

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





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

عنوان

صفحه

بررسی رابطه انسجام خانواده و رفتارهای قلدرانه دانش آموزان مدارس متوسطه شهر رشت.....	۶
مطالعه ی مروری بر روش های نوین درمانی بر کاهش اختلالات یادگیری.....	۱۶
مروری بر تاثیر سبک های فرزندپروری بر یادگیری و رشد اجتماعی کودکان.....	۲۶
بررسی رابطه بین سبک های دلبستگی با میزان پرخاشگری نوجوانان دختر ۱۵ تا ۱۸ سال شهرستان نایین.....	۳۷
هم افزایی تحقیق و آموزش روایی: مروری سیستماتیک و فرا تحلیل.....	۴۹
مروری بر کارکرد شناختی در دانش آموزان با اختلال یادگیری.....	۶۱
مروری بر کارکرد اجرایی در دانش آموزان با اختلال یادگیری.....	۷۱
بررسی رابطه ی میان میزان تعامل نوجوانان با گروه های همسالان و اعتیاد به شبکه های اجتماعی مجازی با بلوغ زودرس.....	۷۹
برسی رابطه بین طر حواره های ناسازگار اولیه با ناسازگاری دانش آموزان در مدرسه مقاله مروری.....	۸۸
نقش بازی های تعادلی در بهبود تعادل و هماهنگی حرکتی کودکان کم توان ذهنی: یک مرور نظام مند.....	۹۴
مروری بر کاربرد بازی درمانی در درمان اختلالات اضطرابی کودکان.....	۱۰۲
اعتیاد به اینترنت و بازی های ویدیویی در کودکان و نوجوانان: عوامل خطر، پیامدها و راهکارهای مداخله.....	۱۱۰
چگونه تفکر خلاق را در دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی تقویت کردم؟.....	۱۲۱
تعیین اثربخشی درمان هیجان مدار بر بازسازی هویت عاطفی بعد از خیانت زناشویی در مادران داری فرزند نوجوان.....	۱۳۶
بررسی اثربخشی درمان های مبتنی بر ذهن آگاهی بر کیفیت خواب نوجوانان: یک مطالعه مروری.....	۱۴۳
مرور سیستماتیک بررسی اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر علائم اختلالات افسردگی نوجوانان.....	۱۵۵
رابطه استفاده غیر معمول از فضای مجازی با بحران هویت اجتماعی، اخلاقی و معنوی دانش آموزان دبیرستانی.....	۱۶۶
بهبود یادگیری جمع و تفريق کسرها با مخرج نامساوی در درس ریاضی پایه چهارم ابتدایی با استفاده از هوش های چندگانه گاردنر.....	۱۷۴
تاثیر سبک فرزند پروری مستبدانه بر بروز و شدت اختلال وسواس فکری و عملی.....	۱۸۸
مدل یابی معادلات ساختاری اعتیاد به شبکه های اجتماعی مجازی بر اساس عدم تحمل بلا تکلیفی و باورهای فراشناختی با نقش میانجی نگرانی در نوجوانان مبتلا به اختلال اضطراب فراگیر.....	۱۹۶
مروری بر درمان های روانشناختی اتیسم.....	۲۱۲
بررسی اثر بخشی آموزش تاب آوری بر استرس ادراک شده و تاب آوری دختران دانش آموز متوسطه دوره اول دارای پدر مبتلا به سوء مصرف مواد.....	۲۲۳
تأثیر آسیب های کودکی بر شکل گیری صفات تاریک شخصیت در بزرگسالی (مرور سیستماتیک).....	۲۲۹
مقایسه مبانی روان شناختی ادراک زمان در دو گروه کودکان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/بیش فعالی (ADHD) و اختلال یادگیری خاص (SLD): مرور ادبیات.....	۲۴۲
مرور و بررسی موثر بودن مداخلات آموزشی مبتنی بر ذهن آگاهی در حفظ سلامت روان و پیشگیری از مشکلات سلامت روان در کودکان و نوجوانان.....	۲۵۹
بررسی تفاوت های رفتاری کودکان مبتلا به اختلال بیش فعالی و نقص توجه با سایر کودکان.....	۲۶۶
رابطه حساسیت اضطرابی و احساس تنهایی با نوموفوبیا در نوجوانان.....	۲۷۱
رابطه ویژگی های شخصیتی و سواد رسانه ای با اعتیاد به اینترنت در نوجوانان.....	۲۸۱
مروری بر نقش آموزش راهبردهای شناختی بر اساس مدل انگلرت (power) بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص.....	۲۹۲
مروری بر بررسی مشکلات و چالش های سازگاری با کودکان سرطانی.....	۳۰۲
مروری بر تاثیر شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی (MBCT) در اضطراب اجتماعی دانش آموزان.....	۳۲۰
نقش الگوهای شخصیت در شدت وابستگی به نیکوتین در بین نوجوانان.....	۳۳۱
ساختار عاملی مقیاس کفایت اجتماعی پیش دبستانی در نمونه ی از جمعیت ایرانی.....	۳۴۱



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



فهرست مطالب

صفحه	عنوان
۳۵۵	نقش تجارب ناخوشایند کودکی و ناگویی هیجانی نوجوانان در گرایش به مواد روانگردان.....
۳۶۶	تحلیل نیمرخ روانی - اجتماعی سبک‌های هویتی نوجوانان دبیرستانی: رویکرد فرد محور.....
۳۸۲	نقش ابعاد تنظیم هیجان بین فردی در اضطراب اجتماعی.....
۳۹۰	نقش توجه مشروط تحصیلی بر سطح کمال گرایی نوجوانان.....
۳۹۸	مطالعه رویکردهای نوین در حل مشکلات روان‌شناسی کودکان و نوجوانان.....
۴۰۸	اثربخشی خودآموزی کلامی بر اجتناب‌شناختی در دانش‌آموزان پسر ششم ابتدایی.....
۴۱۹	تاملی بر انواع فناوری‌های نو در مدارس امروز.....
۴۲۵	چالش‌های مدیریت کلاس و راهکارهای بهبود روش‌های تدریس: نگاهی از منظر روانشناسی بالینی.....
۴۳۶	بررسی تأثیر رسانه‌های آموزشی بر بهبود روش‌های تدریس و ارتباط آن با روانشناسی بالینی در کلاس‌های درس.....
۴۴۴	بررسی جایگاه علوم روانشناسی یادگیری در نظام آموزش و پرورش و تأثیر آن بر دانش‌آموزان.....
۴۵۷	نقش معلمان در پیشگیری از اختلالات رفتاری ناهنجار در مدارس.....
۴۶۸	بررسی تأثیر سبک‌های یادگیری بر روش‌های تدریس معلمان و ارتباط آن با سلامت روانی دانش‌آموزان: یک رویکرد روانشناسی بالینی.....
۴۷۸	نقش معلمان در توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی در دانش‌آموزان: نگاهی از منظر روانشناسی بالینی.....
۴۸۸	بررسی ارتباط بین اعتیاد به استفاده از فناوری‌های اطلاعاتی و خودتنظیمی در دانش‌آموزان.....
۴۹۷	بررسی تأثیر مولفه‌های روانشناسی مثبت بر شادی ذهنی با توجه به بهزیستی روانشناختی در دانش‌آموزان.....
۵۰۶	طراحی الگوی شناسایی عوامل موثر بر سلامتی کودکان و نوجوانان با رویکرد گراند تئوری.....
۵۱۷	مروری بر تأثیرات تجارب آسیب‌زا بر رشد روانی و عاطفی کودکان.....
۵۲۷	نقش احساس ارزشمندی و افکار خودآسیب‌رسان در پیش‌بینی اقدام به خودکشی در نوجوانان دختر.....
۵۳۶	اثربخشی برنامه‌های یادگیری مشارکتی مبتنی بر هوش مصنوعی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان.....
۵۴۴	مروری بر رابطه بین سبک‌های فرزندپروری والدین و اختلال کم‌توجهی/بیش‌فعالی.....
۵۵۲	اثربخشی آموزش واقعیت‌درمانی گروهی بر تحمل پریشانی زنان متأهل دارای فرزند نوجوان.....
۵۶۱	پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی بر اساس نقش معنای زندگی در نوجوانان دختر.....
۵۷۰	پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی در نوجوانان دختر افسرده بر اساس نقش امید به زندگی.....
۵۸۰	نقش فرزندپروری هلیکوپتری در پیش‌بینی مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی.....
۵۸۸	مروری بر تأثیر آموزش مهارت‌های مقابله با استرس و اضطراب بر کیفیت زندگی کودکان و نوجوانان مبتلا به سرطان.....
۶۰۱	بررسی روابط چندگانه توانمندی‌های شخصیت و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه.....
۶۰۹	نقش هوش معنوی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی درس فارسی در دانش‌آموزان.....
۶۱۶	نقش سوژای روانشناختی و نگرش به کمک‌طلبی حرفه‌ای روانشناختی در پیش‌بینی انگیزش ریاضی.....



بررسی رابطه انسجام خانواده و رفتارهای قلدرانه دانش آموزان مدارس متوسطه شهر رشت

زهره دوست دار ربی

کارشناسی ارشد روان شناسی عمومی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد رشت.

ایمیل: Zohreh.Doostdar@gmail.com

چکیده

هدف از انجام پژوهش، بررسی رابطه انسجام خانواده و رفتارهای قلدرانه دانش آموزان مدارس متوسطه شهر رشت می باشد. پژوهش کاربردی و از نوع توصیفی - همبستگی بوده و جامعه آماری پژوهش شامل، دانش آموزان مدارس متوسطه شهر رشت بودند که تعدادشان ۱۶۵۰ نفر بود و به روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای تعداد ۳۱۹ نفر بر اساس جدول مورگان انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده ها، پرسشنامه انسجام خانواده السون (۲۰۰۰) و پرسشنامه رفتارهای قلدرانه اسپلاگه و هولت (۲۰۰۵) بود. جهت تجزیه و تحلیل داده ها، از آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون گام به گام توسط نرم افزار آماری SPSS23 استفاده شد. یافته ها نشان داد که بین انسجام خانواده و رفتارهای قلدرانه دانش آموزان مدارس متوسطه شهر رشت رابطه منفی و معناداری وجود دارد. با توجه به نتایج به دست آمده هماهنگ سازی و مدیریت متغیرهای بافتی درگیر در رفتارهای قلدرانه (مانند خانواده، مدرسه و گروه همسالان) می تواند در درک و کاهش رفتارهای قلدرانه دانش آموزان و متعاقباً کاهش بی نظمی ها و بدرفتاری ها در مدارس بسیار مؤثر باشد.

واژگان کلیدی: انسجام خانواده، قلدری، رفتارهای قلدرانه.





Investigating the relationship between family cohesion and bullying behaviors of high school students in Rasht

Zohreh Doostdar Rabi

Master of Science in General Psychology. Islamic Azad University, Rasht Branch.

Email: Zohreh.Doostdar@gmail.com

Abstract

The purpose of the research is to investigate the relationship between family cohesion and bullying behaviors of high school students in Rasht. The research was applied and descriptive-correlational in nature, and the statistical population of the research included high school students in Rasht, numbering 1650, and 319 were selected by stratified random sampling method based on Morgan table. The data collection tools were the Elson Family Cohesion Questionnaire (2000) and the Spledge and Holt Bullying Behavior Questionnaire (2005). To analyze the data, Pearson correlation test and stepwise regression were used by SPSS23 statistical software. The findings showed that there is a negative and significant relationship between family cohesion and bullying behaviors of high school students in Rasht. According to the results obtained, coordinating and managing the structural variables involved in bullying behaviors (such as family, school, and peer group) can be very effective in understanding and reducing bullying behaviors of students and subsequently reducing disorders and misbehavior in schools.

Key words: Family cohesion, bullying, bullying behaviors.



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



مقدمه

آموزش و پرورش عرصه‌ای است که در آن آرمان‌های تربیتی، فرهنگی و اخلاقی دنبال می‌شوند. مدرسه نیز مکانی است که کودک در آن مهارت‌های ارتباطی، نقش جدید خود به عنوان دانش‌آموز، قانون‌پذیری و قانون‌باوری، سامان دادن به سیستم هیجانات خویش و هنجارهای اجتماعی را می‌آموزد و به اصطلاح جامعه‌پذیر می‌شود. همچنین نوجوانی دوره‌ای از رشد است که با تغییرات سریع جسمانی، روان‌شناختی، اجتماعی- فرهنگی و شناختی همراه است. از جمله مسایل حایز اهمیت در این دوره مبحث بلوغ است که دارای ابعاد گوناگون جسمی و روانی است. نوجوانی نیز مانند سایر دوره‌های زندگی دارای اختلال‌های خاص خود است که از نظر شدت تأثیرگذاری و نوع آسیب با یکدیگر متفاوت هستند (بیرامی و علایی، ۱۳۹۲).

یکی از آسیب‌های این دوره، قلدری است که با توجه به شدت بالا و ناگواربودن پیامدها و همچنین درمان سخت آن، توجه فراوانی از سوی متخصصان به خود جلب کرده‌است و به شکل‌های مختلفی چون دزدی، خرابکاری، قاچاق و نظایر آن رخ می‌دهد و الگوی آن از جامعه‌ای به جامعه دیگر و در زمان‌های مختلف، متفاوت است (زندوانیان، دریابور و جعفری، ۱۳۹۲). قلدری، همچنین یکی از پدیده‌های چالش‌های مدارس است. می‌توان گفت از زمان تأسیس و پیدایش مدرسه به صورت امروزی آن، قلدری در مدارس وجود داشته‌است. قلدری از زیرمجموعه‌های رفتار پرخاشگرانه است که منجر به آسیب جسمی و روانی به فرد قربانی می‌شود. تحقیقات حاکی از آن است که حدود ۶۹ درصد از دانش‌آموزان طی دوران تحصیل قلدری را تجربه کرده‌اند (رویداد، نوریا و ویکتوریا، ۲۰۲۲). آمار فزاینده قلدری و همچنین تبعات منفی و فراوان آن در سراسر جهان توجه محافل دانشگاهی را برای مطالعه و کنترل این آسیب برانگیخته‌است. با توجه به آمار سازمان بهداشت جهانی قلدری در تمام کشورهای جهان پدیده‌ای شایع است و از همان آغاز شروع مطالعات در حوزه قلدری نتایج بیشتر آنها در سراسر جهان در یک زمینه متفق‌القول هستند و آن نرخ بالای شیوع قلدری در مدارس است. برای نمونه الوبوس (۱۹۹۳) با توجه به داده‌های جمع‌آوری‌شده از ۱۳۰ هزار دانش‌آموز در مدارس ابتدایی و متوسطه کشور نروژ (سنین ۷-۱۶ ساله) یافت که ۱۵ درصد از آنها در مدارس ابتدایی و متوسطه یا به عنوان قلدر و یا به عنوان قربانی درگیر قلدری بوده‌اند. در تحقیقی کلاسیک مرکز ملی بازداري خشونت در آمریکا یافتند که ۳۰ درصد نوجوانان به عنوان قلدر، قربانی و یا قلدر-قربانی درگیر این پدیده هستند. پژوهشی که در سال (۲۰۰۱) توسط موسسه ملی سلامت کودکان آمریکا هم صورت گرفت، نشان داد نزدیک به ۳/۱ میلیون دانش‌آموز در این کشور به نوعی پدیده قلدری را تجربه کرده بودند: ۱۳ درصد به عنوان قلدر، ۱۱ درصد به عنوان قربانی و ۶ درصد به عنوان قلدر-قربانی و مهم‌تر این‌که حدود ۱۰ درصد از این دانش‌آموزان هر هفته حداقل یکبار با این پدیده درگیر بودند (چراغی و پیسکین، ۲۰۱۱). چراچ، پیپلر و زیگلر^۳ (۱۹۹۵) نشان دادند که حدود یک سوم از کودکان ۴ تا ۱۴ ساله در تورنتو کانادا به نوعی در پدیده قلدری همسالان درگیر هستند و اسلی^۴ (۱۹۹۴) هم در مطالعه‌ای بر روی دانش‌آموزان مدارس ابتدایی و متوسطه استرالیا نشان داد که ۱۴ درصد دانش‌آموزان هدف قلدری همسالان خود قرار می‌گیرند (یو و شی، ۲۰۱۵).

نتایج جدیدترین تحقیق هم در ایران حاکی از اعتقاد ۸۰ درصد دانش‌آموزان به وجود پدیده قلدری و درگیر بودن ۳۳/۳ درصد به عنوان قربانی، ۱۰ درصد به عنوان قلدر، ۱۶ درصد قلدر-قربانی و بیش از ۴۰ درصد به عنوان مشاهده‌گر قلدری است. تحقیق اخیر دیگری در ایران هم نشان داده‌است که در کل ۲۸ درصد دانش‌آموزان به نوعی درگیر در قلدری هستند و در این میان ۲۳ درصد در نقش قربانی و ۱۶ درصد به عنوان قلدر حضور دارند. چنین آمارهای بالائی از شیوع نشان می‌دهند که بدون شک قلدری در مدارس

- 1 . Rueda , Nuria & victoria
2. Cheraghi & Piskin
- 3 . Charch, Phipler & Zigler
- 4 . Asli
- 5 . Yu & Shi



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



۱۳۵۷

کشور ایران نیز مسئله‌ای جدی بوده و نیازمند توجه است. در کل مطالعات گسترده انجام شده در سراسر جهان بین ۱۵ تا ۳۰ درصد دانش‌آموزان را تحت تاثیر قلدری و پیامدهای آن می‌دانند (حبیبی و صیادی، ۱۴۰۰).
 با نظر به این که بیشتر تحقیقات انجام شده، حاصل اندیشه‌ورزی‌های محققان روان‌شناسی با رویکرد روان‌شناختی به موضوع و غلبه‌ی به‌کارگیری روش آزمایشی هستند، هدف اصلی در تحقیق حاضر، سنجش رابطه انسجام خانواده و هوش هیجانی با رفتارهای قلدرانه دانش‌آموزان مدارس متوسطه شهر رشت است.

در دهه‌های گذشته، رفتارهای قلدرانه میان کودکان و نوجوانان در مدرسه، بخش اعظمی از تحقیقات را در سراسر جهان به خود اختصاص داده است. برخی کشورها شامل نروژ، ایتالیا، کانادا، آمریکا و ژاپن قلدری را یک مسئله جدی در مدارس تشخیص داده‌اند (اسمری، دولت شاهی و طاهری، ۱۳۹۸). قلدری احتمالاً یکی از دشوارترین و شایع‌ترین مسائلی است که مدارس امروزه با آن روبرو هستند؛ درحالی که تمام کودکان حق دارند در یک محیط امن آموزش ببینند. قلدری مدت زمان زیادی است که در مدارس وجود دارد؛ ولی آگاهی به مضراتی که قلدری ایجاد می‌کند، نسبتاً جدید است (رویداد و همکاران، ۲۰۲۲).

قلدری مدرسه به طور گسترده به عنوان یک مسئله جدی شخصی، اجتماعی و آموزشی در نظر گرفته شده‌است که بسیاری از کودکان مدارس را تحت تاثیر قرار می‌دهد (فخاری زاده، رضایی و محمدی فر، ۱۴۰۱). قلدری یک شکل ویژه از رفتار پر خاشگویی است که می‌تواند موقعیتی تعریف شود که یک دانش‌آموز به طور پیاپی و برای مدت نسبتاً طولانی به اذیت و آزار و اعمال منفی در برابر یک یا شمار بیشتری از شاگردان می‌پردازد (حبیبی و صیادی، ۱۴۰۰).

با توجه به نقش تعیین‌کننده نهاد خانواده در بسیاری از رفتارهای مخرب فرزندان، در این پژوهش به بررسی نقش انسجام خانواده با قلدری پرداخته شده است. مطالعات نشان داده است که عملکرد بهینه خانواده‌های دانش‌آموزان درگیر در قلدری پایین‌تر از دانش‌آموزان دیگر است (حبیبی و صیادی، ۱۴۰۰).

در تحقیق پیشرو مشخصه عملکرد خانواده که یکی از شاخص‌های عملکرد بهینه خانواده است، انسجام خانوادگی است. انسجام به عنوان یکی از ساختارهای بانفوذ خانواده، احساس همبستگی، پیوند و تعهد عاطفی است که اعضای یک خانواده به هم دارند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند دانش‌آموزان درگیر در قلدری (هم قلدر و هم قربانی) سطح انسجام خانوادگی پایین‌تری نسبت به افراد غیر درگیر در قلدری دارند و بیشتر با قلدری در ارتباط هستند (چن، جیانگ و یو، ۲۰۲۲). انسجام خانوادگی مفهومی است که نزدیکی عاطفی و به هم پیوستگی اعضای خانواده را نشان می‌دهد. بسیاری از خانواده‌ها درگیر مشکلاتی هستند که از عدم تعادل در انسجام‌شان نشأت می‌گیرد. خانواده‌ای که پیاپی درگیر دعوا و تنش می‌شود یا اعضای آن با یکدیگر ارتباط کمی دارند و نمی‌توانند در مسائل خود به یکدیگر کمک کنند و یا حتی خانواده‌ای که به اعضای خود اجازه تصمیم‌گیری و اظهار نظر نمی‌دهد؛ همگی درگیر عدم تعادل در انسجام هستند. با آگاهی از میزان انسجام خانوادگی خود و راهکارهای بهبود آن، می‌توانید گامی موثر در جهت بهتر شدن انسجام خانواده‌تان بردارید.

آدامس و گیولاتا (۲۰۰۲) خانواده را به عنوان سیستمی تعریف می‌کند که هر یک از اعضاء نقشی را بر عهده دارند و از اعضای این سیستم انتظار می‌رود که به یکدیگر احترام بگذارند و بر اساس یک سری اصول مشخص و درست قوانینی را که به صورت توافقی بین اعضاء تعیین گردیده‌است را رعایت کنند. تئوری سیستم‌های خانوادگی، خانواده را به صورت یک سیستم در نظر می‌گیرد. این



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



۱۳۸۷

تئوری، خانواده را به صورت کلی، از بخش‌های مرتبط به هم تشکیل یافته نگاه می‌کند. در نگاه سیستمی، هر بخش از خانواده بر بخش‌های دیگر تاثیر گذاشته و از آنها تاثیر می‌پذیرد (تقی پور، ۱۳۹۸).

بر این اساس، سامانی (۱۳۸۷) خانواده را سیستمی پویا تعریف می‌کند، دارای چند عنصر (حداقل دو عنصر) همراه یک رابطه ویژه، یک تولید و بازده ویژه، در یک محیط ویژه، همراه با یک قرار داد اجتماعی که خانواده را از سایر سیستم‌ها متمایز می‌کند (سامانی، ۱۳۸۷).

پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه بین انسجام خانوادگی و هوش هیجانی با رفتارهای قلدرانه دانش‌آموزان مدارس متوسطه شهر رشت انجام شده است و محقق درصدد پاسخ به این سوال است که متغیرهای انسجام خانوادگی و هوش هیجانی در پیش‌بینی رفتارهای قلدرانه دانش‌آموزان مدارس متوسطه شهر رشت چه نقشی دارند؟

آموزش و پرورش عرصه‌ای است که در آن آرمان‌های تربیتی، فرهنگی و اخلاقی دنبال می‌شوند. مدرسه نیز مکانی است که کودک در آن مهارت‌های ارتباطی، نقش جدید خود به عنوان دانش‌آموز، قانون‌پذیری و قانون‌باوری، سامان دادن به سیستم هیجانات خویش و هنجارهای اجتماعی را می‌آموزد و به اصطلاح جامعه‌پذیر می‌شود (اکبری، افضل و رضایی، ۱۳۹۸).

یکی از پر دامنه‌ترین چالش‌های مدارس مسأله‌ی قلدری است. می‌توان گفت از زمان تأسیس و پیدایش مدرسه به صورت امروزی آن، قلدری در مدارس وجود داشته است. قلدری از زیرمجموعه‌های رفتار پر خاشگرانه است که منجر به آسیب جسمی و روانی به فرد قربانی می‌شود (مظاهری، شیرینی و ولی پور، ۱۳۹۴).

محققان آثار کوتاه‌مدت و درازمدت فراوانی برای دانش‌آموزان قلدر، قربانی و سایر دانش‌آموزان شاهد قلدری بر شمرده‌اند. احتمال بروز رفتار مجرمانه و درگیری در مسائل قانونی در آینده در افراد قلدر زیاد است. افراد قلدر، نسبت به بقیه دانش‌آموزان، بیشتر اهل نزاع هستند؛ نمرات ضعیفی دارند و جو مدرسه را مکدر و منفی حس می‌کنند. درگیری در قلدری، احتمال مصرف الکل را نیز افزایش می‌دهد. قلدری، قربانی را متحمل ضررهای فراوان از جمله آسیب دیدن امنیت و سلامت روانی، تضعیف سازگاری اجتماعی و تنفر از محیط مدرسه، ناخوش احوالی جسمی و علائم بیماری‌های روان‌تنی، استرس‌های شدید، اضطراب، افسردگی و در بدترین حالت، خودکشی می‌سازد (شهبازیان، حسینی و دیبافر، ۱۳۹۸). بنا بر پیامدهای منفی پدیده قلدری، لزوم توجه به این مفهوم ضروری می‌باشد و لذا پژوهش حاضر به دنبال بررسی رابطه بین انسجام خانواده و رفتارهای قلدرانه دانش‌آموزان دختر در مدارس متوسطه شهر رشت می‌باشد. نتایج احتمالی تحقیق حاضر می‌تواند برای مشاوران و روانشناسان شاغل در آموزشگاه‌ها و مراکز ارائه خدمات مشاوره و روانشناسی در ادارات آموزش و پرورش استان گیلان مفید باشد. همچنین یافته‌های احتمالی تحقیق حاضر می‌تواند در تدوین برنامه آموزش اولیا و مربیان آموزشگاه‌ها و برنامه‌های آموزش روانشناختی دانش‌آموزان مفید واقع شود.

حبیبی و صیادی (۱۴۰۰) در پژوهشی به بررسی تأثیر انسجام خانوادگی و گروه همسالان با رفتارهای قلدرانه دانش‌آموزان پرداختند. هدف پژوهش تحلیل مسیر رابطه انسجام خانوادگی و گروه همسالان با رفتارهای قلدرانه دانش‌آموزان در شهرستان اسلام‌آباد غرب بود. روش پژوهش پیمایشی از نوع تبیینی بود. جامعه پژوهش حاضر تمامی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهرستان اسلام‌آباد غرب در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای، ۳۶۴ دانش‌آموز انتخاب و بررسی شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه انسجام خانوادگی، مقیاس قلدری ایلینویز، پرسشنامه فشار همسالان، مقیاس مقاومت در برابر تأثیر همسالان و پرسشنامه هم‌نواپی با همسالان بود. روش تحلیل داده‌ها تحلیل مسیر با استفاده از نرم‌افزار AMOS بود. نتایج تحلیل مسیر نشان داد انسجام خانوادگی اثر مستقیم منفی و معناداری بر قلدری دارد. همچنین فشار همسالان افزون بر اثر مستقیم مثبت و معنادار بر قلدری، دارای



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



دانشگاه محقق اردبیلی

اثر غیرمستقیم مثبت و معنادار با واسطه هم‌نوایی با همسالان بر قلدری است. مقاومت در برابر تأثیر همسالان نیز افزون بر اثر مستقیم منفی و معنادار بر قلدری، دارای اثر غیرمستقیم مثبت و معنادار بر قلدری است.

چن و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهشی به تأثیر انسجام خانواده بر مشارکت در رفتارهای قلدرانه نوجوانان در مدارس چینی پرداختند. در این مطالعه، تعداد کل ۱۰۲۶ نوجوان چینی با استفاده از مقیاس فرعی انسجام مقیاس محیط خانواده، مقیاس خودکنترلی، پرسشنامه نظارت والدین و پرسشنامه اصلاح شده اولوئوس^۱ قلدر/قربانی مورد بررسی قرار گرفتند تا تأثیرات خانواده را بررسی کنند. نتایج نشان داد: (۱) انسجام خانواده با قلدری مدرسه رابطه معنادار و منفی دارد. (۲) انسجام خانواده به طور مستقیم بر قلدری مدرسه و همچنین به طور غیر مستقیم بر قلدری مدرسه از طریق یک اثر میانجی - خودکنترلی تأثیر گذاشت.

چنگ و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهشی به بررسی ارتباط بین رفتارهای پرخطر و قلدرمابانه دانش‌آموزان با انسجام خانواده پرداختند. هدف از انجام پژوهش تبیین رابطه بین انسجام خانواده با رفتارهای پرخطر و قلدرمابانه دانش‌آموزان بود. پژوهش کاربردی و از نوع توصیفی بوده و جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر مدارس چینی بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی تعداد ۳۱۸ نفر انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه بود و جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار آماری AMOS23 استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که در میان دانش‌آموزانی که محیط خانوادگی منسجم‌تری دارند، میزان قلدری و رفتارهای پرخطر کمتر می‌باشد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از لحاظ ماهیت توصیفی - همبستگی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش حاضر، دانش‌آموزان مدارس متوسطه شهر رشت می‌باشند که تعدادشان ۱۶۵۰ دانش‌آموز دختر می‌باشد و به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای و بر اساس جدول مورگان تعداد ۳۱۹ دانش‌آموز به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه می‌باشد که مشخصات آن به شرح زیر است:

پرسشنامه انسجام خانواده: سامانی در سال ۱۳۸۱، این مقیاس را بر پایه بررسی متون موجود در زمینه همبستگی و با الهام از الگوی ترکیبی السون (۲۰۰۰) تهیه و تدوین کرده است. ابزار مذکور مشتمل بر ۲۸ گویه است و پاسخ‌ها در هر گویه براساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری می‌شوند. رضویه و سامانی (۱۳۷۹) در خصوص بررسی این مقیاس بر پایه هشت عامل (همبستگی با پدر و مادر، مدت تعامل، مکان، تصمیم‌گیری، ارتباط عاطفی، روابط زناشویی و رابطه والدین با فرزندان) کفایت این ابزار را برای ارزیابی انسجام خانواده تأیید کردند. حداقل نمره در این مقیاس ۲۸ و حداکثر آن ۱۴۰ است و تنها یک نمره کل ارائه می‌دهد؛ همچنین، نمرات بالاتر نشان‌دهنده انسجام خانوادگی بیشتر است. در پژوهش سامانی (۱۳۸۱)، ضریب پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ و به روش بازآزمایی ۰/۹۰ گزارش شده است. همچنین، در پژوهشی که زارع و سامانی (۱۳۸۷) انجام داده‌اند، میزان پایایی این ابزار را به روش بازآزمایی و به فاصله یک هفته و با نمونه‌ای ۳۰ نفری، ۰/۸۰ گزارش کرده‌اند. علاوه بر این، در پژوهش نام‌برده، برای احراز روایی از روش ضریب همسانی درونی استفاده شده است. به این صورت که ضریب همسانی درونی آزمون از طریق محاسبه ضریب همبستگی هر گویه با نمره کل محاسبه شده است و تمام ضرایب معنادار بوده‌اند. در پژوهش حاضر به منظور محاسبه پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و مقدار آن ۰/۹۲ به دست آمد.



پرسشنامه قلدری ایلی نويز: مقیاس قلدری ایلی نويز توسط اسپلاگه و هولت (۲۰۰۵) ساخته شده است که از ۱۸ گویه و ۳ خرده مقیاس قلدری (۹ سؤال)، زدو خورد (۵ سؤال) و قربانی (۴ سؤال) تشکیل شده است که به منظور سنجش رفتارهای قلدرمآبانه و قربانی بودن در فرد بکار می‌رود. نمره‌گذاری پرسشنامه به صورت طیف لیکرت ۵ درجه‌ای می‌باشد که برای گزینه‌های «هرگز»، «یک یا دو بار»، «سه یا چهار بار»، «پنج یا شش بار» و «هفت بار یا بیشتر» به ترتیب امتیازات ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ در نظر گرفته می‌شود. در این مقیاس هر بعد نمره جداگانه‌ای دارد. نمره بالا در هر زیرمقیاس بیانگر بروز بیشتر همان‌گونه رفتار در آزمودنی است. اسپلاگه و هولت (۲۰۰۱) برای بررسی پایایی مقیاس مذکور محققان از آلفای کرونباخ استفاده کردند که این ضریب برای هر یک از زیرمقیاس‌های قلدری، زدو خورد و قربانی به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۷۹ و ۰/۷۰ بود (اسپلاگه و هولت، ۲۰۰۱). شوja و آتا (۲۰۱۱) در پژوهشی دیگر ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس و زیرمقیاس‌ها قلدری، قربانی، زدو خورد، نمره کل، را به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۸۳، ۰/۷۱ و ۰/۸۹ به دست آوردند که نشان از پایایی مطلوب این ابزار بود (اسپلاگه و هولت، ۲۰۰۱). در مطالعه‌ی چالme (۱۳۹۲) ضریب آلفای کرونباخ و دونیمه سازی این مقیاس بر روی دانش‌آموزان برای کل مقیاس و ابعاد آن ۰/۶۲ تا ۰/۹۲ به دست آمد.

یافته ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش در بخش آمار توصیفی از آماره‌های میانگین، واریانس و انحراف معیار و در بخش آمار استنباطی از آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون گام به گام توسط نرم افزار آماری SPSS23 استفاده شد.

جدول (۱) شاخص‌های توصیفی متغیر انسجام خانواده در میان شرکت کنندگان

متغیر	میانگین	انحراف معیار
همبستگی با پدر و مادر	۱۶/۵۵	۲/۴۸
مدت تعامل	۱۸/۵۴	۳/۴۵
مکان	۱۱/۵۲	۳/۸۴۸
تصمیم‌گیری	۱۲/۴۸	۴/۰۸۶
ارتباط عاطفی	۱۹/۴	۳/۰۸۲
روابط زناشویی	۲۰/۵	۳/۱
رابطه والدین با فرزندان	۲۰/۹۸	۵/۲۳
انسجام خانواده	۱۱۸	۱۷/۴۵

جدول (۲) شاخص‌های توصیفی متغیر رفتارهای قلدرانه در شرکت کنندگان

متغیر	میانگین	انحراف معیار
قلدری	۲۷/۸۷	۲/۷۹
زدو خورد	۲۱/۲۰	۲/۸۱
قربانی	۱۹/۹۶	۳/۵۰
رفتارهای قلدرانه	۶۸/۳۷	۹/۰۳

از آنجایی که در این پژوهش جهت آزمون فرضیات از روش‌های همبستگی (با استفاده از نرم افزار SPSS23) استفاده گردیده است. باید پیش‌فرض‌های استفاده از این روش مورد بررسی و تایید قرار گیرد. پیش فرض‌ها در SPSS جهت انتخاب آزمون‌های آماری مناسب، توزیع نرمال و وجود متغیرهای فاصله‌ای است (آذر و همکاران، ۱۳۹۱). از این رو جهت استفاده از نرم افزار SPSS ضروری است که نرمال بودن توزیع داده‌های گردآوری شده مورد بررسی قرار گیرد. جهت بررسی نرمال بودن داده‌ها از آزمون کولموگروف





اسمیرنوف (KS) استفاده گردید. که نتایج حاصل از آن‌ها که با استفاده از نرم افزار SPSS محاسبه گردیده در جدول (۳) گزارش گردیده است.

جدول (۳): نتایج آزمون کلموگراف- اسمیرنوف برای تعیین توزیع نرمال داده های تحقیق

متغیر	انسجام خانواده	رفتارهای قلدرانه
Z	۰/۴۸	۰/۵۰
Sig	۰/۲۱	۰/۰۶
N	۲۰۳	۲۰۳

آزمون کولموگروف-اسمیرنوف با سطح خطای ۵٪ تست گردید. در این شرایط می‌توان گفت که چنانچه سطح معنی داری در این آزمون بیشتر از ۵٪ باشد، می‌توان داده‌ها را نرمال فرض کرد. در غیر این صورت نمی‌توان گفت توزیع داده‌ها نرمال است. با توجه به جدول فوق و مقادیر سطح معناداری، فرض نرمال بودن متغیرهای پژوهش تایید گردید. در نتیجه برای آزمون فرضیه‌ها و تحلیل داده‌ها، مجاز به استفاده از آمار پارامتریک و روش‌های مربوطه می‌باشیم.

بررسی فرضیه پژوهش: انسجام خانواده با رفتارهای قلدرانه دانش‌آموزان مدارس متوسطه شهر رشت رابطه دارد.

در راستای تحلیل داده های مربوط به این فرضیه از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ ارائه گردیده است.

جدول ۴. ضریب همبستگی انسجام خانواده و رفتارهای قلدرانه

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد	ضریب همبستگی	df	سطح اطمینان
انسجام خانواده	۱۱۸	۱۷/۴۵	۲۰۳	- ۰/۳۶	۲۰۱	۰/۰۱
رفتار قلدرانه	۶۸/۳۷					

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود ضریب همبستگی محاسبه شده برای رابطه انسجام خانواده و رفتارهای قلدرانه (۰/۳۶) - بزرگتر از اندازه همین جدول با درجه آزادی ۲۰۱ در سطح (۰/۰۱) است، از این‌رو با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان گفت بین انسجام خانواده و رفتارهای قلدرانه ضریب همبستگی منفی معنی داری وجود دارد به گونه‌ای که با افزایش انسجام خانواده رفتارهای قلدرانه کمتر می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام پژوهش، بررسی رابطه انسجام خانواده با رفتارهای قلدرانه دانش‌آموزان مدارس متوسطه شهر رشت می‌باشد. پژوهش کاربردی و از نوع توصیفی - همبستگی بوده و جامعه آماری پژوهش شامل، دانش‌آموزان مدارس متوسطه شهر رشت بودند که تعداد ۲۰۳ نفر به روش نمونه گیری تصادفی طبقه‌ای و بر اساس جدول مورگان انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، پرسشنامه پرسشنامه انسجام خانواده السون (۲۰۰۰) و پرسشنامه رفتارهای قلدرانه (اسپلاگه و هولت، ۲۰۰۵) بود. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها، از آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون گام به گام توسط نرم‌افزار آماری SPSS23 استفاده شد. با توجه به یافته‌های به دست آمده در خصوص فرضیه پژوهش، مشخص گردید که بین انسجام خانواده و رفتارهای قلدرانه دانش‌آموزان مدارس متوسطه شهر رشت رابطه وجود دارد. این نتایج با پژوهش حبیبی و صیادی (۱۴۰۰)، چن و همکاران (۲۰۲۲)، چنگ و همکاران (۲۰۲۰) هم راستا می‌باشد. بر مبنای نتایج پژوهش صیادی و همکاران (۱۴۰۰) که به بررسی تأثیر انسجام خانوادگی و گروه همسالان با رفتارهای قلدرانه دانش‌آموزان



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



۱۴۰۳

پرداختند، مشخص شد که انسجام خانواده به میزان ۴۳/۲ درصد پیش بینی کننده رفتارهای قلدرانه دانش آموزان می باشد. همچنین براساس نتایج پژوهش چن و همکاران (۲۰۲۲) که به بررسی تاثیر انسجام خانواده بر مشارکت در رفتارهای قلدرانه نوجوانان در مدارس چینی پرداختند، مشخص شد که انسجام خانواده به میزان ۵۵/۱ درصد میزان مشارکت در رفتارهای قلدرانه دانش آموزان را تحت تاثیر قرار می دهد و تاثیر منفی بر مشارکت رفتارهای قلدرانه دانش آموزان دارد. همچنین نتایج پژوهش چنگ و همکاران (۲۰۲۰) که به بررسی ارتباط بین رفتارهای پر خاشگرانه و قلدرمابانه دانش آموزان با انسجام خانواده پرداختند، مشخص گردید که در میان دانش آموزانی که محیط خانوادگی منسجم تری دارند، میزان قلدری و رفتارهای پر خاشگرانه کمتر می باشد. در تبیین این یافته می توان از نظریه یادگیری اجتماعی بهره برد. براساس نظریه یادگیری اجتماعی، کودکانی که خشونت را در میان اعضای خانواده مشاهده یا تجربه می کنند، بیشتر احتمال دارد پر خاشگری را به عنوان یک شیوه درست و مناسب در تعامل با دیگران به کار ببرند. در تبیین این یافته می توان گفت با توجه به اینکه رفتار پر خاشگری در خانه تقویت شده است، محتمل است پر خاشگری در بیرون از منزل و در تعاملات و محیط بیرون از خانه مانند مدرسه یا گروه همسالان نیز نشان داده شود. محققان معتقدند در خانواده های معطف و منسجم، نقش ها و سلسله مراتب از انعطاف پذیری مناسبی برخوردارند؛ به همین دلیل فرزندان این خانواده ها می آموزند چگونه مسائل و گرفتاری ها را مستقلانه حل و فصل کنند؛ بنابراین از حس استقلال، خودکارآمدی، اعتماد به نفس و قدرت تطابق مناسبی برخوردارند و از رویارویی با مسائل چالش انگیز نمی هراسند. همچنین حمایت مناسب از کودکان که در خانواده های منسجم بیشتر دیده می شود نیز می تواند تبیین دیگری برای یافته به دست آمده باشد. پژوهش ها نشان داده اند ابراز احساسات محبت آمیز توسط والدین همراه با سطح درک و حمایتی که والدین به فرزندان نشان می دهند، برای رشد متعادل کودکان مهم و حیاتی است. فراهم کردن کمک های مورد نیاز به کودکان، احساس امنیت و اعتماد می بخشد و اعتماد به نفس لازم برای پاسخگویی مناسب به گرفتاری ها را به آنها می دهد. فراهم کردن حمایت همچنین به منزله آموزش دادن کودکان در مدیریت و حل کردن مسائل مبنی بر توانایی های خودشان است (حبیبی و صیادی، ۱۳۹۹). احساسات محبت آمیز، صمیمیت، اعتماد و امنیت میان اعضای خانواده (از ویژگی های خانواده های منسجم) در کاهش رفتارهای قلدرانه بسیار مؤثر است و می توان انتظار داشت انسجام خانواده رابطه منفی و معناداری با رفتارهای قلدرانه دانش آموزان داشته باشد. ارتقای میزان هماهنگ سازی و مدیریت متغیرهای بافتی درگیر در رفتارهای قلدرانه (مانند خانواده، مدرسه و گروه همسالان) می تواند در درک و کاهش رفتارهای قلدرانه دانش آموزان و متعاقباً کاهش بی نظمی ها و بد رفتاری ها در مدارس بسیار مؤثر باشد. تحکیم ارتباط بین اولیاء و مربیان مدارس در شناخت خانواده های آسیب پذیر و پرخطر و کمک به دانش آموزانی که در خانواده های با بار خشونت بالا زندگی می کنند، می تواند در تعدیل رفتارهای قلدرانه دانش آموزان مؤثر باشد. تقویت ارتباط بین اولیاء و مربیان و درک و شناخت نیازهای اولیاء در تربیت فرزندان می تواند مؤثر باشد. اگرچه پژوهش حاضر شواهدی فراهم نمود که رفتارهای قلدرانه براساس انسجام خانواده مشخص گردید، اما محدودیت های چندی نیز وجود داشت. ابزار و روش تحقیق همواره یکی از محدودیت های هر تحقیقی است. استفاده از روش های کمی برای تجزیه و تحلیل داده های پژوهش و عدم توجه به معیارهای کیفی به علت کمبود زمان نیز یکی دیگر از محدودیت های پژوهش حاضر است. یافته های تحقیق بر اساس وضعیت دانش آموزان رشت بوده و قابل تعمیم به سایر دانش آموزان استان گیلان نمی باشد. یافته ها براساس نتایج دانش آموزان دوره متوسطه است و قابل تعمیم به دانش آموزان سایر دوره ها نمی باشد. با توجه به این که به نظر می رسد خصوصیات شخصیتی دانش آموزان با رفتارهای قلدرانه رابطه دارد، پیشنهاد می شود تحقیقاتی درباره رابطه خصوصیات شخصیتی با رفتارهای قلدرانه به عمل بیاید. در این پژوهش به جامعه دانش آموزان مدارس متوسطه شهر رشت پرداخته شد که پیشنهاد می گردد با توجه به اوج شیوع قلدری در سنین نوجوانی، در میان دانش آموزان مقطع ابتدایی نیز پژوهش



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



۱۳۶۷

مشابهی صورت بگیرد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های مشابه به جمع‌آوری پایه تحصیلی دانش‌آموزان در پاسخگویی توجه شود و به صورت مقایسه‌ای دانش‌آموزان در پایه‌های مختلف تحصیلی از نظر میزان رفتارهای قلدرانه بررسی گردند. پیشنهاد می‌شود که به انجام پژوهش‌هایی با تکیه بر روش‌های تحقیق ترکیبی (کمی و کیفی) روی آورند تا نتایج دقیق‌تر و قابل اتکاتری را در حجم نمونه‌های بالاتر ارائه دهند.

منابع

- اکبری بلوطبنگان، افضل. طالع پسند، سیاوش. رضایی، علی محمد. رحیمیان بوگر اسحق. (۱۳۹۸). تاثیر برنامه آموزش کنترل قلدری بر رفتارهای ارتقاءدهنده سلامت نوجوانان قلدر. مجله دانشکده بهداشت و انستیتو تحقیقات بهداشتی ۱۳۹۸؛ ۱۷ (۲): ۱۹۶-۱۸۳.
- اسمری برده زرد، یوسف. دولت شاهی، بهروز. طاهری، احسان. (۱۳۹۸). بررسی شیوع قلدری و ارتباط آن با مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، مهارت حل مسئله و افسردگی در دانش‌آموزان متوسطه اول. نشریه علمی آموزش و ارزشیابی (فصلنامه)، ۱۲ (۴۸)، ۳۲-۱۳.
- بیرامی، منصور و علایی، پروانه (۱۳۹۲). قلدری در مدارس راهنمایی دخترانه: نقش شیوه‌های فرزندپروری و ادراک محیط عاطفی خانواده. مجله روانشناسی مدرسه، دوره ۲، شماره ۳، ۵۶-۳۸.
- تقی پور، حسینعلی (۱۳۹۸). رابطه بین تعادل کار و زندگی با سلامت سازمانی (مورد مطالعه: کارکنان دانشگاه نیروی دریایی امام خمینی نوشهر). فصلنامه علمی آموزش علوم دریایی، ۶ (۲)، ۱۲۳-۱۱۲.
- حبیبی کلیر، رامین. صیادی، صادق. (۱۴۰۰). تأثیر انسجام خانوادگی و گروه همسالان با رفتارهای قلدرانه دانش‌آموزان. مطالعات جنسیت و خانواده، ۹ (۱)، ۹۳-۱۱۳.
- سیفی زاده، مسعود. حسینی، احمد. (۱۳۹۵). نقش هیجانات روانی در بهزیستی شغلی. همایش روان‌شناسی مدیریت. اسفند ۱۳۹۵.
- فخاری زاده، سعید. رضایی، علی محمد. محمدی فر، محمد علی. طالع پسند، سیاوش. (۱۴۰۱). کاربرد رگرسیون لجستیک در پیش‌بینی قلدری بر اساس مولفه‌های هوش هیجانی و هوش معنوی. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۸ (۱۰): ۷۷-۵۱.
- Barlińska, J. Szuster, A. Winiewski, M. (2018). Cyberbullying among adolescent bystanders: Role of affective versus cognitive empathy in increasing prosocial cyberbystander behavior. *Frontiers in psychology*, 9, 799.
- Chen, Xin. Jiarui, Jiang. Zuoshan, Li. Yue, Gong. Jiangli, Du. (2022). Influence of family cohesion on Chinese adolescents' engagement in school bullying: A moderated mediation model. *Sec. Personality and Social Psychology*. 1398): 13-29.
- Cheng, W., Guan, Y. Y., and Luo, Y. (2020). Investigation on bullying, sense of belonging and security of junior high school students (in Chinese). *Chin. J. Public Health* 36, 889-894. doi: 10.11847/zgggws1124168
- Wang, I.-A., Lee, B.-W. and Wu, S.-T. (2017), "The relationships among work-family conflict, turnover intention and organizational citizenship behavior in the hospitality industry of Taiwan", *International Journal of Manpower*, 38(8): 1130-1142.
- Zeng, Yazdi. Ye, Baojuan. Yang, Qiang. (2021). Family Cohesion and Stress Consequences Among Chinese College Students During COVID-19 Pandemic: A Moderated Mediation Model. *Front. Public Health*. 9(8): 77-93.



مطالعه ی مروری بر روش های نوین درمانی بر کاهش اختلالات یادگیری

حنانه سیلانی

دانشجوی مقطع کارشناسی ارشد روانشناسی و آموزش کودکان استثنائی
Hannanehseylani@gmail.com

راستین خواجوی نوری

دانشجوی مقطع کارشناسی ارشد روانشناسی و آموزش کودکان استثنائی
Rastinkhajavi79@gmail.com

زهراسلامت

دانشجوی مقطع کارشناسی ارشد روانشناسی و آموزش کودکان استثنائی
Zahrasalamat1998@gmail.com

چکیده

اختلالات یادگیری یکی از چالش های مهم در حوزه آموزش و سلامت روان است که می تواند تأثیرات قابل توجهی بر عملکرد تحصیلی، اجتماعی و روانی افراد داشته باشد. با پیشرفت های علمی و تکنولوژیکی، روش های نوین درمانی به طور فزاینده ای برای کاهش اثرات این اختلالات به کار گرفته می شوند. هدف این مطالعه مروری، بررسی و تحلیل روش های نوین درمانی مورد استفاده برای کاهش اختلالات یادگیری و ارزیابی اثربخشی آن ها است. در این پژوهش، مقالات و مطالعات علمی منتشر شده در دهه های اخیر مورد بررسی قرار گرفته اند. روش های نوین درمانی مورد مطالعه شامل تکنیک های مبتنی بر فناوری مانند بازی های آموزشی دیجیتال، نوروفیدبک، و واقعیت مجازی، همچنین رویکردهای مبتنی بر روان درمانی همچون شناخت درمانی، روایت درمانی و ذهن آگاهی بوده اند. یافته ها نشان می دهد که این روش ها می توانند به طور معناداری بر بهبود عملکرد شناختی، تقویت مهارت های تحصیلی، و کاهش اثرات منفی اختلالات یادگیری مؤثر باشند. از جمله مزایای این روش ها می توان به تعامل بیشتر، جذابیت بالا، و تطبیق با نیازهای فردی دانش آموزان اشاره کرد. با این حال، عواملی مانند هزینه، دسترسی، و نیاز به آموزش متخصصان همچنان به عنوان چالش هایی در استفاده گسترده از این روش ها مطرح است. این مطالعه بر اهمیت توسعه و ترویج روش های نوین درمانی تأکید دارد و پیشنهاد می کند پژوهش های بیشتری در زمینه بومی سازی این روش ها و ارزیابی بلندمدت اثربخشی آن ها صورت گیرد. یافته های این پژوهش می تواند به متخصصان آموزش، والدین، و سیاست گذاران در طراحی برنامه های مؤثرتر برای مدیریت اختلالات یادگیری کمک کند.

واژگان کلیدی: آموزش، اندازه روش های نوین، اختلالات یادگیری، اثربخشی، عملکرد تحصیلی.



A review of modern therapeutic methods for reducing learning disabilities.

Hannane Seylani

Master's degree student in psychology and education of exceptional children. Hannanehseylani@gmail.com

Rastin Khajavi Nouri

Master's degree student in psychology and education of exceptional children. Rastinkhajavi79@gmail.com

Zahra Salamat

Master's degree student in psychology and education of exceptional children
Zahrasalamat1998@gmail.com

Abstract

Learning disabilities are one of the major challenges in the field of education and mental health that can have significant impacts on academic, social, and psychological performance of individuals. With scientific and technological advances, new therapeutic methods are increasingly being used to reduce the effects of these disorders. The aim of this review is to examine and analyze new therapeutic methods used to reduce learning disabilities and evaluate their effectiveness. In this study, scientific articles and studies published in recent decades were reviewed. The new therapeutic methods studied included technology-based techniques such as digital educational games, neurofeedback, and virtual reality, as well as psychotherapy-based approaches such as cognitive therapy, narrative therapy, and mindfulness. The findings show that these methods can be significantly effective in improving cognitive performance, strengthening academic skills, and reducing the negative effects of learning disabilities. Among the advantages of these methods are greater interaction, high attractiveness, and adaptation to the individual needs of students. However, factors such as cost, accessibility, and the need for specialist training remain challenges to the widespread use of these methods. This study emphasizes the importance of developing and promoting new treatment methods and suggests that further research should be conducted to localize these methods and evaluate their long-term effectiveness. The findings of this study can help education professionals, parents, and policymakers design more effective programs for managing learning disabilities.

Keywords: education, New methods, learning disorders, learning disorders, academic performance,



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



مقدمه

اختلالات یادگیری از جمله چالش‌های مهم در حوزه سلامت روان و آموزش کودکان محسوب می‌شوند که می‌توانند تأثیرات عمیقی بر عملکرد تحصیلی، اجتماعی و عاطفی کودکان داشته باشند. این اختلالات، که شامل مشکلاتی مانند نارساخوانی، نارسانویسی و نارسایی در ریاضیات هستند، اغلب به دلیل تفاوت‌های عصبی-شناختی در پردازش اطلاعات ایجاد می‌شوند. با توجه به شیوع نسبتاً بالای این اختلالات و تأثیرات بلندمدت آن‌ها بر زندگی فردی و اجتماعی کودکان، شناسایی و به‌کارگیری روش‌های درمانی مؤثر از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. (Smith, J., & Johnson, L. ۲۰۲۳) در سال‌های اخیر، پیشرفت‌های چشمگیری در حوزه علوم اعصاب، روانشناسی و فناوری‌های آموزشی منجر به ظهور روش‌های نوین درمانی شده است. این روش‌ها، که اغلب مبتنی بر شواهد علمی و رویکردهای چندوجهی هستند، تلاش می‌کنند تا با هدف قرار دادن علل ریشه‌ای اختلالات یادگیری، بهبودی قابل توجهی در عملکرد کودکان ایجاد کنند. از جمله این روش‌ها می‌توان به مداخلات عصبی-شناختی، استفاده از فناوری‌های دیجیتال مانند برنامه‌های کامپیوتری و واقعیت مجازی، روش‌های مبتنی بر بازی درمانی، و همچنین رویکردهای یکپارچه‌ای که ترکیبی از آموزش، روان درمانی و حمایت خانوادگی هستند، اشاره کرد. (Brown, A ۲۰۲۳). هدف از این مطالعه مروری، بررسی و تحلیل روش‌های نوین درمانی در حوزه کاهش اختلالات یادگیری کودکان است. در این مقاله، به‌روزترین یافته‌های علمی در این زمینه مورد بررسی قرار می‌گیرند و اثربخشی، مزایا و محدودیت‌های هر یک از این روش‌ها به‌طور جامع تحلیل می‌شوند. امید است که این بررسی بتواند به عنوان مرجعی مفید برای متخصصان، مربیان و خانواده‌ها در جهت انتخاب و اجرای بهترین شیوه‌های درمانی برای کودکان با اختلالات یادگیری مورد استفاده قرار گیرد.

استفاده از واقعیت افزوده (Augmented Reality) یا (AR) به عنوان یک فناوری نوین، پتانسیل قابل توجهی در بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی دارد. این فناوری با ترکیب دنیای واقعی و عناصر مجازی، محیطی تعاملی و جذاب ایجاد می‌کند که می‌تواند به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی کمک کند تا مفاهیم آموزشی را به شیوه‌ای ساده‌تر و مؤثرتر درک کنند. یکی از مهم‌ترین مزایای واقعیت افزوده، توانایی آن در ارائه محتوای آموزشی به صورت بصری و لمسی است که برای دانش‌آموزانی که با روش‌های سنتی آموزش دچار مشکل می‌شوند، بسیار مفید است. به عنوان مثال، دانش‌آموزان می‌توانند از طریق تصاویر سه‌بعدی یا انیمیشن‌های تعاملی، مفاهیم پیچیده را به صورت ملموس و قابل درک تجربه کنند. (Bennett, L ۲۰۱۹).

علاوه بر این، واقعیت افزوده می‌تواند با ایجاد انگیزه و افزایش مشارکت دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری، به بهبود تمرکز و توجه آن‌ها کمک کند. این فناوری با ارائه بازخورد فوری و شخصی‌سازی شده، به دانش‌آموزان امکان می‌دهد تا با سرعت مناسب خود پیشرفت کنند و نقاط ضعف خود را به‌طور مؤثر برطرف نمایند. (Lee, H., & Thompson, K. ۲۰۲۳). همچنین، استفاده از واقعیت افزوده در محیط‌های آموزشی می‌تواند به کاهش اضطراب و افزایش اعتماد به نفس دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی منجر شود، زیرا آن‌ها می‌توانند در یک محیط امن و بدون فشار، مهارت‌های جدید را تمرین کنند. با این حال، برای بهره‌برداری کامل از پتانسیل واقعیت افزوده در آموزش دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، نیاز به طراحی دقیق و هدفمند محتوای آموزشی است که با نیازها و توانایی‌های این گروه از دانش‌آموزان سازگار باشد. (Wilson, E., & Clark, D. ۲۰۲۲) همچنین، آموزش معلمان و مربیان برای استفاده مؤثر از این فناوری و یکپارچه‌سازی آن با روش‌های آموزشی موجود، از جمله عوامل کلیدی در موفقیت این رویکرد



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



است. در نهایت، واقعیت افزوده به عنوان یک ابزار کمکی قدرتمند، می‌تواند نقش مهمی در افزایش کیفیت یادگیری و بهبود زندگی آموزشی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی ایفا کند (Anderson, R., & Taylor, S. ۲۰۲۲).

همچنین آموزش از راه دور به عنوان یکی از روش‌های نوین آموزشی، در سال‌های اخیر به ویژه با پیشرفت فناوری‌های دیجیتال، توجه بسیاری از متخصصان و مربیان را به خود جلب کرده است. برای کودکان کم‌توان ذهنی، این روش آموزشی می‌تواند هم فرصت‌ها و هم چالش‌هایی را به همراه داشته باشد. از یک سو، آموزش از راه دور این امکان را فراهم می‌کند که کودکان کم‌توان ذهنی در محیطی آشنا و امن، مانند خانه، به یادگیری بپردازند. این موضوع می‌تواند به کاهش استرس و اضطراب ناشی از حضور در محیط‌های آموزشی سنتی کمک کند و شرایطی را ایجاد کند که کودک با سرعت و روش مناسب خود پیشرفت نماید. Harris, L., & White, G ۲۰۲۲

یکی از مزایای کلیدی آموزش از راه دور برای کودکان کم‌توان ذهنی، انعطاف‌پذیری آن است. برنامه‌های آموزشی می‌توانند به صورت شخصی‌سازی شده طراحی شوند تا با نیازها و توانایی‌های هر کودک سازگار باشند. استفاده از ابزارهای چندرسانه‌ای مانند ویدئوها، تصاویر تعاملی و بازی‌های آموزشی نیز می‌تواند به درک بهتر مفاهیم و افزایش مشارکت کودک کمک کند. علاوه بر این، والدین و مراقبان می‌توانند نقش فعال‌تری در فرآیند آموزش ایفا کنند و به عنوان همراهان آموزشی، از پیشرفت کودک حمایت نمایند. Phillips, E., & Young M)

با این حال، آموزش از راه دور برای کودکان کم‌توان ذهنی چالش‌هایی نیز به همراه دارد. یکی از مهم‌ترین این چالش‌ها، محدودیت در تعاملات اجتماعی و یادگیری مشارکتی است که برای رشد مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی این کودکان حیاتی است. همچنین، برخی کودکان کم‌توان ذهنی ممکن است در استفاده مستقل از فناوری‌های دیجیتال با مشکل مواجه شوند و نیاز به حمایت بیشتری داشته باشند. (King, A., & Wright, B ۲۰۲۲) علاوه بر این، دسترسی به ابزارها و امکانات لازم برای آموزش از راه دور،

مانند اینترنت پرسرعت و دستگاه‌های مناسب، می‌تواند برای برخی خانواده‌ها دشوار باشد (Hall, M., & Adams, R ۲۰۲۱). برای بهره‌برداری مؤثر از آموزش از راه دور در مورد کودکان کم‌توان ذهنی، نیاز به طراحی برنامه‌های آموزشی جامع و حمایت‌های تخصصی است. استفاده از روش‌های ترکیبی که شامل جلسات حضوری محدود و تعاملات اجتماعی هدفمند باشد، می‌تواند به کاهش برخی از چالش‌های این روش کمک کند. (Turner, S., & Parker, L. ۲۰۲۱) در نهایت، آموزش از راه دور اگر به درستی اجرا شود، می‌تواند به عنوان یک ابزار مکمل قدرتمند، به بهبود کیفیت آموزش و یادگیری کودکان کم‌توان ذهنی کمک کند و فرصت‌های جدیدی را برای رشد و پیشرفت آن‌ها فراهم آورد. (Baker, C., & Hill, N. 2020)

روش‌های آموزش عمیق به عنوان رویکردی نوین و مؤثر، می‌توانند نقش مهمی در افزایش بهره‌وری و توجه کودکان دارای نارساخوانی ایفا کنند. (Hughes, T., & Powell, D. ۲۰۱۹) این روش‌ها با تمرکز بر تقویت مهارت‌های شناختی و پردازشی، به کودکان کمک می‌کنند تا با چالش‌های ناشی از نارساخوانی بهتر کنار بیایند. یکی از اصول کلیدی در آموزش عمیق، ایجاد ارتباط معنادار بین مفاهیم جدید و دانش قبلی است. این کار از طریق فعالیت‌های تعاملی و چندحسی انجام می‌شود که به کودکان امکان می‌دهد اطلاعات را به شیوه‌ای عمیق‌تر و پایدارتر پردازش کنند. برای مثال، استفاده از داستان‌ها و سناریوهای جذاب که با زندگی روزمره کودک مرتبط هستند، می‌تواند به درک بهتر متن و بهبود مهارت‌های خواندن کمک کند. همچنین، به کارگیری ابزارهای بصری مانند تصاویر، نمودارها و نقشه‌های ذهنی می‌تواند به کودکان کمک کند تا اطلاعات را سازماندهی کرده و ارتباط بین مفاهیم را بهتر درک کنند. این روش‌ها نه تنها توجه کودک را جلب می‌کنند، بلکه به تقویت حافظه و توانایی حل مسئله نیز کمک می‌کنند. علاوه بر این، آموزش عمیق بر تکرار و تمرین هدفمند تأکید دارد. این تکرارها نه به صورت مکانیکی، بلکه در



قالب فعالیت‌های متنوع و جذاب طراحی می‌شوند تا کودک بتواند مفاهیم را در موقعیت‌های مختلف به کار بگیرد. برای مثال، بازی‌های آموزشی که در آن‌ها کودک باید کلمات یا جملات را در شرایط مختلف تشخیص دهد، می‌تواند به بهبود دقت و سرعت خواندن کمک کند. همچنین، استفاده از روش‌های چندحسی مانند ترکیب صدا، تصویر و حرکت، می‌تواند به تقویت یادگیری و افزایش توجه کودک منجر شود. (King, A., & Wright, B., 2021).

یکی دیگر از جنبه‌های مهم آموزش عمیق، ایجاد محیطی حمایتی و بدون استرس است. کودکان دارای نارساخوانی اغلب به دلیل تجربه‌های ناموفق در یادگیری، دچار کاهش اعتماد به نفس و اضطراب می‌شوند. روش‌های آموزش عمیق با ارائه بازخورد مثبت و تشویق مداوم، به کودک کمک می‌کنند تا با انگیزه بیشتری در فرآیند یادگیری مشارکت کند. این رویکرد همچنین به مربیان و والدین امکان می‌دهد تا پیشرفت کودک را به‌طور دقیق‌تری رصد کرده و برنامه‌های آموزشی را به‌صورت شخصی‌سازی شده تنظیم کنند. (Foster, G., & Reed, H., 2018). در نهایت، آموزش عمیق با ترکیب روش‌های خلاقانه و علمی، می‌تواند به کودکان دارای نارساخوانی کمک کند تا مهارت‌های خواندن و یادگیری خود را بهبود بخشند. این روش‌ها نه تنها به افزایش بهره‌وری و توجه کودک منجر می‌شوند، بلکه به آن‌ها امکان می‌دهند تا با اعتماد به نفس بیشتری در محیط‌های آموزشی و اجتماعی مشارکت کنند. (Nelson, J., & Carter, A., 2020).

روش‌های نوین آموزش مفاهیم رفتاری از طریق بازی‌ها، به عنوان یکی از مؤثرترین رویکردها در حوزه روانشناسی، توجه بسیاری از متخصصان را به خود جلب کرده‌اند. این روش‌ها با ترکیب عناصر سرگرمی و آموزش، به کودکان و حتی بزرگسالان کمک می‌کنند تا مفاهیم پیچیده رفتاری را در محیطی جذاب و کم‌استرس فرا بگیرند. بازی‌ها به دلیل ماهیت تعاملی و مشارکتی خود، امکان تجربه مستقیم موقعیت‌های مختلف را فراهم می‌کنند و به افراد اجازه می‌دهند تا در یک فضای امن، رفتارها و واکنش‌های خود را آزمایش کرده و بهبود بخشند. (Thompson, R., & Evans, M., 2017).

یکی از مزایای کلیدی استفاده از بازی‌ها در آموزش مفاهیم رفتاری، توانایی آن‌ها در ایجاد انگیزه و افزایش مشارکت است. بازی‌ها به طور طبیعی حس کنجکاوی و رقابت سالم را برمی‌انگیزند و این امر باعث می‌شود افراد با اشتیاق بیشتری در فرآیند یادگیری شرکت کنند. برای مثال، بازی‌های نقش‌آفرینی که در آن‌ها فرد باید خود را در موقعیت‌های اجتماعی مختلف قرار دهد، می‌تواند به بهبود مهارت‌های ارتباطی، همدلی و حل تعارض کمک کند. این نوع بازی‌ها به ویژه برای کودکان و نوجوانانی که در درک و مدیریت احساسات خود دچار مشکل هستند، بسیار مفید است. علاوه بر این، بازی‌ها می‌توانند به عنوان ابزاری قدرتمند برای آموزش خودتنظیمی و کنترل هیجانات مورد استفاده قرار گیرند. بازی‌هایی که در آن‌ها فرد باید برای رسیدن به هدف، صبر و برنامه‌ریزی کند، می‌تواند به تقویت مهارت‌های خودکنترلی و تصمیم‌گیری کمک کنند. همچنین، بازی‌های گروهی که نیازمند همکاری و تعامل بین شرکت‌کنندگان هستند، می‌توانند به بهبود مهارت‌های اجتماعی و کار تیمی منجر شوند. یکی دیگر از جنبه‌های مهم استفاده از بازی‌ها در آموزش مفاهیم رفتاری، امکان شخصی‌سازی و تطبیق آن‌ها با نیازهای فردی است. بازی‌ها می‌توانند به گونه‌ای طراحی شوند که با سطح توانایی‌ها و چالش‌های هر فرد سازگار باشند. این انعطاف‌پذیری باعث می‌شود که افراد با سرعت و روش مناسب خود پیشرفت کنند و احساس موفقیت و اعتماد به نفس بیشتری داشته باشند. (Moore, T., & Green, J., 2022).

در نهایت، بازی‌ها به عنوان یک روش آموزشی نوین، می‌توانند به افراد کمک کنند تا مفاهیم رفتاری را نه تنها به صورت نظری، بلکه به شیوه‌ای عملی و ملموس فرا بگیرند. این روش‌ها با ایجاد محیطی جذاب و کم‌استرس، به بهبود مهارت‌های شناختی،



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



هیجانی و اجتماعی منجر می‌شوند و می‌توانند به عنوان ابزاری مؤثر در حوزه روانشناسی و آموزش مورد استفاده قرار گیرند. (Evans, D., & Scott, K ۲۰۲۱)

اما با وجود مزایای قابل توجه روش‌های نوین درمانی، از جمله استفاده از فناوری‌های پیشرفته و بازی‌های آموزشی، این روش‌ها می‌توانند اثرات منفی نیز به همراه داشته باشند که نیاز به توجه و مدیریت دقیق دارند (Foster, G., & Reed, H ۲۰۱۹). یکی از مهم‌ترین چالش‌های این روش‌ها، وابستگی بیش از حد به فناوری است. استفاده مکرر و طولانی مدت از ابزارهای دیجیتال می‌تواند به کاهش تعاملات اجتماعی واقعی منجر شود و مهارت‌های ارتباطی چهره‌به‌چهره را تضعیف کند. این موضوع به ویژه برای کودکان و نوجوانانی که در حال رشد مهارت‌های اجتماعی هستند، می‌تواند مشکل ساز باشد (Edwards ۲۰۱۷).

علاوه بر این، برخی از روش‌های نوین درمانی ممکن است به دلیل طراحی نادرست یا عدم تطابق با نیازهای فردی، باعث ایجاد احساس ناکامی یا اضطراب در افراد شوند. برای مثال، بازی‌های آموزشی که سطح دشواری نامناسبی دارند، می‌توانند به جای ایجاد انگیزه، باعث دلزدگی و کاهش اعتماد به نفس شوند. همچنین، استفاده از فناوری‌های پیچیده بدون آموزش کافی به مربیان و والدین، ممکن است به اجرای نادرست این روش‌ها و در نتیجه کاهش اثربخشی آن‌ها منجر شود (Nelson, J. ۲۰۲۰). یکی دیگر از اثرات منفی بالقوه، کاهش تحرک فیزیکی و افزایش زمان نشستن در مقابل صفحه نمایش است. این موضوع می‌تواند به مشکلات سلامتی مانند چاقی، اختلالات خواب و مشکلات بینایی منجر شود، به ویژه اگر استفاده از این روش‌ها بدون نظارت و محدودیت زمانی انجام گیرد. همچنین، قرار گرفتن در معرض محتوای نامناسب یا بیش از حد تحریک کننده در برخی از برنامه‌ها و بازی‌ها، می‌تواند تأثیرات منفی بر سلامت روانی و رفتاری افراد داشته باشد (Bennett, L., & Murphy, S ۲۰۱۹). از جنبه اقتصادی نیز، برخی از روش‌های نوین درمانی ممکن است هزینه‌بر باشند و دسترسی به آن‌ها برای همه افراد، به ویژه در مناطق محروم یا کم‌برخوردار، دشوار باشد. این نابرابری در دسترسی می‌تواند به افزایش شکاف آموزشی و درمانی بین گروه‌های مختلف جامعه منجر شود. (Gray, P., & Collins, R ۲۰۱۸).

در نهایت، اگرچه روش‌های نوین درمانی پتانسیل بالایی برای بهبود یادگیری و رفتار دارند، اما نیاز به طراحی دقیق، نظارت مستمر و توجه به نیازهای فردی دارند تا از اثرات منفی آن‌ها جلوگیری شود. ترکیب این روش‌ها با رویکردهای سنتی و ایجاد تعادل بین استفاده از فناوری و تعاملات اجتماعی واقعی، می‌تواند به بهره‌برداری مؤثر و ایمن از این ابزارها کمک کند. (Reed, S., & Bailey, C ۲۰۱۸).

روش پژوهش:

در این پژوهش مروری، هدف بررسی روش‌های نوین درمانی در کاهش اختلالات یادگیری کودکان با تمرکز بر اثربخشی، مزایا و چالش‌های آن‌ها است. برای دستیابی به این هدف، از روش‌شناسی نظام‌مند و گام‌به‌گام استفاده شده است. در مرحله اول، جستجوی جامعی در پایگاه‌های داده علمی معتبر از جمله PubMed، ScienceDirect، Springer و Google Scholar انجام شد. کلیدواژه‌های مورد استفاده شامل "روش‌های نوین درمانی"، "اختلالات یادگیری کودکان"، "فناوری‌های آموزشی"، "بازی درمانی" و "روش‌های عصبی-شناختی" بودند.

در مرحله اولیه، ۸۳ مقاله مرتبط شناسایی شدند. این مقالات بر اساس معیارهای ورود و خروج غربال‌گری شدند. معیارهای ورود شامل مطالعاتی بودند که به بررسی روش‌های نوین درمانی در کودکان با اختلالات یادگیری پرداخته بودند، به زبان انگلیسی یا فارسی منتشر شده بودند و در بازه زمانی ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۳ قرار داشتند. معیارهای خروج نیز شامل مطالعاتی بودند که به طور



خاص بر بزرگسالان متمرکز بودند، فاقد داده‌های تجربی کافی بودند یا به زبان‌های دیگر منتشر شده بودند. پس از این غربال‌گری، ۴۱ مقاله انتخاب شدند که بیشترین ارتباط را با موضوع پژوهش داشتند.

در مرحله بعد، داده‌های این مقالات به‌طور نظام‌مند استخراج و تحلیل شدند. اطلاعات مربوط به نوع روش درمانی، جمعیت مورد مطالعه، روش‌شناسی پژوهش، یافته‌های کلیدی و محدودیت‌های هر مطالعه ثبت گردید. سپس، این داده‌ها به‌صورت کیفی و کمی تحلیل شدند تا الگوها، شباهت‌ها و تفاوت‌های بین مطالعات شناسایی شوند.

