبهم باقی مانده و همچنین توجه به این امر که پژوهشی به‌طور هم‌زمان این متغیرها را بررسی کند کمتر انجام شده است و انجام پژوهش حاضر، تلویحات عملی در عرصه‌های بالینی دارد که می‌تواند در جهت شناسایی عوامل خطرآفرین و درمان اعتیاد به کار گرفته شود؛ سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که آیا دشواری در تنظیم هیجان با آمادگی به مصرف مواد مخدر در نوجوانان رابطه دارد؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش کلیه نوجوانان پسر شهر شاهرود در سال ۱۴۰۳ بودند. کامری (۱۹۷۳)، به نقل دلاور، (۱۳۹۱) معتقد است که در پژوهش‌های همبستگی، نمونه با حجم ۱۰۰ نفر ضعیف، ۲۰۰ نفر قابل قبول، ۳۰۰ نفر مناسب، ۵۰۰ نفر خیلی خوب و ۱۰۰۰ نفر عالی است. بنابراین در پژوهش حاضر با توجه به امکان ریزش نمونه‌ها و همچنین اطمینان بالای یافته‌ها و تعمیم دهی بهتر، نمونه‌ای برابر با ۳۲۰ نفر، به روش نمونه‌گیری دردسترس انتخاب شدند. جهت رعایت نکات اخلاقی پرسشنامه‌ها بدون نام بودند و پاسخگویی به سوالات اختیاری بود. شرکت‌کنندگان این اختیار را داشتند که اگر مایل به ادامه همکاری نبودند از ادامه تکمیل پرسشنامه‌ها انصراف دهند. درنهایت با حذف پرسشنامه‌های مخدوش یا ناقص، ۳۰۰ پرسشنامه تحلیل شد. داده‌ها با استفاده از همبستگی پیرسون^۳ تحلیل شدند.

ابزار

۱- **مقیاس آمادگی به اعتیاد^۴**: این مقیاس توسط وید، باتچر، مک‌کنا و بن-پوراث^۵ (۱۹۹۲) ساخته شده است و دارای ۳۶ سؤال و ۵ سؤال دروغ‌سنج (۱۲-۱۳-۱۵-۲۱-۳۳) است. نمره‌گذاری هر سؤال بر روی یک پیوستار از صفر (کاملاً مخالفم) تا ۳ (کاملاً موافقم) است و این شیوه نمره‌گذاری در گویه‌های (۶، ۱۲، ۱۵، ۲۱) معکوس است و حداقل نمره صفر و حداکثر ۱۰۸ می‌باشد که نمرات بالاتر به‌منزله آمادگی بیشتر فرد پاسخ‌دهنده برای اعتیاد است. زرگر، نجاریان و نعامی (۱۳۸۷) پایایی این مقیاس را با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ گزارش نمودند. در پژوهش حاجی‌حسینی، شفیع‌آبادی، پیرساقی و کیانی‌پور (۱۳۹۱) پایایی این مقیاس، ۰/۸۷ گزارش شد. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۸۸ به دست آمد.

1. Marshall-Berenz, Vujanovic & MacPherson
2. Linehan
3. Pearson correlation
4. Iranian addiction potential scale (IAPS)
5. Weed, Butcher, McKenna & Ben-Porath



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



دانشگاه محقق ارdebیل

۲- مقیاس دشواری در تنظیم هیجان^۱: این مقیاس توسط گراتز و رومر (۲۰۰۴)، تدوین شد. در ابتدا این ابزار دارای ۴۱ آیتم خود گزارش دهی بود، ولی نسخه نهایی آن ۳۶ آیتم دارد و دامنه پاسخها در مقیاس لیکرت ۱ تا ۵ (هرگز، گاهی اوقات، نیمی از مواقع، اکثر اوقات و تقریباً همیشه) قرار دارد. این ابزار جنبه های گوناگون نارسایی در تنظیم هیجان را می سنجد. تحلیل عاملی از ۶ عامل، عدم وضوح هیجانی (۱، ۴، ۵، ۷ و ۹)، فقدان آگاهی هیجانی (۲، ۶، ۸، ۱۰، ۱۷ و ۳۴)، عدم پذیرش پاسخهای هیجانی (۱۱، ۱۲، ۲۱، ۲۵ و ۲۶)، دشواری در انجام رفتار هدفمند (۱۳، ۱۸، ۲۰، ۲۶ و ۳۳)، دشواری در کنترل تکانه (۳، ۱۴، ۱۹، ۲۴، ۲۷ و ۳۳) و دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی (۱۵، ۱۶، ۲۲، ۲۸، ۳۱، ۳۵ و ۳۶)، نام برده است. سوالات ۱، ۲، ۷، ۶، ۸، ۱۰، ۱۷، ۲۰، ۲۲، ۲۴ و ۳۴ به صورت معکوس نمره گذاری می شوند. این مقیاس از یک نمره کلی از جمع نمرات کلیه سوالات، بعلاوه سه نمره مربوط به زیر مقیاسها تشکیل شده است. نتایج نشان داده که این مقیاس دارای همسانی درونی بالای ۰/۹۳ است (گراتز و رومر، ۲۰۰۴). هر ۶ زیرمقیاس این پرسشنامه، آلفای کرونباخ بالای ۰/۸۰ دارند، در ایران نیز براساس مطالعه شمس و همکاران (۱۳۸۹) میزان آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۹۲ برآورد شده است. در این پژوهش همسانی درونی با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۲ به دست آمد.

یافته ها

از میان شرکت کنندگان، ۵۹ نفر (۱۹/۶ درصد) در پایه تحصیلی دهم، ۹۸ نفر (۳۲/۶ درصد) در پایه تحصیلی یازدهم و ۱۴۳ نفر (۴۷/۸ درصد) در پایه تحصیلی دوازدهم مشغول به تحصیل بودند. میانگین سنی شرکت کنندگان در مطالعه حاضر ۱۷/۰۱ سال با انحراف معیار ۱/۸۰ و دامنه سنی بین ۱۶ تا ۱۸ سال بود. آماره های توصیفی متغیرهای مورد مطالعه در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۳: آماره های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	زیر مقیاس	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
دشواری تنظیم هیجان	عدم پذیرش هیجان منفی	۱۱/۸۸	۵/۶۰	۰/۵۳	۰/۰۵
	دشواری در رفتار هدفمند	۱۲/۲۲	۴/۵۴	۰/۲۲	-۰/۲۴
	دشواری در مهار رفتار تکانشی	۱۳/۰۶	۵/۱۷	۰/۱۷	-۰/۲۰
	فقدان آگاهی هیجانی	۱۵/۱۰	۴/۹۱	-۰/۱۴	۰/۷۴
	محدودیت در تنظیم هیجان	۱۶/۵۲	۶/۵۰	۱/۰۶	۰/۱۰
	عدم وضوح هیجانی	۹/۰۸	۳/۰۷	۰/۲۹	-۰/۴۷
	نمره کل تنظیم هیجان	۷۷/۸۶	۲۲/۵۳	۰/۸۷	۰/۲۲
آمادگی به مصرف مواد مخدر	-	۵۸/۶۸	۹/۲۱	۰/۷۳	۰/۳۶

در جدول فوق میانگین و انحراف استاندارد نمرات مربوط به متغیرهای پژوهش ارائه شده است. همچنین در دو ستون دیگر جدول نتایج کجی^۲ و کشیدگی^۳ جهت نرمال بودن داده ها آمده است. همانگونه که مشاهده می شود شاخص های کجی و کشیدگی همه متغیرهای آشکار بین ۲- و ۲ قرار دارد که و حاکی از نرمال بودن توزیع متغیرها و مناسب بودن آنها جهت انجام تحلیل است. جهت

1. Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS)
 2. Skewness
 3. Kurtosis



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



چهارمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی روانشناسی کودک و نوجوان

بررسی فرضیه پژوهش، آزمون همبستگی پیرسون اجرا شد و چند مفروضه اصلی، شامل داده‌های گمشده^۱، نرمال بودن^۲ و هم خطی چندگانه^۳ بررسی شد. در پژوهش حاضر از روش جایگزینی^۴ داده‌های گمشده با میانگین استفاده شد و جهت بررسی نرمال بودن متغیرها از کجی و کشیدگی متغیرها استفاده گردید. دامنه مقادیر ضریب کجی از ۰/۱۴- تا ۱/۰۶ و دامنه مقادیر ضریب کشیدگی از ۰/۷۴ تا ۰/۴۷- بود. در مجموع مقادیر کجی و کشیدگی مربوط به تمام متغیرهای مشاهده شده، بین ۲+ تا ۲- بود که بیانگر آن است که توزیع هیچ کدام از متغیرهای مشاهده شده، تفاوت معنی دار با توزیع نرمال ندارد. همچنین نتایج آزمون کلموگروف-اسمیرنف^۵ حاکی از توزیع نرمال متغیرها بود ($P > 0/05$). جهت بررسی رابطه بین مولفه‌های دشواری در تنظیم هیجان (عدم پذیرش هیجان منفی، دشواری در رفتار هدفمند، دشواری در مهار رفتار تکانشی، فقدان آگاهی هیجانی، محدودیت در تنظیم هیجان و عدم وضوح هیجانی) با آمادگی به مصرف مواد در نوجوانان از همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۴: ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱-عدم پذیرش هیجان منفی							
۲-دشواری در رفتار هدفمند	۰/۴۳**						
۳-دشواری در مهار رفتار تکانشی	۰/۳۹**	۰/۷۶**					
۴-فقدان آگاهی هیجانی	۰/۲۴**	۰/۲۹**	۰/۲۱**				
۵-محدودیت در تنظیم هیجان	۰/۳۷**	۰/۵۷**	۰/۵۸**	۰/۲۸**			
۶-عدم وضوح هیجانی	۰/۴۴**	۰/۴۰**	۰/۴۴**	۰/۳۹**	۰/۴۷**		
۷-آمادگی به مصرف مواد مخدر	۰/۴۶**	۰/۵۳**	۰/۴۷**	۰/۳۳**	۰/۵۹**	۰/۴۲**	۱

** $P < 0/01$

براساس جدول فوق، بین مولفه‌های دشواری در تنظیم هیجان شامل عدم پذیرش هیجان منفی ($r = 0/46$ ، $p < 0/01$)، دشواری در رفتار هدفمند ($r = 0/53$ ، $p < 0/01$)، دشواری در مهار رفتار تکانشی ($r = 0/47$ ، $p < 0/01$)، فقدان آگاهی هیجانی ($r = 0/33$ ، $p < 0/01$)، محدودیت در تنظیم هیجان ($r = 0/59$ ، $p < 0/01$) و عدم وضوح هیجانی ($r = 0/42$ ، $p < 0/01$) با آمادگی به مصرف مواد در نوجوانان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد ($P < 0/01$)؛ به نحوی که با افزایش مولفه‌های دشواری در تنظیم هیجان میزان آمادگی به مصرف مواد مخدر افزایش می‌یابد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه مولفه‌های دشواری در تنظیم هیجان با آمادگی به مصرف مواد مخدر در نوجوانان انجام گرفت. نتایج حاکی از آن بود که بین مولفه‌های دشواری در تنظیم هیجان شامل عدم پذیرش هیجان منفی، دشواری در رفتار هدفمند، دشواری در مهار رفتار تکانشی، فقدان آگاهی هیجانی، محدودیت در تنظیم هیجان و عدم وضوح هیجانی با آمادگی به مصرف مواد در نوجوانان رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد که با نتایج پژوهش ویس و همکاران (۲۰۲۲)، بتکه و همکاران (۲۰۲۱)، نوید و همکاران (۲۰۲۰)، قریب‌بلوک و همکاران (۱۴۰۱)، اکبری و همکاران (۱۴۰۰) و آقاجانی و همکاران (۱۴۰۰) همسو است. در تبیین

1. Missing
2. Normality
3. Multicollinearity
4. Replacement
5. Kolmogorov-Smirnov test



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

این یافته می توان گفت که آمادگی به مصرف مواد به عنوان یک پتانسیلی که جزئی از تفاوت های فردی محسوب می شود و برخی از افراد از احتمال مصرف مواد مخدر بیشتری برخوردار هستند. یکی از این عواملی که زمینه ساز مصرف مواد می گردد هیجانات هستند و نقش دشواری در تنظیم هیجان برجسته و چشمگیر است. هنگامی که فرد در تنظیم هیجان با چالش هایی مواجه شود سعی خواهد کرد با راه حل های غیر مسئله مدار و صرفاً هیجان مدار با چالش های خود روبرو شود و به نوعی با سرپوش گذاشتن بر روی چالش، مسئله اصلی را فراموش کند. یکی از رفتارهای هیجان مدار، مصرف مواد مخدر است. نظریه پردازان بر این اعتقاد هستند افرادی که توانایی کنترل و مدیریت صحیح هیجاناتشان را در مواجهه با چالش ها و مشکلات روزمره زندگی خویش ندارند، بیشتر علائم روان شناختی زمینه ساز مصرف مواد مخدر را از خود نشان می دهند (نوید و همکاران، ۲۰۲۰). افراد مصرف کننده مواد مخدر و نوجوانانی که گرایش به مصرف مواد مخدر دارند در تنظیم هیجانات خود با چالش های بسیاری مواجه هستند. این افراد هنگام رویارویی با مشکلات زندگی به جای استفاده از راهبردهای حل مساله جهت تسکین دادن خود و دوری از هیجانات منفی و ناخوشایند، مصرف مواد مخدر را تجربه می کنند. به نوعی استفاده از مواد مخدر ممکن است راهی در جهت فرار از واقعیت و کنار آمدن با روان رنجوری های ناشی از زندگی روزمره باشد (اکبری و همکاران، ۱۴۰۰). همچنین ویس و همکاران (۲۰۲۲) نشان دادند که بین تنظیم هیجان و مصرف مواد مخدر ارتباط وجود دارد و همچنین لازم به ذکر است که در نمونه های مسن تر این ارتباط قوی تر بوده است. به طور کلی، هرچه مقدار دشواری در تنظیم هیجان در سطح بالاتری قرار گرفته باشد پتانسیل مصرف مواد مخدر بیشتری را خواهند داشت.

این پژوهش دارای محدودیت هایی است، از جمله این مسئله که با استفاده از ابزارهای خود گزارش دهی انجام شده است. در همین راستا پیشنهاد می گردد از سایر روش های گردآوری اطلاعات از جمله مصاحبه استفاده شود. بر اساس نتایج پژوهش، افرادی که آمادگی به مصرف مواد مخدر دارند، از سطح تنظیم هیجان ضعیف تر برخوردارند و در مدیریت هیجان های خود با چالش های بیشتری مواجه هستند. همچنین این افراد از توانایی تنظیم هیجان ضعیف تری برخوردار هستند که این عوامل موجب آسیب پذیری این افراد جهت گرایش به مصرف مواد مخدر خواهد شد؛ با توجه به این که محرک های محیطی غیر قابل کنترل هستند، به موجب همین امر لازم است توانمندسازی فرد در مقابل هیجانات منفی انجام شود؛ به همین منظور توصیه می گردد آموزش های مهارت مدیریت هیجان، تاب آوری و برنامه های فرهنگی در جهت آشنایی نوجوانان و جوانان با مواد مخدر و پیامدهای آن برگزار شود. یافته های پژوهش تلویحات عملی در عرصه های بالینی دارند که می توانند در جهت شناسایی عوامل خطر آفرین و درمان اعتیاد به کار گرفته شود؛ بنابراین، به متخصصان پیشنهاد می شود که برنامه هایی درمانی در جهت افزایش آگاهی و توانمندی نوجوانان و جوانان نسبت به مدیریت هیجان و اضطراب برگزار کنند. به طور کلی، نتایج پژوهش نشان داده است که دشواری در تنظیم هیجان در آمادگی به مصرف مواد مخدر اثرگذار است.

منابع

- اکبری، تقی؛ جاویدپور، مرتضی و شعبانیان، امیرحسین (۱۴۰۰). الگوی تحلیل مسیر گرایش به اعتیاد بر اساس حس انسجام با میانجیگری دشواری در تنظیم هیجان در نوجوانان پسر: یک مطالعه توصیفی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، ۲۰ (۱۱)، ۱۲۰۹-۱۲۲۲.
- حاجی حسنی، مهرداد؛ شفیع آبادی، عبدالله؛ پیرساقی، فهیمه و کیانی پور، عمر (۱۳۹۱). رابطه بین پرخاشگری، ابراز وجود و افسردگی با آمادگی به اعتیاد در دانشجویان دختر دانشگاه علامه طباطبائی. *دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی*، ۱۳ (۳)، ۶۵-۷۴.
- زارعی، سلمان (۱۴۰۱). تعارض زناشویی والدین و گرایش به سوء مصرف مواد نوجوانان: نقش تعدیل کننده افسردگی و ذهن آگاهی. *فصلنامه اعتیاد پژوهی*، ۱۶ (۶۳)، ۲۴۵-۲۶۶.

زرگر، یداله؛ نجاریان، بهمن و نعمی، عبدالزهر (۱۳۸۷). بررسی رابطه ویژگی های شخصیتی (هیجان خواهی، ابراز وجود، سرسختی روان شناختی) و نگرش مذهبی و رضایت زناشویی با آمادگی اعتیاد به مواد مخدر در کارکنان یک شرکت صنعتی در اهواز. *مجله علوم تربیتی و روان شناسی*،



۹۹-۱۲۰، (۱)۱۵

سرکشیکیان، مهدی؛ رزاقی زاده، فرزانه؛ مهرانی زاده، فائزه و داستانی، محبوبه (۱۴۰۲). همبسته‌های مصرف مواد در دانش‌آموزان: فراترکیب از شواهد تجربی ۲۰۲۳-۲۰۱۶. فصلنامه/اعتیادپژوهی، ۱۷(۶۸)، ۳۲۷-۳۶۵.

شمس، جمال؛ عزیزی، علیرضا و میرزایی، آزاده. (۱۳۸۹). بررسی رابطه تحمل آشفتگی و تنظیم هیجانی با میزان وابستگی دانشجویان به سیگار. فصلنامه پژوهش حکیم، ۱۳(۱)، ۱۱-۱۸.

عامری، نرجس (۱۴۰۱). روابط ساختاری طرحواره‌های ناسازگار اولیه با ولع مصرف در افراد وابسته به مواد تحت درمان نگهدارنده با متادون: نقش میانجی شفقت به خود. فصلنامه علمی/اعتیادپژوهی، ۱۶(۶۶)، ۴۷-۷۰.

Brady, L. L., Credé, M., Harms, P. D., Bachrach, D. G., & Lester, P. B. (2019). Meta-analysis of risk factors for substance abuse in the US military. *Military psychology*, 31(6), 450-461.

Eres, R., Lim, M. H., Lanham, S., Jillard, C., & Bates, G. (2021). Loneliness and emotion regulation: implications of having social anxiety disorder. *Australian journal of psychology*, 73(1), 46-56.

Gordon, M. S., Russell, B. S., & Finan, L. J. (2020). The influence of parental support and community belonging on socioeconomic status and adolescent substance use over time. *Substance use & misuse*, 55(1), 23-36.

Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 26(1), 41-54.

Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: timing is everything. *Current directions in psychological science*, 10(6), 214-219.

Karimi, Z., Rezaee, N., Shakiba, M., & Navidian, A. (2019). The effect of group counseling based on quality of life therapy on stress and life satisfaction in family caregivers of individuals with substance use problem: a randomized controlled trial. *Issues in mental health nursing*, 40(12), 1012-1018.

Linehan MM. (2018). *Cognitive-Behavioral Treatment of Borderline Personality Disorder*. New York, NY: Guilford Press.

Marshall-Berenz, E. C., Vujanovic, A. A., & MacPherson, L. (2011). Impulsivity and alcohol use coping motives in a trauma-exposed sample: The mediating role of distress tolerance. *Personality and individual differences*, 50(5), 588-592.

Nevid, J. S., Gordon, A. J., Miele, A. S., & Keating, L. H. (2020). Personality profiles of individuals with substance use disorders: Historical overview and current directions. *Journal of mental health & clinical psychology*, 4(2), 10-22.

Rutherford, H. J. V., Wallace, N. S., Laurent, H. K., & Mayes, L. C. (2015). Emotion regulation in parenthood. *Developmental review*, 36, 1-14.

Weed, N. C., Butcher, J. N., McKenna, T., & Ben-Porath, Y. S. (1992). New measures for assessing alcohol and drug abuse with the MMPI-2: The APS and AAS. *Journal of personality assessment*, 58(2), 389-404.

Weiss, N. H., Kiefer, R., Goncharenko, S., Raudales, A. M., Forkus, S. R., Schick, M. R., & Contractor, A. A. (2022). Emotion regulation and substance use: A meta-analysis. *Drug and alcohol dependence*, 230, 109-131.

Yang, C., Xia, M., Han, M., & Liang, Y. (2018). Social support and resilience as mediators between stress and life satisfaction among people with substance use disorder in China. *Frontiers in psychiatry*, 9, 436-460.

Zeng, X., & Chen, Y. (2022). Associations of deviant peer affiliation with youths' substance use disorder abstinence motivation: The mediating role of perceived social support and the moderating role of collective identity. *Journal of ethnicity in substance abuse*, 21(2), 402-424.





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



بررسی تاثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی در افزایش سلامت روانی کودکان و نوجوانان

لیلا ولی زاده شهبازلو

دانشجوی کارشناسی جامعه‌شناسی دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران
 wlyzadhlyla577@gmail.com

آیناز عبدیل زاده

دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران
 aynazabdilzadeh@gmail.com

زینب ولی زاده شهبازلو

کارشناس آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان بنت الهدی صدر اردبیل، اردبیل، ایران
 zeinabvalizade279@gmail.com

زهره کاظمی چلک

دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران
 z.kazemigermi@gmail.com

چکیده

مهارت‌های ارتباطی به مجموعه‌ای از قابلیت‌ها و توانایی‌هایی اطلاق می‌شود که افراد جامعه در راستای بهبود تعاملات اجتماعی خود لازم است آن را اکتساب کنند تا شاهد بهبود حوزه‌های مختلف از جمله سلامت اجتماعی باشیم. هدف از پژوهش حاضر این است تاثیر مهارت‌های ارتباطی را در کیفیت سلامت جامعه بررسی کرده و آشنایی با میزان تاثیر مهارت‌های ارتباطی و اهمیت مهارت‌های ارتباطی در ارتقاء سطح سلامت اجتماعی استان اردبیل است. پژوهش حاضر به لحاظ روش‌شناسی ماهیتی مروری کتابخانه‌ای دارد و به منظور دستیابی به اهداف پژوهش سعی شده است از مقالات مرتبط اطلاعاتی در این خصوص گردآوری و مورد مطالعه قرار بگیرد و از مقالات علمی معتبر در آماده‌سازی این مقاله استفاده گردیده است که افراد جامعه با تاثیرات مهارت‌های ارتباطی در حوزه‌های مختلف از جمله سلامت اجتماعی آشنا شوند. نتایج مطالعه نشان داد که بین آموزش مهارت‌های ارتباطی و سطح سلامت جامعه ارتباط مستقیم وجود دارد به این معنا که از طریق آموزش دهی مردم یک جامعه می‌توان سطح سلامت اجتماعی را بهبود و ارتقاء بخشید. درخصوص مقاله حاضر پیشنهاد می‌گردد مسئولین جامعه راهکارهای موثر و مفیدی را در راستای آموزش مهارت‌های ارتباطی درخصوص جامعه استان مورد مطالعه اتخاذ کنند تا مانعی در مقابل سلامت اجتماعی جامعه نباشد.

واژگان کلیدی: آموزش، استان اردبیل، سلامت اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی



Examining the Impact of Communication Skills Training on Enhancing the Mental Health of Children and Adolescents

Leyla valizadeh shahbazlo

Undergraduate Student of Sociology at Mohaghegh
Ardebili ,Ardebil ,Iran
wlyzadhlyla577@gmail.com

Zaynab valizadeh shahbazlo

Primary Education Expert of Bent al -Hadi Sadr Sadr
Ardebil ,Ardebil, Iran
zeinabvalizade279@gmail.com

Aynaz Abdilzadeh

Undergraduate Student of Education Sciences
University of Mohaghegh Ardebili ,Ardebil, Iran
aynazabdilzadeh@gmail.com

Zahra kazami Chalak

Undergraduate Student of Education Sciences
University of Mohaghegh Ardebili ,Ardebil, Iran
z.kazemigermi@gmail.com

Abstract

Communication skills refer to a set of abilities that individuals in society need to acquire to improve their social interactions, ultimately leading to advancements in various domains, including social health. The present study aims to examine the impact of communication skills on the quality of social health and to explore the extent of their influence in enhancing the level of social health in Ardebil province. Methodologically, this study is a library-based review, collecting and analyzing information from relevant articles to achieve its research objectives. The study utilizes credible scientific sources to familiarize society with the effects of communication skills in different areas, particularly social health. The findings indicate a direct relationship between communication skills training and the level of social health. This suggests that by educating people, the overall social health of a community can be improved and enhanced. Based on this study, it is recommended that community leaders implement effective strategies for teaching communication skills within the studied region to eliminate obstacles to social health.

Keywords: Ardabil Province, Communication Skills, Education, Social Health





چهارمین همایش ملی اولین همایش بین المللی روان شناسی بالینی 4th کودک و نوجوان

National Conference and 1st International
Conference on Clinical Psychology of Child and
Adolescent



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
Date of holding the conference: 4 March 2025



مقدمه

مجموعه ای از مهارت هایی که افراد جامعه به منظور برطرف کردن نیاز های اجتماعی خود و تسهیل امور اجتماعی خود نیازمند یادگیری آن هستند. مثل تعامل سازنده با افراد مختلف جامعه و برقراری ارتباط مفید و سالم در سطح جامعه این دسته از مهارت ها برای پیشرفت جوامع لازم و ضروری هستند و افراد جامعه نیازمند یادگیری این مهارت ها هستند. مهارت های ارتباطی یکی از مهارت های اساسی زندگی اجتماعی انسان هاست. به اعتقاد بسیاری از محققان و روان شناسان مهارت های ارتباطی یکی از دغدغه های اصلی و چالش برانگیز ایجاد موفقیت در زندگی انسانها محسوب میشود. اهمیت مهارت های ارتباطی در زندگی اجتماعی به حدی است که برخی صاحب نظران مبنای رشد انسانی و آسیب های فردی و پیشرفتهای بشری را در فرایند ارتباط دانسته اند. از دیدگاه بعضی محققان موفقیت سازمانها در گرو مهارت های ارتباطی تمام کارکنانشان است. مطالعات نشان میدهد که بسیاری از کارکنان نقش مهارت های ارتباطی را در موفقیت وظایف شغلی شان بسیار مهمتر از مهارت های فنی خاص تلقی میکنند. امروزه مهارت های ارتباطی دغدغه اصلی تمام سازمان هاست. مدیران و کارکنانی که در ایجاد ارتباطات مهارت دارنده با مشکلات کمتری مواجه هستند کمتر دچار اشتباه میشوند منابع کمتری را هدر میدهند و با کارایی بیشتری با مخالفانشان مواجه میشوند. مهارت های ارتباطی از دیرباز جزو مهمی از خدمات پزشکی و پرستاری شناخته شده است و بحث های زیادی درباره اینکه ارتباط مؤثر پایه و اساس کیفیت خدمات مراقبتها را تشکیل میدهد همواره مطرح بوده است. توانایی برقراری ارتباط مناسب با همکاران بیماران و دیگران پایه و اساس مهارت های بالینی را برای ارائه مراقبتهای پزشکی ایده آل و هسته مرکزی فعالیت های پزشکی مطلوب تشکیل میدهد. برقراری ارتباط درمانی اساسی ترین گام در حوزه درمان است و بسیاری از صاحب نظران بر این باورند که برقراری ارتباط درمانی سهمی اساسی در موفقیت درمان دارد. در تعریف آمده است که ارتباط فرایند انتقال پیامها، ایده ها حقایق عقیده ها اطلاعات و نگرش از یک شخص به شخص دیگر است که اجازه میدهد اطلاعات و ایده های انتقال یافته به عمل تبدیل شود. به عبارت دیگر، ارتباط تعاملی بین حداقل دو انسان و حاصل آن پیامی است که فرستاده و دریافت میشود تا هدفی برآورده شود توانایی درک پیام و گوش دادن فعالانه از ارکان اساسی مهارت های ارتباطی است. در این مهارت نه تنها فرد باید تمام حواس خود را به سخن گوینده معطوف کند بلکه برای اطمینان از درک مطلب باید استنباط خود را به طور خلاصه به گوینده منتقل کند. از دیگر ارکان مهم مهارت های ارتباطی مهارت و نظم دهی به هیجانات است که نقش مهمی در تداوم و سلامت روابط ایفا میکند. این مهارت شامل توانایی ابراز احساسات و مهارت آن ها و نیز کنار آمدن با هیجانات و عواطف دیگران است. توانایی درک و معنای حقیقی پیام های کلامی و غیر کلامی و دریافت و ارسال واضح پیام از ارکان دیگر مهارت های ارتباطی تلقی میشود. (پوراصغر و همکاران؛ ۱۳۹۵) مهارت های ارتباطی در بستر تجربه ارتباط با اعضای خانواده، پدر، مادر، خواهر، برادر و دوستان بدست می آید و بستری را فراهم میکند که فرد خود را ارزیابی کند و نظر خودش را نسبت به خودش به صورت شفاف تری پس از ارتباط بداند ارتباط با دیگران برای شکل گیری خود الزامی است بعضی از نوجوانان روابط خانوادگی را تجربه نکرده اند و مهارت های ارتباطی ضعیفتری دارند و در نتیجه با مشکلات ارتباطی و اضطراب در جامعه بیشتر مواجه اند در عین حال شاهد ضعف مهارت های ارتباطی نوجوانان به ویژه دختران هستیم که در این سن از نظر جسمانی تغییرات چشمگیری داشته و بسیاری از نوجوانان برای بروز صفات بدنی خود احساس خجالت میکنند. (کرانیان و همکاران؛ ۱۳۹۶) مهارت ارتباطی مشتمل بر مهارت های فرعی یا خرده مهارت های مربوط به درک پیام های کلامی و غیر کلامی نظم دهی به هیجاناتها گوش دادن بینش نسبت به فرایند ارتباط و قاطعیت در ارتباط است که اساس مهارت های ارتباطی را تشکیل می دهند این مهارت ها آن چنان اهمیت دارند که نارسایی آنها میتواند با احساس، تنهایی اضطراب اجتماعی، افسردگی اعتماد به نفس پائین و عدم موفقیت های شغلی و تحصیلی همراه باشد (نیکزاد لاریجانی، ۲۰۱۵) مهارت های ارتباطی همان رفتارهای آموخته شده بین فردی است که موجب شناخت آگاه شدن از



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



چهارمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی روان شناسی بالینی کودک و نوجوان

احساسات خود و دیگران و نیز خودشکوفایی و سازگاری مؤثر با مشکلات و معنی بخشیدن به ارتباط با محیط می گردد(قاسمی و راسخ؛۱۳۹۸)شناسایی مهارت های ارتباطی وتقویت آنها در راستای ارتقاء سطح آگاهی و مهارت های افراد جامعه و نیز آشنایی با نقش مهارت های ارتباطی در ساختار یک جامعه وداشتن کارکرد بهتر آن جامعه.

پیشینه

پوراصفر و همکاران درسال ۱۳۹۵ به بررسی مهارت های ارتباطی کارکنان و شاغلان بهداشتی درمانی به روش توصیفی تحلیلی پرداختند.ایشان به این نتیجه رسیدند با توجه به یافته های مطالعه حاضر توصیه می شود با ایجاد تمهیدات لازم برای افزایش آموزش های ضمن خدمت کارکنان و شاغلان بهداشتی درمانی به افزایش مهارت های ارتباطی آنان کمک شود و در نتیجه رضایتمندی مراجعان و کارکنان افزایش یابد.ساعدی و سعدی پور درسال ۱۳۹۶ به بررسی تاثیر یادگیری الکترونیکی بر مهارت های ارتباطی دانشجویان به روش شبه آزمایشی به همراه گروه کنترل و گواه پرداختند.ایشان به این نتیجه رسیدند که اختلاف معنی دار بین گروه کنترل و آزمایش بود واین اختلاف به نفع گروه آزمایش بود براساس این پژوهش می توان نتیجه گیری کرد که یادگیری الکترونیکی موجب ارتقای مهارت های ارتباطی می شود.کرانیان و همکاران درسال ۱۳۹۶ به بررسی تاثیر آموزش مهارت حل مسئله و مهارت های ارتباطی بر افسردگی دانش آموزان دختر دبیرستانی به روش پیش آزمون_پس آزمون پرداختند.ایشان به این نتیجه رسیدند که این پژوهش نشان داده برنامه آموزش مهارت حل مسئله و مهارت های ارتباطی میتواند در کاهش میزان افسردگی دانشجویان دختر تاثیر مثبت داشته باشد.قاسمی و راسخ در سال ۱۳۹۸ به بررسی روان سنجی پرسش نامه های مهارت های ارتباطی هفتگانه به روش پژوهش توصیفی_پیمایشی از نظر هدف توسعه و به صورت میدانی؛پرداختند.ایشان به این نتیجه رسیدند که مهارت نوشتن با بار عاملی ۷۸۲/۰ بالاترین اولویت در بین گوش دادن با بار عاملی ۳۸۴/۰ دارای کمترین اولویت در بین گویه های مهارت ارتباطی هفتگانه بوده است و در نهایت پیشنهاد می شود به منظور کاربرد وسیع تر؛روایی این پرسشنامه در جوامع دیگر نیز مورد بررسی قرار گیرد.افشانی و شیرینی محمد آباد در سال ۱۳۹۹ به بررسی شبکه اجتماعی زنان وسلامت اجتماعی در خانواده به روش تحقیق پیمایشی و نمونه گیری خوشه ای پرداختند.ایشان به این نتیجه رسیدند که شبکه اجتماعی به منزله یکی از منابع در دسترس خانواده و زنان میتواند سلامت اجتماعی زنان را افزایش دهد.همایون ولشکریان درسال ۱۳۹۹ به بررسی تاثیر آموزش مهارت های ارتباطی بر رفتار های اجتماعی دانش آموزان به روش خوشه ای تصادفی پرداختند. ایشان به این نتیجه رسیدند که نتایج آزمون های تی مستقل و همبسته نشان داد آموزش مهارت های ارتباطی بر مولفه صریح و صادق بودن تاثیر معناداری نداشته است اما بر چهار مولفه خوب گوش دادن،همدلی وهمدردی در روابط؛احترام در روابط و بروز مخالفت به شیوه مناسب و همچنین بر کل رفتارهای اجتماعی مورد نظر در دانش آموزان پسر دوری متوسطه اول منطقه ۲ شیراز تاثیر معناداری داشته است.شکری زاده و حبیب زاده در سال ۱۳۹۹ به بررسی نقش مهارت های ارتباطی فرماندهان و مدیران در ارتقاء سرمایه اجتماعی به روش های کمی گردآوری داده ها؛توصیفی_تحلیلی به روش پیمایشی پرداختند.ایشان به این نتیجه رسیدند که در مجموع میتوان با بهبود سطح مهارت های بازخوردی مقدار سرمایه های ارتباطی،ساختاری و شناختی را در مدیران پلیس افزایش داد . در نتیجه سرمایه اجتماعی مدیران نیز در سطح بالاتری قرار گیرد.بنابراین میتوان نتیجه گرفت افزایش مهارت های ارتباطی مدیران پلیس مبارزه با مواد مخدر در سرمایه اجتماعی مدیران اثر گذار است.دماری و همکاران درسال ۱۴۰۰ به بررسی رفتار های اجتماعی مطلوب ضرورت ارتقاء سلامت اجتماعی ایرانیان به روش کیفی پرداختند.ایشان به این نتیجه رسیدند که تغییر رفتار نیازمند به کارگیری الگو های مبتنی بر شواهد از جمله بازآرایی اجتماعی است است و پیشنهاد می شود پس از بررسی وضعیت اتخاذ این رفتار ها در جامعه،موانع رفتار مطلوب اجتماعی بررسی شده و برنامه



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۵۷

بازاریابی اجتماعی برای ترویج این رفتارها تدوین و استقرار یابد. بابائی و رستمی در سال ۱۴۰۱ به بررسی نقش مهارت های ارتباطی در شغل معلمی به روش مروری (کتابخوانی) پرداختند. ایشان به این نتیجه رسیدند که در مطالعه (تلخابی علیشاه و همکاران؛ ۱۳۸۹) نشان دادند که بین نظر های معلمان و دانش آموزان در مورد استفاده معلمان از مهارت های ارتباطی تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین معلمان زن نسبت به معلمان مرد در استفاده از مهارت های ارتباطی به نحو بهتری عمل می کنند. به علاوه بین استفاده معلمان از مهارت های ارتباطی و درصد قبولی دانش آموزان همبستگی مثبت و معنی داری وجود دارد.

مبانی نظری

به طور کلاسیک سلامت اجتماعی اغلب به عنوان ارتباط با شرایط اجتماعی بیرون از شخص مثل پایگاههای اقتصادی - اجتماعی شرایط زندگی و به طور گسترده تأثیر منطقه ای که آنها در آن زندگی میکنند و حتی کشور محل اقامتشان در نظر گرفته شده است (چلاقان، ۲۰۰۸: ۲) و یا اغلب به علت فقدان اعتبار و مقیاسهای در دسترس پژوهشگران این مفهوم را از نقطه نظر اقتصادی و یا سیاسی مورد بحث قرار میدهند (کیزو شاپیرو، ۲۰۰۴: ۱۹). برای مثال تولید ناخالص داخلی یا شاخص توسعه انسانی از جمله ابعاد سلامت اجتماعی یک جامعه در نظر گرفته میشوند این نشانگرها معمولاً برای اندازه گیری وضع سلامت جامعه و سنجش وضع سلامت یک کشور یا کشوری دیگر و برای تخصیص منابع محدود، برنامه ها و فعالیت ها مورد استفاده قرار میگیرند (سجادی و صدرالسادات، ۱۳۸۳: ۲۴۸-۲۴۷). اگرچه این نشانه گر ها برای ارزیابی سلامت اجتماعی جامعه مفید هستند، اما کاربرد چنین شاخصهایی خطر نادیده گرفته شدن سلامت اجتماعی از دیدگاه شخصی - روانی را به دنبال دارد.

ارتباطات انتقال اطلاعات بین مردم است این نه تنها بر اساس تواناییهای ذاتی است که از فرد به فرد متفاوت است بلکه همچنین بر آموزش و تجربه لازم است که در طی دوره حرفه ای به دست میآید، (دنی، ترویج لوربر و دنفی ۲۰۱۷، ۲) ارتباطات فرآیند ارسال و دریافت نمادها و معانی همراه آن است (ریس و پورترز، ۲۰۰۸: ۲۷۹). فرآیندی که در آن اطلاعات قابل فهم توسط دو یا چند نفر با هدف ایجاد انگیزه یا تأثیر بر روی رفتار رد و بدل میشود را ارتباطات گویند (النشمی، ۲۰۱۱: ۹۴) هدف ارتباطات این است که پرس وجو اطلاع رسانی متقاعد کردن سرگرم کردن درخواست را انجام دهیم (مورین، ۲۰۱۸: ۲) فرآیند ارتباطات دارای اجزایی است که هر کدام از آنها در فرایند ارتباطات بسیار مهم هستند و اگر یکی از اجزاء حذف شود، ممکن است پیام آن گونه که مورد نظر بوده است، منتقل نشود (شیرازی و، رضانی، ۱۳۹۶: ۴). هدف ارتباطات این است که پرس وجو اطلاع رسانی متقاعد کردن سرگرم کردن درخواست را انجام دهیم (مورین ۲۰۱۸: ۲) فرآیند ارتباطات دارای اجزایی است که هر کدام از آنها در فرایند ارتباطات بسیار مهم هستند و اگر یکی از اجزاء حذف شود ممکن است پیام آنگونه که مورد نظر بوده است منتقل نشود (شیرازی و رضانی، ۱۳۹۶: ۴) در نهایت اصول ارتباطات را میتوان به صورت زیر خلاصه کرد ارتباطات یک روند، است ارتباطات پیچیده است ارتباط خطی نیست و ارتباطات غیر قابل برگشت است (مورین، ۲۰۱۸: ۲)

نتیجه گیری

از مقاله حاضر این نتیجه گیری بدست می آید که یادگیری مهارت های ارتباطی و اجتماعی در بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان نقش تعیین کننده ای را ایفا میکند و دانش آموزان از طریق یادگیری این مهارت ها میتوانند روابط اجتماعی خود را بهبود ببخشند و ارتقا پیدا کنند همچنین این نتیجه گیری حاصل میشود که بهبود وضعیت اجتماعی دانش آموزان اعتماد بنفس و عزت نفس آنان را تقویت میکند و باعث میشود بتوانند در جامعه حضور موثر و تأثیر گذاری داشته باشند و تعاملات اجتماعی خود را تقویت کنند؛



لذا پیشنهاد میگردد ، مسئولین مربوط بویژه در حوزه آموزش و پرورش دوره های را برای انتقال مهارت های ارتباطی و اجتماعی برگزار کنند.

بازی های گروهی نقش مهمی در بهبود مهارت های ارتباطی دارد نظرات و ایده های خود را به اشتراک میگذارند این نوع تعاملات علاوه بر برقراری ارتباط موثر تر باعث تقویت مهارت های گفتاری و شنیداری نیز می شود برای بهبود مهارت های ارتباطی از راهکارهای آموزش خودآموز، تمرین مداوم و گسترش دایره آشنایان استفاده شود با این کار مهارتهایی در صحبت کردن، گوش دادن، همدلی، مذاکره، تصمیم گیری و حل مسئله افزایش می یابد تقویت مهارت های ارتباطی باعث افزایش کیفیت زندگی می شود. با تقویت این مهارت به روابط بهتر و آرامش بیشتر منجر می شود پیشنهاد می گردد برای توسعه مهارت ارتباطی از روش های خلاقانه و بدیع و قدرت حرکات و نشانه های غیر کلامی استفاده شود زیرا تاثیر گذاری و فهم بهتر مطالب بر مخاطبان دارد.

منابع :

- افشانی، ع، شیرینی محمد آباد، ح، (۱۳۹۹). شبکه اجتماعی زنان وسلامت اجتماعی در خانواده، فصلنامه فرهنگی فرهنگ یزد، دوره ۲، شماره ۵، صص ۴۷_۶۸.
- بابائی، م، رستمی، م، (۱۴۰۱). بررسی نقش مهارت خای ارتباطی در شغل معلمی، کنفرانس ملی پژوهش های سازمان و مدیریت، دوره برگزاری ۴.
- پوراصغر، م، نجفی، ک، تیرگری، ع، یزدانی، فلکی، صالحی، ف، (۱۳۹۶). بررسی مخرات های ارتباطی کارکنان وشاغلان بهداشتی درمانی ،مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران (اندیشه و رفتار)، دوره ۲۳، شماره ۲، صص ۲۰۸_۲۱۷.
- دماری، ب، امامی رضوی، ح، حاجبی، ا، الهی، ا، (۱۴۰۰). رفتار های اجتماعی مطلوب ضرورت ارتقای سلامت اجتماعی ایرانیان ،مجله دانشکده بهداشت و انستیتو تحقیقات بهداشتی، دوره ۱۹، شماره ۲، صص ۱۲۳_۱۳۶.
- سجادی حمیرا و صدر السادات سید جلال (۱۳۸۳) شاخصهای سلامت ،اجتماعی مجله اطلاعات - سیاسی اقتصادی سال نوزدهم شماره های ۲۰۷_۲۴۴_۲۵۳
- ساعدی، ن، سعدی پور، ا، (۱۳۹۶)، تاثیر یادگیری الکترونیکی بر مهارت های ارتباطی دانشجویان ،نشریه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، دوره ۷، شماره ۴، پیاپی ۲۸، صص ۱۱_۱۲۹.
- شکری زاده، ک، حبیب زاده، ا، (۱۳۹۹). نقش مهارت های ارتباطی فرماندهان و مدیران در ارتقاء سرمایه اجتماعی، نشریه مدیریت منابع در نیروی انتظامی، دوره ۸، شماره ۲، صص ۲۱۵_۲۵۰.
- شیرازی ،رقیه؛ رضانی، رضا (۱۳۹۶) رابطه مهارتهای ارتباطی مدیران و کاهش تعرض کارکنان، کنفرانس علوم انسانی و مطالعات رفتاری آذر ۱۳۹۶، صص ۱-۴۳
- قاسمی، ح، راسخ، ن، (۱۳۹۸). روان سنجی پرسشنامه مهارت های ارتباطی هفتگانه، فصلنامه ی علمی مطالعات روانشناسی ورزشی، دوره هشتم، شماره ۳۰، صص ۲۳_۴۰.
- کرانیان، ف، کرانیان، ل، خدایار، م، (۱۳۹۶). تاثیر آموزش مهارت حل مسئله و مهارت خای ارتباطی بر افسردگی دانش آموزان دختر دبیرستانی، همایش کنگره انجمن روانشناسی ایران، دوره برگزاری ۶.
- Al-Nashmi, Murad Mohammed, Rahman, Hj. Syd Abdul & Zin, Hj. Syd Zin (2011). Variation in communication satisfaction of academic staff in universities in Yemen depending on national culture, Cross Cultural Management: An International Journal, 18 (1), pp 87-105.
- Challaghan, L. (2008). Social Well-Being in Extra Care Housing: An Overview of the Literature, personal social service research unit, Canterbury: established at the university of Kent.



- Keyes, C. L. M & Adam, Sh. (2004) Social Well-being IN The U.S.: A Descriptive Epidemiology, Healthier Are You? A National Study Of Well-being Of Midlife, Chicago: University Of Chicago Press.
- Klavdija Čuček Trifković, Mateja Lorber, Margaret Denny, Suzanne Denieffe and Vida Gönc (May 17th 2017). Attitudes of Nursing Students Towards Learning Communication Skills, Teaching and Learning in Nursing, Majda Pajnkihar, Dominika Vrbnjak and Gregor Stiglic, IntechOpen.
- Maureen Nokuthula Sibiya (March 21st 2018). Effective Communication in Nursing, Nursing, Nilgun Ulutasdemir, Intech Open
- Rees, W.D. and Porter, C., (2008). Skills of Management, 6th Ed, Cenage, London.



بررسی رابطه مولفه‌های عدم تحمل عدم قطعیت و علائم وسواسی جبری در نوجوانان

نرجس عامری

دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی بالینی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران
رایانامه: n-ameri2020@semnan.ac.ir

محمود نجفی

نویسنده مسئول: دانشیار، گروه روانشناسی بالینی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران
رایانامه: m_najafi@semnan.ac.ir

چکیده

هدف: هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه مولفه‌های عدم تحمل عدم قطعیت با علائم وسواسی جبری در نوجوانان بود. **روش:** این پژوهش توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه نوجوانان شهر شاهرود در سال ۱۴۰۲ بود که از میان آن‌ها ۳۳۰ نفر به شیوه نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. در این پژوهش از عدم پرسشنامه عدم تحمل عدم قطعیت و پرسشنامه علائم وسواسی جبری استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد که مولفه‌های عدم تحمل عدم قطعیت شامل ناتوانی در انجام عمل، استرس‌آمیز بودن باتکلیفی، اجتناب از رویداد غیرمنتظره و باتکلیفی درباره آینده با علائم وسواسی جبری در نوجوانان همبستگی مثبت و معنادار داشتند. **نتیجه‌گیری:** بنابراین، مولفه‌های عدم تحمل عدم قطعیت نقش مهمی در تبیین علائم وسواسی جبری در نوجوانان داشتند؛ به طور کلی، یافته‌های پژوهش نشان داد که مولفه‌های عدم تحمل عدم قطعیت می‌توانند باعث افزایش علائم وسواسی جبری در نوجوانان گردند. در نتیجه، طراحی مداخلات مبتنی بر بهبود عدم تحمل عدم قطعیت به عنوان مبنایی برای کاهش علائم وسواسی جبری در این گروه از افراد پیشنهاد می‌شود.

واژگان کلیدی: علائم وسواسی جبری، عدم تحمل عدم قطعیت، نوجوانان



Investigating the relationship between components of intolerance of uncertainty and obsessive-compulsive symptoms in adolescents

Narjes Ameri¹

PhD Student, Department of Clinical psychology,
Semnan University, Semnan, Iran
E-mail: n-ameri2020@semnan.ac.ir

Mahmoud Najafi²

Corresponding author: Associate Professor,
Department of Clinical Psychology, Semnan
University, Semnan, Iran
E-mail: m_najafi@semnan.ac.ir

Abstract

Aim: The aim of the present study was to investigate the relationship between components of intolerance of uncertainty and obsessive-compulsive symptoms in adolescents. **Method:** This was a descriptive-correlational study. The statistical population included all adolescents in Shahrood in 2023, from whom 330 people were selected by convenience sampling. In this study, the intolerance of uncertainty questionnaire and the obsessive-compulsive symptoms questionnaire were used. Pearson correlation test was used to analyze the data. **Findings:** The results showed that the components of intolerance of uncertainty, including inability to perform an action, stressfulness of uncertainty, avoidance of unexpected events, and uncertainty about the future, had a positive and significant correlation with obsessive-compulsive symptoms in adolescents. **Conclusion:** Therefore, components of intolerance of uncertainty played an important role in explaining obsessive-compulsive symptoms in adolescents; Overall, the findings of the study showed that components of intolerance of uncertainty can increase obsessive-compulsive symptoms in adolescents. As a result, designing interventions based on improving intolerance of uncertainty is suggested as a basis for reducing obsessive-compulsive symptoms in this group of individuals.

Keywords: Obsessive-compulsive symptoms, intolerance of uncertainty, adolescents



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



مقدمه

اختلال وسواسی جبری^۱ از شایع ترین اختلالات روان شناختی است که در نوجوانان و جوانان شیوع نسبتاً بالایی دارد (جیسوریا، ردی، نیر، رانی، منون، ریواما و تناراسا^۲، ۲۰۱۷). اختلال وسواسی جبری توسط مجموعه‌ای از علائم شناسایی می‌شود که شامل افکار مزاحم، تشریفات، نگرانی و اجبار است. نشانه‌های اختلال وسواسی جبری چهار بعد عمده دارند که شامل وسواس‌های فکری مرتبط با وسواس‌های عملی واریسی^۳، نیاز به تقارن و منظم چیدن اشیاء^۴، وسواس‌های فکری درباره پاکیزگی مرتبط با وسواس‌های عملی شستشو^۵ و احتکار^۶ می‌باشند که از این میان، شستشوی اجباری و ترس از آلودگی از شایع ترین علائم این اختلال هستند (انجمن روانپزشکی آمریکا^۷، ۲۰۱۳). وسواس فکری به صورت تصویری غیرارادی، به ذهن فرد مبتلا هجوم می‌آورد و منجر به بروز اضطراب گسترده‌ای در فرد می‌گردد (آدامز، کلمندی، بریک، گرانر، بادور و پیتنگر^۸، ۲۰۱۸). در نهایت، وسواس یا اجبارهای مکرر باعث ایجاد ناراحتی شدید در فرد می‌شوند و به‌طور معمول در روال عادی زندگی فرد، عملکرد شغلی، فعالیت‌های اجتماعی معمول یا روابط میان فردی تداخل ایجاد می‌کنند (جیسوریا و همکاران، ۲۰۱۷). شیوع اختلال وسواس در بین جمعیت عمومی ۲ تا ۳ درصد تخمین زده شده است و در بین جمعیت بالینی ۱/۸۹ درصد، و در میان جمعیت غیربالینی ۲/۷۷ درصد گزارش شده است (پولیتیس^۹ و همکاران، ۲۰۱۷). اختلال وسواسی جبری، با ظاهر شدن در طی دوره کودکی و اوایل بزرگسالی یک سیر بروز تدریجی دارد و فاصله بین شروع علائم اختلال و جستجوی درمان توسط بیمار ممکن است ۱۰ تا ۱۵ سال تأخیر داشته باشد و در صورت عدم پیگیری و تأخیر درمان روندی رو به نقصان پیدا کند (اوست، هاوون، هانسن و کواله^{۱۰}، ۲۰۱۵). باتوجه به ماهیت ناتوان‌کننده، سن شروع پایین و نرخ شیوع نسبتاً بالای اختلال وسواسی جبری، بررسی عوامل تأثیرگذار در ایجاد و تداوم این اختلال ضروری به نظر می‌رسد.

با وجود اینکه دلایل ابتلا به وسواس و تداوم این اختلال تا حدودی ناشناخته است اما اخیراً، دانش بشری پیشرفت‌هایی را در زمینه علت‌شناسی این اختلال داشته است، از جمله عوامل زیربنایی که در سبب‌شناسی اختلال وسواس مورد توجه و بررسی پژوهشگران قرار گرفته است، متغیر عدم تحمل عدم قطعیت^{۱۱} است (نکونام، بخشی پور و هاشمی، ۱۳۹۳). پژوهش‌های اولیه نشان می‌دهد که ناتوانی در تحمل بلا تکلیفی یکی از ویژگی‌های مبتلایان به اختلال وسواس فکری-جبری است (تولین، آبراموویتز، بریجیدی و فوآ^{۱۲}، ۲۰۰۳). فرگاس و روات^{۱۳} (۲۰۱۰)، براین باورند که عدم تحمل عدم قطعیت می‌تواند بر روی عقاید و جنبه‌هایی از شخصیت فرد تأثیر بگذارد و شخص را مستعد مشکلات روانشناختی از جمله وسواس کند. براساس تحقیقات انجام شده، افراد وسواسی به‌عنوان سازوکاری برای فرار از موقعیت‌های مبهم و محرک‌های تهدیدآمیز و هم‌چنین برای رسیدن به حس کنترل بر محرک‌های آزاردهنده و مزاحم، دست به اعمالی می‌زنند که بلا تکلیفی را ایجاد می‌کند. به گفته ویتال، رابی‌چاد و وودی^{۱۴} (۲۰۱۰)، باورهایی که در افراد وسواسی وجود دارد موجب ارزیابی اشتباه از افکار ناخواسته شده و باعث بروز مشکلاتی برای فرد می‌شود؛ این باورها شامل: اشتغال

- 1 . Obsessive-compulsive Disorder (OCD)
- 2 . Jaisooriya, Reddy, Nair, Rani, Menon, Revamma,... & Thennarasu
- 3 . Checking
- 4 . Ordering
- 5 . Washing
- 6 . Hoarding
- 7 . American Psychiatric Association
- 8 . Adams, Kelmendi, Brake, Gruner, Badour & Pittenger
- 9 . Politis
- 10 . Öst, Havnen, Hansen & Kvale
- 11 . Intolerance of uncertainty
- 12 . Tolin, Abramowitz, Brigidi & Foa
- 13 . Fergus & Rowatt
- 14 . Whittal, Robichaud & Woody



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۳

ذهنی زیاد برای کنترل افکار، اهمیت بیش از حد قائل شدن به افکار، بیش برآوردی از تهدید، کمال گرایی و عدم تحمل عدم قطعیت است. بر مبنای پژوهش ویتال و همکاران (۲۰۱۰)، در افراد مبتلا به وسواس فکری-جبری، تحمل وضعیت بلا تکلیفی بسیار مشکل است ولی می توان با تغییر یا کاهش شدت این باورها و افکار، شدت افکار وسواسی را در افراد مبتلا کاهش داد. در بسیاری از افراد مبتلا به اختلال وسواس فکری-جبری این اعتقاد وجود دارد که باید با قطع و یقین بدانند چیز بدی اتفاق نمی افتاد. بعضی دیگر هم معتقدند که قدرت سازگاری با تغییراتی که غیر قابل پیش بینی هستند را ندارند و تمایل دارند که به آنها گفته شود یقیناً اتفاقات بدی رخ نخواهد داد. همچنین افراد مبتلا به این اختلال معتقدند که اگر تلاش کنند و اقدامات خاصی را با روشی معین انجام دهند، می توانند به قطعیت کامل دست پیدا کنند. در واقع این نوع تفکر، جزئی از سیاست و بینش آنها است. اما حقیقت این است که تلاش زیاد برای کسب یقین، بیشتر باعث شک و تردید شده و در نهایت فرد بیشتر از قبل دچار عدم قطعیت و بلا تکلیفی خواهد شد و توانایی فرد را برای کارکرد مناسب مختل می کند. نتایج پژوهش رحیمیان بوگر، کیان ارثی و تربران (۱۳۹۲)، نشان دادند که عدم تحمل عدم قطعیت در بین مبتلایان به اختلال اضطراب منتشر^۱ و اختلال وسواس فکری-جبری نسبت به افراد سالم بالاتر است و یافته های پژوهش روتج^۲ و همکاران (۲۰۱۵)، نیز بیانگر وجود ارتباط بین شدت عدم تحمل عدم قطعیت با فراوانی رفتارهای وسواسی درمیان مبتلایان به این اختلال بود. باتوجه به آنچه گفته شد و همچنین براساس تحقیقات جنتس و روسیو^۳ (۲۰۱۱)، می توان اینگونه بیان کرد که گذرگاه بالقوه ای که باعث می شود عدم تحمل عدم قطعیت منجر به اختلال وسواس فکری-جبری شود، این است که افرادی که ناتوان در تحمل بلا تکلیفی هستند در موقعیت های مبهم به اطلاعات بیشتری برای تصمیم گیری احتیاج دارند که این امر باعث افزایش اضطراب و پریشانی بیشتری در آنها می شود. بنابراین عدم تحمل عدم قطعیت به مثابه یک نقص شناختی، نقش مهمی در اختلال وسواس فکری-جبری ایفا می کند (ارفعی، بشارت، قلی زاده و حکمتی، ۱۳۹۰).

باتوجه به آنچه اشاره گردید و یافته های تحقیقات صورت گرفته، مشخص می شود عدم تحمل عدم قطعیت همبستگی مثبت معنی داری با علائم وسواسی جبری دارد و یکی از خصوصیات مبتلایان به اختلال وسواسی-جبری است که باعث برآورد اشتباه از موقعیت و در نتیجه اجتناب از رویدادهای آینده و اختلال در کارکرد فرد می شود. باتوجه به توضیحات فوق عدم تحمل عدم قطعیت، نقش مهمی در زمینه سازی و تشدید علائم وسواسی جبری ایفا می کنند و باتوجه به مسائل و مشکلات فراوانی که در حوزه های شغلی و تحصیلی برای افراد مبتلا به وسواس و هم افراد غیر بالینی که تجربه افکار وسواسی دارند، ایجاد می شود، لازم است که تحقیقات گسترده ای در مورد ارتباط این سازه با علائم وسواسی-جبری انجام گیرد. بنابراین سوال اصلی پژوهش حاضر این است که آیا بین مولفه های عدم تحمل عدم قطعیت با علائم وسواسی-جبری در نوجوانان رابطه وجود دارد؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش کلیه نوجوانان شهر شاهرود در سال ۱۴۰۲ بودند. کامری (۱۹۷۳)، به نقل دلاور، (۱۳۹۱) معتقد است که در پژوهش های همبستگی، نمونه با حجم ۱۰۰ نفر ضعیف، ۲۰۰ نفر قابل قبول، ۳۰۰ نفر مناسب، ۵۰۰ نفر خیلی خوب و ۱۰۰۰ نفر عالی است. بنابراین در پژوهش حاضر با توجه به امکان ریزش نمونه ها و همچنین اطمینان بالای یافته ها و تعمیم دهی بهتر، نمونه ای برابر با ۳۶۴ نفر، به روش نمونه گیری دردسترس انتخاب شدند. جهت رعایت نکات اخلاقی پرسشنامه ها بدون نام بودند و پاسخگویی به سوالات اختیاری بود. شرکت کنندگان این اختیار را داشتند که اگر

1. Generalized Anxiety Disorder
2. Rotge
3. Gentes & Ruscio



مایل به ادامه همکاری نبودند از ادامه تکمیل پرسشنامه‌ها انصراف دهند. درنهایت با حذف پرسشنامه‌های مخدوش یا ناقص، ۳۳۰ پرسشنامه تحلیل شد. داده‌ها با استفاده از همبستگی پیرسون^۱ تحلیل شدند.

ابزار

۱-۱ پرسشنامه تجدید نظر شده وسواس فکری-عملی^۲ (OCD-R): این پرسشنامه، یک ابزار خودگزارشی است که دارای ۱۸ گویه می‌باشد و ابزاری جهت ارزیابی نشانگان وسواس در جمعیت بالینی و غیربالینی است که توسط فوا^۳ و همکاران (۲۰۰۲) ساخته شده است. نمره‌گذاری این آزمون بر اساس پرسشنامه پنج گزینه‌ای لیکرت (از هیچوقت تا بیشتر اوقات) تنظیم شده است که هر یک از پاسخ چهار گزینه‌ای به صورت (۰، ۱، ۲، ۳ و ۴) نمره‌گذاری می‌شوند. طیف نمره فرد از صفر تا ۷۲ متغیر خواهد بود و نمره بالاتر بیانگر حضور بیشتر نشانگان وسواس در فرد است. این ابزار دارای شش زیرمقیاس شستشو^۴، وسواس فکری^۵، احتکار^۶، نظم‌دهی^۷، وارسی^۸ و خنثی‌سازی ذهنی^۹ است. فوا و همکاران (۲۰۰۲) همسانی درونی با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۲ و برای خرده مقیاس‌ها بین ۰/۸۱ تا ۰/۹۰ به دست آوردند. همچنین پایایی با روش آزمون-بازآزمون را برای نمرات کل و خرده مقیاس‌ها از ۰/۷۴ تا ۰/۹۱ گزارش کرده‌اند. این پرسشنامه در ایران توسط محمدی و همکاران (۱۳۸۷) هنجاریابی شده است که آلفای کرونباخ برای مقیاس کلی ۰/۸۵ و برای زیرمقیاس‌ها ۰/۵۰ تا ۰/۷۲ به دست آمده است.

۲- آزمون عدم تحمل ابهام^{۱۰}: فریستون^{۱۱} و همکاران (۱۹۹۴) برای نخستین بار، یک ابزار خودسنجی ساختند که مقیاس عدم تحمل ابهام نامگذاری شد. این ابزار، سازه عدم تحمل ابهام را می‌سنجد و دارای ۲۷ آیتام است که با مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای (هرگز، به ندرت، گاهی اوقات، اغلب اوقات، همیشه)، پاسخ داده می‌شود. مقیاس عدم تحمل ابهام چهار خرده مقیاس را دربرمی‌گیرد که عبارت‌اند از پریشانی و آشفتگی در باتکلیفی، ناتوانی در انجام عمل، اجتناب از روخداهای غیرمنتظره منفی، ناعادلانه بودن عدم اطمینان و باتکلیفی درباره آینده. کمترین نمره در این مقیاس ۲۷ و بیشترین آن ۱۳۵ است. در صورتیکه نمره بدست آمده بین ۲۷ تا ۵۴ باشد، میزان عدم تحمل ابهام در فرد در حد پایین در نظر گرفته می‌شود، اگر نمره حساب شده بین ۵۴ تا ۸۱ باشد، میزان عدم تحمل ابهام در فرد در حد متوسط است و چنانچه نمره محاسبه شده از ۸۱ به بالا باشد، میزان عدم تحمل ابهام در فرد در حد بالا خواهد بود. در نسخه فرانسوی اولیه این مقیاس، همسانی درونی ($\alpha=0/91$) و ضریب پایایی بازآزمایی نسبتاً خوبی را نشان داده است. نسخه انگلیسی آن توسط باهر و داگاس (۲۰۰۲)، تهیه و اعتباریابی شده است و ضریب آلفای کرونباخ و ضریب پایایی بازآزمایی آن به ترتیب ۰/۹۴ و ۰/۷۴ به دست آمده است. ضریب همبستگی این مقیاس با پرسشنامه نگرانی ($r=0/60$)، مقیاس افسردگی بک ($r=0/59$) و مقیاس اضطراب بک ($r=0/55$)، در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار به دست آمده است. در ایران نیز این مقیاس به فارسی ترجمه شده و ویژگی‌های روانسنجی آن مطلوب بیان شده است. پایایی آن به روش بازآزمایی ۰/۷۹ گزارش شده و اعتبار صوری خوبی دارد (ابراهیم زاده، ۱۳۸۵).

1. Pearson correlation
2. Obsessive-compulsive Disorder- revision (OCD-R)
3. Foa
4. Washing
5. Obsessing
6. Hoarding
7. Ordering
8. Checking
9. Mental Neutralizing
10. Intolerance of uncertainty Scale (IUS)
11. Feriston



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



یافته‌ها

میانگین سنی شرکت‌کنندگان در مطالعه حاضر ۱۶/۵۳ سال با انحراف معیار ۱/۵۷ و دامنه سنی بین ۱۶ تا ۱۸ سال بود. آماره‌های توصیفی متغیرهای مورد مطالعه در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۵: آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	زیر مقیاس	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
عدم تحمل عدم قطعیت	ناتوانی در انجام عمل	۲۳/۷۵	۷/۳۱	۰/۴۳	-۰/۵۷
	استرس‌آمیز بودن بلا تکلیفی	۲۴/۰۷	۷/۰۳	۰/۲۱	۰/۱۷
	اجتناب از رویداد غیرمنتظره	۱۳/۴۴	۴/۵۷	۰/۱۵	۰/۰۵
	بلا تکلیفی درباره آینده	۱۱/۰۲	۳/۱۴	۰/۰۹	۰/۱۹
	نمره کل عدم تحمل عدم قطعیت	۷۲/۲۸	۱۹/۸۷	-۰/۱۷	-۰/۷۹
علائم وسواسی جبری	-	۱۸/۷۳	۹/۰۸	-۰/۵۸	۰/۱۵

در جدول فوق میانگین و انحراف استاندارد نمرات مربوط به متغیرهای پژوهش ارائه شده است. همچنین در دو ستون دیگر جدول نتایج کجی^۱ و کشیدگی^۲ جهت نرمال بودن داده‌ها آمده است. همانگونه که مشاهده می‌شود شاخص‌های کجی و کشیدگی همه متغیرهای آشکار بین ۲- و ۲ قرار دارد که و حاکی از نرمال بودن توزیع متغیرها و مناسب بودن آن‌ها جهت انجام تحلیل است. جهت بررسی فرضیه پژوهش، آزمون همبستگی پیرسون اجرا شد و چند مفروضه اصلی، شامل داده‌های گمشده^۳، نرمال بودن^۴ و هم خطی چندگانه^۵ بررسی شد. در پژوهش حاضر از روش جایگزینی^۶ داده‌های گمشده با میانگین استفاده شد و جهت بررسی نرمال بودن متغیرها از کجی و کشیدگی متغیرها استفاده گردید. در مجموع مقادیر کجی و کشیدگی مربوط به تمام متغیرهای مشاهده شده، بین ۲+ تا ۲- بود که بیانگر آن است که توزیع هیچ کدام از متغیرهای مشاهده شده، تفاوت معنی‌دار با توزیع نرمال ندارد. همچنین نتایج آزمون کلموگروف-اسمیرنوف^۷ حاکی از توزیع نرمال متغیرها بود ($P > 0/05$). جهت بررسی رابطه بین مولفه‌های عدم تحمل عدم قطعیت (ناتوانی در انجام عمل، استرس‌آمیز بودن بلا تکلیفی، اجتناب از رویداد غیرمنتظره و بلا تکلیفی درباره آینده) با علائم وسواسی جبری در نوجوانان از همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۶: ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱- ناتوانی در انجام عمل	۱					
۲- استرس‌آمیز بودن بلا تکلیفی	۰/۳۲**	۱				
۳- اجتناب از رویداد غیرمنتظره	۰/۱۷**	۰/۵۶**	۱			
۴- بلا تکلیفی درباره آینده	۰/۲۸**	۰/۴۴**	۰/۲۷**	۱		
۵- نمره کل عدم تحمل عدم قطعیت	۰/۸۶**	۰/۸۹**	۰/۸۸**	۰/۹۰**	۱	
۶- علائم وسواسی جبری	۰/۳۱**	۰/۵۹**	۰/۳۰**	۰/۲۳**	۰/۵۳**	۱

** $P < 0/01$

1. Skewness
2. Kurtosis
3. Missing
4. Normality
5. Multicollinearity
6. Replacement
7. Kolmogorov-Smirnov test



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

براساس جدول فوق، بین مولفه‌های عدم تحمل عدم قطعیت شامل ناتوانی در انجام عمل ($r=0/31$ ، $p<0/01$)، استرس‌آمیز بودن بلاتکلیفی ($r=0/59$ ، $p<0/01$)، اجتناب از رویداد غیرمنتظره ($r=0/30$ ، $p<0/01$) و بلاتکلیفی درباره آینده ($r=0/23$ ، $p<0/01$) با علائم وسواسی جبری در نوجوانان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد ($P<0/01$)؛ به نحوی که با افزایش مولفه‌های عدم تحمل عدم قطعیت میزان علائم وسواسی جبری افزایش می‌یابد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه مولفه‌های عدم تحمل عدم قطعیت با علائم وسواسی جبری در نوجوانان انجام گرفت. نتایج حاکی از آن بود که بین مولفه‌های عدم تحمل عدم قطعیت شامل ناتوانی در انجام عمل، استرس‌آمیز بودن بلاتکلیفی، اجتناب از رویداد غیرمنتظره و بلاتکلیفی درباره آینده با علائم وسواسی جبری در نوجوانان رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد که با نتایج پژوهش کنالز و اولاتانجی^۱ (۲۰۲۳)، مارتینز-اسپارزا و همکاران (۲۰۲۲)، اسپرلینگ^۲ (۲۰۲۲)، ویتون و همکاران (۲۰۲۱)، توفولو و همکاران (۲۰۱۴)، علمردانی و همکاران (۱۳۹۶)، نریمانی و همکاران (۱۳۹۳) همسو است. این یافته با تحقیقات قبلی مطابقت داشته و نشان می‌دهد که عدم تحمل عدم قطعیت با علائم وسواسی-جبری ارتباط دارد. بر مبنای نظریات و مدل‌های شناختی در ارتباط با علائم وسواس گفته می‌شود که عدم تحمل عدم قطعیت منجر به ایجاد و تداوم علائم و نشانگان وسواس فکری-جبری می‌شود و اشکال خاصی از باورهای ناکارآمد، زمینه‌ی بروز این علائم را ایجاد می‌کنند (راچمن؛ ۱۹۹۸؛ سالکووسیکس، ۱۹۹۶). شواهد نیز نشانگر رابطه بین عدم تحمل عدم قطعیت و علائم وسواسی-جبری است؛ برای مثال، پژوهش کنالز و همکاران (۲۰۲۲)، نشان می‌دهد عدم تحمل عدم قطعیت منجر به ایجاد علائم وسواسی-جبری می‌شود. بنابراین، افرادی که نمی‌توانند بلاتکلیفی را تحمل کنند، احساس شدید انزجار را همراه با آن تجربه می‌کنند. احساس انزجار غالباً منجر به عواطف منفی و علائم وسواسی-جبری می‌شود. این هیجانات نیز، منجر به احساس نیاز به واریسی وقایع می‌گردد و همچنین رفتارهای آیینی نظیر کنترل‌گری، اجتناب و تشریفات را در پی دارد. چنین رفتارهایی غالباً توسط احساس ناقص بودن و فرار از تحمل وقایع مبهم بروز می‌یابند. افکار مزاحم و مکرری که در نتیجه وقایع مبهم شکل می‌گیرند، به سایر تجربه‌های زندگی که از نظر مفهومی با وقایع مبهم ارتباطی ندارند نیز، تعمیم یافته و شکل و الگوهایی از افکار وسواسی موجود در اختلال وسواس فکری-جبری را به خود می‌گیرند. بنابراین، به نظر می‌رسد که علائم وسواسی، پاسخ رایجی به تجربیات تنش‌زایی است که با عدم تحمل عدم قطعیت همراه بوده است.

درمجموع، افرادی که علائم وسواسی-جبری یا گرایش به بروز علائم آن را داشته باشند، درخصوص رویدادهای مبهمی که رخ داده است، ممکن است احساس تنش کنند یا احساس مسئولیت بیش از حد و افراطی را تجربه کنند که در نهایت، این احساسات را با آمیختن در رفتارها و اعمال اجباری، جبران می‌کنند. مطالعات نیز نشان می‌دهند افرادی که نمی‌توانند بلاتکلیفی را تحمل نمایند، ممکن است در اعمال یا تصمیم‌های خود شک کنند و یا از خودشان بپرسند که آیا سهواً باعث این رویداد شده‌اند و چطور نتوانسته‌اند از رخدادهای بد یا مضر پیشگیری کنند (تولوفو و همکاران، ۲۰۱۴). این چنین رفتارهایی برای کنترل محیط اطراف از طریق هشیاری و افزایش سطح مسئولیت استفاده می‌شود تا فرد بتواند آینده را تحت کنترل خود درآورد و از طریق آن بتواند از ابهام درمورد وقایع پیشگیری کند (اسپرلینگ، ۲۰۲۲). مطابق پژوهش‌های پیشین، وسواس‌ها و اجبارها در اختلال وسواس فکری-جبری، از اضطراب بیشتر فرد پیشگیری می‌کنند و در نهایت به تشدید و تداوم علائم این اختلال کمک می‌کنند؛ بنابراین، احتمال بیشتری وجود دارد



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



دانشگاه محقق اردبیلی

که افراد با علائم وسواسی- جبری، به دنبال قرار گرفتن در معرض وقایع مبهم، عدم تحمل عدم قطعیت را تجربه کنند. لذا، وجود بیش از حد نگرانی و عدم تحمل عدم قطعیت، به عنوان عاملی موثر در ایجاد و تداوم علائم وسواسی- جبری تلقی می شود. جامعه آماری و استفاده از ابزارهای خودگزارشی برای جمع آوری داده ها از جمله محدودیت های پژوهش است. پیشنهاد می شود در پژوهش های آتی این مطالعه در جامعه بالینی و سایر گروه های سنی انجام شود و از مصاحبه بالینی و سایر مقیاس های سنجش متغیرها استفاده شود. همچنین ماهیت همبستگی این پژوهش مانع استنتاج روابط علی می شود؛ لذا پیشنهاد می شود با استفاده از طرح طولی روابط علی بین متغیرها مطالعه شود. علاوه بر این، عدم تحمل عدم قطعیت و مولفه های آن در شکل گیری اختلال وسواسی جبری نقش دارد؛ بنابراین با تمرکز بر این سازه و همچنین آموزش راه های کنترل اضطراب ناشی از آن، می توان در جهت پیشگیری از مشکلات روان شناختی و طراحی و تدوین برنامه های درمانی و مداخلات وسواس در جمعیت نوجوانان گام برداشت. همچنین به منظور کمک به افراد مبتلا به این اختلال برای داشتن زندگی بهتر، نیاز است که این اختلال از جوانب کلی مورد بررسی قرار گیرد و عوامل زمینه ساز آن به خوبی شناخته شود.

منابع

- ارفعی، اصغر؛ بشارت قراملکی، رباب؛ قلی زاده، حسین؛ حکمتی، عیسی (۱۳۹۰). عدم تحمل عدم قطعیت: مقایسه ی بیماران افسرده اساسی با بیماران وسواسی-اجباری. *مجله ی پزشکی دانشگاه علوم پزشکی تبریز*، ۵ (۳۳)، ۱۷-۲۲.
- عامری، نرجس و نجفی، محمود (۱۴۰۰). نقش میانجی پریشانی روان شناختی (استرس، اضطراب و افسردگی) در رابطه بین اجتناب تجربی با علائم وسواس فکری-عملی. *مطالعات روان شناختی*، ۱۷ (۴)، ۳۱-۱۱.
- علیمردانی صومعه، سجاد؛ نریمانی، محمد؛ میکائیلی، نیلوفر و بشرپور، سجاد (۱۳۹۶). مقایسه ی عدم تحمل عدم قطعیت و تنظیم هیجان در افراد مبتلا به اختلال وسواس فکری-عملی و عادی. *مطالعات روان شناختی*، ۱۳ (۲)، ۷۷-۹۴.
- محمدی، ابوالفضل؛ زمانی، رضا؛ فتی، لادن (۱۳۸۷). اعتباریابی نسخه ی فارسی پرسشنامه ی وسواسی اجباری-بازنگری شده در جمعیت دانشجویی. *پژوهش های روان شناختی*، ۱۱ (۲۱)، ۷۸-۶۶.
- نریمانی، محمد؛ آریاپوران، سعید؛ ابوالقاسمی، عباس و احدی، بتول (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش های ذهن آگاهی و تنظیم هیجان بر بهزیستی جسمانی و روان شناختی جانبازان شیمیایی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه (بهبود)*، ۱۵ (۵)، ۳۴۷-۳۵۷.
- نریمانی، محمد؛ علیمردانی صومعه، سجاد؛ میکائیلی، نیلوفر و بشرپور، سجاد (۱۳۹۳). مقایسه ی عدم تحمل عدم قطعیت، تنظیم هیجان و رضامندی زناشویی در افراد مبتلا به اختلال وسواس فکر- عملی و عادی. *مجله روان شناسی بالینی*، ۶ (۴)، ۲۱-۳۲.

References

- Adams, T. G., Kelmendi, B., Brake, C. A., Gruner, P., Badour, C. L., & Pittenger, C. (2018). The role of stress in the pathogenesis and maintenance of obsessive-compulsive disorder. *Chronic Stress*, 2, 1-11. doi.org/10.1177/2470547018758043
- Fergus TA, Wu KD (2010). Is worry a thought control strategy relevant to obsessive-compulsive disorder? *Journal of Anxiety Disorder*, 24(2); 269-274.
- Foa, E. B., Huppert, J. D., Leiberg, S., Langner, R., Kichic, R., Hajcak, G., & Salkovskis, P. M. (2002). The Obsessive-Compulsive Inventory: development and validation of a short version. *Psychological assessment*, 14(4), 485-496.
- Freeston, M. H., Rhéaume, J., Letarte, H., Dugas, M. J., & Ladouceur, R. (1994). Why do people worry? *Personality and individual differences*, 17(6), 791-802.
- Jaisoorya, T. S., Reddy, Y. J., Nair, B. S., Rani, A., Menon, P. G., Revamma, M., ... & Thennarasu, K. (2017). Prevalence and correlates of obsessive-compulsive disorder and subthreshold obsessive-compulsive disorder among college students in Kerala, India. *Indian Journal of Psychiatry*, 59(1), 56.
- Knowles, K., Cotton, W. D., Rudnick, L., Camilo, F., Goedhart, S., Deane, R., & Xaia, B. (2022). The MeerKAT Galaxy Cluster Legacy Survey-I. Survey Overview and Highlights. *Astronomy & Astrophysics*, 657, A56.



- Öst, L. G., Havnen, A., Hansen, B., & Kvale, G. (2015). Cognitive behavioral treatments of obsessive-compulsive disorder. A systematic review and meta-analysis of studies published 1993-2014. *Clinical psychology review*, 40, 156-169.
- Politis, S., Magklara, K., Petrikis, P., Michalis, G., Simos, G., & Skapinakis, P. (2017). Epidemiology and comorbidity of obsessive-compulsive disorder in late adolescence: a cross-sectional study in senior high schools in Greece. *International Journal of psychiatry in clinical practice*, 21(3), 188-194.
- Rottenberg, J., & Gross, J. J. (2007). Emotion and emotion regulation: A map for psychotherapy researchers. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 14(4), 323-328.
- Sperling, A. S., Guerra, V. A., Kennedy, J. A., Yan, Y., Hsu, J. I., Wang, F., ... & Takahashi, K. (2022). Lenalidomide promotes the development of TP53-mutated therapy-related myeloid neoplasms. *Blood, The Journal of the American Society of Hematology*, 140(16), 1753-1763.
- Tolin, D. F., Abramowitz, J. S., Brigidi, B. D., & Foa, E. B. (2003). Intolerance of uncertainty in obsessive-compulsive disorder. *Journal of anxiety disorders*, 17(2), 233-242.
- Whittal, M. L., Robichaud, M., & Woody, S. R. (2010). Cognitive treatment of obsessions: enhancing dissemination with video components. *Cognitive and Behavioral Practice*, 17(1), 1-8.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



فلسفه، دین و علوم شناختی: رویکردی ترکیبی برای مقابله با آسیب‌های روان‌شناختی کودکان در بحران‌ها

امیر محمد شیخی دزکوه

دانشجوی کارشناسی مدیریت بازرگانی، گروه مدیریت، دانشگاه پیام‌نور، دهدشت، ایران.

Sheikhi.Amir.M@gmail.com

یوسف توان

پژوهشگر فلسفه علوم طبیعی و فناوری، دانشگاه جامع امام حسین(ع)، تهران، ایران.

y.tavan@ihu.ac.ir

چکیده

یکی از چالش‌های اساسی در حوزه‌ی آموزش و پرورش، تاب‌آوری کودکان در مواجهه با بحران‌های اجتماعی و روان‌شناختی است. این مقاله با رویکردی مروری و با هدف بررسی و تحلیل نقش ترکیبی آموزش فلسفی، دینی و شناختی در افزایش تاب‌آوری کودکان در شرایط بحرانی تدوین شده است. در همین راستا، تحقیق حاضر به مطالعه و بررسی یافته‌های پژوهش‌های معتبر علمی در زمینه‌ی فلسفه برای کودکان، آموزش دینی و معنوی، و علوم شناختی پرداخته است. روند تحقیق شامل انتخاب نظام‌مند منابع علمی معتبر، بررسی محتوای آن‌ها، و مقایسه‌ی یافته‌های مختلف در حوزه‌ی آموزش و تاب‌آوری کودکان بوده است. در این تحقیق، عمدتاً مطالعات صورت گرفته در دو دهه‌ی اخیر مورد بررسی قرار گرفته و نقش هر یک از رویکردهای آموزشی (فلسفی، دینی و شناختی) در توسعه‌ی مهارت‌های تاب‌آوری، تفکر انتقادی، و مدیریت هیجانات کودکان بررسی شده است. یافته‌های این مطالعه بیانگر آن است که رویکرد ترکیبی آموزشی، نه تنها باعث افزایش توانایی کودکان در حل مسائل و مقابله با چالش‌های روان‌شناختی و اجتماعی می‌شود، بلکه بهبود قابل توجهی در رشد تفکر انتقادی، خودآگاهی، و تنظیم هیجانی آن‌ها ایجاد می‌کند. بررسی تجارب موفق نشان می‌دهد که برنامه‌های آموزشی میان‌رشته‌ای که از آموزش فلسفی، دینی و شناختی بهره می‌برند، تأثیرات قابل ملاحظه‌ای در افزایش تاب‌آوری کودکان دارند. نتایج این تحقیق تأکید می‌کند که برای دستیابی به یک نظام آموزشی کارآمد در مواجهه با بحران‌ها، ترکیب این سه رویکرد آموزشی یک ضرورت است. پیشنهاد می‌شود که سیاست‌گذاران آموزشی از مدل‌های ترکیبی بهره‌برداری کرده و تحقیقات بیشتری در زمینه‌ی تأثیرات بلندمدت این شیوه‌های آموزشی بر تاب‌آوری کودکان انجام شود.

واژگان کلیدی: آسیب‌های روان‌شناختی، بحران‌های کودکان، دین، علوم شناختی، فلسفه.



Philosophy, religion, and cognitive science: A hybrid approach to dealing with children's psychological trauma in crises

AmirMohammad SheikhiDezkuh¹

Affiliation : Bachelor of Business Administration,
Department of Management, Payam Noor
University, Dehdasht, Iran.
Sheikhi.Amir.M@gmail.com

AmirMohammad SheikhiDezkuh³

Affiliation : Bachelor of Business Administration,
Department of Management, Payam Noor
University, Dehdasht, Iran.
Sheikhi.Amir.M@gmail.com

Yousef Tavan²

Affiliation : Researcher of Philosophy of Natural
Sciences and Technology,
Imam Hossein (AS) University, Tehran, Iran.
y.tavan@ihu.ac.ir

Yousef Tavan⁴

Affiliation : Researcher of Philosophy of Natural
Sciences and Technology,
Imam Hossein (AS) University, Tehran, Iran.
y.tavan@ihu.ac.ir

Abstract

One of the fundamental challenges in the field of education is the resilience of children in the face of social and psychological crises. This article has been written with a review approach and aims to examine and analyze the combined role of philosophical, religious, and cognitive education in increasing children's resilience in crisis situations. In this regard, the present study has studied and reviewed the findings of reputable scientific research in the fields of philosophy for children, religious and spiritual education, and cognitive sciences. The research process has included the systematic selection of reputable scientific sources, examining their content, and comparing different findings in the field of children's education and resilience. In this study, mainly studies conducted in the last two decades have been reviewed and the role of each educational approach (philosophical, religious, and cognitive) in developing children's resilience skills, critical thinking, and emotion management has been examined. The findings of this study indicate that a blended educational approach not only increases children's ability to solve problems and deal with psychological and social challenges, but also significantly improves their critical thinking, self-awareness, and emotional regulation. A review of successful experiences shows that interdisciplinary educational programs that benefit from philosophical, religious, and cognitive education have significant effects on increasing children's resilience. The results of this study emphasize that in order to achieve an effective education system in the face of crises, combining these three educational approaches is a necessity. It is suggested that educational policymakers utilize blended models and conduct more research on the long-term effects of these educational methods on children's resilience.

Keywords: Childhood crises, Cognitive science, philosophy, Psychological trauma, religion.





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



مقدمه

در سال‌های اخیر، رفاه و سلامت روان کودکان و نوجوانان در زمان بحران‌ها بسیار مورد توجه بوده است. بحران‌هایی مانند بلایای طبیعی، همه‌گیری‌ها و درگیری‌های اجتماعی تأثیرات قابل توجهی بر سلامت روانی جمعیت‌های جوان داشته و نیازمند مکانیزم‌های تاب‌آوری مؤثری اند که آسیب‌های روان‌شناختی بلندمدت را بکاهند (Masten & Obradović, 2008). در حالی که رویکردهای روان‌شناختی در مدیریت این چالش‌ها مؤثر بوده‌اند (Beck, Emery, & Greenberg, 1985)، ترکیب فلسفه، دین و علوم شناختی یک چارچوب چندبعدی منحصربه‌فرد برای تقویت تاب‌آوری در کودکان ارائه می‌دهد (Thagard, 2005).

تحقیقات در زمینه فلسفه برای کودکان (P4C)^۱ نشان می‌دهد که تفکر انتقادی و استدلال اخلاقی نقش مهمی در تنظیم هیجانات و تقویت مهارت‌های حل مسئله ایفا می‌کنند (Lipman, 2004). علاوه بر این، اعمال دینی و معنوی، حمایت عاطفی، انسجام اجتماعی و حس هدفمندی را فراهم می‌کنند که در مدیریت بحران‌ها حیاتی هستند (Koenig, 2009). از سوی دیگر، علوم شناختی پایه علمی برای درک فرآیندهای ذهنی و توسعه مداخلاتی که به نیازهای منحصربه‌فرد کودکان پاسخ می‌دهند، فراهم می‌کنند (Goldberg & Bilder, 2010).

پایه‌های تاریخی این موضوع به اوایل قرن بیستم بازمی‌گردد، زمانی که فیلسوفانی مانند جان دیویی (۱۹۱۶) اهمیت یادگیری تجربی و تفکر انتقادی در آموزش را برجسته کردند (Dewey, 1916). در نیمه قرن بیستم، ویکتور فرانکل با کار خود بر روی معنادرمانی، نقش معنا و معنویت در غلبه بر مشکلات روان‌شناختی را مورد تأکید قرار داد (Frankl, 1959). در دهه ۱۹۸۰، علوم شناختی به عنوان یک حوزه کلیدی ظهور کرد و کارهای بنیادینی توسط بک و همکاران (۱۹۸۵) در چارچوب‌های شناختی-رفتاری برای مدیریت سلامت روان انجام شد (Beck, Emery, & Greenberg, 1985). در قرن بیست و یکم، محققانی مانند لیپمن (۲۰۰۳) و کوئینگ (۲۰۰۹) این ایده‌ها را با ادغام تحقیقات فلسفی و اعمال معنوی در محیط‌های آموزشی و روان‌شناختی گسترش دادند و راهبردهای نوینی برای تقویت تاب‌آوری در کودکان ارائه کردند (Lipman, 2003; Koenig, 2009).

این مطالعه با هدف بررسی نقش ترکیبی فلسفه، دین و علوم شناختی در تقویت تاب‌آوری کودکان در مواجهه با آسیب‌های روان‌شناختی در زمان بحران‌ها و پاسخ به پرسش (آیا و چگونه این سه رویکرد می‌توانند تاب‌آوری کودکان را تقویت کنند؟) صورت گرفته و تلاش دارد تا با ادغام بینش‌های این حوزه‌ها، چارچوب جامعی برای پاسخ به نیازهای پیچیده کودکان و نوجوانان در محیط‌های چالش‌برانگیز ارائه دهد.

پیشینه تحقیق

تحولات تاریخی در زمینه تاب‌آوری، آموزش فلسفی و نقش دین در سلامت روانی بیش از یک قرن را در بر گرفته و از کارهای بنیان‌گذارانه در نظریه‌های آموزشی و روان‌شناختی آغاز شده است. جان دیویی (۱۹۱۶) مفهوم یادگیری تجربی و تفکر انتقادی را به عنوان جنبه‌های اساسی آموزش معرفی کرد. وی تأکید داشت که آموزش، علاوه بر تجهیز افراد به دانش، باید توانایی تفکر انتقادی و سازگاری با چالش‌های اجتماعی را نیز در آن‌ها پرورش دهد. کار دیویی بنیانی برای درک پتانسیل تحول‌آفرین تفکر فلسفی در رشد فردی و اجتماعی ایجاد کرد (Dewey, 1916).

به‌طور هم‌زمان، ویکتور فرانکل در اثر برجسته خود در زمینه معنادرمانی، اهمیت وجودی معناجویی را، به‌ویژه در دوران بحران، مورد تأکید قرار داد. فرانکل، با استفاده از تجارب خود در دوران جنگ جهانی دوم، نشان داد که چگونه حس هدفمندی و تاب‌آوری معنوی



می تواند به افراد در غلبه بر پریشانی های روان شناختی عمیق کمک کند (Frankl, 1959). نظریات او را می توان به عنوان یک سنگ بنای اساسی برای ادغام رویکردهای فلسفی و معنوی در مداخلات سلامت روانی مطرح کرد.

در اواسط قرن بیستم، ظهور روان شناسی شناختی تغییر قابل توجهی را در درک رفتار انسانی ایجاد کرد. آلبرت ایس و آرون بک، به ترتیب با توسعه رفتاردرمانی عقلانی-هیجانی (REBT¹) و درمان شناختی-رفتاری (CBT²)، چارچوب هایی را برای مقابله با پریشانی روان شناختی از طریق بازسازی شناختی معرفی کردند. بک و همکارانش (۱۹۸۵) نقش الگوهای فکری در سلامت روانی را برجسته کرده و بر پتانسیل تکنیک های شناختی در تقویت تاب آوری تأکید داشتند (Beck, Emery, & Greenberg, 1985).

در اواخر قرن بیستم، متیو لیپمن ایده "فلسفه برای کودکان" (P4C) را گسترش داد و بر اهمیت تفکر انتقادی و خلاقانه در آموزش تأکید کرد. لیپمن معتقد بود که آموزش فلسفه به کودکان، تنظیم هیجانی، استدلال اخلاقی و مهارت های حل مسئله را تقویت می کند، که همگی در هنگام مواجهه با بحران ها ضروری هستند (Lipman, 2003). این رویکرد به دلیل ارزش آن در توسعهی همه جانبهی کودکان مورد توجه قرار گرفت.

به طور هم زمان، پیشرفت های علوم شناختی بینش های تجربی دربارهی سازوکارهای زیربنایی تفکر و رفتار ارائه کرد. تاگارد (۲۰۰۵) تعاملات بین فلسفه و علوم شناختی را مورد بررسی قرار داد و پیشنهاد کرد که تحقیق فلسفی می تواند انعطاف پذیری شناختی و تاب آوری را افزایش دهد. این یافته ها پایه نظری لازم را برای ترکیب رویکردهای فلسفی و علمی در جهت مقابله با چالش های روان شناختی فراهم کردند (Thagard, 2005).

از دیگر سو کونینگ (۲۰۰۹) در پژوهشی جامع، تأثیرات محافظتی اعمال دینی را از جمله تقویت حمایت اجتماعی، افزایش حس هدفمندی، و فراهم کردن راهکارهای مقابله ای در شرایط بحران بررسی کرد. این یافته ها نشان دادند که معنویت چگونه می تواند به عنوان یک مکمل برای مداخلات روان شناختی و آموزشی عمل کرده و در ارتقای سلامت روانی موثر باشد (Koenig, 2009).

در سال های اخیر، تحقیقات بین رشته ای بر اثرات ترکیبی فلسفه، دین و علوم شناختی در تاب آوری کودکان متمرکز شده اند. گلدبرگ و بیلدر (۲۰۱۰) سازوکارهای عصب شناختی مرتبط با تفکر انطباقی را بررسی کردند و شواهدی ارائه دادند که نشان می دهد چگونه تمرین های فلسفی و معنوی بر عملکرد مغز تأثیر می گذارند (Goldberg & Bilder, 2010). علاوه بر این، مستن و ابرادوویک (۲۰۰۸) تاب آوری را به عنوان یک فرآیند تحولی بررسی کردند و بر اهمیت ترکیب منابع روان شناختی، فلسفی و اجتماعی در حمایت از کودکان در شرایط بحرانی تأکید داشتند (Masten & Obradović, 2008).

علی رغم پیشرفت های قابل توجه، همچنان خلأهایی در درک اثرات هم افزای این حوزه ها وجود دارد. مطالعات موجود اغلب بر رویکردهای فردی همچون آموزش فلسفی یا تکنیک های شناختی تمرکز دارند، بدون آنکه به طور جامع بررسی کنند که چگونه این چارچوب ها می توانند برای پاسخ گویی به نیازهای پیچیده ی کودکان در شرایط بحران یکپارچه شوند. این مقاله تلاش دارد این شکاف ها را پر کند و مروری جامع بر نقش ترکیبی فلسفه، دین و علوم شناختی در تقویت تاب آوری ارائه دهد.

روش شناسی

این تحقیق یک مطالعه ی مروری نظام مند بوده که با هدف بررسی و تحلیل تأثیر ترکیبی آموزش فلسفی، دینی و شناختی بر تاب آوری کودکان در بحران ها صورت گرفته است. در این راستا، با استفاده از رویکرد کیفی و روش تحلیل محتوای اسنادی، منابع معتبر علمی شامل مقالات پژوهشی، کتاب ها و گزارشات بین المللی مورد بررسی قرار گرفته اند.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



نوع مطالعه و رویکرد تحقیقاتی

این مقاله از نوع مروری (Review Article) بوده و بر اساس تحلیل نظام‌مند مطالعات پیشین در حوزه‌های مرتبط با فلسفه برای کودکان (P4C)، علوم شناختی، تاب‌آوری روان‌شناختی و آموزش دینی و معنوی طراحی شده است. روش تحقیق تحلیلی-استنتاجی بوده و داده‌ها از طریق مرور منابع معتبر علمی گردآوری شده‌اند.

معیارهای انتخاب منابع

در این مطالعه، منابع علمی معتبر و نمایه‌شده در پایگاه‌های ISI، ISC، اسکوپوس (Scopus)، پاب‌مد (PubMed) و ساینس‌دایرکت (ScienceDirect) و همچنین برخی اسناد سیاست‌گذاری آموزشی، از جمله برنامه‌ی هفتم توسعه ایران مورد استفاده قرار گرفته‌اند. معیارهای انتخاب منابع عبارت‌اند از:

- مرتبط بودن با موضوع تحقیق: مطالعاتی که به بررسی نقش آموزش فلسفی، دینی و شناختی در تاب‌آوری کودکان پرداخته‌اند.
- اعتبار علمی: مقالات منتشرشده در ژورنال‌های معتبر علمی و کتب منتشرشده توسط ناشران علمی بین‌المللی.
- بازه زمانی: اولویت با مطالعات منتشرشده در دو دهه‌ی اخیر (۲۰۰۳-۲۰۲۴) بوده است، اما برخی منابع بنیادی و نظری قدیمی‌تر نیز در صورت لزوم مورد استفاده قرار گرفته‌اند.
- نوع مطالعه: مقالات مروری، مطالعات تجربی، فراتحلیل‌ها و گزارش‌های بین‌المللی که به ابعاد مختلف آموزش و تاب‌آوری کودکان پرداخته‌اند.

روش گردآوری و تحلیل داده‌ها

جهت جمع‌آوری داده‌ها، جستجوی نظام‌مند در پایگاه‌های داده‌ی علمی با استفاده از کلیدواژه‌های اصلی و ترکیبی انجام شده است. برخی از کلیدواژه‌های مورد استفاده شامل:

Philosophy for Children (P4C), Cognitive Sciences, Psychological Resilience, Spiritual Education, Crisis Management in Children, Critical Thinking in Education

فلسفه برای کودکان، علوم شناختی، تاب‌آوری روان‌شناختی، آموزش معنوی، مدیریت بحران در کودکان، تفکر انتقادی در آموزش. فرآیند تحلیل داده‌ها شامل طبقه‌بندی، مقایسه و استخراج الگوهای مشترک و نقاط افتراق در یافته‌های مطالعات مختلف بوده؛ همچنین، جهت مقایسه‌ی نتایج این مطالعه با تحقیقات پیشین، یافته‌های کلیدی با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی (Qualitative Content Analysis) مورد بررسی قرار گرفتند.

اعتبارسنجی و کنترل کیفیت

برای افزایش دقت و اعتبار نتایج، معیارهای ارزیابی کیفیت مقالات علمی از جمله سیستم PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) در انتخاب منابع رعایت شده است. همچنین، یافته‌های این مطالعه با مدل‌های نظری معتبر و مطالعات موردی بین‌المللی تطبیق داده شده‌اند تا از قابلیت تعمیم‌پذیری نتایج اطمینان حاصل شود.

محدودیت‌های روش‌شناسی

با وجود رعایت معیارهای علمی در گردآوری و بررسی داده‌ها، این مقاله با برخی محدودیت‌های مطالعات مروری مواجه است: عدم امکان تحلیل تجربی مستقیم: این مطالعه بر تحلیل اسنادی و مرور منابع علمی متکی بوده و فاقد داده‌های تجربی یا آزمایشگاهی مستقیم است.

تفاوت‌های فرهنگی و بافت اجتماعی: برخی یافته‌های مطالعات بین‌المللی ممکن است به دلیل تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی، قابلیت تعمیم کامل به بافت‌های مختلف، از جمله ایران، را نداشته باشند.



چالش‌های در دسترس بودن منابع: برخی مطالعات کلیدی به دلیل محدودیت‌های دسترسی به مقالات نمایه‌شده در پایگاه‌های علمی ممکن است مورد بررسی قرار نگرفته باشند.

این مطالعه با استفاده از رویکرد مرور نظام‌مند و تحلیل محتوای کیفی، تلاش داشته نقش ادغام آموزش فلسفی، دینی و شناختی در تاب‌آوری کودکان را مورد بررسی قرار دهد. با توجه به روش دقیق انتخاب منابع و تطبیق یافته‌ها با مطالعات معتبر بین‌المللی، این مطالعه می‌تواند به‌عنوان مبنایی برای توسعه‌ی سیاست‌های آموزشی و طراحی برنامه‌های آموزشی میان‌رشته‌ای در آینده مورد استفاده قرار گیرد.

یافته‌ها

فلسفه و دین: ابزارهایی برای تاب‌آوری

نقش فلسفه

فلسفه، به‌عنوان دانشی که تفکر انتقادی و استدلال منطقی را تقویت می‌کند، از دیرباز به‌عنوان ابزاری برای افزایش تاب‌آوری روان‌شناختی شناخته شده است. اپیکتتوس استدلال می‌کرد که رنج انسان‌ها نه از رویدادهای بیرونی، بلکه از تفسیر آن‌ها ناشی می‌شود؛ دیدگاهی که شباهت زیادی به رویکردهای شناختی-رفتاری در روان‌شناسی معاصر دارد (Epictetus, trans.1995).

در آموزش مدرن، متیو لیپمن پیشگام جنبش «فلسفه برای کودکان» (P4C) بود و بر نقش بحث‌های فلسفی در تقویت انعطاف‌پذیری شناختی، هوش هیجانی و استدلال اخلاقی تأکید داشت. لیپمن معتقد بود که مشارکت کودکان در گفت‌وگوهای فلسفی، مهارت‌های تفکر انتقادی آن‌ها را بهبود بخشیده و توانایی آن‌ها را در مدیریت چالش‌های اجتماعی و هیجانی افزایش می‌دهد (Lipman, 2003). مطالعات اخیر نشان داده‌اند که تحقیق فلسفی نه تنها مهارت‌های استدلال را تقویت می‌کند، بلکه به تنظیم هیجانات و افزایش تاب‌آوری کودکان در برابر ناملازمات کمک می‌کند (Daniel & Auriac, 2011).

علاوه بر این، پیوند میان تفکر فلسفی و علوم شناختی شواهد تجربی بیشتری در حمایت از نقش فلسفه در تقویت تاب‌آوری ارائه کرده است. پل تاگارد (۲۰۰۵) به بررسی مکانیسم‌های شناختی در تفکر فلسفی پرداخت و نشان داد که درگیری با مباحث فلسفی ساختارمند، انعطاف‌پذیری عصبی و سازگاری شناختی را بهبود می‌بخشد، که هر دو عامل در مقابله با بحران‌ها حیاتی هستند (Thagard, 2005). این یافته‌ها با پژوهش‌های حوزه عصب‌آموزش همخوانی دارد که نشان داده‌اند تأملات فلسفی، نواحی قشر جلوی مغز را که مسئول حل مسئله و تنظیم هیجانی هستند، فعال می‌کند (Goldberg & Bilder, 2010).

فلسفه همچنین چارچوب‌های اخلاقی ارائه می‌دهد که به افراد کمک می‌کند تا معنایی برای رنج و سختی‌های خود بیابند. فیلسوفان اگزیستانسیالیست مانند ژان پل سارتر و آلبر کامو استدلال کرده‌اند که معنا از طریق انتخاب‌های شخصی و تعهدات فردی ساخته می‌شود؛ دیدگاهی که در معنادرمانی ویکتور فرانکل (۱۹۵۹) نیز بازتاب یافته است. فرانکل معتقد بود که یافتن معنا در زندگی، ابزاری مؤثر برای غلبه بر آسیب‌های روان‌شناختی است و این ایده اساس بسیاری از مداخلات درمانی مدرن برای تقویت تاب‌آوری را تشکیل داده است (Frankl, 1959).

نقش دین و معنویت

دین و معنویت از دیرباز به‌عنوان منابع مهمی برای تقویت تاب‌آوری روان‌شناختی شناخته شده‌اند. مطالعات متعددی نشان داده‌اند که باورهای دینی می‌توانند از طریق ایجاد معنا، حمایت اجتماعی و تنظیم هیجانات، توانایی افراد را در مقابله با ناملازمات افزایش دهند (Koenig, 2009).

یکی از مهم‌ترین جنبه‌های دین در تاب‌آوری، ارائه یک جهان‌بینی منسجم است. ادیان مختلف چارچوب‌هایی ارائه می‌دهند که رنج



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۹۵

را به عنوان بخشی از یک مسیر معنوی یا آزمون برای رشد در نظر می گیرند. پژوهش ها نشان داده اند که افرادی که مشکلات خود را در چارچوب باورهای دینی معنا می کنند، در مقایسه با افرادی که چنین رویکردی ندارند، از سطوح بالاتری از تاب آوری برخوردارند (Pargament, 1997).

علاوه بر باورهای دینی، مناسک مذهبی مانند دعا، مدیتیشن و شرکت در اجتماعات دینی نیز در افزایش ثبات روان شناختی نقش دارند. پژوهش های بنسون و استارک (۲۰۰۴) نشان داده اند که دعا و مدیتیشن نه تنها استرس را کاهش می دهند، بلکه نواحی مغزی مرتبط با تنظیم هیجان و خودآگاهی را فعال می کنند. تحقیقات عصب شناختی نیز تأیید کرده اند که تمرین های معنوی مبتنی بر ذهن آگاهی می توانند به افزایش اتصال عصبی در نواحی مغز که مسئول تاب آوری و مقابله با بحران هستند، کمک کنند (Davidson & McEwen, 2012).

یکی دیگر از جنبه های مهم تاب آوری دینی، حمایت اجتماعی است. جوامع مذهبی معمولاً شبکه ای از حمایت های عاطفی و مادی را برای افراد فراهم می کنند که در مواجهه با بحران ها نقش مهمی ایفا می کند. پژوهش های الیسون و لوین (۱۹۹۸) نشان داده اند که افرادی که در اجتماعات مذهبی فعال هستند، سطح کمتری از افسردگی و اضطراب را تجربه می کنند و این اثر تا حد زیادی ناشی از انسجام اجتماعی و مکانیزم های مقابله جمعی است (Ellison & Levin, 1998).

از منظر رشد روان شناختی، آموزش دینی به پرورش فضیلت هایی مانند صبر، شکرگزاری و بخشش کمک می کند که همگی با افزایش تاب آوری روان شناختی مرتبط هستند. امونز (۲۰۰۵) بر نقش شکرگزاری در سلامت روان تأکید کرده و استدلال می کند که سنت های معنوی که بر تمرین شکرگزاری تأکید دارند، در بلندمدت موجب افزایش تاب آوری هیجانی می شوند (Emmons, 2005). همچنین، وورتینگتون و شرر (۲۰۰۴) نشان داده اند که آموزه های دینی در مورد بخشش می توانند علائم مرتبط با استرس را کاهش داده و روند بهبودی روانی را تسریع کنند (Worthington & Scherer, 2004).

پژوهش های میان رشته ای اخیر به بررسی رابطه بین باورهای دینی، علوم شناختی و تاب آوری روان شناختی پرداخته اند. نیوبرگ والدمن (۲۰۱۶) با استفاده از تصویربرداری عصبی نشان داده اند که تجربیات معنوی نواحی مغزی مرتبط با تنظیم هیجان و استدلال سازگاران را فعال می کنند. این یافته ها نشان می دهند که مشارکت دینی و معنوی نه تنها راهبردهای مقابله ای بیرونی را ارائه می دهد، بلکه فرایندهای شناختی و هیجانی را به گونه ای بازسازی می کند که به افزایش تاب آوری کمک می کند (Newberg & Waldman, 2016).

با وجود مزایای دین در تاب آوری، باید به محدودیت های آن نیز توجه داشت. برخی از انواع مقابله دینی، مانند نگاه جبرگرایانه یا برداشت های تبیینی از رنج، ممکن است آسیب های روان شناختی را تشدید کنند. پژوهش های پارگامنت و همکاران (۲۰۰۵) تفاوت میان مقابله دینی مثبت (مانند جستجوی حمایت معنوی و بازنگری مثبت در سختی ها) و مقابله دینی منفی (مانند درک مشکلات به عنوان مجازات الهی) را مورد بررسی قرار داده و بر اهمیت مشارکت سازنده در فرایندهای معنوی برای تقویت تاب آوری تأکید کرده اند (Pargament, Koenig & Perez, 2005).

علوم شناختی: حمایت علمی از تاب آوری

نظریه های مرتبط با علوم شناختی

علوم شناختی به عنوان یک حوزه میان رشته ای، مشتمل بر روان شناسی شناختی، علوم اعصاب، هوش مصنوعی، زبان شناسی و فلسفه ذهن بوده که به بررسی نحوه پردازش اطلاعات، تصمیم گیری و سازگاری ذهن انسان در شرایط مختلف می پردازد. یکی از مهم ترین



نظریه‌های مرتبط با تاب‌آوری در این حوزه، نظریه انعطاف‌پذیری شناختی بوده که نشان می‌دهد توانایی تغییر الگوهای فکری در پاسخ به چالش‌های جدید، نقشی کلیدی در افزایش تاب‌آوری دارد (Diamond, 2013).

نظریه بار شناختی (Cognitive Load Theory) نیز یکی از مدل‌های تأثیرگذار در درک فرآیندهای شناختی در مواجهه با بحران‌ها است. این نظریه پیشنهاد می‌کند که منابع شناختی انسان محدود هستند و در شرایط استرس‌زا، افزایش حجم اطلاعات پردازشی می‌تواند منجر به کاهش عملکرد شناختی شود (Sweller, Ayres & Kalyuga, 2011). از این رو، افرادی که از مهارت‌های مدیریت شناختی بالاتری برخوردارند، در موقعیت‌های بحرانی تصمیمات مؤثرتری می‌گیرند و استرس کمتری تجربه می‌کنند.

نظریه پردازش اطلاعات هیجانی (Emotion Processing Theory) نیز در بررسی تأثیر شناخت بر تاب‌آوری مورد توجه قرار گرفته است. این نظریه بیان می‌کند که مغز انسان برای پردازش تجارب هیجانی، با استفاده از سیستم‌های خاصی، به یکپارچه‌سازی هیجان و شناخت کمک می‌کند. افرادی که توانایی بالاتری در پردازش هیجانی دارند، می‌توانند به شکل بهتری بر احساسات منفی خود غلبه کرده و در شرایط دشوار، استراتژی‌های سازگارانه‌تری اتخاذ کنند (Foa, Huppert, & Cahill, 2007).

از دیدگاه علوم اعصاب شناختی، نظریه شبکه‌های مغزی (Neural Networks Theory) تأکید دارد که تاب‌آوری تا حد زیادی به عملکرد نواحی خاصی از مغز، مانند قشر پیش‌پیشانی و سیستم لیمبیک، بستگی دارد. این نواحی در تنظیم هیجان، حل مسئله و تصمیم‌گیری نقش دارند و مطالعات تصویربرداری عصبی نشان داده‌اند که فعالیت بیشتر در این نواحی می‌تواند با افزایش تاب‌آوری مرتبط باشد (Davidson & McEwen, 2012).

همچنین، مدل ذهن‌آگاهی شناختی (Cognitive Mindfulness Model) تأکید دارد که تمرکز بر لحظه حال و کاهش واکنش‌های خودکار به استرس می‌تواند منجر به افزایش تاب‌آوری شود. مطالعات نشان داده‌اند که تمرین‌های ذهن‌آگاهی می‌توانند مدارهای عصبی مرتبط با تنظیم هیجان را تقویت کرده و توانایی فرد را در مواجهه با بحران‌ها بهبود بخشند (Zeidan et al., 2010).

کاربرد علوم شناختی در بحران‌ها

یافته‌های علوم شناختی در حوزه تاب‌آوری، در برنامه‌ریزی آموزشی و درمانی افراد در معرض بحران‌های اجتماعی و روان‌شناختی مورد استفاده قرار گرفته‌اند. برای مثال، آموزش مهارت‌های شناختی-رفتاری به کودکان و نوجوانان در محیط‌های آموزشی، به آن‌ها در جهت داشتن واکنش‌های انعطاف‌پذیرتر در برابر تنش‌های اجتماعی و مشکلات خانوادگی کمک می‌کند (Beck, 2011).

یکی از کاربردهای مهم علوم شناختی در شرایط بحرانی، استفاده از مدل‌های پردازش هیجانی برای کاهش تأثیرات منفی استرس و تروما است. به عنوان نمونه، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بازسازی شناختی (Cognitive Restructuring) می‌تواند به افرادی که در شرایط جنگ یا بلایای طبیعی قرار گرفته‌اند، کمک کند تا رویدادهای منفی را از دیدگاه متفاوتی پردازش کرده و احساس کنترل بیشتری بر شرایط خود داشته باشند (Meichenbaum, 2007).

در حوزه روان‌شناسی بالینی، درمان‌های مبتنی بر علوم شناختی مانند درمان شناختی مبتنی بر ذهن‌آگاهی (Mindfulness-Based Cognitive Therapy) به طور گسترده برای کمک به افرادی که دچار اضطراب و افسردگی پس از بحران شده‌اند، استفاده می‌شود. این روش ترکیبی از تمرین‌های شناختی و مدیتیشن است که به افراد کمک می‌کند افکار منفی خود را مدیریت کرده و واکنش‌های هیجانی خود را کنترل کنند (Sega, Williams & Teasdale, 2018).

همچنین، فناوری‌های مبتنی بر علوم شناختی در توسعه ابزارهای آموزشی برای افزایش تاب‌آوری در کودکان و نوجوانان مورد استفاده قرار گرفته‌اند. برای مثال، نرم‌افزارهای آموزش شناختی متمرکز بر بهبود حافظه کاری (Working Memory) و کنترل اجرایی (Executive Control)، می‌توانند در مدیریت استرس و افزایش توانایی حل مسئله به کودکان کمک کنند (Klingberg, 2010).



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

از منظر علوم اعصاب، مداخلات شناختی مبتنی بر نوروفیدبک (Neurofeedback) نیز به عنوان روشی نوین در بهبود تاب آوری مورد توجه قرار گرفته است. این روش با استفاده از تکنیک‌های تصویربرداری عصبی، به افراد آموزش می‌دهد که چگونه با تغییر الگوهای فعالیت مغزی، واکنش‌های شناختی خود را در مواجهه با استرس مدیریت کنند (Thompson & Thompson, 2016).

بحران‌ها و تاب آوری کودکان

بحران‌های اجتماعی و روان‌شناختی

کودکان و نوجوانان به دلیل حساسیت روان‌شناختی و وابستگی شدید به محیط اجتماعی، به طور ویژه‌ای در برابر بحران‌های اجتماعی و روان‌شناختی آسیب‌پذیر هستند. این بحران‌ها می‌توانند شامل جنگ، بلایای طبیعی، فقر، بی‌خانمانی، خشونت، آزار و اذیت، بحران‌های خانوادگی و جدایی والدین باشند (Masten, 2014). تحقیقات نشان داده‌اند که کودکان در شرایط بحرانی، اغلب سطوح بالایی از استرس، اضطراب، افسردگی و مشکلات رفتاری را تجربه می‌کنند که می‌تواند بر رشد شناختی، هیجانی و اجتماعی آن‌ها تأثیر منفی بگذارد (Cicchetti, & Rogosch, 2002).

در مطالعات مربوط به تروماهای دوران کودکی، محققان دریافته‌اند که مواجهه طولانی‌مدت با استرس‌های مزمن می‌تواند منجر به اختلال در عملکرد سیستم عصبی و افزایش خطر بروز اختلالات روان‌شناختی شود. به عنوان مثال، نظریه استرس سمی بیان می‌کند که استرس مزمن بدون حمایت کافی از سوی محیط، می‌تواند عملکرد مدارهای عصبی مرتبط با تنظیم هیجان را مختل کند و منجر به مشکلاتی مانند پرخاشگری، اضطراب و اختلال در عملکرد تحصیلی شود (Shonkoff et al., 2012). علاوه بر این، بحران‌های اجتماعی نظیر جنگ و مهاجرت می‌توانند باعث اختلال در دلبستگی (Attachment Disruption) و کاهش احساس امنیت در کودکان شوند. کودکانی که تجربه جابه‌جایی‌های مکرر دارند یا خانواده‌هایشان دچار بی‌ثباتی اقتصادی هستند، معمولاً مشکلات بیشتری در سازگاری اجتماعی و هیجانی نشان می‌دهند (Fazel et al., 2012). مطالعات روی کودکانی که در مناطق جنگ‌زده زندگی کرده‌اند، نشان داده است که این کودکان در مقایسه با سایرین، سطوح بالاتری از اختلالات اضطرابی و استرس پس از سانحه (PTSD) را تجربه می‌کنند (Betancourt et al., 2013). در همین راستا، بحران‌های خانوادگی، مانند طلاق یا مرگ یکی از والدین، می‌توانند اثرات عمیقی بر تاب آوری کودکان داشته باشند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که کودکانی که از حمایت اجتماعی و خانوادگی قوی برخوردار نیستند، در مواجهه با این چالش‌ها احتمال بیشتری برای تجربه افسردگی و اضطراب دارند (Amato, 2000).

نیاز به رویکرد ترکیبی

با توجه به پیچیدگی بحران‌های اجتماعی و روان‌شناختی، پژوهشگران تأکید دارند که یک رویکرد تک‌بعدی برای حمایت از کودکان کافی نیست. برای بهبود تاب آوری آن‌ها، باید از یک رویکرد ترکیبی استفاده شود که شامل عوامل شناختی، هیجانی، اجتماعی، فرهنگی و معنوی باشد (Ungar, 2011).

مدل زیستی-روانی-اجتماعی (Bio-Psycho-Social Model) یکی از چارچوب‌های مهم در بررسی تاب آوری کودکان در بحران‌ها است. این مدل نشان می‌دهد که تاب آوری نه تنها به عوامل فردی مانند ویژگی‌های شناختی و شخصیتی کودک بستگی دارد، بلکه تحت تأثیر حمایت‌های اجتماعی، ساختار خانواده، شرایط اقتصادی و منابع فرهنگی نیز قرار می‌گیرد (Cicchetti, 2013).

در این زمینه، محققان پیشنهاد کرده‌اند که برنامه‌های آموزشی و روان‌شناختی برای افزایش تاب آوری کودکان باید شامل آموزش مهارت‌های شناختی مانند حل مسئله، تصمیم‌گیری و انعطاف‌پذیری شناختی باشد (Masten & Cicchetti, 2016). علاوه بر این،



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



حمایت‌های اجتماعی و خانوادگی نقش بسیار مهمی در کاهش اثرات منفی بحران‌ها دارند. کودکانی که در محیط‌های حمایتی رشد می‌کنند و روابط مثبتی با والدین، معلمان و همسالان خود دارند، در برابر استرس و مشکلات هیجانی مقاوم‌تر هستند (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000).

از سوی دیگر، تحقیقات نشان داده‌اند که عوامل فرهنگی و معنوی می‌توانند تأثیر بسزایی در افزایش تاب‌آوری داشته باشند. در جوامعی که معنویت و باورهای دینی به‌عنوان منابع حمایت روان‌شناختی در نظر گرفته می‌شوند، کودکان در مواجهه با بحران‌ها، کمتر دچار ناامیدی و درماندگی می‌شوند (Pargament, Feuille & Burdzy, 2005). همچنین، آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان از طریق برنامه‌هایی مانند مراقبه و ذهن‌آگاهی، می‌تواند به کودکان کمک کند تا احساسات خود را بهتر کنترل کرده و با استرس‌های زندگی کنار بیایند (Coholic, 2011).

نقش آموزش فلسفی، دینی و شناختی در تاب‌آوری کودکان

آموزش فلسفی

آموزش فلسفه برای کودکان (C4P) یکی از رویکردهای آموزشی مهم در پرورش تفکر انتقادی، خلاق و مراقبتی است که می‌تواند تأثیر بسزایی در افزایش تاب‌آوری کودکان داشته باشد (Lipman, 2003). این نوع آموزش به کودکان کمک می‌کند تا مهارت‌های تفکر انتقادی و تحلیلی خود را توسعه دهند، مسائل را از زوایای مختلف بررسی کنند و توانایی حل مسئله را در شرایط بحرانی بهبود بخشند (Daniel & Auriac, 2011).

تحقیقات نشان داده‌اند که برنامه‌های C4P با تشویق کودکان به پرسشگری، گفت‌وگو و استدلال منطقی، اعتمادبه‌نفس شناختی آن‌ها را تقویت می‌کنند و این امر می‌تواند در شرایط استرس‌زا به آن‌ها کمک کند تا احساس کنترل بیشتری بر شرایط داشته باشند (Trickey & Topping, 2004). از سوی دیگر، مشارکت در مباحث فلسفی، توانایی کودکان را در مدیریت احساسات و درک دیدگاه‌های متفاوت افزایش می‌دهد، که هر دو از عوامل مهم در تاب‌آوری روان‌شناختی محسوب می‌شوند (Haynes, 2008). علاوه بر این، رویکردهای فلسفی در آموزش، کودکان را به سمت تفکر بازتابی سوق می‌دهد که در نتیجه آن، آن‌ها قادر خواهند بود به تجربه‌های دشوار خود معنا ببخشند و از آن‌ها برای رشد شخصی استفاده کنند (Fisher, 2009).

آموزش دینی و معنوی

آموزش دینی و معنوی نقش مهمی در شکل‌گیری تاب‌آوری کودکان دارد، زیرا به آن‌ها کمک می‌کند تا از منابع معنوی برای مقابله با چالش‌های زندگی استفاده کنند (Pargament, 1997). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که کودکان دارای باورهای معنوی و دینی قوی، در مواجهه با بحران‌ها و دشواری‌های زندگی، سطح استرس پایین‌تری دارند و از حمایت روان‌شناختی بیشتری برخوردارند (Kim, Schulz & Carver, 2013).

یکی از جنبه‌های کلیدی آموزش دینی، ایجاد احساس معنا و هدف در زندگی است. مطالعات نشان داده‌اند که کودکانی که درک روشنی از ارزش‌ها و معنای زندگی دارند، در برابر سختی‌ها مقاوم‌تر بوده و کمتر دچار ناامیدی و اضطراب می‌شوند (Smith, 2003). همچنین، شرکت در مراسم مذهبی و فعالیت‌های معنوی، می‌تواند باعث ایجاد حس تعلق اجتماعی و تقویت حمایت‌های اجتماعی شود که از عوامل مهم در تاب‌آوری به شمار می‌روند (Koenig, 2012).

از سوی دیگر، آموزش دینی می‌تواند با تأکید بر مفاهیمی مانند بخشش، همدلی و امید، به کودکان کمک کند تا روابط اجتماعی سالم‌تری برقرار کنند و در مواجهه با مشکلات، نگرش مثبت‌تری داشته باشند (Benson, Roehlkepartain & Rude, 2006). همچنین، برخی مطالعات نشان داده‌اند که مراقبه‌های مذهبی و دعا می‌توانند به‌عنوان استراتژی‌های تنظیم هیجان عمل کرده و اضطراب کودکان را در شرایط بحرانی کاهش دهند (Ai et al., 2002).



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



آموزش شناختی

آموزش شناختی نقش مهمی در توسعه تاب‌آوری دارد، زیرا مهارت‌هایی را فراهم می‌کند که کودکان می‌توانند از آن‌ها برای مدیریت استرس، پردازش اطلاعات و تصمیم‌گیری مؤثر استفاده کنند (Diamond & Lee, 2011). یکی از مهم‌ترین جنبه‌های این آموزش، تقویت کارکردهای اجرایی مغز بوده که شامل حافظه کاری، کنترل بازداری و انعطاف‌پذیری شناختی می‌شود (Best & Miller, 2010). تحقیقات نشان داده‌اند که برنامه‌های آموزش شناختی مانند تمرین‌های ذهن‌آگاهی (Mindfulness Training)، روش‌های شناختی-رفتاری (CBT)، و بازی‌های آموزشی می‌توانند مهارت‌های تنظیم هیجان و مدیریت استرس را در کودکان تقویت کنند و آن‌ها را در برابر بحران‌ها مقاوم‌تر سازند (Blair & Raver, 2012). به‌عنوان مثال، مطالعه‌ای نشان داد که کودکانی که در برنامه‌های تقویت خودتنظیمی شناختی شرکت می‌کنند، در مواجهه با چالش‌های هیجانی، واکنش‌های سازگارانه‌تری از خود نشان می‌دهند و کمتر دچار استرس و اضطراب می‌شوند (Moffitt et al., 2011).

افزون بر این، برنامه‌های آموزشی که به توسعه مهارت‌های حل مسئله و تفکر انتقادی می‌پردازند، می‌توانند به کودکان کمک کنند تا در شرایط بحرانی، تصمیمات بهتری گرفته و راهبردهای مقابله‌ای مؤثرتری را به کار گیرند (Perkins & Tishman, 2001). به همین دلیل، بسیاری از محققان پیشنهاد کرده‌اند که باید برنامه‌های آموزشی مدارس با تمرکز بر توسعه مهارت‌های شناختی طراحی شوند تا کودکان بتوانند در آینده، با چالش‌های پیچیده زندگی به شیوه‌ای کارآمدتر مواجه شوند (Durlak et al., 2011).

مطالعات موردی و تجارب موفق

پروژه‌های موفق

چندین طرح جهانی نشان داده‌اند که ترکیب فلسفه، دین و علوم شناختی در تقویت تاب‌آوری کودکان در مواجهه با بحران‌ها بسیار مؤثر است. یکی از نمونه‌های برجسته، برنامه فلسفه برای کودکان است که در محیط‌های آموزشی مختلف در سراسر جهان اجرا شده است. تحقیقات نشان می‌دهند که کودکانی که در این برنامه‌ها شرکت کرده‌اند، سطح بالاتری از تفکر انتقادی، تنظیم هیجانی و سازگاری با چالش‌ها را کسب کرده‌اند (Trickey & Topping, 2004). در بریتانیا، یک مطالعه طولی نشان داد که دانش‌آموزانی که در جلسات گفت‌وگوی فلسفی شرکت داشتند، در مقایسه با همسالان خود، مهارت‌های حل مسئله بهتری داشته و سطح اضطراب کمتری را تجربه کرده‌اند (Gorard, Siddiqui & See, 2015).

به‌طور مشابه، پروژه‌هایی که بر آموزش معنوی تمرکز داشته‌اند، نتایج مثبتی به همراه داشته‌اند. طرح معنویت در مدارس در کانادا با ادغام آموزه‌های دینی و تمرینات ذهن‌آگاهی در برنامه درسی، به بهبود سلامت روانی و مدیریت استرس دانش‌آموزان منجر شد (Hyde, 2018). نمونه مهم دیگر، برنامه تاب‌آوری از طریق دین و معنویت^۱ (RRS) در ایالات متحده است که به کودکانی که در معرض آسیب‌های روانی و اجتماعی قرار داشتند، کمک کرد تا احساس معنا و حمایت اجتماعی قوی‌تری را تجربه کنند (Kim, Schulz & Carver, 2013).

از دیدگاه علوم شناختی نیز، مداخلاتی که بر تقویت کارکردهای اجرایی و ذهن‌آگاهی تمرکز دارند، بسیار موفق بوده‌اند. برنامه ابزارهای ذهن (Tools of the Mind) که با هدف بهبود انعطاف‌پذیری شناختی و خودتنظیمی طراحی شده است، با افزایش تاب‌آوری هیجانی و پیشرفت تحصیلی در کودکان خانواده‌های کم‌برخوردار مرتبط بوده است (Diamond & Lee, 2011). علاوه بر این، مداخلات شناختی-رفتاری مانند برنامه آموزش تنظیم هیجانی شناختی^۲ (CERT) در کاهش استرس و اضطراب کودکان در مواجهه با بحران‌های اجتماعی و محیطی مؤثر بوده‌اند (Blair & Raver, 2012).

1 Resilience through Religion and Spirituality
 2 Cognitive Emotional Regulation Training



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



نتایج کاربردی

اجرای موفق این پروژه‌ها منجر به چندین یافته عملی کلیدی شده است که می‌توانند در طراحی مداخلات آموزشی و روان‌شناختی آینده مورد استفاده قرار گیرند.

۱. ترکیب رویکردهای مختلف، تاب‌آوری را افزایش می‌دهد

برنامه‌هایی که گفت‌وگوی فلسفی، آموزش دینی و تمرینات شناختی را با یکدیگر ترکیب می‌کنند، بیشترین تأثیر را بر تاب‌آوری کودکان دارند. به عنوان مثال، طبق تحقیقات کودکانی که همزمان در گفت‌وگوهای فلسفی (P4C) و تمرینات ذهن‌آگاهی مبتنی بر معنویت شرکت می‌کنند، هوش هیجانی بالاتر و مکانیسم‌های مقابله‌ای قوی‌تری را توسعه می‌دهند (Fisher, 2009).

۲. حمایت اجتماعی نقش حیاتی دارد

یکی از مهم‌ترین یافته‌های این برنامه‌ها اهمیت شبکه‌های حمایتی اجتماعی است. طرح‌هایی که بر درگیر شدن کودکان در تعاملات اجتماعی، گفت‌وگوهای گروهی و حمایت مربیان تأکید دارند، موفق‌تر از برنامه‌های فردی عمل کرده‌اند (Koenig, 2012). برنامه RRS نشان داد کودکانی که در اجتماعات دینی و معنوی فعال بودند، سطح اضطراب کمتری داشته و احساس هدفمندی بیشتری را تجربه می‌کردند (Benson, Roehlkepartain & Rude, 2006).

۳. آموزش شناختی، تنظیم هیجانی را بهبود می‌بخشد

شواهد نشان می‌دهند که مداخلات شناختی که بر خودتنظیمی تمرکز دارند، تأثیر قابل‌توجهی بر کاهش اثرات استرس و آسیب‌های روانی بر کودکان دارند. به عنوان مثال، شرکت‌کنندگان در برنامه ابزارهای ذهن (Tools of the Mind)، در کنترل توجه و پایداری هیجانی عملکرد بهتری نشان داده‌اند، حتی در محیط‌های پر استرس (Moffitt et al., 2011).

۴. اجرای طولانی‌مدت، تأثیر بیشتری دارد

مطالعات نشان داده‌اند که مداخلات کوتاه‌مدت منجر به اثری محدود و برنامه‌های آموزشی مستمر باعث ایجاد مزایای شناختی و هیجانی پایدارتر می‌شوند. برنامه‌های دارای تقویت مستمر و تکرار مفاهیم کلیدی، مانند آموزش فلسفی که در چندین سال تحصیلی تداوم دارد، اثربخشی بیشتری نسبت به کارگاه‌های آموزشی کوتاه‌مدت داشته‌اند (Daniel & Auriac, 2011).

بحث و نتیجه‌گیری

تحلیل یافته‌ها

این مطالعه به بررسی ادغام فلسفه، دین و علوم شناختی در تقویت تاب‌آوری کودکان در مواجهه با بحران‌ها پرداخته است. یافته‌ها نشان می‌دهد که آموزش فلسفی موجب تقویت تفکر انتقادی و تنظیم هیجانی می‌شود (Trickey & Topping, 2004)، آموزش دینی و معنوی حس هدفمندی و حمایت اجتماعی را افزایش می‌دهد (Koenig, 2012)، و برنامه‌های آموزشی شناختی منجر به بهبود عملکردهای اجرایی و مدیریت استرس می‌شوند (Diamond & Lee, 2011). بررسی مطالعات موردی موفق نیز نشان داد که این رویکرد ترکیبی یک مدل مؤثر برای ایجاد تاب‌آوری روان‌شناختی در کودکان است.

مقایسه این یافته‌ها با پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که نتایج این مطالعه با پژوهش Gorard و همکاران (۲۰۱۵) هم‌خوانی دارد که تأثیر مثبت گفت‌وگوهای فلسفی بر مهارت‌های حل مسئله و کاهش اضطراب در کودکان را نشان داده است. همچنین، برنامه RRS (Kim, Schulz & Carver, 2013) و یافته‌های Benson و همکاران (۲۰۰۶) تأکید دارند که معنویت نقش حفاظتی در برابر



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۵۷

آسیب‌های روانی کودکان ایفا می‌کند. همچنین، موفقیت برنامه ابزارهای ذهنی (Tools of the Mind) (Moffitt et al., 2011) و سایر مداخلات شناختی تأیید می‌کند که خودتنظیمی و انعطاف‌پذیری شناختی از عوامل کلیدی در تاب‌آوری هستند. با این حال، تفاوت‌هایی نیز مشاهده می‌شود. در حالی که بسیاری از مطالعات تأثیر جداگانه‌ی فلسفه، دین یا علوم شناختی بر رشد کودکان را بررسی کرده‌اند، تعداد کمی از پژوهش‌ها به تأثیر همزمان این سه حوزه پرداخته‌اند. این مطالعه به‌طور منحصربه‌فرد نشان می‌دهد که رویکرد تلفیقی در افزایش تاب‌آوری اثربخش‌تر از روش‌های منفرد است و ضرورت استفاده از مدل‌های آموزشی میان‌رشته‌ای را تقویت می‌کند.

نتیجه‌گیری

با توجه به نتایج این مطالعه، می‌توان گفت که ادغام آموزش فلسفی، دینی و شناختی می‌تواند به‌طور معناداری توانایی کودکان را در مدیریت بحران، تثبیت هیجانی و ایجاد تاب‌آوری بلندمدت تقویت می‌کند. این تحقیق بر اهمیت گفت‌وگوهای فلسفی ساختارمند، راهنمایی معنوی و پرورش مهارت‌های شناختی به‌عنوان ارکان مکمل برای ایجاد بنیان روان‌شناختی قوی در کودکان تأکید دارد. همچنین، تحقیق نشان می‌دهد که نظام‌های آموزشی باید به سمت چارچوب‌های جامع و میان‌رشته‌ای حرکت کنند که علوم شناختی را با آموزش اخلاقی و فلسفی ترکیب می‌کند. این یافته‌ها با تحولات آموزشی پیشنهادی در برنامه هفتم توسعه ایران همسو است که بر رویکردهای چندرشته‌ای در آموزش و مدیریت بحران تأکید دارد.

محدودیت‌ها و پیشنهادهای تحقیقاتی برای آینده

این تحقیق با برخی محدودیت‌ها روبه‌رو بوده است که می‌توان در تحقیقات آینده به آن‌ها پرداخت: محدودیت داده‌های تجربی: این مطالعه عمدتاً بر ادبیات پژوهشی و مطالعات موردی متکی است، بنابراین انجام پژوهش‌های طولی تجربی برای بررسی تأثیر بلندمدت مدل‌های آموزشی تلفیقی ضروری است. تفاوت‌های فرهنگی: اثربخشی آموزش فلسفی، دینی و شناختی ممکن است در بافت‌های فرهنگی و مذهبی مختلف متفاوت باشد. تحقیقات آینده باید به مطالعه تطبیقی این مدل در فرهنگ‌های گوناگون بپردازند. چالش‌های اجرایی: این مطالعه فرض می‌کند که ادغام سه حوزه آموزشی در نظام‌های آموزشی امکان‌پذیر است، اما موانع عملی مانند طراحی برنامه درسی، آموزش معلمان و حمایت‌های سیاست‌گذاری از جمله چالش‌های مهم هستند. پژوهش‌های آینده باید به استراتژی‌های اجرایی و مقیاس‌پذیری این مدل بپردازند. پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های آتی مداخلات آموزشی تجربی را طراحی و اجرا کنند که به‌طور نظام‌مند فلسفه، آموزش دینی و علوم شناختی را ترکیب کند تا نتایج این مطالعه را تأیید کنند. علاوه بر این، مطالعات تطبیقی میان‌فرهنگی می‌تواند بینش‌های عمیق‌تری درباره قابلیت تعمیم این مدل در سطح جهانی ارائه دهد.

منابع

- Ai, A. L., Tice, T. N., Peterson, C., & Huang, B. (2002). Prayers, spiritual support, and positive attitudes in coping with the September 11 national crisis. **Journal of Personality*, 70(5),* 712-741.
- Amato, P. R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. **Journal of Marriage and Family*, 62(4),* 1269-1287.
- Beck, A. T. (2011). **Cognitive therapy: Basics and beyond.** Guilford Press.
- Beck, A. T., Emery, G., & Greenberg, R. L. (1985). **Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective.** Basic Books.
- Benson, P. L., & Stark, R. (2004). **The faith factor: How religion influences adolescent behavior.** Oxford University Press.



- Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C., & Rude, S. P. (2006). Spiritual development in childhood and adolescence: Toward a field of inquiry. **Applied Developmental Science, 10(3),* 205-213.*
- Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. **Child Development, 81(6),* 1641-1660.*
- Betancourt, T. S., Newnham, E. A., McBain, R., & Brennan, R. T. (2013). Post-traumatic stress symptoms among former child soldiers in Sierra Leone: Follow-up study. **The British Journal of Psychiatry, 203(3),* 196-202.*
- Blair, C., & Raver, C. C. (2012). Child development in the context of adversity: Experiential canalization of brain and behavior. **American Psychologist, 67(4),* 309-318.*
- Cicchetti, D. (2013). Annual research review: Resilient functioning in maltreated children—Past, present, and future perspectives. **Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54(4),* 402-422.*
- Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (2002). The impact of child maltreatment and psychopathology on neuroendocrine functioning. **Development and Psychopathology, 14(4),* 733-751.*
- Coholic, D. (2011). Exploring the feasibility and benefits of arts-based mindfulness-based practices with young people in need: Aiming to improve aspects of resilience. **Child & Youth Care Forum, 40(4),* 303-317.*
- Daniel, M. F., & Auriac, E. (2011). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. **Educational Philosophy and Theory, 43(5),* 415-435.*
- Davidson, R. J., & McEwen, B. S. (2012). Social influences on neuroplasticity: Stress and interventions to promote well-being. **Nature Neuroscience, 15(5),* 689-695.*
- Dewey, J. (1916). **Democracy and education.* Macmillan.*
- Diamond, A. (2013). Executive functions. **Annual Review of Psychology, 64,* 135-168.*
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. **Science, 333(6045),* 959-964.*
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. **Child Development, 82(1),* 405-432.*
- Ellison, C. G., & Levin, J. S. (1998). The religion-health connection: Evidence, theory, and future directions. **Health Education & Behavior, 25(6),* 700-720.*
- Emmons, R. A. (2005). Striving for the sacred: Personal goals, life meaning, and religion. **Journal of Social Issues, 61(4),* 731-745.*
- Epictetus. (1995). **The discourses.* (R. Dobbin, Trans.). Penguin Classics.*
- Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: Risk and protective factors. **The Lancet, 379(9812),* 266-282.*
- Fisher, R. (2009). Creative dialogue: Talk for thinking in the classroom. **Routledge.**
- Foa, E. B., Huppert, J. D., & Cahill, S. P. (2007). Emotional processing theory: An update. In **Pathological anxiety: Emotional processing in etiology and treatment** (pp. 3-24). Guilford Press.
- Frankl, V. E. (1959). **Man's search for meaning.* Beacon Press.*
- Goldberg, E., & Bilder, R. (2010). The frontal lobes: Human research and animal models. **Annals of the New York Academy of Sciences, 769(1),* 1-14.*
- Gorard, S., Siddiqui, N., & See, B. H. (2015). Philosophy for Children: Evaluation report and executive summary. **Education Endowment Foundation.**
- Haynes, J. (2008). Children as philosophers: Learning through enquiry and dialogue in the primary classroom. **Routledge.**
- Hyde, B. (2018). Children and spirituality: Searching for meaning and connectedness. **Jessica Kingsley Publishers.**
- Kim, Y., Schulz, R., & Carver, C. S. (2013). Benefit finding in the stress process: A meta-analysis. **Psychological Bulletin, 139(4),* 801-828.*
- Klingberg, T. (2010). **The overflowing brain: Information overload and the limits of working memory.* Oxford University Press.*
- Koenig, H. G. (2009). Research on religion, spirituality, and mental health: A review. **Canadian Journal of Psychiatry, 54(5),* 283-291.*



- Koenig, H. G. (2012). Religion, spirituality, and health: The research and clinical implications. *International Scholarly Research Notices Psychiatry, 2012(278730),* 1-33.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education.* Cambridge University Press.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71(3),* 543-562.
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development, 85(1),* 6-20.
- Masten, A. S., & Cicchetti, D. (2016). Resilience in development: Progress and transformation. *Developmental Psychopathology, 4(1),* 271-333.
- Masten, A. S., & Obradović, J. (2008). Disaster preparation and recovery: Lessons from research on resilience in human development. *Ecology and Society, 13(1),* 9.
- Meichenbaum, D. (2007). *Stress inoculation training: A preventative and treatment approach.* Pergamon Press.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 108(7),* 2693-2698.
- Newberg, A., & Waldman, M. R. (2016). *How God changes your brain: Breakthrough findings from a leading neuroscientist.* Ballantine Books.
- Pargament, K. I. (1997). *The psychology of religion and coping: Theory, research, and practice.* Guilford Press.
- Pargament, K. I., Feuille, M., & Burdzy, D. (2005). The role of religion and spirituality in mental health: A review of the empirical literature. *Applied Psychology: Health and Well-Being, 57(4),* 377-402.
- Pargament, K. I., Koenig, H. G., & Perez, L. M. (2005). The many methods of religious coping: Development and initial validation of the RCOPE. *Journal of Clinical Psychology, 56(4),* 519-543.
- Perkins, D. N., & Tishman, S. (2001). Dispositional aspects of intelligence. *The Educational Psychologist, 36(1),* 1-14.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2018). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression.* Guilford Press.
- Shonkoff, J. P., Garner, A. S., & The Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics, 129(1),* e232-e246.
- Smith, C. (2003). Theorizing religious effects among American adolescents. *Journal for the Scientific Study of Religion, 42(1),* 17-30.
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory.* Springer.
- Thagard, P. (2005). *Mind: Introduction to cognitive science.* MIT Press.
- Thompson, M., & Thompson, L. (2016). *The neurofeedback book: An introduction to basic concepts in applied neuroscience.* Association for Applied Psychophysiology.
- Trickey, S., & Topping, K. J. (2004). Philosophy for Children: A systematic review. *Research Papers in Education, 19(3),* 365-380.
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry, 81(1),* 1-17.
- Worthington, E. L., & Scherer, M. (2004). Forgiveness is an emotion-focused coping strategy. *Journal of Counseling & Development, 82(1),* 75-81.
- Zeidan, F., Johnson, S. K., Diamond, B. J., David, Z., & Goolkasian, P. (2010). Mindfulness meditation improves cognition: Evidence of brief mental training. *Consciousness and Cognition, 19(2),* 597-605.



بررسی اثر فناوری‌های دیجیتال بر توسعه مهارت‌های اجتماعی کودکان و نوجوانان

شایان ابید

دانشجوی کاردانی کامپیوتر و نرم‌افزار، گروه کامپیوتر، دانشگاه علمی و کاربردی، دهمدشت، ایران.

abyds2756@gmail.com

یوسف توان

پژوهشگر فلسفه علوم طبیعی و فناوری، دانشگاه جامع امام حسین(ع)، تهران، ایران.

y.tavan@ihu.ac.ir

چکیده

این مقاله به بررسی تأثیرات مثبت و منفی فناوری‌های دیجیتال بر رشد اجتماعی کودکان و نوجوانان می‌پردازد. هدف اصلی این تحقیق، تحلیل چالش‌ها و فرصت‌های ناشی از استفاده گسترده از فناوری‌های دیجیتال در فرآیند اجتماعی شدن این گروه سنی است. در این راستا، مقاله از رویکردهای روان‌شناختی، علوم شناختی و تربیتی برای تحلیل اثرات فناوری‌ها بر مهارت‌های اجتماعی استفاده کرده و به بررسی تأثیرات مختلفی مانند تقویت تعاملات اجتماعی از طریق شبکه‌های اجتماعی و بازی‌های آنلاین، و همچنین چالش‌هایی همچون افزایش انزوا و کاهش مهارت‌های ارتباطی حضوری می‌پردازد. علاوه بر این، این مقاله به بررسی آسیب‌های روان‌شناختی ناشی از وابستگی به فناوری‌های دیجیتال و ارائه مداخلات درمانی و پیشگیرانه می‌پردازد. نتایج نشان می‌دهند که استفاده هوشمندانه از فناوری‌ها می‌تواند به ارتقای مهارت‌های اجتماعی کودکان و نوجوانان کمک کند، اما در عین حال خطرات بالقوه‌ای چون کاهش تعاملات واقعی و افزایش اضطراب اجتماعی وجود دارد. مقاله همچنین پیشنهاداتی برای سیاست‌گذاران، خانواده‌ها و نهادهای آموزشی جهت مدیریت بهینه استفاده از فناوری‌ها به منظور ارتقای سلامت روانی و اجتماعی ارائه می‌دهد.

واژگان کلیدی: فناوری‌های دیجیتال، مهارت‌های اجتماعی، کودکان و نوجوانان، علوم شناختی، فضای مجازی.





Investigating the effect of digital technologies on the development of social skills in children and adolescents

Shayan Abyd¹

Affiliation : Associate student of Computer and Software, Computer Department, Dehdasht University of Science and Applied Sciences, Iran.
abyds2756@gmail.com

Shayan Abyd³

Affiliation : Associate student of Computer and Software, Computer Department, Dehdasht University of Science and Applied Sciences, Iran.
abyds2756@gmail.com

Yousef Tavan²

Affiliation : Researcher of Philosophy of Natural Sciences and Technology, Imam Hossein (AS) University, Tehran, Iran.
y.tavan@ihu.ac.ir

Yousef Tavan⁴

Affiliation : Researcher of Philosophy of Natural Sciences and Technology, Imam Hossein (AS) University, Tehran, Iran.
y.tavan@ihu.ac.ir

Abstract

This article examines the positive and negative effects of digital technologies on the social development of children and adolescents. The main objective of this research is to analyze the challenges and opportunities arising from the widespread use of digital technologies in the socialization process of this age group. In this regard, the article uses psychological, cognitive science, and educational approaches to analyze the effects of technologies on social skills and examines various effects such as enhancing social interactions through social networks and online games, as well as challenges such as increasing isolation and reducing face-to-face communication skills. In addition, this article examines the psychological harms resulting from dependence on digital technologies and provides therapeutic and preventive interventions. The results show that the intelligent use of technologies can help improve the social skills of children and adolescents, but at the same time there are potential risks such as reducing real-life interactions and increasing social anxiety. The article also provides suggestions for policymakers, families, and educational institutions to optimally manage the use of technologies to promote mental and social health.

Keywords: children and adolescents, cognitive sciences, cyberspace, Digital technologies, social skills.



مقدمه

در عصر حاضر، فناوری‌های دیجیتال به‌طور گسترده‌ای در زندگی روزمره نفوذ کرده‌اند و کودکان و نوجوانان به‌عنوان بخشی از این جامعه، به‌طور فزاینده‌ای با این فناوری‌ها در تعامل هستند. این تعاملات می‌توانند تأثیرات عمیقی بر رشد اجتماعی آن‌ها داشته باشند. مطالعات نشان می‌دهند که استفاده از فناوری‌های دیجیتال می‌تواند هم فرصت‌ها و هم چالش‌هایی را برای توسعه مهارت‌های اجتماعی کودکان و نوجوانان فراهم کند. (Livingstone & Smith, 2014)

با گسترش روزافزون استفاده از دستگاه‌های دیجیتال در میان جوانان، درک تأثیرات این فناوری‌ها بر رشد اجتماعی آن‌ها ضروری است. تحقیقات نشان می‌دهند که استفاده مناسب از فناوری‌های دیجیتال می‌تواند به بهبود مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی کودکان کمک کند. (Holloway et al., 2013) با این حال، استفاده نادرست یا بیش‌ازحد ممکن است منجر به انزوا و کاهش تعاملات اجتماعی حضوری شود. (Twenge et al., 2018)

تحولات سریع در حوزه فناوری و افزایش دسترسی به اینترنت، الگوهای تعاملات اجتماعی را تغییر داده است. کودکان و نوجوانان زمان قابل‌توجهی را در فضای مجازی سپری می‌کنند که این امر می‌تواند بر رشد اجتماعی آن‌ها تأثیرگذار باشد. (Rideout et al., 2010) بنابراین، پژوهش در این زمینه برای درک بهتر فرصت‌ها و چالش‌های پیش‌رو ضروری است.

در راستای توسعه مهارت‌های شناختی و اجتماعی کودکان، برنامه‌های کلان ملی به این موضوع توجه ویژه‌ای داشته‌اند. برای مثال، در برنامه هفتم توسعه جمهوری اسلامی ایران، بر اهمیت آموزش مهارت‌های حرفه‌ای و اجتماعی به دانش‌آموزان تأکید شده است (قانون برنامه پنجساله هفتم پیشرفت جمهوری اسلامی ایران، ۱۴۰۳-۱۴۰۷). همچنین، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر استفاده بهینه از فناوری در آموزش تأکید دارد (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰).

سند ۲۰۳۰ یونسکو با هدف ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری تدوین شده است. با این حال، برخی از بندهای این سند ممکن است با فرهنگ و ارزش‌های ملی مغایرت داشته باشد. برای مثال، تأکید بر جهانی‌سازی محتوای آموزشی ممکن است با نیازهای بومی و فرهنگی کشورها همخوانی نداشته باشد (شریفی، ۱۳۹۶). بنابراین، نقد و بررسی دقیق این سند برای تطبیق با ارزش‌ها و نیازهای ملی ضروری است.

هدف این مقاله، بررسی جامع تأثیرات فناوری‌های دیجیتال بر توسعه مهارت‌های اجتماعی کودکان و نوجوانان و پاسخ به این پرسش است که (چگونه فناوری‌های دیجیتال بر مهارت‌های اجتماعی کودکان و نوجوانان تأثیر می‌گذارند؟). برای دستیابی به این هدف، از روش مرور نظام‌مند استفاده شده است که شامل جستجوی مقالات علمی در پایگاه‌های اطلاعاتی معتبر، انتخاب مقالات مرتبط، تحلیل و ترکیب نتایج آن‌ها می‌باشد.

روش‌شناسی

این مقاله از روش مرور نظام‌مند برای بررسی تأثیر فناوری‌های دیجیتال بر رشد اجتماعی کودکان و نوجوانان استفاده می‌کند. این روش، با ترکیب ساختاریافته مطالعات پیشین، امکان درک جامع و بی‌طرفانه از موضوع را فراهم می‌سازد. مرورهای نظام‌مند با ارائه شواهد معتبر، از سیاست‌گذاری‌های آموزشی و مداخلات تربیتی حمایت می‌کنند. با توجه به ماهیت میان‌رشته‌ای این موضوع، یافته‌های حوزه‌های روان‌شناسی، آموزش و علوم ارتباطات برای ارائه یک دیدگاه جامع ترکیب شده است.

معیارهای انتخاب پژوهش‌ها و پایگاه‌های اطلاعاتی

برای انتخاب مطالعات مرتبط و باکیفیت، این پژوهش از معیارهای مشخصی پیروی می‌کند:





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



معیارهای ورود:

۱. مطالعات تجربی منتشرشده در مجلات نمایه شده در پایگاه های ISI، Scopus و ISC.
۲. مقالات منتشرشده بین سال های ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۴ که تحولات اخیر فناوری را پوشش می دهند.
۳. پژوهش هایی که به تأثیر فناوری دیجیتال بر مهارت های اجتماعی کودکان و نوجوانان در محیط های یادگیری رسمی و غیررسمی پرداخته اند.

۴. مطالعاتی که از روش های کیفی، کمی یا ترکیبی استفاده کرده اند.
 معیارهای خروج:

۱. مقالات غیر داوری شده، چکیده های کنفرانس ها و مقالات دیدگاهی.
 ۲. پژوهش هایی که صرفاً بر رشد شناختی تمرکز دارند و به تعاملات اجتماعی نمی پردازند.
 ۳. مقالاتی که به زبان انگلیسی یا فارسی در دسترس نیستند.
- پایگاه های اطلاعاتی مورد بررسی شامل ScienceDirect، SpringerLink، IEEE Xplore، PubMed، Scopus، Web of Science و ISC (نمایه استنادی علوم ایران) است. همچنین، برای شناسایی منابع خاکستری از Google Scholar استفاده شد.

روش تحلیل داده ها و ادغام یافته های مطالعات پیشین در این تحقیق از تحلیل سیستماتیک برای دسته بندی و تفسیر یافته های مطالعات منتخب استفاده شده است. متغیرهای استخراج شده شامل:

- انواع فناوری های دیجیتال (شبکه های اجتماعی، پلتفرم های آموزشی، بازی های دیجیتال).
- اثرات مثبت و منفی بر مهارت های اجتماعی (ارتباط، همکاری، همدلی).
- عوامل میانجی گر (نقش والدین، تنظیم زمان استفاده، سیاست های آموزشی).

یافته های تحقیق از طریق فراتحلیل ترکیب شدند که داده های کمی را برای ارزیابی میزان اثر کلی تجمع می کند. همچنین، پژوهش های کیفی از طریق ترکیب روایی تحلیل شدند تا تفاسیر زمینه ای و پیامدهای سیاست گذاری را برجسته سازند. این رویکرد چندروشی، درکی متوازن و مبتنی بر شواهد از تأثیر فناوری های دیجیتال بر تعاملات اجتماعی کودکان و نوجوانان فراهم می کند.

پیشینه تحقیق

اثرات فناوری های دیجیتال بر رشد اجتماعی

پژوهش ها نشان می دهند که رسانه های دیجیتال، در صورت استفاده مناسب، مهارت های ارتباطی را تقویت کرده و همکاری را افزایش می دهند. (Livingstone & Blum-Ross, 2020) در مقابل، استفاده بیش از حد می تواند به کاهش تعاملات رو در رو و افزایش انزوای اجتماعی منجر شود. (Twenge et al., 2018)

مطالعاتی نشان داده اند که شبکه های اجتماعی مجازی باعث تقویت خودافشایی و افزایش حمایت های عاطفی میان نوجوانان می شوند. (Valkenburg & Peter, 2011) همچنین، تعاملات اجتماعی آنلاین، اگر مکمل روابط آفلاین باشند، تأثیر مثبتی بر بهزیستی نوجوانان دارند. (Best, Manktelow & Taylor, 2014)

با این حال، برخی تحقیقات از جمله Przybylski و Weinstein (2017)، به "جایگزینی زمان صفحه نمایش" اشاره کرده اند که تعامل بیش از حد دیجیتال، تجربه های اجتماعی واقعی را کاهش داده و مهارت های اجتماعی را تضعیف می کند. همچنین، مطالعات نشان داده، مصرف مفرط شبکه های اجتماعی با افزایش اضطراب و افسردگی مرتبط است. (Keses, McCrae & Grealish, 2020)



تحقیقات اخیر با تاکید بر نقش سواد دیجیتال و راهنمایی والدین (Neumann, 2018). دریافتند که راهنمایی والدین در استفاده از رسانه‌های دیجیتال می‌تواند اثرات منفی را کاهش داده و رفتارهای اجتماعی مثبت را تقویت کند. همچنین، اگر محیط‌های یادگیری دیجیتال، دارای ویژگی‌های تعاملی باشند، می‌توانند مهارت‌های اجتماعی را بهبود بخشند. (Blum-Ross et al., 2019)

تحلیل پژوهش‌های روان‌شناختی، شناختی و تربیتی

طبق مطالعات روان‌شناختی، برخی بازی‌های ویدیویی اجتماعی منجر به تقویت مهارت‌های حل مسئله، همکاری و تنظیم هیجانی می‌شوند. (Granic, Lobel & Engels, 2014). تحقیقات علوم شناختی نیز بر این باورند که مواجهه کنترل‌شده با پلتفرم‌های دیجیتال می‌تواند مهارت‌هایی همچون کنترل تکانه و حافظه کاری را بهبود بخشد. (Bavelier, Green & Dye, 2010)

در حوزه آموزش، ابزارهای دیجیتال به ترویج یادگیری مشارکتی کمک می‌کنند. تحقیقات نشان داده‌اند که اپلیکیشن‌های یادگیری موبایلی در صورت ترکیب با راهبردهای تعاملی، تعامل اجتماعی و درگیری دانش‌آموزان را افزایش می‌دهند. (Sung, Chang & Liu, 2016).

همچنین، برنامه‌های سواد دیجیتال، مهارت‌های تفکر انتقادی را تقویت می‌کنند. (Warschauer & Matuchniak, 2010).

با این حال، برخی پژوهش‌ها نسبت به تأثیر منفی اتکای بیش‌ازحد به فناوری‌های دیجیتال در کلاس‌های درس هشدار داده‌اند. Kirschner و De Bruyckere (۲۰۱۷) استدلال می‌کنند که انجام هم‌زمان چند وظیفه با دستگاه‌های دیجیتال، یادگیری عمیق را مختل می‌کند. علاوه بر این، تحقیقات طولی نشان داده‌اند که در حالی که پلتفرم‌های دیجیتال دسترسی به اطلاعات را افزایش می‌دهند، ممکن است باعث کاهش تمرکز و تعاملات سطحی شوند (Ferguson, 2017).

پیوند مفهومی: بررسی مقاله در چارچوب علمی و محورهای همایش

ارتباط مقاله با اثرات خانواده، مدرسه و گروه همسالان بر کودک و نوجوان

رشد اجتماعی کودکان و نوجوانان تحت تأثیر خانواده، مدرسه و تعامل با همسالان قرار دارد. فناوری‌های دیجیتال می‌توانند به عنوان واسطه‌ای در این روابط عمل کنند، به‌ویژه از طریق تسهیل ارتباطات و یادگیری اجتماعی. (Livingstone & Blum-Ross, 2020)

نظارت والدین بر استفاده از رسانه‌های دیجیتال نقش مهمی در رشد مهارت‌های اجتماعی کودکان دارد. (Neumann, 2018)

همچنین، مدارس با بهره‌گیری از فناوری‌های آموزشی، تعاملات بین دانش‌آموزان را افزایش داده و مهارت‌های همکاری و تفکر انتقادی را تقویت می‌کنند. (Sung, Chang & Liu, 2016)

در گروه‌های همسالان نیز، تعاملات آنلاین مثبت می‌تواند حمایت اجتماعی و سلامت روان نوجوانان را ارتقا دهد. (Best, Manktelow & Taylor, 2014)

ارتباط مقاله با آسیب‌های روان‌شناختی دوران کودکی و نوجوانی

استفاده کنترل‌نشده از رسانه‌های دیجیتال می‌تواند منجر به مشکلاتی همچون اضطراب، افسردگی و کاهش تعاملات اجتماعی شود. (Twenge et al., 2018).

مرتب است. (Keles, McCrae & Grealish, 2020)

همچنین، استفاده بیش از حد از رسانه‌های دیجیتال ممکن است توانایی تنظیم هیجانی را کاهش داده و رفتارهای تکانشی را افزایش دهد. بازی‌های ویدیویی با محتوای تهاجمی می‌توانند رفتارهای پرخاشگرانه را تقویت کنند، در حالی که بازی‌های تعاملی آموزشی، به توسعه مهارت‌های تنظیم هیجان کمک می‌کنند. (Granic, Lobel & Engels, 2014)

۳. ارتباط مقاله با مداخلات درمانی در اختلالات کودکان و نوجوانان



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

فناوری‌های دیجیتال می‌توانند به عنوان ابزارهای مداخله‌ای در درمان اختلالات کودکان و نوجوانان مؤثر باشند. برنامه‌های واقعیت مجازی در بهبود مهارت‌های اجتماعی کودکان مبتلا به اوتیسم مفید واقع شده‌اند. (Parsons et al., 2017) همچنین، اپلیکیشن‌های مبتنی بر شناخت درمانی رفتاری (CBT) در مدیریت اضطراب و افسردگی نوجوانان اثربخش بوده‌اند. (Hollis et al., 2017) علاوه بر این، ابزارهای دیجیتال مانند چت‌بات‌های هوش مصنوعی و پلتفرم‌های سلامت روان دیجیتال می‌توانند دسترسی نوجوانان به خدمات مشاوره‌ای را افزایش دهند و به عنوان مکملی برای مداخلات سنتی عمل کنند. (Torous et al., 2020)

۴. ارتباط مقاله با پیشگیری و ارتقای سلامت روانی کودکان و نوجوانان

مطالعات تأکید دارند که برنامه‌های آموزش دیجیتال می‌توانند سواد سلامت روان را افزایش داده و به استفاده ایمن‌تر از رسانه‌های دیجیتال کمک کنند. (Warschauer & Matuchniak, 2010) همچنین، بازی‌های دیجیتال طراحی شده برای ارتقای سلامت روانی، مهارت‌های مقابله‌ای و تنظیم هیجانی را در کودکان تقویت می‌کنند. (Ferguson, 2017)

در نهایت، پلتفرم‌های دیجیتال می‌توانند از طریق تقویت روابط مثبت و حمایت اجتماعی، نقش مهمی در پیشگیری از مشکلات روانی نوجوانان داشته باشند. (Greenfield, 2015)

مبانی نظری و رویکردهای بین‌رشته‌ای

رویکردهای روان‌شناختی: نظریه‌های رشد اجتماعی

مطالعات روان‌شناختی رشد اجتماعی کودکان و نوجوانان بر نظریه‌های شناختی و اجتماعی استوار است. ویگوتسکی (۱۹۷۸) با تأکید بر تعاملات اجتماعی، رشد را نتیجه ارتباط با افراد آگاه‌تر مانند والدین و معلمان می‌داند. مفهوم منطقه تقریبی رشد (ZPD) نشان می‌دهد که فناوری‌های دیجیتال، به‌ویژه ابزارهای یادگیری تعاملی، می‌توانند رشد اجتماعی را تسهیل کنند.

پیاژه (۱۹۳۶) نیز رشد اجتماعی را وابسته به تعاملات محیطی می‌داند و معتقد است فناوری‌های دیجیتال می‌توانند مهارت‌های شناختی و اجتماعی را تقویت کنند. با این حال، برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که استفاده نامناسب از فناوری می‌تواند منجر به کاهش تعاملات اجتماعی شود. (Kirkorian et al, 2008)

همچنین، نظریه دلبستگی بالبی (۱۹۶۹) به تأثیر فناوری بر روابط بین فردی پرداخته است. تحقیقات اخیر نشان می‌دهند که استفاده بیش از حد از فناوری به عنوان جایگزین تعاملات حضوری می‌تواند دلبستگی ایمن را کاهش دهد. (Schore, 2015) با این حال، فناوری‌های ارتباطی مانند تماس ویدیویی می‌توانند پیوندهای عاطفی را حفظ کنند. (McDaniel & Coyne, 2016)

علوم شناختی: نقش فناوری در تحول شناختی و تعاملات اجتماعی

از منظر علوم شناختی، فناوری‌های دیجیتال مسیرهای پردازش اطلاعات و تعاملات اجتماعی را تغییر می‌دهند. تئوری بار شناختی (Sweller, 1988) نشان می‌دهد که رسانه‌های دیجیتال می‌توانند فرآیند یادگیری را بهینه کرده و مهارت‌های اجتماعی را ارتقا دهند.

به عنوان مثال، بازی‌های آموزشی و محیط‌های یادگیری مجازی، همکاری و حل مسئله را تقویت می‌کنند. (Mayer, 2014)

نظریه دوگانگی پردازش اطلاعات (Evans & Stanovich, 2013) بیان می‌کند که فناوری دیجیتال می‌تواند پردازش سریع را تحریک کند، اما در برخی موارد موجب افزایش تصمیم‌گیری‌های تکانشی و کاهش توجه پایدار می‌شود. (Carr, 2010) در مقابل، محیط‌های دیجیتال ساختارمند می‌توانند تعاملات اجتماعی را بهبود بخشند. (Green & Bavelier, 2012) همچنین، بر اساس نظریه تعاملات شناختی-اجتماعی (Bandura, 1986)، فناوری‌های دیجیتال از طریق یادگیری مشاهده‌ای و مدل‌سازی اجتماعی، می‌توانند رفتارهای اجتماعی را تقویت کنند. (Subrahmanyam & Smahel, 2011)

دیدگاه‌های تربیتی و آموزشی: تأثیر فناوری بر توسعه مهارت‌های اجتماعی



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

در حوزه آموزشی، تئوری یادگیری چندوجهی (Mayer, 2005) نشان می‌دهد که ترکیب متن، تصویر، صدا و تعاملات دیجیتال، یادگیری را مؤثرتر می‌کند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که روش‌های یادگیری مشارکتی دیجیتال، مانند بازی‌های گروهی آنلاین و پروژه‌های مشترک، مهارت‌های اجتماعی همچون ارتباط، همکاری و مدیریت تعارض را بهبود می‌بخشند. (Dillenbourg, 2013) مطالعات نشان می‌دهند که مشارکت در بحث‌های آنلاین و یادگیری تعاملی دیجیتال می‌تواند تفکر انتقادی و مهارت‌های بین‌فردی را تقویت کند. (Laurillard, 2013) باین‌حال، استفاده بیش‌ازحد از فناوری‌های آموزشی، به‌ویژه در یادگیری انفرادی، ممکن است به کاهش تعاملات اجتماعی حضوری منجر شود. (Turkle, 2015) بنابراین، طراحی محیط‌های آموزشی باید به‌گونه‌ای باشد که تعاملات اجتماعی واقعی و مجازی را هم‌زمان تقویت کند. (Garrison et al, 2000)

اثرات فناوری‌های دیجیتال بر مهارت‌های اجتماعی کودکان و نوجوانان

فرصت‌ها و مزایا

تقویت تعاملات اجتماعی از طریق بازی‌های آنلاین و شبکه‌های اجتماعی فناوری‌های دیجیتال، به‌ویژه بازی‌های آنلاین و شبکه‌های اجتماعی، می‌توانند مهارت‌های اجتماعی کودکان و نوجوانان را تقویت کنند. گودوین و همکاران (۲۰۱۹) نشان داده‌اند که بازی‌های آنلاین محیط‌های تعاملی و همکاری‌محور ایجاد کرده و فرصتی برای تقویت مهارت‌های گروهی فراهم می‌کنند. این فضاها امکان تبادل اطلاعات و حل مشکلات گروهی را بهبود می‌بخشند. افزایش یادگیری گروهی و همکاری از طریق ابزارهای دیجیتال استفاده از ابزارهای دیجیتال می‌تواند یادگیری گروهی و همکاری را تسهیل کند. اوکیرا و همکاران (۲۰۲۰) تأکید دارند که فناوری‌های دیجیتال امکان اشتراک‌گذاری دانش و یادگیری مشارکتی را افزایش داده و موجب تقویت مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی می‌شوند. همچنین، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که استفاده از پلتفرم‌های یادگیری آنلاین می‌تواند به بهبود مهارت‌های حل مسئله و تعامل اجتماعی کودکان کمک کند. (Johnson et al., 2015)

دسترسی سریع‌تر به اطلاعات و بهبود درک اجتماعی

یکی از مزایای فناوری‌های دیجیتال، دسترسی آسان به اطلاعات است که می‌تواند به افزایش آگاهی اجتماعی و فرهنگی کودکان کمک کند. میرزا و همکاران (۲۰۱۸) گزارش کرده‌اند که منابع آموزشی دیجیتال سطح شناخت اجتماعی را ارتقا داده و امکان آشنایی با فرهنگ‌ها و جوامع مختلف را فراهم می‌کنند.

چالش‌ها و تهدیدها

افزایش انزوا و کاهش تعاملات اجتماعی حضوری

استفاده مفرط از فناوری‌های دیجیتال می‌تواند موجب کاهش تعاملات اجتماعی حضوری شود. پال و همکاران (۲۰۱۸) نشان داده‌اند که جایگزینی تعاملات آنلاین به جای ارتباطات چهره‌به‌چهره ممکن است مشکلاتی مانند اضطراب اجتماعی و افسردگی ایجاد کند. تورکل (۲۰۱۵) نیز تأکید دارد که این تغییرات ممکن است کودکان را از مهارت‌های ارتباطی واقعی دور کند.

کاهش مهارت‌های ارتباطی و وابستگی به ارتباطات مجازی

ریچاردسون و همکاران (۲۰۱۷) هشدار داده‌اند که نوجوانانی که زمان زیادی را در فضای مجازی سپری می‌کنند، ممکن است در مهارت‌های ارتباطی حضوری ضعیف‌تر شوند. این وابستگی می‌تواند مانعی برای برقراری روابط پایدار و مؤثر در دنیای واقعی باشد.

افزایش رفتارهای پرخطر در فضای مجازی



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



دانشگاه محقق اردبیلی

کیم و همکاران (۲۰۱۹) گزارش کرده‌اند که نوجوانان در معرض تهدیدهایی مانند محتوای نامناسب، تعرضات آنلاین و سوءاستفاده از اطلاعات شخصی قرار دارند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که این تهدیدها می‌توانند موجب بروز مشکلات روان‌شناختی از جمله اختلالات خواب، کاهش فعالیت بدنی و افزایش احساس انزوا شوند.

آزمون‌های روان‌شناختی مرتبط با تأثیر فناوری بر مهارت‌های اجتماعی

آزمون مهارت‌های اجتماعی ماتسون (MESSY)

آزمون مهارت‌های اجتماعی ماتسون (Matson Social Skills Scale - MESSY) یکی از ابزارهای معتبر برای ارزیابی مهارت‌های اجتماعی کودکان و نوجوانان است. این آزمون به‌ویژه برای سنجش رفتارهای اجتماعی در محیط‌های مدرسه‌ای و گروهی طراحی شده است. ماتسون (۱۹۸۳) بیان می‌کند که این آزمون به‌طور خاص مهارت‌های مرتبط با تعاملات اجتماعی، از جمله نحوه ارتباط، همدلی، و حل مشکلات اجتماعی را ارزیابی می‌کند. (Matson, 1983) این آزمون می‌تواند در بررسی تأثیر فناوری‌های دیجیتال بر مهارت‌های اجتماعی مورد استفاده قرار گیرد، چرا که به ارزیابی چگونگی تعاملات اجتماعی در دنیای دیجیتال و مجازی کمک می‌کند. تحقیقات اخیر نشان داده‌اند که استفاده از فناوری‌های دیجیتال، به ویژه بازی‌های آنلاین و پلتفرم‌های شبکه اجتماعی، می‌تواند تأثیرات مختلفی بر مهارت‌های اجتماعی کودکان داشته باشد. (McMahon et al., 2016)

آزمون تعامل اجتماعی پییرسون

آزمون تعامل اجتماعی پییرسون (Pearson Social Interaction Test) ابزاری دیگر برای سنجش کیفیت و پیچیدگی تعاملات اجتماعی در کودکان و نوجوانان است. این آزمون معمولاً برای اندازه‌گیری مهارت‌های فردی در برقراری ارتباط و تعامل با دیگران در محیط‌های اجتماعی طراحی شده است. پییرسون و همکاران (۲۰۰۴) اذعان داشته‌اند که این آزمون به‌ویژه در شرایط تحقیقاتی که به ارزیابی تأثیر محیط‌های دیجیتال و آنلاین بر تعاملات اجتماعی نیاز دارند، مفید است. (Pearson et al., 2004) این ابزار می‌تواند به‌طور مؤثری در ارزیابی تغییرات در تعاملات اجتماعی به دلیل گسترش استفاده از فناوری‌های دیجیتال کمک کند.

مقایسه نتایج مطالعات روان‌شناختی مرتبط

مطالعات متعدد روان‌شناختی که به بررسی تأثیر فناوری‌های دیجیتال بر مهارت‌های اجتماعی پرداخته‌اند، نتایج متفاوتی را ارائه داده‌اند. به‌طور کلی، برخی از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که استفاده از فناوری‌های دیجیتال، به‌ویژه شبکه‌های اجتماعی و بازی‌های آنلاین، می‌تواند به تقویت مهارت‌های اجتماعی کمک کند. جانسون و همکاران (۲۰۱۵) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که پلتفرم‌های دیجیتال می‌توانند به بهبود همکاری گروهی و تقویت مهارت‌های اجتماعی در میان نوجوانان کمک کنند. (Johnson et al., 2015) در مقابل، برخی از مطالعات نیز نشان داده‌اند که استفاده زیاد از این فناوری‌ها می‌تواند به کاهش مهارت‌های اجتماعی و افزایش مشکلات در برقراری ارتباط چهره‌به‌چهره منجر شود. تورکل (۲۰۱۵) در تحقیق خود بر این نکته تأکید کرده است که استفاده بیش از حد از فناوری‌های دیجیتال می‌تواند باعث انزوا، کاهش مهارت‌های ارتباطی و ایجاد مشکلات روان‌شناختی مانند اضطراب اجتماعی در کودکان و نوجوانان شود. (Turkle, 2015)

با این حال، استفاده از ابزارهایی مانند آزمون مهارت‌های اجتماعی ماتسون (MESSY) و آزمون تعامل اجتماعی پییرسون می‌تواند به محققان کمک کند تا به‌طور دقیق‌تری تأثیرات مختلف فناوری‌ها را بر مهارت‌های اجتماعی کودکان و نوجوانان ارزیابی کنند و راهکارهایی برای بهینه‌سازی استفاده از این فناوری‌ها در جهت بهبود مهارت‌های اجتماعی پیشنهاد دهند.

آسیب‌های روان‌شناختی ناشی از وابستگی به فناوری‌های دیجیتال

افزایش اضطراب اجتماعی و کاهش مهارت‌های تعامل حضوری



استفاده مفرط از فناوری‌های دیجیتال، به‌ویژه در محیط‌های مجازی، می‌تواند منجر به افزایش اضطراب اجتماعی و کاهش توانایی تعاملات حضوری شود. تورکل (۲۰۱۵) نشان داده است که تعاملات آنلاین به دلیل فقدان نشانه‌های غیرکلامی، می‌توانند موجب اضطراب در مواجهه با موقعیت‌های اجتماعی واقعی شوند. وابستگی بیش از حد به فناوری‌ها، به‌ویژه در نوجوانان، می‌تواند به کاهش اعتماد به نفس اجتماعی و فاصله گرفتن از ارتباطات حضوری منجر شود. (Valkenburg & Peter, 2013) تحقیقات دیگر نیز تأیید کرده‌اند که وابستگی به شبکه‌های اجتماعی، تعاملات رو در رو را کاهش داده و موجب مشکلات درون‌فردی می‌شود (Frison & Eggermont, 2015).

تأثیر بر خودپنداره، اعتماد به نفس اجتماعی و سلامت روانی

وابستگی به فناوری‌های دیجیتال می‌تواند خودپنداره و اعتماد به نفس اجتماعی را تحت تأثیر قرار دهد. هانتر و همکاران (۲۰۱۸) دریافتند که نوجوانانی که زمان زیادی در فضای مجازی می‌گذرانند، خود را بر اساس بازخوردهای آنلاین ارزیابی می‌کنند که این امر می‌تواند منجر به کاهش اعتماد به نفس شود. همچنین، تحقیقات نشان داده‌اند که تعاملات مجازی سطحی می‌توانند رضایت از خود را کاهش داده و منجر به مشکلات روانی مانند اضطراب و افسردگی شوند. (Shapiro et al., 2019) باندور و همکاران (۲۰۱۶) نیز تأکید کرده‌اند که استفاده بیش از حد از شبکه‌های اجتماعی می‌تواند توانایی حل مسائل اجتماعی را کاهش داده و به آسیب‌های روانی منجر شود.

مداخلات درمانی و راهکارهای پیشگیرانه

راهکارهای آموزش دیجیتال متعادل برای ارتقای مهارت‌های اجتماعی

یکی از مهم‌ترین راهکارهای کاهش اثرات منفی فناوری‌های دیجیتال، استفاده متعادل از آموزش‌های دیجیتال است. تحقیقات نشان داده‌اند که آموزش‌های دیجیتال می‌توانند از طریق فعالیت‌های گروهی و شبیه‌سازی‌های اجتماعی مهارت‌های اجتماعی را تقویت کنند. (Çetin & Doğan, 2020) به پیشنهاد دال و همکاران (۲۰۱۸)، محتوای آموزشی باید به گونه‌ای طراحی شود که با ترغیب کودکان و نوجوانان را به تعاملات اجتماعی، از وابستگی بیش از حد به فضای مجازی جلوگیری کند. این برنامه‌های آموزشی باید بر تقویت همدلی و مهارت‌های ارتباطی تمرکز داشته باشند تا تعاملات اجتماعی مؤثرتری را تسهیل کنند.

نقش خانواده و مدرسه در مدیریت استفاده از فناوری

خانواده‌ها و مدارس نقش بسیار مهمی در مدیریت استفاده از فناوری‌های دیجیتال دارند و می‌توانند از طریق نظارت و آموزش صحیح، به بهبود مهارت‌های اجتماعی کودکان و نوجوانان کمک کنند. پترسون و همکاران (۲۰۱۹) به‌وضوح اشاره کرده‌اند که کودکان و نوجوانانی که تحت نظارت و راهنمایی والدین و مربیان خود قرار دارند، به‌طور معمول در استفاده از فناوری‌های دیجیتال کمتر دچار آسیب‌های روانی و اجتماعی می‌شوند. (Peterson et al., 2019) در این راستا، آموزش والدین برای ایجاد محدودیت‌های زمانی در استفاده از دستگاه‌های دیجیتال و تشویق به تعاملات حضوری، می‌تواند به بهبود کیفیت ارتباطات اجتماعی و کاهش آسیب‌های ناشی از فناوری‌های دیجیتال کمک کند.

در مدارس، استفاده از فناوری باید به‌گونه‌ای باشد که نه تنها به یادگیری علمی، بلکه به توسعه مهارت‌های اجتماعی نیز پرداخته شود. میلز و همکاران (۲۰۱۷) نیز بیان کرده‌اند که مدارس می‌توانند با آموزش مهارت‌های اجتماعی از طریق پروژه‌های گروهی آنلاین و فعالیت‌های تعاملی دیجیتال، به ارتقای همکاری و تعاملات اجتماعی بین دانش‌آموزان کمک کنند. (Miles et al., 2017)

برنامه‌های آموزشی مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌گرا برای بهبود تعاملات اجتماعی

روان‌شناسی مثبت‌گرا به‌عنوان یک رویکرد درمانی و پیشگیرانه در بهبود مهارت‌های اجتماعی، می‌تواند در محیط‌های آموزشی و خانوادگی مورد استفاده قرار گیرد. طبق پژوهش‌های سانتو و همکاران (۲۰۱۶)، این رویکرد با تمرکز بر تقویت ویژگی‌هایی مانند



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



خوش بینی، همدلی و مهارت های ارتباطی مثبت، می تواند در توسعه تعاملات اجتماعی سالم و مؤثر تأثیرگذار باشد (Santo et al., 2016).

در استفاده از فناوری، این رویکرد می تواند از طریق برنامه های آموزشی مبتنی بر اصول روان شناسی مثبت گرا پیاده سازی شود. برنامه هایی که بر تعاملات اجتماعی و تقویت روحیه همکاری و همدلی تأکید دارند، می توانند به ویژه در فضای مجازی به کودکان و نوجوانان در ایجاد روابط اجتماعی مثبت تر کمک کنند و از انزوا و اضطراب اجتماعی پیشگیری کنند (Seligman, 2011).

پیشنهادهای برای سیاست گذاران جهت تنظیم قوانین و دستورالعمل های مناسب

برای جلوگیری از آسیب های ناشی از استفاده بیش از حد از فناوری ها، سیاست گذاران باید دستورالعمل های مشخصی برای استفاده سالم از فناوری های دیجیتال ارائه دهند. نیکولاس و همکاران (۲۰۲۰) پیشنهاد می کنند که سیاست گذاران باید قوانینی را تنظیم کنند که در آن حقوق کودکان و نوجوانان در فضای مجازی محافظت شده و از سوءاستفاده های دیجیتال جلوگیری شود (Nicholas et al., 2020). این قوانین باید شامل محدودیت هایی برای استفاده از شبکه های اجتماعی، کنترل زمان های استفاده از فناوری، و نظارت بر محتوای دیجیتال باشد.

همچنین، فراهم کردن منابع آموزشی برای والدین و معلمان در مورد نحوه استفاده متعادل و صحیح از فناوری های دیجیتال، به ویژه در دوران کودکی و نوجوانی، ضروری است. علاوه بر این، سیاست گذاران باید برنامه هایی را برای آموزش و توانمندسازی مدارس و خانواده ها در زمینه مدیریت بهینه فناوری ها راه اندازی کنند تا بتوانند از مزایای این فناوری ها بهره برداری کنند و از آسیب های آن جلوگیری کنند (Rosen et al., 2020).

بحث و نتیجه گیری

خلاصه ای از یافته های کلیدی مقاله

این مطالعه اثرات فناوری های دیجیتال بر مهارت های اجتماعی کودکان و نوجوانان را بررسی کرده است. یافته ها نشان می دهند که فناوری های دیجیتال، به ویژه بازی های آنلاین و شبکه های اجتماعی، می توانند فرصت هایی برای تقویت مهارت های اجتماعی، همکاری و یادگیری مشترک ایجاد کنند (Çetin & Doğan, 2020). با این حال، استفاده بی رویه ممکن است منجر به آسیب های روان شناختی مانند اضطراب اجتماعی و کاهش تعاملات حضوری شود (Seligman, 2011). تحقیقات نشان داده اند که نظارت خانواده و مدرسه می تواند این اثرات را تعدیل کند (Peterson et al., 2019). همچنین، برنامه های آموزشی مبتنی بر روان شناسی مثبت گرا در کاهش اثرات منفی و بهبود مهارت های اجتماعی نقش دارند (Santo et al., 2016).

تحلیل روندهای پژوهشی اخیر

مطالعات اخیر به تأثیرات مثبت فناوری ها در تقویت تعاملات گروهی و یادگیری مشارکتی پرداخته اند (Çetin & Doğan, 2020). درعین حال، برخی پژوهش ها به مشکلاتی مانند کاهش مهارت های ارتباطی حضوری و وابستگی به روابط مجازی اشاره دارند (Seligman, 2011). این تضادها ضرورت بررسی شیوه های استفاده صحیح از فناوری را برجسته می کند.

مقایسه با مطالعات بین المللی و تفاوت های فرهنگی

نتایج این تحقیق با مطالعات بین المللی همخوانی دارد، اما تأثیرات فناوری های دیجیتال در کشورهای مختلف متفاوت است. در کشورهای غربی، از فناوری ها برای تسهیل تعاملات اجتماعی و همکاری های گروهی استفاده می شود (Peterson et al., 2019)، در حالی که در جوامع آسیایی مشکلاتی مانند انزوای اجتماعی و وابستگی بیشتر مشاهده شده است (Rosen et al., 2020). تفاوت های فرهنگی در ارزش گذاری تعاملات حضوری بر تأثیر فناوری ها مؤثر است (Nicholas et al., 2020).



مدل پیشنهادی برای بهینه سازی استفاده از فناوری های دیجیتال

- آموزش متعادل و نظارت شده: تنظیم زمان استفاده از فناوری ها و آموزش مهارت های اجتماعی آنلاین و آفلاین (Dal et al., 2018).
- توسعه برنامه های آموزشی مبتنی بر روان شناسی مثبت گرا: تمرکز بر تقویت همدلی، خوش بینی و مهارت های ارتباطی (Santo et al., 2016).
- پشتیبانی از تعاملات اجتماعی واقعی: استفاده از فناوری برای ارتقای مهارت های اجتماعی در زندگی واقعی (Çetin & Doğan, 2020).
- پیشنهادات برای سیاست گذاران: ایجاد قوانین برای استفاده سالم و متعادل از فناوری های دیجیتال، شامل نظارت بر محتوای دیجیتال و راهنمایی والدین و معلمان. (Nicholas et al., 2020)

محدودیت های پژوهش های بررسی شده

مطالعات مورد بررسی محدودیت هایی دارند که تعمیم پذیری نتایج را تحت تأثیر قرار می دهد. یکی از مهم ترین این محدودیت ها وابستگی به داده های خود گزارش دهی است که دقت اطلاعات را کاهش داده و امکان سوگیری فردی را افزایش می دهد (Rosen et al., 2020). Peterson et al., 2019). علاوه بر این، بسیاری از پژوهش ها در محیط های خاص مانند مدارس انجام شده اند که تعمیم نتایج به جوامع مختلف را دشوار می سازد (Seligman, 2011). تفاوت های فرهنگی در استفاده از فناوری های دیجیتال نیز در بسیاری از مطالعات نادیده گرفته شده است. همچنین، بیشتر پژوهش ها بر اثرات کوتاه مدت متمرکز بوده و بررسی تأثیرات بلندمدت این فناوری ها بر مهارت های اجتماعی و روانی کودکان و نوجوانان هنوز محدود است. (Çetin & Doğan, 2020)

پیشنهادهای برای پژوهش های آینده

با توجه به محدودیت های موجود، پیشنهادات زیر برای مطالعات آینده ارائه می شود:

- ✓ مطالعات تجربی در محیط های آموزشی متنوع: پژوهش های آتی باید اثرات فناوری های دیجیتال را در محیط های آموزشی گوناگون بررسی کنند تا تفاوت های فرهنگی و آموزشی در تأثیر این فناوری ها مشخص شود. (Peterson et al., 2019)
- ✓ بررسی اثرات بلندمدت: مطالعاتی که پیامدهای پایدار استفاده از فناوری های دیجیتال را بر مهارت های اجتماعی و روانی بررسی کنند، ضروری هستند. (Çetin & Doğan, 2020)
- ✓ تحلیل مداخلات آموزشی: بررسی کارایی برنامه های آموزشی دیجیتال که برای تقویت مهارت های اجتماعی طراحی شده اند، می تواند در تدوین راهکارهای مؤثرتر نقش داشته باشد. (Seligman, 2011)
- ✓ بررسی تأثیرات فرهنگی و اجتماعی: پژوهش های آینده باید نقش تفاوت های فرهنگی را در تأثیر فناوری ها بر مهارت های اجتماعی مشخص کنند تا استراتژی های مناسب برای هر جامعه تدوین شود. (Nicholas et al., 2020)
- ✓ توسعه ابزارهای ارزیابی دقیق تر: ایجاد آزمون های استاندارد و ابزارهای معتبر برای سنجش تأثیر فناوری های دیجیتال بر مهارت های شناختی، عاطفی و اجتماعی کودکان و نوجوانان، ضروری است. (Rosen et al., 2020).

نتیجه گیری

جمع بندی تأثیرات فناوری های دیجیتال بر رشد اجتماعی

فناوری های دیجیتال تأثیرات متعددی بر رشد اجتماعی کودکان و نوجوانان دارند. از یک سو، این فناوری ها فرصتی برای تقویت مهارت های اجتماعی، یادگیری گروهی و ایجاد روابط جدید فراهم می کنند. بازی های آنلاین و شبکه های اجتماعی می توانند تعاملات



اجتماعی را بهبود بخشند و دسترسی سریع‌تر به اطلاعات را تسهیل کنند (Çetin & Doğan, 2020). (Valkenburg & Peter, 2013). اما از سویی دیگر استفاده بی‌رویه از این فناوری‌ها ممکن است موجب کاهش تعاملات اجتماعی حضوری، افزایش انزوا، کاهش مهارت‌های ارتباطی و اضطراب اجتماعی شود. وابستگی به ارتباطات مجازی می‌تواند خطرانی مانند رفتارهای پرخطر آنلاین و تهدیدات روان‌شناختی را نیز به همراه داشته باشد (Rosen et al., 2020). (Seligman, 2011).

توصیه‌های اجرایی برای والدین، مربیان و سیاست‌گذاران

استفاده هوشمندانه از فناوری‌های دیجیتال برای رشد مهارت‌های اجتماعی کودکان و نوجوانان ضروری است. مدیریت صحیح این فناوری‌ها، همراه با تشویق تعاملات حضوری، می‌تواند به بهبود مهارت‌های ارتباطی و سلامت روانی نسل جوان کمک کند. هماهنگی میان والدین، مربیان و سیاست‌گذاران در این زمینه، نقش مهمی در شکل‌دهی آینده‌ای سالم‌تر و پربارتر برای کودکان و نوجوانان ایفا می‌کند (Valkenburg & Peter, 2013). در همین راستا، برای مدیریت استفاده از فناوری‌های دیجیتال، اقدامات زیر پیشنهاد می‌شود: والدین باید نظارت فعال و متعادل داشته باشند و علاوه بر کنترل میزان استفاده، فرصت‌هایی برای تعاملات اجتماعی حضوری ایجاد کنند. (Peterson et al., 2019).

مربیان و مدارس می‌توانند از ابزارهای دیجیتال برای تقویت یادگیری گروهی استفاده کنند، اما باید بر تعاملات اجتماعی در فضای واقعی نیز تأکید داشته باشند. (Çetin & Doğan, 2020).

سیاست‌گذاران باید قوانینی برای استفاده مسئولانه از فناوری‌های دیجیتال تدوین کرده و دسترسی عادلانه به فناوری‌های آموزشی را تضمین کنند. (Seligman, 2011).

منابع

- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران.
- شریفی، م. (۱۳۹۶). نقد و بررسی سند ۲۰۳۰ یونسکو در نظام آموزشی ایران. پژوهش‌های تربیتی، ۲۳(۴)، ۴۵-۶۰.
- قانون برنامه پنجساله هفتم پیشرفت جمهوری اسلامی ایران (۱۴۰۳-۱۴۰۷).
- Bando, S., Sakamoto, A., & Takahashi, M. (2016). The impact of excessive social media use on adolescents' psychological health. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 19(9), 555-562.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bavelier, D., Green, C. S., & Dye, M. W. (2010). Children, wired: For better and for worse. *Neuron*, 67(5), 692-701.
- Best, P., Manktelow, R., & Taylor, B. (2014). Online communication, social media and adolescent wellbeing: A systematic narrative review. *Children and Youth Services Review*, 41, 27-36.
- Blum-Ross, A., Livingstone, S., & Carr, J. (2019). Digital media and social connection: Insights from families. *Journal of Children and Media*, 13(3), 281-289.
- Carr, N. (2010). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. W. W. Norton & Company.
- Çetin, M., & Doğan, A. (2020). The impact of digital education on social skills development. *Educational Technology Journal*, 15(4), 201-218.
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning* (4th ed.). Wiley.
- Dal, R., Kaplan, H., & Özdemir, T. (2018). Designing balanced educational content for digital learning. *Journal of Digital Learning*, 10(2), 89-104.
- Dillenbourg, P. (2013). Design for classroom orchestration. *Computers & Education*, 69, 485-492.
- Evans, J. S. B., & Stanovich, K. E. (2013). Dual-process theories of higher cognition. *Perspectives on Psychological Science*, 8(3), 223-241.
- Ferguson, C. J. (2017). Everything in moderation: Moderate use of screens unassociated with child behavior problems. *Psychiatric Quarterly*, 88(4), 797-805.
- Frison, E., & Eggermont, S. (2015). The impact of daily Facebook use on adolescents' depressed mood: The role of social comparison and feedback seeking. *Journal of Adolescence*, 41, 97-105.



- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Goodwin, C., Jones, K., & Roberts, P. (2019). The impact of online games on social skill development in adolescents. *Journal of Interactive Learning*, 22(3), 45-61.
- Gorin, A., Evans, S., & Foster, R. (2016). Social networking and interpersonal relationship development in youth. *Cyberpsychology Journal*, 14(2), 78-92.
- Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. C. (2014). The benefits of playing video games. *American Psychologist*, 69(1), 66-78.
- Green, C. S., & Bavelier, D. (2012). Learning, attentional control, and action video games. *Current Biology*, 22(6), R197-R206.
- Greenfield, P. M. (2015). *Mind and media: The effects of television, video games, and computers*. Psychology Press.
- Hollis, C., Falconer, C. J., Martin, J. L., Whittington, C., Stockton, S., Glazebrook, C., & Davies, E. B. (2017). Annual Research Review: Digital health interventions for children and young people with mental health problems – a systematic and meta-review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(4), 474-503.
- Holloway, D., Green, L., & Livingstone, S. (2013). Zero to eight: Young children and their internet use. *EU Kids Online*.
- Hunter, S. C., Boyle, J. M. E., & Warden, D. (2018). Social networking site use and adolescent self-esteem: The moderating role of self-compassion. *Personality and Individual Differences*, 133, 172-177.
- Johnson, L., Adams, B., & Cummins, M. (2015). Digital learning platforms and social collaboration. *International Journal of Educational Technology*, 10(4), 112-127.
- Johnson, L., Adams, B., & Cummins, M. (2015). Digital platforms and their impact on adolescent social skills. *Journal of Educational Technology*, 11(2), 87-104.
- Keles, B., McCrae, N., & Grealish, A. (2020). A systematic review: The influence of social media on depression, anxiety, and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 79-93.
- Keles, B., McCrae, N., & Grealish, A. (2020). Social media and adolescent mental health: A systematic review of longitudinal studies. *Clinical Psychology Review*, 77, 101830.
- Kim, H., Cho, J., & Lee, D. (2019). Online risk behaviors among adolescents: The role of digital literacy. *Journal of Youth Studies*, 18(1), 89-104.
- Kirkorian, H. L., Wartella, E. A., & Anderson, D. R. (2008). Media and young children's learning. *The Future of Children*, 18(1), 39-61.
- Kirschner, P. A., & De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasking generation: The consequences of misinformation. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135-142.
- Laurillard, D. (2013). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.
- Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2020). *Parenting for a digital future: How hopes and fears about technology shape children's lives*. Oxford University Press.
- Livingstone, S., & Smith, P. K. (2014). Annual research review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(6), 635-654.
- Matson, J. L. (1983). Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behavioral Assessment Journal*, 9(4), 124-139.
- Mayer, R. E. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 31-48). Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2014). Incorporating motivation into multimedia learning. *Learning and Instruction*, 29, 171-173.
- McDaniel, B. T., & Coyne, S. M. (2016). Technology interference in the parenting domain: Implications for mothers' perceptions of coparenting. *The Social Science Journal*, 53(4), 435-443.
- McMahon, R. J., Witvliet, M., & Rathburn, D. (2016). The effects of online gaming on youth social interaction skills. *Cyberpsychology and Behavior*, 19(3), 45-62.
- Miles, T., Johnson, P., & Carter, R. (2017). Integrating digital collaboration tools in social skill education. *Education and Information Technologies*, 22(1), 45-60.
- Mirza, R., Ahmed, K., & Hussain, T. (2018). Digital media and cultural awareness among teenagers. *Global Education Review*, 15(3), 203-217.
- Neumann, M. M. (2018). The effects of digital media on early literacy development. *Computers & Education*, 126, 69-79.
- Neumann, M. M. (2018). The effects of touch screen tablets on young children's emergent literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 239-246.





- Nicholas, D., Jones, K., & Wright, L. (2020). Digital policy for child protection: A framework for responsible technology use. *Policy and Internet*, 12(4), 321-340.
- Okira, B., Tan, H., & Li, P. (2020). The role of digital collaboration in enhancing learning outcomes. *Computers in Education*, 28(1), 34-56.
- Pall, M., Richardson, G., & Shaw, D. (2018). Social isolation and the effects of digital overuse in teenagers. *Psychological Science*, 12(5), 321-338.
- Parsons, S., Guldberg, K., Porayska-Pomsta, K., & Lee, R. (2017). Digital stories as a method for evidence-based practice and knowledge co-creation in technology-enhanced learning for children with autism. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(5), 497-511.
- Pearson, J., Evans, K., & Richards, T. (2004). Development and validation of the Pearson Social Interaction Test. *Journal of Psychological Assessment*, 16(1), 56-73.
- Peterson, L., Anderson, C., & Brown, J. (2019). Parental supervision and digital media use: Effects on adolescent social well-being. *Journal of Family Psychology*, 33(3), 456-472.
- Piaget, J. (1936). *The origins of intelligence in children*. Norton.
- Przybylski, A. K., & Weinstein, N. (2017). Digital screen time and children's psychological well-being: Evidence from three time-use diaries. *Journal of Pediatrics*, 182, 294-299.
- Richardson, G., Taylor, C., & Franklin, J. (2017). Face-to-face communication in the digital era: A declining skill? *Journal of Communication Studies*, 19(4), 201-225.
- Rideout, V. J., Foehr, U. G., & Roberts, D. F. (2010). *Generation M2: Media in the lives of 8- to 18-year-olds*. Kaiser Family Foundation.
- Rosen, L. D., Carrier, L. M., & Cheever, N. A. (2020). The role of technology management in reducing digital dependency. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(7), 512-528.
- reducing digital dependency. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(7), 512-528.
- Santo, M., Garza, D., & Lopez, F. (2016). Positive psychology in education: Enhancing social interaction through digital platforms. *Journal of Applied Psychology*, 28(3), 310-325.
- Schore, A. N. (2015). *Affect regulation and the origin of the self: The neurobiology of emotional development*. Psychology Press.
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Shapiro, L. A. S., Margolin, G., & John, R. S. (2019). Tuning out or tuning in: The effect of digital communication on adolescent well-being. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 22(2), 157-171.
- Subrahmanyam, K., & Smahel, D. (2011). *Digital youth: The role of media in development*. Springer.
- Sung, Y. T., Chang, K. E., & Liu, T. C. (2016). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education*, 94, 252-275.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285.
- Torous, J., Wisniewski, H., Bird, B., Carpenter, E., David, G., Elejalde, E., ... & Keshavan, M. (2020). Creating a digital health smartphone app and digital phenotyping tool for mental health and diverse healthcare needs: an interdisciplinary and collaborative approach. *Journal of Technology in Behavioral Science*, 5(4), 325-330.
- Turkle, S. (2015). *Reclaiming conversation: The power of talk in a digital age*. Penguin Press.
- Twenge, J. M., Joiner, T. E., Rogers, M. L., & Martin, G. N. (2018). Increases in depressive symptoms, suicide-related outcomes, and suicide rates among US adolescents after 2010 and links to increased new media screen time. *Clinical Psychological Science*, 6(1), 3-17.
- Twenge, J. M., Martin, G. N., & Spitzberg, B. H. (2018). Trends in US adolescents' media use, 1976–2016. *Psychology of Popular Media Culture*, 8(4), 329-345.
- Twenge, J. M., Spitzberg, B. H., & Campbell, W. K. (2018). Less in-person social interaction with peers among US adolescents in the 21st century and links to loneliness. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(6), 1892-1913.
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2011). Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. *Journal of Adolescent Health*, 48(2), 121-127.
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2013). The differential susceptibility to media effects model. *Journal of Communication*, 63(2), 221-243.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Warschauer, M., & Matuchniak, T. (2010). New technology and digital worlds: Analyzing evidence of equity in access, use, and outcomes. *Review of Research in Education*, 34(1), 179-225.



اثر بخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد در ارتقای انعطاف پذیری روانشناختی و کاهش نشخوار

فکری نوجوانان دختر با تجربه ی ترومای عشق

۱- مهرداد قنبرپور گنجاری، ۲- صدیقه مجرد

۱- کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران.

۲- کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران.

چکیده:

هدف از این پژوهش، اثر بخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد در ارتقای انعطاف پذیری روانشناختی و کاهش نشخوار فکری نوجوانان دختر با تجربه ی ترومای عشق دردانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر رشت بود، جامعه آماری پژوهش، تمامی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر رشت بود. که تعداد ۳۰ نفر از آن ها انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گواه (۱۵ نفر) جادهی شدند. از هر دو گروه پیش آزمون با پرسشنامه انعطاف پذیری روانشناختی و نشخوار فکری انجام شد. سپس برای گروه آزمایش درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد به مدت ۸ جلسه در مدت ۲ ماه هر هفته یک جلسه ۱ ساعته برگزار شد، سپس از هر دو گروه پس آزمون گرفته شد، داده ها با آزمون چند متغیره مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت؛ یافته ها نشان داد، درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد در انعطاف پذیری روانشناختی و نشخوار فکری دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر رشت موثر است. بنابر می توان با توجه به نتیجه این پژوهش از درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد در ارتقای انعطاف پذیری روانشناختی و کاهش نشخوار فکری نوجوانان دختر با تجربه ی ترومای عشق استفاده کرد.

کلمات کلیدی: درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، انعطاف پذیری شناختی، نشخوار فکری، ترومای عشق

The effectiveness of therapy based on acceptance and commitment in promoting psychological flexibility and reducing rumination in adolescent girls with the experience of love trauma

1-Mehrdad Ghanbarpoor Ganjari 2-Sedighe Mojarad

1- Master's degree in General Psychology, University of Sistan and Baluchistan, Zahedan, Iran.

2- Master of General Psychology, Gilan University, Rasht, Iran

The purpose of this research was to evaluate the effectiveness of treatment based on acceptance and commitment in promoting psychological flexibility and reducing rumination in adolescent girls who experienced love trauma in second-year high school girls in Rasht. The statistical population of the research was all second-year high school students in Rasht. Of which 30 people were selected and randomly divided into two test groups (15 people) and control group (15 people). Both groups were pre-tested with psychological flexibility and rumination questionnaire. Then, a 1-hour session was held every week for the treatment group based on acceptance and commitment for 8 sessions over a period of 2 months, then a post-test was taken from both groups, the data was analyzed with a multivariate test; The findings showed that therapy based on acceptance and commitment is effective in the psychological flexibility and rumination of female students of the second year of high school in Rasht. Therefore, according to the results of this research, the treatment based on acceptance and commitment can be used to promote psychological flexibility and reduce rumination in adolescent girls with the experience of love trauma.

Key words: acceptance and commitment therapy, cognitive flexibility, rumination, love trauma





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



مقدمه:

سندروم ترومای عشق برای اولین بار توسط راس^۱ (۲۰۰۷) مطرح شد که شامل مجموعه نشانه ها و عالم شدید است که پس از مدتی بعد از انحلال رابطه عاشقانه ظاهر می شود. این مسئله باعث اختلال در عملکرد فرد در بسیاری از حوزه ها از جمله تحصیلی، اجتماعی یا شغلی و سپس منجر به واکنش های ناسازگار می شود. از ویژگی های اساسی سندروم ترومای عشق، توسعه نشانه ها پس از تجربه ضربه عشق است. افراد ابتدا ضربه عشق را به عنوان "شوک" تجربه می کنند. آنچه که منجر به احساس شوک می شود این است که ضربه عشق، انتظارات فرد مورد نظر را از رابطه و پیش فرض های امنیت در ارتباط، نقض می کند. در نتیجه ضربه عشق به عنوان استرسی شدید و آسیب زا تجربه می شود (نوروزی و کجیاف، ۱۴۰۱). ضربه عشق سلامت روانی فرد آسیب دیده را با چالش جدی مواجه می کند (ریتز، هیلارد و نوکس، ۲۰۲۳). و باعث مشکلات در زمینه های متعدد تحصیلی، اجتماعی و حرفه ای مختل می شود، و واکنش های غیر انطباقی و ناسازگار را به دنبال دارد (ژانگ^۲ و همکاران، ۲۰۲۳). مطالعات نشان می دهد جدایی از روابط عاشقانه عمیق در دختران مشکلات هیجانی و روانشناختی بیشتری را به وجود آورده و مقدمات افسردگی را به وجود می آورد (وارهلن^۳ و همکاران، ۲۰۱۹). نشخوار فکری درمورد خاطرات و اتفاقات دوران رابطه و علل شروع و پایان آن یکی از مواردی است که دور از انتظار نیست (لواندوفسکی و امت، ۲۰۲۲). نشخوار فکری فرآیند فکر کردن تکرار شونده، مداوم و شدید است که اغلب کنترل ناپذیر و با محتوای خاص می باشد که معمولا بعد از جدایی های عاطفی بسیار رخ می دهد (کیم و همکاران، ۲۰۲۴). به طور کلی نشخوار فکری مجموعه ای از افکار منفعلانه است که جنبه تکراری دارد و مانع حل مسئله سازگارانه شده و به افزایش عاطفه منفی می انجامد. از ویژگی های مرتبط با نشخوار فکری می توان به عاطفه منفی و علائم افسردگی، تفکر جهت دار منفی، حل مسئله ضعیف، بی انگیزگی و بازداری رفتارهای مثبت، تمرکز آسیب دیده و افزایش استرس اشاره کرد، گفته شده نشخوار فکری با موضوع های مربوط به فقدان و از دست دادن رابطه دارد (نولن و همکاران، ۲۰۰۸؛ به نقل از حسین لو و همکاران، ۱۴۰۰). اجتناب تجربه قطع ارتباطی که در فرد وابستگی عاطفی به وجود آورده بود همچنین می تواند منجر به عدم انعطاف پذیری روانشناختی گردد. انعطاف ناپذیری روانشناختی در مقابل انعطاف پذیری شناختی قرار دارد که شامل، اجتناب تجربه ای، جوش خوردن یا همجوشی شناختی با افکار منفی می شود. اجتناب تجربه ای به ارزیابی های منفی افراطی از احساسات و افکار خصوصی ناخواسته و عدم تمایل به تجربه کردن این رویدادها و تلاش عمدی برای کنترل و فرار از آن ها اطلاق می شود (هیز و کینگ، ۲۰۲۴). علاوه بر این مسائل ذکر شده، همجوشی با برخی افکار، برای افراد دچار شکست عاطفی، مشکل ساز خواهد بود؛ منظور از همجوشی شناختی این است که فرد به گونه ای با افکار سر گره بخورد و تحت کنترل افکارش قرار گیرد که گویی از این افکار جداناپذیر است و همانا خودش همان افکار منفی است (هیز و کینگ، ۲۰۲۴). انعطاف پذیری روانشناختی دقیقا برعکس کردن این روند همجوشی و اجتناب تجربه ای به پذیرش و همجوشی زدایی است (هیز و همکاران، ۲۰۲۳). در تبیین و درمان سندروم ترومای عشق، تنوع و تعدد دیدگاه های نظری و به تعاقب آن شیوه های درمانگری بسیار است. دیدگاه های فرهنگی - اجتماعی، وجودی، رفتارین گر، شناختی، زیستی و روان پویشی هریک از منظری به ترومای عشق نگریسته است. در نظریه مبتنی بر پذیرش و تعهد، رنج و پریشانی افراد دچار شکست عشقی به علت راهبردهای اجتناب تجربی و اقدامات ناکارآمدی است که در پیش گرفته اند (قاسمی طابق و همکاران، ۱۴۰۱). در نظریه پذیرش و تعهد، اجتناب تجربه ای به عنوان عامل مهم سبب شناسی و تداوم اختلالات روانی در نظر گرفته می شود. درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد یک رفتار درمانی مبتنی بر بافت گرایی عملکردی است (هیز و کینگ، ۲۰۲۴).



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

هدف اصلی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، افزایش انعطاف پذیری روانشناختی است. انعطاف پذیری روانشناختی عبارت است از ارتباط با زمان حال به طور کامل و به عنوان یک انسان هوشیار و آگاه، و تغییر یا تداوم رفتار در خدمت اهداف ارزشمند (هیز و همکاران، ۲۰۲۳). انعطاف پذیری روانی از طریق شش فرآیند اساسی، تثبیت و برقرار می شود: پذیرش، گسلش یا همجوشی زدایی، آگاهی از لحظه حال یا ذهن آگاهی، خود به عنوان زمینه، ارزش ها و اقدامات متعهدانه. درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، بر کاهش علائم متمرکز نیست. اگرچه بسیاری از مراجعان موفقیت آمیز این درمان، کاهش علائم را گزارش می کنند، اما در عوض تمرکز اصلی این درمان افزایش توانایی مراجعان در ایجاد و حفظ تعهدات مربوط به تغییر رفتار است. مخصوصاً افراد تشویق می شوند که ارزش و اهداف ارزشمند زندگی خود را شناسایی کرده و به اقدامات کارآمد با این ارزش ها متعهد شوند (دیکسون و هیز، ۲۰۲۲). نتیجه ی مطالعه فولکه، پارلینگ و ملین نشان می دهد که درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد یک درمان امیدبخش برای افسردگی است. در مطالعه ی زتل و هیز (۲۰۱۶) درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد کاهش باورپذیری به افکار منفی را نشان داده است هم چنین گالیدرز و گالیدرز (۲۰۱۴) در پژوهشی با هدف تعیین اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر روی زنان مبتال به ملتیپل اسکلروزیس با تجربه ترومای دوران کودکی به این نتیجه رسیدند که این درمان بر کاهش اجتناب تجربه ای و افزایش انعطافپذیری روانشناختی این بیماران تأثیر دارد. پارکیز (۲۰۱۳) در مطالعه خود نشان داد که از دست دادن موضوع عشق یکی از بزرگترین حوادث آسیب زایی است که می تواند برای جوانان اتفاق بیفتد. افراد با درجات متفاوتی از انعطاف پذیری با این حوادث مقابله می کنند. برخی نسبتاً راحت، از طریق یادگیری از تجربه خود، با این مسأله کنار می آیند، درحالی که افراد دیگر با اختلال های قابل توجهی در خلق و خو و عملکرد، به صورت حاد و مزمن، روبه رو می شوند و ممکن است پیشرفت های کندی را در درمان به دست آورند. بنابراین مشهود است که این افراد برای بازیابی سلامت روانشناختی خود نیاز به مداخلات مؤثر دارند و با توجه به اینکه دانش آموزان نیروی انسانی بالقوه کشور برای اداره ی آینده جامعه هستند، نتیجه شکست در روابط و نشخوار فکری و درگیری مداوم و فرسایشی با افکار منفی که باعث کاهش انعطاف پذیری روانشناختی آن ها نیز می شود، می تواند مانع جدی پیشرفت این قشر شود. در کشور ما شمار پژوهش های انجام شده در این زمینه بسیار محدود است. بنابراین یکی از ضرورت های انجام این تحقیق اهمیت توجه به شکست عاطفی و کمبود پژوهش های مرتبط در این زمینه است. و با توجه به فقدان پژوهش مستقیم در مورد اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد در کاهش نشخوار فکری و ارتقای انعطاف پذیری روانشناختی در افرادی که سندروم ترومای عشق را تجربه کرده اند. بنابراین یکی از ضرورتهای انجام این تحقیق اهمیت توجه به شکست عاطفی و کمبود پژوهش های مرتبط در این زمینه است. به همین دلیل، پژوهش حاضر به منظور تعیین اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد در کاهش نشخوار فکری و اجتناب تجربه ای در افراد با تجربه ی سندروم ترومای انجام خواهد شد.

روش کار

مطالعه حاضر از نوع آزمایشی است و با استفاده از طرح پیش آزمون - پس آزمون برای دو گروه آزمایشی و کنترل انجام گرفت. جامعه آماری پژوهش دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر رشت بودند در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بودند که ابتدا به شیوه مرحله ای از مدارس شیوع شناسی با پرسشنامه ترومای عشق و مصاحبه جامعه هدف انتخاب شد و سپس به شیوه تصادفی ۳۰ نفر از کسانی که در پرسشنامه ترومای عشق بیشترین نمره را داشتند به عنوان نمونه انتخاب شدند. سپس، به صورت تصادفی در گروه آزمایشی (۱۵) دانش آموز و کنترل (۱۵) دانش آموز جایگزین شدند. از هر دو گروه پیش آزمون گرفته شد. و بعد از آن فقط برای گروه آزمایش درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد اجرا شد (جدول ۱). نحوه برگزاری کلاس ها، زمان و تعداد جلسات برای آن ها توضیح داده شد و آگاهانه در این کلاس شرکت کردند. به آنان گفته شد هر موقع خواستند می توانند آزمایش را ترک کنند. همچنین،

اطلاعات فقط در اختیار محقق خواهد بود و نتیجه پژوهش بصورت کلی منتشر خواهد شد. والدین تمام دانش آموزان، اطلاع و رضایت کامل از برنامه داشتند، و همکاری آنها سبب شد تا حد امکان متغیرهای مزاحم کنترل شود. معیارهای ورود به این پژوهش داشتن سن بین ۱۴ تا ۱۸ سال، جنسیت مؤنث، دانش آموز دوره دوم متوسطه و معیارهای خروج از این پژوهش غیبت های مکرر در دوره و عدم انجام تکالیف مورد آزمایش بود. سپس، از هر دو گروه پس آزمون به عمل آمد. داده ها با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیره بررسی شد.

پرسشنامه انعطاف پذیری روانشناختی: بن ایتزاک، بلووستین و مور در سال ۲۰۱۴ با توجه به نبود یک ابزار دقیق و اختصاصی برای اندازه گیری انعطاف پذیری روانشناختی، اقدام به ساخت یک پرسشنامه کردند. آنها ابتدا با ۲۰ متخصص حوزه سلامت شامل روانپزشک، روانشناس و مددکار برای ساخت گویه هایی برای شرح دادن انعطاف پذیری روانشناختی کمک گرفتند. متخصصان ۶۰ عبارت را ارائه دادند. در مرحله دوم آنها ۹۰ دانشجوی داوطلب درخواست کردند که نظر خود را مبنی بر اینکه این ۶۰ عبارت تا چه حد با انعطاف پذیری روانشناختی ارتباط دارند، در یک مقیاس لیکرت از ۱ تا ۶ مشخص کنند. در نهایت ۲۰ گویه از پرسشنامه اولیه نگه داشته شدند و مابقی حذف گردید. سپس پرسشنامه جدید بر روی ۱۰۷ نفر اجرا گردید که پایایی آن ۰/۹۱ گزارش گردید، همچنین روایی آن نیز توسط متخصصان تایید گردید

پرسشنامه نشخوار فکری: مقیاس پاسخ نشخواری (RRS) این مقیاس توسط نولن-هوکسما و همکاران (تدوین شده و دارای ۲۲ سؤال است که در طیف چهار درجه ای لیکرت از هرگز (۱) تا همیشه (۴) نمره گذاری می شود. حداقل و حداکثر نمره در این مقیاس ۲۲ و ۸۸ بوده و نمرات بالاتر به معنای پاسخ نشخواری بیشتر افراد در هنگام مواجهه با موقعیت های استرس آور می باشد پایایی این مقیاس از ۰/۸۸ تا ۰/۹۲ گزارش شده است و روایی آن توسط سازندگان مطلوب ارزیابی شده.

یافته ها

یافته های توصیفی:

جدول شماره ۲، شاخص های توصیفی (تعداد نمونه، میانگین و انحراف استاندارد) برای دو گروه

گروه	متغیرها	تعداد	پیش آزمون	پس آزمون
گروه اول	انعطاف پذیری روانشناختی	۱۵	میانگین ۶۱/۶۶	میانگین ۷۹/۸۶
	نشخوار فکری	۱۵	میانگین ۵۳/۷۳	میانگین ۳۸/۹۳
گروه دوم	انعطاف پذیری روانشناختی	۱۵	میانگین ۶۱/۲۶	میانگین ۴۳/۲۰
	نشخوار فکری	۱۵	میانگین ۵۳/۴۰	میانگین ۵۲/۶۶

با توجه به جدول ۲ میانگین نمرات افراد گروه آزمایش در پس آزمون کاهش نشان می دهد، برای بررسی معنادار بودن این تفاوت ها باید از تحلیل کوواریانس استفاده شود، اما در ابتدا باید مفروضات آن بررسی شوند.

مفروضه همسانی ماتریس های واریانس-کوواریانس:

برای بررسی این مفروضه از آزمون باکس استفاده شد. که نتیجه نشان داد، میزان معناداری آزمون باکس ۱ برابر با ۰/۷ است که چون این مقدار از ۰/۰۵ بیشتر است لذا این مفروضه نیز برقرار است.



مفروضه تجانس واریانس ها :

برای بررسی این مفروضه از آزمون لوین^۱ استفاده شد، که مقدار ؛ برای برای انعطاف پذیری روانشناختی ۰/۷ و برای نشخوار فکری، ۰/۶ بود که نشان دهنده برقراری این مفروضه می باشد.

حال با توجه به برقرار بودن مفروضات تحلیل کوواریانس، مجاز به استفاده از آن هستیم.

حال با توجه به برقرار بودن مفروضات تحلیل کوواریانس، مجاز به استفاده از آن هستیم.

آزمون کوواریانس چند متغیری

جدول شماره ۴، نتایج مربوط تحلیل کوواریانس چند متغیری

آزمون‌ها	مقادیر	F	درجه آزادی اثر	درجه آزادی خطا	معناداری (P)	مجذور اتا
لامبدای ویلکس	۰/۲۴۱	۳۹/۲۷	۲	۲۵	۰/۰۰۰۱	۰/۷۲۷
اثر پیلایی	۰/۷۵۹	۳۹/۲۷	۲	۲۵	۰/۰۰۰۱	۰/۷۲۷
اثر هتلینگ	۳/۱۴	۳۹/۲۷	۲	۲۵	۰/۰۰۰۱	۰/۷۲۷
بزرگترین ریشه روی	۳/۱۴	۳۹/۲۷	۲	۲۵	۰/۰۰۰۱	۰/۷۲۷

با توجه به جدول شماره ۴، مهم ترین آماره چند متغیری یعنی لامبدای ویلکس [۰/۲۴۱ (لامبدای ویلکس)، (F=(۲۰/۴۶)] $\eta^2=0.72$ و $P<0.0005$] در سطح اطمینان ۹۵ درصد ($\alpha=0.05$) معنی دار می باشند. بدین ترتیب نتیجه گرفته می شود که درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد در ارتقای انعطاف پذیری روانشناختی و کاهش نشخوار فکری در گروه آزمایش به طور کلی معنی دار بوده است.

نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر اثر بخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد در ارتقای انعطاف پذیری روانشناختی و کاهش نشخوار فکری نوجوانان دختر با تجربه ی ترومای عشق بود که یافته ها نشان داد درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد در ارتقای تاب آوری و کاهش نشخوار فکری نوجوانان مبتلا به ترومای عشق موثر است. این یافته همسو با یافته های قاسمی طابق و همکاران، (۱۴۰۱)؛ هیز و کینگ، (۲۰۲۴)، زتل و هیز (۲۰۱۶)؛ گیلاندرز و گیلاندرز (۲۰۱۴)؛ پارکیز (۲۰۱۳). می باشد. برای تبیین این یافته می توان گفت؛ در درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، افرادی که یک شکست عاطفی دیده اند می آموزند، چگونه فعالانه و مشفقانه با عواطف و خاطرات و در نهایت محدودیت های ناشی از شکست و ضربه خود کنار بیایند (قاسمی طابق، ۱۴۰۱)، بر اساس رویکرد پذیرش و تعهد ما برای صرفه جویی در انرژی روانی، همواره از راه کارهای کهنه و قدیمی که به آنها عادت کرده ایم استفاده می کنیم، هر چه به راهبرد ها، احساس ها و تجارب منسوخ و قدیمی بیشتر بچسبیم، انعطاف پذیری روانی خود را بیشتر از دست می دهیم، پذیرش در درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد به معنای خواستن هیجان ها و تجارب آزارنده، تحمل صرف آن ها یا از خود استقامت نشان دادن نیست؛ بلکه تمایل به تجربه کردن رویدادهای ناخوش آیند است، و همچنین یکی از عناصر اصلی انعطاف پذیری روانشناختی (فلکسمن، بلک لج و باند، ۱۳۹۳، ترجمه مصلح میرزایی و همکاران). اکت بر اساس مجموعه قواعدی استوار است که "انعطاف پذیری روانی" مراجعان را ارتقا می دهد. به عبارت ساده تر، انعطاف پذیری روانی عبارت است از توانایی برگشتن به لحظه حال، گشودگی و انجام آنچه که مهم است (هریس، ۱۳۹۴، ترجمه دوستی، هدایتی و محقق). بنابر نظر این رویکرد هر چه انعطاف پذیری روانی افراد افزایش پیدا کند، به طور موثر تری می توانند بر احساسات دشوار تسلط یابند، فرایندهای فکری بیهوده را قطع کنند، بر



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



باورهای محدودکننده خود غلبه کنند، بر آنچه انجام می دهید تمرکز کنند و به آن متعهد باشند (هریس، ۱۳۹۴، ترجمه دوستی، هدایتی و محقق). در واقع انعطاف پذیری روانشناختی فرد را قادر می سازد به طور موثر در کنار نشانه های آزارنده، اقدام موثر داشته باشد؛ اما برای ایجاد انعطاف پذیری روانشناختی، درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد هر شش ضلع درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، یعنی تماس با لحظه حال، هم جوشی زدایی، پذیرش، خود به عنوان زمینه، ارزش ها و عمل متعهدانه به صورت یک فرآیند هماهنگ با هم کار می کنند. به عبارت دیگر هر چه توانایی ما برای هشیاری کامل، باز بودن نسبت به تجربیات مان و انجام عمل مبتنی بر ارزش هایمان بالاتر باشد

منابع:

- هریس، راس (۱۳۹۵) درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد با عشق، ترجمه پیمان، سپیده هدایتی و حسین محقق. همدان: فراگیر حکمتانه (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۹).
- فلکسمن، پل ادوارد؛ بلک لج، ج.ت. و باند، فرانک (۱۳۹۳). تند آموز درمان مبتنی بر پذیرش و پای بندی، ترجمه مصلح میرزایی و سامان نونهال، تهران: انتشارات ارجمند (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۱۱).
- قاسمی مطبق، فاطمه، بخشی پور رودسری، عباس، فرنام، علیرضا (۱۴۰۱). اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر اجتناب تجربه های و افسردگی دانشجویان دختر دارای سندروم ترومای عشق، مجله روانشناسی بالینی دانشگاه سمنان، ۱۴ (۲)، ۱۲۳-۱۳۲.
- Gillanders, S., & Gillanders, D. (2018). An acceptance and commitment therapy intervention for a woman with secondary progressive multiple sclerosis and a history of childhood trauma. In *Eastern Influences on Neuropsychotherapy* (pp. 53-76). Routledge
- Hayes, S. C., & King, G. A. (2024). Acceptance and commitment therapy: What the history of ACT and the first 1,000 randomized controlled trials reveal. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 100809.
- Hayes, S. C., Spence, R. R., Galvão, D. A., & Newton, R. U. (2023). The Exercise and Sports Science Australia position statement: exercise medicine in cancer management. *Pensar en Movimiento: Revista de ciencias del ejercicio y la salud*, 21(2).
- Kim, A. J., Sherry, S. B., Mackinnon, S. P., Lee-Baggley, D., Wang, G. A., Stewart, S. H., ... & Hahn, C. (2024). When love hurts: Testing the stress generation hypothesis between depressive symptoms, conflict behaviors, and breakup rumination in romantic couples. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 43(2), 180-206
- Lewandowski, Gary W., and Julie L. Emmet. "Breakup in nonmarital romantic relationships." (2022).
- Parkes, C. M. (2013). Love and loss: The roots of grief and its complications. Routledge.
- Ritter, L. J., Hilliard, T., & Knox, D. (2022). "Lovesick": Mental Health and Romantic Relationships among College Students. *International journal of environmental research and public health*, 20(1), 641.
- Rosse, R. B. (2007). *The love trauma syndrome: free yourself from the pain of a broken heart*. Da Capo Lifelong Books.
- Verhallen, A. M., Renken, R. J., Marsman, J. B. C., & Ter Horst, G. J. (2019). Romantic relationship breakup: An experimental model to study effects of stress on depression (-like) symptoms. *PloS one*, 14(5), e0217320.
- Zettle, R. D., & Hayes, S. C. (1986). Dysfunctional control by client verbal behavior: The context of reason-giving. *The Analysis of verbal behavior*, 4, 30-38.
- Zhang, C. Q., Li, X., Si, G., Chung, P. K., Huang, Z., & Gucciardi, D. F. (2023). Examining the roles of experiential avoidance and cognitive fusion on the effects from mindfulness to athlete burnout: A longitudinal study. *Psychology of sport and exercise*, 64, 102341.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

نقش مهارت کنترل هیجان بر سلامت روان زوجین متعارض دارای فرزند نوجوان

مهديه مسیبي

دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد انار، انار، ایران.