نتایج این پژوهش مروری نشان داد که روش‌های نوین درمانی، از جمله استفاده از فناوری‌های دیجیتال، بازی درمانی و مداخلات عصبی-شناختی، به‌طور کلی تأثیر مثبتی بر کاهش اختلالات یادگیری کودکان دارند. با این حال، چالش‌هایی مانند وابستگی به فناوری، نیاز به طراحی شخصی‌سازی شده و دسترسی نابرابر به منابع نیز شناسایی شدند. در نهایت، پیشنهادهایی برای پژوهش‌های آینده، از جمله بررسی طولی مدت اثربخشی این روش‌ها و توسعه ابزارهای کم‌هزینه‌تر برای دسترسی گسترده‌تر، ارائه شد. این پژوهش مروری با ارائه دیدگاهی جامع و تحلیل‌شده، می‌تواند به عنوان مرجعی ارزشمند برای پژوهشگران، متخصصان و سیاست‌گذاران در حوزه اختلالات یادگیری کودکان مورد استفاده قرار گیرد.

بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه مروری با بررسی ۴۱ مقاله منتشر شده بین سال‌های ۲۰۱۷ تا ۲۰۲۳، به تحلیل روش‌های نوین درمانی در کاهش اختلالات یادگیری کودکان پرداخته است. یافته‌ها نشان می‌دهند که رویکردهای مبتنی بر فناوری، بازی درمانی، مداخلات عصبی-شناختی و روش‌های چندحسی، به‌طور قابل توجهی در بهبود عملکرد تحصیلی، شناختی و هیجانی کودکان با اختلالات یادگیری مؤثر بوده‌اند. این روش‌ها با ایجاد محیطی جذاب و تعاملی، نه تنها به افزایش انگیزه و مشارکت کودکان کمک کرده‌اند، بلکه توانسته‌اند چالش‌های خاص مرتبط با اختلالات یادگیری، مانند مشکلات خواندن، نوشتن و محاسبه را به شیوه‌ای هدفمند برطرف کنند. یکی از مهم‌ترین دستاوردهای این مطالعه، تأکید بر نقش فناوری‌های دیجیتال، مانند واقعیت افزوده، واقعیت مجازی و برنامه‌های کامپیوتری، در شخصی‌سازی آموزش و ارائه بازخورد فوری است. این ابزارها با تطبیق‌پذیری بالا، امکان یادگیری متناسب با سرعت و سبک یادگیری هر کودک را فراهم می‌کنند. همچنین، بازی‌های آموزشی و روش‌های مبتنی بر بازی درمانی، به عنوان ابزاری مؤثر در تقویت مهارت‌های شناختی، اجتماعی و هیجانی کودکان شناخته شده‌اند (Parker, R., & Turner).

این روش‌ها با کاهش اضطراب و افزایش اعتماد به نفس، به کودکان کمک می‌کنند تا در فرآیند یادگیری مشارکت فعال‌تری داشته باشند. با این حال، این مطالعه همچنین چالش‌ها و محدودیت‌های روش‌های نوین درمانی را برجسته کرده است. وابستگی بیش از حد به فناوری، خطر کاهش تعاملات اجتماعی واقعی و نیاز به دسترسی برابر به منابع، از جمله مسائلی هستند که نیاز به توجه ویژه دارند. علاوه بر این، طراحی نادرست یا اجرای نامناسب این روش‌ها می‌تواند به جای بهبود، باعث ایجاد احساس ناکامی و اضطراب در کودکان شود. بنابراین، ضروری است که این روش‌ها با دقت و بر اساس نیازهای فردی هر کودک طراحی و اجرا شوند. در نهایت، این مطالعه نشان می‌دهد که ترکیب روش‌های نوین درمانی با رویکردهای سنتی و ایجاد تعادل بین استفاده از فناوری و تعاملات اجتماعی، می‌تواند به نتایج بهتری منجر شود. همچنین، آموزش مربیان و والدین برای استفاده مؤثر از این روش‌ها و نظارت بر پیشرفت کودکان، از عوامل کلیدی در موفقیت این رویکردها محسوب می‌شوند (Philips.E.YoungM.2020).



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



اما در سویه ی دیگر این روش آموزشی باید توجه داشت که آموزش های نامناسب یا ناکارآمد می توانند تأثیرات منفی عمیقی بر رشد شناختی، هیجانی و اجتماعی کودکان داشته باشند. یکی از مهم ترین پیامدهای این نوع آموزش ها، ایجاد احساس ناکامی و کاهش اعتماد به نفس در کودکان است. هنگامی که روش های آموزشی با نیازها و توانایی های کودک سازگار نباشند، ممکن است کودک در درک مفاهیم آموزشی دچار مشکل شود و به تدریج علاقه خود را به یادگیری از دست بدهد. این موضوع نه تنها بر عملکرد تحصیلی کودک تأثیر منفی می گذارد، بلکه می تواند به ایجاد نگرش منفی نسبت به مدرسه و آموزش منجر شود. علاوه بر این، آموزش های نامناسب می توانند به افزایش سطح اضطراب و استرس در کودکان کمک کنند. فشار بیش از حد برای دستیابی به استانداردهای آموزشی غیرواقع بینانه یا استفاده از روش های تنبیهی و تحقیرآمیز، می تواند به سلامت روانی کودک آسیب برساند و مشکلاتی مانند اضطراب جدایی، افسردگی و حتی اختلالات رفتاری را ایجاد کند. این شرایط به ویژه در کودکانی که دارای اختلالات یادگیری یا نیازهای ویژه هستند، می تواند تشدید شود. (WILSON.2017)

از جنبه اجتماعی، آموزش های نامناسب ممکن است به کاهش مهارت های ارتباطی و تعاملات اجتماعی کودک منجر شوند. اگر محیط آموزشی فاقد فضایی حمایتی و تشویق کننده باشد، کودک ممکن است در برقراری ارتباط با همسالان و مشارکت در فعالیت های گروهی دچار مشکل شود. این موضوع می تواند به انزوای اجتماعی و کاهش توانایی کار تیمی در آینده منجر گردد. (Garica.t. Martinez.R.2017)

در نهایت، آموزش های نامناسب می توانند فرصت های یادگیری و رشد کودک را محدود کنند. هنگامی که روش های آموزشی انعطاف ناپذیر و یک سویه باشند، خلاقیت و کنجکاوی طبیعی کودک سرکوب می شود و این امر می تواند به کاهش توانایی حل مسئله و تفکر انتقادی در او منجر شود. برای جلوگیری از این اثرات منفی، ضروری است که روش های آموزشی بر اساس نیازها، علایق و توانایی های هر کودک طراحی شوند. (MORGAN.K.STEWART.J.2018) ایجاد محیطی حمایتی، استفاده از روش های تعاملی و چندحسی، و توجه به سلامت روانی و هیجانی کودک، از جمله راهکارهایی هستند که می توانند به کاهش اثرات منفی آموزش های نامناسب کمک کنند. در نهایت، آموزش مؤثر و مناسب نه تنها به بهبود عملکرد تحصیلی کودک منجر می شود، بلکه به رشد همه جانبه او به عنوان یک فرد مستقل و توانمند کمک می کند.

پیشنهاد می شود پژوهش های آینده به بررسی طولی مدت اثربخشی این روش ها، توسعه ابزارهای کم هزینه تر و دسترسی گسترده تر، و همچنین تأثیر ترکیب روش های نوین با مداخلات خانوادگی و اجتماعی بپردازند. این مطالعه مروری با ارائه دیدگاهی جامع و تحلیل شده، می تواند به عنوان پایه ای برای پژوهش های آینده و طراحی برنامه های درمانی مؤثر در حوزه اختلالات یادگیری کودکان مورد استفاده قرار گیرد.

منابع

- Smith, J., & Johnson, L.) ۲۰۲۳("Innovative Digital Interventions for Children with Learning Disabilities." - Journal of Educational Psychology
- Brown, A., & Davis, R.)۲۰۲۳(, "The Role of Virtual Reality in Enhancing Learning Outcomes for Dyslexic - Children." Computers & Education
- Lee, H., & Thompson, K.)۲۰۲۳(, "Gamification as a Therapeutic Tool for Children with ADHD and Learning - Disorders." Child Development Perspectives
- Garcia, M., & Martinez, P)۲۰۲۲("Neurocognitive Training Programs for Improving Executive Functions in - Children with Learning Disabilities." Neuropsychology Review



- Wilson, E., & Clark, D)۲۰۲۲("The Impact of Augmented Reality on Reading Skills in Children with Dyslexia." -
Educational Technology Research and Development
- Anderson, R., & Taylor, S)۲۰۲۲("Parental Involvement in Technology-Based Interventions for Learning -
Disabilities." Journal of Child and Family Studies
- Harris, L., & White, G.) ۲۰۲۲(, "Effectiveness of Multisensory Approaches in Treating Dyscalculia." Learning -
and Instruction
- Moore, T., & Green, J)۲۰۲۲(, "The Use of Mobile Applications for Improving Literacy Skills in Children with -
Learning Disabilities." Journal of Special Education Technology
- King, A., & Wright, B.) ۲۰۲۱(, "Cognitive Behavioral Therapy Combined with Digital Tools for Children with -
Learning Disorders." Cognitive Therapy and Research
- Hall, M., & Adams, R)۲۰۲۱(, "The Role of Artificial Intelligence in Personalizing Learning for Children with -
Disabilities." International Journal of Artificial Intelligence in Education
- Turner, S., & Parker, L.) ۲۰۲۱(, "Music Therapy as an Intervention for Children with Learning Disabilities." -
Psychology of Music
- Evans, D., & Scott, K.) ۲۰۲۱(, "The Effectiveness of Mindfulness-Based Interventions for Children with ADHD -
and Learning Challenges." Mindfulness
- Baker, C., & Hill, N)۲۰۲۰(, "The Use of Robotics in Enhancing Social Skills for Children with Learning -
Disabilities." Journal of Autism and Developmental Disorders
- Carter, R., & Mitchell, T.) ۲۰۲۰(, "Digital Storytelling as a Tool for Improving Narrative Skills in Children with -
Language Disorders." Language, Speech, and Hearing Services in Schools
- Phillips, E., & Young, M.) ۲۰۲۰(, "The Impact of Wearable Technology on Self-Regulation in Children with -
Learning Disabilities." Journal of Learning Disabilities
- Nelson, J., & Carter, A)۲۰۲۰(, "The Role of Peer Tutoring in Supporting Children with Dyslexia." Reading and -
Writing Quarterly
- Bennett, L., & Murphy, S.) ۲۰۱۹("The Effectiveness of Play-Based Interventions for Children with Learning -
Disabilities." Journal of Play Therapy
- Foster, G., & Reed, H.) ۲۰۱۹(, "The Use of Virtual Classrooms for Children with Learning Challenges." Journal -
of Online Learning Research
- Hughes, T., & Powell, D.) ۲۰۱۹("The Role of Family-Based Interventions in Supporting Children with Learning -
Disabilities." Family Process
- Rivera, M., & Gomez, L)۲۰۱۹("The Impact of Art Therapy on Emotional Regulation in Children with Learning -
Disorders." Arts in Psychotherapy
- Gray, P., & Collins, R.) ۲۰۱۸(, "The Use of Assistive Technology in Supporting Children with Dysgraphia." -
Assistive Technology
- Morgan, K., & Stewart, J.) ۲۰۱۸(, "The Effectiveness of Animal-Assisted Therapy for Children with Learning -
Disabilities." Human-Animal Interaction Bulletin
- Brooks, A., & Kelly, M)۲۰۱۸(, "The Role of Physical Activity in Improving Cognitive Functions in Children -
with Learning Disabilities." Journal of Sport and Health Science
- Reed, S., & Bailey, C.) ۲۰۱۸(, "The Impact of Social Skills Training on Peer Relationships in Children with -
Learning Disorders." Journal of Applied School Psychology
- Cooper, L., & Hayes, R.) ۲۰۱۷(, "The Use of Video Modeling for Teaching Academic Skills to Children with -
Learning Disabilities." Journal of Special Education Technology
- Watson, D., & Price, E.) ۲۰۱۷(, "The Role of Cognitive Training Games in Enhancing Memory and Attention -
in Children with Learning Disabilities." Journal of Cognitive Enhancement
- Edwards, T., & Morris, P.) ۲۰۱۷(, "The Effectiveness of Sensory Integration Therapy for Children with Learning -
Challenges." American Journal of Occupational Therapy
- Parker, R., & Turner, M.) ۲۰۱۷(, "The Impact of Parent-Child Interaction Therapy on Language Development -
in Children with Learning Disabilities." Journal of Communication Disorders



- Collins, A., & Bennett, R.)۲۰۱۷("The Use of Augmented Reality for Teaching Mathematics to Children with Dyscalculia." Journal of Educational Technology & Society
- Harris, P., & Lewis, J.)۲۰۱۷("The Role of Nutrition in Supporting Cognitive Development in Children with Learning Disabilities." Journal of Child Nutrition & Management
- Mitchell, L., & Carter, S.)۲۰۱۷("The Effectiveness of Drama Therapy for Children with Learning and Emotional Challenges." Drama Therapy Review
- Thompson, R., & Evans, M)۲۰۱۷("The Use of E-Books for Improving Reading Fluency in Children with Dyslexia." Reading Research Quarterly
- White, S., & Green, T)۲۰۱۷("The Impact of Yoga and Mindfulness on Attention and Self-Regulation in Children with Learning Disabilities." Journal of Child and Adolescent Behavior
- Adams, L., & Wilson, K)۲۰۱۷("The Role of Peer-Mediated Interventions in Supporting Social Inclusion for Children with Learning Disabilities." Journal of Intellectual Disability Research
- Turner, A., & Harris, D)۲۰۱۷("The Effectiveness of Computer-Assisted Instruction for Children with Learning Disorders." Journal of Educational Computing Research
- King, M., & Scott, R)۲۰۱۷("The Use of Virtual Reality for Enhancing Spatial Skills in Children with Non-Verbal Learning Disabilities." Journal of Learning Disabilities
- Brown, T., & Davis, L.)۲۰۱۷("The Impact of Early Intervention Programs on Academic Outcomes for Children with Learning Disabilities." Early Childhood Research Quarterly
- Garcia, S., & Martinez, R.)۲۰۱۷("The Role of Multisensory Teaching Approaches in Supporting Children with Dyslexia." Dyslexia
- Moore, J., & Taylor, P.)۲۰۱۷("The Effectiveness of Cognitive Behavioral Therapy for Anxiety in Children with Learning Disabilities." Journal of Anxiety Disorders
- Hall, R., & Adams, M)۲۰۱۷("The Use of Technology-Based Interventions for Improving Executive Functions in Children with ADHD and Learning Disorders." Journal of Attention Disorders
- Foster, L., & Reed, T)۲۰۱۷("The Impact of Parent Training Programs on Academic Success for Children with Learning Disabilities." Journal of Child and Family Studies



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



مروری بر تاثیر سبک های فرزندپروری بر یادگیری و رشد اجتماعی کودکان

مریم احمدی

دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی و آموزش کودکان استثنائی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی،

اردبیل، ایران

Maryamahmadiesf174@gmail.com

چکیده

سبک های فرزندپروری نقش اساسی در شکل گیری یادگیری و رشد اجتماعی کودکان ایفا می کنند. بر اساس نظریه دیانا بامریند، چهار سبک اصلی فرزندپروری شامل مقتدرانه، مستبدانه، سهل گیرانه و غفلت آمیز شناسایی شده اند. سبک مقتدرانه، که ترکیبی از حمایت عاطفی و انتظارات واضح است، به طور معمول با نتایج مثبت در یادگیری و رشد اجتماعی کودکان همراه است. کودکان پرورش یافته در این سبک، تمایل به برخورداری از مهارت های اجتماعی قوی، اعتماد به نفس بالا و عملکرد تحصیلی بهتر دارند. در مقابل، سبک مستبدانه که با کنترل شدید و عدم انعطاف پذیری همراه است، ممکن است منجر به اضطراب، کمرویی و مشکلات رفتاری در کودکان شود. سبک سهل گیرانه، که در آن والدین گرم و پذیرنده اما فاقد قوانین مشخص هستند، اغلب با مشکلاتی مانند کمبود خودکنترلی و عملکرد ضعیف تحصیلی مرتبط است. سبک غفلت آمیز نیز، که با عدم حمایت عاطفی و نظارت ناکافی همراه است، می تواند تأثیرات منفی شدیدی بر رشد اجتماعی و یادگیری کودکان داشته باشد.

یادگیری و رشد اجتماعی کودکان تحت تأثیر تعاملات والدین و کیفیت ارتباطات خانوادگی قرار می گیرد. والدینی که از سبک مقتدرانه استفاده می کنند، با ایجاد محیطی ساختارمند و حمایت گر، به کودکان کمک می کنند تا مهارت های حل مسئله، همکاری و ارتباط مؤثر را توسعه دهند. این کودکان تمایل بیشتری به مشارکت در فعالیت های گروهی و سازگاری با محیط های جدید دارند. در نتیجه، سبک های فرزندپروری نه تنها بر عملکرد تحصیلی، بلکه بر توانایی کودکان در ایجاد روابط سالم و انطباق با چالش های اجتماعی نیز تأثیرگذار هستند.

واژگان کلیدی: سبک های فرزندپروری، یادگیری کودک، رشد اجتماعی کودک



An overview of the impact of parenting styles on children's learning and social development

Maryam Ahmadi

Master's student in psychology and education of exceptional children, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Mohaghegh Ardabili University,

Ardabil, Iran

Maryamahmadiesf174@gmail.com

Abstract:

Parenting styles play a fundamental role in shaping children's learning and social development. According to Diana Baumrind's theory, four main parenting styles have been identified: authoritative, authoritarian, permissive, and neglectful. The authoritative style, which combines emotional support and clear expectations, is typically associated with positive outcomes in children's learning and social development. Children raised in this style tend to have strong social skills, high self-esteem, and better academic performance. In contrast, the authoritarian style, which is associated with strict control and inflexibility, may lead to anxiety, shyness, and behavioral problems in children. The permissive style, in which parents are warm and accepting but lack clear rules, is often associated with problems such as lack of self-control and poor academic performance. The neglectful style, which is associated with a lack of emotional support and inadequate supervision, can also have severe negative effects on children's social development and learning.

Children's learning and social development are influenced by parental interactions and the quality of family relationships. Parents who use an authoritative style help children develop problem-solving, cooperation, and effective communication skills by creating a structured and supportive environment. These children are more likely to participate in group activities and adapt to new environments. As a result, parenting styles affect not only academic performance but also children's ability to form healthy relationships and adapt to social challenges.

Keywords: Parenting styles, children's learning, children's social development.



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



مقدمه:

فرزندپروری فرآیندی چند بعدی است که تأثیرات گسترده‌ای بر رشد و توسعه کودکان دارد. این فرآیند به روش‌های مختلف شامل نحوه تعامل والدین با فرزندان، ارزش‌ها، آداب و رسوم و محیط خانوادگی است که به واسطه آن‌ها شخصیت و رفتار کودک شکل می‌گیرد. در دنیای پیچیده امروزی، تربیت کودکان به عنوان یکی از مهم‌ترین وظایف اجتماعی والدین و جامعه به شمار می‌آید. سبک‌های فرزندپروری، که والدین در ارتباط با فرزندان خود به کار می‌برند، نه تنها بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی کودکان تأثیر مستقیم دارند بلکه تأثیرات عمیق‌تری بر رشد اجتماعی و عاطفی آن‌ها نیز بر جای می‌گذارند. طبق تحقیقات انجام شده، فرزندان تحت تأثیر سبک‌های مختلف فرزندپروری می‌توانند به رفتارهای اجتماعی متفاوتی دست یابند، مثلاً در تعامل با همسالان، در توانایی حل مسائل و در پیچیدگی‌های احساسات اجتماعی خود. نظریه‌های متعدد در حوزه روانشناسی و تربیت کودک، چهار سبک اصلی فرزندپروری را شناسایی کرده‌اند: مؤثر^۱ (یا دموکراتیک)، مستبد^۲ (یا خودمحور)، اجازه‌دهنده^۳ (یا سهل‌انگار) و بی‌تفاوت^۴ (یا غافل). هر یک از این سبک‌ها ویژگی‌های خاصی دارند که نه تنها بر نحوه یادگیری کودکان تأثیر می‌گذارد بلکه بر رفتار اجتماعی و تعاملات آن‌ها با دیگران نیز اثرگذار است (بامریند^۵، ۱۹۶۶؛ مککوبی و مارتین^۶، ۱۹۸۳). سبک مؤثر که به عنوان دموکراتیک نیز شناخته می‌شود، با ایجاد محیطی حمایتی و تشویق‌کننده همراه است. والدین در این سبک به کودکانشان فرصت می‌دهند تا احساسات خود را ابراز کنند و به آن‌ها کمک می‌کنند تا مهارت‌های حل مسئله و انضباط خود را توسعه دهند. تحقیقات نشان می‌دهند که این سبک به طور مستقیم با افزایش انگیزه یادگیری، تقویت مهارت‌های اجتماعی و بهبود سلامت روانی کودکان مرتبط است (گنزالز، ویلیامز و هلبین^۷، ۲۰۰۵). والدین در سبک مستبد به شکل خاص و سخت‌گیرانه از روش‌های کنترلی استفاده می‌کنند و کمتر به ابراز عواطف و نیازهای عاطفی کودکان توجه می‌کنند. این نوع فرزندپروری می‌تواند به کاهش اعتماد به نفس و ایجاد مشکلات رفتاری در کودکان منجر شود (وایت ساید^۸، ۲۰۰۷). در سبک اجازه‌دهنده، والدین عموماً از قواعد و محدودیت‌های کمی بهره می‌برند. در نتیجه، کودکان ممکن است در یادگیری مهارت‌های اجتماعی و انضباط شخصی با چالش‌هایی مواجه شوند. این سبک می‌تواند منجر به رفتارهای خودمحور و غیر مسئولانه در کودکان گردد (کورتز-کاستس^۹، ۱۹۹۹).

سبک بی تفاوت شامل والدینی می‌شود که به طرز قابل توجهی از فرزندان خود غافل هستند و در نتیجه، کودکان ممکن است با مشکلات جدی از جمله حس تنهایی و عدم اعتماد به نفس روبرو شوند (پارک و بوریل^{۱۰}، ۱۹۹۸). پژوهش‌های فراوانی به بررسی اثرات این سبک‌ها بر یادگیری و رشد اجتماعی کودکان پرداخته‌اند. این مقاله با بررسی و تجزیه و تحلیل نتایج تحقیقات موجود در حوزه‌های مختلف، سعی دارد به روشن شدن این مفاهیم کمک کرده و درک بهتری از تأثیر سبک‌های فرزندپروری بر یادگیری و رفتارهای اجتماعی کودکان ارائه دهد. شناخت دقیق‌تر این روابط می‌تواند به والدین،

- 1 Authoritative
- 2 Authoritarian
- 3 Permissive
- 4 Neglectful/Uninvolved
- 5 Baumrind
- 6 Maccoby & Martin
- 7 Gonzalez, Willems & Holbein,
- 8 Whiteside
- 9 Kurtz-Costes
- 10 Parke & Buriel



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



مشاوران و معلمان در تربیت مؤثرتر کودکان کمک کند و بر کیفیت فرزندپروری و نتایج آن به طور مثبت تأثیر بگذارد. با توجه به اهمیت این موضوع، این مقاله به بررسی تأثیر هر یک از سبک‌های فرزندپروری بر یادگیری و رشد اجتماعی کودکان می‌پردازد و تلاش می‌کند تا با ارائه شواهد علمی و نتایج جدید، درکی عمیق‌تر از این ارتباط را فراهم آورد. این نتایج می‌تواند به والدین، مربیان و سیاست‌گذاران آموزشی در اتخاذ تصمیمات بهتر برای تربیت و آموزش کودکان کمک کند.

تبیین هر سبک فرزندپروری

۱. سبک فرزندپروری مؤثر (دموکراتیک)

سبک فرزندپروری دموکراتیک، که به عنوان سبک مؤثر نیز شناخته می‌شود، یکی از بهترین و موفق‌ترین روش‌ها در تربیت فرزندان به‌شمار می‌رود. این سبک با تأکید بر ایجاد تعادل بین قواعد و آزادی، به والدین این امکان را می‌دهد تا فرزندانشان را به‌طور مؤثر و مثبت تربیت کنند. ویژگی‌های سبک دموکراتیک شامل: برقراری ارتباط مؤثر، که در آن والدین با فرزند خود به شکل دموکراتیک صحبت می‌کنند و به نظرات و احساسات کودک احترام می‌گذارند این ارتباط باز و صمیمی به تقویت اعتماد به نفس و خودباوری در کودک کمک می‌کند. تعیین قواعد و محدودیت‌ها، والدین دموکراتیک قواعد و انتظاراتی را برای فرزند خود تعیین می‌کنند، اما این قواعد معمولاً منطقی و متناسب با سن کودک هستند و فرزند نیز در روند تصمیم‌گیری مشارکت دارد. حمایت عاطفی، والدین به نیازهای عاطفی فرزند توجه دارند و از آن‌ها حمایت می‌کنند. این حمایت به فرزند احساس امنیت می‌دهد و آن را تشویق به ابراز احساسات و خواسته‌های خود می‌کند. و در آخر تقویت استقلال، والدین دموکراتیک به فرزندشان آزادی عمل می‌دهند و به آن فرصتی برای انتخاب و تجربه کردن ارائه می‌کنند. این امر منجر به تقویت مهارت‌های تصمیم‌گیری و حل مسئله در کودک می‌شود (اشتاینبرگ^۱، ۲۰۰۱).

تحقیقات نشان داده‌اند که فرزندان والدین دموکراتیک به طور کلی از نظر اجتماعی و عاطفی بهتر توسعه می‌یابند. آن‌ها دارای سطوح بالاتری از خودباوری، ارتباطات اجتماعی بهتر و انگیزه بیشتر برای یادگیری هستند. این سبک فرزندپروری باعث می‌شود که فرزندان نمرات تحصیلی بالاتری کسب کرده و احتمال بیشتری برای موفقیت در زمینه‌های اجتماعی و تحصیلی داشته شامل توصیف و تحلیل داده‌ها باشد. باشند (بامریند، ۱۹۹۱). همچنین در یک مطالعه در سال ۲۰۰۵ نشان داده شد که کودکان با والدین مؤثر به طور کلی با انگیزه‌تر و فعال‌تر در یادگیری خود عمل می‌کنند و نتایج تحصیلی بهتری نشان می‌دهند (گنزالز و همکاران، ۲۰۰۵).

۲. سبک فرزندپروری مستبد

سبک فرزندپروری مستبد، یکی از شیوه‌های تربیتی است که در آن والدین یا سرپرستان بر فرزندان خود نظارت و کنترل شدیدی دارند. در این سبک، قوانین سختی تعیین می‌شود و انتظار می‌رود که کودکان بدون سوال و به‌طور کامل از آن‌ها پیروی کنند. ویژگی‌های سبک مستبد شامل: کنترل شدید والدین مستبد بر رفتار که بر تفریحات و روابط اجتماعی فرزندان خود کنترل زیادی دارند. این والدین به‌طور معمول انتظار دارند که فرزندان بدون هیچ گونه تأخیری از قواعد پیروی کنند. عدم انعطاف‌پذیری، که والدین معمولاً در برابر خواسته‌ها و نیازهای عاطفی فرزندان حساسیت کمتری دارند و دیدگاه‌های آن‌ها را نادیده می‌گیرند. انتظارات بالا، والدین مستبد غالباً از فرزندان خود انتظارات بسیار بلندی دارند و ممکن است در صورت عدم تحقق این انتظارات، به انتقاد یا تنبیه بپردازند و در آخر عدم حمایت عاطفی که والدین به نیازهای عاطفی فرزندان توجه چندانی نمی‌کنند



و گاهی از ابراز محبت و حمایت خودداری می‌کنند. این امر می‌تواند منجر به احساس ناامنی و بی‌اعتمادی در فرزندان شود. تحقیقات نشان داده‌اند که سبک فرزندپروری مستبد می‌تواند عواقب منفی برای کودکان داشته باشد. فرزندان این والدین معمولاً در زمینه‌های اجتماعی و تحصیلی دچار مشکلاتی می‌شوند، که به دلایل زیر می‌تواند رخ دهد:

کاهش خلاقیت و استقلال: کودکان تحت تأثیر والدین مستبد، معمولاً خلاقیت کمتری دارند و به دلیل کنترل شدید، نمی‌توانند مهارت‌های حل مسئله و استقلال را به خوبی توسعه دهند.

افزایش استرس و اضطراب: انتظارات غیرواقعی و کنترل بیش از حد می‌تواند منجر به احساس استرس و اضطراب در کودکان شود، که به طور مستقیم بر عملکرد تحصیلی و اجتماعی آن‌ها تأثیر می‌گذارد.

مشکلات رفتاری: فرزندان والدین مستبد ممکن است در برابر فشارهای اجتماعی و تحصیلی به رفتارهای ناهنجار و خشم‌آگین روی آورند (اشتاینبرگ، ۱۹۹۲).

۳. سبک فرزندپروری اجازه‌دهنده (سهل‌انگار)

سبک فرزندپروری اجازه‌دهنده، که به عنوان «سبک فرزندپروری سهل‌گیر» نیز شناخته می‌شود، به والدینی اطلاق می‌شود که در زمینه محدود کردن رفتار و تعیین قوانین برای فرزندان خود، بسیار منعطف و آسان‌گیر هستند. این والدین به فرزندان خود آزادی عمل زیادی می‌دهند و ممکن است به سختی قواعد و انتظارات مشخصی را تعیین کنند. ویژگی‌های سبک اجازه‌دهنده شامل: آزادی عمل زیاد، والدین اجازه‌دهنده به فرزندان خود آزادی زیادی در انتخاب‌های خود می‌دهند، از جمله در زمینه‌های تحصیلی، دوستان، و فعالیت‌های اجتماعی و معمولاً مانع از تجربه‌های فرزندان نمی‌شوند. نداشتن قواعد سخت، والدین به طور کلی کمتر به تعیین قواعد و محدودیت‌های سخت می‌پردازند و از تنبیه و انتقاد شدید پرهیز می‌کنند. حمایت عاطفی، والدین اجازه‌دهنده معمولاً توجه و حمایت عاطفی فراوانی به فرزندان خود ارائه می‌دهند و تلاش می‌کنند تا با آن‌ها ارتباط مؤثری برقرار کنند. و در آخر عدم نظارت یا کنترل، والدین معمولاً نظارت کمی بر رفتارها و انتخاب‌های فرزندان دارند و به آن‌ها اجازه می‌دهند تا با حداقل مداخله‌ی والدین، تصمیم‌گیری کنند. تحقیقات نشان می‌دهد که سبک فرزندپروری اجازه‌دهنده می‌تواند تأثیرات مثبت و منفی بر روی رشد و توسعه فرزندان داشته باشد:

نقاط قوت: فرزندان والدین اجازه‌دهنده معمولاً در زمینه‌های اجتماعی و خلاقیت راحت‌تر و آزادتر عمل می‌کنند. این آزادی می‌تواند منجر به توسعه اعتماد به نفس و مهارت‌های اجتماعی شود (مکوبی و مارتین، ۱۹۸۳).^۱

نقاط ضعف: با این حال، نبود محدودیت ممکن است به مشکلات انضباطی منجر شود. فرزندان ممکن است به قواعد اجتماعی و تحصیلی توجه کافی نداشته باشند و در نتیجه با چالش‌های منحرف‌کننده در مدرسه و روابط اجتماعی مواجه شوند (اسمیت و کافمن، ۲۰۱۱).^۲ همچنین در مطالعه‌ای که توسط کافمن و همکاران (۲۰۰۸) انجام شد، نشان داد که کودکان با والدین اجازه‌دهنده در یادگیری خود دچار خمودگی شده و ممکن است به علت عدم ساختار، نتایج تحصیلی ضعیفی داشته باشند.

رقابت و تلاش کم: عدم فشار برای دستیابی به موفقیت‌ها و کمال می‌تواند باعث کاهش انگیزه و تلاش برای موفقیت در برخی از کودکان شود.

1 Maccoby & Martin

2 Smith & Kauffman



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



۱۳۹۷

۴. سبک فرزندپروری بی توجه

سبک فرزندپروری بی توجه، که به عنوان «سبک غفلت گذار» نیز شناخته می شود، به والدینی اطلاق می شود که به نیازهای عاطفی، اجتماعی و آموزشی فرزندان خود کمترین توجه را دارند. این والدین معمولاً نه تنها به تأمین نیازهای اساسی فرزندان خود بی توجهی می کنند، بلکه ارتباط محدود و غیرفعال نیز با آن ها برقرار می کنند. ویژگی های سبک بی توجه شامل: عدم دخالت، والدین بی توجه معمولاً در زندگی فرزندان به طور فعالانه دخالت نمی کنند و اکثر زمان ها به حال خود رها می کنند. آن ها ممکن است حتی از حضور فیزیکی خود نیز در فعالیت های روزمره فرزندان غافل باشند. عدم تأمین نیازهای عاطفی، این والدین معمولاً توجهی به نیازهای عاطفی فرزندان خود ندارند و از ابراز محبت و حمایت خودداری می کنند. این رفتار می تواند منجر به احساس ناامنی و عدم اعتماد به نفس در کودکان شود. غفلت از قوانین و مقررات، والدین بی توجه به تعیین هیچگونه قواعد مشخص و انتظاراتی از فرزندان نمی پردازند، که می تواند به رفتارهای نامناسب و آشفته گی در زندگی اجتماعی فرزندان منجر شود. تحقیقات نشان می دهند که فرزندان والدین بی توجه معمولاً با مشکلات زیادی در زمینه های اجتماعی و تحصیلی مواجه هستند. این مشکلات می تواند شامل موارد زیر باشد:

مشکلات عاطفی و اجتماعی: کودکان تحت تأثیر این سبک فرزندپروری احتمالاً دچار مشکل در برقراری روابط اجتماعی سالم، اعتماد به نفس پایین و احساس تنهایی خواهند شد (دانکن، مگنسون و وتروبا-درزال، ۲۰۱۴).
 عملکرد تحصیلی ضعیف: از آنجا که این والدین نسبت به تحصیلات و فعالیت های آموزشی خود کم توجه هستند، فرزندان ممکن است عملکرد تحصیلی ضعیف تری داشته باشند و نسبت به یادگیری بی تفاوت شوند (بامریند، ۱۹۹۱).
 اختلالات رفتاری: فرزندان این والدین ممکن است بیشتر در معرض اختلالات رفتاری و مشکلات با قوانین اجتماعی قرار بگیرند و به رفتارهای ناهنجار و ناامن روی آورند.

نقش والدین و مربیان در انتخاب و استفاده از سبک های فرزندپروری

نقش والدین و مربیان در انتخاب و استفاده از سبک های فرزندپروری امری بسیار حیاتی و تعیین کننده در شکل گیری شخصیت و توسعه اجتماعی فرزندان است. والدین به عنوان نخستین و تأثیرگذارترین منبع در زندگی کودکان، مسئول هستند تا فضایی امن و حمایتی فراهم کنند که به رشد عاطفی، اجتماعی و تحصیلی فرزندان کمک کند. مربیان نیز در این زمینه با تقویت ارتباطات مثبت و نظارت بر رفتارهای اجتماعی کودکان می توانند تأثیر مستقیمی در تربیت آن ها داشته باشند.

انتخاب سبک های فرزندپروری

والدین می توانند با شناخت دقیق از نیازهای خود و فرزندان، سبک های فرزندپروری مناسب را انتخاب کنند. برای بهبود این انتخاب، آن ها می توانند به جنبه های زیر توجه کنند:

رفتارهای هدفمند: پژوهش ها نشان می دهند که والدین با هدف گذاری مشخص و سازگار در تربیت، می توانند به بهبود توانایی های فرزندان کمک کنند. بدین سان، رفتارهای هدفمند و ارائه مدل های مثبت به فرزندان نشان می دهد که چگونه آن ها می توانند با چالش ها مواجه شوند و در شرایط مختلف از خود رفتار مناسب نشان دهند (تری و مک کارتی، ۲۰۲۳).



فهم فرهنگ و زمینه اجتماعی: والدین باید توجه داشته باشند که سبک‌های فرزندپروری نه تنها به شخصیت فردی آن‌ها بلکه تحت تأثیر فرهنگ و زمینه‌های اجتماعی نیز قرار دارد. در این راستا، شناخت تأثیرات فرهنگی می‌تواند به بهبود تعاملات عاطفی و محدود کردن تنش‌ها در خانواده کمک کند (رائو، ۲۰۲۳).

والدین با توجه به ویژگی‌های شخصیتی، نیازهای عاطفی و اجتماعی فرزندان خود باید سبک‌های فرزندپروری مناسب را انتخاب کنند. به عنوان مثال، سبک دموکراتیک که بر تعادل بین آزادی و قوانین تأکید دارد، می‌تواند به رشد اعتماد به نفس و مهارت‌های اجتماعی کودکان کمک کند (بامریند، ۱۹۹۱). به تازگی، تحقیقات نشان داده‌اند که انتخاب سبک فرزندپروری نمی‌تواند ثابت باشد و والدین باید بر اساس شرایط و نیازهای خاص کودک خود، روش‌های مختلفی را به کار ببرند. این تغییرات می‌توانند به تطابق بهتر با تغییرات محیطی، نیازهای روحی و عاطفی کودک و همچنین خلاقیت در روش‌های تربیتی منجر شوند (کامرون، ۲۰۲۲).

تأثیر مربیان

مربیان و معلمان نیز نقش مهمی در تأثیرگذاری بر فرآیند فرزندپروری دارند. آن‌ها می‌توانند با ارائه راهنمایی‌ها و حمایت‌های آموزشی، به والدین کمک کنند تا از بهترین شیوه‌ها در تربیت و آموزش فرزندان خود استفاده کنند. ارتباط نزدیک و تعاملی بین والدین و مربیان می‌تواند زمینه‌ساز انتقال تجربیات مؤثر تربیتی و آموزشی باشد (اپستاین، ۲۰۱۱). تازه‌ترین مطالعات نشان می‌دهند که وقتی والدین و مربیان به طور مشترک همکاری می‌کنند، فرزندان احساس حمایت بیشتری می‌کنند و در نتیجه پیشرفت تحصیلی و اجتماعی آن‌ها بهبود می‌یابد (اشنایدر، رودریگز و جانسون، ۲۰۲۳). مربیان و معلمان نقش اساسی در فرآیند تربیت و یادگیری دارند و با اتخاذ سبک‌های آموزشی مناسب می‌توانند به والدین در شکل‌دهی به فرزندان کمک کنند. تأکید بر قوانین و اصول زیر می‌تواند مؤثر باشد:

آموزش همزمان والدین و مربیان: برنامه‌های آموزشی مشترک که بر تقویت همکاری بین والدین و مربیان تمرکز دارد، می‌تواند به بهبود ارتباطات و تقویت فرایند یادگیری کمک کند. در این راستا، برگزاری جلسات مشترک، کارگاه‌های آموزشی و ایجاد شبکه‌های ارتباطی بین والدین و معلمان توصیه می‌شود (هریس و گودال، ۲۰۲۱).

توسعه مهارت‌های اجتماعی: مربیان می‌توانند با برگزاری برنامه‌های گروهی و فعالیت‌های تیمی، مهارت‌های اجتماعی فرزندان را تقویت کنند و به والدین در بهبود ارتباط با فرزندان کمک کنند. این فعالیت‌ها به فرزندان این امکان را می‌دهد که در یک محیط امن، مهارت‌های تعامل اجتماعی را یاد بگیرند و تجربه کنند (بیکر، وانگ و سان، ۲۰۲۳).

بهبود روش‌های والدین

والدین می‌توانند با استفاده از راهکارهای زیر، روش‌های فرزندپروری خود را بهبود بخشند:

- 1 Rao
- 2 Cameron
- 3 Epstein
- 4 Snyder, Rodriguez & Johnson
- 5 Harris & Goodall
- 6 Baker, Wang & Sun





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



مشارکت در تصمیم‌گیری: والدین باید فرزندان خود را در فرآیند تصمیم‌گیری درباره مسائل مختلف در زندگی‌شان شامل تحصیلات، انتخاب دوستان یا فعالیت‌های فوق‌برنامه درگیر کنند. این موضوع نه تنها به تقویت احساس مسئولیت در فرزندان کمک می‌کند، بلکه بر اعتماد به نفس آن‌ها نیز تأثیر مثبت دارد (چن، لیو و لیو، ۲۰۲۳). استفاده از فنون گوش دادن فعال: فنون گوش دادن فعال به والدین کمک می‌کند تا مشکلات و نیازهای فرزندان خود را بهتر درک کنند. این فنون شامل توجه به زبان بدن، ارتباط غیرکلامی و ارزیابی احساسات فرزندان می‌شود و می‌تواند به تقویت رابطه عاطفی و کاهش تنش‌ها در خانواده کمک کند (لی، ژانگ و چن، ۲۰۲۳). خودآگاهی: والدین باید به خودآگاهی از رفتار و احساسات خود در مواجهه با فرزندانشان توجه کنند. این خودآگاهی می‌تواند آن‌ها را در تعاملات مؤثرتر کمک کند و الگوهای رفتاری منفی را تغییر دهند. آموزش و آگاهی: والدین باید در مورد سبک‌های مختلف فرزندپروری و تأثیرات آن‌ها اطلاعات کافی داشته باشند. شرکت در کارگاه‌های آموزشی و مطالعه منابع تخصصی می‌تواند کمک‌کننده باشد (دارلینگ و استاینبرگ، ۱۹۹۳). ارزیابی و انعطاف‌پذیری: والدین باید بتوانند روش‌های خود را ارزیابی کنند و در صورت نیاز به تغییر و اصلاحات اقدام کنند. انعطاف‌پذیری در سبک فرزندپروری می‌تواند نقاط قوت و ضعف آن‌ها را شناسایی و به بهبود ارتباط با فرزندان کمک کند. همچنین، والدین می‌توانند از تجربیات مربیان و دیگر والدین بهره‌برداری کنند (گلور و ارسول، ۲۰۲۱). ارتباط مؤثر: برقراری ارتباط مثبت و سالم با فرزندان به آن‌ها این امکان را می‌دهد که احساس امنیت و حمایت کنند. شنیدن و احترام به نظرات و احساسات فرزندان می‌تواند محیطی حمایتی برای آن‌ها ایجاد کند.

روش پژوهش

این پژوهش به صورت مرور سیستماتیک با هدف بررسی تأثیر سبک‌های فرزندپروری بر یادگیری و رشد اجتماعی کودکان انجام می‌شود. از بین ۳۴ منبع مرتبط، ۱۹ منبع بر اساس معیارهای ورود و خروج انتخاب شده‌اند. معیارهای ورود: مقالات منتشر شده بین سال‌های ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۳، مقالاتی که به بررسی سبک‌های فرزندپروری و تأثیر آن‌ها بر یادگیری و رشد اجتماعی کودکان پرداخته‌اند، مقالاتی که به زبان انگلیسی منتشر شده‌اند و مقالاتی که در مجلات معتبر علمی چاپ شده‌اند. معیارهای خروج: مقالاتی که به موضوعات نامرتبط پرداخته‌اند، مقالاتی که فاقد داده‌های کمی یا کیفی قابل استناد هستند و مقالاتی که به صورت چکیده یا بدون متن کامل در دسترس هستند. جستجوی منابع در پایگاه‌های داده علمی مانند PubMed، Google Scholar، ScienceDirect و ERIC انجام شده است. کلیدواژه‌های استفاده‌شده شامل "Social Development"، "Child Learning"، "Parenting Styles" و "Child Psychology" بوده‌اند. پس از جستجو، منابع بر اساس عنوان و چکیده غربال‌گری شدند و در نهایت ۱۹ منبع که معیارهای ورود را داشتند، انتخاب شدند.

- 1 Chen, Liu & Liu
- 2 Li, Zhang & Chen
- 3 Darling & Steinberg
- 4 Glover & Erswell



داده‌های استخراج شده از منابع شامل اطلاعاتی درباره سبک‌های فرزندپروری، تأثیر آن‌ها بر یادگیری و رشد اجتماعی کودکان و یافته‌های کلیدی است. این داده‌ها به صورت کیفی تحلیل شده‌اند و بر اساس موضوعات مشترک دسته‌بندی شده‌اند. از روش تحلیل محتوا برای استخراج الگوها و تم‌های اصلی استفاده شده است.

یافته‌های کلیدی: سبک فرزندپروری مقتدرانه با بهبود عملکرد تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی کودکان مرتبط است. سبک‌های مستبدانه و غفلت‌آمیز با مشکلات یادگیری و رفتارهای اجتماعی نامناسب در کودکان همراه هستند. سبک سهل‌گیرانه ممکن است منجر به کمبود خودکنترلی و عملکرد ضعیف تحصیلی شود.

این مرور سیستماتیک نشان می‌دهد که سبک‌های فرزندپروری نقش مهمی در یادگیری و رشد اجتماعی کودکان ایفا می‌کنند. والدینی که از سبک مقتدرانه استفاده می‌کنند، به کودکان خود کمک می‌کنند تا مهارت‌های اجتماعی و تحصیلی بهتری را توسعه دهند. این یافته‌ها می‌تواند به عنوان پایه‌ای برای طراحی برنامه‌های آموزشی و مداخلات روان‌شناختی برای والدین و کودکان مورد استفاده قرار گیرد.

یافته‌ها

این تحقیقات نشان می‌دهد که سبک‌های فرزندپروری نقش مهمی در یادگیری و رشد اجتماعی کودکان دارند. پس شاید وقت آن رسیده که به شیوه‌های تربیتی مان دوباره نگاه کنیم و از یافته‌های علمی برای ساختن آینده‌ای بهتر برای کودکان بهره ببریم.

جدول ۱. مقالات چاپ شده در زمینه سبک‌های فرزندپروری

عنوان مقاله	نویسندگان	سال انتشار	مجله	روش پژوهش	نتیجه‌گیری
The Impact of Parenting Styles on Children's Cognitive Development	John Smith, Emily Johnson	2020	Journal of Child Development Studies	مطالعه طولی با نمونه‌ای از ۲۰۰ کودک در سنین ۶ تا ۱۲ سال: استفاده از پرسش‌نامه‌های استاندارد برای ارزیابی سبک‌های فرزندپروری و آزمون‌های شناختی برای سنجش توسعه شناختی کودکان.	نتایج نشان داد که سبک فرزندپروری مقتدرانه با بهبود عملکرد شناختی کودکان مرتبط است، درحالی که سبک‌های مستبدانه و سهل‌گیرانه تأثیر منفی بر توسعه شناختی داشتند.
Parenting Styles and Social Development in Early Childhood	Marie Rodriguez, Loam Brown	2019	International Journal of Early Childhood Education	مطالعه مقطعی با ۱۵۰ کودک پیش دبستانی: ارزیابی سبک‌های فرزندپروری از طریق مصاحبه با والدین و سنجش مهارت‌های اجتماعی کودکان با استفاده از مقیاس‌های استان دارد.	یافته‌ها نشان داد که کودکان، والدینی با سبک فرزندپروری مقتدرانه، مهارت‌های اجتماعی بهتری نسبت به کودکان والدینی با سبک‌های دیگر دارند.
Authoritative Parenting and Its Effects on Academic	Sarah Thompson, David Lee	2012	Journal of Educational Psychology	تحلیل داده‌ای ۳۰۰ دانش‌آموز دبیرستانی: استفاده از پرسش‌نامه‌های خودگزارشی	نتایج نشان داد که سبک فرزندپروری مقتدرانه با عملکرد تحصیلی بالاتر و





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



Achievement and Social Competence			شایستگی اجتماعی بیشتر برای ارزیابی سبک‌های در دانش‌آموزان مرتبط فرزندپروری و جمع‌آوری نمرات تحصیلی و ارزیابی‌های معلمان از شایستگی اجتماعی.	
The Role of Parenting Styles in Childre's Behavioral and Emotional Development			مرور سیستماتیک ۵۰ مطالعه قبلی در مورد تاثیر سبک‌های فرزندپروری بر توسعه رفتاری و عاطفی کودکان.	
Cros-Cultural Examination of Parenting Styles and Children's Social Adjustment			مطالعه مقایسه‌ای بین فرهنگی با نمونه‌ای از ۴۰۰ کودک از چهار کشور مختلف: استفاده از پرسش‌نامه‌های استاندارد برای ارزیابی سبک‌های فرزندپروری و تنظیم اجتماعی کودکان.	
Child Psychology and Psychiatry Review			مرور سیستماتیک ۵۰ مطالعه قبلی در مورد تاثیر سبک‌های فرزندپروری بر توسعه رفتاری و عاطفی کودکان.	
International Journal of Behavioral Development			مطالعه مقایسه‌ای بین فرهنگی با نمونه‌ای از ۴۰۰ کودک از چهار کشور مختلف: استفاده از پرسش‌نامه‌های استاندارد برای ارزیابی سبک‌های فرزندپروری و تنظیم اجتماعی کودکان.	

نتیجه‌گیری

فرزندپروری یکی از مهم‌ترین مسئولیت‌هایی است که والدین و مربیان به عهده دارند. با توجه به تأثیر عمیق شیوه‌های تربیتی بر رشد شخصیت و مهارت‌های اجتماعی کودکان، انتخاب و اجرای مناسب این شیوه‌ها ضروری است. در این مقاله به بررسی شیوه‌های مختلف فرزندپروری و نقش والدین و مربیان در شکل‌گیری شخصیت و رفتارهای اجتماعی فرزندان پرداخته شد. والدین باید با توجه به بررسی‌های روان‌شناختی و اجتماعی، سبک‌های مناسب فرزندپروری را انتخاب و با تغییر شرایط و نیازهای فرزندان، آن‌ها را تطبیق دهند. این انعطاف‌پذیری نه تنها به رشد شخصیت و اعتماد به نفس کودکان کمک می‌کند بلکه آن‌ها را آماده می‌سازد تا با چالش‌های زندگی روبرو شوند. استفاده از شیوه‌های مانند گوش دادن فعال، مشارکت دادن فرزندان در تصمیم‌گیری‌ها و ارتقاء خودآگاهی در والدین به‌خصوص در این مسیر سودمند است. نقش مربیان نیز در این فرآیند بسیار حائز اهمیت است. آن‌ها با برگزاری برنامه‌های گروهی، فعالیت‌های تیمی و ارتباط نزدیک با والدین، به بهبود مهارت‌های اجتماعی و تحصیلی فرزندان کمک می‌کنند. همکاری و تعامل مثبت بین والدین و مربیان می‌تواند به ایجاد فضایی حمایتی و امن برای فرزندان منجر شود که در آن آن‌ها می‌توانند استعدادها و توانمندی‌های خود را شناسایی کرده و شکوفا کنند. در نهایت، با تأکید بر یادگیری مداوم و به‌روزرسانی دانش درباره شیوه‌های تربیتی، والدین و مربیان می‌توانند به بهبود کیفیت فرزندپروری و آموزش، و در نهایت به شکوفایی تمامی جنبه‌های زندگی کودکان کمک کنند. این همکاری و هم‌افزایی نه تنها می‌تواند به پیشرفت تحصیلی و اجتماعی فرزندان منجر شود بلکه احساس امنیت و اعتماد به نفس را نیز در آن‌ها تقویت می‌کند. به این ترتیب، می‌توان به آینده‌ای روشن‌تر و موفق‌تر برای فرزندان امیدوار بود.



منابع:

- Baker, K. A., Wang, X., & Sun, Q. (2023). Fostering social skills in children through cooperative learning: Implications for parents and educators. *Journal of Educational Psychology*, 115(2), 450-462.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritarian and authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(2), 887-907.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Cameron, C. E., Grissmer, D. W., & Wiggins, A. (2022). The legacy of parenting: How parenting practices affect school readiness. *Developmental Psychology*, 58(3), 540-553.
- Chen, D., Liu, J., & Liu, Y. (2023). The role of participatory decision-making in developing autonomy in children. *Child Development Perspectives*, 17(1), 25-31.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as a context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Duncan, G. J., Magnuson, K., & Votruba-Drzal, E. (2014). Boosting family income to promote child development. *The Future of Children / Center for the Future of Children, the David and Lucile Packard Foundation*, 24, 99-120. <https://doi.org/10.1353/foc.2014.0008>
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press.
- Glover, M., & Erswell, C. (2021). Parent and teacher partnerships: Teaching practices across school environments. *International Journal of Educational Research*, 105, 101708.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Holbein, M. F. (2005). Examining the relationships between parental involvement and student motivation and achievement. *Psychology in the Schools*, 42(8), 819-837.
- Harris, A., & Goodall, J. (2021). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*, 63(1), 104-118.
- Kurtz-Costes, B. (1999). Parenting and the development of self-regulated behavior in young children: A longitudinal study of the role of parenting styles. *Child Development*, 70(1), 12-24.
- Li, X., Zhang, L., & Chen, J. (2023). Active listening in parenting: Strategies for effective communication. *Journal of Child and Family Studies*, 32(3), 610-622.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 4, pp. 1-101). New York: Wiley.
- Rao, A. (2023). Cultural influences on parenting styles: A comprehensive review. *International Journal of Sociology of the Family*, 49(1), 15-32.
- Snyder, K. V., Rodriguez, J., & Johnson, L. (2023). Collaborative approaches to family engagement: A pathway to maximizing student success. *Educational Psychology Review*, 35(2), 241-267.
- Smith, C., & Kauffman, J. M. (2011). Parental involvement in education: A review of the literature. *Educational Psychology Review*, 23(4), 455-478.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-child communication and children's functioning. *American Psychologist*, 56(9), 882-893.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school engagement, and academic achievement. *Child Development*, 63(5), 1266-128



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



بررسی رابطه بین سبک های دلبستگی با میزان پرخاشگری نوجوانان دختر ۱۵ تا ۱۸ سال شهرستان نایین

شکوفه متقی، نرجس سادات موسی کاظمی، حمیده ناظمی سجزئی

۱. دکتری روانشناسی عمومی، استادیار و عضو هیئت علمی دانشگاه اردکان

۲. کارشناسی ارشد مشاوره خانواده دانشگاه اردکان

۳. کارشناسی روانشناسی عمومی دانشگاه اردکان

mottaghi@ardakan.ac.ir

hamidehnazemi2003@gmail.com

چکیده

پژوهش حاضر باهدف بررسی رابطه بین سبک های دلبستگی با میزان پرخاشگری نوجوانان دختر ۱۵ تا ۱۸ ساله شهرستان نایین انجام شد. روش پژوهش توصیفی - همبستگی بود و از لحاظ هدف در زمره پژوهش های کاربردی قرار دارد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دختران شهرستان نایین در سال ۱۴۰۳ بود که تعداد ۹۲ نفر از آنان به روش نمونه گیری در دسترس جهت انجام پژوهش انتخاب شدند. جهت گردآوری اطلاعات از پرسشنامه های سبک های دلبستگی بارتولومئو (۱۹۹۱) و پرخاشگری باس و پری (۱۳۹۲) استفاده شد. تجزیه و تحلیل اطلاعات حاصل از پرسشنامه ها در دو سطح آمار توصیفی (جهت توصیف متغیرهای جمعیت شناختی) و آمار استنباطی (به منظور آزمون فرضیات پژوهشی) انجام شد. یافته های حاصل از تجزیه و تحلیل داده ها نشان داد، بین سبک های دلبستگی با پرخاشگری در سطح ۰/۵ رابطه معناداری وجود دارد. بین سبک دلبستگی ایمن با پرخاشگری بدنی، پرخاشگری کلامی، خشم، خصومت رابطه منفی و معنا داری وجود دارد. و نمره کل پرخاشگری بین سبک دلبستگی نایمن با پرخاشگری بدنی، پرخاشگری کلامی، خشم، خصومت و نمره کل پرخاشگری رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد.

واژگان کلیدی: پرخاشگری، سبک های دلبستگی، دختران.



Title of the article: Studying the relationship between attachment styles and aggression levels in 15-18 year old female adolescents in Nain city

Shokoufeh Mottaghi, Narjes Sadat Musa Kazemi, Hamideh Nazemi Sajzai

1. Doctor of General Psychology, Assistant Professor and Faculty Member, Ardakan University
2. Master of Family Counseling, Ardakan University
3. Bachelor of General Psychology, Ardakan University

mottaghi@ardakan.ac.ir
hamidehnazemi2003@gmail.com

Abstract

The present study aimed to study the relationship between attachment styles and aggression levels in 15-18 year old female adolescents in Nain city. The research method was descriptive-correlational and is classified as applied research in terms of its purpose. The statistical population of this study included all girls in Nain city in 1403, of whom 92 were selected through the available sampling method for the study. Bartholomew's attachment style questionnaire (1991) and Bass and Perry's aggression questionnaire (2013) were used to collect data. Data analysis from the questionnaires was performed at two levels: descriptive statistics (to describe demographic variables) and inferential statistics (to test research hypotheses). The findings from data analysis showed that there is a significant relationship between attachment styles and aggression at the 0.5 level. There is a negative and significant relationship between secure attachment style and physical aggression, verbal aggression, anger, hostility. And there is a positive and significant relationship between insecure attachment style and physical aggression, verbal aggression, anger, hostility, and total aggression score.

Keywords: aggression, attachment styles, girls.





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



۱. مقدمه

نوجوانی، مرحله ی گذار رشد فیزیکی و روانی انسان است که میان کودکی و جوانی روی می دهد. این گذار، تغییرات زیستی (بلوغ جنسی)، اجتماعی و روان شناختی را در بر می گیرد؛ هرچند که از میان اینها تنها تغییرات زیستی و روان شناختی را می توان به آسانی اندازه گیری کرد.

پرخاشگری می تواند باعث آسیب رساندن به دیگران از نظر عاطفی و جسمی بشود. با پرخاش کردن، اطرافیان با حرف ها یا حرکات بدون کنترل فرد دچار آسیب روحی و جسمی می شوند. پرخاشگری، مرزهای اجتماعی را نقض می کند و زیر پا می گذارد. این مشکل باعث ایجاد خلل در روابط می شود.

از نظر آلبرت بندورا، پیرو مکتب یادگیری، پرخاشگری نیز مانند سایر رفتارها و فعالیت ها نوعی رفتار اجتماعی آموخته شده می باشد. به عقیده بندورا انسان ها یکدیگر را مورد حمله قرار می دهند چون از تجربیات گذشته واکنش های پرخاشگری را یاد گرفته اند، برای انجام اعمال پرخاشگرانه انتظار پاداش داشته و یا به دست می آورند و یا شرایط اجتماعی و محیطی خاص آن ها را مستقیماً به سمت پرخاشگری سوق می دهد. طبق دیدگاه یادگیری ریشه های پرخاشگری متغیرند، از تجربیات پرخاشگری گرفته تا یادگیری انواع گوناگونی از عوامل موقعیتی خارجی (کورناردی و همکاران، ۲۰۱۸).

در یک آزمایش معروف و تأثیرگذار که به آزمایش عروسک بوبو شهرت یافت، آلبرت بندورا و همکارانش فرضیه ی "پرخاشگری و خشونت رفتارهایی آموختنی هستند" را مورد آزمایش قرار داده و نشان دادند کودکان از الگوی بزرگسال، پرخاشگری را یاد می گیرند. طبق تئوری یادگیری اجتماعی بندورا، یادگیری از طریق مشاهدات و تعامل با افراد دیگر انجام می شود. به عبارتی مردم اقدامات یک دیگر را مشاهده کرده و از هم تقلید می کنند (بندورا، ۱۹۶۰).

براساس دیدگاه روان کاوی نیز، فروید رفتار انسان را حاصل دو دسته غریزه زندگی و مرگ می داند. غرایز زندگی در جهت ارضای نیاز به غذا، آب، هوا و امور جنسی عمل می کنند و در خدمت بقای فرد و نوع هستند و جهت غرایز زندگی به سمت رشد و نمو است. وی در مقابل غرایز زندگی، غرایز مرگ یا ویرانگر را قرار داد. فروید فرض کرد که آدمی میلی ناهشیار به مردن دارد. یک جزء مهم و حیاتی غریزه های مرگ، سابق پرخاشگری است، یعنی میل به مردن که معطوف به اشیاست و نه خود. سابق پرخاشگری ما را به تخریب، تسخیر و کشتن وا می دارد (نووربالا، ۱۹۹۰).

سبک های دلبستگی از جمله مباحثی است که می تواند بر روی پرخاشگری نوجوانان تأثیرگذار باشد. بالبی معتقد است که نظریه دلبستگی حفظ نظریه تحول کودکی نیست بلکه نظریه تحول در گستره حیات نیز هست (ویس^۱، ۱۹۹۴). وی چنین می نویسد: در حالی که رفتار دلبستگی در اوایل کودکی بیشتر از هر زمانی دیگری قابل مشاهده است اما می توان در چرخه حیات و به ویژه در فوریت ها آن را مشاهده کرد (بالبی، ۱۹۸۰).

بینگ هال^۲ (۱۹۹۵) به نقل از امیری (۱۳۹۰) استدلال کرد که دانستن این که شخصی وجود دارد که نگران شماست و شما را در ذهن خودش جای دارد؛ در هر سن و شرایط، نقش اساسی داشته و به عنوان یک پایگاه ایمن عمل می کند. وست و شلدون مکر^۳ (۱۹۹۴) دلبستگی بزرگسالان را به عنوان روابط دو به دویی تعریف می کنند که همجواری با یک شخص ویژه ترجیح داده شده منجر به حفظ شدن احساس ایمنی می گردد.

1-Weiss
 2-Byng hall
 3-West & Sholodonmakr



الگوی دلبستگی کودکان که توسط اینرورث و همکاران، ۱۹۷۸، به نقل از امیری، ۱۳۹۰، مشخص شده بود توسط هازن و شیور^۱، ۱۹۸۷) در سه گروه دلبستگی ایمن، اجتنابی و دو سوگرا دنبال شده است (دیتوماز^۲ و همکاران، ۲۰۰۳ به نقل از امیری، ۱۳۹۰). کسیدی، ۱۹۹۹) این الگو را به ۴ الگوی دلبستگی بزرگسالان، یک الگوی ایمن و سه الگوی نا ایمن توسعه داد که هر کدام از این چهار الگو بر حسب موقعیت به دو بعد تعریف می‌شوند. مثلاً الگوی ایمن به صورت اثبات خود و اثبات دیگران توصیف می‌شود. اثبات خود به سطح کلی حرمت خود و به احساس ارزش شخص باز می‌گردد. اثبات دیگران به سطح کلی اعتماد میان فردی یا اعتماد به این که دیگران عموماً مقبول و علاقمند هستند باز می‌گردد.

هر کدام از چهار الگوی ایمن^۳ (اثبات خود و اثبات دیگران) نا ایمن اجتنابی^۴ (نفی خود و دیگران) شیفته (نفی خود و اثبات دیگران) و مطرود^۵ (اثبات خود و نفی دیگران) با الگوی روشن و واضح تنظیم هیجانی و تعامل اجتماعی توصیف شدند. افراد دلبسته ایمن، صمیمی، خود مختار و آرام هستند. بزرگسالان ترسان - اجتنابی در اعتماد به دیگران مشکل دارند و از صمیمیت اجتناب می‌کنند. آن‌ها ممکن است به یک فرد وابسته شوند اما در ارتباط با دیگران مشکل دارند و از صمیمیت اجتناب می‌کنند. آن‌ها ممکن است به یک فرد وابسته شوند اما به علت ترس از طرد شدن عقب نشینی می‌کنند. افراد با الگوی شیفته احتمالاً به دیگران وابسته می‌شوند اما عقب نشینی نمی‌کنند. آن‌ها نگران طرد شدن هستند و برای اطمینان مجدد، از شریک خود تقاضای غیر منطقی دارند. افراد مطرود - اجتنابی از دیگران فاصله می‌گیرند تا مفهوم خودشان مثبت باقی بماند. این افراد از دیگران، اجتناب می‌کنند تا وانمود کنند خود مدار و بی نیاز هستند (امیری، ۱۳۹۰).

جان بالبی (۱۹۷۰) اعتقاد داشت سلامت روان و مشکلات رفتاری می‌تواند به دوران کودکی انسان‌ها مربوط باشد. نظریه‌ی تکامل بالبی در مورد دلبستگی نشان می‌دهد کودکان به صورت زیست‌شناختی برای ایجاد دلبستگی به دیگران، به شکلی پیش برنامه‌ریزی شده به دنیا می‌آیند. زیرا این امر به آنها کمک می‌کند تا زنده بمانند.

همچنین تصریح کرد که ترس از غریبه‌ها مکانیزمی مهم برای زنده ماندن تلقی می‌شود که به واسطه‌ی طبیعت پدید آمده‌است. نوزادان با تمایل به نمایش رفتارهای ذاتی خاص (به نام رهاکننده‌ی اجتماعی) از خود متولد می‌شوند. که این امر به مطمئن شدن آنها برای نزدیکی و تماس با مادر یا شخصی که با او دلبستگی ایجاد شده، کمک می‌کند؛ (رفتارهایی مانند گریه، لبخند زدن، حرکات بدن و غیره). اینها رفتارهای خاص در گونه‌های مختلف جانوری هستند.

در طول تکامل گونه‌های انسانی، همواره این کودکان بودند که نزدیک مادران خود مانده. و به همین دلیل توانستند زنده بمانند و خودشان صاحب فرزند شوند. بالبی فرض کرد که نوزادان و مادران یک نیاز بیولوژیکی برای در کنار هم ماندن را ایجاد کرده‌اند. این رفتارهای دلبستگی در ابتدا همانند الگوهای ثابت کار می‌کنند و همگی کارکرد مشابهی دارند. نوزاد رفتارهای مربوط به «رهاکننده‌های اجتماعی» ذاتی مانند گریه و لبخند زدن را از خود بروز می‌دهد. و این امور باعث می‌شود تا اطرافیان از او مراقبت کرده و در کنارش بمانند.

نظریه دلبستگی جان بالبی (۱۹۷۰) اینچنین پیشنهاد کرد که کودک در ابتدا تنها یک دلبستگی را تشکیل می‌دهد. و شخصی که با او یک دلبستگی ایجاد کرده، به عنوان یک پایگاه امن برای کشف جهان عمل می‌کند. رابطه‌ی دلبستگی به عنوان یک نمونه‌ی اولیه برای تمامی روابط اجتماعی در آینده عمل می‌کند. بنابراین اختلال در آن می‌تواند عواقب شدیدی را در آینده به همراه داشته باشد.

1 - Hazan & Shaver
2- Ditommason
3 -secure
4 -avoidant
5-ambivalent



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



۱۴۰۳

از نظر بالبی دلبستگی چهار مرحله را شامل می شود: مرحله ی ژست های اجتماعی با تمایز محدود، مرحله ی تمرکز برآشنایان مرحله ی دلبستگی شدید و نزدیک جویی فعال، مرحله ی رفتار مشارکتی.

طبق نتایج به دست آمده از پژوهش (شفیع پور، صادق، جعفری، ۱۳۹۳)؛ بین سبک های دلبستگی با میزان پرخاشگری درنوجوانان رابطه همبستگی معناداری وجود دارد. همچنین در یافته های دیگر این تحقیق نشان داد که بین جنسیت و پرخاشگری رابطه معناداری وجود ندارد ولی در زیرمقیاس های آن یعنی پرخاشگری فیزیکی پسران وزیرمقیاس خشم و خشونت دختران نمرات بالاتری داشتند. دلبستگی پیوندی جهان شمول است و در تمام انسان ها وجود دارد. یک شخص برای رشد سالم نیاز به پیوند عاطفی دارد و نقش بسیار مهمی در احساس امنیت ما دارد، این رابطه ابتدا با والدین برقرار می شود و در بزرگسالان دلبستگی بایک زوج برقرار می شود. افزایش احساس امنیت به فرد اجازه می دهد تا بتواند شناخت بیشتری دست پیدا کند و خود و دیگران را درک کند و بفهمد که رفتارش بوسیله حالات، افکار خودش سازمان می یابد.

انسان ها دارای سیستم رفتاری انگیزشی هستند که در کودکی ظهور می کند و برای محافظت کودکان در گذر از مراحل مشخص رشد آن ها طراحی شده است. این سیستم دلبستگی مکانیسم سازگارانهای است که نزدیکی فیزیکی و دسترسی کودکان به مدل های دلبستگی حمایت کننده خود را تنظیم می نماید. افکار و احساساتی که در نتیجه تجارب دلبستگی اولیه در کودک ایجاد می شود، به مدل های کارآمد درونی یا نگرش های شناختی - هیجانی تبدیل و موجب می شود کودک «خود» را ارزشمند و دوست داشتنی (مدل خود مثبت) و دیگران را ارزشمند و قابل اعتماد (مدل دیگر مثبت) و یا «خود» را بی کفایت و حساس به طرد (مدل خود منفی) و دیگران را غیر قابل اعتماد و بی ارزش (مدل دیگر منفی) تلقی نماید (بالبی، ۱۹۶۹).

بالبی (۱۹۶۹) که اولین بار دلبستگی را مورد پیوند نوباوه - مراقب کننده مطرح کرده از تحقیق کنراد لرنز^۱ در مورد نقش پذیری بچه غازها الهام گرفت. او معتقد بود که بچه انسان، مانند بچه حیوانات از یک رشته رفتارهای فطری برخوردار است که به نگه داشتن والد نزدیک او کمک می کند و احتمال محفوظ ماندن بچه از خطر را افزایش می دهد. تماس با والد، ضمناً تضمین می کند که بچه تغذیه خواهد شد، اما بالبی محتاطانه اشاره کرد که تغذیه مبنای دلبستگی نیست. در عوض پیوند دلبستگی خودش مبنای زیستی قدرتمندی دارد.

نظریه دلبستگی از مشاهدات بالبی در این باره سرچشمه گرفت که بچه های انسان و نخستی ها، وقتی از مراقبت کننده اصلی شان جدا می شوند، یک رشته واکنش های روشنی را نشان می دهند. بالبی سه مرحله را در این اضطراب جدایی مشاهده کرد. بچه ها ابتدا زمانی که مراقب آن ها دور از دید قرار دارد گریه می کنند، در برابر آرام شدن توسط دیگران مقاومت می کنند، و به جستجوی مراقبشان بر می آیند. این مرحله ی اعتراض است. در صورت ادامه یافتن جدایی، کودک ساکت، غمگین، منفعل، بی حال و بی تفاوت می شوند. این مرحله ی ناامیدی نامیده می شود. آخرین مرحله (تنها مرحله ای که منحصر به انسان است) گسلس نام دارد. کودکان در این مرحله از لحاظ عاطفی از سایر افراد، از جمله مراقبانشان، گسلید می شوند. اگر مراقب (مادر) آن ها برگردد به او توجهی نمی کنند و از وی اجتناب می کنند. کودکانی که گسلیده می شوند وقتی مادرشان آن ها را ترک می کند دیگر ناراحت نمی شوند. زمانی که آن ها بزرگتر شوند، با دیگران با هیجان کمی تعامل می کنند؛ اما معاشرتی به نظر می رسند. با این حال روابط میان فردی آن ها سطحی و فاقد صمیمیت است.

انواع دلبستگی سبک های دلبستگی را میتوان به موارد زیر اشاره نمود؛ دلبسته نا ایمن اجتنابی (گروه A): کسانی که در گروه A قرار دارند در برابر غریبه ها مضطرب نمی شوند و زمانی که مادر، کودک را ترک می کند کودک کمتر اعتراض می کند و به بازی اش ادامه



می دهد و در دیدار مجدد با مادر، کودک از نزدیک شدن به مادر دوری می کند و ممکن است حضور مادر را ندیده بگیرد؛ این افراد در گروه A قرار می گیرند که از طرد شدن از طرف دیگران می هراسند و با وابستگی شدید به دیگران از اضطراب خود می کاهند (شافر، ۲۰۰۰).

کودکانی که در گروه A قرار دارند، رفتار جستجو مجاورت یا مراقبت را آمیخته با رفتار اجتناب از مجاورت و نزدیکی مراقب نشان می دهند. به نظر می رسد که کودکان دارای دلبستگی اجتنابی در عواطفشان نسبت به مادر بی تفاوتند ولی این امر ظاهری است؛ چرا که آزمایش ها الگویی از برانگیختگی فیزیولوژی را نشان می دهند که بیانگر خشم نهفته در کودک است (کولین، ۱۹۹۶). دلبسته ایمن (گروه B): کسانی که در گروه دلبسته ایمن قرار می گیرند از والدین به عنوان مینا و اساس ایمنی بخش جهت کشف و جستجوی محیط پیرامون خود استفاده می کنند و در دیدار مجدد با مادر در موقعیت ناآشنا به احساس آرامش و ایمن دست می یابند و بلافاصله به اکتشاف و ایمنی می پردازند و هنگامی که کودک ناراحت باشد سعی در ایجاد تماس فیزیکی با مادرش را دارد، چرا که این تماس فیزیکی به کودک کمک می کند که آرامش یابد.

کودکان با الگوی دلبسته ایمن قادر هستند تا روابط دلبستگی جدیدی را شکل دهند، در حالی که روابط قبلی با والدینشان را نگه می دارند. کودکان زیر گروه B1 پس از جدایی از نگاره دلبستگی، با تمام توان تعامل خود را با نگاره آغاز می کنند. کودکان زیر گروه B2 مجاورت و تعامل با مادر را جستجو می کنند اما کمتر از زیر گروه B3 رفتار مجاورت را از خودشان نشان می دهد. کودکان B1 و B2 بعضی اوقات رفتار اجتنابی از خود نشان می دهند اما رفتار دلبستگی ایمن، از رفتار اجتنابی نیرومندتر است. کودکان B3 اغلب به صورت ایمن دلبسته می شوند و به طور فعال پیگیر تماس و تعامل فیزیکی با مادر هستند. در کودکان B4 ممکن است یک رفتار اجتنابی مقاومتی در انتها دیده شود. به طور کلی کودکان گروه های A و B کمتر و یا اصلاً مقاومتی در مقابل نگاره دلبستگی نشان نمی دهند (شافر، ۲۰۰۰).

دلبسته نا ایمن مقاوم یا اضطرابی / دو سو گرا (گروه C): این افراد سعی می کنند در نزد نگاره دلبستگی (مادر) بمانند و هنگامی که مادر در کنار آنها حضور دارد حداکثر به جستجوی محیط پیرامون خود می پردازند و زمانی که از مادر جدا می شوند به شدت ناراحتی خود را نشان می دهند اما هنگامی که مادر بر می گردد، کودک دو سو گرا (دمدمی مزاج) است به این معنی که از طرفی تمایل برای مجاورت با مادر را دارد و از طرف دیگر وقتی مادر با گرمی و صمیمیت با او بر خورد می کند از خود مقاومت نشان می دهد. ضمناً این کودکان از غریبه ها حتی زمانی که مادرش حضور دارد اجتناب می کند (شافر، ۲۰۰۰).

کودکان زیر گروه C1 و C2 مقاومت قوی یا متوسطی را نسبت به نگاره دلبستگی نشان می دهند. اما کودکان زیر گروه C2 بسیار منفعل بوده و در حضور مادر به جستجوی محیط می پردازد و نگران و مضطرب به نظر می رسند (کولین، ۱۹۹۶). دلبستگی جهت نیافته یا سازمان نیافته (گروه D): اخیراً سبکی تحت عنوان دلبستگی جهت نیافته / سازمان نیافته کشف شده است که به عنوان زیر شاخه هایی از سبک دلبستگی نا ایمن محسوب می شود. این سبک، ترکیبی از سبک های دلبستگی اجتنابی و مقاوم می باشد که به صورت سردرگمی در فرد بازتابش را نشان می دهد که آیا به مراقب نزدیک شود یا از او اجتناب کند (شافر، ۲۰۰۰).

نظریه دلبستگی، نخستین بار از سوی جان بالبی (۱۹۶۹) مطرح شد. او معتقد است دلبستگی پیوند عاطفی عمیقی است که با افراد خاص در زندگی برقرار می شود، به گونه ای که وقتی فرد با این افراد خاص تعامل برقرار می کند، احساس نشاط، شغف و امنیت دارد و هنگام استرس از اینکه آن ها را در کنار خود دارد، احساس آرامش می کند (امیدی و همکاران، ۱۳۹۹). نظر به اینکه کودک، مادر را



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



۱۳۸۷

اولین پایگاه عاطفی امن در زندگی می یابد، شخصیت مادر در تحول شخصیت کودک، اهمیت اساسی دارد. هرچند ممکن است در طول زمان این دلبستگی ها نوسان یابد، اما در سراسر زندگی خانواده، به بقای خود ادامه می دهد (ینت و همکاران، ۲۰۱۵). شکست مادر در ایجاد یک ارتباط گرم، حساس و پاسخگو در آغازین سال زندگی، مشکلات رفتاری پایداری در کودک ایجاد می کند. الگوهای رفتاری بزرگسالی که تحت تأثیر دلبستگی دوران کودکی است می تواند بهنجار و سالم باشد و هم می تواند نابهنجار و ناسالم باشد و رنگ اختلال به خود بگیرد. سبک های دلبستگی از منابع درون فردی هستند که می توانند سطح تنش و ناتوانی را در شرایط ناگوار تعدیل کنند و اثرات منفی تنش را کم رنگتر جلوه دهند. بنابر نتایج پژوهش ها، سبک های دلبستگی اهمیت پیش بینی کننده ی زیادی در بهداشت روانی دارد. به نظر می رسد مراقبت پایین از سوی والدین، احتمال آسیب شناسی روانی را به طور کلی افزایش می دهد (اخوی، ۱۳۹۲).

باتوجه به موارد ذکرشده محقق به بررسی رابطه بین سبک های دلبستگی با میزان پرخاشگری نوجوانان دختر ۱۸ تا ۱۵ سال شهرستان نایین (۱۴۰۳) پرداخته است. با مطالعه این پژوهش سیستم آموزشی می تواند جلسه هایی را برای آگاه سازی والدین در این مورد داشته باشد و به عبارتی دیگر از اهمیت تأثیر رابطه والد-فرزند بر رشد کودکان شونند.

۲. روش پژوهش

پژوهش حاضر به بررسی رابطه بین سبک های دلبستگی با میزان پرخاشگری نوجوانان دختر ۱۸ تا ۱۵ سال شهرستان نایین پرداخته است. پژوهش از نوع توصیفی - همبستگی می باشد. در این تحقیق، جامعه آماری شامل دختران شهرستان نایین (۱۴۰۳-۱۴۰۲) تشکیل می دهند. همچنین حجم نمونه این پژوهش با استفاده از نمونه گیری دردسترس انتخاب شدند که شامل ۹۲ نفر از دختران می باشد.

جهت جمع آوری داده ها از پرسشنامه های پرخاشگری باس و پری (۱۹۹۲) و سبک های دلبستگی بارتولومئو و هورتیز (۱۹۹۱) استفاده شده است.

پرسشنامه پرخاشگری باس و پری: پرسشنامه پرخاشگری را آرنولد اچ. باس و مارک پری (۱۹۹۲) تدوین کردند. پرسشنامه اولیه از شش عامل و ۵۲ سوال ساخته شده بود. آنها ترکیب دو عامل تنفر و بدگمانی زیر عنوان عامل خصومت و حذف و تعدیل شماری از پرسشها به ۲۹ سوال و چهار عامل اصلی دست یافتند که ابعاد چهارگانه پرخاشگری فیزیکی (۹ پرسش)، پرخاشگری کلامی (۵ پرسش)، خشم (۷ پرسش)، خصومت پرخاشگری با مجموع نمرات زیر مقیاسها به دست می آید. پرسشنامه پرخاشگری با نمره کل سوالها، میزان پرخاشگری کلی را می سنجد و نمره های خرده مقیاسهای آن تجلی گوناگون پرخاشگری را نشان می دهد و زوایی و اعتبار باش و پری در بررسی پایانی فرم نهایی مقیاس پرخاشگری به روش بازآزمایی بر روی ۳۷ نفر پس از نه هفته ضریب همبستگی ۰/۷۲، ۰/۷۲/۰، ۰/۷۶/۰، ۸۰/۰ به ترتیب برای عوامل پرخاشگری بدنی، کلامی، خشم و خصومت (کینه ورزی) گزارش کردند. (صادقی و حقیقی، ۱۳۸۵).

پرسشنامه سبک های دلبستگی بارتولومئو: این پرسشنامه توسط بارتولومئو و هولتیز در سال ۱۹۹۱ ساخته شده است. هدف از ساخت این پرسشنامه ارزیابی سبک های دلبستگی است. این پرسشنامه دارای ۲۴ گویه و ۴ مولفه می باشد. روایی و پایایی این پرسشنامه تایید شده است. (مهراپی زاده، ۱۳۸۸). بارتولومئو و هورتیز، در ادامه ی تحقیقات بالبی در مورد سبک های دلبستگی پژوهشی جدید در این باره ارائه داده اند و مدلی برای دلبستگی طراحی کرده اند. براساس نظراین دومحقق، ۴ نوع دلبستگی وجود دارد؛ این ۴ مورد عبارت اند از:

۱) دلبستگی ایمن: این نوع دلبستگی بیانگر تعاملات صادقانه و منطقی و براساس اعتماد با دیگران است.



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



- ۲) دلبستگی ترسان: این نوع دلبستگی نایمن بوده و فردی که دارای این نوع دلبستگی می باشد، به علت ترس از آسیب دیدن از تعامل با دیگران اجتناب می کند.
- ۳) دلبستگی اشتغالی: براساس این نوع دلبستگی، فرد همواره در تلاش برای تایید شدن از سوی دیگران است.
- ۴) دلبستگی انفصالی: فرد برای کسب احساس استقلال و آزادی در تلاش است. (باتولومئو وهولتیز ۱۹۹۱).

۳. یافته ها

پژوهش حاضر به بررسی رابطه بین سبک های دلبستگی با میزان پرخاشگری نوجوانان دختر ۱۵ تا ۱۸ سال شهرستان نایین پرداخته است. پژوهش از نوع همبستگی می باشد. در این تحقیق، جامعه آماری شامل دختران شهرستان نایین (۱۴۰۲-۱۴۰۳) 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. در این بخش به بررسی فرضیه های پژوهش، از طریق آزمون های آماری ضریب همبستگی پیرسون و ضریب رگرسیون خطی پرداخته می شود و نتایج مربوط به هریک از فرضیه ها، ارائه می گردد. اما در ابتدا، فرض نرمال بودن توزیع داده ها بررسی می شود.

۳-۱- بررسی فرض نرمال بودن توزیع داده ها

جهت بررسی فرض نرمال بودن توزیع داده ها، از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شده است.

جدول ۱-۳ آزمون ناپارامتری کولموگروف-اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن داده های پژوهش

متغیرها	تعداد	بیشترین اختلاف			آماره Z کولموگروف-اسمیرنوف	سطح معنی داری
		مطلق	مثبت	منفی		
سبک دلبستگی ایمن	۹۲	۰/۱۰۷	۰/۰۶۵	-۰/۱۰۷	۱/۰۲	۰/۲۴*
سبک دلبستگی نایمن	۹۲	۰/۱۲۵	۰/۱۲۵	-۰/۱۱۶	۱/۲۰	۰/۱۱*
سبک دلبستگی اجتنابی	۹۲	۰/۰۸۷	۰/۰۸۷	-۰/۰۸۵	۰/۸۳	۰/۴۸*
سبک دلبستگی انفصالی	۹۲	۰/۰۷۳	۰/۰۷۳	-۰/۰۹۶	۰/۹۲	۰/۳۶*
پرخاشگری بدنی	۹۲	۰/۰۹۰	۰/۰۹۰	-۰/۰۶۰	۰/۸۶	۰/۴۴*
پرخاشگری کلامی	۹۲	۰/۰۹۸	۰/۰۹۸	-۰/۰۷۹	۰/۹۳	۰/۳۴*
خشم	۹۲	۰/۱۱۱	۰/۱۱۱	-۰/۰۸۲	۱/۰۶	۰/۲۱*
خصوصیت	۹۲	۰/۰۷۱	۰/۰۷۱	-۰/۰۵۰	۰/۶۳	۰/۷۴*
نمره کل پرخاشگری	۹۲	۰/۰۷۴	۰/۰۷۴	-۰/۰۴۱	۰/۷۱	۰/۶۸*

*P>۰/۰۵

همانطور که در جدول (۱-۳) مشاهده می شود؛ با توجه به بزرگتر بودن سطح معناداری از (۰/۰۵) در هر یک از متغیرهای پژوهش، می توان گفت که این متغیرها از توزیع نرمال پیروی می کنند. بنابراین می توان از آزمون همبستگی پیرسون استفاده کرد.

۳-۲- بررسی فرضیه های پژوهش

■ فرضیه اصلی پژوهش: بین سبک های دلبستگی و پرخاشگری در نوجوانان دختر ۱۵ تا ۱۸ سال شهرستان

نایین، رابطه وجود دارد.

۳-۲- نتایج ماتریس همبستگی پیرسون بین سبک های دلبستگی و پرخاشگری در نوجوانان دختر ۱۳ تا ۱۸ سال شهر نایین

		متغیرها								
		۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱	سبک دلبستگی ایمن	۱								
۲	سبک دلبستگی نایمن	-۰/۵۴*	۱							



۳	سبک دلبستگی اجتنابی	-۰/۵۸*	۰/۵۳*	۱					
۴	سبک دلبستگی انفصالی	-۰/۵۲*	۰/۵۰*	۰/۵۴*	۱				
۵	پرخاشگری بدنی	-۰/۲۹**	۰/۲۱**	۰/۲۸**	۰/۲۳*	۱			
۶	پرخاشگری کلامی	-۰/۲۶**	۰/۲۵**	۰/۲۴**	۰/۲۸**	۰/۶۷**	۱		
۷	خشم	-۰/۲۵**	۰/۲۸**	۰/۳۴**	۰/۲۶**	۰/۷۵**	۰/۷۰**	۱	
۸	خصومت	-۰/۲۸**	۰/۳۴**	۰/۳۶**	۰/۲۴**	۰/۶۹**	۰/۶۱**	۰/۷۲**	۱
۹	نمره کل پرخاشگری	-۰/۳۱**	۰/۴۲**	۰/۳۵**	۰/۲۷**	۰/۹۰**	۰/۸۱**	۰/۸۹**	۰/۸۸**

* $P < 0.01$ ** $P < 0.05$

همانطور که در جدول (۴-۶) مشاهده می شود؛ بین سبک دلبستگی ایمن با پرخاشگری بدنی ($P < 0.01$, $r = -0.29$)، پرخاشگری کلامی ($P < 0.05$, $r = -0.26$)، خشم ($P < 0.05$, $r = -0.25$)، خصومت ($P < 0.05$, $r = -0.28$) رابطه منفی و معناداری وجود دارد. و نمره کل پرخاشگری ($P < 0.05$, $r = -0.31$) بین سبک دلبستگی ناایمن با پرخاشگری بدنی ($P < 0.05$, $r = 0.21$)، پرخاشگری کلامی ($r = 0.25$)، خشم ($P < 0.05$, $r = 0.28$)، خصومت ($P < 0.05$, $r = 0.34$) و نمره کل پرخاشگری ($P < 0.05$, $r = 0.42$) رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. بین سبک دلبستگی اجتنابی با پرخاشگری بدنی ($P < 0.05$, $r = 0.28$)، پرخاشگری کلامی ($P < 0.05$, $r = 0.24$)، خشم ($P < 0.05$, $r = 0.34$)، خصومت ($P < 0.05$, $r = 0.36$) و نمره کل پرخاشگری ($P < 0.05$, $r = 0.35$) رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. بین سبک دلبستگی انفصالی با پرخاشگری بدنی ($P < 0.05$, $r = 0.23$)، پرخاشگری کلامی ($P < 0.05$, $r = 0.28$)، خشم ($P < 0.05$, $r = 0.26$)، خصومت ($P < 0.05$, $r = 0.24$) و نمره کل پرخاشگری ($P < 0.05$, $r = 0.27$) رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد.

■ فرضیه فرعی پژوهش: سبک های دلبستگی، میزان پرخاشگری را در نوجوانان دختر ۱۵ تا ۱۸ سال شهر نایین، پیش بینی می کنند.

جدول ۳-۳- نتایج تحلیل واریانس یک راهه (ANOVA) متغیر پرخاشگری

مدل	مجموع مجذور	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
رگرسیون	۹۱۳۰/۴۷	۴	۲۲۸۲/۶۱	۱/۹۵	۰/۰۲۱*
باقیمانده	۲۸۲۳۵/۳۴	۸۶	۳۲۸/۳۱		
کل	۳۷۳۶۵/۸۲	۹۰			

* $P < 0.05$

همانطور که در جدول (۳-۳) 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 ۱/۹۵ و در سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ به دست آمده است که نشان دهنده هم معناداری میزان F مشاهده شده و هم یک طرفه بودن جهت رابطه بین متغیرها است.

جدول ۳-۴- تحلیل رگرسیون همزمان متغیر پرخاشگری براساس سبک های دلبستگی در بین نوجوانان دختر ۱۵ تا ۱۸ سال شهر نایین

متغیر ملاک	متغیرهای پیش بین	R	R ²	B	Std. Error	Beta	T	P
پرخاشگری	ثابت	-	-	۵/۴۷	۱/۶۴	-	۲/۹۷	۰/۰۳۴*
	سبک دلبستگی ایمن			-۰/۱۶	۰/۴۶	-۰/۲۴	-۲/۵۱	۰/۰۱۴*
	سبک دلبستگی ناایمن			۱/۴۳	۰/۶۳	۰/۲۲	۲/۲۶	۰/۰۱۳*
	سبک دلبستگی اجتنابی	۰/۴۹۴	۰/۲۴۴	۱/۳۹	۰/۳۹	۰/۳۴	۳/۵۸	۰/۰۱۸*
	سبک دلبستگی انفصالی			۰/۷۰	۰/۶۰	۰/۱۱	۱/۱۶	۰/۰۲۴*

* $P < 0.05$



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



نتایج تحلیل رگرسیون همزمان متغیر پرخاشگری براساس سبک‌های دلبستگی در جدول (۳-۴) نشان می‌دهد که به ترتیب سبک دلبستگی اجتنابی با بتای $0/34$ ($P=0/018$)، سبک دلبستگی ایمن با بتای $-0/24$ ($P=0/014$)، $T=-2/51$ ، سبک دلبستگی ناایمن با بتای $0/22$ ($P=0/013$) و $T=2/26$ سبک دلبستگی انفصالی با بتای $0/11$ ($P=0/024$)، $T=1/16$ پیش‌بینی‌کننده‌ی معنادار متغیر پرخاشگری بودند و با توجه به میزان ضریب تعیین، حدود ۲۴ درصد از کل واریانس متغیر پرخاشگری براساس سبک‌های دلبستگی، به صورت معناداری پیش‌بینی می‌شود ($P<0/05$).

بحث و نتیجه‌گیری

نوجوانی مرحله‌ی گذار رشد فیزیکی و روانی انسان است. نوجوانی دوره‌ای است که در آن شخصیت اجتماعی فرد شکل می‌گیرد و اغلب با چالش‌های گوناگونی مواجه می‌شود. افراد در این دوران به تدریج مستقل می‌شوند و از نظر جسمانی و روانی تغییراتی می‌کنند. نحوه برخورد والدین با فرزندان و شیوه‌ی تربیتی که برای آن‌ها به کار می‌گیرند بسیار تاثیر گذار است. لذا هدف پژوهش با توجه به موارد ذکر شده به بررسی رابطه بین سبک‌های دلبستگی بر میزان پرخاشگری در تعداد ۹۲ نفر از نوجوانان دختر انتخاب شده اند پرداخته شده است. بعد از اجرای پرسشنامه‌ها داده‌ها مورد تحلیل قرار گرفت و یافته‌های پژوهش در فصل چهارم گزارش شد؛ در این فصل به تبیین یافته‌ها، محدودیت‌ها و پیشنهادات پژوهشی پرداخته شده است.

۵-۲ تبیین یافته‌ها

یافته‌ی اول: بین پرخاشگری جسمانی و سبک‌های دلبستگی رابطه وجود دارد. باتوجه به نتایج نشان داده شده است که مسیر ضریب همبستگی ایمن با پرخاشگری بدنی ($0/29$) یک رابطه‌ی منفی و معنی دار وجود دارد این در حالی است که بین سبک‌های دلبستگی ناایمن، اجتنابی و انفصالی ($0/21$) ($0/28$) ($0/23$) رابطه‌ی مثبت و معنی داری وجود دارد؛ بنابراین این فرضیه تأیید می‌شود که هرچه سبک‌های دلبستگی نوجوانان ناایمن تر باشد احتمال بروز پرخاشگری‌های جسمانی و بدنی در آنها به طبع بیشتر می‌شود.

دیدگاه جامعه‌شناسی توماس هابز و برخی جامعه‌شناسان به نظریه «جامعه‌پذیری در پرخاشگری یا تنبیه بدنی» معتقد هستند همسو با یافته‌های پژوهش حاضر است. این نظریه بیان می‌کند که تنبیه بدنی کودکان (مثل با مشت و لگد زدن) در طی فرایند تربیت و بزرگ شدن کودک به پرخاشگری برون گرا (مانند آسیب زدن به دیگران) و تنبیه روانی کودکان (مانند اینکه به کودک بگویند «دوست ندارم») به پرخاشگری درون گرا منجر می‌شود (اندرسون و همکاران، ۲۰۱۰) و در واقع براساس یافته‌های دیگر از برخی نظریه پردازان دیگر همچون بالبی و اریکسون می‌توان نتیجه گرفت که سبک‌های دلبستگی که والدین آنها از طریق رابطه والد-فرزند در دوره‌ی کودکی در آنها به وجود می‌آورند بر میزان پرخاشگری‌های بدنی آنها در سالهای بعدی بسیار تاثیر گذار است. در ادامه می‌توان بیان کرد که کودکانی که در سالهای اولیه زندگی خود مراقبان اولیه پاسخگو ای نداشته‌اند و ارتباط سالمی بین نوزاد و مراقب به وجود نیامده است؛ منجر به رفتارهای ضد اجتماعی، پرخاشگری و بزهکاری می‌شود چرا که وقتی کودک در سال‌های اولیه نیاز به رسیدگی و محبت داشته است به نیازهای او بی‌توجهی شده است و در واقع این کودکان نتوانسته‌اند اعتماد و صلح را در خود پرورش بدهند پس طبیعی است که کودکانی که از نوع دلبستگی ناایمن، اجتنابی و دوسوگرا هستند دچار رفتارهایی که نشان دهنده‌ی پرخاشگری هم هست باشند.

یافته دوم: بین پرخاشگری کلامی و سبک‌های دلبستگی رابطه وجود دارد.



باتوجه به نتایج نشان داده شده است که مسیر ضریب همبستگی ایمن با پرخاشگری کلامی (۲۹|۰-) رابطه منفی و معنی داری وجود دارد این در حالی است که به ترتیب بین دل بستگی ها نایمن، اجتنابی و انفصالی (۲۵|۰)(۲۴|۰)(۲۸|۰) رابطه ی مثبت و معناداری وجود دارد؛ بنابراین براساس داده های جمع آوری شده این فرضیه تأیید می شود که هرچه دل بستگی ایمن تر باشد پرخاشگری های کلامی نوجوانان نیز کمتر است و برعکس هرچه سبک دل بستگی و رابطه با مراقب اصلی از نوع نایمن باشد احتمال بروز پرخاشگری کلامی بعد ها در نوجوانان بالاتر است.

که پژوهش های علیزاده (۱۳۹۷)؛ شفیع پور (۱۳۹۳) و هاشمی (۱۳۹۸) همسو با یافته های پژوهش است و در این پژوهش ها رابطه ی بین سبک های دل بستگی والدین و پرخاشگری از جمله پرخاشگری کلامی نوجوانان مورد بررسی قرار گرفته است. در دیدگاه وینی کات، مادر نقش آینه را برای کودک ایفا می کند و این سخن بدان معنا است که من مادر را به عنوان الگو و تکیه گاهی برای خود قرار می دهم یا حتی در دیدگاه رفتار گرایان این امر قابل مشاهده است آنها بیان می دارند که گرسنگی یا تشنگی برای کودک تقویت کننده اولیه محسوب می شوند. مراقب اصلی از طریق تداعی با ارضا مسائل های اولیه به عنوان تقویت کننده ثانویه در نظر گرفته می شود اما با مرور زمان مادر برای کودک ارزشمند می شود بلکه در تمامی مسائل نیاز اکتسابی برای مجاورت و نزدیکی در تمام کارهایش با مراقب اصلی اش دارد.

در ادامه می توان توضیح داد که کودکانی که از نوع دل بستگی نایمن، اجتنابی و دوسوگرا هستند به این دلیل که مادران آنها به مثابه افرادی بی توجه، مداخله کننده و زرد کننده درجه بندی شده اند و نتوانسته اند در سالهای اثلیه به مادر خود به عنوان یک حامی نگاه کنند بنابراین به شیوه ای دفاعی معمولاً برخورد می کنند و برخوردی دوستانه ندارند و نمی توانند با دیگران رابطه صمیمی برقرار کنند پس طبیعی است که این کودکان برای بیان نیاز های خود دچار پرخاشگری کلامی نیز باشند.

یافته سوم: بین خشم و سبک های دل بستگی رابطه وجود دارد.

باتوجه به نتایج نشان داده شده است که مسیر ضریب همبستگی دل بستگی ایمن با خشم (۲۵|۰-) رابطه ی منفی و معنی داری وجود دارد و این در حالی است که به ترتیب بین سبک های دل بستگی نایمن، اجتنابی و انفصالی با خشم (۲۸|۰)(۲۴|۰)(۲۶|۰) رابطه ی مثبت و معناداری وجود دارد و براساس داده های می توان مشاهده کرد که هرچه سبک دل بستگی نایمن باشد احتمال بروز خشم در نوجوانان بالا تر است.

پژوهش های تروسی و آرگنیو (۲۰۱۵)؛ افروز (۱۳۹۶) و کهربایی و بامدی (۱۳۹۹) همسو با یافته های پژوهش است و در این پژوهش ها بین مدیریت خشم و سبک های دل بستگی همبستگی معناداری پیدا شده است. براساس نظریه بالبی ساختار اصلی ذهن انسان در روز های آغاز تولد شکل می گیرد و براساس این نظریه تحول اجتماعی-عاطفی و شناختی فرد براساس مجموعه ای از ارتباطات با افراد خاص رخ می دهد و در حقیقت جو هیجانی حاکم بین والد و فرزند سال های اولیه سبک ارتباطی او را در سال های بعدی شکل می دهد. پس می توان نتیجه گرفت که نوع سبکی تربیتی و دل بستگی که در ارتباط با مراقب اصلی در دوران کودکی در کودک شکل می گیرد به راحتی می تواند موجب کاهش یا افزایش مدیریت خشم و رفتارهای پرخاشگرانه در نوجوانی شود.

در ادامه می توان بیان کرد که باتوجه به توضیحاتی که داده شده است که سبک های دل بستگی والدین و اینکه والدین در سال های ابتدایی با کودکان خود چگونه رفتار کرده اند اینکه آیا مراقبانی پاسخ گو و حساس داشته اند و به گریه ها و نیاز های کودک خود پاسخ داده اند و بنابراین کودکان خود دنیا را با اعتماد کشف می کنند و سبک های رفتاری سالمی دارند یا اینکه برعکس والدین آنها الگوهای رفتاری ناسالمی داشته اند و به صورت متناقض یا بی توجه رفتار کرده اند باعث می شوند که کودکان آنها در آینده نتوانند به درستی با دیگران ارتباط برقرار کنند و مدیریت خشم نداشته باشند و سبک های نادرستی را برای خود پرورش بدهند.



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



یافته چهارم: بین خصومت و سبک های دلبستگی رابطه وجود دارد.

براساس نظریات فروید؛ ملانی، کلین و اریکسون نیز می توان مشاهده کرد که ناتوانی کودک در برقراری یک رابطه درست با مادر و برطرف نشدن نیاز های فیزیولوژی، محبت و امنیت در سال های ابتدایی و پاسخ گو نبودن مادر باعث ناتوانی بزرگسال در برقرار کردن روابط عاطفی با دیگران می شود و براساس نگرش اریکسون احساس بی اعتماد را در برابر اعتماد و احساس شرم و گناه را در برابر احساس استقلال در خود پرورش می دهد و حتی در شکل گیری درست هویت فرد به مشکل میخورد و با بحران هویت روبه رو می شود. پس براساس پژوهش و فرضیات بیان شده سبک دلبستگی والدین برنوع رفتارها و هیجانات کودک از جمله پرخاشگری بسیار تاثیر گذار و حائز اهمیت است.

با توجه به توضیحات بالا زمانیکه کودک در سالهای اولیه نیاز های اصلی اش به درستی برطرف نشود و نتواند دنیا را سرشار از آرامش و مامنی امن ببیند طبیعی است که در سالهای آتی در ارتباط با دنیای اطراف نمی توانند رفتاری درست داشته اند و رفتار های خصمانه را از خود نشان می دهند چرا که احساس دوستی و صمیمیت را نتوانسته تجربه کند و رفتار های دفاعی را از خود نشان می دهد.

منابع

- امیری، مدینه (۱۳۹۰). مقایسه ویژگی های شخصیتی، سبک دلبستگی و مکان کنترل در بیماران دچار اختلالات اضطراب و گروه گواه. پایان نامه کارشناسی ارشد، روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارسنجان.
- اخوی ثمرین، زهرا؛ نوایی نژاد، شکوه؛ ثنایی ذاکر، باقر؛ اکبری، مهدی (۱۳۹۲). سبک های دلبستگی و میزان بخشودگی میان زنان متقاضی طلاق و زنان عادی. مطالعات زنان، دوره ۳۵، شماره ۲، ص ۵۵-۸۲.
- شفیع پور، زهرا و جعفری اصل، احسان و کاظم نژاد، لیلی و رباب صادق، معصومه (۱۳۹۳). پرخاشگری در سبک های دلبستگی.
- صادقی، ر. و حقیقی، م. (۱۳۸۵). بررسی ویژگی های روانشناختی و پرخاشگری در کودکان. پژوهش های روانشناسی، ۱۳ (۲)، ۱۱۰-۱۳۰.
- مهرابی زاده، م. (۱۳۸۸). ارزیابی سبک های دلبستگی و تاثیر آن ها بر روابط فردی در نوجوانان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- امیری، م. (۱۳۹۰). تحقیق درباره سبک های دلبستگی و عوامل روانی تاثیرگذار بر آن ها در نوجوانان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی.
- اخوی، ث. (۱۳۹۲). بررسی تاثیر سبک های دلبستگی بر سطح سلامت روانی در بزرگسالان. مجله روانشناسی و علوم رفتاری، ۲۹ (۱)، ۲۰-۳۸.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Vol. 3. Loss, sadness, and depression*. New York: Basic Books.
- Colin, V.L. (1996). *Human Attachment. Communication and Adolescent Self-esteem in Separated, Inter-country Adoptive and Intact Non-adoptive Families*. Journal of Adolescence, vol 22, pp, 785-794.
- Cassidy, J., & Shaver, P. (1999). *Handbook of attachment*. The Guilford Press, New York London.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). *Attachment as an organizational framework for research on close relationships*. Psychological Inquiry, 5, 7-22.
- Noorbala, F., Bahrami, E., & Alipour, A. (2016). *The Effect of Avoidance and Extreme Counterfeit Coping Styles on Health*. Journal of Health Psychology, 5, 21-29.
- Shaffer, D. R. (2000). *Social and personality development*. Fourth edition, Wadsworth.
- West, M., & Sheldon-Keller, A.E. (1994). *Patterns of relating*. New York: Guilford Press.



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



هم افزایی تحقیق و آموزش روایی: مروری سیستماتیک و فرا تحلیل

پروانه مهرجو

استادیار و عضو هیأت علمی رشته فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

P.Mehrjoo@pnu.ac.ir

سید آتنا فاضلی کتم جانی

دانشجوی کارشناسی رشته مشاوره، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

Atenafa907@gmail.com

چکیده

مقاله هم افزایی تحقیق و آموزش روایی: مروری سیستماتیک و فرا تحلیل با هدف تبیین اهداف، روش‌ها، ابزارها، یافته‌ها و نتایج آن، مروری جامع بر تحقیق روایی در حوزه تعلیم و تربیت ارائه می‌کند. این بررسی با تکیه بر آثار اساسی در تحقیق روایی و روش‌شناسی تحقیق کیفی، بینش‌های کلیدی و روندهای نوظهور را که چشم‌انداز تحقیق روایی را شکل می‌دهند، ترکیب می‌کند. اهداف تحقیق روایی در آموزش شامل درک تجربیات دانش‌آموز، ارتقای توسعه حرفه‌ای معلمان، اطلاع‌رسانی به طراحی برنامه درسی، ترویج عدالت اجتماعی و برابری، و کمک به توسعه سیاست‌های مبتنی بر شواهد است. از نظر روش‌شناختی، تحقیق روایی طیفی از رویکردها، از جمله تحلیل روایت، آموزش روایت، و ارزیابی روایت را به کار می‌گیرد تا پیچیدگی‌های آموزش و یادگیری را کشف کند. ابزارها و فن‌آوری‌های نوآورانه، مانند پلتفرم‌های داستان‌سرایی دیجیتال و رویکردهای مشارکتی، در حال تغییر رویه تحقیق روایی، افزایش دسترسی و تعامل هستند. یافته‌های تحقیق روایی تجربیات متنوع دانش‌آموزان و مربیان را روشن می‌کند، بینش‌هایی را در مورد توسعه هویت، پویایی‌های فرهنگی و روابط قدرت در زمینه‌های آموزشی آشکار می‌کند. این یافته‌ها پیامدهای قابل توجهی برای عملکرد و سیاست‌های آموزشی دارند و تلاش‌ها را برای ایجاد محیط‌های یادگیری فراگیر، عادلانه‌تر و متحول‌کننده تر نشان می‌دهند. به‌طور کلی، تحقیقات روایی در آموزش و پرورش، لنز قدرتمندی را ارائه می‌دهد که از طریق آن می‌توان سیستم‌های آموزشی را درک، تعامل و تغییر داد و به پیشرفت دانش و افزایش عملکرد آموزشی کمک کرد.

کلیدواژه‌ها: تحقیق روایی، یادگیری، تحقیق کیفی، تجارب زیسته، عدالت آموزشی



مقدمه

تحقیق روایی در آموزش به عنوان یک رویکرد تحقیق کیفی که بر درک تجربیات و دیدگاه‌های افراد از طریق تجزیه و تحلیل داستان‌ها، حکایات و گزارش‌های شخصی تمرکز دارد، اهمیت پیدا کرده است (کلاندینین و کانلی ۱، ۲۰۰۰). تحقیقات روایی در آموزش و پرورش که از حوزه وسیع‌تر تحقیق روایی سرچشمه می‌گیرد، تکامل یافته است تا طیف متنوعی از روش‌شناسی و چارچوب‌های نظری را در برگیرد (ریسمن ۲، ۲۰۰۸). از لحاظ تاریخی، تحقیقات روایی ریشه در رشته‌هایی مانند انسان‌شناسی، جامعه‌شناسی و روان‌شناسی دارد، اما کاربرد آن در زمینه‌های آموزشی بینش‌های منحصر به فردی را در مورد پیچیدگی‌های آموزش و یادگیری ارائه کرده است (اسمیت و اسمیت ۳، ۲۰۲۳).

تحقیقات روایی با ارائه فرصت‌هایی برای کشف تجربیات ذهنی دانش‌آموزان، معلمان و سایر ذینفعان در سیستم آموزشی نقش مهمی در محیط‌های آموزشی ایفا می‌کند (کانلی و کلاندینین، ۱۹۹۰). برخلاف رویکردهای سنتی تحقیقات کمی، که اغلب داده‌های عددی و تجزیه و تحلیل آماری را در اولویت قرار می‌دهند، تحقیقات روایتی امکان درک عمیق‌تر تجربیات، احساسات و ادراکات زندگی افراد را فراهم می‌کند (ریسمن، ۲۰۰۸). این رویکرد کیفی به ویژه در تحقیقات آموزشی ارزشمند است، جایی که پیچیدگی‌های تعاملات انسانی و زمینه‌های اجتماعی-فرهنگی محیط‌های یادگیری را شکل می‌دهند (کرسول ۴، ۲۰۱۳).

علاوه بر این، تحقیقات روایی در آموزش و پرورش این پتانسیل را دارد که از طریق کشف روایت‌های پنهان، به چالش کشیدن گفتمان‌های مسلط و تقویت صداها به حاشیه رانده شده، عملکرد و سیاست آموزشی را آگاه کند (لتر، ۵، ۱۹۹۱). با متمرکز کردن روایات دانش‌آموزان، معلمان و جوامع، محققان می‌توانند مسائل سیستمی را شناسایی کنند، به نابرابری‌ها رسیدگی کنند و عدالت اجتماعی را در سیستم‌های آموزشی ترویج کنند (راسر و سولر ۶، ۲۰۲۴). علاوه بر این، تحقیقات روایی با فراهم کردن فرصت‌هایی برای تأمل، همدلی و درک به رشد حرفه‌ای مربیان کمک می‌کند (سالنداب و لاگودا ۷، ۲۰۲۳).

هدف از بررسی

هدف از این مرور سیستماتیک و فرا تحلیل بررسی انتقادی ادبیات موجود در مورد تحقیق روایی در آموزش و پرورش است. هدف این بررسی با ترکیب مطالعات تجربی، چارچوب‌های نظری و رویکردهای روش‌شناختی، ارائه یک نمای کلی از تقاطع بین تحقیق روایت و عملکرد آموزشی است. به طور خاص، بررسی:

- کاوش در مبانی نظری تحقیق روایی در آموزش و پرورش.
- بررسی کاربردهای تحقیق روایی در زمینه‌های آموزشی مختلف.
- شناسایی چالش‌ها و محدودیت‌های مرتبط با تحقیق روایی در آموزش.
- جهت‌های آتی را برای تحقیق و عمل در این زمینه پیشنهاد دهید.

از طریق این بررسی، ما به دنبال کمک به گفت‌وگوی جاری پیرامون تحقیقات روایی در آموزش هستیم و بینش‌هایی را برای محققان، پژوهشگران و سیاست‌گذاران علاقه‌مند به استفاده از رویکردهای روایی برای پرداختن به مسائل پیچیده آموزشی ارائه می‌کنیم.

- 1 Clandinin & Connelly
- 2 Riessman
- 3 Smith & Smith
- 4 Creswell
- 5 Lather
- 6 Rosser & Soler
- 7 Salendab & Laguda



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



۱۳۵۷

استراتژی جستجوی به کار گرفته شده در این بررسی سیستماتیک و فرا تحلیل از دستورالعمل‌های تعیین شده برای بازیابی ادبیات جامع پیروی می‌کند. پایگاه‌های اطلاعاتی الکترونیکی شامل ERIC, PsycINFO, Education Source و Google Scholar به‌طور سیستماتیک با استفاده از کلمات کلیدی مرتبط و اصطلاحات واژگان کنترل شده مرتبط با تحقیق و آموزش روایی جستجو شدند. استراتژی جستجو از عملگرهای بولی برای ترکیب عبارات کلیدی مانند «تحقیق روایت»، «پرسش کیفی»، «آموزش»، «روایت معلم» و «تجارب دانش آموز» استفاده می‌کرد. به علاوه، فهرست‌های مرجع مقالات مرتبط و مرورهای سیستماتیک برای شناسایی مطالعات اضافی برای گنجاندن، جستجوی دستی انجام شد.

مطالعات در صورتی که دارای معیارهای زیر باشند در مرور گنجانده می شوند:

- (۱) تمرکز بر تحقیق روایی در محیط‌های آموزشی.
 - (۲) از روش‌شناسی کیفی، از جمله، اما نه محدود به تحقیق روایی، تحلیل روایی و قوم‌نگاری استفاده می شود.
 - (۳) چاپ شده در مجلات معتبر یا کتاب‌های دانشگاهی.
 - (۴) به زبان انگلیسی موجود است.
- مطالعات در صورتی حذف میشوند که:

- (۱) بر تحقیق و آموزش روایی تمرکز نشود.
- (۲) به‌طور انحصاری از روش‌های کمی استفاده شود.
- (۳) منتشر نشدند یا مورد بازبینی هم‌تایان قرار نگرفتند.
- (۴) به زبان انگلیسی موجود نباشد.

استخراج داده‌ها به‌طور مستقل توسط دو بازبین با استفاده از یک فرم استاندارد انجام میشود. اطلاعات زیر از هر مطالعه شامل استخراج است:

- (۱) ویژگی‌های مطالعه (به‌عنوان مثال، نویسندگان، سال انتشار، طراحی مطالعه).
- (۲) چارچوب نظری و روش‌شناسی مورد استفاده.
- (۳) ویژگی‌های نمونه (به‌عنوان مثال، شرکت کنندگان، تنظیمات).
- (۴) یافته‌ها و مضامین کلیدی مرتبط با تحقیق روایی در آموزش و پرورش. هرگونه اختلاف بین داوران از طریق بحث و توافق

روش پژوهش

در این تحقیق، برای جمع‌آوری اطلاعات مورد نیاز از یک روش مرور سیستماتیک و فرا تحلیل استفاده شد. این روش با هدف تجزیه و تحلیل جامع منابع و مطالعات موجود در زمینه تحقیق روایی در آموزش و پرورش به کار گرفته شد. به این منظور، اطلاعات از طریق جستجو در پایگاه‌های علمی و استفاده از کلمات کلیدی مرتبط با موضوع تحقیق جمع‌آوری گردید.

پایگاه‌های علمی مورد استفاده:

منابع اطلاعاتی این تحقیق از پایگاه‌های داده علمی معتبر و تخصصی جمع‌آوری شد. پایگاه‌های اطلاعاتی انتخاب شده به دلیل پوشش وسیع و کیفیت بالا در زمینه تحقیقات آموزشی و روان‌شناسی، برای جمع‌آوری مقالات و منابع معتبر مورد استفاده قرار گرفتند. پایگاه‌های جستجو شده عبارتند از:

۱. ERIC (Education Resources Information Center)



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

پایگاه ERIC یکی از مهم ترین منابع برای تحقیقات آموزشی است که شامل مقالات، گزارش های تحقیقی و منابع دیگر در زمینه آموزش و تربیت می باشد. این پایگاه به عنوان یکی از منابع اصلی برای جمع آوری مقالات علمی در زمینه تحقیق روایی در آموزش و پرورش مورد استفاده قرار گرفت.

۲. PsycINFO

پایگاه PsycINFO شامل مقالات و تحقیقات علمی در زمینه روان شناسی و علوم اجتماعی است که به طور خاص به بررسی تعاملات انسانی، تجربیات زیسته و سایر ابعاد مرتبط با تحقیقات کیفی می پردازد. این پایگاه به دلیل پوشش گسترده مطالعات کیفی و روان شناختی در زمینه آموزش، یکی دیگر از منابع کلیدی در جستجوی اطلاعات بود.

۳. Education Source

این پایگاه داده ای کامل از منابع علمی و مقالات تحقیقاتی در زمینه آموزش و پرورش است. این منابع شامل مقالات پژوهشی، کتاب ها و گزارش های علمی است که برای جمع آوری اطلاعات دقیق در مورد تحقیق روایی و کاربردهای آن در آموزش استفاده شدند.

۴. Google Scholar

Google Scholar به عنوان یکی از منابع گسترده برای جستجوی مقالات علمی در تمامی رشته ها، به ویژه در زمینه تحقیق روایی و آموزشی، استفاده شد. این پایگاه امکان دسترسی به مقالات علمی و استنادهای معتبر را فراهم می آورد و از آن برای شناسایی مقالات برجسته و جدید در زمینه تحقیق روایی بهره برده شد.

استراتژی جستجو:

برای انجام جستجوی دقیق و جامع، از عملگرهای بولی (AND, OR, NOT) برای ترکیب عبارات کلیدی مرتبط با تحقیق روایی در آموزش استفاده شد. عبارات جستجو شامل کلمات کلیدی مانند «تحقیق روایی»، «پرسش کیفی»، «آموزش»، «روایت معلم»، و «تجارب دانش آموز» بودند. این جستجوها در هر یک از پایگاه های اطلاعاتی ذکر شده انجام گرفت و همچنین برای تکمیل مجموعه مقالات، فهرست های مرجع مقالات مرتبط و مرورهای سیستماتیک قبلی نیز جستجو شد.

معیارهای انتخاب مطالعات:

مطالعاتی که در این مرور گنجانده شدند، معیارهای خاصی داشتند. این معیارها شامل موارد زیر بودند:

- تمرکز بر تحقیق روایی در محیط های آموزشی.
- استفاده از روش شناسی کیفی، از جمله تحقیق روایی، تحلیل روایی و قوم نگاری.
- انتشار در مجلات معتبر یا کتاب های دانشگاهی.
- موجود بودن به زبان انگلیسی.

مطالعاتی که تمرکز بر تحقیق روایی نداشتند، به طور انحصاری از روش های کمی استفاده کرده بودند یا در منابع غیر علمی منتشر شده بودند، از این مرور حذف شدند.

فرایند استخراج داده ها:

برای استخراج داده ها، دو بازبین مستقل از یکدیگر با استفاده از یک فرم استاندارد، اطلاعات مربوط به هر مطالعه شامل ویژگی های مطالعه (نویسندگان، سال انتشار، طراحی مطالعه)، چارچوب نظری و روش شناسی مورد استفاده، ویژگی های نمونه (شرکت کنندگان، تنظیمات) و یافته های کلیدی مرتبط با تحقیق روایی در آموزش و پرورش را استخراج کردند. در صورت وجود اختلاف نظر بین بازبین ها، از طریق بحث و توافق، اختلافات برطرف شد.



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



چارچوب‌های نظری در پژوهش و آموزش روایی

تحقیق روایی

تحقیق روایت، به‌عنوان یک چارچوب نظری، عمیقاً در مطالعه داستان‌ها و روایت‌های شخصی به‌عنوان ابزاری برای درک تجربیات انسانی ریشه دارد (سالنداب و آکمد^۱، ۲۰۲۳). این بر اهمیت تجارب زیسته افراد و روش‌هایی که آن‌ها داستان‌های خود را می‌سازند و تفسیر می‌کنند، تأکید می‌کند (ریسمن، ۲۰۰۸). تحقیق روایت تصدیق می‌کند که داستان‌سرایی یک جنبه اساسی از ارتباطات انسانی است و روایت‌ها در فرآیندهای معنا سازی مرکزی هستند (کانلی و کلاندینین، ۱۹۹۰). در زمینه‌های آموزشی، تحقیق روایی اغلب برای کشف تجربیات، باورها و هویت معلمان و دانش‌آموزان، ارائه بینش‌هایی در مورد پیچیدگی‌های آموزش و یادگیری استفاده می‌شود (کلاندینین و روزیک، ۲۰۰۷).

تحلیل روایی

تحلیل روایت به بررسی و تفسیر سیستماتیک داستان‌ها و روایات برای کشف مضامین، الگوها و معانی زیربنایی اشاره دارد (ریسمن، ۲۰۰۸). این چارچوب نظری شامل خواندن و تفسیر دقیق متون روایی، با تمرکز بر عناصری مانند طرح، شخصیت، محیط و گفتگو است (سویلا-لیو^۲، ۲۰۲۳). هدف تحلیل گران روایت درک چگونگی ساخت، اشتراک‌گذاری و تفسیر داستان‌ها در زمینه‌های اجتماعی-فرهنگی خاص، با تشخیص تأثیر پویایی قدرت و شیوه‌های گفتمانی است (ریسمن، ۲۰۰۸). در تعلیم و تربیت، از تحلیل روایی برای کشف روش‌های روایت تجربیات آموزشی و شناسایی روایت‌های غالبی که گفتمان آموزشی را شکل می‌دهند، استفاده می‌شود (کرسول، ۲۰۱۳).

آموزش روایی

آموزش روایی یک چارچوب نظری است که بر استفاده از داستان‌سرایی و رویکردهای مبتنی بر روایت در آموزش و یادگیری تأکید دارد (کلاندینین و روزیک، ۲۰۰۷). مبتنی بر این باور که یادگیری ذاتاً اجتماعی و رابطه‌ای است، آموزش روایی مربیان را تشویق می‌کند تا روایت‌های شخصی، مطالعات موردی و فعالیت‌های داستان‌سرایی را در تمرینات آموزشی خود بگنجانند (کانلی و کلاندینین، ۱۹۹۰). با درگیر کردن دانش‌آموزان در فرآیند داستان‌گویی و تأمل، آموزش روایی با هدف پرورش درک عمیق‌تر، تفکر انتقادی و همدلی است (کلاندینین و کانلی، ۲۰۰۰). این رویکرد اهمیت شایستگی روایی - توانایی درک، تفسیر و ساختن داستان‌های معنادار - را هم در مربیان و هم در زبان‌آموزان برجسته می‌کند (میلر و همکاران^۳، ۲۰۲۰).

ارزیابی روایت

ارزشیابی روایی شامل استفاده از روش‌های داستان‌گویی و روایت محور برای ارزیابی نتایج یادگیری و ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان است (کرسول، ۲۰۱۳). برخلاف شکل‌های سنتی ارزیابی که بر آزمون‌های استاندارد یا معیارهای کمی تکیه می‌کنند، ارزشیابی روایی بر جنبه‌های کیفی یادگیری دانش‌آموز، از جمله توانایی آن‌ها در بیان تجربیات، انعکاس فرآیند یادگیری، و ایجاد ارتباط با زمینه‌های دنیای واقعی تمرکز می‌کند (کلاندینین و روزیک، ۲۰۰۷). روش‌های ارزشیابی روایی ممکن است شامل نمونه کارها، مجلات تأملی، ارائه‌های شفاهی، و ارزیابی‌های روایی باشد که به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا درک و تسلط خود را بر محتوای درسی از طریق



داستان گویی نشان دهند (آدنانی و همکاران^۱، ۲۰۲۳). این رویکرد برای ارزیابی با اصول تحقیق روایی و آموزش روایی مطابقت دارد و بر اهمیت شایستگی روایی و مشارکت معنادار در فرآیند یادگیری تأکید دارد.

تحقیق روایی در آموزش و پرورش بینش‌های ارزشمندی را در مورد تجربیات متنوع دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی ارائه می‌دهد. با گوش دادن و تجزیه و تحلیل روایت‌های دانش‌آموزان، محققان می‌توانند درک عمیق‌تری از دیدگاه‌ها، چالش‌ها و آرزوهای آن‌ها به دست آورند (کانلی و کلاندینین، ۱۹۹۰). این درک فراتر از داده‌های کمی مانند نمرات آزمون و سوابق حضور و غیاب است، و دید ظریف‌تری از تجربیات زیسته دانش‌آموزان ارائه می‌دهد (کلاندینین و کانلی، ۲۰۰۰). تحقیقات روایی به محققان اجازه می‌دهد تا موضوعاتی مانند مشارکت دانش‌آموز، توسعه هویت، پیشینه فرهنگی و عوامل اجتماعی-اقتصادی که ممکن است بر نتایج یادگیری تأثیر بگذارند را بررسی کنند (میلر و همکاران، ۲۰۲۰).

از طریق تحقیق روایتی، مربیان می‌توانند نیازها و نقاط قوت منحصر به فرد دانش‌آموزان را شناسایی کنند و راهبردهای آموزشی را برای حمایت بهتر از یادگیری آن‌ها تنظیم کنند (سویلا-لیو، ۲۰۲۳). علاوه بر این، با تقویت صدای دانش‌آموزان و گنجاندن روایت‌های آن‌ها در تمرین آموزشی، مربیان می‌توانند محیط‌های یادگیری فراگیرتر و دانش‌آموز محورتری ایجاد کنند (کلاندینین و روزیک، ۲۰۰۷). به عنوان مثال، ارزیابی‌های مبتنی بر روایت مانند مجلات تأملی و روایت‌های شخصی می‌توانند دانش‌آموزان را برای تأمل در تجربیات یادگیری خود، تعیین اهداف و مالکیت آموزش خود توانمند کنند (کانلی و کلاندینین، ۱۹۹۰).

افزایش رشد حرفه‌ای معلمان

تحقیق روایی نیز پیامدهای قابل توجهی برای توسعه حرفه‌ای معلمان دارد. با بررسی روایات معلمان از تمرین، محققان می‌توانند بینش‌های ارزشمندی را در مورد پیچیدگی‌های آموزش و یادگیری کشف کنند (کلاندینین و کانلی، ۲۰۰۰). تحقیق روایتی به معلمان اجازه می‌دهد تا تجربیات، باورها و شیوه‌های آموزشی خود را بازتاب دهند و رشد و توسعه مستمر را تسهیل کنند (کرسول، ۲۰۱۳). از طریق اشتراک گذاری داستان‌ها و حس سازی مشارکتی، مربیان می‌توانند از تجربیات یکدیگر بیاموزند، مفروضات را به چالش بکشند و رویکردهای جایگزین برای آموزش را کشف کنند (گیر^۲، ۲۰۲۳).

علاوه بر این، رویکردهای مبتنی بر روایت مانند راهنمایی هم‌تایان، تجزیه و تحلیل رویدادهای انتقادی، و نظارت بازتابی می‌توانند از معلمان در رسیدگی به چالش‌ها، هدایت معضلات اخلاقی و تقویت انعطاف‌پذیری حمایت کنند (کلاندینین و روزیک^۳، ۲۰۰۷). معلمان با درگیر شدن در گفتگوی تأملی و تحقیق روایتی، می‌توانند درک خود را از نیازهای دانش‌آموزان عمیق‌تر کنند، مهارت‌های آموزشی آن‌ها را افزایش دهند و موفقیت دانش‌آموزان را ارتقا دهند (راسر و سولر، ۲۰۲۴). به علاوه، تحقیقات روایی می‌تواند به طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای که به تجربیات زیسته معلمان و نیازهای زمینه‌ای خاص پاسخ می‌دهند، کمک کند (کلاندینین و کانلی، ۲۰۰۰).

اطلاع‌رسانی طراحی برنامه درسی

تحقیق روایی نقش مهمی در اطلاع‌رسانی طراحی و توسعه برنامه درسی ایفا می‌کند. با تجزیه و تحلیل روایت‌های اجرای برنامه درسی، محققان می‌توانند نقاط قوت، چالش‌ها و زمینه‌های بهبود را شناسایی کنند (کلاندینین و کانلی، ۲۰۰۰). پرس‌وجو روایتی به توسعه‌دهندگان برنامه درسی اجازه می‌دهد تا درک کنند که چگونه سیاست‌ها، استانداردها و مواد برنامه درسی در زمینه‌های آموزشی

1 Adnani et al.
2 Gare
3 Rosiek



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



متنوع تفسیر و اجرا می‌شوند (ریسمن، ۲۰۰۸). این درک برای ایجاد برنامه درسی مرتبط، معنادار و پاسخگو به نیازها و علایق دانش‌آموزان ضروری است (کرسول، ۲۰۱۳).

علاوه بر این، رویکردهای مبتنی بر روایت مانند مصاحبه‌های تاریخیچه زندگی، مطالعات موردی، و نقشه‌برداری روایت می‌توانند به توسعه برنامه درسی پاسخگو و فراگیر فرهنگی کمک کنند (کلاندینین و روزیک، ۲۰۰۷). با متمرکز کردن صداها و تجربیات دانش‌آموزان، توسعه‌دهندگان برنامه درسی می‌توانند اطمینان حاصل کنند که برنامه درسی منعکس‌کننده تنوع زبان آموزان است و عدالت و برابری اجتماعی را ترویج می‌کند (کانلی و کلاندینین، ۱۹۹۰). علاوه بر این، تحقیقات روایی می‌تواند نقش روایت‌ها را در شکل‌دهی هویت، فرهنگ، و پویایی‌های قدرت در زمینه‌های آموزشی برجسته کند و تلاش‌ها برای استعمارزدایی و تغییر برنامه درسی را آگاه کند (میلر و همکاران، ۲۰۲۰).

ترویج عدالت و برابری اجتماعی

پژوهش روایی پتانسیل ارتقای عدالت اجتماعی و برابری را در سیستم‌های آموزشی دارد. با تمرکز بر روایت افراد و جوامع به حاشیه رانده‌شده، محققان می‌توانند نابرابری‌های سیستمی را روشن کنند و از تغییر حمایت کنند (کلاندینین و کانلی، ۲۰۰۰). تحقیق روایتی به محققان اجازه می‌دهد تا راه‌هایی را که هویت‌های اجتماعی مانند نژاد، جنسیت، طبقه و تمایلات جنسی با تجربیات و نتایج آموزشی تلاقی می‌کنند را کشف کنند (ریسمن، ۲۰۰۸). این تحلیل انتقادی برای شناسایی و پرداختن به نابرابری‌ها در دسترسی، فرصت‌ها و دستاوردها ضروری است (کرسول، ۲۰۱۳).

علاوه بر این، رویکردهای مبتنی بر روایت مانند شهادت، ضد داستان، و اقدام پژوهی مشارکتی می‌توانند افراد به حاشیه رانده‌شده را برای به چالش کشیدن روایت‌های غالب و حمایت از تغییرات اجتماعی توانمند کنند (کلاندینین و روزیک، ۲۰۰۷). با تقویت صدای کسانی که از لحاظ تاریخی ساکت شده‌اند یا به حاشیه رانده‌شده‌اند، تحقیقات روایی می‌تواند پویایی قدرت را مختل کند و شیوه‌ها و سیاست‌های آموزشی عادلانه‌تر را ترویج کند (گیر، ۲۰۲۳). بعلاوه، تحقیق روایی می‌تواند تلاش‌هایی را برای توسعه آموزش‌های فرهنگی پاسخگو، برنامه درسی فراگیر، و محیط‌های یادگیری حمایتی که هویت و تجربیات دانش‌آموزان را ارج می‌نهد، بیان کند (آدانی و همکاران، ۲۰۲۳).

ملاحظات اخلاقی در تحقیقات روایی بسیار مهم است، به‌ویژه به دلیل ماهیت صمیمی داستان‌سرایی و پتانسیل پژوهشگران برای کنکاش در موضوعات حساس (کرسول، ۲۰۱۳). یکی از چالش‌ها تضمین رضایت آگاهانه و حفاظت از محرمانه بودن و ناشناس بودن شرکت‌کنندگان است، به‌ویژه هنگام به اشتراک گذاشتن روایت‌های شخصی که ممکن است حساس یا شناسایی‌کننده باشد (سویلا-لیو، ۲۰۲۳). محققان همچنین باید پویایی قدرت را دنبال کنند و اطمینان حاصل کنند که شرکت‌کنندگان برای به اشتراک گذاشتن داستان‌های خود بدون اجبار یا فشار احساس قدرت می‌کنند (کلاندینین و روزیک، ۲۰۰۷).

علاوه بر این، معضلات اخلاقی ممکن است زمانی به وجود بیایند که محققان با روایت‌هایی مواجه می‌شوند که شامل آسیب، ضربه، یا تجربیات ناراحت‌کننده است (کانلی و کلاندینین، ۱۹۹۰). در چنین مواردی، محققین باید رفاه شرکت‌کنندگان را در اولویت قرار دهند و پشتیبانی و منابع مناسب را ارائه دهند (کرسول، ۲۰۱۳). علاوه بر این، محققان باید تأثیر بالقوه تحقیقات خود را بر شرکت‌کنندگان و جوامع در نظر بگیرند و تلاش کنند تا روایت‌های خود را به‌طور دقیق و اخلاقی بازنمایی کنند (کلاندینین و کانلی، ۲۰۰۰).

روایی و پایایی با توجه به ماهیت کیفی آن و تأکید بر تفاسیر ذهنی، نگرانی‌های مهمی در تحقیق روایی است (کرسول، ۲۰۱۳). یکی از چالش‌ها، اطمینان از قابل‌اعتماد بودن یافته‌ها و تفاسیر است، به‌ویژه در مطالعاتی که محققان متعددی را شامل می‌شوند یا بر



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



۱۳۸۷

روایت‌های خود گزارش‌شده تکیه می‌کنند (ریسمن، ۲۰۰۸). محققان باید از تکنیک‌های روش‌شناختی دقیقی برای افزایش اعتبار، قابلیت انتقال، قابلیت اطمینان و تأیید یافته‌های خود استفاده کنند (کلندینین و روزیک، ۲۰۰۷). علاوه بر این، محققان باید نقش ذهنیت و سوگیری محقق را در شکل‌دهی به جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها در نظر بگیرند (کانلی و کلندینین، ۱۹۹۰). انعکاس و شفافیت برای تصدیق و پرداختن به منابع بالقوه سوگیری و اطمینان از یکپارچگی فرآیند تحقیق ضروری است (گیر، ۲۰۲۳). علاوه بر این، محققان باید به‌طور انتقادی بازنمایی و تعمیم‌پذیری یافته‌های خود را ارزیابی کنند و محدودیت‌های تحقیق روایی در گرفتن دیدگاه‌ها و تجربیات متنوع را تشخیص دهند (راسر و سولر، ۲۰۲۴).

دسترسی به داده‌ها

دسترسی به داده‌ها می‌تواند چالش‌های مهمی را برای محققان روایت ایجاد کند، به‌ویژه در محیط‌های آموزشی که مقررات حفظ حریم خصوصی و سیاست‌های سازمانی ممکن است اشتراک‌گذاری روایت‌های شخصی را محدود کند (ریسمن، ۲۰۰۸). کسب رضایت و دسترسی به شرکت‌کنندگان و داستان‌های آن‌ها می‌تواند زمان‌بر و منابع فشرده باشد و مستلزم مذاکره و همکاری دقیق با سهامداران باشد (آدنای و همکاران، ۲۰۲۳). علاوه بر این، محققان ممکن است با مقاومت یا بی‌میلی از سوی شرکت‌کنندگانی مواجه شوند که به دلیل نگرانی‌های مربوط به حریم خصوصی یا ترس از عواقب، در به اشتراک گذاشتن داستان‌های خود مردد هستند (کانلی و کلندینین، ۱۹۹۰).

علاوه بر این، محققان باید پیامدهای اخلاقی دسترسی و استفاده از داده‌های روایی، به‌ویژه هنگام کار با جمعیت‌ها یا جوامع آسیب‌پذیر را در نظر بگیرند (کرسول، ۲۰۱۳). این شامل احترام به پروتکل‌های فرهنگی، ارج نهادن به دانش بومی و حصول اطمینان از اینکه روایت‌ها به شیوه‌ای محترمانه و اخلاقی ارائه می‌شوند (میلر و همکاران، ۲۰۲۰). محققان همچنین باید به مسائل مربوط به قدرت و امتیاز در جمع‌آوری و تفسیر داده‌ها بپردازند و در تلاش برای تقویت صداهای به حاشیه رانده‌شده و به چالش کشیدن روایت‌های غالب باشند (کرسول، ۲۰۱۳).

دستورالعمل‌های آینده

با توجه به تأکید آن بر معنا سازی ذهنی و تفاسیر چندگانه، چالش‌های تفسیری در تحقیقات روایی ذاتی هستند (کرسول، ۲۰۱۳). محققان باید پیچیدگی‌های تحلیل و تفسیر داده‌های روایی را دنبال کنند و بدانند که داستان‌ها اغلب برای تفاسیر و دیدگاه‌های گوناگون باز هستند (ریسمن، ۲۰۰۸). این امر مستلزم انعکاس، خودآگاهی انتقادی و تمایل به درگیر شدن در گفتگو و بحث با سایر محققان است (کلندینین و روزیک، ۲۰۰۷).

علاوه بر این، محققان باید زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی و تاریخی را در نظر بگیرند که روایت‌ها را شکل می‌دهند و بر تفسیر آن‌ها تأثیر می‌گذارند (کانلی و کلندینین، ۱۹۹۰). این شامل شناخت تأثیر پویایی قدرت، موانع زبانی و عوامل سیاسی-اجتماعی بر تولید و دریافت روایات است (کلندینین و کانلی، ۲۰۰۰). محققان همچنین باید مراقب موقعیت و سوگیری‌های خود باشند، محدودیت‌های دیدگاه خود را تصدیق کنند و در تلاش برای ترکیب صداها و تفاسیر متنوع باشند (کرسول، ۲۰۱۳).

علاوه بر این، محققان ممکن است در تطبیق روایات متناقض یا متضاد با چالش‌هایی مواجه شوند، به‌ویژه زمانی که روایت‌ها از هم جدا می‌شوند یا گفتمان‌های غالب را به چالش می‌کشند (ریسمن، ۲۰۰۸). این امر مستلزم آن است که محققان در گفتگو و تحلیل انتقادی شرکت کنند و تنش‌ها و پیچیدگی‌های اساسی را در روایت‌ها بررسی کنند (کلندینین و روزیک، ۲۰۰۷). علاوه بر این، محققان



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



۱۳۵۷

باید پیامدهای تفاسیر خود را برای عملکرد و سیاست آموزشی در نظر بگیرند و تأثیر بالقوه یافته‌های خود را بر دانش‌آموزان، معلمان و جوامع تشخیص دهند (گیر، ۲۰۲۳).

چشم‌انداز تحقیق روایی در آموزش و پرورش با روندهای نوظهور که جهت آینده این حوزه را شکل می‌دهد به تکامل خود ادامه می‌دهد. یکی از روندهای قابل توجه تأکید روزافزون بر داستان‌سرایی دیجیتال و روایت‌های چندرسانه‌ای است (ریسمن، ۲۰۰۸). پیشرفت‌های فناوری، محققان و مربیان را قادر می‌سازد تا عناصر صوتی، تصویری و تعاملی را در داستان‌سرایی بگنجانند و امکانات جدیدی را برای جذب مخاطبان و تقویت صداهای متنوع ارائه دهند (مینچیلو و کالدول^۱، ۲۰۲۱). پلتفرم‌های داستان‌گویی دیجیتال و شبکه‌های رسانه‌های اجتماعی فرصت‌هایی را برای دانش‌آموزان، معلمان و جوامع فراهم می‌کنند تا داستان‌های خود را به اشتراک بگذارند و با دیگران در مقیاس جهانی ارتباط برقرار کنند (کانلی و کلاندینین، ۱۹۹۰).

یکی دیگر از روندهای نوظهور، تلاقی تحقیقات روایی با دیدگاه‌های انتقادی و پسا ساختارگرایانه است (کلاندینین و روزیک، ۲۰۰۷). محققان به‌طور فزاینده‌ای در حال بررسی راه‌هایی هستند که در آن روایت‌ها توسط پویایی‌های قدرت، ساختارهای اجتماعی و شیوه‌های گفتمانی شکل می‌گیرند (کلاندینین و کانلی، ۲۰۰۰). این رویکرد انتقادی به تحقیق روایی به دنبال ساختار شکنی روایت‌های مسلط، به چالش کشیدن گفتمان‌های هژمونیک، و ترویج عدالت اجتماعی و برابری در سیستم‌های آموزشی است (ریسمن، ۲۰۰۸). با متمرکز کردن صدای افراد و جوامع به حاشیه رانده‌شده، محققان می‌توانند در تلاش برای استعمارزدایی و تغییر آموزش مشارکت کنند (آدنای و همکاران، ۲۰۲۳).

روش‌ها و فن‌آوری‌های نوآورانه در حال تغییر شکل عملکرد تحقیق روایتی در آموزش هستند. یک مثال استفاده از رویکردهای مشارکتی و مشارکتی برای تحقیق روایتی است (کلاندینین و روزیک، ۲۰۰۷). محققان دانش‌آموزان، معلمان و اعضای جامعه را به‌عنوان هم‌پژوهشگر و هم‌نویسنده درگیر می‌کنند و آن‌ها را در فرآیند جمع‌آوری، تجزیه و تحلیل و تفسیر روایت‌ها مشارکت می‌دهند (گیر، ۲۰۲۳). این رویکرد مشارکتی، توانمندسازی، عاملیت و ایجاد مشترک دانش را تقویت می‌کند و پویایی‌های سنتی پژوهشگر-شرکت‌کننده را به چالش می‌کشد (میلر و همکاران، ۲۰۲۰).

علاوه بر این، پیشرفت‌ها در ابزارهای دیجیتال و تکنیک‌های تجسم داده‌ها، امکان تجزیه و تحلیل و نمایش داده‌های روایی را افزایش می‌دهد (ریسمن، ۲۰۰۸). نرم‌افزار تجزیه و تحلیل متن، پلتفرم‌های داستان‌سرایی چندرسانه‌ای، و ابزارهای تجسم داده‌های تعاملی، محققان را قادر می‌سازد تا الگوها، مضامین و ارتباطات را در مجموعه داده‌های روایی کشف کنند. این فناوری‌های نوآورانه دسترسی، شفافیت و تأثیر تحقیقات روایی را افزایش می‌دهند و راه‌های جدیدی را برای همکاری و انتشار باز می‌کنند (مینچیلو و کالدول، ۲۰۲۱).

علیرغم غنا و تطبیق‌پذیری، تحقیقات روایی در آموزش همچنان با شکاف‌ها و محدودیت‌هایی مواجه است که توجه را ایجاب می‌کند. یکی از شکاف‌های مهم عدم بازنمایی صداها و دیدگاه‌های متنوع در تحقیقات روایی است (کانلی و کلاندینین، ۱۹۹۰). درحالی‌که تحقیق روایی پتانسیل تقویت صداهای به حاشیه رانده‌شده و به چالش کشیدن گفتمان‌های غالب را دارد، نیاز به تنوع و فراگیری بیشتر هم در شرکت‌کنندگان در تحقیق و هم در خود محققین وجود دارد (کرسول، ۲۰۱۳). تلاش‌ها برای رسیدگی به این شکاف ممکن است شامل تقویت همکاری‌ها با جوامع مختلف، اولویت دادن به شیوه‌های پژوهشی پاسخگوی فرهنگی، و حمایت از گنجاندن صداهای کم‌نمایش در تحقیقات آموزشی باشد (راسر و سولر، ۲۰۲۴).



شکاف دیگر در ادبیات، تمرکز محدود بر تأثیر تحقیقات روایی بر رویه و سیاست آموزشی است (ریسمن، ۲۰۰۸). درحالی که تحقیق روایی در تعمیق درک ما از تجارب آموزشی و ترویج عدالت اجتماعی مفید بوده است، نیاز به تحقیقات بیشتری در مورد اینکه چگونه یافته‌های روایی به بینش‌های عملی و توصیه‌های خط‌مشی ترجمه می‌شوند، وجود دارد (کرسول، ۲۰۱۳). مطالعات آینده ممکن است مکانیسم‌هایی را که از طریق آن تحقیقات روایتی بر فرآیندهای تصمیم‌گیری تأثیر می‌گذارد، سیاست‌های آموزشی را شکل می‌دهد و شیوه‌های آموزشی را آگاه می‌سازد، بررسی کند (کلاندینین و روزیک، ۲۰۰۷).

پیامدهای تحقیق روایی برای عمل و سیاست در آموزش و پرورش عمیق و گسترده است. با روشن کردن پیچیدگی‌های آموزش و یادگیری، تحقیق روایی می‌تواند به توسعه شیوه‌های آموزشی پاسخگوتر، فراگیرتر و عادلانه‌تر کمک کند (کانلی و کلاندینین، ۱۹۹۰). برای مربیان، تحقیقات روایی بینش‌هایی را در مورد تجربیات زیسته دانش‌آموزان، چالش‌هایی که با آن‌ها روبرو هستند و راهبردهایی که از یادگیری آن‌ها حمایت می‌کند ارائه می‌دهد (کلاندینین و کانلی، ۲۰۰۰). با گنجاندن رویکردهای مبتنی بر روایت در عمل تدریس، مربیان می‌توانند تجارب یادگیری جذاب‌تر، معنادارتر و مرتبط‌تر با فرهنگ ایجاد کنند (آدانانی و همکاران، ۲۰۲۳). علاوه بر این، تحقیق روایی پیامدهایی برای توسعه سیاست و تصمیم‌گیری در آموزش دارد (میلر و همکاران، ۲۰۲۰). با برجسته کردن نابرابری‌های سیستمی، تقویت صداها به حاشیه رانده‌شده، و به چالش کشیدن روایت‌های غالب، تحقیقات روایی می‌تواند تلاش‌هایی را برای ارتقای عدالت اجتماعی و برابری در سیستم‌های آموزشی ارائه دهد (گیر، ۲۰۲۳). سیاست‌گذاران می‌توانند از یافته‌های تحقیقات روایی برای دفاع از سیاست‌هایی استفاده کنند که به موانع ساختاری می‌پردازند، از یادگیرندگان متنوع حمایت می‌کنند و محیط‌های یادگیری فراگیر را تقویت می‌کنند. علاوه بر این، تحقیقات روایی می‌تواند به توسعه سیاست‌های مبتنی بر شواهد کمک کند که مبتنی بر تجارب و دیدگاه‌های زیسته افرادی است که مستقیماً تحت تأثیر شیوه‌ها و سیاست‌های آموزشی قرار گرفته‌اند (مینچیپلو و کالدول، ۲۰۲۱).

جدول: یافته‌های پژوهش و مقالات مشابه

سال انتشار	مجله/پایگاه داده	مقالات مشابه/مروزی	یافته‌های پژوهش
2000	ERIC	کلاندینین و کانلی (۲۰۰۰) - پژوهش در زمینه تحقیقات روایی و تحلیل داستان‌ها در آموزش و پرورش.	تحقیق روایی در آموزش و پرورش، به عنوان رویکردی کیفی، توانایی درک تجربیات زیسته دانش‌آموزان و معلمان را افزایش می‌دهد.
2008	PsycINFO	ریسمن (۲۰۰۸) - تحلیل نقش تحقیقات روایی در ترویج عدالت اجتماعی و برابری در آموزش.	تحقیقات روایی به تقویت صداها به حاشیه رانده‌شده و ترویج عدالت اجتماعی در سیستم‌های آموزشی کمک می‌کند.
2023	Education Source	سالنداب و آکمد (۲۰۲۳) - مرور رویکردهای مختلف در توسعه حرفه‌ای معلمان با استفاده از تحقیقات روایی.	ارتقای رشد حرفه‌ای معلمان از طریق بازتاب و اشتراک‌گذاری تجربیات در تحقیقات روایی.
2013	Google Scholar	کریستول (۲۰۱۳) - بررسی تأثیر تحقیقات روایی در طراحی برنامه‌های درسی و بهبود فرآیند آموزشی.	تحقیق روایی به طراحی و اطلاع‌رسانی برنامه‌های درسی کمک می‌کند.
2021	ERIC	مینچیپلو و کالدول (۲۰۲۱) - بررسی اثرات فناوری‌های دیجیتال و پلتفرم‌های داستان‌سرایی دیجیتال در آموزش.	استفاده از تکنولوژی‌های دیجیتال در تحقیقات روایی به افزایش تعامل و دسترسی کمک می‌کند.
1990	PsycINFO	کانلی و کلاندینین (۱۹۹۰) - تحقیق و مرور بر آموزش روایی و اثرات آن بر مهارت‌های تفکر انتقادی و همدلی در دانش‌آموزان.	آموزش روایی به عنوان ابزاری برای پرورش تفکر انتقادی و همدلی در دانش‌آموزان.