Mahdie.403@gmail.com

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بازبینی مفهوم کلی کنترل هیجانات و بحث درباره آن در زمینه تعارضات و تمرکز بر سلامت روان زوجین متعارض دارای فرزند نوجوان است. روش پژوهش حاضر از نوع مطالعات مروری بود که به شیوه نظاممند انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه مقالاتی است که در مجلات علمی-پژوهشی فارسی و انگلیسی در پایگاه‌های Elmet، SID، Google Scholar، Noormag و Iranmedex نمایه‌سازی شده‌اند و در زمینه کنترل هیجان، سلامت روان و زوجین متعارض بوده و همچنین از ویژگی‌های پژوهشی مناسب مانند روایی و پایایی معین و مناسب، روش نمونه‌گیری و جامعه آماری مطلوب، فرضیه‌ها و سؤالات مناسب با موضوع برخوردار هستند. در این پژوهش، محدودیت زمانی خاصی در نظر گرفته نشد، اما سعی بر این بود که از مقالات جدیدتر بهره‌گیری شود. واژه‌های کلیدی مورد استفاده جهت انتخاب مقالات شامل: سلامت روان، زوجین متعارض، نوجوانان، فرزندپروری، ناسازگار، کنترل هیجان و تنظیم هیجان بود که در نهایت از مجموع مقالات مرور شده، تعدادی مقاله داخلی و خارجی واجد اطلاعات منطبق و مرتبط با معیارهای ورود در این مطالعه تشخیص داده شد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که کنترل هیجان به عنوان یک مهارت روان‌شناختی مهم، نقش بسزایی در مدیریت تعارضات زناشویی دارد. ارتقای این مهارت می‌تواند به کاهش واکنش‌های منفی مانند پرخاشگری، اجتناب و سرکوب احساسات کمک کند و به افزایش سازگاری روانی و بهبود کیفیت روابط زوجین منجر شود. همچنین، عدم توانایی در کنترل هیجان می‌تواند موجب افزایش تنش‌های روانی، اضطراب و افسردگی در زوجین شود، در حالی که تقویت این مهارت‌ها به کاهش استرس، بهبود کیفیت روابط و افزایش رضایتمندی زناشویی کمک می‌کند. بر اساس یافته‌های پژوهش، می‌توان نتیجه گرفت که مداخلات روان‌درمانی و آموزش متمرکز بر کنترل هیجان می‌تواند به عنوان رویکردی مهم در کاهش تعارضات و ارتقای سلامت روان زوجین مؤثر واقع شود.

واژگان کلیدی: تعارضات زناشویی، سلامت روان، کنترل هیجان، نوجوان



The Impact of Emotion Regulation Skills on the Mental Health of Conflictual Couples with Adolescent Children

Mahdieh Mosayebi

Master's student of Clinical Psychology, Islamic Azad University, Anar Branch, Anar, Iran.

Email: Mahdie.403@gmail.com

Abstract

The aim of this study is to review the overarching concept of emotion regulation and discuss its relevance in the context of marital conflicts, specifically focusing on the mental health of conflictual couples with adolescent children. This research employs a systematic review methodology, analyzing articles indexed in reputable scientific databases, including Google Scholar, SID, Elmnet, Noormag, and Iranmedex. The selected literature encompasses studies pertaining to emotion regulation, mental health, and conflictual couples while ensuring methodological rigor through established validity and reliability metrics, appropriate sampling methods, and pertinent research questions. Although no specific temporal limitations were imposed, a preference for more recent studies was established. Key terms used for selecting articles included: mental health, marital conflicts, adolescents, parenting, maladjustment, emotion regulation, and emotional adjustment. The findings indicate that emotion regulation serves as a crucial psychological skill in managing marital disputes. Enhancing this competency can significantly reduce negative responses such as aggression, avoidance, and emotional suppression, thereby improving psychological adaptability and quality of marital relationships. Conversely, inadequate emotion regulation may result in heightened psychological stress, anxiety, and depression among couples. Conversely, enhancing these skills contributes to stress reduction, relationship quality improvement, and increased marital satisfaction. Based on the findings, it can be concluded that psychotherapeutic interventions and training focused on emotion regulation can serve as an effective approach to mitigating conflicts and promoting the mental health of couples.

Keywords: Marital conflicts, mental health, emotion regulation, adolescents.



مقدمه

داشتن فرزند نوجوان مرحله‌ای حساس و چالش‌برانگیز در زندگی خانوادگی است که می‌تواند تأثیرات عمیقی بر روابط زوجین بگذارد. در این سن، نوجوانان به دنبال استقلال و هویت‌سازی خود هستند و این تغییرات معمولاً با رفتارهای چالش‌برانگیز و اختلال در روابط خانوادگی همراه است. والدین به‌خصوص در این دوران ممکن است با مسائل مختلفی از جمله مدیریت زمان، استرس‌های مالی و کاهش کیفیت ارتباطات مواجه شوند. افزایش انتظارات و خواسته‌های فرزندان، ممکن است موجب ایجاد تنش‌های بین زوجین شود؛ زیرا هر یک از والدین ممکن است دیدگاه‌ها و رویکردهای متفاوتی نسبت به تربیت نوجوان داشته باشند. به‌عنوان مثال، یکی از والدین ممکن است رویکردی سختگیرانه و دیگری رویکردی آزادانه‌تر را پیگیری کند. این تضاد در شیوه‌های تربیتی می‌تواند منجر به بروز اختلافات و درگیری‌های بیشتر در ارتباطات زناشویی شود. همچنین، نگرانی درباره آینده نوجوان، فشارهای مالی و نیاز به زمان بیشتری برای اختصاص به فرزند می‌تواند باعث ایجاد فاصله عاطفی و کاهش ارتباطات صمیمانه بین زوجین شود. در نتیجه، ممکن است زوجها کمتر وقت برای گفتگو و کنار هم بودن داشته باشند و این موضوع می‌تواند احساس تنهایی و عدم حمایت عاطفی را در هر یک از آنها افزایش دهد. در مجموع، دوران نوجوانی فرزند می‌تواند با چالش‌های زیادی همراه باشد که نیازمند توجه و تلاش مشترک زوجین برای حفظ تعادل در روابطشان است. خانواده، هسته اصلی جامعه است و سلامت آن به طور مستقیم بر سلامت کل جامعه تأثیرگذار است. برای داشتن یک خانواده سالم، اعضای آن باید از سلامت روان و روابط بین فردی قوی برخوردار باشند؛ به عبارت دیگر، سلامت روان فردی و جمعی در خانواده ارتباط تنگاتنگی با یکدیگر دارند و بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند (دربانی، فرخزاد و لطفی کاشانی، ۱۳۹۹). بنیان خانواده بر پایه رابطه زوجین شکل می‌گیرد و برای داشتن یک زندگی خانوادگی پایدار و موفق، کیفیت این رابطه از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. سلامت جامعه به طور مستقیم وابسته به سلامت خانواده‌های تشکیل‌دهنده آن است؛ خانواده‌هایی که در آنها روابط بین زوجین، مبتنی بر تفاهم و رضایت متقابل باشد، کارکرد بهتری داشته و نقش خود را به خوبی ایفا می‌کنند (پروندی و همکاران، ۱۳۹۵). ازدواج، یکی از مهم‌ترین مراحل زندگی است که فرد با نقش جدیدی روبرو می‌شود و شریک زندگی خود را انتخاب می‌کند. این فرآیند به معنای پیوستن دو فرد متفاوت به عنوان زن و شوهر است که برای برنامه‌ریزی و تشکیل خانواده خود به توافق می‌رسند (اوسارنر^۱، ۲۰۱۳). ازدواج به عنوان یکی از بنیادی‌ترین نهادهای اجتماعی، پیوندی عمیق و مرتبط با خوشبختی و سعادت انسان‌ها به شمار می‌آید. گلن و ویر^۲ (۱۹۷۹) به اهمیت این پیوند اشاره کرده و آن را عامل مهمی در ایجاد حقوق و تعهدات بین زوجین می‌دانند. این اتحاد، با وجود اهمیت و ارزشش، همواره شادی بخش و پایدار نیست. نگرش‌ها و نحوه تعامل زوجین با یکدیگر نقش تعیین‌کننده‌ای در تقویت یا تضعیف بنیان خانواده دارند. با این حال، عوامل مختلفی ممکن است در طول زندگی مشترک بر این رابطه تأثیر بگذارند و منجر به بروز مشکلات شوند و این نهاد را تهدید کنند (وارینگ^۳، ۲۰۱۳) و یکی از این عوامل تعارضات زناشویی است.

بر اساس آن چه گفته شد یکی از عواملی که می‌تواند برای خانواده آسیب‌های زیادی ایجاد نماید تعارضات زناشویی است. تضاد در زناشویی معمولاً از اختلاف در نیازها، عقاید، باورها، ارزش‌ها یا اهداف همسران ناشی می‌شود (تاسو و گتانون^۴، ۲۰۲۱). تعارضات در ازدواج می‌تواند ناشی از عوامل متعددی باشد، از جمله همسرآزاری، سوءاستفاده جنسی، عدم همکاری در خانواده، مسائل مربوط به فرزندان، مشکلات مالی، ارتباطات ناکارآمد و عدم پذیرش مسئولیت‌های زناشویی. همچنین، عوامل دیگری همچون خیانت و عدم قدردانی نیز بر مشکلات زناشویی اثرگذارند (اوسارنر، ۲۰۱۳). این تعارضات می‌توانند پیامدهای شخصی، خانوادگی، جسمی و روانی

1 Osarenren
2 Glennd&weavern
3 waring
4Tasew & Getanun



داشته باشند که ممکن است منجر به افسردگی، اضطراب و اختلالات خوردن شوند (تاسیو گتهان، ۲۰۲۱). مردمی که در روابط پرتعارض و بدون عواطف سالم هستند و فنون صحیح مدیریت تعارض را نیاموخته‌اند، معمولاً با خلق و خوی منفی مواجه اند و در جامعه احساس ناامیدی می‌کنند (گیل پاتریک^۲، ۲۰۲۱). در صورت عدم مدیریت صحیح، این تعارضات می‌توانند به تنش و استرس در روابط زوجین منجر شوند (تورونلک^۳، ۲۰۱۷). بروز تعارض و اختلاف نظر در تعاملات زوجین امری اجتناب ناپذیر است (عباس و همکاران، ۲۰۱۹). و زمانی رخ می‌دهد که توقعات فردی با رفتار طرف مقابل همخوانی نداشته باشد (اسمیت^۴ و همکاران، ۲۰۱۹). این تعارضات ممکن است تشدید شوند، به ویژه زمانی که یکی از زوجین احساس کند طرف مقابل برخی موارد مهم را می‌گیرد یا سرکوب می‌کند (گریف و دی برون^۵، ۲۰۲۱). تعارضات زناشویی نه تنها به ساختار خانواده آسیب می‌زنند، بلکه می‌توانند بر رشد عاطفی، اجتماعی و صمیمیت میان زوجین و اعضای خانواده تاثیر منفی بگذارند (پارک و پارک^۶، ۲۰۱۹). این تعارضات به عنوان نشانه‌ای از عدم همبستگی در خانواده محسوب شده و نقش مهمی در کاهش کیفیت زندگی دارند (کرشید^۷ و همکاران، ۲۰۱۹). وجود امنیت و آرامش در خانواده برای انجام وظایف اصلی آن ضروری است، و تعارضات زناشویی یکی از ناخوشایندترین چالش‌ها در این حوزه به شمار می‌روند (تاسو و گتاهون، ۲۰۲۱). نظریه‌های روانکاو، بویژه نظریه فروید، به این نکته توجه دارند که مشکلات زوجین به تعارضات اولیه در دوران کودکی برمی‌گردد و درمان آن‌ها از طریق روان‌تحلیلی ممکن است، به ویژه برای افرادی با شخصیت‌های خودشیفته و ضد اجتماعی (لما^۸، ۲۰۱۹). از سوی دیگر، نظریه‌های رفتارگرایی بر این باورند که تمامی رفتارها، از جمله مشکلات زناشویی، آموخته شده‌اند و برای حذف آن‌ها باید یادگیری زدایی انجام شود (شولتز و شولتز^۹، ۲۰۱۶). گلاسر^{۱۰} (۲۰۱۳) بر این نکته تأکید می‌کند که تعارضات زناشویی نتیجه ناهماهنگی در نیازها و روش‌های ارضای آن‌ها و رفتار غیرمسئولانه در ارتباط زناشویی است. درمان متمرکز بر هیجان نیز به نقش اساسی هیجانات و ارتباطات احساسی در شکل‌گیری الگوهای ارتباطی اشاره دارد و معتقد است که مشکلات زناشویی می‌تواند ناشی از عدم بیان صحیح هیجانات باشد (حاتمی، حیدری و داودی، ۱۴۰۰). بر اساس نظریه مازلو، زمانی مشکلات به وجود می‌آید که نیازهای زوجین با یکدیگر تعارض پیدا کند (شولتز و شولتز، ۲۰۱۶).

با این حال، باید اذعان داشت که تعارض جزو عناصر جدایی‌ناپذیر در روابط انسانی به شمار می‌آید و معمولاً در میان افرادی که احساس صمیمیت بیشتری دارند، بروز بیشتری می‌یابد (پارسا کیا و همکاران، ۲۰۲۳). عوامل مختلفی می‌توانند به تعارضات زناشویی منجر شوند و در صورت عدم مدیریت صحیح، این تعارضات می‌توانند به تنش و استرس در روابط زوجین منجر شوند (تورونلک، ۲۰۱۷). در برخی مطالعات، مانند تحقیق دماری و همکاران (۱۴۰۱)، مشکلات ارتباطی به عنوان یکی از اصلی‌ترین علل تعارضات و جدایی زوجین شناسایی شده‌اند. تحقیقات در این زمینه بر فراوانی تعارضات در روابط زوجین و شیوه‌های مدیریت آنها تأکید دارد. سه اصل کلی از این مطالعات استنباط شده است: اول، تعارض به طور مکرر در روابط صمیمی به وقوع می‌پیوندد. دوم، مدیریت مؤثر تعارض در برخی شرایط می‌تواند به تسهیل صمیمیت و افزایش رضایت از رابطه منجر شود. سوم، در ازدواج‌های ناسالم، تعارض غالباً با الگوهای رفتاری منفی، مانند عاطفه منفی متقابل یا کناره‌گیری، همراه است که این وضعیت یافتن راه‌حل را دشوارتر می‌سازد (افضلی پور، ۲۰۲۰).

- 2 Gillpatrick
- 3 Tolorunleke
- 4 Smith
- 5 Greeff&Debroune
- 6 Park&Park
- 7 Khurshid
- 8 Lemma
- 9 Schultz&Schultz
- 10 Glasser



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۴۲۸

تعارض می‌تواند تأثیر قابل توجهی بر سلامت روانی زوجین و سایر اعضای خانواده داشته باشد. تحقیقات نشان داده است که بین تعارضات زناشویی و سلامت روانی اعضای خانواده، به ویژه زوجین، رابطه معناداری وجود دارد (هوشمند و همکاران، ۱۳۹۸). نتایج مطالعات حاکی از آن است که آسیب‌های روانی، به همراه عوامل بیرونی و درونی، به عنوان یکی از علل اصلی افزایش تعارض در خانواده‌های متاهل ایرانی در سه دهه اخیر شناخته شده‌اند. به علاوه، تغییر نقش‌ها مانند همسر، پدر یا مادر، به وظایف افراد افزوده و این موضوع می‌تواند تجربه آسیب‌های روانی را بیشتر کند، که در نهایت منجر به اختلال در انجام وظایف و افزایش تعارضات زناشویی می‌شود (فورت کامار نیروو^۱ و همکاران، ۲۰۲۲). در این زمینه، رضایت زناشویی به عنوان معیاری از میزان علاقه‌مندی زوج‌ها به یکدیگر و نگرش مثبت به زندگی مشترک نقش مهمی در سلامت روان ایفا می‌کند و عاملی اساسی در برقراری و ادامه رابطه محسوب می‌شود (هو^۲ و همکاران، ۲۰۱۹). همچنین، تعارض و ناهمسازی به عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از ازدواج و روابط زناشویی شناخته شده‌اند و در صورتی که زوجین نتوانند آن را به خوبی حل کنند، عواقب مخربی مانند نارضایتی در زندگی زناشویی و دشواری در تنظیم هیجانی به وجود می‌آید (فری کوکس^۳ و همکاران، ۲۰۲۱). تعارض هنگامی می‌تواند برای زندگی زناشویی خطرناک باشد که همسران از روش‌های حل تعارض مناسبی استفاده نکنند (ویسیانینگروم^۴ و همکاران، ۲۰۲۲).

کنترل هیجان یکی از عوامل مهم روان‌شناختی است که به نظر می‌رسد ارتباط نزدیکی با تعارضات زناشویی دارد و مدیریت و تنظیم هیجان می‌تواند نقش اساسی در کاهش این مشکلات ایفا کند. به دلیل اهمیت ارتقای بهداشت روانی خانواده، پژوهشگران در دهه‌های گذشته به شناسایی عوامل مؤثر مانند متغیرهای شناختی، هیجانی و عاطفی بر تعارضات زوجی پرداخته‌اند. یکی از عوامل کلیدی در ایجاد رضایت زناشویی، قدرت تنظیم شناختی هیجانی است؛ قابلیت سازگاری و انطباق روان‌شناختی تا حد زیادی به توانایی تنظیم هیجان‌ها وابسته است (تامپسون^۵، ۱۹۹۴). یافته‌ها نشان می‌دهند که تنظیم شناختی هیجان می‌تواند به عنوان یکی از علل تعارضات عمل کند و تنظیم هیجان کارآمد ارتباطی مستقیم با رضایت زناشویی در تمامی ابعاد دارد (باباپور و همکاران، ۱۳۹۹). این مهارت به فرد در مواجهه با موقعیت‌های تنش‌زا کمک می‌کند (باباپور و همکاران، ۱۳۹۹) و همچنین افزایش مشکلات هیجانی می‌تواند موجب کاهش سازگاری روانی شود (فرای^۶ و همکاران، ۲۰۲۰؛ فرایکوس و همکاران، ۲۰۲۱). سعادتی‌زاده (۱۴۰۰) نشان داده است که راهبردهای منفی تنظیم شناختی هیجان در رابطه با تعارض زوج‌ها و فروپاشی روانی و عاطفی زنان نقش میانجی‌گری دارند. استفاده از سبک‌های هیجانی در زوایای مختلف زندگی فردی، اهمیت زیادی دارد و به عنوان جزء اساسی از سلامت روان شناخته می‌شود؛ این جنبه از سلامت شامل مفاهیمی چون اختلال هیجانی، زندگی احساسی، سلامت روحی، تنظیم هیجان و پختگی هیجانی است (کسبیر^۷ و همکاران، ۲۰۱۹). در دو دهه اخیر، رشته‌های مرتبط با مشکلات زناشویی به خانواده به عنوان منبعی برای ایجاد این مشکلات توجه کرده‌اند (داس سنتوس^۸، ۲۰۲۲). همچنین، فروپاشی روابط و افزایش نرخ طلاق، به ویژه در اوایل دوره ازدواج در ایران، بدلیل اهمیت توجه به عوامل گوناگون و درک درست تضادها در روابط زناشویی است (متین و همکاران، ۲۰۲۴). در نهایت، کنترل هیجان به عنوان یکی از عوامل مؤثر در ایجاد و تشدید تعارض زناشویی شناخته می‌شود. با توجه به اهمیت موضوع و تأثیرات گسترده تعارضات زناشویی بر زندگی فردی و اجتماعی افراد، پژوهش در این زمینه از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است.

- 1 Fortcarneiro
- 2 Hou
- 3 Frycox
- 4 Wisyaningrum
- 5 Thompson
- 6 Fry
- 7 Kesbir
- 8 Dos santos



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



دانشگاه محقق اردبیلی

در این مطالعه تلاش می شود با بررسی نقش مهارت های کنترل هیجان بر سلامت روان زوجین متعارض در مطالعات پیشین، به این سؤالات پاسخ داده شود:

۱. آیا بین مهارت کنترل هیجان و سلامت روان در زوجین متعارض چه رابطه ای وجود دارد؟
۲. تاثیر کنترل هیجان بر سلامت روان زوجین متعارض چگونه است؟
۳. شناسایی مکانیسم های واسطه ای که از طریق آن ها مهارت کنترل هیجان بر سلامت روان تاثیر می گذارد چگونه است؟
۴. دیگر مولفه های مرتبط با سلامت روان و تعارضات زناشویی کدام است؟

روش پژوهش

این مطالعه مروری به شیوه نظام مند به بررسی تأثیر مهارت های کنترل هیجان بر سلامت روان زوجین متعارض پرداخته و روش های مؤثر در ارتقای این مهارت ها را معرفی می کند. با تحلیل تجارب و پژوهش های موجود، به بررسی چرایی و چگونگی اثر مثبت این مهارت ها بر روابط زناشویی و مسیرهای ممکن برای بهبود این روابط پرداخته خواهد شد. به منظور انجام این پژوهش، مقالات مرتبط منتشر شده در مجلات علمی-پژوهشی فارسی و انگلیسی که در پایگاه های [Google Scholar](#)، [SID](#)، [Elment](#)، [Iranmedex](#) و [Noormag](#) موجود بوده اند، مورد بررسی قرار گرفتند. جامعه آماری این مطالعه شامل تمامی مقالات مربوط به کنترل هیجان، سلامت روان و زوجین متعارض و ناسازگار است که دارای ویژگی های پژوهشی مناسبی نظیر روایی و پایایی، روش نمونه گیری و جامعه آماری مطلوب، و فرضیه ها و سؤالات متناسب با موضوع هستند. در این پژوهش محدودیت زمانی خاصی در نظر گرفته نشد، اما تلاش شد از مقالات جدیدتر استفاده شود. واژه های کلیدی مورد استفاده جهت انتخاب مقالات شامل "کنترل هیجان"، "سلامت روان"، "زوجین متعارض" و "زوجین ناسازگار" بود. در نهایت، از مجموع ۱۵۷ مقاله مرور شده، ۸۹ مقاله داخلی و خارجی واجد اطلاعات مرتبط و منطبق با معیارهای ورود در این مطالعه شناسایی شد

یافته ها

کنترل هیجان

کنترل هیجان شامل مجموعه ای از فرایندها است که فرد از آن ها برای فراخوانی، حفظ، تغییر یا مدیریت احساسات مثبت یا منفی استفاده می کند. این فرایند به فرد امکان می دهد تا به انتظارات محیطی، چه به صورت آگاهانه و چه ناخودآگاه پاسخ دهد (نامدار و سربایان، ۲۰۲۰). یکی از این انتظارات محیطی، روابط بین زوجین است. بنابراین، هرچه فرد کنترل هیجانی بالاتری داشته باشد، نسبت به روابط زناشویی خود از نظر هیجانی بهتر پاسخگو خواهد بود و در نتیجه، رضایت و صمیمیت زوجین در این افراد افزایش می یابد. به بیان دیگر، کنترل هیجان می تواند انسجام بین فردی را ارتقا دهد و بهبود رضایت زناشویی و صمیمیت زوجین را تضمین کند (مازوکا و همکاران، ۲۰۱۹). از آنجایی که کنترل هیجان نقش عمده ای در زندگی ما دارد، آشنایی در هیجان و ناتوانی در تنظیم آن می تواند منجر به اندوه و آسیب های روانی شود (فلاحی و همکاران، ۲۰۲۱).

اهمیت هیجان و تاثیر مهارت کنترل هیجان در روابط زناشویی

تنظیم هیجان فرایندی است که در آن افراد به صورت آگاهانه یا ناخودآگاه احساسات خود را کنترل می کنند تا با شرایط محیطی سازگار شوند. عدم توانایی در تنظیم هیجانات می تواند موجب بروز مشکلاتی از قبیل پرخاشگری، اضطراب و سایر اختلالات روانی شود، به ویژه در روابط زوجین که ناتوانی در کنترل هیجانات می تواند به تنش، کاهش صمیمیت و در نهایت آسیب دیدن رابطه منجر



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



شود (والکرسا^۱، ۲۰۲۰). یکی از علل مهم تعارضات زناشویی ناتوانی در تنظیم هیجانات است (امیدی و تلیقی، ۱۳۹۶). به این صورت که راهبردهای منفی تنظیم هیجان با دلزدگی زناشویی بالا، رابطه مثبت و تأثیر گذاری دارد (امیدی فر و همکاران، ۱۳۹۵). به طور کلی، هر چه مشکلات هیجانی و عاطفی بیشتر باشد، سازگاری زناشویی کمتر خواهد بود (ایرداچسکو^۲ و همکاران، ۲۰۲۱). بنابراین، هیجانات به عنوان بخشی جدایی ناپذیر از سازگاری فردی و اجتماعی انسان به شمار می روند (لی^۳، ۲۰۱۳). لازم به ذکر است که مدیریت هیجانات اهمیت زیادی دارد؛ زیرا عدم مدیریت مناسب می تواند به اختلالات اضطرابی و افسردگی منجر شود (بشارت و فرهنگند، ۱۳۹۶؛ گودمن^۴ و همکاران، ۲۰۲۰؛ آراباتزودیوس^۵ و همکاران، ۲۰۱۷؛ سیلتون^۶ و همکاران، ۲۰۲۰). از سوی دیگر، تنظیم هیجانات می تواند عاملی کلیدی در افزایش رضایت زناشویی و کاهش تعارضات باشد (امیدی و تلیقی، ۱۳۹۶). افرادی که توانایی کنترل هیجانات خود را ندارند، بیشتر در معرض آسیب های روانی (ووقان و فلاک^۷، ۲۰۲۱) و مشکلات اجتماعی قرار می گیرند که ممکن است به بیماری های جسمانی نیز منجر شود (عزیزی، ۱۳۹۷). یکی از عواملی که تنظیم هیجانات را دشوار می سازد، میزان تحمل پریشانی است. افرادی با تحمل پریشانی پایین، معمولاً هیجانات را غیر قابل تحمل می یابند و از مواجهه با آن ها احساس شرم و آشفستگی می کنند (استیفر و اگوستین^۸، ۲۰۱۹). این افراد به طور عمده از استراتژی های تنظیم هیجان ناسازگار استفاده می کنند (جفریس^۹ و همکاران، ۲۰۱۶) و کاهش توانایی تحمل پریشانی آن ها می تواند به افزایش افسردگی، اضطراب و افکار خودکشی منجر شود (وورن^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۷). در مقابل، افرادی که سطح بالاتری از تحمل پریشانی دارند، معمولاً از انعطاف پذیری شناختی بیشتری برخوردارند و این ویژگی به آن ها کمک می کند تا به طور مؤثری هیجانات خود را تنظیم نمایند (آریک اوزکان^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۹).

نتایج مطالعات نشان می دهد که زوجینی که مهارت بالایی در کنترل و مدیریت عواطف خود دارند، در روابط زناشویی خود صمیمیت بیشتری را تجربه می کنند. این صمیمیت به آن ها کمک می کند تا در شرایط بحرانی بهتر عمل کرده و دارای ظرفیت تحمل و سازگاری بیشتری باشند. به عبارت دیگر، هرچه صمیمیت زوجین بیشتر باشد، روند سازگاری آن ها در زندگی مشترک نیز بهبود می یابد. بنابراین، در مداخلات روانشناختی، توجه به کنترل هیجانات و احساسات برای افزایش سازگاری زناشویی امری ضروری است (آمنه حبیبی و همکاران، ۱۴۰۳). همچنین پژوهش ها نشان می دهد که کنترل هیجان به استحکام و بهبود روابط زناشویی منجر می شود. زوجینی که دارای بی ثباتی عاطفی هستند، به عنوان شرکای نامناسب در نظر گرفته می شوند در حالی که کنترل هیجان می تواند منجر به زندگی شادتر و رضایت زناشویی بیشتری گردد (زرگر و همکاران، ۲۰۱۹). به علاوه، توانایی تنظیم هیجانات برای شکل گیری روابط بین فردی سالم ضروری است و هیجانات مختلف می توانند به واکنش های مثبت یا منفی منجر شوند (شیوتا^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۴).

- 1 Walkersa
- 2 Iordachescu
- 3 Li
- 4 Goodman
- 5 Arabatzoudis
- 6 Silton
- 7 Vaughan&Flack
- 8 Stiftere&Avagustine
- 9 Jeffries
- 10 Waren
- 11 Arici ozcan
- 12 Shiota



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

تنظیم هیجانات بخش مهمی از زندگی فردی است و عدم تعادل در این زمینه می تواند به بروز مشکلات روانشناختی مانند افسردگی منجر شود (فالاهی، نریمانی و آتادخت، ۲۰۲۱). همچنین، پژوهش ها نشان می دهند که دشواری در تنظیم هیجانات، رابطه منفی و معناداری با رضایت زناشویی دارد (کو^۱ و همکاران، ۲۰۲۰). در مقابل، تنظیم شناختی هیجانات با رضایت از زندگی رابطه مثبت و معناداری دارد (یه^۲ و همکاران، ۲۰۱۸). این نتایج نشان می دهد که تنظیم هیجان به عنوان یکی از عوامل کلیدی در موفقیت ازدواج مورد توجه قرار می گیرد (انایی و یعقوبی دوست، ۲۰۱۲؛ آیزنبرگ، هوفر و واون^۳، ۲۰۱۷؛ انگلیش، جان و گراس^۴، ۲۰۱۳). روابط صمیمی زمینه ساز بروز تجارب هیجانی زوجین هستند و این تجارب می توانند ماهیت رابطه را شکل دهند (شویی و رندال^۵، ۲۰۱۵). اگر افراد در تنظیم هیجانات خود موفق عمل کنند، تجارب ملایم تری از هیجان خواهند داشت و این امر می تواند به ارتباط مؤثرتر و حل و فصل اختلافات کمک کند. در نهایت، کاهش عواطف منفی و افزایش ابراز عواطف مثبت در شرایط استرس زا پیش بینی کننده ثبات و رضایت زناشویی است. در مقابل، سکون هیجانی، که تمایل به باقی ماندن در حالت عاطفی منفی است، می تواند منجر به بروز مشکلات و نارضایتی در روابط زناشویی گردد. ابراز متقابل عواطف منفی نیز به عنوان یکی از عوامل تعیین کننده در نارضایتی زناشویی شناخته می شود. این پدیده می تواند منجر به شکل گیری چرخه ای منفی از تعاملات عاطفی شود، به طوری که هر طرف به طور مکرر با ابراز احساسات منفی دیگری واکنش نشان می دهد. این وضعیت به تدریج کیفیت رابطه را تحت تأثیر قرار داده و احتمال بروز تنش و مشکلات در ارتباطات را افزایش می دهد. بررسی های علمی نشان می دهند که این نوع ابراز متقابل می تواند به تضعیف پیوندهای عاطفی و افزایش احساس ناامیدی در روابط زناشویی منجر شود (کردوا^۶ و همکاران، ۲۰۱۵).

طبق گفته پاپ^۷ (۲۰۱۸)، اختلاف نظر بین افراد در فرآیند تصمیم گیری طبیعی است و تعارض در روابط زناشویی به دلیل ضرورت اتخاذ تصمیمات مشترک بین شرکا رخ می دهد. این اختلافات ممکن است به تدریج به تفاوت های جدی در ارزش ها و اهداف زندگی مشترک تبدیل شوند (دا کاستا، فالکه و موسمان^۸، ۲۰۱۵). مهم است که بدانیم تعارضات زناشویی همیشه مخرب نیستند و مشکل زمانی ایجاد می شود که زوجین به جای تمرکز بر مسائل، یکدیگر را سرزنش کنند (گاتمن و تبارس^۹، ۲۰۱۸). دو عامل کلیدی در یک رابطه زناشویی سالم شامل نحوه رسیدگی به مشکلات و انعطاف پذیری در مواجهه با تعارضات است (بوستانی کاشانی و همکاران، ۲۰۲۰؛ السیخ^{۱۰}، هینانت و اراث^{۱۱}، ۲۰۱۵).

مدیریت تعارضات از نظر پژوهشگران در زمینه ازدواج موضوعی مهم به شمار می رود، زیرا مدیریت ضعیف تعارض می تواند به نابودی یک ازدواج و تبعات منفی بر سلامت جسمی و روانی زوجین و فرزندان آن ها منجر شود (ویلسون و همکاران، ۲۰۱۷). برعکس، مدیریت مؤثر تعارض می تواند از فروپاشی روابط زناشویی جلوگیری کند و الگویی برای حل مؤثر مسائل به زوجین ارائه دهد (دیلون^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۵). مادیگان^{۱۲}، پلاموندون و جنکینز (۲۰۱۷) اشاره کرده اند که تعارضات زناشویی ممکن است در اشکال مختلفی همچون انزوا، اجتناب از مسئولیت، خیانت و سوء استفاده جنسی بروز پیدا کنند. این مسائل می توانند به اختلالات روانی در زوجین

- 1 co
- 2 Ye
- 3 Eisenberg hofer&Vaughan
- 4 English john&Gross
- 5 Shoebe&Randall
- 6 Cordova
- 7 Papp
- 8 Da costa
- 9 Gottman
- 10 Elesikh
- 11 Dillon
- 12 Madigan



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۵۷

و فرزندان منجر شوند (گائو^۱ و همکاران، ۲۰۱۹) و حتی ممکن است به افسردگی مزمن منتهی گردند (وانگ^۲ و همکاران، ۲۰۱۴). چنین وضعیتی ممکن است به طلاق و شکست زناشویی ختم شود (پارک و پارک، ۲۰۱۹). بر این اساس، برای پیشگیری از مشکلات بیشتر، ضروری است که تعارضات زناشویی با روش‌های درمانی مناسب حل و فصل شوند. درمان طرحواره که توسط یانگ و براون^۳ (۱۹۹۰) با الهام از درمان شناختی آرون بک و نظریه پیوند ایجاد شده، از جمله این روش‌هاست. این نوع درمان بر فرآیندهای شناختی، استراتژی‌های مقابله‌ای و سبک‌های زندگی تأثیر می‌گذارد.

پوگ^۴ (۲۰۱۵) بیان می‌کند که طرحواره‌ها به عنوان الگوهای چشمگیری از تجربیات شناختی-عاطفی، حتی ممکن است پیش از یادگیری زبان توسط نوزادان شکل بگیرند و نقش مهمی در تشدید یا تداوم مشکلات روانی مزمن ایفا کنند. تغییر یا کاهش این طرحواره‌ها از طریق روان‌درمانی می‌تواند کیفیت زندگی افراد را بهبود بخشد (تیلور، بی و هاداک^۵، ۲۰۱۷).

سلامت روان به عنوان یکی از معیارهای اصلی برای تعیین سلامت عمومی افراد شناخته می‌شود و شامل احساس خوب بودن، اعتماد به نفس، کارآمدی، توانایی رقابت، احساس تعلق به جامعه، خود شکوفایی و بهره‌وری از پتانسیل‌های فکری و هیجانی است (قاسمی و همکاران، ۱۳۹۷). کارشناسان سازمان بهداشت جهانی این مفهوم را به عنوان توانایی برقراری ارتباط مؤثر و هماهنگ با دیگران، تغییر و بهبود محیط فردی و اجتماعی، و حل منطقی، عادلانه و مناسب تضادها و تمایلات شخصی تعریف کرده‌اند (ویدورک و بورباچ^۶، ۲۰۱۸). وجود یک شریک عاطفی به طور قابل توجهی می‌تواند به بهبود سلامت جسمی و روانی افراد کمک کند و به‌ویژه، ازدواج ممکن است مزایای سلامتی را فراهم کند که برای افراد مجرد یا طلاق گرفته کمتر در دسترس است (باتم^۷، ۲۰۱۳). با این حال، کیفیت رابطه می‌تواند بر این مزایا تأثیر بگذارد (پرولکس^۸ و همکاران، ۲۰۰۷؛ رابلس^۹ و همکاران، ۲۰۱۴).

تعارض زناشویی یکی از اصلی‌ترین دینامیک‌های ارتباطی است که با واکنش‌های فیزیولوژیک و نتایج سلامتی برای زوج‌های متأهل مرتبط است (رابلس، ۲۰۱۹). مطالعات متعدد نشان داده‌اند که تعارضات زناشویی با کاهش سلامت روان (کینگ و دلونگس^{۱۰}، ۲۰۱۳؛ ویسمن و باکوم^{۱۱}، ۲۰۱۲) و کاهش رفاه عاطفی (هاوکینز و بوث^{۱۲}، ۲۰۰۵؛ استرانگ و همکاران^{۱۳}، ۲۰۱۹) مرتبط است. این کاهش در سلامت روان در تحقیقات مقطعی (سندبرگ و همکاران^{۱۴}، ۲۰۱۳؛ ویسمن و اوبلاک^{۱۵}، ۲۰۰۶) و طولی (بیچ^{۱۶} و همکاران، ۲۰۰۳؛ ویسمن و اوبلاک، ۲۰۰۹) مشاهده شده است.

ناراحتی زناشویی به عنوان یک عامل خطر قابل توجه برای مشکلات سلامت روان (سندبرگ و همکاران، ۲۰۱۳؛ ویسمن^{۱۷}، ۲۰۰۷)، افسردگی (بیچ و همکاران، ۲۰۰۳؛ ویسمن و اوبلاک، ۲۰۰۹) و اختلالات اضطرابی (اوربیک^{۱۸} و همکاران، ۲۰۰۶) شناخته می‌شود.

- 1 Gao
- 2 wang
- 3 Yang&baravan
- 4 pog
- 5 Taylor bee& haddock
- 6 Vidourek& Burbage
- 7 Batam
- 8 Prolex
- 9 Rables
- 10King&Delingis
- 11 Whisman&Baucom
- 12 Hawkins&
- 13 Stronge
- 14 Sandberg
- 15 Whsman&Uebelacke
- 16 Beach
- 17 Whisman
- 18 Overbeek

شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد شیوه‌های تنظیم عواطف تأثیر بسزایی بر تعارضات زناشویی دارند (فری و همکاران، ۲۰۲۰؛ لو^۱ و همکاران، ۲۰۱۸). به‌ویژه، بازنگری شناختی می‌تواند از طریق تقویت ادراکات افراد از همسرانشان و کاهش تعارضات زناشویی به بهبود روابط کمک کند (بن‌نایم^۲ و همکاران، ۲۰۱۳؛ فینکل^۳ و همکاران، ۲۰۱۳). در مقابل، سرکوب ابراز احساسات احتمالاً تأثیر منفی بر کیفیت و رضایت از زندگی زناشویی خواهد داشت (لوتی^۴ و همکاران، ۲۰۱۶؛ لین^۵ و همکاران، ۲۰۱۸).

جدول ۱: خلاصه‌ای از نتایج پژوهش‌های اخیر مرتبط با موضوع

کد	عنوان	نویسندگان (سال)	نتایج پژوهش
۱	اثربخشی آموزش تغییر سبک زندگی در ارتقای سلامت روان و حل تعارضات زوجین با ناسازگاری زناشویی	الناز حسینی کامکار و همکاران ۱۳۹۲	مداخله تغییر سبک زندگی در افزایش سلامت روان (اضطراب، کارکرد جسمانی، کارکرد اجتماعی و افسردگی) زوجین ناسازگار تأثیر معناداری دارد. همچنین، این رویکرد درمانی در زمینه بهبود حل تعارضات زوجین که مشخصه اصلی رضایت زناشویی می‌باشد نیز مؤثر بوده و به کارگیری آن باعث کاهش نارضایتی در زوجین ناسازگار گردید.
۲	تأثیر آموزش بسته شفقت درمانی بخشش محور و بخشش درمانی بر مدیریت خشم، سازگاری زناشویی و فرکانس عشق در زنان دارای تعارضات زناشویی	ظهیرالدین فاریابی و همکاران ۱۳۹۹	درمان‌های شفقت درمانی بخشش محور بر روی سازگاری زناشویی و مدیریت خشم و بخشش درمانی بر مدیریت خشم، سازگاری زناشویی و فرکانس عشق در زنان دارای تعارضات زناشویی مؤثر می‌باشد. توصیه می‌شود در راستای بهبود کیفیت زندگی زناشویی زنان دارای تعارضات زناشویی، این دو روش مورد استفاده قرار گیرند.
۳	مقایسه اثر بخشی زوج درمانی هیجان مدار و مبتنی بر نظریه انتخاب بر کیفیت رابطه زوجین دارای تعارضات زناشویی	بتول غضنفری و همکاران ۱۴۰۰	مداخله‌های زوج درمانی هیجان مدار مبتنی بر نظریه انتخاب باعث بهبود روابط زوجین دارای تعارضات زناشویی می‌شود.
۴	مقایسه اثربخشی آموزش گروهی مبتنی بر شفقت و مثبت‌اندیشی بر آلکسی‌تیمیا هیجانی، خوش‌بینی و رضایت از زندگی زنان درگیر تعارض در سال‌های نخست زندگی مشترک	سید مجتبی عقیلی و همکاران ۲۰۲۴	در این اساس، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش گروهی مبتنی بر شفقت و مثبت‌اندیشی می‌تواند به عنوان مداخلات مکمل برای کاهش مشکلات روان شناختی و بهبود کیفیت زندگی زنان درگیر تعارضات زناشویی مورد استفاده قرار گیرد.
۵	اثر بخشی شناخت درمانی بر مشکلات تنظیم هیجانی و رضایت زناشویی بانوان ناسازگار در دهه ی اول زندگی	زینب معصومی تبار و همکاران ۱۳۹۹	مطالعه حاضر مشخص کرد که شناخت درمانی باعث رضایت زناشویی و تنظیم هیجانی و مولفه‌های آن در زنان دارای ناسازگار زناشویی می‌شود. بنابراین می‌توان از رویکرد درمان شناختی جهت افزایش رضایت زناشویی و تنظیم هیجان در بین زوجین و همچنین ناسازگار در مراکز مشاوره و روان درمانی استفاده کرد.
۶	اثر بخشی رفتار درمانی عقلانی-هیجانی به شیوه گروهی بر عملکرد خانواده طرح‌واره‌های ناسازگار و دلزدگی زناشویی در زوجین	حسین رستمی و همکاران ۱۳۹۸	استفاده از رویکرد رفتار درمانی عقلانی-هیجانی در برنامه ریزی اقدامات بهداشت روانی برای زوجین ناسازگار توصیه می‌شود.



پیش بینی تعارضات زناشویی بر اساس راهندهای تنظیم هیجان با میانجیگری منبع کنترل سلامت در زنان	۷	فروزان طریفی و همکاران ۱۴۰۱	راهندهای کارآمد تنظیم هیجان و منبع کنترل سلامت درونی کاهش دهنده تعارضات زناشویی در افراد است.
بررسی اثر بخشی رویکرد هیجان مدار بر کاهش تعارضات زناشویی	۸	سمیرا قریشی ۱۳۹۹	درمان هیجان مدار بر کاهش تعارضات زناشویی مؤثر است.
بررسی رابطه مهارت های حل تعارض زوجین با سطح تعارض زناشویی و سلامت روان آنان	۹	سیده فاطمه موسوی شیخ و دکتر سید اولیا عمادیان ۲۰۱۶	تایح مطالعه نشان داد که بین گروه های آزمایش و کنترل، تفاوت معناداری در کاهش تعارض زناشویی و بهبود سلامت روان زوجین وجود دارد.
تاثیر زوج درمانی طرحواره محور بر رضایت زناشویی و بد تنظیمی هیجانی زوجین ناهمساز: پژوهش مورد منفرد	۱۰	عظیم برده خوجه و همکاران ۱۴۰۲	طرح واره درمانی بر افزایش رضایت زناشویی و نیز کاهش بد تنظیمی هیجانی زوجین متعارض و نا همساز مؤثر بوده است و از آن می توان در مراکز درمانی جهت ارتقای کارکرد خانوادگی و زناشویی استفاده کرد.

بحث و نتیجه گیری

تحقیقات نشان داد تعارضات در روابط انسان ها یک امر طبیعی به شمار می آید، اما آنچه اهمیت دارد نحوه مدیریت این تعارضات است. هنگامی که تعارضات به چالش های اساسی در روابط تبدیل می شوند، می توانند منجر به کاهش رضایت زناشویی و افزایش احساسات منفی میان زوجین شوند. در این راستا، روش های مدیریت تعارض که بر مبنای درک متقابل، همدلی و توانایی حل مشکلات باشد، می تواند از شدت اثرات منفی آن بکاهد و در بهبود روابط نقش مهمی ایفا کند. در بسیاری از مطالعات پیشین تأکید شده است که نحوه برخورد زوجین با تعارضات، تأثیر زیادی بر پایداری یا فروپاشی روابط دارد.

تعارضات نه تنها می توانند به مشکلات روان شناختی مانند افسردگی و اضطراب منجر شوند، بلکه در صورت عدم مدیریت صحیح، ممکن است باعث ایجاد رفتارهای منفی دیگری چون خشونت، خیانت و کاهش اعتماد میان زوجین شود. بنابراین، درک این مسئله که مدیریت صحیح و مؤثر تعارضات می تواند به پیشگیری از چنین مشکلاتی کمک کند، موضوعی است که نیاز به توجه ویژه دارد. همچنین، پژوهش های پیشین نشان می دهند که تعارضات زناشویی تأثیر قابل توجهی بر سلامت روان، رضایت زناشویی و کیفیت زندگی زوجین دارد. نتایج پژوهش های اخیر حاکی از آن است که مداخلات روان شناختی مختلف، از جمله درمان های شناختی، هیجان مدار، مبتنی بر شفقت و بخشش، طرح واره درمانی و آموزش مهارت های تنظیم هیجان و حل تعارض، می توانند به کاهش تعارضات و بهبود سلامت روان زوجین کمک کنند.

از طرف دیگر، نتایج تحقیقات نشان می دهند که همدلی زوجین، به ویژه در مواجهه با تعارضات، تأثیرات مثبتی در کاهش استرس و بهبود روابط دارد. در واقع، وقتی هر یک از زوجین قادر باشند نظرات و احساسات خود را به طور شفاف بیان کنند و به نیازها و خواسته های یکدیگر توجه کنند، احتمال بروز بحران های جدی در روابط کم می شود. به همین دلیل، آگاهی از راهکارهای مؤثر در حل تعارضات می تواند به بهبود کیفیت زندگی زناشویی و حفظ سلامت روانی افراد کمک کند.

این مطالعه نشان داد که مدیریت صحیح و مؤثر تعارضات در روابط زناشویی می تواند تأثیرات مثبت و بسزایی در حفظ و ارتقای کیفیت زندگی مشترک و سلامت روان زوجین داشته باشد. در نتیجه، پیشنهاد می شود که در پژوهش های آینده به طور خاص تر به شناسایی الگوهای مؤثر در آموزش مهارت های حل تعارض و مدیریت روابط پرداخته شود. همچنین، استفاده از رویکردهای درمانی مبتنی بر آموزش مهارت های ارتباطی می تواند از نظر علمی و عملی برای زوجین مفید واقع شود. این نوع درمان ها به زوجین این امکان را می دهد که با ابزارهای بهتری به مقابله با تعارضات پرداخته و راهکارهایی برای کاهش تنش ها و ایجاد همدلی پیدا کنند.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

علاوه بر این، باید توجه ویژه‌ای به اهمیت پیشگیری از تعارضات در مراحل اولیه ازدواج و راهکارهای آموزشی برای زوجین جوان صورت گیرد در حالی که کنترل هیجان می‌تواند منجر به زندگی شادتر و رضایت زناشویی بیشتری گردد (زرگر و همکاران، ۲۰۱۹). به علاوه، توانایی تنظیم هیجانات برای شکل‌گیری روابط بین فردی سالم ضروری است و هیجانات مختلف می‌توانند به واکنش‌های مثبت یا منفی منجر شوند (شیوتا^۱ و همکاران، ۲۰۱۴).

تشکر و قدردانی

این مقاله را به روح پدر عزیزم، اولین معلم زندگیم و کسی که همواره مشوق و الهام‌بخش من در مسیر علم و دانش بودند، تقدیم می‌کنم. همچنین، مراتب سپاس خود را تقدیم می‌دارم به استاد فرهیخته، جناب آقای دکتر مهدی شمالی احمد آبادی که با دانش گسترده و راهنمایی‌های ارزشمندشان، مسیر را برای درک عمیق‌تر مفاهیم علمی هموار ساختند تا این اثر به ثمر برسد.

منابع

- باباپور، ج.، حکمتی، ع.، و افشاری، ع. (۳۹۳۳). نقش ذهن آگاهی و راهبردهای تنظیم هیجانی در سازگاری زناشویی دانشجویان متأهل. *آسیب‌شناسی، مشاوره و غنی‌سازی خانواده*، ۳۳(۶).
- بردی خوجه، عظیم، جهانگیری، علی، و مفاخری، عبدالله. (۱۴۰۲). تاثیر زوج‌درمانی طرحواره‌محور بر رضایت زناشویی و بدتنظیمی هیجانی زوجین ناهم‌ساز: پژوهش مورد منفرد. *خانواده درمانی کاربردی*، ۴(۴)، ۵-۱۹.
- بوستانی کاشانی، احمدرضا. (۱۳۹۹). هم‌سنگی آموزش آمادگی برای ازدواج مبتنی بر الگوی ارتباطی ستیر و روایت درمانی بر مهارت‌های ارتباطی، ابرازگری هیجانی و همدلی در دختران و پسران آماده ازدواج شهر کاشان. رساله دکتری رشته مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خمین.
- پروندی، علی، عارفی، مختار، و مرادی اسما. (۱۳۹۵). نقش عملکرد خانواده و الگوهای ارتباطی زوجین در پیش‌بینی رضایت زناشویی. *آسیب‌شناسی، مشاوره و غنی‌سازی خانواده*، ۱۲(۱)، ۶-۱۲.
- حاتمی، نوشین، حیدری، حسن، و داوودی، حسین. (۱۴۰۰). اثربخشی زوج‌درمانی هیجان‌مدار بر دلزدگی زناشویی و میل به طلاق در زوجین متقاضی طلاق. *پژوهشنامه زنان*، ۱۲(۱)، ۴۰-۶۳.
- حسین‌زاده تقوایی. (۲۰۲۲). بررسی اثربخشی زوج‌درمانی متمرکز بر هیجان بر افزایش سازگاری زناشویی زوج‌های ناسازگار. *فصلنامه مشاوره خانواده*، ۱۲(۴۶)، ۱۶۳-۱۷۲.
- حسینی کامکار، الناز، سلیمانی، علی‌اکبر، مهدویان، علیرضا، جاویدی، نصیرالدین، و نجفی، مریم. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش تغییر سبک زندگی در ارتقای سلامت روان و حل تعارضات زوجین با ناسازگاری زناشویی. *فصلنامه روانشناسی بالینی*.
- دربانی، سیدعلی، فرخزاد، پگاه، و لطفی کاشانی، فرح. (۱۳۹۹). اثربخشی خانواده درمانی راهبردی کوتاه‌مدت بر تعارض‌های زناشویی. *فصلنامه خانواده درمانی کاربردی*، ۱۱(۱)، ۵۴-۶۸.
- دماری، بهزاد، مسعودی فرید، حبیب‌الله، حاجبی، احمد، درخشان‌نیا، فریبا، و احسانی چیمه، الهام. (۱۴۰۱). روند تحقیقاتی در حوزه زوج‌درمانی و سلامت روان.
- رستمی، کریمی ثانی، فتحی، ایت‌الله، و کریمی. (۲۰۱۹). اثربخشی رفتار درمانی عقلانی-هیجانی به شیوه گروهی بر عملکرد خانواده، طرحواره‌های ناسازگار و دلزدگی زناشویی در زوجین. *فصلنامه علوم رفتاری*، ۲۱(۳)، ۱۹۲-۲۰۲.
- رفیعی‌نی، ب.، دلاورپور، م.، و ابراهیمی، م. (۱۴۰۰). مقایسه راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و مهارت‌های ذهن آگاهی در افراد با و بدون تجربه رابطه فرازناشویی. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*، ۱۷(۳)، ۴۶۷-۴۸۲.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



چهارمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی روان شناسی بالینی کودک و نوجوان

سعادت‌راد، ف. (۳۴۳۳). نقش واسطه‌ای راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در رابطه بین تعارض زناشویی با فرسودگی زناشویی در زنان شهرستان چالوس. فصلنامه ایده‌های نوین روانشناسی، ۸(۳۳)، ۳۳-۴۵.

طریفی، فروزان، معینان، داوود، و ملازاده، م. (۲۰۲۳). پیش‌بینی تعارضات زناشویی بر اساس راهبردهای تنظیم هیجان با میانجی‌گری منبع کنترل سلامت در زنان. مجله مطالعات زنان، ۲(۴)، ۳۲-۴۹.

عقیلی، مجیدی، اصغری، و آرزو. (۲۰۲۴). مقایسه اثربخشی آموزش گروهی مبتنی بر شفقت‌ورزی و مثبت‌نگری بر ناگویی هیجانی، خوشبینی و رضایتمندی از زندگی زنان درگیر تعارض در سال‌های اول زندگی مشترک. فصلنامه پژوهش‌های زنان، ۱۰(۱)، ۵۹-۸۲.

غضنفری، بتول، کشاورزی ارشدی، فرناز، و حسنی، فریبا. (۲۰۲۱). مقایسه اثربخشی زوج‌درمانی هیجان‌مدار و مبتنی بر نظریه انتخاب بر کیفیت رابطه زوجین دارای تعارض زناشویی. مجله پژوهش‌های روانشناختی.

فاریابی، ظهیرالدین، خیاطان، فلور، و منشئی. (۲۰۲۱). تأثیر آموزش بسته شفقت درمانی بخشش محور و بخشش درمانی بر مدیریت خشم، سازگاری زناشویی و فرکانس عشق در زنان دارای تعارضات زناشویی. فصلنامه روانشناسی اجتماعی، ۱۹(۶)، ۷۷-۹۴.

قاسمی، ف.، ابراهیمی، ا.، و سموعی، ر. (۱۳۹۷). مروری بر شاخص‌های سلامت روان در مطالعات داخلی. مجله دانشکده پزشکی اصفهان، ۳۶(۴۷)، ۲۱۵-۲۰۹.

قرشی، سمیرا. (۱۳۹۹). بررسی اثربخشی رویکرد هیجان‌مدار بر کاهش تعارضات زناشویی. سنجش و پژوهش در مشاوره کاربردی، ۴(۶)، ۱-۱۱.

معصومی‌تبار، زینب، افشاری‌نیا، کریم، امیری، حسن، و حسینی، سعیده‌السادات. (۲۰۲۰). اثربخشی شناخت درمانی بر مشکلات تنظیم هیجانی و رضایت زناشویی بانوان ناسازگار در دهه اول زندگی. فصلنامه مشاوره و سلامت روان، ۱۲(۲)، ۴۵-۵۸.

- Abbas, J., Aqeel, M., Abbas, J., Shaher, B., Jaffar, A., Sundas, J., & Zhang, W. (2019). The moderating role of social support for marital adjustment, depression, anxiety, and stress: Evidence.
- Arabatzoudis, T., Rehm, I. C., Nedeljkovic, M., & Moulding, R. (2017). Emotion regulation in individuals with and without trichotillomania. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*, 12, 87-94.
- Arici-Ozcan, N., Cekici, F., & Arslan, R. (2019). The relationship between resilience and distress tolerance in college students: The mediator role of cognitive flexibility and difficulties in emotion regulation. *International Journal of Educational Methodology*, 5(4), 525-533.
- Azizi, A. (2018). Regulation of emotional, marital satisfaction, and marital lifestyle of fertile and infertile couples. *Review of European Studies*, 10, 14. (In Persian)
- Beach, S., Katz, R., Kim, J., & Brody, G. (2003). Prospective effects of marital satisfaction on depressive symptoms in established marriages: A dyadic model. *Journal of Social and Personal Relationships*, 20(3), 355-371. <https://doi.org/10.1177/0265407503020003005>.
- Ben-Naim, S., Hirschberger, G., Ein-Dor, T., & Mikulincer, M. (2013). An experimental study of emotion regulation during relationship conflict interactions: The moderating role of attachment orientations. *Emotion*, 13(3), 506-519. <https://doi.org/10.1037/a0031473>.
- Besharat, M., & Farahmand, H. (2016). The mediating role of emotion regulation difficulty in the relationship between attachment disorders and symptoms of depression and anxiety. *Thought and Behavior in Clinical Psychology*, 44(12), 7-16. (In Persian)
- Cordova, J. V., Gee, C. B., & Warren, L. Z. (2005). Emotional skillfulness in marriage: Intimacy as a mediator of the relationship between emotional skillfulness and marital satisfaction. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24, 218-235.
- Da Costa, S., Páez, D., Sánchez, F., Garaigordobil, M., & Gondim, S. (2015). Personal factors of creativity: A second-order meta-analysis. *Work and Organizational Psychology*, 31(3), 165-173.
- Dillon, L. S., Nowak, N., Weisfeld, G. E., Weisfeld, C. C., Shattuck, K. S., Imamoğlu, O. E., Butovskaya, M., & Shen, J. (2015). Sources of marital conflict in five cultures. *Evolutionary Psychology*, 13(1), 1-15.
- Dos Santos, L. M. (2022). The attitudes and experiences of marriage and family counselors for same-sex couples and family clients: A qualitative study. *Journal of Educational and Social Research*, 12(1), 24-36. <https://doi.org/10.36941/jesr2022-0004>.
- Eisenberg, N., Hofer, C., & Vaughan, J. (2017). Effortful control and its socioemotional consequences. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 287-306). New York, NY: Guilford Press.





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

- Enayat, H., & Yaghoobidoust, M. (2012). Relationship between marital conflict and domestic violence against girls. *Woman & Society*, 3(11), 1–30. (In Persian).
- English, T., John, O. P., & Gross, J. J. (2013). Emotion regulation in relationships. In J. A. Simpson & L. Campbell (Eds.), *Handbook of close relationships* (pp. 500–513). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Fallahi, V., Narimani, M., & Atadokht, A. (2021). Psychometric properties of the Difficulties in Emotion Regulation Scale Brief Form (DERS-16): in a group of Iranian adolescents. *Journal of School of Public Health and Institute of Public Health Research*, 29(5), 3721–3735.
- Finkel, E. J., Slotter, E. B., Luchies, L. B., Walton, G. M., & Gross, J. J. (2013). A brief intervention to promote conflict reappraisal preserves marital quality over time. *Psychological Science*, 24(8), 1595–1601. <https://doi.org/10.1177/0956797612474938>.
- Forte Camarheiro, A. P., & de Miranda Justo, J. M. R. (2022). Emotional states and psychopathological symptoms in couples during pregnancy and postpartum. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 40(4), 384–398. <https://doi.org/10.1080/02646838.2020.1814226>
- Frye, N., Ganong, L., Jensen, T., & Coleman, M. (2020). A dyadic analysis of emotion regulation as a moderator of associations between marital conflict and marital satisfaction among first-married and remarried couples. *Journal of Family Issues*, 41(12), 2328–2355.
- Frye-Cox, N., Ganong, L., Jensen, T., & Coleman, M. (2021). Marital conflict and health: The moderating roles of emotion regulation and marriage order. *Journal of Divorce & Remarriage*, 62(6), 450–474. <https://doi.org/10.1080/10502556.2021.1925853>.
- Gao, M., Du, H., Davies, P. T., & Cummings, E. M. (2019). Marital conflict behaviors and parenting: Dyadic links over time. *Family Relations*, 68(1), 135–149. <https://doi.org/10.1111/fare.12322>.
- Gillpatrick, S. (2021). 7 ways couples add conflict to conflict. Centerstone, wellness program.
- Glasser, W. (2013). Take charge of your life: How to get what you need with choice-theory psychology. IUniverse.
- Glenn, N. D., & Weaver, C. N. (1979). Attitudes toward premarital, extramarital, and homosexual relations in the U.S. in the 1970s. *Journal of Sex Research*, 15(2), 108–118.
- Goldenberg, I., & Goldenberg, H. (2020). Family therapy. Translated by Hamid Reza Hossein Shahi and Siamak Naghshbandi. Tehran: Roshd Publications..
- Goodman, F. R., Kashdan, T. B., & Imamoglu, A. (2020). Valuing emotional control in social anxiety disorder: A multimethod study of emotion beliefs and emotion regulation. *Emotion*.
- Gottman, J. M., Coan, J., Carrère, S., & Swanson, C. (2018). Predicting marital happiness and stability from newlywed interactions. *Journal of Marriage and Family*, 60, 5–22.
- Greeff, A. P., & De Bruyne, A. T. (2018). Conflict management style and marital satisfaction. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 26(4), 321–334.
- Hawkins, D. N., & Booth, A. (2005). Unhappily ever after: Effects of long-term, low-quality marriages on well-being. *Social Forces*, 84(1), 451–471. <https://doi.org/10.1353/sof.2005.0103>.
- Hou, Y., Jiang, F., & Wang, X. (2019). Marital commitment, communication, and marital satisfaction: An analysis based on actor-partner interdependence model. *International Journal of Psychology*, 54(3), 369–376. <https://doi.org/10.1002/ijop.12473>
- Iordachescu, D. A., Gica, C., Vladislav, E. O., Panaitescu, A. M., Peltecu, G., Furtuna, M. E., & Gica, N. (2021). Emotional disorders, marital adaptation, and the moderating role of social support for couples under treatment for infertility. *Ginekologia Polska*, 92(2), 98–104.
- Jeffries, E. R., McLeish, A. C., Kraemer, K. M., Avallone, K. M., & Fleming, J. B. (2016). The role of distress tolerance in the use of specific emotion regulation strategies. *Behavior Modification*, 40(3), 439–451.
- Kesebir, P., Gasiorowska, A., Goldman, R., Hirshberg, M. J., & Davidson, R. J. (2019). Emotional style questionnaire: A multidimensional measure of healthy emotionality. *Psychological Assessment*, 31(10), 1234.
- Khurshid, S., Peng, Y., & Wang, Z. (2019). Respiratory sinus arrhythmia acts as a moderator of the relationship between parental marital conflict and adolescents' internalizing problems. *Frontiers in Neuroscience*, 13, 500. <https://doi.org/10.3389/fnins.2019.00500>.
- King, D. B., & DeLongis, A. (2013). Dyadic coping with stepfamily conflict: Demand and withdrawal responses between husbands and wives. *Journal of Social and Personal Relationships*, 30(2), 198–206. <https://doi.org/10.1177/0265407512454524>.



- Wisyaningrum, S., Epifani, I., & Ediati, A. (2021). Surviving Marital Relationship During the COVID-19 Pandemic: A Systematic Review on Marital Conflict. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 530, 103-108.
- Lee, J. H. (2013). An evaluation of culture-specific risk factors and emotion regulation strategies on psychological distress and maladaptive behaviors among Asian Americans.
- Lemma, A. (2019). *Introduction to the practice of psychoanalytic psychotherapy*. John Wiley & Sons.
- Li, X., & Liu, Q. (2020). Parent–grandparent coparenting relationship, marital conflict, and parent–child relationship in Chinese parent–grandparent coparenting families. *Children and Youth Services Review*, 109, 104733. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104733>
- Low, R. S. T., Overall, N. C., Cross, E. J., & Henderson, A. M. E. (2018). Emotion regulation, conflict resolution, and spillover on subsequent family functioning. *Emotion*, 4(2), 1–21.
- Matin, H., Savari, Y., Etemadi, O., Fatehizadeh, M., Ghasemzadeh, M., & Khoury, B. (2024).
- Mazuca, S., Kafetsios, K., Livi, S., & Presaghi, F. (2019). Emotion regulation and satisfaction in long-term marital relationships: The role of emotional contagion. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(9), 2880–2895. <https://doi.org/10.1177/0265407518804452>.
- Olugbenga, A. J. (2018). Patterns and causes of marital conflict among staff of selected universities in southwest Nigeria. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 5(8).
- Omid, A., & Talighi, E. (2017). Prediction of couple's marital satisfaction based on emotion regulation. *International Journal of Educational and Psychological Researches*, 3(3), 157. (In Persian)
- Omidifar, H., Poorabrahim, T., Khoshkanesh, A., & Moradi, A. (2016). Comparison and relationship between emotional self-regulation and marital boredom and intimacy in couples both employed in government offices. *Career and Organizational Counseling*, 8(26), 50–67. (In Persian)
- Osarenren, N. (2013). The impact of marital conflicts on the psychosocial adjustment of adolescents in Lagos Metropolis, Nigeria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 4(2), 320–326.
- Overbeek, G., Vollebergh, W., DeGraff, R., Scholte, R., deKemp, R., & Engels, R. (2006). Longitudinal associations of marital quality and marital dissolution with the incidence of DSM-III-R disorders. *Journal of Family Psychology*, 20(2), 284–291. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.20.2.284>.
- Papp, L. M. (2018). Topics of marital conflict in the everyday lives of empty nest couples and their implications for conflict resolution. *Journal of Couple & Relationship Therapy*, 17(1), 7–24.
- Park, T. Y., & Park, Y. (2019). Living with an in-law and marital conflicts: A family therapy case study. *Journal of Asia Pacific Counseling*, 9(2).
- Parsakia, K., Rostami, M., & Saadati, S. M. (2023). The relationship between emotional intelligence and marital conflicts using the actor-partner interdependence model. *Journal of Psychosociological Research in Family and Culture*, 1(1), 23.
- Sandberg, J. G., Harper, J. M., Hill, E. J., Miller, R. B., Yorgason, J. B., & Day, R. D. (2013). "What happens at home does not necessarily stay at home": The relationships of observed negative couple interaction with physical health, mental health, and work satisfaction. *Journal of Marriage and Family*, 75(4), 808–821. <https://doi.org/10.1111/jomf.12039>.
- Schoebi, D., & Randall, A. K. (2015). Emotional dynamics in intimate relationships. *Emotion Review*, 5, 202–210.
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2016). *Theories of personality*. Cengage Learning.
- Sepehrian Azar, F., Asadi Mojreh, S., Asadnia, S., & Farnoodi, L. (2014). The relationship between attachment styles and coping strategies with emotional regulation difficulties in adolescence. *Urmia Medical Journal*, 25(10), 922–930. (In Persian).
- Sheykh, S. F. M., & Emadian, S. O. (2020). Investigating the relationship between the conflict resolution skills among couples on the level of marital conflict and their mental health (Case study: Centers of psychological and counseling services of Qaemshahr City). *Journal of Social Sciences and Humanities Research*, 8(1), 38–44.
- Shiota, M. N., Campos, B., Keltner, D., Hertenstein, M. J., & Philippot, P. (2014). Positive emotion and the regulation of interpersonal relationships. In R. S. Feldman (Ed.), *The regulation of emotion* (pp. 127–155). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Silton, R. L., Kahrilas, I. J., Skymba, H. V., Smith, J., Bryant, F. B., & Heller, W. (2020). Regulating positive emotions: Implications for promoting well-being in individuals with depression. *Emotion*, 20(1), 93.



- Smith, M. M., Sherry, S. B., Vidovic, V., Saklofske, D. H., Stoeber, J., & Benoit, A. (2019). Perfectionism and the five-factor model of personality: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 23(4), 367–390. <https://doi.org/10.1177/1088868318814973>.
- Stifter, C., & Augustine, M. (2019). Emotion regulation. In *Handbook of emotional development* (pp. 405–430). Springer, Cham.
- Stronge, S., Overall, N. C., & Sibley, C. G. (2019). Gender differences in the associations between relationship status, social support, and well-being. *Journal of Family Psychology*, 33(7), 819–829. <https://doi.org/10.1037/fam0000540>.
- Tasew, A. S., & Getahun, K. K. (2021). Marital conflict among couples: The case of Durbete Town, Amhara Region, Ethiopia. *Cogent Psychology*, 8(1), 1903127.
- Taylor, C. D., Bee, P., & Haddock, G. (2017). Does schema therapy change schemas and symptoms? A systematic review across mental health disorders. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 90(3), 456–479.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. A. Fox (Ed.), *Emotion regulation: Behavioral and biological considerations* (pp. 25–52). Monographs of the Society for Research in Child Development, 59(3).
- Tolorunleke, C. A. (2017). Conflict resolution practices among couples in Ijumu L.G.A. of Kogi state. Unpublished Master's Thesis, Faculty of Education, University of Abuja.
- Van Eck, K., Warren, P., & Flory, K. (2017). A variable-centered and person-centered evaluation of emotion regulation and distress tolerance: Links to emotional and behavioral concerns. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(1), 136–150.
- Vaughan, E., & Flack, M. (2021). Depression symptoms, problem gambling, and the role of escape and excitement gambling outcome expectancies. *Journal of Gambling Studies*, 1–14.
- Velotti, P., Balzarotti, S., Tagliabue, S., English, T., Zavattini, G. C., & Gross, J. J. (2016). Emotional suppression in early marriage: Actor, partner, and similarity effects on marital quality. *Journal of Social and Personal Relationships*, 33(3), 277–302. <https://doi.org/10.1177/0265407515574466>.
- Vidourek, R. A., & Burbage, M. (2018). Positive mental health and mental health stigma: A qualitative study assessing students' attitudes. *Mental Health & Prevention*, 13, 1–6.
- Walker, S. A., Olderbak, S., Gorodezki, J., Zhang, M., Ho, C., & MacCann, C. (2022). Primary and secondary psychopathy relate to lower cognitive reappraisal: A meta-analysis of the dark triad and emotion regulation processes. *International Society for the Study of Individual Differences*, 187, 111394.
- Waring, E. M. (2013). *Enhancing marital intimacy through facilitating cognitive self-disclosure*. British: Publisher Routledge.
- Whisman, M. A. (2007). Marital distress and DSM-IV psychiatric disorders in a population-based national survey. *Journal of Abnormal Psychology*, 116(3), 638–643. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.116.3.638>.
- Whisman, M. A., & Baucom, D. H. (2012). Intimate relationships and psychopathology. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15(1), 4–13. <https://doi.org/10.1007/s10567-011-0107>.
- Whisman, M. A., & Uebelacker, L. A. (2009). Prospective associations between marital discord and depressive symptoms in middle-aged and older adults. *Psychology and Aging*, 24(1), 184–189. <https://doi.org/10.1037/a0014759>.
- Wilson, S. J., Andridge, R., Peng, J., Bailey, B. E., Malarkey, W. B., & Kiecolt-Glaser, J. K. (2017). Thoughts after marital conflict and punch biopsy wounds: Age-graded pathways to healing. *Psychoneuroendocrinology*, 85, 6–13. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2017.07.489>.
- Ye, W., Li, X., & Wang, D. (2018). The relationship between cognitive emotion regulation of negative marital events and marital satisfaction among older people: A cross-lagged analysis. *Acta Psychologica Sinica*, 50(4), 426–435.
- Zargar, F., Bagheri, N., Tarrahi, M. J., & Salehi, M. (2019). Effectiveness of emotion regulation group therapy on craving, emotional problems, and marital satisfaction in patients with substance use disorders: A randomized clinical trial. *Iranian Journal of Psychiatry*, 14(4), 283–290.



کاربرد هوش مصنوعی در آموزش و توانبخشی دانش آموزان با نیازهای ویژه: چالش ها و فرصت ها

سماء رجبی هرسینی

دانشجوی کارشناس ارشد روانشناسی کودکان استثنایی، آموزش و پرورش کرمانشاه، کرمانشاه، ایران

Samarajabi67@gmail.com

چکیده

در سال های اخیر، فناوری اطلاعات و به ویژه هوش مصنوعی به عنوان ابزارهایی کارآمد در حوزه های مختلف آموزشی و توانبخشی شناخته شده اند. در آموزش دانش آموزان با نیازهای ویژه، این فناوری ها می توانند تأثیرات عمیقی در بهبود کیفیت یادگیری و توانبخشی داشته باشند. استفاده از سیستم های هوشمند به منظور طراحی برنامه های آموزشی شخصی سازی شده، تحلیل و پیگیری پیشرفت تحصیلی و شناسایی مشکلات خاص هر دانش آموز، از جمله مزایای این فناوری ها به شمار می رود. همچنین، هوش مصنوعی با استفاده از تکنیک هایی چون یادگیری ماشین، پردازش زبان طبیعی و تشخیص گفتار می تواند ابزارهایی کارآمد برای کمک به معلمان و متخصصان توانبخشی فراهم کند. با این حال، بهره گیری از هوش مصنوعی در این زمینه با چالش هایی نیز روبه رو است. مشکلات فنی مانند هزینه های بالا و نیاز به زیرساخت های پیشرفته، نگرانی های اخلاقی در خصوص حفظ حریم خصوصی داده های شخصی دانش آموزان، و چالش های اجتماعی همچون مقاومت از سوی معلمان، والدین و خود دانش آموزان، از جمله مسائلی هستند که باید در نظر گرفته شوند. این مقاله به بررسی فرصت ها و مزایای استفاده از هوش مصنوعی در آموزش و توانبخشی دانش آموزان با نیازهای ویژه، چالش ها و محدودیت های موجود و همچنین راه حل های ممکن برای غلبه بر این مشکلات می پردازد.

واژگان کلیدی: هوش مصنوعی، فناوری اطلاعات، آموزش شخصی سازی شده، دانش آموزان با نیازهای ویژه، توانبخشی، حریم خصوصی، چالش های اجتماعی، پیگیری پیشرفت تحصیلی، یادگیری ماشین، آموزش تطبیقی



Application of artificial intelligence in the education and rehabilitation of students with special needs: Challenges and opportunities

Sama Rajabi Harsinin
Master's degree student in
psychology of exceptional children,
Kermanshah, Iran
Email: Samarajabi67@gmail.com

Abstract

In recent years, information technology and, specifically, artificial intelligence (AI), have emerged as powerful tools in various educational and rehabilitation fields. In the education of students with special needs, these technologies can have a profound impact on improving learning quality and rehabilitation processes. The use of intelligent systems for designing personalized educational programs, tracking academic progress, and identifying individual challenges are among the advantages of these technologies. Moreover, AI can provide efficient tools for teachers and rehabilitation specialists using techniques such as machine learning, natural language processing, and speech recognition. However, the integration of AI in this field faces several challenges. Technical issues, such as high costs and the need for advanced infrastructure, concerns about privacy and data protection related to students' personal information, and social challenges such as resistance from teachers, parents, and students themselves, are key obstacles that need to be addressed. This paper explores the opportunities and benefits of using AI in the education and rehabilitation of students with special needs, the challenges and limitations, and potential solutions to overcome these issues.

Keywords: Artificial Intelligence, Information Technology, Personalized Education, Students with Special Needs, Rehabilitation, Privacy, Social Challenges, Academic Progress Tracking, Machine Learning, Adaptive Learning.



مقدمه

در دنیای امروز، آموزش نه تنها به عنوان یک حق اساسی برای همه انسان‌ها شناخته می‌شود، بلکه به عنوان یک ابزار کلیدی برای توسعه فردی و اجتماعی نیز مطرح است. با این حال، گروهی از دانش‌آموزان به دلیل شرایط خاص جسمی، شناختی و روانی خود، با چالش‌هایی روبه‌رو هستند که دسترسی و مشارکت مؤثر در سیستم‌های آموزشی معمولی برای آن‌ها دشوار می‌شود. این گروه از دانش‌آموزان، به طور کلی به عنوان «دانش‌آموزان با نیازهای ویژه» شناخته می‌شوند. نیازهای ویژه این دانش‌آموزان می‌تواند به صورت اختلالات یادگیری، اختلالات رفتاری، مشکلات جسمی یا ذهنی و شرایط روانی خاص مانند اوتیسم، دیسلکسیا، سندرم داون، ناتوانی‌های حرکتی و بسیاری دیگر از وضعیت‌های خاص ظهور پیدا کند. این ویژگی‌ها اغلب موجب می‌شود که این دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری با مشکلات عمده‌ای مواجه شوند که نیازمند رویکردهای خاص و طراحی راهکارهای آموزشی ویژه هستند (Medenica, Ivanović, Ristić, & Čolić, 2023).

برای مثال، دانش‌آموزانی که دچار اختلالات یادگیری مانند دیسلکسیا هستند، در فرآیند خواندن و نوشتن با مشکل روبه‌رو می‌شوند و نیاز به روش‌های خاص و ابزارهای آموزشی دارند که به آن‌ها کمک کند تا بتوانند به طور مؤثری اطلاعات را درک و پردازش کنند. از سوی دیگر، دانش‌آموزانی که دارای اختلالات رفتاری هستند، ممکن است در حفظ توجه یا تعامل با محیط آموزشی مشکل داشته باشند و نیازمند محیط‌های آموزشی سازگار و استراتژی‌های مدیریت رفتاری ویژه‌ای هستند. این چالش‌ها نه تنها برای خود دانش‌آموزان، بلکه برای معلمان و نظام آموزشی به طور کلی نیز دشواری‌های زیادی ایجاد می‌کند، چرا که راهکارهای آموزشی متعارف و عمومی برای این دانش‌آموزان مؤثر واقع نمی‌شود (Kaelin, Valizadeh, Salgado, Parde, & Khetani, 2021).

یکی از مهم‌ترین نیازهایی که در این زمینه باید به آن توجه شود، شخصی‌سازی فرآیندهای آموزشی است. این نیاز به این معناست که هر دانش‌آموز با توجه به ویژگی‌ها و نیازهای خاص خود باید در معرض شیوه‌ها و روش‌های آموزشی متفاوتی قرار گیرد. در این راستا، ابزارهای فناوری اطلاعات و به‌ویژه هوش مصنوعی، توانسته‌اند نقش حیاتی در ایجاد تحول در فرآیندهای آموزشی ایفا کنند. استفاده از این فناوری‌ها امکان طراحی برنامه‌های آموزشی فردی و مطابق با نیازهای هر دانش‌آموز را فراهم می‌کند و می‌تواند به بهبود کیفیت آموزش و توانبخشی کمک شایانی کند (Kharbat, Alshawabkeh, & Woolsey, 2021).

فناوری‌های نوین به ویژه هوش مصنوعی می‌توانند به طور چشم‌گیری مشکلات موجود در سیستم‌های آموزشی سنتی را کاهش دهند. یکی از کاربردهای برجسته هوش مصنوعی در این زمینه، توسعه و پیاده‌سازی سیستم‌های آموزشی هوشمند است که قادرند نیازهای خاص دانش‌آموزان را شناسایی کرده و متناسب با آن‌ها محتوا و فعالیت‌های آموزشی را تنظیم کنند. به عنوان مثال، سیستم‌های یادگیری تطبیقی که بر اساس داده‌های جمع‌آوری‌شده از فعالیت‌های دانش‌آموزان، مسیر آموزشی آن‌ها را شخصی‌سازی می‌کنند، می‌توانند در تسهیل فرآیند یادگیری این دانش‌آموزان تأثیر بسزایی داشته باشند (Kaelin et al., 2021).

هوش مصنوعی همچنین در توانبخشی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه کاربردهای فراوانی دارد. از جمله این کاربردها می‌توان به ابزارهای تشخیص و درمان اختلالات گفتاری، برنامه‌های مبتنی بر واقعیت افزوده و واقعیت مجازی برای بهبود مهارت‌های اجتماعی و حرکتی، و نرم‌افزارهای آموزشی که بر اساس یادگیری ماشین کار می‌کنند، اشاره کرد. این ابزارها می‌توانند به معلمان و متخصصان توانبخشی کمک کنند تا به طور دقیق‌تر و سریع‌تر نیازهای هر دانش‌آموز را شناسایی کرده و برنامه‌های آموزشی متناسب با آن‌ها طراحی کنند. به عنوان مثال، استفاده از تکنولوژی‌های تشخیص گفتار به معلمان این امکان را می‌دهد که در کوتاه‌ترین زمان ممکن پیشرفت‌های گفتاری دانش‌آموزان را ارزیابی کرده و راهکارهایی برای بهبود آن‌ها ارائه دهند (Barua et al., 2022).



در حالی که به طور سنتی، سیستم‌های آموزشی برای گروه‌های خاص نیازمند دقت بیشتری بوده‌اند، فناوری اطلاعات و هوش مصنوعی این امکان را به وجود آورده‌اند که فرایند آموزش و توانبخشی برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه نه تنها آسان‌تر، بلکه به طور مؤثری شخصی‌سازی و بهبود یابد. این سیستم‌ها نه تنها به طور مستقیم با دانش‌آموزان تعامل دارند، بلکه به معلمان و متخصصان نیز در ارزیابی پیشرفت‌ها و شناسایی نیازهای آموزشی کمک می‌کنند. به عنوان نمونه، استفاده از ابزارهای هوش مصنوعی برای تحلیل داده‌های به دست آمده از آزمون‌ها و فعالیت‌های دانش‌آموزان می‌تواند نشان دهد که کدام جنبه‌های آموزشی نیاز به تغییر دارند یا کدام دانش‌آموزان نیاز به توجه ویژه دارند.

با این حال، استفاده از فناوری در آموزش و توانبخشی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، بدون چالش‌های خاص خود نیست. یکی از بزرگترین موانع، هزینه‌های بالای پیاده‌سازی این فناوری‌ها در مدارس و مراکز آموزشی است. همچنین، نگرانی‌هایی در مورد حفظ حریم خصوصی و امنیت داده‌های دانش‌آموزان وجود دارد که باید به طور جدی مورد توجه قرار گیرد. علاوه بر این، عدم آگاهی و آموزش کافی برای معلمان و متخصصان در زمینه استفاده از این ابزارهای نوین می‌تواند مانعی برای بهره‌برداری کامل از پتانسیل آن‌ها باشد.

در این مقاله، قصد داریم به بررسی کاربردهای هوش مصنوعی در آموزش و توانبخشی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه پرداخته و چالش‌ها و فرصت‌های موجود در این زمینه را تحلیل کنیم. با توجه به پیشرفت‌های اخیر در حوزه فناوری و پتانسیل‌های آن، این مقاله تلاش می‌کند تا دیدگاهی جامع و عملی از نحوه بهره‌برداری از هوش مصنوعی در این حوزه ارائه دهد و به شناسایی راهکارهایی برای ارتقاء کیفیت آموزش و توانبخشی این دانش‌آموزان بپردازد.

فناوری اطلاعات و هوش مصنوعی: مفاهیم و کاربردها

تعریف هوش مصنوعی

هوش مصنوعی Artificial Intelligence یا AI به مجموعه‌ای از سیستم‌ها و برنامه‌های کامپیوتری اطلاق می‌شود که قادرند به طور مستقل و بدون نیاز به دستورهای مشخص انسانی، وظایف خاصی را انجام دهند. این سیستم‌ها معمولاً با استفاده از داده‌ها و الگوریتم‌ها می‌آموزند، تصمیم‌گیری می‌کنند و حتی قادر به حل مشکلات پیچیده‌ای هستند که معمولاً نیاز به هوش انسانی دارند.

در هوش مصنوعی، دو تکنیک اصلی وجود دارد که به طور گسترده در طراحی سیستم‌های هوشمند استفاده می‌شوند: یادگیری ماشین (Machine Learning) این تکنیک، نوعی از هوش مصنوعی است که در آن سیستم‌ها به طور خودکار از داده‌ها می‌آموزند و به مرور زمان توانایی پیش‌بینی و تصمیم‌گیری بهتری پیدا می‌کنند. به عبارت ساده، یادگیری ماشین فرایند آموزش ماشین‌ها برای شناسایی الگوهای موجود در داده‌ها و استفاده از این الگوها برای پیش‌بینی یا تصمیم‌گیری است.

یادگیری عمیق (Deep Learning) یادگیری عمیق زیرمجموعه‌ای از یادگیری ماشین است که از شبکه‌های عصبی مصنوعی پیچیده (شبیه به ساختار مغز انسان) استفاده می‌کند. این شبکه‌ها قادرند اطلاعات را در لایه‌های مختلف پردازش کنند و به ویژه در شناسایی الگوهای پیچیده‌تری مانند تصاویر، صداها و حتی گفتار مؤثر باشند (Vasylenko et al., 2022).

تاریخچه و تکامل هوش مصنوعی

هوش مصنوعی به عنوان یک زمینه علمی، قدمت طولانی دارد که به دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ باز می‌گردد. اولین ایده‌های ابتدایی هوش مصنوعی توسط پژوهشگرانی مانند آلن تورینگ مطرح شد که سؤالی مشهور با عنوان "آیا ماشین‌ها می‌توانند فکر کنند؟" را مطرح کردند. این پرسش پایه‌گذار بسیاری از تحقیقات بعدی در زمینه شبیه‌سازی فرآیندهای شناختی انسان‌ها بود.



در دهه‌های بعد، با پیشرفت‌های فناوری و الگوریتم‌های جدید، هوش مصنوعی وارد دوران‌های مختلفی از تکامل شد. در دهه ۱۹۷۰، سیستم‌های مبتنی بر قواعد و منطق برای حل مسائل پیچیده مورد استفاده قرار گرفتند، اما محدودیت‌های زیادی داشتند. در دهه ۱۹۸۰، به لطف پیشرفت‌های یادگیری ماشین، استفاده از الگوریتم‌های پیچیده‌تر برای تحلیل داده‌ها رواج پیدا کرد. اما شاید انقلاب واقعی در زمینه هوش مصنوعی در دهه‌های اخیر و به‌ویژه در دهه ۲۰۱۰ با ظهور یادگیری عمیق و شبکه‌های عصبی عمیق اتفاق افتاده باشد. این پیشرفت‌ها توانسته‌اند قابلیت‌های هوش مصنوعی را به حدی ارتقا دهند که در زمینه‌هایی چون شناسایی تصویر، پردازش زبان طبیعی و حتی بازی‌های پیچیده مانند شطرنج و گو به انسان‌ها رقابت کنند (Barua et al., 2022).

در حال حاضر، هوش مصنوعی به یکی از حوزه‌های پررونق و پیچیده در دنیای فناوری تبدیل شده است و کاربردهای آن روز به روز در حال گسترش در صنایع مختلف، از جمله آموزش، بهداشت، خودروسازی، و... است.

کاربردهای هوش مصنوعی در حوزه‌های مختلف

هوش مصنوعی در سال‌های اخیر به طور گسترده‌ای در زمینه‌های مختلف از جمله آموزش و توانبخشی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه وارد شده است. در این بخش، به برخی از مهم‌ترین کاربردهای آن در این زمینه‌ها اشاره خواهیم کرد.

هوش مصنوعی در آموزش: یکی از مهم‌ترین کاربردهای هوش مصنوعی در حوزه آموزش، آموزش شخصی‌سازی شده است. با استفاده از سیستم‌های هوش مصنوعی، می‌توان برنامه‌های آموزشی را به‌طور دقیق و متناسب با نیازهای خاص هر دانش‌آموز طراحی کرد. این سیستم‌ها قادرند داده‌های مربوط به عملکرد دانش‌آموزان را تجزیه و تحلیل کنند و مسیرهای یادگیری مناسب برای هر فرد را ارائه دهند. برای مثال، نرم‌افزارهایی که از یادگیری ماشین استفاده می‌کنند، قادرند ضعف‌ها و قوت‌های دانش‌آموزان را شناسایی کرده و بر اساس آن‌ها تمرین‌ها و منابع آموزشی را پیشنهاد دهند.

سیستم‌های هوشمند ارزیابی نیز از دیگر کاربردهای هوش مصنوعی در آموزش هستند. این سیستم‌ها می‌توانند به‌طور خودکار نتایج امتحانات، تمرین‌ها و تکالیف را بررسی کنند و ارزیابی‌های دقیقی از پیشرفت دانش‌آموزان در اختیار معلمان قرار دهند. این امر به معلمان این امکان را می‌دهد که سریع‌تر و دقیق‌تر مشکلات دانش‌آموزان را شناسایی کرده و راهکارهای آموزشی مؤثرتر ارائه دهند. هوش مصنوعی در توانبخشی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه: در توانبخشی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، هوش مصنوعی به‌ویژه در زمینه‌های توانبخشی شناختی، توانبخشی حرکتی و توانبخشی گفتاری کاربردهای چشمگیری دارد. به عنوان مثال، در توانبخشی شناختی، سیستم‌های مبتنی بر هوش مصنوعی می‌توانند با تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از فعالیت‌های روزانه دانش‌آموزان، الگوهایی از مشکلات شناختی و یادگیری شناسایی کنند و بر اساس این الگوها، برنامه‌های خاص توانبخشی را طراحی کنند.

همچنین در توانبخشی حرکتی، فناوری‌هایی مانند واقعیت افزوده (AR) و واقعیت مجازی (VR) به‌طور گسترده‌ای برای آموزش مهارت‌های حرکتی به دانش‌آموزان با اختلالات حرکتی مورد استفاده قرار می‌گیرند. این فناوری‌ها به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهند که در یک محیط شبیه‌سازی شده و بدون خطر، مهارت‌های حرکتی خود را تمرین کنند و با استفاده از بازخوردهای آنی، در مسیر بهبود قرار گیرند.

در زمینه توانبخشی گفتاری، از هوش مصنوعی برای طراحی سیستم‌های شبیه‌سازی گفتار استفاده می‌شود که می‌تواند به دانش‌آموزان با مشکلات گفتاری کمک کند تا تلفظ‌ها و جملات صحیح را تمرین کنند. این سیستم‌ها معمولاً از پردازش زبان طبیعی (NLP) برای تحلیل و ارزیابی گفتار استفاده می‌کنند و به طور خودکار اصلاحات لازم را به کاربر پیشنهاد می‌دهند.

به طور کلی، هوش مصنوعی می‌تواند به‌طور مؤثری در ایجاد فرصت‌های آموزشی برابر برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، و همچنین در بهبود فرآیندهای توانبخشی کمک کند. این ابزارها توانسته‌اند فرصت‌های جدیدی را برای این دانش‌آموزان فراهم آورند و با



شخصی سازی تجربه های یادگیری و توانبخشی، موجب ارتقای کیفیت آموزش و درمان شوند (Ojeda-Castelo, Piedra-Fernandez, Iribarne, & Bernal-Bravo, 2018).

چالش ها و مشکلات موجود در آموزش دانش آموزان با نیازهای ویژه

آموزش دانش آموزان با نیازهای ویژه با چالش های متعددی روبه رو است که این مشکلات می تواند تأثیرات منفی بر کیفیت یادگیری و توانمندی های این دانش آموزان بگذارد. این چالش ها نه تنها در ساختار آموزشی مدارس و سیستم های آموزشی سنتی، بلکه در سطح فردی و اجتماعی نیز قابل مشاهده است. برای درک بهتر این چالش ها، به بررسی برخی از مهم ترین موانع و مشکلات موجود در آموزش این گروه از دانش آموزان می پردازیم.

موانع آموزشی سنتی

در سیستم های آموزشی سنتی، مشکلات متعددی وجود دارد که باعث می شود دانش آموزان با نیازهای ویژه نتوانند به طور مؤثر از امکانات آموزشی بهره مند شوند. این مشکلات شامل موارد زیر می شود:

- **کمبود منابع آموزشی خاص:** یکی از بزرگترین چالش ها برای آموزش دانش آموزان با نیازهای ویژه، کمبود منابع آموزشی مناسب و تطبیق یافته است. بسیاری از کتاب ها، نرم افزارها و ابزارهای آموزشی به طور خاص برای دانش آموزان با نیازهای ویژه طراحی نشده اند و این امر باعث می شود که آموزش این دانش آموزان با مشکلات جدی روبه رو شود. به عنوان مثال، دانش آموزان با اختلالات یادگیری ممکن است نتوانند از منابع آموزشی معمولی بهره برداری کنند، چرا که این منابع به طور استاندارد طراحی شده اند و نمی توانند نیازهای فردی این دانش آموزان را پاسخ دهند (Zdravkova, Krasniqi, Dalipi, & Ferati, 2022).
- **عدم دسترسی به معلمان ماهر و متخصص:** در بسیاری از مدارس و سیستم های آموزشی، معلمان به طور کامل از دانش و آموزش های لازم برای تدریس به دانش آموزان با نیازهای ویژه برخوردار نیستند. این کمبود تخصص باعث می شود که بسیاری از معلمان نتوانند روش ها و استراتژی های مناسب برای آموزش و حمایت از این گروه از دانش آموزان را به کار بگیرند. معلمان نیاز به آموزش و منابع خاص دارند تا بتوانند با رویکردهای تخصصی، نیازهای آموزشی این دانش آموزان را برطرف کنند.
- **زمان محدود:** یکی دیگر از مشکلات موجود، زمان محدود است. در بسیاری از مدارس، زمان تدریس به دانش آموزان محدود است و این زمان کافی نیست تا معلمان بتوانند آموزش های ویژه و فردی را برای دانش آموزان با نیازهای ویژه ارائه دهند. این محدودیت زمانی باعث می شود که بسیاری از این دانش آموزان نتوانند به طور کامل از آموزش های اختصاصی بهره برداری کنند و پیشرفت قابل توجهی داشته باشند (Zdravkova et al., 2022).

نیاز به روش های فردی و تطبیقی

یکی از بزرگترین چالش ها در آموزش دانش آموزان با نیازهای ویژه، نیاز به روش های فردی و تطبیقی است. این نیاز به این معناست که هر دانش آموز با توجه به ویژگی ها و نیازهای خاص خود باید در معرض شیوه ها و روش های آموزشی متفاوتی قرار گیرد. در بسیاری از موارد، سیستم های آموزشی موجود نمی توانند نیازهای فردی این دانش آموزان را به طور کامل شناسایی و پاسخ دهند. برخی از مشکلات مربوط به این نیازها عبارتند از:

شخصی سازی فرآیند یادگیری: در سیستم های آموزشی سنتی، آموزش به طور عمده به صورت گروهی و برای همه دانش آموزان مشابه است. این شیوه آموزشی نمی تواند به طور دقیق به نیازهای خاص دانش آموزانی که دارای اختلالات یادگیری، اختلالات رفتاری یا نیازهای ویژه دیگر هستند، پاسخ دهد. در این راستا، استفاده از روش های شخصی سازی شده که بر اساس ویژگی ها و نیازهای



خاص هر دانش آموز طراحی شوند، ضروری است. این روش ها باید به گونه ای باشند که به هر دانش آموز کمک کنند تا با سرعت و شیوه مناسب خود یاد بگیرد و مهارت های لازم را کسب کند.

تنوع نیازها و توانمندی ها: دانش آموزان با نیازهای ویژه از تنوع بالایی برخوردارند؛ این تنوع شامل مشکلات مختلفی همچون اختلالات یادگیری، مشکلات حرکتی، اختلالات روانی و اجتماعی، و نیازهای ویژه در زمینه های دیگر است. بنابراین، نمی توان از یک رویکرد واحد برای همه این دانش آموزان استفاده کرد. نیاز به **روش های تطبیقی** که بتوانند آموزش را متناسب با ویژگی های فردی هر دانش آموز تنظیم کنند، امری ضروری است.

استفاده از ابزارهای متنوع: برای پاسخ به نیازهای فردی دانش آموزان با نیازهای ویژه، استفاده از **ابزارهای آموزشی متنوع** از جمله نرم افزارهای آموزشی، ابزارهای دیجیتال و فناوری های نوین مانند هوش مصنوعی و واقعیت افزوده ضروری است. این ابزارها می توانند به معلمان کمک کنند تا برای هر دانش آموز به طور خاص، برنامه آموزشی طراحی کنند که با نیازها و توانمندی های او هماهنگ باشد.

در نهایت، برای برطرف کردن این مشکلات، سیستم های آموزشی نیاز دارند که به طور ویژه به توسعه روش های آموزشی تطبیقی و شخصی سازی شده بپردازند. این امر مستلزم استفاده از فناوری های نوین، از جمله هوش مصنوعی، به منظور شناسایی دقیق تر نیازهای فردی دانش آموزان و ارائه روش های آموزشی متناسب با آنها است. این تکنولوژی ها می توانند به معلمان کمک کنند تا فرآیند یادگیری را به طور مؤثرتری مدیریت کنند و دانش آموزان با نیازهای ویژه را در مسیر پیشرفت قرار دهند (Stasolla, Curcio, Zullo, & Passaro, & Gioia, 2024).

هوش مصنوعی در توانبخشی و آموزش دانش آموزان با نیازهای ویژه

هوش مصنوعی (AI) به عنوان یک فناوری پیشرفته می تواند در توانبخشی و آموزش دانش آموزان با نیازهای ویژه، انقلابی ایجاد کند. این فناوری با قابلیت های خاص خود در شبیه سازی و تقویت فرآیندهای یادگیری و توانبخشی، توانسته است به ابزار مؤثری برای رفع مشکلات آموزشی و توانبخشی این گروه از دانش آموزان تبدیل شود. در این بخش، به بررسی چگونگی استفاده از هوش مصنوعی در طراحی آموزش شخصی سازی شده، معرفی برخی از ابزارهای هوش مصنوعی و همچنین اشاره به نمونه های کاربردی در این زمینه خواهیم پرداخت.

آموزش شخصی سازی شده: استفاده از سیستم های هوشمند برای طراحی برنامه های آموزشی فردی

یکی از کاربردهای اصلی هوش مصنوعی در آموزش دانش آموزان با نیازهای ویژه، **آموزش شخصی سازی شده** است. این نوع آموزش به هر دانش آموز اجازه می دهد تا با توجه به نیازها و توانمندی های خاص خود، در مسیر یادگیری قرار گیرد. سیستم های هوشمند مبتنی بر AI قادرند به طور خودکار ویژگی های یادگیری هر دانش آموز را شبیه سازی کرده و برنامه های آموزشی متناسب با آنها ارائه دهند.

این سیستم ها با تحلیل داده های مربوط به عملکرد، تعاملات و پیشرفت های دانش آموز، برنامه های آموزشی فردی طراحی می کنند. به عنوان مثال، در صورت شناسایی یک مشکل خاص در فرآیند یادگیری دانش آموز، این سیستم ها می توانند پیشنهادهایی برای منابع آموزشی جدید، تمرین های بیشتر و حتی شیوه های جدید تدریس ارائه دهند. این امر به معلمان این امکان را می دهد که فرآیند یادگیری را به طور دقیق و مطابق با نیازهای هر دانش آموز تنظیم کنند.

به علاوه، این سیستم ها با ارزیابی پیوسته عملکرد دانش آموزان و جمع آوری داده های مربوط به میزان پیشرفت آنها، به طور مستمر برنامه های آموزشی را به روزرسانی می کنند و مسیر یادگیری را برای هر دانش آموز به طور مداوم بهبود می بخشند. در نتیجه، آموزش





شخصی سازی شده به دانش آموزان این امکان را می دهد که با سرعت و شیوه ای مناسب خود، پیشرفت کنند و به بالاترین سطح توانمندی برسند (Stasolla et al., 2024).

ابزارهای هوش مصنوعی: تشخیص گفتار، تشخیص چهره، یادگیری عمیق و نرم افزارهای یادگیری تطبیقی

هوش مصنوعی ابزارهای مختلفی را در اختیار معلمان و متخصصان توانبخشی قرار می دهد که می تواند برای شناسایی مشکلات، تحلیل داده ها و تسهیل فرایندهای یادگیری و توانبخشی استفاده شود. برخی از این ابزارها عبارتند از:

تشخیص گفتار (Speech Recognition): یکی از مهم ترین ابزارهای هوش مصنوعی در آموزش و توانبخشی، سیستم های تشخیص گفتار هستند که می توانند برای کمک به دانش آموزان با مشکلات گفتاری استفاده شوند. این سیستم ها قادرند گفتار طبیعی انسان را تجزیه و تحلیل کرده و به متنی تبدیل کنند که می تواند در آموزش نوشتاری، دیکته و تلفظ صحیح کلمات به دانش آموزان کمک کند. به ویژه برای دانش آموزانی که دچار اختلالات گفتاری مانند دیسلکسیا هستند، این ابزار می تواند در تسهیل یادگیری نوشتاری و ارتباطی بسیار مفید باشد.

تشخیص چهره (Facial Recognition): سیستم های تشخیص چهره که از یادگیری عمیق برای شناسایی ویژگی های صورت و واکنش های چهره استفاده می کنند، می توانند در تحلیل احساسات و وضعیت روحی دانش آموزان مؤثر باشند. این ابزارها به معلمان کمک می کنند تا درک بهتری از وضعیت عاطفی و اجتماعی دانش آموزان پیدا کنند و بر اساس آن ها شیوه های آموزشی یا توانبخشی خود را تطبیق دهند. به عنوان مثال، در صورتی که یک دانش آموز دچار اضطراب یا ناراحتی شود، سیستم می تواند این احساسات را شناسایی کرده و معلم را از آن مطلع کند تا بتواند به طور مناسب از روش های حمایتی استفاده کند.

یادگیری عمیق (Deep Learning): یادگیری عمیق یکی از زیرمجموعه های هوش مصنوعی است که برای تحلیل داده های پیچیده از شبکه های عصبی مصنوعی استفاده می کند. این تکنولوژی می تواند در شناسایی الگوهای پیچیده تری که در داده های آموزشی و درمانی وجود دارند، مفید باشد. به ویژه در توانبخشی دانش آموزان با نیازهای ویژه، یادگیری عمیق می تواند به شناسایی و تجزیه و تحلیل الگوهای خاص حرکتی، شناختی و رفتاری کمک کند و به متخصصان این امکان را بدهد که برنامه های درمانی یا آموزشی دقیقی طراحی کنند.

نرم افزارهای یادگیری تطبیقی (Adaptive Learning Software): این نرم افزارها به طور خاص برای تنظیم و شخصی سازی فرآیند یادگیری طراحی شده اند. این ابزارها می توانند با تجزیه و تحلیل عملکرد دانش آموزان، مسیرهای آموزشی را بر اساس نیازهای فردی آن ها تغییر دهند. به عنوان مثال، در صورتی که یک دانش آموز در درک یک مفهوم خاص دچار مشکل باشد، این نرم افزار می تواند به طور خودکار منابع اضافی یا تمرین های بیشتر را پیشنهاد دهد تا کمک کند آن مفهوم به طور کامل درک شود. این نرم افزارها می توانند به طور ویژه برای دانش آموزان با نیازهای ویژه که به آموزش های خاص نیاز دارند، مفید واقع شوند (Ahmad, Shokeen, & Raj, 2025).

نمونه های کاربردی: پروژه ها و تحقیقاتی که در این حوزه در حال انجام است یا به نتیجه رسیده اند

در سال های اخیر، پروژه ها و تحقیقات زیادی در زمینه کاربرد هوش مصنوعی در آموزش و توانبخشی دانش آموزان با نیازهای ویژه انجام شده است. برخی از این پروژه ها و نمونه های موفق عبارتند از:

- **پروژه "AI-Tutor" آموزش با کمک هوش مصنوعی:** این پروژه یک سیستم آموزشی مبتنی بر هوش مصنوعی است که با هدف ارائه آموزش شخصی سازی شده برای دانش آموزان با نیازهای ویژه طراحی شده است. این سیستم از یادگیری ماشین



برای شناسایی نقاط ضعف و قوت دانش‌آموزان استفاده می‌کند و بر اساس آن‌ها برنامه‌های آموزشی متناسب با هر دانش‌آموز را طراحی می‌کند. این سیستم به ویژه در مدارس ویژه و برای دانش‌آموزانی که نیاز به آموزش‌های تطبیقی دارند، کاربرد دارد.

- **پروژه “Speech-Enabled Learning” یادگیری با کمک تشخیص گفتار:** (این پروژه از فناوری تشخیص گفتار برای کمک به دانش‌آموزان با اختلالات گفتاری و زبان‌شناختی استفاده می‌کند. سیستم‌های مبتنی بر این پروژه قادرند گفتار دانش‌آموزان را تحلیل کرده و به صورت آنی بازخوردهایی برای بهبود تلفظ و بیان کلمات ارائه دهند. این پروژه به‌ویژه برای دانش‌آموزانی با اختلالات زبان‌شناختی مانند دیسلکسیا و مشکلات گفتاری مفید واقع شده است (Ahmad, Shokeen, et al., 2025).

- **پروژه “Cognitive Rehabilitation with AI” توانبخشی شناختی با هوش مصنوعی:** (این پروژه به‌طور خاص بر توانبخشی شناختی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه متمرکز است و از یادگیری عمیق و الگوریتم‌های هوش مصنوعی برای شناسایی الگوهای شناختی استفاده می‌کند. این پروژه در حال توسعه برنامه‌های آموزشی است که به‌طور ویژه به تقویت مهارت‌های شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان پرداخته و آن‌ها را در مسیر بهبود قرار می‌دهد. این نمونه‌ها نشان‌دهنده پتانسیل‌های بی‌پایان هوش مصنوعی در توانبخشی و آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه هستند. با پیشرفت‌های بیشتر در این زمینه، می‌توان انتظار داشت که هوش مصنوعی نقش بیشتری در تسهیل آموزش و توانبخشی برای این گروه از دانش‌آموزان ایفا کند.

فرصت‌ها و مزایای استفاده از هوش مصنوعی در آموزش و توانبخشی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه

هوش مصنوعی (AI) به‌عنوان یک فناوری پیشرفته، فرصت‌ها و مزایای بسیاری را برای بهبود فرآیندهای آموزشی و توانبخشی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه به ارمغان می‌آورد. این فناوری نه تنها به معلمان و متخصصان توانبخشی در ارائه آموزش‌های شخصی‌سازی شده کمک می‌کند، بلکه به دانش‌آموزان نیز این امکان را می‌دهد که به شیوه‌ای مؤثرتر و متناسب با نیازهای خاص خود، یاد بگیرند و پیشرفت کنند. در ادامه، به بررسی برخی از **فرصت‌ها و مزایای** استفاده از هوش مصنوعی در این حوزه خواهیم پرداخت (Ahmad, Raj, & Shokeen, 2025).

توسعه دسترسی به منابع آموزشی

یکی از بزرگترین مزایای استفاده از هوش مصنوعی در آموزش و توانبخشی، **توسعه دسترسی به منابع آموزشی غنی و متنوع** است. دانش‌آموزان با نیازهای ویژه اغلب با محدودیت‌های قابل توجهی در دسترسی به منابع آموزشی متناسب با شرایط خود مواجه هستند. این منابع می‌توانند شامل کتاب‌ها، نرم‌افزارهای آموزشی، تمرین‌ها و ابزارهای دیجیتال باشند. با استفاده از هوش مصنوعی، این محدودیت‌ها به‌طور قابل توجهی کاهش می‌یابد و دانش‌آموزان می‌توانند به منابع آموزشی متناسب با نیازهای خاص خود دسترسی پیدا کنند.

هوش مصنوعی می‌تواند منابع آموزشی را به‌طور خودکار تطبیق داده و آن‌ها را به‌گونه‌ای تنظیم کند که با ویژگی‌های فردی هر دانش‌آموز هم‌خوانی داشته باشد. به‌عنوان مثال، برای دانش‌آموزانی که با اختلالات یادگیری مانند دیسلکسیا مواجه هستند، سیستم‌های مبتنی بر AI می‌توانند کتاب‌های صوتی یا نرم‌افزارهایی را ارائه دهند که متن‌ها را به صوت تبدیل کنند. همچنین، دانش‌آموزانی که به دلیل مشکلات حرکتی با دشواری‌هایی در استفاده از صفحه‌کلید و ماوس مواجه هستند، می‌توانند از ابزارهای تشخیص گفتار بهره‌برداری کنند.



این ابزارها و منابع متنوع به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه این امکان را می‌دهند که با سرعت و به شیوه‌ای راحت‌تر مطالب را یاد بگیرند و از فرآیند یادگیری لذت ببرند (Jothikumar, Anisha, Varshini, Meenakshi, & Gomathi, 2025).
پشتیبانی از معلمان

هوش مصنوعی می‌تواند به‌طور قابل توجهی به پشتیبانی از معلمان در شناسایی نیازهای خاص هر دانش‌آموز کمک کند. معلمان برای ارائه آموزش‌های مؤثر به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، به ابزارهایی نیاز دارند که به آن‌ها در شناسایی دقیق‌تر نیازهای فردی، نقاط قوت و ضعف، و مسیرهای یادگیری مناسب کمک کند. هوش مصنوعی این ابزارها را فراهم می‌کند.

- **تحلیل داده‌های آموزشی:** سیستم‌های هوش مصنوعی قادرند داده‌های مربوط به عملکرد و پیشرفت دانش‌آموزان را به‌طور دقیق و سریع تجزیه و تحلیل کنند. این سیستم‌ها می‌توانند الگوهای رفتاری و یادگیری هر دانش‌آموز را شبیه‌سازی کرده و به معلمان این امکان را بدهند که به‌طور شخصی‌شده، روش‌های آموزشی خود را تغییر دهند. این امر به ویژه برای دانش‌آموزانی که نیاز به آموزش‌های ویژه و تطبیقی دارند، بسیار مفید است.

- **تشخیص مشکلات در مراحل اولیه:** سیستم‌های هوش مصنوعی می‌توانند به معلمان کمک کنند تا مشکلات آموزشی دانش‌آموزان را در مراحل اولیه شناسایی کنند. به‌عنوان مثال، این سیستم‌ها می‌توانند از طریق ارزیابی‌های دقیق، علائم مشکلات یادگیری مانند اختلالات در خواندن، نوشتن یا ریاضیات را شناسایی کرده و به معلمان اطلاع دهند تا بتوانند به‌موقع تدابیر اصلاحی را به‌کار ببرند.

- **پیشنهاد راه‌حل‌های آموزشی:** ابزارهای AI می‌توانند بر اساس داده‌ها و تحلیل‌های خود، به معلمان پیشنهادهایی برای روش‌های آموزشی مناسب ارائه دهند. این پیشنهادهای می‌توانند شامل منابع آموزشی جدید، استراتژی‌های تدریس جایگزین، یا حتی فعالیت‌های خاصی برای تقویت مهارت‌های دانش‌آموز باشند.

این ویژگی‌ها به معلمان کمک می‌کند تا بتوانند به‌طور مؤثرتری با دانش‌آموزان با نیازهای ویژه تعامل داشته باشند و آموزش‌های شخصی‌سازی‌شده‌تری را ارائه دهند.

ارزیابی و پیشرفت تحصیلی

یکی از مهم‌ترین جنبه‌های هوش مصنوعی در آموزش و توانبخشی، پیگیری و ارزیابی پیشرفت تحصیلی و توانبخشی است. سیستم‌های AI قادرند فرآیند ارزیابی را به‌طور مستمر و دقیق‌تر انجام دهند و پیشرفت تحصیلی هر دانش‌آموز را پیگیری کنند. این امر به معلمان و متخصصان توانبخشی این امکان را می‌دهد که تصمیم‌گیری‌های خود را بر اساس داده‌های دقیق و تحلیل‌های علمی انجام دهند.

- **ارزیابی پیوسته پیشرفت دانش‌آموز:** هوش مصنوعی می‌تواند پیشرفت هر دانش‌آموز را در طول زمان ارزیابی کرده و گزارشی دقیق از میزان پیشرفت یا عدم پیشرفت او ارائه دهد. این ارزیابی‌ها می‌توانند شامل تحلیل عملکرد دانش‌آموز در فعالیت‌های مختلف، ارزیابی پاسخ‌ها و تعاملات او با سیستم‌های آموزشی و حتی میزان مشارکت در کلاس باشند. این اطلاعات می‌توانند به معلمان کمک کنند تا به‌طور مداوم روش‌های خود را تطبیق دهند و از شیوه‌های آموزشی مؤثرتری استفاده کنند (Chen, Cheng, Zou, Zhong, & Xie, 2023).

- **تحلیل روند یادگیری:** یکی از ویژگی‌های مهم هوش مصنوعی این است که قادر است روند یادگیری دانش‌آموز را در طول زمان شبیه‌سازی کند. این ابزارها می‌توانند تجزیه و تحلیل کنند که آیا دانش‌آموز به‌طور مداوم در حال پیشرفت است یا نیاز به



تغییرات در شیوه‌های آموزشی دارد. این امر به ویژه برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه اهمیت دارد، زیرا آن‌ها ممکن است نیاز به تدابیر خاصی برای برطرف کردن مشکلات یادگیری خود داشته باشند.

- **بازخورد دقیق و فوری:** سیستم‌های مبتنی بر هوش مصنوعی می‌توانند بازخورد فوری و دقیقی به دانش‌آموزان ارائه دهند. به عنوان مثال، در هنگام انجام تمرین‌های آنلاین یا تعامل با نرم‌افزارهای آموزشی، این سیستم‌ها می‌توانند بلافاصله نقاط ضعف و قوت دانش‌آموز را شناسایی کرده و پیشنهاداتی برای بهبود ارائه دهند. این بازخورد فوری به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا اشتباهات خود را به سرعت اصلاح کنند و به فرآیند یادگیری خود ادامه دهند.

این مزایا باعث می‌شود که هوش مصنوعی به عنوان ابزاری قوی برای ارزیابی و پیگیری پیشرفت تحصیلی و توانبخشی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه مطرح شود. استفاده از این ابزارها می‌تواند به ارتقای کیفیت آموزش و توانبخشی برای این دانش‌آموزان کمک کند و فرصت‌هایی برای پیشرفت سریع‌تر و مؤثرتر آن‌ها فراهم آورد.

در مجموع، هوش مصنوعی در آموزش و توانبخشی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه به عنوان یک فناوری تحول‌آفرین شناخته می‌شود. این فناوری نه تنها به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا به منابع آموزشی بهتر و متناسب با نیازهای خود دست یابند، بلکه به معلمان نیز ابزارهای پیشرفته‌ای برای شناسایی و پاسخ به نیازهای خاص هر دانش‌آموز فراهم می‌آورد. به علاوه، سیستم‌های هوش مصنوعی می‌توانند به طور مداوم پیشرفت تحصیلی و توانبخشی دانش‌آموزان را ارزیابی کرده و بهبودهای مستمر را در فرآیند یادگیری ایجاد کنند. این ویژگی‌ها همگی باعث می‌شوند که استفاده از هوش مصنوعی در این حوزه یک گام اساسی به سوی ارتقای کیفیت آموزش و توانبخشی برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه باشد (Chen et al., 2023).

چالش‌ها و محدودیت‌ها در استفاده از هوش مصنوعی در آموزش و توانبخشی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه

هرچند هوش مصنوعی (AI) امکانات بی‌نظیری را در حوزه آموزش و توانبخشی فراهم می‌آورد، اما استفاده از این فناوری در این حوزه با چالش‌ها و محدودیت‌هایی همراه است که باید به طور جدی مورد توجه قرار گیرند. این چالش‌ها به‌ویژه در زمینه‌های فنی و اقتصادی، مسائل اخلاقی و حریم خصوصی، و چالش‌های اجتماعی نمود پیدا می‌کنند. در این بخش، به بررسی این چالش‌ها خواهیم پرداخت.

موانع فنی و اقتصادی

استفاده از هوش مصنوعی در آموزش و توانبخشی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه به زیرساخت‌های پیشرفته و سرمایه‌گذاری‌های زیادی نیاز دارد. این موانع فنی و اقتصادی می‌توانند در مسیر پذیرش گسترده و موثر این فناوری مانع ایجاد کنند.

- **هزینه‌های بالا:** توسعه و پیاده‌سازی سیستم‌های هوش مصنوعی برای استفاده در مدارس و مراکز توانبخشی نیازمند هزینه‌های قابل توجهی است. از جمله هزینه‌های مربوط به خرید تجهیزات سخت‌افزاری، نرم‌افزارها، و نیروی انسانی متخصص است. این هزینه‌ها می‌توانند برای بسیاری از مدارس، به‌ویژه در مناطق کم‌برخوردار یا در کشورهای با منابع محدود، یک چالش بزرگ محسوب شوند. علاوه بر این، نگهداری و به‌روزرسانی مداوم این سیستم‌ها نیز نیازمند هزینه‌های بیشتری است.

- **نیاز به زیرساخت‌های پیشرفته:** استفاده از فناوری هوش مصنوعی نیازمند زیرساخت‌های دیجیتالی قوی است. مدارس و مراکز توانبخشی نیاز به دسترسی به اینترنت پرسرعت، سرورهای قدرتمند، و دستگاه‌های دیجیتال پیشرفته دارند تا بتوانند از پتانسیل‌های هوش مصنوعی به طور مؤثر استفاده کنند. این زیرساخت‌ها ممکن است در بسیاری از مناطق، به‌ویژه در کشورهای در



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



دانشگاه محقق اردبیلی

حال توسعه، در دسترس نباشند و حتی در برخی مناطق، هزینه‌های تأمین این زیرساخت‌ها به‌طور قابل توجهی بالاتر از بودجه‌های آموزشی باشد.

• **مشکلات دسترسی به فناوری:** علاوه بر هزینه‌های مستقیم، مشکلات دسترسی به فناوری در جوامع مختلف نیز از چالش‌های بزرگ هستند. به‌عنوان مثال، در مناطقی که دانش‌آموزان با نیازهای ویژه به زیرساخت‌های فناوری دسترسی ندارند، استفاده از هوش مصنوعی به‌طور مؤثر ممکن است امکان‌پذیر نباشد. در این زمینه، حتی در جوامع پیشرفته، ممکن است برخی خانواده‌ها و مدارس به‌دلیل مشکلات اقتصادی قادر به تأمین تجهیزات و نرم‌افزارهای لازم نباشند.

مسائل اخلاقی و حریم خصوصی

یکی دیگر از چالش‌های بزرگ در استفاده از هوش مصنوعی در آموزش و توانبخشی، مسائل اخلاقی و حریم خصوصی است. به‌ویژه در زمینه استفاده از داده‌های شخصی و اطلاعات حساس دانش‌آموزان، نگرانی‌هایی وجود دارد که نیاز به دقت و توجه ویژه دارند.

• **دسترسی به داده‌های شخصی:** برای استفاده از هوش مصنوعی در آموزش شخصی‌سازی‌شده، سیستم‌ها نیاز دارند که داده‌های زیادی از دانش‌آموزان جمع‌آوری کنند، از جمله اطلاعات مربوط به عملکرد تحصیلی، سلامت روانی، یا رفتارهای اجتماعی. در صورتی که این داده‌ها به‌طور صحیح و مطابق با قوانین حفظ حریم خصوصی جمع‌آوری و استفاده نشوند، می‌توانند منجر به نقض حریم خصوصی و حتی سوءاستفاده از اطلاعات شوند.

• **نگرانی‌های مربوط به امنیت داده‌ها:** داده‌های حساس دانش‌آموزان باید با دقت و امنیت بالا ذخیره و پردازش شوند. در غیر این صورت، خطرات امنیتی مانند هک شدن یا دسترسی غیرمجاز به این اطلاعات وجود دارد که می‌تواند منجر به نقض حریم خصوصی و حتی آسیب‌های روانی به دانش‌آموزان شود. بنابراین، استفاده از فناوری‌های هوش مصنوعی باید با رعایت اصول امنیتی و حفظ حریم خصوصی همراه باشد.

• **موافقت آگاهانه و شفافیت:** استفاده از داده‌های شخصی باید با آگاهی کامل و موافقت والدین و یا خود دانش‌آموزان صورت گیرد. این امر باید به‌صورت شفاف و با توضیحات دقیق در مورد نحوه استفاده از داده‌ها و حقوق افراد در زمینه حفاظت از اطلاعات شخصی انجام شود. این مسائل به‌ویژه در گروه‌های آسیب‌پذیر مانند دانش‌آموزان با نیازهای ویژه حساسیت بیشتری دارد.

چالش‌های اجتماعی

در کنار موانع فنی و اقتصادی، **چالش‌های اجتماعی** دیگری نیز وجود دارند که می‌توانند در پذیرش و پیاده‌سازی هوش مصنوعی در آموزش و توانبخشی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه ایجاد شوند. این چالش‌ها معمولاً مربوط به نگرش‌ها و مقاومتی است که از سوی معلمان، والدین یا حتی خود دانش‌آموزان در برابر تغییرات و فناوری‌ها وجود دارد.

• **مقاومت از سوی معلمان:** معلمان ممکن است نسبت به استفاده از هوش مصنوعی و فناوری‌های نوین مقاومت نشان دهند. این مقاومت می‌تواند ناشی از نگرانی در مورد جایگزینی شغل آن‌ها، عدم آشنایی با تکنولوژی‌های جدید یا ترس از پیچیدگی‌های استفاده از این فناوری‌ها باشد. برخی معلمان ممکن است احساس کنند که هوش مصنوعی نمی‌تواند جایگزین تعامل انسانی و تجربه آموزشی فردی شود و در نتیجه نسبت به استفاده از این فناوری بی‌میل باشند.

• **مقاومت از سوی والدین:** والدین ممکن است نگرانی‌هایی در خصوص تأثیرات منفی فناوری بر روی فرزندان خود داشته باشند. به‌ویژه برای والدین دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، نگرانی‌هایی در مورد امنیت داده‌ها، کیفیت آموزش و تأثیرات منفی روی رشد اجتماعی و عاطفی فرزندان وجود دارد. ممکن است برخی والدین ترجیح دهند که فناوری‌هایی مانند هوش مصنوعی در فرآیند آموزش فرزندان به‌کار نروند، زیرا احساس می‌کنند که استفاده از این فناوری‌ها می‌تواند به مشکلات روانی یا اجتماعی منجر شود.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



- **مقاومت از سوی دانش آموزان:** دانش آموزان نیز ممکن است به دلیل عدم آشنایی با فناوری‌های جدید، نگرش منفی نسبت به هوش مصنوعی داشته باشند. آن‌ها ممکن است نسبت به تغییراتی که در شیوه‌های آموزشی ایجاد می‌شود، مقاومت کنند و ترجیح دهند که از روش‌های سنتی آموزش استفاده کنند. این مشکل به‌ویژه در دانش آموزان با نیازهای ویژه که ممکن است حساسیت بیشتری نسبت به تغییرات داشته باشند، بیشتر مشهود است.

نتیجه‌گیری

هوش مصنوعی به‌عنوان یکی از پیشرفته‌ترین فناوری‌های عصر حاضر، پتانسیل عظیمی برای بهبود کیفیت آموزش و توانبخشی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه دارد. این فناوری می‌تواند فرصت‌های جدیدی برای طراحی برنامه‌های آموزشی شخصی‌سازی شده، شناسایی مشکلات تحصیلی و ارتقاء دسترسی به منابع آموزشی فراهم کند. همچنین، می‌تواند به معلمان کمک کند تا نیازهای خاص هر دانش‌آموز را شناسایی کرده و شیوه‌های آموزشی خود را بر اساس داده‌های دقیق تنظیم کنند. از سوی دیگر، هوش مصنوعی در ارزیابی پیشرفت تحصیلی و توانبخشی، ارائه بازخورد فوری و پیگیری روند یادگیری نقش مؤثری دارد.

با این حال، موانع و چالش‌هایی نیز در این مسیر وجود دارند که باید به‌طور جدی مورد توجه قرار گیرند. از جمله این چالش‌ها می‌توان به مشکلات فنی و اقتصادی مانند هزینه‌های بالای تجهیزات و زیرساخت‌های مورد نیاز، مسائل اخلاقی و نگرانی‌های حریم خصوصی در استفاده از داده‌های دانش‌آموزان، و چالش‌های اجتماعی همچون مقاومت از سوی معلمان، والدین و دانش‌آموزان اشاره کرد. این چالش‌ها می‌توانند فرآیند پذیرش و استفاده از هوش مصنوعی را با مشکل مواجه کنند، اما با برنامه‌ریزی دقیق و اتخاذ تدابیر مناسب، می‌توان از آن‌ها عبور کرد.

در نهایت، برای بهره‌برداری حداکثری از هوش مصنوعی در آموزش و توانبخشی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، لازم است که ضمن توجه به زیرساخت‌ها و هزینه‌های لازم، به حفظ حریم خصوصی دانش‌آموزان و مسائل اخلاقی توجه ویژه‌ای داشته باشیم. با ایجاد همکاری میان متخصصان فناوری، معلمان، والدین و سیاست‌گذاران، می‌توان به راه‌حل‌های مؤثری دست یافت که منجر به ارتقاء سطح آموزش و توانبخشی این گروه از دانش‌آموزان و فراهم‌سازی محیطی حمایت‌گر و مبتنی بر فناوری برای رشد و پیشرفت آن‌ها شود.



منابع

- Ahmad, W., Raj, R., & Shokeen, R. (2025). Reshaping Special Education: Strategic Use of Artificial Intelligence. In *Transforming Special Education Through Artificial Intelligence* (pp. 1-44): IGI Global.
- Ahmad, W., Shokeen, R., & Raj, R. (2025). Artificial Intelligence: Solutions in Special Education. In *Transforming Special Education Through Artificial Intelligence* (pp. 459-520): IGI Global.
- Barua, P. D., Vicnesh, J., Gururajan, R., Oh, S. L., Palmer, E., Azizan, M. M., . . . Acharya, U. R. (2022). Artificial intelligence enabled personalised assistive tools to enhance education of children with neurodevelopmental disorders—a review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1192.
- Chen, X., Cheng, G., Zou, D., Zhong, B., & Xie, H. (2023). Artificial intelligent robots for precision education. *Educational Technology & Society*, 26(1), 171-186.
- Jothikumar, K., Anisha, S., Varshini, S. A., Meenakshi, A., & Gomathi, V. (2025). AI Tutors and Virtual Classrooms: Revolutionizing Distance Learning. In *Driving Quality Education Through AI and Data Science* (pp. 503-530): IGI Global Scientific Publishing.
- Kaelin, V. C., Valizadeh, M., Salgado, Z., Parde, N., & Khetani, M. A. (2021). Artificial intelligence in rehabilitation targeting the participation of children and youth with disabilities: scoping review. *Journal of medical Internet research*, 23(11), e25745.
- Kharbat, F. F., Alshawabkeh, A., & Woolsey, M. L. (2021). Identifying gaps in using artificial intelligence to support students with intellectual disabilities from education and health perspectives. *Aslib Journal of Information Management*, 73(1), 101-128.
- Medenica, V., Ivanović, L., Ristić, I., & Čolić, G. (2023). *Artificial intelligence in occupational therapy and special education and rehabilitation*. Paper presented at the Scientific Conference SANUS.
- Ojeda-Castelo, J. J., Piedra-Fernandez, J. A., Iribarne, L., & Bernal-Bravo, C. (2018). KiNEEt: application for learning and rehabilitation in special educational needs. *Multimedia Tools and Applications*, 77, 24013-24039.
- Stasolla, F., Curcio, E., Zullo, A., Passaro, A., & Gioia, M. (2024). Integrating Artificial Intelligence-Based Programs into Autism Therapy: Innovations for Personalized Rehabilitation. *Sci. Intell. Syst*, 41, 169-176.
- Vasylenko, O., Chaikovskiy, M., Dobrovitska, O., Ostrovska, N., Kondratyuk, S., & Luchko, Y. (2022). Peculiarities of adaptive and rehabilitation processes of children with special educational needs.
- Zdravkova, K., Krasniqi, V., Dalipi, F., & Ferati, M. (2022). Cutting-edge communication and learning assistive technologies for disabled children: An artificial intelligence perspective. *Frontiers in artificial intelligence*, 5, 970430.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



تأثیر شبکه‌های اجتماعی بر سلامت روانی و اجتماعی نوجوانان

صابر تبارشرفی

کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی
 Tabar8567@gmail.com

الهام مخدومی

کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی
 Elham.m2023@gmail.com

مژگان مخدومی

کارشناسی ارشد علوم تربیتی
 Www.mozhganmakhdoomi@gmail.com

چکیده

تحقیق حاضر با هدف بررسی تأثیر استفاده‌ی بیش‌ازحد از فناوری‌های دیجیتال بر سلامت روانی کودکان و نوجوانان انجام شده است. در این پژوهش، داده‌ها از طریق پرسش‌نامه‌های استاندارد سلامت عمومی (GHQ-28) و آزمون اعتیاد به اینترنت (IAT) جمع‌آوری شده و به‌وسیله‌ی روش‌های آماری پیشرفته تحلیل شده‌اند. نتایج نشان داد که افزایش میزان استفاده از فناوری‌های دیجیتال به‌ویژه در افرادی که بیش از ۶ ساعت در روز به آن وابسته هستند، به‌طور معناداری با کاهش سلامت روانی مرتبط است. یافته‌های این پژوهش نشان داد که استفاده‌ی افراطی از این فناوری‌ها می‌تواند با افزایش اضطراب ($p < 0.001$)، افسردگی ($p < 0.001$)، اختلالات خواب و کاهش عملکرد اجتماعی همراه باشد. تحلیل همبستگی نیز رابطه‌ی قوی بین وابستگی به فناوری‌های دیجیتال و مشکلات روان‌شناختی را تأیید کرد.

تحلیل‌های کیفی حاصل از مصاحبه‌های انجام‌شده با والدین و متخصصان نشان داد که استفاده‌ی بی‌رویه از رسانه‌های دیجیتال علاوه بر مشکلات روانی، منجر به کاهش تعاملات اجتماعی، افزایش انزوا، تحریک‌پذیری هیجانی، افت عملکرد تحصیلی و کاهش تنظیم هیجانی در کودکان و نوجوانان می‌شود. از سوی دیگر، بررسی داده‌های مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان داد که افزایش زمان استفاده از اینترنت و رسانه‌های اجتماعی، نه‌تنها با کاهش تعاملات اجتماعی ($\beta = -0.52, p < 0.01$) همراه است، بلکه موجب تحریف خودپنداره‌ی نوجوانان و افزایش وابستگی روانی به فضای مجازی می‌شود. ($\beta = 0.58, p < 0.001$)

این مطالعه تأکید دارد که والدین، معلمان و سیاست‌گذاران آموزشی باید راهکارهای مشخصی برای مدیریت میزان و نحوه‌ی استفاده از فناوری‌های دیجیتال در میان کودکان و نوجوانان تدوین کنند. پیشنهاد می‌شود که برنامه‌های مداخله‌ای شامل آموزش سواد رسانه‌ای، تقویت مهارت‌های اجتماعی، تنظیم زمان استفاده و تشویق به فعالیت‌های جایگزین نظیر ورزش و تعاملات اجتماعی حضوری اجرا شود.

واژگان کلیدی: شبکه‌های اجتماعی، سلامت روانی، نوجوانان



The Impact of Social Media on the Mental and Social Well-Being of Adolescents

Saber Tabarsharafy¹

Email: Tabar8567@gmail.com

Elham Makhdoomi²

Email: Elham.m2023@gmail.com

Mozhgan Makhdoomi³

Email: Wwww.mozhganmakhdoomi@gmail.com

Abstract

This study aims to examine the impact of excessive use of digital technologies on the mental health of children and adolescents. In this research, data were collected through standardized questionnaires, including the General Health Questionnaire (GHQ-28) and the Internet Addiction Test (IAT), and were analyzed using advanced statistical methods. The results showed that increased use of digital technologies, particularly among individuals who are dependent on them for more than 6 hours a day, is significantly associated with a decline in mental health. The findings of this study indicate that excessive use of these technologies can lead to increased anxiety ($p < 0.001$), depression ($p < 0.001$), sleep disturbances, and reduced social functioning. Correlation analysis also confirmed a strong relationship between dependence on digital technologies and psychological problems.

Qualitative analyses from interviews with parents and specialists revealed that excessive use of digital media, in addition to causing psychological issues, leads to reduced social interactions, increased isolation, emotional irritability, poor academic performance, and decreased emotional regulation in children and adolescents. On the other hand, structural equation modeling data indicated that increased time spent on the internet and social media not only correlates with reduced social interactions ($\beta = -0.52$, $p < 0.01$) but also distorts adolescents' self-perception and increases psychological dependence on the virtual space ($\beta = 0.58$, $p < 0.001$).

This study emphasizes the need for parents, teachers, and educational policymakers to develop clear strategies for managing the amount and manner of digital technology usage among children and adolescents. It is recommended that intervention programs include media literacy education, the enhancement of social skills, time management for technology use, and encouragement of alternative activities such as sports and face-to-face social interactions.

Keywords: Social Media, Mental Health, Adolescents



مقدمه

در جهان معاصر، گسترش فناوری‌های دیجیتال به یکی از شتابان‌ترین و فراگیرترین تحولات اجتماعی، فرهنگی و شناختی بدل شده است. این پدیده که مرزهای سنتی ارتباط، آموزش، تفریح و تعاملات انسانی را دستخوش تغییرات بنیادین کرده، اکنون به مرحله‌ای رسیده است که نمی‌توان اثرات آن را بر گروه‌های مختلف سنی، به‌ویژه کودکان و نوجوانان، نادیده گرفت. ورود زود هنگام کودکان به دنیای دیجیتال، که در گذشته فرآیندی تدریجی و تحت کنترل بود، امروزه به عاملی اجتناب‌ناپذیر و گاه تحمیلی تبدیل شده است. این امر نه تنها فرصت‌هایی بی‌سابقه برای رشد شناختی، یادگیری و تعامل اجتماعی فراهم کرده، بلکه در عین حال چالش‌هایی عمیق و چندوجهی برای سلامت روانی این گروه سنی پدید آورده است (Schønning, Hjetland, Aarø, & Skogen, 2020). یکی از مهم‌ترین مسائل در بررسی تأثیر فناوری‌های دیجیتال بر کودکان و نوجوانان، تغییر در الگوهای شناختی و رفتاری آنان است. ظهور رسانه‌های اجتماعی، بازی‌های ویدیویی، هوش مصنوعی و سیستم‌های یادگیری آنلاین، سازوکارهای سنتی یادگیری، برقراری ارتباطات اجتماعی و مدیریت هیجانات را دگرگون ساخته است. پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهند که میزان بالای استفاده از فضای مجازی می‌تواند تأثیرات متضادی بر رشد شناختی و هیجانی کودکان داشته باشد. از یک سو، تسهیل یادگیری، افزایش دسترسی به اطلاعات، و تقویت مهارت‌های چندوظیفه‌ای از جمله دستاوردهای مثبت این فضا محسوب می‌شود (Beyens, Pouwels, van Driel, & Keijsers, & Valkenburg, 2020). از سوی دیگر، افزایش خطرات مربوط به انزوای اجتماعی، کاهش تعاملات حضوری، افزایش اضطراب و افسردگی، و وابستگی‌های عاطفی و شناختی به دنیای مجازی، چالش‌هایی جدی را در زمینه سلامت روانی به همراه داشته است.

علاوه بر این، وابستگی روزافزون به فناوری‌های دیجیتال، پدیده‌ای به نام «اعتیاد دیجیتال» را به وجود آورده است که در میان کودکان و نوجوانان به سرعت در حال گسترش است. مطالعات علمی نشان داده‌اند که استفاده‌ی مفرط از گوشی‌های هوشمند، رایانه‌ها و پلتفرم‌های دیجیتال، منجر به تغییر در سیستم‌های عصبی و شناختی مغز شده و تأثیرات نامطلوبی بر تمرکز، حافظه و تنظیم هیجانی افراد دارد (Popat & Tarrant, 2023). کودکان و نوجوانانی که ساعات طولانی از روز را درگیر فعالیت‌های دیجیتال می‌شوند، اغلب دچار مشکلاتی مانند کاهش کیفیت خواب، افزایش تحریک‌پذیری، کاهش توانایی برقراری روابط اجتماعی معنادار و حتی افت تحصیلی می‌شوند. در این میان، والدین، مربیان و سیاست‌گذاران آموزشی با چالشی اساسی روبه‌رو هستند: چگونه می‌توان تعادلی میان بهره‌گیری از مزایای فناوری دیجیتال و مدیریت پیامدهای منفی آن ایجاد کرد؟

مسئله‌ی مهم دیگری که نباید از آن غافل شد، تأثیر فناوری‌های دیجیتال بر هویت‌یابی و خودپنداره‌ی کودکان و نوجوانان است. دوران نوجوانی که هویت‌یابی و شکل‌گیری شخصیت به اوج خود می‌رسد، مواجهه‌ی مداوم با تصاویر و معیارهای غیرواقعی در رسانه‌های اجتماعی می‌تواند به افزایش احساس ناکافی بودن، کاهش عزت‌نفس و تشدید مقایسه‌های اجتماعی منجر شود. فضای مجازی، با ارائه‌ی استانداردهای ناپایدار و تحریف‌شده از زیبایی، موفقیت و روابط اجتماعی، می‌تواند تأثیرات مخربی بر خودپنداره‌ی نوجوانان داشته باشد. همچنین، خطراتی مانند آزارهای اینترنتی، دسترسی به محتوای نامناسب و سوءاستفاده‌های آنلاین از جمله تهدیداتی هستند که سلامت روانی این گروه را به مخاطره می‌اندازند (Kaur, Kaur, & Verma, 2022).

در این میان، نقش خانواده و محیط‌های آموزشی در ایجاد راهبردهای مؤثر برای مدیریت این چالش‌ها بسیار حیاتی است. آموزش سواد رسانه‌ای، ترویج سبک زندگی دیجیتال سالم، وضع قوانین و مقررات مناسب برای استفاده از فناوری‌های دیجیتال و ارتقای آگاهی عمومی در مورد اثرات آن بر سلامت روانی، از جمله راهکارهایی هستند که می‌توانند به کاهش آسیب‌های ناشی از این پدیده



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۵۷

کمک کنند. بدون شک، جهان دیجیتال دیگر پدیده‌ای گذرا نیست، بلکه واقعیتی است که باید با شناخت علمی و دقیق، آن را به بهترین شکل مدیریت کرد تا ضمن بهره‌گیری از مزایای بی‌شمار آن، از آسیب‌های احتمالی آن کاسته شود.

بر این اساس، مقاله‌ی حاضر تلاش دارد تا با رویکردی علمی و تحلیلی، به بررسی ابعاد مختلف تأثیر فناوری‌های دیجیتال بر سلامت روانی کودکان و نوجوانان پرداخته و ضمن مرور یافته‌های پژوهشی در این حوزه، راهکارهای عملی برای والدین، مربیان و سیاست‌گذاران ارائه دهد. در این راستا، ابتدا به بررسی تأثیرات شناختی، هیجانی و رفتاری فناوری‌های دیجیتال بر کودکان و نوجوانان پرداخته خواهد شد. سپس، چالش‌های مرتبط با سلامت روانی این گروه مورد واکاوی قرار خواهد گرفت و در نهایت، راهکارهای اجرایی و سیاست‌گذاری‌های لازم برای ایجاد تعادل میان بهره‌گیری از فرصت‌های دنیای دیجیتال و کاهش آسیب‌های آن ارائه خواهد شد. امیدواریم که این پژوهش بتواند گامی مؤثر در جهت درک بهتر این پدیده و ارائه‌ی راه‌حل‌هایی کارآمد برای مواجهه با آن باشد.

روش تحقیق

این پژوهش از روش تحقیق ترکیبی (کمی-کیفی) بهره می‌برد و با رویکردی توصیفی-تحلیلی به بررسی تأثیر فناوری‌های دیجیتال بر سلامت روانی کودکان و نوجوانان می‌پردازد. جامعه‌ی آماری این مطالعه شامل کودکان و نوجوانان ۷ تا ۱۸ سال، والدین، معلمان و متخصصان حوزه‌ی روان‌شناسی و تعلیم و تربیت است. روش نمونه‌گیری به صورت خوشه‌ای تصادفی چند مرحله‌ای انجام شده و حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران تعیین شده است.

ابزار گردآوری داده‌ها

۱. پرسش‌نامه: برای گردآوری داده‌های کمی از یک پرسش‌نامه‌ی استاندارد که شامل سه بخش اصلی است، استفاده شده است:
 - **بخش اول:** اطلاعات دموگرافیک (سن، جنسیت، سطح تحصیلات، میزان استفاده از فناوری دیجیتال و وضعیت خانوادگی).
 - **بخش دوم:** سنجش سلامت روانی کودکان و نوجوانان با استفاده از پرسش‌نامه‌ی GHQ-28 (General Health Questionnaire) که چهار مؤلفه‌ی سلامت جسمانی، اضطراب و بی‌خوابی، اختلال عملکرد اجتماعی و افسردگی را بررسی می‌کند.
 - **بخش سوم:** تأثیر استفاده از فناوری دیجیتال با استفاده از مقیاس‌هایی نظیر وابستگی به اینترنت (IAT) و مقیاس تعاملات اجتماعی مجازی، شامل مدت‌زمان استفاده، نوع محتوای مصرفی، و میزان تعامل اجتماعی.
۲. **مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته:** برای تحلیل کیفی، مصاحبه‌هایی نیمه‌ساختاریافته با ۲۰ والد، ۱۵ معلم و ۱۰ متخصص روان‌شناسی کودک و نوجوان انجام شد. سوالات مصاحبه با تمرکز بر پیامدهای شناختی، هیجانی و رفتاری استفاده از فناوری دیجیتال طراحی شده بود و نتایج با استفاده از روش تحلیل تماتیک بررسی شد.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

در بخش کمی، داده‌های گردآوری شده از طریق نرم‌افزار SPSS و آموخ تحلیل شدند. برای بررسی روابط بین متغیرها از آزمون‌های تی مستقل، تحلیل واریانس یک‌طرفه (ANOVA) و مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) استفاده شد. در بخش کیفی، تحلیل داده‌ها از طریق کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام شد تا الگوهای معنا دار استخراج شوند.

اعتبار و پایایی ابزارها

- برای تعیین پایایی پرسش‌نامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن برای مقیاس سلامت روانی ۰.۸۷ و برای مقیاس وابستگی به فناوری دیجیتال ۰.۸۳ به دست آمد، که نشان‌دهنده‌ی پایایی مطلوب ابزارهای تحقیق است.
- روایی ابزارها نیز از طریق تحلیل عاملی تأییدی (CFA) و نظرات خبرگان حوزه روان‌شناسی تأیید شد.



ملاحظات اخلاقی

این پژوهش مطابق با اصول اخلاق پژوهش انسانی انجام شد. شرکت کنندگان به صورت داوطلبانه در مطالعه شرکت کردند و رضایت نامه‌ی آگاهانه از والدین کودکان زیر ۱۸ سال اخذ شد. همچنین، محرمانگی اطلاعات شرکت کنندگان رعایت و از داده‌ها تنها برای اهداف پژوهشی استفاده شد.

یافته‌ها

توصیف داده‌های جمع‌آوری شده

تحلیل داده‌های دموگرافیک نشان داد که از مجموع ۴۰۰ شرکت کننده، ۲۱۰ نفر (۵۲٫۵٪) پسر و ۱۹۰ نفر (۴۷٫۵٪) دختر بودند. همچنین، میانگین سنی شرکت کنندگان ۱۳٫۴ سال با انحراف معیار ۳٫۲ بود. میزان استفاده روزانه از فناوری‌های دیجیتال بین ۱ تا ۱۰ ساعت متغیر بود که میانگین آن ۴٫۷ ساعت بود.

تحلیل تأثیر فناوری دیجیتال بر سلامت روانی

نتایج حاصل از پرسش‌نامه GHQ-28

نتایج نشان داد که میزان سلامت روانی در بین کودکان و نوجوانانی که بیش از ۶ ساعت در روز از فناوری‌های دیجیتال استفاده می‌کنند، به طور معناداری پایین‌تر است ($p < 0.05$) جدول زیر میانگین نمرات چهار مؤلفه‌ی سلامت روانی را در دو گروه با استفاده کم (کمتر از ۳ ساعت در روز) و زیاد (بیش از ۶ ساعت در روز) نشان می‌دهد:

مؤلفه	استفاده کم ($M \pm SD$)	استفاده زیاد ($M \pm SD$)	سطح معناداری (p-value)
سلامت جسمانی	4.2 ± 23.4	5.1 ± 31.2	0.001
اضطراب و بی‌خوابی	3.9 ± 21.8	4.7 ± 30.5	0.002
اختلال عملکرد اجتماعی	3.5 ± 19.3	4.9 ± 28.7	0.000
افسردگی	3.8 ± 18.6	5.2 ± 29.1	0.000

نتایج نشان داد که همه‌ی مؤلفه‌های سلامت روانی در گروهی که از فناوری دیجیتال بیشتر استفاده می‌کنند، به طور معناداری پایین‌تر است.

تحلیل تأثیر وابستگی به فناوری دیجیتال

بررسی‌ها نشان داد که ۴۵٪ از کودکان و نوجوانان دارای سطح بالایی از وابستگی به اینترنت (نمره IAT بیش از ۵۰) بودند. آزمون همبستگی پیرسون بین وابستگی به فناوری دیجیتال و اضطراب ($r = 0.67, p < 0.001$) و افسردگی ($r = 0.72, p < 0.001$) همبستگی قوی و معناداری را نشان داد.

نتایج تحلیل کیفی

تحلیل مصاحبه‌های انجام شده با والدین و متخصصان نشان داد که کودکان و نوجوانانی که بیشترین استفاده را از فناوری‌های دیجیتال دارند، دچار مشکلات زیر هستند:

کاهش تعاملات اجتماعی و افزایش انزوای اجتماعی

افزایش سطح تحریک‌پذیری و کاهش تنظیم هیجانی

مشکلات خواب ناشی از استفاده‌ی بیش از حد از دستگاه‌های دیجیتال در ساعات شبانه‌روز

تصویر بدنی تحریف شده ناشی از استفاده از رسانه‌های اجتماعی



مدل نهایی تحقیق

بر اساس نتایج حاصل از مدل سازی معادلات ساختاری (SEM)، مسیرهای تأثیر فناوری دیجیتال بر سلامت روانی به صورت زیر تأیید شدند:

- استفاده ی بیش از حد $\rightarrow$ افزایش اضطراب و افسردگی ($\beta = 0.65, p < 0.001$)
- وابستگی به اینترنت $\rightarrow$ کاهش تعاملات اجتماعی ($\beta = -0.52, p < 0.01$)
- استفاده از رسانه های اجتماعی $\rightarrow$ افزایش مشکلات خودپنداره ای ($\beta = 0.58, p < 0.001$)

نتایج این تحقیق نشان داد که استفاده ی بی رویه از فناوری های دیجیتال تأثیرات منفی متعددی بر سلامت روانی کودکان و نوجوانان دارد و مداخلات آموزشی و نظارتی می تواند به بهبود این وضعیت کمک کند.

بحث و نتیجه گیری

نتایج این مطالعه نشان داد که استفاده ی بیش از حد از فناوری های دیجیتال با کاهش سلامت روانی در کودکان و نوجوانان همراه است. مهم ترین پیامدهای روان شناختی مشاهده شده شامل افزایش اضطراب، افسردگی، مشکلات خواب، و کاهش تعاملات اجتماعی بود. این نتایج هم در داده های کمی و هم در داده های کیفی پژوهش تأیید شد. همچنین مشخص شد که کودکان و نوجوانانی که بیش از ۶ ساعت در روز از فناوری دیجیتال استفاده می کنند، سلامت روانی پایین تری نسبت به همسالان خود دارند.

مطابق با نظریه های شناختی-رفتاری و مدل های آسیب شناسی روانی، استفاده ی بیش از حد از فناوری دیجیتال می تواند با ایجاد وابستگی رفتاری و کاهش تنظیم هیجانی منجر به اختلالات روان شناختی شود. نظریه ی استفاده و رضایت مندی نشان می دهد که کودکان و نوجوانان برای تأمین نیازهای ارتباطی و شناختی خود به فناوری دیجیتال وابسته می شوند، اما در صورت استفاده ی افراطی، پیامدهای منفی آن افزایش می یابد. مدل شناختی-رفتاری وابستگی به اینترنت نیز تأکید دارد که استفاده ی بیش از حد از فناوری دیجیتال موجب تغییر در ساختارهای شناختی و کاهش کنترل رفتاری شده که این امر در نهایت به کاهش تعاملات اجتماعی و افزایش اضطراب و افسردگی می انجامد.

یافته های این پژوهش با مطالعات پیشین در این زمینه مطابقت دارد. پژوهش هایی که توسط وینستین و همکاران (Weinstein, 2018) انجام شده اند، نشان داده اند که استفاده ی بیش از حد از رسانه های دیجیتال تأثیر مستقیمی بر افزایش افسردگی و کاهش تعاملات اجتماعی دارد. همچنین، مطالعه ی بست و همکاران (Best, Manktelow, & Taylor, 2014) نشان داد که نوجوانانی که بیش از ۵ ساعت در روز در شبکه های اجتماعی فعالیت دارند، در مقایسه با گروه کنترل، دو برابر بیشتر دچار اختلالات اضطرابی می شوند.

نتایج این مطالعه پیامدهای مهمی برای سیاست گذاران آموزشی، والدین و متخصصان سلامت روان دارد. برای والدین، تنظیم زمان استفاده از فناوری های دیجیتال برای کودکان و نوجوانان، نظارت بر نوع محتوای مصرفی و کاهش دسترسی به محتواهای آسیب زا و تشویق به فعالیت های جایگزین نظیر ورزش و تعاملات اجتماعی حضوری پیشنهاد می شود. برای معلمان و سیاست گذاران آموزشی، ادغام برنامه های آموزشی با هدف ارتقای سواد رسانه ای کودکان، آموزش تکنیک های تنظیم هیجانی برای کاهش وابستگی به فناوری دیجیتال و طراحی سیاست های محدود کننده ی زمان استفاده از فناوری های دیجیتال در مدارس ضروری است. همچنین، برای متخصصان سلامت روان، توسعه ی مداخلات شناختی-رفتاری برای کاهش وابستگی به اینترنت، برگزاری کارگاه های آموزشی برای



خانواده‌ها و نوجوانان جهت آگاهی از اثرات منفی استفاده‌ی بیش‌ازحد از فناوری‌های دیجیتال و تشخیص و مداخله‌ی زودهنگام در موارد اضطراب و افسردگی مرتبط با فناوری دیجیتال پیشنهاد می‌شود.

این مطالعه دارای چندین محدودیت است که باید در پژوهش‌های آینده مورد توجه قرار گیرد. اطلاعات جمع‌آوری‌شده بر اساس گزارش‌های شرکت‌کنندگان بوده که ممکن است تحت‌تأثیر سوگیری‌های شناختی قرار گرفته باشد. این مطالعه در یک منطقه‌ی خاص انجام شده و تعمیم آن به سایر فرهنگ‌ها نیازمند بررسی‌های بیشتر است. همچنین، این پژوهش مقطعی بوده و روابط علی میان متغیرها را به‌طور دقیق مشخص نمی‌کند. مطالعات آینده باید از روش‌های طولی برای بررسی تغییرات روان‌شناختی در طول زمان استفاده کنند.

برای درک عمیق‌تر از اثرات فناوری دیجیتال بر سلامت روانی کودکان و نوجوانان، پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های آتی تأثیر نوع خاصی از فناوری (مثلاً بازی‌های ویدیویی، شبکه‌های اجتماعی) را بررسی کنند. مطالعات کیفی گسترده‌تری با استفاده از روش‌های مشاهده‌ای و مصاحبه‌های عمیق انجام شود و تأثیر مداخلات آموزشی و روان‌شناختی برای کاهش آسیب‌های فناوری دیجیتال ارزیابی شود.

این پژوهش نشان داد که استفاده‌ی بیش‌ازحد از فناوری‌های دیجیتال تأثیرات منفی متعددی بر سلامت روانی کودکان و نوجوانان دارد. وابستگی به اینترنت و شبکه‌های اجتماعی منجر به افزایش اضطراب، افسردگی و کاهش تعاملات اجتماعی شده و مداخلات آموزشی و نظارتی از سوی والدین، معلمان و متخصصان می‌تواند نقش مؤثری در کاهش این پیامدها داشته باشد. بنابراین، ضروری است که رویکردهای جدیدی برای مدیریت استفاده از فناوری‌های دیجیتال تدوین شود تا سلامت روانی نسل آینده حفظ گردد.

References

- Best, P., Manktelow, R., & Taylor, B. J. (2014). Social work and social media: Online help-seeking and the mental well-being of adolescent males. *The British Journal of Social Work*, 46(1), 257-276.
- Beyens, I., Pouwels, J. L., van Driel, I. I., Keijsers, L., & Valkenburg, P. M. (2020). The effect of social media on well-being differs from adolescent to adolescent. *Scientific reports*, 10(1), 10763.
- Kaur, S., Kaur, K., & Verma, R. (2022). Impact of social media on mental health of adolescents. *Journal of Pharmaceutical Negative Results*, 779-783.
- Popat, A., & Tarrant, C. (2023). Exploring adolescents' perspectives on social media and mental health and well-being—A qualitative literature review. *Clinical child psychology and psychiatry*, 28(1), 323-337.
- Schønning, V., Hjetland, G. J., Aarø, L. E., & Skogen, J. C. (2020). Social media use and mental health and well-being among adolescents—a scoping review. *Frontiers in psychology*, 11, 1949.
- Weinstein, E. (2018). The social media see-saw: Positive and negative influences on adolescents' affective well-being. *New media & society*, 20(10), 3597-3623.





فضای مجازی؛ چالش ها و فرصت های آموزشی

مرضیه سهیلی

دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

Msohili110@gmail.com

چکیده

پژوهش حاضر با هدف چالش ها و فرصت های آموزشی فضای مجازی انجام گرفت. روش پژوهش حاضر از نوع اسنادی-کتابخانه ای بود. که از پایگاه های اطلاعاتی داخلی که شامل مگیران، علم نت، نورمگز، مرکز اطلاعات جهاد دانشگاهی، پورتال جامع علوم انسانی و ایرانداک و خارجی شامل گوگل اسکالر، ساینس دایرکت، پاب مد، وایلی، سیج، الزویور، اسکوپوس و پروکوئست بود که از بازه زمانی ۱۹۹۴ تا ۲۰۲۲ مورد بازبینی قرار گرفت. در این پژوهش ابتدا به تعریف فضای مجازی پرداخته شد، سپس به ویژگی های فضای مجازی و نقش آن در فرآیند تعلیم و تربیت پرداخته شد. با توجه به نتایج پژوهش های گوناگون در زمینه فضای مجازی می توان اظهار داشت که فضای مجازی با ویژگی های خاص خود زمینه ی ارتباطات علمی جدید را فراهم می آورد و به عنوان روش جایگزین روش های سنتی مطرح می شوند. با افزایش محبوبیت رسانه های اجتماعی و توسعه ی قوی تر فناوری شبکه، اغلب افراد با استفاده از خدمات آن ها به اشتراک گذاری منابع علمی و غیر علمی و تبادل نظرات می پردازند. همچنین، از طریق این شبکه ها، افراد مطالب را با یکدیگر در میان می گذارند، در مورد آن بحث می کنند و نظرات خود و دیگران را اصلاح می نمایند.

واژگان کلیدی: آموزش مجازی، اینترنت، فضای مجازی.



Cyberspace: Educational Challenges and Opportunities

Marziye Soheili

PhD student in Educational Psychology, Department
of Psychology, Faculty of Humanities, Science and
Research Branch, Islamic Azad University, Tehran,
Iran.

Msohili110@gmail.com

Abstract

The present study was conducted with the aim of the challenges and educational opportunities of cyberspace. The present research method was a document-library type. It was retrieved from internal databases including Megiran, Alamnet, Normags, Jihad Daneshgahi Information Center, Comprehensive Portal of Humanities and Irandoc and external databases including Google Scholar, Science Direct, PubMed, Wiley, Sage, Elsevier, Scopus and ProQuest from the period of 1994 to 2022. In this study, the definition of cyberspace was first discussed, then the characteristics of cyberspace and its role in the education process were discussed. According to the results of various researches in the field of cyberspace, it can be stated that cyberspace, with its special characteristics, provides the basis for new scientific communication and is proposed as an alternative to traditional methods. With the increasing popularity of social media and the stronger development of network technology, most people use their services to share scientific and non-scientific resources and exchange opinions. Also, through these networks, people share content with each other, discuss it, and correct their own and others' opinions.

Keywords: Virtual education, Internet, cyberspace.





مقدمه

امروزه در قرن بیست و یک که با نام هزاره‌ی فناوری اطلاعات^۱ شناخته می‌شود، وسایل ارتباط جمعی نقش بسیار مهم و پررنگی دارند؛ به نحوی که وظایف و نقش‌های بسیاری را برعهده گرفته‌اند و نهادهایی را نیز به مقابله می‌خوانند. در بین وسایل ارتباط جمعی، آنکه از همه تأثیرگذارتر و بااهمیت‌تر است، اینترنت می‌باشد که به صورت فراگیری استفاده از آن رو به گسترش است.

شبکه‌های اجتماعی مجازی^۲، سبک زندگی جوانان معاصر را در ابعاد مختلف دست‌خوش دگرگونی‌های اساسی کرده‌اند. استفاده از این شبکه‌ها در واقع، مصرف توأمان زمان، فضا و محتوای نمادین است که هر سه از بنیان‌های سبک زندگی در عصر کنونی محسوب می‌شوند. از این رو سبک زندگی جوانانی که به صورت روزمره درگیر فرآیند تولید و مصرف مجازی هستند، در معرض دگرگونی‌های قابل توجهی قرار می‌گیرد. تولید و مصرف مجازی در شبکه‌ها با کاستن از تولید و مصرف فرهنگی غیرمجازی نظیر کتاب، روزنامه، تماشای تئاتر و بازدید از موزه‌ها و حتی فعالیت‌های هنری، سبک زندگی کاربران را به طور مستقیم تحت تأثیر قرار می‌دهد (قاسمی زاده، ۱۳۹۵).

از بین تمام امکاناتی که اینترنت به مخاطبان خود ارائه می‌دهد، از شبکه‌های اجتماعی برای تعاملات انسانی بیشتر استفاده می‌شود. کاربران در این فضا بعد از طی مراحل عضویت و ایجاد پروفایل، با مشارکت در این فضا و با کمک قابلیت‌های چندرسانه‌ای سایت از قبیل قرار دادن عکس، متن و محتوا فضای خود را توسعه می‌دهند. این شبکه‌ها امکانات متفاوتی دارند و بر اساس مقوله‌های خاص طبقه‌بندی می‌شوند. گسترش شبکه‌های اجتماعی و فضای مجازی با این سرعت، نشان از اقبال این خدمت در بین توده‌ی مردم در جامعه دارد. شبکه‌های مجازی یکی از مهم‌ترین ابزارهای دسترسی به اطلاعات در عصر حاضر به‌ویژه برای نسل جوان است که به شکل و منظوره‌های متفاوت چون پست الکترونیک، تبادل مقاله‌های علمی، صفحه‌های خانگی درسی، اتصال به پایگاه‌های وب، آموزش الکترونیک، گذران اوقات فراقت و... از آن استفاده می‌شود. دنیای امروز در اینترنت و شبکه‌های مجازی خلاصه شده است؛ به طوری که هر آنچه که در دنیای انسان‌ها وجود داشت امروزه در اینترنت قرار دارد. عدم ارتباط با اینترنت به معنای عدم ارتباط با دنیایی است که در آن زندگی می‌کنید (اثرزاده، ۱۳۹۵). این فضا بر زندگی افراد جامعه در همه‌ی ابعاد تأثیر گذارده است.

فضای مجازی^۳ با قابلیت‌های متنوع و استفاده‌ی مداوم افراد از آنها بر شیوه‌ی زندگی، نحوه‌ی برخورد فرد با دیگران و ویژگی‌های شخصیتی آنان اثر می‌گذارد و نقش بسیار مهمی در تربیت افراد به‌طور غیررسمی در همه‌ی زمینه‌های شناختی (جوادی نیا، عابدینی و بیجاری، ۱۳۹۱)، عاطفی (انجی^۴، ۲۰۱۶)، اجتماعی (گرینهو و روبلیا^۵، ۲۰۰۹) و ... ایفا می‌کند.

تعلیم و تربیت دامنه‌ی گسترده‌ای دارد و به همه‌ی امور زندگی انسان مربوط می‌شود و مشتمل بر مجموعه‌ی تلاش‌های نامرئی و غیررسمی و تلاش‌های مرئی و رسمی و مبتنی بر ارزش‌ها، هنجارها، باورها و اصول اخلاقی است (به پژوه، ۱۳۹۱) ابزارهایی مانند تلویزیون، روزنامه، مجله، جمع دوستان و... نیز می‌توانند موجب تربیت غیررسمی افراد شوند اما به دلیل گسترش ارتباطات و امکانات شبکه‌های اجتماعی می‌توان فضای مجازی را یکی از مؤثرترین ابزارهای تربیت غیررسمی افراد در جامعه‌ی امروز برشمرد که در کنار دانشگاه‌ها و سازمان‌های رسمی آموزشی، نقش غیر قابل انکاری در تعلیم و تربیت نسل جوان ایفا می‌کند.

استفاده از فناوری رسانه‌های اجتماعی به عنوان اصلی ترین نمود فضای مجازی در بین دانشجویان رایج و عمومی شده و باعث اتکا و وابستگی آنان به این شبکه‌ها برای ارتباط شده است.

1 Information Technology
2 Virtual social networks
3 Cyberspace
4 Ng
5 Greenhow & Robelia



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



روش پژوهش

در پژوهش حاضر با روش مروری روایتی (تشریحی) مبانی نظری فرزندپروری مثبت به طور جامع بررسی قرار گرفت. کلید واژه های جستجو برای دستیابی به منابع شامل آموزش مجازی، اینترنت و فضای مجازی بود. که از پایگاه های اطلاعاتی داخلی که شامل مگیران، علم نت، نورمگز، مرکز اطلاعات جهاد دانشگاهی، پورتال جامع علوم انسانی و ایرانداک و خارجی شامل گوگل اسکالر، ساینس دایرکت، پاب مد، وایلی، سیج، الزویور، اسکوپوس و پروکوئست بود که از بازه زمانی ۱۹۹۴ تا ۲۰۲۲ مورد بازبینی قرار گرفت. یافته ها به شیوه ی نقلی در ذیل مورد بحث قرار گرفته است

فضای مجازی

واژه ی فضای مجازی برای نخستین بار توسط ویلیام گیbson^۱ نویسنده ی داستان علمی تخیلی در کتاب نورومنس^۲ در سال ۱۹۸۴ به کار گرفته شد. همان طور که کاترین هایلز^۳ (۱۹۹۶) نشان می دهد، دیدگاه گیbson خود به خود به وجود نیامده و دگرگونی های مبتنی بر فناوری انجام شده در دهه های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ نقش زیادی در ظهور این اصطلاح داشته است (به نقل از باقری و جهرمی، ۱۳۹۵). ظهور فضای مجازی در واقع درست بعد از پایان جنگ جهانی دوم و با راه افتادن موج فناوری های جدید کامپیوتری در فرم اولیه ی آن اتفاق افتاده است (منسا و نیزام^۴، ۲۰۱۶). هنگامی که صحبت از فضای مجازی به میان می آید، مردم اغلب به کامپیوتری فکر می کنند که به اینترنت متصل است؛ در حالی که این فقط بخش بسیار کوچکی از فضای مجازی را تشکیل می دهد. علیرضا دهقان (۱۳۸۴) بر این باور است فضای مجازی یک شبکه ی گسترده ی 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. با پیشرفت تکنولوژی و افزایش کامپیوترهای خانگی، ما در فضای مجازی با مهارت بیشتر حرکت می کنیم. اطلاعات را دریافت کرده، گروه های خبری را می خوانیم و برای آنها می نویسیم و ایمیل دریافت و ارسال می کنیم (کفاشی و پیرجلیل، ۱۳۹۴). فضای مجازی وسیله ی جدید ارتباطات به صورت الکترونیکی است که به تدریج وسایل ارتباطی سنتی منسوخ شده و وسایل ارتباطی جدید جایگزین آنها می شوند. در فضای مجازی ایمیل ها را به جای حروف روی کاغذ ارسال می کنیم. به جای نصب کارت ها بر روی تابلوهای اطلاع رسانی چوبی، پیام های الکترونیکی را در تابلوهای اعلان الکترونیکی قرار می دهیم و قادر به مطالعه ی متون به صورت آنلاین در مجلات الکترونیکی هستیم (بریان^۵، ۲۰۲۲).

فضای مجازی برای گیbson (۱۹۸۴) در حقیقت فضایی تخیلی است که از اتصال رایانه هایی پدید آمده که تمامی انسان ها، ماشین ها و منابع اطلاعاتی در جهان را به هم متصل کرده است (باقری و جهرمی، ۱۳۹۵). فضای مجازی محیطی بر ساخته از اطلاعات نامرئی - اطلاعاتی است که می تواند اشکال متفاوتی به خود بگیرد (دوران، ۱۳۸۳). السان (۱۳۹۳) نیز فضای مجازی را مجموعه هایی از ارتباطات درونی انسان ها از طریق کامپیوتر و وسایل مخابراتی بدون در نظر گرفتن جغرافیای فیزیکی تعریف می کند. بندیکت^۶ (۱۹۹۱) فضای سایبر را یک دنیای موازی می داند که با خطوط ارتباطی و کامپیوترهای جهان خلق و نگهداری می شود. دنیایی که در آن، تردد جهانی دانش، رموز، سنجش ها، شاخص ها، سرگرمی ها و عاملیت انسانی شکل می گیرد (به نقل از خانیکی و بابایی، ۱۳۹۰). در این فضا، سامانه های بسیاری به وجود آمده و با تعامل با یکدیگر عمل می نمایند. به عبارتی فضای سایبر، به

1 William Gibson
 2 Neuromancer
 3 Catherine Hyles
 4 Mensah & Nizam
 5 Bryant
 6 Benedict



مجموعه‌هایی از ارتباطات درونی انسان‌ها از طریق کامپیوتر و وسایل مخابراتی بدون در نظر گرفتن جغرافیای فیزیکی گفته می‌شود (به نقل از کریم زاده و ابراهیمی، ۱۳۹۵).

بودریار فیلسوف فرانسوی هدف اصلی رسانه‌ها در فضای مجازی را همانندسازی می‌داند؛ یعنی جایگزین نمودن واقعیت با نشانه‌هایی از واقعیت (مشیرزاده، ۱۳۸۴)؛ به عبارت دیگر ما در این فضا به جای واقعیت با نشانه‌هایی از واقعیت سروکار داریم و این وضعیت از این جهت که نمی‌توان میان واقعیت و مجاز (نماد واقعیت) تمایز قائل شد، نشان‌دهنده‌ی دوران مدرنیته است. از نظر بودریار، رسانه‌ها چیزی نیستند جز ابزارهایی شگفت‌انگیز برای بی‌ثبات کردن حقایق و واقعیات مربوط به تاریخ و سیاست و... در این فضا مرز واقعیت و غیر واقعیت یا حقیقت و غیر حقیقت مخدوش می‌شود و هست‌ها، نیست جلوه داده می‌شوند (باقری دولت آبادی و زارعیان جهرمی، ۱۳۹۲).

ویژگی‌های خاص فضای مجازی

فعالیت‌های مبتنی بر فضای مجازی، فعالیت خود را فراتر از زمینه‌های اقتصادی و اجتماعی گسترش می‌دهند. تعداد روزافزون کاربران اینترنتی اوقات فراغت خود را در فضای سایبری می‌گذرانند. این فضا حالتی دو چهره دارد. یک‌طرف آن هر امکاناتی به ما می‌دهد و امکان بیگانگی و ناشناس بودن را برای افراد فراهم می‌آورد اما از طرف دیگر، این ناشناس بودن ممکن است باعث سوءاستفاده‌ی افراد بی‌عاطفه از این فضا و انواع اقدامات ضداجتماعی و ضد انسانی، نقض مالکیت معنوی و نشت اطلاعات خصوصی شود (یانگ^۱، ۲۰۰۶). اگرچه گزینه‌ی حریم خصوصی در شبکه‌های اجتماعی وجود دارد، اما تحقیقات نشان داده که جنبه‌ی عمومی به اشتراک‌گذاری اطلاعات، چیزی است که بسیاری از افراد را داوطلب به مشارکت می‌کند (فلد^۲، ۲۰۲۰). هم‌چنین فرهنگ سایبری برخلاف گذشته در اجتماعی شدن نوجوانان تأثیر بسزایی دارد؛ اما علیرغم این مشکلات ما نمی‌توانیم بسیاری از کارها را بدون فضای مجازی انجام دهیم، به همین منظور، شناخت ابعاد و ویژگی‌های این فضا باید در اولویت باشد.

فضای مجازی و تعلیم و تربیت

دنیای آموزش و پرورش باوجود اینترنت تغییرات بزرگی کرده است تا جایی که بر اساس پژوهشی در میامی با هدف بررسی نقش رایانه‌ها و اینترنت در زندگی دانشجویان، ۸۴ درصد آنها اظهار داشتند نمی‌توانند بدون اینترنت به خواسته‌های آموزشی دست یابند (دونر، خان، فیلیپس^۳ و همکاران، ۲۰۰۰).

این فضا به فراگیران این فرصت را می‌دهد که به اطلاعات در هر زمینه‌ای دست یابند، راحت در کلاس شرکت کنند و تکالیف‌شان را انجام دهند و انعطاف‌پذیری بیشتری برای زمان‌بندی داشته باشند. پروژه‌های آنلاین جنبه‌ی تعاملی دارند و دانش‌آموزان فعالانه کار می‌کنند و کار با آن ساده‌تر از روش‌های دیگر است (برندستروم^۴، ۲۰۱۱).

امروزه اینترنت اساساً در زمینه‌ی آموزش و پرورش حرکت می‌کند و وظیفه‌ی معلم، دیگر ایستادن و ایراد سخنرانی نیست؛ بلکه تسهیل و تعدیل است. تکنولوژی امروز، ما را از نشستن افراد در کنار یکدیگر در یک اتاق بی‌نیاز کرده و یادگیری آنلاین این فرصت را در اختیار قرار داده که دانشجویان و اساتید بدون نیاز به حضور در یک‌زمان و مکان و تقریباً در هر قالبی ارتباط داشته باشند تا یادگیری حاصل شود. این دوره‌ها توسط ماهواره، ویدئو کنفرانس دوطرفه، نوار ویدئویی و پست الکترونیک برگزار می‌شوند. در دانشگاه دالاس،

1 Young
2 Flad
3 Doner, Kahn, Phipps
4 Banstrom



دانشجویان به مدت بیش از ۲۰ سال درس می‌خوانند؛ این در حالی است که می‌توان این دوره‌ها را در مدت ۳ سال به صورت اینترنتی و آنلاین به اتمام رساند (مورای^۱، ۱۹۹۷).

دنیای آموزش و پرورش با وجود اینترنت تغییرات بزرگی کرده است تا جایی که بر اساس پژوهشی در میامی با هدف بررسی نقش رایانه‌ها و اینترنت در زندگی دانشجویان، ۸۴ درصد آنها اظهار داشتند نمی‌توانند بدون اینترنت به خواسته‌های آموزشی دست یابند (دونر و همکاران، ۲۰۰۰).

این فضا به فراگیران این فرصت را می‌دهد که به اطلاعات در هر زمینه‌ای دست یابند، راحت در کلاس شرکت کنند و تکالیف‌شان را انجام دهند و انعطاف‌پذیری بیشتری برای زمان‌بندی داشته باشند. پروژه‌های آنلاین جنبه‌ی تعاملی دارند و دانش‌آموزان فعالانه کار می‌کنند و کار با آن ساده‌تر از روش‌های دیگر است (برندستروم، ۲۰۱۱).

امروزه اینترنت اساساً در زمینه‌ی آموزش و پرورش حرکت می‌کند و وظیفه‌ی معلم، دیگر ایستادن و ایراد سخنرانی نیست؛ بلکه تسهیل و تعدیل است. تکنولوژی امروز، ما را از نشستن افراد در کنار یکدیگر در یک اتاق بی‌نیاز کرده و یادگیری آنلاین این فرصت را در اختیار قرار داده که دانشجویان و اساتید بدون نیاز به حضور در یک‌زمان و مکان و تقریباً در هر قالبی ارتباط داشته باشند تا یادگیری حاصل شود. این دوره‌ها توسط ماهواره، ویدئو کنفرانس دوطرفه، نوار ویدئویی و پست الکترونیک برگزار می‌شوند (مورای، ۱۹۹۷). امروزه اینترنت نقش بسیار مهمی در زندگی جوانان دارد. این فضا می‌تواند در دانشجویان انگیزه ایجاد کند، تدریس را مفرح نماید و در تدریس تنوع ایجاد کند. جوانان در مدرسه و دانشگاه در زمان جستجوی اطلاعات و تکمیل آزمون‌ها از اینترنت استفاده می‌کنند و در اوقات فراغت به گفتگو با دوستان، بازی‌های آنلاین و سایر مسائل سرگرم‌کننده می‌پردازند. کامپیوتر و نمودهای دیگر آن به نوجوانان و جوانان امکان تنوع گسترده‌ای از فعالیت‌ها و تجارب را می‌دهد که می‌تواند یادگیری آنها را حمایت کند (آلین اسکالر و ویکستروم^۲، ۲۰۲۰).

بسیاری از پژوهشگران معتقدند فناوری جدید می‌تواند طبیعت و ذات آموزش و یادگیری را تغییر دهد. به گفته‌ی محمود محمد سید عبدالله، (۲۰۰۷) اینترنت در تعلیم و تربیت مورد استفاده قرار می‌گیرد؛ چرا که یادگیری، تدریس و ارتباط را تسهیل می‌کند. این فضا امکان یافتن مقدار وسیعی از اطلاعات آنلاین را در هر زمان فراهم می‌کند و به‌طور خاص مزیت‌های زیادی برای آموزش زبان انگلیسی دارد. فراگیران می‌توانند هر موضوع انگلیسی را به‌طور مستقل مطالعه کنند و فعالیت‌های بسیاری برای بهبود مهارت‌هایشان انجام دهند (به نقل از برندستروم، ۲۰۱۱).

نبود محدودیت زمانی و مکانی یکی از ویژگی‌های مثبت فضای مجازی است. همان‌طور که اشاره شد، یادگیری رودررو محدود به افرادی است که می‌توانند در یک‌زمان یا مکان خاص حضور داشته باشند اما یادگیری آنلاین، یادگیری را بدون نیاز به سازماندهی وقت و مکان تسهیل می‌کند و هر فردی از هر زمان و مکانی که به دوره‌ای علاقه‌مند باشد می‌تواند در آن حضور داشته باشد. مقرون به‌صرفه بودن و از بین رفتن کتب الکترونیکی نیز می‌تواند یکی از مزایای آموزش از طریق این فضا باشد. هم‌چنین فضای مجازی امکان ارتباط با مردم دیگر کشورها را فراهم کرده و آموزش همه‌ی ملیت‌ها و احزاب در کنار هم را امکان‌پذیر می‌سازد. از طرفی، برخی صرف زمان کمتر و سرعت آموزش از طریق فضای مجازی را یکی از محاسن این فضا می‌دانند؛ اما از طرف دیگر به اعتقاد برخی، مطالعه و تکمیل تکالیف در محیط آنلاین مستلزم صرف زمان بیشتر است. به دلیل مبتنی بر متن بودن این فضا، ارتباط افراد با یکدیگر از طریق تایپ کردن انجام می‌گیرد و تایپ کردن زمانی بیشتر از صحبت کردن را از فرد می‌گیرد و هم‌چنین خواندن یک متن، زمان برتر از گوش دادن به آن متن می‌باشد؛ اما با پیشرفت امکانات فضای مجازی، اکنون افراد می‌توانند به‌صورت صوتی و تصویری

1 Murray

2 Olin-Scheller & Wikström



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



با یکدیگر در ارتباط باشند و فعالیت‌های آموزشی را نیز از این طریق انجام دهند. در یک آزمایش که توسط سینگال^۱ (۱۹۹۷) انجام گرفت مزایای استفاده از اینترنت برای فراگیران نسبت به معایب آن برجسته‌تر است. از نظر او، اینترنت یک کتابخانه‌ی مجازی در دستان شماست. این پژوهش همچنین به مزایای استفاده از اینترنت برای آموزش زبان و استفاده از ایمیل برای ارتباط با دانش آموزان خجالتی بدون صحبت کردن اشاره دارد (برندستروم، ۲۰۱۱).

هارمر^۲ (۲۰۰۷) بیان کرد فراگیران و معلمان می‌توانند به انواع مختلفی از اطلاعات، روزنامه‌ها، دایره‌المعارف‌ها، سایت‌های تاریخی و ... دست یابند اما از طرف دیگر، یافتن اطلاعات مورد نیاز در این فضا دشوار باشد؛ زیرا فراگیران باید برای یافتن این اطلاعات مهارت داشته باشند؛ بنابراین اگر معلمان و اساتید بخواهند فراگیران جستجوی اطلاعات موفقیت‌آمیزی داشته باشند، باید این کار را به آنان آموزش دهند (برندستروم، ۲۰۱۱).

بحث و نتیجه‌گیری

فضای مجازی به یک بخش ضروری در زندگی افراد تبدیل شده و انقلابی در چگونگی دسترسی به اطلاعات، ارتباطات، کار کردن، یادگیری و بازی کردن ایجاد کرده است. این فضا در همه‌جا در دسترس است؛ در خانه، مدرسه، محل کار و حتی مکان‌های عمومی؛ بنابراین زمان بیشتری در این فضا سپری می‌شود که می‌تواند منجر به پیامدهای منفی بر سلامت ذهنی و فیزیکی کاربران شود. فضای مجازی ارزش‌های جدیدی را به زندگی مردم اضافه می‌کند. در اینترنت هر چیزی مهم به نظر می‌رسد و این مهم به نظر رسیدن باعث تأثیرات مثبت و منفی در افراد می‌شود و افرادی که از اطلاعات منفی این فضا استفاده می‌کنند به صورت خودآگاه یا ناخودآگاه به تولیدکنندگان در گسترش شایعات کمک می‌کنند. اینترنت موانع جغرافیایی بین مردم را از بین می‌برد و جوامع از این طریق از یکدیگر الهام می‌گیرند (شارما^۳، ۲۰۱۶).

با گسترش ارتباطات، کاربران اینترنت قادرند با سراسر دنیا ارتباط برقرار نمایند، به صورت آنلاین خرید کنند، برای آموزش از آن استفاده کنند، از طریق آن کار کرده و معامله کنند اما از طرف دیگر این رشد سریع ممکن است منجر به تأثیرات مخربی در زندگی افراد شده و پدیده‌های مختلفی از جمله قلدری سایبری، خودکشی سایبری، اعتیاد به اینترنت، انزوای اجتماعی، نژادپرستی سایبری و... را به وجود آورد (دایموند، چاردالیس، ماگیتا^۴ و همکاران، ۲۰۱۶).

عوامل پیچیده و گاه ناشناخته‌ای بر کمیت و کیفیت یادگیری و در نتیجه پیشرفت تحصیلی مؤثرند. شبکه‌های مجازی با توجه به ویژگی‌ها و قابلیت‌های اشتراک دانش و اطلاعات، تعاملی بودن، بازخورد سریع، سرگرم‌کننده و جذاب بودن، می‌توانند تأثیرات متفاوتی بر یادگیرندگان نظام آموزشی بگذارند. از جمله‌ی عوامل تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی می‌توان به: شرایط فرهنگی خانواده، شرایط روانی و عاطفی خانواده، گروه همسالان، عوامل هوشی، آموزش‌ها و فعالیت‌های خارج از مدرسه، نحوه‌ی انجام تکالیف، معلم و روش تدریس و... اشاره کرد (بینا، ۱۳۹۶). افراد از این طریق می‌توانند در زمینه‌ی آموزش زبان‌های مختلف، موسیقی و... فعالیت نمایند. دانش آموزان و دانشجویان قادرند با همکاری متخصصان، دوستان و اساتید خود موضوعات جدید بیاموزند و تکالیف درسی خود را بهتر انجام دهند و از منابع علمی موجود در فضای مجازی برای انجام پروژه‌های پژوهشی بهره ببرند. به گفته‌ی (مولر^۵، ۲۰۲۰). فضای مجازی به فراگیران این فرصت را می‌دهد که به اطلاعات در هر زمینه‌ای دست یابند. دوره‌های آموزشی آنلاین توسط ماهواره، ویدئو

1 Signal
 2 Harmer
 3 Sharma
 4 Diamonds, Chardalias, Magita
 5 Mueller



کنفرانس دو طرفه، نوار ویدئویی و ... برگزار می‌شوند. کامپیوتر و نمودهای دیگر آن به نوجوانان و جوانان امکان تنوع گسترده‌ای از فعالیت‌ها و تجارب را می‌دهد که می‌تواند یادگیری آن‌ها را حمایت کند. به اعتقاد زد-دزیکوت^۱، (۲۰۲۲) نیز اینترنت در تعلیم و تربیت مورد استفاده قرار می‌گیرد؛ چرا که یادگیری، تدریس و ارتباط را تسهیل می‌کند. یادگیری آنلاین، یادگیری را بدون نیاز به سازماندهی وقت و مکان تسهیل می‌کند و هر فردی از هر زمان و مکانی که به دوره‌ای علاقه‌مند باشد می‌تواند در آن حضور داشته باشد. همچنین افراد مختلف می‌توانند برای کسب اطلاعات عمومی از این فضا استفاده نمایند. اطلاعات پزشکی خود را افزایش دهند، آشنایی یاد بگیرند و در هر زمینه‌ای که با مسئله‌ای مواجه شدند از فضای مجازی کمک بگیرند (ناکایاما^۲، ۲۰۲۲).

منابع

- اثرزاده، رضا. (۱۳۹۵). فضای مجازی و تعلیم و تربیت، بررسی پیشرفت تحصیلی و وضعیت روانی دانش آموز کاربر. *فصلنامه‌ی حقوق ملل*. ۶(۲۳).
- باقری دولت آبادی، علی و زارعیان جهرمی، فرج الله. (۱۳۹۲). تأثیر فضای مجازی بر هویت و همبستگی ملی. *فصلنامه‌ی مطالعات راهبردی بسیج* ۱۶(۶۰).
- باقری، حسن و بهادری جهرمی، ثمین. (۱۳۹۵). بررسی رابطه‌ی استفاده از فضای مجازی و تغییرات اجتماعی در میان جوانان (مورد بررسی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی بندرعباس). *فصلنامه‌ی مطالعات علوم اجتماعی*. ۲(۳)، ۱۹۷-۱۸۹.
- به پژوه، احمد (۱۳۹۱). *راهنمای خانواده‌ی سالم: اصول برقراری رابطه‌ی انسانی با کودک و نوجوان* (چاپ هفتم). تهران: نهضت پویا.
- بی نا. (۳۱/۴/۱۳۹۶) تأثیر اینترنت بر زندگی انسان‌ها. برداشت در تاریخ ۲۱/۱۱/۱۳۹۶ از وب سایت:
- جوادنی نیا، علیرضا؛ عرفانیان، مرتضی؛ عابدینی، محمدرضا و بیجاری، بیتا. (۱۳۹۱) تأثیر استفاده از شبکه‌های مجازی در عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بیرجند. *مجله‌ی آموزش در علوم پزشکی*. ۱۲(۸)، ۶۰۶-۵۹۹.
- خانیکی، هادی و روحانی، ریحانه السادات. (۱۳۹۰). ارتباطات مجازی و سایر سایکولوژی. *مجله‌ی مطالعات اجتماعی ایران* ۵(۳).
- دهقان، علیرضا (۱۳۸۴). *قماربازی اینترنتی. فصلنامه‌ی انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات*. ۱(۲ و ۳)، ۴۵-۷۲.
- دوران، بهزاد. (۱۳۸۳). فضای سایبرنتیک و هویت مجازی. پایان نامه‌ی دکتری. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- السان، مصطفی. (۱۳۹۳). *حقوق فضای مجازی*. تهران: مؤسسه‌ی مطالعات و پژوهش‌های حقوقی شهر دانش.
- قاسمی زاده، فیروزه. (۱۳۹۵). بررسی نگرش و میزان استفاده‌ی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه تبریز از شبکه‌های اجتماعی علمی. پایان نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشکده‌ی علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز.
- کریم زاده، علی و ابراهیمی، حمیدرضا. (۱۳۹۵). بررسی تأثیر فضای مجازی بر امنیت روانی کاربران با تأکید بر جامعه‌ی دانشجویان. *فصلنامه‌ی مدیریت بحران*. ۷(۲۷)، ۱۰۳-۱۲۸.
- کفاشی، مجید و پیرجلالی، زهرا. (۱۳۹۵). گذران اوقات فراغت زنان در فضای مجازی (شهر تهران سال ۹۴). *نشریه‌ی زن و جامعه*. ۷، ۱۰۵-۱۲۳.
- مشیرزاده، حمیرا. (۱۳۸۴). *تحول در نظریه‌های روابط بین الملل*. تهران: سمت.

- Banstrom, C. (2011). *Using the internet in education-strength and Weaknesses*. HogskolanIgaple: Sweden.
- Bryant, R. (2022). What kind of space is cyberspace. *Minerva-An Internet journal of philosophy*, 5, 138-155.
- Diamonds, M., Chardalias, K., Magita, A., Koutonias, P., Panagiotopoulou, P., & Mantas, J. (2016). Social and psychological effects of interbet use. *Journal of academy of medical sciences of Bosnia And Herzegovina*. 24(1), 66-68.
- Doner, B., Kahn, J., Phipps, A., & Vorell, M. (2000). The effects of the internet on higher education. Retrived From: www.Units.miamioh.edu
- Flad, K. (2020). The influence of social networking participation on student academic performance across gender lines.



- Greenhow, C., & Robelia, B. (2009). Old communication, new literacies: Social network sites as social learning resources. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(4), 1130-1161.
- Mensah, S. O., & Nizam, I. (2016). The impact of social media on students' academic performance-a case of malaysia tertiary institution. *International Journal of Education, Learning and Training*, 1(1).
- Mueller, M. L. (2020). Against sovereignty in cyberspace. *International studies review*, 22(4), 779-801.
- Murray, V. (1997). Students in cyberspace. Retrived from: <https://www.dmagazine.com>
- Nakayama, B. J. (2022). Information vs the cyberspace domain. *Journal of Cyber Policy*, 7(2), 213-229.
- Ng, S. F., Zakaria, R., Lai, S. M., & Confessore, G. J. (2016). A study of time use and academic achievement among secondary-school students in the state of Kelantan, Malaysia. *International Journal of Adolescence and Youth*, 21(4), 433-448.
- Olin-Scheller, C., & Wikström, P. (2020). Literary Prosumers: Young People's Reading and Writing. *Education inquiry*, 1(1), 41-56.
- Sharma, V. (2016). How internet impact on society positively and negatively? Klient solutech
- Young, B. (2006). A study on the effect of internet use and social capital on the academic performance. *Development and Society*, 35(1), 107-123.
- Zdzikot, T. (2022). Cyberspace and cybersecurity. *Cybersecurity in Poland*, 9.



کاربرد موجک‌های لژاندر در حل عددی مفهوم تعارض بین نوجوانان

نرگس سریع القلم

گروه علمی ریاضی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران (نویسنده مسئول)
sariolghalam@pnu.ac.ir

محمدرضا نوروزی

مرکز تحقیقات مبتنی بر شواهد، دانشگاه علوم پزشکی، مراغه، ایران
mr.noruzi.pnu@gmail.com

چکیده

وفور اختلاف نظر و تضاد در جامعه باعث شده است که میزان چشم‌گیری از وقت والدین و افراد جامعه صرف جلوگیری، کاهش و حل این مشکلات شود. در بررسی پیرامون موقعیت تعارض در میان افراد جامعه، پژوهشگران به این نتیجه رسیده‌اند که در سطوح نوجوانان اداره و کنترل تعارض (مدیریت تعارض) از نظر اهمیت، برابر و یا حتی در مواقعی بیشتر از کارکردهایی چون برنامه‌ریزی، سازماندهی، ارتباطات، انگیزش و تصمیم‌گیری در دیگر سطوح را دارد. این مقاله با بکار بست علم ریاضیات در تلاش است تا از موجک‌های لژاندر در حل عددی تعارض بین نوجوانان استفاده نماید.

واژگان کلیدی: موجک‌های لژاندر، حل عددی تعارض، نوجوانان، روان شناسی

Application of Legendre Wavelets in Numerical Solving of Conflict Between Adolescents

Narges Saruiolghalam¹

Department of Mathematics, Payam Noor University,
Tehran, Iran
sariolghalam@pnu.ac.ir

Mohammad Reza Noruzi²

Based Research Center, Maragheh University of
Medical Sciences, Iran
mr.noruzi.pnu@gmail.com

Abstract

The abundance of disagreements and conflicts in society has led to a significant amount of time spent by parents and members of the community on preventing, reducing, and resolving these problems. In a study of the situation of conflict among members of society, researchers have concluded that at the adolescent level, conflict management and control (conflict management) is as important as, or even more important than, functions such as planning, organizing, communication, motivation, and decision-making at other levels. This paper, by applying mathematics, attempts to use Legendre wavelets in numerically solving conflict between adolescents.

Keywords: Legendre wavelets, numerical conflict resolution, adolescents, psychology





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



مقدمه

در تمامی ادوار زندگی بشر، تعارض، کشمکش و اصطکاک بین منافع رئیس و مرئوس، کارگر و کارفرما، ارباب و رعیت وجود داشته است. تعارض واقعیتی است که بشر در طول تاریخ با آن آشنا بوده ولی متأسفانه به دلیل عدم مدیریت صحیح، بیشتر تعارضات به ستیزه جویی و دشمنی مبدل شده است و امروزه جوامع بشری به علت پیشینه ناخوشایندی که از آن دارند، به تعارض به عنوان یک پدیده منفی می‌نگرند (صامتی، ۱۳۹۹).

بسیاری از صاحب نظران اخیر سازمان به این باور رسیده اند که علی‌رغم کوشش‌های سازمان و مدیریت برای اجتناب، جلوگیری و در نطفه خفه کردن تعارض، باز هم به وقوع خواهد پیوست و حضور دائمی خود را در سازمان حفظ خواهد کرد. بنابراین مسئله این نیست که آیا کشمکش و اختلاف وجود دارد یا نه، زیرا در هر حال وجود خواهد داشت. نکته حائز اهمیت این است که چگونه با مساله برخورد می‌شود و مورد رسیدگی قرار می‌گیرد. تعارض در واقع چیز بدی نیست چنانچه اگر به طور صحیح مدیریت شود می‌تواند پیامدهای مثبت قابل توجهی داشته باشد و می‌تواند به عنوان یک نیروی حیات بخش و انرژی بخش در گروه‌ها و سازمان‌ها باشد و حتی مشخص شده است که تعارض می‌تواند تأثیرات مخرب موقعیت‌های برد و باخت سازمان را به حداقل برساند (نوبدی، ۱۳۹۷). برخی از علمای علم رفتاری معتقدند که تنوع گروه کاری از طریق تعارض، عملکرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در متون رفتاری از دو نوع تعارض سخن رانده‌اند، یکی تعارض احساسی و دیگری تعارض وظیفه‌ای. مدیریتی که بتواند از تعارض احساسی بکاهد و تعارض وظیفه‌ای را به نحو شایسته‌ای مدیریت کند موفق‌تر خواهد بود. در این راه افراد باید از منشاء تعارضات و نحوه تأثیرگذاری تنوع بر تعارض آگاه بوده و شیوه‌های مناسب برخورد با آن را بدانند (صامتی، ۱۳۹۹).

سبک‌هایی که هر یک از افراد برای حل تعارض انتخاب می‌کنند، تحت تأثیر ویژگی‌های منحصر به فرد آن‌ها نظیر شخصیت، نگرش ها، سبک رهبری، جنسیت، شایستگی‌ها و میزان قدرت و اقتدار آن‌ها و نقشی که در تعارض دارند قرار می‌گیرد (ایزدی، ۱۳۷۹). از جمله مهمترین عواملی که تعیین‌کننده شیوه برخورد افراد با دیگران است شخصیت می‌باشد. برای مثال افراد ورزشی درونگرا از فعالیت‌های ورزشی دیر بازده که فاقد برنامه‌های تبلیغی است و بعضاً پیچیده و درد سرساز است پرهیز می‌کنند. آن‌ها در برابر تغییر و تحولات اساسی مقاومت می‌کنند و دوست دارند وضعیت موجود حفظ شود و برنامه‌های فعلی را سر و سامان دهند. افرادی که شخصیت برونگرا دارند در ایجاد روابط مؤثر بین کارکنان به ویژه مربیان و ورزشکاران قوی عمل می‌کنند؛ در سخنرانی و فن بیان استادند و سعی می‌کنند شیوه‌های رفتاری خود را با فرهنگ سازمان تحت سرپرستی و علائق افراد زیردست تطبیق دهند (نوبدی، ۱۳۹۷).

هرسی و بلانچارد^{۷۱} شخصیت و سبک را مترادف فرض کرده و معتقدند "شخصیت یا سبک رهبری یک فرد عبارت است از الگوی رفتاری که وی هنگام هدایت کردن فعالیت‌های دیگران از خود نشان می‌دهد". بر این اساس شخصیت افراد تا حد زیادی شیوه حل تعارض آن‌ها را تعیین می‌کند.

در تحقیقات بسیاری ارتباط بین ویژگی شخصیتی که در حیطه تئوری پنج فاکتوری (کاستا و مک‌کری^{۷۱۲} ۱۹۹۲) است با شیوه‌های حل تعارض مورد بررسی قرار گرفته است. تئوری پنج فاکتوری شخصیت توسط مک‌کری و کاستا توسعه یافته است. آن‌ها برنامه‌ای را در پیش گرفتند که پنج عامل شخصیت، معروف به "پنج عامل نیرومند" یا "پنج بزرگ"^{۷۱۳} را شناسایی کردند. این پنج عامل



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



شامل روان رنجور خویی^{۷۱۴}، برونگرایی^{۷۱۵}، فراخ ذهنی^{۷۱۶}، خوشایندی (توافق)^{۷۱۷} و وجدانی بودن^{۷۱۸} می باشد (کلانتری، ۱۳۹۶).

حل عددی موجک‌های لژاندر در حل عددی تعارض

در طول چند دهه گذشته، حل تحلیلی معادلات تابعی با علاقه‌مندی زیادی توسط دانشمندان حوزه ریاضیات و مهندسی مواجه شده است. از این‌رو، آثار زیادی در این ارتباط وجود دارد. همانگونه که می‌دانیم بسیاری از مدل‌های واقعی در ریاضیات، زیست‌شناسی و ... منجر به تشکیل یک معادله انتگرال یا یک سیستم از معادلات انتگرال می‌شوند. از آنجایی که یافتن راه‌حل‌های تحلیلی برای این معادلات دشوار است، بنابراین، برای غلبه بر این مشکل چندین روش عددی توسعه یافته‌اند. به‌کارگیری ایده روش‌های طیفی برای حل معادلات مختلف در طیف وسیعی از مدل‌های ریاضیات و مهندسی دیده می‌شود. روش‌های هم‌محلی، تاو و گالرکین از انواع خاصی از روش‌های طیفی هستند که به‌طور چشم‌گیری به‌کار گرفته شده‌اند. همانطور که گفته شد، در روش‌های طیفی از پایه‌های مختلفی در حل معادلات دیفرانسیل و انتگرال استفاده می‌شود. پایه‌های متعامد به دلیل محاسبات کمتر و سهولت در به‌کارگیری، بیشتر مورد توجه هستند. اخیراً چندین تابع پایه‌ای از چندجمله‌ای‌های مختلف برای حل معادلات توسط نویسندگان معرفی و مورد استفاده قرار گرفته است. به‌طور مثال الکت و همکاران یک روش جدید طیفی لژاندر را برای حل معادلات انتگرال غیرخطی چند بعدی از نوع ولترا-فردهولم ارائه کردند. امیری و همکاران یک روش هم‌محلی طیفی براساس توابع پایه مثلثاتی تکه‌ای برای معادلات انتگرال غیرخطی ولترا-فردهولم پیشنهاد کردند. از جمله پایه‌ها و روش‌های دیگر می‌توان به چندجمله‌ای‌های چبیشف، چندجمله‌ای‌های برنولی، چندجمله‌ای‌های لژاندر هیبریدی و توابع بلاک پالس (Block-Pulse) و ترکیب آن‌ها اشاره نمود. بسیاری از مسایل در علوم و مهندسی منجر به حل یک معادله انتگرال از نوع اول به شکل

$$\int_a^x k(x, \xi) F(u(\xi)) d\xi = g(x), a \leq x \leq b, \quad (1)$$

یا

$$\int_a^b k(x, \xi) F(u(\xi)) d\xi = g(x), a \leq x \leq b, \quad (2)$$

می‌شوند که در آن $k(x, \xi)$ و $g(x)$ توابعی معلوم، F پیوسته و معکوس‌پذیر و $u(x)$ تابعی نامعلوم است که باید تعیین شود. در این مقاله از روش هم‌محلی به همراه پایه‌های موجک لژاندر برای یافتن پاسخ استفاده می‌نماییم. مدل ریاضی بسیاری از پدیده‌های فیزیکی منجر به تولید یک معادله تابعی مانند معادلات انتگرال ولترا-فردهولم از نوع اول می‌شوند. روش‌های طیفی یکی از رایج‌ترین و قدرتمندترین روش‌ها در آنالیز عددی است. ماتریس‌های عملیاتی در خلال روش‌های طیفی برای حل چنین معادلاتی کاربردی وسیع دارند. به منظور حل معادلات (۱) یا (۲) ابتدا معادلات براساس پایه‌های موجک لژاندر تبدیل به یک معادله ماتریسی خواهند شد و سپس معادله جبری حاصل را حل خواهیم نمود (ریاحی بنی، ۱۴۰۰).

موجک‌های لژاندر

تعریف 74.5. چندجمله‌ای‌های لژاندر $L_m(x)$ از درجه m در بازه $[-1, 1]$ نسبت به تابع وزن $w(x) = 1$ متعامد هستند و از فرمول بازگشتی زیر قابل محاسبه می‌باشند:

1. neuroticism
2. extroversion
3. openness
4. agreeableness
5. conscientiousness





$$L_0(x) = 1, L_1(x) = x, L_{m+1}(x) = \frac{2m+1}{m+1} x L_m(x) - \frac{m}{m+1} L_{m-1}(x).$$

تعریف 75.5. موجک‌های لژاندر $\psi_{n,m}(x)$ دارای چهار پارامتر هستند که بر بازه $I = [0, 1]$ به صورت زیر تعریف می‌شوند:

$$\psi_{n,m}(x) = \begin{cases} 2^{\frac{k}{2}} \sqrt{m + \frac{1}{2}} L_m(2^k x - \hat{n}), & \frac{\hat{n}-1}{2^k} \leq x < \frac{\hat{n}+1}{2^k}, \\ 0, & \text{otherwise,} \end{cases}$$

جایی که $\hat{n} = 2n - 1$, $n = 1, 2, \dots, 2^{k-1}$, $k \in \mathbb{Z}^+$ و m درجه چندجمله‌ای لژاندر است. همچنین

$$b = \hat{n}^{2^{-k}} \text{ و } a = 2^{-k} \text{ به منظور تعامد داده شده، } m = 0, 1, \dots, M-1 \text{ ضرب } \sqrt{m + \frac{1}{2}}$$

تقریب تابع

تابع $u(x) \in L^2[0, 1]$ توسط رابطه

$$u(x) = \sum_{n=1}^{\infty} \sum_{m=0}^{\infty} u_{n,m} \psi_{n,m}(x), \approx u_{M,k}(x) = \sum_{n=1}^{2^{k-1}} \sum_{m=0}^{M-1} u_{n,m} \psi_{n,m}(x) = U^T \Psi(x), \quad (1)$$

داده می‌شود که در آن $u_{n,m} = \langle u(x), \psi_{n,m}(x) \rangle$ و ضرب داخلی را نمایش می‌دهد. U و $\Psi(x)$ ماتریس‌هایی $2^{k-1} M \times 1$ هستند و با رابطه زیر داده می‌شوند

$$U = [u_{1,0}, u_{1,1}, \dots, u_{1,M-1}, u_{2,0}, \dots, u_{2,M-1}, \dots, u_{2^{k-1},0}, \dots, u_{2^{k-1},M-1}]^T \\ = [u_1, u_2, \dots, u_{2^{k-1}M}]^T, \quad (2)$$

و

$$\Psi(x) = [\psi_{1,0}(x), \dots, \psi_{1,M-1}(x), \dots, \psi_{2^{k-1},0}(x), \dots, \psi_{2^{k-1},M-1}(x)]^T \\ = [\psi_1(x), \psi_2(x), \dots, \psi_{2^{k-1}M}(x)]^T. \quad (3)$$

تابع $k(x, \xi)$ در $L^2([0, 1] \times [0, 1])$ تعریف شده و توسط موجک‌های لژاندر دو بعدی قابل بسط به شکل $k(x, \xi) \approx \Psi^T(x) K \Psi(\xi)$ است که در آن K ماتریسی $2^{k-1} M \times 2^{k-1} M$ با مؤلفه‌های

$K_{ij} = \langle \psi_i(x), \langle k(x, \xi), \psi_j(\xi) \rangle \rangle$ فرض کنیم که $u(x) \in L^2(\mathbb{R})$ باشد، می‌توان نشان داد که سری $\sum_{n=1}^{\infty} \sum_{m=0}^{\infty} u_{n,m} \psi_{n,m}(x)$ تعریف شده در رابطه (۱) به تابع $u(x)$ همگرا است (ریاحی بنی، ۱۴۰۰).

بحث و نتیجه‌گیری

تعارض خواه ناخواه در زندگی سازمانی به وقوع می‌پیوندد. روندهای اصلی نظیر تغییرهای مستمر، تنوع بیشتر ترکیب کارکنان، کارهای تیمی بیشتر (به صورت تیم‌های خودگردان و مجازی)، ارتباطات چهره به چهره کمتر (تعامل الکترونیکی بیشتر)، اقتصاد جهانی با مبادله‌های میان فرهنگی بیشتر بروز تعارض را اجتناب‌ناپذیر می‌سازند. بنابراین تضاد و تعارض پدیده‌ای اجتناب‌ناپذیر در زندگی بشر و مقتضای حیات اجتماعی است. در این میان سازمان با ماهیتی که دارد، محیط باروری برای پرورش و رشد انواع تعارض‌ها و عدم توافق‌هاست. وجود افراد مختلف با ویژگی‌های شخصیتی، نیازها، باورها، انتظارات و ادراکات متفاوت بروز تعارض را در سازمان اجتناب‌ناپذیر کرده است. وفور اختلاف نظر و تضاد در سازمان‌ها باعث شده است که میزان چشم‌گیری از وقت مدیران صرف جلوگیری،



کاهش و حل این مشکلات شود (صنایعی، ۱۳۹۴). "برایان و کرونین"^۱ منابع احتمالی تعارض را شامل تفاوت‌های بین فردی، تعارض بین حوزه‌ها و گروه‌های گوناگون در سازمان، تعارض بین مدیران و مدیریت کردن، تعارض بین فرد و شغل، تعارض بین افراد و تعارض بین سازمان رسمی و غیر رسمی می‌دانند (مولینز، ۲۰۰۲). "بارون"^۲ در یک مقاله تحقیقی ضمن استناد به تحقیقات متعددی اشاره می‌کند که ویژگی‌های شخصیتی سبب بروز تمایلات خاصی نسبت به حل تعارضات بین فردی می‌شود. بعضی از افراد میل دارند که در صورت بروز اختلاف از طریق اجتناب و دوری از تعارض، عده‌ای با مصالحه، برخی با رقابت و همین‌طور گروهی با شکل‌های دیگر حل تعارض با آن برخورد کنند. بنابراین انگیزه‌های غالب و فعال افراد از جمله عوامل اصلی تمسک آن‌ها به یک سبک خاص برای حل تعارض به شمار می‌روند (صنایعی، ۱۳۹۴).

منابع

ریاحی بنی، محسن، (۱۴۰۰)، کاربرد مویک‌های لژاندر در حل عددی برخی معادلات انتگرالی از نوع اول، ۵۰مین کنفرانس انجمن ریاضی ایران صامتی، احمد (۱۳۹۹). مدیریت تعارض در جوانان. تهران: موسسه چاپ و انتشارات کتاب راه
صنایعی، ناهید (۱۳۹۴). مدیریت تعارض و رهبری مدیران سازمان‌های مردم‌نهاد در گیلان. سازمان‌های مردم‌نهاد، ص ۳۵-۴۶.
کلانتری، محمد علی (۱۳۹۶). بررسی رابطه بین سبک‌های مدیریت تعارض با ویژگی‌های شخصیتی مدیران دانشگاه‌های شهر یزد. پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه اصفهان.
نویدی، احمد (۱۳۹۷). مهارت‌های حل مدیریت تعارض در نوجوانان. نشریه راه سبز، شماره ۱۱۴، ص ۹۲.





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



بررسی مقایسه تاثیر سنجش الکترونیک و آزمون های کلاسی در بهبود یادگیری درس علوم تجربی

پایه هفتم شهر رومشکان

مرجان معصومی فرد

دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران dr.masoomifard@pnu.ac.ir

رضوان رشنودی

دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران taninbazvand@gmail.com

باقر بازوند

کارشناسی ارشد، رشته زمین شناسی، دانشگاه لرستان bagher57bazvand@gmail.com

محسن امیدی

کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران، معلم مقطع ابتدایی mohsenomidi74@gmail.com

چکیده

در قرن بیست و یکم به سمتی می رویم که نیاز به دانش و مهارت های رایانه ای (کامپیوتری) برای زندگی امری اجتناب ناپذیر به نظر می رسد. تا از این طریق بر سرعت و دقت انجام کارها افزوده و احتمال خطای نیروی انسانی را نیز کاهش دهند. سیستم نوین آموزش الکترونیکی فواید و مزایای منحصر فردی به را برای افراد، سازمانها و مراکز آموزشی به همراه دارد. در عصر حاضر اطلاعات به عنوان کالایی با ارزش، استراتژیک و عامل توسعه نقش بسیار مهمی در میان ابزارهای قدرت کسب کرده است و به مرور خود را به عنوان بزرگترین عامل قدرتمندی کشورها و سازمان ها مطرح کرده است. استفاده از سنجش و ارزشیابی در راستای تحقق کامل فرایندهای یاددهی و یادگیری از هدف های مهم هر نظام آموزشی است. پژوهش حاضر با هدف، مطالعه مقایسه تاثیر استفاده از سنجش آنلاین در مقایسه با سنجش کلاسی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه هفتم در مدارس متوسطه شهرستان رومشکان در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۴ و همچنین تبیین چالش ها و فرصت های سنجش آنلاین می باشد. روش پژوهش کمی و با آزمایش در دو گروه گواه و کنترل و مبتنی بر استنتاج توصیفی - پیمایشی می باشد. جامعه مورد پژوهش کلیه دانش آموزان شهر رومشکان می باشد که در مقطع هفتم مشغول به تحصیل می باشد، و با نظر به محدودیت در دسترسی به کل جامعه آماری، از جامعه در دسترس و به روش تصادفی ساده ۴۶ نفر از دانش آموزان را به عنوان نمونه جامعه آماری خود انتخاب نمودیم. حجم نمونه در این پژوهش به دو کلاس مجزا و در دو گروه ۲۳ نفره تقسیم شد. روش و ابزار گردآوری داده ها در جهت پایش مقایسه دو روش سنجش الکترونیک و سنجش کلاسی، پیش آزمون و پس آزمون و همچنین کارنامه های تحصیلی دانش آموزان می باشد. روش های آماری در این پژوهش آمار توصیفی و آمار استنباطی بود و برای تحلیل داده از نرم افزار (spss23) استفاده شد. نتایج بدست آمده چنین گزارش می شود که دانش آموزان هر دو گروه هر چند در پیش آزمون نمرات تقریباً یکسانی کسب کرده اند، اما در پس آزمون نمرات گروه آزمایش که تمامی سنجش های کلاسی را به صورت آنلاین شرکت کرده بودند، افت قابل توجهی مشاهده شد. با توجه به عدد $\text{sig} = 0/000$ در جدول که کوچکتر از سطح معناداری $0/05$ است می توان نتیجه گرفت که تاثیر معناداری در سنجش الکترونیکی در مقایسه با سنجش کلاسی در بین دو گروه آزمایش و کنترل وجود دارد.

کلیدواژه: سنجش الکترونیک، سنجش کلاسی، یادگیری درس علوم تجربی



A comparative study of the effect of assessment and classroom tests on the improvement of electronics in the 7th grade experimental science course in Romeshkan

Marjan masuomifard

Associate Professor, Department of Educational Sciences, Payam Noor University, Tehran.

Iran dr.masoomifard@pnu.ac.ir

Rezvan rashnodi

Master student of history and philosophy of education. Payam Noor University. Tehran. Iran bazvand@gmail.com

Bagher bazvand

Master's degree in geology from Lorestan University taninbagher57bazvand@gmail.com

Mohsen omidi

Master's degree in history and philosophy of education. Payam Noor University. Tehran. Iran. Primary school teacher mohsenomidi74@gmail.com

Abstract

In the 21st century, we are moving towards a direction where the need for computer knowledge and skills for life seems inevitable. In this way, to increase the speed and accuracy of doing work and reduce the possibility of human error. The new electronic education system has unique advantages for individuals, organizations and educational centers. In today's era, information as a valuable, strategic and development factor has gained a very important role among the tools of power, and over time, it has emerged as the biggest factor in the strength of countries and organizations. . The use of assessment and evaluation in order to fully realize the teaching and learning processes is one of the important goals of any educational system. The purpose of this research is to compare the effect of using online assessment compared to classroom assessment on the academic progress of seventh grade students in the secondary schools of Roumeshkan city in 1403-1404 and also to explain the challenges and opportunities of online assessment. The research method is quantitative and with experiments in two groups, evidence and control, and based on descriptive-survey inference. The research population is all the students of Rumeskhan city, who are studying in the seventh grade, and due to the limitation of access to the entire statistical population, we selected 46 students from the available population and by a simple random method as the sample of our statistical population. The sample size in this research was divided into two separate classes and two groups of 23 people. The method and tool of data collection is to monitor the comparison of two methods of electronic assessment and classroom assessment, pre-test and post-test, as well as students' academic records. The statistical methods used in this research were descriptive statistics and inferential statistics, and SPSS23 software was used for data analysis. The obtained results are reported that although the students of both groups obtained almost the same grades in the pre-test, a significant drop was observed in the post-test scores of the experimental group who participated in all the classroom assessments online. According to the value of $\text{sig}=0.000$ in the table, which is smaller than the significance level of 0.05, it can be concluded that there is a significant effect in the electronic assessment compared to the classroom assessment among the experimental and control groups.

Keywords: electronic assessment, classroom assessment, experimental science lesson learning



مقدمه

سیستم نوین آموزش الکترونیکی فواید و مزایای منحصر فردی به را برای افراد، سازمانها و مراکز آموزشی به همراه دارد. آموزش الکترونیکی، روشهای آموزشی کنونی را تکتحصیل الکترونیکی میکند و در بعضی از موارد جایگزین آن میشود. آموزش یادگیری یا الکترونیک با رشد و توسعه فناوریهای اطلاعات ارتباطات و در حوزه تعلیم و تربیت مطرح شد و توجه زیادی به را خود جلب کرد (همتی، ۱۳۹۹). در عصر حاضر اطلاعات به عنوان کالایی با ارزش، استراتژیک و عامل توسعه نقش بسیار مهمی در میان ابزارهای قدرت کسب کرده است و به مرور خود را به عنوان بزرگترین عامل قدرتمندی کشورها و سازمان ها مطرح کرده است. استفاده موثر از فن آوری اطلاعات می تواند انعطاف پذیری را به همراه آورد تا بدین طریق نیازها و توانایی های فردی هردانش آموز برآورده شود، خطر شکست در مدرسه را کاهش دهد، دسترسی بیدرنگ دانش آموز به انواع مواد آموزشی غنی تر را فراهم کند، اطلاعات را به راه های تازه و مرتبطی نمایش دهد، طوریکه دانش آموزان بتوانند آن ها را درک و جذب کرده و مورد استفاده قرار دهند، همینطور بتوانند یادگیری دانش آموزانی را که نیازهای خاص دارند ارتقا دهد، دانش آموزان را برانگیزد تا عقاید جدید را آزمایش کنند و خطرهارا بپذیرند (فراهانی و همکاران، ۱۴۰۰). فن آوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و یادگیری، آموزش سنتی را تا حد زیادی تحت تاثیر قرار داده و دنیای جدیدی در عرصه یادگیری به وجود آورده است. تغییر الگوهای سنتی آموزش به یادگیری خود جوش و خود محور، تغییر نقش یادگیرندگان و معلمان، امکان یادگیری مادام العمر، افزایش کیفیت یادگیری، کاهش هزینه های آموزش به و حداقل رساندن محدودیت های زمانی و مکانی از ویژگی های بارز یادگیری همراه با فن آوری است (حیدری و همکاران، ۱۳۹۸). یکی از این الگوهای جدید، استفاده از رایانه به عنوان ابزار آموزشی مفید در مدارس ابتدایی برای جستجوگری در شبکه جهانی به منظور کمک به دانش آموزان ابتدایی است. شاید استفاده از این فن آوری بتواند کلاس های دوران ابتدایی را از شادی و هیجان بیشتری برخوردار کند. رایانه به کودکان این دوره کمک می کند تا جزئیات دروس و مطالب کتاب را به خوبی فرا گیرند. آموزش علوم، ریاضی و ورزش به وسیله رایانه و همچنین گفتگوهای رایانه ای و جلسات الکترونیکی می تواند کمک زیادی به برنامه ریزی درسی و فعالیت هایی دیگر کلاسی داشته باشد (بابایی، ۱۳۹۸). امروزه در کشور عزیز ما بر امر تدریس و شیوه های تدریس مؤثر کمتر توجه می شود و یکنواختی و استفاده ی بیش از حد از یک روش تدریس امر یادگیری را کند می کند. تدریس هم علم است و هم هنر و معلم باید از علم و هنر آن برخوردار باشد تدریس تنها رابطه ی معلم و شاگرد برای انتقال معلومات خود نیست، تدریس مفاهیم مختلفی را در بر می گیرد همانند نگرش ها، گرایش ها، باورها، عادت ها، شیوه های رفتاری و به طور کلی انواع تعبیراتی که می خواهیم در شاگردان ایجاد کنیم که هر کدام از زمینه های فوق مشخصات متاثر دارند. تدریس باید فعالیتی منظم و مرتب و هدفدار باشد و از پیش طراحی شود و هدفش ایجاد شرایط مطلوب یادگیری باشد و معلم و شاگرد بر هم تأثیر بگذارند. نکته ی مهم در فرآیند تدریس این است که معلم مشخص کند چه باید یاد گرفته شود تا براساس آن محتوای آموزشی و فعالیت های متناسب با درس و فهم شاگردان فراهم گردد (حیدری و همکاران، ۱۳۹۸). اگر چه تعداد معلمانی که برای آموزش از کامپیوتر استفاده می کنند از سال ۱۹۸۵ دو برابر شده است، تاثیر های اساسی میان معلمان ابتدایی و دبیرستان در استفاده از کامپیوتر وجود دارد. معلمان ابتدایی بیشتر از معلمان دبیرستان اعلام کرده اند که در آموزش خود به طور منظم از کامپیوتر استفاده می کنند. بیکتر (۱۹۹۱) گزارش داده است که بیشتر وقت دانش آموزان مدارس ابتدایی هنگام استفاده از کامپیوتر، صرف موضوعاتی در زمینه های درسی به ویژه ریاضیات، فعالیت خواندن و زبان می شود. ولی هنوز بر مشق و تمرین مهارت های محاسبه در ریاضیات و مکانیک زبان تأکید می شود. در دبیرستان، دانش آموزان فقط ۲۵ درصد وقتشان را در موقع کار با کامپیوتر صرف موضوعات تحصیلی می کنند.



در عوض نصف وقتشان در زمان کار کردن با کامپیوتر برای یادگیری مهارت های ویژه کامپیوتری صرف می شود. آموزش کامپیوتر به کودکان نیاز جامعه امروزی است ضرورتی است که زندگی و آینده کودک به آن وابسته است. امروزه یکی از دلایل گسترش وسیع استفاده از کامپیوتر این است که هزینه های استفاده از آن برخلاف دیگر هزینه های تعلیم و تربیت، عملاً به مقدار قابل ملاحظه ای کاهش یافته است. نسبت به دو دهه قبل، بیشتر معلمان یا مربیان روی میز خودشان (یادگیرنده خود) میکرو کامپیوتر یا واژه پردازهایی دارند که ظرفیت حافظه و پردازش بالایی دارند (نیستانی، یعقوب کیش، ۱۴۰۱).

در نظام آموزشی ما سنجش یادگیری به عنوان ابزاری برای تصمیم گیری درباره ارتقای تحصیلی و انتخاب دانش آموزان برای تحصیل در دوره های بالاتر استفاده می شود، اما سنجش یادگیری نقشی فراتر از این دارد و می تواند برای اصلاح روش های آموزش یاددهندگان، روش های مطالعه و یادگیری یادگیرندگان و اصلاح برنامه های درسی مورد استفاده قرار گیرد (نورزاده، ۱۳۹۹).

در مقابل دیدگاه های سنتی و گذشته، دیدگاه های اخیر، سنجش و آموزش را از هم جدا نمی دانند، بلکه سنجش را بخش ضروری آموزش و وسیله مفیدی برای افزایش یادگیری دانش آموزان در نظر می گیرند. روش های جدید سنجش بر اندازه گیری و سنجش عملکردی دانش آموزان در تکالیف مربوط به زندگی واقعی تأکید دارند (قدم پور، ۱۳۸۵ به نقل از نورزاده، ۱۳۹۹). در سال های اخیر، به استفاده از سنجش عملکردی تأکید زیادی شده است. یکی از دلایل آن، پیشرفت های به نسبت تازه در روان شناسی شناختی و تأثیر چشم گیر آن بر جریان های آموزش و پرورش بوده است (سیف، ۱۳۹۱).

بیان مسئله

بیش از یک قرن است که شکل غالب آموزش در نظام آموزش عالی مبتنی بر کلاس و معلم محوری است. امروزه این رویکرد سنتی درباره یادگیری با حضور فناوری های نوین مانند چند رسانه ای ها، ارتباطات از راه دور و اینترنت دچار چالش های اساسی شده است. فناوری اطلاعات و ارتباطات و همچنین محیط های مجازی یادگیری به صورت رایج مورد استفاده قرار می گیرند. هدف از یادگیری الکترونیکی ایجاد شرایط مطلوب یادگیری در فرآیند یاددهی - یادگیری است. یکی از معیارهای موفقیت در این دوره ها آگاهی نسبت به این روش یادگیری و استفاده مناسب از آن است (زارع، ۱۴۰۱) به کارگیری IT در مدارس موجب تحول در سیاست های سنتی، مفاهیم سواد آموزی، نقش معلم و دانش آموز، روش های ارزشیابی، روش های تدریس و تعامل معلم و دانش آموز شده است. (عربگل، ۱۳۹۷).

ارزشیابی موضوع مهمی است که باید بررسی شود، زیرا می تواند در یادگیری ابزار قدرتمندی باشد. ارزیابی ها می توانند نتایج مثبت یا منفی داشته باشند، چراکه بر یادگیری و انگیزه یادگیرندگان تأثیر می گذارند. آن ها می توانند یادگیری را، هم بسنجند و هم از آن پشتیبانی کنند. از آنجا که سیستم آموزشی در حال تحول و تغییر به سمت تکنولوژی های روز دنیا می باشد. بنابراین، سیستم عامل های ارائه دهنده این دوره ها، ارزشیابی را با تست هایی چندگزینه ای یا فعالیت هایی محاسباتی ارزیابی می کنند که امکان طبقه بندی و تصحیح خودکار آن ها توسط رایانه وجود داشته باشد (فیضی، ۱۳۹۹). یکی از این الگوهای جدید، استفاده از رایانه به عنوان ابزار آموزشی مفید در مدارس ابتدایی برای جستجوگری در شبکه جهانی به منظور کمک به دانش آموزان ابتدایی است. شاید استفاده از این فن آوری بتواند کلاس های دوران ابتدایی را از شادی و هیجان بیشتری برخوردار کند. رایانه به کودکان این دوره کمک می کند تا جزئیات دروس و مطالب کتاب را به خوبی فرا گیرند. آموزش علوم، ریاضی و ورزش به وسیله رایانه و همچنین گفتگوهای رایانه ای و جلسات الکترونیکی می تواند کمک زیادی به برنامه ریزی درسی و فعالیت هایی دیگر کلاسی داشته باشد (بابایی، ۱۳۹۸). امروزه در کشور عزیز ما بر امر تدریس و شیوه های تدریس مؤثر کمتر توجه می شود و یکنواختی و استفاده ی بیش از حد از یک روش تدریس امر یادگیری را کند می کند. تدریس هم علم است و هم هنر و معلم باید از علم و هنر آن برخوردار باشد تدریس تنها رابطه ی معلم و شاگرد برای انتقال معلومات خود نیست، تدریس مفاهیم



مختلفی را در بر می گیرد همانند نگرش ها ، گرایش ها ، باورها ، عادت ها ، شیوه های رفتاری و به طور کلی انواع تعبیراتی که می خواهیم در شاگردان ایجاد کنیم که هر کدام از زمینه های فوق مشخصات متاثر دارند. تدریس باید فعالیتی منظم و مرتب و هدفدار باشد و از پیش طراحی شود و هدفش ایجاد شرایط مطلوب یادگیری باشد و معلم و شاگرد بر هم تأثیر بگذارند. نکته ی مهم در فرآیند تدریس این است که معلم مشخص کند چه باید یاد گرفته شود تا براساس آن محتوای آموزشی و فعالیت های متناسب با درس و فهم شاگردان فراهم گردد(حیدری و همکاران، ۱۳۹۸).