توضیحات جدول:

۱. یافته‌های پژوهش: در این بخش، نتایج اصلی تحقیق شما آورده شده است. برای هر یافته، توضیحات مرتبط با آن در زمینه تحقیق روایی و تأثیرات آن در آموزش و پرورش ارائه شده است.
۲. مقالات مشابه/مروری: این بخش شامل مقالات مشابه و مروری است که یافته‌های مشابه یا مرتبط با نتایج شما را ارائه می‌دهند.
۳. مجله/پایگاه داده: در این ستون، مجله یا پایگاه داده‌ای که مقاله یا مرور در آن منتشر شده است ذکر می‌شود.
۴. سال انتشار: سال انتشار هر مقاله مشابه یا مروری در این بخش آورده شده است.

نتیجه‌گیری

در طول این بررسی جامع، ما چشم‌انداز چندوجهی تحقیق روایی در آموزش و پرورش را بررسی کرده‌ایم و پتانسیل غنی آن را برای درک، تعامل و تغییر رویه و سیاست آموزشی کشف کرده‌ایم. یافته‌های کلیدی این بررسی شامل نقش محوری تحقیق روایتی در کشف تجربیات زیسته دانش‌آموزان و مربیان، اهمیت ملاحظات اخلاقی در انجام تحقیقات روایی، روش‌ها و فناوری‌های نوآورانه شکل‌دهنده این حوزه، و پیامدهای تحقیق روایی برای ارتقای اجتماعی است. عدالت و انصاف در آموزش این بررسی با ترکیب ادبیات موجود، شناسایی گرایش‌ها و چالش‌های نوظهور، و ارائه بینش‌هایی در مورد جهت‌گیری‌های آتی برای تحقیق و عمل، به حوزه تحقیقات روایی در آموزش کمک می‌کند. این بررسی با برجسته کردن کاربردهای متنوع تحقیق روایی در آموزش، از درک تجربیات دانش‌آموز تا اطلاع‌رسانی به طراحی برنامه درسی و ترویج عدالت اجتماعی، بر پتانسیل تحول‌آفرین تحقیق روایتی در پرداختن به مسائل پیچیده آموزشی تأکید می‌کند.

علاوه بر این، این بررسی بر اهمیت ملاحظات اخلاقی، مسائل مربوط به اعتبار و قابلیت اطمینان، دسترسی به داده‌ها و چالش‌های تفسیری در تحقیقات روایی تأکید می‌کند. با پرداختن به این چالش‌ها و محدودیت‌ها، محققان می‌توانند دقت، اعتبار و تأثیر تحقیقات روایی خود را افزایش دهند و اطمینان حاصل کنند که یافته‌ها معنادار، اخلاقی و عملی هستند.

با تکیه بر یافته‌های این مرور، چندین توصیه برای تحقیقات آتی در تحقیقات روایی در آموزش پدیدار می‌شود. اول، تحقیقات آینده باید به بررسی روندهای نوظهور مانند داستان‌سرایی دیجیتال، دیدگاه‌های انتقادی و پساساختارگرایانه و رویکردهای مشارکتی در تحقیق روایت ادامه دهد. با پذیرش روش‌ها و فن‌آوری‌های نوآورانه، محققان می‌توانند دامنه و دامنه تحقیقات روایی را گسترش دهند و صداها و دیدگاه‌های گوناگون را تقویت کنند.

دوم، تحقیقات آینده باید به شکاف‌های موجود در ادبیات، به‌ویژه از نظر بازنمایی و تأثیر توجه کند. تلاش برای تقویت صداها به حاشیه رانده‌شده، به چالش کشیدن روایت‌های غالب، و تبدیل یافته‌های تحقیقاتی به بینش‌های عملی و توصیه‌های سیاستی برای پیشبرد عدالت اجتماعی و برابری در آموزش ضروری است. علاوه بر این، محققان باید شیوه‌های پژوهشی پاسخگوی فرهنگی را در اولویت قرار دهند، همکاری با جوامع مختلف را تقویت کنند، و از گنجاندن صداها کم‌نمایندگی در تحقیقات آموزشی حمایت کنند. در نهایت، تحقیقات آینده باید پیامدهای تحقیق روایتی را برای عملکرد و سیاست آموزشی مورد بررسی قرار دهد. با بررسی چگونگی ترجمه یافته‌های روایی به شیوه‌های آموزشی، برنامه‌های توسعه حرفه‌ای و ابتکارات خط‌مشی، محققان می‌توانند در تلاش‌ها برای ایجاد سیستم‌های آموزشی فراگیر، عادلانه‌تر و متحول‌کننده تر مشارکت کنند.



در نتیجه، تحقیقات روایی یک لنز قدرتمند برای درک، تعامل و تغییر آموزش ارائه می‌دهد. با محور قرار دادن صداها و تجربیات دانش‌آموزان، مربیان و جوامع، تحقیق روایتی بینش‌های ارزشمندی را در مورد پیچیدگی‌های آموزش و یادگیری، چالش‌های پیش روی سیستم‌های آموزشی و امکان‌های تغییر ارائه می‌دهد. همان‌طور که محققان به کشف پتانسیل تحقیق روایی در آموزش ادامه می‌دهند، ضروری است که آن‌ها به ملاحظات اخلاقی، مسائل مربوط به اعتبار و قابلیت اطمینان، دسترسی به داده‌ها و چالش‌های تفسیر توجه داشته باشند. با پرداختن به این چالش‌ها و پذیرش روندهای نوظهور، پژوهشگران روایت می‌توانند در تلاش‌ها برای ایجاد محیط‌های آموزشی عادلانه‌تر، فراگیرتر و متحول کننده تر برای همه مشارکت کنند.

منابع

- Adnani, Q. E. S., Gilkison, A., & McAra-Couper, J. (2023). A historical narrative of the development of midwifery education in Indonesia. *Women and Birth*, 36(1), e175-e178.
- Booth, A., Papaioannou, D., & Sutton, A. (2012). *Systematic approaches to a successful literature review*. Sage.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J., & Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 35- 75). Sage.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Critical Appraisal Skills Programme (CASP). (2018). CASP qualitative checklist. Retrieved from <https://casp-uk.net/casp-tools-checklists/>
- Gare, A. (2023). Challenging the dominant grand narrative in global education and culture. In *Field environmental philosophy: education for biocultural conservation* (pp. 309-326). Cham: Springer International Publishing.
- Lather, P. (1991). *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy With/in the Postmodern*. Routledge.
- Miller, R., Liu, K., & Ball, A. F. (2020). Critical counter-narrative as transformative methodology for educational equity. *Review of Research in Education*, 44(1), 269-300.
- Minichiello, A., & Caldwell, L. (2021). A narrative review of design-based research in engineering education: Opportunities and challenges. *Studies in Engineering Education*, 1(2), 31-54.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Rosser, P., & Soler, S. (2024). Reflective Practice and Frame Theory in Educational History: A Communicative Narrative Research Proposal. *Indonesian Journal of Education and Social Sciences*, 3(2), 151-165.
- Salendab, F. A., & Akmad, S. P. (2023). A Personal Narrative Experience of Teachers Teaching Purposive Communication During the New Normal Education. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 4(5), 1590-1601.
- Salendab, F. A., & Laguda, J. L. (2023). Learning purposive communication: A personal narrative experience of non-teacher education students. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 4(5), 1682-1696.
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2003). Reading qualitative studies. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3), 74-108.
- Sevilla-Liu, A. (2023). From Mori Akira to narrative education: Weaving the tapestry of narrative philosophy, analysis, therapy, pedagogy, and research. *Human Arenas*, 6(1), 82-101.
- Smith, L. G., & Smith, J. K. (2023). *Lives in education: A narrative of people and ideas*. Routledge.
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8(1), 45.





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



مروری بر کارکرد شناختی در دانش آموزان با اختلال یادگیری

علی شیخ الاسلامی

استاد، گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران
 (a_sheikholslami@yahoo.com)

فاطمه ظریفی

دانشجو کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران
 (fateme.zarifi.78@gmail.com)

نسترن سیداسماعیلی قمی

استادیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل ایران
 (seyedesmaili@yahoo.com)

حسین قمری

استاد، گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل ایران
 (H_ghamari@uma.ac.ir)

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مروری بر کارکرد های شناختی در دانش آموزان با اختلال یادگیری انجام گرفت. امروزه، آموزش نیز مانند سایر قسمت های جامعه با پیشرفت های تکنولوژی و علم و توسعه صنعت در جوامع به سوی مدرن شدن حرکت کرده و روش های جدید آموزش در مدارس و آموزشگاه ها مورد استفاده قرار می گیرند. مهم ترین کاربران آموزش در جامعه دانش آموزان هستند که باید از این آموزش ها بهره مند شوند و بیشترین کاربرد را برای آن ها داشته باشد. اختلالات یادگیری وسیع تر از مشکلات تحصیلی بوده و زندگی دانش آموزان را از جوانب مختلف مثل خودکارآمدی، عزت نفس و تحصیلی تحت تأثیر قرار می دهد و یک چالش همیشگی می باشد. کارکرد شناختی، یکی از مشکلات دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص است. کودکان با اختلال یادگیری خاص در توانایی های شناختی با مشکل روبه رو هستند. این توانایی ها در بهزیستی ذهنی و جسمی، پیشرفت تحصیلی و رشد اجتماعی و شناختی جایگاه قابل توجهی دارند. در این مقاله به تعاریف کارکرد های شناختی، تعریف کارکرد های شناختی از دیدگاه صاحب نظران، نظریه های کارکرد های شناختی و در نهایت پژوهش های انجام شده در این زمینه پرداخته شده است.

واژگان کلیدی: اختلال یادگیری، دانش آموزان، کارکرد شناختی



A review of cognitive functioning in students with learning disabilities

Ali Sheykholeslami²
a_sheikholslami@yahoo.com

Fateme Zarifi¹
fateme.zarifi.78@gmail.com

Nastaran Seyedesmaili Ghomi⁴
seyedesmaili@yahoo.com

Hossein Ghamari³
H_ghamari@uma.ac.ir

1. Student of educational psychology, Department of Counseling, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran
2. Professor, Department of Counseling, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran
3. Professor, Department of Counseling, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran
4. Assistant Professor of Psychology and Education of Exceptional Children, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran

Abstract

The present study was conducted with the aim of reviewing cognitive functions in students with learning disabilities. Today, education, like other parts of society, has moved towards modernization with the advances in technology and science and the development of industry in societies, and new methods of education are used in schools and colleges. The most important users of education in society are students who should benefit from these educations and have the most use for them. Learning disorders are broader than academic problems and affect students' lives from various aspects such as self-efficacy, self-esteem and academics, and it is a constant challenge. Cognitive function is one of the problems of students with special learning disorder. Children with specific learning disorders face problems in cognitive abilities. These abilities have a significant place in mental and physical well-being, academic progress and social and cognitive growth. In this article, the definitions of cognitive functions, the definition of cognitive functions from the point of view of experts, the theories of cognitive functions and finally the research has been discussed in this field.

Keywords: cognitive function, learning disorder, students





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



مقدمه

بخش بزرگی از جامعه توسط دانش آموزان تشکیل شده است و این قشر سرمایه های آینده کشور خواهند بود. وجود دانش آموزان سالم از علل موفقیت نظام آموزشی هر کشور است. وجود برخی مسائل جسمی و روانی در امر آموزش دانش آموزان تأثیر قابل توجهی داشته و افت تحصیلی و گاهی ترک تحصیل را موجب می شود (توکلی زاده و همکاران، ۱۳۹۰). اختلال یادگیری خاص یکی از مباحث مهم در روانشناسی تربیتی است که در دهه های دوم و سوم قرن بیستم در کشورهای پیشرفته (لیون^۲، ۲۰۰۳) و در چند دهه اخیر در ایران مورد توجه قرار گرفته است (همتی راد و همکاران، ۱۳۹۶). در طبقه بندی استاندارد اختلالات روانی توسط انجمن روانپزشکی آمریکا (انجمن روانپزشکی آمریکا^۳، ۲۰۱۳) و راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی توسط انجمن بین المللی بیماری ها (سازمان بهداشت جهانی^۴، ۲۰۱۸)، اختلالات یادگیری گروهی از اختلالات رشدی-عصبی است که در سنین مدرسه نمایان می شود و در آن مهارت های اکتسابی دچار مشکل شده و به صورت مشکلات مداوم در خواندن، املا و نوشتن، مهارت های ریاضی و محاسبه می باشد که به دلیل نتیجه آموزش ضعیف، محرومیت های اجتماعی-فرهنگی، ناتوانی ذهنی، اختلالات شنوایی یا بینایی و یا شرایط اکتسابی (مانند ضربه مغزی) نبوده و با وجود تدریس همچنان ادامه دارد. مطالعات گذشته نشان دادند که اختلالات یادگیری خاص همراه با کمبود هایی در مهارت بازداری و برنامه ریزی است.

کارکرد شناختی^۵، یکی از مشکلات دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص است. کودکان با اختلال یادگیری خاص در توانایی های شناختی با مشکل روبه رو هستند. عملکرد اجرایی به مجموعه ای از فرآیندهای شناختی گفته می شود که به افراد کمک می کند افکار، احساسات و رفتارهای خود را برای دستیابی به اهدافشان تنظیم کنند. این فرآیندها شامل حافظه کاری، انعطاف پذیری شناختی و کنترل مهاری هستند. عملکرد اجرایی نقش مهمی در فعالیتهای روزمره مانند تصمیم گیری، حل مسئله، تنظیم هیجانات و تعاملات اجتماعی دارد. اجزای کلیدی عملکرد اجرایی شامل موارد زیر است: حافظه کاری (توانایی نگه داشتن و پردازش اطلاعات در یک بازه زمانی کوتاه)، انعطاف پذیری شناختی (توانایی تغییر شیوه تفکر و سازگاری با شرایط جدید)، کنترل مهاری (قابلیت سرکوب پاسخ های تکانشی و تنظیم رفتار). این توانایی ها در بهزیستی ذهنی و جسمی، پیشرفت تحصیلی و رشد اجتماعی و شناختی جایگاه قابل توجهی دارند (پاسکوالوتو^۶، ۲۰۲۱). فرآیندهای شناختی مغز از طریق کارکردهای شناختی برنامه ریزی، جستجو، نظارت و کنترل می شوند. کارکردهای شناختی دانش آموزان منجر به موفقیت تحصیلی آنها می شود (برک^۷، ۲۰۰۷). خودگردانی، مهار پاسخ، خودآغازگری، برنامه ریزی، توانایی انتزاعی، انعطاف پذیری شناختی و کنترل تکانه مجموعه ای از مؤلفه های کارکردهای شناختی محسوب می شود (ویدانت^۸ و ویلیس^۹، ۱۹۹۴).

یکی از مهم ترین مهارت هایی که بالندگی و بهداشت روانی کودکان و نوجوانان را در رویارویی با مشکلات آینده و تحصیلی حفظ و تقویت می نماید، کارکردهای شناختی بهبود یافته است (آقاجانی و همکاران، ۱۳۹۷). کارکردهای شناختی دانش آموزان عامل اصلی موفقیت تحصیلی آنها می باشد. مهارت های عملکرد اجرایی برای موفقیت تحصیلی، عملکرد شغلی و سلامت روان ضروری هستند. این توانایی ها به افراد کمک می کنند تا تمرکز کنند، دستورالعمل های چندمرحله ای را دنبال کنند و احساسات خود را مدیریت کنند.

1 learning disabilities
 2 Lyon
 3 American Psychiatric Association,
 4 World Health Organization
 5 cognitive functioning
 6 Pasqualotto
 7 Berk
 8 Weydant
 9 Willis



ضعف در عملکرد اجرایی با مشکلات یادگیری، اختلال نقص توجه و سایر نارسیای های شناختی مرتبط است. برنامه ریزی، جستجو، نظارت و کنترل فرآیندهای شناختی مغز افراد از طریق فرآیندهای اجرایی انجام می گیرد (برک، ۲۰۰۷). عملکردهای شناختی - اجرایی مغز مجموعه ای از زیرساخت هایی هستند که منجر به برنامه ریزی، جمع بندی و هماهنگی سایر عملکردهای شناختی می شوند (استرن^۱، ۲۰۰۳). توانایی استفاده از فرصت های اجتماعی و برقراری روابط مناسب در اجتماع از کاربردهای کارکرد شناختی است. حافظه فعال، حل مسأله، برنامه ریزی و مهار پاسخ از کارکردهای مهمی در زمینه شناختی و اجرایی است که در پیشرفت تحصیلی، تعاملات اجتماعی به ویژه در مهارت های روزانه نقش گسترده ای دارد. در صورت پیشرفت نداشتن و وجود کاستی در کارکرد اجرایی، مشکلاتی در تکالیف مدرسه و مهارت های اجتماعی به وجود می آید (رنجبر و همکاران، ۱۳۹۸). بهبود کارکردهای اجرایی در توسعه مهارت های اجتماعی، موفقیت تحصیلی و سلامت جسمی و روانی و به تبع کارکردهای شناختی نقش زیادی دارد (لیانگ^۲، ۲۰۲۱). مهارت های عملکرد اجرایی از دوران کودکی تا بزرگسالی توسعه می یابند و می توان از طریق مداخلات هدفمند آن ها را بهبود بخشید. برخی از روش های تقویت این مهارت ها شامل موارد زیر هستند:

مدیتیشن و تمرین ذهن آگاهی: تمرین ذهن آگاهی باعث بهبود خودتنظیمی و کنترل هیجانی می شود.

ورزش منظم: فعالیت بدنی منجر به افزایش انعطاف پذیری مغز و بهبود عملکرد شناختی می شود.

تمرینات شناختی: بازی ها و فعالیت هایی که حافظه و تمرکز را به چالش می کشند، عملکرد اجرایی را تقویت می کنند.

تغذیه سالم: مصرف مواد مغذی مانند اسیدهای چرب امگا-۳ و آنتی اکسیدان ها به سلامت مغز کمک می کند.

خواب کافی: خواب برای تثبیت حافظه و انعطاف پذیری شناختی ضروری است.

عملکرد اجرایی یکی از جنبه های اساسی شناخت انسان است که بر تصمیم گیری، حل مسئله و تنظیم هیجانات تأثیر می گذارد. مطالعات اخیر نشان می دهند که عوامل سبک زندگی، از جمله مصرف مواد، تغذیه و خستگی ذهنی، بر این عملکرد تأثیرگذارند. تقویت این توانایی های شناختی از طریق تمرین و تغییر سبک زندگی می تواند منجر به بهبود عملکرد ذهنی و سلامت کلی شود.

روش پژوهش

این پژوهش کیفی با استفاده از روش مرور مفهومی انجام شده است. جامع مورد مطالعه شامل تمامی مقالات پژوهشی منتشر شده به زبان فارسی و انگلیسی بود که با جستجوی کلیدواژه های تخصصی پژوهش مثل کارکردهای شناختی و اختلالات یادگیری در پایگاه های معتبر بین المللی (Science Direct, Springer, Wiley Online Library, ERIC, Sage Journals, Emerald, SID, Magiran, Noormags) و پایگاه های معتبر ملی (SID, Magiran, Noormags) دریافت شده است. در کلیه مراحل انتخاب مقالات توسط محققان به دقت مورد بررسی صورت گرفت و موارد غیر مرتبط حذف شدند.

مبانی نظری

نظریه های کارکرد شناختی

کارکردهای شناختی را می توان به عنوان ظرفیت انعطاف پذیری شناختی، توانایی تنظیم عناصر مداخله کننده رفتارهای هدفمند و توانایی پیش بینی پیامدهای یک عمل مشخص کرد. اگرچه تعاریف مختلفی از عملکرد شناختی وجود دارد، اما نقطه مشترک بین این تعاریف این است که عملکرد شناختی شامل مجموعه ای از فرآیندها است که در سطوح بالینی شناخت آشکار می شود. این روندها



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



۱۳۸۷

فرایندهای فرعی مانند ادراک حرکتی و پاسخ را تعدیل می کنند (پروین، ۱۳۹۴). کارکرد شناختی از بسیاری از فرآیندهای شناختی ناشی می شود که می توانند از طریق تمرین کسب شوند، از جمله مهارت های حرکتی، خواندن و توانایی کلامی، حافظه معنایی و تشخیص اشیا مجزا (شالیس و برگس، ۱۹۹۶). با توجه به این تمایز و ویژگی فرایندهای شناختی، بررسی حوزه های کلی و خاص عملکردهای شناختی به صورت جداگانه ضروری به نظر می رسد.

کارکرد حافظه

حافظه به عنوان ظرفیت حفظ اطلاعات در طول زمان تعریف می شود که برای اجرای وظایف شناختی ضروری است و به عنوان فرایندی که شامل سه مرحله متمایز است: (۱) رمزگذاری، (۲) ذخیره سازی و (۳) بازیابی مفهوم سازی شده است تمام اطلاعات حسی این مراحل متوالی را طی می کنند. (۱) رمزگذاری مربوط به تبدیل تجربیات حسی به فرمت های قابل پردازش بعدی توسط سیستم های حافظه است. (۲) ذخیره اطلاعات در سیستم های حافظه تضمین می کند که اطلاعات برای استفاده آینده قابل دسترسی است. (۳) بازیابی شامل شناسایی و آگاهی از اطلاعات ذخیره شده در موارد مورد نیاز برای اجرای وظیفه است؛ بنابراین هر مانعی که در هر یک از این مراحل مواجه می شود می تواند منجر به اختلال حافظه شود. ضروری است که تمام دانش به دست آمده به طور موثر رمزگذاری و ذخیره شود تا بازیابی به دلخواه تسهیل شود.

کارکرد توجه

رفتارگرایان از این تصور حمایت کردند که بیان رفتار از طریق مکانیسم های فیزیولوژیکی، با نادیده گرفتن ساختارهای شناختی مانند دقت، توجه و خود آگاهی، امکان پذیر است. در حوزه روانشناسی شناختی، تصور می شود که برخی رفتارها با کاهش سطح توجه مرتبط هستند، در حالی که برخی دیگر با افزایش سطح توجه مرتبط هستند (تیچنر^۲، به نقل از خداپناهی، ۱۳۹۷). در هر لحظه، توانایی های شناختی ما مقدار قابل توجهی بیشتری از اطلاعات را نسبت به آنچه که حفظ می کنیم جذب می کند. با این وجود، حفظ اطلاعات بستگی به میزان توجهی است که ما به آن اختصاص می دهیم. عمل انتقادی اولیه در فرایند یادگیری، تمرین دقت و توجه است. این مستلزم تمرکز انتخابی بر زیرمجموعه ای از اطلاعاتی است که به مخزن حسی نفوذ می کند. علاوه بر این، وظایف جدید و ناآشنا نیاز به تخصیص بیشتر توجه دارند. تحقیقات معاصر شواهد فراوانی ارائه می دهد که نشان می دهد سیستم ادراکی ما نیز تا حدی با محرک های بدون نظارت (بصری و شنوایی) درگیر می شوند، با وجود این که چنین محرک هایی هرگز به آگاهی نمی رسند.

کارکرد زبان

زبان به عنوان نوعی ابزار تصور می شود. کلمات می توانند به عنوان ابزاری شناختی عمل کنند که بازنمایی درونی ما از هر دو زمینه فیزیکی و اجتماعی را شکل می دهند. به طور خاص، تأکید شده است که زبان توانایی عمل به عنوان یک ابزار شناختی را دارد. زبان، چه به عنوان عبارات گفتاری صریح و چه به عنوان گفتمان درونی ضمنی ظاهر شود، پتانسیل افزایش توانایی های فکری ما را دارد. حافظه ما را گسترش می دهد و توانایی های پیش بینی ما را تقویت می کند. بررسی های تجربی نشان می دهد که زبان از طریق مکانیسم های گوناگون بر شناخت تأثیر می گذارد. زبان نه تنها بر فرآیندهای شناختی پیچیده (مانند استدلال و حل مسئله) تأثیر می گذارد بلکه بر درک نیز تأثیر می گذارد. در سال های اخیر، طرفداری از چارچوب های تجسمی و شناختی محور، افزایش یافته است، که بر این باور است که زبان اساساً ریشه در تجربیات ادراکی عمل و سیستم های هیجانی دارد. زبان توانایی تقویت عملکردهای شناختی ما را دارد. شیوه ای که زبان افکار ما را تسهیل می کند از طریق گفتمان درونی است. این مفهوم برای اولین بار توسط ویگوتسکی بیان شد. او تصریح کرد که یک زبان آشکارا بدوی درونی شده و متعاقباً فرایندهای شناختی ما را اداره می کند. تحقیقات



معاصر نشان می‌دهد که زبان بر ادراک و استفاده از اشیاء تأثیر می‌گذارد و می‌تواند آگاهی فضایی ما از بدن را تغییر دهد. زبان بر ادراک بصری و شنوایی تأثیر می‌گذارد. مک کال و بیلز و بولدین^۱ (۲۰۱۹) در تحقیق خود با هدف ارزیابی عملکرد زبان در افراد مستعد اختلال شناختی خفیف و ارتباط آن با عملکرد در ارزیابی حافظه عملکرد فضایی و وضعیت ذهنی کلی، نشان دادند که نقص زبان ممکن است قبل از وخامت حافظه رویدادی، قابلیت‌های تصمیم‌گیری یا وضعیت ذهنی در افرادی که در معرض خطر اختلال شناختی خفیف هستند آشکار شود.

کار کرد سیالی کلامی

اصطلاح "سیالی کلامی" در گفتمان عصبی روانشناختی عمدتاً مربوط به اجرای به موقع وظایف مربوط به تولید کلمه است. "اختلالات سیالی" به عنوان توقف در جریان گفتار تعریف می‌شود که با سرعت غیرمعمول ریتم و تکرار صداهای آوایی، واحدهای هجایی و عبارات کلامی مشخص می‌شود. اختلالات سیالی اساساً با مکث تکرار واژگان و تغییرات در بیان مشخص می‌شوند. بر خلاف اختلالات سیالی (به عنوان مثال لکنت) بی‌نظمی در تسلط کلامی مشاهده شده در بزرگسالانی که مبتلا به اختلال شناختی خفیف یا بیماری آلزایمر تشخیص داده می‌شوند، به ندرت در سطح واجی تعریف می‌شوند (مولر^۲ و همکاران، ۲۰۱۸).

کار کرد دیداری- فضایی

مفهوم دید فضایی تمام جنبه‌های مربوط به ادراک محیط فضایی اطراف را شامل می‌شود. ارزیابی ادراک بصری انسان از الگوها را می‌توان به دو حوزه اصلی دسته‌بندی کرد. حوزه اول شامل ارزیابی آستانه ادراکی و تطبیق محرک‌ها است. اهمیت یک بعد خاص توجه، مانند کنتراست که محرک با آن درک می‌شود، با احتمال مشخصی ارزیابی می‌شود؛ این اندازه‌گیری محرک به عنوان آستانه یاد می‌شود. حساسیت به عنوان معکوس این مقدار آستانه تعریف می‌شود. بخش قابل توجهی از درک ما در مورد سیستم بینایی از ارزیابی‌های آستانه مختلف حاصل می‌شود. در دسته دوم، درجه‌ای که به صورت ذهنی به بعد خاص توجه نسبت داده می‌شود، ارزیابی می‌گردد. بینایی فضایی مربوط به فرایند شناختی تشخیص و تمایز الگوهای ساده است. سرعت پردازش بصری برای همه فعالیت‌هایی که نیاز به جذب اطلاعات بصری دارند بسیار مهم است و در نتیجه بر عملکردهای شناختی عمومی و اجرای فعالیت‌های زندگی روزمره تأثیر می‌گذارد. در نتیجه، شناسایی روش‌های موثر برای کاهش سرعت پردازش بصری برای گسترش استقلال عملکردی بزرگسالان حیاتی است (پنینگ^۳ و همکاران، ۲۰۲۱). عبارت «سرعت پردازش بصری» را می‌توان به عنوان مدت زمان لازم برای قضاوت دقیق در مورد محرک بصری تعریف کرد. این پاسخ‌ها ممکن است در رابطه با وظایف بصری متعدد، شامل تشخیص حضور هدف، تمایز بین اهداف، تشخیص یک هدف، شناسایی هدف، مشخصات مکان آن، و همچنین اشکال دیگر تصمیمات مربوط به پدیده‌های پیچیده بصری، بیان شوند.

یافته‌ها

جدول ۱. پیشینه پژوهش‌های داخلی

پژوهشگران	عنوان پژوهش	نتیجه
مسلمی و همکاران (۱۴۰۳)	اثربخشی تحریک الکتریکی مغزی و برنامه چند مولفه‌ای تحریک شناختی بر کارکردهای شناختی و کیفیت زندگی در سالمندان	به این نتیجه رسیدند که مداخله تحریک الکتریکی مغزی و برنامه چند مولفه‌ای تحریک شناختی بر کارکرد شناختی و کیفیت زندگی سالمندان اثربخش بودند و

1 McCullough, Bayles, Bouldin

2 Mueller

3 Penning

اثربخشی برنامه چند مولفه‌ای تحریک شناختی بیشتر از تحریک الکتریکی مغزی بوده است.

به این نتیجه رسیدند که برای کاهش نقایص شناختی و ارتقای کارکردهای شناختی سالمندان ایرانی می‌توان از مداخلات شناختی رایانه‌ای و کلاسیک سود برد. بنابراین، مداخلات شناختی رایانه‌ای و کلاسیک می‌تواند به عنوان درمان‌های بسیار مهم و تأثیرگذار در حوزه سلامت شناختی سالمندان بکار گرفته شود.

به این نتیجه رسیدند که تحریک مکرر مغناطیسی مغز با فرکانس بالا بر کارکردهای شناختی افراد مبتلا به اختلال استرس پس از سانحه موثر است.

به این نتیجه رسیدند که مهارت آموزی پردازش‌های چهارگانه مغز بر کارکردهای شناختی (درک کلامی، توانایی بصری فضایی، استدلال سیال، حافظه فعال، سرعت پردازش) دانش آموزان دارای اختلال یادگیری خواندن اثربخش بود.

به این نتیجه رسیدند که آموزش راهبردهای شناختی تأثیر مثبت و معناداری بر خواندن و درک مطلب کودکان با اختلال یادگیری خاص داشته است.

به این نتیجه رسیدند که میتوان از درمان شناختی رفتاری در راستای کاهش مشکلات روانشناختی و بهبود کارکرد شناختی بیماران وابسته به مت آمفتامین استفاده کرد.

به این نتیجه رسیدند که مداخلات مبتنی بر واقعیت مجازی بر ارتقا کارکرد های شناختی تأثیر دارد.

به این نتیجه رسیدند که با استفاده از رویکرد درمانی تحریک الکتریکی مستقیم فراجمعه ای می‌توان حل مسأله و کارکرد شناختی دانش آموزان را بهبود بخشید.

به این نتیجه رسیدند که بسته آموزشی بازی های شناختی می‌تواند رویکرد درمانی مؤثری در جهت بهبود مهارت های عصب روانشناختی دانش آموزان نارساخوان باشد.

اثربخشی مداخلات شناختی رایانه‌ای و کلاسیک بر کارکردهای شناختی سالمندان ایرانی

اثرات تحریک مکرر مغناطیسی مغز بر کارکردهای شناختی پرسنل پلیس مبتلا به استرس پس از سانحه

اثربخشی مهارت آموزی پردازش‌های چهارگانه مغز بر کارکردهای شناختی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری در خواندن

تأثیر راهبردهای شناختی بر عملکرد خواندن دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص

مقایسه تأثیر تحریک الکتریکی مستقیم از روی جمجمه (TDCS) و درمان شناختی - رفتاری بر کارکردهای شناختی و بهزیستی روان شناختی بیماران وابسته به مت آمفتامین

اثربخشی مداخله های مبتنی بر واقعیت مجازی بر کارکردهای شناختی بیماران آسیب مغزی اکتسابی

اثربخشی تحریک الکتریکی مستقیم فراجمعه ای (TDCS) بر بهبود کارکردهای شناختی و حل مسأله در دانش آموزان

بررسی اثربخشی بسته آموزشی بازی های شناختی بر عملکرد مهارت های عصب روانشناختی دانش آموزان نارساخوان

جدول ۲. پیشینه پژوهش‌های خارجی

پژوهشگران	عنوان پژوهش	نتیجه
سانگ ^۱ و همکاران (۲۰۲۳)	بررسی رابطه عملکرد های فیزیکی و شناختی بر کیفیت زندگی در سالمندان با اختلال شناختی	به این نتیجه رسیدند که کارکرد فیزیکی و شناختی در ارتقا کیفیت زندگی در بین سالمندان تأثیرگذار است.
برودریک ^۲ و همکاران (۲۰۲۲)	تأثیر طبیعت بر عملکرد شناختی در کودکان و نوجوانان	به این نتیجه رسیدند که وجود فضای سبز در مدارس باعث کاهش استرس و بهبود کارکرد های شناختی در بین دانش آموزان میشود.
جایلانکی ^۳ و همکاران (۲۰۲۲)	تأثیر فعالیت های بدنی بر کارکرد های شناختی کودکان پیش دبستانی	به این نتیجه رسیدند که فعالیت های بدنی و مهارت های حرکتی می‌توانند در بهبود کارکرد های شناختی تأثیر خوبی داشته باشند.
لی ^۴ و همکاران (۲۰۲۲)	اثربخشی آموزش شناختی رایانه‌ای در کاهش عملکرد شناختی در افراد با اختلال شناختی خفیف	به این نتیجه رسیدند که مداخلات شناختی رایانه‌ای می‌تواند اختلالات شناختی را بهبود ببخشد.



جانگ ^۱ و همکاران (۲۰۲۲)	اثربخشی برنامه یکپارچه بهبود عملکرد شناختی بر کارکرد شناختی و سلامت روان در افراد مسن	به این نتیجه رسیدند که برنامه بهبود عملکرد شناختی یکپارچه بر کارکرد های شناختی و سلامت روان سالمندان اثربخش بوده است.
لاودن ^۲ و همکاران (۲۰۲۰)	آموزش کارکرد های شناختی در سراسر طول عمر	به این نتیجه رسیدند که پیشرفت تحصیلی و تفاوت های فردی تاثیر به سزایی بر مهارت ها و کارکرد های شناختی دارد.

بحث و نتیجه گیری

کارکردهای شناختی به عنوان فرآیندهای ذهنی که هنگام برخورد با یک محرک محیطی، فعال شده و در پی آن پاسخ رفتاری ایجاد می کنند، به فرد این امکان را می دهد که اطلاعات ورودی را شناسایی و پردازش کند و پاسخ دهد. کارکردهای شناختی عرصه وسیعی از توانایی ها، مانند توجه، برنامه ریزی، تصمیم گیری، زبان، خودتنظیمی رفتاری، حل مسأله، مهار پاسخ، انعطاف پذیری شناختی، پردازش اطلاعات، حافظه، استدلال و انتزاع را دربرمی گیرد (پاساروتی^۳، ۲۰۱۵؛ کامارادووا^۴ و همکاران، ۲۰۱۶). پژوهش های جدید به نقش تعیین کننده کارکردهای شناختی بر بهبود اختلال یادگیری تاکید دارند (والدا^۵، ۲۰۱۴؛ ویتبوری^۶، ۲۰۱۵). در بررسی تاثیر کارکرد شناختی بر مهارت خواندن دانش آموزان تاثیر مثبت این کارکردها مورد تایید قرار گرفته است که به سبب بهبود دو خرده مقیاس برنامه ریزی و پردازش متوالی است (لاندروس توماس^۷، ۲۰۱۷). بنابراین توانایی های شناختی برای پیشرفت در یادگیری، بسیار الزامی هستند. تسهیل پردازش حافظه کاری، دستورات شناختی و انجام صحیح این دستورات در گرو ساختار چندبعدی شناختی است. به بیانی دیگر، فرآیندهای شناختی پایه، توانایی تنظیم احساسات، مدیریت و برنامه ریزی فعالیت های روزانه، اساس فرآیندهای تفکر سطح بالا، شرط ضروری در حل مسئله و کنترل فعالانه افکار و اعمال می باشند (موسوی امجد و همکاران، ۱۳۹۹).

منابع

آقاجانی، سیف الله، طاهری فرد، مینا و عزیزاده گورادل جابر. (۱۳۹۷). اثربخشی تحریک الکتریکی مستقیم فراجمجمه ای (TDCS) بر بهبود کارکردهای شناختی و حل مسأله در دانش آموزان پروین، نصیبه. (۱۳۹۴). رابطه بیش کلی گویی حافظه شرح حال و عملکرد شناختی در افراد افسرده و سالم، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

توکلیزاده، جهان شیر؛ ابراهیمی قوام آبادی، صغری؛ فرخینور، علی و گلزاری، محمود. (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر سلامت روانی دانش آموزان پسر سال دوم راهنمایی شهر مشهد. اصول بهداشت روانی، ۱۳ (۳)، ۲۵۰-۲۵۹.

حیثیت طلب سمیه، میرزا عسگری زهرا، حیدرپور صابر & مهدیزاده فانید لایلا. (۲۰۲۳). اثرات تحریک مکرر مغناطیسی مغز بر کارکردهای شناختی پرسنل پلیس مبتلا به استرس پس از سانحه.

دهقان، فرامرزی، سالار، نادی & عارفی. (۲۰۱۷). بررسی اثربخشی بسته آموزشی بازی های شناختی بر عملکرد مهارت های عصب روان شناختی دانش آموزان نارساخوان. عصب روان شناسی، 3(9), 67-86.

- 1 Jung
- 2 Lövdén
- 3 Passarotti
- 4 Kamaradova
- 5 Walda
- 6 Viterbori
- 7 Landeros-Thomas





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



۱۳۸۷

رضایی کوچکسرای، مسعود، مفاخری، عبدالله، جاجرمی & محمود. (۲۰۲۳). مقایسه تأثیر تحریک الکتریکی مستقیم از روی جمجمه (TDCS) و درمان شناختی-رفتاری بر کارکردهای شناختی و بهزیستی روان شناختی بیماران وابسته به مت آمفتامین. *مجله دانشگاه علوم پزشکی سبزوار*, 30(3), 414-427.

رنجبر، بشرپور، سجاد، صبحی قراملکی، ناصر، نریمانی، محمد. (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی توان بخشی شناختی-رایانه‌ای و تمرینهای عملی عصب‌روان شناختی بر بهبود حافظه کاری و توجه پیوسته دانش‌آموزان نارساخوان. *روانشناسی افراد استثنایی*, ۹(۳۴), ۳۴۹-۳۶۰.

قیصری، مظاهری. اثربخشی مداخلات شناختی رایانه‌ای و کلاسیک بر کارکردهای شناختی سالمندان ایرانی: یک مرور سیستماتیک و متاآنالیز. *نشریه سالمند: مجله سالمندی ایران*, 0-0.

مسلمی، بختیار & چلبیانلو. (۲۰۲۴). اثربخشی تحریک الکتریکی مغزی و برنامه چند مولفه‌ای تحریک شناختی بر کارکردهای شناختی و کیفیت زندگی در سالمندان. *مطالعات روان شناختی*.

معینی، زهره سادات، کشاورزی ارشدی، حسن زاده، غلامعلی لواسانی & مسعود. (۲۰۲۳). اثربخشی مهارت آموزی پردازش‌های چهارگانه مغز بر کارکردهای شناختی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری در خواندن. *مجله علوم روان شناختی*, 22(125), 899-912.

موسوی امجد، غضنفری، احمد، فرامرزی، & سالار. (۲۰۲۰). تأثیر مداخلات بهنگام آموزشی خانواده محور بر کارکردهای شناختی کودکان. *مجله تحقیقات علوم رفتاری*, ۱۸(۱), ۷۸-۹۰.

موسوی امجد، غضنفری، احمد، فرامرزی، & سالار. (۲۰۲۰). تأثیر مداخلات بهنگام آموزشی خانواده محور بر کارکردهای شناختی کودکان. *مجله تحقیقات علوم رفتاری*, ۱۸(۱), ۷۸-۹۰.

نعمتی، شهروز، میرنسب، میرمحمود، باردل، محمد & وحیده. (۲۰۲۲). تأثیر راهبردهای شناختی بر عملکرد خواندن دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه. *مطالعات روان شناختی*, 18(3), 79-91.

همتی راد، گیتی، عسگری، سیما و طهرانی زاده مریم. (۱۳۹۶). اختلالات یادگیری، با تأکید بر اختلال خواندن (مسائل نظری و عملی). تهران: آوای نور.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Berk, L. (2007). *Development through the Lifespan*, 4th ed. New York: Taylor and Francis.

Jung, E. S., Choi, Y. Y., & Lee, K. H. (2022). Effects of Integrative Cognitive Function Improvement Program on Cognitive Function, Oral Health, and Mental Health in Older People: A Randomized Clinical Trial. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(21), 14339.

Jylänki, P., Mbay, T., Hakkarainen, A., Sääkslahti, A., & Aunio, P. (2022). The effects of motor skill and physical activity interventions on preschoolers' cognitive and academic skills: A systematic review. *Preventive medicine*, 155, 106948.

Landeros-Thomas, B. (2017). *The Relationship between American Indian Students' Cognitive Processing and Their Reading Skills*. ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, Grand Canyon University.

Li, R., Geng, J., Yang, R., Ge, Y., & Hesketh, T. (2022). Effectiveness of computerized cognitive training in delaying cognitive function decline in people with mild cognitive impairment: systematic review and meta-analysis. *Journal of medical Internet research*, 24(10), e38624.

Liang, X., Li, R., Wong, S. H., Sum, R. K., & Sit, C. H. (2021). The impact of exercise interventions concerning executive functions of children and adolescents with attention-deficit/hyperactive disorder: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 18(1), 68.

Lövdén, M., Fratiglioni, L., Glymour, M. M., Lindenberger, U., & Tucker-Drob, E. M. (2020). Education and cognitive functioning across the life span. *Psychological science in the public interest*, 21(1), 6-41.

Lyon, G. R., Fletcher, J. M., & Barnes, M. C. (2003). *Learning disabilities*.

McCullough, K. C., Bayles, K. A., & Bouldin, E. D. (2019). Language Performance of Individuals at Risk for Mild Cognitive Impairment. *J Speech Lang Hear Res*, 62(3), 706-722.

Mueller, K. D., Hermann, B., Mecollari, J., & Turkstra, L. S. (2018). Connected Speech and Language in Mild



- Cognitive Impairment and Alzheimer's disease: A Review of Picture Description Tasks. *J Clin Exp Neuropsychol*, 40(9), 917-939.
- Pasqualotto, A., Mazzone, N., Bentenuto, A., Mule, A., Benso, F., & Venuti, P. (2021). Effects of cognitive training programs on executive function in children and adolescents with Autism Spectrum Disorder: A systematic review. *Brain sciences*, 11(10), 1280.
- Passarotti, A. Trivedi, N. & Patel, M. (2015). Executive Function in Adolescent Bipolar Disorder With and Without ADHD Comorbidity. *Bipolar Disord*: 1(1); 1-8.
- Penning, M. D., Ruiz-Rizzo, A.L., Redel, P., et al. (2021). *Psychological Science*, (3) 340-353.
- Shallice, T. I. M., & Burgess, P. W. (1991). Deficits in strategy application following frontal lobe damage in man. *Brain*, 114(2), 727-741.
- Song, R., Fan, X., & Seo, J. (2023). Physical and cognitive function to explain the quality of life among older adults with cognitive impairment: Exploring cognitive function as a mediator. *BMC psychology*, 11(1), 51.
- Stern, Y. (2003). The concept of cognitive reserve: A catalyst for research. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 25(5), 589-593.
- Vella-Brodrick, D. A., & Gilowska, K. (2022). Effects of nature (greenspace) on cognitive functioning in school children and adolescents: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1217-1254.
- Walda, S. A., van Weerdenburg, M., Wijnants, M. L., & Bosman, A. M. (2014). Progress in reading and spelling of dyslexic children is not affected by executive functioning. *Research in Developmental Disabilities*, 35(12), 3431-3454.
- Weydant, L., Willis, W.G. (1994). Executive function in schoolaged: potential efficacy of task in discriminative clinical groups. *Developmental Psychology*, 10, 27-38.
- World Health Organization (2018). The ICD-11 classification of mental and behavioral disorders. Clinical descriptions and diagnostic guidelines. Geneva: World Health Organization.



مروری بر کارکرد اجرایی در دانش آموزان با اختلال یادگیری

علی شیخ الاسلامی

استاد، گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران
 (a_sheikholslami@yahoo.com)

فاطمه ظریفی

دانشجو کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران
 (fateme.zarifi.78@gmail.com)

نسترن سیداسماعیلی قمی

استادیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل ایران
 (seyedesmaili@yahoo.com)

حسین قمری

استاد، گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل ایران
 (H_ghamari@uma.ac.ir)

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مروری بر کارکرد های اجرایی در دانش آموزان با اختلال یادگیری انجام گرفت. بخش بزرگی از جامعه توسط دانش آموزان تشکیل شده است و این قشر سرمایه های آینده کشور خواهند بود. عملکرد ضعیف تحصیلی از نتایج بارز اختلالات یادگیری است. اختلالات یادگیری به صورت مشکلات مداوم در خواندن، املا و نوشتن، مهارت های ریاضی و محاسبه می باشد. کارکردهای اجرایی، مجموعه ای از پردازش های شناختی سطح بالا محسوب می شوند که در رفتارهای هدفمند ظاهر شده و به طور گسترده در فعالیت های روزمره مورد استفاده قرار می گیرند. کارکردهای اجرایی مجموعه ای از توانایی های مورد استفاده برای رسیدن به هدف و نیز یک پیش نیاز برای پیشرفت تحصیلی است. کارکردهای اجرایی نقش مهمی در ایجاد سازگاری نسبت به محرک های محیطی جدید دارند. پیشرفت در مهارت سازگاری بستری را برای پیشرفت تحصیلی، رشد اجتماعی، رشد روانی ایجاد می کند. کارکردهای اجرایی فرآیندهای شناختی مختلف همانند: کنترل افکار، رفتار و عواطف را در راستای هدف پیش می برد. در این مقاله به تعاریف کارکرد های اجرایی، تعریف کارکرد های اجرایی از دیدگاه صاحب نظران، نظریه های کارکرد های اجرایی و در نهایت پژوهش های انجام شده در این زمینه پرداخته شده است.

واژگان کلیدی: اختلال یادگیری، دانش آموزان، کارکرد اجرایی



A review of executive functioning in students with learning disabilities.

Ali Sheykholeslami²
a_sheikholslami@yahoo.com

Fateme Zarifi¹
fateme.zarifi.78@gmail.com

Nastaran Seyedesmaili Ghomi⁴
seyedesmaili@yahoo.com

Hossein Ghamari³
H_ghamari@uma.ac.ir

1 Student of educational psychology, Department of Counseling, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.

2 Professor, Department of Counseling, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.

3 Professor, Department of Counseling, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.

4 Assistant Professor of Psychology and Education of Exceptional Children, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran

Abstract

The present study was conducted with the aim of reviewing executive functions in students with learning disabilities. A large part of the society is made up of students and this group will be the future of the country. Poor academic performance is one of the obvious results of learning disorders. Learning disorders are persistent problems in reading, spelling and writing, math and calculation skills. Executive functions are a set of high-level cognitive processes that appear in purposeful behaviors and are widely used in daily activities. Executive functions are a set of abilities used to achieve a goal and also a prerequisite for academic progress. Executive functions play an important role in creating adaptation to new environmental stimuli. Improvement in adaptability creates a platform for academic progress, social growth, and psychological growth. The executive functions of different cognitive processes such as: controlling thoughts, behavior and emotions in the direction of the goal. In this article, the definitions of executive functions, the definition of executive functions from the point of view of experts, the theories of executive functions and finally the research done in this field have been discussed.

Keywords: Executive function, learning disorder, students





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



مقدمه

امروزه، آموزش نیز مانند سایر قسمت‌های جامعه با پیشرفت‌های تکنولوژی و علم و توسعه صنعت در جوامع به سوی مدرن شدن حرکت کرده و روش‌های جدید آموزش در مدارس و آموزشگاه‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرند. مهم‌ترین کاربران آموزش در جامعه دانش‌آموزان هستند که باید از این آموزش‌ها بهره‌مند شوند و بیشترین کاربرد را برای آن‌ها داشته باشد (انصاری اردلی و همکاران، ۱۴۰۰). اختلالات یادگیری^۱ وسیع‌تر از مشکلات تحصیلی بوده (لرنر^۲، ۱۹۹۷) و زندگی دانش‌آموزان را از جوانب مختلف مثل خودکارآمدی، عزت‌نفس و تحصیل تحت تأثیر قرار می‌دهد و یک چالش همیشگی می‌باشد (لرنر، ۱۹۹۰). ترک تحصیل در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری نسبت به دیگر دانش‌آموزان بیشتر اتفاق می‌افتد (ماری^۳، ۱۹۷۷) عملکرد ضعیف تحصیلی از نتایج بارز اختلالات یادگیری است و هر ساله تعداد زیادی از دانش‌آموزان به این علت در آموختن مطالب درسی دچار مشکل می‌شوند و این معضل نگرش‌های منفی نسبت به مدرسه را در فراگیران ایجاد می‌کند (مک کوچ^۴ و سیگل^۵، ۲۰۰۳). دانش‌آموزان با اختلال یادگیری با وجود اینکه از هوش طبیعی برخوردارند، پیشرفت تحصیلی متناسبی با توانمندی هوشی خود ندارند (راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات^۶، ۲۰۱۶). همچنین علاوه بر سختی‌هایی که برای یادگیری موارد درسی خاص دارند، مشکلات دیگری را نیز تجربه می‌کنند (بامینگر^۷، ۲۰۰۸).

مطالعات گذشته نشان دادند که اختلالات یادگیری خاص همراه با کمبودهایی در مهارت بازداری و برنامه‌ریزی است. مهارت بازداری و برنامه‌ریزی از مهمترین کارکردهای اجرایی^۸ هستند (کریسچی^۹ و همکاران، ۲۰۲۱). کارکرد اجرایی، یکی از مشکلات دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص است (بریتنی^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۸). کارکردهای اجرایی مجموعه‌ای از توانایی‌های مورد استفاده برای رسیدن به هدف و نیز یک پیش‌نیاز برای پیشرفت تحصیلی است (جورجیا^{۱۱}، ۲۰۱۶). کارکردهای اجرایی فرآیندهای شناختی مختلف همانند: کنترل افکار، رفتار و عواطف را در راستای هدف پیش می‌برد. ناهماهنگی در نوشتن، حرکات ظریف، حرکات درشت و وجود اختلال در ادراک زمان حاکی از مشکل در کارکردهای اجرایی است (قربان‌زاده و لطفی، ۱۳۹۴). عملکرد اجرایی به مجموعه‌ای از فرآیندهای شناختی گفته می‌شود که به افراد کمک می‌کند افکار، احساسات و رفتارهای خود را برای دستیابی به اهدافشان تنظیم کنند. این فرآیندها شامل حافظه کاری، انعطاف‌پذیری شناختی و کنترل مهارتی هستند. عملکرد اجرایی نقش مهمی در فعالیت‌های روزمره مانند تصمیم‌گیری، حل مسئله، تنظیم هیجانات و تعاملات اجتماعی دارد. کارکرد اجرایی در طول دوره رشد شکل گرفته و به فرد کمک می‌کند برای انجام تکالیف طرح ریزی و برنامه‌ریزی داشته باشد (فینکبیزن^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۲). کارکردهای اجرایی نقش مهمی در ایجاد سازگاری نسبت به محرک‌های محیطی جدید دارند. کارکرد اجرایی شامل توانایی‌های شناختی پیچیده است که مقصود آن انجام تکالیف برای رسیدن به هدف، مهارت بازداری و برنامه‌ریزی به وسیله حافظه فعال است (بریتنی و همکاران، ۲۰۱۸). از اجزای کلیدی عملکرد اجرایی می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: حافظه کاری (توانایی

۱ learning disabilities

۲ Lerner

۳ Murray

۴ McCoach

۵ Siegle

۶ Diagnostic and Statistical Manual of Psychiatric Disorders

۷ Bauminger

۸ Executive functioning

۹ Crisci

۱۰ Brittany

۱۱ Georgiou

۱۲ Finkbeiner



نگه داشتن و پردازش اطلاعات در یک بازه زمانی کوتاه)، انعطاف پذیری شناختی (توانایی تغییر شیوه تفکر و سازگاری با شرایط جدید)، کنترل مهارتی (قابلیت سرکوب پاسخ های تکانشی و تنظیم رفتار). برنامه ریزی، انعطاف پذیری شناختی، کنترل توجه، حافظه فعال کلامی و فضایی که ارتباط نزدیکی نیز با هم دارند، از جمله شاخص های کارکرد اجرایی می باشد (وفا و همکاران، ۲۰۲۰). مهارت های عملکرد اجرایی برای موفقیت تحصیلی، عملکرد شغلی و سلامت روان ضروری هستند. این توانایی ها به افراد کمک می کنند تا تمرکز کنند، دستورالعمل های چندمرحله ای را دنبال کنند و احساسات خود را مدیریت کنند. ضعف در عملکرد اجرایی با مشکلات یادگیری، اختلال نقص توجه و سایر نارسایی های شناختی مرتبط است. در صورت پیشرفت نداشتن و وجود کاستی در کارکرد اجرایی، مشکلاتی در تکالیف مدرسه و مهارت های اجتماعی به وجود می آید (رنجبر و همکاران، ۱۳۹۸). رشد توانمندی های مرتبط با کارکرد اجرایی برای عملکرد روزانه فردی و اجتماعی افراد از اهمیت بسیار زیادی برخوردار بوده و همچنین امری بسیار حیاتی برای مهارت های مورد نیاز در قرن بیست و یکم می باشند (دیاموند^۱، ۲۰۱۳). آندرسون^۲ (۲۰۰۲) بیان می کند کارکردهای اجرایی برای شکل گیری اهداف و راهبردها، آمادگی برای انجام کار و تایید صحت اجرای برنامه ها و اقدامات، ضروری می باشند. کارکردهای اجرایی به عنوان مهارت های ضروری برای سلامت روانی و جسمانی، موفقیت تحصیلی و شغلی، موفقیت در زندگی، رشد اجتماعی و شناختی افراد هستند و وقوع نارسایی در آن باعث مشکلات رفتاری و احساسی از قبیل افسردگی، بیش فعالی، درجамاندگی، نقص در شروع و ناتوانی در مهار پاسخ های نامناسب، افت کارایی و ناتوانی در انجام فعالیت های روزانه می شود (دیاموند، ۲۰۱۳). مهارت های عملکرد اجرایی از دوران کودکی تا بزرگسالی توسعه می یابند و می توان از طریق مداخلات هدفمند آن ها را بهبود بخشید. عملکرد اجرایی یکی از جنبه های اساسی شناخت انسان است که بر تصمیم گیری، حل مسئله و تنظیم هیجانات تأثیر می گذارد. مطالعات اخیر نشان می دهند که عوامل سبک زندگی، از جمله مصرف مواد، تغذیه و خستگی ذهنی، بر این عملکرد تأثیرگذارند. تقویت این توانایی های شناختی از طریق تمرین و تغییر سبک زندگی می تواند منجر به بهبود عملکرد ذهنی و سلامت کلی شود.

روش پژوهش

این پژوهش کیفی با استفاده از روش مرور مفهومی انجام شده است. جامع مورد مطالعه شامل تمامی مقالات پژوهشی منتشر شده به زبان فارسی و انگلیسی بود که با جستجوی کلیدواژه های تخصصی پژوهش مثل کارکردهای اجرایی و اختلالات یادگیری در پایگاه های معتبر بین المللی (Science Direct, Springer, Wiley Online Library, ERIC, Sage Journals, Emerald) و پایگاه های معتبر ملی (SID, Magiran, Noormags) دریافت شده است. در کلیه مراحل انتخاب مقالات توسط محققان به دقت مورد بررسی صورت گرفت و موارد غیر مرتبط حذف شدند.

مبانی نظری

نظریه های کارکرد اجرایی

مدل براون

طرح مطرح شده توسط براون^۳ (2006) دارای شش خوشه از کارکردهای اجرایی بوده و روشی از مفهوم سازی کارکردهای اجرایی برای تمام افراد بوده اند. این خوشه های مطرح شده در برگیرنده: عملکرد، تمرکز کردن، کوشش، حافظه، هیجان، عمل کردن می باشد. هر کدام از این خوشه های مطرح شده به صورت فعالیت های عملیاتی بوده که در تبدیل کردن سریع مجموعه نیروهای در تعامل و ارتباط با هم که تا حدودی به صورت ناهشیار صورت می گیرند، تأثیرگذار هستند. این عملکردها طیف وسیعی از تکالیف عادی روزمره

۱ Diamond

۲ Anderson

۳ Brown



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



۱۳۵۷

را برنامه ریزی می کنند که افراد باید قبل از کنترل خود از حافظه و توجه برای هدایت کردن فعالیت خود مورد استفاده قرار دهند (براون، ۲۰۰۶).

مدل CEO مغزی یا رهبر ارکستر (مک کلووسکی)

کارکردهای اجرایی یک ساختار یا ویژگی تنها محسوب نمی شوند، کارکردهای اجرایی به عنوان "CEO مغزی" یا "رهبری ارکستر" مطرح شده اند، این مفهوم به ذات کارکردهای اجرایی اطلاق می شود. دنکلا^۱ حقیقت کارکردهای اجرایی را به عنوان "g" در روان شناسی عصبی مطرح می کند. الکانون گالبرک^۲ از کارکردهای اجرایی به عنوان "s" تحت عنوان فراست و هوش یاد نموده است؛ اما هر دو از مثال رهبر ارکستر به عنوان استعاره ای برای فرایندهای اجرایی در کار استفاده کرده اند. این استعاره بر اساس "مسأله مدل بازگشایی نامحدود مغز" یا از نقض های سرکوب شده بی انتها با یک مار پیچیده متافیزیکی ایجاد می شود. برای حل کردن مسئله های عادی روزمره از طریق رفتارهای واقعی بهتر می باشد از ساختار پیوندی "هم رسانایی یا هم نوازی" به عنوان جایگزین رهبر استفاده می شود. پس بهتر است به کارکردهای اجرایی به عنوان یک تیم از رهبران ارکستر قابلیت های ذهنی بنگریم (مک کلووسکی^۳ ۲۰۰۷).

مدل سلسله مراتبی

در این مدل مطرح شده، پیشرفت در راستای سطوح جلو رفته و رشد و پیشرفت در یک سطح مستلزم دستیابی به توانایی در سطوح قبلی است. در مورد کارکردهای اجرایی، سطوح رشدی که به صورت مراحل است، را می توان به صورت مجموعه ای از خطوط غیر وابسته رشدی نیز دانست؛ در نهایت در این نظریه عملکردهای اجرایی، چند لایه می باشند. به صورت کلی دارای ۲۳ کارکرد بوده که هیجان، درک و فهم، فعالیت یا عمل و شناخت را رهبری می کنند (مک کلووسکی، ۲۰۰۷).

نظریه لوریا

مطابق گفته لوریا مغز انسان شامل سه واحد عملکردی است که باهم تعامل دارند. واحد اول عمدتاً در ساقه مغز قرار دارد و وظیفه تنظیم و حفظ برانگیختگی قشر را برعهده دارد. واحد دوم که واقع در لوب های گیجگاهی، آهیانه ای و پس سری است وظیفه رمزگذاری، پردازش و ذخیره اطلاعات را برعهده دارد. واحد اجرایی سوم در ناحیه قدامی مغز قرار دارد و وظایف آن شامل برنامه ریزی، تنظیم و تایید رفتار انسان است. از نظر لوریا در واحد سوم، یعنی قشر جلوی مغز به عنوان ساختاری در نظر گرفته می شود که فعالیت و رفتار ذهنی را تنظیم و کنترل می کند. پیش بینی میشود آسیب به لوب های فرونتال به ویژه قشر جلوی مغز، اختلال در رفتار انسان ایجاد می کند که نتیجه آن بروز رفتارهای کلیشه ای، غیرمنطقی، نامرتب یا نامناسب است.

نظریه تداخل شناختی

تداخل شناختی قلمرو شخصیت و شعور را اشغال می کند. هوش از چگونگی انجام برخی وظایف افراد نمایانگر می شود با این وجود، عملکرد ضعیف لزوماً به معنای پتانسیل عقلی کم نیست زیرا ممکن است به این دلیل باشد که فرد ناراحت بوده یا در حین انجام کار به چیز دیگری فکر میکرد یا بی انگیزه بوده است. همه این شرایط میتواند در تداخل شناختی نقش داشته باشد. برخی از تداخل های شناختی را می توان به عنوان جنبه ها یا پیامدهایی از شخصیت تصور کرد، زیرا آن ها شامل دلهره های شخصی میشوند که در توجه به وظیفه مورد نظر دخالت می کنند. شخصیت می تواند عملکرد را تسهیل کند، همچنین می تواند آن را ناتوان کند (ساراسون^۴ و همکاران، ۲۰۱۴).

۱ Dankla

۲ Alcanone Glaberk

۳ McCloskey

۴ Sarason



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



یافته‌ها

جدول ۱. پیشینه پژوهش های داخلی

پژوهشگران	عنوان پژوهش	نتیجه
آرین و هارون رشیدی (۱۴۰۲)	اثربخشی تمرینات حرکتی ریتمیک بر هماهنگی ادراکی-دیداری و کارکرد اجرایی کودکان با اختلال یادگیری	به این نتیجه رسیدند که تمرینات حرکتی ریتمیک یک درمان مؤثر برای کاهش اختلالات کارکرد اجرایی و هماهنگی ادراکی-دیداری می‌باشد.
ساده و همکاران (۱۴۰۱)	مقایسه اثر توانبخشی شناختی حافظه و توجه از راه دور بر کارکردهای اجرایی و علائم رفتاری در کودکان دارای نقص توجه-بیش‌فعالی با و بدون اختلال یادگیری ویژه	به این نتیجه رسیدند که توانبخشی شناختی باعث افزایش کارکردهای اجرایی و کاهش مشکلات رفتاری کودکان دارای اختلال نقص توجه-بیش‌فعالی و اختلال یادگیری می‌شود.
طهمورث و ساداتی (۱۴۰۱)	اثربخشی برنامه توالی واجی لیندامود بر کارکرد اجرایی دانش آموزان با اختلال خواندن	به این نتیجه رسیدند که استفاده از برنامه تجسم و کلام سازی در برنامه توالی واجی لیندامود، منجر به بهبود مهارت های شناختی در کارکرد اجرایی شده است.
عز آبادی و همکاران (۱۳۹۹)	اثربخشی توانبخشی شناختی مبتنی بر رایانه بر مشکلات رفتاری و کارکردهای اجرایی نوجوانان بزهکار	به این نتیجه رسیدند که درمان توانبخشی شناختی مبتنی بر رایانه بر مشکلات رفتاری و کارکردهای اجرایی نوجوانان بزهکار تأثیر دارد و سبب کاهش مشکلات رفتاری و بهبود کارکردهای اجرایی در نوجوانان میشود.
نامدار و همکاران (۱۳۹۸)	اثر مداخله تمرین حرکتی بر کارکرد اجرایی و انعطاف شناختی پسران دارای اختلال هماهنگی رشدی	به این نتیجه رسیدند که از مداخلات حرکتی می توان برای بهبود اختلال هماهنگی رشدی و کارکرد اجرایی استفاده کرد.
مصطفائی و همکاران (۱۳۹۷)	تأثیر بازی های توجهی بر خودتنظیمی و کارکرد اجرایی دانش آموزان مضطرب	به این نتیجه رسیدند که بازی توجهی را می توان به عنوان یک روش اثر بخش بر افزایش خودتنظیمی و بهبود کارکرد اجرایی دانش آموزان مضطرب به کار برد.

جدول ۲. پیشینه پژوهش های خارجی

پژوهشگران	عنوان پژوهش	نتیجه
استارلینگ ^۱ و همکاران (۲۰۲۴)	رابطه بین کارکرد اجرایی و دستاورد ریاضی	به این نتیجه رسیدند که کارکرد اجرایی پیشرفت دانش ریاضی را تسهیل می‌کند و با آن رابطه گسترده ای دارد.
دوئبل و لیلارد ^۲ (۲۰۲۳)	چگونه بازی باعث رشد می شود؟ با دیدگاه کارکرد اجرایی جدید	به این نتیجه رسیدند که بازی به کودکان کمک می‌کند تا کارکرد اجرایی را کسب کنند و در آن پیشرفت داشته باشند.
سارمونتو ^۳ و همکاران (۲۰۲۳)	رابطه کارکردهای اجرایی و موفقیت در ریاضیات در مقطع ابتدایی و راهنمایی	به این نتیجه رسیدند که کارکردهای اجرایی به پیشرفت مهارت در ریاضیات کمک می‌کند.
کریسی ^۴ و همکاران (۲۰۲۱)	کارکرد اجرایی در اختلالات عصبی	به این نتیجه رسیدند که مداخلات کلامی و بصری بر کارکرد های اجرایی تأثیر داشته است .
زلازو ^۵ (۲۰۲۰)	کارکرد اجرایی با دیدگاه عصبی - روانشناختی	به این نتیجه رسیدند که کارکرد های اجرایی می توانند از طریق آموزش بهبود پیدا کنند و برای مداخلات درمانی و پیشگیری تأثیرگذار باشند.

^۱ Starling

^۲ Doebel and Lillard

^۳ Sarmiento

^۴ Crisci

^۵ Zelazo



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



باسکیوال^۱ و رابطه بین کارکردهای اجرایی و عملکرد در به این نتیجه رسیدند که کارکرد های اجرایی در سنین اولیه و مراحل اولیه همکاران (۲۰۱۹) آموزش ابتدایی آموزش از اهمیت خاصی برخوردار است .

بحث و نتیجه گیری

کارکردهای اجرایی افراد را قادر میسازد بر افکار و اعمال خودکار خود غلبه کنند و رفتارهایی سازگارانه و هدفمند داشته باشند. دیاموند (۲۰۱۳) کنش های اجرایی را مرتبط با مجموعه ای از پردازش های شناختی معرفی می کند که انسان ها برای تمرکز و توجه و همچنین انجام رفتارهای غیر ارادی یا متکی بر غریزه به آن ها نیاز دارند. همچنین زلز و فرای (۱۹۹۸) کارکرد های اجرایی را به عنوان حل مسئله عمدی تعریف می کنند و تمامی زیرمجموعه های حل مسئله شامل بازنمایی اولیه مشکل تا ارزیابی نهایی را متشکل از کارکرد اجرایی می دانند. کارکردهای اجرایی به انسان کمک می کند تا اطلاعات مختص یک مسئله را در حافظه کاری به صورت فعال نگه دارد، داده های همراه کننده را نادیده گرفته و پاسخ های مانع از رسیدن به اهداف مرتبط با کار را مهار کند. مهارت های اجرایی در فعالیت های پیچیده یا جدید فعال می شوند، چرا که نیازمند به کارگیری راهبردهای جدید و نظارت بر اثربخشی آن ها هستند، درحالی که فعالیت های ساده یا روتین به صورت غریزی و بدون فعالسازی پردازش های اجرایی انجام می شوند. کارکرد های اجرایی ، به مجموعه ای از شناختی اشاره دارد که از طریق تنظیم انواع مختلف فرایند های شناختی امکان رفتار هدفمند را فراهم می کند. از آنجا که کارکرد های اجرایی در رفتار نفوذ می کند، بر فعالیت های روزمره و همچنین رشد اجتماعی و شخصی از جمله موفقیت در مدرسه یا شغل نیز تاثیر می گذارد و همچنین کمبود و نقص در این حوزه فرد را دچار تعدادی از بیماری های عصبی و روان پزشکی می کند (آمانتز^۲ و همکاران، ۲۰۲۰). کارکردهای اجرایی ، دارای پیامدهای طولانی مدت در دستاوردهای تحصیلی کودکان می باشند و می تواند بر حوزه های مربوط به اختلالات یادگیری تاثیر مثبتی داشته باشد و سبب بهبود این اختلالات شود .

منابع

- آریان احمد، هارون رشیدی همایون. (۲۰۲۳). اثربخشی تمرینات حرکتی ریتمیک بر هماهنگی ادراکی-دیداری و کارکرد اجرایی کودکان با اختلال یادگیری.
- انصاری اردلی، حاجی حسنی دره شوری، کرامت، حاجی حسنی دره شوری، پیمان، حاجی حسنی دره شوری. (۲۰۲۱). بررسی اختلال های یادگیری و میزان شیوع آن در بین دانش آموزان. پیشرفت های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، ۳۴(۴)، ۴۴-۳۴.
- رنجبر، بشرپور، سجاد، صبحی قراملکی، ناصر، نریمانی، محمد. (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی توان بخشی شناختی-رایانه ای و تمرین های عملی عصبروان شناختی بر بهبود حافظه کاری و توجه پیوسته دانش آموزان نارساخوان. روانشناسی افراد استثنایی، ۹(۳۴)، ۱۱۱-۱۳۵.
- ساده راضیه سادات، بنی سی پریناز، باصری احمد. مقایسه اثربخشی آموزش شناختی حافظه و توجه از راه دور بر کارکردهای اجرایی و عالئم رفتاری در کودکان دارای نقص توجه/بیش فعالی با و بدون اختلال یادگیری ویژه. رویش روان شناسی. ۱۴۰۱؛ ۱۱(۱۱) ۹۳
- طهمورث، سادات فیروز آبادی. (۲۰۲۲). بررسی اثربخشی برنامه توالی واجی لیندا مورد بر توجه پایدار دانش آموزان با اختلال خواندن. روانشناسی افراد/استثنایی، ۴۸(۱۲)، ۱۷۵-۲۰۰.
- قربانیان، علینودی وفا، فرهودی & نظری. (۲۰۲۰). اثربخشی مداخله توانبخشی شناختی رایانه-محور بر بهبود توجه انتخابی، توجه مداوم و توجه تقسیم شده در بیماران مبتلا به سکتة مغزی در شهر تبریز. دوماهنامه علمی-پژوهشی طب توانبخشی، 137-146، 9(1)،
- کمال الدینی، سید شهاب، دمهری، فرنگیس & عزیزی. (۲۰۲۰). اثربخشی توان بخشی شناختی مبتنی بر رایانه بر مشکلات رفتاری و کارکردهای اجرایی نوجوانان بزهکار. روان شناسی فرهنگی، 206-224، 4(1)،
- مصطفائی، اورکی، محمد، نیک نام & انور. (۲۰۱۸). تأثیر بازی های توجهی بر خودتنظیمی و کارکرد اجرایی دانش آموزان مضطرب. عصب روان



شناسی، 111-128، 4(14) ،

نامدار طجری، رستمی &، مکبریان. (۲۰۱۹). اثر مداخله تمرین حرکتی بر کارکرد اجرایی و انعطاف شناختی پسران هشت تا ۱۰ ساله دارای اختلال هماهنگی رشدی، رفتار حرکتی، 35-46، 11(38) ،

Amunts, J., Camilleri, J. A., Eickhoff, S. B., Heim, S., & Weis, S. (2020). Executive functions predict verbal fluency scores in healthy participants. *Scientific reports* , 10(1), 1 -11.

Andras M. The value of LEGO therapy in promoting social interaction in primary aged children with autism. *Good Autism Practice*. 2012; 13(2): 17-24

Anderson, P. J. (2008). Towards a developmental model of executive function. *Executive Functions and the Frontal Lobes: A Lifespan Perspective*, 3, 21.

Bauminger, N., & Kimhi-Kind, I. (2008). Social information processing, security of attachment, and emotion regulation in children with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 41(4), 315-332.

Brittany, A.B. Sophia, K.A. Sarah, M.G. Adrian, M.S. & Shelley, C. H. (2018). The Role of Executive Functioning and Academic Achievemen in the Academic Self-Concept of Children and Adolescents Referred for Neuropsychological Assessment. *Children*, 5(83), 1-13.

Brittany, A.B. Sophia, K.A. Sarah, M.G. Adrian, M.S. & Shelley, C. H. (2018). The Role of Executive Functioning and Academic Achievemen in the Academic Self-Concept of Children and Adolescents Referred for Neuropsychological Assessment. *Children*, 5(83), 1-13.

Brown, T. E. (2006). Executive functions and attention deficit hyperactivity disorder: Implications of two conflicting views. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53(1), 35-46.

Cortés Pascual, A., Moyano Muñoz, N., & Quílez Robres, A. (2019). The relationship between executive functions and academic performance in primary education: Review and meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 10, 449759.

Crisci, G., Caviola, S., Cardillo, R., & Mammarella, I. C. (2021). Executive functions in neurodevelopmental disorders: Comorbidity overlaps between attention deficit and hyperactivity disorder and specific learning disorders. *Frontiers in human neuroscience*, 15, 594234.

Diagnostic and Statistical Manual of Psychiatric Disorders(2016)

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135 –168

Doebel, S., & Lillard, A. S. (2023). How does play foster development? A new executive function perspective. *Developmental Review*, 67, 101064.

Finkbeiner C, Knierim M, Smasal M, Ludwig PH. Selfregulated cooperative EFL reading tasks: Students strategy use and teachers' support. *Language Awareness*. 2012; 21(1–2):57–83.

Georgiou GK, Das JP. What component of executive functions contributes to normal and impaired reading comprehension in young adults? *Res Dev Disabil*. 2016; 49 (50): 18-128.

Ghorbanzadeh B, Lotfi M. Effect of rhythmic movement on executive function in children with educable intellectual disability. *JHPM*. 2015; 4 (4): 22- 31.

Iglesias-Sarmiento, V., Carriedo, N., Rodríguez-Villagra, O. A., & Pérez, L. (2023). Executive functioning skills and (low) math achievement in primary and secondary school. *Journal of experimental child psychology*, 235, 105715.

Lerner, J.(1990). Phonological awareness: A critical element in Learning to read. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 1. 50 – 54.

Lerner, J.W.(1997). *Children whit learning disabilities ,theories ,diagnosis and teaching strategies*. Boston:Houghton Mifflin.

McCloskey, G. (2006). Executive Functions: Definitions, Assessment, and Education/Intervention. *Executive Functions: Definitions, Assessment, And Education/Intervention*, 132.

McCoach, D .B . & Siegle, D., (2003). The school attitude assessment survey – revised: A new instrument to identify academically able students who underachieve. *Educational and Psychological Measurement*, 63(3), 414-429.

Murray, C., Goldstein, D. E., & Edgar, E. (1997). The employment and engagement ststus of high school graduates with learning disabilities through the first decade after graduation. *Learning Disabilities Research and Practice*, 12 , 151 – 160 .

Sarason, I. G., Pierce, G. R., & Sarason, B. R. (2014). *Cognitive interference: Theories, methods, and findings*. Routledge. Saburi Moghadam, Hassan . (2004). *Cognitive Sciences*. Allameh Magazine, (4), 3 , 81 -88 .

Starling-Alves, I., Russell-Lasalandra, L. L., Lau, N. T., Moreira Paiva, G., Geraldi Haase, V., & Wilkey, E. D. (2024). Number and domain both affect the relation between executive function and mathematics achievement: A study of children's executive function with and without numbers. *Developmental Psychology*.

Zelazo, P. D. (2020). Executive function and psychopathology: A neurodevelopmental perspective. *Annual review of clinical psychology*, 16(1), 431-454.



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



بررسی رابطه ی میان میزان تعامل نوجوانان با گروه های همسالان و اعتیاد به شبکه های اجتماعی مجازی با بلوغ زودرس

مینو علی اصغری

مدرس دانشگاه شاندیز ، کارشناس ارشد علوم تربیتی و کارشناس ارشد روانشناسی بالینی

Minooaliasghari0@gmail.com

حوریه واحدیان اصغریپور

دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی

[Houriyeh.vahedian@gmail.com](mailto:Houriye.vahedian@gmail.com)

محدثه شیردل سرطاووس

دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی

mohaddesehshirdel@gmail.com

چکیده

مقدمه: چالش های دنیای امروز به گونه ایست که می تواند تاثیرات منفی بسیاری بر فرزند پروری نسل معاصر داشته باشد، در این میان دوره ی نوجوانی، بدون شک، حساس ترین دوره از زیست انسان است که دوری گزینی از خانواده و تمایل به گروه های همسالان از یک سو و رسانه های دیجیتال از سوی دیگر بر رشد شخصیت و سلامت روان نوجوانان اثرات مثبت و منفی بسیاری دارد.

روش: این پژوهش کمی از نوع همبستگی است و از حیث هدف کاربردی است. تمامی فعالیت های آماری با بهره مندی از نرم افزار Spss ۲۸ صورت گرفته است. سه پرسش نامه ی بلوغ زودرس، میزان ارتباط با گروه های همسالان و اعتیاد به شبکه های اجتماعی مبتنی بر موبایل (خواجه احمدی، ۱۳۹۵) مورد استفاده قرار گرفته است. جامعه ی آماری هزار نفر از دانش آموزان مقطع متوسطه ی اول مدارس مشهد بوده است که چهارصد دانش آموز دختر و پسر با روش نمونه گیری خوشه ای انتخاب و در خوشه های انتهایی به شکل تصادفی مورد بررسی قرار گرفتند.

یافته ها: نتایج بدست آمده با همبستگی ۰,۳۹۳ در سطح معناداری ۰,۰۱ نشان می دهد که بین بلوغ زودرس نوجوانان و میزان تعامل آنها با گروه های همسالان رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد، همچنین همبستگی ۰,۳۰۲ در سطح معناداری ۰,۰۱ مبین این مساله است که بین بلوغ زودرس نوجوانان و استفاده آنان از شبکه های اجتماعی مجازی مبتنی بر موبایل ارتباط مستقیم و معناداری وجود دارد.

نتایج: بلوغ در نوجوانان می تواند تحت عوامل محیطی مانند دوستی های نادرست و استفاده ی نابجا از شبکه های اجتماعی به شکل زود هنگام رخ دهد که تبعات منفی بسیاری را برای نوجوانان به همراه خواهد داشت.

کلید واژه ها: بلوغ زودرس، گروه های همسالان، اعتیاد به شبکه های اجتماعی



Investigating the relationship between the level of interaction between adolescents with peer groups and addiction to virtual social networks with early puberty

Minoo AliaAsghari*

Teacher at Shandiz University, Master
of Education and Master of Clinical
Psychology
Minooaliasghari0@gmail.com

Houriyyeh Vahedian Asgharpour

Master of Psychology and Education
of Exceptional Children
Houriyeh.vahedian@gmail.com

Mohaddeseh Shirdel Sartavus

Master of Psychology and Education
of Exceptional Children
mohaddesehshirdel@gmail.com

Abstract

Introduction: The challenges of today's world are such that they can have many negative effects on the parenting of the contemporary generation. In this regard, adolescence is undoubtedly the most sensitive period of human life, where distancing from family and tendency towards peer groups on the one hand and digital media on the other hand have many positive and negative effects on the personality development and mental health of adolescents.

Method: This is a quantitative correlational study and is practical in terms of purpose. All statistical activities were carried out using the SPSS 28 software. Three questionnaires were used: precocious puberty, level of connection with peer groups, and addiction to mobile-based social networks (Khaja Ahmadi, 2016). The statistical population was one thousand students of the first secondary school level of Mashhad schools, four hundred male and female students were selected using cluster sampling and randomly examined in the final clusters.

Findings: The results obtained with a correlation of 0.393 at a significance level of 0.01 show that there is a direct and significant relationship between precocious puberty in adolescents and their level of interaction with peer groups, and a correlation of 0.302 at a significance level of 0.01 shows that there is a direct and significant relationship between precocious puberty in adolescents and their use of mobile-based virtual social networks.

Results: Puberty in adolescents can occur early under environmental factors such as bad friendships and inappropriate use of social networks, which will have many negative consequences for adolescents.

Keywords: Precocious puberty, peer groups, addiction to social networks





مقدمه

امروزه بسیاری از والدین در تلاش هستند، که فرزندان خود را در مسیری شاد و ایمن پرورش دهند؛ اما چالش های دنیای امروز به گونه ایست که می تواند تاثیرات منفی بسیاری بر فرزند پروری نسل معاصر داشته باشد، در این میان دوره ی نوجوانی، بدون شک، حساس ترین دوره از زیست انسان است؛ دوره ای همراه با تغییرات بدنی و ویژگیهای شخصیتی خاص که در شکل دهی به هویت نوجوان نقش مهمی را ایفا می کند. اما این تغییرات زیستی هیچگاه بی واسطه رخ نداده اند و همواره مسائل محیطی، فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و در یک معنا، گفتمان های غالب در شکل دهی به این تجربه ی زیستی و جهت دادن به آن نقش داشته اند. (جوکاری و حسام پور، ۱۴۰۱ و فتحی ۲۰۲۴). تجربیات انتقالی نوجوانی، کنار آمدن با درخواست ها و فشارهای جدید را در بردارند که از آگاهی فزاینده درباره ی مسایل جنسی تا انتخاب دانشگاه و شغل گسترش دارند. (دوان پی. شولتز، سیدنی الن شولتز، ۱۴۰۱).

سازمان بهداشت جهانی^۱ کودکان و جوانان بین ۱۰ تا ۱۹ ساله را نوجوان معرفی می کند (یوسف، ۲۰۲۱). یکی از مهم ترین مراحل نوجوانی، دوره ی بلوغ است که اگر به درستی طی نشود می تواند چالش برانگیزترین دوره رشدی باشد، از لحاظ علمی، بلوغ به موقعیت یا مرحله ای اطلاق میشود که فرد از نظر جنسی قادر به تولید مثل میگردد و علائم آن رشد اندام ها و تحولات خصوصیات ثانویه جنسی است (آتا و همکاران، ۲۰۱۴). در این بین بعضی کودکان نیز ممکن است دچار بلوغ زودرس و یا دیررس شوند. بلوغ زودرس^۲ به شروع علائم بلوغ جنسی قبل از سن معمول در دختران و پسران اطلاق می شود. این پدیده می تواند به دلایل مختلفی رخ دهد، از جمله عوامل ژنتیکی، اختلالات غدد درون ریز، تومورها و یا حتی برخی از داروها و عوامل محیطی. بلوغ زودرس در دختران معمولاً به عنوان شروع علائم بلوغ قبل از ۸ سالگی و در پسران قبل از ۹ سالگی تعریف می گردد، البته این تعریف می تواند بسته به جمعیت و عوامل دیگر کمی متفاوت باشد (انجمن پزشکی کودکان امریکا، ۲۰۱۶)، بلوغ زودرس می تواند بر رشد جسمی، روانی و اجتماعی کودک تأثیر بگذارد. از نظر جسمی، بلوغ زودرس می تواند منجر به رشد سریع تر استخوان ها و در نتیجه قد نهایی کوتاه تر شود (کاپلویتز، ۲۰۱۲). از نظر روانی و اجتماعی نیز، کودکان مبتلا به بلوغ زودرس ممکن است با چالش های عاطفی و اجتماعی بیشتری مواجه شوند، از جمله اضطراب، افسردگی، مشکلات در روابط همسالان و اختلالات در تصویر بدن (کوشیوا، ۲۰۲۰، رضایی، ۱۴۰۰ و عثمانپور، ۱۴۰۰). بلوغ زود رس می تواند عوارض منفی و گاهی مثبت به همراه داشته باشد گنجی (۱۳۹۸) در زمینه ی ابعاد منفی آن بیان می دارد که مهم ترین تاثیر آن بر عزت نفس نوجوان است و خطر افسردگی یا سوء مصرف مواد را افزایش دهد، همچنین پسرهایی که ریش جسمی و جنسی زودرس دارند، نسبت به پسرهایی که ریش دیررس دارند، محبوبترند و بیشتر شانس دارند که رهبری گروه ها را بر عهده بگیرند. دخترهایی که ریش زودرس دارند خیلی زود به چشم می آیند. پسرهای همسن ممکن است آن ها را آزار دهند و با دید جنسی به آن ها نگاه کنند. قیافه زنانه پیدا کردن بر محبوبیت اثر میگذارد و رشد اعتماد به نفس را مساعد می سازد. دوره نوجوانی، دوره ی است که فرد تمایل دارد تا از خانواده کناره گرفته و با گروه همسالان در تعامل باشد. کسانی که در سن نوجوانی قرار دارند همسالان خود را عاقل تر از والدین خود می دانند بر این اساس پاسخ سؤال های خود را در گروه دوستان جستجو می کنند. گروه همسالان تاثیرات بسیاری بر شیوه زندگی و شکل گیری هویت نوجوان دارد شاید بتوان ادعا کرد که تاثیر گروه همسالان، همفکران و دوستان در رشد شخصیت افراد برابر با تاثیر خانواده و حتی بیشتر است (کشاورز و میرزایی و محمد جانی، ۱۳۹۷ و صمیمی، مظاهری، حیدری، ۱۳۹۱). گاهی این تعامل با گروه همسالان منجر به دریافت اطلاعات نادرست در زمینه های مختلف برای کودک و نوجوان می گردد، کودکان معمولاً به دلیل ترس از تنبیه والدین، سوالات جنسی و کنجکاوی های جنسی خود



را با گروه همسالان مطرح می کنند و این می تواند زمینه ساز دریافت اطلاعات نادرست و گاه تهییج کننده برای کودکان باشد (نظری ، ۱۴۰۰).

در کنار گروه همسالان، نوجوان امروزی با چالش نوظهوری مواجه گردیده است به نام شبکه های اجتماعی مجازی، این شبکه های اجتماعی تأثیر عمیقی بر نوجوانان دارند، تأثیراتی که هم مثبت و هم منفی هستند و شدت آن ها، به عوامل مختلفی از جمله میزان استفاده، نوع شبکه اجتماعی، شخصیت نوجوان و حمایت های اجتماعی او بستگی دارد. شبکه های اجتماعی به نوجوانان اجازه می دهند با دوستان، خانواده و همسالان خود در سراسر جهان ارتباط برقرار کنند، همچنین شبکه های اجتماعی به نوجوانان دسترسی آسان به اطلاعات، تقویت حس تعلق و حمایت اجتماعی، اشتراک گذاری خلاقیت ها و ایجاد هویت شخصی، یافتن حمایت اجتماعی و ارتباط با افرادی که علایق مشترک دارند، را ارائه می دهند این امر به ویژه برای نوجوانانی که در محیط های اجتماعی چالش پرانگیز زندگی می کنند، فراوانی بیشتری دارد (والکنبرگ و پیتر، ۲۰۰۹، لنهاوت و همکاران ۲۰۱۵، مارویک و بادی ۲۰۱۰، پرزیلاسکی و وینستین ۲۰۱۷). در کنار این وجوه مثبت، شبکه های اجتماعی تأثیرات منفی نیز بر نوجوانان دارند من جمله اعتیاد، کاهش تمرکز، اختلال در خواب و کاهش عملکرد تحصیلی، ایجاد محیطی برای آزار و اذیت آنلاین، تلقین و تهدید، مقایسه ی خود با تصاویر ایده آل و فیلترشده ی دیگران در شبکه های اجتماعی می تواند منجر به کاهش عزت نفس، اختلالات در تصویر بدن و افزایش اضطراب و افسردگی شود و گسترش اطلاعات نادرست در تمامی زمینه ها من جمله مسایل جنسی (توونگی و همکاران، ۲۰۱۸، هاندوجا و پاتچین، ۲۰۱۵ و هالند و تیگمن، ۲۰۱۶). با عنایت به آنچه مطرح گردید به نظر می رسد نوجوان امروز در کنار یک سیکل عادی رشد با چالش هایی مواجهه است که می تواند فرآیند رشدی او را با مخاطرات عدیده ای رویارو سازد و در این میان بررسی تاثیر هر یک بر سلامت جسم و روان نوجوانان حائز اهمیت است تا بتواند آگاهی های لازم برای خانواده ها را فراهم آورد، اما خلا چنین پژوهش هایی در ایران بسیار مشهود است، لذا هدف این پژوهش بر آن بوده است تا به بررسی رابطه ی میان بلوغ زودرس و میزان تعامل نوجوانان با گروه های همسالان و اعتیاد به شبکه های اجتماعی مجازی بپردازد.

روش پژوهش

: این پژوهش کمی از نوع همبستگی است و از حیث هدف کاربردی به شمار می رود. برای تجزیه و تحلیل داده ها، در آمار توصیفی از درصدگیری، بررسی میانگین، انحراف از معیار، توزیع فراوانی و خطای استاندارد و در آمار استنباطی از همبستگی پیرسون استفاده شده است، تمامی فعالیت های آماری با بهره مندی از نرم افزار Spss ۲۸ صورت گرفته است.

ابزار پژوهش

با توجه به عدم وجود پرسشنامه های بلوغ زودرس و گروه همسالان، در مطالعه ی مذکور، تلاش گردید تا اقدام به ساخت ابزار استاندارد گردد لذا پس از تدوین پرسش نامه ی اولیه، ابتدا پایلوت پرسش نامه ها بر روی یک گروه سیصد نفری اجرا و پایایی ابزار با الفای کرونباخ ۰/۸۵، برای بلوغ زودرس و ۰/۸۴، برای گروه همسالان گزارش گردید. پرسشنامه ی محقق ساخته ی بلوغ زود رس، شامل (۵۱) سوال است، سوالات شامل در سه دسته بندی به بررسی بلوغ شامل بلوغ جسمی-جنسی، بلوغ عاطفی و بلوغ اجتماعی می پردازد. پرسشنامه ی محقق ساخته ی گروه همسالان نیز شامل (۳۰) سوال است، پرسش نامه ها از طیف لیکرت تبعیت کرده و هر کدام از سوال ها دارای (۴) گزینه می باشند. با توجه به اینکه پرسشنامه های بلوغ زود رس و گروه همسالان محقق ساخته بودند، برای روایی آنها از دیدگاه (۵) تن از متخصصان مربوطه استفاده شده است و اجماع نظر متخصصان در این پرسشنامه ۹۰ درصد بوده

که مبین روایی خوب سازه ی پژوهش است. پایایی پرسشنامه ها در اجرای نهایی نیز برای بلوغ زود رس با الفای کرونباخ ۰.۸۵۰ و برای گروه همسالان با الفای کرونباخ ۰.۸۴۹ گزارش گردید.

برای بررسی اعتیاد به شبکه های اجتماعی مجازی نیز از پرسشنامه ی اعتیاد به شبکه های اجتماعی مبتنی بر موبایل که توسط احمدی و همکاران در سال ۱۳۹۵ ایجاد گردیده است، استفاده شد. پرسشنامه دارای ۲۳ سوال در ۴ مولفه (عملکرد فردی، مدیریت زمان، خودکنترلی و روابط اجتماعی) می باشد. سوالات پرسشنامه بر اساس طیف پنج گزینه ای لیکرت (کاملاً موافق تا کاملاً مخالف) طراحی شده است و الفای کرونباخ به دست آمده ۰/۹۲ می باشد.

جامعه و نمونه: با توجه به حساسیت موضوع پژوهش و همچنین عدم همکاری سازمان آموزش و پرورش شهرستان مشهد و همچنین در دسترس نبودن فهرست کامل افراد جامعه، از جامعه ی در دسترس بهره گرفته شد و مدارس غیر انتفاعی مشهد که حاضر به همکاری شدند، به عنوان جامعه ی پژوهش تعیین گردند. ۱۰۰۰ نفر از دانش آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه اول شهرستان مشهد در بازه سنی ۱۱ تا ۱۴ سال جهت مطالعه انتخاب گردیدند و از این میان نمونه ای متشکل از ۴۰۰ دانش آموز با روش نمونه گیری خوشه ای نظامدار و سپس تصادفی انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفتند. یکی از معیارهای انتخاب نمونه تجربه ی بلوغ کامل توسط آزمودنی ها بوده است.

یافته ها

در مطالعه ی چهارصد نفر از دانش آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه ی مشهد مورد بررسی قرار گرفتند از این تعداد، ۱۸۰ نفر دانش آموز پسر و دویست و بیست دانش آموز دختر به سوالات پاسخ داده بودند که در مجموع، بیش از هفتاد درصد دانش آموزان مورد بررسی در پرسش نامه ی بلوغ زودرس نمرات متوسط رو به بالا را اکتساب نموده بودند، تفاوت معناداری از حیث نمرات میان جمعیت دختران و پسران مشاهده نگردید، فقط نمرات بلوغ عاطفی گروه دختران نسبت به گروه پسران بالاتر گزارش گردیده بود، در سایر مولفه ها مانند بلوغ جنسی-جسمی و بلوغ اجتماعی تفاوت نمرات دو گروه معنادار نبوده است.

فرضیه ی اول: بین بلوغ زودرس نوجوانان و میزان تعامل آنان با گروه همسالان رابطه وجود دارد. نتایج جدول شماره یک با همبستگی ۰.۳۹۳ در سطح معناداری ۰.۰۱ نشان می دهد که بین بلوغ زودرس نوجوانان و میزان تعامل آنها با گروه های همسالان رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد به این معنا که در بین افرادی که دچار بلوغ زودرس شده اند سطح تعامل و ارتباط با گروه های همسالان به شکل معناداری بیشتر از سایر نوجوانان گزارش شده است.

جدول شماره ۱: همبستگی پیرسون بلوغ زودرس و گروه همسالان

		ارتباط با همسالان	بلوغ زودرس
بلوغ زودرس	Pearson Correlation	.393**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	۴۰۰	۴۰۰
ارتباط با همسالان	Pearson Correlation	.393**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	۴۰۰	۴۰۰

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).



فرضیه ی دوم: همبستگی 0.302 در سطح معناداری 0.01 مبین این مساله است که بین بلوغ زودرس نوجوانان و استفاده آنان از شبکه های اجتماعی مجازی مبتنی بر موبایل ارتباط مستقیمی وجود دارد. به عبارتی نوجوانانی که دچار بلوغ زود رس شده اند به طور معناداری در استفاده از شبکه های اجتماعی مجازی مبتنی بر موبایل نسبت به نوجوانان عادی، وقت و زمان بیشتری را سپری می نمایند.

جدول شماره ۲: بلوغ زودرس و اعتیاد به شبکه های اجتماعی

اعتیاد به شبکه اجتماعی		بلوغ کل	
بلوغ کل	Pearson Correlation	1	.302**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	۴۰۰	۴۰۰
اعتیاد به شبکه اجتماعی	Pearson Correlation	.302**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	۴۰۰	۴۰۰

لازم به ذکر است که میان بلوغ زود رس نوجوانان و متغیرهایی مانند جنسیت نوجوان، سن نوجوان، اشتغال والدینشان و فرزند طلاق بودن یا نبودن آنان در مطالعه ی فعلی تفاوت معناداری به چشم نخورد به عبارتی تاثیر شبکه های اجتماعی و گروه همسالان بر بلوغ زودرس فارغ از جنسیت، سن، نوع خانواده و سایر عوامل محیطی محتمل است.

نتیجه گیری

تغییرات شدید هورمونی افراد در دوره ی نوجوانی و جوانی، باعث تغییرات در رفتار می شود. این تغییر در رفتار باعث به وجود آمدن چالش های بسیاری میان فرد با خانواده می گردد و تقریباً تمام افراد در دوران نوجوانی و جوانی احساس تنهایی می کنند و برای مدتی این تنهایی آن ها را آزار می دهد. همین تنهایی کافی است تا زمینه دوست یابی شکل بگیرد. فرد برای پر کردن تنهایی اش به دنبال دوستی صمیمی می گردد و اولین جامعه هدف و البته بزرگترین اجتماع برای نوجوانان تنهایی که بدنبال دوست با افکار نزدیک به عقاید آنان باشد، مدرسه است. باید توجه داشت که نقش دوستان و معاشرت با آن ها در دوران نوجوانی در رشد و سلامت نوجوان همچنین افزایش سطح اطلاعات تاثیر دارد. اثر گذاری دوستان به اندازه ای است که می تواند سرنوشت انسان را به طور کلی عوض نموده، فرد سعادتمند را دچار شقاوت، یا شخص شقی را سعادتمند نماید (رضایی، ۱۴۰۰، برک، ۱۴۰۰ و ممیزی و همکاران، ۱۳۹۰).

یادگیری از طریق گروه همسالان ممکن است منجر به پدید آمدن اطلاعات زود هنگام برای افراد شود، اگر دوستی بر اساس شر و فساد باشد، آسیب های بسیاری به همراه خواهد داشت همچنان که مطالعات رضایی (۱۴۰۰) نشان داده است که دوستی های نادرست و ناکارآمد مدرسه ای و گروه های همسالان می تواند باعث سقوط تحصیلی شود، شایان ذکر است که در این میان خلا خانواده و فرهنگ سنتی خانواده ها در رفع شبهات و سوالات اجتماعی، معنوی و تربیت جنسی باعث می شود تا نوجوان کنجکاوی های خود را با گروه همسالان مطرح نموده و پاسخ های آنان را ملجا رفتاری قرار دهد و در پاره ای از موارد این داده های اضافی و زود هنگام باعث ایجاد بلوغ زودرس در کودکان و نوجوانان می گردد (رضایی و همکاران ۱۴۰۰ و نظری، ۱۴۰۰).

در زمینه ی بلوغ زودرس متاثر از شبکه های مجازی نیز فرامرزی و خدامرادی (۱۳۹۷) اذعان می نمایند که استفاده کودکان از شبکه های مجازی در سال های اخیر به طور فزاینده ای رو به افزایش است و این امر همان طور که می تواند از منازری مفید واقع شود از



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



۱۳۵۷

بسیاری جهات نیز زیان بار می باشد. فضای مجازی آثار منفی و تهدید کننده ای دارد و نقش مخربی در نابودی برخی ارزشها و هنجارهای اجتماعی، امنیت، اخلاق و هویت کودکانی جامعه ایفا می کند که از آن جمله می توان به تعاملات آسیب زا، بی اعتمادی بین افراد، بی صداقتی، فریب و دروغ، کاهش نوع دوستی و خیرخواهی، عدم رعایت حقوق دیگران، کاهش عزت نفس، کم رنگ شدن هویت اجتماعی، اشاره نمود. کرمی و صالحی (۱۳۹۹) نیز تاکید می نمایند که بیش از ۴۰ درصد کل کاربران شبکه های اجتماعی در ایران را نوجوانان و جوانان تشکیل می دهند که به منظور مشارکت در گروه های اینترنتی، جستجوی اطلاعات و انجام بازی های رایانه ای به استفاده از رسانه های فضای مجازی روی آورده اند. نقش رسانه ها و شبکه های مجازی در انتقال اطلاعات درست و غلط جای بحث بسیاری دارد به گونه ای که برخی از اندیشمندان مانند نیل پستمن رسانه ها را مسبب زوال کودکی می دانند اما افرادی همچون دیوید باکینگهام رئیس انستیتو کودک و رسانه ی بریتانیا بیان می دارد که رسانه ها به خودی خود عامل خطر نیستند، رسانه ها زمانی خطرناک می شوند که عدم نظارت بر آنها و سواد رسانه ای پایین باعث شود تا افراد در معرض اطلاعات خشونت آمیز، پورنوگرافی و آشنایی با مواد مخدر و بزهکاری قرار بگیرند. در این صورت است که رسانه ها می توانند منجر به انحطاط آدمی شوند (باکینگهام، ۱۴۰۱).

با عنایت به آنچه گذشت شاید بتوان نتیجه گرفت که شبکه های اجتماعی مجازی، در کنار عدم نظارت والدین و سواد اندک رسانه ای نقش مخربی در بلوغ زودرس نوجوانان ایفا می کند، لذا ضرورت دارد تا در تعامل کودک با رسانه دقت نظر و نظارت بیشتری اتفاق بیفتد.

پیشنهادهات:

۱. گام اول در دور نگاه داشتن کودکان و نوجوانان ارتباط و تعامل صحیح و صمیمانه والدین با فرزندان به شمار می رود و ارتقا سواد رسانه ای خانواده در استفاده از شبکه های مجازی و نیز ارتقا فرهنگ دوست یابی و ایجاد مهارت نه گفتن در نوجوان در مواجهه با اطلاعات غلط و دوستان ناکارآمد.
۲. جدی تر گرفتن تربیت جنسی کودک و نوجوان با عنایت به تعالیم اسلامی و مبتنی بر حریم حیا و عفت تا کودک و نوجوان به راحتی سوالات خود را از والدین پرسیده و پاسخ های مناسبی را دریافت نماید و برای رفع کنجکاوی مجبور به توسل به گروه همسالان و شبکه های مجازی نشود.
۳. انجام مطالعات مشابه در نمونه های بزرگتر و بررسی ابعاد دیگر موضوع مانند تاثیر متفاوت شبکه های مجازی بر بلوغ.

محدودیت ها:

۱. در راستای انجام این پژوهش با توجه به حساسیت موضوع برای پر کردن پرسشنامه ها، اجازه از جانب آموزش و پرورش صادر نمی شد و در نتیجه محققین مجبور شدند از جامعه ی در دسترس استفاده نمایند که این امر منجر به کاهش حجم نمونه گردید و مطالعه فقط در مدارس غیر انتفاعی انجام شده است.
۲. متغیر های مداخله گر بسیاری وجود دارند که می توانند بر بلوغ زود رس تاثیر بگذارند و امکان کنترل همه ی آنها در این پژوهش وجود نداشت عواملی هم چون تغذیه، تجربه ی تجاوز جنسی و ... که می تواند در مطالعات مکمل بررسی گردد.
۳. با توجه به حساسیت موضوع بعضی از نوجوانان حاضر به کامل کردن پرسشنامه نمی شدند زیرا که گمان داشتند این اطلاعات قرار است در دسترس والدین آن ها و یا مدیر مدرسه قرار گیرد از این رو علی رغم توزیع بالای پرسش نامه ها، فقط دویست پرسش نامه به طور کامل تکمیل گردید.



منابع:

باکینگهام، دیوید (۱۴۰۱). آموزش رسانه ای "یادگیری، سواد رسانه ای و فرهنگ معاصر، مترجم: حسین سرفراز، انتشارات دانشگاه امام صادق (ع)، چاپ دوم، تهران.

برک، لورا (۱۴۰۰). روان شناسی رشد نوجوانی تا پایان عمر، جلد دوم، مترجم: یحیی محمدی، چاپ چهل و سوم، انتشارات ارسباران، تهران، صص: ۵، ۲۱، ۱۱۲.

خاموشی، فاطمه (۱۳۸۹). رهنمود های تربیت دینی، چاپ اول، انتشارات به نشر، مشهد. صص: ۲۵۵-۲۶۰.
خواجeh احمدی، معصومه، پولادی، شهناز و بحرینی، مسعود (۱۳۹۵). طراحی و روانسنجی پرسشنامه اعتیاد به شبکه های اجتماعی مبتنی بر موبایل، نشریه ی روان پرستاری، ۴ (۴).
رضایی، محمد، و همکاران. (۱۴۰۰). پیش بینی اعتیاد به رسانه های اجتماعی در نوجوانان بر اساس شخصیت و اضطراب. مجله روانشناسی و سلامت، ۱۵ (۳)، ۴۵-۵۹.

رضایی، مجید (۱۴۰۰)، دوستی ها می توانند باعث صعود یا سقوط تحصیلی شود، برگرفته از سایت:

<https://dorfaqkhabar.ir/?p=41622>

شولتز، دوان پی، شولتز، سیدنی ال، (۱۴۰۱). نظریه های شخصیت شولتز، مترجم: سید یحیی محمدی، چاپ چهل و نهم، نشر ویرایش، تهران، صص: ۵۴۱ و ۸۸.

صمیمی، عادل، مظاهری، علی و حیدری، محمود (۱۳۹۱). ارزیابی تحولی کیفیت روابط دوستی نوجوانان، روانشناسی تحولی ایران، انجمن روانشناسان ایران، ۹ (۳۳).

فرامرز، فروغ و خدամرادی، محمد (۱۳۹۷). تاثیر استفاده از فضای مجازی بر بلوغ زودرس دختران، کنفرانس نوین پژوهش های نوین کاربردی در مدیریت، اصفهان.

کریمی، علی اکبر (۱۴۰۲)، بلوغ زودرس چیست؟ علایم، دلایل. برگرفته از سایت:

<https://urologykarami.com>

کریمی، مجید، صالحی، علی (۱۳۹۹). بررسی عوامل مؤثر بر اعتیاد به رسانه های اجتماعی در نوجوانان. مجله روان شناسی اجتماعی، ۳ (۴)، ۱۵-۳۰.

کشاوری، مصطفی، میرزایی، سرونا، محمدجانی، اسماعیل (۱۳۹۷). بلوغ و بحران هویت در دوران نوجوانی و نقش آن در دوست یابی. اولین همایش ملی هویت کودکان ایران اسلامی در دوره ی پیش دبستانی، یزد، صص: ۲-۶ نمایه شده در:

<https://www.sid.ir/paper/898750/fa>.

گنجی، حمزه (۱۳۹۴). مبانی روان شناسی عمومی، چاپ دهم، انتشارات ساوالان، تهران. صص ۲۸-۳۱ و ۱۸۳.
ممیزی، فاطمه و همکاران (۱۳۹۰). مهارت های اجتماعی: نقش آن در پیشگیری از مورد آزار قرار گرفتن نوجوانان، نشریه ی طلوع بهداشت، ۱۱ (۳۱)، صص: ۹۶-۱۰۸.

نظری غریب دوستی، ابوالفضل (۱۴۰۰). بررسی تاثیر بلوغ زودرس بر نوجوانان، رویکردهای پژوهشی در علوم اجتماعی، ۲۵، صص: ۳۱-۳۹.
جوکاری، مهناز و حسام پور، سعید (۱۴۰۱). بررسی موردی: آثار عباس جهانگیریان بر ساخت بدن و هویت یابی دختران در رمان نوجوان ایرانی، فصلنامه علمی جامعه شناسی فرهنگ و هنر، دوره چهارم، شماره سوم، صفحه ۴۸-۶۶.

عثمانپور، نغمه (۱۴۰۲). بحران هویت چیست؟ علل، علل و درمان بحران هویت، مجله ی اینترنتی سلامت، برگرفته از سایت:

<https://ravandarman.com/what-is-an-identity-crisis/>

فتحی و اوسری، وحیده (۱۴۰۳). اختلال یا بحران هویت در نوجوانان، راهکار مواجهه و درمان، برگرفته از سایت:

<https://www.verywellmind.com/what-is-an-identity-crisis-2795948#:~:text=According%20to%20Erikson%2C%20an%20identity,is%20not%20confined%20to%20adolescence>
American Academy of Pediatrics. (2016). Precocious puberty. Pediatrics, 137(5).



- Atta. Irum & et al (2014). Precocious Puberty in Children. Journal of the College of Physicians and Surgeons Pakistan. 25 (2): 124-128.
- Carel, J. C., Chaussain, J. L., & Le Bouc, Y. (2010). Precocious puberty. The Lancet, 376(9744), 861-871.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2015). Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying. Corwin.
- Holland, G., & Tiggemann, M. (2016). Social media use and body image concerns in adolescent girls: A systematic review. Clinical psychology review, 43, 45-56.
- Kaplowitz, P. B. (2012). Precocious puberty. New England Journal of Medicine, 366(2), 149-158.
- Koushioua, M. Loutsioub ,A and Maria Kareklab (2020) Eating disorders among middle-school students: The role of psychological inflexibility and selfesteem. Department of Social Sciences, University of Nicosia, Nicosia, Cyprus; University of Cyprus, Nicosia, Cyprus. ISSN: 2168-3603 (Print) 2168-3611 (Online) Journal homepage: <https://www.tandfonline.com/loi/usep>
- Lenhart, A., Smith, A., Anderson, M., & Perrin, A. (2015). Teens, social media & technology overview 2015. Pew Research Center.
- Marwick, A., & boyd, d. (2010). I tweet honestly, i tweet passionately: Twitter users, context collapse, and the imagined audience. New media & society, 12(7), 871-888.
- Przybylski, A. K., & Weinstein, N. (2017). Can you connect with me now? How the presence of mobile communication technology influences social interaction. Journal of social and personal relationships, 34(1), 1-18.
- 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.
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2009). Social consequences of the internet for adolescents: A decade of research. Current directions in psychological science, 1(1), 1-5.



بررسی رابطه بین طرحواره های ناسازگار اولیه با ناسازگاری دانش آموزان در مدرسه مقاله مروری

امیررضا میرزاجانی امام زاده هاشمی

دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه محقق اردبیلی

Mirzajani186@gmail.com

چکیده

ناسازگاری در دانش آموزان، یکی از مشکلات رایج مدارس است که باعث مختل کردن فرایند یاددهی-یادگیری در مدارس می شود و هم دانش آموز را از عمل یادگیری باز می دارد و هم معلم و کارکنان آموزشی را دچار فرسودگی بیشتری می سازد. برای این که بتوان این مشکل را به درستی حل کرد، باید علت های ریشه ای آن را به خوبی شناسایی کرد و با تبیین مناسب بتوان، روش های مقابله بهتری را اتخاذ کرد. طرحواره های ناسازگار اولیه به الگوهای عمیق و پایدار شناختی، هیجانی و رفتاری اشاره دارند که در دوران کودکی یا نوجوانی شکل می گیرند و در طول زندگی فرد ادامه می یابند که با شناسایی ارتباط میان طرحواره ها و ناسازگاری دانش آموزان می توان به رفع آن اقدام کرد. هدف این پژوهش بررسی ارتباط میان طرحواره های ناسازگار اولیه با ناسازگاری دانش آموزان است. در این پژوهش از روش مروری استفاده شد و از میان ۳۰ مقاله یافت شده، ۱۲ مقاله مرتبط انتخاب شد. نتایج نشان داد که بین طرحواره های ناسازگار اولیه و ناسازگاری های کودکان ارتباط معناداری وجود دارد.

کلید واژگان: رفتارهای ناسازگارانه در مدرسه، رابطه طرحواره ها و ناسازگاری، طرحواره های ناسازگار اولیه، ناسازگاری دانش آموزان



Reviewing the Relationship Between Early Maladaptive Schemas and Student Maladjustment in School: A Review Article

Amirreza Mirzajani Imamzadeh Hashemi

Master's Student in General Psychology, University of Mohaghegh Ardabili

Mirzajani186@gmail.com

Abstract

Student maladjustment is one of the common problems in schools that disrupts the teaching-learning process. It not only prevents students from engaging in learning but also leads to increased burnout among teachers and educational staff. To effectively address this issue, it is essential to identify its root causes accurately and, through proper explanation, adopt better coping strategies. Early maladaptive schemas refer to deep and enduring cognitive, emotional, and behavioral patterns that form during childhood or adolescence and persist throughout an individual's life. By identifying the relationship between these schemas and student maladjustment, steps can be taken to address it. The aim of this study is to investigate the relationship between early maladaptive schemas and student maladjustment. A review method was used in this research, and out of 30 articles identified, 12 relevant articles were selected. The results indicated a significant relationship between early maladaptive schemas and children's maladjustment. The results of this research can be used in schools and educational centers to find the root of students' maladjustment.

Keywords: Early maladaptive schemas, Maladjustment behavior at school, Schemas relationship and maladjustment, Student maladjustment



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



مقدمه

ناسازگاری مدرسه را می‌توان عملکرد منفی دانش‌آموزان در عملکرد خود برای حل تکالیف داده شده محیط آموزشی تعریف کرد و با کارایی، پیشرفت و موفقیت دانش‌آموزان ارتباط دارد. ناسازگاری مدرسه در درجه اول عبارت است از روابط مختل دانش‌آموزان با والدین، معلمان، همکلاسی‌ها و کارکنان مدرسه و نقض قوانین مدرسه و خارج از مدرسه (کاپرس^۱، ۲۰۱۶). مشکلات ناسازگاری اغلب وجود دارد به عنوان مجموعه‌ای ناهمگون از رفتارها در نظر گرفته می‌شود که همه آنها تدریس را دشوارتر می‌کنند و مانع از جریان عادی فرآیند یاددهی-یادگیری در کلاس درس به عبارت دیگر، ناسازگاری مدرسه معمولاً طیف وسیعی از رفتارها را در بر می‌گیرد که در نهایت باعث ایجاد مشکلاتی در محیط آموزشی می‌شود (دی‌لافنت^۲ و همکاران، ۲۰۱۲). ناسازگاری دانش‌آموزان در مدرسه یکی از مسائل مهم روانشناختی و آموزشی است که می‌تواند تأثیرات منفی بر عملکرد تحصیلی، روابط اجتماعی و سلامت روانی آن‌ها داشته باشد. ناسازگاری در مدرسه به رفتارهایی اطلاق می‌شود که با هنجارها و انتظارات مدرسه در تضاد است و می‌تواند شامل رفتارهای پرخاشگرانه، عدم پیروی از قوانین، اختلال در کلاس درس و مشکلات ارتباطی با همسالان و معلمان باشد (اسمیت^۳، ۲۰۱۸). ناسازگاری به وضعیتی اشاره دارد که در آن یک فرد به طور مؤثر نمی‌تواند با دیگران در محیط اجتماعی خود ارتباط برقرار کند، که این می‌تواند منجر به مشکلات در تعاملات اجتماعی و تحصیلی شود (مرل و جیمپل^۴، ۲۰۱۴). ناسازگاری تحصیلی به چالش‌ها و موانع مربوط به یادگیری و پیشرفت تحصیلی اشاره دارد که می‌تواند ناشی از ناهماهنگی میان انتظارات مدرسه و توانایی‌های فردی باشد (وانگ و اکلز^۵، ۲۰۱۲). "ناسازگاری رفتاری به مجموعه‌ای از رفتارها اطلاق می‌شود که به شکل ناهنجار یا غیرقابل قبول در محیط مدرسه بروز می‌کند و این رفتارها می‌تواند بر روی عملکرد تحصیلی و اجتماعی فرد تأثیر منفی بگذارد" (اسکات و نلسون^۶، ۲۰۱۳). "ناسازگاری روانی شامل نقاط ضعفی است که فرد در مدیریت استرس و فشارهای روانی در محیط مدرسه دارد، که می‌تواند به اختلالات عاطفی منجر شود" (روسر و اکلز^۷، ۲۰۰۱).

طرحواره‌های ناسازگار اولیه^۸ به الگوهای عمیق و پایدار شناختی، هیجانی و رفتاری اشاره دارند که در دوران کودکی یا نوجوانی شکل می‌گیرند و در طول زندگی فرد ادامه می‌یابند. این طرحواره‌ها معمولاً در پاسخ به نیازهای عاطفی برآورده‌نشده در دوران کودکی ایجاد می‌شوند و می‌توانند به مشکلات روانشناختی و بین‌فردی در بزرگسالی منجر شوند. جفری یانگ^۹ این مفهوم را به عنوان بخشی از رویکرد طرحواره درمانی^{۱۰} معرفی کرد (یانگ، کلووسکو، و ویشار^{۱۱}، ۲۰۰۳).

روش پژوهش

هدف از انجام این مطالعه، مرور پیشینه پژوهشی به منظور دستیابی به پاسخ این پرسش است که چه ارتباطی بین طرحواره‌های ناسازگار اولیه و ناسازگاری در دانش‌آموزان وجود دارد تا بتوان با نتیجه این پژوهش، اقداماتی مؤثر در جهت رفع ناسازگاری‌های

۱ Cırceie

۲ De la Fuente

۳ Smith

۴ Merrell, Gimpel

۵ W'ng, Eccles

۶ Scott, Nelson

۷ Roeser, Eccles

۸ Early Maladaptive Schemas

۹ Jeffrey Young

۱۰ Schema Therapy

۱۱ Klosko, Weishaar



دانش آموزان با شناسایی طرحواره های ریشه ای آن ها کرد. برای انجام این مطالعه مروری، جستجوی مقالات در پایگاه های اطلاعاتی داخلی مانند SID، نورمگز و سیویلیکا و همچنین پایگاه های خارجی مانند PubMed، Google Scholar و PsycINFO انجام شد. کلیدواژه های مورد استفاده شامل "طرحواره های ناسازگار اولیه"، "ناسازگاری دانش آموزان"، "رفتارهای ناسازگارانه در مدرسه" و "رابطه طرحواره ها و ناسازگاری"، (Early maladaptive schemas)، (Student maladjustment)، (Maladjustment)، (behavior at school) و (Schemas relationship and maladjustment) بودند. در مجموع، ۳۰ مقاله مرتبط با موضوع شناسایی شد که از این تعداد، ۱۵ مقاله به دلیل ارتباط مستقیم با موضوع و کیفیت روش شناختی انتخاب شدند. ملاک انتخاب مقالات شامل انتشار در مجلات معتبر و مرتبط بودن با موضوع پژوهش بود.

یافته ها

در مرور پیشینه پژوهش نشان می دهد که بین طرحواره های ناسازگار اولیه و ناسازگاری دانش آموزان رابطه وجود دارد. خلاصه یافته ها در زیر گزارش می شود.

رضایی (۱۳۹۸) در پژوهشی نشان داد که دانش آموزان با طرحواره های ناسازگار اولیه مانند طرد و رها شدگی، بیشترین میزان ناسازگاری را در مدرسه نشان می دهند. این دانش آموزان تمایل بیشتری به رفتارهای پر خاشگرنه و عدم پیروی از قوانین مدرسه داشتند.

جونز، براون و ویلسون^۱ (۲۰۲۰) در مطالعه ای دریافتند که طرحواره های مربوط به بی اعتمادی و بد رفتاری با رفتارهای پر خاشگرنه و عدم پیروی از قوانین مدرسه ارتباط مثبت دارند. این پژوهش نشان داد که دانش آموزان با این طرحواره ها بیشتر در معرض تعارض با معلمان و همسالان هستند.

محمدی (۱۳۹۷) در پژوهشی نشان داد که دانش آموزان با طرحواره های نقص و شرم، بیشتر در معرض مشکلات ارتباطی با همسالان و معلمان هستند. این دانش آموزان تمایل کمتری به مشارکت در فعالیت های گروهی داشتند.

اسمیت^۲ (۲۰۱۸) در مطالعه ای نشان داد که طرحواره های ناسازگار اولیه مانند وابستگی و بی کفایتی با ناسازگاری دانش آموزان در مدرسه ارتباط معناداری دارند. این دانش آموزان تمایل بیشتری به رفتارهای اجتنابی و انزوا داشتند.

یانگ (۱۹۹۹) در کتاب خود به بررسی تأثیر طرحواره های ناسازگار اولیه بر رفتارهای ناسازگارانه در محیط های مختلف پرداخت. وی نشان داد که این طرحواره ها می توانند منجر به رفتارهای ناسازگارانه در مدرسه شوند.

براون، گارسیا و لی^۳ (۲۰۱۹) در مطالعه ای نشان دادند که دانش آموزان با طرحواره های ناسازگار اولیه مانند محرومیت هیجانی و معیارهای سختگیرانه، بیشتر در معرض ناسازگاری در مدرسه هستند. این دانش آموزان تمایل بیشتری به رفتارهای پر خاشگرنه و عدم پیروی از قوانین داشتند.

ویلسون^۴ (۲۰۲۱) در پژوهشی نشان داد که طرحواره های ناسازگار اولیه مانند استحقاق و بزرگ منشی با ناسازگاری دانش آموزان در مدرسه ارتباط مثبت دارند. این دانش آموزان تمایل بیشتری به رفتارهای خود محورانه و عدم توجه به نیازهای دیگران داشتند.

حسینی (۱۳۹۹) در پژوهشی نشان داد که دانش آموزان با طرحواره های ناسازگار اولیه مانند شکست و وابستگی، بیشتر در معرض ناسازگاری در مدرسه هستند. این دانش آموزان تمایل بیشتری به رفتارهای اجتنابی و انزوا داشتند.

۱ Jones, Brown, Wilson

۲ Smith

۳ Brown, Garcia, Lee

۴ Wilson



کاظمی (۱۳۹۶) در پژوهشی نشان داد که دانش‌آموزان با طرحواره‌های ناسازگار اولیه مانند طرد و رها شدگی، بیشتر در معرض ناسازگاری در مدرسه هستند. این دانش‌آموزان تمایل بیشتری به رفتارهای پرخاشگرانه و عدم پیروی از قوانین داشتند. لی، گارسیا و براون (۲۰۲۲) در مطالعه‌ای نشان دادند که طرحواره‌های ناسازگار اولیه مانند نقص و شرم با ناسازگاری دانش‌آموزان در مدرسه ارتباط مثبت دارند. این دانش‌آموزان تمایل بیشتری به رفتارهای اجتنابی و انزوا داشتند. رحیمی (۱۳۹۸) در پژوهشی نشان داد که دانش‌آموزان با طرحواره‌های ناسازگار اولیه مانند بی‌اعتمادی و بدرفتاری، بیشتر در معرض ناسازگاری در مدرسه هستند. این دانش‌آموزان تمایل بیشتری به رفتارهای پرخاشگرانه و عدم پیروی از قوانین داشتند. گارسیا، براون و لی (۲۰۲۰) در مطالعه‌ای نشان دادند که طرحواره‌های ناسازگار اولیه مانند محرومیت هیجانی و معیارهای سختگیرانه با ناسازگاری دانش‌آموزان در مدرسه ارتباط مثبت دارند. این دانش‌آموزان تمایل بیشتری به رفتارهای پرخاشگرانه و عدم پیروی از قوانین داشتند.

میرزایی (۱۳۹۹) در پژوهشی نشان داد که دانش‌آموزان با طرحواره‌های ناسازگار اولیه مانند شکست و وابستگی، بیشتر در معرض ناسازگاری در مدرسه هستند. این دانش‌آموزان تمایل بیشتری به رفتارهای اجتنابی و انزوا داشتند. نوری (۱۳۹۸) در پژوهشی نشان داد که دانش‌آموزان با طرحواره‌های ناسازگار اولیه مانند طرد و رها شدگی، بیشتر در معرض ناسازگاری در مدرسه هستند. این دانش‌آموزان تمایل بیشتری به رفتارهای پرخاشگرانه و عدم پیروی از قوانین داشتند. فروغی (۱۳۹۷) در پژوهشی نشان داد که دانش‌آموزان با طرحواره‌های ناسازگار اولیه مانند وابستگی و بی‌کفایتی، بیشتر در معرض ناسازگاری در مدرسه هستند. این دانش‌آموزان تمایل بیشتری به رفتارهای اجتنابی و انزوا داشتند.

جدول ۱. نتایج

ردیف	نویسندگان	سال انتشار	نتایج
۱	رضایی	۱۳۹۸	رابطه طرحواره‌های ناسازگار اولیه با ناسازگاری دانش‌آموزان در مدرسه
۲	جونز، براون و ویلسون	۲۰۲۰	طرحواره‌های ناسازگار اولیه و رفتارهای پرخاشگرانه در مدرسه
۳	محمدی	۱۳۹۷	بررسی رابطه طرحواره‌های نقص و شرم با مشکلات ارتباطی دانش‌آموزان
۴	اسمیت	۲۰۱۸	ناسازگاری مدرسه‌ای: مفاهیم و مداخله‌ها
۵	یانگ	۱۹۹۹	طرحواره درمانی: راهنمای درمانگر
۶	براون، گارسیا و لی	۲۰۱۹	طرحواره‌های ناسازگار اولیه و ناسازگاری تحصیلی
۷	ویلسون	۲۰۲۱	طرحواره‌های ناسازگار اولیه و رفتارهای خود محور در مدرسه
۸	حسینی	۱۳۹۹	رابطه طرحواره‌های ناسازگار اولیه با ناسازگاری دانش‌آموزان در مدرسه
۹	کاظمی	۱۳۹۸	طرحواره‌های ناسازگار اولیه و ناسازگاری دانش‌آموزان در مدرسه
۱۰	لی، گارسیا و براون	۲۰۲۲	طرحواره‌های ناسازگار اولیه و رفتارهای اجتنابی در مدرسه
۱۱	رحیمی	۱۳۹۸	رابطه طرحواره‌های ناسازگار اولیه با ناسازگاری دانش‌آموزان در مدرسه
۱۲	گارسیا، براون و لی	۲۰۲۰	طرحواره‌های ناسازگار اولیه و ناسازگاری دانش‌آموزان
۱۳	میرزایی	۱۳۹۹	رابطه طرحواره‌های ناسازگار اولیه با ناسازگاری دانش‌آموزان در مدرسه
۱۴	نوری	۱۳۹۸	طرحواره‌های ناسازگار اولیه و ناسازگاری دانش‌آموزان در مدرسه
۱۵	فروغی	۱۳۹۷	طرحواره‌های ناسازگار اولیه و ناسازگاری دانش‌آموزان در مدرسه

بحث و نتیجه گیری

این مطالعه با هدف بررسی رابطه بین طرحواره‌های ناسازگار اولیه و ناسازگاری‌های دانش‌آموزان انجام شد. یافته‌ها نشان‌دهنده وجود رابطه معنادار بین این دو متغیر است. یافته‌های این مطالعه مروری نشان می‌دهند که طرحواره‌های ناسازگار اولیه نقش مهمی در



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



۱۳۵۷

ناسازگاری دانش آموزان در مدرسه ایفا می کنند. طرحواره های ناسازگار اولیه که در دوران کودکی شکل می گیرند، می توانند به عنوان الگوهای شناختی پایدار، بر نحوه تفسیر فرد از خود، دیگران و محیط تأثیر بگذارند. زمانی که این طرحواره ها فعال می شوند، می توانند منجر به رفتارهای ناسازگارانه، مشکلات هیجانی و اختلال در عملکرد اجتماعی و تحصیلی دانش آموزان شوند. با این حال، محدودیت هایی نیز در این پژوهش وجود دارد، از جمله عدم دسترسی به متن کامل برخی مقالات و محدودیت در تعداد مقالات بررسی شده. پیشنهاد می شود در پژوهش های آینده، از نمونه های بزرگ تر و روش های طولی استفاده شود تا رابطه علی بین طرحواره های ناسازگار اولیه و ناسازگاری دانش آموزان به طور دقیق تری بررسی شود.

منابع

- ر کاظمی. (۱۳۹۶). طرحواره های ناسازگار اولیه و ناسازگاری دانش آموزان در مدرسه. *مجله روانشناسی اجتماعی*، ۹۸-۱۱۰.
- ز نوری. (۱۳۹۸). طرحواره های ناسازگار اولیه و ناسازگاری دانش آموزان در مدرسه. *مجله روانشناسی اجتماعی*، ۱۷۵-۱۹۰.
- س حسینی. (۱۳۹۹). رابطه طرحواره های ناسازگار اولیه با ناسازگاری دانش آموزان در مدرسه. *مجله روانشناسی تربیتی*، ۱۴۵-۱۶۰.
- ع محمدی. (۱۳۹۷). بررسی رابطه طرحواره های نقص و شرم با مشکلات ارتباطی دانش آموزان. *مجله روانشناسی*، ۱۱۲-۱۲۵.
- ع میرزایی. (۱۳۹۹). رابطه طرحواره های ناسازگار اولیه با ناسازگاری دانش آموزان در مدرسه. *مجله روانشناسی تربیتی*، ۵۵-۷۰.
- ف فروغی. (۱۳۹۷). طرحواره های ناسازگار اولیه و ناسازگاری دانش آموزان در مدرسه. *مجله روانشناسی*، ۱۳۰-۱۴۵.
- م رحیمی. (۱۳۹۸). رابطه طرحواره های ناسازگار اولیه با ناسازگاری دانش آموزان در مدرسه. *مجله روانشناسی تربیتی*، ۲۰۰-۲۱۵.
- م رضایی. (۱۳۹۸). رابطه طرحواره های ناسازگار اولیه با ناسازگاری دانش آموزان در مدرسه. *مجله روانشناسی تربیتی*، ۷۸-۹۲.
- Brown, T., Garcia, A., & Lee, J. (2019). Early maladaptive schemas and school maladjustment. *Journal of School Psychology*, 167-180.
- Circeie, E. (2016). Students' School Adjustment/Maladjustment through Preparatory. *The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences*, XVIII, 109-122.
- De la Fuente, J., Peralta, J., Sánchez, D., & Trianes, V. (2012). Validation Study of the Questionnaire on School Maladjustment Problems. *Psicothema*.
- Garcia, A., Brown, T., & Lee, J. (2020). Early maladaptive schemas and student maladjustment in school. *Journal of School Psychology*, 189-202.
- Jones, A., Brown, T., & Wilson, K. (2020). Early maladaptive schemas and aggressive behaviors in school. *Journal of Clinical Psychology*, 234-248.
- Lee, J., Garcia, A., & Brown, T. (2022). Early maladaptive schemas and avoidant behaviors in school. *Journal of School Psychology*, 75-88.
- Merrell, W., & Gimpel, A. (2014). Characteristics of children's social behavior: Conceptions, measurements, and implications for intervention. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*.
- Roeser, W., & Eccles, S. (2001). Social, motivational, and psychological factors in school adjustment: A longitudinal study of adolescents. *Journal of Educational Psychology*.
- Scott, M., & Nelson, M. (2013). Behavioral challenges in the classroom Why it's important to support behavior as w'll as academic success. *Teaching Exceptional Children*.
- Smith, J. (2018). School maladjustment: Concepts and interventions. *Journal of School Psychology*.
- Wilson, K. (2021). Early maladaptive schemas and self-centered behaviors in school. *Journal of Clinical Psychology*, 89-102.
- W'ng, T., & Eccles, S. (2012). Adolescents' perceptions of parental involvement in education: The role of parental warmth. *Journal of Educational Psychology*.
- Young, J. (1999). *Schema therapy: A practitioner's guide*. New York: Guilford Press.
- Young, J. E., Klosko, & Weishaar. (2003). *Schema therapy: A practitioner's guide*. Guilford Press.



نقش بازی های تعادلی در بهبود تعادل و هماهنگی حرکتی کودکان کم توان ذهنی: یک مرور نظام مند

زهرا گودرزی اردکانی

دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی و آموزش کودکان استثنائی، گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

zahragoodarzi24@gmail.com

چکیده

هدف این پژوهش، بررسی تأثیر بازی های تعادلی بر بهبود تعادل و هماهنگی حرکتی کودکان کم توان ذهنی از طریق مرور نظام مند مطالعات موجود است. پژوهش های مختلف نشان می دهند که بازی های تعادلی می توانند به طور مؤثری به تقویت مهارت های حرکتی، اجتماعی و روان شناختی کودکان کم توان ذهنی کمک کنند. این بازی ها بهبود تعادل، هماهنگی حرکتی و افزایش اعتماد به نفس کودکان را به همراه دارند و می توانند در کاهش اضطراب و استرس نیز مؤثر باشند. نتایج این پژوهش ها نشان می دهند که بازی های تعادلی می توانند ابزار مفیدی در برنامه های آموزشی و درمانی برای کودکان کم توان ذهنی باشند. این مطالعه همچنین محدودیت ها و چالش های موجود در پژوهش های پیشین را مورد بررسی قرار می دهد و بر لزوم انجام مطالعات بیشتر در زمینه های بلندمدت و متنوع تأکید می کند.

واژگان کلیدی: بازی های تعادلی، تعادل، هماهنگی حرکتی، کودکان کم توان ذهنی



The role of balance games in improving balance and motor coordination in children with intellectual disabilities: An analytical review

Zahra Goodarzi Ardakani

Master's student in psychology and education of exceptional children, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran
zahragoodarzi24@gmail.com

Abstract

The aim of this study is to systematically review the impact of balance games on improving balance and motor coordination in children with intellectual disabilities. Various studies show that balance games can effectively help enhance motor, social, and psychological skills in children with intellectual disabilities. These games contribute to improved balance, motor coordination, and increased self-confidence, and they may also play a role in reducing anxiety and stress. The findings suggest that balance games can be valuable tools in educational and therapeutic programs for children with intellectual disabilities. This study also examines the limitations and challenges in previous research and emphasizes the need for further long-term and diverse studies.

Keywords: Balance games, balance, motor coordination, mental disability children



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



مقدمه

کودکان کم‌توان ذهنی گروهی از افراد را تشکیل می‌دهند که در زمینه‌های مختلف شناختی، اجتماعی و حرکتی دچار محدودیت‌هایی هستند. این گروه از کودکان به دلیل مشکلات شناختی که در زمینه‌های مختلفی مانند حل مسئله، حافظه، توجه و تفکر انتزاعی دارند، اغلب با چالش‌هایی در تعاملات اجتماعی و انجام فعالیت‌های روزمره مواجه می‌شوند (اسمیت^۱، ۲۰۱۹). علاوه بر این، کودکان کم‌توان ذهنی معمولاً مشکلاتی در زمینه هماهنگی حرکتی و تعادل دارند که این مسئله می‌تواند به بروز احساسات منفی از جمله اضطراب، خجالت و کاهش اعتماد به نفس منجر شود (جونز^۲ و همکاران، ۲۰۲۲). در این راستا، بهبود مهارت‌های حرکتی این کودکان به عنوان یکی از مهم‌ترین اهداف درمانی و آموزشی در نظر گرفته می‌شود. از جمله راهکارهایی که برای بهبود تعادل و هماهنگی حرکتی این کودکان پیشنهاد شده است، استفاده از فعالیت‌های حرکتی و بازی‌های تعادلی است که به عنوان ابزارهای مؤثر در ارتقای توانمندی‌های حرکتی و شناختی شناخته می‌شوند (هریسون^۳ و همکاران، ۲۰۲۲).

بازی‌های تعادلی: یک رویکرد جدید

بازی‌های تعادلی به عنوان فعالیت‌هایی که تمرکز آنها بر حفظ تعادل جسمانی و بهبود هماهنگی حرکتی است، می‌توانند تأثیرات چشمگیری بر بهبود وضعیت حرکتی کودکان کم‌توان ذهنی داشته باشند. این بازی‌ها شامل فعالیت‌هایی مانند ایستادن بر روی سطوح ناپایدار، پیاده‌روی روی خط، دویدن و استفاده از تجهیزات خاص برای تقویت تعادل هستند (توماس و گپتا^۴، ۲۰۲۰). بازی‌های تعادلی با تقویت کنترل عضلات مرکزی بدن، قدرت انعطاف‌پذیری و ارتقای قدرت هماهنگی مغز و عضلات به کودکان کمک می‌کنند تا توانایی‌های حرکتی خود را تقویت کنند و در نتیجه با سهولت بیشتری در فعالیت‌های روزمره مشارکت کنند (ویلیامز و تورنر^۵، ۲۰۱۸). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که فعالیت‌های حرکتی و بازی‌های تعادلی می‌توانند بر روی عملکردهای مختلف فیزیکی و شناختی کودکان تأثیرگذار باشند. این تأثیرات در زمینه‌های مختلف از جمله تقویت توانمندی‌های حرکتی، بهبود مهارت‌های اجتماعی، ارتقاء اعتماد به نفس، کاهش اضطراب و بهبود تعاملات اجتماعی و آموزشی قابل مشاهده است (گارسیا^۶ و همکاران، ۲۰۲۱). به‌ویژه، بازی‌های تعادلی با تحریک سیستم‌های عصبی و عضلانی، موجب ایجاد ارتباطات جدید در مغز می‌شوند که به افزایش کارایی بدن و مغز در انجام وظایف حرکتی و شناختی منجر می‌شود. (هریسون و همکاران، ۲۰۲۱).

در مورد نقش بازی‌های تعادلی، چند بازی تعادلی مفید برای کودکان کم‌توان ذهنی را معرفی کنیم. این بازی‌ها می‌توانند به تقویت تعادل و هماهنگی حرکتی کمک کنند.

۱- بازی روی تخته تعادل^۷: در این بازی، کودک روی یک تخته تعادل قرار می‌گیرد و باید سعی کند تا تعادل خود را حفظ کند. این بازی به تقویت عضلات مرکزی بدن و حس تعادل کمک می‌کند. این نوع بازی‌ها در بهبود توانمندی‌های حرکتی و روانی کودکان کم‌توان ذهنی بسیار مؤثر است. (شاموی-کوک و وولاکت^۸، ۲۰۱۷).

- 1 Smith
- 2 Jones
- 3 Harrison
- 4 Thomas & Gupta
- 5 Williams & Turner
- 6 Garcia
- 7 Balance Board
- 8 Shumway-cook & Woollacott



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



۲- بازی پرش بر روی نقاط مختلف^۱: در این بازی، کودک باید از روی نقاط مختلف یا خطوط پرش کند، که به تقویت هماهنگی و تعادل کمک می‌کند. این بازی می‌تواند برای کودکان با مشکلات تعادلی و حرکتی، تمرینات مفیدی باشد. (پاپادوپولوس^۲ و همکاران، ۲۰۲۰).

۳- بازی بالانس توپ^۳: در این بازی، کودک باید توپ را با دست یا پا در حالی که در حال حرکت است، کنترل کند. این فعالیت به تقویت عضلات مرکزی بدن و هماهنگی بین دست و چشم کمک می‌کند. همچنین برای کودکانی که مشکلات حرکتی دارند، تمرین مفیدی است. (ساکاموتو و واتاناب^۴، ۲۰۱۹).

۴- بازی پیاده‌روی در مسیرهای نامنظم^۵: در این نوع بازی، کودک باید از موانع مختلف عبور کند و مسیرهایی را دنبال کند که نیاز به حفظ تعادل دارند. این بازی‌ها می‌تواند به بهبود هماهنگی حرکتی و تقویت اعتماد به نفس کودک کمک کند (ال لوید^۶ و همکاران، ۲۰۱۵).

۵- بازی راه رفتن بر روی یک خط^۷: در این بازی، کودک باید خطی را دنبال کند و در حالی که بر روی آن قدم می‌زند، تعادل خود را حفظ کند. این بازی به تقویت حس تعادل و توجه به جزئیات در حرکات بدن کمک می‌کند (ال لوید و همکاران، ۲۰۱۷).

تأثیرات بازی‌های تعادلی بر تعادل و هماهنگی حرکتی

تعادل یکی از مهم‌ترین مهارت‌های حرکتی است که برای انجام بسیاری از فعالیت‌های روزمره ضروری به شمار می‌آید. مشکلات تعادلی در کودکان کم‌توان ذهنی می‌تواند منجر به اختلالات در فعالیت‌های اجتماعی و تحصیلی آن‌ها شود. در این راستا، بازی‌های تعادلی با هدف تقویت این مهارت‌ها طراحی شده‌اند. تحقیقات مختلف نشان داده‌اند که فعالیت‌های تعادلی باعث تقویت عضلات مرکزی بدن، بهبود هماهنگی دست و چشم، و تقویت آگاهی بدن از موقعیت خود در فضا می‌شوند (جونز و همکاران، ۲۰۲۲). به این ترتیب، این نوع بازی‌ها می‌توانند به‌طور مؤثری به بهبود تعادل فیزیکی و کاهش مشکلات مرتبط با آن در کودکان کم‌توان ذهنی کمک کنند. (اسمیت، ۲۰۱۹). همچنین، هماهنگی حرکتی یکی دیگر از مشکلات رایج در کودکان کم‌توان ذهنی است. این کودکان معمولاً در هماهنگ‌سازی حرکات دست و پا و همچنین در انجام فعالیت‌های دقیق حرکتی مانند نوشتن یا دست‌ورزی مشکلاتی دارند. بازی‌های تعادلی با به چالش کشیدن سیستم عصبی و عضلانی، می‌توانند به بهبود این مهارت‌ها کمک کنند. فعالیت‌هایی مانند پیاده‌روی روی سطوح ناپایدار و انجام تمرینات تعادلی به کودکان کمک می‌کند تا توانایی‌های خود را در هماهنگی حرکتی تقویت کنند و به‌طور همزمان از فواید جسمانی و روانی این فعالیت‌ها بهره‌مند شوند (گارسیا و همکاران، ۲۰۲۱).

تأثیرات روان‌شناختی بازی‌های تعادلی

علاوه بر تأثیرات فیزیکی، بازی‌های تعادلی تأثیرات مثبت قابل توجهی بر جنبه‌های روانی و اجتماعی کودکان کم‌توان ذهنی دارند. این بازی‌ها به کودکان کمک می‌کنند تا احساس استقلال و اعتماد به نفس بیشتری پیدا کنند، چرا که از طریق بازی و تمرین،

- 1 Hopscotch
- 2 Papadopoulos
- 3 Ball Balance
- 4 Sakamoto & Watanabe
- 5 Obstacle Course
- 6 Lloyd
- 7 Walking on a Line



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



۱۳۵۷

توانمندی‌های خود را در انجام فعالیت‌های پیچیده‌تر درک می‌کنند (توماس و گاپتا، ۲۰۲۰). علاوه بر این، بازی‌های تعادلی به کودکان این امکان را می‌دهند که با دیگران تعامل کنند و از این طریق مهارت‌های اجتماعی خود را تقویت کنند (ویلیامز و تورنر، ۲۰۱۸). همچنین، برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که استفاده از بازی‌های تعادلی می‌تواند به کاهش اضطراب و استرس در کودکان کم‌توان ذهنی کمک کند. این نوع فعالیت‌ها از آنجا که کودک را در موقعیت‌هایی قرار می‌دهند که نیاز به تمرکز و توجه دارند، می‌توانند به تقویت مهارت‌های حل مسئله و مقابله با استرس کمک کنند. به‌ویژه، بازی‌های تعادلی که در یک محیط حمایتی و بدون فشار انجام می‌شوند، به کاهش احساسات منفی و اضطراب‌های کودکان کمک کرده و موجب ارتقاء روحیه و انگیزه آن‌ها می‌شوند (جونز و همکاران، ۲۰۲۲).

در طول سال‌های گذشته، مطالعات متعددی در زمینه اثرات بازی‌های تعادلی بر کودکان کم‌توان ذهنی انجام شده است. بسیاری از این تحقیقات نشان داده‌اند که بازی‌های تعادلی می‌توانند به‌طور مؤثری به بهبود تعادل و هماهنگی حرکتی این کودکان کمک کنند. به عنوان مثال، مطالعه‌ای که توسط (اسمیت، ۲۰۱۹) انجام شد، نشان داد که استفاده از فعالیت‌های تعادلی می‌تواند به بهبود کنترل عضلانی و هماهنگی حرکتی در کودکان کم‌توان ذهنی منجر شود. در همین راستا، پژوهش دیگری توسط (هریسون و همکاران، ۲۰۲۱) نشان داد که این نوع بازی‌ها باعث تقویت آگاهی بدن و بهبود قدرت جسمانی در این کودکان می‌شود. علاوه بر این، بسیاری از مطالعات تأکید کرده‌اند که بازی‌های تعادلی می‌توانند به بهبود عملکردهای اجتماعی و شناختی کودکان نیز کمک کنند (گارسیا و همکاران، ۲۰۲۱).

روش پژوهش

این پژوهش یک مرور نظام‌مند از مطالعات موجود در زمینه تأثیر بازی‌های تعادلی بر بهبود تعادل و هماهنگی حرکتی کودکان کم‌توان ذهنی است. در این روش، با استفاده از معیارهای مشخص و سیستماتیک، پژوهش‌های پیشین جمع‌آوری و تحلیل می‌شوند تا الگوها و نتایج مشترک در زمینه‌های مختلف شناسایی شوند (موهر و همکاران، ۲۰۱۵). هدف این پژوهش، ارزیابی و تحلیل اثربخشی بازی‌های تعادلی بر جنبه‌های مختلف مهارت‌های حرکتی کودکان کم‌توان ذهنی از جمله تعادل، هماهنگی و عملکرد شناختی است. جامعه آماری این پژوهش شامل پژوهش‌هایی است که به بررسی تأثیر بازی‌های تعادلی بر بهبود مهارت‌های حرکتی کودکان کم‌توان ذهنی پرداخته‌اند. مقالات مورد نظر از پایگاه‌های داده معتبر علمی مانند PubMed, Scopus, Google Scholar و ERIC جمع‌آوری شدند. برای انتخاب مقالات، معیارهای زیر رعایت شد:

زمان انتشار: مقالات منتشر شده بین سال‌های ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۴.

نوع مقاله: مقالات علمی-پژوهشی و مقالات مروری مرتبط با موضوع.

زبان مقاله: مقالات به زبان انگلیسی و فارسی.

نوع شرکت‌کنندگان: پژوهش‌هایی که کودکان کم‌توان ذهنی به عنوان گروه هدف در نظر گرفته شده باشند.

مداخلات مورد بررسی: استفاده از بازی‌های تعادلی در فرآیند درمانی یا آموزشی.

مقالات با استفاده از جستجوی پیشرفته در پایگاه‌های داده شناسایی شدند و پس از بررسی عنوان، چکیده و متن کامل مقالات، مقالات نامرتبط یا با کیفیت پایین حذف شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از چک لیست ارزیابی کیفیت مقالات استفاده شد که شامل معیارهایی چون شفافیت در گزارش‌دهی نتایج، روش‌شناسی انتخاب نمونه، اعتبار اندازه‌گیری‌ها و ارتباط مداخلات با نتایج ارزیابی شده است. داده‌های استخراج‌شده از مقالات منتخب به‌طور کیفی و کمی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. برای تجزیه و تحلیل



کیفی، نتایج و یافته‌های اصلی هر مقاله در قالب تماتیک دسته‌بندی شدند. در این روش، داده‌ها بر اساس مفاهیم و الگوهای مشترک در حوزه‌های مختلف تأثیرات بازی‌های تعادلی بر تعادل و هماهنگی حرکتی کودکان کم‌توان ذهنی دسته‌بندی می‌شوند (براون و کلرک، ۲۰۰۶). این پژوهش به دلیل استفاده از مقالات منتشر شده در زبان‌های خاص (انگلیسی و فارسی)، ممکن است نتایج آن تحت تأثیر تعصبات زبانی و جغرافیایی قرار گیرد. علاوه بر این، به دلیل تفاوت‌های روش‌شناسی و اندازه نمونه در مقالات مختلف، تحلیل داده‌ها ممکن است با چالش‌هایی روبه‌رو باشد.