یکی از معضلات بزرگ آموزش آنلاین سنجش می باشد. روش و راهکار سنجش و ارزشیابی در کلاس های برخط سنجش برای یادگیری است. اما در محیط های مجازی، به دلایل متنوع، از همان شیوه های سنجش در کلاس های حضوری و سنتی استفاده می شود (لیانگ و کوری؛ ۱۳۸۹). سنجش برای یادگیری مانند یک مسیر یاب عمل می کند. که در ادامه شباهت مسیر یاب با فرآیند سنجش برای یادگیری بیان می شود:

۱. در فرآیند سنجش برای یادگیری باید مشخص شود که دانش آموز کجای فرآیند آموزش است، که سنجش تشخیصی در این راه به معلم ها کمک می کند.

۲. در قدم دوم باید مشخص شود در این فرآیند یادگیری دانش آموز می خواهد به کجا برسد. پس باید نقطه ای که می خواهیم به آنجا برسیم و این نقطه چه مقدار با مبدا فاصله دارد، مشخص شود. در این قدم سنجش تراکمی به معلم ها کمک می کند که دانش آموز در کجای فرآیند آموزش قرار دارد و چه چیزهایی را می داند و چه چیزهایی را نمی داند. سنجش تراکمی تا حدودی نقاط ضعف و قوت دانش آموز را مشخص می کند.

۳. در آخر یک مسیر یاب خوب یک راه، را نشان می دهد و چگونگی حرکت به سمت مقصد را مشخص می کند. در این قدم سنجش تکوینی به کمک معلم ها می آید.

سنجش تکوینی یک جریان مداوم و یک راهنما است و معلم دانش آموز را در حین تدریس راهنمایی می کند در واقع معلم نقش هدایتگر را ایفا می کند. اما سنجش تراکمی در آخر یک دوره انجام می شود. یک سنجش تکوینی خوب مشخص نمی کند که دانش آموز در یک نقطه قرار دارد و باید به نقطه دیگری برسد، بلکه مشخص می کند وقتی دانش آموزی در یک نقطه قرار دارد به این معنی است که دانش آموز برخی از موضوعات را می داند و در موضوع دیگری اطلاعات دانش آموز کم یا ناقص است و انتظار می رود این موضوع را باید بهتر بداند پس تلاش خود را در این موضوع بیشتر می کند. برقراری محیط گفتگو در برنامه آموزشی برخط تا حدودی از مشکلات نبود ابزار سنجش تعاملات اجتماعی می کاهد و به پیشرفت وب معنایی می انجامد (برنز، لیس، ۲۰۰۴). یکی از چالش هایی که اکنون در روش یادگیری از راه دور با آن مواجهیم، سنجش موثر از راه دور است. ما نیازمند روش های متنوع و موثری هستیم تا به کمک آن ها بتوانیم میزان تسلط دانش آموزان بر مطالب را بسنجیم و به آن ها بازخورد مناسب بدهیم. تمرین ها و ارزیابی هایی که در حال حاضر به کار می گیریم ممکن است با آنچه به طور معمول در کلاس ها انجام می دهیم ظاهر متفاوتی داشته باشند، اما هدف همه آن ها یادگیری هدفمند، آگاهانه و تأثیرگذار است (پور حسن، ۱۴۰۰). محیط های یادگیری مجازی دارای امکانات و قابلیت های متنوعی هستند که از یک سو می توان با استفاده از این امکانات شیوه ها و راهبردهای مؤثری را برای ارزشیابی واقعی از آموخته های دانش آموزان به کار گرفت و از طرفی اطمینان از صحت و اعتبار شیوه های ارزشیابی مجازی با توجه به توسعه مداوم ابزارهای الکترونیکی با چالش ها و دشواری های متعددی روبروست به دلیل افزایش روزافزون فراگیران مجازی وجود یک مکانیزم برای معلمان در دریافت بازخورد ضروری است. ارزشیابی از آموخته های یادگیرندگان یکی از مسائل مهم برنامه های درسی مجازی است. در واقع ارزشیابی جزء لاینفک هر نوع نظام آموزش است؛ بنابراین ابزارهای ارزشیابی نیز از اهمیت بالایی برخوردار هستند. تا این رو شناسایی روش های بازخورد گیری معلمان در آموزش مجازی از اهمیت ویژه ای برخوردار است (اسکندر زاده اصل، ۱۴۰۰). با توجه آنچه گذشت



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



ما در این جستار به دنبال مقایسه و تحلیل سنجش آنلاین و سنجش کلاسیک (کلاسی) در کلاس های درسی شهر رومشکان و در درس علوم پایه هفتم می باشیم.

مبانی نظری پژوهش

سنجش برای یادگیری:

سنجش برای یادگیری بدین معنی نیست که سنجش تکوینی خوب است و سنجش تراکمی بد است. بلکه بدین معنی است که هر دو اینها چطور با هم در خدمت سنجش هستند و موثر واقع می شوند. سنجش وقتی تکوینی می شود که شواهد و اطلاعات جمع آوری شده باعث شود تا تدریس، نیازها را برآورده کند. اگر تکنیک ها و ابزارهای خوبی برای سنجش داشته باشید اما اطلاعات و شواهد جمع آوری نشود، از دانش آموز بازخورد گرفته نشود، باعث تغییر دانش آموز نشود، پس سنجش تکوینی انجام نشده است. سنجش برای یادگیری دارای پنج اصل است:

۱. یادگیرنده بازخورد موثر دریافت کند.
۲. در سنجش تکوینی یادگیرنده ها بطور فعال در فرآیند یادگیری و سنجش شرکت داده می شوند.
۳. تدریس بر نتایج سنجش تطبیق و تنظیم شود. البته یک تدریس خوب باید شامل ویژگی هایی مانند: پرسش و پاسخ، تعامل، سنجش بر مبنای شواهد و ... باشد.
۴. تاثیر مثبت بر انگیزه و عزت نفس دانش آموز بگذارد.
۵. یادگیرنده ها خودشان را ارزیابی کنند و متوجه پیشرفت هایشان شوند (غلامی، ۱۴۰۰)

امنیت سنجش و ارزشیابی در فضای مجازی: آموزش ها و محیط های مجازی دارای شرایط بسیار متفاوتی هستند. پس علاوه بر آموزش در این محیط های مجازی جمع آوری شواهد برای سنجش و ارزشیابی نیز بسیار مهم است. یکی از این روش های جمع آوری شواهد برای سنجش آزمون است. اما یکی از چالش های بزرگ برگزاری آزمون در محیط های مجازی بحث تقلب در آزمون است معمولا تقلب زمانی بیشتر اتفاق می افتد که آزمون خیلی سرنوشت ساز باشد پس بهتر است معلمان تا جایی که امکان دارد از سرنوشت ساز بودن آزمون کم کنند. به عبارت دیگر معلمان از سنجش تراکمی فاصله بگیرند، یعنی امکان تقلب زمانی بسیار بالا است که سنجش از یادگیری (تراکمی) باشد که این سنجش امروزه بیشتر در کلاس ها و مدارس انجام می شود. اما وقتی که سنجش به عنوان یادگیری انجام می شود تقلب نیز کاهش می یابد به هر حال سنجش از یادگیری بخشی از سنجش است و باید انجام شود. چون ناطری بر آزمون های الکترونیکی وجود ندارد دانش آموزان تعهد و صداقت کمتری نسبت به کلاس های حضوری نشان می دهند و توجیه خوبی برای تقلب در ذهن دانش آموزان ایجاد می شود (بل، والی، ۱۹۹۱)

اروش های تقلب بر خط: سرقت ادبی. به اشتراک گذاری پاسخ ها توسط افرادی که در آزمون قبلا شرکت کرده اند. تقسیم کار برای به دست آوردن پاسخ ها. شرکت در آزمون توسط فرد دیگری (حضور یا مجازی). جستجوی پاسخ ها در اینترنت. دست یابی به بانک سوالات. البته این تخلف ها نه تنها در کلاس های مجازی بلکه در کلاس های حضوری نیز انجام می شود.

روش های جلوگیری از تقلب (افزایش امنیت آزمون):

استفاده از روش های همزمان (البته یکی از مشکلات این روش مدیریت زمان در کلاس های مجازی است). توجه به زمان (یعنی آزمون در زمان مشخص شروع و پایان پذیرد و همچنین مدت زمان آزمون محدود باشد). انتخاب تصادفی از بانک سوالات. چینی تصادفی سوالات. چینی تصادفی گزینه ها. برگزاری آزمون بصورت تلفیقی (عینی و ذهنی). بهتر است برای کاهش تقلب و توجه به تفاوت های یادگیرندگان، مخزنی برای سوالات عینی و آزمون های ذهنی تدارک دیده شود (کپل، کیتوی و وینگ، ۲۰۰۶). نمایش



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

نتایج پس از اتمام آزمون تمام دانش آموزان. ردیابی زمان پاسخ دهی. تطبیق با نتایج قبلی. سوالات آزمون در سطوح شناختی، ارزیابی، ترکیب، حل مسأله و تحلیل و توضیح و تفسیر. آزمون های شخصی سازی شده. استفاده از صوت. اگرچه رویکردهای متفاوتی در برخورد با تقلب وجود دارد اما بهترین راه ارتقاء و رشد شیوه های اخلاقی دانش آموزان است یعنی با وجود امکان تقلب اما این کار را انجام نمی دهند (خود کنترلی).

سنجش و ارزشیابی از طریق تکالیف ارزشیابی: یک فعالیت ارزیابی مناسب، تکلیف یا مسأله های است که از طریق آن، دانش آموزان می توانند دانسته های خود را به نمایش بگذارند (فن دوئل، ۲۰۰۴). در ادامه یکی از روش های جمع آوری شواهد یادگیری برای سنجش و ارزشیابی برای درس ریاضی بیان می شود. تکالیف ریاضی با توجه به فرآیند آموزش بصورت زیر دسته بندی می شود: تکلیف یادگیری، تکلیف ارزشیابی، تکلیف دست گرمی، تکلیف تمرین، تکلیف مروری. بخشی از تکالیف ارزشیابی به طرح سؤال توسط یادگیرندگان اختصاص داده شود و آن ها بر اساس فهم خود از موضوع سؤالاتی را ارائه می کنند (بدفورد، جرج و کلینتون، ۲۰۰۲، به نقل از شامنصوری، ۱۴۰۱). تکالیف (ارزشیابی) مشخص می کند که چه درک و چه کیفیتی در دانش آموز ایجاد شده. در واقع تکالیفی برای عملکرد دانش آموزان است. به عنوان مثال دانش آموز در پایه هشتم با مفهوم قاعده فیثاغورس آشنا شده حال می خواهد کاربرد آن را در واقعیت نشان دهد یا مثال هایی که وابسته به این قاعده است حل نماید. با انجام راهبردهای مختلف سنجش که در تکالیف مختلف طراحی شده است دانش آموزان می توانند توانایی و مهارت های قضاوت خود را ارتقاء دهند (روست، ۲۰۰۱) از جمله ویژگی های تکالیف ارزشیابی: متناسب با هدف باشد. دانش آموز را با یک چالش و یک مسئله جدید روبرو کند. ایجاد فرصت هایی برای تصمیم گیری که دانش آموزان از چه روش هایی استفاده می کنند. شفاف در نیازها و نداشتن اطلاعات اضافی. دارای راحل های چندگانه و پاسخ های متفاوت. فضایی برای خلاقیت دانش آموزان. ایجاد کننده پیوند بین حوزه های مختلف یادگیری. ارزش دادن به استدلال ها بجای پاسخ ها.

۴-۱ استفاده از تکالیف باز پاسخ:

یعنی تکالیفی که بیشتر از یک پاسخ داشته باشند و هر دانش آموز می تواند متناسب با اطلاعات خود با آن مسئله مواجه شود. البته یک تکلیف خوب، تکلیفی است که طیف وسیعی از دانش آموزان را شامل شود.

۴-۱-۱ ویژگی مسائل باز پاسخ:

مسائل باز پاسخ از زندگی روزمره سرچشمه می گیرند و موجب می شود دانش آموز در تصمیم گیری هایش برای حل مسائل و انجام کارهای روزانه باید بتواند راه حل های متفاوت را شناسایی کند و راه حل دیگران را بشنود و انتخاب کند. دانش آموزان با استفاده از سوال باز پاسخ اطمینان می یابند که آنها از ابتدا قادر به ارائه پاسخ صحیح به سوال معلم می باشند. از لحاظ روانشناسی این وضعیت بسیار مثبت است. تکالیف باز پاسخ، به علت ماهیتی که دارند به دانش آموز فرصت می دهند که مسئولیت بیشتری را برای شکل پاسخ به عهده بگیرند (کلارک، ۲۰۱۱).

تکالیف باز-پاسخ بستری را برای شکوفایی خلاقیت و تخیل شاگردان فراهم می نمایند. اگرچه دانش آموزان برای پاسخگویی به مسئله باید به برخی از دانش رویه ای خود تکیه کنند، اما باید تصمیم بگیرند که کدام رویه ها را به کار گیرند. آنها تنها رویه های گام به گام را ارائه نمی دهند بلکه هم در حل مسئله و همچنین اثبات و استدلال درگیر می شوند و باید بین موضوعات مختلف ریاضی اتصال برقرار کنند (کلارک ۲۰۱۳).



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۲-۴ استفاده از نقشه مفهومی در سنجش و ارزشیابی:

وقتی که یک یادگیرنده می تواند دانش جدید را به چارچوب شناختی ای که قبلاً وجود داشته است، ارتباط دهد یادگیری معنا دار اتفاق می افتد. یک ابزار بسیار مفید که آشکارا بر ارتباط بین مفاهیم ریاضی تاکید می کند نقشه مفهومی است. نقشه مفهومی یک بازنمایی گرافیکی از روابط معنی دار بین مفاهیم است. نقشه مفهومی به شکل یک نمودار، نشان داده می شود و شامل جعبه هایی است که با خطوط برجسته گذاری شده به هم مربوط شده اند. کلمه ها یا عباراتی که مفاهیم را مشخص می کنند در درون جعبه ها قرار داده می شوند و ارتباط های بین مفاهیم مختلف روی هر خط مشخص می شود. در بعد ارزیابی نقشه های مفهومی برای ارزیابی دانش قبلی دانش آموزان، تشخیص بدفهمی دانش آموزان و کمک به معلمان در تشخیص مفاهیم کلیدی برای تدریس خود نیز ابزار مفیدی هستند و به عنوان یک ابزار ارزیابی، میزان و کیفیت ارتباطات جدیدی را که دانش آموزان قادرند بعد از آموزش برقرار کنند، تعیین می کنند.

۳-۴ سنجش و ارزشیابی با استفاده از طرح مسئله:

طرح مسئله ریاضی، تولید یک مسئله جدید از یک موقعیت یا تجربه، یا صورت بندی تازه ای از مسائل موجود است هدف نهایی از آموزش، چه در آموزش ریاضی یا در سایر علوم این است که فراگیران قادر باشند مسائل قابل طرح در عرصه دانش مورد نظر را بهتر حل کنند. پیشرفت علوم و ریاضیات اغلب به طرح مسائل خوب و معنادار و با ارزش مرتبط است.

۱-۳-۴ طبقه بندی تکالیف طرح مساله:

۱. موقعیت های آزاد: موقعیت آزاد بدون هیچ گونه محدودیت، دانش آموزان مسائل را طرح می کنند. به طور مثال از دانش آموزان خواسته می شود که برای مسابقات ریاضی مسئله طرح کنند یا مسئله ای را طرح کنند که مورد علاقه آن هاست و یا آن را مشکل می پندارند و یا مسئله ای را طرح کنند که قرار است معلم آن را حل کند.
 ۲. موقعیت های نیمه ساختار یافته: این موقعیت ها شامل درگیر کردن دانش آموزان با ارائه ساختار های مسئله ناتمام به آن ها و درخواست برای تولید انواع مسائل قابل طرح بر پایه اطلاعات داده شده است. ساختار های مسئله ناتمام می تواند به وسیله یک تصویر، یک معادله، یک محاسبه یا یک نابرابری داده شده باشد.
 ۳. موقعیت های ساختار یافته ی طرح مسئله: موقعیت های ساختار یافته طرح مسئله اشاره به موقعیت هایی دارد که در آنها دانش آموزان مسائل را با استفاده از فرمول بندی مجدد مسائل از قبل حل شده و یا تغییر شرایط یا سؤالات، طرح می کنند.
- سنجش موثر:** طبق تعریف بلک و ویلیام (۱۹۹۸)، سنجش موثر^۱ عبارت است از تمام فعالیت هایی که توسط معلم و یا دانش آموزان انجام می شود تا در نهایت اطلاعاتی را به دست دهد که از طریق بازخورد منجر به اصلاح این فعالیت های آموزشی و یادگیری شود. معلمان سنجش موثر را به کار می گیرند تا از سطح مهارت ها، توانایی ها و نقاط قوت دانش آموزان مطلع شوند. این نوع سنجش، معلمان را درباره حوزه هایی که نیاز به کار بیشتر دارند هم آگاه می کند. معلمان می توانند از این اطلاعات برای اهداف مختلفی استفاده کنند، مثلاً طراحی آموزشی خود را متناسب با حوزه هایی که نیاز به کار بیشتری دارند اصلاح کنند و یا اصلاحاتی را در جهت ارتقای نقاط قوت دانش آموزان انجام دهند. سنجش موثر می تواند برای مستندسازی روند دانش آموزان در حوزه های مختلف، اعم از جسمانی و فیزیکی، شناختی، عاطفی و روابط اجتماعی، و نیز در میان گذاشتن این روند با خانواده ها هم به کار گرفته شود (گرادی^۳ و همکاران



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۴۸۳

۲۰۲۰، برای انجام سنجش موثر و سازنده از راه دور به یک طراحی آموزشی متناسب با این روش آموزشی نیاز داریم و اولین گام در یک طراحی آموزشی موثر، تعیین کردن انتظارات آموزشی به صورت دقیق و شفاف است. (اضغری نمینی، ۱۴۰۰)

پیشینه پژوهش

در تحقیقی که توسط روبرت و همکاران^۱ در سال ۲۰۱۶ انجام شده است، به بررسی نقش فناوری‌های واقعیت افزوده^۲ در گرفتن بازخورد در محیط‌های آموزش مجازی پرداخته شده است. بر اساس یافته‌های این تحقیق، نتایج حاصله از گرفتن بازخورد با استفاده از فناوری واقعیت افزوده می‌تواند به طرز قابل توجهی موجب ارتقای کیفیت و نتیجه یادگیری در محیط‌های آموزش مجازی شود. در همین راستا هتی و تیمپرلی^۳ (۲۰۰۷) در تحقیقی که تحت عنوان قدرت بازخورد انجام دادند با ارائه یک تحلیل مفهومی، انتقادات و پیشنهادات و شواهد مربوط به تاثیر آن بر یادگیری و موفقیت را بررسی کردند. این شواهد نشان می‌دهد که اگر چه بازخورد دارای تأثیرات عمده‌ای است، نوع بازخورد و شیوه ارائه آن است که می‌تواند در شرایط متفاوت موثر باشد. یک مدل از بازخورد ارائه شد و سپس پیشنهاد شد که شناسایی خواص ویژه و شرایطی که در آن قرار دارد و برخی از مسائل معمول از جمله زمان‌بندی نظرات و اثرات مثبت و منفی مورد بحث، رفتار موثر است. در نهایت، این تجزیه و تحلیل راهی را پیشنهاد کرد که در آن بازخورد می‌تواند مورد استفاده برای افزایش اثربخشی کلاس‌های درس باشد.

اسپاسا و منسس (۲۰۱۰) پژوهشی تحت عنوان تجزیه و تحلیل فرایند بازخورد در آموزش و یادگیری محیط آنلاین انجام داد. این مطالعه که یک مطالعه اکتشافی بود سه هدف را دنبال می‌کرد: ۱. شناسایی حضور بازخورد با توجه به مقررات یادگیری^۲. توصیف بازخورد با توجه به محتوا^۳. بررسی روابط بین بازخورد و نتایج حاصل از فرایند آموزش و یادگیری (رضایت دانش آموزان و نمره نهایی). این پژوهش بر روی یک نمونه ۱۸۶ نفری از دانشجویان در دانشگاه آزاد کاتولونیا انجام شد و این نتیجه حاصل شد که حضور بازخورد با سطح بهبود عملکرد و سطح بالاتری از رضایت در دوره‌های برگزار شده در ارتباط است.

در تحقیق دیگری که توسط اسپاسا و همکاران^۴ (۲۰۱۳) تحت عنوان تجزیه و تحلیل فرایندهای بازخورد در تعامل گروهی آنلاین با روش مطالعه اکتشافی انجام شد، هدف ارائه یک مدل برای تجزیه و تحلیل تعامل گروهی دانش‌آموزان به منظور بهبود فعالیت‌هایشان در محیط یادگیری آنلاین بر اساس ارتباط ناهمزمان بود. این مدل به تجزیه و تحلیل فرایندهای بازخورد برای تعامل گروهی برای انجام تکالیف کمک می‌کند. مدل ارائه شده شامل ابعاد: ۱. مشارکت دانش‌آموزان ۲. ماهیت یادگیری دانش‌آموزان ۳. کیفیت یادگیری دانش‌آموزان می‌باشد.

توماس و ساندرگلد (۲۰۱۵) در تحقیقی به بررسی تاثیر بازخورد ارائه شده پرداختند. شرکت‌کنندگان شامل ۸۲ دانش‌آموز مدارس متوسط روستایی و ۱۶ معلم از یک دانشگاه دولتی بودند. این مطالعه با بهره‌گیری از ترکیب روش‌های طراحی مطالعه موردی ذاتی بود که سبب شد توانایی‌های معلمان و اعتماد به نفس و باورهای آنها درباره دادن بازخورد به‌عنوان نتیجه بهبود یافت.

ایریلو و نوله^۵ (۲۰۱۴) پژوهشی تحت عنوان بهبود کیفیت بازخورد ارائه شده توسط سیستم‌های خودکار درجه‌بندی انجام دادند. هدف آنها ارائه یک روش برای بهبود کیفیت بازخورد ارائه شده توسط سیستم‌های خودکار درجه‌بندی بود. برای این کار ۸۲ تمرین در رشته علوم کامپیوتر با ۶۰ فراگیر این رشته انجام شد و معلوم شد که پاسخی که توسط این سیستم‌ها ارائه می‌شود ممکن است نادرست بوده و از کیفیت کافی برخوردار نباشد.

1 Robert et al
 2 Virtual Reality (Vr) Technology
 3 Hattie and Timperley
 4 Espasa et al
 5 Kyrilov and Noelle



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

کولازو و همکارانش^۱ (۲۰۱۰) در پژوهشی با عنوان مکانیزم بازخورد در تنظیمات یادگیری جامعه مجازی به معرفی طیف گسترده‌ای از ابزارهایی مانند پیمایش‌های آنلاین، امتحانات، و تست‌های خودارزیابی و نقش آنها در فرایند بازخوردگیری در محیط‌های آموزش مجازی پرداخته‌اند.

لیندسی و گود^۲ (۲۰۰۹) در تحقیقی به تاثیر و اهمیت استفاده از فایل‌های صوتی و تصویری در ارائه بازخورد در دوره‌های آموزش مجازی پرداخته‌اند و این نتیجه حاصل شده است که بازخورد با کیفیت بالا یک عنصر مهم از یک آزمایشگاه مجازی و کلاس درس مجازی است.

بیل و گیتس^۳ (۲۰۱۲) پژوهشی تحت عنوان بازخورد برای معلمان انجام دادند. این پژوهش که به صورت میدانی با ۶۶ معلم از سراسر ایالت متحده انجام شد هدفش اثر بخشی آموزش و تجربه یادگیری معلم و راه حل برای بهبود بود و به دنبال پاسخگویی به این سوالات بود که: چگونه در نظام جدید می‌توان نتایج جدید و امتیاز دهی به عمل واقعی را انجام داد؟ معلمان چه نقشی در توسعه آن دارند و چه فرایندها و ابزارهایی برای کمک به تسهیل این تحول مورد نیاز است؟ نتایج حاکی از این است که برای توانمند ساختن آموزش موثر ابتدا باید بازخورد موثر را توانمندسازی کرد.

اسچیلر و همکارانش^۴ (۲۰۰۴) در مطالعه موردی تحت عنوان ارائه بازخورد عملکردی به معلم که از ۱۰ مطالعه انجام دادند به این نتیجه دست یافتند که تنها بازخورد فوری است که خاص و مثبت و اصلاحی است و در جهت بهبود و اصلاح عملکرد معلم تاثیر مثبت دارد.

هبان و هستینگز (۲۰۰۶) در پژوهشی با عنوان اشکال مختلف در حال توسعه از بازخورد دانش‌آموزان با ترویج بازخورد معلم در یک همکاری ۱۰ ساله بین مربی معلم و یک معلم علوم دبیرستان انجام داده است که از راه‌های مختلف به جمع‌آوری بازخورد دانش‌آموزان به منظور افزایش بازتاب معلم پرداخته است. چهار روش مختلفی که در طول ۳ زمان مورد استفاده قرار گرفت ۱. مصاحبه یک مربی معلم با دانش‌آموز ۲. سیاهه‌های مربوط به یادگیری نوشته شده توسط دانش‌آموز ۳. برنامه مشاهده تکمیل شده توسط دانش‌آموز ۴. یک بررسی انجام شده توسط دانش‌آموزان و اساتید که در این مطالعه مصاحبه با دانش‌آموزان مهم‌ترین روش بود.

پژوهش‌های داخلی

امیدی (۱۴۰۳) در پژوهشی با هدف، مطالعه تاثیر استفاده از سنجش کلاسی آنلاین بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی در مدارس ابتدایی شهرستان زنجاورد در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۲ و تبیین چالش‌ها و فرصت‌های سنجش آنلاین اظهار می‌دارد که با توجه به عدد $\text{Sig} = 0.00$ در جدول که کوچکتر از سطح معناداری ۰/۰۵ است می‌توان نتیجه گرفت که تاثیر معناداری در تحصیل الکترونیکی و سنجش الکترونیک بین دو گروه آزمایش و کنترل وجود دارد.

زارع (۱۴۰۱) در پژوهشی با هدف بررسی سنجش اثربخشی یادگیری الکترونیکی هم‌زمان و ناهم‌زمان بر عملکرد تحصیلی بیان می‌دارد که بر اساس هدف از فرآیند یاددهی-یادگیری الکترونیکی، استفاده از آموزش هم‌زمان موجب بهبود عملکرد تحصیلی یادگیرندگان می‌شود. بنابراین برنامه‌ریزی و استفاده از این روش توصیه می‌شود.

زارع (۱۳۹۶) در پژوهشی با هدف شناخت تاثیر آموزش الکترونیکی با تاکید بر استفاده از تابلوی هوشمند در پیشرفت تحصیلی و انگیزه ی پیشرفت و مقایسه آن با روش سخنرانی در دانش‌آموزان در درس زیست شناسی بیان می‌دارد که یافته‌ها حاکی از تفاوت

1 Colazzo Et al.
 2 Lindsay And Good
 3 Bill and Gates
 4 Scheeler et al





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۵۷

معنادر بین دانش آموزان گروه گواه و آزمایش از نظر انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی درس زیست شناسی با استفاده از تابلوی هوشمند می باشد، این نتایج نقش واهمیت استفاده از فناوری به ویژه تابلوی هوشمند را به عنوان یک ابزار آموزش الکترونیکی در امر تدریس نشان می دهد.

شجاعی و همکاران (۱۳۹۴) پژوهشی با عنوان تاثیر شرکت اعضای هیات علمی در کارگاه مهارت های تدریس بر خودارزیابی اساتید و ارزشیابی دانشجویان از اساتید انجام دادند که هدف این پژوهش تعیین اثربخشی این کارگاه ها در دانشگاه آزاد اسلامی واحد بابل بود. نتایج به دست آمده نشان داد که بعد از برگزاری کارگاه های آموزشی مهارت های تدریس، اساتید خود ارزیابی بهتری از خود داشته و دانشجویان نیز بازخورد مثبت تری به اساتید ارائه کردند.

شکورنیا (۱۳۹۱) پژوهشی با عنوان «نتایج ارزشیابی های دانشجویی: آیا دیدگاه استاد اهمیت دارد؟» انجام داد. این مطالعه توصیفی، با توجه به اهمیت نگرش اساتید نسبت به ارزشیابی های دانشجویی در اخذ بازخورد لازم جهت بهبود کیفیت تدریس و با هدف بررسی نمرات ارزشیابی اساتید با نگرش مثبت و منفی نسبت به ارزشیابی های دانشجویی در دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز در سال ۱۳۸۹ بر روی ۲۰۷ نفر از اساتید انجام گرفته است. یافته های این مطالعه همچنین بر همبستگی معنادر بین نمرات ارزشیابی اساتید و دیدگاه آنان نسبت به ارزشیابی های دانشجویی اشاره دارد. اساتیدی که نمره ارزشیابی بالاتری از دانشجویان دریافت کرده اند مخالفت کمتری با ارزشیابی های دانشجویی دارند و بر عکس اساتیدی که نمره ارزشیابی کمتری دریافت کرده اند مخالفت بیشتری با این ارزشیابی ها دارند.

روش پژوهش:

این پژوهش از نظر هدف کاربردی بوده و از نظر روش از نوع شبه آزمایشی با طرح پیش آزمون و پس آزمون با دو گروه آزمایش و کنترل است. در جهت اجرای تحقیق و جمع آوری داده ها در ابتدای امر از هر دو گروه گواه و آزمایش پیش آزمونی در جهت تعیین وضعیت تحصیلی و تعیین میانگین نمرات هر گروه اخذ شد. در ادامه از معلمان گروه گواه خواسته شد تا طبق روال گذشته تمامی آزمون ها و سنجش ها به صورت کلاسی برگزار گردد. همچنین از معلمان گروه آزمایش خواسته شد تا طی سال تحصیلی برای تمامی سنجش های (آغازین، تکوینی و پایانی) از روش های سنجش الکترونیکی و با استفاده از کامپیوتر موجود در کلاس و یا گوشی های هوشمند دانش آموزان استفاده کنند و تنها این دانش آموزان در پس آزمونی که از ۵ فصل ابتدایی کتاب علوم هفتم اخذ می شود به صورت کتبی و حضوری شرکت خواهند کرد.

جامعه مورد پژوهش کلیه دانش آموزان ابتدایی شهر ستان رومشکان می باشد. با نظر به اینکه به تمامی دانش آموزان متوسطه این شهرستان دسترسی نداشتیم به طور تصادفی ساده ۴۶ نفر از دانش آموزان را به عنوان حجم جامعه آماری خود انتخاب نمودیم. از نمونه در دسترس در این پژوهش ۴۶ نفر دانش آموز دختر پایه هفتم انتخاب شدند که به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش ۲۳ نفر و کنترل ۲۳ نفر قرار گرفتند.

ابزار گردآوری داده ها:

روش و ابزار گردآوری داده ها در این پژوهش برای مولفه سنجش الکترونیک و سنجش کلاسی در پیش آزمون و پس آزمون پرسشنامه محقق ساخته بود که برای تایید پایایی به تایید اساتید با تجربه رسید و جهت تایید روایی برای بدست آوردن آلفای کرونباخ آن، بر روی ابزار آماری (SPSS) رفت. برای سنجش داده های مربوط به مولفه یادگیری و پیشرفت تحصیلی در این پژوهش سوالاتی از کتاب درسی علوم تجربی پایه هفتم متوسطه تهیه شد که برای تعیین ضریب دشواری و تمیز سوالات از نظرات تعدادی از معلمان



پایه هفتم استفاده شد تا پس از آموزش درس علوم سوالات همه سطوح یادگیری دانش آموزان را بسنجد. روایی صوری سوالات علوم تجربی توسط جمعی از معلمان با تجربه بدست آمد.

فرضیه اصلی:

تاثیر سنجش آنلاین توسط دانش آموز بر انگیزه و تحصیل الکترونیکی در درس علوم، ریاض و فارسی پایه ششم ابتدایی موثر است
روش آماری و تجزیه و تحلیل:

در این پژوهش با توجه به موضوع و فرضیه های پژوهش از روش های آماری توصیفی مانند جداول توزیع فراوانی، درصد فراوانی، درصد فراوانی تجمعی و میانگین و آمار استنباطی از آزمون تی دو نمونه مستقل و تحلیل واریانس استفاده شد و برای تجزیه تحلیل داده از نرم افزار SPSS ورژن ۲۳ استفاده شده است.

جدول شماره ۱: مد و میانگین نمرات در پیش آزمون

تعداد	23	گروه گواه
میانگین	13	
مد	14	
تعداد	23	گروه آزمایش
میانگین نمرات	14	
مد	13	

جدول شماره ۲: مد و میانگین نمرات در پس آزمون

تعداد	۲۳	گروه کنترل
میان نمرات	۱۴	
مد	۱۴	
تعداد	۲۳	گروه آزمایش
میان نمرات	۱۱	
مد	۱۲	

بخش دوم: آمار استنباطی

جدول (۳) آزمون کلموگروف اسمینروف تست توزیع نرمال بودن داده ها

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test			
سنجش الکترونیک		سنجش کلاسیک	
۲۳		۲۳	
N			
Mean		۱۲,۷۵۰۰	
Std. Deviation		۷,۴۵۸۲۲	
Absolute		.۳۱۳	
Positive		.۱۷۳	
Negative		-.۲۴۴	
Test Statistic		۱,۹۷۸	
Asymp. Sig. (2-tailed)		.۰۰۱	



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

نتیجه آزمون توزیع نرمال بودن داده ها در متغیرهای، تحصیل الکترونیکی ، انگیزه ، نمایانگر اینست که ، نتایج آزمون، انگیزه نرمال نیست، زیرا که sig حاصل از جدول کوچکتر از سطح معناداری ۰/۰۵ می باشد و در نتیجه فرض صفر رد می شود. و با توجه به sig مربوط به متغیر تحصیل الکترونیکی که بزرگتر از ۰/۰۵ می توان نتیجه گرفت که توزیع این متغیر نرمال می باشد. در نتیجه برای آزمون فرضیات در این پژوهش از آزمون ناپارامتریک مقایسه میانگین دو نمونه مستقل و یومان ویتنی استفاده شد.

جدول (۴) میانگین رتبه متغیر نتایج آزمون در گروههای کنترل و آزمایش

گروه	تعداد	میانگین نمره
کنترل	۲۳	۱۴,۵
آزمایش	۲۳	۱۴,۳
جمع	۴۶	

نتیجه جدول بالا نمایانگر است که میانگین رتبه متغیر نتایج آزمون در گروه گواه بالاتر از آزمایش می باشد. با توجه به عدد $sig = 0/000$ در جدول که کوچکتر از سطح معناداری ۰/۰۵ است می توان نتیجه گرفت که تاثیر معناداری در سنجش الکترونیکی و سنجش کلاسی بین دو گروه آزمایش و کنترل وجود دارد و فرضیه های فرعی محقق تایید می شوند و در نتیجه در مقایسه دو شیوه سنجش دانش آموزان گروه گواه نمرات بالاتری کسب کردند.

نتیجه گیری

هدف آموزش الکترونیکی، تبدیل آموزش سنتی به مجازی نبوده، بلکه آموزش های تخصصی با شیوه های مدرن می باشد. از طرفی استفاده از ابزارها و مفاهیم نوین، موجبات بسط اطلاعات و دسترسی آسان و کم هزینه را برای فراگیران اعم از دانش آموزان، معلمان، دانشجویان، و اساتید به روش آنلاین فراهم کرده و زمینه تبادل سریع اطلاعات و تعاملات فرهنگی را میسر ساخته است. رضائی کلانتری، (۱۴۰۱). محیط آموزش الکترونیکی در این سال ها به جای انتقال یک طرفه اطلاعات، به روش های دو سویه کسب اطلاعات و دانش هدایت گشته و نقش معلمان بر تسهیل جریان و فرایند یاددهی یادگیری متمرکز شده است. در طراحی محیط های یادگیری الکترونیکی، تصمیم های فناورانه نظیر: میزان دسترسی به اینترنت، تعاملات شبکه ای، طراحی رابط های گرافیکی، شکل ظاهری وب سایت و امکانات سامانه مدیریت یادگیری برای کمک به تحقق هدف های آموزش و یادگیری به کار گرفته می شود. از این رو برای ارزشیابی کیفیت دوره های الکترونیکی می توان کیفیت مولفه های فناورانه را مورد بررسی قرار داد. سنجش و ارزشیابی برخط باعث افزایش درک عمیق دانش آموزان، فضایی برای خلاقیت دانش آموزان می شود (امیدی، ۱۴۰۳). گرچه سنجش و ارزشیابی در این فضا باید سنجش برای یادگیری باشد که این نوع سنجش به تدریجی و مداوم بودن ارزیابی اشاره دارد سنجش برای یادگیری بدین معنا است چطور هر دو نوع سنجش (سنجش تکوینی، سنجش تراکمی) با هم در خدمت سنجش برای یادگیری باشد. سنجش و ارزشیابی در فضاهای مجازی دارای چالش های زیادی می باشد شاید یک از مهمترین این چالش ها امنیت آزمون است. امنیت آزمون زمانی بیشتر به خطر می افتد که سنجش از یادگیری باشد اما هنگامی که سنجش برای یادگیری باشد حتی احتمال تقلب نیز کاهش پیدا می کند (همان).

پیشنهادهات

با توجه به اینکه روش های سنجش تابع هدف های سنجش هستند، بنابراین به برنامه ریزان درسی، مربیان و معلمان پیشنهاد می شود، قبل از به کارگیری هر روش سنجش، ملاحظاتی از جمله هدف های سنجش، موضوع مورد سنجش و ویژگی های یادگیرندگان را در نظر بگیرند. همچنین، با توجه به اینکه آموزش مبتنی بر سنجش از طریق سنجش الکترونیکی مستلزم صرف وقت زیاد است، پیشنهاد



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۴۸۸

می شود برای آموزش سرفصل ها و درس هایی که مستلزم کسب مهارت هستند، وقت و زمان بیشتری در نظر گرفته شود. غالباً استادان و معلمان با روش های متداول آشنا هستند و از روش های جدید و سنجش الکترونیکی شناخت نظام مند و کافی ندارند، بنابراین پیشنهاد می شود از طریق دوره های آموزش ضمن خدمت، استادان و معلمان را با تهیه و ساخت، نحوه اجرا و ارزشیابی سنجش های جایگزین آشنا کرد.

منابع

- اسکندر زاده اصل، صغر و سقائی لگران، زهرا. (۱۴۰۰). شیوه های ارزشیابی در آموزش مجازی. سیزدهمین همایش ملی آموزش. آموزش مجازی فرصت ها و تهدید ها. <http://conf.sru.ac.ir/p/Article> ۴۳_۱۶
- امیدی، محسن و رحیمی، بهرام و امیدی، محمدجعفر. ۱۴۰۳، مطالعه ی اثر بخشی استفاده از سنجش کلاسی آنلاین بر پیشرفت تحصیلی و انگیزه تحصیلی دانش آموزان و تبیین چالش ها و فرصت های سنجش آنلاین، ششمین همایش ملی پژوهش های حرفه ای در روانشناسی و مشاوره با رویکرد از نگاه معلم، میناب. <https://civilica.com/doc/2082076>
- امیر تیموری، محمدحسن. (۱۳۹۶). طراحی پیامهای آموزشی. تهران: سمت. کالبرک، روت کالوین، و الینز، چوپتا سی. گرافیک برای یادگیری. ترجمه مجید اخگر. تهران: سمت
- بابایی، کامران؛ ایمان زاده، علی؛ احمدزاده پورناکی، رعنا و همراهزاده، ملیکا (۱۳۹۸). مقایسه تأثیر آموزش الکترونیکی با روش سنتی بر یادگیری مهارت های زبان انگلیسی دانش آموزان. فصلنامه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، سال هفتم، شماره ۳، صص ۱۲۷ تا ۱۴۳
- پور حسن، احمد و اسماعیلی، الهام و عزیزنژاد، بهاره و شیخکانلوی میلان، رامین و وحیدری، مرضیه. (۱۴۰۰). تاریخ برگزاری: ۲۵ آذر ماه ۱۴۰۰ بررسی رابطه آموزش های مجازی در دوران کرونا بر خلاقیت دانش آموزان متوسطه اول شهر کلبر. سیزدهمین همایش ملی آموزش. <http://conf.sru.ac.ir/p/Article> ۱۰۶_۱۶
- جامه بزرگ، زهرا، مقامی، حمیدرضا و کریمی، محمد. (۱۴۰۱). طراحی اینفوگرافی آموزشی و بررسی تاثیر آن بر سطح یادگیری و سواد دیداری. فناوری های آموزشی در یادگیری. [doi: 10.22054/jti.2023.54233.13](https://doi.org/10.22054/jti.2023.54233.13), 5(16), 9-26.
- حیدری، محمود، (۱۳۹۸)، مقدمه ای بر یادگیری الکترونیکی. پژوهشگاه، علوم و فناوری اطلاعات ایران. تهران: نشر چاپار.
- شکورنیا، عبدالحسین، نتایج ارزشیابی های دانشجویی: آیا دیدگاه استاد اهمیت دارد؟. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، دوره دوازدهم، شماره یک، فروردین ۱۳۹۱، ۳۳-۳۵.
- حیدری، محمود، (۱۳۹۸)، مقدمه ای بر یادگیری الکترونیکی. پژوهشگاه، علوم و فناوری اطلاعات ایران. تهران: نشر چاپار.
- شکورنیا، عبدالحسین، نتایج ارزشیابی های دانشجویی: آیا دیدگاه استاد اهمیت دارد؟. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، دوره دوازدهم، شماره یک، فروردین ۱۳۹۱، ۳۳-۳۵.
- رحیمی، مسعود، زروج حسینی، ربابه، دارابیان، محسن، طاهریان، عباسعلی و خسروی، احمد، ارزیابی اساتید توسط دانشجویان: رویکردی جامع. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، دوره نهم، شماره یک، بهار و تابستان ۱۳۹۱، ۳۴-۴۵.
- زارع محمد، نیلی محمد رضا، علی آبادی خدیجه، زارعی زوارکی اسماعیل، عسکری محمد. (۱۴۰۱). سنجش اثربخشی یادگیری الکترونیکی همزمان و ناهمزمان بر عملکرد تحصیلی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۲۲: ۳۴۶-۳۳۹
- رضائی کلانتری، کیمیا و محمدی نژاد، لیلا. ۱۴۰۱، سنجش کیفیت آموزش الکترونیکی و تاثیر آن بر یادگیری آموزش شی، ششمین همایش بین المللی مهندسی فناوری اطلاعات کامپیوتر و مخابرات ایران، تهران، <https://civilica.com/doc/160732>
- سیف، علی اکبر. (۱۳۹۱) اندازه گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی (ویرایش ششم). نشر دوران. تهران.
- فراهانی، محمدحسین (۱۴۰۰). رسانه ها و محیط های آموزشی، یادگیری. تهران: انتشارات سمت، چاپ دوم.
- فیضی، فرخ. (۱۳۹۹). سنجش الکترونیکی. رشد فناوری آموزشی. دوره ۳۶. شماره ۲



عربگل، محمد (۱۳۹۷). رسانه های یاددهی و یادگیری. تهران: ساوالان.

همتی، محمد (۱۳۹۹). طراحی و آشنایی با مراکز مواد و منابع یادگیری. تهران: سمت.

نوروز زاده، زهرا (۱۳۹۹). کارپوشه الکترونیکی؛ وسیله ای برای سنجش. رشد فناوری آموزشی. دوره سی و شش. شماره ۲

یعقوب کیش، آمنه (۱۴۰۱). یادگیری و آموزش الکترونیکی. تهران: راز نهان.

Bricman, J. (2018). Toward a philosophy for technology education. New York:

Becker, J. P., & Shimada, S. (Eds.) (1997). The open-ended approach: A new proposal for teaching mathematics.

Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Bedford. W., Gregg. J & Clinton. S(2009). Implementing Technology to Prevent Online Cheating

Case study at a small southern Regional University(SSRU). MERLOT jornal of Online Learning and Teaching, pp 230-238.

Bell, J. B., & Whaley, B. (1991). Cheating and deception. New York: Transaction Publishing. [6] Clarke. David

J, Assessment in the mathematics classroom,Chapter7: Open-ended tasks and assessment, , pp.131-161

Cafman, R. (2021). Fulfilling a promise: Standards for technological literacy. The Technology Teacher, 23-26.

Crin, Q., & Ma, X. (2020). A meta-analysis of the effects of computer technology on school students' mathematics learning. Educational Psychology Review, 22 (3) , 215-243.

Clarke. David J, Assessment in the mathematics classroom,Chapter7: Open-ended tasks and assessment, , pp.131-161

Garrison DR, Anderson T. E-Learning in 21st Century. A framework for research and practice. Ataran M, translator. Tehran: Madares Hoshmand ;2004. 95 p. [In Persian]

Keppell.M.,Kitoi. E. A & Wing. A.M.W(2006). Authentic Online Assessment: Three Case Studies in Teacher Education.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of educational research, 77(1), 81-112.

Runhaar, P., Sanders, K., & Yang, H. (2010). Stimulating teachers' reflection and feedback asking: An interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership. Teaching and Teacher Education, 26,1154-1161.

Morgan J. Usa of the Teams in Class. Avrage Retention Rate.23. july 2010. Available from <http://lower.Tamu.edu/teaming/Morgan/index.htm>

Rust C. A briefing on assessment of large groups. York: LTSN Generic Centre; 2001

Sullivan,Peter; Bourke, Dianne and Scott, Anne. (1997). Learning Mathematic Through Exploration of Open-Ended Tasks: Describing The Activity Of Classroom Participants Psychology of Mathematics Education, PME 17.

Van de Walle, J.A. (2004) Elementary and Middle School mathematics: Teaching Developmentally. Pearson Eduction, USA

Thomas, A. F., & Sondergeld, F. (2015). Investigating the Impact of Feedback Instruction: Partnering Preservice Teachers with Middle School Students to Provide Digital,Scaffolded Feedback. Scholarship of Teaching and Learning, 15(4), 83-109.

Viseu, Floriano. (2012).Open-ended Tasks in the Promotion of Classroom communication in Mathematic. Internatinal Journal of Education, pp:287-300



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



بررسی و ارزیابی تأثیرات مثبت و مخرب فضای مجازی بر روی توسعه روانی و اجتماعی و هویت کودکان و نوجوانان

مهدی شیرینی احمدآبادی

گروه علوم انسانی، دانشگاه ملی مهارت، تهران، ایران

Shirimahdi8@gmail.com

چکیده

امروزه همه از کودکان گرفته تا افراد مسن از اینترنت استفاده می کنند و تأثیر فضای مجازی به طور کامل در زندگی آنها مشاهده می شود. فضای مجازی بدون شک ابزاری فوق العاده مفید برای آموزش و یادگیری چیزهای جدید است. تأثیر فضای مجازی و ورود به اینترنت مانند بردن یک بچه به یک فروشگاه اسباب بازی است. اینترنت، برای کودکان و بزرگسالان به طور یکسان، یک رسانه بسیار مهم است. اکنون کودکان و نوجوانان اغلب از آن برای یادگیری، برقراری ارتباط، تعامل، نوآوری و بازی استفاده می کنند. با این حال، آیا می توانید چیزهای خوبی داشته باشید؟ این مطالعه نشان داد که استفاده بیش از حد و وابستگی به اینترنت یک مشکل بسیار واقعی در میان کودکان و نوجوانان است. کودکانی که زمانی برای فعالیت با دوستان یا تماشای تلویزیون زندگی می کردند، به طور فزاینده ای خود را به اینترنت وابسته می کنند و در ذهنیتی گرفتار می شوند که دنیای دیجیتال را بالاتر از زندگی واقعی قرار می دهد. وابستگی به اینترنت رفتار پرخطری را به همراه دارد و از آنجایی که کودکان زمان بیشتری را به صورت آنلاین می گذرانند با تهدیدات سایبری بیشتری مواجه می شوند و شانس بیشتری برای مشاهده محتوای نامناسب دارند. این روند همچنین بر مهارت های اجتماعی و رفاه کودکان و نوجوانان تأثیر می گذارد، زیرا آنها خود را در دنیای آنلاین غوطه ور می کنند و به رفتار آفلاین خود آسیب می رسانند. هدف نوشتار حاضر نیز بررسی اثرات فضای مجازی بر روی کودکان و نوجوانان می باشد. روش تحقیق در این مقاله، روش توصیفی تحلیلی است و از راه فیش برداری و یادداشت برداری و همچنین جستجو در پایگاه ها و منابع اطلاعات علمی اینترنتی و مقالات جمع شده است.

واژگان کلیدی: تأثیرات فضای مجازی، توسعه روانی، توسعه اجتماعی، هویت، کودکان و نوجوانان



Investigating and evaluating the positive and destructive effects of cyberspace on the psychological and social development and identity of children and adolescents

Mahdi Shiri ahmad abadi

Department of Humanities, National University of Skills (NUS), Tehran, Iran.

Shirimahdi8@gmail.com

Abstract

Nowadays, people of all ages, from children to the elderly, use the internet, and the impact of virtual space is fully evident in their lives. Undoubtedly, virtual space is an incredibly useful tool for education and learning new things. The effect of cyberspace and internet access can be likened to taking a child to a toy store. The internet is a highly significant medium for both children and adults alike. Today, children and adolescents frequently use it for learning, communication, interaction, innovation, and entertainment. However, is it possible to have too much of a good thin?

This study reveals that excessive internet use and dependency are serious issues among children and adolescents. Children who once spent time engaging in activities with friends or watching television are increasingly becoming dependent on the internet, trapped in a mindset that places the digital world above real life. Internet addiction leads to risky behaviors, and as children spend more time online, they are exposed to more cyber threats and have a greater chance of encountering inappropriate content. This trend also affects children's and adolescents' social skills and well-being, as they immerse themselves in the online world at the expense of their offline interactions. The present study aims to examine the effects of virtual space on children and adolescents. The research method employed in this article is a descriptive-analytical approach, utilizing note-taking, content analysis, and searches in online scientific databases and articles.

Keywords: Impacts of Cyber Space, Psychological development, Social Development, Identity, Children and Adolescents



مقدمه

ارتباط از طریق فضای مجازی در سال‌های اخیر جایگاه قابل توجهی بین نسل جوان جامعه ما پیدا کرده است. شبکه‌های اجتماعی در ابعاد مختلف زندگی افراد (فردی و اجتماعی) تاثیر گذارند. در شکل‌دهی به هویت نقش دارند و حتی روی ابعاد اقتصادی و اجتماعی و سیاسی جوامع هم تاثیر گذارند. فضای مجازی، به عنوان فضای دومی از زندگی واقعی است که مانند فضای واقعی، نیازمند فرهنگ است. این فرهنگ، همان‌گونه که در فضای واقعی، از عوامل متعددی مانند: عرف، شرع، وضعیت اقتصادی و معیشتی، سطح تحصیلات و غیره ناشی می‌شود، در فضای مجازی نیز از همین عوامل تاثیر پذیرفته، بر این عوامل نیز تاثیر می‌گذارد. منظور از فرهنگ فضای مجازی، فرهنگی است که از سوی شبکه‌های اجتماعی تحمیل می‌شود؛ نه بخش‌های جدی فضای مجازی، مانند پایگاه‌های خبری.

فضای مجازی نسل جدیدی از فضای روابط اجتماعی هستند که با اینکه عمر خیلی زیادی ندارند، توانسته‌اند به خوبی در زندگی مردم جا باز کنند. مردم بسیاری در سنین مختلف و از گروه‌های اجتماعی متفاوت در فضای مجازی کنار هم آمده‌اند و از فاصله‌های بسیار دور در دنیای واقعی، از این طریق با هم ارتباط برقرار می‌کنند. امروزه روش‌های ارتباطی با دیگران از طریق اینترنت افزایش یافته است. پست الکترونیک، پیام‌های کوتاه، چت رومها، وب پایگاه‌ها و بازیها، روش‌هایی برای گسترش و حفظ روابط اجتماعی شده‌اند. از آنجاکه حضور در فضای مجازی، فعالیت‌های زمان‌بر است، میزان تعامل و ارتباط افراد را در فضای واقعی با یکدیگر کاهش داده، و در این میان جوانان به لحاظ فراغت‌ی که دارند بیش از بزرگسالان مدت زمان بیشتری را به استفاده از فضای مجازی به خود اختصاص می‌دهند و بر خلاف فیلتر بودن شبکه اجتماعی، فیس‌بوک، بسیاری از جوانان به دلیل متنوع بودن فضای این شبکه در برقراری ارتباط، تبادل آزادانه اطلاعات و وجود نداشتن عرصه عمومی عضو این شبکه شده‌اند (عاملی، ۱۳۸۹).

فضای مجازی بسته به ساخت‌های اجتماعی شکل می‌یابد و رشد فناوری، همگرایی رسانه‌ای و مسائل مربوط به آن، در شرایط اجتماعی گوناگون بروندهای متفاوتی داشته است. شبکه‌های اجتماعی از گروه‌هایی عموماً فردی یا سازمانی تشکیل شده که از طریق یک یا چند نوع از وابستگی‌ها به هم متصل‌اند و در بستر یک جامعه اطلاعاتی پیچیده، کارکرد مؤثر شبکه همگرا را تصویر می‌کنند و موفقیت و محبوبیت روزافزون آنها به دلیل داشتن رنگ و بوی اجتماعی است. در جهان معاصر که به عصر اطلاعات و ارتباطات تعبیر می‌شود شبکه‌های اجتماعی به لحاظ برخورداری از ویژگی سیال و پویا مدارانه، جوامع امروز را در معرض دگرگونی و تحولات قرار داده و سعی بر جهت‌دهی افکار عمومی به سمت و سوی اهداف خود دارند، بنابراین به دلیل گستردگی این پدیده و بروز و ظهور چالش‌ها و بحران‌های جدیدی که در عرصه‌های مختلف اجتماعی ایجاد نموده، شناخت صحیح و شیوه‌های برخورد با آن امری ضروری محسوب می‌شود.

اساساً یکی از کاربردهای اصلی فضای مجازی، برقراری ارتباط اجتماعی با دیگران است. ارتباط در فضای مجازی، عموماً بر متن استوار است و بنابراین، از نشانه‌های بصری و شنیداری در تعامل‌های رودررو بی‌بهره است. بسیاری از روان‌شناسان این نگرانی را داشته‌اند که آسانی ارتباط‌های اینترنتی، چه بسا افراد را وادارد تا زمان بیشتری را به تنهایی بگذرانند؛ و با غریبه‌ها صحبت کنند و ارتباط سطحی برقرار سازند و این کارها را به قیمت از دست دادن گفتگوهای رودررو و ارتباط‌های فAMILI و دوستانه انجام دهند. پژوهشگران معتقدند که استفاده فزاینده از اینترنت با کاهش ارتباط خانوادگی و شرکت در محافل اجتماعی محلی همراه است. که کاهش ارتباطات، به انزوای اجتماعی آنان منجر شده است. به گفته برخی صاحب‌نظران «واقعیت مجازی ایده آل و فضای سایبر باید توانایی این را داشته باشد که کاربر را به فراسوی واقعیت دنیای واقعی ببرد». در نتیجه «فضای واقعی به پس زمینه رانده می‌شود و مجاز اهمیت می‌یابد». حال آنکه تعاملات انسانی، همدردی‌ها و خیر خواهی‌ها، گفتگوی چهره به چهره نیازهای انسانی هستند که فقط در دنیای حقیقی حاصل می‌گردند. حضور در شبکه‌های اجتماعی مجازی، این موقعیت را فراهم می‌کند که افراد بتوانند به تنهایی



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

اما در کنار هم، دست به کنش‌هایی بزنند که تا حد زیادی فردی است، اما ضمناً به همراه دیگران و به طور دسته جمعی انجام می‌شود؛ بدون آنکه تنهایی هیچ‌کس خدشه‌دار شود. در واقع چنین به نظر می‌رسد که شبکه‌های اجتماعی در بسیاری از مواقع و برای این گروه از اعضایش به عنوان فضایی جمعی و محیطی برای بودن افراد در کنار هم به کار گرفته نمی‌شود. بلکه بیشتر، فضایی است برای پرداختن به «خود» است. به عبارت دیگر حضور در شبکه‌های مجازی توسط اینگونه افراد با تنها بودن اما در کنار یکدیگر بودن همراه است؛ نوعی تنهایی که می‌توان آن را «تنهایی جمعی» نامید. (نکوفر، قلاوند، ۱۳۹۷)

گسترش فضای مجازی در حوزه رابطه فرزندان و والدین نیز تغییراتی به وجود آورده است که از جمله آن، به کاهش نقش خانواده به عنوان مرجع، کاهش ارتباط والدین با فرزند، شکاف نسلی به دلیل رشد فناوری، 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 به مسائلی چون ناپایداری ازدواج‌ها، تغییر الگوی همسرگزینی، نداشتن مهارت‌هایی برای ازدواج و ناتوانی والدین برای آموزش به فرزندان، افزایش روابط دختر و پسر در زمان نامزدی بدون عقد، تمایل به دریافت مهریه‌های سنگین، بالا رفتن سن ازدواج و افزایش تنوع طلبی جنسی مردان و ... می‌توان اشاره کرد. تغییراتی که در حوزه دینی در جامعه رخ داده، کاهش آموزه‌های دینی در خانواده، دوری خانواده از شریعت و کم رنگ شدن حریم‌های دینی در روابط خانوادگی است. ابعاد منفی یا استفاده زیان‌آور و نامطلوب از اینترنت، از آنجا گسترش می‌یابد که کنترل‌های رایج در مورد رسانه که به طور معمول صورت می‌گیرد، در مورد اینترنت مؤثر نیست. در خصوص استفاده از رسانه‌ها، نظارت در سطوح فردی، خانوادگی، گروهی و در سطح دولت به صورت منفرد یا ترکیبی صورت می‌گیرد. در مورد بهره‌مندی از اینترنت، این نظارت‌ها یا امکان ندارد و یا به قدر کافی کاربرد ندارد. در نتیجه، مشکل آسیب‌های اخلاقی اینترنت، ابعاد با اهمیتی پیدا می‌کند. (رسولی، مجد، ۱۳۹۲).

روش پژوهش

روش این پژوهش، توصیفی - تحلیلی است و از راه فیش‌برداری، یادداشت‌برداری و همچنین جستجو در پایگاه‌ها و منابع اطلاعات علمی اینترنتی جمع شده است. ابتدا اطلاعات لازم گردآوری شده، سپس به تفسیر آنها پرداخته می‌شود. ابزاری که در این پژوهش برای گردآوری اطلاعات مورد استفاده قرار گرفته، روش سندکاوی است. بر این اساس، کلیه مدارک، اسناد، مقاله‌ها و پژوهش‌های در دسترس پژوهشگران که به بررسی این مفاهیم پرداخته‌اند، مورد مطالعه قرار گرفته و از آنها فیش‌برداری شده است.

یافته‌ها

فضای مجازی، تکنولوژی و رسانه می‌توانند تأثیر زیادی بر کودکان و نوجوانان ما و سبک زندگی آن‌ها بگذارند. این تأثیرات به دو صورت کلی قابل مشاهده است: تأثیرات مستقیم: به عنوان مثال، تبلیغات محصولات مختلف در فضای مجازی؛ این بدان معنی است که کودکان و نوجوانان به طور فزاینده‌ای از برندها و کالاهای جدید آگاه می‌شوند. تأثیرات غیرمستقیم: این ممکن است شامل تصاویر و محتوای جنسی در اینستاگرام، تیک تاک و یوتیوب، تصاویر خشونت‌آمیز در رسانه‌های خبری، مستندها، بازی‌های ویدیویی و حتی برخی متن‌آهنگ‌ها باشد. این نوع نفوذ رسانه‌ای می‌تواند برخی از شیوه‌ها و رفتارهای پرخطر را در نگاه کودکان و نوجوانان «عادی‌سازی» کند. همچون هر پدیده دیگری، این تأثیرات می‌توانند منفی و آسیب‌زننده یا مثبت و رشد دهنده باشند.



تأثیرات مثبت فضای مجازی برای کودکان و نوجوانان:

تعدادی از اثرات مثبت فضای مجازی در صورت استفاده مثبت کودکان و نوجوانان به صورت زیر است:

۱. انتشار سریع و آزادانه اخبار و اطلاعات، افزایش قدرت تحلیل و تقویت روحیه انتقادی

اخبار شبکه‌های اجتماعی بدون سانسور منتشر می‌شوند و این می‌تواند یک مزیت تلقی شود؛ هرچند امکان تکثیر اطلاعات مخدوش و نادرست نیز در این شبکه‌ها بیش از نسل قبلی رسانه‌ها است. البته امکان مقایسه و تحلیل اطلاعات برای مخاطبان وجود دارد و نباید بنا را بر اعتماد به هر آنچه در این شبکه‌ها تولید و باز نشر می‌شود، گذاشت. تحلیل اخبار متناقضی که در این نوع پایگاه‌ها منتشر می‌شود، قدرت نقد و نگاه عمیق‌تر به مسائل اجتماعی را فراهم می‌کند. این نوع پایگاه‌ها به مخاطبان خود فرصت می‌دهند تا از تبعیت کورکورانه فاصله گرفته و در درازمدت به خرد نقادانه روی آورند.

۲. امکان عبور از مرزهای جغرافیایی و آشنایی با افراد، جوامع و فرهنگ‌های مختلف

امروزه شبکه‌های اجتماعی، مهد تمدن‌ها و فرهنگ‌های مختلف بشری است. وجود زبان‌های مختلف در رسانه‌های اجتماعی، امکان حضور تمام افراد جامعه را فراهم می‌کند که می‌توانند فرهنگ حاکم بر جامعه خود را به معرض دید عموم بگذارند. اینکه یک جوان بتواند با امثال خود در کشورهای دیگر جهان ارتباط برقرار کند، باعث می‌شود تا این رسانه‌ها به مکانی تبدیل شوند که وی بتواند فرهنگ‌ها و آداب و رسوم کشور خود را به دیگران معرفی کند و به اشتراک بگذارد. همچنین در این شبکه‌ها ایده‌های جدید جهت گسترش جامعه، معرفی شده و مورد بحث قرار می‌گیرند. سازمان‌ها نیز می‌توانند فرهنگ و دیدگاه خود را در معرض دید تمام جوامع قرار دهند.

۳. شکل‌گیری و تقویت خرد جمعی

یکی از شاخصه‌های مهم شبکه‌های اجتماعی مجازی، پدیدار شدن خرد جمعی است. خرد جمعی به جریان سیال و پویای قوه تفکر و ذهن کاربران حاضر در چنین محیط‌هایی اطلاق می‌شود که به مثابه یک پردازشگر عظیم، اطلاعات را پردازش و پایش می‌کند. همانند دنیای ابر کامپیوترها که قدرت پردازشی آنها، از ترکیب چندین پردازشگر منفرد حاصل می‌شود، نیروی تفکر و ذهن کاربران شبکه اجتماعی، به مدد تعاملات اجتماعی اینترنتی و بهره‌گیری از ابزارهای اینترنتی با یکدیگر ترکیب و همراه می‌شوند و نیرویی عظیم با قدرت پردازشی بالا پدید می‌آورند. این مطلب به خوبی ضرب المثل بزرگمهر را که گفته است: « همه چیز را همگان دانند» در ذهن تداعی می‌کند.

۴. ارتباط مجازی مستمر با دوستان و آشنایان

شبکه‌های اجتماعی در اینترنت، موجب گسترده‌تر شدن دامنه ارتباطات ما شده است. ما می‌توانیم آشنایانی را که مدت بسیاری است از آنها خبر نداریم یا از آنها بسیار دور هستیم، در فضای مجازی پیدا کنیم و معاشرت‌مان را با آنان از سر بگیریم. دوستانی را که زمان درازی است ندیده‌ایم، بار دیگر می‌بینیم و در مجموعه‌ای گسترده‌تر، به دوستی‌مان ادامه می‌دهیم. می‌توانیم از کتاب‌ها، فیلم‌ها، سلاقی و عقاید یکدیگر استفاده کنیم و آنها را با سایر دوستانمان به اشتراک بگذاریم؛ آن هم با چند کلیک. در حالی که این کارها، پیشتر بسیار وقتگیر بودند و نیاز به حوصله فراوانی داشتند و همه اینها در نهایت، به رشد فکری و تکامل دسته‌جمعی کاربران کمک می‌کند.

۵. افزایش سرعت در فرایند آموزش و ایجاد ارتباط شبانه روزی بین معلم و شاگرد

بی شک، شبکه‌های اجتماعی اینترنتی نقش بسیار موثری در توسعه آموزش‌های تخصصی و عمومی دارند. گرچه به علت عدم امکان نظارت علمی، بسیاری از محتواهای اینترنتی هنوز به مرتبه قابل قبولی از اعتبار علمی نرسیده‌اند، اما در عین حال شبکه‌های اجتماعی یکی از عرصه‌های اینترنتی هستند که کاربران بی شمار آنها به صورت خودجوش اقدام به آموزش و انتقال دانسته‌های تخصصی و



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



عمومی خویش به دیگران می‌کنند. علاوه بر این، شبکه‌های اجتماعی علمی و آموزشی نیز به صورت تخصصی و با هدف آموزش از راه دور یا همان آموزش مجازی، مشغول فعالیت هستند. با استفاده از شبکه‌های اجتماعی آموزشی مجازی، دانش‌آموزان می‌توانند دامنه فرآیند یادگیری خود را در هر لحظه که نیازمند سؤال و برقراری رابطه با معلم باشند، به خارج از محدوده‌های کلاس گسترش دهند. (ترابیان، ۱۴۰۲)

تأثیرات منفی فضای مجازی برای کودکان و نوجوانان:

هنگامی که افراد در درجه نخست به فعالیت‌های غیراجتماعی فضای مجازی سرگرم شوند، غرق شدن در آن حتی بیشتر از تلویزیون می‌تواند آنها را از اجتماع، مشارکت سازمانی و زندگی خانوادگی باز دارد در مقابل وقتی افراد برای ارتباط و هماهنگی با دوستان، خویشان از اینترنت استفاده می‌کنند اینترنت به ابزاری برای شکل‌گیری و حفظ سرمایه اجتماعی تبدیل می‌شود. از این رو نکات تحلیلی زیر را می‌توان از خلال نظریات مختلف استنباط نمود.

۱- فضای مجازی؛ عدم تعهد اجتماعی و مسئولیت‌گریزی:

فضای مجازی در عین اینکه برخی از انواع همبستگی اجتماعی که بر مبنای پیوندهای محل کار، همسایگی و خویشاوندی بدون واسطه استوار شده را از بین می‌برد، باعث ارتقای روابط موقتی، و سستتر تعهد اجتماعی می‌شود. بنابراین فضای مجازی، صرفاً وسیله‌ای برای اطلاع‌رسانی نیست بلکه بر سایر جنبه‌های سرمایه اجتماعی از جمله کاهش تعهد اجتماعی تأثیر دارد (دهقانی، حیدری، ۱۳۸۹). همچنین اعتیاد اینترنتی می‌تواند اختلالاتی در زمینه گسیختگی روابط اجتماعی و مسئولیت‌گریزی خانوادگی و اجتماعی را در بین جوانان ایجاد نماید.

۲- فضای مجازی؛ کاهش همگرایی و همدلی اجتماعی:

نتایج حاکی از آن است که درصد بالای وابستگی به فضای مجازی، مهارت همدلی را در افراد کاهش می‌دهد در واقع افرادی که مهارت همدلی در آنان وجود ندارد توانایی درک احساسات و ناراحتی دیگران برایشان معنادار نیست و نمی‌توانند خود را در غم و اندوه دیگران شریک بدانند و در پی کناره‌گیری اجتماعی هستند (کریم‌زاده، سورشجانی، ۱۳۸۹). در برخی از پژوهش‌ها در بررسی فضای مجازی از منظر روان‌شناسی اجتماعی، فضای مجازی به ایجاد فضای سالمی برای گفتگو، ایجاد رابطه بین کشورها و در نتیجه، کاهش تنش‌های فرهنگی و هم‌گرایی اجتماعی اشاره شده است، که در این حالت، به تعبیر لرنر در جوامع انسانی، پدیده‌های به نام «همدلی» شکل می‌گیرد (شجاعی، ۱۳۸۷).

۳- فضای مجازی و کاهش عواطف اجتماعی، دگرخواهی:

براساس یافته‌های موجود افراد با فرو رفتن در دنیای مجازی در ارتباط با دنیای واقعی دچار مشکل شده و مهارت‌های اجتماعی خود را از دست می‌دهند و به طور کلی مردان بیش از زنان و نوجوانان و جوانان بیش از سایرین مستعد مواجهه با این اختلال می‌باشند. از سویی استفاده بیشتر از اینترنت با پی آمد کاهش کنش اجتماعی همراه بوده و با عقب نشینی از زندگی واقعی عجین بوده و جایگزین روابط قدرتمند اجتماعی شده علاوه بر این جوامع مجازی می‌تواند پاسخگوی بسیاری از نیازهای اساسی انسان امروزی باشد. فضای مجازی مانع رشد عواطف اجتماعی و دگرخواهی شده عواطفی که جز در روابط چهره به چهره رشد نمی‌یابد بنابراین بین اینترنت و اشکال کنش اجتماعی از قبیل خدمات اجتماعی، فرهنگی و تربیت اجتماعی رابطه معنادار وجود دارد. از این رو کنش‌های واقعی را در نهادهای واقعی که افراد خود را در درون آن بنا می‌کنند باید جستجو کرد.

۴- فضای مجازی و فریب و دروغ:

نتایج نشان می‌دهد روابط فضای مجازی خیلی اتفاقی و فاقد بازخوردهایی است که در روابط چهره به چهره افراد به دست می‌آورند



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



در واقع فضای مجازی تعامل را تضعیف و احتمال فریب و دروغ را در بین کاربران تقویت می کند. فضای مجازی سبک زندگی جوانان از جمله کنش های روزمره و نیز روابط اجتماعی آنان را تحت تاثیر قرار داده است. (امام جمعه زاده، صادقی، رهبر: ۱۳۹۲). از این گذشته این تصور که همه در فضای مجازی دروغ می گویند، ممکن است فرد را وادارد که در مقابل این تهدید بالقوه، دست به دروغ پردازی بزند.

۵- فضای مجازی و عزت نفس اجتماعی:

براساس یافته های موجود میان اعتیاد به فضای مجازی در بین کودکان و نوجوانان و عزت نفس اجتماعی و خانوادگی رابطه معناداری وجود دارد به گونه ای که نوجوانانی که عزت نفس اجتماعی پایین تری دارند نمرات اعتیاد به اینترنت بالایی دارند. (آقابابایی، باقری، ۱۳۹۰). کسانی که بیش از حد از فضای مجازی استفاده می کنند، تنها، افسرده و بدون عزت نفس هستند در این پژوهش، ۳۸ در صد شرکت کنندگان اظهار داشتند که فضای مجازی بر آنها تاثیر منفی گذاشته است. از ویژگی های شخصیتی که می توانند به اعتیاد اینترنتی مرتبط باشند می توان به کمبود عزت نفس و کمبود مهارت های اجتماعی اشاره نمود (رندوانیان، حیری، باقری، عطارزاده، ۱۳۹۲).

۶- فضای مجازی و هویت اجتماعی (تعلق گروهی):

از جمله متغیرهایی است که در اغلب پژوهش ها به عنوان تعلق گروهی و انسجام اجتماعی از آن یاد شده است. در پیمایش (دولت آبادی، چهارمی، ۱۳۹۲) یافته ها نشان می دهد افرادی که بیشتر در معرض فضای مجازی قرار دارند از همبستگی ملی ضعیف تری برخوردار هستند. فضای مجازی و هویت خانوادگی آشکار می سازد کودکان و نوجوانانی که از فضای مجازی استفاده می کنند وقت کمتری را با افراد خانواده می گذرانند و در نتیجه تعلقات و ارتباطات عاطفی آنها با اعضای خانواده کمتر می شود و در ارتباط با هویت شخصی نشان داد که گروهی که از فضای مجازی استفاده می کنند اعتماد به نفس و خود پنداره ضعیفی داشته و در مجموع هویت شخصی آنها ضعیف تر است همچنین استفاده زیاد از فضای مجازی برای مقاصد آموزشی، تفریحی به خود و محیط اجتماعی و نزدیکان کمتر اهمیت داده شده و در نتیجه هویت آنها دچار اشکال می شود شبکه های مجازی نوعی بحران هویت را در میان طیف گسترده ای از جوانان بوجود آورده و ناهمگونی های هویتی را سبب شده به نحوی که تعادل اجتماعی را متاثر نموده است. (معمار، عدلی پور، خاکسار، ۱۳۹۱)

۷- اینترنت؛ سرمایه اجتماعی و شاخص های آن:

یافته های تجربی در مورد سرمایه اجتماعی نشان می دهد که روابط اینترنتی، سرمایه اجتماعی را افزایش می دهد بدین معنا که فضای مجازی می تواند بوسیله امکانات خود، پیوندهای درون گروه را مستحکم نماید و در نتیجه این پیوند، اعتماد بین اعضا بیشتر می شود. در این صورت می توان انتظار داشت که اتحاد بین آنها افزایش یافته و به بیشتر شدن قدرت آنها منجر گردد. با قدرتمند شدن گروه، اعضا می توانند روابط اجتماعی خود را افزایش داده و کیفیت آن را بالا ببرند. فضای مجازی به عنوان یک فضای تعاملی اینترنتی، منعکس کننده همان حجم سرمایه اجتماعی افراد در دنیای واقعی است. فضای مجازی، سرمایه اجتماعی را کاهش یا افزایش نمی دهد بلکه بازتاب دهنده حجم سرمایه اجتماعی افراد در دنیای واقعی است (موسوی، حدادی، ۱۳۹۰).

۸- فضای مجازی؛ دسترسی آسان به منابع غیراخلاقی

مهمترین محصولات فرهنگی اعم از فیلم، عکس، متن، بازی های رایانه ای و اینترنتی را غرب و گاه شرق، تولید و سپس در فضای مجازی تبلیغ و ترویج می کند. بدین سان یکی از خطرهای ناشی از فضای مجازی متوجه کشورهایی است که فرهنگ های متضاد با فرهنگ حاکم بر فضای سایبری دارند. (طارمی، ۱۳۸۷).





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



یکی از نگرانی‌های عمده در خصوص افزایش دسترسی به اینترنت در خانه، قرار گرفتن کودکان و نوجوانان در معرض مطالب جنسی است. سادگی دسترسی و فراوانی مطالب جنسی در اینترنت، نگرانی را نسبت به اثرات زیان‌بخش این گونه مطالب افزایش داده است. تصور بر این است که دسترسی کودکان و نوجوانان به هرزه نگاری از طریق اینترنت ساده‌تر از روش‌های سنتی آن است. (شجاعت، عرفانی، ۱۳۹۶)

۹- انحرافات اخلاقی (جنسی)

از جمله آثار مخرب فضای مجازی، به وجود آمدن انحرافات و اختلاف‌های جنسی است. اینترنت به دلیل رویکرد آزاداندیشی در روابط جنسی از سوی دارندگان اصلی آن در غرب و به ویژه در آمریکا و نگرش تجاری به مسائل، موجب پدید آمدن پدیده شومی به نام هرزه نگاری و هنر پلید شهوانی و رواج سرسام‌آور آن شده است. این پدیده مرزهای اخلاقی را در هم می‌شکند و تهدیدی برای فرهنگ، به ویژه فرهنگ‌های دینی همچون فرهنگ اسلامی است. اصولاً هرزه نگاری به عنوان نمایش تصویری و یا کلامی رفتارهای جنسی است که با هدف ارضاء خواست‌های جنسی دیگران تعریف می‌شوند. این گونه مطالب و تصاویر که در پی تحریک جنسی دیگران عرضه می‌شوند، معمولاً به ارضاء غیر طبیعی جنسی مراجعه کنندگان می‌انجامد. (برقی، مستانه، ۱۳۹۷)

۱۰- فضای مجازی؛ اخلاق و هویت کودکان و نوجوانان

یکی از دغدغه‌های اساسی جوامع، در عصر اطلاعات، که جامعه ایران نیز از این امر مستثنی نبوده، مساله اخلاق و هویت عمومی کودکان و نوجوانان است. اهمیت مساله اخلاق و هویت کودکان و نوجوانان و نقش و تاثیر آن در زندگی انسانها و پیشرفت جوامع بر کسی پوشیده نیست تمامی متفکران و اندیشمندانی که در زمینه سعادت و نیکبختی انسان تحقیق نمودند. به جایگاه اخلاق و هویت کودکان و نوجوانان اجتماعی در بهبود وضع زندگی انسان‌ها واقف بودند و همواره انسان را به رعایت و پایبندی به آن رهنمون ساختند. اخلاق و هویت کودکان اجتماعی، به عنوان مجموعه‌ای از ارزش‌ها و قواعد رفتار در جامعه است. لذا این قواعد رفتاری، مجموعه‌ای از عقاید، ارزش‌ها و هنجارهایی هستند که نسبت به فرد، اموری بیرونی و مستقل تلقی می‌شوند، در جریان جامعه‌پذیری برای او درونی می‌گردند و به صورت جزئی از شخصیت او در می‌آیند و در نهایت رفتار فرد را در جامعه تعیین می‌کنند و به عنوان اخلاق و هویت کودکان اجتماعی مد نظر قرار می‌گیرد. براین اساس اخلاق و هویت کودکان اجتماعی، حوزه‌ای از فرهنگ عمومی یک جامعه را تشکیل می‌دهد که شامل عقاید، ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی جامعه محسوب می‌شود. فرهنگ عمومی خود عبارت است از مجموعه پاسخ‌هایی که هر جامعه برای مسائل گوناگون پیدا می‌کند؛ که مبتنی بر تجربه نسل‌های گذشته است یا از طریق دستیابی به توانایی‌ها و ذخیره‌های تازه، حاصل آمده است. به عبارت دیگر فرهنگ عمومی عبارت است از اندیشه‌ها و معرفت مشترک یک جامعه که تحت تاثیر عناصر مختلفی نظیر جهان بینی، ارزش‌ها، گرایش‌ها، کنش‌ها، نمادها و تکنولوژی قرار می‌گیرد امروزه مسائل مربوط به فضای مجازی و اثرات آن بر اخلاق و هویت کودکان اجتماعی در جامعه ما نسبت به سایر حوزه‌های دیگر حجم درخوری از پژوهش‌ها و گفتمان‌ها را به خود اختصاص داده است، بنابراین تنوع و حجم پژوهش‌ها در این حوزه نشانگر اهمیت و ضرورتی است که جامعه دچار آن می‌باشد. در این راستا اخلاق و هویت کودکان و نوجوانان در جامعه ایران حائز اهمیت فراوان است این ضرورت از آنجا ناشی می‌شود که در ایران امروز روایت کلان یا عمده‌ای درباره وضعیت اخلاق و هویت کودکان و نوجوانان وجود دارد مبنی بر این که آن را در شرایط کاملاً بحرانی و در معرض فرو پاشی، اضمحلال و از دست رفتن می‌دانند. (حاجیان، قنبری، ۱۳۹۳).



بحث و نتیجه گیری

براساس پژوهش آماری در مورد آثار شبکه‌های اجتماعی بر کودکان و نوجوانان، شبکه‌هایی که بیشتر مورد استفاده آنها قرار می‌گیرند عبارت‌اند از اینستاگرام، واتساپ و تیک‌تاک. تیک‌تیک جایی است که بیشتر کاربران آن نوجوانان هستند. شبکه‌های اجتماعی ابزارهایی بسیار قوی در انتشار اطلاعات به‌روز هستند و در آنها در عرض چند دقیقه اطلاعات به دست همه می‌رسند. این یکی از مزایای این شبکه‌هاست که در زندگی دیجیتال امروزی بسیار مفید است و عدالت را در دسترسی به اطلاعات برقرار می‌کند. همچنین طبق آمار این رسانه‌ها موفق شده‌اند مهارت‌آموزی را بسیار گسترش دهند و دیگر محدودیت سنی یا دسترسی برای کسانی که علاقه‌مند به آموختن هستند معنایی ندارد. از طریق این شبکه‌ها افراد می‌توانند با هر کسی بخواهند حرف بزنند، حتی با کسانی که نمی‌شناسند و آن سوی دنیا زندگی می‌کنند. این روابط باعث افزایش دانش و تبادل نظر می‌شوند و شناخت افراد را از فرهنگ‌ها و ویژگی‌های مناطق دیگر افزایش می‌دهند. برای نمونه یادگیری زبان خارجی از طریق امکانات شبکه‌های اجتماعی بسیار ساده‌تر شده است. اما از آنجایی که افراد بیشتر وقت آنلاین خود را در شبکه‌های اجتماعی می‌گذارند، لازم است بر اعتیاد به این شبکه‌ها غلبه کنیم و می‌توان این کار را از طریق محدود کردن زمان استفاده انجام داد. همچنین لازم است استفاده مفید و هوشمندانه را از شبکه‌ها تقویت کنیم. نباید استفاده از این وبسایت‌ها صرفاً به ابزاری برای سرگرمی و وقت‌گذرانی تبدیل شود.

اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی برای سلامتی فرد مضر است، زیرا باعث منزوی شدن وی می‌شود و این انزوا خود به اختلالاتی مانند ضعف سیستم ایمنی و اختلال در سطح هورمون‌ها و کاهش عملکرد مغز منجر خواهد شد. همچنین افرادی که ساعات طولانی را صرف شبکه‌های اجتماعی می‌کنند نباید از ورزش غافل شوند، زیرا یک جا نشستن باعث ضعف فیزیکی و چاقی خواهد شد. درد پشت و کمر و درد دست به دلیل استفاده زیاد از ماوس و صفحه کلید از جمله آسیب‌های استفاده بیش از حد از شبکه‌های اجتماعی هستند. از سوی دیگر، ابزارهای الکترونیکی به مرور مهارت‌های اجتماعی فرد را ضعیف می‌کنند، زیرا باعث می‌شوند تعامل رودررو با دیگران کم شود و در نتیجه افراد به مرور دیگر قادر نخواهند بود گفتگوهای معنادار با دیگران انجام دهند.

همان‌طور که گفتیم، رشد فناوری باعث رشد جرایم سایبری نیز شده است که انواع گوناگونی دارد و هک کردن، فیشینگ و تولید اسپم برخی از انواع آن هستند. تلف شدن زمان نیز از دیگر معایب استفاده بیش از حد از شبکه‌هاست و افراد در زمان‌هایی که باید کار کنند یا اوقات خود را با خانواده بگذرانند، به شبکه‌ها مشغول‌اند. البته بعضی افراد شبکه‌های اجتماعی را به فضایی برای کار کردن تبدیل کرده‌اند، اما بسیاری دیگر از افراد آن را جایگزین کارهایی می‌کنند که باید برای خانواده، دوستان و رشد خودشان انجام دهند. دنیای امروز پر از تکنولوژی است. تقریباً هر خانواده‌ای صاحب حداقل یک کامپیوتر، لپ‌تاپ، گوشی هوشمند، تبلت و تلویزیون است. ابزارهای دیجیتال که در اصل برای خدمت به بشریت ایجاد شده‌اند، تاثیر زیان‌آوری بر زندگی ما داشته‌اند. مطالعات زیادی به این نتیجه رسیده‌اند که سلامت جسمی، اجتماعی و روانی ما به دلیل مواجهه بیش از حد با تکنولوژی دچار آسیب می‌شود امروزه با توجه به نقشی که فضای مجازی تاکنون در ابعاد مختلف زندگی داشته‌اند نمی‌توان آنها را نادیده گرفت. در حال حاضر اینترنت ابزاری مناسب برای توسعه افکار و اندیشه‌های بشری محسوب می‌شود به شرط آن که در راه صحیح استفاده شود. افراد باید برای ورود به دنیای مجازی اطلاعات کافی در اختیار داشته باشند تا دچار مشکلات و آسیب‌های اجتماعی نشوند. ارتباطات سالم در فضای مجازی و لزوم هوشیاری کودکان و نوجوانان در خصوص تهدیدهای فضا سازی سایبری، در درجه نخست اولویت قرار دارد. پیشگیری از آسیب‌های اخلاقی اجتماعی و توجه والدین به رفتار فرزندان بسیار مهم است و برای جلوگیری از فروپاشی خانواده‌ها والدین باید تا حدودی به فناوری‌های روز دنیا مسلط باشند و بدانند که تغییر در رفتار فرزندان به معنای ایجاد تغییر در طرز فکر آنهاست.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

آسیب‌های فضای مجازی برای کودکان واقعی است. دنیای امروز دنیای تکنولوژی‌های جدید است که چنان با سرعت وارد زندگی بشر شده و راه نفوذ خود را ادامه می‌دهند که نمی‌توان از کنار آنها با بی‌تفاوتی گذشت؛ بلکه باید با آنها به روش صحیح برخورد کرد تا بیشترین سود و استفاده حاصل آید. همچنان که اثرات مثبت تکنولوژی‌های نوین در کیفیت زندگی ما قابل انکار نیست؛ در صورت عدم مدیریت صحیح نیز ممکن است تأثیرات مضر آن بر زندگی کودکان و نوجوانان ما غیرقابل جبران باشد. یکی از مهمترین عوامل برای تعیین اثر مثبت یا منفی رایانه مدت زمانی است که کودک یا نوجوان از آن استفاده می‌کند و مسئله دیگر نوع فعالیت‌هایی است که با آنها درگیر است. وقتی بچه برای مدت طولانی از روز پای کامپیوتر می‌نشیند در سایر فعالیت‌های تحصیلی، ارتباطی و اجتماعی دچار عقب ماندگی می‌شود. استفاده زیاد و کنترل نشده از کامپیوتر موجب افزایش وزن، رکود عملکرد اجتماعی- ارتباطی، گوشه گیری، انزوا و غمگینی می‌شود همچنین بازی‌های خشن کامپیوتری کودکان و نوجوانان را مستعد مشکلات رفتاری و پرخاشگری می‌کند ولی اگر از برنامه‌های صحیح آموزشی استفاده شود خلاقیت افزایش می‌یابد و فرصتی برای اکتشاف و جستجوگری در اختیار او قرار می‌گیرد.

اینترنت به خودی خود، ابزاری بی‌طرف و خنثی است؛ اما اینکه اکنون مردم چگونه از آن استفاده می‌کنند، تعیین‌کننده است؛ اگر استفاده از اینترنت، مناسب و مثبت باشد، در جهت توسعه جامعه حرکت خواهد کرد؛ و گرنه مشکلات عمده‌ای را برای خانواده و اعضاء آن به وجود می‌آورد؛ به عبارت دیگر، شبکه جهانی اینترنت، یک شبکه اطلاعاتی سریع با منابع بی‌شمار است که استفاده نادرست و بیش از حد از آن در بین برخی از افراد، غرق شدن در دنیای رایانه و جدایی از دنیای واقعی، فواید آن را به آسیب تبدیل می‌کند؛ به طوری که هم اکنون استفاده نادرست از این ابزار، در میان کاربران جوامع پیشرفته چنان گسترش یافته است که از آن به عنوان یک بیماری مدرن نام می‌برند؛ بیماری‌ای که محصول عصر ارتباطات و انقلاب رایانه‌ای است..

منابع

۱. عاملی، سعید رضا. (۱۳۸۹). مطالعات انتقادی استعمار مجازی آمریکا: قدرت نرم و امپراتوری‌های مجازی، تهران: امیر کبیر.
۲. نکوفر، حسن، و فلاوند، زهره. (۱۳۹۷). تاثیر فضای مجازی بر اخلاق و هویت کودکان. همایش ملی هویت کودکان ایران اسلامی در دوره پیش دبستانی.
۳. رسولی، محمدرضا و آزاد مجد، افروشه (۱۳۹۲). اعتیاد به اینترنت و اثرات ناشی از آن در بین دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر تهران) دانش‌آموزان دبیرستانی منطقه ۶ تهران)، ماهنامه کتاب ماه علوم اجتماعی، سال هفدهم دوره جدید شماره ۶۷.
۴. دهقانی، عبدالرحیم؛ حیدری، اله رحم. (۱۳۹۱). بررسی تاثیر استفاده از اینترنت بر سرمایه اجتماعی، کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی دانشگاه شیراز.
۵. سورشجانی، کریم زاده. (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین وابستگی به اینترنت و مهارت‌های اجتماعی دانشجویان، رساله کارشناسی ارشد، گاه‌نامه پژوهشی دانشگاه پیام نور چهار محال بختیاری، شماره ششم.
۶. شجاعی، محمدصادق (۱۳۸۷)، روان‌شناسی و آسیب‌شناسی اینترنت، نشریه روان‌شناسی و دین، سال اول، شماره ۱، بهار ۸۷.
۷. امام جمعه‌زاده، جواد؛ صادقی، زهرا؛ محمود اوغلی، رضا؛ رهبر قاضی، محمود. (۱۳۹۲). تحلیل رابطه بین مصرف رسانه‌ای و میزان اعتماد اجتماعی در بین دانشجویان اصفهان، فصلنامه جامعه‌شناسی کاربردی، سال بیست و پنجم، شماره دوم.
۸. آقابابایی، عزیزالله؛ عبدالهی اسدآبادی، رسول؛ باقری، سهیلا. (۱۳۹۱). بررسی اثرات روانی اجتماعی بازی‌های کامپیوتر بر دانش‌آموزان.
۹. رندوانیان، احمد؛ حیری، مریم؛ باقری، ریحانه؛ عطارزاده، فاطمه. (۱۳۹۲). آسیب‌های فضای مجازی بین دانش‌آموزان دختر، فصلنامه مطالعات فرهنگ - ارتباطات، شماره بیست و سوم.
۱۰. باقری دولت‌آبادی، علی و زارعیان جهرمی، فرج‌اله. (۱۳۹۲). رابطه فضای مجازی و هویت دینی و ملی (نمونه موردی دانشجویان دانشگاه



یاسوج).

۱۱. معمار، ثریا؛ عدلی پور، صمد؛ خاکسار، فائزه. (۱۳۹۱). شبکه‌های اجتماعی مجازی و بحران هویت، فصلنامه علمی- پژوهشی مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران شماره ۸.

۱۲. موسوی، کمال‌الدین؛ حدادی، فریده. (۱۳۹۰). تحلیل مقایسه‌ای سرمایه اجتماعی در جهان واقعی و جهان مجازی، رساله کارشناسی ارشد، دانشگاه شاهد، مجله جهانی رسانه، شماره ۲.

۱۳. طارمی، محمد حسین (۱۳۸۷). فضای سایبر، آسیب‌ها و مخاطرات، فصلنامه ره آورد نور. شماره ۲.

۱۴. شجاعت، علی و عرفانی، محمد نظیر (۱۳۹۶). آسیب شناسی فضای مجازی در تعلیم و تربیت کودکان، اولین کنفرانس بین‌المللی ظرفیت‌شناسی و تاثیرگذاری فضای مجازی در ارتقای آموزش‌های دینی، الکترونیکی.

۱۵. برقی، رسول و مستانه فیداله (۱۳۹۷). تأثیر فضای مجازی بر تربیت اسلامی دانش‌آموزان؛ آسیب‌ها و راهکارها، فصلنامه ره‌آورد نور شماره ۶.

۱۶. حاجیانی، ابراهیم؛ قنبری، علی. (۱۳۹۳). اینترنت (شبکه‌های اجتماعی). و تاثیر آن بر هویت جمعی، سنتی ایرانیان، مرکز تحقیقات فناوری اطلاعات.

۱۷. ترابی‌ان، مرضیه. (۱۴۰۲). تأثیرات مثبت و منفی فضای مجازی، پژوهش‌های مطالعات اسلامی معاصر، سال ۱، شماره ۲.

References

18. Beheshti, J. (2012). Virtual environments for children and teens. *Virtual reality in psychological, medical and pedagogical applications*, 271-286.
19. Didehbani, N., Allen, T., Kandalaft, M., Krawczyk, D., & Chapman, S. (2016). Virtual reality social cognition training for children with high functioning autism. *Computers in human behavior*, 62, 703-711.
20. Schaaf, R. C., Toth-Cohen, S., Johnson, S. L., Outten, G., & Benevides, T. W. (2011). The everyday routines of families of children with autism: Examining the impact of sensory processing difficulties on the family. *autism*, 15(3), 373-389.
21. Subrahmanyam, K., Greenfield, P., Kraut, R., & Gross, E. (2001). The impact of computer use on children's and adolescents' development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(1), 7-30.
22. Yilmaz, R. M., & Goktas, Y. (2017). Using augmented reality technology in storytelling activities: examining elementary students' narrative skill and creativity. *Virtual Reality*, 21, 75-89.





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



بررسی رابطه میان اشتغال مادر با اضطراب جدایی کودکان پیش دبستانی ناحیه ۷ آموزش و پرورش

مشهد

مینو علی اصغری

مدرس دانشگاه شاندیز، کارشناس ارشد علوم تربیتی و کارشناس ارشد روانشناسی بالینی

Minooaliasghari0@gmail.com

مریم مجدیان

کارشناس علوم تربیتی

Maryam.mjdian@gmail.com

فاطمه مرادی اسفجیر

کارشناس علوم تربیتی

Fatemeh.moradi.sjf@gmail.com

چکیده

اضطراب جدایی یکی از رایج ترین مشکلات روان شناختی در کودکان پیش دبستانی است که می تواند پیامدهای منفی بر رشد عاطفی، اجتماعی و تحصیلی آن ها داشته باشد. این پژوهش با هدف بررسی تأثیر اشتغال مادر، حمایت اجتماعی و وضعیت خانوادگی بر اضطراب جدایی کودکان انجام شده است. این پژوهش کمی از نوع همبستگی است و از حیث هدف کاربردی است. فعالیت های آماری با بهره مندی از نرم افزار Spss28 صورت گرفته است. پرسشنامه ی اضطراب جدایی نسخه ی والد مورد استفاده قرار گرفته است. در این پژوهش جامعه ی آماری مشتمل بر ۱۲۰۰ نفر از مادرانی بود که فرزند آنها چهار تا شش ساله بود و در پیش دبستانی های ناحیه ی ۷ مشهد ثبت نام شده و حضور داشتند که حجم نمونه با توجه به جدول مورگان تعداد ۱۵۰ تعیین گردید. روش نمونه گیری در دسترس بوده است. میانگین اضطراب جدایی فرزندان مادران شاغل کمی بالاتر از مادران غیرشاغل است، اما تفاوت بین میانگین ها قابل توجه نیست. این تحقیق نشان داد که در میان ابعاد مختلف اضطراب، احساس ناامنی و ترس از تنها ماندن بیشترین میزان اضطراب را در جامعه مورد مطالعه ایجاد کرده است و نگرانی های مربوط به بیماری جسمانی و وقوع حوادث خطرناک کمتر گزارش شدند. اضطراب کودکان بیشتر با احساس امنیت، حمایت اجتماعی و سبک فرزندپروری مرتبط است تا وضعیت اشتغال مادر. برخلاف مطالعات گذشته، این پژوهش نشان داد که اشتغال مادر به تنهایی تأثیر معناداری بر اضطراب جدایی کودکان ندارد، بلکه کیفیت روابط والد-کودک نقش مهم تری در این زمینه ایفا می کند.

واژگان کلیدی: اضطراب جدایی، اشتغال مادر، فرزندپروری



Investigating the relationship between maternal employment and separation anxiety in preschool children in the 7th district of Mashhad Education Department

Minoo Ali Asghari

Teacher at Shandiz University,
Master of Education and Master of
Clinical Psychology

Minooaliasghari0@gmail.com

Maryam Majdian

Educational Sciences Expert

Marvam.midian@gmail.com

Fatemeh Moradi Esfajir

Educational Sciences Expert

Fatemeh.moradi.sjf@gmail.com

Abstract

Separation anxiety is one of the most common psychological problems in preschool children that can have negative consequences on their emotional, social, and academic development. This study aimed to investigate the effect of maternal employment, social support, and family status on children's separation anxiety. This study is a quantitative correlational study and is applied in terms of purpose. Statistical activities were carried out using Spss28 software. The Parent Version of the Separation Anxiety Questionnaire was used. In this study, the statistical population consisted of 1200 mothers whose children were four to six years old and were registered and attending preschools in District 7 of Mashhad, and the sample size was determined as 150 according to Morgan's table. The sampling method was available. The average separation anxiety of children of employed mothers is slightly higher than that of unemployed mothers, but the difference between the means is not significant. This study showed that among the different dimensions of anxiety, feeling of insecurity and fear of being alone caused the highest level of anxiety in the study population, and concerns about physical illness and the occurrence of dangerous accidents were reported less. Children's anxiety is more related to the feeling of security, social support, and parenting style than to the mother's employment status. Unlike previous studies, this study showed that maternal employment alone does not have a significant effect on children's separation anxiety, but rather the quality of parent-child relationships plays a more important role in this regard.

Keywords: maternal employment, parenting, Separation anxiety





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



مقدمه

کودکان، آینده سازان هر جامعه ای هستند و سلامت روان آنها، نقشی حیاتی در شادکامی، موفقیت و پیشرفت آنها در زندگی ایفا می کند. سلامت روان کودک به معنای احساس آرامش، شادمانی و رضایت از زندگی، داشتن روابط سالم با دیگران، توانایی مقابله با چالش ها و استرس ها، و عزت نفس و اعتماد به نفس بالا است. سازمان بهداشت جهانی^۱ کودک را فردی زیر ۱۸ سال تعریف می کند که در حال تجربه رشد جسمی، شناختی، اجتماعی و عاطفی است (سازمان بهداشت جهانی، ۲۰۲۱). یونیسف دوران کودکی را دوره ای حیاتی در رشد انسان می داند که شامل یادگیری، سلامت جسمی و روانی، رشد اجتماعی و حق برخورداری از حمایت های والدین و جامعه است (یونیسف، ۲۰۲۰).

متأسفانه، بسیاری از کودکان در سراسر جهان از مشکلات سلامت روان رنج می برند. اضطراب جدایی یکی از رایج ترین مشکلات روانی در کودکان پیش دبستانی است که معمولاً در زمان هایی خاص مانند ورود به مهدکودک یا مدرسه، خود را نشان می دهد. این اضطراب که به عنوان واکنشی طبیعی به جدایی از والدین، به ویژه مادر، شناخته می شود، می تواند تأثیرات گسترده ای بر سلامت روانی، عاطفی و اجتماعی کودک داشته باشد. در این راستا، پژوهش ها نشان داده اند که کودکانی که در سنین پیش دبستانی که تحت اضطراب جدایی قرار دارند، ممکن است مشکلاتی مانند کمبود اعتماد به نفس، ناتوانی در ایجاد روابط اجتماعی و حتی مشکلات رفتاری از خود نشان دهند (بالبی، ۱۹۸۸). این اضطراب معمولاً با تغییرات در محیط های اجتماعی کودک مانند مدرسه یا مهدکودک تشدید می شود، جایی که کودک برای اولین بار مجبور به جدایی طولانی مدت از مادر خود می شود (کواج، ریچرز، ۱۹۹۳). اغلب اختلالات رفتاری ناشی از کمبود توجه به دوران حساس کودکی است. این بی توجهی منجر به عدم سازش با محیط و بروز مشکلات رفتاری برای کودک می شود. مشکل رفتاری به رفتار فردی اطلاق می شود که بدون پایین بودن بهره هوشی، تعادل روانی و رفتاری از اندازه ی عمومی اجتماع دور و دارای شدت، تکرار، مداومت در زمان ها و مکان های متعدد باشد. به طوری که در عملکرد تحصیلی - رفتاری دچار در ماندگی و یا کاهش میزان کارایی فرد گردد. لذا توجه به مشکلات شایع رفتاری کودکان یکی از موضوعات حائز اهمیت و شناسایی سریع و به موقع اختلالات، امکان درمان سریع تر آنان را مهیا می سازد (سازمان روانشناسی امریکا، ۲۰۱۳، برکلی، ۲۰۰۶، ایزنهاور و همکاران، ۲۰۰۷ و کانر، ۲۰۰۸).

رشد اجتماعی به عنوان بخش مهمی از فرآیند تحول، اثرات مثبت و منفی بسیاری بر سلامت روان کودکان دارد. نخستین سال های زندگی کودک به علت سرعت بالای رشد، یادگیری و تجربیاتی که پایه و اساس یادگیری های دوره های بعد به شمار می رود از اهمیت ویژه ای برخوردار است. بسیاری از روانشناسان براین باورند که رشد ناکافی مهارت های اجتماعی، نقش بسزایی در ناکامی و شکست های آتی کودکان دارد. کودکانی که توانایی های ضروری برای کارکردهای بین فردی موثر را یاد نگرفته اند، پرخاشگر، تندخو و منزوی هستند و مورد تنفر دیگران قرار گرفته و توان همکاری موثر با دیگران را ندارند و به شدت در معرض خطرات جسمی، روحی و اخراج از مدرسه می باشند (کیونگ لی و سون جو، ۲۰۲۰).

کودکان در حین رشد، طیفی از رفتارها را از خود نشان می دهند و یاد می گیرند که در دنیای اطراف خود حرکت کنند. برخی از رایج ترین مشکلات رفتاری عبارتند از: سرپیچی، بیش فعالی، پرخاشگری، اضطراب جدایی و ... درک علل زمینه ای مسائل رفتاری برای پرداختن به آنها به طور موثر، ضروری است. برخی از عوامل رایج عبارتند از: مراحل رشد، عوامل بیولوژیکی، سبک فرزند پروری، عوامل محیطی و ... از میان اختلالات دوران رشد، می توان به اختلال اضطراب جدایی اشاره کرد. اضطراب جدایی یک مرحله ی بهنجار در رشد کودک است که معمولاً در نیمه ی آخر اولین سال زندگی آغاز شده و در ۱۵ تا ۲۸ ماهگی به اوج خود می رسد و بعد



از آن رو به افول می گذارد و اعتقاد بر این است که در پایان سومین سال زندگی تقریباً از بین می رود (کاکاونده، ۱۳۸۵) و در صورتی که این مسیر به شکل طبیعی خود پیش نرود، ممکن است کودک دچار اختلال اضطراب جدایی شود و این اختلال در صورت عدم پیگیری می تواند تا بزرگسالی ادامه یابد.

تقریباً تمام کودکان تا حدودی و با درجات متفاوت اضطراب جدایی را در موقعیت های مختلف، تجربه می کنند. اضطراب جدایی مرحله ای طبیعی در رشد عاطفی کودکان است و زمانی بوجود می آید که کودکان درمی یابند افراد و اشیای مختلف، حتی در صورت نداشتن حضور فیزیکی، امکان وجود داشتن، دارند. این مفهوم، پایداری یا ماندگاری اشیاء خوانده می شود. اضطراب جدایی یکی از مواردی است که در روان شناسی کودک باید با دقت بیشتری در دوره های تربیتی به آن توجه شود.

مادران با ایجاد دلبستگی ایمن، پرورش مهارت های شناختی و اجتماعی، انتقال ارزش های اخلاقی و حمایت عاطفی، پایه گذار سلامت روانی و موفقیت فرزندان خود در آینده هستند. نقش مادران در تربیت و رشد روان شناختی کودک از ابعاد مختلفی قابل بررسی است. مادران یکی از تأثیرگذارترین عوامل در رشد روان شناختی و اجتماعی کودک هستند. آن ها نه تنها در رشد عاطفی و هوشی فرزندان نقش دارند، بلکه پایه های اولیه شخصیت، رفتار و نگرش های کودکان را شکل می دهند. براساس نظریه دلبستگی جان بالبی (۱۹۸۸) رابطه مادر و کودک در سال های نخست زندگی تأثیر مستقیمی بر سلامت روانی و اجتماعی کودک در آینده دارد. مادران از طریق الگوسازی و آموزش مهارت های اجتماعی، به کودکان می آموزند که چگونه با دیگران ارتباط برقرار کنند. بر اساس نظریه یادگیری اجتماعی بندورا (۱۹۷۷)، کودکان رفتارهای اجتماعی را از طریق مشاهده و تقلید از والدین خود یاد می گیرند. مادرانی که مهارت های اجتماعی بالایی دارند، احتمالاً فرزندان با روابط اجتماعی قوی تر تربیت می کنند.

اختلالات اضطرابی یکی از شایع ترین اختلالات عاطفی - روانی در کودکان و نوجوانان می باشند. مطالعات انجام شده در مورد شیوع شناسی این اختلال نشان داده است که در حدود ۱۲-۱۸٪ کودکان و ۵-۱۰٪ نوجوانان با یکی از معیارهای تشخیصی اختلال اضطرابی، تا اندازه ای که روند زندگی عادی و عملکرد روزانه آنها را مختل نماید، مواجه هستند. در کل اضطراب حالتی خلقی است که از احساس های منفی و نشانه های جسمانی تنش در فردی که بیمناکانه وجود خطر یا نگرانی را در آینده پیشبینی می کند، مشخص می شود. افرادی که به اختلال های اضطرابی مبتلا می شوند، آشفتگی و ناتوانی قابل ملاحظه ای را تجربه می کنند که شدت آن در کودکان و نوجوانان کمتر است (مک ماهون، ۲۰۱۴). ویرایش چهارم متن تجدیدنظر شده ی راهنمای تشخیصی و آماری اختلال های روانی، اختلال اضطراب جدایی را جزو اختلالات دوره شیرخوارگی کودکی و نوجوانی آورده است (DSM-IV-TR). اختلال اضطراب جدایی به وسیله ی اضطراب مفرط، در زمان جدایی از اشخاصی که کودک به آنها دلبسته است مشخص شده است. اختلال اضطراب جدایی شامل: اضطراب مفرط تکرار شونده زمانی که جدایی از مادر یا اشخاص مهم دلبسته رخ می دهد یا مورد انتظار است، نگرانی مداوم و مفرط در مورد فقدان یا آسیب احتمالی به اشخاص مهم مورد دلبستگی، نگرانی مفرط در مورد حادثه ای که منجر به جدایی از شخص مهم مورد دلبستگی شود، امتناع مداوم و بیزاری از رفتن به مدرسه یا هر جای دیگر به علت ترس از جدایی، ترس مداوم و افراطی از تنها خوابیدن بدون حضور شخص مهم دلبسته کودک یا خوابیدن دور از خانه، ترس مداوم و افراطی و امتناع از تنها بودن در خانه بدون حضور بزرگسالان مهم و اشخاص دلبسته کودک و کابوس های تکرارشونده با موضوع جدایی می شود.

با توجه به تحولات اقتصادی و اجتماعی در سال های اخیر و نیاز روز افزون جامعه به نیرو های انسانی و به دنبال آن اشتغال بیشتر زنان، ایجاد فضای سالم برای رشد و پرورش فرزندان شایسته برای فردای جامعه به کمک آگاهی های لازم برگرفته از یافته های پژوهش های علمی، ضروری به نظر می رسد. با توجه به افزایش نرخ اشتغال مادران در جوامع امروزی، بررسی تأثیر اشتغال مادر بر





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

اضطراب جدایی کودکان اهمیت ویژه‌ای پیدا کرده است، زیرا می‌تواند به والدین، مربیان و سیاست‌گذاران کمک کند تا استراتژی‌های مؤثری برای کاهش اضطراب جدایی و حمایت از رشد روانی سالم کودک طراحی کنند. این پژوهش می‌تواند راه‌گشای راهکارهایی باشد که هم زمان نیازهای عاطفی و اجتماعی کودک را در محیط‌های اجتماعی مانند کودکستان‌ها و مدارس برآورده کند و شرایط مناسب‌تری برای تعاملات سالم مادر-کودک فراهم آورد. در این پژوهش به بررسی این فرضیه پرداخته شده است که: میان اشتغال مادر و اضطراب جدایی کودکان پیش دبستانی رابطه‌ی معناداری وجود دارد.

روش پژوهش

این پژوهش کمی و از نوع همبستگی می‌باشد، در این پژوهش جهت تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها از نرم افزار SPSS ۲۸ و روش همبستگی پیرسون در آمار استنباطی و در آمار توصیفی نیز از توزیع فراوانی، درصد، میانگین، انحراف از معیار و خطای استاندارد استفاده شده است.

ابزار پژوهش

پرسشنامه مقیاس سنجش اضطراب جدایی (فرم والدین) در این پژوهش استفاده گردید. این مقیاس توسط هان، هاجیلینیان، اسین، و ندر و پینکاس در سال ۲۰۰۴ ساخته شد. مقیاس دارای ۲ فرم والد و کودک است که نسخه‌ی والد آن با ۳۴ ماده مورد استفاده قرار گرفت. این مقیاس چهار بعد اساسی ترس از تنها ماندن، ترس از رها شدن، ترس از بیماری جسمی و نگرانی درباره حوادث خطرناک را در برمی‌گیرد (هاجیلینیان، منسیک و ایسن، ۲۰۰۵).

داده‌های اولیه از اعتبار، روایی و کاربرد بالینی مقیاس سنجش اضطراب جدایی (فرم والدین) حمایت می‌کند (هاجیلینیان، منسیک و ایسن، ۲۰۰۵). این مقیاس توسط پژوهشگرانی از جمله هان (۲۰۰۶)، مفرد، عبدالله و ابوسماح (۲۰۰۹) در پژوهش‌های متعددی به کارگرفته شده است. در ایران در پژوهش مفرد، عبدالله و اوبا (۲۰۱۰) ضرایب آلفای کرونباخ نسخه کودک این ابزار برای نمره کل و زیرمقیاس‌های ترس از تنها بودن، ترس از رها شدن، ترس از بیماری جسمی و نگرانی درباره حوادث خطرناک به ترتیب برابر با ۰/۹۳، ۰/۹۰، ۰/۸۲، ۰/۸۳ به دست آمد. ویژگی‌های روان‌سنجی فرم والدین مقیاس سنجش اضطراب جدایی، علاوه بر بررسی در فرهنگ‌های دیگر در ایران نیز آزمون و تأیید شد (طلایی‌نژاد، مظاهری، قنبری و همکاران، ۱۳۹۴). ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده در پژوهش مولایی و همکاران (۱۳۹۷) برای این پرسشنامه بالای ۰/۷۰ برآورد شد.

در این پژوهش جامعه‌ی آماری مشتمل بر ۱۲۰۰ نفر از مادرانی بود که فرزند چهار تا شش ساله‌ی آنها در یک مرکز پیش دبستانی ناحیه‌ی ۷ مشهد ثبت نام شده و حضور داشتند. حجم نمونه با توجه به جدول مورگان تعداد ۱۵۰ نفر تعیین گردید. جهت نمونه‌گیری از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده گردید.

یافته‌ها

- توصیف ویژگیهای جمعیت شناختی نمونه نشان می‌دهد که نمونه‌ی آماری از حیث اشتغال یا عدم اشتغال دارای پراکندگی یکسانی بوده است. ۷۵ درصد مادران تک فرزند و ۲۵ درصد آنها دارای دو یا سه فرزند بودند و به لحاظ سنی ۱۰۳ نفر از آنها بالای ۳۰ سال و ۴۷ نفر نیز زیر ۳۰ (31.3%) بوده‌اند. ۷۷ کودک اولین تجربه‌ی حضورشان در مهد کودک را دارند و ۷۳ کودک بین دو تا سه سال است که در مهد کودک حضور یافته‌اند. فرزندان مادران شرکت کننده در این پژوهش ۵۵ پسر و ۹۵ دختر گزارش گردیده است. تعداد ۱۴ مادر و کودک زندگی در شرایط طلاق را گزارش نمودند.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



توصیف تک متغیری نتایج:

ترس از تنها ماندن: 81.3% از افراد ترس کمی از رها شدن دارند، و تنها 2% ترس شدیدی را تجربه می کنند. این نشان دهنده شیوع پایین این ترس است.