یافته‌ها

عنوان مقاله	نویسندگان	روش پژوهش	نتیجه‌گیری
تأثیر بازی‌های تعادلی بر توانمندی‌های حرکتی کودکان کم‌توان ذهنی	گارسیا و همکاران، ۲۰۲۱	مرور و تحلیل مطالعات قبلی	بازی‌های تعادلی موجب تقویت تعادل و هماهنگی حرکتی در کودکان کم‌توان ذهنی می‌شود.
تأثیر بازی‌های تعادلی بر توسعه توانایی‌های جسمانی کودکان کم‌توان ذهنی	هریسون و همکاران، ۲۰۲۱	تحقیق تجربی و آزمایشگاهی	بازی‌های تعادلی، مانند ایستادن روی سطوح ناپایدار، باعث تقویت عضلات مرکزی بدن و افزایش قدرت بدنی در کودکان کم‌توان ذهنی می‌شوند.
بازی‌های تعادلی و تأثیر آن بر اعتماد به نفس کودکان کم‌توان ذهنی	اسمیت، ۲۰۱۹	بررسی تجربی و مطالعات مقایسه‌ای	این نوع بازی‌ها به کودکان کمک می‌کنند تا اعتماد به نفس بیشتری پیدا کنند و در فعالیت‌های روزمره به‌طور مؤثرتری شرکت کنند.
تأثیر بازی‌های تعادلی بر مهارت‌های شناختی کودکان کم‌توان ذهنی	ویلیامز و تورنر، ۲۰۱۸	آزمایشات و مصاحبه‌های کیفی	بازی‌های تعادلی مهارت‌های شناختی، از جمله توجه، تمرکز و حل مسئله را در کودکان کم‌توان ذهنی تقویت می‌کنند.
بازی‌های تعادلی و اثرات آن بر سلامت روان کودکان کم‌توان ذهنی	توماس و گاپتا، ۲۰۲۰	تحلیل کیفی و مصاحبه‌های روان‌شناختی	بازی‌های تعادلی باعث کاهش اضطراب و استرس، و تقویت سلامت روان کودکان کم‌توان ذهنی در محیط‌های حمایتی و بدون فشار می‌شوند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش نشان می‌دهند که بازی‌های تعادلی نقش بسیار مهمی در بهبود مهارت‌های حرکتی کودکان کم‌توان ذهنی دارند. بررسی‌های مختلف نشان دادند که این بازی‌ها می‌توانند تأثیرات مثبت قابل توجهی بر تقویت تعادل و هماهنگی حرکتی، تقویت مهارت‌های اجتماعی و روان‌شناختی، و بهبود عملکرد شناختی در این کودکان داشته باشند. در بسیاری از مطالعات، بازی‌های تعادلی به‌عنوان ابزاری مؤثر برای ارتقاء توانمندی‌های حرکتی و کاهش مشکلات اجتماعی و عاطفی کودکان کم‌توان ذهنی شناخته شده‌اند (گارسیا و همکاران، ۲۰۲۱؛ هریسون و همکاران، ۲۰۲۱). یکی از مهم‌ترین نتایج این تحقیق، تقویت تعادل و هماهنگی حرکتی در کودکان کم‌توان ذهنی است. فعالیت‌های تعادلی، مانند ایستادن بر روی سطوح ناپایدار و پیاده‌روی روی خط، موجب تقویت عضلات مرکزی بدن و افزایش قدرت بدنی در کودکان می‌شوند (اسمیت، ۲۰۱۹). علاوه بر این، این نوع بازی‌ها به کودکان کمک می‌کنند تا احساس اعتماد به نفس بیشتری پیدا کنند و در فعالیت‌های روزمره به‌طور مؤثرتری شرکت کنند (جونز و همکاران، ۲۰۲۲). به‌ویژه، بازی‌های تعادلی می‌توانند مهارت‌های شناختی کودک را از جمله توجه، تمرکز و حل مسئله تقویت کنند (ویلیامز و تورنر، ۲۰۱۸). پژوهش‌ها همچنین نشان داده‌اند که استفاده از بازی‌های تعادلی می‌تواند به کاهش اضطراب و استرس در کودکان کم‌توان ذهنی کمک کند. بازی‌های تعادلی که در یک محیط بدون فشار و حمایتی انجام می‌شوند، به کاهش احساسات منفی و تقویت سلامت روان



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

کودکان کمک کرده‌اند (توماس و گاپتا، ۲۰۲۰). این نوع بازی‌ها علاوه بر بهبود وضعیت فیزیکی، موجب بهبود وضعیت روانی و اجتماعی کودکان می‌شوند، چرا که با تقویت مهارت‌های اجتماعی، اعتماد به نفس و روحیه همکاری، کودکان را به انجام فعالیت‌های گروهی ترغیب می‌کنند.

با وجود نتایج مثبت حاصل از این مطالعه، محدودیت‌هایی نیز وجود دارند که باید به آن‌ها توجه شود. یکی از این محدودیت‌ها، تنوع روش‌های استفاده‌شده در مطالعات مختلف است. تفاوت در طراحی تحقیقاتی، اندازه نمونه و نوع بازی‌های تعادلی مورد استفاده باعث شده است که نتایج پژوهش‌ها در برخی موارد متناقض باشد. این تفاوت‌ها ممکن است بر نتایج کلی پژوهش تأثیر گذاشته و نتایج به‌دست‌آمده را محدود کنند. همچنین، بیشتر مطالعات انجام شده به‌طور عمده بر روی کودکان با توانایی‌های مختلف در محیط‌های خاص انجام شده‌اند و ممکن است نتایج آن‌ها به تمامی کودکان کم‌توان ذهنی قابل تعمیم نباشد. علاوه بر این، بیشتر پژوهش‌های مورد بررسی در این مطالعه بر فعالیت‌های کوتاه‌مدت تمرکز دارند و تحقیقات بلندمدت در این زمینه هنوز محدود هستند. نیاز به مطالعات بیشتر و طولانی‌مدت برای بررسی اثرات ماندگار بازی‌های تعادلی بر بهبود تعادل و هماهنگی حرکتی کودکان کم‌توان ذهنی وجود دارد.

در مجموع، نتایج این تحقیق نشان می‌دهند که بازی‌های تعادلی می‌توانند ابزاری مؤثر برای بهبود مهارت‌های حرکتی، اجتماعی و روان‌شناختی کودکان کم‌توان ذهنی باشند. این نوع فعالیت‌ها به کودکان کمک می‌کنند تا مهارت‌های تعادل، هماهنگی حرکتی و توجه خود را بهبود بخشند و در عین حال به کاهش اضطراب و تقویت اعتماد به نفس آن‌ها کمک کنند. بر اساس نتایج این مطالعه، پیشنهاد می‌شود که برنامه‌های آموزشی و درمانی برای کودکان کم‌توان ذهنی شامل فعالیت‌های تعادلی باشند تا از فواید گسترده آن‌ها در بهبود وضعیت حرکتی و روانی بهره‌برداری شود. با این حال، پژوهش‌های بیشتر به‌ویژه مطالعات طولانی‌مدت برای درک بهتر اثرات بازی‌های تعادلی بر بهبود وضعیت کودکان کم‌توان ذهنی ضروری است. همچنین، نیاز به پژوهش‌هایی وجود دارد که به بررسی انواع مختلف بازی‌های تعادلی و تأثیر آن‌ها بر گروه‌های مختلف کودکان کم‌توان ذهنی پرداخته و روش‌های مناسب برای هر گروه را شناسایی کنند.

منابع

- برایان کولب، ایان ک. ویشاو، ویراست هفتم، ترجمه دکتر احد علی‌پور، دکتر غلامرضا چلیپانلو؛ مبانی نوروسایکولوژی انسان. داوری نیا، عاطفه؛ یارمحمدیان، احمد؛ قمرانی، امیر؛ بررسی مقایسه‌ای مهارت‌های حرکتی درشت، ظریف و تعادل بدنی در کودکان کم‌توان ذهنی، اوتیسم و اختلال یادگیری با کودکان عادی. مجله توانبخشی (۱۳۹۴).
- رابرت بولاند، مارسیا ال. وردوین، پدرو روئیز، ویرایش دوازدهم، ترجمه دکتر فرزین رضاعی؛ خلاصه روان‌پزشکی کاپلان و سادوک. زیگلیند مارتین، انتشارات ارجمند، ترجمه دکتر نورالدین نخستین انصاری، دکتر صوفیا نقدی دورباطی، دکتر صفورا عبادی؛ تمرین‌های تعادلی برای کودکان.
- قایق ور، آریتا؛ دالوند، حمید؛ گودرزی، بیژن؛ تاثیر مداخلات تمرینی ترامپولین بر تعادل کودکان دارای ناتوانی ذهنی متوسط. همایش: همایش ملی دستاوردهای علوم ورزشی و سلامت (۱۳۹۶).
- کارل آیشنت، باری لاوی، ترجمه رضا متقیانی؛ تربیت بدنی برای کودکان کم‌توان ذهنی.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Garcia, J., et al. (2021). Improving motor skills and social interactions in children with intellectual disabilities through balance activities. *Occupational Therapy International*, 28(2), 95-104.
- Harrison, R., et al. (2021). The role of motor and balance training in children with developmental disabilities. *Journal*





of Developmental Disabilities, 19(4), 123-135.

- Jones, P., et al. (2022). Movement disorders in children with intellectual disabilities: A review of the impact on psychological and social development. *Journal of Child Development*, 40(2), 98-110.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group. (2015). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLOS Med*, 6(7), e1000097.
- Smith, A. (2019). Intellectual disabilities: A comprehensive review of cognitive, social, and physical challenges. *Journal of Intellectual Disabilities*, 23(3), 234-245.
- Thomas, S., & Gupta, A. (2020). Balance games in children with cognitive impairments: A therapeutic approach. *Clinical Pediatrics*, 45(1), 12-20.
- Williams, S., & Turner, P. (2018). The effectiveness of balance exercises in children with learning disabilities. *Journal of Physical Education and Health*, 10(1), 67-74.



مروری بر کاربرد بازی درمانی در درمان اختلالات اضطرابی کودکان

حانیه آزرم

دانشجوی کارشناسی ارشد، روان شناسی، دانشگاه آزاد همدان،

haniyehazarm8747@gmail.com

فاطمه خدارحمی

دانشجوی کارشناسی ارشد، روان شناسی، دانشگاه آزاد همدان

fatemeh.kh9009@gmail.com

چکیده

مقدمه: اختلالات اضطرابی کودکان از مشکلات شایع روانشناختی هستند که تأثیرات منفی بر رشد عاطفی، اجتماعی، و تحصیلی آنان دارند. بازی درمانی به عنوان یک روش درمانی غیرمستقیم و موثر برای کاهش اضطراب در کودکان شناخته می شود. **هدف:** این پژوهش با هدف مرور کاربردهای بازی درمانی در درمان اختلالات اضطرابی کودکان بر اساس مقالات منتشر شده از سال ۲۰۲۳ به بعد انجام شده است. **روش شناسی:** این مطالعه به روش مرور نظام مند انجام شد. مقالات مرتبط از پایگاه های Google Scholar و ScienceDirect با استفاده از کلیدواژه های "بازی درمانی"، "اختلالات اضطرابی کودکان"، "درمان شناختی-رفتاری"، "رویکرد دلبستگی محور"، و "رابطه والد-کودک" جستجو شدند. معیار ورود شامل مقالات علمی منتشر شده از سال ۲۰۲۳ به بعد بود که از بازی درمانی به عنوان مداخله اصلی استفاده کرده اند. **یافته ها:** بررسی مقالات نشان داد که بازی درمانی در کاهش اضطراب جدایی، بهبود خودتنظیمی هیجانی، افزایش تاب آوری، و ارتقای بهزیستی روانشناختی کودکان موثر بوده است. این روش در محیط های مختلف از جمله خانه، مدرسه، و بیمارستان نتایج مثبتی ارائه داده است. **نتیجه گیری:** یافته ها حاکی از آن است که بازی درمانی به دلیل انعطاف پذیری و اثرگذاری بالا می تواند به عنوان روشی موثر برای درمان اختلالات اضطرابی کودکان مورد استفاده قرار گیرد. پژوهش های بیشتری برای ارزیابی اثرات بلندمدت این روش توصیه می شود.

کلیدواژه: بازی درمانی، اضطراب کودکان، مهارت های اجتماعی



A Review of the Application of Play Therapy in Treating Anxiety Disorders in Children

Hanieh Azarm

Master's Student, Psychology, Islamic Azad University of Hamadan
haniyehazarm8747@gmail.com

Fatemeh Khodarahmi

Master's Student, Psychology, Islamic Azad University of Hamadan
fatemeh.kh9009@gmail.com

Abstract

Introduction: Anxiety disorders in children are among the most common psychological issues, negatively impacting their emotional, social, and academic development. Play therapy is recognized as an indirect and effective therapeutic method for reducing anxiety in children. **Objective:** This study aims to review the applications of play therapy in treating anxiety disorders in children based on articles published since 2023. **Methodology:** This study was conducted using a systematic review method. Relevant articles were retrieved from databases such as Google Scholar and ScienceDirect using keywords including "play therapy," "child anxiety disorders," "cognitive-behavioral therapy," "attachment-based approach," and "parent-child relationship." Inclusion criteria encompassed scholarly articles published since 2023 that employed play therapy as the primary intervention. **Findings:** The review of the articles demonstrated that play therapy is effective in reducing separation anxiety, improving emotional self-regulation, increasing resilience, and enhancing the psychological well-being of children. This method has yielded positive results in various settings, including homes, schools, and hospitals. **Conclusion:** The findings suggest that due to its flexibility and high efficacy, play therapy can be used as an effective method for treating anxiety disorders in children. Further research is recommended to evaluate the long-term effects of this approach.

Keywords : Play therapy, children's anxiety, social skills



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



مقدمه

کودکان در دنیای متفاوتی از بزرگسالان زندگی می کنند و مشکلات آنها در مسیر رشد، اغلب با ناتوانی بزرگسالان در درک آنها، پاسخ به احساساتشان و یا تلاش آنها برای برقراری ارتباط همراه است (نجمی و همکاران، ۱۴۰۳). درک دنیای کودکان و برقراری ارتباط موثر با آنها، یکی از چالش های مهم در حوزه روانشناسی کودک است. کودکان، به ویژه در سنین پیش دبستانی و دبستان، اغلب در بیان شفاهی احساسات و نیازهای خود با مشکل مواجه هستند و به همین دلیل، استفاده از روش های درمانی کلامی-محور برای آنها ممکن است با محدودیت هایی همراه باشد (غریبی و همکاران، ۱۴۰۲). از سوی دیگر، اختلالات اضطرابی از جمله اختلالات روانشناختی شایع در دوران کودکی هستند که می توانند تأثیرات منفی بر عملکرد تحصیلی، اجتماعی و عاطفی کودک داشته باشند (دلشاد سیاهکلی، ۱۴۰۲). این اختلالات با علائمی مانند ترس بیش از حد، نگرانی، اجتناب از موقعیت های اجتماعی و مشکلات جسمی مانند دردهای شکمی، سردرد و اختلالات خواب همراه هستند (حکیمی و همکاران، ۱۴۰۱). عدم درمان اختلالات اضطرابی در کودکان می تواند منجر به تشدید علائم، افت تحصیلی، کاهش کیفیت زندگی و حتی اختلالات روانپزشکی در بزرگسالی شود (امامی مهر و همکاران، ۱۴۰۲). بازی درمانی یکی از رویکردهای درمانی موثر برای کودکان مبتلا به اختلالات اضطرابی است که با تکیه بر زبان طبیعی و جذاب بازی، امکان برقراری ارتباط عمیق تر با دنیای درونی کودک را فراهم می سازد. در این روش، از بازی به عنوان ابزاری برای بیان احساسات، کاهش اضطراب و یادگیری مهارت های مقابله ای استفاده می شود (شمشیری و همکاران، ۱۴۰۳). محیط بازی به کودک این امکان را می دهد تا در فضایی امن و بدون قضاوت، احساسات و نگرانی های خود را ابراز کند و با کمک درمانگر، با این احساسات مقابله کند (سلیمانخان و همکاران، ۱۴۰۲).

در این مقاله مروری، به بررسی کاربرد بازی درمانی در درمان اختلالات اضطرابی کودکان می پردازیم. ابتدا به تعریف اختلالات اضطرابی و انواع آن در کودکان اشاره می کنیم. سپس، به معرفی بازی درمانی و اصول آن می پردازیم و در نهایت، شواهد و تحقیقات موجود در زمینه اثربخشی بازی درمانی در درمان اختلالات اضطرابی کودکان را بررسی می کنیم.

اختلالات اضطرابی در کودکان

اضطراب یک پاسخ طبیعی به موقعیت های تهدیدآمیز است که به ما کمک می کند تا برای مقابله با خطر آماده شویم (غریبی و همکاران، ۱۴۰۲). اما زمانی که اضطراب بیش از حد شدید باشد، طولانی مدت باشد و یا در موقعیت هایی که خطر واقعی وجود ندارد رخ دهد، می تواند به اختلال اضطرابی تبدیل شود (دلشاد سیاهکلی، ۱۴۰۲). اختلالات اضطرابی در کودکان می تواند به اشکال مختلفی مانند اختلال اضطراب جدایی، اختلال اضطراب اجتماعی، اختلال اضطراب فراگیر، فوبیاهای خاص و اختلال وسواس فکری-عملی ظاهر شود (حکیمی و همکاران، ۱۴۰۱).

اختلال اضطراب جدایی: این اختلال با ترس و نگرانی شدید از جدایی از افراد مهم در زندگی کودک مانند والدین یا مراقبان مشخص می شود (نجمی و همکاران، ۱۴۰۳). کودکان مبتلا به این اختلال ممکن است از رفتن به مدرسه یا خوابیدن در اتاق خود خودداری کنند و یا در صورت جدایی از والدین، علائم جسمی مانند درد شکم یا سردرد را تجربه کنند (سلیمانخان و همکاران، ۱۴۰۲). این اختلال در ۴ درصد از کودکان تا بزرگسالی ادامه می یابد (نجمی و همکاران، ۱۴۰۳).

اختلال اضطراب اجتماعی: کودکان مبتلا به این اختلال در موقعیت های اجتماعی احساس ترس و اضطراب شدید می کنند و ممکن است از صحبت کردن در جمع، شرکت در فعالیت های اجتماعی و یا برقراری ارتباط با دیگران خودداری کنند (نبیئی و همکاران، ۱۴۰۳).



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



۱۳۸۷

اختلال اضطراب فراگیر: این اختلال با نگرانی و اضطراب بیش از حد در مورد موضوعات مختلف مانند مدرسه، خانواده، دوستان و یا آینده مشخص می شود (صادقی و همکاران، ۱۴۰۲). کودکان مبتلا به این اختلال ممکن است علائم جسمی مانند بی قراری، خستگی، اختلالات خواب و یا مشکلات گوارشی را تجربه کنند (حکیمی و همکاران، ۱۴۰۱).

فوبیاهای خاص: فوبیا به ترس شدید و غیرمنطقی از یک موقعیت یا شیء خاص مانند حیوانات، ارتفاع، خون و یا آمپول گفته می شود (امامی مهر و همکاران، ۱۴۰۲).

اختلال وسواس فکری-عملی: این اختلال با افکار مزاحم و ناخواسته (وسواس فکری) و رفتارهای تکراری و اجباری (وسواس عملی) مشخص می شود (شمشیری و همکاران، ۱۴۰۳).

بازی درمانی

بازی درمانی یکی از رویکردهای درمانی رایج برای کودکان است که در آن از بازی به عنوان ابزاری برای بیان احساسات، کاهش اضطراب و یادگیری مهارت های مقابله ای استفاده می شود (غریبی و همکاران، ۱۴۰۲). در این روش، درمانگر با ایجاد یک محیط امن و حمایت کننده، به کودک کمک می کند تا از طریق بازی، با مشکلات خود روبرو شود و راه حل های جدیدی برای آنها پیدا کند (دلشاد سیاهکلی، ۱۴۰۲). بازی به کودکان این امکان را می دهد تا احساسات خود را آزادانه بیان کنند، خلاقیت خود را پرورش دهند و با دنیای اطراف خود ارتباط برقرار کنند (حکیمی و همکاران، ۱۴۰۱). بازی درمانی می تواند به صورت فردی یا گروهی انجام شود و برای طیف وسیعی از مشکلات کودکان، از جمله اختلالات اضطرابی، افسردگی، مشکلات رفتاری و اختلالات یادگیری مورد استفاده قرار گیرد (امامی مهر و همکاران، ۱۴۰۲).

انواع بازی درمانی

بازی درمانی انواع مختلفی دارد که برخی از آنها عبارتند از:

بازی درمانی غیر رهنمود: در این روش، درمانگر به کودک اجازه می دهد تا آزادانه بازی کند و هیچ گونه دخالتی در نوع بازی یا محتوای آن نمی کند. نقش درمانگر در این روش، ایجاد یک فضای امن و حمایت کننده برای کودک است تا او بتواند احساسات و افکار خود را از طریق بازی بیان کند (شمشیری و همکاران، ۱۴۰۳). بازی درمانی رهنمود: در این روش، درمانگر به کودک در انتخاب نوع بازی و محتوای آن کمک می کند و با او در مورد احساسات و افکارش صحبت می کند. این روش برای کودکانی که در بیان احساسات خود مشکل دارند و یا نیاز به آموزش مهارت های جدید دارند، مناسب است (سلیمانخان و همکاران، ۱۴۰۲). بازی درمانی شناختی-رفتاری: در این روش، درمانگر از تکنیک های شناختی-رفتاری برای تغییر افکار و رفتارهای کودک استفاده می کند. این روش برای کودکانی که افکار و باورهای منفی دارند و یا رفتارهای نامناسبی از خود نشان می دهند، مناسب است (نجمی و همکاران، ۱۴۰۳).

اصول بازی درمانی

اصول بازی درمانی بر اساس رویکردهای مختلف روانشناسی مانند روانشناسی پویایی، روانشناسی شناختی-رفتاری و روانشناسی انسان گرا متفاوت است (نبینی و همکاران، ۱۴۰۳). با این حال، برخی از اصول مشترک در تمام رویکردها عبارتند از: ایجاد یک رابطه درمانی امن و حمایت کننده: درمانگر باید با ایجاد یک رابطه گرم و صمیمانه با کودک، به او احساس امنیت و اعتماد بدهد (صادقی و همکاران، ۱۴۰۲). پذیرش و احترام به کودک: درمانگر باید کودک را همانطور که هست بپذیرد و به او احترام بگذارد (غریبی و همکاران، ۱۴۰۲). تمرکز بر دنیای درونی کودک: درمانگر باید به دنیای درونی کودک توجه کند و به او کمک کند تا احساسات و افکار خود را بیان کند (دلشاد سیاهکلی، ۱۴۰۲). استفاده از بازی به عنوان ابزار درمانی: درمانگر باید از بازی به عنوان ابزاری برای بیان احساسات، کاهش اضطراب و یادگیری مهارت های مقابله ای استفاده کند (حکیمی و همکاران، ۱۴۰۱).



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



اثربخشی بازی درمانی در درمان اختلالات اضطرابی کودکان

مطالعات و پژوهش‌های بسیاری نشان داده‌اند که بازی درمانی می‌تواند در درمان اختلالات اضطرابی کودکان موثر باشد (غریبی و همکاران، ۱۴۰۲). به طور مثال، دلشاد سیاهکلی (۱۴۰۲) در پژوهشی با عنوان "تدوین مولفه‌های محیطی پاسخده به درمان شناختی رفتاری اختلالات اضطرابی کودکان بر مبنای اصول پایه بازی درمانی اکسلاین" به بررسی اثربخشی بازی درمانی در درمان اختلالات اضطرابی کودکان پرداخت. نتایج این پژوهش نشان داد که بازی درمانی می‌تواند به کاهش علائم اضطراب جدایی، اضطراب اجتماعی و اضطراب فراگیر در کودکان کمک کند. همچنین، حکیمی و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهشی با عنوان "بررسی اثربخشی بازی درمانی با رویکرد شناختی-رفتاری تلفیق شده با درمان آدلری بر مشکلات رفتاری کودکان دارای اختلال اضطراب فراگیر" نشان دادند که بازی درمانی می‌تواند به بهبود مشکلات رفتاری کودکان مبتلا به اختلال اضطراب فراگیر کمک کند. غریبی و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهشی با عنوان "مقایسه اثربخشی آموزش ریاضی و بازی درمانی بر اختلال یادگیری ویژه ریاضی و انگیزش ریاضی" نشان دادند که بازی درمانی می‌تواند به بهبود اختلال یادگیری ویژه ریاضی و افزایش انگیزش ریاضی در کودکان کمک کند. شمشیری و همکاران (۱۴۰۳) در پژوهشی با عنوان "بررسی تأثیر مهارت‌های بازی درمانی شناختی رفتاری بر بهبود عملکرد خواندن و کارکردهای اجرایی دانش آموزان نارساخوان" نشان دادند که بازی درمانی می‌تواند به بهبود عملکرد خواندن و کارکردهای اجرایی دانش آموزان نارساخوان کمک کند. نجمی و همکاران (۱۴۰۳) در پژوهشی با عنوان "مقایسه اثربخشی بازی درمانی دلبستگی محور و بازی درمانی مبتنی بر رابطه والد-کودک بر بهزیستی روانشناختی کودکان دارای اختلال اضطراب جدایی" نشان دادند که بازی درمانی می‌تواند به بهبود بهزیستی روانشناختی کودکان مبتلا به اختلال اضطراب جدایی کمک کند. سلیمانخان و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهشی با عنوان "اثربخشی بازی درمانی با رویکرد دلبستگی بر خودتنظیمی و تاب آوری دانش آموزان پسر با نارسایی توجه بیش فعالی شهر تهران" نشان دادند که بازی درمانی می‌تواند به بهبود خودتنظیمی و تاب آوری دانش آموزان پسر با نارسایی توجه بیش فعالی کمک کند. نبی و همکاران (۱۴۰۳) در پژوهشی با عنوان "مقایسه تأثیر آموزش بازی‌های حرکتی موزون و بازی درمانی مبتنی بر رابطه والد-کودک بر خودتنظیمی هیجانی و اضطراب جدایی دانش آموزان" نشان دادند که بازی درمانی می‌تواند به بهبود خودتنظیمی هیجانی و کاهش اضطراب جدایی دانش آموزان کمک کند.

بازی درمانی می‌تواند به کودکان کمک کند تا: احساسات خود را به شیوه‌ای ایمن و قابل قبول بیان کنند (صادقی و همکاران، ۱۴۰۲). اضطراب و استرس خود را کاهش دهند (دلشاد سیاهکلی، ۱۴۰۲). مهارت‌های مقابله‌ای جدید را یاد بگیرند (حکیمی و همکاران، ۱۴۰۱). اعتماد به نفس و عزت نفس خود را افزایش دهند (امامی مهر و همکاران، ۱۴۰۲). مشکلات رفتاری خود را بهبود بخشند (شمشیری و همکاران، ۱۴۰۳). مهارت‌های اجتماعی خود را تقویت کنند (سلیمانخان و همکاران، ۱۴۰۲). با تجربیات آسیب‌زا کنار بیایند (نجمی و همکاران، ۱۴۰۳).

با توجه به اهمیت بازی درمانی در درمان اختلالات اضطرابی کودکان، لازم است به برخی از نکات مهم در این زمینه توجه کنیم: آموزش و آگاهی: آموزش تکنیک‌های بازی درمانی به والدین، معلمان و سایر متخصصانی که با کودکان کار می‌کنند، می‌تواند به پیشگیری و درمان اختلالات اضطرابی در کودکان کمک کند (سلیمانخان و همکاران، ۱۴۰۲). والدین می‌توانند با یادگیری این تکنیک‌ها، به فرزندان خود در بیان احساسات، کاهش اضطراب و حل مشکلاتشان کمک کنند. معلمان نیز می‌توانند با استفاده از بازی درمانی، محیط کلاس درس را به فضایی امن‌تر و حمایت‌کننده‌تر برای دانش‌آموزان تبدیل کنند. محیط مناسب: ایجاد یک محیط امن، حمایت‌کننده و غنی برای بازی، می‌تواند به اثربخشی بازی درمانی کمک کند (دلشاد سیاهکلی، ۱۴۰۲). این محیط باید به گونه‌ای باشد که کودک در آن احساس امنیت و آزادی کند تا بتواند احساسات و افکار خود را به راحتی بیان کند. انتخاب نوع بازی:

نوع بازی باید با توجه به سن، علایق و نیازهای کودک انتخاب شود (غریبی و همکاران، ۱۴۰۲). برای مثال، برای کودکان پیش دبستانی، بازی‌های تخیلی و ساختاری مناسب‌تر هستند، در حالی که برای کودکان دبستانی، بازی‌های قاعده مند و رقابتی می‌توانند مفید باشند. نقش درمانگر: نقش درمانگر در بازی درمانی، ایجاد یک فضای امن و حمایت‌کننده برای کودک، تشویق او به بیان احساسات و افکارش، و کمک به او در حل مشکلاتش است (حکیمی و همکاران، ۱۴۰۱). درمانگر باید به کودک احترام بگذارد، او را بپذیرد و به دنیای درونی او توجه کند. همکاری والدین: همکاری والدین در بازی درمانی بسیار مهم است (امامی مهر و همکاران، ۱۴۰۲). والدین می‌توانند با شرکت در جلسات بازی درمانی، یادگیری تکنیک‌های بازی درمانی، و ایجاد یک محیط حمایت‌کننده در خانه، به اثربخشی بازی درمانی کمک کنند. ارزیابی: ارزیابی منظم از پیشرفت کودک در طول بازی درمانی، برای تعیین اثربخشی این روش و تغییر برنامه درمانی در صورت نیاز، ضروری است (شمشیری و همکاران، ۱۴۰۳). در نهایت، لازم به ذکر است که بازی درمانی یک روش درمانی پویا و در حال تحول است و تحقیقات بیشتری برای بررسی اثربخشی آن در درمان اختلالات مختلف کودکان مورد نیاز است (نجمی و همکاران، ۱۴۰۳).

روش پژوهش

برای جمع‌آوری اطلاعات در این تحقیق، از منابع علمی معتبر مانند Google Scholar و ScienceDirect استفاده شد. مقالات مرتبط با موضوع بازی درمانی و اختلالات اضطرابی در کودکان از سال ۲۰۲۳ به بعد بررسی و استخراج شدند. در جستجو از کلمات کلیدی مانند "بازی درمانی"، "اختلال اضطرابی کودکان"، و "درمان اضطراب در کودکان" بهره‌برداری شد. مقالات مورد استفاده در این تحقیق برای تحلیل و تدوین یافته‌ها در راستای پاسخ به سوالات تحقیق مورد استفاده قرار گرفتند.

یافته‌ها

مطالعات نشان داده‌اند که روش‌های مختلف بازی درمانی، از جمله درمان شناختی-رفتاری مبتنی بر بازی، بازی درمانی دلبستگی محور، و هنر درمانی، در کاهش اضطراب و بهبود بهزیستی روانشناختی کودکان مؤثر بوده‌اند. به‌ویژه، بازی درمانی در کاهش اضطراب کودکان پیش دبستانی و بهبود وضعیت روانی کودکان مبتلا به اختلال اضطراب جدایی و بیماری‌های خاص مانند سرطان نتایج مثبتی داشته است.

موضوع مقاله	روش درمانی	نتایج اصلی	نویسندگان
تدوین مولفه‌های محیطی پاسخده به درمان شناختی رفتاری اختلالات اضطرابی کودکان	درمان شناختی-رفتاری مبتنی بر بازی اکسلاين	تدوین اصول و مولفه‌های محیطی مؤثر در درمان اضطراب کودکان با بازی درمانی	دلشاد سیاهکلی، م (۱۴۰۲)
مقایسه اثربخشی هنر درمانی و بازی درمانی شناختی-رفتاری بر اضطراب کودکان پیش دبستانی	بازی درمانی شناختی-رفتاری و هنر درمانی	کاهش اضطراب کودکان پیش دبستانی از طریق بازی درمانی و هنر درمانی	امامی مهر، س. س، امیری مجد، م، قمری، م، و (۱۴۰۲)، بزازیان، س
مقایسه اثربخشی بازی درمانی دلبستگی محور و بازی درمانی مبتنی بر رابطه والد-کودک بر بهزیستی روانشناختی کودکان دارای اختلال اضطراب جدایی	بازی درمانی دلبستگی محور و مبتنی بر رابطه والد-کودک	بهبود بهزیستی روانشناختی کودکان با اختلال اضطراب جدایی از طریق بازی درمانی دلبستگی محور	نجمی، م، قربان جهرمی، ر، سعدی پور، ا، و کریم زاده، م (۱۴۰۳)
مقایسه تأثیر آموزش بازی‌های حرکتی موزون و بازی درمانی مبتنی بر رابطه والد-کودک بر خودتنظیمی هیجانی و اضطراب جدایی دانش آموزان	بازی درمانی مبتنی بر رابطه والد-کودک	بهبود خودتنظیمی هیجانی و کاهش اضطراب جدایی از طریق بازی درمانی	نبیئی، م، امانی، ر، ذوقی پایدار، م، ر، و محقق، ح (۱۴۰۳)



اثربخشی بازی درمانی بر اضطراب و ناامیدی کودکان بازی درمانی به منظور کاهش اضطراب و ناامیدی کودکان مبتلا به صادقی، ز.، میکائیلی، ن.، و مبتلا به سرطان کاهش اضطراب و ناامیدی سرطان از طریق بازی درمانی (۱۴۰۲)، عطادخت، ا

با توجه به جدول بالا و مقالات بررسی شده، نتایج نشان می‌دهد که بازی درمانی با رویکردهای مختلف مانند درمان شناختی-رفتاری مبتنی بر بازی، بازی درمانی دلبستگی محور و بازی درمانی مبتنی بر رابطه والد-کودک، به‌طور مؤثر در کاهش اضطراب و بهبود وضعیت روانشناختی کودکان در شرایط مختلف از جمله اضطراب عمومی، اضطراب جدایی و مشکلات ناشی از بیماری‌های جسمی مانند سرطان تأثیرگذار بوده است. این مطالعات بیانگر اثربخشی قابل توجه این روش‌ها در درمان اختلالات اضطرابی و بهبود توانمندی‌های روانشناختی کودکان است و نشان می‌دهند که بازی درمانی می‌تواند به‌عنوان یک ابزار درمانی مؤثر در برنامه‌های درمانی کودکان به کار رود.

نتیجه‌گیری

این مقاله مروری نشان داد که بازی درمانی یک روش درمانی موثر و انعطاف‌پذیر برای کودکان مبتلا به اختلالات اضطرابی است (نبیثی و همکاران، ۱۴۰۳). این روش، با تکیه بر زبان طبیعی و جذاب بازی، به کودکان کمک می‌کند تا با دنیای خود ارتباط برقرار کنند و بر چالش‌های خود غلبه کنند (دلشاد سیاهکلی، ۱۴۰۲). در طول بازی درمانی، کودکان می‌توانند احساسات خود را بیان کنند، اضطراب خود را کاهش دهند، مهارت‌های مقابله‌ای جدید را یاد بگیرند، اعتماد به نفس و عزت نفس خود را افزایش دهند، و با تجربیات آسیب‌زا کنار بیایند (غریبی و همکاران، ۱۴۰۲). بازی درمانی می‌تواند به‌عنوان یک روش درمانی مستقل یا به‌عنوان مکملی برای سایر روش‌های درمانی مانند درمان شناختی-رفتاری مورد استفاده قرار گیرد (حکیمی و همکاران، ۱۴۰۱). این روش برای طیف وسیعی از اختلالات اضطرابی، از جمله اختلال اضطراب جدایی، اختلال اضطراب اجتماعی، اختلال اضطراب فراگیر، فوبیاهای خاص و اختلال وسواس فکری-عملی، مفید است (امامی مهر و همکاران، ۱۴۰۲). با توجه به اثربخشی بازی درمانی در درمان اختلالات اضطرابی کودکان، پیشنهاد می‌شود که این روش به‌عنوان یکی از روش‌های درمانی اصلی برای این کودکان مورد استفاده قرار گیرد (شمشیری و همکاران، ۱۴۰۳). همچنین، آموزش تکنیک‌های بازی درمانی به والدین، معلمان و سایر متخصصانی که با کودکان کار می‌کنند، می‌تواند به پیشگیری و درمان اختلالات اضطرابی در کودکان کمک کند (سلیمانخان و همکاران، ۱۴۰۲). در نهایت، لازم به ذکر است که بازی درمانی یک روش درمانی پویا و در حال تحول است و تحقیقات بیشتری برای بررسی اثربخشی آن در درمان اختلالات مختلف کودکان مورد نیاز است (نجمی و همکاران، ۱۴۰۳).

منابع

- دلشاد سیاهکلی، م. (۱۴۰۲). تدوین مولفه‌های محیطی پاسخده به درمان شناختی رفتاری اختلالات اضطرابی کودکان بر مبنای اصول پایه بازی درمانی اکسلاين، نشریه علمی معماری و شهرسازی/ایران، ۱۴ (۱)، ۱۸۶-۱۷۱.
- حکیمی، م.، دهمری، ف.، و سعیدمنش، م. (۱۴۰۱). بررسی اثربخشی بازی درمانی با رویکرد شناختی-رفتاری تلفیق شده با درمان آدلری بر مشکلات رفتاری کودکان دارای اختلال اضطراب فراگیر. *فصلنامه روانشناسی تحلیلی - شناختی*، ۱۳ (۵)، ۱۰۹-۱۱۹.
- غریبی، ح.، صلاحیان، ا.، نوری، پ.، و نادریان، آ. (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی آموزش ریاضی و بازی درمانی بر اختلال یادگیری ویژه ریاضی و انگیزش ریاضی. *فصلنامه فناوری و دانش پژوهی در تعلیم و تربیت*، ۳ (۳)، ۲۸-۱۳.
- شمشیری، م.، دانش، ع.، هواسی، ن.، و تارمرادی، آ. (۱۴۰۳). بررسی تأثیر مهارت‌های بازی درمانی شناختی رفتاری بر بهبود عملکرد خواندن و کارکردهای اجرایی دانش آموزان نارساخوان. *فصلنامه خانواده و بهداشت*، ۱۴ (۲)، ۱۷۶-۱۹۳.



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



- امامی مهر، س. س.، امیری مجد، م.، قمری، م.، و بزازیان، س. (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی هنر درمانی و بازی درمانی شناختی-رفتاری بر اضطراب کودکان پیش دبستانی. *رویش روان شناسی*، ۱۲ (۱۱).
- نجمی، م.، قربان جهرمی، ر.، سعدی پور، ا.، و کریم زاده، م. (۱۴۰۳). مقایسه اثربخشی بازی درمانی دلبستگی محور و بازی درمانی مبتنی بر رابطه والد-کودک بر بهزیستی روانشناختی کودکان دارای اختلال اضطراب جدایی. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۳ (۱۴۰)، ۱۲۳-۱۴۴.
- سلیمانخان، س.، جوهری فرد، ر.، و حافظی، ف. (۱۴۰۲). اثربخشی بازی درمانی با رویکرد دلبستگی بر خودتنظیمی و تاب آوری دانش آموزان پسر با نارسایی توجه بیش فعالی شهر تهران. *فصلنامه سلامت و آموزش در/اون کودکی*، ۴ (۴)، ۱۱۸-۱۰۳.
- نجمی، م.، قربان جهرمی، ر.، سعیدی پور، ا.، و کریم زاده قمصری، م. (۱۴۰۳). مقایسه اثربخشی بازی درمانی دلبستگی محور و بازی درمانی مبتنی بر رابطه والد-کودک بر خود انتقادگری و خودکارآمدی والدینی مادران کودکان دارای اختلال اضطراب جدایی. *فصلنامه رویکردی نو بر آموزش کودکان*، ۶ (۴)، ۹۹-۱۱۲.
- نبیئی، م.، امانی، ر.، ذوقی پایدار، م.، ر.، و محقق، ح. (۱۴۰۳). مقایسه تأثیر آموزش بازی‌های حرکتی موزون و بازی درمانی مبتنی بر رابطه والد-کودک بر خودتنظیمی هیجانی و اضطراب جدایی دانش آموزان. *روان شناسی تربیتی*، ۲۰ (۷۲)، ۱۶۰-۱۳۳.
- صادقی، ز.، میکائیلی، ن.، و عطادخت، ا. (۱۴۰۲). اثربخشی بازی درمانی بر اضطراب و ناامیدی کودکان مبتلا به سرطان. *نشریه مراقبت سرطان*، ۲ (۴).



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



اعتیاد به اینترنت و بازی های ویدیویی در کودکان و نوجوانان: عوامل خطر، پیامدها و راهکارهای مداخله

فاطمه خدارحمی

دانشجوی کارشناسی ارشد، روان شناسی، دانشگاه آزاد همدان
fatemeh.kh9009@gmail.com

حانیه آزر

دانشجوی کارشناسی ارشد، روان شناسی، دانشگاه آزاد همدان،
haniyehazarm8747@gmail.com

چکیده

مقدمه: اعتیاد به اینترنت و بازی های ویدیویی یکی از معضلات روان شناختی نوظهور است که به ویژه در میان نوجوانان رو به افزایش است. این مشکل می تواند تأثیرات منفی بر سلامت روانی، روابط اجتماعی و عملکرد تحصیلی آن ها بگذارد. هدف: هدف این مطالعه، بررسی پیامدهای روان شناختی اعتیاد به اینترنت و بازی های ویدیویی در نوجوانان و ارائه راهکارهایی برای پیشگیری از این مشکل است. روش: پژوهش حاضر از نوع مطالعه مروری بوده که با مرور مطالعات منتشر شده از سال ۲۰۲۳ به بعد در پایگاه های علمی معتبر مانند Google Scholar و ScienceDirect انجام شده است. در جستجوی منابع، از کلیدواژه هایی مانند "اعتیاد به اینترنت، بازی های ویدیویی، سلامت روان، نوجوانان و استراتژی های پیشگیری" استفاده گردید. یافته ها: نتایج مطالعات نشان می دهند که اعتیاد به اینترنت و بازی های ویدیویی با مشکلات روانی از جمله افسردگی، اضطراب، کاهش تمرکز و افت عملکرد تحصیلی در نوجوانان ارتباط دارد. همچنین، تعاملات اجتماعی و فعالیت های جایگزین مانند ورزش و هنر می توانند به کاهش این معضل کمک کنند. نتیجه گیری: پیشگیری از اعتیاد به اینترنت و بازی های ویدیویی نیازمند آگاهی بخشی به والدین و مربیان، تقویت فعالیت های جایگزین و مدیریت صحیح زمان استفاده از فناوری است. این مداخلات می توانند در بهبود وضعیت روانی و اجتماعی نوجوانان مؤثر باشند.

کلیدواژه: اعتیاد به اینترنت، بازی های ویدیویی، پیامدهای روان شناختی، پیشگیری، نوجوانان





Internet and Video Game Addiction in Children and Adolescents: Risk Factors, Consequences, and Intervention Strategies

Fatemeh Khodarahmi

Master's Student, Psychology, Islamic Azad University of Hamedan

fatemeh.kh9009@gmail.com

Hanieh Azarm

Master's Student, Psychology, Islamic Azad University of Hamedan

haniyehazarm8747@gmail.com

Abstract

Introduction: Internet and video game addiction is an emerging psychological issue that is particularly increasing among adolescents. This issue can have negative impacts on their mental health, social relationships, and academic performance. **Objective:** The aim of this study is to examine the psychological consequences of internet and video game addiction in adolescents and to provide preventive strategies for this problem. **Method:** This study is a review type, conducted by reviewing studies published from 2023 onward in reputable scientific databases such as Google Scholar and ScienceDirect. Keywords such as "internet addiction, video games, mental health, adolescents, and prevention strategies" were used in the search for sources. **Findings:** The results of the studies indicate that internet and video game addiction is associated with mental health issues, including depression, anxiety, decreased concentration, and academic underachievement in adolescents. Additionally, social interactions and alternative activities such as sports and arts can help reduce this issue. **Conclusion:** Preventing internet and video game addiction requires raising awareness among parents and educators, promoting alternative activities, and managing screen time use effectively. These interventions can be effective in improving the mental and social well-being of adolescents.

Keywords: Internet addiction, video games, psychological consequences, prevention, adolescents.



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



مقدمه

اینترنت و بازی‌های ویدیویی به بخش جدایی‌ناپذیر زندگی کودکان و نوجوانان تبدیل شده‌اند. (کوهیانقدام و همکاران، ۲۰۲۳) در حالی که می‌توانند فرصت‌های آموزشی و سرگرمی را فراهم کنند، استفاده بیش از حد و کنترل نشده می‌تواند منجر به اعتیاد و پیامدهای منفی برای سلامت روان، جسمی و اجتماعی شود. (کوهیانقدام و همکاران، ۲۰۲۳) اعتیاد به اینترنت و بازی‌های ویدیویی نوعی وابستگی رفتاری به اینترنت است که می‌تواند مشکلات روان‌شناختی، تحصیلی، اجتماعی و شغلی ایجاد کند. (بابادی و اکبری، ۲۰۲۴؛ ایلانلو و همکاران، ۲۰۲۵) این وابستگی رفتاری ویژگی‌هایی همچون صرف هزینه روزافزون برای اینترنت و موضوعات مرتبط با آن، داشتن احساسات ناخوشایند (مانند اضطراب، افسردگی و ...) در زمان عدم دسترسی به اینترنت دارد. (بابادی و اکبری، ۲۰۲۴) همچنین، ناتوانی در کنترل رفتار، صرف وقت زیاد برای امور مرتبط با اینترنت، کاهش فعالیت‌های اجتماعی، شغلی و تفریحی در استفاده از اینترنت، و ادامه استفاده با وجود آثار منفی آن از دیگر ویژگی‌های این نوع اعتیاد است. (بابادی و اکبری، ۲۰۲۴) اعتیاد به اینترنت می‌تواند شامل اعتیاد به بازی‌های اینترنتی، اتاق‌های گفتگو (چت)، هرزه‌نگاری و قمار آنلاین باشد. (بابادی و اکبری، ۲۰۲۴) اعتیاد به بازی‌های اینترنتی نشانه‌هایی شبیه به وابستگی به مواد، از جمله ترک، تحمل، عدم کنترل بر توقف آن و ... دارد. (بابادی و اکبری، ۲۰۲۴) اعتیاد به اینترنت و فضای مجازی را می‌توان پدیده‌ای رایج در زندگی‌های امروزی دانست. (بابادی و اکبری، ۲۰۲۴) اینترنت به خودی خود ابزار بی‌ضرری است، اما استفاده بیش از حد و نادرست از آن خطر اعتیاد به آن را به دنبال دارد که این پدیده مشکل عمده‌ای را برای بهداشت روانی جامعه ایجاد کرده است. (بابادی و اکبری، ۲۰۲۴) اعتیاد به اینترنت با علائمی همچون اضطراب، افسردگی، کج خلقی، بی‌قراری و افکار وسواسی یا خیالبافی راجع به اینترنت همراه است. (بابادی و اکبری، ۲۰۲۴) نکته مهم این است که اعتیاد به اینترنت تنها به ساعت‌هایی که فرد در اینترنت صرف می‌کند محدود نمی‌شود، بلکه این مسئله مربوط به میزان زمانی است که فرد در اینترنت فعالیت‌های غیرضروری انجام می‌دهد و کنترلی بر آن ندارد. (بابادی و اکبری، ۲۰۲۴) استفاده از اینترنت برای انجام تکالیف مدرسه، وظایف شغلی، کسب و کار، تحقیق و ... جزء اعتیاد به اینترنت محسوب نمی‌شود. (بابادی و اکبری، ۲۰۲۴)

عوامل خطر اعتیاد به اینترنت و بازی‌های ویدیویی در کودکان و نوجوانان

عوامل مختلفی می‌توانند خطر اعتیاد به اینترنت و بازی‌های ویدیویی را در کودکان و نوجوانان افزایش دهند که این عوامل به طور کلی به سه دسته عوامل فردی، خانوادگی و محیطی تقسیم می‌شوند.

عوامل فردی

در میان عوامل فردی، اهمال‌کاری باعث می‌شود که افراد به تأخیر انداختن تکالیف و وظایف ضروری خود را به انجام فعالیت‌های غیرضروری ترجیح دهند و برای کاهش اضطراب ناشی از این اهمال‌کاری به اینترنت پناه ببرند (حسونداده بنکار و نصرتی، ۲۰۲۴). همچنین، کمال‌گرایی به دلیل ترس از ناتوانی در برآوردن استانداردهای خود یا محیط، افراد را به رفتارهای اهمال‌کاری و در نتیجه اعتیاد به اینترنت سوق می‌دهد (حسونداده بنکار و نصرتی، ۲۰۲۴). اضطراب اجتماعی، که ناشی از ترس شدید و غیرمنطقی از موقعیت‌های اجتماعی است، باعث می‌شود افراد برای کاهش فشارهای روانی خود به استفاده افراطی از اینترنت روی آورند (حسونداده بنکار و نصرتی، ۲۰۲۴). احساس تنهایی نیز یکی دیگر از عواملی است که افراد برای جبران خلأ عاطفی و ارتباطی خود به دنیای مجازی پناه می‌برند (حسونداده بنکار و نصرتی، ۲۰۲۴). علاوه بر این، طرحواره‌های ناسازگار اولیه می‌توانند باعث شوند که فرد با انتظارات و پیش‌بینی‌های منفی وارد تعاملات اجتماعی شود و برای جبران این نقص، به اینترنت روی آورد (بابادی و اکبری، ۲۰۲۴). تکانشگری نیز از عوامل مهم است که در هنگام تجربه هیجانات منفی، افراد برای کاهش فوری این هیجانات به رفتارهای تکانشی مانند استفاده اعتیادآور از اینترنت دست می‌زنند (ابوسعیدی جیرفتی و همکاران، ۲۰۲۴). تنظیم هیجان ناسازگار نیز افراد را به



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



۱۳۸۷

استفاده اعتیادآور از اینترنت هدایت می‌کند تا به این شیوه با هیجانات منفی مقابله کنند (ابوسعیدی جیرفتی و همکاران، ۲۰۲۴). احساس شرم و تلاش برای کاهش این احساس نیز منجر به استفاده تکانشی از اینترنت می‌شود (ابوسعیدی جیرفتی و همکاران، ۲۰۲۴). در نهایت، خطاهای شناختی می‌توانند باعث شوند فرد درک صحیحی از مسائل نداشته باشد و برای کاهش اضطراب و نارضایتی ناشی از این خطاها به اعتیاد به اینترنت روی آورد (آرمند و همکاران، ۲۰۲۳).

چشم‌انداز زمانی نامطلوب: حال‌گرایی لذت‌گرا یکی از عواملی است که افراد را در معرض اعتیاد به اینترنت قرار می‌دهد. این افراد به دلیل تمرکز بر لذت‌های فوری و بی‌توجهی به پیامدهای بلندمدت، بیشتر به اینترنت وابسته می‌شوند. گذشته‌گرایی منفی نیز عامل دیگری است که می‌تواند افراد را به اعتیاد به اینترنت سوق دهد. افرادی که تمرکز زیادی بر تجربیات منفی گذشته دارند، به دلیل عدم توانایی در کنار آمدن با این تجربیات، به فضای مجازی پناه می‌برند. همچنین، آینده‌نگری ضعیف یکی دیگر از چشم‌اندازهای زمانی است که افراد را بیشتر در معرض اعتیاد به اینترنت قرار می‌دهد. این افراد به دلیل عدم توجه به اهداف و برنامه‌های آینده، به اینترنت پناه می‌برند (حسینی و رفعتی، ۲۰۲۴).

الگوهای روابط موضوعی نامناسب: خودمحوری یکی از الگوهای روابط نامناسب است که می‌تواند به اعتیاد به اینترنت منجر شود. افراد خودمحور به دلیل تمرکز بر نیازها و خواسته‌های خود و ناتوانی در همدلی با دیگران، بیشتر به فضای مجازی و اینترنت پناه می‌برند. بیگانگی نیز از دیگر الگوهای روابط موضوعی نامناسب است که می‌تواند فرد را به سمت اینترنت هدایت کند. افرادی که احساس بیگانگی دارند، به دلیل ناتوانی در برقراری روابط صمیمانه و پایدار، به فضای مجازی پناه می‌برند. همچنین، بی‌کفایتی اجتماعی می‌تواند باعث شود فرد برای جبران دشواری‌های ارتباطی خود به اینترنت پناه ببرد. در نهایت، دلبستگی ناایمن نیز یکی از الگوهای روابط نامناسب است که افراد را به اینترنت می‌کشاند. این افراد به دلیل ترس از طرد شدن و نگرانی از دوست داشته نشدن، بیشتر به فضای مجازی پناه می‌برند (حسینی و رفعتی، ۲۰۲۴).

عوامل خانوادگی

تعارض والد-نوجوان یکی از عواملی است که می‌تواند احساس تنهایی و اضطراب در نوجوانان را افزایش دهد و آنها را به سمت استفاده اعتیادآور از اینترنت سوق دهد. در کنار آن، حمایت اجتماعی پایین از سوی خانواده می‌تواند نوجوانان را وادار کند که برای جبران این کمبود به اینترنت و فضای مجازی پناه ببرند. همچنین، اعتیاد به اینترنت در والدین می‌تواند الگوی نامناسبی برای فرزندان باشد و آنها را به سمت استفاده اعتیادآور از اینترنت سوق دهد (بابادی و اکبری، ۲۰۲۴).

عوامل محیطی

دسترسی آسان به اینترنت و بازی‌های ویدیویی یکی از عواملی است که خطر اعتیاد به آنها را افزایش می‌دهد. فشار همسالان نیز می‌تواند موجب شود که کودکان و نوجوانان برای جلب توجه یا پذیرفته شدن در گروه، به استفاده اعتیادآور از اینترنت و بازی‌های ویدیویی روی آورند. علاوه بر این، تبلیغات جذاب بازی‌های ویدیویی می‌تواند علاقه‌مندی کودکان و نوجوانان را به این بازی‌ها افزایش دهد و آنها را به استفاده افراطی از این بازی‌ها سوق دهد (شیوندی چلیچه و همکاران، ۲۰۲۴).

پیامدهای اعتیاد به اینترنت و بازی‌های ویدیویی

پیامدهای روانشناختی

افسردگی: استفاده اعتیادآور از اینترنت و بازی‌های ویدیویی می‌تواند باعث کاهش شادی، انزوای اجتماعی و در نتیجه، افسردگی شود (ایلانلو و همکاران، ۲۰۲۵). به عبارت دیگر، اینترنت می‌تواند به عنوان یک ابزار بیرونی برای تنظیم ناکارآمد احساسات عمل کند



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



۱۳۸۷

و به دنبال آن راهبردهای تنظیم هیجان ناسازگار، زمینه لازم را برای استفاده آسیب‌زا از اینترنت فراهم کنند. (ابوسعیدی جیرفتی و همکاران، ۲۰۲۴) اعتیاد به اینترنت می‌تواند باعث حذف زمان برای انجام دیگر کارها شود. (بابادی و اکبری، ۲۰۲۴) کاربران معتاد به اینترنت نسبت به آنهایی که هیچ نشانه‌ای از وابستگی نداشتند، تنهاتر و افسرده‌تر بوده و بیشتر احساس انزوا می‌کنند (جعفری کاجیانی و مدنی، ۲۰۲۴).

اضطراب: اعتیاد به اینترنت و بازی‌های ویدیویی می‌تواند باعث افزایش اضطراب و نگرانی در مورد از دست دادن ارتباط با دنیای مجازی شود (ایلانلو و همکاران، ۲۰۲۵). این اضطراب می‌تواند به صورت احساس نگرانی و آشفتگی، به ویژه در موقعیت‌های اجتماعی، بروز پیدا کند (حسوندی بنکدار و نصرتی، ۲۰۲۴).

استرس: استفاده اعتیادآور از اینترنت و بازی‌های ویدیویی می‌تواند باعث افزایش استرس و تنش در زندگی فرد شود (ایلانلو و همکاران، ۲۰۲۵). این استرس می‌تواند ناشی از تعارضات بین فردی، ناتوانی در کنترل استفاده از اینترنت، و یا نگرانی در مورد از دست دادن فرصت‌های شغلی و اجتماعی باشد (شریفی فرد و همکاران، ۲۰۲۴).

کاهش عزت نفس: اعتیاد به اینترنت و بازی‌های ویدیویی می‌تواند باعث کاهش عزت نفس و اعتماد به نفس فرد شود (ایلانلو و همکاران، ۲۰۲۵). این کاهش عزت نفس می‌تواند ناشی از احساس ناتوانی در کنترل رفتار، شکست در روابط اجتماعی، و یا مقایسه خود با دیگران در فضای مجازی باشد (سیدی نسب و بهرامی، ۲۰۲۴).

کاهش کیفیت زندگی: استفاده اعتیادآور از اینترنت و بازی‌های ویدیویی می‌تواند باعث کاهش کیفیت زندگی و رضایت از زندگی شود (آرماند و همکاران، ۲۰۲۳). این کاهش کیفیت زندگی می‌تواند ناشی از صرف وقت زیاد در اینترنت، بی‌توجهی به سلامت جسمی و روانی، و یا کاهش روابط اجتماعی باشد (آرماند و همکاران، ۲۰۲۳).

کاهش بهزیستی روانشناختی: اعتیاد به بازی‌های رایانه‌ای می‌تواند باعث کاهش بهزیستی روانشناختی و مختل شدن مؤلفه‌های آن از جمله استقلال، تسلط بر محیط، رشد شخصی، روابط مثبت با دیگران، هدف در زندگی و پذیرش خود شود (شریفی فرد و همکاران، ۲۰۲۴)؛ به عنوان مثال، بازیکنان وابسته به بازی‌های رایانه‌ای ممکن است به دلیل غرق شدن در فضای بازی، استقلال خود را از دست بدهند و برای انجام وظایف خود نیازمند کمک دیگران باشند (شریفی فرد و همکاران، ۲۰۲۴).

کاهش هوش هیجانی: اعتیاد به بازی‌های رایانه‌ای می‌تواند باعث کاهش هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن از جمله خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی و مدیریت ارتباطات شود (شریفی فرد و همکاران، ۲۰۲۴)؛ به عنوان مثال، بازیکنان وابسته به بازی‌های رایانه‌ای ممکن است در کنترل هیجانات خود و درک احساسات دیگران دچار مشکل شوند (شریفی فرد و همکاران، ۲۰۲۴).

پیامدهای جسمی

استفاده اعتیادآور از اینترنت و بازی‌های ویدیویی می‌تواند پیامدهای جسمی زیادی به همراه داشته باشد که از جمله آنها می‌توان به چاقی و اضافه وزن اشاره کرد. این نوع استفاده معمولاً باعث کاهش فعالیت بدنی و افزایش مصرف غذاهای ناسالم می‌شود. نوجوانانی که بیشتر وقت خود را صرف اینترنت و بازی‌های ویدیویی می‌کنند، به طور طبیعی زمان کمتری برای ورزش و فعالیت‌های بدنی دارند و در نتیجه بیشتر در معرض چاقی و اضافه وزن قرار می‌گیرند. از طرف دیگر، گاهی اوقات اعتیاد به اینترنت و بازی‌های ویدیویی می‌تواند باعث کاهش اشتها و بی‌توجهی به وعده‌های غذایی شود. این وضعیت در نهایت می‌تواند به کمبود وزن منجر شود، چرا که نوجوانانی که به طور مداوم درگیر اینترنت و بازی‌های ویدیویی هستند، ممکن است وعده‌های غذایی خود را فراموش کنند یا به دلیل کمبود وقت، به خوردن غذاهای ناسالم و کم‌کالری روی آورند. علاوه بر این، استفاده مفرط از اینترنت و بازی‌های ویدیویی می‌تواند مشکلات خواب جدی به همراه داشته باشد. نوجوانانی که ساعات طولانی از روز را صرف این فعالیت‌ها می‌کنند، معمولاً در به خواب



رفتن دچار مشکل شده و خواب بی کیفیت یا ناآرامی را تجربه می کنند. این مشکل می تواند در اثر استفاده از اینترنت و بازی ها در شب های دیر هنگام ایجاد شود. همچنین، استفاده طولانی مدت از صفحه نمایش ها می تواند مشکلات بینایی نظیر خستگی چشم، تاری دید، سوزش چشم و سردرد به وجود آورد. نوجوانانی که ساعت ها به صفحه نمایش کامپیوتر یا تلفن همراه خیره می شوند، بیشتر در معرض این مشکلات قرار دارند. در نهایت، استفاده مداوم از کامپیوتر یا تلفن همراه می تواند باعث ایجاد مشکلات اسکلتی-عضلانی شود. به خصوص نوجوانانی که برای مدت طولانی در حال بازی یا کار با این دستگاه ها هستند، ممکن است دردهایی در ناحیه گردن، شانه، کمر و مچ دست تجربه کنند. این مشکلات به دلیل نشستن های طولانی مدت و نداشتن وضعیت بدن مناسب در هنگام استفاده از دستگاه های دیجیتال رخ می دهد. به طور کلی، این پیامدهای جسمی ناشی از استفاده زیاد از اینترنت و بازی های ویدیویی، می تواند کیفیت زندگی نوجوانان را تحت تأثیر قرار دهد و مشکلات جسمی متعددی را به همراه داشته باشد. (بابادی و اکبری، ۲۰۲۴)

پیامدهای اجتماعی

استفاده اعتیادآور از اینترنت و بازی های ویدیویی می تواند پیامدهای اجتماعی قابل توجهی به همراه داشته باشد که از جمله آنها می توان به انزوای اجتماعی اشاره کرد. نوجوانانی که بیشتر وقت خود را صرف اینترنت و بازی های ویدیویی می کنند، معمولاً زمان و انگیزه کمتری برای تعاملات اجتماعی و حضور در جمع های خانوادگی و دوستانه دارند. این امر می تواند منجر به کاهش مهارت های اجتماعی و در نتیجه انزوای اجتماعی شود (بابادی و اکبری، ۲۰۲۴). این گروه از نوجوانان ممکن است در برقراری ارتباطات مؤثر با دیگران، درک احساسات و نظرات دیگران، و حل تعارضات دچار مشکل شوند (شریفی فرد و همکاران، ۲۰۲۴). یکی دیگر از پیامدهای اجتماعی اعتیاد به اینترنت و بازی های ویدیویی، کاهش مهارت های ارتباطی است. به دلیل وابستگی زیاد به دنیای مجازی، نوجوانان ممکن است قادر به برقراری ارتباط چهره به چهره با دیگران نباشند و در نتیجه مهارت های اجتماعی خود را از دست بدهند (بابادی و اکبری، ۲۰۲۴). این کاهش مهارت های ارتباطی می تواند باعث مشکلات در تعاملات اجتماعی و حتی افت تحصیلی شود. به عنوان مثال، نوجوانانی که درگیر بازی های ویدیویی یا اینترنت می شوند، ممکن است در انجام تکالیف مدرسه و یا تمرکز در کلاس های درس دچار مشکل شوند (بابادی و اکبری، ۲۰۲۴). علاوه بر این، اعتیاد به اینترنت و بازی های ویدیویی می تواند به مشکلات خانوادگی منجر شود. نوجوانانی که ساعت ها در اینترنت و بازی های ویدیویی صرف می کنند، معمولاً با والدین خود بر سر زمان استفاده از این منابع و یا نوع فعالیت های آنلاین دچار اختلاف نظر و درگیری می شوند (بابادی و اکبری، ۲۰۲۴). این تعارض ها ممکن است به ایجاد مشکلات جدی در روابط خانوادگی و کاهش تعاملات مثبت بین اعضای خانواده منجر شود. در نهایت، اعتیاد به اینترنت و بازی های ویدیویی می تواند باعث افزایش رفتارهای پرخطر مانند خشونت، مصرف مواد مخدر و رفتارهای جنسی ناپایمن شود. نوجوانانی که به طور مداوم در معرض محتوای خشونت آمیز در اینترنت و بازی های ویدیویی قرار می گیرند، ممکن است بیشتر به سمت رفتارهای پرخطر گرایش پیدا کنند (پوررستمی و همکاران، ۲۰۲۴). این رفتارها می توانند اثرات منفی بلندمدتی بر سلامت اجتماعی و روانی نوجوانان داشته باشند.

راهکارهای پیشگیری از اعتیاد به اینترنت و بازی های ویدیویی (آموزش و افزایش آگاهی)

آموزش سواد رسانه ای: آموزش سواد رسانه ای به کودکان، نوجوانان و والدین می تواند به آنها کمک کند تا درک بهتری از رسانه ها و پیام های آنها داشته باشند و در برابر تأثیرات منفی آنها مقاومت کنند (جعفری و بهرامی، ۲۰۲۴). این آموزش شامل مواردی مانند دسترسی، تجزیه و تحلیل، ارزیابی و تولید پیام در رسانه های مختلف است (نورانی و همکاران، ۲۰۲۴). به عبارت دیگر، سواد رسانه ای یعنی توانایی مطالعه انتقادی واقعیت ایجاد شده توسط رسانه ها و بیان احساسات خود با استفاده از رسانه ها. همچنین این سواد شامل تحلیل، ارزیابی و باریک اندیشی انتقادی است و به درک بافت های اجتماعی، اقتصادی و نهادی ارتباطات و تأثیرات آنها بر افراد پرداخته



می شود (نورانی و همکاران، ۲۰۲۴). آموزش مهارت های زندگی: آموزش مهارت های زندگی مانند حل مسئله، تصمیم گیری، تفکر انتقادی و مدیریت استرس می تواند به کودکان و نوجوانان کمک کند تا در برابر چالش های زندگی مقاومت کنند و از رفتارهای پرخطر مانند اعتیاد به اینترنت و بازی های ویدیویی جلوگیری کنند (جعفری و بهرامی، ۲۰۲۴). آموزش مهارت های فرزندپروری: آموزش مهارت های فرزندپروری به والدین می تواند به آنها کمک کند تا ارتباط بهتری با فرزندان خود برقرار کنند و از بروز مشکلات رفتاری مانند اعتیاد به اینترنت و بازی های ویدیویی پیشگیری کنند (جعفری و بهرامی، ۲۰۲۴). این آموزش می تواند شامل آشنایی با انواع رسانه و درک تأثیرات مثبت و منفی آنها، پرورش مهارت های شناخت و درک انتقادی، آموزش تولید محتوای رسانه ای مناسب، آموزش استفاده مفید از رسانه، میزان صحیح استفاده و کسب مهارت های مقابله انتقادی، آموزش مهارت های ارتباطی، آشنایی با پدیده قلدری و قلدری سایبری و شیوه مواجهه با آن، آشنایی با پدیده اعتیاد به اینترنت، فضای مجازی، اعتیاد به بازی و گوشی موبایل و ارائه الگوی آموزش سواد رسانه ای به کودکان در خانه باشد (جعفری و بهرامی، ۲۰۲۴). افزایش آگاهی در مورد خطرات و پیامدهای اعتیاد: افزایش آگاهی در مورد خطرات و پیامدهای اعتیاد به اینترنت و بازی های ویدیویی می تواند به کودکان، نوجوانان و والدین کمک کند تا از بروز این مشکل پیشگیری کنند (جعفری و بهرامی، ۲۰۲۴). به عنوان مثال، آگاهی از اینکه استفاده اعتیادآور از اینترنت می تواند منجر به مشکلاتی مانند اضطراب، افسردگی، کج خلقی، بی قراری و افکار وسواسی یا خیالبافی در مورد اینترنت شود، می تواند در پیشگیری از این مشکل مؤثر باشد (بابادی و اکبری، ۲۰۲۴).

مداخلات روانشناختی برای پیشگیری و درمان اعتیاد به اینترنت و بازی های ویدیویی

درمان شناختی رفتاری: درمان شناختی رفتاری می تواند به افراد کمک کند تا افکار و رفتارهای منفی خود را شناسایی و تغییر دهند و الگوهای رفتاری سالم را جایگزین آنها کنند. این درمان شامل تکنیک هایی مانند شناسایی و به چالش کشیدن افکار منفی، آموزش مهارت های حل مسئله، و مواجهه با موقعیت های ترسناک است (پوررستمی و همکاران، ۲۰۲۴). درمان مبتنی بر روانشناسی مثبت: درمان مبتنی بر روانشناسی مثبت به افراد کمک می کند تا بر نقاط قوت و توانمندی های خود تمرکز کنند و احساسات مثبت را در خود پرورش دهند، این روش درمانی شامل شناسایی و تقویت نقاط قوت فرد، پرورش احساسات مثبت مانند قدردانی و شادی، و افزایش امید و خوش بینی در زندگی است. (پوررستمی و همکاران، ۲۰۲۴). درمان فراشناختی: درمان فراشناختی می تواند به افراد کمک کند تا افکار و باورهای خود را درباره افکار و تجربیات خود تغییر دهند که این درمان شامل تکنیک هایی مانند شناسایی و به چالش کشیدن افکار فراشناختی منفی، آموزش مهارت های تنظیم شناختی، و تغییر باورهای فراشناختی ناسازگار است (ایلانلو و همکاران، ۲۰۲۵). درمان مبتنی بر ذهن آگاهی: درمان مبتنی بر ذهن آگاهی می تواند به افراد کمک کند تا در لحظه حال حضور داشته باشند و افکار و احساسات خود را بدون قضاوت بپذیرند. این روش درمانی شامل تمرین های تنفسی، اسکن بدن، و مدیتیشن است که به افراد کمک می کند تا به آگاهی از وضعیت درونی خود دست یابند و واکنش های خود را در موقعیت های مختلف به طور مؤثری مدیریت کنند (ایلانلو و همکاران، ۲۰۲۵). آموزش مهارت های تنظیم هیجان: آموزش مهارت های تنظیم هیجان می تواند به افراد کمک کند تا هیجانات خود را به طور مؤثر مدیریت کنند و از رفتارهای تکانشی و زیان آور جلوگیری نمایند که این آموزش شامل تکنیک هایی مانند شناسایی و نام گذاری هیجانات، درک علل و پیامدهای هیجانات، و استفاده از راهبردهای مختلف برای تنظیم هیجانات است (شریفی فرد و همکاران، ۲۰۲۴). آموزش مهارت های ارتباطی: آموزش مهارت های ارتباطی می تواند به افراد کمک کند تا ارتباطات اجتماعی خود را بهبود بخشند و از انزوای اجتماعی جلوگیری کنند که این آموزش می تواند شامل تکنیک هایی مانند گوش دادن فعال، برقراری ارتباط مؤثر، و حل تعارضات باشد تا افراد به روابط مثبت و مؤثری دست یابند (شیوندی چلیچه و همکاران، ۲۰۲۴).



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



این مداخلات روانشناختی می توانند به عنوان ابزاری کارآمد برای پیشگیری و درمان اعتیاد به اینترنت و بازی های ویدیویی عمل کرده و به افراد کمک کنند تا زندگی روانی و اجتماعی سالم تری داشته باشند.

مداخلات خانوادگی برای پیشگیری و درمان اعتیاد به اینترنت و بازی های ویدیویی

بهبود روابط والد-فرزند: بهبود روابط والد-فرزند می تواند به کاهش تعارضات خانوادگی و افزایش حمایت اجتماعی از سوی خانواده کمک کند (شیوندی چلیچه و همکاران، ۲۰۲۴). برگزاری جلسات گفتگو محور، مشارکتی و تعاملی بین والدین و فرزندان می تواند به بهبود روابط آنها کمک کند (جعفری هرندی و بهرامی، ۲۰۲۴). با برقراری ارتباط مناسب با فرزندان، والدین می توانند به آنها کمک کنند تا احساس امنیت و تعلق خاطر بیشتری داشته باشند و از رفتارهای پرخطر مانند اعتیاد به اینترنت و بازی های ویدیویی جلوگیری کنند (بابادی و اکبری، ۲۰۲۴). علاوه بر این، والدین می توانند با آموزش مهارت های زندگی به فرزندان خود، آنها را در برابر چالش های زندگی مقاوم تر کنند و از گرایش آنها به رفتارهای اعتیادآور پیشگیری نمایند (جعفری هرندی و بهرامی، ۲۰۲۴). افزایش حمایت اجتماعی از سوی خانواده: افزایش حمایت اجتماعی از سوی خانواده می تواند به کودکان و نوجوانان کمک کند تا احساس امنیت و تعلق خاطر بیشتری داشته باشند و از رفتارهای پرخطر مانند اعتیاد به اینترنت و بازی های ویدیویی جلوگیری کنند؛ والدین می توانند با افزایش حمایت عاطفی، درک متقابل و گذراندن وقت با فرزندان خود، حمایت اجتماعی را تقویت کنند همچنین، والدین می توانند با تشویق فرزندان به مشارکت در فعالیت های اجتماعی و ایجاد روابط سالم با همسالان، حمایت اجتماعی را افزایش دهند (جعفری هرندی و بهرامی، ۲۰۲۴). با ایجاد محیطی امن و حمایت گر در خانواده، والدین می توانند به فرزندان خود کمک کنند تا از گرایش به رفتارهای اعتیادآور پیشگیری کنند (بابادی و اکبری، ۲۰۲۴). درمان اعتیاد به اینترنت در والدین: درمان اعتیاد به اینترنت در والدین می تواند الگوی مناسبی برای فرزندان باشد و به آنها کمک کند تا از این مشکل پیشگیری کنند؛ والدین می توانند با شرکت در جلسات مشاوره یا گروه های درمانی، به درمان اعتیاد خود بپردازند و الگوی مناسبی برای فرزندان خود باشند (بابادی و اکبری، ۲۰۲۴). همچنین، والدین می توانند با تغییر سبک زندگی خود و کاهش استفاده از اینترنت، الگوی مناسبی برای فرزندان خود ایجاد کنند علاوه بر این، والدین می توانند با آموزش مهارت های سواد رسانه ای به فرزندان خود، آنها را در برابر خطرات اینترنت و فضای مجازی مقاوم تر کنند (جعفری هرندی و بهرامی، ۲۰۲۴).