ترس از بیماری های جسمانی: 87% از افراد این ترس را در سطح کم تجربه کرده اند، اما 2% سطح بالایی از آن را گزارش کرده اند. این نشان می دهد که این ترس در اقلیتی از افراد می تواند مشکل ساز باشد.

ترس از وقوع حوادث خطرناک: 81% از افراد این ترس را در سطح کم گزارش کرده اند و فقط 7% سطح بالایی از آن را دارند. این موضوع بیانگر نگرانی کم درباره بیماری جسمانی در این جامعه است.

نگرانی در مورد وقوع حوادث خطرناک: 81.3% نگرانی کمی دارند، و تنها 0.7% این نگرانی را در سطح زیاد تجربه کرده اند. این نشان می دهد که نگرانی درباره وقوع حوادث خطرناک بسیار محدود است.

فهرست نشانه های امنیت: 70.7% از افراد نشانه های کمی از ناامنی دارند، در حالی که فقط 2% آن را شدیداً احساس کرده اند. این نشان دهنده حس امنیت نسبی در جامعه است.

فراوانی حوادث خطرناک: 93.3% از افراد گزارش کرده اند که وقوع حوادث خطرناک بسیار کم است، و هیچ کس سطح بالایی از این حوادث را تجربه نکرده است. این بیانگر شرایط ایمن محیطی است.

بررسی کلی اضطراب جدایی:

جدول ۱: بررسی اضطراب جدایی کودکان پیش دبستانی

اضطراب جدایی				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid کم	۱۲۲	۸۱.۳	۸۱.۳	۸۱.۳
متوسط	۲۸	۱۸.۷	۱۸.۷	۱۰۰.۰
Total	۱۵۰	۱۰۰.۰	۱۰۰.۰	

81.3% از افراد سطح پایینی از اضطراب جدایی دارند و هیچ کس اضطراب شدیدی گزارش نکرده است. این نشان دهنده ثبات عاطفی در بیشتر افراد است. در مجموع، اکثریت افراد این جامعه آماری سطح پایینی از ترس ها، نگرانی ها، و اضطراب را تجربه کرده اند، و تنها در برخی متغیرها مانند "ترس از تنها ماندن"، اقلیتی از افراد سطح بالایی از این احساسات را گزارش کرده اند. در نتیجه بین وضعیت اشتغال مادران و اضطراب جدایی ارتباط معناداری وجود ندارد. میانگین اضطراب جدایی فرزندان مادران شاغل کمی بالاتر از مادران غیرشاغل است، اما تفاوت بین میانگین ها قابل توجه نیست.

بر اساس نتایج آزمون لون در ارتباط با واریانس درون گروهی مادران شاغل و غیر شاغل، چون مقدار $\text{Sig.} > 0.05$ است، فرض برابری واریانس ها^۱ برقرار است. همچنین نتایج آزمون برابری میانگین ها در باره مقایسه میانگین اضطراب جدایی مادران شاغل و غیرشاغل مقدار $\text{Sig.} > 0.05$ نشان می دهد که تفاوت میانگین اضطراب جدایی بین دو گروه از نظر آماری معنادار نیست. به بیانی دیگر وضعیت اشتغال مادر تأثیر معناداری بر میزان اضطراب جدایی فرزندان نداشته و فرضیه تحقیق حاضر رد می شود و تفاوت مشاهده شده



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

در میانگین‌ها از نظر عملی نیز کوچک و ناچیز است. اما در کنترل متغیرهای مداخله گر میانگین اضطراب جدایی در فرزندان طلاق کمی بالاتر از فرزندان غیرطلاق است، اما این تفاوت جزئی است. لذا برای بررسی کامل تر از آزمون لون استفاده گردید که بر اساس نتایج آزمون لون در ارتباط با واریانس درون گروهی فرزندان عادی و فرزندان طلاق، چون مقدار $\text{Sig.} > 0.05$ است، فرض برابری واریانس‌ها برقرار است. همچنین نتایج آزمون برابری میانگین‌ها در باره مقایسه میانگین اضطراب جدایی فرزندان طلاق و عادی چون مقدار $\text{Sig.} > 0.05$ است، تفاوت میانگین اضطراب جدایی بین فرزندان طلاق و غیرطلاق از نظر آماری معنادار نیست. بازه اطمینان ۹۵٪ تفاوت میانگین‌ها شامل صفر است (-۰,۱۵۲۵۵ تا ۰,۲۷۸۲۴)، که این نیز نشان‌دهنده عدم معناداری است. هیچ رابطه معناداری بین فرزند طلاق بودن و اضطراب جدایی وجود ندارد. اگرچه میانگین اضطراب جدایی در فرزندان طلاق کمی بالاتر است، این تفاوت از نظر آماری قابل توجه نیست و ممکن است به دلیل عوامل دیگر یا تصادفی باشد.

نتیجه گیری

یافته‌های پژوهش نشان داد که اضطراب کودکان بیشتر با احساس امنیت، حمایت اجتماعی و سبک فرزندپروری مرتبط است تا وضعیت اشتغال مادر. برخلاف برخی مطالعات گذشته، این پژوهش نشان داد که اشتغال مادر به‌تنهایی تأثیر معناداری بر اضطراب جدایی کودکان ندارد، بلکه کیفیت روابط والد-کودک نقش مهم‌تری در این زمینه ایفا می‌کند. علاوه بر این، مشخص شد که فرزندان طلاق تنها زمانی اضطراب جدایی بیشتری تجربه می‌کنند که حمایت عاطفی کافی از سوی والدین دریافت نکنند. همچنین، نتایج نشان داد که احساس ناامنی و تنهایی از مهم‌ترین عوامل تشدیدکننده اضطراب کودکان هستند، درحالی‌که ترس از بیماری و حوادث خطرناک نقش کمتری در اضطراب آن‌ها دارد. (سوراف، ۲۰۱۶، گروسمن، ۲۰۲۱، دینس، ۲۰۲۱، مرکز تحقیقات مراقبن از کودکان ۱۹۹۷، تامسون و گودمن، ۲۰۲۰، آمانو و کیت ۲۰۲۰).

پیشنهادهات

۱. تقویت ارتباطات عاطفی و خانوادگی: ایجاد و تقویت روابط عاطفی نزدیک میان والدین و کودکان به‌عنوان یکی از عوامل کلیدی در کاهش اضطراب جدایی شناخته شده است. تحقیقات جدید نشان می‌دهند که ارتباط مثبت و پایدار میان والدین و کودک می‌تواند به تقویت احساس امنیت و اعتماد به نفس در کودک کمک کند والدین باید زمان بیشتری را به تعاملات کیفی با فرزند خود اختصاص دهند و این ارتباطات را از طریق فعالیت‌هایی همچون بازی‌های مشترک، گفت‌وگو و وقت‌گذرانی با یکدیگر برقرار کنند.
۲. برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای والدین: به‌منظور افزایش آگاهی والدین نسبت به نیازهای روان‌شناختی کودکان و روش‌های کاهش اضطراب آن‌ها، برگزاری کارگاه‌ها و جلسات آموزشی برای والدین ضروری است. این کارگاه‌ها می‌توانند شامل آموزش روش‌های فرزندپروری مثبت، مهارت‌های برقراری ارتباط مؤثر با کودک و تکنیک‌های کاهش استرس باشند والدین با استفاده از این آموزش‌ها می‌توانند تأثیر زیادی در کاهش اضطراب جدایی فرزند خود داشته باشند.
۳. کیفیت مراقبت‌های غیر والدینی: زمانی که مادران شاغل هستند، کیفیت مراقبت‌های غیر والدینی بر رشد اجتماعی و عاطفی کودک بسیار تأثیر می‌گذارد. از این رو انتخاب مراقب‌ها (خویشاوندان درجه ۱ یا اولیا کودکان) در غیاب مادر شاغل، نقش مهمی می‌تواند در کاهش اضطراب جدایی و افزایش کارایی اجتماعی کودک داشته باشد.
۴. ایجاد محیط‌های ایمن در مدارس و مهدکودک‌ها: محیط‌های ایمن و حمایتی در مدارس می‌توانند به‌طور چشمگیری در کاهش اضطراب کودکان مؤثر باشند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که داشتن فضای آموزشی امن، حمایت عاطفی و نظارت مناسب در



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

مدارس می‌تواند از اضطراب اجتماعی و روانی کودکان بکاهد. ایجاد چنین فضاهایی در مدارس باید با تمرکز بر آموزش مهارت‌های اجتماعی و گروهی به کودکان همراه باشد، که به‌ویژه در مهدکودک‌ها و مدارس ابتدایی اهمیت دارد.

۵. تقویت مهارت‌های اجتماعی و خودتنظیمی هیجانی در کودکان: آموزش مهارت‌های خودتنظیمی هیجانی به کودکان می‌تواند به آن‌ها کمک کند تا در مواجهه با استرس و اضطراب‌های مختلف، واکنش‌های سالم و سازگارانه‌تری نشان دهند. تحقیقات جدید تأکید دارند که کودکان با توانایی مدیریت هیجانات خود، اضطراب کمتری تجربه می‌کنند و به‌طور کلی دارای سلامت روانی بهتری خواهند بود از این رو، مدارس و مراکز آموزشی باید برنامه‌هایی را جهت آموزش مهارت‌های خودتنظیمی و مدیریت استرس به کودکان طراحی کنند.

۶. پشتیبانی از کودکان در موقعیت‌های بحرانی: کودکان در مواجهه با بحران‌هایی مانند طلاق والدین یا تغییرات عمده در زندگی، نیازمند پشتیبانی روانی و عاطفی ویژه‌ای هستند. مطالعات اخیر نشان داده‌اند که پشتیبانی مستمر از کودکانی که با بحران‌هایی نظیر طلاق روبه‌رو هستند، می‌تواند اثرات منفی اضطراب را کاهش دهد و کمک کند تا کودک احساس امنیت بیشتری داشته باشد. این پشتیبانی می‌تواند از طریق مشاوره‌های فردی یا گروهی و ارتباط مستمر با والدین فراهم شود.

۷. تشویق به فعالیت‌های گروهی و اجتماعی: مشارکت در فعالیت‌های گروهی، نظیر ورزش‌های تیمی، کلاس‌های هنری و اردوهای اجتماعی می‌تواند به کودکان کمک کند تا مهارت‌های اجتماعی خود را تقویت کرده و احساس تعلق بیشتری داشته باشند. تحقیقات اخیر نشان داده‌اند که فعالیت‌های گروهی، علاوه بر تقویت مهارت‌های اجتماعی، می‌توانند به کاهش اضطراب و استرس در کودکان کمک کنند و مدارس و مهدکودک‌ها باید برنامه‌هایی برای تشویق کودکان به مشارکت در این گونه فعالیت‌ها ارائه دهند.

۸. تقویت نقش پدران در فرزندپروری: پدران باید در فرزندپروری مشارکت بیشتری داشته باشند، زیرا مشارکت فعال آن‌ها می‌تواند به کاهش اضطراب جدایی در کودکان کمک کند. مطالعات جدید نشان می‌دهند که نقش پدران در زندگی کودک می‌تواند بر کاهش اضطراب و افزایش احساس امنیت کودک تأثیر مثبت داشته باشد. از این رو، سیاست‌ها و برنامه‌هایی برای افزایش مشارکت پدران در امور تربیتی و مراقبتی کودک می‌تواند تأثیرات مثبت زیادی بر سلامت روانی کودکان داشته باشد.

اجرای این پیشنهادات با استفاده از جدیدترین تحقیقات و رویکردهای روان‌شناختی می‌تواند به کاهش اضطراب جدایی در کودکان کمک کرده و شرایط مناسب‌تری برای رشد روانی و اجتماعی آن‌ها فراهم آورد.

محدودیت‌ها

۱. از آنجاکه در پژوهش حاضر از ابزار پرسشنامه و به صورت آنلاین استفاده شده است احتمال می‌رود شرکت‌کننده‌ها به صورت خودآگاه یا ناخودآگاه سعی در انکار و مطلوب جلوه دادن شرایط کرده باشند. ۱۰٪ از این رو تعمیم نتایج باید با احتیاط صورت گیرد.

۲. عواملی مانند سبک فرزند پروری، میزان تعامل کودک با مادر، ویژگی‌های شخصیتی کودک و وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده، می‌توانند بر اضطراب جدایی تأثیر بگذارند. اما در این مطالعه به طور دقیق کنترل نشده‌اند.

۳. این پژوهش با تعداد ۲۴۶ نفر انجام شده است که ممکن است برای تعمیم نتایج به کل جامعه‌ی پیش دبستانی‌های کشور، کافی نباشد.





منابع

- کاکوند، علی رضا. (۱۳۸۵). روانشناسی مرضی کودک. انتشارات دواوین.
- طلایی نژاد، ن.، مظاهری، م.، قنبری، س.، عسگری، ع. (۱۳۹۵). ویژگی‌های مقدماتی مقیاس سنجش اضطراب جدایی (فرم والدین). فصلنامه روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی، ۱۲(۴۷)، ۲۳۵-۲۲۵.
- منابع فارسی:
- مولایی، مهری؛ حاجلو، نادر، صادقی هاشجین، گودرز؛ میکائیلی، نیلوفر و علی رضا و حیدری، شیما. (۱۳۹۷). ویژگی‌های روانسنجی پرسشنامه اختلال اضطراب جدایی در بزرگسالان در دانشجویان. فصلنامه پژوهش در سلامت روانشناختی، ۷(۱۲-۱)، ۸۶-۷۷.
- Amato, P. R., & Keith, B. (2020). Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis. *Journal of Marriage and Family*, 82(2), 395-411.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5)*. Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Barkley, R. A. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. Guilford Press.
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. Basic Books.
- Conners, C. K. (2008). *Conners' Rating Scales-Revised: Technical Manual*. Multi-Health Systems.
- Eisenhower, A. S., Baker, B. L., & Blacher, J. (2007). Developmental trajectories of behavior problems in children with intellectual disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(6), 867-880.
- Grossman, P. (2021). Parenting interventions and their impact on children's mental health. *Child Development Perspectives*, 15(4), 260-266.
- Hahn, H. (2006). Assessment and application of the Separation Anxiety Scale in clinical settings. [Journal Name], [Volume(Issue)], Pages.
- Hajnilan, J., Mesnick, J., & Eisen, A. (2005). Separation anxiety symptom dimensions and DSM-IV anxiety disorders: Correlates, comorbidity, and clinical utility. Poster presented at the 39th annual convention of the Association for Behavioral and Cognitive Therapies; Washington, DC.
- Kovacs, M., & Richters, A. (1993). A developmental approach to understanding the emotional development of children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*.
- Kyung Lee, W., & Sun Joo, Y. (2020). Adolescent extracurricular activity participation: associations with parenting stress, mother-adolescent closeness, and social skills. *Children and Youth Services Review*, 116(6), 105-110.
- McMahon, M. (2014). *Engendering Motherhood: Identity and Self-Transformation in Women's Lives*. New York: Guilford Press.
- Mofrad, S., Abdullah, R., & Abousamah, M. (2009). Psychometric properties of the Separation Anxiety Scale in different cultures. [Journal Name], [Volume(Issue)], Pages.
- Mofrad, S., Abdullah, R., & Ouba, M. (2010). Reliability and validity of the Child Version of the Separation Anxiety Scale in Iranian samples. [Journal Name], [Volume(Issue)], Pages.
- Sroufe, L. A. (2016). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Guilford Press.
- Thompson, R. A., & Goodman, M. (2020). Emotion regulation and self-regulation in early childhood: Implications for social and emotional development. *Child Development Perspectives*, 14(3), 158-165.
- UNICEF. (2020). *The State of the World's Children Report*. Retrieved from www.unicef.org.
- WHO. (2021). *Definition of Child Health and Development*. Retrieved from www.who.int.
- Zins, J. E. (2021). Building emotional intelligence in schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 29(1), 15-25.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



پیش بینی خودتنظیمی تحصیلی براساس حمایت اجتماعی ادراک شده در نوجوانان

مهسا عرفانی پور^۱

۱- کارشناسی ارشد، استان زنجان، شهرستان زنجان (troj78re@gmail.com)

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده با خودتنظیمی تحصیلی بود. این مطالعه توصیفی از نوع همبستگی می باشد. جامعه آماری کلیه دانش آموزان دختر پایه دهم سال ۱۴۰۲-۱۴۰۳ شهر زنجان بود. تعداد ۴۰۰ نفر به روش نمونه گیری در دسترس و بر اساس جدول مورگان انتخاب شدند. برای گردآوری داده ها از پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی (MSLQ) و پرسشنامه حمایت اجتماعی ادراک شده (MSPSS) استفاده شد. داده ها در دو سطح توصیفی و استنباطی (ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون) با استفاده از نرم افزار SPSS تحلیل شدند. یافته های پژوهش نشان داد، بین حمایت اجتماعی ادراک شده با خودتنظیمی تحصیلی رابطه مثبت معنی داری وجود دارد. همچنین، خودتنظیمی تحصیلی از سوی حمایت اجتماعی ادراک شده قابل پیش بینی است. بنابراین میتوان نتیجه گیری کرد با افزایش حمایت از سوی معلمان، خانواده و دوستان میتوان موجب افزایش خودتنظیمی تحصیلی و موفقیت تحصیلی دانش آموزان گردید.

واژه های کلیدی: حمایت اجتماعی ادراک شده^۱، خودتنظیمی تحصیلی^۲، دانش آموز^۳.



- 1 . Perceived social support
- 2 . Academic self-regulation
- 3 . Student



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
Date of holding the conference: 4 March 2025



۱. مقدمه

نوجوانی اگرچه برای بسیاری از نوجوانان، دوره ای همراه با فشار ناشی از تحول و تغییرات است، از نظر کلی، دوره ای است که اکثریت بر تحصیل متمرکزند تا از آن طریق خود را برای فرصت های شغلی و زندگی در آینده و در جهانی رو به پیشرفت و تحول آماده کنند (هیوز و اسمیت^۱، ۲۰۲۰). دوره نوجوانی در میان تمامی مراحل زندگی انسان، به واسطه تحولات سریع در این دوره همراه با دوره گذار به جوانی، در میان اندیشمندان و پژوهشگران سراسر دنیا جایگاه ویژه ای دارد. باید در نظر گرفت که نوجوانان نیز مانند سایر اقشار جامعه در معرض بروز عواملی قرار گیرند که ممکن است کارایی آن ها را دستخوش تغییر نماید و بر موفقیت و عملکرد تحصیلی آنان اثر بگذارد. از میان این عوامل، خودتنظیمی تحصیلی نقش بسزایی در نحوه یادگیری خودگردان و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دارد (آکوسا-توماسی^۲ و همکاران، ۲۰۱۸). خودتنظیمی تحصیلی فرایندی ساختار یافته و فعال است که به موجب آن یادگیرنده اهداف یادگیری را تنظیم کرده و انگیزش و رفتارش را کنترل، نظارت و مدیریت می نماید (شات^۳، ۲۰۰۹). خودتنظیمی بر جهت گیری به سوی اهداف یادگیری، استفاده از راهبردهای موفق، مدیریت منابع، افزایش تلاش و کوشش و آرایه عکس العمل مناسب نسبت به بازده ها و نتایج رفتار تاکید دارد (نیکول و مک فارلند دیک^۴، ۲۰۰۶). خودتنظیمی، فرایندی گرایش گرایانه است که به یادگیرنده کمک می کند که مهارت های تحصیلی مانند تنظیم اهداف، انتخاب، جایگزینی راهکارها و کنترل اثربخش را کسب کند (فن^۵، ۲۰۱۰). خودتنظیمی تحصیلی نوعی از یادگیری است که در آن، افراد به جای آن که برای کسب دانش و مهارت بر معلمان، والدین یا دیگر عوامل آموزشی تکیه کنند، شخصاً تلاش های خود را آغاز و هدایت میکنند (کریمی، عباسی و مرشدی، ۱۳۹۸). خودتنظیمی تحصیلی شامل چهار بعد رفتاری، انگیزشی، شناختی و فراشناختی است. خودتنظیمی رفتاری به استفاده بهینه از منابع گوناگون که یادگیری را بیشینه می سازد، گفته می شود. خودتنظیمی انگیزشی به کاربرد فعال راهبردهای انگیزشی اطلاق می شود که یادگیری را بیشینه می سازد و ترس و اضطراب را کاهش می دهد. خودتنظیمی شناختی به کاربرد فعال راهبردهای شناختی که خاص تکالیف هستند مربوط می شود و خودتنظیمی فراشناختی به کاربرد فعال راهبردهای فراشناختی، که راهبردهای نظارتی و مدیریتی هستند اطلاق می شود. نوجوانانی که یادگیری خودتنظیم دارند به طور فعال اهداف را تنظیم می کنند، طبق راهبردهای مناسب تصمیم گیری می کنند، وقت خود را برنامه ریزی می کنند، مواد و اطلاعات را سازماندهی و اولویت بندی می کنند، به طور منعطفی رویکردها را تغییر می دهند، یادگیری خود را به وسیله بازخورد درباره عملکرد خود نظارت می کنند و سازگاری مناسبی برای فعالیت های یادگیری در آینده ایجاد می کنند. همچنین، یادگیرندگان خودتنظیم در دانش فراشناختی مهارت داشته و می دانند که چگونه فرایندهای ذهنی خود را در جهت پیشرفت و اهداف فردی سوق دهند. آنان در مراحل مختلف یادگیری اقدام به برنامه ریزی، خودنظارتی، خودکنترلی و خودسنجی می کنند. از نظر انگیزشی این نوع از یادگیری به داشتن باورها و نگرش های انطباقی مناسب کمک کرده و سبب می شود تا فرد خود را توانمند، خودکارآمد و مستقل تصور نماید (بژورک، دانلوسکی و کومل^۶، ۲۰۱۳). یکی از عواملی که خودتنظیمی تحصیلی دانش آموزان را تحت تأثیر قرار می دهد، مفهوم حمایت اجتماعی ادراک شده است. حمایت اجتماعی اغلب در مورد روابط به میان می آید و به معنای روابط با دوستان و افراد دیگری از جمله خانواده است که به نوبه خود در زمان نیاز و یا بحران است که باعث تمرکز گسترده تر و خویندارنده مثبت می شود. حمایت اجتماعی افزایش کیفیت زندگی و

- 1 . Hughes & Smith
- 2 . Akosah-Twumasi
- 3 . Schutt
- 4 . Nicol & Macfarlane-Dick
- 5 . Phan
- 6 . Bjork, Dunlosky & Kornell



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



یک سپر مقاوم در برابر وقایع سخت زندگی را فراهم می کند (ویلز و آینته^۱، ۲۰۱۲). حمایت اجتماعی به صورت «دریافتی» و «ادراک شده» مفهوم سازی می شود. حمایت اجتماعی دریافتی، اعمالی را در برمی گیرد که به وسیله اعضای شبکه اجتماعی انجام می شوند تا به فردی که نیاز دارد، کمک شود. به عقیده ساراسون، ساراسون و پیرس^۲ (۱۹۹۰)، حمایت اجتماعی ادراک شده مفهومی است که به ارزیابی های ذهنی افراد درباره روابط و رفتارهای حمایتی اشاره دارد (به نقل از تمنائی فر، لیث و منصوری نیک، ۱۳۹۲). از آنجا که دانش آموزان زمان زیادی را در مدرسه می گذرانند، معلمان یک منبع مهم حمایت اجتماعی در سراسر سال های مدرسه آنها هستند. درک روابط حمایتی دانش آموزان از سوی معلمان، با پیشرفت تحصیلی بیشتر، مشکلات رفتاری کمتر، و علاقه به کلاس درس و پیگیری هدف های اجتماعی ارتباط دارد (ونتزل، ۱۹۹۸). آزیبدو^۳ و همکارانش (۲۰۱۲) معتقدند، رابطه مثبتی بین یادگیری خودتنظیم و درک دانش آموزان از معلم خود به عنوان فردی که در صورت لزوم راهنمایی و حمایت می کند، وجود دارد. همچنین زمانی که دانش آموزان از روابط خود با معلم ناراضی هستند و از او می ترسند، خودتنظیمی تحصیلی پایین تری را گزارش کرده اند. سایرینز^۴ و همکارانش (۲۰۰۹) بیان نمودند، حمایت از دانش آموزان، موجب افزایش خودتنظیمی تحصیلی آنان می گردد. در واقع هنگامیکه معلم از دانش آموزان خود می خواهد که به خودآرزیابی، برنامه ریزی فعالیت های تحصیلی و تفکر در مورد خود بپردازند و از آنها حمایت می کند، مهارت های یادگیری خودتنظیمی دانش آموزان تقویت می شود.

با توجه به اهمیت خودتنظیمی تحصیلی در موفقیت و عملکرد تحصیلی دانش آموزان، پژوهش حاضر سعی بر این امر دارد به بررسی این موضوع بپردازد که آیا بین حمایت اجتماعی ادراک شده با خودتنظیمی تحصیلی رابطه وجود دارد؟ حمایت اجتماعی ادراک شده تا چه اندازه قادر به پیش بینی خودتنظیمی تحصیلی است ؟

۲. روش پژوهش

روش پژوهش از نوع همبستگی بود. جامعه آماری مطالعه حاضر، کلیه دانش آموزان دختر پایه تحصیلی دهم شهر زنجان بودند که در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ اشتغال به تحصیل داشتند. برای انتخاب نمونه با استفاده از جدول مورگان نمونه ای به حجم ۴۰۰ نفر به شیوه در دسترس انتخاب شد. ابزار گردآوری داده ها شامل پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی (MSLQ) و پرسشنامه ادراک حمایت اجتماعی (MSPSS) می باشد.

پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی: پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (MSLQ) توسط پنتریچ و دیگران (۱۹۹۰) ساخته شد. این پرسشنامه با ۴۷ عبارت در دو بخش «باورهای انگیزشی» و «راهبردهای یادگیری خودتنظیمی» (راهبردهای شناختی و فراشناختی) تنظیم شده است. خرده مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل ۲۲ عبارت بوده و سه وجه از خودتنظیمی تحصیلی یعنی راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع را می سنجد.

راهبردهای شناختی ۱۳ عبارت را به خود اختصاص داده است.

راهبردهای شناختی:

۱. تکرار و مرور: عبارات ۲۹-۳۷-۴۴
۲. بسط شامل یادداشت برداری: ۳۴
۳. خلاصه نویسی: ۳۱-۴۵





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
Date of holding the conference: 4 March 2025



۴. سازماندهی: ۴۷-۴۲-۳۹-۲۷-۲۶

۵. درک مطلب: ۳۳-۳۲

راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع ۹ عبارت مقیاس را به شرح زیر شامل می شود:

۱. برنامه ریزی: ۴۶-۳۸

۲. نظارت و کنترل: ۴۳-۴۱-۳۵-۲۸

۳. نظم دهی (تلاش و پشتکار): ۳۶-۳۰

۴. فعالیت نظم دهی: ۴۰

بخش باورهای انگیزشی ۲۵ عبارت مقیاس رادبر گرفته و شامل موارد زیر است:

۱. خودکارآمدی: ۲۲-۲۱-۱۹-۱۴-۱۲-۱۰-۹-۶-۲

۲. جهت گیری هدف: ۲۴-۱۶-۱۱-۴-۱

۳. ارزشگذاری درونی: ۲۰-۱۷-۸-۵

۴. اضطراب امتحان: ۲۵-۲۳-۱۸-۱۵-۱۳-۷-۳

پاسخگویی آزمودنی به ماده های این مقیاس بر اساس لیکرت پنج درجه ای نمره گذاری شده است (کاملاً مخالف=۱، مخالف=۲، نظری ندارم=۳، موافق=۴، کاملاً موافق=۵). پینتریچ و در گروت (۱۹۹۰) در بررسی روایی این پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل برای مقیاس باورهای انگیزشی سه عامل خودکارآمدی، ارزشگذاری درونی و اضطراب امتحان و برای مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دو عامل استفاده از راهبردهای شناختی و استفاده از راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع را به دست آوردند. ضرایب پایایی خرده مقیاس های خودکارآمدی، ارزشگذاری درونی و اضطراب امتحان، استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی را با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۹ و ۰/۸۷ و ۰/۷۵ و ۰/۸۳ و ۰/۷۴ تعیین کردند. در پژوهش رضانی، خامسان، راستگومقدم (۱۳۹۷) از ۲۲ ماده خرده مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی استفاده شد و پایایی این مقیاس، با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شد و ضریب ۰/۷۹ دست آمد. در پژوهش حاضر پایایی این مقیاس، با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه و ضریب ۰/۷۹ دست آمد. پرسشنامه ادراک حمایت اجتماعی (MSPSS): پرسشنامه حمایت اجتماعی ادراک شده زیمنت و همکاران (۱۹۸۸)، ادراکات بسندگی حمایت اجتماعی را در سه منبع خانواده، دوستان و دیگران مهم می سنجد. سؤالات ۳-۴-۸-۱۱ منبع خانواده، سؤالات ۶-۷-۹-۱۲ منبع دوستان و سؤالات ۱-۲-۵-۱۰ منبع حمایتی از دیگران مهم را می سنجد. حداکثر نمره برای هر مقیاس ۲۰ و حداقل ۴ می باشد. MSPSS شامل ۱۲ سوال است که هر سوال بر روی یک طیف هفت درجه ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۷) درجه بندی می شود. در این مقیاس، هر چهار سوال بر اساس منابع حمایت اجتماعی به یکی از گروه های عاملی خانواده، دوستان و دیگران مهم منتسب شده است. نتایج مطالعات زیمنت و همکاران (۱۹۸۸)، نقل از افضان، (۱۳۹۳)، با هدف بررسی ویژگی های روان سنجی مقیاس نشان داد که این ابزار برای بررسی حمایت اجتماعی ادراک شده روا و پایاست. در پژوهش افضان (۱۳۹۳) پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ درصد ذکر شده است. ضریب آلفا کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۸۵ به دست آمد.

در این پژوهش برای توصیف داده ها از شاخص های مرکزی و پراکندگی آمار توصیفی و به منظور پاسخگویی به سوال های پژوهش از آزمون های ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون استفاده شد. در ضمن تجزیه و تحلیل داده ها به وسیله نرم افزار آماری SPSS ۲۴ انجام شد.



۳. یافته ها

جدول ۱. شاخص های توصیفی متغیرها

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار کمینه	مقدار بیشینه
خودتنظیمی تحصیلی	۸۴٫۶	۹٫۱	۶۰	۱۰۸
متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار کمینه	مقدار بیشینه
حمایت اجتماعی ادراک شده	۱۲۷٫۲۷	۱۴٫۰۶	۸۵	۱۶۳

نتایج جدول ۲ نشان می دهد بین حمایت اجتماعی ادراک شده با خودتنظیمی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری در سطح ۰٫۰۱ وجود دارد.

براساس نتایج جدول ۳، در تبیین خودتنظیمی تحصیلی از روی متغیر حمایت اجتماعی ادراک شده میتوان گفت، حمایت اجتماعی ادراک شده به میزان ۱۶٫۶ درصد، واریانس را برای خودتنظیمی تحصیلی تبیین میکند. متغیر حمایت اجتماعی ادراک شده ($p > 0.01$) و $\beta = 0.304$) ارتباط مثبت و معناداری با خودتنظیمی تحصیلی دارد و پیشبینی کننده مثبت برای این متغیر هست و لذا فرضیه پژوهش تایید می گردد.

جدول ۲. میزان همبستگی بین حمایت اجتماعی ادراک شده با خودتنظیمی تحصیلی

متغیر	آزمون آماری	خودتنظیمی تحصیلی
حمایت اجتماعی ادراک شده	ضریب همبستگی	۰٫۴۳**

جدول ۳. خلاصه اطلاعات آماری رگرسیون گام به گام برای پیشبینی متغیر خودتنظیمی تحصیلی

B	SD	β	T	R	R2	R2 Change	Sig
۰٫۳۸۳	۰٫۰۸۸	۰٫۳۰۴	۳٫۳۵۴	۰٫۴۰۷	۰٫۱۶۶	۰٫۱۶۶	۰٫۰۰۰

متغیر ملاک: خودتنظیمی تحصیلی

۴. بحث و نتیجه گیری

نتایج نشان داد بین حمایت اجتماعی ادراک شده با خودتنظیمی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. متغیر حمایت اجتماعی ادراک شده پیشبینی کننده مثبت برای متغیر خودتنظیمی تحصیلی هست. همچنین نتایج پژوهش های بسیاری نشان می دهد، حمایت اجتماعی ادراک شده یک پیش بینی کننده مثبت برای خودتنظیمی تحصیلی است. نتایج با یافته های لیپست^۱ (۲۰۱۱)، پورتیلا^۲ و همکاران (۲۰۱۴) همسو است. هنگامی که دانش آموزان احساس می کنند از جانب معلم کمک و حمایت عاطفی می شوند، از راهبردهای خودتنظیمی بیشتری استفاده می کنند، در انجام وظیفه های مدرسه تلاش بیشتر به خرج می دهند و در صورت لزوم درخواست کمک میکنند، و در نتیجه به نتایج علمی بهتر دست میابند (پاتریک^۳ و همکاران، ۲۰۰۷). آرگوداس^۴ و همکاران (۲۰۱۶) نشان دادند، زمانی که معلم از دانش آموز حمایت کند و دانش آموز این حمایت را ادراک کند، انگیزه و مهارت های خودتنظیمی وی تقویت می شود. در واقع زمانی که معلم از حالات عاطفی دانش آموزان آگاه باشد، نگرش و بازخورد خود را مؤثرتر و به موقع تر می

1 . Lipsett
2 . Portilla
3 . Patrick
4 . Arguedas



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۵۷

کند. از سوی دیگر، مارتینز - پونز^۱ (۱۹۹۶) با الهام از نظریه شناختی - اجتماعی، مدل رفتاری را ارائه میکنند که در آن، چهار نوع رفتار والدین، یعنی سرمشق دهی، تشویق، تسهیل و پاداش را از عوامل مؤثر بر خودتنظیمی فرزندان می دانند. بر اساس این مدل، والدین با انجام اعمالی که بیانگر اهمیت آنها برای یادگیری، هدف گذاری، استفاده از راهبردها و تنظیم و اصلاح راهبردها در مواقع ضروری است، به شکل دهی خودتنظیمی در دانش آموزان کمک میکنند. همچنین، والدین با راهنمایی و هدایت به موقع خود و حمایت و تشویق دانش آموزان به برنامه ریزی، مسئولیت پذیری در فرایند یادگیری و هدایت یادگیری خود، زمینه خودتنظیمی دانش آموزان را فراهم میکنند. زمانی که دانش آموزان از حمایت اجتماعی برخوردارند، احساس میکنند کسی دوستشان دارد، به آنها اهمیت داده می شود، دیگران آنان را افرادی محترم میشمارند و خود را بخشی از شبکه اجتماعی خانواده، دوستان یا سازمان های اجتماعی میدانند که می تواند منبع کمک های مادی و معنوی و خدمات دو جانبه هنگام نیاز باشد. لذا مشارکت و مداخله والدین، دوستان و معلمان در امور تحصیلی مثل همفکری و همکاری با دانش آموزان در انجام تکالیف و برنامه ریزی درسی، تشویق دانش آموزان به انجام کارهای سخت و ماندن در مدرسه و ادامه تحصیل دادن، کمک به یادگیری آنها، فراهم ساختن کمک زمانی که به آن نیاز دارند و دادن فرصت به آنها برای بیان عقایدشان تاثیر مثبتی بر روی دانش آموزان میگذارد (ونتزل^۲، ۲۰۱۶). بنابراین با توجه به آنچه گفته شد از آنجایی که حمایت اجتماعی ادراک شده بر خودتنظیمی تحصیلی دانش آموزان تاثیر دارد، لذا هرگونه اقدام در افزایش مهارت خودتنظیمی تحصیلی، مستلزم به دست آوردن اطلاعات روشن از حمایت خانوادگی و دوستان و معلمان دانش آموز می باشد.

۵. محدودیت های پژوهش

- (۱) این مطالعه بر روی دانش آموزان دختر انجام گردید، توصیه می شود بر روی دانش آموزان پسر نیز انجام شود.
- (۲) تعداد زیاد پرسش های پرسش نامه ها به طولانی شدن زمان اجرای آن انجامید که بر مقدار دقت پاسخ های شرکت کنندگان بی تاثیر نبوده است.

۶. پیشنهادهای پژوهش

- (۱) پژوهشگران می توانند این موضوع را در سایر استان های کشور و یا در صورت امکان در کل ایران بررسی نمایند تا اعتبار نتایج به دست آمده بیشتر شود و یا به نتایج دقیق تری دست یافت.
- (۲) پیشنهاد میگردد برنامه های آموزشی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی برای دانش آموزان تدارک ببینند که میتواند راهبردهای مناسب و کارآمد را به فرد آموزش دهد.

۷. منابع

- تمنائی فر، محمدرضا؛ لیث، حکیمه و منصوری نیک، اعظم. (۱۳۹۲). رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده با خودکارآمدی در دانش آموزان. *مجله روانشناسی اجتماعی*، ۸(۲۸)، ۳۹-۳۱.
- کریمی، ا. عباسی، م.، و مرشدی، ز. (۱۳۹۸). بررسی رابطه خودتنظیمی، فرسودگی تحصیلی و اشتیاق یادگیری با سازگاری شغلی دانشجویان پرستاری. *راهبرد های آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲(۵)، ۱۲۲-۱۳۲.
- Akosah-Twumasi, P., Emeto, T. I., Lindsay, D., Tsey, K., & Malau-Aduli, B. S. (2018). A systematic review of factors that influence youth's career choices: the role of culture. *Frontiers in Education*, 3(58), 1- 15.
- Arguedas, M., Daradoumis, A., & Xhafa Xhafa, F. (2016). Analyzing how emotion awareness influences students' motivation, engagement, self-regulation and learning outcome. *Educational technology and society*, 19(2), 87-103.



- Azevedo, Â. S., Dias, P. C., Salgado, A., Guimarães, T., & Lima, I. (2012). Teacher-student relationship and self-regulated learning in Portuguese compulsory education. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22, 197-206.
- Bjork, R. A., Dunlosky, J., & Kornell, N. (2013). Self-regulated learning: Beliefs, techniques, and illusions. *Annual review of psychology*, 64, 417-444.
- Hughes, D., & Smith, G. (2020). *Youth transitions: creating pathways to success*. Education Development Trust: Berkshire.
- Lipsett, A. B. (2011). Supporting emotional regulation in elementary school: Brain-based strategies and classroom interventions to promote self-regulation. *Learning Landscapes*, 5(1), 157-175.
- Martinez-Pons, M. (1996). Test of a model of parental inducement of academic self-regulation. *The Journal of Experimental Education*, 64(3), 213-227.
- Nicol, D. J., Macfarlane-Dick, D. (2006). "Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice". *Studies in higher education*, 3(1), 99-218.
- Patrick, H., Kaplan, A., & Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103 (2), 367.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of educational psychology*, 99(1), 83.
- Phan, H.P. (2010). Critical thinking as a self-regulatory process component in teaching and learning. *Psicothema*, 22(2), 284- 920.
- Portilla, X. A., Ballard, P. J., Adler, N. E., Boyce, W. T., & Obradović, J. (2014). An integrative view of school functioning: Transactions between self-regulation, school engagement, and teacher-child relationship quality. *Child development*, 85(5), 1915-1931.
- Schutt, M. A. (2009). *Examination of academic self-regulation variances in nursing students*. A dissertation submitted to the graduate faculty of Auburn university in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of education.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 57-68.
- Wentzel, K.R, Miele, D. (2016). *Handbook of Motivation at School* (2nd edition), New Yourk, NY: Routledge.
- Wills, T. A. & Ainette, M. G. (2012). 20 Social Networks and Social Support. *Handbook of health psychology*, 465.





بررسی رابطه خود تنظیمی و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان متوسطه دوم استان یزد

فاطمه بهجتی اردکانی، شیوا فلاح تفتی، حمیده ناظمی سجزئی

استادیار، عضو هیئت علمی دانشگاه اردکان، اردکان، ایران

کارشناسی روانشناسی دانشگاه اردکان، اردکان، ایران.

کارشناسی روانشناسی دانشگاه اردکان، اردکان، ایران.

behjatifatemeh@yahoo.com

shivafallah@gmail.com

hamidehnazemi2003@gmail.com

چکیده

این پژوهش به بررسی رابطه خود تنظیمی و انگیزش پیشرفت در دانش آموزان دختر و پسر متوسطه دوم استان یزد پرداخته است. روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است و از لحاظ هدف در زمره پژوهش های کاربردی قرار می گیرد. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش آموزان متوسطه اول و دوم استان یزد در سال (۱۴۰۳) می باشد. که نمونه ای به ۱۵۰ نفر دانش آموزان به روش نمونه گیری در دسترس جهت انجام پژوهش انتخاب شدند. جمع آوری داده ها از طریق پرسشنامه خودتنظیمی بوفارد و انگیزش پیشرفت هرمنس انجام شده است. نتایج تجزیه و تحلیل داده ها نشان داد بین خودتنظیمی و انگیزش پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری در سطح ۰/۵ وجود دارد. وجود چنین رابطه ای در بین این دو متغیر نشان دهنده اهمیت این موضوع در حیطه آموزش و پرورش است.

واژگان کلیدی: انگیزش پیشرفت ، انگیزه، انگیزش، خودتنظیمی.



Title of the article: Studying the relationship between self-regulation and academic achievement motivation among high school students in Yazd province

Fatemeh Behjati Ardakani, ²Shiva Fallah Tafti, ³Hamideh Nazemi Sajzai¹

¹Assistant Professor, Faculty Member, University of Ardakan, Ardakan, Iran

²Bachelor of Science in Psychology, University of Ardakan, Ardakan, Iran.

³Bachelor of Science in Psychology, University of Ardakan, Ardakan, Iran^۲

behjatifatemeh@yahoo.com
shivafallah@gmail.com
hamidehnazemi2003@gmail.com

Abstract

This study investigated the relationship between self-regulation and achievement motivation in male and female high school students in Yazd province. The present research method is descriptive, correlational, and is classified as applied research in terms of purpose. The statistical population of this study includes first and second high school students in Yazd province in the year (1403). A sample of 150 students was selected using the available sampling method to conduct the research. Data collection was carried out through the Bouffard Self-Regulation Questionnaire and Hermans Achievement Motivation. The results of data analysis showed that there is a positive and significant relationship between self-regulation and academic achievement motivation at the 0.5 level. The existence of such a relationship between these two variables indicates the importance of this issue in the field of education and upbringing.

Keywords: Motivation for progress, motivation, motivation, self-regulation.





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



مقدمه

دانش آموزان در تعیین سرنوشت کشور نقش به سزایی دارند. همین دانش آموزان در آینده ای نزدیک می خواهند کشور را اداره کنند، بنابراین آموزش و تحصیل آنان از اهمیت بسزایی برخوردار بوده است. پیشرفت تحصیلی و عوامل موثر بر آن سال هاست که مورد توجه متخصصان آموزش و پرورش است و سالانه سهم زیادی از تحقیقات را به خود اختصاص می دهد. درباره تأثیر انگیزش بر یادگیری پژوهش های زیادی انجام گرفته است؛ پژوهش های انجام گرفته تاکید دارند که یک سوم پیشرفت تحصیلی به مسائل عاطفی _ هیجانی و انگیزشی مربوط است (دلیلی، ۱۳۸۵). پیشرفت کودکان در مدرسه و بزرگسالی نه تنها به توانایی های آنان، بلکه به انگیزش، نگرش ها و واکنش های عاطفی آنان به مدرسه و سایر عواملی که در موفقیت دخالت دارند بستگی دارد.

اصطلاح انگیزش را می توان به عنوان عامل نیرو دهنده، هدایت کننده و نگهدارنده رفتار تعریف کرد (سیفرت^۱، ۱۹۹۲ به نقل از سیف ۱۳۸۶) گفته است. انگیزش یک تمایل یا گرایش به عمل کردن به طریق خاصی است. او هم چنین انگیزه را به صورت نیاز یا خواست ویژه ای که انگیزش را موجب می شود تعریف کرده است (لفرانسوا^۲، ۱۹۹۷؛ طاهری ۱۳۸۹) انگیزه را علت و دلیل رفتار می داند. انگیزه و انگیزش غالباً به صورت مترادف به کار می روند. با این حال می توان انگیزه را دقیق تر از انگیزش دانست، به این صورت که انگیزش را عامل کلی رفتار اما انگیزه را علت اختصاص یک رفتار خاص به حساب آورد (روسل^۳، ۱۹۷۱؛ سیف، ۱۳۸۶).

اکثر متخصصان، انگیزش را به عنوان وضعیت یا عامل برانگیزاننده (نیرو دهنده)، هدایت کننده و نگهدارنده رفتار تعریف کرده اند (بال^۴، ۷۳؛ پنتریچ و شانک ۱۹۹۶؛ وولفولک^۵، ۲۰۰۴؛ ایگن و کارچک^۶، ۲۰۰۱؛ سیف، ۱۳۸۶).

مورفی^۷ (۱۹۷۴) مفهوم انگیزش را گرایش موجود زنده به ارائه فعالیت منظم می داند که از پایین ترین سطح خواب تا بالاترین سطح بیداری و فعالیت موجود زنده تغییر می یابد، به طوری که نتیجه رفتار و نوع تحریک به طور متناوب بر ارگانیزم اثر می گذارد. یانگ^۸ (۱۹۶۱) انگیزش را فرایند فعال کردن رفتار، حفظ فعالیت و هدایت الگوی رفتار تلقی می کند.

آلپورت^۹ (۱۹۷۰) انگیزه را وضعیت درونی ارگانیزم تلقی می کند که رفتار و تفکر فرد ناشی از آن است. با توجه به تعاریف مذکور می توان مفهوم انگیزه و انگیزش را چنین تعریف کرد: انگیزه گرایش ویژه با گرایش رفتار نسبتاً ثابت زمانی است که به موقعیت بستگی ندارد مانند انگیزش پیشرفت و انگیزه پیوندجویی، انگیزش، مجموع متغیرهای پیچیده ارگانیزمی و محیطی است که کنش آنها به فعالیت عمومی و جهت دار احساس و رفتار منجر می شود. (به نقل از خداپناهی، ۱۳۸۱).

پژوهش ها نشان داده اند که رابطه مثبتی بین پیشرفت و شاخص های انگیزشی از قبیل انتخاب، تلاش و پشتکار وجود دارد (پنتریچ و شانک، ۲۰۰۲).

انگیزش پیشرفت به معنای گرایش همه جانبه به ارزیابی عملکرد خود، با توجه به عالی ترین معیار های، تلاش برای موفقیت در عملکرد و بهره مندی از لذت که با موفقیت در عملکرد همراه است (موسوی، ۱۳۷۶). مک کللند، انگیزش پیشرفت را یکی از صفات شخصی و نسبتاً ثابت آدمی تعریف کرده است که ریشه های آن را می توان در دوران کودکی جستجو کرد. انگیزه پیشرفت به تمایل و میل دانش آموز برای یادگیری و پیشرفت تحصیلی اشاره دارد. دانش آموزان با انگیزه پیشرفت بالا، اهداف چالش برانگیزی برای

- 1 Seifert
- 2 Iefrancais
- 3 Russell
- 4 Ball
- 5 Wool Folk
- 6 Eggen & Karchak
- 7 Morfi
- 8 Yang
- 9 Alport



خود تعیین می کنند، تلاش زیادی برای رسیدن به این اهداف انجام می دهند و از موانع و چالش ها دلسرد نمی شوند. بنابر این بررسی انگیزش پیشرفت در دانش آموزان از اهمیت برخوردار می شود. با استفاده از پرسشنامه های معتبر می توان این شاخص را در دانش آموزان اندازه گیری کرد.

خود تنظیمی سازه ای است که از دهه ۱۹۶۰ از سوی بندورا مطرح شده است و بندورا آن را یک فرآیند مداوم که طی آن، به طور مرتب بر رفتار خودمان و تأثیرات و پیامدهایش نظارت می کنیم تعریف کرده است. یک عامل تهسل گر در زندگی می باشد و می تواند به دانش آموزان در برنامه ریزی، پشت کار داشتن و کنترل و هدایت افکار و ... در دانش آموزان کمک کند. این شاخص را نیز می توان با پرسشنامه های معتبر مورد ارزیابی قرار داد.

خود تنظیمی با جنبه های رفتاری، شناختی، هیجانی و فرا شناخت در ارتباط است. و یافته ها تجربی نشان می دهند که دانش آموزان می توانند جنبه های شناختی و انگیزشی و رفتاری خود را تنظیم کنند. بنابر این خود تنظیمی می تواند بر انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان اثر گذار باشد.

مرور پیشینه پژوهش نشان داد که در راستای موضوع پژوهش حاضر، تحقیق هایی صورت گرفته است نتایج تحقیق شاطرلو نشان داده است که میان خود تنظیمی و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین تعداد ملاحظه پذیری از پژوهش ها نشان داده اند که آموزش یادگیری خود تنظیمی می تواند پیشرفت تحصیلی را تقویت و انگیزه یادگیری را تهسل کند. طاهری خراسانی نیز به این نتیجه رسیده است که بین یادگیری خود نظم یافته و انگیزه پیش رفت تحصیلی در دروس ادبیات و ریاضی رابطه معناداری وجود دارد.

محمد یاری دریافته است بین یادگیری خود نظم یافته و انگیزش پیشرفت تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد. نتایج تحقیق خان محمدی به نقل از عمادی نشان داده است که میان راهبرد های یادگیری خود نظم داده شده و باور های انگیزشی دختران و پسران رابطه معناداری وجود دارد. از سوی دیگر تحلیل رگرسیون نشان داده است که راهبرد های خود تنظیمی، بیشترین واریانس را در عملکرد دروس مهارتی داشته است.

با توجه به گفته های بالا می توان به اهمیت خود تنظیمی و عوامل انگیزشی در پیشرفت تحصیلی پی برد؛ لذا پژوهش حاضر به دنبال بررسی آن است که آیا بین خود تنظیمی با انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان مقطع متوسطه دوم استان یزد رابطه ای وجود دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر به بررسی رابطه بین بررسی رابطه خود تنظیمی و انگیزش پیشرفت در دانش آموزان دختر و پسر متوسطه دوم استان یزد می باشد. پژوهش از نوع توصیفی - همبستگی می باشد. در این تحقیق، جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان دختر و پسر متوسطه دوم استان یزد تشکیل می دهند. همچنین حجم نمونه این پژوهش با استفاده از نمونه گیری دردسترس انتخاب شدند که شامل ۱۵۰ نفر از دختران و پسران می باشد.

جمع آوری داده ها از طریق پرسشنامه خودتنظیمی بوفارد (۱۹۹۵) و انگیزش پیشرفت هرمنس انجام شده است.

پرسشنامه خود تنظیمی بوفارد: پرسشنامه خودتنظیمی بوفارد حاوی ۱۴ سوال است که توسط بوفارد و همکاران در سال ۱۹۹۵ طراحی و توسط کدیور در سال ۱۳۸۰ در ایران هنجاریابی شده است. این پرسشنامه میزان خودتنظیمی را در افراد مورد بررسی و ارزیابی قرار میدهد.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



به گفته فترمن، خودتنظیمی و خودکنترلی از فرآیندهای مهم روان شناختی هستند که به خودکارآمدی و توانمند سازی یادگیرنده می انجامد. خودتنظیمی به فرآیندی اشاره دارد که در آن فراگیر به طور نظام مند، افکار، احساسات و رفتارهای خود را در دستیابی به اهداف موردنظر هدایت می کند. (پینتریک، ۲۰۰۰؛ شانک و زیمرمن، ۲۰۰۸). در یادگیری خودتنظیم دانش آموز مهارت هایی برای طراحی، کنترل و هدایت یادگیری خود دارد و ضمن دارا بودن تمایل برای یادگیری قادر است کل فرآیند یادگیری را ارزیابی کند (زیمرمن و پونز، ۱۹۸۶). ضریب پایایی کلی پرسشنامه براساس آلفای کرونباخ توسط کدیور ۷۱٪ به دست آمده است. پایایی خرده مقیاس راهبردهای شناختی ۷۰٪، و خرده مقیاس فراشناختی ۶۸٪ گزارش شده است. برای روایی سازه پرسشنامه خودتنظیمی بوفارد نتایج تحلیل عاملی نشان داد که ضریب همبستگی بین سوال ها مناسب بوده و ابزار سنجش از دو عامل تشکیل شده است. بار ارزشی مربوط به عامل ها در حد قابل قبول بوده است.

پرسشنامه انگیزش پیشرفت تحصیلی هرمنس: پرسشنامه انگیزه پیشرفت (A.M.T) هرمنس، یکی از رایج ترین پرسشنامه های مداد و کاغذی برای سنجش نیاز به پیشرفت است. هرمنس (۱۹۷۷) بر مبنای دانش نظری و تجربی موجود درباره نیاز به پیشرفت و با بررسی پیشینه پژوهش های مربوط به موضوع نیاز به پیشرفت، این پرسشنامه را ساخته است.

پرسشنامه اولیه دارای ۲۹ سوال بود که بر مبنای ده ویژگی که متمایز کننده افراد دارای انگیزه پیشرفت بالا از افراد با انگیزش پیشرفت پایین به شرح زیر تهیه گردید. هرمنس برای تهیه مواد پرسشنامه، نه ویژگی افراد دارای انگیزه پیشرفت بالا از افراد انگیزه پیشرفت پایین حاصل از پژوهشهای قبلی را به عنوان مبنا برای انتخاب سوالها برگزید.

هرمنس (۱۹۷۰) برای محاسبه روایی از روایی محتوا که اساس آن را پژوهش قبلی درباره انگیزه پیشرفت تشکیل می داد، استفاده کرد و همچنین او ضریب همبستگی هر سوال را با رفتارهای پیشرفت گرا محاسبه کرده است. ضرایب به ترتیب سوالات پرسشنامه در دامنه ای از ۰/۳۰ تا ۰/۵۷ می باشد. علاوه بر این در یک مطالعه هرمنس بوجود ضریب همبستگی بین این پرسشنامه و آزمون اندریافت موضوع (TAT) اشاره دارد.

هرمنس در سال ۱۹۷۰ برای محاسبه پایایی آزمون انگیزش پیشرفت تحصیلی از روش آزمون آلفای کرونباخ استفاده کرد. ضریب پایایی محاسبه شده برای پرسشنامه به میزان ۰/۸۴ بدست آمد. با استفاده از روش بازآزمایی در مطالعه اصلی پرسشنامه بعد از گذشت سه هفته مجدداً به کار آموزان داده شد. ضریب پایایی بدست آمده ۰/۸۴ بدست آمد.

روایی و پایایی پرسشنامه در ایران: طی این پژوهش ها و اقداماتی که در جهت استاندارد کردن و تهیه آزمون انگیزه پیشرفت شد، ضریب اعتبار آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ، ۰/۷۵ می باشد.

یافته های پژوهش

پژوهش حاضر به بررسی رابطه بین بررسی رابطه خود تنظیمی و انگیزش پیشرفت در دانش آموزان دختر و پسر متوسطه دوم استان یزد می باشد. پژوهش از نوع توصیفی - همبستگی می باشد. در این تحقیق، جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان دختر و پسر متوسطه دوم استان یزد در سال ۱۴۰۳ تشکیل می دهند. همچنین حجم نمونه این پژوهش با استفاده از نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند که شامل ۱۵۰ نفر از دختران و پسران می باشد.



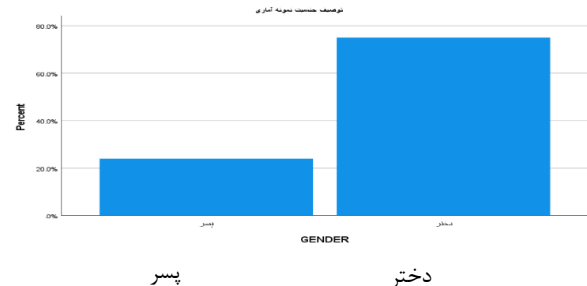
تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



متغیر های جمعیت شناختی

الف) جنسیت:

جدول (۱)	Frequency	Percent
Valid	پسر	37
	دختر	113
	Total	150
		100.0

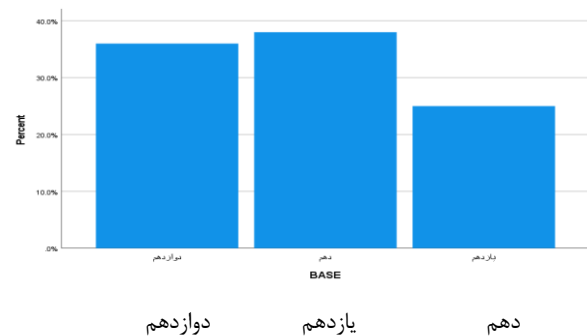


توصیف جنسیت نمونه آماری جدول (۱)

همانگونه که در جدول (۱) مشاهده می شود ۲۴/۷ درصد (۳۷ نفر) شرکت کنندگان پسر و ۷۵/۳ درصد (۱۱۳ نفر) دختر بودند.

ب) پایه تحصیلی:

جدول (۲)	تعداد	درصد
دوازدهم	54	36.0
دهم	58	38.7
یازدهم	38	25.3
Total	150	100.0



همانگونه که در جدول و نمودار (۲) مشاهده می شود ۳۶ درصد (۵۴ نفر) شرکت کنندگان در پایه دوازدهم، ۲۵/۳ درصد (۳۸ نفر) در پایه یازدهم، ۳۸/۷ درصد (۵۸ نفر) در پایه دهم در رشته های متفاوت مشغول به تحصیل بودند.

ج) متغیر های پژوهشی:

جدول (۳)	تعداد نمونه	میانگین	انحراف استاندارد
خودتنظیمی	150	51.1733	8.96656
انگیزش پیشرفت	150	81.7667	7.99028

همانطور که در جدول (۳) مشاهده می شود میانگین و انحراف استاندارد شرکت کننده در متغیر خود تنظیمی (51.17 ± 8.96) و انگیزش پیشرفت (81.77 ± 7.99) بوده است.

• بررسی فرض نرمال بودن

الف) بررسی چولگی و کشیدگی داده ها

جدول (۴)	چولگی		کشیدگی	
	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
خودتنظیمی	-.466	.198	.892	.394
انگیزش پیشرفت	-.007	.198	-.373	.394



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



همانطور که در جدول (۴) مشاهده می شود چولگی در متغیر خودتنظیمی $0/4-$ بوده است یعنی داده های ما به سمت راست (زیاد) تمایل دارند و در متغیر انگیزش پیشرفت چولگی تقریباً برابر با صفر است. کشیدگی در متغیر خودتنظیمی $0/8+$ و در انگیزش پیشرفت $0/3-$ است. خطای استاندارد چولگی $0/19$ و کشیدگی $0/39$ است. بنابر این توزیع نرمال است.

ب) آزمون کولموگروف-اسمیرنوف

با توجه به این آزمون سطح معنا داری در هر یک از متغیرهای پژوهشی از $0/05$ بیشتر بوده می توان چینی نتیجه گرفت که این متغیرها از توزیع نرمال پیروی می کند و می توان از آزمون های (ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون خطی) استفاده نمود.

• فرضیه های پژوهشی

فرضیه اصلی پژوهش: بین خود تنظیمی و انگیزش پیشرفت دانش آموزان متوسطه دوم استان یزد رابطه وجود دارد.
 جدول (۵)

همبستگی		
انگیزش پیشرفت	خودتنظیمی	
.436**	1	Pearson Correlation
.000		Sig. (2-tailed)
150	150	N
1	.436**	Pearson Correlation
	.000	Sig. (2-tailed)
150	150	N

باتوجه به جدول (۵) ضریب همبستگی $0/4$ بین دو متغیر و اینکه Sig صفر بوده و کمتر از $0/05$ است بنابر این رابطه معنادار و مثبت است. این رابطه از نظر شدت متوسط بوده است.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر به بررسی رابطه بین بررسی رابطه خود تنظیمی و انگیزش پیشرفت در دانش آموزان دختر و پسر متوسطه دوم استان یزد می باشد. پژوهش از نوع توصیفی - همبستگی بود. در این تحقیق، جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان دختر و پسر متوسطه دوم استان یزد در سال ۱۴۰۳ تشکیل می دهند. که نمونه ای متشکل از ۱۵۰ نفر دختران و پسران در این پژوهش شرکت کردند. نتایج تجزیه و تحلیل داده ها نشان داد بین خودتنظیمی و انگیزش پیشرفت رابطه معناداری وجود دارد. یافته های همسو با این پژوهش به شرح زیر می باشد.

پریسا یاسمی نژاد (۱۳۹۰) در پژوهشی تحت عنوان «رابطه خود تنظیمی با انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر دوره متوسطه شهر تهران» به این نتیجه رسید که بین خود تنظیمی و انگیزش پیشرفت رابطه مثبتی وجود دارد. عطایی فرد و شقاقی (۱۳۸۹) در پژوهشی تحت عنوان «رابطه جهت گیری هدف، خودتنظیمی یادگیری با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان سال سوم رشته های ریاضی فیزیک و علوم انسانی» به این نتیجه رسیدند که در کل گروه بین جهت گیری هدف و خودتنظیمی یادگیری با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. کارشکی (۱۳۸۷)؛ نقش اهداف پیشرفت در مولفه های یادگیری خودتنظیمی را بررسی کرد و نشان داد فراهم کردن محیط ها و ساختارهای انگیزشی چندگانه و تبحری نقش مهمی در رشد



مهارت‌ها و مولفه‌های خودتنظیمی دارد. نتایج یافته‌های امینی (۱۳۸۷) نشان داد که بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد و همه مولفه‌های یادگیری خودتنظیمی توانایی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی را دارند.

سبحانی نژاد و عابدینی (۱۳۸۵) رابطه بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی آنان مورد بررسی قرار دادند و به این نتیجه رسیدند که بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و انگیزشی پیشرفت تحصیلی با عملکرد تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد. البرزی و سیف (۱۳۸۱) در پژوهشی تحت عنوان رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی در گروهی از دانشجویان علوم انسانی در درس آمار پرداختند. نتایج بدست آمده حاکی از رابطه معنی‌دار بین متغیرها می‌باشد.

رفیعیان (۱۳۷۹) پژوهشی تحت عنوان «بررسی رابطه راهبردهای یادگیری خودگردان، مولفه‌های انگیزشی (خودکارآمدی، ارزش‌های درون زاد، اضطراب امتحان) و هوش با هم دیگر و با عملکرد تحصیل دانش‌آموزان پسر سال دوم دبیرستان» انجام داد. نتایج تحقیق نشان دهنده این بود که راهبردهای یادگیری خودگردان با مولفه‌های انگیزشی رابطه مثبت داشته است.

ایران نژاد و ویسنلر (۲۰۰۸) در پژوهشی، ارتباط بین خودتنظیمی، باورهای انگیزشی و خلاقیت را در دانشجویان بررسی کردند. یافته‌های پژوهش نشان داد که اگر چه متغیرهای جمعیت‌شناسی از جمله سن، جنسیت، سطح تحصیلات پدر و مادر،... پیشگویی‌های خوبی برای خودتنظیمی و خلاقیت نیستند، اما همبستگی مثبتی بین انگیزش فرد، خودتنظیمی و خلاقیت وجود دارد.

اکسان (۲۰۰۹) در پژوهش خود دریافت که ضعف در مهارت‌های خودتنظیمی باعث انگیزش پایین و کاهش یادگیری می‌شود. این مهارت‌ها به دانش‌آموزان برای انتخاب راهبردهای یادگیری مناسب برای اهداف‌شان و استفاده از روند کار کمک می‌کند.

پرلز، ویکنچ و سچمیتز (۲۰۰۹)، در پژوهشی تاثیر بهبود پیشرفت ریاضی به وسیله راهبردهای خودتنظیمی پرداختند. نتایج نشان داد دانش‌آموزانی که آموزش خودتنظیمی را در کلاس ریاضی دریافت کرده بودند ارزیابی بالاتر رادر پرسشنامه خودتنظیمی در پس آزمون نشان دادند.

در پژوهش دیگری که توسط مارکو و فیلیپو (۲۰۰۵) تحت عنوان عقاید انگیزش، یادگیری خودتنظیم و حل مسائل ریاضی انجام شد نتایج نشان داد که یادگیری خودتنظیمی تاثیر مثبتی بر روی حل مسائل ریاضی دارد و هم چنین یادگیری خودتنظیمی بر روی عقاید انگیزش دانش‌آموزان تاثیر می‌گذارد. استرام و ویترس^۱ (۲۰۰۵) در تحقیق بر روی دانشجویان با یک تاریخچه شکست، روابط بین انگیزش و خودتنظیمی را مورد بررسی قرار دادند. آن‌ها مشاهده کردند با بالا بودن انگیزش و آموزش راهبردهای خودتنظیمی می‌توان شادکامی را افزایش داد و بین انگیزش و خودتنظیمی رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد.

بوکارتز و کورنو (۲۰۰۵) در پژوهشی تحت عنوان خودتنظیمی در کلاس که بر روی ۱۳۰ نفر دانشجو انجام دادند. مشاهده کردند که وقتی در کلاس درس، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی آموزش داده می‌شود. باورهای دانشجویان درباره میزان کنترل که بر فرایند و پیامد یادگیری خود دارند افزایش می‌یابد که نقش تعیین‌کننده‌ای در یادگیری و سطح پردازش اطلاعات آن‌ها دارد.

بونگ^۲ (۲۰۰۴) در مطالعه‌ای تحت عنوان ابعاد خودتنظیمی، انگیزش و یادگیری آموزشی در یافت که باورهای انگیزشی و خودتنظیمی باعث پیشرفت اساسی عملکرد علمی دانش‌آموزانی می‌شود. در پژوهشی که توسط میلروبرچمن (۲۰۰۴) انجام گرفت نشان داد که دانش‌آموزانی که خودتنظیم هستند. انگیزش بیشتری برای دستیابی به اهداف در آینده دارند.



هارلن و کریک (۲۰۰۳) تاثیر انگیزش دانش‌آموزان برای یادگیری را مورد توجه قرار دادند و عنوان کردند که انگیزش یک مفهوم پیچیده فرض می‌شود که ارتباط تنگاتنگی با یادگیری دارد. هم چنین انگیزه با مفاهیمی هم چون عزت نفس، خودکارآمدی، تلاش و کوشش، خودتنظیمی و جهت یابی هدف ارتباط دارد.

بنا بر یافته‌های پینتریک (۲۰۰۰) دانش‌آموزان با مهارت‌های خودتنظیمی، از نظر تحلیلی برانگیخته بوده و یادگیری بهتری را نشان می‌دهند. زیمرمن (۲۰۰۰) در مطالعه‌ای تاثیر خودتنظیمی را بر روی گروهی از دانش‌آموزان دبیرستانی بررسی کرد او مشاهده کرد که یکی از مهمترین عوامل موثر در موفقیت دانش‌آموزان دبیرستانی، دارا بودن مهارت خودتنظیمی است. دانش‌آموزانی که از این راهبردها بیشتر استفاده می‌کردند و به تمام مراحل یادگیری خویش نظارت و کنترل داشتند، می‌دانستند که چگونه برای مطالعه یک درس در خود ایجاد انگیزه نمایند.

پونام دو^۱ (۱۹۹۷) در تحقیقی گزارش داد که از جمله روش‌های برای افزایش انگیزش درونی دانش‌آموزان عبارت است از درگیری دانش‌آموز در فرایند یادگیری، احساس مسئولیت به طور شایسته، دادن پاداش و جایزه، بهبود یادگیری و ارائه فعالیت‌های چالش انگیز و برانگیزاننده. در پژوهشی پوردای و هاتی (۱۹۹۶) مشخص گردید که دانش‌آموزان دبیرستانی که دارای عملکرد تحصیلی بالاتری هستند نمرات بهتری در استفاده از راهبردهای خودتنظیمی در مقایسه با دانش‌آموزان دارای عملکرد پایین کسب می‌کنند. چانگ (۱۹۹۱) پژوهشی تحت عنوان ارتباط عملکرد تحصیلی دانشجویان و سبک‌شناسی، فراشناختی، انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی انجام داده است. نتایج بدست آمده نشان داد بین مولفه‌های انگیزشی (خودکارآمدی و ارزش‌های درونی) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی همبستگی معناداری وجود دارد.

بنا بر نتایج تحقیق طولی نینگ و داوینینگ، خودتنظیمی دانش‌آموزان، انگیزش بعدی آن‌ها را پیش‌بینی می‌کند. یافته‌های پژوهش‌های نینگ و داوینینگ، (۲۰۱۰)؛ برگر و کاربینک، (۲۰۱۰)؛ پری و همکاران، (۲۰۰۸)؛ لیوومک تیگ^۲ (۲۰۰۸)؛ اسلوکام و اندوال^۳ (۲۰۰۷)؛ بروئر و یوگستر، (۲۰۰۶)؛ کلری و زیمرمن، (۲۰۰۴)، پینتریک و شانک، (۲۰۰۲) نشان می‌دهد که دانش‌آموزان موفق و خودتنظیم، دارای ویژگی‌هایی مانند انگیزش درونی و باورهای خودبستگی‌اند و توانایی‌های خود را باور دارند.

منابع

- اسپالینگ، جریل، ال، (۱۹۹۲). انگیزش در کلاس درس، ترجمه محمدرضا نائیبان و اسماعیل بیابان‌گرد، (۱۳۸۱)، تهران: انتشارات مدرسه برهان.
- اسپالینگ، ال، (۱۳۷۷). انگیزش در کلاس درس، مترجمان، حسن یعقوبی و ایرج خوش‌خلق، انتشارات دانشگاه تربیت معلم تبریز. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۱۹۹۲).
- امینی، زرار. (۱۳۸۷). رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۴، شماره ۴. بندورا، آلبرت. (۱۹۷۷). نظریه‌های یادگیری اجتماعی، ترجمه: فرهاد ماهر (۱۳۷۲). شیراز: انتشارات راهگشا.
- پریسا یاسمی نژاد (۱۳۹۰) در پژوهشی تحت عنوان «رابطه خود تنظیمی با انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر تهران» پایان نامه بررسی رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سوم متوسطه ناحیه ۲ شهر بندرعباس در سال تحصیلی ۹۱-۹۲، دانشگاه آزاد اسلامی
- پایان نامه، مقایسه انگیزه پیشرفت، خلاقیت و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی شهر ایلام
- پورکریمی، جواد (۱۳۸۸). مقایسه رضایت شغلی و انگیزش پیشرفت در دانش‌آموختگان کشاورزی خود اشتغال و غیر خوداشتغال. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی. شماره ۵۱، صص: ۱۷۵-۱۵۵.

1 Poonam Dev
 2 Liew Metigue
 3 Slocum & Wandewallge



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

جبلی، امجد (۱۳۸۴). رابطه سبک مقابله با خودتنظیمی در یادگیری و مقایسه آن در دانش آموزان دختر و پسر سال سوم راهنمایی. پایان نامه کارشناسی ارشد، واحد تهران مرکز.

زمانی، بی بی عشرت. سعیدی، ذوالفقار. عابدی، احمد (۱۳۹۰). اثربخشی و پایداری تاثیر استفاده از چند رسانه ای ها بر خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی درس ریاضی سال اول دبیرستان

دلیلی، رویا (۱۳۸۵)؛ بررسی رابطه میزان یادگیری خود نظم بخش (خود تنظیم) با راهبرد های یادگیری (شناختی- فراشناختی) در دانشجویان کارشناسی ارشد، پایان نامه کارشناسی ارشد؛ دانشگاه علامه طباطبائی.

سبحانی نژاد، مهدی، عابدی، احمد (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان با عملکرد تحصیلی آنان در درس ریاضی. فصلنامه علمی- پژوهشی روان شناسی دانشگاه تبریز. سال ۱، شماره ۱، صص: ۷۹-۹۷.

شهنی ییلاق، منیجه، بنایی مبارکی، زهرا، شکرکن، حسین (۱۳۸۴). بررسی روابط بین موضوعی و درون موضوعی انگیزش تحصیلی (خودکارآمدی، ارزش تکلیف، هدف های عملکردگرا، عملکردگیز و تبحری) در دانش آموزان دختر سال اول دبیرستان شهر اهواز. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز. دوره ۳، سال ۱۲، شماره ۳، صص: ۴۷-۷۶.

ظهیری ناو، بیژن، رجبی، سوران (۱۳۸۸). بررسی ارتباط گروهی از متغیرها با کاهش انگیزش تحصیلی دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی. دو ماهنامه علمی- پژوهشی دانشگاه شاهد. سال ۱۶، شماره ۳۶، صص: ۸۰-۶۹.

عابدی، احمد، عریضی، حمیدرضا، سبحانی نژاد، مهدی (۱۳۸۴). بررسی رابطه بین انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان با ویژگی های شخصیتی آنها. دوماهنامه علمی- پژوهشی دانشگاه شاهد. سال ۱۲، شماره ۱۲، صص: ۳۸-۲۹.

فرزی، حامد. عباسی، همایون، سوری، ابودر، نظری، فرهاد (۱۳۹۲)؛ تعیین رابطه سختروی و انگیزه پیشرفت با احساس از موفقیت ورزشی در دانشجویان ورزشکار دانشگاههای ایران و عراق

کدیور، پروین (۱۳۸۸). روانشناسی یادگیری، تهران، سمت

موسوی نژاد، عبدالمحمدی ۱۳۷۶، بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبرد های یادگیری خود نظم داده شده با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال سوم راهنمایی، پایان نامه کارشناسی ارشد؛ دانشگاه تهران

محمد امینی، زرار (۱۳۸۷)؛ رابطه راهبرد های خود تنظیمی و باور های انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، اندیشه نوین تربیتی، دانشگاه الزهرا

یوسفی، علیرضا، قاسمی، غلام رضا، فیروزنیا، سمانه (۱۳۸۸). ارتباط انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. سال ۹، شماره ۱، صص: ۸۴-۷۹.

Pintrich, P. R. (2000). The role of motivation in promoting and sustaining selfregulated learning. *International Journal of Educational Research*. 31(6), 459470.

Zimmerman, B. J. (2005). Self-regulated learning and academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational psychology*. 2(1), 323 307.

Zimmerman, B. J & Pons, M. (1986) . Development of a structural interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research*, 23(1), 628 614.

Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2008). Social origin of selfregulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208

Allport, G. (1970). *Personality: Structure and dynamics*.

Egan, P., & Kauchak, J. (2001). *Educational psychology*.

Fetterman, D. (n.d.). *Psychological analysis of self-regulation*.

Hermans, J. (1970, 1977). *Achievement motivation questionnaire*.

Khodapanahi, M. (2002). *Cognitive psychology*. Tehran: SAMT.

Kadiwar, P. (2001). *Educational psychology*. Tehran: SAMT.

McClelland, D. (n.d.). *Achievement motivation and learning*.



- Mohammadi, R. (as cited in Emadi) (n.d.). *The impact of self-regulation on academic success*.
- Mohammadyari, A. (n.d.). *Learning and influencing factors*.
- Morphy, J. (1974). *Learning and motivation*.
- Mousavi, A. (1997). *The role of self-regulation in academic achievement*.
- Pintrich, P. (2000). *Self-regulated learning strategies*.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (1996). *Motivation and learning*.
- Saif, A. (2007). *Educational psychology: Learning and teaching psychology*. Tehran: Doran.
- Shaterloo, M. (n.d.). *Studies on self-regulated learning*.
- Taheri, M. (2010). *Analysis of motivation and self-regulation in learning*.
- Volfolk, A. (2004). *Educational psychology*.
- Young, M. (1961). *Research on learning and motivation*.



هوش مصنوعی به مثابه سلاح دو لبه: فرصت‌ها و تهدیدهای فناوری در جنگ شناختی علیه کودکان

امیرمحمد شیخی دزکوه

دانشجوی کارشناسی مدیریت بازرگانی، گروه مدیریت، دانشگاه پیام‌نور، دهدشت، ایران.

Sheikhi.Amir.M@gmail.com

یوسف توان

پژوهشگر فلسفه علوم طبیعی و فناوری، دانشگاه جامع امام حسین(ع)، تهران، ایران.

y.tavan@ihu.ac.ir

چکیده

این مقاله به منظور بررسی تأثیر هوش مصنوعی بر جنگ شناختی و اثرات آن بر سلامت شناختی کودکان انجام شده است. در این راستا، نقش سیاست‌گذاری‌های ملی، چارچوب‌های اخلاقی و فناوری‌های نوین شناختی در مواجهه با این چالش‌ها مورد بررسی قرار گرفت. روش تحقیق مبتنی بر مطالعه مروری بوده و با تحلیل منابع علمی معتبر، رویکردهای مختلف در حکمرانی هوش مصنوعی و سیاست‌های شناختی بررسی شده است. یافته‌ها بیانگر آن است که هوش مصنوعی، افزون بر مزایای خود در زمینه توسعه شناختی کودکان، می‌تواند از طریق دستکاری اطلاعات و القای سوگیری‌های شناختی، تهدیداتی جدی ایجاد کند. همچنین، تلفیق سیاست‌های ملی با برنامه‌های سواد رسانه‌ای و ایجاد سیستم‌های پایش هوشمند، به‌عنوان راهکاری کارآمد برای کاهش این تهدیدها پیشنهاد شده است. نتایج این مطالعه بر اهمیت توسعه هوش مصنوعی مسئولانه، تقویت تاب‌آوری شناختی کودکان و ایجاد سیاست‌های نظارتی دقیق برای تضمین سلامت شناختی نسل آینده تأکید دارد.

واژگان کلیدی: تهدیدات سایبری، جنگ شناختی، سواد رسانه‌ای، کودکان و نوجوانان، هوش مصنوعی.



Artificial Intelligence as a Double-Edged Sword: Opportunities and Threats of Technology in the Cognitive War Against Children

AmirMohammad SheikhiDezkuh¹

Affiliation : Bachelor of Business Administration,
Department of Management, Payam Noor
University, Dehdasht, Iran.
Sheikhi.Amir.M@gmail.com

AmirMohammad SheikhiDezkuh³

Affiliation : Bachelor of Business Administration,
Department of Management, Payam Noor
University, Dehdasht, Iran.
Sheikhi.Amir.M@gmail.com

Yousef Tavan²

Affiliation : Researcher of Philosophy of Natural
Sciences and Technology,
Imam Hossein (AS) University, Tehran, Iran.
y.tavan@ihu.ac.ir

Yousef Tavan⁴

Affiliation : Researcher of Philosophy of Natural
Sciences and Technology,
Imam Hossein (AS) University, Tehran, Iran.
y.tavan@ihu.ac.ir

Abstract

This article was conducted to investigate the impact of artificial intelligence on cognitive warfare and its effects on children's cognitive health. In this regard, the role of national policies, ethical frameworks, and new cognitive technologies in facing these challenges was examined. The research method was based on a review study and, by analyzing reliable scientific sources, different approaches to AI governance and cognitive policies were examined. The findings indicate that AI, in addition to its benefits in the field of children's cognitive development, can create serious threats by manipulating information and inducing cognitive biases. Also, integrating national policies with media literacy programs and creating intelligent monitoring systems are suggested as an efficient solution to reduce these threats. The results of this study emphasize the importance of developing AI responsibly, strengthening children's cognitive resilience, and creating accurate monitoring policies to ensure the cognitive health of the next generation.

Keywords: Artificial intelligence, children and adolescents, cognitive warfare, cyber threats, media literacy



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



مقدمه

در دهه‌های اخیر، پیشرفت‌های چشمگیر در حوزه هوش مصنوعی (AI) تأثیرات گسترده‌ای بر جنبه‌های مختلف زندگی انسان‌ها داشته است. این فناوری با ارائه ابزارها و راهکارهای نوین، به‌ویژه در زمینه آموزش و پرورش، فرصت‌های بی‌سابقه‌ای را برای بهبود فرآیندهای یادگیری و توسعه مهارت‌های شناختی کودکان فراهم آورده است. با این حال، نگرانی‌هایی نیز در مورد تأثیرات منفی احتمالی هوش مصنوعی بر رشد شناختی و روانی کودکان مطرح شده است.

مطالعات نخستین در زمینه تأثیر فناوری بر رشد شناختی کودکان به دهه ۱۹۶۰ بازمی‌گردد، زمانی که پژوهشگران به بررسی اثرات تلویزیون بر توانایی‌های شناختی پرداختند (Williams, 1966). با ظهور رایانه‌ها در دهه ۱۹۸۰، تحقیقات به سمت بررسی تأثیرات بازی‌های رایانه‌ای و نرم‌افزارهای آموزشی بر مهارت‌های شناختی کودکان معطوف شد (Greenfield, 1984). در دهه ۲۰۰۰، با گسترش اینترنت و دسترسی گسترده به اطلاعات، پژوهش‌ها به بررسی تأثیرات مثبت و منفی استفاده از اینترنت بر رشد شناختی و اجتماعی کودکان پرداختند (Jackson et al., 2006). در سال‌های اخیر، با پیشرفت هوش مصنوعی و یادگیری ماشین، تحقیقات به بررسی نقش این فناوری‌ها در آموزش و پرورش و تأثیر آن‌ها بر مهارت‌های شناختی کودکان متمرکز شده‌اند (Chen et al., 2020).

با توجه به نفوذ روزافزون هوش مصنوعی در زندگی روزمره و سیستم‌های آموزشی، درک دقیق تأثیرات این فناوری بر رشد شناختی کودکان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. این آگاهی می‌تواند به توسعه راهبردها و سیاست‌های مؤثر برای بهره‌گیری بهینه از هوش مصنوعی در آموزش و پرورش و همچنین حفاظت از سلامت روانی و شناختی کودکان کمک کند (Holmes, Bialik & Fadel, 2019). هرچند پژوهش‌های متعددی به بررسی تأثیرات هوش مصنوعی بر آموزش و پرورش پرداخته‌اند، اما بسیاری از آن‌ها بر جنبه‌های فنی و کارایی سیستم‌های آموزشی متمرکز بوده و کمتر به بررسی تأثیرات روان‌شناختی و شناختی این فناوری بر کودکان توجه کرده‌اند (Zawacki-Richter et al., 2019). علاوه بر این، تحقیقات کمتری به بررسی تفاوت‌های فردی در واکنش به فناوری‌های مبتنی بر هوش مصنوعی و تأثیرات بلندمدت آن‌ها بر رشد شناختی پرداخته‌اند.

هوش مصنوعی به‌عنوان یک فناوری دو لبه، از یک سو می‌تواند با ارائه ابزارهای آموزشی پیشرفته، فرآیند یادگیری را تسهیل کرده و مهارت‌های شناختی کودکان را تقویت کند (Chen et al., 2020). از سوی دیگر، استفاده نادرست یا بی‌رویه از این فناوری ممکن است منجر به کاهش تفکر انتقادی، خلاقیت و تعاملات اجتماعی در کودکان شود (Bavelier et al., 2010). علاوه بر این، نگرانی‌هایی در مورد حریم خصوصی و امنیت داده‌های کودکان در استفاده از ابزارهای مبتنی بر هوش مصنوعی وجود دارد (Livingstone, 2018). ابزارهای آموزشی مبتنی بر هوش مصنوعی فرصت‌هایی برای بهبود یادگیری و انعطاف‌پذیری شناختی فراهم می‌کنند (Brynjolfsson & McAfee, 2017)، اما سیستم‌های هوش مصنوعی کنترل‌نشده نیز خطراتی مانند مواجهه با اطلاعات نادرست، کاهش تفکر انتقادی و اعتیاد دیجیتال را به دنبال دارند (Rideout et al., 2022). برخلاف بزرگسالان، ساختارهای شناختی کودکان در برابر تأثیرات الگوریتمی آسیب‌پذیرتر هستند که این مسئله ضرورت ایجاد حکمرانی ساختاریافته هوش مصنوعی و نظارت اخلاقی بر محتوای دیجیتال را افزایش می‌دهد (Hernandez & Roberts, 2020). نبود چارچوب‌های نظارتی ملی این خطرات را تشدید کرده و بر نیاز به سیاست‌های پیشگیرانه و همکاری‌های میان‌رشته‌ای در حکمرانی هوش مصنوعی تأکید می‌کند.

این مطالعه با هدف بررسی جامع فرصت‌ها و تهدیدهای هوش مصنوعی در زمینه جنگ شناختی علیه کودکان انجام شده و در آن، با تحلیل تأثیرات مثبت و منفی هوش مصنوعی بر رشد شناختی کودکان، سعی در ارائه راهکارها و توصیه‌هایی برای بهره‌گیری بهینه از این فناوری در آموزش و پرورش و حفاظت از سلامت شناختی کودکان داریم.



این مقاله با چارچوب‌های کلیدی سیاست‌گذاری ملی، از جمله برنامه هفتم توسعه و سند راهبردی علوم و فناوری‌های شناختی ایران، که بر حکمرانی دیجیتال، توسعه اخلاقی هوش مصنوعی و حفظ سلامت شناختی کودکان تأکید دارند، همسو است. برنامه هفتم توسعه بر نقش استراتژیک هوش مصنوعی در امنیت ملی، آموزش و حکمرانی دیجیتال تأکید دارد و خواستار ادغام سیاست‌های علوم شناختی در مقررات هوش مصنوعی است (وبسایت معاونت علمی، فناوری و اقتصاد دانش بنیان ریاست جمهوری، ۱۴۰۳). به‌طور مشابه، سند راهبردی علوم و فناوری‌های شناختی بر ضرورت تحقیقات میان‌رشته‌ای برای ارزیابی و کاهش اثرات شناختی فناوری‌های نوین تأکید دارد (وبسایت مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی، ۱۳۹۰). افزون بر این، بیانیه گام دوم انقلاب بر توسعه اخلاقی و دانش‌بنیان فناوری‌های نوینی همچون هوش مصنوعی تأکید داشته و بر اهمیت حفظ ارزش‌های اجتماعی و یکپارچگی شناختی در عصر دیجیتال اشاره می‌کند (پایگاه اطلاع‌رسانی دفتر حفظ و نشر آثار حضرت آیت‌الله‌العظمی سیدعلی خامنه‌ای (مدظله‌العالی)، ۱۳۹۷). این مطالعه با بررسی ادغام این چشم‌اندازهای سیاستی، درصدد پر کردن شکاف میان مدل‌های نظری حکمرانی هوش مصنوعی و اجرای عملی آن‌ها برای حفظ سلامت شناختی کودکان است.

این مطالعه با هدف بررسی دوگانه فرصت‌ها و تهدیدهای هوش مصنوعی در چارچوب جنگ شناختی و تأثیرات آن بر سلامت شناختی کودکان طراحی شده است. در این راستا، مطالعه حاضر به دنبال پاسخ‌گویی به سه سؤال اساسی است: نخست، هوش مصنوعی چه فرصت‌هایی را در توانمندسازی شناختی کودکان، از جمله تقویت مهارت‌های یادگیری شخصی‌سازی‌شده و تفکر خلاق، فراهم می‌کند؟ دوم، این فناوری چه تهدیدهایی را در بستر جنگ شناختی علیه کودکان، نظیر دستکاری اطلاعات، القای سوگیری‌های شناختی و تضعیف تفکر انتقادی، به همراه دارد؟ سوم، چه راهبردهای سیاستی و آموزشی، با تأکید بر حکمرانی دیجیتال و سواد رسانه‌ای، می‌تواند به بهره‌گیری بهینه از مزایای هوش مصنوعی و کاهش تهدیدهای آن کمک کند؟ پاسخ به این سؤالات، زمینه‌ساز تدوین چارچوب‌های نظارتی و اخلاقی برای حفاظت از سلامت شناختی نسل آینده خواهد بود.

پیشینه تحقیق

مطالعات اولیه در دهه ۱۹۶۰ بر اثرات تلویزیون بر توانایی‌های شناختی کودکان تمرکز داشتند. پژوهشگران دریافتند که قرار گرفتن بیش‌ازحد در معرض این رسانه می‌تواند بر دامنه توجه و مهارت‌های حل مسئله تأثیر گذار باشد (Williams, 1966). با پیشرفت فناوری دیجیتال، در دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ پژوهش‌ها به بررسی نقش رایانه‌ها و بازی‌های ویدیویی در رشد شناختی معطوف شد که یافته‌های متناقضی در مورد تأثیر آن‌ها بر خلاقیت، حافظه و عملکرد اجرایی به دست آمد (Greenfield, 1984) و (Subrahmanyam & Greenfield, 1994).

در اوایل دهه ۲۰۰۰، گسترش سریع اینترنت نگرانی‌ها و فرصت‌های جدیدی را در زمینه دسترسی کودکان به اطلاعات مطرح کرد. مطالعات این دوره به بررسی تأثیر تعامل آنلاین بر رشد شناختی پرداختند. برخی پژوهش‌ها نشان دادند که این تعامل منجر به افزایش سواد دیجیتال و توانایی حل مسئله می‌شود، درحالی‌که برخی دیگر به خطراتی مانند کاهش مهارت‌های مطالعه عمیق و افزایش آسیب‌پذیری در برابر اطلاعات نادرست اشاره داشتند (Jackson et al, 2006). ظهور شبکه‌های اجتماعی نیز این پویایی را پیچیده‌تر کرد و پژوهشگران تأثیر آن را بر شناخت اجتماعی، شکل‌گیری هویت و تفکر انتقادی تحلیل کردند (Livingstone, 2018).

یک دهه بعد، یعنی در دهه ۲۰۱۰، ادغام هوش مصنوعی (AI) در آموزش و رشد کودکان به یکی از محورهای اصلی پژوهشی تبدیل شد. مطالعات این دوره به بررسی محیط‌های آموزشی مبتنی بر هوش مصنوعی، ابزارهای یادگیری شخصی‌سازی‌شده و نقش مربیان هوش مصنوعی در بهبود تعامل و نگهداری دانش پرداختند (Holmes, Bialik & Fadel, 2019). اگرچه سیستم‌های یادگیری تطبیقی مبتنی بر هوش مصنوعی به بهبود آموزش فردی و عملکرد تحصیلی کمک کردند (Chen et al, 2020)، اما نگرانی‌هایی نیز درباره کاهش مهارت‌های تفکر انتقادی به دلیل تصمیم‌گیری‌های الگوریتمی مطرح شد (Bavelier, Green & Dye, 2010).



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

پژوهش‌های اخیر، پیامدهای گسترده‌تر هوش مصنوعی بر رشد شناختی و روان‌شناختی کودکان را بررسی کرده‌اند. پژوهشگران درباره خطرات سیستم‌های پیشنهاددهنده محتوای مبتنی بر هوش مصنوعی هشدار داده‌اند، زیرا این سیستم‌ها ممکن است سوگیری‌های شناختی را تقویت کرده و دسترسی به دیدگاه‌های متنوع را محدود کنند (Zawacki-Richter et al, 2019). علاوه بر این، نگرانی‌هایی درباره حریم خصوصی داده‌ها، نظارت دیجیتال و استفاده اخلاقی از هوش مصنوعی در محیط‌های آموزشی کودکان در مباحث اخیر مطرح شده است. (Dwivedi et al, 2021)

با وجود این تحقیقات گسترده، همچنان شکاف‌هایی در درک تأثیرات بلندمدت هوش مصنوعی بر رشد شناختی، به‌ویژه در زمینه تفکر انتقادی، استدلال اخلاقی و مهارت‌های تصمیم‌گیری وجود دارد. علاوه بر این، پژوهش‌های محدودی به بررسی چگونگی تأثیر بافت‌های اجتماعی-اقتصادی و فرهنگی مختلف بر تعامل کودکان با ابزارهای آموزشی مبتنی بر هوش مصنوعی پرداخته‌اند. این مطالعه با بررسی تحقیقات پیشین و تحلیل فرصت‌ها و تهدیدهای هوش مصنوعی در رشد شناختی، در تلاش است تا راهکارهایی را برای بهینه‌سازی کاربرد آموزشی آن ارائه داده و درعین‌حال، خطرات احتمالی آن را کاهش دهد.

روش‌شناسی

این تحقیق از نوع مطالعات مروری بوده و به شیوه‌ای نظام‌مند به بررسی فرصت‌ها و تهدیدهای هوش مصنوعی در جنگ شناختی علیه کودکان پرداخته است. در این راستا، روش تحقیق شامل مرور نظام‌مند منابع علمی، تحلیل محتوای کیفی، و بررسی اسناد سیاست‌گذاری مرتبط با حکمرانی هوش مصنوعی و علوم شناختی بوده است. برای تحلیل تأثیرات هوش مصنوعی بر جنگ شناختی علیه کودکان، از یک رویکرد میان‌رشته‌ای بهره گرفته شده است که شامل حوزه‌های روان‌شناسی شناختی، فلسفه فناوری، علوم تربیتی و سیاست‌گذاری عمومی می‌شود.

فرایند گردآوری داده‌ها

جستجوی منابع علمی: داده‌های این پژوهش از پایگاه‌های اطلاعاتی معتبر مانند IEEE Xplore, Scopus, Google Scholar و Springer جمع‌آوری شده است. انتخاب مقالات: مقالات و مطالعات انتخاب‌شده بر اساس معیارهایی نظیر انتشار در مجلات علمی معتبر، ارتباط با موضوع، و استفاده از روش‌های تحقیقاتی معتبر ارزیابی شده‌اند. تحلیل اسناد سیاست‌گذاری: علاوه بر مقالات علمی، اسناد راهبردی مانند برنامه‌های توسعه ملی، اسناد راهبردی علوم شناختی، و مقررات بین‌المللی در حوزه هوش مصنوعی مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

روش تحلیل داده‌ها

با استفاده از تحلیل محتوای کیفی، مضامین کلیدی شامل فرصت‌ها، تهدیدها، و راهکارهای پیشنهادی استخراج و مقایسه شده‌اند. یافته‌های این مطالعه در چارچوب نظری «هوش مصنوعی مسئولانه» و «حکمرانی دیجیتال» مورد تحلیل قرار گرفته‌اند.

اعتبار و روایی

برای افزایش دقت و صحت یافته‌ها، مقایسه و تطبیق نتایج با پژوهش‌های پیشین انجام شده و از رویکرد تحلیل تطبیقی برای بررسی تفاوت‌های دیدگاه‌ها در مقالات علمی مختلف استفاده شده است.

محدودیت‌ها

به دلیل ماهیت مروری، این مطالعه شامل تحلیل داده‌های تجربی نیست.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

محدودیت دسترسی به برخی اسناد سیاست گذاری و مطالعات بین المللی می تواند بر جامعیت تحلیل تأثیر بگذارد.

طی این مطالعه، تلاش بر آن بوده تا موضوع در قالب چارچوبی علمی و نظام مند مورد بررسی قرار گیرد و مبنایی برای تحقیقات آینده در حوزه اثرات شناختی هوش مصنوعی بر کودکان فراهم کند.

فرصت های هوش مصنوعی در توانمندسازی شناختی کودکان

نقش هوش مصنوعی در آموزش شخصی سازی شده

هوش مصنوعی (AI) نقش مهمی در تحول آموزش از طریق شخصی سازی فرآیند یادگیری ایفا می کند. مدل های یادگیری تطبیقی مبتنی بر AI می توانند محتوا و روش های آموزشی را متناسب با سبک یادگیری، سرعت و سطح دانش هر دانش آموز تنظیم کنند. سیستم های آموزشی هوشمند با تحلیل داده های عملکرد دانش آموزان، نقاط ضعف و قوت آن ها را شناسایی کرده و برنامه های آموزشی سفارشی ارائه می دهند که منجر به بهبود عملکرد تحصیلی و افزایش انگیزه یادگیری می شود. (Chen, Li & Wang, 2020). به عنوان مثال، پلتفرم هایی مانند Knewton و DreamBox با استفاده از هوش مصنوعی محتوای آموزشی را برای هر دانش آموز شخصی سازی می کنند و مسیر یادگیری آن ها را بر اساس تعامل و پیشرفتشان تنظیم می کنند. (Holmes, Bialik & Fadel, 2019).

همچنین، سیستم های معلم مجازی که از مدل های پردازش زبان طبیعی (NLP) بهره می برند، می توانند بازخوردهای بلادرنگ ارائه داده و مهارت های دانش آموزان را بهبود بخشند. این فناوری به ویژه برای دانش آموزانی که نیاز به آموزش فردی دارند یا در محیط های آموزشی محروم قرار دارند، مزایای چشمگیری دارد. (Zawacki-Richter et al, 2019).

تأثیر فناوری بر تقویت مهارت های شناختی و حل مسئله

یکی از مهم ترین مزایای هوش مصنوعی، تقویت مهارت های شناختی و حل مسئله در کودکان است. سیستم های یادگیری مبتنی بر AI می توانند سناریوهای پیچیده و چالش برانگیزی ایجاد کنند که نیازمند تفکر انتقادی، استدلال منطقی و تصمیم گیری هوشمندانه باشند. بازی های آموزشی تعاملی و محیط های شبیه سازی شده که از هوش مصنوعی استفاده می کنند، به کودکان کمک می کنند تا توانایی های شناختی خود را از طریق یادگیری تجربی و آزمون و خطا تقویت کنند. (Bavelier et al, 2010).

مطالعات نشان داده اند که استفاده از برنامه های یادگیری تطبیقی مبتنی بر هوش مصنوعی باعث بهبود عملکرد حافظه کاری، مهارت های تجزیه و تحلیل، و توانایی های استدلالی کودکان می شود. (Subrahmanyam & Greenfield, 1994). به عنوان نمونه، تحقیقات روی دانش آموزانی که از نرم افزار Cognitive Tutor استفاده کردند، نشان داد که این ابزار باعث افزایش درک ریاضی و توانایی حل مسئله در مقایسه با روش های سنتی آموزشی شده است. (Koedinger, McLaughlin & Heffernan, 2013).

هوش مصنوعی به عنوان ابزار حمایت از رشد ذهنی و خلاقیت کودکان

علاوه بر یادگیری شخصی سازی شده و تقویت مهارت های شناختی، هوش مصنوعی می تواند به عنوان ابزاری برای پرورش خلاقیت کودکان نیز به کار رود. ابزارهای هوش مصنوعی مانند سیستم های تولید متن و تصویر، ربات های آموزشی، و محیط های شبیه سازی شده، به کودکان کمک می کنند تا خلاقیت خود را از طریق تجربه های جدید گسترش دهند.

به عنوان مثال، پژوهش ها نشان داده اند که کودکان هنگام تعامل با سیستم های تولید محتوا مانند Deep Dream و Runway ML، خلاقیت بیشتری در تولید ایده های نوآورانه از خود نشان می دهند. (Dwivedi et al, 2021). این ابزارها می توانند با ارائه پیشنهادات خلاقانه و گسترش ایده های اولیه، فرآیند تفکر واگرا را در کودکان تقویت کنند. علاوه بر این، ربات های تعاملی مانند CoWriter از یادگیری ماشین برای شبیه سازی تعامل با کودکان استفاده می کنند، توانسته اند مهارت های نوشتاری و داستان سازی کودکان را بهبود دهند. (Hood, Lemaignan & Dillenbourg, 2015).



نمونه‌های موفق از به‌کارگیری هوش مصنوعی در آموزش و پرورش

مطالعات و نمونه‌های واقعی از اجرای فناوری‌های مبتنی بر هوش مصنوعی در سیستم‌های آموزشی نشان می‌دهند که این ابزارها تأثیر قابل توجهی در یادگیری و رشد شناختی کودکان داشته‌اند.

یکی از نمونه‌های موفق، پروژه Squirrel AI در چین است که از الگوریتم‌های یادگیری ماشین برای ارائه آموزش‌های شخصی‌سازی شده در مقیاس وسیع استفاده می‌کند. نتایج این پروژه نشان داده است که دانش‌آموزانی که از این پلتفرم استفاده کرده‌اند، در مقایسه با هم‌تایان خود که آموزش سنتی دریافت کرده‌اند، عملکرد بهتری در دروس ریاضی و علوم داشته‌اند. (Zhang, Li & Zhao, 2020)

همچنین، پلتفرم Carnegie Learning که از هوش مصنوعی برای تدریس ریاضیات استفاده می‌کند، موفق شده است میزان درک مفهومی و حل مسئله دانش‌آموزان را بهبود بخشد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که استفاده از این فناوری باعث افزایش ۳۰ درصدی موفقیت دانش‌آموزان در حل مسائل پیچیده ریاضی شده است. (Koedinger, McLaughlin & Heffernan, 2013)

در کنار این‌ها، برنامه Quillionz که بر پایه پردازش زبان طبیعی ساخته شده است، به معلمان کمک می‌کند تا سوالات آزمون‌های استاندارد را به‌صورت خودکار تولید کنند. این ابزار نه تنها زمان مورد نیاز برای طراحی آزمون را کاهش داده است، بلکه به بهبود کیفیت سوالات ارزیابی نیز کمک کرده است. (Zawacki-Richter et al, 2019)

تهدیدهای هوش مصنوعی در جنگ شناختی علیه کودکان

الگوریتم‌های اعتیادآور و مهندسی رفتار (الگوریتم‌های پلتفرم‌های اجتماعی و بازی‌های رایانه‌ای)

بیشتر الگوریتم‌های هوش مصنوعی مورد استفاده در پلتفرم‌های اجتماعی و بازی‌های رایانه‌ای، به گونه‌ای طراحی شده‌اند که کاربران را درگیر خود کرده و رفتار آن‌ها را دستکاری کنند. این الگوریتم‌ها با استفاده از داده‌های گسترده، محتوایی را پیشنهاد می‌دهند که بیشترین تعامل را از کاربران دریافت می‌کند، حتی اگر این محتوا اثرات منفی بر رشد شناختی و عاطفی آن‌ها داشته باشد. (Zuboff, 2019).

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که الگوریتم‌های اعتیادآور مورد استفاده در شبکه‌های اجتماعی مانند TikTok و Instagram قادر اند چرخه‌های دوپامینی را در مغز فعال کرده و کودکان را در وضعیت وابستگی قرار دهند، به گونه‌ای که زمان زیادی را صرف تماشای محتواهای کوتاه و بی‌هدف می‌کنند، در حالی که این امر بر تمرکز و حافظه آن‌ها تأثیر منفی دارد. (Montag et al, 2021) در بازی‌های رایانه‌ای نیز از مکانیزم‌هایی مانند "لوت‌باکس" (Loot Box) و "پاداش‌های تصادفی" استفاده می‌شود که باعث رفتارهای اعتیادگونه می‌شود و حتی می‌تواند زمینه‌ساز مشکلاتی همچون اختلالات کنترل تکانه و کاهش توانایی برنامه‌ریزی شناختی شود. (King & Delfabbro, 2019).

داده‌کاوی و سوءاستفاده از اطلاعات شناختی کودکان

پلتفرم‌های مبتنی بر هوش مصنوعی نه تنها رفتارهای کودکان را مهندسی می‌کنند، بلکه اطلاعات شناختی و رفتاری آن‌ها را جمع‌آوری و تحلیل کرده که این داده‌کاوی گسترده می‌تواند پیامدهای خطرناکی داشته باشد، از جمله هدف‌گیری شناختی، سوءاستفاده تبلیغاتی، و حتی مداخله در فرآیندهای یادگیری و رشد ذهنی. (Barocas, Hardt, & Narayanan, 2019)

به عنوان مثال، برخی از برنامه‌های یادگیری مبتنی بر هوش مصنوعی که در مدارس مورد استفاده قرار می‌گیرند، اطلاعات مربوط به عملکرد شناختی، الگوهای یادگیری، و ضعف‌های تحصیلی دانش‌آموزان را ذخیره و تحلیل می‌کنند. این داده‌ها ممکن است به‌صورت تجاری مورد استفاده قرار گرفته یا حتی در شرایط خاص برای تأثیرگذاری بر تصمیم‌گیری‌های آینده این کودکان، مانند مسیرهای شغلی یا آموزشی آن‌ها، به کار گرفته شوند. (Williamson, 2017)



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۵۷

تضعیف تفکر انتقادی و خودآگاهی شناختی از طریق اطلاعات هدفمند

یکی از تهدیدات مهم و اصلی هوش مصنوعی در جنگ شناختی علیه کودکان، ارائه اطلاعات هدفمند و دستکاری شده است که می تواند باعث تضعیف تفکر انتقادی آن ها شود. الگوریتم های توصیه گر، محتوایی را نمایش می دهند که تأییدکننده ی عقاید و باورهای قبلی

کاربران است، پدیده ای که به عنوان "حباب فیلتر (Filter Bubble)" شناخته می شود. (Pariser, 2011)

تحقیقات نشان داده اند که این پدیده می تواند منجر به کاهش تعامل کودکان با دیدگاه های متنوع و محدود شدن دامنه شناختی آن ها شود، در نتیجه توانایی تحلیل انتقادی و مهارت های حل مسئله آن ها کاهش می یابد. (Sunstein, 2017) همچنین، گسترش اطلاعات غلط و اخبار جعلی که توسط الگوریتم های AI به طور گسترده منتشر می شوند، می تواند بر درک واقعیت کودکان تأثیر بگذارد و آن ها را در برابر عملیات شناختی و تبلیغاتی آسیب پذیرتر کند. (Vosoughi, Roy & Aral, 2018)

نفوذ ایدئولوژیک و فرهنگی از طریق رسانه های هوشمند

رسانه های مبتنی بر هوش مصنوعی، مانند پلتفرم های استریم ویدئو و دستیارهای مجازی، می توانند ابزار قدرتمندی برای نفوذ ایدئولوژیک و فرهنگی باشند. چرا که این رسانه ها، نه تنها محتوا را متناسب با سلیق کاربران پیشنهاد می دهند، بلکه می توانند ارزش ها، باورها و نگرش های خاصی را به کودکان القا کنند. (Helberger, Pierson & Poell, 2020)

به عنوان مثال، تحقیقات بیانگر آن بوده اند که کودکان هنگام استفاده از دستیارهای هوشمندی مانند Alexa و Google Assistant، اغلب اطلاعات را بدون پرسشگری و تحلیل انتقادی دریافت می کنند. این امر می تواند منجر به کاهش استقلال فکری و افزایش وابستگی به اطلاعات ارائه شده توسط سیستم های مبتنی بر هوش مصنوعی شود. (West, Kraut & Chew, 2019)

همچنین، در برخی موارد، پلتفرم های ویدیویی مانند YouTube Kids با ارائه محتوای خاص و گزینشی، در شکل دهی به نگرش های فرهنگی و اجتماعی کودکان نقش دارند. این مسئله زمانی خطرناک تر می شود که محتوای تولید شده توسط AI برای اهداف سیاسی یا ایدئولوژیک مورد استفاده قرار گیرد و کودکان بدون آگاهی در معرض برنامه های القایی قرار گیرند. (Bergen, 2021)

بررسی نمونه هایی از استفاده از هوش مصنوعی در عملیات جنگ شناختی

جنگ شناختی با استفاده از هوش مصنوعی تنها یک تئوری نیست، بلکه نمونه های واقعی از آن در سال های اخیر مشاهده شده است. به عنوان مثال، در برخی از کشورها، از ربات های هوش مصنوعی برای ایجاد کمپین های اطلاعاتی و تأثیرگذاری بر افکار عمومی، به ویژه در میان نسل های جوان، استفاده شده است. (Ferrara, 2020)

یکی از نمونه های بارز، استفاده از Deepfake برای تولید ویدیوهای جعلی و همراه کننده است که می تواند در عملیات های جنگ شناختی و تغییر نگرش های عمومی تأثیرگذار باشد. پژوهش ها نشان داده اند که چنین فناوری هایی به ویژه برای دستکاری درک کودکان و نوجوانان از واقعیت به کار می رود، زیرا آن ها مهارت های کمتری در تشخیص اطلاعات جعلی دارند. (Chesney & Citron, 2019)

افزون بر آن، استفاده از چت بات های هوشمند در پلتفرم های اجتماعی برای تأثیرگذاری بر گرایش های سیاسی و اجتماعی کودکان و نوجوانان نیز یکی دیگر از جنبه های جنگ شناختی است. این چت بات ها می توانند با ارسال پیام های متناسب با شخصیت و علایق فرد، او را به پذیرش ایده های خاصی سوق دهند. (Woolley & Howard, 2018)



نقش خانواده و نظام آموزشی در مقابله با تهدیدات شناختی

توسعه سواد رسانه‌ای و تفکر انتقادی در کودکان

یکی از مؤثرترین راهکارها برای مقابله با تهدیدات شناختی ناشی از هوش مصنوعی، تقویت سواد رسانه‌ای و تفکر انتقادی در کودکان است. سواد رسانه‌ای به آن‌ها کمک می‌کند تا اطلاعات دیجیتالی را تحلیل کرده و میان حقیقت و اطلاعات گمراه‌کننده تمایز قائل شوند. (Livingstone & Helsper, 2007)

تحقیقات نشان داده‌اند که کودکان با آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی می‌توانند در برابر اطلاعات دستکاری‌شده توسط الگوریتم‌های هوش مصنوعی مقاوم‌تر شوند. برای مثال، برنامه‌های آموزشی مبتنی بر رویکرد Fact-Checking در مدارس، تأثیر مثبتی بر توانایی کودکان در ارزیابی اطلاعات آنلاین داشته است. (Kahne & Bowyer, 2017) همچنین، برنامه‌هایی مانند "Checkology" که در ایالات متحده اجرا شده‌اند، توانسته‌اند مهارت تحلیل و تفکر انتقادی دانش‌آموزان را در برابر اخبار جعلی تقویت کنند (Wineburg et al, 2016).