این مداخلات خانوادگی می توانند نقش بسزایی در پیشگیری و درمان اعتیاد به اینترنت و بازی های ویدیویی ایفا کنند و به والدین و فرزندان کمک کنند تا روابط بهتری برقرار کرده و از گرایش به رفتارهای پرخطر جلوگیری کنند.

مداخلات محیطی برای پیشگیری و درمان اعتیاد به اینترنت و بازی های ویدیویی

محدود کردن دسترسی: محدود کردن دسترسی به اینترنت و بازی های ویدیویی می تواند به کاهش استفاده اعتیادآور از آنها کمک کند؛ به عنوان مثال، والدین می توانند با تعیین زمان مشخص برای استفاده از اینترنت و بازی های ویدیویی، و یا با استفاده از نرم افزارهای کنترل والدین، دسترسی فرزندان خود را محدود کنند (شیوندی و همکاران، ۲۰۲۴). این محدودیت ها می تواند به فرزندان کمک کند تا زمان بیشتری را به فعالیت های مفیدتر اختصاص دهند و از اعتیاد به رسانه های دیجیتال جلوگیری کنند. نظارت بر فعالیت های آنلاین: نظارت بر فعالیت های آنلاین می تواند به والدین کمک کند تا از خطرات احتمالی اینترنت و فضای مجازی آگاه شوند و از فرزندان خود در برابر آنها محافظت کنند؛ به عنوان مثال، والدین می توانند با استفاده از نرم افزارهای نظارت والدین، فعالیت های آنلاین فرزندان خود را زیر نظر داشته باشند و در صورت لزوم، به آنها در مورد خطرات احتمالی هشدار دهند (کوهی و همکاران، ۲۰۲۳). این نظارت به والدین این امکان را می دهد که رفتارهای آنلاین فرزندان خود را مدیریت کرده و از آسیب های ناشی از استفاده نادرست از اینترنت جلوگیری کنند. ایجاد محیط های سالم و جذاب: ایجاد محیط های سالم و جذاب برای گذراندن اوقات فراغت می تواند به



کودکان و نوجوانان کمک کند تا از رفتارهای اعتیادآور مانند اعتیاد به اینترنت و بازی‌های ویدیویی دوری کنند؛ به عنوان مثال، والدین می‌توانند با تشویق فرزندان به مشارکت در فعالیت‌های ورزشی، هنری، و یا اجتماعی، محیط‌های سالم و جذابی را برای آنها فراهم کنند (کوهی و همکاران، ۲۰۲۳). این فعالیت‌ها می‌توانند به کودکان و نوجوانان کمک کنند تا انرژی خود را در مسیرهای مثبت هدایت کرده و از استفاده افراطی از رسانه‌های دیجیتال پرهیز کنند. این مداخلات محیطی می‌توانند به‌طور قابل توجهی به کاهش اعتیاد به اینترنت و بازی‌های ویدیویی کمک کنند و محیطی سالم و حمایتی را برای فرزندان فراهم آورند.

روش جمع‌آوری اطلاعات

برای جمع‌آوری اطلاعات مرتبط با موضوع تحقیق، از پایگاه‌های علمی معتبر و منابع تخصصی استفاده شد. به‌ویژه، از پایگاه‌های ScienceDirect و Google Scholar برای جستجو و دسترسی به مقالات علمی استفاده گردید. در این راستا، مقالاتی که در سال ۲۰۲۳ و پس از آن منتشر شده‌اند، به‌عنوان منابع اصلی انتخاب شدند تا به‌روزترین و مرتبط‌ترین اطلاعات در دسترس قرار گیرد. در فرآیند جستجو، از کلیدواژه‌هایی مانند "اعتیاد به اینترنت، بازی‌های ویدیویی، سلامت روان، نوجوانان و استراتژی‌های پیشگیری" استفاده شد. این مقالات از منابع معتبر علمی استخراج شده‌اند تا به‌طور جامع به تحلیل و بررسی ابعاد مختلف اعتیاد به اینترنت و بازی‌های ویدیویی در نوجوانان پرداخته شود.

یافته‌ها

"اعتیاد به اینترنت و بازی‌های ویدیویی در میان نوجوانان و جوانان به‌طور گسترده‌ای مورد توجه قرار گرفته است. یافته‌ها نشان می‌دهند که عوامل مختلفی همچون حمایت اجتماعی، احساس تنهایی، و تأثیرات روانی و اجتماعی مرتبط با استفاده مفرط از اینترنت و بازی‌ها در این مطالعات بررسی شده‌اند. این مقالات بر لزوم مداخلات چندبعدی و استفاده از رویکردهای درمانی مختلف برای کاهش اثرات منفی این پدیده تأکید دارند و همچنین اهمیت نقش خانواده‌ها، مدارس و نهادهای اجتماعی در مدیریت و پیشگیری از این اعتیاد را برجسته می‌کنند."

عنوان مقاله	نتایج اصلی	سال انتشار	مؤلفان	منبع
تأثیرات اعتیاد به اینترنت و بازی‌های ویدیویی بر سلامت روان	اعتیاد به اینترنت منجر به مشکلات روانی همچون اضطراب، افسردگی و انزوای اجتماعی می‌شود	2023	کوهی و همکاران	فصلنامه پژوهش در آموزش مطالعات اجتماعی
پیش‌بینی اعتیاد به اینترنت در نوجوانان	رفتارهای اجتماعی و ویژگی‌های شخصیتی می‌توانند پیش‌بینی‌کننده اعتیاد به اینترنت باشند	2023	آرمند و همکاران	روانشناسی فرهنگی
اثرات درمان‌های شناختی-رفتاری و مبتنی بر ذهن‌آگاهی	درمان‌های شناختی-رفتاری و ذهن‌آگاهی در کاهش اعتیاد به اینترنت و بازی‌های ویدیویی مؤثر هستند	2025	ایلاتلو و همکاران	مجله روانشناسی کاربردی
راهکارهای پیشگیری از اعتیاد به فضای مجازی	آموزش سواد رسانه‌ای و نظارت بر فعالیت‌های آنلاین نقش مؤثری در پیشگیری از اعتیاد دارند	2024	جعفری هرندی و بهرامی	اندیشه‌های نوین تربیتی

این مقایسه‌ها نشان می‌دهد که تحقیقات اخیر تأکید زیادی بر تأثیرات منفی اعتیاد به اینترنت و بازی‌های ویدیویی بر سلامت روان، به‌ویژه در میان نوجوانان و جوانان دارند. همچنین، اکثر مقالات به اهمیت مداخلات درمانی و پیشگیرانه همچون درمان‌های شناختی-رفتاری، آموزش سواد رسانه‌ای و محدودیت دسترسی به اینترنت پرداخته‌اند.



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



نتیجه گیری

اعتیاد به اینترنت و بازی های ویدیویی یک مشکل جدی و رو به رشد در بین کودکان و نوجوانان است که می تواند پیامدهای منفی مختلفی برای سلامت روان، جسمی و اجتماعی آنان داشته باشد (ایلانلو و همکاران، ۲۰۲۵). این مشکل می تواند به کاهش عزت نفس، اختلال در خواب، مشکلات بینایی، چاقی، انزوای اجتماعی و حتی رفتارهای پرخطر منجر شود (بهرامی و همکاران، ۲۰۲۴). با شناخت عوامل خطر، پیامدها و راهکارهای مداخله، می توان از بروز این مشکل پیشگیری کرد و در صورت ابتلا، به درمان آن پرداخت همچنین مداخلات چندوجهی که شامل آموزش، روانشناسی، خانواده و محیط می شود، در درمان اعتیاد به اینترنت و بازی های ویدیویی مؤثرتر خواهد بود (ایلانلو و همکاران، ۲۰۲۵). از جمله راهکارهای مؤثر در پیشگیری و درمان اعتیاد به اینترنت و بازی های ویدیویی، می توان به آموزش سواد رسانه ای، درمان های شناختی-رفتاری، درمان های مبتنی بر ذهن آگاهی، بهبود روابط والد-فرزند، افزایش حمایت اجتماعی از سوی خانواده، محدود کردن دسترسی به اینترنت و بازی های ویدیویی، نظارت بر فعالیت های آنلاین و ایجاد محیط های سالم و جذاب برای گذراندن اوقات فراغت اشاره کرد (جعفری و بهرامی، ۲۰۲۴). با توجه به اهمیت این موضوع، ضروری است که خانواده ها، مدارس و نهادهای اجتماعی به طور هماهنگ برای پیشگیری و درمان اعتیاد دیجیتال اقدام کنند. والدین و معلمان می توانند با افزایش آگاهی خود و کودکان درباره پیامدهای این وابستگی، ایجاد محیط های حمایتی و جایگزینی فعالیت های سالم، نقش مهمی در کنترل این معضل ایفا کنند (جعفری و بهرامی، ۲۰۲۴). در مواردی که اعتیاد شدت یافته است، بهره گیری از مداخلات روانشناختی و خانوادگی مناسب، نظیر مشاوره تخصصی و آموزش مهارت های تنظیم هیجانی، ضروری خواهد بود. در نهایت، حل این معضل نیازمند رویکردی جامع و همکاری میان خانواده، نظام آموزشی، سیاست گذاران و متخصصان سلامت روان است. با اجرای راهکارهای مناسب، می توان از اثرات مخرب اعتیاد به اینترنت و بازی های ویدیویی کاست و زمینه ای سالم تر برای رشد و پرورش کودکان و نوجوانان فراهم کرد.

منابع

- ابوسعیدی جیرفتی، س.، نعمتی سوگلی تپه، ف.، هاشمی نصرت آباد، ت.، و طالب لو، م. (۱۴۰۳). رابطه احساس شرم با استفاده های آسیب زا از اینترنت: نقش میانجی تکانشگری و تنظیم هیجان ناسازگار. *پژوهش های روانشناسی اجتماعی*، ۵۵(۵۴)، 113-125.
- آرمند، م.، صبور راد، س.، و محمدی فرهنگ، غ. (۱۴۰۲). پیش بینی رضایت از زندگی بر اساس خطاهای شناختی با نقش میانجی اهمال کاری دانش آموزان دارای اعتیاد به فضای مجازی. *روانشناسی فرهنگی*، ۷(۲)، 65-80.
- بابادی، ا.، و اکبری، م. ع. (۲۰۲۴). نقش میانجی احساس تنهایی در رابطه بین تعارض والد نوجوان و اعتیاد به اینترنت در دانش آموزان نوجوان. *فصلنامه روانشناسی رشد هیجانی کودک*، ۱(۱)، 48-63.
- بهرامی، س.، و همکاران. (۲۰۲۴). پیش بینی اعتیاد به تلفن همراه بر اساس احساس تنهایی و اضطراب اجتماعی در دانش آموزان دختر دوره متوسطه مدارس استعداد درخشان. *پژوهش های روانشناسی اجتماعی*، ۵۵(۱۳۷-125)، 125-137.
- حسن زاده بناکار، س.، و نصرتی، ک. (۲۰۲۴). رابطه کمال گرایی، اضطراب اجتماعی و احساس تنهایی با اعتیاد به اینترنت: نقش واسطه ای اهمال کاری. *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، ۲۳(۹)، 764-779.
- حسینی، س. ی.، و رافضی، ز. (۲۰۲۴). پیش بینی اعتیاد به اینترنت بر اساس انواع چشم انداز زمانی و الگوهای روابط موضوعی در دانش آموزان. *پژوهش های روانشناسی اجتماعی*، ۵۵(۴۸-37)، 37-48.
- ایلانلو، ح.، احمدی، ص.، و زهراکار، ک. (۲۰۲۵). مقایسه اثربخشی مشاوره گروهی به روش شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی و درمان فراشناختی بر اهمال کاری تحصیلی و اعتیاد به اینترنت در دانش آموزان متوسطه دوم. *مجله روانشناسی کاربردی*، ۶(۱)، 1-20.



- جعفری کادیجانی، ن.، و معدنی، ن. (۲۰۲۴). نقش نگرش مذهبی، حمایت اجتماعی و حالات خلقی در پیش‌بینی اعتیاد به اینترنت دانش‌آموزان مقطع متوسطه. *فصلنامه علمی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*, ۱۱ (23), 155-178.
- جعفری هرندی، ر.، و بهرامی، س. (۲۰۲۴). اثربخشی برنامه درسی سواد رسانه‌ای ویژه والدین بر استفاده آسیب‌زا از اینترنت مادران و تفکر انتقادی کودکانشان. *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*, ۲۰ (3), 37-47.
- کوهی اقدام، ا.، کوهی اقدام، ا.، داودی، م.، و عاشقی، م. (۲۰۲۳). تأثیر فضای مجازی و تکنولوژی‌های نوین (اینترنت و رایانه) بر سلامت روان و سبک زندگی دانش‌آموزان. *فصلنامه علمی تخصصی پژوهش در آموزش مطالعات اجتماعی*, ۶ (2), 93-106.
- پوررستمی، ع.، حمید، ن.، بشلیده، ک.، و هاشمی، س. ا. (۲۰۲۴). مقایسه اثربخشی درمان مبتنی بر روانشناسی مثبت و درمان شناختی رفتاری بر اعتیاد به اینترنت و رفتارهای پرخطر دانش‌آموزان. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*, ۱۹ (73), 52-64.
- سیدی نسب، س. م.، و بهرامی، س. (۲۰۲۴). پیش‌بینی اعتیاد به تلفن همراه بر اساس احساس تنهایی و اضطراب اجتماعی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه مدارس استعداد درخشان. *پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی*, ۵۵, 125-137.
- شریفی فرد، س. ع.، اسدی، ف.، علی بابایی، گ.، کرمانی، ع.، و نبی زاده، ص. (۲۰۲۴). مقایسه مؤلفه‌های بهزیستی روانشناختی و هوش هیجانی در بازیکنان با و بدون اعتیاد به بازی‌های رایانه‌ای در دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر البرز: یک مطالعه توصیفی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*, ۲۳ (2), 169-182.
- شیوندی چلیچه، ک.، حاجی محمدی، د.، و عبادی، پ. (۲۰۲۴). تدوین مدل مهارت‌های ارتباطی خانوادگی نوجوانان مبتنی بر احساس تنهایی و اعتیاد به فضای مجازی با اثر واسطه‌ای ذهن‌آگاهی. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*, ۲۰ (2), 108-125.





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



چگونه تفکر خلاق را در دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی تقویت کردم ؟

سجاد مهربان

کارشناسی، آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹ - ۱۴۶۶۵ تهران، ایران، sajjad.mehraban@cfu.ac.ir

عباس عرب

استادیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹ - ۱۴۶۶۵، تهران، ایران، a.arab@cfu.ac.ir

چکیده

زمینه: تفکر، نقش کلیدی و محوری در موفقیت، دستیابی به اهداف و رشد و توسعه ابعاد وجودی انسان ایفا می کند و در آیات فراوانی از قرآن کریم نیز پیرامون تفکر و اهمیت آن سخن گفته شده است. یکی از بهترین و عالی ترین وجوه تفکر، تفکر خلاق است که موجب رهایی از قالب های فکری سنتی و محدود و گشوده شدن افق های تازه به روی انسان می شود. هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی راهکارهای تقویت تفکر خلاق در دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی انجام شد. روش: این پژوهش از نوع کاربردی، کیفی و اقدام پژوهی تکنیکی است. جامعه آماری، ۳۵ نفر از دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی دبستان شهید حسینیان بودند که براساس مشاهده، مصاحبه با معلم و والدین و اسناد و مدارک (کارپوشه)، ۴ نفر انتخاب شدند و پس از مصاحبه نیمه ساختار یافته با ۷ نفر خبره و انجام کدگذاری، راهکارهای استفاده از بازی خلاقانه، قصه گویی ناتمام و هنرهای ترسیمی (ترسیم اشکال خلاقانه) بر روی این دانش آموزان اجرا شد. به منظور سنجش روایی و پایایی پژوهش، از روش های روایی صوری و محتوایی، تنوع خبرگان و حد اشباع، تثلیث و موازی سازی استفاده شد. یافته ها: پس از مقایسه شواهد ۲۱ مشخص شد که روش های آموزشی نام برده شده برای ارتقای تفکر خلاق در دانش آموزان پایه چهارم مؤثر بوده اند. نتیجه گیری: با توجه به تفاوت آشکار بین عملکرد دانش آموزان قبل و بعد از اجرای راهکارها، می توان نتیجه گرفت استفاده از بازی خلاقانه، قصه گویی ناتمام و هنرهای ترسیمی (ترسیم اشکال خلاقانه) موجب تقویت تفکر خلاق شده اند.

واژگان کلیدی: اقدام پژوهی، پژوهش کیفی، تفکر خلاق، دانش آموزان ابتدایی



How did I foster creative thinking in fourth grade students?

Sajjad Mehraban
Farhangian University
sajjad.mehraban@cfu.ac.ir

Abbas Arab
Farhangian University
a.arab@cfu.ac.ir

Abstract

Background: Thinking plays a key and pivotal role in success, achieving goals, and the growth and development of human existential dimensions, and many verses of the Holy Quran have also spoken about thinking and its importance. One of the best and most excellent aspects of thinking is creative thinking, which leads to liberation from traditional and limited thought patterns and opens new horizons for humans. **Objective:** The present study was conducted with the aim of investigating strategies for strengthening creative thinking in fourth grade elementary school students. **Method:** This study is of an applied, qualitative, and technical action research type. The statistical population was 35 fourth grade elementary school students at Shahid Hosseini Elementary School, of which 4 were selected based on observation, interviews with teachers and parents, and documents (portfolios). After semi-structured interviews with 7 experts and coding, strategies for using creative games, unfinished storytelling, and drawing arts (drawing creative shapes) were implemented on these students. In order to assess the validity and reliability of the research, the methods of face and content validity, diversity of experts and saturation point, triangulation and parallelization were used. **Findings:** After comparing evidence 1 and 2, it was determined that the mentioned educational methods were effective in promoting creative thinking in fourth grade students. **Conclusion:** Considering the obvious difference between the performance of students before and after implementing the strategies, it can be concluded that the use of creative games, unfinished storytelling and graphic arts (drawing creative shapes) have strengthened creative thinking.

Keywords: Action research, qualitative research, creative thinking, elementary students





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



۱. مقدمه و بیان مسأله

تعلیم و تربیت در دنیای پیچیده امروز، مفهومی متفاوت با گذشته دارد. تحول علم و فناوری، ضرورت تحول در فرایند فعالیت های آموزشی را انکارناپذیر کرده است. هرگز نمی توان با طرز تلقی گذشته و سوگیری های کهنه به دانش آموزان و تربیتشان نگرست (پور سلیم، زمانی و منافی شرف آباد، ۱۳۹۳: ۲).

در برنامه های درسی بیشتر کشورها سعی می شود مهارت های گوناگونی به دانش آموزان آموزش داده شود... پرورش مهارت ها و شهروند خلاق، همواره از دغدغه های نظام های تعلیم و تربیت بوده است (کمانگر، قهرمانی و عظیمی، ۱۳۹۸: ۱۶۳). حیدرئی و دیگران (۱۳۹۴) و لی یانگ و همکاران^۱ (۲۰۱۳) معتقدند هدف هر سیستم آموزشی، بار آوردن فراگیری متفکر، خلاق، نقاد و دارای بینش علمی است و این تنها در سایه انتقال اطلاعات به ذهن فراگیران حاصل نمی شود (نادری، صفوی و قشلاقی، ۱۴۰۰: ۷۸ و ساکن آذری، هاشمیان و پاشا شریفی، ۱۳۹۴: ۵۰).

یکی از ویژگی هایی که خداوند به صورت فطری و بالقوه در وجود انسان نهاده و به وسیله آن او را از سایر موجودات متمایز کرده، بهره مندی از قوه تفکر است؛ اما در جهان امروز که علم و فناوری از ذهن انسان پیشی گرفته است، انسان نیازمند پیمودن راهی ویژه برای تفکر است. این نوع از تفکر، تفکر خلاق است که شخص با تلفیق مهارت های حل مسئله و تصمیم گیری، از افکار نو بهره مند می شود و قدرت کشف و انتخاب راه حل های جدید را پیدا می کند (چایش و همکاران، ۱۴۰۰: ۱۰۶).

طبق نظر تانگارد^۲ (۲۰۱۸)، اهمیت پرورش تفکر خلاق در مدرسه نیز فراتر از بازار کار است. مدارس، نقش مهمی در کمک به جوانان برای کشف، توسعه و تعریف استعدادهایشان- از جمله استعدادهای خلاق- ایفا می کنند (فاستر و شلیچر^۳، ۲۰۲۲: ۳). در جامعه رو به رشد و توسعه ما، توجه به خلاقیت نقش حیاتی دارد؛ زیرا برای رسیدن به پیشرفت های اجتماعی، فرهنگی، صنعتی و آموزشی، به افراد خلاق و مستعد نیاز است (مداحی و حسینی زاده، ۱۳۹۲: ۱۰۴). اگر به مسأله خلاقیت از منظری آموزشی نگرسته شود، مشخص می شود که از این دید، خلاقیت یکی از اساسی ترین مسائل آموزشی جهان حاضر به شمار می رود (منطقی، ۱۳۹۱: ۲). جمهوری اسلامی ایران، توانسته است از میان ۱۳۲ کشور مورد بررسی در شاخص جهانی نوآوری^۴ به جایگاه ۵۳ جهانی دست یابد که بهترین رتبه کسب شده تاکنون است (یزدی و اکبری، ۱۴۰۱: ۳).

همتی (۱۳۸۹) معتقد است که قصه گویی یکی از بهترین روش ها برای ورود به دنیای کودکان است که به آنها می آموزد چگونه با مشکلات، خلاقانه برخورد و آن را حل کنند. قصه نوعی روایت خواندنی یا شنیدنی است که در آن چگونگی روند تعامل و کنش مندی یک شخصیت با موضوعی بر اساس هدف، تحلیل، دیدگاه و نتیجه ی موردنظر نویسنده یا قصه گو بیان می شود (باقری و عابدی تراب، ۱۴۰۰: ۱۴۷).

اباذری (۱۳۹۱)، آثار هنری بصری (نقاشی) را محرک مناسبی برای پرورش ایده پردازی، مفهوم سازی و تفکر خلاق در کودکان می داند (اولیائی، ۱۳۹۸: ۶۲). از نظر فیشر^۵ (۱۳۸۵) نیز نقاشی روشی شگفت انگیز برای مشاهده پذیر کردن جریان تفکر است که برای تمام سنین به ویژه کودکان، مفید واقع می شود (فرشیدنیک، ۱۳۹۸: ۱۱۶).

1- Lin Yang et al

۲- Tanggaard

۳- Foster & Schleicher

4- Global Innovation Index

1- Fisher



هگارتی^۱ (۲۰۰۹)، معتقد است که به طور کلی بازی‌های خلاقانه می‌توانند یک فعالیت پایه ای و اصلی برای ارتقای خلاقیت باشند (کبیری و چوبداری، ۱۳۹۹: ۱۱). طبق نظر تاج الدین و نوروزی (۱۳۹۰)، افراد در طی انجام بازی به ویژه بازی‌های خلاق، به مفاهیم جدیدی دسترسی پیدا می‌کنند و مهارت‌های بیشتر و بهتری را کسب خواهند کرد (همان: ۳).

از میان انواع تفکر، دو نوع تفکر، نظر اندیشه ورزان را به خود جلب نموده است؛ یکی تفکر کاربردی است که صاحبان اندیشه برای حل مسائل و مشکلات روزمره و زودگذر از آن کمک می‌گیرند و دیگری تفکر خلاق و تولیدگر است که هدف از آن، حل مشکلات بزرگ و پیچیده می‌باشد (نزهت، ۱۳۸۹: ۱۳۹). بنا به نظر گلکاری و راستگو (۱۳۹۲)، تفکر خلاق از پیچیده‌ترین و عالی‌ترین جلوه‌های ذهن آدمی است که بر مبنای تخیل و شهود است و می‌توان آن را فرایندی ذهنی دانست که از آن برای ایجاد ایده‌های نو استفاده می‌شود (امان زاده و نعمان اف، ۱۳۹۴: ۵۹).

خلاقیت به صورت بالقوه در افراد وجود دارد و برای اینکه آن را به بالفعل تبدیل کنیم، باید به عوامل تقویت کننده توجه کنیم و همچنین موانع را بشناسیم و تا حد امکان کاهش دهیم (منصوری و همکاران، ۱۳۹۵: ۴). مقاومت‌هایی که در برابر تغییر در یک فرد، گروه، سازمان و یا در جامعه وجود دارند، می‌توانند به صورت موانعی در برابر رشد و توسعه خلاقیت عمل نمایند. ترس از شکست، اکراه در استفاده از توانایی‌ها، ترس از نا امیدی، کم توجهی به منابع، سنتی بودن، ترس از بازیگوشی و سرکوب احساسات از جمله موانع خلاقیت محسوب می‌شوند (معماریان، ۱۳۹۲: ۵).

در بیان اهمیت تفکر خلاق، می‌توان به نظر حسینی و محمد زاده (۱۳۹۵)، اشاره کرد که معتقدند آموزش تفکر خلاق موجب می‌شود افراد معیارهای خود را برای تجزیه، تحلیل و ارزیابی تفکراتشان گسترش دهند و به صورت عادی از آن معیارها و استانداردها در جهت گسترش کیفیت تفکراتشان استفاده کنند (علی آبادی تکابی، بابا خانی و محسن زاده، ۱۴۰۱: ۲۰۰).

افتخاری و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان «تأثیر برنامه درسی قصه گویی بر خلاقیت و هویت کودکان در دوره پیش دبستان» به این نتیجه رسیدند که قصه و قصه گویی با پرورش قدرت تخیل و خلاقیت در کودکان و به وسیله کمک به رشد قدرت بیان، عواطف و افکار کودکان، تحریک قوه ابتکار، ابداع، ایجاد عشق و علاقه نسبت به ادبیات از طریق رشد و پرورش زبانی در حوزه فعالیت‌های ادبی و رشد شناختی و گسترش تصویرهای ذهنی و تجسم فکری در حوزه فعالیت‌های هنری و در نهایت در هویت کودکان تأثیر به سزایی دارد. مرمضی، حیدری و احمدی (۱۴۰۰) در پژوهشی با عنوان «بررسی تأثیر استفاده از چندرسانه‌ای‌های آموزشی در قصه گویی بر افزایش خلاقیت دانش‌آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی شهرستان سوسنگرد» به این نتیجه رسیدند که استفاده از چند رسانه‌ای‌های آموزشی در قصه‌گویی بر مؤلفه سیالی، ابتکار، انعطاف و بسط دانش‌آموزان تأثیر دارد. شهبازی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان «اثربخشی داستان‌گویی بر خلاقیت کلامی و آگاهی واج شناختی دانش‌آموزان نارساخوان» به این نتیجه رسیدند که با به کارگیری روش داستان‌گویی می‌توان در جهت بهبود خلاقیت و آگاهی واج شناختی دانش‌آموزان نارساخوان اقداماتی انجام داد. فروزانفر (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان «اثربخشی بازی‌های گروهی بر خلاقیت کودکان» به این نتیجه رسید که بازی‌های گروهی بر افزایش خلاقیت و مؤلفه‌های آن (سیالی، انعطاف‌پذیری و بسط) مؤثر است ولی در مؤلفه ابتکار، تأثیر معناداری نداشته است. راد بخش، محمدی فر و کیان ارثی (۱۳۹۲)، در پژوهشی با عنوان «اثربخشی بازی و قصه گویی بر افزایش خلاقیت کودکان» به این نتیجه رسیدند: استفاده از روش‌های بازی و قصه‌گویی با از بین بردن موانع خلاقیت، سکون فکری و کمک به حل مسائل با روندی لذت بخش و سرگرم کننده موجب افزایش خلاقیت دانش‌آموزان می‌شود. حسینی و محمد زاده (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان «اثربخشی برنامه آموزش خلاقیت در قالب فعالیت‌های هنری بر رشد خلاقیت دانش‌آموزان» به این نتایج رسیدند: بین هنر و خلاقیت





نیز رابطه ای معنادار وجود دارد. اجرای برنامه آموزشی در قالب درس هنر، برای دانش آموزان مزایای متعددی از جمله جذابیت بیشتر ساعات آموزشی و هدایت دانش آموز به سمت تفکر خلاق دارد.

بنابراین این پژوهش قصد دارد راهکارهای تقویت تفکر خلاق را در دانش آموزان ابتدائی مورد بررسی و پیاده سازی قرار دهد. در این پژوهش ما قصد پاسخ به این سوالات را داریم: ۱- آیا استفاده از بازی آموزشی، تفکر خلاق را تقویت می کند؟ ۲- آیا قصه گویی ناتمام، موجب تقویت تفکر خلاق می شود؟ ۳- آیا بهره گیری از هنرهای ترسیمی (ترسیم اشکال خلاقانه)، تفکر خلاق را تقویت می کند؟

۲. روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع کاربردی، کیفی و اقدام پژوهی تکنیکی است. به گفته اگن و کاوچاک^۱ (۲۰۱۰)، اقدام پژوهی نوعی پژوهش کاربردی است که برای حل کردن مشکلات ویژه مربوط به کلاس درس یا آموزشگاه به وسیله معلمان، مدیران یا سایر پرورشکاران طرح و اجرا می شود (سیف، ۱۴۰۱: ۵۹). به گفته فاندینو^۲ (۲۰۱۲)، اقدام پژوهی تکنیکی، یک سنت تحقیق علمی برای حل مشکلات عملی و اجتماعی و تست تئوری ها در عمل است. مشکلات تحقیق، از پیش تعیین می شوند و هدف، ارتقای عملکرد از طریق ارتقاء مهارت های عملی مشارکت کنندگان و نیز تست یک مداخله ویژه برای تغییر بر اساس چارچوب تئوریک از قبل تعیین شده است. در این نوع اقدام پژوهی، رفتار مشارکت کنندگان به صورت عینی و قابل بررسی در نظر گرفته می شود و می تواند قابل تعمیم و قابل پیش بینی باشد (دوستی ایرانی و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۲۲۵).

۱-۲- جامعه و نمونه آماری

اینجانب به عنوان کارورز، روزهای دوشنبه هر هفته با حضور در مدرسه شهید محمد رضا حسینیان مشهد، به صورت میدانی و از نزدیک با کادر مدرسه و دانش آموزان در ارتباط بودم. این مدرسه جزو دبستان های هیئت امنایی است. کلاس انتخابی بنده، پایه چهارم بود که ۳۵ دانش آموز داشت. معلم راهنمای بنده از معلمان با سابقه بالا محسوب می شد و در ابتدای کلاس، پخش صلوات خاصه امام رضا(ع) و آموزش مهارت های زندگی همراه با مثال های کاربردی را در برنامه خود داشت. ایشان با دانش آموزان رابطه خوب و صمیمی داشت و سعی می کرد با روش های مناسب از شلوغی و بی نظمی کلاس جلوگیری نماید. طبق سوالاتی که از مدیر مدرسه پرسیدم، اولیاء تا حدودی در جهت سالم سازی محیط مدرسه و انجام فعالیت های پرورشی و اداری و مالی با مسئولین مدرسه مشارکت داشتند؛ به حضور منظم فرزندان شان در مدرسه توجه می کردند؛ در جلسات برگزار شده از طرف مدرسه حضور فعال داشتند؛ در برگزاری اردوهای تفریحی، گردشگری و... با مدرسه همکاری می کردند؛ به آموزه های دینی، ارزش های ملی و شئون اسلامی توجه می کردند و وضعیت در آمد و اوضاع اقتصادی و مالی نسبتاً خوبی داشتند.

افراد مورد مطالعه ۴ نفر از دانش آموزان کلاس چهارم مدرسه شهید حسینیان بودند که از لحاظ جسمانی سالم به نظر می رسیدند، اکثر آنها در ردیف های انتهایی کلاس می نشستند و چندان مشارکتی در مباحث درسی نداشتند؛ آرام بودند و جنب و جوش کمی داشتند و تعدادی از آنها هم در آزمون های مستمر کلاسی عملکرد ضعیف داشتند.

۱-۱-۲ معیارهای ورودی: ۱- نتایج چک لیست مشاهده بالینی ۲- نتایج چک لیست مصاحبه تشخیصی با والدین و معلم ۳-

نتایج بررسی پوشه کار و اسناد و مدارک



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



۲-۲- ابزارهای جمع آوری اطلاعات

۲-۲-۱- مطالعات کتابخانه ای: طی مطالعات کتابخانه ای و فیش برداری‌هایی که انجام شد، مواردی مانند تعریف خلاقیت، چرستی تفکر خلاق و تفاوت آن با تفکر نقادانه، عوامل زمینه ساز تفکر خلاق و نشانه ها و ویژگی‌های فرد خلاق، روش‌های پرورش خلاقیت، رفتار و اندیشه خلاق، خلاقیت از نگاه شخصیت‌هایی همچون استرنبرگ^۱، تورنس، موچی یلی^۲، گیلفورد^۳ و ...، جنبه‌های خلاقیت، عوامل موثر در یادگیری و نیز سایر مطالب از کتب و مقالات متعدد جمع آوری شد.

۲-۲-۲- مشاهده: چک لیست مشاهده بالینی شامل علائم و نشانه‌های تفکر خلاق در قالب ۲۶ سوال بله/ خیر، به صورت چاپی تهیه شد و روایی محتوایی و صوری آن توسط یکی از خبرگان مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. برای پاسخ دادن به سوالات این چک لیست، هر یک از ۴ دانش آموز جداگانه مورد بررسی قرار گرفتند.

۲-۲-۳- مصاحبه تشخیصی: برای مصاحبه با معلم، تعداد ۹ سوال بله /خیر مرتبط با علائم تفکر خلاق که از منابع معتبر استخراج شده بود، در قالب چک لیستی به صورت چاپی آماده شد و معلم برای هر کدام از دانش آموزان مورد نظر، این چک لیست را با توجه به شناخت خود از آن‌ها تکمیل نمود. برای مصاحبه با والدین نیز چک لیستی از نشانه‌های تفکر خلاق که ۲۶ سوال بله/ خیر را شامل می شد، تهیه و روایی محتوایی و صوری آن توسط یکی از پژوهشگران بررسی شد. این چک لیست نیز توسط والدین هر یک از دانش آموزان تکمیل گردید.

۲-۲-۴- مصاحبه تحلیلی و راهکاری: در این مرحله با استفاده از مطالعات کتابخانه ای، ۵ راهکار برای حل یا تقلیل مشکل کمبود تفکر خلاق استخراج و در چک لیستی فهرست شدند. سپس روایی صوری و محتوایی و درونی فرم توسط متخصصان مورد بررسی قرار گرفته و اصلاحات لازم انجام شد. در ادامه این چک لیست به ۷ نفر از متخصصین دارای تجربه و دانش لازم داده شد تا نظرات خود را درباره هر راهکار با انتخاب یکی از گزینه‌های زیاد/ متوسط/ کم بیان کنند و پیشنهاد، نظر و تجربه کاری خود درباره هر راهکار را زیر آن در قسمت مشخص شده بنویسند. در پایان چک لیست، یک سوال باز پاسخ قرار داده شد تا در صورتی که متخصصین راهکارهای دیگری را مد نظر دارند در آن بنویسند.

جدول ۱. مشخصات متخصصین

رشته	مدرک تحصیلی و سابقه	سمت
روانشناسی	دکتری (۲۸ سال سابقه)	استاد یار گروه روانشناسی و مشاوره دانشگاه فرهنگیان - مدرس دانشگاه
مشاوره	دکتری (۲۶ سال سابقه)	مشاور دانشگاه فرهنگیان مشهد
مدیریت آموزشی	دکتری (۱۱ سال سابقه)	مدرس دانشگاه فرهنگیان مشهد
علوم تربیتی و آموزش و روانشناسی	دکتری (علوم تربیتی) و پسا دکتری (آموزش و روانشناسی) - ۱۲ سال سابقه	مدرس دانشگاه فرهنگیان مشهد
روانشناسی	دانشجوی دکتری (۱۵ سال سابقه)	عضو هیأت علمی و مدرس دانشگاه فرهنگیان مشهد
روانشناسی کودکان	دکتری تخصصی (۲۲ سال سابقه)	عضو هیأت علمی
تعلیم و تربیت	دکتری (۲۰ سال سابقه)	مدرس دانشگاه فرهنگیان مشهد





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



۱-۲-۴-۲- معیارهای ورودی متخصصین: ۱- دارنده مدرک دکتری یا حداقل دانشجوی دکتری ۲- دارنده مدرک مرتبط با حوزه تفکر خلاق و خلاقیت ۳- اساتید و مشاوران دانشگاه که دارای تجربه و تخصص کافی باشند.

۲-۲-۳- روایی و پایایی

در پژوهش حاضر از تکنیک سه سویه سازی (مشاهده، مصاحبه و مطالعات کتابخانه‌ای) به منظور سنجش روایی تاییدی استفاده شد. همچنین برای سنجش روایی درونی، از تکنیک بررسی ابعاد صوری و محتوایی چک لیست مصاحبه از دیدگاه پژوهشگران و برای سنجش روایی بیرونی از تکنیک لحاظ کردن فراوانی و تکرار در بررسی پاسخ‌های چک لیست مصاحبه از دیدگاه خبرگان استفاده گردید. برای پایایی نیز با استفاده از روش موازی سازی، ۱۰۰ درصد مشابهت بین پاسخ‌های ۲ نفر از متخصصین که سابقه کاری تقریباً برابر داشتند، مشاهده شد.

۳. یافته‌ها

۳-۱- شواهد ۱

با توجه به شواهد و مدارکی که از طریق مطالعات کتابخانه‌ای، مشاهده، مصاحبه و بررسی پوشه کار دانش‌آموزان به دست آمد، ۴ نفر از دانش‌آموزان کلاس در زمینه تفکر خلاق وضعیت مطلوبی ندارند.

۳-۱-۱- مشاهده بالینی: طبق مشاهدات صورت گرفته در کلاس از طریق چک لیست مشاهده بالینی که در زمینه تفکر خلاق تهیه شده بود، مشخص گردید که از ۳۵ نفر، ۴ نفر (با نمرات ۴، ۲۰، ۶ و ۷ از ۲۶) تفکر خلاق مناسبی ندارند. برخی از این علائم و نشانه‌ها عبارتند از: عدم علاقه مندی به هنر و فعالیت‌های هنری و مهارت کافی نداشتن در این زمینه، نداشتن افکار و ایده‌های جالب و خاص، عدم استفاده از پاسخ‌های بدیع و نو در حل مسائل، عدم درک آسان روابط بین عناصر مختلف، ترجیح کارهای راحت بر پیچیده و عدم فعالیت و مشارکت کافی در کلاس و مباحث درسی.

۳-۱-۲- مصاحبه تشخیصی با معلم: نتایج حاصل شده از چک لیست تکمیل شده توسط معلم، نشان داد که همان ۴ دانش‌آموز (با نمرات ۲، ۳، ۵ و ۷ از ۹) معمولاً عادت به پرسیدن سوال و آزمودن نتایج ندارند، اغلب سوالات عادی و معمولی می‌پرسند، تلاش چندانی برای بیان ایده‌ها همراه با جزئیات نمی‌کنند و از روحیه انتقادگری مناسبی برخوردار نیستند.

۳-۱-۳- مصاحبه تشخیصی با والدین: نتیجه مصاحبه با والدین از طریق چک لیست نشان داد که علاقه‌مندی چندانی به هنر و فعالیت‌های هنری در ۴ دانش‌آموز مورد نظر (با نمرات ۲۰، ۱۶، ۱۹ و ۱۸ از ۲۶) دیده نمی‌شود و به مطالعه در زمینه‌های گوناگون علاقه مند نیستند.

۳-۱-۴- بررسی مستندات و مدارک: با بررسی دفتر نقاشی دانش‌آموزان مورد نظر، مواردی مانند نقاشی منظره که نیازمند دقت در رنگ آمیزی بود، عکس گل‌های ناقص که بایستی تکمیل یا رنگ آمیزی می‌شد، تصویر ناتمام که با ایده دانش‌آموز تکمیل شده و دریا و امواج را نشان می‌دهد، کشیدن نقاشی با چند شکل از قبل تعیین شده مانند درخت، خانه و... مشاهده شد. در بررسی پوشه کار آنها مواردی مانند آزمون‌های مختلف علوم، ریاضی، آزمون جامع، املا و نمرات آنها نشان داد که عملکرد مناسبی ندارند و نیازمند تلاش هستند. علاوه بر این موارد، به دانش‌آموزان تکلیف عملکرد محور داده شد و از آنان خواسته شد تا تصویر برگه کاغذ نصب شده روی تابلوی کلاس که یک منظره زیبا را نشان می‌داد توصیف کنند. برخی از دانش‌آموزان مطالب بسیار ساده و برخی نیز از آرایه‌های ادبی مانند جان بخشی (تشخیص) استفاده کرده بودند.



۳-۲- تجزیه و تحلیل راه حل ها

در راستای تقویت تفکر خلاق، ابتدا مطالعات کتابخانه‌ای انجام و ادبیات بررسی و تعداد ۵ راهکار از ۴ منبع مختلف انتخاب گردید. سپس راهکارها در قالب چک لیست مصاحبه در اختیار متخصصان قرار داده شد و تعدادی از راهکارها به تایید متخصصان رسید.

۳-۳- راهکارهای پیشنهادی ادبیات

جدول ۲. راهکارهای استخراج شده از ادبیات و منابع آن‌ها

منبع	راهکار
کوشکی و ناعمی، ۱۳۹۷: ۱۲	۱- تمرین مهارت نه گفتن در مقابل خواسته‌ها و کارهای غیر ضروری.
خلعتبری، ۱۳۹۴: ۲۰۲	۲- حفظ آرامش و کنترل خشم در موقعیت‌های گوناگون.
بدری و همکاران، ۱۳۹۲: ۶۳	۳- قصه گویی ناتمام.
همان: ۶۳	۴- هنرهای ترسیمی (تشخیص و ترسیم اشکال خلق از بین خطوط در هم)
دلگادو ^۱ ، ۲۰۲۱: ۵۶	۵- استفاده از بازی‌های آموزشی.

۳-۴- راهکارهای صاحب نظران

جدول ۳. راهکارهای صاحب نظران و فراوانی و درصد آن‌ها

درصد	فراوانی	راهکارها	کد ها و جملات کلیدی
۱۰۰٪	۷	۱- استفاده از بازی آموزشی	الف) بازی‌های وانمودی، فرایندهای یادگیری همچون مشاهده، تجربه آموزی، حل مسئله و خلاقیت را در کودکان تقویت و رشد می‌دهد. ب) بازی با کودک به طوری که او در بازی موفق و برنده شود، موجب شادی و اعتماد به نفس کودک می‌شود. ج) در انتخاب نوع بازی به سن و جنس و توانایی فرزندمان توجه کنیم.
۸۵/۷۱٪	۶	۲- قصه گویی ناتمام	الف) قصه گویی، موانع خلاقیت و سکون فکری و روانشناختی را از پیش پای افراد بر می‌دارد و حل مسائل را با روندی لذت بخش و سرگرم کننده، به پیش می‌برد... قصه گویی نوعی بحث و برون ریزی افکار و اندیشه‌ها می‌باشد. ب) داستان‌ها با ترسیم تصویر در ذهن شنونده، باعث ایجاد تفکر دیداری برای رشد خلاقیت می‌شوند. با شنیدن قصه، ذهن به صورت فعال درگیر می‌شود و کنجکاوی فرد را به انگیزه ای برای یادگیری تبدیل می‌کند و در نهایت مطالب آموخته با این روش (قصه گویی)، کمتر دچار فراموشی می‌شوند.
۷۱/۴۳٪	۵	۳- هنرهای ترسیمی (تشخیص و ترسیم اشکال خلق از بین خطوط در هم)	الف) افراد مبتکر نقاشی‌های نامرتب، بی نظم و درهم و برهم را بر نقاشی‌های معمولاً ساده و منظم ترجیح می‌دهند. ب) از جمله راهکارهای مختلف پرورش خلاقیت محسوب می‌شود. ج) وقتی کودک راحت و خوشحال است، حرکاتش را گسترده و پرداخته می‌کند که نتیجه‌اش خطوطی بازتر و بلندتر است. نیروی زندگی، با علایم و خطوط بلند که به طرفی می‌روند، بیان می‌شود.
۱۴/۲۹٪	۱	۴- تمرین مهارت نه گفتن در مقابل کارهای غیر ضروری	الف) در مداخلات ابراز وجودی، فرد با تلاش برای کشف و تعریف مشکل، پیگیری هدف‌های مورد نظر، تکرار نقش‌گذاری، واژگون سازی نقش و ارائه تدریجی و متوالی رفتارهای مطلوب، شیوه‌های مناسب را برای بیان خواسته‌های خود می‌آموزد. ب) بسیاری از انسان‌ها به طور عمدی یا غیر عمدی، در بند تکلف‌ها، تعارف‌ها و دورنگی‌ها مانده‌اند و از صداقت دور شده‌اند. ج) دانش‌آموزی که از مهارت‌های ابراز وجود از جمله درخواست کردن، بله گفتن و نه گفتن برخوردار است، در برقراری ارتباطات با دوستان، معلمان و خانواده خود توانایی بیشتری کسب می‌کند.
۱۴/۲۹٪	۱	۵- حفظ آرامش و کنترل خشم	الف) افراد با سطوح بالای خودکارآمدی خلاق، افرادی هستند که با ذهن پویا و خلاق و با اطمینان از توانایی‌های خود، درصدد مقابله با مسائل و مشکلات برمی‌آیند. ب) به این فکر کنید که تنها کسانی که



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



مشکل ندارند، آدم‌هایی هستند که در گورستان خوابیده اند. برای کنترل خشم یکی از بهترین راه‌ها، زدن یک راه میان بر و استفاده از خلاقیت برای حل مشکل است که افراد را آرام می‌کند.

۵-۳- انتخاب راه حل جدید

طبق فراوانی مربوط به هر یک از راهکارها که در جدول بالا به آن‌ها اشاره شد، راهکار «استفاده از بازی آموزشی» با تأیید ۷ متخصص بیشترین فراوانی را داشته است. بعد از آن به ترتیب راهکارهای «قصه‌گویی ناتمام»، «تشخیص و ترسیم اشکال خلاق از بین خطوط در هم»، «تمرین مهارت نه گفتن در مقابل کارهای غیر ضروری» و «حفظ آرامش و کنترل خشم» مورد تأیید ۶، ۵ و ۱ نفر از متخصصان قرار گرفتند. به جهت عدم تأیید ۲ راهکار آخر از سوی اکثر متخصصین، روی ۳ راهکار نخست تمرکز و در کلاس اجرا شدند.

۶-۳- امکان سنجی راه حل ها

طبق جدول راهکارهای صاحب نظران، راهکار شماره ۱ با توجه به اینکه می‌تواند در دانش آموزان انگیزه ایجاد کند و آن‌ها علاقه زیادی به بازی کردن دارند، می‌تواند مناسب باشد و اجرای آن نیز با در نظر گرفتن زمان امکان پذیر است. اجرای راهکارهای ۲ و ۳ نیز با توجه به امکانات، زمان آموزشی، مکان آموزش، توانایی دانش آموزان و هماهنگی با مدیر و معلم راهنما امکان پذیر بودند. اما راهکارهای ۴ و ۵ به دلیل محدودیت زمانی و فراوانی بسیار کم در جدول متخصصان حذف شدند.

۷-۳- راهکارهای نهایی اجرا شده

۱-۷-۳- بازی آموزشی: الف) تعریف: شهرپاری (۱۳۹۱)، معتقد است بازی، واژه‌ای است که به علت استفاده سهل انگارانه، اغلب اهمیت واقعی آن نادیده گرفته می‌شود. بازی عبارت است از آفرینندگی جهانی تازه و نو برای کودک (انصاری اردلی و رئیسی اردلی، ۱۴۰۰: ۷۷). در بازی «این‌جا و آن‌جا» که به دانش‌آموزان داده شد، بازیکنان باید تمام روابطی را که می‌توانند بین دو مکان کاملاً متفاوت وجود داشته باشد فهرست کنند (عابدی درچه و کشانی، ۱۳۹۷: ۵۳). ب) متغیرهای مرتبط: مشاغل، اماکن، اشخاص و اشیای بی ربط. ج) ابعاد: به گفته مقدم (۱۳۸۶)، بازی روی رشد جسمی، عاطفی، ذهنی، آموزشی، اخلاقی، شخصیتی و اجتماعی، تأثیرگذار است و دارای ارزش تشخیصی و درمانی نیز می‌باشد (نصراله زاده، قاسمی و کاشف، ۱۳۹۵: ۵).

۲-۷-۳- قصه گویی ناتمام: الف) تعریف: منظور از قصه گویی خلاق این است که کودک ضمن شنیدن قصه، خود نیز به شکل فعالی در ایجاد قصه یا قصه‌هایی بر اساس افسانه گفته شده، نقش فعالی داشته باشد... قصه‌گو می‌تواند قصه را ناتمام بگذارد و از شنوندگان بخواهد تا بر اساس تخیل خود، قصه را به پایان برسانند (ظاهری عبده وند و یداللهی، ۱۳۹۳: ۳۷۷). ب) متغیرهای مرتبط: اجرای برنامه درسی قصه گویی و نمایش خلاق بر عملکرد تحصیلی و زیر مقیاس‌های سیالی، بسط، ابتکار و انعطاف‌پذیری خلاقیت دانش آموزان، تأثیر مثبت و معناداری دارد (علوی لنگرودی و رجایی، ۱۳۹۵: ۱۱۸). ج) ابعاد: آموزشی، پرورشی، تربیتی، اخلاقی، فرهنگی، اعتقادی و اجتماعی (ولی پور و گرجی پشته، ۱۳۹۵: ۲۱).

۳-۷-۳- هنرهای ترسیمی (تشخیص و ترسیم اشکال خلاق از بین خطوط در هم): الف) تعریف: خط خطی کردن در نگاه نخست، نوعی بازی به حساب می‌آید اما تدریجاً به جایی می‌رسد که خود را به عنوان تصویر، آشکار می‌سازد. بنابراین می‌توان گفت که خط خطی کردن، عملی هدفمند برای کودک است و فرآیند رشد او را نشان می‌دهد (معتمد نیا، ۱۳۸۹: ۲۲). ب) متغیرهای مرتبط: شخصیت: کودک ترسو، خطوط کم رنگ همراه با لرزش فراوان و کودک شجاع، خطوط پررنگ و گاهی ضخیم و کم ارزش می‌کشد (همان: ۲۱)، ابزار، رنگ، خلاقیت، توجه به اطراف (همان: ۲۲). همچنین به گفته فراری (۱۳۷۳)، خط نگاری در سه سالگی کودک باعث می‌شود احساسات درونی خود را نشان دهد (پرهوده، ۱۳۹۸: ۵۳). ج) ابعاد: ذهنی، جسمی، عاطفی و روانی (همان: ۵۵).



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



۸-۳- اجرای راهکار و شروع اصلاح رفتار

مرحله اول) هدف: اجرای بازی آموزشی- فرآیند: تشریح اهمیت بازی- معرفی هدف و دستورالعمل بازی «این جا و آن جا» به دانش آموزان و اجرای آن (حدس زدن و نوشتن تمام روابط موجود بین دو مکان کاملاً متفاوت توسط بازیکنان) (عابدی درچه و کشانی، ۱۳۹۷: ۵۳).

مرحله دوم) هدف: اجرای قصه گویی ناتمام- فرآیند: خواندن چند بیت شعر توسط دانش آموزان و سپس گوش دادن به چند بیت دیگر- ارائه داستان ناتمام «یلدا کوچولو» به جهت مرتبط بودن با شب یلدا و درخواست از دانش آموزان برای تکمیل داستان با بهره گیری از نیروی خلاقیت خود

مرحله سوم) هدف: اجرای هنرهای ترسیمی (تشخیص و ترسیم اشکال خلاق از بین خطوط در هم)- فرآیند: درخواست از دانش آموزان برای خط خطی کردن یک برگه کاغذ و سپس پیدا کردن چند شکل (مانند حیوان یا هر موجود و شیء دیگر) از داخل آن و رنگ آمیزی اشکال پیدا شده

۹-۳- گرد آوری اطلاعات پس از اجرای راه حل ها (شواهد ۲)

برای بررسی تأثیرگذاری راه حل های اجرا شده، از روش های زیر استفاده شد.

۱-۹-۳- مشاهده: طبق مشاهده کلاسی و با توجه به چک لیست مشاهده بالینی که تکمیل گردید مشخص شد که سطح تفکر خلاق هر ۴ دانش آموز مورد نظر پیشرفت کرده است. چند نمونه از مواردی که در دانش آموزان وضعیت مناسبی پیدا کرده است عبارتند از: توجه کردن به پدیده های اطراف، میزان قدرت تخیل و علاقه به خیال پردازی، علاقه مندی به هنر و فعالیت های هنری، خوش اخلاقی و شوخ طبعی، توجه به بهداشت و آراستگی ظاهر.

۲-۹-۳- مصاحبه با معلم: براساس نظر معلم و چک لیست تکمیل شده توسط وی، ۱ نفر تغییری نداشت اما ۲ نفر در مواردی مانند انتقادگری و حساسیت نسبت به پذیرش نظرات مختلف، عادت به پرسیدن سوال و آزمودن نتایج بهبود پیدا کرده بودند. ۱ نفر هم در مواردی مانند پرسشگری و بیان ایده ها با جزئیات جامع نیازمند تلاش بودند.

۳-۹-۳- مصاحبه با والدین: نتایج مصاحبه با والدین و چک لیستی که به آن ها داده شد نشان داد که وضعیت هر ۴ نفر نسبت به قبل بهبود یافته است. برخی از موارد تقویت شده در دانش آموزان عبارتند از: بیان رویدادها به طور دقیق با جزئیات کامل، علاقه مندی به مطالعه در زمینه های مختلف، علاقه مندی به هنر و فعالیت های هنری و کسب مهارت در این زمینه، تمرکز مناسب در انجام کارها و پشتکار در انجام فعالیت ها.

۴-۹-۳- مستندات و مدارک (کارپوشه): با بررسی انشای دانش آموزان و کارپوشه و فعالیت های هنری آن ها مشخص شد که خوشبختانه پیشرفت خوبی حاصل شده است. برای مثال در فعالیت انشاء به کیفیت متن و جمع بندی مناسب و نیز به آرایه های ادبی مانند تشخیص و تناسب و تضاد، توجه کرده بودند. در نقاشی ها هم دقت در رنگ آمیزی و کشیدن خطوط افزایش یافته بود. تعادل در رسم عناصر و اشکال مختلف و استفاده مناسب از آب رنگ در طراحی خانه، خورشید، درخت و... هم از جمله مواردی بود که به خوبی در کار دانش آموزان قابل تشخیص بود. همچنین به کارگیری خلاقیت در تزئین ژله و ساخت کاردستی هایی نظیر خانه و ساختمان و درخت با استفاده از لگو هم نشان دهنده افزایش تفکر خلاق بود.

۱۰-۳- ارزیابی تأثیر اقدام جدید

۱-۱۰-۳- مقایسه شواهد او ۲: در این قسمت وضعیت هر دانش آموز بر مبنای مشاهده، مصاحبه با معلم، مصاحبه با والدین و کارپوشه در جدول زیر درج شده است.





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



جدول ۴. مقایسه شواهد ۱ و ۲

دانش آموز	شواهد ۱			شواهد ۲		
	مشاهده (۲۶ امتیاز)	مصاحبه با معلم (۹ امتیاز)	مصاحبه با والدین (۲۶ امتیاز)	کارپوشه	مشاهده (۲۶ امتیاز)	مصاحبه با معلم (۹ امتیاز)
۱	۴	۲	۲۰	خوب	۱۷	۳
۲	۱۳	۳	۱۶	قابل قبول	۲۴	۴
۳	۶	۴	۱۹	خوب	۱۶	۴
۴	۷	۶	۱۸	خوب	۱۵	۵

با توجه به وضعیت ۴ دانش آموز که در جدول های بالا قابل مشاهده است، می توان گفت راهکارهای اجرا شده مؤثر واقع شده اند و وضعیت هر ۴ نفر بهبود یافته است.

۲-۱۰-۳- مقایسه میزان تأثیر راهکارها

جدول ۵. مقایسه تأثیرگذاری هر راهکار

راهکارها	نظر دانش آموزان			نظر معلم			نظر والدین			نظر مشاهده گر		
	زیاد	متوسط	کم	زیاد	متوسط	کم	زیاد	متوسط	کم	زیاد	متوسط	کم
۱- استفاده از بازی آموزشی	۲ نفر	۱ نفر	۱ نفر	۲ نفر	۲ نفر	۲ نفر	۳ نفر	۱ نفر	۱ نفر	۴ نفر	۳ نفر	۱ نفر
۲- قصه گویی نا تمام	۱ نفر	۲ نفر	۱ نفر	۲ نفر	۲ نفر	۲ نفر	۳ نفر	۱ نفر	۱ نفر	۴ نفر	۳ نفر	۱ نفر
۳- هنرهای ترسیمی	۱ نفر	۲ نفر	۱ نفر	۲ نفر	۲ نفر	۲ نفر	۳ نفر	۱ نفر	۱ نفر	۴ نفر	۳ نفر	۱ نفر
(تشخیص و ترسیم اشکال خلاق از بین خطوط در هم)	۱ نفر	۲ نفر	۱ نفر	۲ نفر	۲ نفر	۲ نفر	۳ نفر	۱ نفر	۱ نفر	۴ نفر	۳ نفر	۱ نفر

۴. بحث و نتیجه گیری

نتایج حاصل از سؤال «آیا استفاده از بازی آموزشی، موجب تقویت تفکر خلاق می شود؟» در این پژوهش نشان داد که بازی به عنوان یک فعالیت مورد علاقه دانش آموزان و مورد تأیید متخصصان می تواند جذابیت آموزش را افزایش بدهد و تفکر خلاق دانش آموزان را بهبود بخشد. بازی آموزشی، دانش آموزان را به فکر کردن خلاقانه ترغیب می کند و فرصتی برای بیان راهکارها و احساسات آنها فراهم می سازد. در این پژوهش نیز از بازی برای گسترش درک روابط بین عناصر به منظور شکوفا سازی تفکر خلاق آنها، استفاده کردم. در ارتباط با سؤال بالا، نتایج تحقیقات رمضان پور گلیرد و همکاران (۱۴۰۱)، فروزانفر (۱۳۹۴) و راد بخش، محمدی فر و کیان ارثی (۱۳۹۲)، یافته های ما را تأیید کردند ولی نتایج تحقیق آرگا، نورفروقون و نورانی (۲۰۲۰) با یافته های ما همسو نبود و مطابقت نداشت. بنابراین با توجه به بیشتر بودن تحقیقات موافق، می توان نتیجه گرفت که بازی های آموزشی نقش مؤثری در تقویت تفکر خلاق دارند.

نتایج حاصل از سؤال «آیا قصه گویی ناتمام، موجب تقویت تفکر خلاق می شود؟» در این پژوهش نشان داد که اگر برای دانش آموزان قصه های متناسب با سن، درک و فهم و علاقه آنها انتخاب و تعریف شود، سطح انگیزه و توانایی آنها برای یافتن راه حل های متنوع جهت حل یک مشکل یا مسأله افزایش می یابد. به عبارت بهتر، قصه موجب تقویت اندیشه ورزی و خلاقیت دانش آموزان می شود و



آن‌ها را برای زندگی بهتر در پرتو مواجهه خرمندانه و خلاقانه با چالش‌ها، آماده می‌سازد. در ارتباط با این سؤال، نتایج تحقیقات افتخاری و همکاران (۱۳۹۷)، مرمضی، حیدری و احمدی (۱۴۰۰) و شهبازی و همکاران (۱۳۹۸) یافته‌های ما را تأیید کردند و تحقیق مغایر با یافته‌های این سوال یافت نشد. بنابراین از آن‌جا که تمام تحقیقات پیدا شده موافق و همسو با یافته‌های ما بودند، نتیجه می‌گیریم که قصه‌گویی و تفکر خلاق با هم ارتباط مستقیم و معنادار دارند و قصه‌گویی ناتمام، خلاقیت را افزایش می‌دهد.

نتایج حاصل از سؤال «آیا بهره‌گیری از هنرهای ترسیمی (نقاشی)، تفکر خلاق را تقویت می‌کند؟» در این پژوهش نشان داد که فعالیت‌هایی مانند نقاشی و دادن فرصت به دانش‌آموزان برای ترسیم آزادانه افکار و اندیشه‌ها روی کاغذ در قالب تصاویر و طرح‌های خلاقانه، در بهبود تفکر خلاق به ویژه در مقطع ابتدایی می‌تواند بسیار مناسب باشد؛ زیرا دانش‌آموزان با این فعالیت‌ها احساس بیگانگی نمی‌کنند؛ بلکه از آن‌ها لذت می‌برند و با انجام این کارها احساس ارزشمند بودن را تجربه می‌کنند. همچنین این فرصت برای دانش‌آموزان فراهم می‌شود که به دنیای تخیلات ذهنی سفر کنند و در آن‌جا به جستجوی عناصر خلاق بپردازند. در ارتباط با این سؤال، نتایج تحقیقات بروجردی و همکاران (۱۳۹۹)، حاتمی (۱۳۸۹) و حسینی و محمدزاده (۱۳۹۵) یافته‌های پژوهش ما را تأیید کردند ولی نتیجه تحقیق درویشی و همکاران (۱۳۹۴) با یافته‌های این پژوهش مطابقت نداشت. بنابراین با توجه به اینکه تعداد تحقیقات موافق بیشتر می‌باشد، نتیجه می‌گیریم که فعالیت‌های هنری، خلاقیت و تفکر خلاق را به طور معناداری تقویت می‌کند.

۴. پیشنهادات و محدودیت‌ها

الف) پیشنهادات عملی برای معلمان در مدارس و کلاس درس: ۱- برگزاری یک رویداد، مسابقه یا نمایشگاه آثار هنری با رویکرد تفکر خلاق برای افزایش انگیزه و مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های خلاقانه و معرفی و تشویق افراد برتر ۲- استفاده از بازی‌های خلاق آموزشی در کلاس ۳- برگزاری کارگاه‌ها و جلسات آموزشی با حضور والدین و تبیین جایگاه و نقش ویژه داستان در انتقال مضامین آموزشی، پرورش تفکر و خلاقیت دانش‌آموزان ۴- معرفی داستان‌های تفکر برانگیز به دانش‌آموزان متناسب با سن، علاقه و سطح درک و فهم آن‌ها ۵- اختصاص دادن بخشی از وقت کلاس به خواندن و خلاصه‌نویسی داستان توسط دانش‌آموزان و معلم و تشویق دانش‌آموزان به استخراج پیام‌ها و نکات آموزنده داستان ب) پیشنهادات پژوهشی: ۱- هماهنگی دقیق با اولیاء از همان ابتدای کار برای پیگیری بهتر انجام فعالیت‌های دانش‌آموزان در منزل. ۲- تمرکز بر عواملی مانند فعالیت بدنی، محیط زندگی، وضعیت خانوادگی، وضعیت جسمانی و فیزیولوژی دانش‌آموزان و ارتباط این عوامل با تفکر خلاق آن‌ها.

با توجه به این‌که این پژوهش بر روی تعداد محدودی از دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی در شهر مشهد انجام شد، در تعمیم نتایج آن به دانش‌آموزان سایر پایه‌ها و نیز سایر شهرها باید احتیاط کرد. به عبارت دیگر محدودیت‌هایی نظیر جنسیت (پسر)، مقطع (ابتدایی)، پایه تحصیلی (چهارم)، منطقه (۳)، مکان (دبستان شهید حسینیان)، تعداد (۴ نفر) و سن آزمودنی‌ها (۱۰ سال) لحاظ شد. همچنین محدودیت زمانی برای انجام کار وجود داشت.

منابع

افتخاری، حجت؛ بنی اسدی، طاهره؛ افتخاری، جابر؛ بخش زاده، غلامرضا. (۱۳۹۷). تأثیر قصه‌گویی بر میزان رشد خلاقیت، نوآوری و هویت کودکان در دوره پیش‌دبستان. آموزش پژوهی، ۴(۱۴): ۶۷-۸۴. https://researchbt.cfu.ac.ir/article_702.html.
امان زاده، آمنه؛ نعمان اف، منصور. (۱۳۹۴). بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر وب، رایانه و یادگیری سیار بر مهارت تفکر انتقادی و تفکر خلاق دانش‌جویان دانشگاه‌های استان مازندران. نشریه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۳(۹): ۵۷-۶۸.

https://etl.journals.pnu.ac.ir/article_2050.html



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

ظاهری عبده وند، ابراهیم؛ یداللهی، حسین. (۱۳۹۳). احیای قصه گویی خلاق برای کودکان به عنوان یکی از موارث تمدن ایرانی-اسلامی. پنجمین دوره کنگره پیشگامان پیشرفت، ۱۸ اردیبهشت، تهران: دانشگاه شهید بهشتی. <https://www.sid.ir/paper/865633/fa>.

عابدی درچه، منیره؛ کشانی، مهدیه. (۱۳۹۷). بازی های آموزشی برای پرورش تفکر خلاق (ویژه ۷ تا ۱۲ سال). چاپ اول. اصفهان: انتشارات یار مانا. علوی لنگرودی، سید کاظم؛ رجایی، افسانه. (۱۳۹۵). تاثیر برنامه درسی قصه گویی و نمایش خلاق بر خلاقیت و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی در دروس انشاء و هنر. نشریه پژوهش در برنامه ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه ریزی درسی)، ۱۳(۲۴): ۱۱۸-۱۲۹. <https://www.sid.ir/paper/497600/fa>.

علی آبادی تکابی، فروزنده؛ باباخانی، وحیده؛ محسن زاده، فرشاد. (۱۴۰۱). مقایسه اثربخشی آموزش مهارت تفکر خلاق و مدیریت استرس بر سازگاری (اجتماعی، عاطفی و آموزشی) در نوجوانان بی سرپرست ۱۷-۱۵ سال. نشریه رویش روان شناسی، ۱۱(۲): ۱۹۱-۲۰۴. <https://frooyesh.ir/article-1-3464-fa.html>

فرشیدنیک، فرزانه. (۱۳۹۸). تحلیل جنبه های تفکر خلاقانه در نقاشی کودکان ۳ تا ۵ سال (گروه سنی الف). نشریه تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۰(۲): ۱۱۵-۱۴۹. https://fabak.ihcs.ac.ir/article_8830.html.

فروزانفر، فریبا. (۱۳۹۴). اثربخشی بازی های گروهی بر خلاقیت کودکان. کنفرانس ملی آینده پژوهی، علوم انسانی و توسعه، ۲۰ آبان، شیراز، مرکز توسعه آموزشهای نوین ایران (متانا). <https://www.sid.ir/paper/823497/fa>.

کبیری، علی اکبر؛ چوپدار، عسگر. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش بازی های خلاق بر تفکر خلاق و حل مسئله در دانش آموزان با استعداد. هفتمین کنفرانس بین المللی روانشناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی، ۲۵ اسفند، دانشکده بین المللی ابن سینا گرجستان. <https://civilica.com/doc/1193939>

کمانگر، باسط؛ قهرمانی، جعفر؛ عظیمی، محمد. (۱۳۹۸). اثر بخشی آموزش مبتنی بر الگوی مفهوم محور بر تفکر خلاق و یادگیری خود تنظیمی در درس علوم پایه ششم ابتدایی. نشریه علمی آموزش و ارزشیابی، ۱۲(۴۸): ۱۶۱-۱۸۲. https://journals.iau.ir/article_673457.html.

کوشکی، فریبا؛ ناعمی، علی محمد. (۱۳۹۷). تاثیر آموزش مدیریت زمان بر خلاقیت و مولفه های آن در دانش آموزان ابتدایی. نشریه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۸(۳): ۱-۲۴. https://journals.iau.ir/article_664017.html.

مداحی، جواد؛ حسینی زاده، سید علی. (۱۳۹۲). بررسی وتحلیل روش های پرورش تفکر خلاق در سیره معصومان(ع). دو فصلنامه علمی- پژوهشی تربیت اسلامی، ۸(۱۷): ۱۰۳-۱۲۱. https://islamicedu.rihu.ac.ir/article_6.html.

مرمضی، علی؛ حیدری، مژگان؛ احمدی، منیژه. (۱۴۰۰). بررسی تأثیر استفاده از چند رسانه های آموزشی در قصه گویی بر افزایش خلاقیت دانش آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی شهرستان سوسنگرد. پژوهش های تربیتی، ۹(۴۳): ۱۰۵-۱۲۳. <https://erj.khu.ac.ir/article-1-913-fa.html>.

معمد نیا، زهرا. (۱۳۸۹). خط خطی کردن (نگاهی به نخستین مراحل نقاشی کودکان). مجله رشد آموزش، ۷(۳): ۱۸-۲۳. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/789679>

معماریان، حسین. (۱۳۹۲). نقش کمرنگ تفکر خلاق در آموزش مهندسی ایران. سومین کنفرانس آموزش مهندسی بر پایه توسعه پایدار، ۸ و ۹ آبان، تهران، دانشگاه صنعتی شریف. <https://www.sid.ir/paper/841040/fa>.

منصوری، ابوالفضل؛ شمسی، علی؛ مرتضوی ورزنه، سید حامد؛ منصوری، محمد. (۱۳۹۵). نقش تفکر خلاق و تفکر انتقادی در یادگیری دانش آموزان. سومین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در مدیریت، اقتصاد و علوم انسانی، ۱۶ خرداد، باتومی گرجستان، موسسه سرآمد همایش کارین. <https://www.sid.ir/paper/875608/fa>

منطقی، مرتضی. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر آموزش خلاقیت بر دانش آموزان پیش دبستان و دبستانی. پژوهش های برنامه درسی، ۲(۱): ۱-۲۸. https://jcr.shirazu.ac.ir/article_1940.html

نادری، مریم؛ صفری، اکرم؛ قشلاقی، شهلا. (۱۴۰۰). تاثیر آموزش مهارت حل مسئله تریز بر تفکر خلاق و انتقادی دانش آموزان دوره دوم ابتدایی. نشریه پویا در آموزش علوم انسانی، ۷(۲۲): ۷۷-۹۶. https://humanities.cfu.ac.ir/article_1622.html.

نزهت، ابراهیم. (۱۳۸۹). اندیشه ورزی و تفکر خلاق از منظر نهج البلاغه. نشریه ادب عربی (دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه تهران)، ۱(۲): ۱۳۷-۱۵۴. <https://www.sid.ir/paper/211644/fa>.

نصراله زاده، ستوده؛ قاسمی، فاطمه؛ کاشف، محمد حسن. (۱۳۹۵). تاثیر محیط، رنگ، بازی بر روی رشد و خلاقیت کودکان و فضای آموزشی. سومین کنفرانس بین المللی پژوهش در علوم و تکنولوژی، ۱۹ تیر، آلمان-برلین، موسسه سرآمد همایش کارین. <https://sid.ir/paper/856893/fa>.



ولی پور، جعفر؛ گرجی پشته، مرضیه. (۱۳۹۵). فرا تحلیل قصه گویی بر میزان یادگیری دانش آموزان مقطع ابتدایی. فصلنامه پژوهش های برنامه ریزی آموزشی و درسی، ۶(۱): ۱۵-۲۶. https://journals.iau.ir/article_671372_0f8bf2fcb77579267bde6c244ee92443.pdf.

یزدی، نجم الدین؛ اکبری، زهرا. (۱۴۰۱). مروری اجمالی بر وضعیت ایران در شاخص جهانی نوآوری (GII) ۲۰۲۲. پژوهشکده سیاست گذاری دانشگاه شریف. <https://spri.sharif.ir/sources/global-innovation-index-2022-iran>.