اهمیت تربیت شناختی و آگاهی‌بخشی به والدین

والدین نقش کلیدی در شکل‌دهی به عادات رسانه‌ای کودکان دارند. بدون آموزش مناسب، آن‌ها ممکن است ندانند که چگونه کودکان خود را از تأثیرات منفی هوش مصنوعی و رسانه‌های دیجیتال محافظت کنند. (Chaudron et al, 2018) مطالعات نشان داده است که آگاهی‌بخشی به والدین در زمینه نحوه عملکرد الگوریتم‌های رسانه‌های اجتماعی، می‌تواند به کاهش زمان استفاده کودکان از محتوای اعتیادآور و هدفمند کمک کند. برای مثال، اجرای برنامه‌های آموزشی برای والدین درباره "کنترل والدینی بر محتوای دیجیتال" و "مدیریت مصرف رسانه‌ای" منجر به کاهش چشمگیر میزان وابستگی کودکان به پلتفرم‌های دیجیتال شده است. (Gottschalk, 2019)

همچنین، تربیت شناختی که بر افزایش مهارت‌های خودتنظیمی و خودآگاهی دیجیتال کودکان تمرکز دارد، می‌تواند تأثیرات سوء الگوریتم‌های مهندسی رفتار را کاهش دهد. آموزش مهارت‌هایی مانند مدیریت زمان صفحه نمایش و استفاده هدفمند از فناوری در محیط خانواده، اثرات مثبتی بر کنترل شناختی کودکان داشته است. (Radesky, Schumacher & Zuckerman, 2020)

لزوم به‌کارگیری هوش مصنوعی اخلاقی مدار در سیستم آموزشی

علی‌رغم چالش‌هایی که هوش مصنوعی در جنگ شناختی ایجاد می‌کند، این فناوری می‌تواند به‌عنوان یک ابزار مثبت در آموزش مورد استفاده قرار گیرد، مشروط بر اینکه اصول اخلاقی در طراحی آن رعایت شود. (Floridi et al, 2018) تحقیقات اخیر نشان داده‌اند که استفاده از الگوریتم‌های شفاف و قابل توضیح (Explainable AI) در سیستم‌های آموزشی می‌تواند به افزایش اعتماد دانش‌آموزان و والدین به این فناوری کمک کند. (Samek, Wiegand & Müller, 2017) به عنوان مثال، پلتفرم‌های یادگیری تطبیقی (Adaptive Learning) که از هوش مصنوعی برای شخصی‌سازی فرآیند آموزش استفاده می‌کنند، در صورتی که تحت نظارت اخلاقی طراحی شوند، می‌توانند به بهبود توانایی‌های شناختی و تحلیلی دانش‌آموزان کمک کنند. (Luckin, 2017) یکی از مدل‌های موفق در این زمینه، برنامه "AI for K-12" در آمریکا است که در آن تلاش شده تا کودکان نه تنها کاربران منفعل هوش مصنوعی نباشند، بلکه درک درستی از نحوه عملکرد این فناوری و پیامدهای اخلاقی آن داشته باشند. (Touretzky et al, 2019).

بررسی برنامه‌های آموزشی موفق در زمینه سواد دیجیتال و مقاومت شناختی

چندین کشور برنامه‌های موفق برای افزایش سواد دیجیتال و مقاومت شناختی در برابر تهدیدات هوش مصنوعی اجرا کرده‌اند.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۵۷

- در فنلاند، برنامه “FactBar EDU” به دانش‌آموزان مهارت‌های تحلیل انتقادی اخبار و اطلاعات آنلاین را آموزش می‌دهد. بررسی‌ها نشان داده‌اند که این برنامه توانسته است سطح آگاهی کودکان از اخبار جعلی و اطلاعات دستکاری‌شده را افزایش دهد (Koivula, Saarinen & Kortelainen, 2020).
- در استرالیا، دولت برنامه‌ای تحت عنوان “Digital Media Literacy for Schools” را اجرا کرده است که هدف آن، افزایش توانایی کودکان در مدیریت و تحلیل اطلاعات دیجیتال، تشخیص الگوریتم‌های دستکاری‌شده، و کاهش تأثیرات منفی رسانه‌های هوشمند است. (Notley & Dezuanni, 2019).
- در کانادا، پروژه “MediaSmarts” توسعه یافته است که شامل ابزارهای آموزشی برای کمک به معلمان و والدین در آموزش مهارت‌های تحلیل داده‌های دیجیتال و مدیریت تأثیرات رسانه‌های مبتنی بر هوش مصنوعی به کودکان است. (Steeves, 2014). این نمونه‌ها نشان می‌دهند که ترکیب آموزش دیجیتال، تفکر انتقادی و آگاهی‌بخشی به خانواده‌ها، می‌تواند به‌طور مؤثری از کودکان در برابر تهدیدات شناختی محافظت کند.

راهبردهای پیشنهادی برای بهره‌گیری بهینه از هوش مصنوعی

ضرورت تدوین سیاست‌های ملی در حوزه هوش مصنوعی و جنگ شناختی

رشد سریع فناوری‌های هوش مصنوعی و تأثیر آن بر جنگ شناختی، مستلزم تدوین سیاست‌های ملی جامع برای مدیریت تهدیدات و بهره‌گیری از فرصت‌های این فناوری است. بسیاری از کشورها، از جمله ایالات متحده و چین، استراتژی‌های ملی هوش مصنوعی را تدوین کرده‌اند که در آن بر ابعاد امنیتی، شناختی و اخلاقی این فناوری تأکید شده است. (Hernandez & Roberts, 2020). یک سیاست ملی کارآمد در این حوزه، باید شامل مکانیزم‌های نظارتی برای مقابله با سوءاستفاده از هوش مصنوعی در جنگ‌های شناختی، توسعه ابزارهای تشخیص اطلاعات گمراه‌کننده، و ارتقای سواد دیجیتال شهروندان باشد. (Brundage et al, 2018). همچنین، مدیریت ریسک‌های مرتبط با یادگیری ماشین در دستکاری اطلاعات و استفاده از هوش مصنوعی برای ایجاد محتوای جعلی، از موضوعات کلیدی در سیاست‌گذاری ملی این حوزه به حساب می‌آیند. (Chesney & Citron, 2019).

الزامات اخلاقی و حقوقی در توسعه و استفاده از فناوری‌های شناختی

استفاده از فناوری‌های شناختی مبتنی بر هوش مصنوعی در حوزه‌های مختلف، از جمله آموزش، رسانه و امنیت، نیازمند رعایت اصول اخلاقی و حقوقی مشخصی است. در حال حاضر، چارچوب‌های اخلاقی متعددی برای هوش مصنوعی توسط سازمان‌هایی مانند یونسکو، اتحادیه اروپا و IEEE تدوین شده‌اند که بر مفاهیمی مانند شفافیت، مسئولیت‌پذیری و رعایت حقوق انسانی تأکید دارند (Jobin, Ienca & Vayena, 2019).

یکی از چالش‌های اصلی در این زمینه، رعایت حریم خصوصی و محافظت از داده‌های شناختی کودکان در برابر الگوریتم‌های مبتنی بر هوش مصنوعی است. تحقیقات نشان داده است که بسیاری از سیستم‌های هوشمند آموزشی و رسانه‌ای، بدون آگاهی والدین، داده‌های شناختی و رفتاری کودکان را جمع‌آوری کرده و برای بهینه‌سازی تبلیغات یا تغییر رفتار آن‌ها استفاده می‌کنند (Zuboff, 2019). در این راستا، اجرای مقررات سخت‌گیرانه مانند GDPR در اتحادیه اروپا و Children’s Online Privacy Protection Act (COPPA) در ایالات متحده، نمونه‌هایی از اقدامات قانونی برای محافظت از کاربران در برابر سوءاستفاده از هوش مصنوعی هستند (Gursoy, 2020).



ایجاد سامانه‌های پایش و ارزیابی اثرات شناختی فناوری بر کودکان

پایش و ارزیابی تأثیرات شناختی هوش مصنوعی بر کودکان و نوجوانان از طریق سامانه‌های نظارتی و علمی، می‌تواند به درک بهتر پیامدهای این فناوری کمک کند. در برخی کشورها، آزمایشگاه‌های سیاست‌گذاری دیجیتال ایجاد شده‌اند که هدف آن‌ها تحلیل اثرات شناختی استفاده از فناوری‌های هوش مصنوعی بر کودکان است. (Livingstone, Stoilova & Nandagiri, 2018)

یکی از پیشنهاد‌های کلیدی در این حوزه، توسعه "شاخص‌های سلامت شناختی" برای کودکان است که بتواند میزان تأثیرات منفی یا مثبت استفاده از هوش مصنوعی بر توانایی‌های شناختی آن‌ها را ارزیابی کند. به عنوان مثال، برنامه Common Sense Census در آمریکا اجرا شده است، میزان تأثیر فناوری‌های دیجیتال بر رفتار شناختی و تعاملات اجتماعی کودکان را مورد بررسی قرار می‌دهد (Rideout et al, 2022).

در ایران، ایجاد سامانه‌های بومی پایش تأثیرات شناختی فناوری‌های دیجیتال می‌تواند به نهاد‌های آموزشی و سیاست‌گذاری کمک کند تا اثرات منفی و مثبت این فناوری‌ها را بهتر مدیریت کرده و راهبردهای مناسبی را برای توسعه پایدار آن تدوین کنند.

نقش سیاست‌گذاری در برنامه هفتم توسعه و سند علوم شناختی در حمایت از سلامت شناختی کودکان

در اسناد بالادستی کشور، از جمله برنامه هفتم توسعه و سند ملی علوم شناختی، بر اهمیت توسعه فناوری‌های شناختی و حفاظت از سلامت شناختی کودکان تأکید شده است. یکی از راهبردهای کلیدی در این حوزه، توسعه بسترهای آموزش دیجیتال مبتنی بر هوش مصنوعی اخلاق‌مدار است که بتواند به تقویت تفکر انتقادی و سواد دیجیتال کودکان کمک کند. (وبسایت معاونت علمی، فناوری و اقتصاد دانش بنیان ریاست جمهوری، ۱۴۰۳) و (وبسایت مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی، ۱۳۹۰)

در برخی کشورها، سیاست‌گذاری‌های کلان در زمینه هوش مصنوعی و علوم شناختی شامل سرمایه‌گذاری در تحقیقات بین‌رشته‌ای، ایجاد استانداردهای ملی برای توسعه فناوری‌های شناختی، و تدوین چارچوب‌های نظارتی برای استفاده از الگوریتم‌های شناختی در محیط‌های آموزشی بوده است. (Brynjolfsson & McAfee, 2017)

در این راستا، پیشنهاد می‌شود که در برنامه‌های توسعه‌ای ایران، محورهای زیر مورد توجه قرار گیرند:

- ایجاد نهاد‌های مستقل نظارتی برای ارزیابی اثرات شناختی فناوری‌های دیجیتال بر کودکان
- تدوین چارچوب‌های حقوقی برای مدیریت ریسک‌های ناشی از استفاده از الگوریتم‌های شناختی در آموزش و رسانه
- سرمایه‌گذاری در پژوهش‌های بین‌رشته‌ای برای بررسی تأثیرات هوش مصنوعی بر شناخت و رفتار کودکان
- ایجاد دوره‌های آموزشی برای معلمان و والدین در زمینه مدیریت تأثیرات شناختی هوش مصنوعی

بحث و نتیجه‌گیری

جمع‌بندی یافته‌ها

این مطالعه نقش راهبردی هوش مصنوعی در جنگ شناختی و تأثیرات آن بر سلامت شناختی کودکان را بررسی کرد. یافته‌ها نشان دهنده ضرورت تدوین سیاست‌های ملی در حوزه هوش مصنوعی، چارچوب‌های اخلاقی و حقوقی برای فناوری‌های شناختی و ایجاد سامانه‌های پایش برای ارزیابی اثرات شناختی هوش مصنوعی بر کودکان بوده است. علاوه بر این، یکپارچه‌سازی سیاست‌گذاری در برنامه هفتم توسعه و سند ملی علوم شناختی به عنوان عاملی کلیدی در حفاظت از سلامت شناختی کودکان مورد تأکید قرار گرفت. مقایسه یافته‌های این مطالعه با تحقیقات پیشین بیانگر آن است که نتایج ما با مطالعات براندریج و همکاران (۲۰۱۸) که بر خطرات ناشی از اطلاعات نادرست مبتنی بر هوش مصنوعی در جنگ شناختی تأکید داشتند، هم‌راستا است (Brundage et al, 2018). همچنین، چزنی و سیترون (۲۰۱۹) به افزایش استفاده از فناوری دیپ‌فیک در دستکاری ادراک عمومی اشاره کرده‌اند، که نگرانی‌های مطرح‌شده



در این مطالعه را تأیید می‌کند (Chesney & Citron, 2019). علاوه بر این، لیوینگستون و همکاران (۲۰۱۸) بر لزوم ایجاد سیستم‌های نظارتی ملی برای ردیابی اثرات فناوری‌های دیجیتال بر شناخت کودکان تأکید داشته‌اند، که این مطالعه نیز آن را تأیید می‌کند (Livingstone et al, 2018). با این حال، مطالعه حاضر این مباحث را با افزودن دیدگاه سیاست‌گذاری گسترش داده و نقش برنامه هفتم توسعه و سیاست‌های علوم شناختی را در شکل‌دهی به راهبردهای حکمرانی هوش مصنوعی بررسی کرده است.

اهمیت هوش مصنوعی در توسعه شناختی کودکان در مقابل تهدیدهای شناختی

هوش مصنوعی، هم فرصت‌ها و هم تهدیدهایی را برای رشد شناختی کودکان به همراه دارد. در حالی که سیستم‌های یادگیری تطبیقی و مربیان هوش مصنوعی شخصی‌سازی شده تأثیرات مثبتی بر بهبود انعطاف‌پذیری شناختی و تفکر انتقادی کودکان داشته‌اند (Brynjolfsson & McAfee, 2017)، اما قرار گرفتن بدون نظارت در معرض محتوای مبتنی بر الگوریتم‌های خطرناک مانند ایجاد سوگیری‌های شناختی و وابستگی دیجیتال را به دنبال دارد. (Zuboff, 2019)

یکی از مسائل کلیدی شناسایی شده، نقش هوش مصنوعی در راهبردهای جنگ شناختی است، جایی که سیستم‌های الگوریتمی برای دستکاری اطلاعات و تأثیرگذاری بر ادراک کودکان مورد استفاده قرار می‌گیرند (Gursoy et al, 2020). این نگرانی به‌ویژه در زمینه انتشار اطلاعات نادرست و مهندسی رفتاری مطرح است، جایی که محتوای تولیدشده توسط هوش مصنوعی می‌تواند به‌طور نامحسوس فرآیندهای شناختی کودکان را تغییر دهد. (Rideout et al, 2022)

تأکید بر لزوم رویکرد ترکیبی: فناوری مسئولانه، آموزش رسانه‌ای و سیاست‌گذاری هوشمند

برای کاهش تهدیدهای شناختی ناشی از هوش مصنوعی و در عین حال بهره‌گیری حداکثری از مزایای آن در رشد شناختی، اتخاذ یک رویکرد چندجانبه ضروری است. یافته‌های این مطالعه سه ستون اساسی را برجسته می‌کند:

۱. توسعه هوش مصنوعی مسئولانه – چارچوب‌های اخلاقی هوش مصنوعی، مانند آنچه توسط IEEE و یونسکو پیشنهاد شده است، باید در مدل‌های حکمرانی هوش مصنوعی ادغام شوند تا شفافیت و پاسخگویی تضمین شود. (Jobin, Ienca & Vayena, 2019)
۲. سواد رسانه‌ای و آموزش دیجیتال – اجرای برنامه‌های آموزشی در حوزه هوش مصنوعی برای کودکان، معلمان و والدین می‌تواند مقاومت در برابر دستکاری شناختی را افزایش دهد. (Livingstone et al, 2018)
۳. سیاست‌گذاری هوشمند – دولت‌ها باید نهادهای نظارتی مستقلی را برای پایش و ارزیابی کاربردهای هوش مصنوعی در حوزه‌های آموزشی و سرگرمی کودکان ایجاد کنند تا از مطابقت با قوانین حفاظت از داده‌ها مانند GDPR، COPPA و سیاست‌های محلی اطمینان حاصل شود. (Hernandez & Roberts, 2020)

پیشنهادهای پژوهشی برای آینده

با توجه به تحولات مستمر در حوزه هوش مصنوعی و جنگ شناختی، پیشنهاد می‌شود که تحقیقات آینده به موارد زیر تمرکز داشته باشند:

- توسعه و گسترش مدل‌های مقاوم‌سازی شناختی مبتنی بر هوش مصنوعی – بررسی اینکه چگونه هوش مصنوعی می‌تواند نه تنها به‌عنوان یک عامل خطر، بلکه به‌عنوان ابزاری برای تقویت تفکر انتقادی و مقاومت کودکان در برابر دستکاری دیجیتال استفاده شود.
- مطالعات طولی در مورد اثرات شناختی هوش مصنوعی – انجام پژوهش‌های بلندمدت برای ارزیابی تأثیرات ناشی از مواجهه مداوم با رسانه‌های مبتنی بر هوش مصنوعی.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



- بررسی اثربخشی سیاست‌های نظارتی - تحلیل اجرای سیاست‌های حکمرانی هوش مصنوعی، به‌ویژه در کشورهای درحال توسعه، برای اندازه‌گیری موفقیت آنها در کاهش تهدیدهای شناختی.
- همکاری بین‌رشته‌ای - تشویق همکاری بین محققان هوش مصنوعی، دانشمندان شناختی، سیاست‌گذاران و مربیان برای توسعه راهبردهای جامع در زمینه حکمرانی هوش مصنوعی در حوزه شناختی.

نتیجه‌گیری

هوش مصنوعی با ایفای نقشی دوگانه‌ای در رشد شناختی کودکان، از یک سو می‌تواند یادگیری و تفکر انتقادی را تقویت کند و از سوی دیگر، در صورت عدم نظارت و سیاست‌گذاری مناسب، می‌تواند مخاطرات شناختی جدی ایجاد کند. مطالعه حاضر بر ضرورت سیاست‌گذاری مبتنی بر شواهد، تدوین چارچوب‌های اخلاقی برای توسعه هوش مصنوعی و تقویت سواد دیجیتال برای حفاظت از سلامت شناختی کودکان تأکید دارد. با ترکیب توسعه مسئولانه هوش مصنوعی، سواد رسانه‌ای و سیاست‌گذاری هوشمند، جوامع می‌توانند از ظرفیت‌های هوش مصنوعی به‌شکلی ایمن و اخلاقی بهره‌برداری کرده و آینده‌ای متعادل و پایدار برای نسل‌های آینده رقم بزنند.

منابع

- پایگاه اطلاع‌رسانی دفتر حفظ و نشر آثار حضرت آیت‌الله‌العظمی سیدعلی خامنه‌ای (مدظله‌العالی) (۱۳۹۷). بیانیه «گام دوم انقلاب» خطاب به ملت ایران. <https://farsi.khamenei.ir/message-content?id=41673>
- وبسایت مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی (۱۳۹۰). قوانین و مقررات، سند راهبردی علوم و فناوری‌های شناختی. <https://rc.majlis.ir/fa/law/show/803582>
- وبسایت معاونت علمی، فناوری و اقتصاد دانش بنیان ریاست جمهوری (۱۴۰۳). آرشو اخبار علم و فناوری.
- Barocas, S., Hardt, M., & Narayanan, A. (2019). Fairness and Machine Learning: Limitations and Opportunities. MIT Press.
- Bavelier, D., Green, C. S., & Dye, M. W. (2010). Children, wired: For better and for worse. *Neuron*, 67(5), 692-701.
- Bavelier, D., Green, C. S., Han, D. H., Renshaw, P. F., Merzenich, M. M., & Gentile, D. A. (2010). Brains on video games. *Nature Reviews Neuroscience*, 12(12), 763-768.
- Bergen, M. (2021). Like, Comment, Subscribe: Inside YouTube's Chaotic Rise to World Domination. Viking.
- Brundage, M., Avin, S., Clark, J., Toner, H., Eckersley, P., Garfinkel, B., ... & Amodei, D. (2018). The Malicious Use of Artificial Intelligence: Forecasting, Prevention, and Mitigation. *arXiv preprint arXiv:1802.07228*.
- Brundage, M., Avin, S., Wang, J., Belfield, H., Krueger, G., Hadfield, G., & Clark, J. (2018). The malicious use of artificial intelligence: Forecasting, prevention, and mitigation. *AI & Society*, 33(1), 1-20.
- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2017). Machine, Platform, Crowd: Harnessing Our Digital Future. W.W. Norton & Company.
- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2017). The business of artificial intelligence: What it can—and cannot—do for your organization. *Harvard Business Review*, 95(4), 3-11.
- Chaudron, S., Beutel, M. E., Černikova, M., Donoso, V., Dreier, M., Fletcher-Watson, B., Heikkilä, A. S., & Wölfling, K. (2018). Young Children (0–8) and Digital Technology: A Qualitative Exploratory Study across Seven Countries. Publications Office of the European Union.
- Chen, G., Li, L., & Wang, J. (2020). The impact of artificial intelligence-based adaptive learning systems on student performance. *Journal of Educational Technology*, 17(2), 45-58.
- Chen, X., Xie, H., Hwang, G. J., & Wang, C. (2020). Trends and development in artificial intelligence and educational technology research: A review of 20 years of research. *Educational Technology & Society*, 23(1), 28-47.
- Chesney, R., & Citron, D. (2019). Deep fakes: A looming challenge for privacy, democracy, and national security. *California Law Review*, 107(6), 1753-1818.





- Chesney, R., & Citron, D. (2019). Deepfakes: A Looming Challenge for Privacy, Democracy, and National Security. *California Law Review*, 107(6), 1753-1810.
- Chesney, R., & Citron, D. K. (2019). Deep Fakes: A Looming Challenge for Privacy, Democracy, and National Security. *California Law Review*, 107(6), 1753-1819.
- Dwivedi, Y. K., Hughes, D. L., Baabdullah, A. M., Ribeiro-Navarrete, S., Giannakis, M., Al-Debei, M. M., & Dennehy, D. (2021). Artificial Intelligence (AI): Multidisciplinary perspectives on emerging challenges, opportunities, and agenda for research, practice, and policy. *International Journal of Information Management*, 57, 102-267.
- Dwivedi, Y. K., Hughes, D. L., Ismagilova, E., Aarts, G., Coombs, C., Crick, T., ... & Williams, M. D. (2021). Artificial Intelligence (AI): Multidisciplinary perspectives on emerging challenges, opportunities, and agenda for research, practice, and policy. *International Journal of Information Management*, 57, 102-120.
- Ferrara, E. (2020). The History of Digital Spam. *Communications of the ACM*, 63(8), 74-83.
- Floridi, L., Cowls, J., Beltrametti, M., Chatila, R., Chazerand, P., Dignum, V., Luetge, C., Madelin, R., Pagallo, U., Rossi, F., & others. (2018). AI4People—An Ethical Framework for a Good AI Society: Opportunities, Risks, Principles, and Recommendations. *Minds and Machines*, 28(4), 689-707.
- Gottschalk, F. (2019). Impacts of Technology Use on Children: Exploring Literature on the Brain, Cognition, and Well-Being. *OECD Education Working Papers*, 195.
- Greenfield, P. M. (1984). *Mind and media: The effects of television, video games, and computers*. Psychology Press.
- Gursoy, M. E., Erola, A., Liu, L., & Truex, D. (2020). Children's Online Privacy Protection: A Comparative Analysis of COPPA and GDPR. *Computer Law & Security Review*, 37, 105391.
- Gursoy, M. E., Liu, L., Wang, Y., & Truex, D. (2020). Differential privacy with membership inference attack protection. *IEEE Transactions on Information Forensics and Security*, 15(3), 2433-2445.
- Helberger, N., Pierson, J., & Poell, T. (2020). Governing Online Platforms: From Contested to Cooperative Responsibility. *The Information Society*, 36(1), 1-19.
- Hernandez, A., & Roberts, R. (2020). National AI strategies and the challenge of governance in the digital era. *Journal of Digital Policy, Regulation and Governance*, 22(3), 112-130.
- Hernandez, J., & Roberts, S. (2020). National AI Strategies and Cognitive Warfare: A Comparative Analysis. *International Journal of Security Studies*, 5(2), 55-73.
- Hernandez, R., & Roberts, T. (2020). AI and child development: Ethical concerns in digital education. *Journal of Digital Ethics*, 12(3), 124-138.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. *Center for Curriculum Redesign*.
- Hood, D., Lemaignan, S., & Dillenbourg, P. (2015). When children teach a robot to write: An autonomous teachable humanoid which learns handwriting. *Proceedings of the 10th ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction*, 83-90.
- Jackson, L. A., Von Eye, A., Witt, E. A., Zhao, Y., & Fitzgerald, H. E. (2006). A longitudinal study of the effects of Internet use and videogame playing on children's academic performance. *Computers in Human Behavior*, 22(6), 996-1018.
- Jobin, A., Ienca, M., & Vayena, E. (2019). The Global Landscape of AI Ethics Guidelines. *Nature Machine Intelligence*, 1(9), 389-399.
- Kahne, J., & Bowyer, B. (2017). Educating for Democracy in a Partisan Age: Confronting the Challenges of Motivated Reasoning and Misinformation. *American Educational Research Journal*, 54(1), 3-34.
- King, D. L., & Delfabbro, P. H. (2019). Video Game Monetization (e.g., 'Loot Boxes'): A Blueprint for Practical Social Responsibility Measures. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(1), 166-179.
- Koedinger, K. R., McLaughlin, E. A., & Heffernan, N. T. (2013). Intelligent tutoring systems and educational data mining: A tutorial. *AI Magazine*, 34(3), 13-26.
- Koivula, A., Saarinen, A., & Kortelainen, A. (2020). FactBar EDU: A Media Literacy Initiative for Countering Misinformation. *Nordic Journal of Information Literacy in Higher Education*, 12(1), 1-14.
- Livingstone, S. (2018). Children's privacy online: Neither seen nor heard? In S. van der Hof, B. Van den Berg, & B. Schermer (Eds.), *Minding minors wandering the web* (pp. 19-38). Springer.



- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2007). Gradations in Digital Inclusion: Children, Young People and the Digital Divide. *New Media & Society*, 9(4), 671-696.
- Livingstone, S., Nandi, A., Banaji, S., & Stoilova, M. (2018). Young children and digital technology: A rights-based approach. *European Journal of Communication*, 33(4), 309-329.
- Livingstone, S., Stoilova, M., & Nandagiri, R. (2018). Children's Data and Privacy Online: Growing Up in a Digital Age. *London School of Economics and Political Science Report*.
- Luckin, R. (2017). Towards Artificial Intelligence-based Assessment Systems. *Nature Human Behaviour*, 1(1), 1-3.
- Montag, C., Lachmann, B., Herrlich, M., & Zweig, K. (2021). Addictive Features of Social Media/Messenger Platforms and Freemium Games against the Background of Psychological and Economic Theories. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 1-21.
- Notley, T., & Dezuanni, M. (2019). Advancing Children's Digital Rights in Australia: Media Literacy Policy and Curriculum Mapping. *Australian Journal of Education*, 63(1), 48-62.
- Pariser, E. (2011). *The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You*. Penguin Press.
- Radesky, J. S., Schumacher, J., & Zuckerman, B. (2020). Digital Media and Developmental Pediatrics: Addressing the Ecological and Social Influences. *Pediatrics*, 145(3), e20192006.
- Rideout, V., Peebles, A., Mann, S., & Robb, M. B. (2022). *Common Sense census: Media use by tweens and teens, 2021*.
- Steeves, V. (2014). *Young Canadians in a Wired World, Phase III: Life Online*. MediaSmarts.
- Subrahmanyam, K., & Greenfield, P. M. (1994). Effect of video game practice on spatial skills in girls and boys. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15(1), 13-32.
- Sunstein, C. R. (2017). *#Republic: Divided Democracy in the Age of Social Media*. Princeton University Press.
- Touretzky, D. S., Gardner-McCune, C., Martin, F., & Seehorn, D. (2019). AI for K-12: Making AI Accessible to K-12 Teachers and Students. *Communications of the ACM*, 62(12), 28-30.
- Vosoughi, S., Roy, D., & Aral, S. (2018). The Spread of True and False News Online. *Science*, 359(6380), 1146-1151.
- West, S. M., Kraut, R. E., & Chew, H. E. (2019). I'd Blush If I Could: Closing Gender Divides in Digital Skills through Education. *UNESCO Report*.
- Williams, T. M. (1966). *The impact of television: A natural experiment in three communities*. Academic Press.
- Williamson, B. (2017). *Big Data in Education: The Digital Future of Learning, Policy and Practice*. SAGE Publications.
- Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J., & Ortega, T. (2016). *Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*. Stanford Digital Repository.
- Woolley, S. C., & Howard, P. N. (2018). *Computational Propaganda: Political Parties, Politicians, and Political Manipulation on Social Media*. Oxford University Press.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-27.
- Zhang, H., Li, Y., & Zhao, X. (2020). Evaluating the effectiveness of AI-based personalized education in China: The case of Squirrel AI. *Computers & Education*, 150, 103-858.
- Zuboff, S. (2019). *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. PublicAffairs.
- Samek, W., Wiegand, T., & Müller, K. R. (2017). Explainable Artificial Intelligence: Understanding, Visualizing and Interpreting Deep Learning Models. *ITU Journal: ICT Discoveries*, 1(1), 39-48.





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



تأثیر شبکه‌های اجتماعی بر هویت‌یابی نوجوانان: رویکرد بین‌رشته‌ای از منظر فلسفه، روان‌شناسی و علوم شناختی

شایان ابید

دانشجوی کاردانی فنی نرم افزار، برنامه سازی کامپیوتر، دانشگاه علمی و کاربردی، دهمدشت، ایران.

abyds2756@gmail.com

یوسف توان

پژوهشگر فلسفه علوم طبیعی و فناوری، دانشگاه جامع امام حسین(ع)، تهران، ایران.

y.tavan@ihu.ac.ir

چکیده

در عصر دیجیتال، شبکه‌های اجتماعی به یکی از عوامل اصلی در شکل‌گیری هویت نوجوانان تبدیل شده‌اند و تأثیرات عمیقی بر زندگی این نسل دارند. این پژوهش با رویکردی بین‌رشته‌ای، ابعاد شناختی، روان‌شناختی و فرهنگی این پلتفرم‌ها را بررسی کرده و به تحلیل چالش‌ها و فرصت‌های ناشی از آن‌ها پرداخته است. هدف این مطالعه، شناخت بهتر تأثیرات شبکه‌های اجتماعی و ارائه راهکارهایی برای مدیریت بهینه آن‌هاست. یافته‌ها نشان می‌دهد که این پلتفرم‌ها، در کنار فراهم کردن فضایی برای یادگیری و گسترش تعاملات اجتماعی، در صورت استفاده نادرست، می‌توانند به کاهش عزت‌نفس، تشدید مقایسه اجتماعی و تغییر در الگوهای فکری و احساسی نوجوانان منجر شوند. همچنین، برخی رویکردهای آموزشی جهانی ممکن است با ارزش‌های فرهنگی جوامع مختلف هماهنگی کامل نداشته باشند، که این موضوع بر نیاز به سیاست‌گذاری‌های محلی و متناسب تأکید دارد. این پژوهش با بهره‌گیری از علوم شناختی، فلسفه و روان‌شناسی، راهکارهایی مانند تقویت سواد رسانه‌ای و طراحی برنامه‌های مداخله‌ای برای کاهش اثرات منفی و بهره‌مندی از جنبه‌های مثبت فضای مجازی پیشنهاد می‌کند.

واژگان کلیدی: روان‌شناسی رشد، سیاست‌گذاری آموزشی، شبکه‌های اجتماعی، علوم شناختی، هویت نوجوانان.



The impact of social networks on adolescents' identity: An interdisciplinary approach from the perspectives of philosophy, psychology, and cognitive science.

Shayan Abyd¹

Affiliation: Associate Degree in Technical and Software,
Department of Computer Programming, University of Applied Science and Technology, Iran.
Email: abyds2767@gmail.com

Yousef Tavan²

Affiliation : Researcher of Philosophy of Natural Sciences and Technology,
Imam Hossein (AS) University, Tehran, Iran.
y.tavan@ihu.ac.ir

Shayan Abyd³

Affiliation: Associate Degree in Technical and Software,
Department of Computer Programming, University of Applied Science and Technology, Iran.
Email: abyds2767@gmail.com

Yousef Tavan⁴

Affiliation : Researcher of Philosophy of Natural Sciences and Technology,
Imam Hossein (AS) University, Tehran, Iran.
y.tavan@ihu.ac.ir

Abstract

In the digital age, social networks have become one of the main factors in the formation of adolescents' identities and have a profound impact on the lives of this generation. This research, with an interdisciplinary approach, examines the cognitive, psychological, and cultural dimensions of these platforms and analyzes the challenges and opportunities arising from them. The aim of this study is to better understand the effects of social networks and provide solutions for their optimal management. The findings show that these platforms, in addition to providing a space for learning and expanding social interactions, if used incorrectly, can lead to a decrease in self-esteem, intensification of social comparison, and changes in adolescents' thought and emotional patterns. Also, some global educational approaches may not be fully in harmony with the cultural values of different societies, which emphasizes the need for local and appropriate policies. Using cognitive science, philosophy, and psychology, this research suggests solutions such as strengthening media literacy and designing intervention programs to reduce the negative effects and benefit from the positive aspects of cyberspace.

Keywords: Adolescent identity, cognitive science, Developmental psychology, educational policy, social networks





مقدمه

شبکه‌های اجتماعی در دهه‌های اخیر به‌عنوان یکی از مهم‌ترین ابزارهای ارتباطی و اطلاعاتی در جوامع مدرن ظهور کرده‌اند. این پلتفرم‌ها به‌ویژه در میان نوجوانان، به‌عنوان نسلی که در معرض تغییرات سریع فناوری قرار دارد، تأثیرات گسترده‌ای بر جنبه‌های مختلف زندگی، از جمله شکل‌گیری هویت، داشته‌اند. هویت نوجوانان در فرآیندی پیچیده و تحت تأثیر عوامل متعددی مانند خانواده، مدرسه، همسالان و رسانه‌ها شکل می‌گیرد. با ظهور شبکه‌های اجتماعی، این فرآیند دستخوش تغییرات اساسی شده است و نوجوانان، برخلاف نسل‌های پیشین، هویت خود را نه تنها از طریق تعاملات اجتماعی سنتی، بلکه از طریق تعاملات مجازی و دریافت بازخوردهای آنلاین تعریف و بازسازی می‌کنند (Boyd, 2014).

استفاده روزافزون از شبکه‌های اجتماعی تأثیر عمیقی بر فرآیند هویت‌یابی نوجوانان دارد و می‌تواند منجر به تغییر در هویت فرهنگی، اجتماعی و شخصی آن‌ها شود. از یک سو، این پلتفرم‌ها می‌توانند بستر مناسبی برای خودابرازی و تقویت اعتمادبه‌نفس نوجوانان باشند، اما از سوی دیگر، ممکن است باعث سردرگمی هویتی، کاهش خودآگاهی و وابستگی بیش‌ازحد به تأیید اجتماعی شوند (Nesi & Prinstein, 2015). الگوریتم‌های شبکه‌های اجتماعی که بر مبنای تقویت تعاملات و ارائه محتوای شخصی‌سازی‌شده طراحی شده‌اند، می‌توانند هویت نوجوانان را به سمت الگوهای خاصی هدایت کرده و باعث شکل‌گیری تصاویری غیرواقعی از خود شوند (Orben et al., 2020).

مطالعات در زمینه هویت‌یابی نوجوانان به اوایل قرن بیستم بازمی‌گردد، زمانی که روان‌شناسانی مانند اریکسون (Erikson, 1968) بر اهمیت دوره نوجوانی در شکل‌گیری هویت تأکید کردند. در دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰، با ظهور رسانه‌های جمعی، تحقیقات به بررسی تأثیر تلویزیون و تبلیغات بر هویت اجتماعی نوجوانان پرداختند. با گسترش اینترنت در دهه ۲۰۰۰، پژوهشگران شروع به تحلیل اثرات دنیای مجازی بر فرآیند هویت‌یابی کردند (Subrahmanyam & Greenfield, 2008). از سال ۲۰۱۰ به بعد، با ظهور پلتفرم‌های اجتماعی مانند فیس‌بوک، اینستاگرام و تیک‌تاک، تحقیقات جدیدتری به بررسی نحوه تأثیر این رسانه‌ها بر جنبه‌های شناختی و اجتماعی هویت نوجوانان اختصاص یافته است (Twenge, 2017).

با توجه به رشد بی‌سابقه شبکه‌های اجتماعی و استفاده گسترده نوجوانان از این پلتفرم‌ها، شناخت پیامدهای شناختی و اجتماعی این ابزارها ضروری است. در حالی که برخی تحقیقات به اثرات مثبت این فضا اشاره کرده‌اند، شواهد متعددی نشان می‌دهد که استفاده افراطی از شبکه‌های اجتماعی می‌تواند منجر به پیامدهای منفی، از جمله اضطراب اجتماعی، مقایسه اجتماعی مخرب و کاهش عزت‌نفس شود (Twenge et al., 2018). از سوی دیگر، سیاست‌گذاری‌های ملی و اسناد بالادستی مانند سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، سند راهبردی علوم و فناوری‌های شناختی و بیانیه گام دوم انقلاب، بر اهمیت فضای مجازی و ضرورت مدیریت صحیح آن تأکید دارند. لذا، بررسی علمی تأثیر شبکه‌های اجتماعی بر هویت نوجوانان در چارچوب علوم شناختی می‌تواند به سیاست‌گذاران، والدین و مربیان در اتخاذ تصمیمات مؤثرتر کمک کند.

با وجود تحقیقات گسترده در این زمینه، هنوز شکاف‌های نظری و روشی قابل توجهی وجود دارد. بسیاری از مطالعات، تأثیرات کلی شبکه‌های اجتماعی را مورد بررسی قرار داده‌اند، اما پژوهش‌های کمتری به تحلیل عمیق تأثیرات شناختی این پلتفرم‌ها بر هویت نوجوانان پرداخته‌اند. به‌ویژه، فقدان رویکرد بین‌رشته‌ای که مباحث روان‌شناختی، فلسفی و آموزشی را ترکیب کند، از جمله خلأهای موجود در ادبیات پژوهشی است (Valkenburg & Peter, 2011).

این پژوهش در پی پاسخ به این سؤالات اساسی است: شبکه‌های اجتماعی چگونه بر فرآیند هویت‌یابی شناختی و اجتماعی نوجوانان تأثیر می‌گذارند؟ این تأثیرات چه فرصت‌ها و تهدیدهایی را در زمینه‌های روان‌شناختی، فرهنگی و آموزشی به همراه دارند؟ چگونه می‌توان از این تأثیرات برای تقویت هویت نوجوانان بهره برد و همزمان چالش‌های آن را مدیریت کرد؟



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



هدف این پژوهش، بررسی تأثیر شبکه‌های اجتماعی بر شکل‌گیری هویت نوجوانان با تأکید بر رویکرد علوم شناختی است. این مطالعه تلاش می‌کند تا با ترکیب مباحث فلسفی، روان‌شناختی و آموزشی، به درک بهتری از چگونگی تأثیرگذاری این پلتفرم‌ها بر فرآیند هویت‌یابی در نوجوانان دست یابد. نتایج این پژوهش می‌تواند برای تدوین سیاست‌های آموزشی، ارتقای سواد رسانه‌ای و تدوین راهکارهای مداخله‌ای جهت کاهش اثرات منفی شبکه‌های اجتماعی مفید باشد.

پیشینه تحقیق

تأثیر شبکه‌های اجتماعی بر هویت نوجوانان: مرور تاریخی

مطالعات درباره‌ی تأثیر شبکه‌های اجتماعی بر فرآیند هویت‌یابی نوجوانان ریشه در نظریه‌های روان‌شناسی رشد دارد. اریکسون یکی از نخستین نظریه‌پردازانی بود که بر اهمیت هویت‌یابی در دوران نوجوانی تأکید کرد و آن را یکی از بحران‌های اساسی این دوره دانست (Erikson, 1968). در دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰، با رشد تلویزیون و رسانه‌های جمعی، پژوهش‌ها نشان دادند که مصرف رسانه‌ای بر نحوه‌ی درک نوجوانان از خود و جامعه تأثیرگذار است (Arnett, 1995). با ظهور اینترنت در دهه‌ی ۲۰۰۰، توجه پژوهشگران به تأثیر فضای مجازی بر هویت اجتماعی نوجوانان جلب شد.

(Subrahmanyam & Greenfield, 2008).

نقش شبکه‌های اجتماعی در هویت فرهنگی نوجوانان

مطالعات نشان می‌دهد که شبکه‌های اجتماعی به‌طور گسترده بر هویت فرهنگی نوجوانان تأثیر گذاشته و موجب دگرگونی در ارزش‌ها، باورها و سبک‌های رفتاری آنان شده‌اند (Boyd, 2014). در پژوهشی که در ایران انجام شد، رابطه‌ی بین میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی و میزان پذیرش ارزش‌های فرهنگی سنتی بررسی شد. نتایج نشان داد که نوجوانانی که مدت‌زمان بیشتری را در این فضا سپری می‌کنند، تمایل بیشتری به هویت فرهنگی جهانی‌شده داشته و فاصله‌ی بیشتری با فرهنگ بومی خود احساس می‌کنند (میکائیلی و همکاران، ۱۴۰۱). در سطح بین‌المللی نیز تحقیقات نشان داده‌اند که استفاده‌ی گسترده از شبکه‌های اجتماعی می‌تواند باعث کاهش تعلق به هویت‌های محلی و ملی شده و گرایش به فرهنگ‌های فراملی را افزایش دهد (Livingstone & Helsper, 2007).

تأثیر فضای مجازی بر هویت فردی و اجتماعی

پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که فضای مجازی بر هویت فردی و اجتماعی نوجوانان تأثیرگذار است. برخی مطالعات نشان می‌دهند که نوجوانان در شبکه‌های اجتماعی به‌دنبال بازخوردهای مثبت از دیگران بوده و این موضوع بر اعتمادبه‌نفس و خودپنداره‌ی آنان تأثیر مستقیم دارد (Nesi & Prinstein, 2015). در مطالعه‌ای که بر روی دانش‌آموزان ایرانی انجام شد، مشخص شد که بین میزان استفاده از رسانه‌های اجتماعی و کاهش احساس تعلق به هویت اجتماعی رابطه‌ی معکوس وجود دارد؛ به‌این‌معنا که با افزایش استفاده از این رسانه‌ها، نوجوانان کمتر خود را متعلق به اجتماع محلی و ملی خود می‌دانند (رضایی و همکاران، ۱۴۰۰). یافته‌های بین‌المللی نیز نشان داده‌اند که استفاده‌ی بیش‌ازحد از رسانه‌های اجتماعی با افزایش مقایسه‌ی اجتماعی و کاهش خودآگاهی نوجوانان ارتباط دارد (Orben et al., 2020).

عضویت در شبکه‌های اجتماعی و هویت‌یابی نوجوانان

عضویت در شبکه‌های اجتماعی علاوه بر تأثیر بر هویت اجتماعی، بر فرآیند هویت‌یابی شخصی نیز اثرگذار است. مطالعه‌ای که توسط Valkenburg & Peter (2011) انجام شد، نشان داد که نوجوانان از شبکه‌های اجتماعی برای آزمایش جنبه‌های مختلف هویت خود و دریافت بازخورد از دیگران استفاده می‌کنند. این پدیده می‌تواند منجر به سردرگمی هویتی شود، چراکه نوجوانان در تلاش هستند تا خود را بر اساس انتظارات اجتماعی و نظرات دیگران تطبیق دهند (Twenge et al., 2018). در مطالعه‌ای دیگر در ایران، مشخص شد



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۹۷

که نوجوانانی که زمان بیشتری را در شبکه‌های اجتماعی می‌گذرانند، دارای سطوح بالاتری از اضطراب اجتماعی و وابستگی به تأیید دیگران هستند (زارع و همکاران، ۱۳۹۹).

شبکه‌های اجتماعی و هویت اجتماعی جوانان

پژوهش‌هایی که در ایران انجام شده‌اند، نشان داده‌اند که شبکه‌های اجتماعی مجازی به‌طور کلی می‌توانند بر هویت اجتماعی جوانان تأثیرگذار باشند. در مطالعه‌ای که در میان جوانان ۱۸ تا ۳۰ ساله‌ی ایرانی انجام شد، مشخص شد که استفاده از شبکه‌های اجتماعی، در برخی موارد موجب تقویت هویت اجتماعی، اما در موارد دیگر باعث تضعیف پیوندهای اجتماعی و فرهنگی شده است (ابراهیمی و همکاران، ۱۴۰۲). در سطح بین‌المللی نیز تحقیقات نشان داده‌اند که نوجوانان با استفاده‌ی مداوم از شبکه‌های اجتماعی، هویت خود را بر اساس داده‌های آنلاین بازتعریف می‌کنند که این موضوع ممکن است منجر به تغییر در ارزش‌ها و نگرش‌های آنان شود (Ellison et al., 2007).

روش‌شناسی

نوع پژوهش و رویکرد تحقیق

این پژوهش از نوع مروری (Review Article) بوده و با استفاده از روش‌شناسی کیفی و تحلیلی به بررسی تأثیر شبکه‌های اجتماعی بر هویت‌یابی نوجوانان پرداخته است. در این مطالعه، یافته‌های پژوهش‌های پیشین در حوزه‌های فلسفه، روان‌شناسی و علوم شناختی تحلیل و ارزیابی شده‌اند تا تصویری جامع از ابعاد مختلف این موضوع ارائه شود.

معیارهای انتخاب منابع و داده‌ها

برای انجام این مطالعه، منابع علمی معتبر شامل مقالات پژوهشی منتشرشده در مجلات علمی نمایه‌شده (ISI)، Scopus و PubMed، کتب تخصصی، و گزارش‌های علمی از سازمان‌های بین‌المللی مانند یونسکو (UNESCO) مورد بررسی قرار گرفتند. معیارهای انتخاب منابع عبارت بودند از:

- ارتباط مستقیم با موضوع هویت‌یابی نوجوانان و تأثیر شبکه‌های اجتماعی.
- انتشار در بازه‌ی زمانی ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۴ برای پوشش تحولات جدید در این حوزه.
- دارا بودن اعتبار علمی (مقالات داوری‌شده و کتب منتشرشده توسط ناشران معتبر).
- تنوع رویکردها شامل دیدگاه‌های فلسفی، روان‌شناختی و علوم شناختی.

روش جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها

داده‌های این پژوهش از طریق جستجوی نظام‌مند در پایگاه‌های اطلاعاتی مانند Google Scholar، PubMed، Scopus، Springer، Wiley و ScienceDirect گردآوری شدند. ابتدا، کلیدواژه‌های مرتبط مانند "Adolescent Identity Formation"، "Social Media"، "Psychological Effects of Social Media"، "Philosophy of Digital Identity" و "Cognition" برای جستجو مورد استفاده قرار گرفتند. سپس، مقالات بازبازی‌شده بر اساس معیارهای انتخاب فیلتر و ارزیابی شدند.

برای تحلیل داده‌ها، از روش سنتز کیفی (Qualitative Synthesis) استفاده شد. در این روش، یافته‌های پژوهش‌های پیشین مقایسه و تلفیق شده و روندهای اصلی، الگوهای رایج و تفاوت‌های موجود بین مطالعات استخراج شدند. همچنین، رویکرد تحلیل محتوای کیفی (Qualitative Content Analysis) به‌کار گرفته شد تا مضامین کلیدی و تأثیرات شبکه‌های اجتماعی بر فرآیند هویت‌یابی نوجوانان مشخص شوند.



محدودیت‌های روش‌شناسی

این پژوهش به‌عنوان یک مقاله مروری دارای محدودیت‌هایی است که باید در نظر گرفته شوند. عدم استفاده از داده‌های تجربی و میدانی: این مطالعه بر مبنای مرور ادبیات بوده و شامل تحلیل‌های تجربی یا آزمایشی نمی‌شود. احتمال سوگیری در انتخاب مطالعات: اگرچه تلاش شده است منابع به‌صورت نظام‌مند انتخاب شوند، اما امکان وجود سوگیری در انتخاب و تحلیل پژوهش‌ها وجود دارد. تنوع فرهنگی و اجتماعی در پژوهش‌ها: تأثیر شبکه‌های اجتماعی بر هویت‌یابی ممکن است بسته به بافت فرهنگی و اجتماعی متفاوت باشد، که این امر نیازمند پژوهش‌های تطبیقی بیشتر در آینده است.

تهدیدات شناختی شبکه‌های اجتماعی

تأثیرات شبکه‌های اجتماعی بر پردازش اطلاعات و تصمیم‌گیری نوجوانان

رشد شبکه‌های اجتماعی منجر به تغییرات بنیادین در شیوه‌ی پردازش اطلاعات و تصمیم‌گیری نوجوانان شده است. تحقیقات نشان داده‌اند که مواجهه‌ی مداوم با حجم عظیمی از اطلاعات در شبکه‌های اجتماعی، باعث افزایش سطح شناختی بار اطلاعاتی شده و پردازش اطلاعات را سطحی‌تر می‌کند. (Carr, 2010) نوجوانان به‌دلیل مواجهه‌ی مستمر با محتوای متنوع و اغلب متناقض، در تحلیل و ارزیابی انتقادی اطلاعات دچار چالش می‌شوند. (Vosoughi, Roy, & Aral, 2018) این افزایش سرعت دریافت اطلاعات بدون پردازش عمیق، باعث کاهش توانایی تفکر تحلیلی و استدلال منطقی می‌شود (Tversky & Kahneman, 1974). یکی از اثرات مهم دیگر، تأثیر شبکه‌های اجتماعی بر فرآیند تصمیم‌گیری است. تحقیقات نشان داده‌اند که تصمیم‌گیری نوجوانان در محیط‌های دیجیتال بیشتر هیجانی و مبتنی بر پاداش‌های لحظه‌ای است تا ارزیابی منطقی پیامدهای بلندمدت (Ward et al., 2017). عوامل شناختی مانند "اثر تأیید اجتماعی" (social validation effect) و "سوگیری هم‌رنگی" (bandwagon effect) در شبکه‌های اجتماعی نقش مهمی در تصمیمات نوجوانان ایفا می‌کنند.

(Lorenz-Spreen et al., 2019) در یک پژوهش که بر روی کاربران نوجوان ایرانی انجام شد، مشخص شد که پلتفرم‌های اجتماعی، به‌ویژه اینستاگرام و تلگرام، باعث افزایش رفتارهای تصمیم‌گیری احساسی و کاهش تفکر انتقادی شده‌اند (کاظمی و همکاران، ۱۴۰۱).

تغییر در شناخت خود (Self-Concept) و مقایسه اجتماعی افراطی

شناخت خود (self-concept) یکی از جنبه‌های کلیدی رشد روان‌شناختی در دوره‌ی نوجوانی است که به‌شدت تحت تأثیر شبکه‌های اجتماعی قرار دارد. شبکه‌های اجتماعی بستری را فراهم کرده‌اند که نوجوانان به‌طور مداوم خود را با دیگران مقایسه کنند، که این امر می‌تواند به کاهش اعتمادبه‌نفس و افزایش اضطراب اجتماعی منجر شود. (Nesi & Prinstein, 2015)

مطالعات نشان داده‌اند که مقایسه‌ی اجتماعی افراطی در شبکه‌های اجتماعی به‌ویژه هنگامی رخ می‌دهد که نوجوانان خود را با افرادی مقایسه می‌کنند که سبک زندگی ایده‌آل و دست‌نیافتنی را نمایش می‌دهند. (Chou & Edge, 2012) این پدیده منجر به احساس ناکافی بودن، افسردگی، و تحریف شناختی درباره‌ی تصویر بدنی و ارزش‌های شخصی می‌شود.

(Fardouly et al., 2015) در مطالعه‌ای که روی دانش‌آموزان ایرانی انجام شد، مشخص شد که دختران نوجوانی که زمان بیشتری را در اینستاگرام می‌گذرانند، سطوح بالاتری از نارضایتی از بدن و اضطراب اجتماعی دارند (احمدی و همکاران، ۱۴۰۰).

همچنین، استفاده‌ی مداوم از شبکه‌های اجتماعی ممکن است منجر به "خودنمایی ساختگی" (false self-presentation) شود، جایی که نوجوانان به‌منظور کسب تأیید اجتماعی، شخصیتی متفاوت از خود واقعی‌شان را به نمایش می‌گذارند. (Twenge et al., 2018) این امر می‌تواند در بلندمدت باعث سردرگمی هویتی و افزایش احساس دوگانگی شخصیتی در نوجوانان شود. (Michikyan, Subrahmanyam, & Dennis, 2014)



کاهش تمرکز، اعتیاد اینترنتی و تأثیر بر حافظه و یادگیری

یکی از چالش‌های شناختی مهمی که در اثر استفاده‌ی بیش‌ازحد از شبکه‌های اجتماعی رخ می‌دهد، کاهش توانایی تمرکز و توجه پایدار در نوجوانان است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که استفاده‌ی مداوم از رسانه‌های دیجیتال، به‌ویژه شبکه‌های اجتماعی، باعث کاهش ظرفیت حافظه‌ی کاری و توانایی انجام وظایف چندگانه می‌شود. (Ophir, Nass, & Wagner, 2009)

در مطالعه‌ای که توسط Small & Vorgan (2008) انجام شد، مشخص شد که مغز نوجوانانی که بیش‌ازحد در معرض محتوای شبکه‌های اجتماعی قرار دارند، به‌مرورزمان به دریافت اطلاعات کوتاه و سریع عادت کرده و دچار ضعف در پردازش اطلاعات عمیق و تمرکز طولانی‌مدت می‌شود.

این پدیده که به "اثر قطعه‌قطعه شدن شناخت (cognitive fragmentation effect)" معروف است، منجر به کاهش توانایی درک مفاهیم پیچیده و ایجاد پیوندهای شناختی پایدار می‌شود. (Carr, 2010)

علاوه بر این، اعتیاد به اینترنت و شبکه‌های اجتماعی به‌عنوان یک اختلال شناختی در سال‌های اخیر مورد توجه قرار گرفته است. تحقیقات نشان داده‌اند که نوجوانانی که بیش‌از ۳ ساعت در روز در شبکه‌های اجتماعی فعال هستند، در معرض خطر بیشتری برای توسعه‌ی علائم اعتیاد اینترنتی و کاهش مهارت‌های یادگیری سنتی قرار دارند. (Andreassen et al., 2012)

در مطالعه‌ای که در ایران انجام شد، مشخص شد که دانش‌آموزانی که وابستگی بالایی به شبکه‌های اجتماعی دارند، عملکرد تحصیلی ضعیف‌تری دارند و در فرآیندهای یادگیری عمیق دچار چالش می‌شوند (موسوی و همکاران، ۱۳۹۹).

تأثیرات روان‌شناختی و اجتماعی شبکه‌های اجتماعی بر نوجوانان

تأثیر بر شکل‌گیری هویت فردی و اجتماعی نوجوانان

هویت فردی و اجتماعی نوجوانان در فرآیند رشد شناختی و اجتماعی آن‌ها نقش اساسی دارد. شبکه‌های اجتماعی به بستری تبدیل شده‌اند که نوجوانان از طریق آن‌ها هویت خود را می‌سازند، بازتعریف می‌کنند و به نمایش می‌گذارند. (Boyd, 2014)

تحقیقات نشان داده‌اند که تعاملات آنلاین و نحوه‌ی مدیریت پروفایل‌های شخصی در شبکه‌های اجتماعی به نوجوانان این امکان را می‌دهد که هویت خود را مطابق با انتظارات اجتماعی تنظیم کرده و مورد تأیید همسالان قرار گیرند. (Michikyan, Subrahmanyam, & Dennis, 2014).

از سوی دیگر، هویت دیجیتال ممکن است منجر به شکل‌گیری "خود اجتماعی (social self)" متمایز از "خود واقعی (true self)" شود، به‌گونه‌ای که نوجوانان تصویری ایده‌آل و اغلب غیرواقعی از خود را در فضای مجازی به نمایش می‌گذارند. (Turkle, 2011)

در پژوهشی که روی نوجوانان ایرانی انجام شد، مشخص شد که افرادی که زمان بیشتری را در اینستاگرام و تلگرام سپری می‌کنند، در مقایسه با دیگران، دچار نوسانات هویتی بیشتری بوده و وابستگی بیشتری به تأیید اجتماعی دارند (قاسمی و همکاران، ۱۳۹۹).

علاوه بر این، شبکه‌های اجتماعی می‌توانند سبب بحران هویت در نوجوانان شوند، به‌ویژه زمانی که فرد در مواجهه با استانداردهای اجتماعی متناقض دچار سردرگمی شناختی و هویتی می‌شود. (Erikson, 1968)

تعملات مجازی گسترده با گروه‌های مختلف، باعث افزایش نسبی درک نوجوانان از تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی می‌شود، اما در عین حال می‌تواند منجر به ازخودبیگانگی فرهنگی و هویتی نیز شود. (Arnett, 2002)

افزایش اضطراب اجتماعی، افسردگی و کاهش اعتمادبه‌نفس

افزایش میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی در میان نوجوانان با مشکلات روان‌شناختی همچون اضطراب اجتماعی، افسردگی و کاهش اعتمادبه‌نفس همراه بوده است. (Keles, McCrae, & Grealish, 2020)

قرار گرفتن در معرض محتوای فیلتر شده و



ایده‌آل‌سازی شده‌ی زندگی دیگران در شبکه‌های اجتماعی، سبب افزایش حس نارضایتی از خود و کاهش عزت نفس نوجوانان می‌شود (Perloff, 2014). تحقیقات نشان داده‌اند که استفاده‌ی بیش از حد از اینستاگرام و اسنپ‌چت به‌ویژه در میان نوجوانان باعث افزایش احساس انزوا و کاهش میزان رضایت از زندگی می‌شود. (Twenge et al., 2018).

طبق مطالعات اخیر "مقایسه‌ی اجتماعی آنلاین (online social comparison)" یکی از عوامل اصلی افزایش افسردگی در نوجوانان است، به‌ویژه زمانی که افراد زندگی خود را با زندگی نمایش داده‌شده‌ی دیگران مقایسه می‌کنند. (Vogel et al., 2014). پژوهشی که در ایران انجام شد، نوجوانانی که وابستگی بالایی به تأیید اجتماعی در فضای مجازی دارند، دچار اضطراب اجتماعی بیشتری هستند و احتمال ابتلا به افسردگی در آن‌ها بالاتر است (احمدی و همکاران، ۱۴۰۱).

علاوه بر این، بررسی‌های روان‌شناختی نشان می‌دهند که افزایش لایک‌ها و تأییدهای اجتماعی در شبکه‌های اجتماعی باعث تحریک سیستم پاداش مغزی شده و نوجوانان را به رفتارهای نمایشی و جلب توجه سوق می‌دهد. (Sherman et al., 2016). این رفتارها در بلندمدت می‌توانند منجر به وابستگی شدید به تأیید اجتماعی و در نتیجه کاهش عزت نفس در صورت عدم دریافت بازخورد مثبت شوند. (Nesi & Prinstein, 2015).

نقش الگوبرداری از شخصیت‌های مجازی و تأثیر آن بر ارزش‌های نوجوانان

الگوبرداری از شخصیت‌های مجازی و تأثیرپذیری از سبک زندگی دیجیتالی، یکی از مهم‌ترین ابعاد تأثیرات اجتماعی شبکه‌های اجتماعی بر نوجوانان است. (Bandura, 2001). نوجوانان به‌عنوان گروهی که در حال شکل‌گیری ارزش‌های فردی و اجتماعی خود هستند، بیشترین تأثیر را از الگوهای فرهنگی و شخصیتی موجود در فضای مجازی دریافت می‌کنند (Zhou & Fang, 2021).

در دهه‌ی اخیر، ظهور اینفلوئنسرهای دیجیتال و شخصیت‌های محبوب در شبکه‌های اجتماعی باعث تغییر در اولویت‌های ارزشی نوجوانان شده است. به‌ویژه در پلتفرم‌هایی مانند اینستاگرام و یوتیوب، بسیاری از نوجوانان تمایل دارند که سبک زندگی و نگرش‌های افراد مشهور را تقلید کنند، حتی اگر این ارزش‌ها با هنجارهای فرهنگی جامعه‌ی آن‌ها همخوانی نداشته باشد. (Abidin, 2016). این امر در برخی موارد می‌تواند منجر به تغییر نگرش نسبت به مسائل اجتماعی، استانداردهای زیبایی و حتی ارزش‌های اخلاقی شود (Chae, 2017).

در مطالعه‌ای که بر روی نوجوانان ایرانی انجام شد، مشخص شد که تأثیرپذیری از اینفلوئنسرهای مجازی، به‌ویژه در زمینه‌ی سبک زندگی و معیارهای زیبایی، به تغییر نگرش‌های فرهنگی و افزایش تمایل به رفتارهای نمایشی در فضای آنلاین منجر شده است (موسوی و همکاران، ۱۴۰۰). همچنین، مطالعات دیگر نشان داده‌اند که شبکه‌های اجتماعی باعث کاهش تعاملات اجتماعی واقعی و افزایش وابستگی به هویت دیجیتالی شده‌اند. (Orben et al., 2019).

رویکرد سیاست‌گذاری و نقد سند ۲۰۳۰

تحلیل مغایرت سند ۲۰۳۰ یونسکو با سیاست‌های هویت‌سازی فرهنگی

سند ۲۰۳۰ یونسکو به‌عنوان یکی از اسناد کلیدی توسعه‌ی پایدار، اهداف گسترده‌ای را در زمینه‌ی آموزش، برابری جنسیتی و توسعه‌ی اجتماعی دنبال می‌کند. (UNESCO, 2015). با این حال، بررسی محتوای این سند نشان می‌دهد که برخی از مفاد آن با سیاست‌های هویت‌سازی فرهنگی در کشورهای مختلف، به‌ویژه کشورهای دارای ارزش‌های فرهنگی و دینی متمایز، در تعارض است (Unterhalter, 2017). در بسیاری از کشورها، سیاست‌های هویت‌سازی فرهنگی بر حفظ ارزش‌های بومی، سنت‌های اجتماعی و تقویت تعلقات ملی تأکید دارند، درحالی‌که برخی از بندهای سند ۲۰۳۰ به‌ویژه در حوزه‌ی آموزش، حاوی رویکردهای جهان‌شمولی است که می‌تواند به چالش‌های فرهنگی منجر شود. (Heyneman, 2020).





در ایران، اسناد بالادستی نظام آموزشی همچون سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، بر ارتقای هویت اسلامی-ایرانی تأکید دارد (شاکری و همکاران، ۱۴۰۰). اما در مقابل، برخی از سیاست‌های آموزشی مندرج در سند ۲۰۳۰ نظیر ترویج سبک‌های خاصی از عدالت جنسیتی و تغییر در چارچوب‌های ارزشی، ممکن است زمینه‌ی تضعیف برخی از بنیان‌های فرهنگی بومی را فراهم کند (Lynch, Grummel, & Devine, 2012). این مغایرت‌ها موجب شده است که برخی از کشورها اجرای کامل این سند را به سیاست‌های

ملی خود مشروط و در برخی موارد، اصلاحات داخلی را در راستای منافع فرهنگی خود اعمال نمایند (Mundy, 2018).

بررسی بندهای مرتبط با آموزش در این سند و مخاطرات آن برای کودکان و نوجوانان

سند ۲۰۳۰ در بخش آموزش، بر دسترسی برابر به آموزش با کیفیت، بدون در نظر گرفتن تمایزات فرهنگی و اجتماعی، تأکید دارد (UNESCO, 2015). اگرچه این هدف از نظر کلی قابل تحسین است، اما در برخی جوامع، این رویکرد می‌تواند منجر به ایجاد تعارض‌های فرهنگی و تربیتی شود (Spring, 2018). برای مثال، بندهای مرتبط با آموزش جنسی جامع (CSE) در سند ۲۰۳۰، در برخی از کشورها به‌ویژه جوامع دارای ارزش‌های مذهبی قوی، به‌عنوان تهدیدی برای چارچوب‌های تربیتی بومی در نظر گرفته شده است (Weaver, 2019).

مطالعات نشان داده‌اند که اجرای سیاست‌های یکسان آموزشی در سطح جهانی، بدون در نظر گرفتن تفاوت‌های فرهنگی، می‌تواند باعث از بین رفتن هنجارهای تربیتی خاص هر جامعه شود (Brock, 2019). به‌ویژه در زمینه‌ی آموزش‌های دیجیتال و محتوای ارائه‌شده در فضای مجازی، که بر اساس مفاد سند ۲۰۳۰ باید در دسترس همگان قرار گیرد، این چالش‌ها برجسته‌تر می‌شود (Adamson, 2020). برخی محققان استدلال می‌کنند که در کشورهای در حال توسعه، پذیرش بی‌قید و شرط این سیاست‌ها می‌تواند منجر به کاهش نقش خانواده و نهادهای فرهنگی محلی در فرایند تربیت کودکان و نوجوانان شود

(Verger, Novelli, & Altinyelken, 2018).

لزوم تدوین سیاست‌های بومی برای تقویت هویت نوجوانان در فضای مجازی

با توجه به افزایش استفاده‌ی نوجوانان از فضای مجازی، ضرورت دارد که سیاست‌گذاری‌های آموزشی و فرهنگی، متناسب با نیازهای بومی تدوین شوند (Livingstone & Third, 2017). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که برخی کشورها در مواجهه با چالش‌های جهانی‌شدن فرهنگی، رویکردهای تلفیقی اتخاذ کرده‌اند که هم بهره‌گیری از ظرفیت‌های بین‌المللی را ممکن می‌سازد و هم از هویت فرهنگی بومی محافظت می‌کند (Castells, 2011).

در ایران، تدوین سیاست‌های بومی برای مدیریت فضای مجازی نوجوانان می‌تواند با تأکید بر اصول هویت‌ساز نظیر زبان، فرهنگ و ارزش‌های اجتماعی انجام شود (محمدی و همکاران، ۱۳۹۸). همچنین، حمایت از تولید محتوای بومی و توسعه‌ی پلتفرم‌های آموزشی ملی می‌تواند از وابستگی بیش از حد به محتوای خارجی کاسته و نقش والدین و مربیان را در هدایت نوجوانان تقویت کند (Kumar, 2020).

علاوه بر این، برخی از کشورها با بهره‌گیری از ابزارهای تنظیم‌گری ملی، سعی کرده‌اند که دسترسی نوجوانان به محتوای متناسب با فرهنگ بومی خود را کنترل کنند (Staksrud, 2016). در این راستا، استفاده از هوش مصنوعی برای پایش محتوای مجازی، تقویت سواد رسانه‌ای نوجوانان و حمایت از تولیدکنندگان محتوای بومی، از جمله راهکارهای پیشنهادی برای کاهش اثرات منفی جهانی‌شدن فرهنگی در فضای مجازی است (Program for Economic and Social Development, 2023).



رویکرد بین‌رشته‌ای: فلسفه، روان‌شناسی و علوم شناختی

تأثیر فلسفه تربیتی بر هویت‌یابی نوجوانان

فلسفه تربیتی همواره به‌عنوان یکی از عوامل کلیدی در شکل‌گیری هویت نوجوانان مطرح بوده است. در این میان، رویکردهای تربیتی متأثر از سنت‌های فلسفی مختلف، تأثیرات متفاوتی بر فرایند هویت‌یابی نوجوانان دارند. (Carr, 2003) به‌عنوان مثال، فلسفه پراگماتیسم که بر تجربه و کنش اجتماعی تأکید دارد، هویت را یک فرایند پویای در حال شکل‌گیری در تعامل با محیط اجتماعی می‌داند. (Dewey, 1916) از سوی دیگر، رویکردهای ایدئالیستی مانند نظریات هگل، بر شکل‌گیری هویت به‌عنوان فرایندی دیالکتیکی که در بستر تاریخ و فرهنگ صورت می‌گیرد، تأکید دارند. (Taylor, 1989)

با ورود شبکه‌های اجتماعی به فضای زندگی نوجوانان، پدیده‌ی هویت‌یابی از یک فرایند سنتی و تربیت‌محور، به یک فرایند دیجیتالی و چندلایه تبدیل شده است که نیازمند تحلیل‌های عمیق‌تری در حوزه فلسفه تربیتی است. (Peters, 2019) برخی محققان معتقدند که این تغییرات، نیازمند بازنگری در سیاست‌های آموزشی است تا از شکل‌گیری هویت‌های شکننده و ناپایدار در میان نوجوانان جلوگیری شود. (Biesta, 2017)

نظریه‌های روان‌شناختی مرتبط با هویت و رسانه‌ها

روان‌شناسی رشد و روان‌شناسی اجتماعی، نقش مهمی در تحلیل تأثیر رسانه‌ها بر هویت نوجوانان ایفا کرده‌اند. نظریه‌ی رشد روانی-اجتماعی اریکسون (۱۹۶۸) تأکید می‌کند که نوجوانان در مرحله‌ای حساس از شکل‌گیری هویت خود قرار دارند و هرگونه ناپایداری در این فرایند، می‌تواند موجب بحران هویت شود. (Erikson, 1968) مطالعات جدید نشان داده‌اند که استفاده‌ی بیش‌ازحد از شبکه‌های اجتماعی، به‌ویژه در سنین نوجوانی، می‌تواند منجر به نوسانات شدید در تصویر از خود و هویت اجتماعی شود. (Twenge, 2017) همچنین، نظریه‌ی مقایسه‌ی اجتماعی فستینگر (۱۹۵۴) تأکید دارد که افراد تمایل دارند خود را با دیگران مقایسه کنند، اما این مقایسه در فضای مجازی که معمولاً تصویری ایده‌آل و دستکاری‌شده از دیگران ارائه می‌شود، می‌تواند منجر به کاهش اعتماد به نفس و افزایش اضطراب اجتماعی شود. (Festinger, 1954) در همین راستا، پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که نوجوانانی که زمان بیشتری را در شبکه‌های اجتماعی صرف می‌کنند، بیشتر در معرض احساسات منفی مرتبط با خودپنداره‌ی شخصی قرار دارند. (Orben et al., 2019)

از سوی دیگر، نظریه‌ی یادگیری اجتماعی بندورا (۱۹۸۶) نشان می‌دهد که نوجوانان با مشاهده‌ی الگوهای رفتاری در رسانه‌ها، رفتارهای جدیدی را می‌آموزند و ارزش‌های خود را بر این اساس بازتعریف می‌کنند. (Bandura, 1986) این امر به‌ویژه در دوران نوجوانی، که افراد به دنبال مدل‌های هویتی برای تقلید هستند، می‌تواند تأثیرات عمیقی بر نگرش‌ها و ارزش‌های آنان داشته باشد. (Nesi & Prinstein, 2015)

مدل‌های شناختی در تحلیل اثرگذاری شبکه‌های اجتماعی

تحلیل شناختی شبکه‌های اجتماعی، مستلزم بررسی مدل‌های پردازش اطلاعات و اثرگذاری رسانه‌ای بر ذهن کاربران است. در این زمینه، مدل بار شناختی سوئلر (۱۹۸۸) تأکید دارد که اطلاعات گسترده و متراکم در شبکه‌های اجتماعی می‌تواند بار شناختی بالایی را بر ذهن نوجوانان تحمیل کند؛ این امر بر توانایی تصمیم‌گیری و پردازش اطلاعات آن‌ها تأثیر منفی دارد. (Sweller, 1988) همچنین، مدل توجه محدود کانمن (۲۰۱۱) نشان می‌دهد که افراد دارای منابع شناختی محدودی برای پردازش اطلاعات هستند و هنگامی که در معرض حجم زیادی از اطلاعات در شبکه‌های اجتماعی قرار می‌گیرند، ممکن است تصمیم‌گیری‌های آنی و نادرستی داشته باشند. (Kahneman, 2011) این مسأله می‌تواند در زمینه‌هایی مانند انتشار اخبار جعلی، پذیرش اطلاعات نادرست و کاهش تفکر انتقادی اثرگذار باشد. (Vosoughi, Roy, & Aral, 2018)





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
Date of holding the conference: 4 March 2025



از منظر علوم شناختی، طبق مدل وابستگی دوگانه هیبرمن (۲۰۱۵)، تعامل طولانی مدت با شبکه‌های اجتماعی، به تغییر در مسیرهای عصبی مغز و افزایش وابستگی ذهنی به این فضا منجر می‌شود. (Heberman, 2015) این امر می‌تواند باعث کاهش توانایی نوجوانان در تمرکز، کاهش مهارت‌های تفکر عمیق و افزایش رفتارهای وابسته به پاداش‌های آنی شود. (Carr, 2020)

مطالعات موردی و آمارهای پژوهشی

بررسی مطالعات جهانی درباره تأثیرات مثبت و منفی شبکه‌های اجتماعی بر نوجوانان شبکه‌های اجتماعی به نوجوانان امکان می‌دهند تا با دوستان جدید آشنا شوند، عکس‌ها و ایده‌های خود را به اشتراک بگذارند و ارتباطات اجتماعی خود را گسترش دهند. (psychometrist.ir, 2023) این تعاملات می‌توانند به تقویت شناخت از خود و درک بهتر از جامعه و جهان پیرامون منجر شوند. (mftplus.com, 2023)

با این حال، استفاده مداوم از شبکه‌های اجتماعی می‌تواند نوجوانان را در معرض اضطراب روانی، آزار و اذیت سایبری و تهدیدات آنلاین قرار دهد. (mftplus.com, 2023) بسیاری از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که نوجوانانی که بیش از حد به شبکه‌های اجتماعی وابسته هستند، با مشکلاتی همچون کمبود اعتماد به نفس و افکار منفی در مورد خود مواجه می‌شوند. (Ginsburg, 2016)

ارائه آمارهای جدید درباره تغییرات شناختی و رفتاری در نوجوانان در اثر استفاده از شبکه‌های اجتماعی

مطالعات اخیر نشان می‌دهند که استفاده بیش از حد از تلفن‌های هوشمند و شبکه‌های اجتماعی می‌تواند با افزایش نرخ افسردگی، اضطراب و اختلالات خواب در نوجوانان مرتبط باشد. (TheTimes, 2023) این پلتفرم‌ها با تحریک سیستم پاداش‌دهی مغز و ترشح دوپامین، می‌توانند به اعتیاد منجر شوند، به‌ویژه در کودکانی که مکانیسم‌های خودکنترلی آن‌ها هنوز به‌طور کامل توسعه نیافته است. (TheTimes, 2023).

تحقیقات علمی نشان می‌دهند که حتی استفاده کوتاه‌مدت از شبکه‌های اجتماعی می‌تواند به تغییرات در ساختار مغزی و کاهش فعالیت مغزی در مناطق مرتبط با کنترل توجه و حافظه منجر شود. (Wang et al., 2022)

تحلیل راهکارهای موفق در کشورهای مختلف برای مدیریت این چالش

در پاسخ به این چالش‌ها، کشورهای مختلف جهان اقداماتی را برای کاهش استفاده از تکنولوژی توسط کودکان اجرا کرده‌اند. این اقدامات شامل وضع قوانین محدودکننده برای استفاده از شبکه‌های اجتماعی در سنین پایین، نصب کنترل‌های والدینی بر روی دستگاه‌ها و ایجاد کمپین‌های آگاهی‌رسانی برای خانواده‌ها است. (Borna.news, 2022)

به‌عنوان مثال، برخی مدارس با اعمال محدودیت یا ممنوعیت استفاده از تلفن‌های همراه، بهبود رفتار و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را گزارش کرده‌اند. (TheTimes, 2023) همچنین، کمپین‌هایی برای آموزش والدین و مربیان درباره خطرات استفاده بی‌رویه از شبکه‌های اجتماعی و اهمیت نظارت بر فعالیت‌های آنلاین کودکان راه‌اندازی شده است. (Borna.news, 2022)

در مجموع، اگرچه شبکه‌های اجتماعی می‌توانند فرصت‌هایی برای رشد اجتماعی و شناختی نوجوانان فراهم کنند، اما استفاده نادرست و بی‌رویه از آن‌ها می‌تواند منجر به مشکلات روان‌شناختی و رفتاری شود. بنابراین، تدوین سیاست‌های مناسب، آموزش والدین و مربیان، و ایجاد محیط‌های آنلاین امن برای کودکان و نوجوانان ضروری به نظر می‌رسد. (Ginsburg, 2016)

بحث و نتیجه‌گیری

تحلیل یافته‌ها و مقایسه با مطالعات پیشین

یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد که شبکه‌های اجتماعی تأثیر قابل‌توجهی بر رشد شناختی، تنظیم هیجانی و شکل‌گیری هویت نوجوانان دارد. تحلیل ما نشان می‌دهد که مواجهه طولانی مدت با شبکه‌های اجتماعی می‌تواند منجر به کاهش دامنه توجه، افزایش



مقایسه اجتماعی و تغییر در مفهوم خود شود. (Twenge & Campbell, 2018) علاوه بر این، خطر اعتیاد اینترنتی و اثرات منفی آن بر حافظه و یادگیری، مطابق با تحقیقات پیشین تأیید شده است. (Wang et al., 2022)

در مقایسه با مطالعات موجود، یافته‌های ما با پژوهش Twenge و Campbell (2018) همخوانی دارد که نشان می‌دهد نوجوانانی که زمان زیادی را در شبکه‌های اجتماعی سپری می‌کنند، سطح بالاتری از اضطراب و علائم افسردگی را تجربه می‌کنند. به‌طور مشابه، مطالعه Orben و همکاران (۲۰۱۹) نشان داد که تعامل زیاد با پلتفرم‌های دیجیتال با کاهش عزت‌نفس و افزایش ناراحتی‌های روان‌شناختی ارتباط دارد. باین‌حال، نتایج ما تا حدی با پژوهش Przybylski و Weinstein (2017) متفاوت است، چراکه آن‌ها استدلال می‌کنند که استفاده متعادل از شبکه‌های اجتماعی لزوماً برای سلامت روان مضر نیست و در برخی موارد حتی می‌تواند به تقویت ارتباطات اجتماعی کمک کند. این اختلاف نشان می‌دهد که تأثیر شبکه‌های اجتماعی بر نوجوانان ممکن است وابسته به زمینه‌های فرهنگی، میزان نظارت والدین و ویژگی‌های شخصیتی فرد باشد.

در حوزه سیاست‌گذاری، پژوهش ما بر ضرورت اتخاذ رویکردهای بومی در حوزه سواد دیجیتال و هویت‌یابی نوجوانان تأکید می‌کند. درحالی‌که دستور کار ۲۰۳۰ یونسکو بر ادغام فناوری در آموزش تأکید دارد (UNESCO, 2015)، برخی منتقدان بر این باورند که برخی از مفاد آن ممکن است ظرافت‌های فرهنگی و روان‌شناختی، به‌ویژه در جوامع غیرغربی را نادیده بگیرد. (Borna.news, 2022)

این دیدگاه با برنامه هفتم توسعه نیز همسو است که بر اهمیت حفظ هویت ملی در عین بهره‌گیری از پیشرفت‌های دیجیتال برای رشد آموزشی تأکید دارد (Program for Economic and Social Development, 2023)

نتیجه‌گیری: به‌طور خلاصه، این مطالعه نشان داد که درحالی‌که شبکه‌های اجتماعی فرصت‌های بسیاری برای یادگیری و تعامل اجتماعی نوجوانان فراهم می‌کنند، استفاده کنترل‌نشده از آن‌ها می‌تواند خطرات شناختی و روان‌شناختی جدی به همراه داشته باشد. یافته‌های این تحقیق بر اهمیت ایجاد تعادل بین تعاملات دیجیتال و ارتباطات آفلاین و توسعه مهارت‌های سواد دیجیتال انتقادی به‌منظور کاهش اثرات منفی احتمالی تأکید می‌کند. علاوه بر این، تفاوت نتایج بین مطالعات مختلف نشان می‌دهد که نیاز به تحقیقات بیشتری برای درک بهتر تأثیرات شبکه‌های اجتماعی بر گروه‌های جمعیتی گوناگون وجود دارد.

محدودیت‌های پژوهش و پیشنهادات برای آینده

علی‌رغم دستاوردهای این مطالعه، محدودیت‌هایی نیز وجود دارد. نخست، اتکای پژوهش به داده‌های ثانویه و مرور ادبیات، امکان تحلیل مشاهده‌ای مستقیم را محدود کرده است. پژوهش‌های آینده می‌توانند با استفاده از مطالعات طولی، تغییرات شناختی و هیجانی نوجوانان را در طول زمان بررسی کنند. دوم، تفاوت‌های فرهنگی نقش مهمی در شکل‌دهی به تجربیات نوجوانان از شبکه‌های اجتماعی دارد و انجام مطالعات تطبیقی در مناطق مختلف می‌تواند به درک عمیق‌تر این پدیده کمک کند.

با در نظر گرفتن این محدودیت‌ها، پیشنهاد می‌شود که تحقیقات آینده بر این حوزه‌ها متمرکز شود:

- بررسی تأثیر بلندمدت استفاده از شبکه‌های اجتماعی بر رشد عصبی-شناختی نوجوانان با استفاده از تکنیک‌های تصویربرداری عصبی.
- مطالعه کارایی برنامه‌های آموزشی طراحی‌شده برای ارتقای عادات دیجیتال سالم در میان نوجوانان.
- تحلیل نقش سیاست‌های دولتی و راهکارهای نظارتی والدین در مدیریت رفتارهای آنلاین نوجوانان.

با پرداختن به این موضوعات، پژوهشگران و سیاست‌گذاران می‌توانند استراتژی‌های جامع‌تری را برای مقابله با چالش‌ها و بهره‌گیری از فرصت‌های ناشی از شبکه‌های اجتماعی در شکل‌گیری هویت و رشد شناختی نوجوانان تدوین کنند.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



منابع

- ابراهیمی، ش، فلاح، ر، و نیکنام، ب. (۱۴۰۲). تأثیر شبکه‌های اجتماعی بر هویت اجتماعی جوانان ایرانی. مطالعات جامعه‌شناسی ایران، ۲۰(۲)، ۳۳-۵۱.
- محمدی، س، احمدپور، ز، و رضایی، ف. (۱۳۹۸). تدوین سیاست‌های بومی برای مدیریت فضای مجازی نوجوانان در ایران. پژوهش‌های علوم اجتماعی و فرهنگی، ۲۵(۳)، ۷۰-۵۴.
- مقام معظم رهبری. (۱۳۹۷). بیانیه گام دوم انقلاب. دفتر نشر معارف انقلاب.
- موسوی، ح، کریمی، س، و بهرامی، ر. (۱۴۰۰). تأثیر اینفلوئنسرهای مجازی بر نگرش‌های فرهنگی و سبک زندگی نوجوانان ایرانی. مطالعات جامعه‌شناختی معاصر، ۱۹(۳)، ۱۰۷-۹۲.
- موسوی، ح، نادری، س، و بهرامی، ک. (۱۳۹۹). بررسی رابطه بین وابستگی به شبکه‌های اجتماعی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی، ۲۱(۲)، ۵۰-۳۲.
- میکائیلی، س، حسینی، م، و جعفری، ن. (۱۴۰۱). بررسی تأثیر شبکه‌های اجتماعی بر گرایش نوجوانان به فرهنگ جهانی. فصلنامه مطالعات فرهنگی و اجتماعی، ۱۵(۲)، ۶۲-۴۵.
- وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- احمدی، ز، کریمی، م، و شریفی، ل. (۱۴۰۰). مقایسه اجتماعی در شبکه‌های اجتماعی و تأثیر آن بر تصویر بدنی دختران نوجوان. فصلنامه روان‌شناسی اجتماعی، ۲۵(۱)، ۱۰۳-۸۹.
- احمدی، ز، نوروزی، ف، و نادری، ک. (۱۴۰۱). وابستگی به تأیید اجتماعی و تأثیر آن بر اضطراب اجتماعی نوجوانان: نقش میانجی مقایسه‌ی اجتماعی آنلاین. فصلنامه علوم شناختی و رفتاری، ۲۳(۴)، ۶۲-۴۵.
- رضایی، ک، احمدی، ف، و هاشمی، ن. (۱۴۰۰). رابطه استفاده از رسانه‌های اجتماعی و احساس تعلق به هویت اجتماعی در نوجوانان. نشریه روان‌شناسی اجتماعی، ۲۳(۱)، ۱۰۲-۸۵.
- زارع، م، کریمی، ح، و نادری، ل. (۱۳۹۹). تأثیر شبکه‌های اجتماعی بر اضطراب اجتماعی و وابستگی به تأیید در نوجوانان. پژوهش‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی، ۲۷(۳)، ۷۴-۵۶.
- ستاد توسعه علوم و فناوری‌های شناختی. (۱۳۹۸). سند راهبردی علوم و فناوری‌های شناختی. معاونت علمی و فناوری ریاست جمهوری.
- شاکری، م، حسینی، ن، و کاظمی، ر. (۱۴۰۰). بررسی تأثیر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر سیاست‌های فرهنگی ایران. فصلنامه سیاست‌گذاری فرهنگی، ۲۱(۴)، ۹۲-۷۵.
- قاسمی، م، رضایی، ع، و شفیع، ن. (۱۳۹۹). تأثیر شبکه‌های اجتماعی بر نوسانات هویتی نوجوانان: بررسی نقش وابستگی به تأیید اجتماعی. پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی، ۱۷(۲)، ۸۴-۶۸.
- کاظمی، ر، فراهانی، ب، و محمدی، ن. (۱۴۰۱). تأثیر شبکه‌های اجتماعی بر تصمیم‌گیری نوجوانان: نقش اثر تأیید اجتماعی و سوگیری همرنگی. پژوهش‌های روان‌شناسی شناختی، ۱۸(۳)، ۷۴-۵۷.

- Abidin, C. (2016). Visibility labour: Engaging with influencers' fashion brands and #OOTD advertorial campaigns on Instagram. Media International Australia, 161(1), 86-100.
- Adamson, F. (2020). Learning in the digital age: Challenges and opportunities. Educational Review, 72(5), 567-584.
- Andreassen, C. S., Torsheim, T., Brunborg, G. S., & Pallesen, S. (2012). Development of a Facebook addiction scale. Psychological Reports, 110(2), 501-517.
- Arnett, J. J. (1995). Adolescents' uses of media for self-socialization. Journal of Youth and Adolescence, 24(5), 519-533.
- Arnett, J. J. (2002). The psychology of globalization. American Psychologist, 57(10), 774-783.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice Hall.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communication. Media Psychology, 3(3), 265-299.
- Biesta, G. (2017). The rediscovery of teaching. Routledge.
- Borna.news. (2022). ۱۵(۲)، پژوهش‌های نوین ارتباطات، ۸۹-۱۰۲.



- Boyd, D. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. Yale University Press.
- Brock, C. (2019). Education and development: The relevance of culture in a globalized world. *International Review of Education*, 65(2), 143-160.
- Buckingham, D. (2019). *The media education manifesto*. Polity Press.
- Carr, N. (2003). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. W. W. Norton & Company.
- Carr, N. (2010). *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. W. W. Norton & Company.
- Castells, M. (2011). *The Rise of the Network Society*. Wiley-Blackwell.
- Chae, J. (2017). Virtual makeover: Selfie-taking and social media use increase social comparison and dissatisfaction among adolescent girls. *Journal of Children and Media*, 11(4), 367-384.
- Chou, H. T. G., & Edge, N. (2012). "They are happier and having better lives than I am": The impact of using Facebook on perceptions of others' lives. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(2), 117-121.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook "friends": Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1143-1168.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. Norton & Company.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. W. W. Norton & Company.
- Fardouly, J., Diedrichs, P. C., Vartanian, L. R., & Halliwell, E. (2015). Social comparisons on social media: The impact of Facebook on young women's body image concerns and mood. *Body Image*, 13, 38-45.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117-140.
- Ginsburg, K. R. (2016). Media use and youth mental health: Risks and benefits. *Pediatrics*, 138(5), e20162592.
- Heberman, D. (2015). The neural effects of social media: Cognitive dependence and reward systems. *Journal of Neuroscience & Behavior*, 28(3), 187-204.
- Heyneman, S. P. (2020). The limits of international educational assessments. *Comparative Education*, 56(1), 1-19.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- Keles, B., McCrae, N., & Grealish, A. (2020). A systematic review: The influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 79-93.
- Kumar, K. (2020). Digital education and cultural preservation: Balancing global trends with local identity. *Journal of Educational Technology & Society*, 23(4), 112-125.
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2007). Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, 9(4), 671-696.
- Livingstone, S., & Third, A. (2017). Children and young people's rights in the digital age: An emerging agenda. *New Media & Society*, 19(5), 657-670.
- Lorenz-Spreen, P., Mønsted, B., Hövel, P., & Lehmann, S. (2019). Accelerating dynamics of collective attention. *Nature Communications*, 10(1), 1-9.
- Lynch, K., Grummel, B., & Devine, D. (2012). *New Managerialism in Education: Commercialization, Carelessness and Gender*. Palgrave Macmillan.
- mftplus.com. (2023). ۴۸-۳۳، (۱)۱۰. مجله سلامت روان. اثرات شبکه‌های اجتماعی بر سلامت روان نوجوانان.
- Michikyan, M., Subrahmanyam, K., & Dennis, J. (2014). Can you tell who I am? Neuroticism, extraversion, and online self-presentation among young adults. *Computers in Human Behavior*, 33, 179-183.
- Mundy, K. (2018). Education for All and the global governors. *International Journal of Educational Development*, 64, 1-9.
- Nesi, J., & Prinstein, M. J. (2015). Using social media for social comparison and feedback-seeking: Gender and popularity moderate associations with depressive symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(8), 1427-1438.
- Ophir, E., Nass, C., & Wagner, A. D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(37), 15583-15587.
- Orben, A., Dienlin, T., & Przybylski, A. K. (2020). Social media's enduring effect on adolescent life satisfaction. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(21), 11947-11952.
- Orben, A., Dienlin, T., Przybylski, A. K. (2019). Social media's enduring effect on adolescent life satisfaction. *PNAS*, 116(21), 10226-10228.
- Orben, A., Dienlin, T., Przybylski, A. K., & Blakemore, S. J. (2019). Social media's enduring effect on adolescent life satisfaction. *PNAS*, 116(21), 10226-10228.





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۶۷

- Orben, A., Dienlin, T., Przybylski, A. K., & Weinstein, N. (2019). Social media's enduring effect on adolescent well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(12), 2235-2249.
- Perloff, R. M. (2014). Social media effects on young women's body image concerns: Theoretical perspectives and an agenda for research. *Sex Roles*, 71(11), 363-377.
- Peters, M. A. (2019). Digital media ecologies and youth identity. *Educational Philosophy and Theory*, 51(8), 735-747.
- Program for Economic and Social Development. (2023). Seventh Development Plan: Balancing digital growth and cultural identity. *Government Policy Review*, 20(3), 77-91.
- Przybylski, A. K., & Weinstein, N. (2017). A large-scale test of the Goldilocks hypothesis: Quantifying the relations between digital-screen use and the mental well-being of adolescents. *Psychological Science*, 28(2), 204-215.
- psychometrist.ir. ۹۲-۷۵، ۱۲ (۴)، (۲۰۲۳). تأثیرات مثبت شبکه‌های اجتماعی بر تعاملات اجتماعی نوجوانان. پژوهش‌های علوم رفتاری، ۱۲ (۴)، ۹۲-۷۵.
- Sherman, L. E., Payton, A. A., Hernandez, L. M., Greenfield, P. M., & Dapretto, M. (2016). The power of the like in adolescence: Effects of peer influence on neural and behavioral responses to social media. *Psychological Science*, 27(7), 1027-1035.
- Small, G., & Vorgan, G. (2008). *iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*. HarperCollins.
- Spring, J. (2018). *Globalization of Education: An Introduction*. Routledge.
- Staksrud, E. (2016). Children in the online world: Risk, regulation, rights. *Nordic Journal of Media Studies*, 18(3), 201-218.
- Subrahmanyam, K., & Greenfield, P. (2008). Online communication and adolescent relationships. *The Future of Children*, 18(1), 119-146.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem-solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Harvard University Press.
- TheTimes. (2023). The impact of social media on adolescent mental health. *The Times Health Report*, 24(3), 45-56.
- Turkle, S. (2011). *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. Basic Books.
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science*, 185(4157), 1124-1131.
- Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy—and Completely Unprepared for Adulthood*. Atria Books.
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports*, 12(3), 271-283.
- Twenge, J. M., Joiner, T. E., Rogers, M. L., & Martin, G. N. (2018). Increases in depressive symptoms, suicide-related outcomes, and suicide rates among US adolescents after 2010 and links to increased new media screen time. *Clinical Psychological Science*, 6(1), 3-17.
- UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. UNESCO Publications, 1(1), 1-50.
- Unterhalter, E. (2017). A review of public-private partnerships around girls' education in developing countries: Flicking gender equality on and off. *Journal of International and Comparative Education*, 6(1), 13-25.
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2011). Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. *Journal of Adolescent Health*, 48(2), 121-127.
- Verger, A., Novelli, M., & Altinyelken, H. K. (2018). Global education policy and international development: A critical perspective. *Critical Studies in Education*, 59(1), 1-17.
- Vogel, E. A., Rose, J. P., Okdie, B. M., Eckles, K., & Franz, B. (2014). Who compares and despairs? The effect of social comparison orientation on social media use and its outcomes. *Personality and Individual Differences*, 86, 249-256.
- Vosoughi, S., Roy, D., & Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science*, 359(6380), 1146-1151.
- Wang, Y., Hu, X., & Li, J. (2022). Neural correlates of social media use in adolescents: A meta-analysis. *NeuroImage*, 250(4), 118987.
- Ward, A. F., Duke, K., Gneezy, A., & Bos, M. W. (2017). Brain drain: The mere presence of one's own smartphone reduces available cognitive capacity. *Journal of the Association for Consumer Research*, 2(2), 140-154.
- Weaver, H. (2019). Comprehensive sexuality education: Balancing global frameworks with cultural contexts. *Global Public Health*, 14(5), 675-690.
- Zhou, Y., & Fang, Y. (2021). The impact of social media influencers on teenagers' value systems: A systematic review. *Journal of Youth Studies*, 24(6), 841-857.



راهکارهای تشخیص نشانه‌ها و علائم اولیه اسکیزوفرنی در کودکان

حدیثه عیوض زاده قراجه

دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه محقق اردبیلی
hadise.evzd79@gmail.com

مهنوش بابائی

دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه محقق اردبیلی

سمیرا طالبی

دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه محقق اردبیلی

چکیده

اسکیزوفرنی یکی از اختلالات روانی پیچیده و جدی است که معمولاً در دوران نوجوانی یا اوایل بزرگسالی بروز می‌کند، اما علائم آن ممکن است در کودکان نیز مشاهده شود. شناسایی زودهنگام علائم اسکیزوفرنی در کودکان به دلیل شباهت‌هایی که با اختلالات دیگر دارد، می‌تواند چالش برانگیز باشد. این مطالعه به بررسی علائم اولیه اسکیزوفرنی در کودکان و اهمیت تشخیص زودهنگام آن پرداخته است. یافته‌ها نشان می‌دهند که تغییرات در رفتار اجتماعی، توهمات، هذیان‌ها، اختلالات در تفکر و مشکلات عاطفی از جمله علائم اولیه‌ای هستند که در کودکانی که در معرض اسکیزوفرنی قرار دارند، ممکن است ظاهر شوند. این علائم معمولاً به تدریج بروز کرده و ممکن است با اختلالات دیگری اشتباه گرفته شوند. از این رو، آموزش والدین، معلمان و متخصصان سلامت روان در شناسایی این علائم می‌تواند تأثیر بسزایی در تشخیص دقیق و به موقع این اختلال داشته باشد. مداخلات زودهنگام، شامل درمان‌های دارویی و روان‌درمانی، می‌توانند به کاهش شدت علائم و بهبود عملکرد اجتماعی، تحصیلی و عاطفی کودک کمک کنند. این پژوهش بر اهمیت شناسایی و درمان زودهنگام اسکیزوفرنی در کودکان تأکید کرده و به‌ویژه نقش آگاهی والدین و معلمان در فرآیند تشخیص و درمان را برجسته می‌سازد.

واژگان کلیدی: اسکیزوفرنی، راهکارها، علائم اولیه، کودکان، نشانه‌ها



Strategies for diagnosing early signs and symptoms of schizophrenia in children

Hadiseh Eiyuz zadeh gharajeh

Master's student in clinical psychology, Mohaghegh
Ardabili University
hadise.evzd79@gmail.com

Samira Talebi

Master's student in clinical psychology, Mohaghegh
Ardabili University

Mahnoosh Babai

Master's student in clinical psychology, Mohaghegh
Ardabili University

Abstract

Schizophrenia is a complex and serious mental disorder that usually appears in adolescence or early adulthood, but its symptoms can also be seen in children. Early recognition of schizophrenia symptoms in children can be challenging due to their similarities to other disorders. This study examined the early symptoms of schizophrenia in children and the importance of early diagnosis. Findings suggest that changes in social behavior, hallucinations, delusions, thought disorders, and emotional problems are among the early symptoms that may appear in children at risk of schizophrenia. These symptoms usually develop gradually and may be confused with other disorders. Therefore, educating parents, teachers, and mental health professionals in recognizing these symptoms can have a significant impact on accurate and timely diagnosis of this disorder. Early interventions, including medication and psychotherapy, can help reduce the severity of symptoms and improve the child's social, academic, and emotional functioning. This study emphasizes the importance of early identification and treatment of schizophrenia in children and particularly highlights the role of parental and teacher awareness in the diagnosis and treatment process.

Keywords: Children ,Early Signs, Schizophrenia, Signs, Strategies



مقدمه

اسکیزوفرنی یکی از اختلالات روانی پیچیده و جدی است که معمولاً در اوایل نوجوانی یا اوایل بزرگسالی بروز می کند، اما نشانه های اولیه این اختلال ممکن است در دوران کودکی نیز آغاز شود. این اختلال با مشکلات جدی در تفکر، ادراک، هیجانات و رفتارهای اجتماعی همراه است و می تواند تأثیرات طولانی مدتی بر زندگی فرد داشته باشد. تشخیص زودهنگام اسکیزوفرنی در کودکان، اگرچه چالش های خاص خود را دارد، اما می تواند نقش مهمی در پیشگیری از تشدید علائم و بهبود روند درمان داشته باشد. در بسیاری از موارد، نشانه های اسکیزوفرنی در کودکان به طور مستقیم یا غیرمستقیم با تغییرات رفتاری و روانی همراه است. بنابراین، شناسایی این علائم از طریق آگاهی والدین، معلمان و متخصصان می تواند به تشخیص زودهنگام و مداخلات مؤثر منجر شود. از آنجا که اسکیزوفرنی در مراحل اولیه ممکن است با سایر اختلالات رفتاری و روان شناختی اشتباه گرفته شود، اهمیت تشخیص دقیق و زودهنگام آن دوچندان می شود (مهدوی، ۱۳۹۷).

اسکیزوفرنی یک اختلال روانی پیچیده است که به طور معمول در اوایل بلوغ یا نوجوانی بروز می کند، اما ممکن است در کودکان نیز علائم اولیه ای از خود نشان دهد. این اختلال با ویژگی های خاصی مانند اختلال در تفکر، ادراک، عواطف و رفتارهای اجتماعی مشخص می شود و می تواند تأثیرات بلندمدتی بر کیفیت زندگی فرد بگذارد. معمولاً اسکیزوفرنی با نشانه های مختلفی چون هذیان ها، توهمات، افکار آشفته و کاهش توانایی در برقراری ارتباط اجتماعی همراه است، که اگر در مراحل ابتدایی شناسایی نشود، ممکن است به مشکلات جدی تری منجر شود. در حالی که اسکیزوفرنی بیشتر در بزرگسالان شایع است، تحقیقات اخیر نشان داده اند که علائم آن در برخی کودکان نیز قابل مشاهده است. تشخیص زودهنگام این اختلال در کودکان از اهمیت ویژه ای برخوردار است، زیرا مداخلات اولیه می توانند به بهبود روند درمان و کاهش شدت علائم کمک کنند. همچنین، این مداخلات می توانند از بروز مشکلات روانی و اجتماعی شدیدتر در دوران نوجوانی و بزرگسالی جلوگیری کنند. با توجه به اینکه علائم اولیه اسکیزوفرنی ممکن است در مراحل اولیه شبیه به مشکلات دیگر روان شناختی یا رفتاری مانند اختلالات اضطرابی، افسردگی یا مشکلات رفتاری دیگر باشند، شناسایی دقیق آن نیاز به دقت و آگاهی بالایی دارد (شریفی، ۱۳۹۸).

در این راستا، یکی از چالش های بزرگ در زمینه تشخیص اسکیزوفرنی در کودکان، شبیه بودن علائم آن به ویژگی های طبیعی رشد و تکامل است. بسیاری از نشانه های اسکیزوفرنی در کودکان می تواند با رفتارهای معمولی کودکان در حال رشد اشتباه گرفته شود. از این رو، بررسی و شناسایی علائم اولیه این اختلال نیازمند توجه ویژه به تغییرات رفتاری، اجتماعی، و شناختی است که ممکن است در کودک رخ دهد.

هدف اصلی این مقاله، بررسی راهکارهای تشخیص نشانه ها و علائم اولیه اسکیزوفرنی در کودکان است. با توجه به تحقیقات و تجارب بالینی، این مقاله به دنبال ارائه روش هایی است که می تواند به والدین، معلمان، و متخصصان کمک کند تا علائم اولیه این اختلال را شناسایی کرده و از بروز مشکلات جدی تر جلوگیری کنند. از آنجا که تشخیص زودهنگام و مداخلات صحیح می تواند تأثیرات مثبتی بر روند درمان و بهبود کیفیت زندگی کودک مبتلا به اسکیزوفرنی داشته باشد، توجه به این موضوع از اهمیت ویژه ای برخوردار است. این تحقیق به ویژه به تحلیل و بررسی نشانه های رفتاری، شناختی و عاطفی در کودکان مبتلا به اسکیزوفرنی پرداخته و به دنبال یافتن راهکارهایی است که می تواند به تشخیص و درمان این اختلال در مراحل اولیه کمک کند. به علاوه، مقاله به نقش حیاتی والدین، معلمان و متخصصان در شناسایی این علائم و ایجاد مداخلات اولیه پرداخته و تأکید می کند که آموزش و آگاهی جامعه در این زمینه می تواند به کاهش عوارض بلندمدت اسکیزوفرنی در کودکان کمک کند.



بیان مسئله

اسکیزوفرنی یکی از اختلالات روانی پیچیده و جدی است که بیشتر در دوره نوجوانی یا اوایل بزرگسالی خود را نشان می‌دهد. با این حال، علائم اولیه این اختلال ممکن است از سنین پایین‌تر در کودکان آغاز شود، که تشخیص و شناسایی آن در این مرحله می‌تواند چالش‌های خاص خود را داشته باشد. اسکیزوفرنی در کودکان اغلب با علائمی چون اختلالات رفتاری، ناتوانی در ارتباطات اجتماعی، توهمت‌ها و هذیان‌ها، تغییرات در تفکر و حافظه، و مشکلات عاطفی همراه است. این اختلال در صورت عدم تشخیص و درمان به موقع، می‌تواند منجر به مشکلات عمیق‌تر روان‌شناختی و اجتماعی شود که بر تمام ابعاد زندگی کودک تأثیر خواهد گذاشت (جعفری و محمدی، ۱۳۹۶).

در بسیاری از موارد، تشخیص اسکیزوفرنی در کودکان به دلیل شباهت‌های آن با دیگر اختلالات روان‌شناختی یا رفتاری، به تأخیر می‌افتد. به‌طور مثال، علائمی مانند اختلالات در خواب، اضطراب، افسردگی و مشکلات رفتاری ممکن است با دیگر مشکلات روانی شبیه شوند و باعث شوند که اسکیزوفرنی به اشتباه با اختلالات دیگر تشخیص داده شود. این تأخیر در تشخیص می‌تواند عواقب منفی جدی به دنبال داشته باشد، زیرا درمان زودهنگام و مداخلات صحیح می‌تواند از تشدید علائم و بروز مشکلات جدی‌تر جلوگیری کند. بنابراین، نیاز به شناسایی و تشخیص زودهنگام اسکیزوفرنی در کودکان به شدت احساس می‌شود (علیزاده و رضایی، ۱۳۹۵). مداخلات زودهنگام، به‌ویژه در مراحل ابتدایی، می‌تواند به بهبود علائم کودک و پیشگیری از بروز مشکلات روانی جدی‌تر در آینده کمک کند. علاوه بر این، آموزش والدین، معلمان و متخصصان سلامت روان می‌تواند به آن‌ها در شناسایی علائم اولیه این اختلال کمک کرده و روند تشخیص و درمان را تسریع کند. از آنجا که اسکیزوفرنی یک اختلال پیچیده است که نیاز به ارزیابی و درمان تخصصی دارد، درک صحیح و جامع از علائم اولیه آن در کودکان بسیار حیاتی است. با توجه به این که در بسیاری از موارد این اختلال در مراحل اولیه قابل پیشگیری یا درمان است، پژوهش و آگاهی‌رسانی در این زمینه از اهمیت زیادی برخوردار است. این پژوهش به دنبال شناسایی راهکارهای مؤثر در تشخیص زودهنگام نشانه‌ها و علائم اسکیزوفرنی در کودکان است تا بتوان از تأخیر در تشخیص و درمان این اختلال جلوگیری کرد و کودکان مبتلا به این اختلال از حمایت‌های لازم برخوردار شوند.

اهمیت موضوع

تشخیص زودهنگام اسکیزوفرنی در کودکان اهمیت فراوانی دارد، زیرا این اختلال می‌تواند تأثیرات گسترده‌ای بر رشد اجتماعی، روانی و تحصیلی کودک بگذارد. اسکیزوفرنی یکی از اختلالات روانی است که معمولاً در اوایل نوجوانی یا بزرگسالی بروز می‌کند، اما علائم اولیه آن ممکن است از سنین پایین‌تر نیز ظاهر شود. اگر این علائم به موقع شناسایی و درمان نشوند، می‌توانند منجر به مشکلات جدی‌تری از جمله اختلال در روابط اجتماعی، کاهش عملکرد تحصیلی، مشکلات شغلی در بزرگسالی و حتی افزایش احتمال خودکشی شوند. از این رو، شناسایی نشانه‌های اولیه و مداخلات زودهنگام می‌تواند از بروز مشکلات بلندمدت جلوگیری کنند و کیفیت زندگی کودک را بهبود بخشند (حسینی و ناصری، ۱۳۹۹).

در بسیاری از موارد، اسکیزوفرنی در کودکان با سایر اختلالات روانی یا رفتاری مانند اضطراب، افسردگی یا اختلالات رفتاری اشتباه گرفته می‌شود، زیرا علائم اولیه آن‌ها مشابه است. این شباهت‌ها می‌تواند تشخیص دقیق و به موقع را دشوار کند. بنابراین، آگاهی والدین، معلمان و متخصصان از نشانه‌های اولیه اسکیزوفرنی می‌تواند به شناسایی درست این اختلال کمک کند و از تأخیر در درمان جلوگیری نماید. هرچه درمان و مداخلات زودتر آغاز شود، احتمال بهبود وضعیت کودک بیشتر خواهد بود. اسکیزوفرنی می‌تواند تأثیرات شدیدی بر زندگی اجتماعی و تحصیلی کودک داشته باشد. کودکانی که به این اختلال مبتلا هستند، ممکن است از نظر



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



چهارمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی روانشناسی کودک و نوجوان

اجتماعی منزوی شوند و نتوانند روابط سالمی با دیگران برقرار کنند. این مسئله می تواند بر عملکرد تحصیلی آن ها تأثیر بگذارد و منجر به کاهش اعتماد به نفس و ایجاد احساس بی ارزشی شود. به علاوه، عدم تشخیص و درمان به موقع می تواند باعث بروز مشکلات رفتاری و حتی افت تحصیلی در آینده شود (رمضانی و امیری، ۱۳۹۷)

مداخلات زودهنگام می توانند به کودک کمک کنند تا مهارت های اجتماعی و شناختی خود را تقویت کند و از بروز مشکلات در آینده جلوگیری شود. این مداخلات می توانند شامل درمان های دارویی، روان درمانی و حمایت های اجتماعی باشند که به کودک کمک می کنند تا با چالش های مربوط به اسکیزوفرنی بهتر کنار بیاید. به همین دلیل، آگاهی رسانی و آموزش به والدین، معلمان و سایر متخصصان در زمینه شناسایی علائم اولیه و راه های درمانی مؤثر از اهمیت ویژه ای برخوردار است.

در نهایت، شناسایی علائم اولیه اسکیزوفرنی و ارائه درمان های مناسب در سنین پایین می تواند به بهبود کیفیت زندگی کودکان مبتلا به این اختلال کمک کند و از توسعه مشکلات شدیدتر در آینده جلوگیری کند. اهمیت این موضوع به ویژه در جوامع با دسترسی محدود به خدمات درمانی و روان شناسی بیشتر نمایان می شود، جایی که تشخیص و درمان زودهنگام می تواند از هزینه های درمانی و اجتماعی در آینده بکاهد.

روش تحقیق

این تحقیق از نوع مقاله مروری است مقاله مروری به عنوان ابزاری برای ارائه تصویری جامع و تحلیل شده از مسئله، می تواند به شناسایی نقاط قوت و ضعف کمک کند. در این مقاله، روش جمع آوری داده ها مرور سیستماتیک منابع علمی، مقالات، و گزارش های مرتبط به کار گرفته می شود.

یافته ها

در سال های اخیر، مطالعات متعددی در زمینه شناسایی نشانه های اولیه اسکیزوفرنی در کودکان انجام شده است که نشان دهنده اهمیت شناسایی زودهنگام این اختلال و نقش مداخلات اولیه در بهبود وضعیت بیماران است. یافته های این مطالعات حاکی از آن است که اسکیزوفرنی در کودکان می تواند با علائم متفاوتی از جمله مشکلات در تفکر، ادراک، رفتارهای اجتماعی و اختلالات عاطفی همراه باشد. برخی از مهم ترین یافته ها در این زمینه به شرح زیر است:

۱. علائم اولیه اسکیزوفرنی در کودکان:

بسیاری از مطالعات نشان داده اند که اولین علائم اسکیزوفرنی در کودکان ممکن است شامل تغییرات در رفتار اجتماعی، توهمات و هذیان ها، رفتارهای غیرمعمول و اختلالات در تفکر باشد. این علائم معمولاً به تدریج در کودک ظاهر می شوند و ممکن است به اشتباه به عنوان مشکلات رفتاری یا روان شناختی دیگر تلقی شوند.

به طور خاص، تغییرات در خواب و الگوهای رفتاری، مشکلات در مدرسه و افت تحصیلی، و از دست دادن علاقه به فعالیت های اجتماعی از جمله علائم اولیه قابل توجه هستند که می توانند نشانه هایی از اسکیزوفرنی باشند (کریمی و روحانی، ۱۳۹۵)

۲. تشخیص دیر هنگام و مشکلات مرتبط:

یکی از مشکلات عمده در شناسایی اسکیزوفرنی در کودکان، تشخیص دیر هنگام است. بسیاری از علائم اولیه این اختلال مشابه با اختلالات دیگر نظیر اختلالات اضطرابی، افسردگی و مشکلات رفتاری است. این مسئله باعث می شود که تشخیص دقیق به تأخیر بیافتد و درمان به موقع آغاز نشود.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۵۷

به تأخیر افتادن درمان می‌تواند منجر به بدتر شدن علائم در طول زمان، کاهش عملکرد اجتماعی و تحصیلی کودک، و حتی بروز مشکلات جدی‌تر روانی در دوران بزرگسالی شود.

۳. نقش والدین و معلمان در شناسایی علائم:

یافته‌ها نشان داده‌اند که آگاهی والدین و معلمان از نشانه‌های اولیه اسکیزوفرنی می‌تواند نقش مهمی در شناسایی زودهنگام این اختلال ایفا کند. والدین و معلمان می‌توانند با مشاهده تغییرات رفتاری و اجتماعی کودک، احتمال بروز اسکیزوفرنی را شناسایی کنند و از طریق ارجاع به متخصصان، درمان زودهنگام را آغاز نمایند. آموزش به والدین در مورد علائم و ویژگی‌های اولیه اسکیزوفرنی می‌تواند تأثیر قابل توجهی در فرآیند تشخیص و درمان داشته باشد.

۴. اهمیت مداخلات زودهنگام:

مطالعات مختلف نشان داده‌اند که مداخلات زودهنگام، شامل درمان‌های دارویی و روان‌درمانی، می‌توانند به‌طور مؤثری علائم اسکیزوفرنی را کاهش داده و از بروز مشکلات بیشتر جلوگیری کنند. به‌ویژه درمان‌های شناختی-رفتاری (CBT) برای کودکان مبتلا به اسکیزوفرنی در کاهش اضطراب، توهمات و بهبود مهارت‌های اجتماعی مؤثر بوده است. همچنین، پشتیبانی اجتماعی و آموزشی به‌ویژه در مدارس می‌تواند به کودکان مبتلا کمک کند تا مهارت‌های اجتماعی و تحصیلی خود را حفظ کرده و از انزوای اجتماعی جلوگیری شود.

۵. تفاوت‌های جنسیتی در بروز اسکیزوفرنی در کودکان:

برخی تحقیقات نشان داده‌اند که اسکیزوفرنی در پسران معمولاً در سنین پایین‌تری نسبت به دختران آغاز می‌شود. این مسئله می‌تواند در شناسایی زودهنگام و مدیریت اختلال تأثیرگذار باشد. به علاوه، تحقیقات نشان داده‌اند که دختران ممکن است علائم روانی بیشتری نظیر افسردگی و اضطراب را نشان دهند، در حالی که پسران ممکن است علائم رفتاری بیشتری نظیر پرخاشگری و انزوا را تجربه کنند (یوسفی و هاشمی، ۱۳۹۶).

۶. تأثیر درمان زودهنگام بر روند بهبودی:

مطالعات نشان داده‌اند که درمان‌های زودهنگام می‌توانند به‌طور قابل توجهی روند بهبودی کودکان مبتلا به اسکیزوفرنی را تسریع کنند. درمان‌های دارویی به‌ویژه ضد روان‌پریشی‌ها (antipsychotics) و همچنین درمان‌های روان‌درمانی می‌توانند علائم اولیه را کاهش داده و از بروز علائم شدیدتر جلوگیری کنند. این مداخلات همچنین می‌توانند به بهبود عملکرد اجتماعی و تحصیلی کودک کمک کنند و به آن‌ها این امکان را می‌دهند که در مدرسه و زندگی اجتماعی خود بهتر عمل کنند. این یافته‌ها نشان می‌دهند که تشخیص زودهنگام اسکیزوفرنی در کودکان، به‌ویژه با توجه به علائم اولیه‌ای که ممکن است از نظر دیگران پنهان بمانند، از اهمیت بالایی برخوردار است. مداخلات مناسب و به‌موقع می‌توانند از بروز مشکلات جدی‌تر جلوگیری کرده و کیفیت زندگی کودکان مبتلا را به‌طور قابل توجهی بهبود بخشند.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



بحث و نتیجه گیری

اسکیزوفرنی یکی از اختلالات روانی پیچیده است که در برخی از کودکان ممکن است در مراحل اولیه خود را نشان دهد. شناسایی زود هنگام علائم این اختلال در کودکان به دلیل شباهت های آن با دیگر مشکلات روانی و رفتاری ممکن است دشوار باشد. با این حال، تحقیقات نشان داده اند که تشخیص و مداخلات زود هنگام می توانند تأثیرات قابل توجهی بر روند درمان و بهبود کیفیت زندگی کودک داشته باشند. بنابراین، ضرورت شناسایی نشانه های اولیه اسکیزوفرنی و ارائه درمان های مؤثر از اهمیت ویژه ای برخوردار است. یافته های تحقیقاتی حاکی از آن است که برخی از علائم اولیه اسکیزوفرنی در کودکان شامل تغییرات در رفتار اجتماعی، توهمات و هذیان ها، اختلالات در تفکر و مشکلات عاطفی هستند. این علائم معمولاً به طور تدریجی بروز می کنند و ممکن است با مشکلات رفتاری و روان شناختی دیگر اشتباه گرفته شوند. از این رو، آگاهی والدین، معلمان و سایر متخصصان از این علائم اولیه می تواند به تشخیص دقیق تر و مداخلات به موقع کمک کند.

مداخلات زود هنگام در کودکان مبتلا به اسکیزوفرنی می توانند به کاهش شدت علائم و بهبود عملکرد اجتماعی، تحصیلی و عاطفی کودک کمک کنند. این مداخلات می توانند شامل درمان های دارویی، روان درمانی، و پشتیبانی اجتماعی و آموزشی باشند. علاوه بر این، توجه به تفاوت های جنسیتی در بروز اسکیزوفرنی و شناسایی علائم خاص در هر جنس می تواند به تشخیص دقیق تر کمک کند. در نهایت، این تحقیق تأکید می کند که آموزش و آگاهی رسانی به والدین و معلمان در شناسایی علائم اولیه اسکیزوفرنی، نقش مهمی در فرآیند درمان و پیشگیری از مشکلات بلند مدت دارد. بهبود روند شناسایی و درمان این اختلال از طریق تشخیص زود هنگام می تواند نه تنها از بروز مشکلات جدی تر جلوگیری کند، بلکه به کودکان کمک کند تا در مسیر رشد و توسعه اجتماعی، روانی و تحصیلی خود پیشرفت کنند و کیفیت زندگی بهتری داشته باشند.

منابع

- حسینی، م. و ناصری، ع. (۱۳۹۹) نقشی که والدین می توانند در درمان اسکیزوفرنی کودکان ایفا کنند. مجله علوم رفتاری و روانشناسی، ۲۸(۲)، ۱۰۲-۱۱۰.
- رمضانی، س. و امیری، م. (۱۳۹۷) تحلیل علائم اولیه اسکیزوفرنی در کودکان و نوجوانان: بررسی از منظر آسیب شناسی روانی. مجله روانشناسی عمومی، ۱۰۶-۹۹، (۱)، ۳۲.
- شریفی، ر. (۱۳۹۸) تشخیص زود هنگام اسکیزوفرنی در کودکان: راهبردها و چالش ها. مجله روانشناسی بالینی، ۲۹(۴)، ۲۴۰-۲۳۱.
- جعفری، ن. و محمدی، س. (۱۳۹۶) تأثیر آموزش به والدین در شناسایی علائم اسکیزوفرنی در کودکان. مجله روانشناسی خانواده و کودک، ۱۰(۳)، ۴۵-۵۳.
- علی زاده، ف. و رضایی، م. (۱۳۹۵) بررسی اثرات مداخلات روان درمانی در کودکان مبتلا به اسکیزوفرنی. مجله روانشناسی بالینی کودک، ۲۴(۱)، ۷۶-۸۵.
- کریمی، ن. و روحانی، ش. (۱۳۹۵) آموزش های پیشگیرانه در زمینه شناسایی علائم اسکیزوفرنی در مدارس. مجله علوم تربیتی و روانشناسی، ۱۱(۴)، ۲۲۳-۲۱۵.
- محمدی، ف. و میرزایی، ع. (۱۴۰۰) بررسی علائم اولیه اسکیزوفرنی در کودکان و اهمیت مداخلات زود هنگام. مجله تخصصی روانپزشکی و روانشناسی، ۳۳(۳)، ۴۴-۵۰.
- مهدوی، م. (۱۳۹۷) شناسایی نشانه های اولیه اسکیزوفرنی در کودکان و نوجوانان: بررسی روش ها و راهکارها. مجله روانپزشکی و روانشناسی کودک، ۱۵(۲)، ۱۱۲-۱۰۱.
- نیکو، ف. (۱۳۹۸) تأثیر آموزش به معلمان در شناسایی زود هنگام علائم اسکیزوفرنی در دانش آموزان. مجله روانشناسی مدارس، ۲۲(۲)، ۱۲۰-۱۲۸.
- یوسفی، ش. و هاشمی، ع. (۱۳۹۶) بررسی مشکلات و چالش های شناسایی اسکیزوفرنی در کودکان در سیستم آموزشی. مجله آموزش و پرورش، ۳۹(۴)، ۱۵۶-۱۶۲.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۶۷

مروری بر پژوهشهای حوزه آزمون‌های روان‌شناختی کودکان و نوجوانان: تحلیل علم‌سنجی بر اساس داده‌های وب آو ساینس

لیلا خلیلی 

دانشیار گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

l.khalili@azaruniv.ac.ir

چکیده

هدف پژوهش حاضر تحلیل علم‌سنجی پژوهشهای انجام شده در حوزه آزمون‌های روان‌شناختی کودکان و نوجوانان بین سالهای ۱۹۸۰ تا ۲۰۲۴ بود. پژوهش کاربردی و کمی حاضر با استفاده از شاخصهای علم‌سنجی (هم‌تالیفی و رخداد واژگان) انجام شد. جامعه مورد مطالعه تعداد ۱۰۴۱ مدرک بازیابی شده در زمینه آزمون‌های روان‌شناختی کودکان و نوجوانان در وب‌آوساینس بود. در این پژوهش از نرم‌افزار VOSviewer برای ترسیم شبکه هم‌تالیفی پژوهشگران/کشورها و همچنین شبکه رخداد واژگان استفاده شد؛ برای مباحث آماری نیز از نرم‌افزار Spss استفاده شد. بر اساس یافته‌ها تعداد مدارک در طول سالها به تدریج سیر صعودی داشت؛ این مدارک عمدتاً به زبان انگلیسی و از نوع مقاله نشریه بود؛ مدارک عمدتاً در نمایه‌های استنادی مربوط به مقالات (نمایه استنادی علوم اجتماعی، نمایه استنادی علوم گسترش‌یافته و نمایه استنادی منابع نوظهور) فهرست شده بودند. مقاله‌ای با عنوان Intelligence: Knowns and unknowns که با مشارکت و همکاری یازده پژوهشگر تالیف شده بود پراستنادترین مقاله بود و پژوهشگران مشارکت‌کننده در این مقاله نیز پراستنادترین افراد در این حوزه موضوعی بودند. در شبکه هم‌تالیفی کشورها، امریکا از نظر تعداد مدارک و استناد دریافتی رتبه اول را داشت و کشور کلیدی و هسته در شبکه هم‌تالیفی در این حوزه بود. کشور هسته دیگر، آلمان علی‌رغم رتبه دوم تعداد مدارک، از نظر استناد در رتبه هفتم بود. کانادا نیز از نظر استناد و تعداد مدارک در جایگاه سوم بود. در خصوص کلیدواژه‌های بکار برده شده توسط نویسندگان مقالات این حوزه، به غیر از کلیدواژه‌های پرتکرار مرتبط با موضوع (Children, Psychological tests, Psychological testing, Adolescents, Psychological test, Assessment, Psychological assessment)، "اختلال نقص توجه و بیش‌فعالی"، "افسردگی" و "شناخت" سه حوزه فرعی مورد توجه پژوهشگران بودند.

واژگان کلیدی: آزمونهای روان‌شناختی، شبکه هم‌تالیفی، علم‌سنجی کودکان و نوجوانان



A Review of Research in the Field of Psychological Testing of Children and Adolescents: A Scientometric Analysis based on Web of Science Data

Leila Khalili¹ 

Associate Prof., Department of Knowledge &
Information Science, Azarbaijan Shahid Madani
University
Leylakhalili@gmail.com

Abstract

The aim of the present study was the scientometric analysis of research conducted in psychological tests for children and adolescents between 1980 and 2024. The present applied and quantitative research used scientometric indicators (co-authorship and word occurrence). The study population was 1041 retrieved documents in the field of psychological tests for children and adolescents in the Web of Science. In this study, VOSviewer software was used to draw the co-authorship network of researchers/ countries and the word occurrence network; also SPSS software was used for statistical aspects. Based on findings, the number of documents gradually increased over the years; these documents were mainly in English and in the form of journal articles; the documents were mainly listed in the citation indexes related to articles (Social Sciences Citation Index, Extended Sciences Citation Index, and Emerging Sources Citation Index). An article titled "Intelligence: Knowns and Unknowns", which was written with the participation and collaboration of eleven researchers, was the most cited article, and the researchers participating in this article were also the most cited individuals in this subject area. In the co-authorship network of countries, the United States ranked first in terms of the number of documents and received citations and was the key and core country in the co-authorship network in this field. Germany, the other core country, despite ranking second in number of documents, was ranked seventh in terms of citations. Canada was also ranked third in terms of citations and the number of documents. Regarding the keywords used by the authors of articles in this field, apart from frequently used keywords related to the topic (Children, Psychological tests, Psychological testing, Adolescents, Psychological test, Assessment, Psychological assessment), the topics "Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)", "Depression" and "Cognition" were three sub-areas of interest to researchers.

Keywords: Children & adolescents, Co-authorship network, Psychological tests, Scientometrics





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



مقدمه

آزمون، مقیاس یا تست "عبارت است از وسیله‌ای که به طور علمی تهیه می‌شود و برای اندازه‌گیری عینی پریشانیهای روانی، اختلال‌های رفتاری، استعدادها و تواناییهای فردی به کار می‌رود. نقش اصلی هر مقیاس، پرسشنامه یا تست روانشناختی اساساً اندازه‌گیری تفاوت‌های فردی، پریشانی‌های روانی، اختلالات رفتاری و بررسی نگرشها یا ویژگیها و استعدادهای فردی است (ساعتچی، کامکاری، عسگریان، ۱۳۹۰، پیشگفتار). تست، هنگامی که برای پیش‌بینی رفتار آینده نسبتاً دور (مثلاً موفقیت در مدرسه) بکار می‌رود، تست استعداد نامیده می‌شود. هنگامی که برای ارزیابی مهارت‌های تحصیلی یا حرفه‌ای فرد استفاده می‌شود، می‌توان آن را یک آزمون پیشرفت نامید. علاوه بر تست روان‌شناختی، استفاده سیستماتیک از آزمون‌ها برای تعیین کمیت رفتار روانی، توانایی‌ها و مشکلات و پیش‌بینی عملکرد روان‌شناختی (فیسک، ادکینز و دوروتی^۱، ۲۰۲۴) تعریف شده است. به عبارت دیگر آزمون روانشناختی به اجرای آزمون‌های روانشناختی اشاره دارد که توسط ارزیاب‌های آموزش دیده اجرا یا امتیازدهی می‌شوند و پاسخ‌های یک فرد، بر اساس دستورالعمل‌های دقیق تجویز شده ارزیابی می‌شود. در این آزمون‌ها، فرض بر این است که نمرات منعکس‌کننده تفاوت‌های فردی یا گروهی در ساختاری است که آزمون مدنظر آن را اندازه‌گیری می‌کند. همچنین علم پشت تست روانشناسی را روانسنجی می‌نامند (اوربنا و آناستازی^۲، ۱۹۹۷).

با توجه به اهمیت تست‌های روان‌شناختی برای روان‌شناسان و مراجعان آنها، تحلیل و مرور متونی که از این تست‌ها استفاده کرده‌اند، یا آنها را طراحی کرده‌اند، می‌تواند در شناسایی بهترین منابع این حوزه سودمند باشد. یکی از روشهای تحلیل و مرور نظام‌مند می‌تواند از طریق مطالعات علم‌سنجی انجام شود. به نظر وینگارت^۳ (۲۰۰۵) ارزیابی‌های مبتنی بر معیارهای علم‌سنجی و کتاب‌سنجی که بر اساس داده‌های کلان^۴ (تعداد زیادی از مدارک و استنادات) انجام می‌شود، "تصویر بزرگتری"^۵ به جامعه علمی، سیاست‌گذاران و مردم ارائه می‌کند. لذا، مطالعات علم‌سنجی، ابزاری قدرتمند برای انجام بررسی‌های منظم پیشینه پژوهش به شمار می‌رود. نالیموف و مولچنکو علم‌سنجی را کاربرد روش‌های کمی در ارتباط با علم مشاهده‌شده به عنوان یک فرایند اطلاعاتی تعریف کرده‌اند (سرکار و پال^۶، ۲۰۱۹). علم‌سنجی برخاسته از کتاب‌سنجی است (نوروزی چاکلی، ۱۳۹۰، ۹۶) و در پیشینه پژوهش، این دو اصطلاح بصورت جایگزین و در مواردی هر دو باهم استفاده می‌شوند؛ همچنین هر دو از نمایه‌های استنادی استفاده می‌کنند و با رویکرد کمی انجام می‌شوند. هم‌تالیفی^۷ و رخداد واژگان^۸ (تحلیل هم‌واژگانی) از شاخص‌های مورد بررسی در مطالعات علم‌سنجی و کتاب‌سنجی هستند. هم‌تالیفی به همکاری بین چندین نویسنده در یک مقاله، کتاب و غیره اشاره دارد. به نظر اوگاساوارا^۹ (۲۰۲۴) تحلیل شبکه هم‌تالیفی ابزاری قدرتمند برای بررسی ساختار و پویایی همکاری علمی است. با تجزیه و تحلیل الگوهای هم‌تالیفی، پژوهشگران کلیدی، گروه‌های پژوهشی تأثیرگذار و ارتباط کلی در جامعه پژوهشی را می‌توان شناسایی کرد. از نظر نیومن^{۱۰} (۲۰۰۴) شبکه هم‌تالیفی به همان اندازه‌ای که شبکه جامعه دانشگاهی را به تصویر می‌کشد، شبکه ساختار دانش را نیز به تصویر می‌کشد.

1. Fiske, Adkins & Dorothy
2. Urbina & Anastasi
3. Weingart
4. Mass data
5. Greater picture
6. Sarkar & Pal
7. Co-authorship
8. Co-word
9. Ogasawara
10. Newman



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



رخداد واژگان، بسامد واژگان و تحلیل هم‌واژگانی نیز، تکنیکی برای تجزیه و تحلیل هم‌زمانی کلمات کلیدی و همچنین شناسایی روابط و تعاملات بین موضوعات مورد تحقیق و روندهای تحقیقاتی در حال ظهور است. اصطلاح Co-word analysis را فرهنگستان زبان و ادب "تحلیل هم‌واژگی" ترجمه کرده است، (ذکر شده در دیکشنری آنلاین آبادیس، ۲۰۲۳) و نیز آن را "روشی برای دیداری‌سازی ساختار حوزه‌های علمی بر پایه هم‌رخدادی کلیدواژه‌ها در مجموعه‌ای از مستندات" تعریف کرده است. از نظر هی^۱ (۱۹۹۹) تحلیل هم‌واژگانی یک تکنیک تحلیل محتوا است که از الگوهای هم‌زمانی جفت موارد (به عنوان مثال، کلمات یا عبارات اسمی) در مجموعه‌ای از متون برای شناسایی روابط بین ایده‌ها در حوزه‌های موضوعی ارائه شده در این متون استفاده می‌کند. در خصوص اهمیت شبکه‌های هم‌تالیفی اوگاساوارا (۲۰۲۴) معتقد است که درک شبکه‌های مشارکتی بین پژوهشگران برای به دست آوردن بینش در مورد توسعه و انتشار دانش در این زمینه ضروری است؛ لذا بررسی شبکه هم‌تالیفی پژوهشهای انجام شده در زمینه آزمون‌های روان‌شناختی کودکان و نوجوانان می‌تواند با ارائه تصویری از نمای کلی این حوزه و وضعیت موجود به سیاستگذاری بهتر برای توسعه آتی آن کمک کند. همچنین در خصوص اهمیت تحلیل هم‌واژه‌گانی که یکی از روشهای شناسایی موضوعات نوظهور است، هانگ^۲ و همکاران (۲۰۲۱) معتقدند که شناسایی موضوعات نوظهور برای تعریف و توسعه اولویت‌های پژوهشی ضروری هستند. نیز به نظر بردیل^۳ (۲۰۰۶) تحلیل هم‌واژگانی بر اساس جفت واژه‌ها مضامین علمی را استخراج می‌کند و پیوندهای موجود میان این مضامین را کشف می‌کند.

با توجه به اهمیت شناسایی پژوهشهای برجسته و همچنین شناسایی موضوعات نوظهور در زمینه آزمون‌های روان‌شناختی کودکان و نوجوانان همانند سایر حوزه‌های علمی، این مطالعه علم‌سنجی درصدد تحلیل پژوهشهای انجام شده در خصوص آزمون‌های روان‌شناختی کودکان و نوجوانان بر اساس داده‌های استخراج شده از نمایه استنادی وب‌آوساینس است و به ارزیابی عملکرد پژوهشگران، کشورها و کلیدواژه‌های بکاربرده شده در این حوزه می‌پردازد. به منظور تحقق هدف فوق، اهداف فرعی زیر تعیین شد:

- ✓ بررسی ویژگیهای توصیفی مدارک مورد مطالعه
- ✓ شناسایی نوع نمایه‌های استنادی
- ✓ بررسی شبکه هم‌تالیفی نویسندگان
- ✓ بررسی شبکه هم‌تالیفی کشورها
- ✓ بررسی شبکه رخداد واژگان

روش پژوهش

پژوهش کاربردی و کمی حاضر به روش توصیفی و با استفاده از شاخصهای علم‌سنجی انجام شد. جامعه آماری پژوهش مدارک مربوط به آزمونهای روانشناختی کودکان و نوجوانان بود که در پایگاه استنادی وب‌آوساینس نمایه شده بودند. بدین منظور استراتژی جستجوی زیر در بازه زمانی ۱۹۷۵ تا ۲۰۲۴ برای بازبینی مدارک مربوط در قسمت Topic اجرا شد و تعداد ۱۰۴۱ مدرک برای سالهای ۱۹۸۰ تا ۲۰۲۴ بازبینی شد.

("Psychological test*" AND adolescent* OR "Psychological test*" AND Teenager* OR "Psychological test*" AND Child*)

1. He
 2. Huang
 3. Bredillet





گردآوری داده‌ها در ۹ دسامبر ۲۰۲۴ انجام شد و خروجی داده‌های استخراج شده در قالب فایل‌های تکست برای تحلیل‌های بعدی و استفاده در نرم‌افزارهای مربوطه ذخیره شد. در پژوهش حاضر از نرم‌افزار VOSviewer برای ترسیم شبکه هم‌تالیفی پژوهشگران و کشورها و همچنین شبکه رخداد واژگان استفاده شد؛ برای مباحث آماری نیز از نرم‌افزار Spss استفاده شد.

یافته‌ها

در این بخش، یافته‌های مربوط به اهداف فرعی پژوهش گزارش می‌شود.

ویژگی‌های توصیفی مدارک مورد مطالعه

مدارک مورد بررسی در محدوده سالهای ۱۹۸۰ تا ۲۰۲۴ منتشر شده‌اند. مدارک عمدتاً مقاله نشریه و سپس مقاله کنفرانس و نقد کتاب بودند. اکثریت ۸۵/۵۹ درصدی (۸۹۱) مدرک به زبان انگلیسی، تعداد ۴۷ مدرک به زبان اسپانیایی، ۴۳ مدرک به زبان آلمانی، ۱۶ مدرک به زبان روسی و ۱۴ مدرک به زبان پرتغالی بود. برخی زبانهای دیگر نیز بین یک تا سه مدرک در این زمینه داشتند. تعداد ۱۰۴۱ مدرک مورد بررسی در مجموع ۲۷۰۷۸ استناد دریافت کرده بودند و تعداد استناد دریافتی با حذف خوداستنادی ۲۶۷۱۶ مورد بود؛ میانگین استناد ۲۶/۰۱ بود و شاخص هرش نیز ۸۲ بود.

نوع نمایه‌های استنادی

پایگاه استنادی وب‌آوساینس از چندین نمایه تشکیل شده است که با توجه پوشش موضوعی مدارک، آنها را در یک یا چند نمایه فهرست می‌کند. بر اساس یافته‌ها، اکثر مدارک مورد بررسی در مطالعه حاضر به ترتیب در نمایه‌های استنادی علوم اجتماعی (۵۸۰) معادل ۵۵/۷۲ درصد، علوم گسترش‌یافته (۴۷۸) معادل ۴۵/۹۲ درصد و منابع نوظهور (۱۶۱) معادل ۱۵/۴۷ درصد قرار گرفته‌اند. همچنین تعداد مدارکی که در نمایه‌های کنفرانسهای علوم (۵۰) و علوم اجتماعی و انسانی (۳۰)، در مقایسه با کتب تا حدودی بیشتر است (جدول یک).

جدول ۱. نمایه‌های استنادی مدارک مورد مطالعه

نمایه استنادی	فراوانی	درصد
نمایه استنادی علوم اجتماعی	۵۸۰	۵۵/۷۱۶
نمایه استنادی علوم گسترش‌یافته	۴۷۸	۴۵/۹۱۷
نمایه استنادی منابع نوظهور	۱۶۱	۱۵/۴۶۶
نمایه استنادی کنفرانسهای علوم	۵۰	۴/۸۰
نمایه استنادی کنفرانسهای علوم اجتماعی و انسانی	۳۰	۲/۸۸۲
نمایه استنادی هنر و علوم انسانی	۸	۰/۷۶۸
نمایه استنادی کتب علوم اجتماعی و انسانی	۷	۰/۶۷۲
نمایه استنادی کتب علوم	۲	۰/۱۹

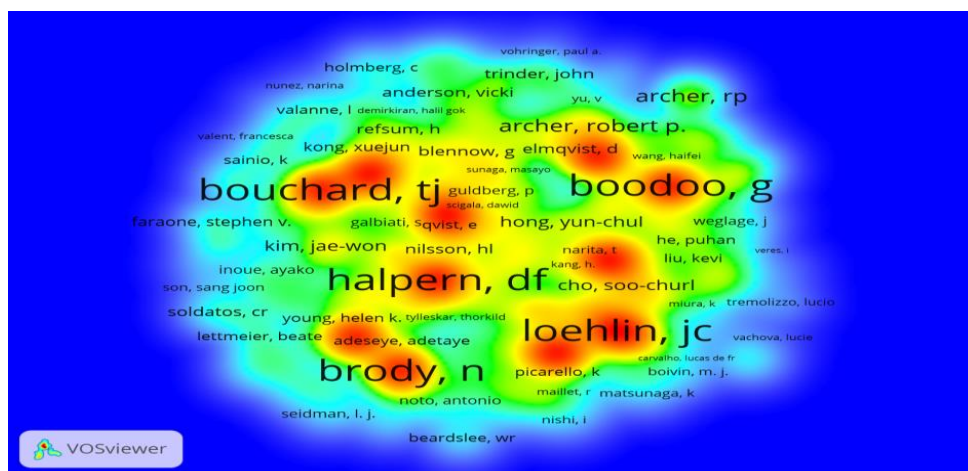
شبکه هم‌تالیفی نویسندگان

شبکه هم‌تالیفی می‌تواند بر اساس مدارک و یا استناد شکل گیرد. در شبکه هم‌تالیفی بر اساس مدارک، ارتباط بین دو پژوهشگر زمانی برقرار می‌شود که آن‌ها به عنوان نویسنده مشترک در یک یا چند مقاله مشارکت نمایند. در این نوع شبکه ملاک تعداد مدارک پژوهشگران است و تعداد استناد دریافتی آنها لحاظ نمی‌شود. در مقابل، در شبکه هم‌تالیفی بر اساس استناد ارتباط بین دو پژوهشگر زمانی برقرار می‌شود که آنها به مقالات یکدیگر استناد کرده باشند. به عبارت دیگر، اگر مقاله یک پژوهشگر به مقاله پژوهشگر دیگری



استناد کند، بین این دو پژوهشگر یک پیوند ایجاد می‌شود. در این نوع شبکه، به تأثیرگذاری مقالات توجه می‌شود و پژوهشگرانی که استناد بیشتری دریافت کرده‌اند، در شبکه برجسته‌تر هستند، در مرکز شبکه قرار دارند و معمولاً به عنوان رهبران علمی در آن حوزه شناخته می‌شوند؛ با تحلیل این شبکه می‌توان رهبران علمی یا به عبارتی پژوهشگرانی را که مرجعیت علمی بیشتری در حوزه پژوهشی دارند، را شناسایی کرد. همچنین با شناخت مقالاتی که بیشترین استناد را دریافت کرده‌اند، می‌توان موضوعات داغ و پرتعداد یک حوزه پژوهشی را شناسایی کرد.

در مجموع ۳۷۳۱ پژوهشگر در تالیف ۱۰۴۱ مدرک مشارکت داشتند. نرم‌افزار VOSviewer از بین این پژوهشگران، تعداد ۱۰۰۰ پژوهشگر را با توجه به تعداد مدارک، تعداد استناد و مجموع قدرت پیوند انتخاب می‌کند، لذا به منظور شناسایی پژوهشگران برتر این حوزه، در پژوهش حاضر نیز ارزیابی بر اساس ۱۰۰۰ پژوهشگر انجام شد. شکل یک، شبکه هم‌تالیفی ۱۰۰۰ پژوهشگر را بر اساس تعداد استناد دریافتی آنها نشان می‌دهد. پژوهشگرانی که در این حوزه مرجعیت علمی دارند و استناد بیشتری دریافت کرده‌اند در قسمت مرکزی گراف، با فونت بزرگتر و در ناحیه قرمز قرار گرفته‌اند.



شکل ۱. نویسندگان پراستناد

به منظور شناسایی بهتر نویسندگان هسته با توجه به تعداد مدارک منتشر شده و تعداد استناد دریافتی، اسامی در جدول دو ارائه شده است. همچنین به منظور مطابقت با شکل یک، اسامی به صورت انگلیسی در جدول دو ارائه شده است. اسامی موجود در ستون چپ بر اساس تعداد مدارک تنظیم شده‌اند و اسامی موجود در ستون راست بر اساس تعداد استناد دریافتی ذکر شده‌اند. دو اسم اول ذکر شده در قسمت راست درواقع یک نفر است که اسم را به دو صورت در مدارک مورد مطالعه ثبت کرده است؛ این پژوهشگر (Archer) در مجموع ۱۳ مدرک در این حوزه منتشر کرده است و در مجموع ۷۶۳ استناد دریافت کرده است. پژوهشگران دیگر نیز بین یک تا چهار مدرک (به صورت انفرادی یا با مشارکت دیگران) منتشر کرده‌اند که به منظور رعایت اختصار اسامی پژوهشگران با چهار مقاله نیز در جدول ذکر شده است. با توجه به تعداد استناد دریافتی، تعداد یازده پژوهشگر برای یک مقاله ۱۸۴۵ استناد دریافت کرده‌اند. بررسی دقیق‌تر داده‌های پژوهش نشان داد که این یازده پژوهشگر (Neisser, U; Boodoo, G; Bouchard, TJ; Boykin, AW; Brody, N; Ceci, SJ; Halpern, DF; Loehlin, JC; Perloff, R; Sternberg, RJ; Urbina, S; Intelligence: Knowns and unknowns که در سال ۱۹۹۶ در مجله AMERICAN PSYCHOLOGIST منتشر شده بود، مشارکت داشتند. دو پژوهشگر دیگر (Oswald و Blanchflower) هر کدام تعداد ۱۱۰۷ استناد دریافت کرده‌اند. در جایگاه سوم دریافت استناد



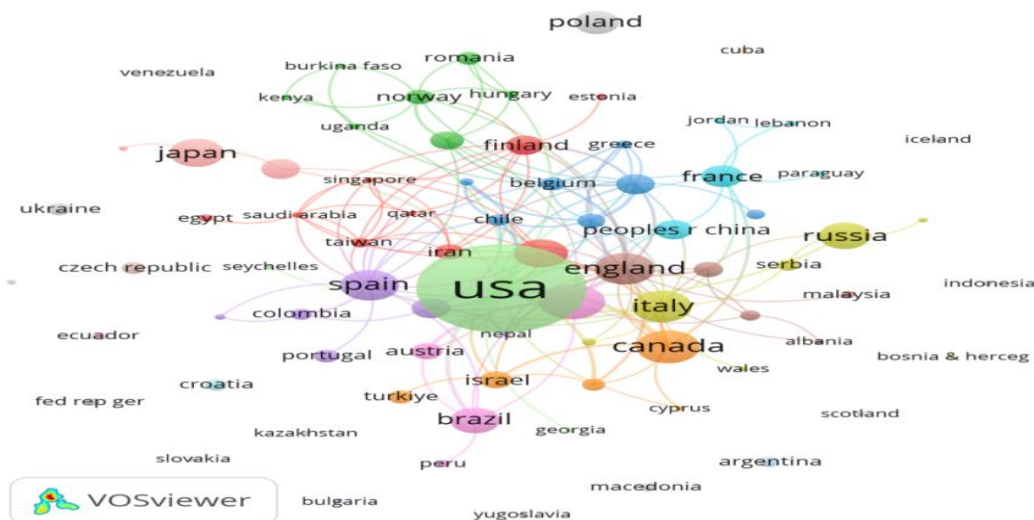
با تجميع تعداد استنادها Archer قرار می‌گیرد؛ در غير این صورت دو پژوهشگر دیگر (Briere & Elliott) هر کدام با ۷۰۷ استناد در جایگاه بعدی هستند.

جدول ۲. تعداد مدارک منتشر شده و استناد دریافتی نویسندگان

Author	Doc	Cite	Author	Cite	Doc
Archer, RP	8	366	Boodoo, G.	1845	1
Archer, Robert p	5	397	Bouchard, TJ	1845	1
Kronenberger, William G	4	142	Boykin, AW	1845	1
Steinhausen, HC	4	140	Brody, N	1845	1
Akiyoshi, Jotaro	4	67	Ceci, SJ	1845	1
Higuma, Haruka	4	67	Halpern, DF	1845	1
Inoue, Ayako	4	67	Loehlin, JC	1845	1
Kanehisa, Masayuki	4	67	Neisser, U	1845	1
Mmasuda, Koji	4	67	Perloff, R	1845	1
Ninomiya, Taiga	4	67	Sternberg, RJ	1845	1
Oshita, Harumi	4	67	Urbina, S	1845	1
Aschieri, Filippo	4	66	Blanchflower, DG	1107	1
Flens, James R	4	52	Oswald, AJ	1107	1
Almeida, Leandro S.	4	18	Briere, J/Elliott, DM	707	2

شبکه هم‌تالیفی کشورها

شبکه هم‌تالیفی کشورها از ۷۹ کشور (گره) و ۱۵۹ پیوند (تالیف مشترک) تشکیل شده است و در ۳۰ گروه (خوشه) قرار گرفته است و مجموع قدرت پیوندها در این شبکه ۲۱۸ است. خصیصه قدرت پیوند در اینجا، مجموع قدرت کل پیوندهای هم‌تالیفی یک کشور معین با سایر کشورها را نشان می‌دهد. در این شبکه هم‌تالیفی، ۶۰ کشور از طریق پیوند مستقیم و غیرمستقیم با هم در ارتباط هستند و ۱۹ کشور که در پیرامون تصویر قرار دارند هیچ پیوند با دیگر کشورها در مطالعه حاضر ندارند؛ در واقع آثار منتشر شده بین‌المللی این کشورها فقط با مشارکت نویسنده یا نویسندگان همان کشور تالیف شده است؛ در شبکه، هر کدام از این کشورهای منفرد یک خوشه در نظر گرفته می‌شوند. بعلاوه کشورهای متصل در شبکه، در خوشه‌های رنگی مختلف مشخص هستند و در هر خوشه یک کشور کلیدی وجود دارد.



شکل ۲. شبکه هم‌تالیفی کشورها



به منظور ارائه اطلاعات دقیقتر، در جدول سه کشورهای پیشرو بر اساس تعداد مدرک منتشر شده در این حوزه و تعداد استناد دریافتی ارائه شده است. کشور امریکا از نظر تعداد مدرک و تعداد استناد دریافتی در رتبه اول قرار دارد و مهمترین کشور در این حوزه است. آلمان علی‌رغم اینکه با ۵۲ مدرک رتبه دوم مدارک منتشر شده این حوزه را دارد ولی از نظر استناد در رتبه هفتم است. کانادا هم با ۴۹ مدرک و ۱۵۶۵ استناد از هر دو نظر در رتبه سوم قرار دارد. از نکات برجسته دیگر در داده‌های جدول سه، روسیه برای ۳۲ مدرک، فقط ۶۷ استناد دریافت کرده است و لهستان برای ۲۶ مدرک که در سطح ملی و بدون همکاری با سایر کشورها تالیف کرده است، تعداد ۱۸۴ استناد دریافت کرده است. بعلاوه کشور ایران نیز برای ۱۲ مقاله، ۱۲۱ استناد دریافت کرده است و رتبه ۲۱ تعداد مدارک و رتبه ۳۰ تعداد استناد دریافتی را داشت.

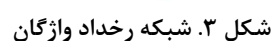
جدول ۳. تعداد مدارک منتشر شده و استناد دریافتی کشورها

نظم بر اساس تعداد استناد			نظم بر اساس تعداد مدرک		
کشور	مدرک	استناد	کشور	مدرک	استناد
امریکا	۲۹۸	۱۳۹۲۵	امریکا	۲۹۸	۱۳۹۲۵
آلمان	۵۲	۹۸۴	انگلیس	۴۵	۳۳۱۰
کانادا	۴۹	۱۵۶۵	کانادا	۴۹	۱۵۶۵
انگلیس	۴۵	۳۳۱۰	ایتالیا	۴۵	۱۲۳۶
ایتالیا	۴۵	۱۲۳۶	استرالیا	۳۷	۱۲۰۵
اسپانیا	۴۲	۴۷۵	سوئد	۲۰	۱۰۴۸
استرالیا	۳۷	۱۲۰۵	آلمان	۲۰	۱۰۴۸
ژاپن	۳۷	۵۳۴	هلند	۱۶	۶۰۶
روسیه	۳۲	۶۷	برزیل	۳۱	۵۷۷
برزیل	۳۱	۵۷۷	ژاپن	۳۷	۵۳۴
لهستان	۲۶	۱۸۴	اتریش	۱۳	۵۳۰

شبکه رخدادهای واژگان

شبکه رخدادهای واژگان، تعداد تکرار دو کلمه کلیدی در مدارک مورد بررسی است که در آن هر دو کلمه کلیدی با هم در عنوان، چکیده یا فهرست کلمات کلیدی قرار می‌گیرند. پس از اصلاح و تجمیع برخی کلیدواژه‌ها در فایل اصلی (مفرد و جمع، اختصار و شکل کامل و ...) تعداد ۸۰ کلیدواژه با فراوانی پنج و بیشتر برای ارائه تهیه شد (شکل سه). این شبکه متشکل از ۸۰ کلیدواژه (گره) است که در ۱۰ خوشه قرار گرفته است؛ هر یک از خوشه‌ها به یک رنگ است؛ عباراتی که در شکل با دایره‌ها و فونت‌های سایز بزرگتر نمایش یافته‌اند، کلیدواژه‌های پرتکرار هستند. به عبارت دیگر شبکه رخدادهای واژگان رابطه متقابل بین کلمات کلیدی را نشان می‌دهد. اندازه گره‌ها نیز نشان‌دهنده تعداد دفعاتی است که کلمات کلیدی ظاهر شده‌اند؛ اندازه لینکها نیز نشان‌دهنده قدرت ارتباط بین کلمات کلیدی است. مباحثی چون Attention deficit hyperactivity disorder (Adhd), Depression, Cognition, Anxiety, epilepsy, Intelligence, Child development, Autism spectrum disorder, Child custody Adolescence, Neuropsychology, حوزه‌های نوظهور مربوط به آزمونهای روان‌شناختی کودکان و نوجوانان هستند که مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته‌اند.





၆၇၃



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر مرور سیستماتیک پژوهشهای انجام شده در حوزه آزمونهای روان شناختی کودکان و نوجوانان در نمایه استنادی وب آوساینس با استفاده از شاخصهای علم سنجی بود.

مدارک مورد بررسی در محدوده سالهای ۱۹۸۰ تا ۲۰۲۴ منتشر شده اند و تعداد مدارک به تدریج سیر صعودی داشته است؛ این مدارک عمدتاً به زبان انگلیسی بودند که با توجه اینکه زبان انگلیسی مهمترین زبان علمی دنیا است، این نتیجه قابل توجیه است. اکثریت مدارک از نوع مقاله نشریه بودند و لذا عمدتاً در نمایه های استنادی مربوط به مقالات (نمایه استنادی علوم اجتماعی، نمایه استنادی علوم گسترش یافته و نمایه استنادی منابع نوظهور) فهرست شده اند؛ به عبارت دیگر تعداد مدارک نمایه شده در نمایه های کنفرانسها و کتب کمتر بود. مدارک مربوط به حوزه های روان شناسی و زمینه های مربوطه در نمایه استنادی علوم اجتماعی نمایه می شوند و مدارک مورد بررسی مطالعه حاضر در درجه اول در این نمایه قرار گرفته بودند. تعداد زیادی از مدارک در نمایه استنادی علوم گسترش یافته فهرست شده بود که این مورد می تواند از یک طرف حاکی از تمایل پژوهشگران خارج از حوزه علوم اجتماعی به پژوهش در این حوزه باشد و از طرف دیگر حاکی از پژوهشهای انجام شده در حوزه مباحث مشترک روان پزشکی و پزشکی با حوزه های روان شناسی و زمینه های مربوطه باشد. ذکر این نکته ضروری است که بین این نمایه ها هم پوشانی وجود دارد و با توجه به موضوع یک مدرک، می تواند در نمایه های مختلفی قرار گیرد. مقاله ای با عنوان Intelligence: Knowns and unknowns که با مشارکت و همکاری یازده پژوهشگر تالیف شده بود پراستنادترین مقاله و پژوهشگران مشارکت کننده نیز بواسطه این پژوهش پراستنادترین افراد در این حوزه موضوعی بودند.

با توجه به یافته ها در شبکه هم تالیفی کشورها، امریکا از نظر تعداد مدارک و استناد دریافتی رتبه اول را داشت و کشور کلیدی و هسته در شبکه هم تالیفی در این حوزه بود؛ در واقع پژوهشگران این کشور در تالیف بیشترین مدارک مشارکت داشتند و استناد بیشتری نیز به این مدارک دریافت کرده بودند. کشور هسته دیگر یعنی، آلمان علی رغم رتبه دوم مدارک منتشر شده، از نظر استناد در رتبه هفتم بود. کانادا نیز از کشورهای هسته در این حوزه موضوعی بود که از نظر استناد و تعداد مدارک جایگاه سوم را داشت. تعداد استنادهای دریافتی روسیه برای مدرک منتشر شده این کشور، در مقایسه با کشورهای دیگر کمتر بود؛ در مقابل کشور لهستان برای مدارکی که در سطح ملی و بدون همکاری با سایر کشورها تالیف کرده است، تا حدودی استناد بهتری دریافت کرده بود. لازم به ذکر است که پژوهشگران ایرانی با مشارکت در تالیف ۱۲ مقاله و دریافت ۱۲۱ استناد در رتبه ۲۱ تعداد مدارک و رتبه ۳۰ تعداد استناد دریافتی قرار داشتند.

بر اساس یافته ها، در بخش کلیدواژه های بکار برده شده توسط نویسندگان مقالات این حوزه، کاربرد اصلاحات مترادف، شکل جمع و مفرد کلمات رایج است که این امر باعث پراکندگی و عدم یکدستی در خوشه های کلمات می شود؛ استفاده از اصطلاحنامه های روزآمد روان شناسی و زمینه های مربوطه می تواند از پراکندگی کلمات بکاهد و شبکه هم واژه گانی منسجمی شکل گیرد. به این ترتیب با استناد به هانگ و همکاران (۲۰۲۱) تحلیل شبکه هم واژه گانی می تواند به شناسایی موضوعات نوظهور کمک نماید. صرف نظر از کلیدواژه های اصلی مرتبط با موضوع (Children, Psychological tests, Psychological testing, Adolescents, Psychological test, Assessment, Psychological assessment) سه حوزه فرعی مورد توجه پژوهشگران Attention deficit hyperactivity disorder, Cognition Depression, (Adhd), بود.



منابع

- ساعتچی، محمود؛ کامگاری، کامبیز و عسکریان، مهناز. (۱۳۹۰). آزمونهای روانشناختی، تهران، ویرایش.
- دیکشنری آنلاین آبادیس (۲۰۲۳). قابل دسترس در: <https://abadis.ir>
- نوروزی چاکلی، عبدالرضا. (۱۳۹۰). آشنایی با علم سنجی (مبانی، مفاهیم، روابط و ریشه ها)، تهران، سمت.
- Bredillet, C. (2006). *Investigating the future of project management: a co-word analysis approach*. In Proceedings of the 7th Biannual International Research Network on Organising by Projects (IRNOP) Research Conference (pp. 477-497). International Research Network on Organising by Projects (IRNOP).
- Fiske, D. W. & Adkins, D. C. (2024, July 23). *Psychological testing*. Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/science/psychological-testing>
- He, Q. (1999). Knowledge discovery through co-word analysis. *Library Trends*, 48 (1), 133-159.
- Huang, L., Chen, X., Ni, X., Liu, J., Cao, X., & Wang, C. (2021). Tracking the dynamics of co-word networks for emerging topic identification. *Technological Forecasting and Social Change*, 170, 120944.
- Newman, M.E. (2004). Coauthorship networks and patterns of scientific collaboration. *Proc. Natl. Acad. Sci.*, 101, 5200–5205.
- Ogasawara, N. (2024). Collaborative networks in gastroenterology research: a co-authorship network analysis (2000-2023). *Arquivos de Gastroenterologia*, 61, e24083.
- Sarkar, A. & Pal, A. (2019). Where does data science research stand in the 21st century: Observation from the standpoint of a scientometric analysis. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*. Available online at: <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6015&context=libphilprac>
- Urbina, S., & Anastasi, A. (1997). *Psychological testing* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. p. 4
- Weingart, P. (2005). Impact of bibliometrics upon the science system: Inadvertent consequences?. *Scientometrics*, 62, 117-131.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



بررسی نقش ابعاد حمایت اجتماعی در پیش بینی امید به زندگی و رضایت از زندگی در جوانان شهرستان اردکان

لیلی فتاحی اردکانی، عذرا محمدپناه اردکان، حمیده ناظمی سجزئی

۱. کارشناسی روانشناسی دانشگاه اردکان، اردکان، ایران.

۲. دکتری روانشناسی عمومی، دانشیار و عضو هیئت علمی دانشگاه اردکان، اردکان، ایران.

۳. کارشناسی روانشناسی عمومی دانشگاه اردکان، اردکان، ایران.

leila.fth81@gmail.com

azramohammadpanah@ardakan.ac.ir

hamidehnazemi2003@gmail.com

چکیده

این پژوهش به بررسی رابطه نقش ابعاد حمایت اجتماعی در پیش بینی امید به زندگی و رضایت از زندگی در جوانان شهرستان اردکان پرداخته است. روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است و از لحاظ هدف در زمره پژوهش های کاربردی قرار می گیرد. جامعه آماری این پژوهش شامل جوانان شهرستان اردکان در سال (۱۴۰۳) می باشد. که نمونه ای به ۱۰۰ نفر جوانان به روش نمونه گیری در دسترس جهت انجام پژوهش انتخاب شدند. جهت جمع آوری داده ها از پرسشنامه های حمایت اجتماعی راضی (۱۳۸۶) و رضایت از زندگی داینر و امید به زندگی میلر استفاده شد. نتایج حاصل از همبستگی پیرسون نشان داد که بین حمایت اجتماعی و ابعاد آن، امید به زندگی و رضایت از زندگی در سطح ۰/۵ رابطه معناداری وجود دارد. بین حمایت اجتماعی با امید به زندگی و رضایت از زندگی در جوانان شهر اردکان، رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد؛ به این معنا که هر چه حمایت اجتماعی افزایش یابد، امید به زندگی و رضایت از زندگی افزایش می یابد. از بین ابعاد حمایت اجتماعی نیز، بعد حمایت از سوی خانواده، بعد حمایت از سوی افراد مهم زندگی و بعد حمایت از سوی دوستان با رضایت از زندگی در جوانان شهر اردکان، رابطه مثبت و معنی داری دارند؛ به این معنی که هر چه جوانان نمرات بالایی در ابعاد حمایت اجتماعی کسب کنند، رضایت آنان از زندگی در سطح بالایی قرار دارد.

واژگان کلیدی: حمایت اجتماعی، امید به زندگی، رضایت از زندگی، جوانان





Article Title: Investigating the Role of Social Support Dimensions in Predicting Life Expectancy and Life Satisfaction in Ardakan County Youth

Leili Fattahi Ardakani, Azra Mohammadpanah Ardakan, Hamideh Nazemi Sajzai

1. Bachelor of Psychology, Ardakan University, Ardakan, Iran

2. Doctor of General Psychology, Associate Professor and Faculty Member, Ardakan University, Ardakan, Iran.

3. Bachelor of General Psychology, Ardakan University, Ardakan, Iran

leila.fth81@gmail.com

azramohammadpanah@ardakan.ac.ir

hamidehnazemi2003@gmail.com

Abstract:

This study investigated the relationship between the role of social support dimensions in predicting life expectancy and life satisfaction in Ardakan County youth. The present research method is descriptive, correlational, and is classified as applied research in terms of purpose. The statistical population of this study includes the youth of Ardakan County in the year (1403). A sample of 100 young people were selected through convenience sampling to conduct the research. To collect data, the questionnaires of social support (2007) and Diener's life satisfaction and Miller's life expectancy were used. The results of Pearson correlation showed that there is a significant relationship between social support and its dimensions, life expectancy and life satisfaction at the 0.5 level. There is a positive and significant relationship between social support and life expectancy and life satisfaction in the youth of Ardakan; meaning that the more social support increases, the more life expectancy and life satisfaction increase. Among the dimensions of social support, the dimension of support from family, the dimension of support from important people in life, and the dimension of support from friends have a positive and significant relationship with life satisfaction in the youth of Ardakan; meaning that the higher the scores of young people in the dimensions of social support, the higher their life satisfaction is.

Keywords: social support, life expectancy, life satisfaction, yout.



۱. مقدمه

امروزه وجود نیروی انسانی کارآمد و باانگیزه یکی از مهم ترین دارایی های هر سازمان به شمار می رود که مورد توجه قرار دادن ارزش ها و نیاز های آنان ، موثرترین گام در تحقق اهداف سازمان می باشد (خلعتبری ، قربانشیرودی : ۲۰۱۳).

رضایت از زندگی بازتابی، ذهنی و درونی است که نمی توان برای آن تعریفی جامع و مانع ب توازن میان آرزوهای شخص و وضعیت فعلی او می باشد. به عبارتی هر چه شکاف بین سطح آرزوهای فرد و وضعیت عینی وی بیشتر گردد، رضایتمندی او کاهش می یابد، اما سطوح آرزوهای فرد به تدریج با وضعیت وی تطبیق خواهد یافت (اینگلهارت^۱، ترجمه وتر، ۱۳۹۶).

فلسو پری^۲ (۱۹۹۶) رضایت از زندگی را به عنوان یک احساس نیک تعریف می کنند که شامل ارزیابی قابل مشاهده و درونی از احساسات نیک مادی، جسمانی، و اجتماعی می باشد که به وسیله ی مجموعه ای منحصر به فرد از ارزشها اندازه گیری می شود (شوکت آبادی، ۱۳۸۵: ۳۲)

مایکالس^۳ (۱۹۸۶) رضایت از زندگی را تفاوت ادراک فرد از این که اشیا چگونه هستند و چگونه می توانند باشند، تعریف کرده است. سوزا و سانجا^۴ (۲۰۰۱) رضایت از زندگی را به عنوان تفاوت بین آن چه که شخص می خواهد و آن چه که هست بیان می کنند. این دو در حقیقت یک تفاوت بین واقعیت و ایده آل را مطرح کرده اند. رضایتمندی از زندگی بیانگر میزان ارضای تمایلات و نیازهای اساسی انسان است. رضایتمندی را می توان به عنوان ارضای نیازهای اساسی و تلقی مثبت و احساس خوشایند افراد به قلمروهای مختلف زندگی بیان کرد (عظیمی هاشمی، ۱۳۸۳: ۹۸).

دیگر مولفه ای که بر روی حمایت اجتماعی نقش بسزایی دارد، امید به زندگی می باشد. امید ویژگی مثبتی است که به وسیله اشناپدر^۵ (۱۹۹۹) معرفی شده است و از مفاهیم بسیار نزدیک به روان شناسی مثبت نگر به شمار می رود. پژوهش های متعدد به امید به عنوان یک مؤلفه ی مثبت که بر پیامدهای شناختی و عاطفی افراد مؤثر است، اشاره کرده اند. سطح بالای امید با بهزیستی روان شناختی، کنار آمدن با استرس، تنظیم پریشانی هیجانی، عزت نفس، شایستگی اجتماعی، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی همراه بوده است (بیوکنن^۶، ۲۰۰۷؛ سماوی و همکاران، ۲۰۱۲).

محققان نشان داده اند که نوجوانان و بزرگسالان با سطوح بالای امیدواری در موضوعات مربوط به مدرسه، ورزش، حفظ سلامتی، حل مسئله و بهزیستی روانی عملکرد بهتری دارند (اشناپدر و همکاران، ۲۰۰۳). امید به طور مؤثری بر بسیاری از حوزه های زندگی تأثیر گذار است، چرا که افراد امیدوار بهتر قادرند تا هدف های مؤثری را تعیین کنند و تصمیمات مناسبی درباره این هدف ها اتخاذ کنند. یافته های پژوهشی نشان می دهد که امیدواری بالاتر یک فرد به طور مثبت با عزت نفس و شایستگی ادراک شده و به طور منفی با نشانه های افسردگی رابطه دارد (اشناپدر و همکاران، ۱۹۹۷).

حمایت اجتماعی که از طریق مولفه های رضایت از زندگی و امید به زندگی در این پژوهش پیش بینی شود، اهمیت زیادی در بین جوانان دارد. کوب^۷ (۱۹۷۶) حمایت اجتماعی را به عنوان اطلاعاتی تعریف کرده است که باعث می شود افراد به این اعتقاد پیدا کنند که می بایستی مورد مراقبت قرار بگیرند و دوست داشته باشند، مورد احترام قرار گرفته و به آنها ارزش داده شود و متعلق به یک

- 1 . Inglehar
- 2 . Felse & parry
- 3 . Mayklas
- 4 . Sousa & Sanja
- 5- Snyder
- 6- Buchanan
- 1.Cobb



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۵۷

شبکه اجتماعی بوده و این ارتباط نیز دو طرفه می باشد. این سه نوع اطلاعات فرد را با انواع مختلفی از حمایت اجتماعی مواجه می کنند، حمایت از حرمت نفس، ارزشمند شدن و حمایت عاطفی و حمایت از طرف جامعه. شی فر^۱، کوین^۲ و لازاروس (۱۹۸۱) سه محور را برای حمایت اجتماعی بر شمرده اند.

۱- حمایت اجتماعی هیجانی یا عاطفی که در برگیرنده صمیمت و به دست آوردن آن در روابط بین فردی است، حمایت عینی یا ملموس که کمک مستقیم و قابل لمس در ارتباط با امکانات و خدمات می باشد، حمایت اطلاعاتی که در برگیرنده راهنمایی ها با اطلاعات و راه حل هایی است که یک شخص در ارتباط با مشکل خود به آن نیاز داشته و پسخوراندی به رفتار می باشد. بر کم^۳ (۱۹۸۶)، بیان می کند که حمایت اجتماعی به دو نوع اساسی ساختاری و کارکردی تقسیم می شود. حمایت ساختاری معمولاً به جنبه عینی حمایت اشاره دارد و در برگیرنده ارتباطات اولیه و اساسی می باشد. از قبیل تأهل، عضویت در گروه ها، دلبستگی، علایق و غیره - حمایت کارکردی شامل کارکردهای مثل حمایت اطلاعاتی و ابزاری و محترم شمردن فرد، صمیمت در روابط اجتماعی، میزان و مکان دسترسی به فرد مذکور در زمان معین و مورد نیاز را در بر می گیرد.

وان^۴ (۱۹۹۶) اعتبار افتراقی چهار نوع حمایت اجتماعی (اطلاعات، عاطفی، ملموس و رفاقت) را مورد بررسی قرار داد. نتایج حاکی از تأثیر حمایت های اجتماعی بر عوامل متعددی بود. نتایج قطعی و مهمی از اینکه چه افرادی این حمایت ها را بوجود می آورد در دست است. تجزیه و تحلیل داده ها یک همبستگی میان اعضای خانواده و انواع حمایت اجتماعی را نشان می دهد.

کاپلان و هاینزمن (۲۰۱۰) حمایت اجتماعی را یک مفهوم چند بعدی می دانند که شامل دو بخش است:

۱- حمایتی که در عمل دریافت شده است. که خود به سه نوع حمایت قابل تقسیم اند:

۱- حمایت آگاهی دهنده ۲- حمایت عاطفی و ۳- حمایت ابزاری

۲- حمایت در دومین قسمت به منابع حمایتی اشاره دارد: ۱- خانواده ۲- دوستان ۳- غریبه ها ۴- حیوانات.

کوهن^۵ (۲۰۰۹) برای توضیح نقش های دفاعی حمایت های اجتماعی دو نوع الگو را شناسایی کرده است:

۱- اولین الگو به نام «الگو عامل موثر بنیادی» شناخته می شود و فرض را بر این می گیرد حمایت اجتماعی بدون در نظر گرفتن تجارب واقعی رویدادهای استرس آور، یک موقعیت کلی مثبت را به فرد می دهد.

۲- الگوی دوم به عنوان «الگو عامل موثر بازدارنده استرس» تعریف می شود و فرض را بر این می گردد که داشتن حمایت اجتماعی مناسب تأثیر استرس را روی سلامت فرد تعدیل (کاهش) می کند.

دیویدسون و نیل^۶ حمایت اجتماعی را به ۴ طبقه کلی تقسیم نموده اند:

۱- حمایت اطلاعاتی ۲- حمایت ابزاری ۳- حمایت معاشرت اجتماعی ۴- حمایت عزت نفس

راتوس^۷ (۲۰۰۸) معتقد است حمایت اجتماعی از پنج طریق عمل می کند:

۱- توجه عاطفی: شامل گوش دادن به مشکلات افراد و ابراز احساسات همدلی، مراقبت، فهم کردن و قوت قلب دادن؛

۲- یاری رسانی: یعنی ارائه حمایت و یاری که به رفتار انطباقی می انجامد.

۳- اطلاعات: ارائه توصیه و راهنمایی جهت افزایش توانایی مقابله ای افراد.

2. Shefr
 3. Coine
 4. Ber kman
 5. Wan
 5. cohen
 2. Davidsun & neil
 3. Ratuse



۴- ارزیابی: ارائه پسخوراند از سوی دیگران در زمینه عملکرد منجر به تصحیح عملکرد.

۵- جامعه پذیری: دریافت حمایت اجتماعی معمولاً بواسطه جامعه پذیری به وجود می آید. در نتیجه اثرات سودمندی به دنبال دارد. روک و اتیارد^۱ (۲۰۰۹) حمایت اجتماعی را دارای دو شکل می دانند:

حمایت اجتماعی عاطفی: را می توان ایجاد نوعی رابطه صمیمی و محبت آمیز با دیگر افراد دانست. مثل خانواده. **حمایت اجتماعی ابزاری:** ارائه خدمات، کمک در انجام فعالیت ها، دادن پول و سایر کمک هایی است که از افراد دیگر به فرد می گردد. لذا هدف از انجام این پژوهش نقش ابعاد حمایت اجتماعی از طریق رضایت از زندگی و امید به زندگی در جوانان شهرستان اردکان می باشد.

۲. روش پژوهش

جامعه این پژوهش شامل کیله ی جوانان شهرستان اردکان می باشند که بصورت نمونه گیری در دسترس ۱۰۰ نفر از جوانان انتخاب شدند. جهت جمع آوری داده ها از پرسشنامه های حمایت اجتماعی راضی (۱۳۸۶) و رضایت از زندگی داینر و امید به زندگی میلر استفاده شد.

پرسشنامه رضایت از زندگی: دینر و همکاران (۱۹۸۵) در نمونه ای متشکل از ۱۷۶ دانشجوی دوره کارشناسی، مقیاس رضایت از زندگی را ارزشیابی کرده اند. میانگین و انحراف استاندارد نمره ها به ترتیب ۶,۴۳ و ۲۳,۵ و ضریب همبستگی با آملی نمره ها پس از دوماه اجرا ۸۲ درصد بود.

حمایت اجتماعی: روایی پرسشنامه با استفاده از نظرات اساتید راهنما خوب ارزیابی شده است. همچنین پایایی آن نیز با استفاده از آزمون الفای کرونباخ محاسبه گردیده است. پایایی این پرسشنامه را راضی (۱۳۸۶) در پژوهش خود ۸۴/۰ بدست آورده است. **پرسشنامه امید به زندگی:** حسینی (۱۳۸۵) برای تعیین روایی این پرسشنامه از نمره ملاک استفاده کرد به این ترتیب که نمره کل پرسشنامه با نمره ملاک همبسته شده است و مشخص گردیده است. همچنین برای پایایی از دو روش آلفای کرونباخ استفاده شده است که به در روش الفای کرونباخ و تنصیف استفاده کرد که ضرایب آن ۹۰ درصد و ۸۹ درصد می باشد.

۳. یافته ها

پژوهش حاضر به بررسی رابطه پژوهش نقش ابعاد حمایت اجتماعی از طریق رضایت از زندگی و امید به زندگی در جوانان شهرستان اردکان رداخته است. پژوهش از نوع همبستگی می باشد. در این تحقیق، جامعه آماری شامل جوانان شهرستان اردکان در سال (۱۴۰۳) تشکیل می دهند. همچنین حجم نمونه این پژوهش با استفاده از نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند که شامل ۹۲ نفر از دختران می باشد.

۳-۱- بررسی فرض نرمال بودن

۳-۱-۱- بررسی چولگی و کشیدگی داده ها

جدول ۱-۳- بررسی چولگی و کشیدگی جهت بررسی فرض نرمال بودن داده های پژوهش

متغیر	ابعاد	چولگی		کشیدگی	
		آماره	خطای معیار	آماره	خطای معیار
حمایت اجتماعی	حمایت از سوی خانواده	۰/۹۷۸	۰/۲۴۱	۱/۱۰۰	۰/۴۷۸



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



حمایت از سوی دوستان	۰/۹۰۵-	۰/۲۴۱	۰/۵۹۸-	۰/۴۷۸
حمایت از سوی افراد مهم زندگی	۰/۸۶۴	۰/۲۴۱	۱/۰۵۰-	۰/۴۷۸
نمره کل	۱/۰۱۵-	۰/۲۴۱	۱/۶۲۳	۰/۴۷۸
امید به زندگی	-	۰/۸۲۲	۰/۲۴۱	۰/۴۷۸
رضایت از زندگی	-	۰/۵۹۶-	۰/۲۴۱	۰/۴۷۸

همانطور که در جدول (۳-۱) مشاهده می شود با توجه به اینکه مقدار چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش (حمایت اجتماعی و ابعاد آن، امید به زندگی و رضایت از زندگی) در بازه ی ۲ تا ۲- قرار دارد و میزان خطای استاندارد چولگی (۰/۲۴۱) و میزان خطای استاندارد کشیدگی (۰/۴۷۸) است؛ بنابراین، می توان گفت توزیع داده های پژوهش، نرمال است.

۳-۱-۲- آزمون کولموگروف-اسمیرنوف

جدول ۳-۲ نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن داده های پژوهش

متغیر	مؤلفه	بیشترین اختلاف			آماره Z کولموگروف-اسمیرنوف	سطح معنی-داری
		مطلق	مثبت	منفی		
حمایت اجتماعی	حمایت از سوی خانواده	۰/۱۴۷	۰/۰۵۶	۰/۱۴۷-	۱/۴۶۶	۰/۱۶۲*
	حمایت از سوی دوستان	۰/۱۶۳	۰/۰۶۹	۰/۱۶۳-	۱/۵۶۰	۰/۱۴۸*
	حمایت از سوی افراد مهم زندگی	۰/۱۵۹	۰/۰۹۴	۰/۱۵۹-	۱/۵۸۸	۰/۱۵۱*
امید به زندگی	نمره کل	۰/۱۵۶	۰/۰۷۸	۰/۱۵۶-	۱/۶۳۱	۰/۱۹۵*
	-	۰/۱۱۱	۰/۰۶۶	۰/۱۱۱-	۱/۱۰۵	۰/۱۷۴*
	-	۰/۱۰۷	۰/۰۶۲	۰/۱۰۷-	۱/۰۷۳	۰/۲۱۵*

*p>۰/۰۵

همانطور که در جدول (۳-۲) مشاهده می شود؛ با توجه به بزرگتر بودن سطح معناداری از (۰/۰۵) در هر یک از متغیرهای پژوهش (حمایت اجتماعی و ابعاد آن، امید به زندگی و رضایت از زندگی)، می توان گفت که این متغیرها، از توزیع نرمال پیروی می کنند. بنابراین، می توان از آزمون همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون خطی استفاده نمود.

۳-۲- بررسی فرضیه های پژوهش

■ فرضیه اول پژوهش: بین حمایت اجتماعی و ابعاد آن با امید به زندگی و رضایت از زندگی در جوانان شهر اردکان، رابطه وجود دارد.

۳-۳ نتایج ماتریس همبستگی پیرسون بین حمایت اجتماعی و ابعاد آن با امید به زندگی و رضایت از زندگی در جوانان شهر اردکان

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱. بُد حمایت از سوی خانواده	۱					
۲. بُد حمایت از سوی دوستان	۰/۴۱۹*	۱				
۳. بُد حمایت از سوی افراد مهم زندگی	۰/۶۲۱*	۰/۴۵۵*	۱			
۴. نمره کل حمایت اجتماعی	۰/۸۲۷*	۰/۷۹۹*	۰/۸۱۷*	۱		
۵. رضایت از زندگی	۰/۳۸۸*	۰/۳۲۱*	۰/۳۵۴*	۰/۳۷۴*	۱	
۶. امید به زندگی	۰/۵۲۴*	۰/۲۹۹*	۰/۵۳۵*	۰/۵۴۳*	۰/۶۱۲*	۱

*p<۰/۰۱



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۸۷

همانطور که در جدول (۳-۳) مشاهده می شود بین حمایت اجتماعی با امید به زندگی ($r=0.543$, $p=0.002$) و رضایت از زندگی ($r=0.374$, $p=0.003$) در جوانان شهر اردکان، رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد؛ به این معنا که هر چه حمایت اجتماعی افزایش یابد، امید به زندگی و رضایت از زندگی افزایش می یابد. از بین ابعاد حمایت اجتماعی نیز، بُعد حمایت از سوی خانواده ($r=0.388$, $p=0.004$)، بُعد حمایت از سوی افراد مهم زندگی ($r=0.354$, $p=0.003$) و بُعد حمایت از سوی دوستان ($r=0.321$, $p=0.001$) با رضایت از زندگی در جوانان شهر اردکان، رابطه مثبت و معنی داری دارند؛ به این معنی که هر چه جوانان نمرات بالایی در ابعاد حمایت اجتماعی کسب کنند، رضایت آنان از زندگی در سطح بالایی قرار دارد. همچنین، از بین ابعاد حمایت اجتماعی، بُعد حمایت از سوی افراد مهم زندگی ($r=0.535$, $p=0.003$)، بُعد حمایت از سوی خانواده ($r=0.524$, $p=0.002$) و بُعد حمایت از سوی دوستان ($r=0.299$, $p=0.001$) با امید به زندگی در جوانان شهر اردکان رابطه مثبت و معنی داری دارند؛ به این معنی که هر چه جوانان نمرات بالایی در ابعاد حمایت اجتماعی کسب کنند، امید به زندگی آنان در سطح بالایی قرار دارد. علاوه بر این، بین رضایت از زندگی و امید به زندگی در جوانان شهر اردکان، رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد ($r=0.612$, $p=0.001$)؛ به این معنا که هر چه رضایت از زندگی افزایش یابد، امید به زندگی افزایش می یابد و بالعکس ($p<0.01$).

■ فرضیه دوم پژوهش: ابعاد حمایت اجتماعی می توانند رضایت از زندگی را در جوانان شهر اردکان پیش بینی کنند.

جدول ۴-۳ نتایج تحلیل واریانس یک راهه (ANOVA) متغیر رضایت از زندگی در جوانان شهر اردکان

مدل	مجموع مجذورت	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
رگرسیون	۳۴۸/۷۵۶	۳	۱۱۶/۲۵۲	۶/۶۲۵	۰/۰۰۲*
باقیمانده	۱۶۸۴/۶۳۴	۹۶	۱۷/۵۴۸		
کل	۲۰۳۳/۳۹۰	۹۹			

* $p<0.01$

همانطور که در جدول (۴-۳) مشاهده می شود؛ شکل رگرسیونی تبیین شده طبق آزمون تحلیل واریانس انجام شده، خطی است؛ زیرا مقدار f ، برای تعیین معناداری تأثیر متغیر مستقل بر پیش بینی متغیر وابسته برابر با ۶/۶۲۵ و در سطح معناداری کمتر از ۰/۰۱ به دست آمده است که نشان دهنده هم معناداری میزان f مشاهده شده و هم یک طرفه بودن جهت رابطه بین متغیرها است ($p<0.01$).

جدول ۵-۳ تحلیل رگرسیون همزمان رضایت از زندگی براساس ابعاد حمایت اجتماعی در جوانان شهر اردکان

متغیر ملاک	متغیر پیش بین	R	R ²	B	Std.Error	Beta	T	P
رضایت از زندگی	ثابت	-	-	۱۵/۹۶۹	۷/۲۲۸	-	۵/۶۱۰	۰/۰۰۱*
	حمایت از سوی خانواده	۰/۴۱۴	۰/۱۷۲	۰/۲۵۷	۰/۱۱۳	۰/۲۷۷	۲/۲۸۸	۰/۰۰۲*
	حمایت از سوی دوستان	۰/۴۱۴	۰/۱۷۲	۰/۲۱۷	۰/۰۸۸	۰/۱۵۸	۱/۰۷۷	۰/۰۰۴*
	حمایت از سوی افراد مهم زندگی	۰/۴۱۴	۰/۱۷۲	۰/۲۳۸	۰/۱۳۸	۰/۱۸۶	۱/۵۰۷	۰/۰۰۳*

* $p<0.01$

نتایج تحلیل رگرسیون همزمان متغیر رضایت از زندگی در جدول (۵-۳) نشان می دهد که با توجه به میزان ضریب تعیین، متغیر حماات اجتماعی حدود ۱۷/۲ درصد از کل واریانس رضایت از زندگی را در جوانان شهر اردکان در سطح معنی داری کمتر از ۰/۰۱، پیش بینی می کند و سهم پیش بینی هر یک از ابعاد حمایت اجتماعی به ترتیب برای حمایت از سوی خانواده با بتای ۰/۲۷۷ ($p=0.002$), ۰/۲۱۷ ($p=0.004$) و ۰/۲۳۸ ($p=0.003$) می باشد.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



دانشگاه محقق اردبیلی

حمایت از سوی افراد مهم زندگی با بتای 0.186 ($t=1.507, p=0.001$) و حمایت از سوی دوستان با بتای 0.158 ($t=1.077, p=0.004$) بوده است ($p<0.01$).

■ فرضیه سوم پژوهش: ابعاد حمایت اجتماعی می توانند امید به زندگی را در جوانان شهر اردکان، پیش-بینی کنند.

جدول ۶-۳ نتایج تحلیل واریانس یک راهه (ANOVA) متغیر امید به زندگی در جوانان شهر اردکان

مدل	مجموع مجذورت	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
رگرسیون	۲۹۳۹۸/۱۱۶	۳	۹۷۹۹/۳۷۲	۷/۱۴۸	۰/۰۰۳*
باقیمانده	۵۵۵۰۹/۰۴۴	۹۶	۵۷۸/۲۱۹		
کل	۸۴۹۰۷/۱۶۰	۹۹			

* $p<0.01$

همانطور که در جدول (۳-۶) مشاهده می شود؛ شکل رگرسیونی تبیین شده طبق آزمون تحلیل واریانس انجام شده، خطی است؛ زیرا مقدار f ، برای تعیین معناداری تأثیر متغیر مستقل بر پیش بینی متغیر وابسته برابر با $7/148$ و در سطح معناداری کمتر از 0.01 به دست آمده است که نشان دهنده هم معناداری میزان f مشاهده شده و هم یک طرفه بودن جهت رابطه بین متغیرها است ($p<0.01$).

جدول ۷-۳ تحلیل رگرسیون همزمان امید به زندگی براساس ابعاد حمایت اجتماعی در جوانان شهر اردکان

متغیر ملاک	متغیر پیش بین	R	R ²	B	Std. Error	Beta	T	P
امید به زندگی	ثابت	-	-	۵۳/۵۰۲	۱۸/۵۳۰	-	۵/۸۸۷	۰/۰۰۱*
	حمایت از سوی خانواده			۱/۸۵۷	۰/۶۴۶	۰/۳۰۹	۲/۸۷۶	۰/۰۰۵*
	حمایت از سوی دوستان	۰/۵۸۸	۰/۳۴۶	۱/۲۹۰	۰/۵۰۷	۰/۲۸۸	۲/۴۳۵	۰/۰۰۳*
	حمایت از سوی افراد مهم زندگی			۲/۴۳۱	۰/۷۹۴	۰/۳۳۵	۳/۰۶۳	۰/۰۰۳*

* $p<0.01$

نتایج تحلیل رگرسیون همزمان متغیر امید به زندگی در جدول (۳-۷) نشان می دهد که با توجه به میزان ضریب تعیین، متغیر حما اجتماعی حدود ۳۴/۶ درصد از کل واریانس امید به زندگی را در جوانان شهر اردکان در سطح معنی داری کمتر از 0.01 پیش بینی می کند و سهم پیش بینی هر یک از ابعاد حمایت اجتماعی به ترتیب برای حمایت از سوی افراد مهم زندگی با بتای 0.335 ($t=3.063, p=0.003$)، حمایت از سوی خانواده با بتای 0.309 ($t=2.876, p=0.005$) و حمایت از سوی دوستان با بتای 0.288 ($t=2.435, p=0.002$) بوده است ($p<0.01$).

۴. بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر باهدف بررسی رابطه بین نقش ابعاد حمایت اجتماعی در پیش بینی امید به زندگی و رضایت از زندگی در جوانان شهرستان اردکان است. در این پژوهش ۱۰۰ نفر از جوانان به صورت تصادفی با روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. برای سنجش متغیرها از پرسشنامه حمایت اجتماعی راضی (۱۳۸۶) و رضایت از زندگی داینر و امید به زندگی میلر استفاده شد. پایایی پرسشنامه ها به روش آلفای کرونباخ تعیین شد. به منظور تحلیل داده ها از روش ضریب همبستگی و رگرسیون خطی استفاده شده است.



باتوجه به نتایج داده ها، بین حمایت اجتماعی با امید به زندگی ($r=0.543$, $p=0.002$) و رضایت از زندگی ($r=0.374$, $p=0.003$) در جوانان شهر اردکان، رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد؛ به این معنا که هر چه حمایت اجتماعی افزایش یابد، امید به زندگی و رضایت از زندگی افزایش می یابد. از بین ابعاد حمایت اجتماعی نیز، بُعد حمایت از سوی خانواده ($r=0.388$, $p=0.004$)، بُعد حمایت از سوی افراد مهم زندگی ($r=0.354$, $p=0.003$) و بُعد حمایت از سوی دوستان ($r=0.321$, $p=0.001$) با رضایت از زندگی در جوانان شهر اردکان، رابطه مثبت و معنی داری دارند؛ به این معنی که هر چه جوانان نمرات بالایی در ابعاد حمایت اجتماعی کسب کنند، رضایت آنان از زندگی در سطح بالایی قرار دارد. همچنین، از بین ابعاد حمایت اجتماعی، بُعد حمایت از سوی افراد مهم زندگی ($r=0.535$, $p=0.003$)، بُعد حمایت از سوی خانواده ($r=0.524$, $p=0.002$) و بُعد حمایت از سوی دوستان ($r=0.299$, $p=0.001$) با امید به زندگی در جوانان شهر اردکان رابطه مثبت و معنی داری دارند؛ به این معنی که هر چه جوانان نمرات بالایی در ابعاد حمایت اجتماعی کسب کنند، امید به زندگی آنان در سطح بالایی قرار دارد. علاوه بر این، بین رضایت از زندگی و امید به زندگی در جوانان شهر اردکان، رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد ($r=0.612$, $p=0.001$)؛ به این معنا که هر چه رضایت از زندگی افزایش یابد، امید به زندگی افزایش می یابد و بالعکس ($p<0.01$).

با توجه به یافته ها می توان بیان داشت که حمایت اجتماعی می تواند نقش مهمی در رضایت از زندگی دانشجویان دانشگاه ایفا کند. فرضیه اول پژوهش: بین حمایت اجتماعی و ابعاد آن با امید به زندگی و رضایت از زندگی در جوانان شهر اردکان، رابطه وجود دارد. در پژوهش مومنی (۱۳۹۷) رابطه حمایت اجتماعی و جهت گیری مذهبی با رضایت از زندگی که جامعه آماری شامل تمامی سالمندان ساکن در خانه سالمندان شهر کرمانشاه در سال ۱۳۹۵ بود که ۱۲۶ نفر (میانگین ۶۹،۷۶ و انحراف استاندارد ۹) به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزار جمع آوری شامل پرسش نامه های حمایت اجتماعی فیلیپس و همکاران (۱۹۸۶)، جهت گیری مذهبی آلپورت و راس (۱۹۶۷) و رضایت از زندگی داینر و همکاران (۱۹۸۵) بود. برای تحلیل داده ها از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون هم زمان و نرم افزار آماری SPSS استفاده شد. یافته ها نتایج بیانگر آن است که بین متغیر جهت گیری مذهبی با رضایت از زندگی در سطح $p<0.05$ رابطه وجود داشت و بین جهت گیری مذهبی بیرونی با رضایت از زندگی $r=0.077$ ، جهت گیری درونی با رضایت از زندگی $r=0.249$ در سطح $P<0.05$ همبستگی وجود داشت. میزان ارتباط جهت گیری درونی با حمایت اجتماعی $r=0.708$ و جهت گیری بیرونی با حمایت اجتماعی $r=0.374$ در سطح $P<0.05$ بود. بین حمایت اجتماعی و رضایت از زندگی رابطه وجود نداشت. جهت گیری مذهبی درونی، جهت گیری مذهبی بیرونی و حمایت اجتماعی قادر به پیش بینی واریانس رضایت از زندگی بود ($R^2=11\%$) نتیجه گیری با توجه به نیازی که سالمندان به حمایت اطرافیان دارند، با افزایش حمایت اجتماعی از این افراد و پایداری آن ها به گرایش های مذهبی می توان برای ارتقای رضایت از زندگی آن ها گامی موثر برداشت.

در پژوهش پرپوچی (۱۳۹۲) رابطه دینداری و حمایت اجتماعی با رضایت از زندگی دانشجویان دانشگاه که جامعه آماری کلیه دانشجویان دانشکده علوم انسانی دانشگاه آزاد تهران واحد علوم و تحقیقات که در سال ۱۳۹۱ بودند، تشکیل می داد. به این منظور ۱۹۳ نفر از دانشجویان دختر و پسر (۱۰۷ دختر و ۸۶ پسر) به صورت نمونه گیری تصادفی خوشه ای انتخاب شدند. پس از پرسشنامه های ناقص، شامل ۱۵۱ دانشجو شد (۶۶ پسر و ۸۵ دختر) به دست آمد. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه های دینداری (آذربایجانی، ۱۳۸۲)، حمایت اجتماعی (اسمیت و همکاران، ۱۹۸۸) و رضایت از زندگی (دینر و همکاران، ۱۹۹۰) بود. برای تحلیل داده ها از رگرسیون چندمتغیره با روش ورود و رگرسیون گام به گام استفاده شد. نتایج نشان داد که حمایت اجتماعی بر روی رضایت از زندگی تاثیر مثبت و معناداری دارد ($P<0.01$) دینداری نیز بر رضایت از زندگی تاثیر مثبت و معناداری دارد ($P<0.01$). حمایت اجتماعی پیش بینی کننده ای قوی تر، نسبت به دینداری، از رضایت از زندگی در دانشجویان بود.



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۳۶۷

در پژوهش پیروی (۱۳۹۰) بررسی رابطه میان رضایت از زندگی و حمایت اجتماعی با سلامت روان در دانشجویان که آزمودنی های پژوهش را کل جامعه دانشجویان ورودی جدید سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱ در بر می گرفت که مرکب از ۳۲۶۱ نفر (۱۲۴۸ نفر مذکر و ۲۰۱۲ نفر مونث) بودند و مقیاس های زیر را کامل کردند: پرسش نامه ویژگی های جمعیت شناختی به همراه پرسش نامه های سلامت عمومی، مقیاس رضایت از زندگی و حمایت اجتماعی که جهت سنجش سلامت روانی، رضایت از زندگی و حمایت اجتماعی به کار رفتند. نتایج: یافته های پژوهش نشان داد که رضایت از زندگی و حمایت اجتماعی به شکل معناداری سلامت روانی را پیش بینی می کند و همچنین تاهل هم به شکل معناداری با بهداشت روانی بالاتر، رضایت از زندگی و احساس حمایت اجتماعی بیشتر همبسته بود.

فرضیه دوم پژوهش: ابعاد حمایت اجتماعی می تواند رضایت از زندگی را در جوانان شهر اردکان پیش بینی کند. پژوهش مقتدری (۱۳۹۹)، مدل روابط ساختاری بین حمایت اجتماعی و رضایت از زندگی با میانجیگری عزت نفس، احساس تنهایی و خودکنترلی در وابستگان به مواد مخدر شهرستان لار همسو با این یافته می باشد. نتایج حاکی از تاثیر غیرمستقیم روابط ساختاری بین حمایت اجتماعی و رضایت از زندگی با میانجیگری عزت نفس، احساس تنهایی و خودکنترلی در وابستگان به مواد مخدر بود. لذا عزت نفس، احساس تنهایی و خودکنترلی در ارتباط بین حمایت اجتماعی و رضایت از زندگی از نقش میانجی برخوردار بودند. در پژوهش آراسته (۱۳۹۰)، رابطه بین خودکارآمدی و حمایت اجتماعی با رضایت از زندگی در زنان مطلقه همسو با این یافته می باشد. نتایج نشان می دهد که حمایت اجتماعی پیش بینی کننده معنادار رضایت از زندگی در زنان مطلقه است. بین خود کارآمدی و رضایت از زندگی زنان مطلقه رابطه معنادار دیده نشد اما بین حمایت اجتماعی و رضایت از زندگی زنان مطلقه رابطه مثبت و معنادار وجود داشت. بین میزان تحصیلات و رضایت از زندگی زنان مطلقه تفاوت معنادار مشاهده گردید و همچنین بین داشتن زندگی مستقل و نداشتن زندگی مستقل با رضایت از زندگی زنان مطلقه تفاوت معنادار وجود داشت.

در پژوهش حسنی نجفی (۱۳۹۳)، بررسی رابطه هوش هیجانی و حمایت اجتماعی با رضایت از زندگی در دانشجویان همسو با این یافته می باشد. نتایج بررسی نشان داد که هوش هیجانی و حمایت اجتماعی رابطه معناداری با رضایت از زندگی دارند. همچنین نتایج حاکی از آن است که بین هوش هیجانی و حمایت اجتماعی با رضایت از زندگی در زنان و مردان تفاوت معنی دار وجود ندارد. در پژوهش محمدی (۱۳۹۷)، بررسی رابطه ی حمایت اجتماعی ادراک شده و احساس تنهایی با رضایت از زندگی و امید به زندگی سالمندان شهرستان شیراز همسو با این یافته می باشد. نتایج نشان داد حمایت اجتماعی ادراک شده و احساس تنهایی به طور معنی داری رضایت از زندگی و امید به زندگی را پیش بینی میکنند. مؤلفه های حمایت خانواده و حمایت دوستان به طور معنی داری رضایت از زندگی را پیش بینی میکنند. اما مؤلفه ی حمایت افراد مهم نتوانست به طور معنی داری رضایت از زندگی را پیش بینی کند. مؤلفه های حمایت دوستان و حمایت افراد مهم به طور معنی داری امید به زندگی را پیش بینی میکنند. اما مؤلفه ی حمایت خانواده نتوانست به طور معنی داری امید به زندگی را پیش بینی کند.

بحث و نتیجه گیری: به طور کلی نتایج نشان می دهد که می توان بر حسب پاره ای از متغیرها مانند شاخص های رضایت از زندگی، حمایت اجتماعی و پاره ای ویژگی های جمعیت شناختی دانشجویان آسیب پذیر و در معرض خطر را شناسایی نمود.

منابع:

اینکلهارت، رونالد؛ وتر، ویل (۱۳۹۶). رضایت از زندگی: یک تحلیل مقایسه ای. ترجمه ی مرتضی، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
 آراسته، صادق (۱۳۹۰). رابطه بین خودکارآمدی و حمایت اجتماعی با رضایت از زندگی در زنان مطلقه. دانشگاه آزاد اسلامی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی مرودشت.



خلعتبری، محمد و قربانشیرودی، منصور (۲۰۱۳). مدیریت منابع انسانی و انگیزه‌های سازمانی در تحقق اهداف سازمانی. نشریه مدیریت منابع انسانی، ۵(۲)، ۸۵-۱۰۰.

بیوکنن، جیمز (۲۰۰۷). امید به زندگی و بهزیستی روانی: بررسی رابطه‌ها و پیامدها. مجله روانشناسی مثبت نگر، ۱۲(۳)، ۷۴-۵۹.
 پروچی، بهجت (۱۳۹۲). رابطه دینداری و حمایت اجتماعی با رضایت از زندگی دانشجویان دانشگاه. نشریه دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی. دوره ۱۴، شماره ۳.

پیروی، حمید (۱۳۸۴). بررسی رابطه میان رضایت از زندگی و حمایت اجتماعی با سلامت روان در دانشجویان. اصول بهداشت روانی ۱۳۸۴ شماره ۲۷ و ۲۸.

راتوس، ف. (۲۰۰۸). نظریه‌های حمایت اجتماعی و کاربردهای آن. نشریه روانشناسی اجتماعی، ۲۲(۵)، ۱۳۴-۱۵۰.
 روک واتیار (۲۰۰۹). حمایت اجتماعی: عاطفی و ابزاری. نشریه سلامت روان، ۱۹(۳)، ۶۷-۵۵.
 شوکت آبادی، یاسر (۱۳۸۵). رضایت از زندگی و عوامل مؤثر بر آن. مجله روانشناسی اجتماعی، ۱۶(۱)، ۴۵-۳۲.
 سماوی، مریم؛ همکاران (۲۰۱۲). تحلیل امید به زندگی در میان نوجوانان ایرانی. مجله علمی پژوهشی روانشناسی، ۱۸(۲)، ۶۲-۴۵.
 شی فر، جی؛ کوین، ب؛ و لازاروس، ر. (۱۹۸۱). مدل‌های حمایت اجتماعی و تاثیر آن بر سلامت روانی. مجله روانشناسی سلامت، ۹(۲)، ۱۱۲-۱۲۶.

کوب، رابرت (۱۹۷۶). حمایت اجتماعی: تعریف و تحلیل‌های مفهومی. مجله روانشناسی اجتماعی، ۱۴(۳)، ۱۱۰-۱۲۶.
 کاپلان، هاری و هاینزمن، ماری (۲۰۱۰). حمایت اجتماعی: یک مفهوم چند بعدی. مجله روانشناسی اجتماعی، ۲۳(۱)، ۲۴-۱۲.
 کوهن، س. (۲۰۰۹). نقش حمایت اجتماعی در کاهش استرس. مجله روانشناسی استرس، ۱۵(۴)، ۴۸-۳۴.
 خدامراد، مومنی (۱۳۹۷). رابطه حمایت اجتماعی و جهت گیری مذهبی با رضایت از زندگی در سالمندان. سالمند: مجله سالمندی ایران. ۱۳۹۷؛ ۶۱-۵۰:۱۳.

مقتدری، شیرین (۱۳۹۹). بررسی مدل روابط ساختاری بین حمایت اجتماعی و رضایت از زندگی با میانجی گری عزت نفس، احساس تنهایی و خودکنترلی افراد وابسته به مواد مخدر. دوره ۱۴، شماره ۵۸.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. Journal of Personality Assessment, 49(1), 71-75.
 Razi, A. (1986). Social Support: A Conceptual Framework. Journal of Social Psychology, 8(3), 140-150.
 Snyder, C. R. (1999). Hope theory: Rainbows in the mind. Psychological Inquiry, 10(4), 249-276.
 Smith, D. B., & Harrison, J. L. (1999). Social Support and Life Satisfaction: A Meta-analysis. Journal of Health and Social Behavior, 40(3), 228-238.
 Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. Psychological Bulletin, 98(2), 310-357.





شناسایی و تحلیل آسیب‌های اجتماعی ناشی از ارتباطات برخط نوجوانان با هوش مصنوعی

ستاره شمالی احمدآبادی

مترجم زبان انگلیسی، سازمان آموزش و پرورش، اردکان، یزد، ایران.

Setare90@gmail.com

چکیده

با پیشرفت روزافزون فناوری هوش مصنوعی میزان ارتباطات و تعاملات نوجوانان با سیستم‌های مبتنی بر این فناوری به طور پیوسته در حال افزایش است. پژوهش حاضر با هدف شناسایی و تحلیل آسیب‌های اجتماعی ناشی از ارتباطات برخط نوجوانان با هوش مصنوعی انجام شد. این مطالعه با استفاده از یک مرور نظام مند به تحلیل پژوهش‌های بازبینی شده توسط مقالات منتشر شده بین سال‌های ۲۰۱۹ و ۲۰۲۵ پرداخته است. جستجوها در PsycINFO, PubMed, Sid, Magiran و Google Scholar با به کارگیری کلیدواژه‌هایی همانند نوجوانان، هوش مصنوعی، آسیب‌های اجتماعی، و ارتباطات برخط انجام شد. معیارهای ورود شامل مطالعاتی بود که به طور مشخص بر آسیب‌های اجتماعی مرتبط با تعاملات هوش مصنوعی در میان نوجوانان (گروه سنی ۱۲-۱۸ سال) متمرکز بودند. در نهایت ۲۱ مطالعه واجد شرایط انتخاب شدند و داده‌های مربوط به نوع آسیب‌ها، فناوری هوش مصنوعی و نتایج گزارش شده استخراج گردید. این پژوهش با استناد به مطالعات معتبر، آسیب‌های اجتماعی کلیدی را در چهار حوزه اصلی قلدری سایبری، نقض حریم خصوصی، اطلاعات نادرست و اعتیاد شناسایی و دسته‌بندی کرده است. یافته‌ها بر ضرورت مداخلات آموزشی و اجرای اقدامات نظارتی برای کاهش این مخاطرات تأکید می‌کنند.

واژگان کلیدی: آسیب‌های اجتماعی، ارتباطات برخط، نوجوانان، هوش مصنوعی



Identification and Analysis of Social Harms Arising from Adolescents' Online Interactions with Artificial Intelligence

Setareh Shomali Ahmadabadi

English Language Translator, Ministry of Education, Ardakan, Yazd, Iran.

Email: Setare90@gmail.com

Abstract

With the rapid advancement of artificial intelligence (AI) technology, adolescents' interactions and communications with AI-based systems have steadily increased. This study aimed to identify and analyze the social harms associated with adolescents' online interactions with AI. A systematic review methodology was employed to analyze peer-reviewed articles published between 2019 and 2025. Searches were conducted across Magiran, SID, PubMed, PsycINFO, and Google Scholar using keywords such as adolescents, artificial intelligence, social harms, and online communication. Inclusion criteria focused on studies specifically examining social harms linked to AI interactions among adolescents (aged 12–18 years). Ultimately, 21 eligible studies were selected, and data on the types of harms, AI technologies involved, and reported outcomes were extracted. Drawing on robust evidence, this research identified and categorized key social harms into four primary domains: cyberbullying, privacy breaches, misinformation dissemination, and addictive behaviors. The findings underscore the urgent need for educational interventions and regulatory measures to mitigate these risks.

Keywords: Social harms, online communication, adolescents, artificial intelligence





تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



مقدمه

دوره نوجوانی، که به عنوان مرحله‌ای حیاتی در رشد انسان شناخته می‌شود، معمولاً محدوده سنی ۱۲ تا ۱۸ سال را در بر می‌گیرد و با تحولات قابل توجهی همچون رشد جسمی، روانشناختی و اجتماعی-عاطفی همراه است (سازمان بهداشت جهانی^۱، ۲۰۱۸). از نظر روانشناختی، نوجوانان در این مرحله از رشد درگیر فرآیند شکل‌گیری هویت فردی، تلاش برای کسب استقلال از نظارت والدین و افزایش حساسیت نسبت به همسالان هستند (مسلک^۲، ۲۰۲۲). اگرچه این تغییرات برای فرآیند رشد ضروری به شمار می‌آیند، اما می‌توانند موجب افزایش آسیب‌پذیری نوجوانان در برابر مخاطرات اجتماعی نظیر قلدری سایبری، سوءمصرف مواد و اختلالات سلامت روانی مانند اضطراب و افسردگی شوند (ژو^۳ و همکاران، ۲۰۲۴). ر عصر دیجیتال، این آسیب‌پذیری‌ها با تعاملات گسترده آنلاین نوجوانان، به ویژه با سیستم‌های مبتنی بر هوش مصنوعی (AI)، تقاطع پیدا می‌کنند.

هوش مصنوعی سیستم‌های کامپیوتری اطلاق می‌شود که با هدف تقلید از عملکردهای شناختی انسان، از جمله یادگیری، استدلال و تصمیم‌گیری طراحی شده‌اند (راسل و نورویگ^۴، ۲۰۱۶). نوجوانان از طریق پلتفرم‌های مختلفی مانند الگوریتم‌های رسانه‌های اجتماعی، چت‌بات‌ها و دستیارهای مجازی با هوش مصنوعی مواجه می‌شوند که به طور قابل توجهی تجربیات آنلاین آن‌ها را شکل می‌دهند. هوش مصنوعی مزایای متعددی را ارائه می‌کند، از جمله منابع آموزشی شخصی‌سازی شده، سرگرمی و تقویت ارتباطات اجتماعی (باگین و همکاران، ۲۰۱۷^۵). به عنوان مثال، ابزارهای مبتنی بر هوش مصنوعی قادر به تطبیق محتوای یادگیری با نیازهای فردی هستند و به این ترتیب نتایج تحصیلی را بهبود بخشند (هولستاین^۶ و همکاران، ۲۰۱۹). با این حال، این مزایا با اثرات منفی همراه می‌شوند. مطالعات اخیر بر خطرات همچون نقض حریم خصوصی، مواجهه شدن با اطلاعات نادرست، الگوهای استفاده اجباری و تأثیرات منفی بر سلامت روان تأکید کرده‌اند (کلس و همکاران^۷، ۲۰۲۰؛ ایوی و همکاران^۸، ۲۰۲۲).

علی‌رغم مزایای قابل توجه هوش مصنوعی، این فناوری در صورت عدم ارائه آموزش کافی می‌تواند به تشدید آسیب‌های اجتماعی منجر شود. نوجوانان بدون دسترسی به راهنمایی مناسب برای پیمایش محیط‌های مبتنی بر هوش مصنوعی، ممکن است در ارزیابی انتقادی محتوا یا حفاظت از داده‌های شخصی خود دچار مشکل شوند که این امر آسیب‌پذیری آن‌ها را افزایش می‌دهد (لیوینگستون و همکاران^۹، ۲۰۱۹). مطالعات اخیر نشان دهنده یک شکاف تحقیقاتی قابل توجه است: اگرچه که مطالعات متعددی به بررسی آسیب‌های ناشی از تعامل نوجوانان با هوش مصنوعی می‌پردازند، تعداد کمی به طور خاص به بررسی آسیب‌های اجتماعی ناشی از تعاملات نوجوانان با هوش مصنوعی می‌پردازند. هدف این پژوهش پر کردن این شکاف از طریق تحلیل شواهد اخیر برای شناسایی و تحلیل این آسیب‌ها است. بنابراین پژوهش حاضر با هدف شناسایی و تحلیل آسیب‌های اجتماعی ناشی از ارتباطات برخط نوجوانان با هوش مصنوعی انجام شد.

روش

این مطالعه با استفاده از یک مرور نظام مند به تحلیل پژوهش‌های بازبینی شده توسط مقالات منتشر شده بین سال‌های ۲۰۱۹ و ۲۰۲۵ پرداخته است. جستجوها در Sid، Magiran، PubMed، PsycINFO و Google Scholar با به کارگیری کلیدواژه

- 1 . World Health Organization
- 2 . Maslak
3. Xu
4. Russell
5. Bughin
6. Holstein
7. Keles
8. Ivie
9. Livingstone



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



چهارمین همایش ملی و اولین همایش بین المللی روان شناسی بالینی کودک و نوجوان

هایی همانند نوجوانان، هوش مصنوعی، آسیب‌های اجتماعی، و ارتباطات برخط انجام شد. معیارهای ورود شامل مطالعاتی بود که به طور مشخص بر آسیب‌های اجتماعی مرتبط با تعاملات هوش مصنوعی در میان نوجوانان (گروه سنی ۱۲-۱۸ سال) متمرکز بودند. در نهایت ۲۱ مطالعه واجد شرایط انتخاب شدند و داده‌های مربوط به نوع آسیب‌ها، فناوری هوش مصنوعی و نتایج گزارش شده استخراج گردید. تحلیل داده‌ها شامل دسته‌بندی آسیب‌ها و ارزیابی پیامدهای آن‌ها بر اساس موضوعات مکرر در ادبیات موجود بود.

یافته‌ها

این پژوهش موفق به شناسایی پنج آسیب اجتماعی اصلی مرتبط با ارتباطات برخط نوجوانان با هوش مصنوعی شد که عمدتاً از طریق پلتفرم‌های رسانه‌های اجتماعی مبتنی بر هوش مصنوعی رخ می‌دهند. این آسیب‌ها در جدول زیر به‌طور خلاصه ارائه شده‌اند و در ادامه، توضیحات تفصیلی درباره هر یک از آن‌ها خواهد شد.

جدول ۱. مهمترین آسیب‌های مرتبط با هوش مصنوعی

زورگویی سایبری	الگوریتم‌های هوش مصنوعی محتوای مضر را تقویت می‌کنند و زورگویی سایبری را تسهیل می‌کنند (قاسم تبار و قاسم تبار، ۱۴۰۱؛ امینی رارانی و همکاران، ۱۴۰۳؛ کلس و همکاران، ۲۰۲۰؛ کوالسکی ^۱ ، ۲۰۱۸؛ ایوانگیلو ^۲ و همکاران، ۲۰۲۲).
نقض حریم خصوصی	سیستم‌های هوش مصنوعی داده‌های شخصی را جمع‌آوری و سوءاستفاده می‌کنند و حریم خصوصی را به خطر می‌اندازند (باشی‌پور حقیقی و همکاران، ۱۴۰۳؛ بنافی، ۱۴۰۲؛ موردوج ^۳ ، ۲۰۲۱؛ لیوینگستون و همکاران، ۲۰۱۹).
اطلاعات نادرست	هوش مصنوعی اطلاعات نادرست را منتشر می‌کند و ادراک نوجوانان را شکل می‌دهد (ایوانز و اسنید ^۴ ، ۲۰۲۴؛ الف؛ ایوانز و اسنید، ۲۰۲۴ ب).
اعتیاد	پلتفرم‌های مبتنی بر هوش مصنوعی استفاده اجباری و اعتیاد را تقویت می‌کنند (سووا و باتیا ^۵ ، ۲۰۲۴؛ تی و فوجینو ^۶ ، ۲۰۲۴؛ پوتری ^۷ و همکاران، ۲۰۲۴).

بر اساس نتایج جدول ۱ مهمترین آسیب‌های مرتبط با هوش مصنوعی شامل زورگویی سایبری، نقض حریم خصوصی، اطلاعات نادرست، اعتیاد و مشکلات سلامت روان است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی و تحلیل آسیب‌های اجتماعی ناشی از ارتباطات برخط نوجوانان با هوش مصنوعی انجام شد. نتایج نشان داد مهمترین آسیب‌های مرتبط با هوش مصنوعی شامل زورگویی سایبری، نقض حریم خصوصی، اطلاعات نادرست و اعتیاد است. این بررسی نشان می‌دهد که ارتباطات برخط نوجوانان با هوش مصنوعی، آسیب‌های اجتماعی قابل توجهی از جمله: زورگویی سایبری، نقض حریم خصوصی، انتشار اطلاعات نادرست، اعتیاد به فناوری و مشکلات سلامت روان را به همراه دارد. بر اساس نتایج بدست آمده زورگویی سایبری نخستین عامل مرتبط با آسیب‌های مرتبط با هوش مصنوعی بود. این نتایج در راستای مطالعات پیشین قرار دارد (قاسم تبار و قاسم تبار، ۱۴۰۱؛ امینی رارانی و همکاران، ۱۴۰۳؛ کلس و همکاران، ۲۰۲۰؛ کوالسکی، ۲۰۱۸؛ ایوانگیلو و همکاران، ۲۰۲۲). در توضیح این نتیجه می‌توان گفت الگوریتم‌های هوش مصنوعی در رسانه‌های اجتماعی محتوای جذاب را در

- 1 . Kowalski
- 2 . Evangelio
- 3 . Murdoch
- 4 . Evans & Sneed
- 5 . Suva & Bhatia
- 6 . Tei & Fujino
- 7 . Putri



تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



۱۴۰۳

اولویت قرار می‌دهند و اغلب پست‌ها یا نظرات مضر را تقویت می‌کنند که زورگویی سایبری را امکان‌پذیر می‌سازد. در همین راستا کلس و همکاران (۲۰۲۰) دریافتند که چنین مواجهه‌ای پریشانی روانشناختی را در میان نوجوانان افزایش می‌دهد. بر اساس نتایج بدست آمده نقض حریم خصوصی دومین عامل مرتبط با آسیب‌های مرتبط با هوش مصنوعی بود. این نتایج در راستای مطالعات پیشین قرار دارد (باشی‌پور حقیقی و همکاران، ۱۴۰۳؛ بنافی، ۱۴۰۲؛ موردوج، ۲۰۲۱؛ لیوینگستون و همکاران، ۲۰۱۹). در توضیح این نتیجه می‌توان گفت سیستم‌های هوش مصنوعی اغلب داده‌های شخصی را برای عملکرد جمع‌آوری می‌کنند، اما نوجوانان ممکن است پیامدهای رضایت را درک نکنند. در همین راستا لیوینگستون و همکاران (۲۰۱۹) خاطرنشان می‌کنند که این عدم آگاهی منجر به نقض ناخواسته حریم خصوصی می‌شود.

بر اساس نتایج بدست آمده اطلاعات نادرست سومین عامل مرتبط با آسیب‌های مرتبط با هوش مصنوعی بود. این نتایج در راستای مطالعات پیشین قرار دارد (ایوانز و اسنید، ۲۰۲۴ الف؛ ایوانز و اسنید، ۲۰۲۴ ب). در توضیح این نتیجه می‌توان گفت هوش مصنوعی می‌تواند محتوای همراه‌کننده را به سرعت تولید و منتشر کند. ایوانز و اسنید (۲۰۲۴) نشان دادند که نوجوانان، که هنوز در حال تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی خود هستند، به ویژه مستعد پذیرش چنین اطلاعاتی به عنوان واقعیت هستند.

بر اساس نتایج بدست آمده اعتیاد چهارمین عامل مرتبط با آسیب‌های مرتبط با هوش مصنوعی بود. (سووا و باتیا، ۲۰۲۴؛ تی و فوجینو، ۲۰۲۴؛ پوتری و همکاران، ۲۰۲۴). این نتایج در راستای مطالعات پیشین قرار دارد در توضیح این نتیجه می‌توان گفت ویژگی‌های مبتنی بر هوش مصنوعی مانند فیدهای شخصی‌سازی شده و پیمایش بی‌پایان، تعامل طولانی‌مدت را تشویق می‌کنند. در همین راستا ی و فوجینو (۲۰۲۴) گزارش کردند که این استفاده اجباری الگوهای اعتیادی را تقلید می‌کند و عملکرد روزانه نوجوانان را مختل می‌کند.

به طور کلی این خطرات به دلیل ویژگی‌های رشدی نوجوانان مانند حساسیت به همسالان و قضاوت در حال تکامل و همچنین نقش فراگیر هوش مصنوعی در فضاها دیجیتال، تشدید می‌شوند. یافته‌های این مطالعه همسو با تحقیقات پیشین در کنار مزایای استفاده از هوش مصنوعی بر خطرات استفاده از آن نیز تاکید دارد و بر نقش منحصر به فرد هوش مصنوعی در تشدید این آسیب‌ها تأکید می‌کنند. برای مقابله موثر با این مشکلات، اتخاذ یک رویکرد چندجانبه ضروری است. ابتکارات آموزشی باید نوجوانان را با مهارت‌های لازم برای پیمایش ایمن محیط‌های مبتنی بر هوش مصنوعی مجهز کنند و بر ارزیابی انتقادی و حفظ حریم خصوصی داده‌ها تأکید کنند. همچنین والدین و مربیان باید رفتار آنلاین نوجوانان را زیر نظر گرفته و راهنمایی کنند، ضمن اینکه انعطاف‌پذیری آن‌ها را در برابر آسیب‌های دیجیتال تقویت نمایند. از سوی دیگر، از سیاست‌گذاران انتظار می‌رود تا مقرراتی مانند حفاظت از داده‌ها و نظارت بر محتوا را برای حفاظت از کاربران جوان وضع کنند.

این مطالعه با محدودیت‌هایی همراه است که از جمله می‌توان به اتکای آن به مطالعات موجود اشاره کرد که ممکن نتوانند فناوری‌های نوظهور هوش مصنوعی را به طور کامل پوشش دهند. بنابراین پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های آینده بر طرح‌های طولی مدت متمرکز شوند تا بتوانند اثرات بلندمدت تعامل نوجوانان با هوش مصنوعی را ارزیابی و اثربخشی مداخلات طرحی شده را مورد آزمایش قرار دهند. در نتیجه، اگرچه هوش مصنوعی دارای پتانسیل تحول‌آفرین برای نوجوانان است، اما کاهش آسیب‌های اجتماعی ناشی از آن از طریق آموزش، سیاست‌گذاری و تحقیقات هدفمند برای حفظ سلامت و ایمنی آن‌ها در جهانی که به سرعت در حال پیشرفت و دیجیتالی شدن است، امری ضروری به شمار می‌رود.



منابع

- امینی رارانی، مصطفی، حیدری، زهرا و کاهی، ملیحه. (۱۴۰۳). ارتباط زورگویی سایبری و بهزیستی روانشناختی دانش آموزان مدارس متوسطه‌ی دوم شهر اصفهان. *مجله دانشکده پزشکی اصفهان*، ۴۲ (۷۷۳)، ۵۴۵-۵۵۲.
- باشی‌پور حقیقی سیدامیر و شجاعیان خدیجه، علایی حسین. (۱۴۰۳). تأثیرگذاری هوش مصنوعی بر حق بر حریم خصوصی بیماران با تأکید بر چالش‌ها و خلاها. *مجله علمی پژوهشی حقوق پزشکی*، ۱۸ (۵۹)، ۴۵۳-۴۴۲.
- بنافی، فرشته. (۱۴۰۲). حفاظت از حق حریم خصوصی اطلاعاتی در مقابل تهدیدات ناشی از هوش مصنوعی نظامی. *پژوهش حقوق خصوصی*، ۱۲ (۴۵)، ۱۴۹-۱۷۶.
- قاسم تبار، سید امیر و قاسم تبار، سید عبدالله. (۱۴۰۱). زورگویی سایبری: تعریف، تاریخچه و گونه شناسی. *صیانت فرهنگی و سرمایه اجتماعی*، ۹ (۱)، ۹-۱۲.

- Bughin, J., Hazan, E., Sree Ramaswamy, P., DC, W., & Chu, M. (2017). Artificial intelligence the next digital frontier. *Evangelio, C., Rodríguez-González, P., Fernández-Río, J., & Gonzalez-Villora, S. (2022). Cyberbullying in elementary and middle school students: A systematic review. Computers & Education, 176, 104356.*
- Evans, H., & Snead, D. (2024, a). Understanding the errors made by artificial intelligence algorithms in histopathology in terms of patient impact. *NPJ Digital Medicine, 7*(1), 89.
- Evans, H., & Snead, D. (2024, b). Why do errors arise in artificial intelligence diagnostic tools in histopathology and how can we minimize them?. *Histopathology, 84*(2), 279-287.
- Holstein, K., McLaren, B. M., & Aleven, V. (2019). Co-Designing a Real-Time Classroom Orchestration Tool to Support Teacher-AI Complementarity. *Journal of Learning Analytics, 6*(2), 27-52.
- Ivie, E. J., Pettitt, A., Moses, L. J., & Allen, N. B. (2020). A meta-analysis of the association between adolescent social media use and depressive symptoms. *Journal of affective disorders, 275*, 165-174.
- Keles, B., McCrae, N., & Grealish, A. (2020). A systematic review: the influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International journal of adolescence and youth, 25*(1), 79-93.
- Kowalski, R. (2018). Cyberbullying. In *The Routledge international handbook of human aggression* (pp. 131-142). Routledge.
- Livingstone, S., Stoilova, M., & Nandagiri, R. (2019). Children's data and privacy online. *Technology, 58*(2), 157-65.
- Maslak, M. A. (2022). The Cognitive, Psychological and Social Development of the Adolescent. In *Working Adolescents: Rethinking Education For and On the Job* (pp. 13-24). Cham: Springer International Publishing.
- Murdoch, B. (2021). Privacy and artificial intelligence: challenges for protecting health information in a new era. *BMC medical ethics, 22*, 1-5.
- Putri, A. E., Dinata, W. W., & Basri, D. C. (2024). The Influence of Addiction to Using Artificial Intelligence (AI) in Generation Z in Guidance and Counselling. *BICC Proceedings, 2*, 159-164.
- Russell, S. J., & Norvig, P. (2016). *Artificial intelligence: a modern approach*. pearson.
- Suva, M., & Bhatia, G. (2024). Artificial Intelligence in Addiction: Challenges and Opportunities. *Indian Journal of Psychological Medicine, 02537176241274148*.
- Tei, S., & Fujino, J. (2024). Artificial intelligence, Internet addiction, and palliative care. *European Psychiatry, 67*(S1), S339-S339.
- World Health Organization. *Adolescent development [Internet]. Geneva: World Health Organization; 2018 [cited 2019 Jan 3].*
- Xu, M., Li, X., Teng, T., Huang, Y., Liu, M., Long, Y., ... & Sui, J. (2024). Reconfiguration of structural and functional connectivity coupling in patient subgroups with adolescent depression. *JAMA network open, 7*(3), e241933-e241933.