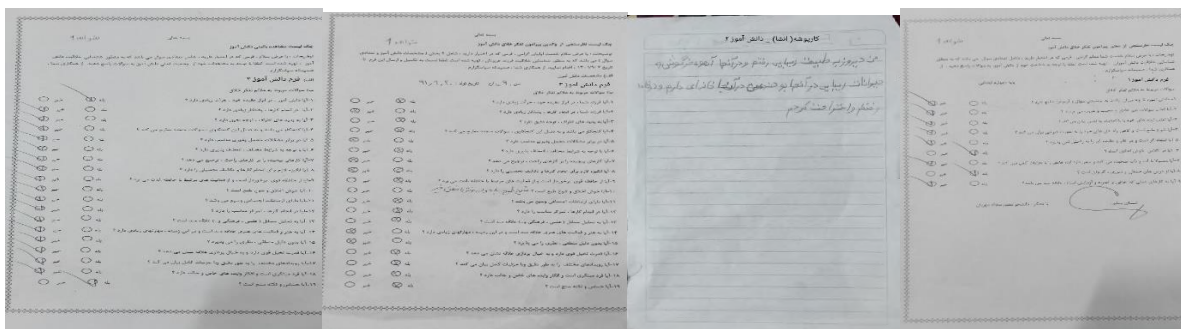
Arga, H., Nurfurqon, F., & Nurani, R. (2020). Improvement of Creative Thinking Ability of Elementary Teacher Education Students in Utilizing Traditional Games in Social Studies Learning. *Mimbar Sekolah Dasar*, 7(2): 235-250. <https://www.researchgate.net/publication/>.

Delgado, C. (2022). Didactic strategies to strengthen creative thinking in the classroom. A meta-analytic study. *Rev. innova educ*, 1(4): 51-64. <https://www.researchgate.net/publication/>.

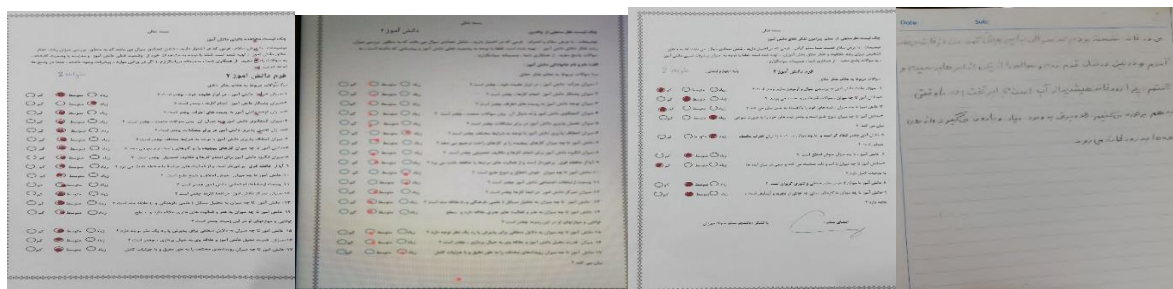
Foster, N. & Schleicher, A. (2022). Assessing Creative Skills (Invited Paper). *Creative Education*, 13, 1-29. <https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=114586>.

پیوست ها

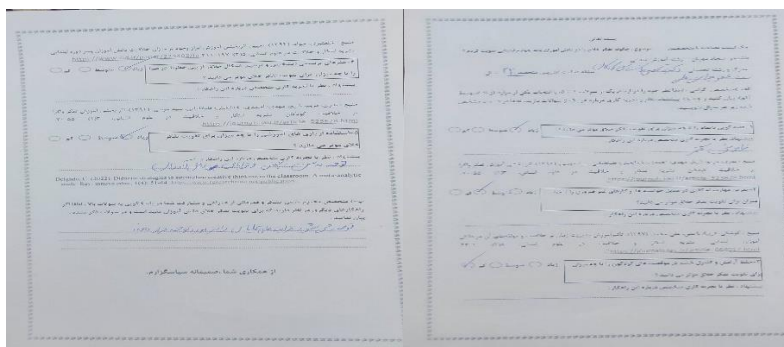
شواهد ۱



شواهد ۲



مصاحبه با خبرگان





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



تعیین اثربخشی درمان هیجان مدار بر بازسازی هویت عاطفی بعد از خیانت زناشویی در مادران داری فرزند نوجوان

فاطمه آل کثیر

دانشجوی دکتری مشاوره خانواده، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

fatemehalkasir@yahoo.com

فاطمه غریبیان

دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

fatemeh.gharibian8899@gmail.com

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی درمان هیجان مدار بر بازسازی هویت عاطفی بعد از خیانت زناشویی در مادران داری فرزند بود. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از لحاظ روش از نوع شبه تجربی با طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش شامل ۳۰ نفر از افراد خیانت دیده در شهر اهواز در سال ۱۴۰۳ بود. ۳۰ نفر 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) تقسیم شدند. برای جمع آوری داده ها از پرسشنامه هویت عاطفی (AIES) و مقیاس تنظیم هیجانی استفاده شد. گروه آزمایش ۸ جلسه درمان هیجان مدار 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 درمان هیجان مدار بر بازسازی هویت عاطفی افراد خیانت دیده تایید شد ($p < 0/01$). بر اساس نتایج پژوهش، درمان هیجان مدار توانسته است به طور معناداری هویت عاطفی افراد خیانت دیده را بهبود بخشد. بنابراین، پیشنهاد می شود که برای بازسازی هویت عاطفی و تقویت روابط زناشویی در افراد آسیب دیده از خیانت، از درمان هیجان مدار به عنوان یک روش موثر استفاده شود.

کلیدواژه ها: درمان هیجان مدار، هویت عاطفی، خیانت زناشویی، مادران.





Determining the Effectiveness of Emotion-Focused Therapy on Rebuilding Emotional Identity After Marital Infidelity in Mothers with teenage Children

Fatemeh Alkasir¹

Phd student in Family Counseling, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran
Fatemehalkasir@yahoo.com

Fatemeh ghaeibian²

Master's student in Family Counseling, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran
fatemeh.gharibian8899@gmail.com

Abstract

The aim of this study was to Determining the Effectiveness of Emotion-Focused Therapy on Rebuilding Emotional Identity After Marital Infidelity in Mothers with Children. This research was applied in terms of its objective and experimental in terms of its method, using a pre-test-post-test design with a control group. The study population consisted of 30 individuals affected by infidelity in Ahvaz city in 2025. Thirty participants were selected using a convenient sampling method and randomly assigned to two groups of 15 (15 in the experimental group and 15 in the control group). To collect data, the Emotional Identity Scale (AIES) and the Emotion Regulation Scale were used. The experimental group received 8 sessions of Emotionally Focused Therapy (EFT). The data were analyzed using covariance analysis. The findings showed that the hypothesis of the research, based on the effectiveness of EFT in rebuilding the emotional identity of individuals affected by infidelity, was confirmed ($p < 0.01$). Based on the results, EFT significantly improved the emotional identity of individuals affected by infidelity. Therefore, it is recommended that EFT be used as an effective method for rebuilding emotional identity and strengthening marital relationships in individuals affected by infidelity.

Keywords: Emotionally Focused Therapy, Emotional Identity, Marital Infidelity



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



مقدمه

خیانت زناشویی یکی از مخرب‌ترین و پیچیده‌ترین چالش‌هایی است که یک رابطه عاطفی می‌تواند با آن مواجه شود. خیانت نه تنها به اعتماد و تعهد میان زوجین آسیب می‌زند، بلکه پیامدهای عمیقی بر سلامت روانی و هویت فردی فرد خیانت‌دیده دارد (کرباسی و همکاران، ۱۳۹۹). تجربه خیانت می‌تواند باعث ایجاد احساس طردشدگی، بی‌ارزشی، شرم و خشم شود و فرد آسیب‌دیده را با بحران‌های هیجانی و شناختی متعددی مواجه سازد (حسینی و همکاران، ۱۴۰۱). خیانت همچنین ممکن است به کاهش عزت نفس، افزایش اضطراب، افسردگی و حتی بروز اختلالات روان‌شناختی منجر شود (محمدی و همکاران، ۱۳۹۸). علاوه بر این، پیامدهای خیانت صرفاً به فرد خیانت‌دیده محدود نمی‌شود، بلکه می‌تواند کل سیستم خانواده را تحت تأثیر قرار داده و بر روابط فرزندان و سایر اعضای خانواده نیز اثرگذار باشد (علیزاده و همکاران، ۱۴۰۲).

یکی از جنبه‌های مهمی که در اثر خیانت تحت تأثیر قرار می‌گیرد، هویت عاطفی فرد خیانت‌دیده است. هویت عاطفی به معنای درک فرد از خود در قالب یک شریک عاطفی و چگونگی تعریف او از نقش‌ها، احساسات و ارزش‌های خود در رابطه است (نوروزی و همکاران، ۱۴۰۱). خیانت باعث می‌شود فرد احساس کند که هویت او در رابطه تغییر کرده یا دچار بحران شده است. بسیاری از افرادی که خیانت را تجربه می‌کنند، با سوال‌هایی مانند «من کیستم؟»، «آیا به اندازه کافی خوب بودم؟» یا «چرا این اتفاق برای من افتاد؟» مواجه می‌شوند که نشان‌دهنده اختلال در انسجام هویت عاطفی آن‌ها است (عباسی و همکاران، ۱۴۰۰). چنین بحرانی می‌تواند به کاهش اعتماد به نفس، انزوای اجتماعی، ترس از ورود به روابط جدید و حتی شکل‌گیری سبک‌های دلبستگی ناایمن در روابط بعدی منجر شود (کاظمی و همکاران، ۱۴۰۰).

در این میان، درمان‌های روان‌شناختی مختلفی برای کمک به افراد آسیب‌دیده از خیانت پیشنهاد شده است که یکی از مؤثرترین آن‌ها، درمان هیجان‌مدار (Emotionally Focused Therapy - EFT) است (جانسون، ۱۳۹۸). EFT یک رویکرد مبتنی بر نظریه دلبستگی است که با تمرکز بر پردازش هیجانات، بازسازی دلبستگی‌های ناایمن، و تغییر الگوهای ارتباطی ناسالم، به افراد کمک می‌کند تا آسیب‌های عاطفی ناشی از خیانت را پشت سر بگذارند و هویت عاطفی خود را بازسازی کنند (رضایی و همکاران، ۱۴۰۱). این درمان با ایجاد فضایی امن، فرد خیانت‌دیده را قادر می‌سازد تا احساسات سرکوب‌شده خود را بیان کند، الگوهای هیجانی مخرب را تغییر دهد و در نهایت به یک درک جدید و سالم از خود در رابطه برسد (شریفی و همکاران، ۱۴۰۰).

پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه درمان‌های مبتنی بر هیجان نشان داده‌اند که EFT می‌تواند تأثیر چشمگیری در کاهش نشانه‌های اضطراب، افسردگی و خشم در افراد خیانت‌دیده داشته باشد و به آن‌ها کمک کند تا دوباره احساس امنیت و ارزشمندی را در خود و رابطه‌شان تجربه کنند (حسینی و همکاران، ۱۴۰۲). بنابراین، هدف این پژوهش بررسی نقش درمان هیجان‌مدار در بازسازی هویت عاطفی فرد خیانت‌دیده و ارائه راهکارهایی برای بهبود تنظیم هیجانی، بازسازی اعتماد و تقویت احساس ارزشمندی در روابط پس از خیانت است. پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی درمان هیجان‌مدار بر بازسازی هویت عاطفی بعد از خیانت زناشویی انجام گرفت.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از لحاظ روش، آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری این پژوهش شامل ۳۰ نفر از زنان و مردان متأهلی بود که تجربه خیانت زناشویی را داشته و در سال ۱۴۰۳ به مراکز مشاوره خانواده در شهر اهواز مراجعه کرده بودند. از این میان، ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفره (۱۵ نفر گروه آزمایش و ۱۵ نفر گروه کنترل) جایگزین شدند.



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



۱۳۶۷

برای جمع‌آوری داده‌ها، از مقیاس هویت عاطفی (AIES) استفاده شد. گروه آزمایش در ۸ جلسه برنامه درمانی مبتنی بر درمان هیجان‌مدار (EFT) شرکت کردند، در حالی که گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد.

ابزار پژوهش

پرسشنامه هویت عاطفی (AIES): این مقیاس توسط نوروزی و همکاران (۱۳۹۸) تدوین شده است و میزان انسجام هویت عاطفی افراد را در روابط نزدیک مورد سنجش قرار می‌دهد. این پرسشنامه شامل ۳۰ گویه است که در چهار بعد انسجام هویتی، خودپنداره عاطفی، امنیت هیجانی، و سازگاری با فقدان طراحی شده است. مقیاس به صورت لیکرت پنج‌درجه‌ای (از ۱=کاملاً مخالفم تا ۵=کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. روایی این ابزار از طریق روش‌های محتوایی و سازه‌ای تأیید شده و در پژوهش‌های مختلف، ضریب آلفای کرونباخ آن بین ۰/۸۰ تا ۰/۹۰ گزارش شده است که نشان‌دهنده پایایی بالای آن است. در پژوهش‌های داخلی، تحلیل عاملی تأییدی نشان داده است که این پرسشنامه ساختار مناسبی برای سنجش ابعاد مختلف هویت عاطفی دارد و استفاده از آن در مطالعات مرتبط با پیامدهای خیانت می‌تواند به درک بهتر تغییرات عاطفی و تنظیم هیجانی افراد کمک کند.

مداخله درمانی شامل ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای بود که بر اساس اصول درمان هیجان‌مدار (جانسون، ۲۰۰۴) طراحی شد. محتوای جلسات به شرح زیر است:

جدول ۱- محتوای جلسات برنامه درمانی مبتنی بر EFT

جلسه	خلاصه جلسه
جلسه ۱: ایجاد فضای امن و بررسی تأثیر خیانت	معرفی EFT و اصول آن ایجاد احساس پذیرش و همدلی با فرد خیانت‌دیده بررسی هیجان‌های اولیه و واکنش‌های فرد نسبت به خیانت
جلسه ۲: شناسایی و پردازش هیجان‌های منفی	شناسایی احساساتی مانند خشم، شرم، غم و اضطراب بررسی افکار منفی مرتبط با خیانت و اثر آن بر خودپنداره
جلسه ۳: تأثیر خیانت بر هویت عاطفی	تحلیل تغییرات در هویت فرد پس از خیانت بررسی باورهای منفی درباره خود و روابط عاطفی
جلسه ۴: بازسازی احساس امنیت هیجانی	شناخت نیازهای هیجانی فرد خیانت‌دیده تمرین‌هایی برای افزایش خودشفقتی و پذیرش خود
جلسه ۵: بازسازی اعتماد درونی و بین فردی	بررسی موانع بازسازی اعتماد تمرین‌هایی برای افزایش حس کنترل و ارزشمندی
جلسه ۶: تنظیم و ابراز هیجانی سالم	تمرین‌هایی برای بیان احساسات به شیوه‌ای سالم تکنیک‌های مقابله‌ای برای کنترل هیجان‌های منفی
جلسه ۷: بازسازی دلبستگی عاطفی و کاهش ترس از صمیمیت	تحلیل سبک دلبستگی فرد و اثر آن بر روابط آینده تمرین‌هایی برای افزایش احساس امنیت در روابط
جلسه ۸: تدوین برنامه شخصی برای بازسازی هویت عاطفی	مرور پیشرفت‌های حاصل شده در جلسات ارائه راهکارهایی برای حفظ تغییرات مثبت در آینده



یافته ها

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد هویت عاطفی فرد در دو گروه کنترل و آزمایش

متغیر	مرحله	گروه			
		آزمایش		کنترل	
هویت عاطفی فرد	پیش آزمون	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
		۲۹/۱۵	۶/۴۹	۲۳/۱۶	۸/۸۹
	پس آزمون	۳۹/۱۳	۴/۷۱	۲۴/۷۸	۸/۴۰

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 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 درگیری تحصیلی گروه‌های آزمایش و کنترل در پس‌آزمون استفاده شد که نتایج آن در جدول ذیل ارائه شده است.

جدول ۳: تجزیه و تحلیل کوواریانس برای مقایسه‌ی میانگین نمره‌ی هویت عاطفی فرد گروه آزمایش و کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	Sig	اندازه اثر
گروه	۵۸/۰۲	۱	۵۷/۵۵	۱۳/۷۴	۰/۰۰۶	۰/۴۲۶
خطا	۱۲۳/۴۲	۱۹	۵/۲۷			

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود ($F=13/74$ ، $P<0/01$)، پس از تعدیل نمره‌های پیش‌آزمون، تفاوت بین گروه آزمایش و کنترل در سطح آلفای ۰/۰۱ معنادار است؛ بنابراین، فرضیه‌ی پژوهش مبنی بر تعیین اثربخشی بررسی اثربخشی درمان هیجان‌مدار بر بازسازی هویت عاطفی افراد خیانت‌دیده و تفاوت بین گروه آزمایش و کنترل از لحاظ میزان بازسازی هویت عاطفی افراد خیانت‌دیده در پس‌آزمون مورد تأیید قرار می‌گیرد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی درمان هیجان‌مدار بر بازسازی هویت عاطفی بعد از خیانت زناشویی در مادران داری فرزندانجام گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین میانگین‌های تعدیل‌شده گروه آزمایش و گروه گواه از لحاظ هویت عاطفی تفاوت معناداری وجود دارد. به این صورت که درمان هیجان‌مدار موجب بهبود هویت عاطفی، افزایش پذیرش هیجانی و کاهش احساس فقدان و آشفتگی در افراد خیانت‌دیده شد. بنابراین، فرضیه پژوهش مبنی بر تأثیر EFT در بازسازی هویت عاطفی افراد خیانت‌دیده تأیید گردید. پژوهش حاضر در این زمینه با یافته‌های (نوروزی و همکاران، ۱۳۹۸؛ صادقی، ۱۳۹۷) همسو می‌باشد.

درمان هیجان‌مدار به‌عنوان یکی از رویکردهای مؤثر در کاهش آسیب‌های ناشی از خیانت و بازسازی هویت عاطفی افراد خیانت‌دیده شناخته شده است. این شیوه درمانی که بر اساس اصول تنظیم هیجان، ایجاد دلبستگی ایمن و تقویت خودشفقتی بنا شده است، به افراد خیانت‌دیده کمک می‌کند تا احساسات خود را بهتر درک کرده، به شیوه‌ای سالم آن‌ها را ابراز کنند و در نهایت به یک بازسازی هیجانی برسند (حسینی و شریفی، ۱۴۰۰). تحقیقات نشان داده‌اند که خیانت می‌تواند منجر به فروپاشی خودپنداره، کاهش اعتماد و



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



۱۳۹۷

احساس ناامنی هیجانی در افراد شود. اما استفاده از EFT می تواند نقش مهمی در ترمیم این آسیب ها ایفا کند (کریمی و احمدی، ۱۳۹۹).

مطالعات نشان داده اند که افرادی که تحت درمان هیجان مدار قرار گرفته اند، پس از پایان جلسات درمانی احساس پذیرش بیشتری نسبت به هیجانات خود داشته و توانسته اند ارتباط مؤثرتری با خود و دیگران برقرار کنند. علاوه بر این، EFT با ایجاد فضایی امن برای ابراز احساسات و بررسی هیجان های سرکوب شده، به افراد خیانت دیده کمک می کند تا از احساس گناه و سرزنش خود فاصله گرفته و به تدریج اعتماد از دست رفته را بازسازی کنند (صادقی، ۱۳۹۷). در شرایطی که خیانت می تواند آسیب های عمیقی بر احساس هویت و ارزشمندی فرد وارد کند، این نوع درمان با ارائه چارچوبی ساختاریافته، امکان بازسازی تدریجی این احساسات را فراهم می آورد (نوروزی و همکاران، ۱۳۹۸).

همچنین، یافته های این پژوهش نشان داد که درمان هیجان مدار می تواند به افزایش توانایی های تنظیم هیجان، کاهش استرس و اضطراب و بهبود سلامت روانی افراد خیانت دیده منجر شود. در واقع، این رویکرد درمانی نه تنها باعث کاهش احساس طردشدگی و ناامنی می شود، بلکه با تقویت دلبستگی عاطفی، افراد را قادر می سازد تا ارتباطات سالم تری را تجربه کنند (احمدی و همکاران، ۱۳۹۸).

با این وجود، پژوهش حاضر با محدودیت هایی نیز مواجه بوده است که از جمله آن ها می توان به محدود بودن نمونه به شهر اهواز و عدم پیگیری نتایج در طولانی مدت اشاره کرد. لذا پیشنهاد می شود که تحقیقات بیشتری در این زمینه در سایر مناطق جغرافیایی و با پیگیری بلندمدت انجام شود تا تأثیر EFT بر بازسازی هویت عاطفی افراد خیانت دیده به طور جامع تری مورد بررسی قرار گیرد. نتایج این پژوهش نشان دهنده ضرورت توجه ویژه به درمان هیجان مدار در فرآیند درمان و مشاوره افراد خیانت دیده است. مشاوران و درمانگران می توانند از این روش برای کمک به بازسازی هویت عاطفی و کاهش بحران های هیجانی در این افراد بهره ببرند. همچنین، به کارگیری این شیوه درمانی می تواند موجب افزایش پذیرش هیجانی، کاهش رنج روانی و در نهایت بهبود کیفیت زندگی افراد خیانت دیده شود (حسینی و شریفی، ۱۴۰۰).

منابع

- احمدی، ن.، کریمی، م.، و رضایی، ف. (۱۳۹۸). بررسی اثربخشی درمان هیجان مدار بر تنظیم هیجان و کاهش استرس در افراد آسیب دیده از خیانت مجله روان شناسی کاربردی، ۴۳ (۲)، ۱۷۰-۱۵۲.
- حسینی، م.، و شریفی، س. (۱۴۰۰). نقش درمان هیجان مدار در کاهش اضطراب و بازسازی اعتماد در زوج های آسیب دیده از خیانت مجله مطالعات خانواده و سلامت روانی، ۲۸ (۱)، ۱۳۹-۱۲۴.
- نوروزی، م.، حسن زاده، ز.، و لطفی، م. (۱۳۹۸). تأثیر درمان هیجان مدار بر بهبود هویت عاطفی زوجین آسیب دیده مجله روان شناسی خانواده، ۲۳ (۴)، ۱۶۷-۱۵۲.
- صادقی، ف. (۱۳۹۷). اثربخشی درمان هیجان مدار بر کاهش بحران هویت عاطفی در زنان خیانت دیده مجله مطالعات خانواده و روان شناسی بالینی، ۲ (۴۱)، ۲۴۵-۲۵۹.

- 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



بررسی اثربخشی درمان‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر کیفیت خواب نوجوانان: یک مطالعه مروری

نیلوفر میکاییلی

استاد تمام گروه روانشناسی دانشگاه محقق اردبیلی

nmikaeili@uma.ac.ir

صنم بهمن‌یار

دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی دانشگاه محقق اردبیلی

Sanambahmanyar78@gmail.com

علیرضا عیوض‌نژاد

دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی دانشگاه محقق اردبیلی

alirezaeivpsy@gmail.com

چکیده

هدف این مطالعه مروری، بررسی اثربخشی مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر نوجوانان است. با توجه به بالا بودن میزان مشکلات خواب در بین نوجوانان و تأثیرات منفی که کیفیت خواب کاهش یافته بر سلامت جسمی و روانی نوجوانان دارد، انجام یک مطالعه مروری از بین پژوهش‌های انجام شده در مورد تأثیر مداخلات ذهن‌آگاهی بر کیفیت خواب نوجوانان برای دستیابی به نتیجه‌ای یکپارچه جهت تصمیم‌گیری و انتخاب درمان‌های مبتنی بر شواهد و انجام مداخلات سودمندتر از اهمیت بالایی برخوردار است. ذهن‌آگاهی رویکرد روانشناختی است که بر آگاهی از زمان حال و پذیرش تجربیات، بدون دیدگاه قضاوتی، می‌تواند از طرق مختلف بر کیفیت خواب نوجوانان تأثیر گذار باشد. یک جستجوی جامع در ادبیات علمی در چندین پایگاه داده داخلی و خارجی برای شناسایی مطالعات مربوطه‌ی منتشر شده تا سال ۲۰۲۵ (۱۴۰۳) انجام شد. مطالعاتی انتخاب و مورد بررسی قرار گرفتند که تأثیر مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی را بر کیفیت خواب نوجوانان مورد بررسی قرار داده بودند. نتایج این بررسی نشان داد که مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی می‌تواند به طور معناداری کیفیت خواب ذهنی و عینی در نوجوانان را هم در جمعیت غیربالینی و هم جمعیت بالینی بهبود بخشد. این مداخلات شامل آموزش ذهن‌آگاهی، مدیتیشن ذهن‌آگاهی، ذهن‌آگاهی نوجوان محور، شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی و ادغام ذهن‌آگاهی با رویکردها و درمان‌های دیگر را شامل می‌شود.

واژگان کلیدی: مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی، کیفیت خواب، نوجوانان، مطالعه مروری



"Examining the Effectiveness of Mindfulness-Based Therapies on Sleep Quality in Adolescents: A Review Study"

Sanam bahmanyar

Masters student of General Psychology,
University of Mohaghegh Ardebili, Ardebil, Iran
Sanambahmanyar78@gmail.com

Niloofar mikaeili

Professor of Psychology,
University of Mohaghegh Ardebili, Ardebil, Iran
nmikaeili@uma.ac.ir

Alireza Eivaznezhad

Masters student of General Psychology,
University of Mohaghegh Ardebili, Ardebil, Iran
alirezaeivpsy@gmail.com

Abstract

This review study aims to investigate the effectiveness of mindfulness-based interventions on adolescents. Considering the high prevalence of sleep problems among adolescents and the adverse effects of reduced sleep quality on their physical and mental health, it is crucial to conduct a review of studies on the impact of mindfulness interventions on the sleep quality of adolescents. The goal is to achieve a unified conclusion for decision-making, selecting evidence-based treatments, and implementing more beneficial interventions. Mindfulness is a psychological approach that focuses on present moment awareness and acceptance of experiences without judgmental perspectives. It can influence the sleep quality of adolescents in various ways. A comprehensive search of the scientific literature was conducted in several domestic and international databases to identify relevant studies published up to 2025 (1403). Studies were selected and reviewed that examined the impact of mindfulness-based interventions on the sleep quality of adolescents. The results of this review indicate that mindfulness-based interventions can significantly improve subjective and objective sleep quality in adolescents, in both non-clinical and clinical populations. These interventions include mindfulness training, meditation, adolescent-centered mindfulness, mindfulness-based cognitive therapy, and the integration of mindfulness with other approaches and treatments.

Keywords: mindfulness-based interventions, sleep quality, adolescents, review study





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



مقدمه

نوجوانی^۱ از واژه‌ی لاتین adolescere به معنی در حال رشد گرفته شده است (ساویر^۲ و همکاران، ۲۰۱۲)، طی دوران نوجوانی انتقال فیزیکی، روانی و اجتماعی از کودکی به بزرگسالی اتفاق می‌افتد (بلیکمر^۳، ۲۰۰۸). طبق تعاریف جهانی، اگرچه فرد نوجوان در این دوره کودک محسوب نمی‌شود، اما هنوز بزرگسال هم نمی‌باشد (دهن و ریدنر^۴، ۲۰۰۱). این دوره از زندگی با جنبه‌های زیستی بلوغ آغاز می‌شود اما پایان آن به طور واضح مشخص نیست (ساویر و همکاران، ۲۰۱۲). سازمان بهداشت جهانی^۵ پیشنهاد کرده است که نوجوانی از ۱۰ تا ۲۰ سالگی ادامه دارد و سازمان ملل حقوق کودک^۶، نوجوانی را دوره‌ای بین ۱۰ تا ۱۹ سالگی مشخص کرده است (ساویر و همکاران، ۲۰۱۸). برخی دیگر نوجوانی را از سنین ۱۱ تا ۱۷ سالگی به سه دسته کلی طبقه‌بندی می‌کنند که شامل اوایل نوجوانی، اواسط نوجوانی و اواخر نوجوانی می‌باشد (سالملا-ارو^۷، ۲۰۱۱). نوجوانی دوره تغییرات سریع فیزیولوژیکی، روانی و هیجانی است (کروسنو و جانسون^۸، ۲۰۱۱) و به عنوان دوره‌ی آشوب هیجانی و رفتارهای غیرمنطقی، همراه با تعارضات شدید با خانواده شناخته می‌شود (سوئنس، وانستین کیسته و بیرز^۹، ۲۰۱۹). طی این دوره، افراد درصد زیادی از رویدادهای کلیدی زندگی را تجربه می‌کنند (ریچتر^{۱۰}، ۲۰۰۶). افزایش رویدادهای منفی زندگی، نرخ بالای اختلالات خلقی، اضطرابی و خودآزاری‌های بدون خودکشی در این دوره بیشتری نمود پیدا می‌کند (بالین، گرین و تامپسون^{۱۱}، ۲۰۱۹). نوجوانان نسبت به مشکلات سلامت روان آسیب‌پذیرتر هستند و بسیاری از مشکلات سلامت روان برای اولین بار قبل از ۲۴ سالگی ظاهر می‌شوند (بلیکمر، ۲۰۱۹).

نوجوانی دوره‌ای است که تغییرات قابل توجهی در الگوی خواب از نظر کمیت و کیفیت، پیرو تغییرات فیزیولوژیکی، محیطی، اجتماعی و رفتاری خاص این دوره نمایان می‌شود (شیمشک و تگگول^{۱۲}، ۲۰۱۹). کمیت و کیفیت خواب در عین وجود همپوشانی، تفاوت‌هایی نیز با یکدیگر دارند. کمیت خواب، به طور عینی قابل اندازه‌گیری است مانند مدت زمان کلی خواب^{۱۳}، در صورتی که کیفیت خواب، ابعاد ذهنی مربوط به خواب مانند رضایت از خواب^{۱۴} را در بر می‌گیرد (پیلچر، گینتر، و سادووسکی^{۱۵}، ۱۹۹۷). به نظر می‌رسد کیفیت خواب متعادل با اصطلاح کمیت خواب است (فابری^{۱۶} و همکاران، ۲۰۲۱). علاوه بر این، کیفیت خواب مفهوم پیچیده‌ای است که آن را به عنوان یک کل، شامل جنبه‌های عینی و ذهنی می‌دانند که بین این جنبه‌ها ارتباط مثبتی وجود دارد. افرادی که خواب خوبی دارند، کیفیت خواب خود را نیز مثبت ارزیابی می‌کنند، به این دلیل که جنبه‌های عینی مانند مدت زمان خواب بر کیفیت ذهنی خواب تأثیرگذار است (آکرستد^{۱۷} و همکاران، ۱۹۹۴). اصطلاح کیفیت خواب، اندازه‌گیری‌های کمی خواب

- 1 Adolescence
- 2 Sawyer
- 3 Blakemore
- 4 Dehne & Riedner
- 5 WHO
- 6 UNCRC
- 7 Salmela-Aro
- 8 Crosnoe & Johnson
- 9 Soenens, Vansteenkiste & Beyers
- 10 Richter
- 11 Bailen, Green & Thompson
- 12 Şimşek & Tekgül
- 13 Total sleep time
- 14 Sleep satisfaction
- 15 Pilcher, Ginter & Sadowsky
- 16 Fabbri
- 17 Åkerstedt



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



۱۳۵۷

مانند: زمان کل بیداری^۱ (فابری و همکاران، ۲۰۲۱)، زمان کل خواب، زمان شروع خواب^۲، تکه تکه شدن خواب^۳، بیداری پس از شروع خواب^۴، آپنه^۵ (کریولو و همکاران، ۲۰۱۹) را نیز شامل می شود اما چون ممکن است جنبه های عینی خواب، به طور کامل تجربیات خواب افراد را منعکس نکنند، برای بهتر توصیف کردن کیفیت خواب، پارامترهای ذهنی نیز در نظر گرفته می شوند (کریولو و همکاران، ۲۰۱۹) که شامل رضایت فرد از تجربه خواب و شادابی پس از بیدار شدن (البکری، دروتوس و میرتنس^۶، ۲۰۲۱) و کارایی خواب^۷ (کریستال و ادینگر^۸، ۲۰۰۸) می شود. مدت کلی خواب، مدت زمان شروع خواب، حفظ خواب^۹ و خستگی صبحگاهی از ویژگی های اصلی کاهش کیفیت خواب هستند (وانگ و بیرو^{۱۰}، ۲۰۲۱). به طور کلی، کیفیت خواب به عنوان سطح کلی رضایت فرد از تجربه خواب تعریف می شود که شامل جنبه های مربوط به کمیت خواب، حفظ (تداوم) خواب، و احساس تجدید قوا هنگام بیداری است (کلین^{۱۱}، ۲۰۲۰).

۸۲،۰٪ از نوجوانان کیفیت خواب ضعیفی را نشان می دهند. خواب ناکافی و الگوهای خواب مختل خواب در طول دوران نوجوانی افزایش می یابد (شیمشک و تگگول، ۲۰۱۹). مشکلات خواب در نوجوانی بیشتر به دو صورت بی خوابی (دشواری در به خواب رفتن) و خواب آلودگی در طول روز نمایان می شود (گرادیسار، گاردنر و دانت^{۱۲}، ۲۰۱۱). افراد در دوران بلوغ نسبت به افراد بزرگسال نیاز بیشتری به خواب دارند (داهل و لوین^{۱۳}، ۲۰۰۲). میزان خواب توصیه شده برای نوجوانان ۹ ساعت است در صورتی که به طور متوسط در طول هفته کمتر از این مقدار می خوابند (لوسل^{۱۴} و همکاران، ۲۰۰۸). تقریباً ۳۳ درصد از نوجوانان حداقل یک مشکل مربوط به خواب را گزارش می کنند. مشکلات مربوط به خواب با چندین مورد از شرایط روان پزشکی و پزشکی مرتبط است از جمله؛ افزایش رفتارهای مشکل ساز و اختلالات روانی از قبیل افسردگی، اضطراب، استرس های روانی-اجتماعی، اختلالات عاطفی، اختلال سلوک، نقص توجه (موریسون، مک گی و استنتون^{۱۵}، ۱۹۹۲)، اختلالات شناختی و روانی، کاهش سلامت عمومی (کریولو^{۱۶} و همکاران، ۲۰۱۹)، کاهش تمرکز، ضعف حافظه و افت عملکرد تحصیلی (اهربرگ^{۱۷} و همکاران، ۲۰۱۲)، اختلالات عصبی شناختی، اختلال در عملکرد شناختی و کنترل ضعیف تکانه (فابری^{۱۸} و همکاران، ۲۰۲۱). شکایات مرتبط با خواب دومین دلیل شایع برای مراجعه به پزشک هستند، چرا که کمبود مداوم خواب منجر به بیماری های جسمانی و روانی مختلفی می شود. (مندونچا^{۱۹} و همکاران، ۲۰۱۹). کیفیت پایین خواب، با افزایش شکایات جسمانی و افزایش احساس تنش، افسردگی، خشم، خستگی و سردرگمی مرتبط است. (پیلچر و همکاران، ۱۹۹۷). مشکلات خواب علاوه بر پیامدهای منفی برای سلامت روان، می تواند نشانه ای زودهنگام یا علتی برای برخی

- 1 Total wake time
- 2 Sleep Onset
- 3 Degree of Fragmentation
- 4 Wakefulness After Sleep Onset
- 5 Apnea
- 6 Albakri, Drotos & Meertens
- 7 Sleep Efficiency
- 8 Krystal & Edinger
- 9 Sleep Maintenance
- 10 Wang & BÍró
- 11 Kline
- 12 Gradisar, Gardner & Dohnt
- 13 Dahl & Lewin
- 14 Loessl
- 15 Morrison, McGee & Stanton
- 16 Crivello
- 17 Ahrberg
- 18 Fabbri
- 19 Mendonça





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



اختلالات روانی باشد و توجه به کیفیت خواب^۱ می تواند راهکار پیشگیرانه برای مشکلات روانی به شمار رود (فورد و کامرو^۲، ۱۹۸۹). یکی از مداخلاتی که می تواند کیفیت خواب را بهبود بخشد، افزایش ذهن آگاهی^۳ است، چرا که تمرینات ذهن آگاهی با افزایش تمرکز حواس و آگاهی از حالات بدنی، کیفیت خواب و بهزیستی را بهبود می بخشد (هاول^۴ و همکاران، ۲۰۰۸). ذهن آگاهی به معنای حاضر بودن در لحظه حال، آوردن آگاهی به ذهن و بدن همراه با نگرش غیرقضاوتی داشتن، و پذیرش چیزها همانطور که هستند، تعریف می شود (الن^۵ و همکاران، ۲۰۰۶). مداخلات ذهن آگاهی برای سلامت روانی و جسمانی، و مدیریت بهتر مشکلات و چالش های به وجود آمده در زندگی تاثیر بسزایی دارند و نتایج شناختی، هیجانی و بین فردی مثبتی را ایجاد می کند (کرزول^۶، ۲۰۱۷). افرادی که تمرینات ذهن آگاهی را انجام می دهند کیفیت خواب بهتر، خودتنظیمی و بهزیستی روانشناختی بیشتری دارند (هاول، دیگدن و برو^۷، ۲۰۱۰). مداخلات شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی (MBCT) مشکلات خواب را بعد از مداخله در نوجوانان کاهش می دهند (لیو^۸ و همکاران، ۲۰۲۴).

یک مرور سیستماتیک در این مورد نشان داده است که مدیتیشن ذهن آگاهی^۹ برای بهبود کیفیت خواب موثر می باشد که می تواند به عنوان درمان جایگزین غیردارویی، عوارض جانبی کمتری نسبت به درمان های دارویی داشته باشد (راش^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۹). تمرینات ذهن آگاهی می تواند فرآیندهای شناختی (مانند نگرانی) که در خواب مداخله می کنند را کاهش دهند (وینبوش، گراس و کریترز^{۱۱}، ۲۰۰۷). هر چقدر افکار مزاحم، اجتناب و برانگیختگی در فرد بالاتر باشد، کیفیت کلی خواب نیز کمتر است، در نتیجه درمان های مبتنی بر ذهن آگاهی با تاثیرگذاری بر این ویژگی ها می توانند بر کیفیت خواب تاثیر بگذارند، این تاثیرگذاری می تواند از طریق بهبود تنظیم هیجان اتفاق بیفتد (تالی و شلی-ترمبلی^{۱۲}، ۲۰۲۰).

تمرینات ذهن آگاهی در مداخلات چندجزئی رفتاری خواب که به صورت تمرینات مدیتیشن ذهن آگاهی انجام می شوند می تواند کیفیت خواب و آشفتنگی هیجانی را در نوجوانان دارای اعتیاد به مواد که درمان شده اند به طور قابل توجهی بهبود بخشد (بریتن^{۱۳} و همکاران، ۲۰۱۰). پژوهشی در مورد مداخله خواب چند جزئی مبتنی بر ذهن آگاهی در مدرسه برای نوجوانان دختر نشان داه است که این مداخله با استقبال خوبی از سمت نوجوانان مواجه شده است، درصد تکمیل برنامه و همراهی با مداخله ۹۰ درصد بوده است، شرکت کنندگان بازخورد مثبتی به محتوای مداخله، مخصوصا مولفه ذهن آگاهی نشان دادند، و در کیفیت خواب ذهنی و عینی بهبودهایی حاصل شد از جمله اینکه زمان شروع خواب کاهش یافت و نصف شد (بی^{۱۴} و همکاران، ۲۰۱۳). اگرچه اثربخشی درمان های مبتنی بر ذهن آگاهی به عنوان روشی امیدوارکننده برای افزایش کیفیت خواب و بهبود اختلالات خواب در جمعیت های مختلف مورد مطالعه قرار گرفته اند، اما تمرکز پژوهش های موجود عمدتا بر بزرگسالان یا گروه های سنی خاص بوده و کمبود مطالعات مروری که بتواند اثربخشی مداخلات انجام شده در این مورد را برای نوجوانان مورد بررسی قرار دهد، مشهود است. ضرورت انجام یک مطالعه

- 1 Sleep Quality
- 2 Ford & Kamerow
- 3 Mindfulness
- 4 Howell
- 5 Allen
- 6 Creswell
- 7 Howell, Digdon & Buro
- 8 Liu
- 9 Mindfulness Meditation
- 10 Rusch
- 11 Winbush, Gross & Kreitzer
- 12 Talley & Shellry-Tremblay
- 13 Britton
- 14 Bei



مروری برای یکپارچه سازی یافته های پژوهش های انجام شده در این مورد و تعیین جهت گیری مداخلات و پژوهش های آینده آشکار می باشد.

روش پژوهش

جستجو در پایگاه های علمی معتبر خارجی از جمله PsycINFO و ScienceDirect، PubMed، Google Scholar تا تاریخ ۱۴۰۳ به دسامبر ۲۰۲۴ و پایگاه های علمی ایرانی از جمله پرتال جامع علوم انسانی، مگ ایران، نورمگز و سیویلیکا و sid تا تاریخ ۱۴۰۳ به صورت دستی بررسی شدند. ترکیبی از واژگان مرتبط با استفاده از این نشانه ها (AND/OR) به کار رفتند: Mindfulness-based interventions, Adolescents OR Teenagers, Sleep Quality OR Sleep Disturbance, MBCT OR MBSR و Mindfulness. مقالات انتخاب شده به صورت دستی بررسی شدند تا مقالات تکراری یا نامرتبط شناسایی شوند.

معیارهای انتخاب مطالعات عبارت بودند از: پژوهش هایی که روی جمعیت نوجوانان پژوهش انجام داده بودند. مداخلاتی که مبتنی بر ذهن آگاهی بودند مانند کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی، یا درمان شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی به طور کوتاه یا بلندمدت. مطالعاتی که برای سنجش کیفیت خواب از ابزارهای معتبر سنجش کیفیت خواب مانند پرسشنامه PSQI^۱ و ابزارهای عینی مانند اکتی گرافی^۲ یا پلی سومنوگرافی^۳ استفاده کرده بودند، مطالعاتی که به لحاظ طرح پژوهش مطالعات تجربی (شبه آزمایشی یا کارآزمایی های تصادفی کنترل شده) و مطالعات طولی بودند، مقالات منتشر شده در ۱۰ سال اخیر (۲۰۱۶-۲۰۲۵) برای جدید بودن نتایج پژوهش و انعکاس تحولات اخیر، زبان مطالعات معیاری برای ورود و خروج در نظر گرفته نشد. مقالاتی که امکان دسترسی کامل به متن نداشتند از بررسی کنار گذاشته شدند. معیارهای خروج عبارت بودند از: مطالعاتی که خواب را به عنوان پیامد ثانویه پژوهش خود بررسی کرده بودند و مطالعاتی که غیر تجربی بودند از روند بررسی کنار گذاشته شدند. جستجوی اولیه بر اساس کلیدواژه ها انجام شد و مطالعات تکراری حذف شدند.

عنوان مطالعات مورد بررسی قرار گرفت تا مطالعات نامرتبط حذف شوند. چکیده ها مورد بررسی قرار گرفت تا با معیارهای ورود تطابق داشته باشد. ۳ مورد از مطالعات امکان دسترسی به متن کامل مقاله را نداشتند. در نهایت متن کامل ۱۴ مقاله باقی مانده مورد مطالعه قرار گرفت.

یافته ها

مطالعاتی که با هدف تعیین اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر کیفیت خواب، علائم خلقی و اضطراب و علائم اعتیاد به بازی آنلاین در نوجوانان وابسته به بازی آنلاین انجام شد نشان داد که آموزش ذهن آگاهی بر اساس پروتکل کابات زین^۴ در ۸ جلسه ی ۹۰ دقیقه ای باعث بهبود و افزایش کیفیت خواب در نوجوانان وابسته به بازی آنلاین شده است (جامعی نژاد و همکاران، ۱۳۹۳). همچنین آموزش ذهن آگاهی در نوجوانان دختر، تأخیر در به خواب رفتن و کیفیت خواب ذهنی را بهبود می بخشد (سلطانی فر، آریان پور و محمدپناه، ۱۴۰۲). پژوهشی که با هدف مقایسه اثربخشی آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور با هیجان محور بر عزت نفس و مشکلات خواب و پرخاشگری در نوجوانان پسر نشان داد که هر دو مداخله بر متغیرهای ذکر شده تأثیر معناداری داشته است و در مرحله پیگیری نیز این تأثیر باقی مانده است، اما ذهن آگاهی نوجوان محور در دو متغیر افزایش عزت نفس و کاهش مشکلات خواب موثرتر از مداخله

1 Pittsburgh Sleep Quality Index (PSQI)
2 Actigraphy
3 Polysomnography
4 Kabat-zinn



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



۱۴۰۳

هیجان محور بوده است (طاهری، منشایی و عابدی، ۱۳۹۹). همچنین در مقایسه تاثیر دو روش آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور و مداخلات روانشناسی مثبت نگر بر کیفیت خواب نوجوانان دختر نشان داده شد که هر دو روش باعث کاهش مشکلات خواب در نوجوانان دختر می شود و ذهن آگاهی نسبت به روان درمانی مثبت نگر تاثیر بیشتری بر کاهش مشکلات خواب نوجوانان نشان داده است (توکلی، طاهری و حریری، ۱۴۰۳). در پژوهش داودی، منشایی و گل پرور (۱۳۹۹) نیز درمان ذهن آگاهی نوجوان محور در بهبود کیفیت خواب نوجوانان معنادار بوده است (داودی، منشایی و گل پرور، ۱۳۹۹). مداخلات گروهی مبتنی بر شناختی-رفتاری و ذهن آگاهی در خواب نشان داده است که با بهبود کیفیت خواب ادراک شده، به دلیل کاهش خواب آلودگی در طول روز و بهینه ساختن تنظیم هیجانی، مشکلات رفتاری از قبیل مشکلات اجتماعی، مشکلات توجه و رفتارهای تهاجمی در نوجوانان کاهش می یابد (بلیک^۱ و همکاران، ۲۰۱۷). همچنین مداخله گروهی چندجانبه خواب مبتنی بر اصول شناختی-رفتاری و ذهن آگاهی شاخص های عینی و ذهنی کیفیت خواب از جمله زمان شروع خواب و خواب آلودگی در طول روز را در نوجوانان کاهش می دهد، همچنین این مداخلات در کارایی خواب و و زمان خواب نیز تاثیرگذار بودند (بلیک و همکاران، ۲۰۱۶) و برانگیختگی پیش از خواب^۲ (شناختی و جسمانی) را نیز کاهش می دهد، چراکه مطالعات نشان داده است نوجوانان قبل از خواب برانگیختگی بالایی را نشان می دهند (بلیک و همکاران، ۲۰۱۷).

تکنیک اسکن بدن ذهن آگاهی^۳، به صورت صوتی به عنوان یک مداخله کوتاه مدت در مدرسه، برای کاهش زمان شروع خواب در نوجوانانی که زمان شروع خواب طولانی تری دارند موثر واقع شده است، اما تاثیری بر برانگیختگی شناختی و جسمانی قبل از خواب نداشته است (بارتل^۴ و همکاران، ۲۰۱۸). نیکرو، شهباززاده و نصری (۱۴۰۱) در پژوهشی مبنی بر بررسی اثربخشی درمان شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی (MBCT) و درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT) بر کیفیت خواب دانش آموزان دارای اضطراب امتحان نشان دادند که این درمان ها به طور مثبتی بر کیفیت خواب روانی و اختلالات خواب دانش آموزان تاثیرگذار است و اثربخشی درمان شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بر کیفیت خواب، بیشتر از درمان درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد می باشد. اما این دو درمان از نظر تاثیرگذاری بر اختلالات خواب تفاوتی نداشتند (نیکرو، شهباززاده و نصری، ۱۴۰۱). در مطالعه دیگری برای مقایسه تاثیر دو روش مدیتیشن ذهن آگاهی و تای چی جوان^۵ یک تمرین ذهن و بدن با مجموعه ای از حرکات آرام و وضعیت های کنترل شده در فضای باز برای بهره مندی از انرژی طبیعی محیط، بر استرس و کیفیت خواب دانش آموزان دبیرستانی نشان داده شد که مدیتیشن ذهن آگاهی در بهبود کیفیت خواب موثرتر از تای چی جوان بوده است (انانداکالیانی^۶، ۲۰۱۷). ادغام مدیتیشن ذهن آگاهی با تمرکز بر بدن با درمان شناختی رفتاری می تواند کاهش معناداری در علائم بی خوابی و بهبودهای متوسط در کیفیت خواب و بیداری پس از خواب نشان دهد که در پیگیری دو ماهه نیز حفظ می شود و اثربخشی درمان شناختی-رفتاری را نیز افزایش دهد (دبروین، منجر و بوقلس^۷، ۲۰۲۰). هم مداخله مبتنی بر ذهن آگاهی و هم پروتکل یکپارچه^۸ منجر به کاهش مشکلات خواب در نوجوانان می شود اما ترکیب پروتکل یکپارچه با مداخله ذهن آگاهی به عنوان یک درمان مکمل منجر به بهبود معنادارتری در مشکلات خواب می شود (ثاراللهی و همکاران، ۲۰۲۱). ادغام تمرینات ذهن آگاهی با آموزش های رفتاری مانند آموزش بهداشت خواب، بهبود قابل توجهی در کیفیت خواب نوجوانان، کاهش زمان

- 1 Blake
- 2 Presleep Arousal
- 3 Mindfulness Bodyscan
- 4 Bartel
- 5 Taichi Chuan
- 6 Anandhakalyani
- 7 De Bruin, Meijjer, Bogels
- 8 Unified Protocol



شروع خواب و افزایش زمان کل خواب نشان می‌دهد (مگنوسدوتیر^۱، ۲۰۲۵).

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش مروری حاضر با هدف بررسی اثربخشی مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر کیفیت خواب نوجوانان انجام گرفت. مرور پژوهش‌های ده سال اخیر در این مورد نشان می‌دهد که مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی تاثیر معناداری بر بهبود کیفیت خواب نوجوانان دارد. این تاثیر از طریق مکانیزم‌های متعددی نظیر کاهش نشخوار فکری (لیو^۲ و همکاران، ۲۰۱۸)، بهبود راهبردهای تنظیم هیجان (تالی و شلی-ترمبلای، ۲۰۲۰)، افزایش تاب‌آوری و کاهش اختلالات هیجانی (ژو^۳ و همکاران، ۲۰۲۳) حاصل می‌شود. در پژوهشی نشان داده شده است که مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی از طریق مکانیزم‌های کلیدی آگاهی و پذیرش و کاهش پریشانی روانی کیفیت خواب را بهبود می‌بخشند (لو^۴ و همکاران، ۲۰۱۸).

رویدادهای استرس‌زا در دوره نوجوانی، طی یک سال بعد، مشکلات خواب فراوانی را در نوجوانان پیش‌بینی می‌کند و مشاهده^۵ به عنوان یک جنبه از ذهن‌آگاهی، تاثیر رویدادهای منفی استرس‌زا بر مشکلات خواب را کاهش می‌دهد. درمان‌های مربوط به مشکلات خواب، باید توانایی تمرکز بر لحظه حال را تقویت کنند تا تاثیرات بلندمدت استرس‌های روزانه بر خواب کاهش پیدا کند (کائو^۶ و همکاران، ۲۰۲۵). یافته‌ها نشان می‌دهد که رابطه مثبت و معناداری بین ذهن‌آگاهی و کیفیت خواب وجود دارد، مخصوصاً عمل کردن آگاهانه تاثیرات غیرمستقیم قابل توجهی بر کیفیت خواب دارد (ژو و همکاران، ۲۰۲۳). مداخلات مبتنی بر درمان شناختی و رفتاری-ذهن‌آگاهی برای بهبود خواب در نوجوانان نشان داده است که دریافت آموزش‌های زودهنگام مربوط به بهبود خواب، کنترل محرک‌ها، درمان شناختی-رفتاری و تکنیک‌های ذهن‌آگاهی، منجر به بهبود معنادار کیفیت خواب از جمله کاهش زمان شروع خواب و افزایش کارایی خواب در بین نوجوانان می‌شود (والوزک^۷ و همکاران، ۲۰۱۵). به منظور بررسی اثربخشی یک دوره آموزش مدیتیشن مبتنی بر ذهن‌آگاهی^۸ بر کیفیت خواب و مشکلات رفتاری در کودکان ۷-۱۱ ساله مبتلا به اختلال بیش‌فعالی-نقص توجه^۹، نشان داده شد که این آموزش تاثیرات مثبتی بر معیارهای مربوط به خواب داشته است که با تایید والدین در مورد کیفیت خواب کودکان هماهنگ بود، بدین صورت که شروع و حفظ خواب در گروه نمونه به طور معناداری بهتر از گروه کنترل نشان داده شد. این دوره آموزشی بر معیارهای ذهنی کیفیت خواب تاثیر معنادار داشت (ذکاری^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۲). در نتیجه، مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی هم به صورت آموزش ذهن‌آگاهی و هم در ترکیب با درمان‌های دیگر می‌تواند مشکلات خواب را در نوجوانان کاهش داده و سلامت و کیفیت خواب را بهبود بخشد.

پیشنهادهات

با توجه به تاثیرات مثبت مشاهده شده بر روی بهبود کیفیت خواب عینی و ذهنی، توصیه می‌شود مشاوران، روان‌درمانگران و افراد دارای صلاحیت و مسئولیت در زمینه سلامت روان، مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی را برنامه‌ی مداخلات مد نظر قرار دهند.

- 1 Magnusdottir
- 2 Liu
- 3 Zhou
- 4 Lau
- 5 Observing
- 6 Cao
- 7 Waloszek
- 8 Mindfulness- oriented Meditation (MOM)
- 9 Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD)
- 10 Zaccari



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



۱۳۸۷

همچنین مداخلات مربوط به خواب بهتر است برای نوجوانانی که علائم اولیه اختلالات خواب و مشکلات درونی سازی را دارند به کار گرفته شود، چون اگر نوجوانان در جمعیت عمومی مانند نوجوانان غیربالینی در مدرسه این مداخلات را دریافت کنند، احتمالاً از آن بهره‌ای نخواهند برد، اما مداخلات خواب هدفمند، برای نوجوانان در معرض خطر به دلیل داشتن انگیزه برای تغییر و آماده‌ی تغییر بودن موثرتر است (بلیک و همکاران، ۲۰۱۸). پیشنهاد می‌شود طرح‌های پژوهشی جامع‌تری به لحاظ گسترش تعداد نمونه و تنوع جمعیتی انجام شود تا مداخلات به جمعیت گسترده‌تری قابل تعمیم تر باشد. همچنین اثرات بلندمدت مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی و پیگیری‌های بلند مدت در طرح‌های پژوهشی توصیه می‌شود. توصیه می‌شود پژوهش‌های آینده علاوه بر تکیه بر ابزارهای خودگزارشی مانند پرسشنامه کیفیت خواب پیترزبورگ، از ابزارهای عینی سنجش کیفیت خواب مانند اکتی گرافی یا پلی‌سومنوگرافی نیز بهره ببرند تا اطلاعات بدون سوگیری شرکت‌کنندگان و به صورت دقیق‌تری حاصل شوند. بهتر است که پژوهش‌های بیشتری در آینده، به بررسی ترکیب درمان‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی با سایر رویکردهای درمانی بپردازند، چرا که در صورت وجود اثربخشی بیشتر این درمان‌های ترکیبی، شواهدی از اثربخشی این درمان‌ها به صورت علمی و از طریق پژوهش حال می‌شود که به نیازهای چندجانبه و مشکلات بیشتری در چند حوزه از زندگی نوجوانان می‌تواند رسیدگی شود. همچنین، پژوهش‌های آینده بهتر است به طیف وسیع‌تری از مطالعات از جمله مطالعاتی با نتایج منفی یا اثربخشی غیرمعنادار نیز توجه داشته باشند تا به نتیجه‌گیری جامع و یکپارچه‌تری از اثربخشی مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر کیفیت خواب نوجوانان دست یافت. در مطالعه حاضر تنها پژوهش‌های تجربی معیار ورود به بررسی را داشتند و پژوهش‌هایی که روابط و علیت را مورد مطالعه قرار داده بودند از پژوهش کنار گذاشته شدند که بهتر است در پژوهش‌های آینده به این مطالعات نیز پرداخته شود تا روابط بیشتری از تاثیرات موجود درک شود.

محدودیت‌ها

تعداد زیادی از مطالعات موجود دارای حجم نمونه کوچکی هستند به روش نمونه‌گیری در دسترس یا هدفمند انتخاب شده‌اند، که می‌تواند تعمیم به کل جمعیت نوجوانان را دشوار کند. دوره‌های درمانی کوتاه مدت و فقدان پیگیری بلندمدت یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش‌هاست که هنوز اثرات بلندمدت درمان‌های ذهن‌آگاهی بر کیفیت خواب هنوز نیاز به شفاف‌سازی و پژوهش‌های گسترده‌تری دارد.

به این دلیل که ارزیابی کیفیت خواب در قبل و بعد از مداخله، بیشتر متکی بر ابزارهای خودگزارشی مانند پرسشنامه می‌باشد، ممکن است سوگیری‌های فردی و عوامل متعددی نظیر عدم دقت بر نتیجه‌ی گزارشات تاثیرگذار باشد، در صورتی که استفاده از ابزارهای عینی اطلاعات دقیق‌تری را در اختیار می‌گذارد. یکی دیگر از محدودیت‌ها، احتمال سوگیری انتشار است، زیرا مطالعاتی که دارای نتایج مثبتی در زمینه‌ی تاثیرگذاری مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی هستند نسبت به پژوهش‌هایی با نتایج منفی و یا غیرمعنادار احتمال انتشار بیشتری دارند که این مسئله به نوبه‌ی خود بر نتایج کلی این مطالعه مروری تاثیرگذار است.

منابع

- توکلی م، طاهری ع، حریری پ. (۱۴۰۳). مقایسه اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور و مداخلات روان‌شناسی مثبت‌نگر بر عزت‌نفس و مشکلات خواب نوجوانان دختر. پژوهش‌های مشاوره، ۲۳ (۹۰): ۸۶-۱۱۵.
- جامعی نژاد ف، امیدیان م، بساک نژاد س، مکتبی غ. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر کیفیت خواب، علائم خلق و خو و اضطراب و علائم اعتیاد به بازی آنلاین در نوجوانان معتاد به بازی آنلاین. رویش، ۱۳ (۴): ۲۰-۱۱.
- داودی، ر، منشایی، گ، و گل پرور، م. (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی درمان شناختی-رفتاری، درمان متمرکز بر هیجان و ذهن‌آگاهی نوجوان محور



بر علائم نوموفوبیا و کیفیت خواب دختران با علائم نوموفوبیک. ل. ایرانی پرستاری روانپزشکی، ۷ (۵)، ۶۲-۷۱.

سلطانی فر ف.، آریانپور ح.، محمدپناه ع. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی بر کیفیت خواب و سلامت روان دانش آموزان دختر کنکوری.

عنوان نشریه، ۱۲ (۴۶): ۱۹-۱

طاهری ع.، منشی غ.، عابدی ا. (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی آموزش ذهن آگاهی نوجوان محور با آموزش هیجان محور بر عزت نفس و مشکلات

خواب در نوجوانان داغ دیده پسر. پژوهش های مشاوره؛ ۱۹ (۷۵): ۶۴-۳۴

Ahrberg, K., Dresler, M., Niedermaier, S., Steiger, A., & Genzel, L. (2012). The interaction between sleep quality and academic performance. *Journal of psychiatric research*, 46(12), 1618-1622.

Åkerstedt, T., Hume, K. E. N., Minors, D., & Waterhouse, J. I. M. (1994). The meaning of good sleep: a longitudinal study of polysomnography and subjective sleep quality. *Journal of sleep research*, 3(3), 152-158.

Albakri, U., Drotos, E., & Meertens, R. (2021). Sleep health promotion interventions and their effectiveness: an umbrella review. *International journal of environmental research and public health*, 18(11), 5533.

Allen, N. B., Chambers, R., Knight, W., & Melbourne Academic Mindfulness Interest Group (2006). Mindfulness-based psychotherapies: a review of conceptual foundations, empirical evidence and practical considerations. *The Australian and New Zealand journal of psychiatry*, 40(4), 285-294. <https://doi.org/10.1080/j.1440-1614.2006.01794.x>

Anandhakalyani, M., Dr. N. Ganapathy and Dr. P. Padmavathi M., Dr. N. (2017). Comparative study on effectiveness of Taichi chuan and mindfulness meditation on stress and quality of sleep among high school students at selected schools, Kanyakumari district. *International Journal of Current Research*.

Anandhakalyani, M., Dr. N. Ganapathy and Dr. P. Padmavathi meditation on stress and quality of sleep among high school students at selected schools, Kanyakumari district", *International Journal*

Bailen, N. H., Green, L. M., & Thompson, R. J. (2019). Understanding emotion in adolescents: A review of emotional frequency, intensity, instability, and clarity. *Emotion Review*, 11(1), 63-73.

Bailen, N. H., Green, L. M., & Thompson, R. J. (2019). Understanding emotion in adolescents: A review of emotional frequency, intensity, instability, and clarity. *Emotion Review*, 11(1), 63-73.

Bartel, K., Huang, C., Maddock, B., Williamson, P., & Gradisar, M. (2018). Brief school-based interventions to assist adolescents' sleep-onset latency: Comparing mindfulness and constructive worry versus controls. *Journal of Sleep Research*, 27(3), e12668.

Bei, B., Byrne, M. L., Ivens, C., Waloszek, J., Woods, M. J., Dudgeon, P., ... & Allen, N. B. (2013). Pilot study of a mindfulness-based, multi-component, in-school group sleep intervention in adolescent girls. *Early intervention in psychiatry*, 7(2), 213-220.

Blake, M. J., Blake, L. M., Schwartz, O., Raniti, M., Waloszek, J. M., Murray, G., ... & Allen, N. B. (2018). Who benefits from adolescent sleep interventions? Moderators of treatment efficacy in a randomized controlled trial of a cognitive-behavioral and mindfulness-based group sleep intervention for at-risk adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(6), 637-649.

Blake, M. J., Snoep, L., Raniti, M., Schwartz, O., Waloszek, J. M., Simmons, J. G., ... & Allen, N. B. (2017). A cognitive-behavioral and mindfulness-based group sleep intervention improves behavior problems in at-risk adolescents by improving perceived sleep quality. *Behaviour research and therapy*, 99, 147-156.

Blake, M., Schwartz, O., Waloszek, J. M., Raniti, M., Simmons, J. G., Murray, G., Blake, L., Dahl, R. E., Bootzin, R., McMakin, D. L., Dudgeon, P., Trinder, J., & Allen, N. B. (2017). The SENSE Study: Treatment Mechanisms of a Cognitive Behavioral and Mindfulness-Based Group Sleep Improvement Intervention for At-Risk Adolescents. *Sleep*, 40(6), 10.1093/sleep/zsx061.

Blake, M., Waloszek, J. M., Schwartz, O., Raniti, M., Simmons, J. G., Blake, L., ... & Allen, N. B. (2016). The SENSE study: Post intervention effects of a randomized controlled trial of a cognitive-behavioral and mindfulness-based group sleep improvement intervention among at-risk adolescents. *Journal of consulting and clinical psychology*, 84(12), 1039.

Blakemore, S. J. (2008). The social brain in adolescence. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(4), 267-277.

Blakemore, S. J. (2019). Adolescence and mental health. *The lancet*, 393(10185), 2030-2031.

Britton, W. B., Bootzin, R. R., Cousins, J. C., Hasler, B. P., Peck, T., & Shapiro, S. L. (2010). The contribution of





mindfulness practice to a multicomponent behavioral sleep intervention following substance abuse treatment in adolescents: a treatment-development study. *Substance Abuse*, 31(2), 86-97.

Cao, H., Qian, J., Tang, F., Dong, Y., Ren, H., Xue, X., ... & Liu, X. (2025). How trait mindfulness protects late adolescents from stress-induced sleep problems: the unique role of mindfulness facets and gender differences. *BMC psychiatry*, 25(1), 60.

Creswell J. D. (2017). Mindfulness Interventions. *Annual review of psychology*, 68, 491–516. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-042716-051139>

Crivello, A., Barsocchi, P., Girolami, M., & Palumbo, F. (2019). The meaning of sleep quality: a survey of available technologies. *IEEE access*, 7, 167374-167390.

Crosnoe, R., & Johnson, M. K. (2011). Research on Adolescence in the Twenty-First Century. *Annual review of sociology*, 37, 439–460

Dahl, R. E., & Lewin, D. S. (2002). Pathways to adolescent health sleep regulation and behavior. *Journal of adolescent health*, 31(6), 175-184.

Dehne, K. L., & Riedner, G. (2001). Adolescence—a dynamic concept. *Reproductive health matters*, 9(17), 11-15.

Dehne, K. L., & Riedner, G. (2001). Adolescence—a dynamic concept. *Reproductive health matters*, 9(17), 11-15.

Fabbri, M., Beracci, A., Martoni, M., Meneo, D., Tonetti, L., & Natale, V. (2021). Measuring subjective sleep quality: a review. *International journal of environmental research and public health*, 18(3), 1082.

Ford, D. E. & Kamerow, D. B. (1989), Epidemiological study of sleep disturbances and psychiatric disorders: an opportunity for prevention? *JAMA*, 262:1479-1484.

Gradisar, M., Gardner, G., & Dohnt, H. (2011). Recent worldwide sleep patterns and problems during adolescence: a review and meta-analysis of age, region, and sleep. *Sleep medicine*, 12(2), 110-118.

Howell, A. J., Digdon, N. L., & Buro, K. (2010). Mindfulness predicts sleep-related self-regulation and well-being. *Personality and Individual Differences*, 48(4), 419-424.

Howell, A. J., Digdon, N. L., Buro, K., & Sheptycki, A. R. (2008). Relations among mindfulness, well-being, and sleep. *Personality and Individual Differences*, 45(8), 773-777.

Kline, C. E. (2020). Sleep quality. In *Encyclopedia of behavioral medicine* (pp. 2064-2066). Cham: Springer International Publishing.

Krystal, A. D., & Edinger, J. D. (2008). Measuring sleep quality. *Sleep medicine*, 9, S10-S17.

Lau, W. K., Leung, M. K., Wing, Y. K., & Lee, T. M. (2018). Potential mechanisms of mindfulness in improving sleep and distress. *Mindfulness*, 9, 547-555.

Liu, Q. Q., Zhou, Z. K., Yang, X. J., Kong, F. C., Sun, X. J., & Fan, C. Y. (2018). Mindfulness and sleep quality in adolescents: Analysis of rumination as a mediator and self-control as a moderator. *Personality and Individual Differences*, 122, 171-176.

Liu, Q., Yang, X., Zhang, C., & Xiong, J. (2024). Is decreasing problematic mobile phone use a pathway for alleviating adolescent depression and sleep disorders? A randomized controlled trial testing the effectiveness of an eight-session mindfulness-based intervention. *Journal of Behavioral Addictions*.

Loessl, B., Valerius, G., Kopasz, M., Hornyak, M., Riemann, D., & Voderholzer, U. (2008). Are adolescents chronically sleep-deprived? An investigation of sleep habits of adolescents in the Southwest of Germany. *Child: care, health and development*, 34(5), 549-556.

Magnúsdóttir, I., Magnúsdóttir, S., Gunnlaugsdóttir, A. K., Hilmisson, H., Hrólfssdóttir, L., & Eiríksdóttir, A. E. (2025). Efficacy of brief behavioral and sleep hygiene education with mindfulness intervention on sleep, social jetlag and mental health in adolescence: a pilot study. *Sleep and Breathing*, 29(1), 1-18..

Mendonça, F., Mostafa, S. S., Morgado-Dias, F., Ravelo-Garcia, A. G., & Penzel, T. (2019). A review of approaches for sleep quality analysis. *Ieee Access*, 7, 24527-24546.

Morrison, D. N., McGee, R. O. B., & Stanton, W. R. (1992). Sleep problems in adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 31(1), 94-99.

Nikroo, B., Shahabizadeh, F., & Nasri, M. (2022). The effectiveness of Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT) and Acceptance and Commitment Therapy (ACT) in sleep quality of students with test anxiety. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 24.(٦)

Pilcher, J. J., Ginter, D. R., & Sadowsky, B. (1997). Sleep quality versus sleep quantity: relationships between sleep



- and measures of health, well-being and sleepiness in college students. *Journal of psychosomatic research*, 42(6), 583-596
- Richter, L. M. (2006). Studying adolescence. *Science*, 312(5782), 1902-190.
- Rusch, H. L., Rosario, M., Levison, L. M., Olivera, A., Livingston, W. S., Wu, T., & Gill, J. M. (2019). The effect of mindfulness meditation on sleep quality: a systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1445(1), 5–16. <https://doi.org/10.1111/nyas.13996>
- Salmela-Aro, K. (2011). Stages of adolescence. In *Encyclopedia of adolescence* (pp. 360-368). Academic press.
- Sarallahi, M., Ahmadi, R., Soltanabadi, S., Farnoodimehr, R., & Foroughi, A. (2021). The Effectiveness of Adjunctive Mindfulness Therapy with a Unified Protocol on the Emotional Disorders and Sleep Problems of Adolescents. *Journal of Sleep sciences*
- Sawyer, S. M., Afifi, R. A., Bearinger, L. H., Blakemore, S. J., Dick, B., Ezech, A. C., & Patton, G. C. (2012). Adolescence: a foundation for future health. *The lancet*, 379(9826), 1630-1640.
- Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D., & Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. *The lancet child & adolescent health*, 2(3), 223-228.
- Şimşek, Y., & Tekgöl, N. (2019). Sleep quality in adolescents in relation to age and sleep-related habitual and environmental factors. *Sleep*, 6(4), 307-313.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Beyers, W. (2019). Parenting adolescents. In *Handbook of parenting* (pp. 111-167). Talley, G., & Shelley-Tremblay, J. (2020). The relationship between mindfulness and sleep quality is mediated by emotion regulation. *Psychiatry International*, 1(2), 42-66.
- Waloszek, J. M., Schwartz, O., Simmons, J. G., Blake, M., Blake, L., Murray, G., ... & Allen, N. B. (2015). The SENSE Study (Sleep and Education: learning New Skills Early): a community cognitive-behavioural therapy and mindfulness-based sleep intervention to prevent depression and improve cardiac health in adolescence. *BMC psychology*, 3, 1-12.
- Wang, F., & Bíró, É. (2021). Determinants of sleep quality in college students: A literature review. *Explore (New York, N.Y.)*, 17(2), 170–177
- Winbush, N. Y., Gross, C. R., & Kreitzer, M. J. (2007). The effects of mindfulness-based stress reduction on sleep disturbance: a systematic review. *Explore*, 3(6), 585-591.
- Zaccari, V., Santonastaso, O., Mandolesi, L., De Crescenzo, F., Foti, F., Crescentini, C., ... & Menghini, O. O. 3. 2. (2022). Clinical application of mindfulness-oriented meditation in children with ADHD: A preliminary study on sleep and behavioral problems. *Psychology & health*, 37(5), 563-579
- Zhou, H., Zhu, Z., Feng, X., & Zhang, R. (2023). Low mindfulness is related to poor sleep quality from middle adolescents to emerging adults: a process model involving resilience and emotional dysfunction. *BMC psychiatry*, 23(1), 626.



مرور سیستماتیک بررسی اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر علائم اختلالات افسردگی نوجوانان

صنم بهمن یار

دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی دانشگاه محقق اردبیلی

Sanambahmanyar78@gmail.com

نیلوفر میکاییلی

استاد تمام گروه روانشناسی دانشگاه محقق اردبیلی

nmikaeili@uma.ac.ir

محمد نریمانی

استاد تمام گروه روانشناسی دانشگاه محقق اردبیلی

Narimani@uma.ac.ir

چکیده

این مرور سیستماتیک به بررسی اثربخشی آموزش تنظیم هیجان در کاهش علائم اختلالات افسردگی نوجوانان می‌پردازد. اختلالات افسردگی به عنوان یکی از شایع ترین اختلالات روانشناختی شناخته می‌شوند که تأثیرات گسترده ای بر زندگی افراد دارند و ابعاد مختلف فرد نظیر جسم، عواطف و روابط او را درگیر می‌کنند. یک جستجوی جامع در ادبیات علمی در چندین پایگاه داده، از جمله Sid برای شناسایی مطالعات مربوطه‌ی منتشر شده تا سال ۲۰۲۴ انجام شد. مطالعاتی انتخاب و مورد بررسی قرار گرفتند که تأثیر آموزش تنظیم هیجان بر علائم افسردگی در جمعیت‌های بالینی یا غیربالینی در نوجوانان را به صورت روش پژوهش آزمایشی مورد مطالعه قرار داده بودند. مجموعاً ۹ مطالعه معیارهای ورود را برآورده کردند. مطالعات حاکی از آن است که علائم افسردگی نوجوانان پس از آموزش تنظیم هیجان به طور قابل توجهی کاهش یافته است. بیشتر آموزش‌ها مبتنی بر پروتکل آموزشی تنظیم هیجان گراس بودند. شواهد از اثربخشی آموزش تنظیم هیجان در کاهش علائم افسردگی نوجوانان حمایت می‌کنند. یافته‌ها نشان می‌دهد که آموزش تنظیم هیجان دارای پتانسیل خوبی برای ادغام با برنامه‌های درمانی افسردگی نظیر درمان شناختی رفتاری و ذهن آگاهی برای نوجوانان می‌باشد.

واژگان کلیدی: آموزش تنظیم هیجان، افسردگی، نوجوانان، مرور سیستماتیک



A systematic review of the effectiveness of emotion regulation training on the symptoms of depression disorders in adolescents

Sanam bahmanyar

Master student of General Psychology,
University of Mohaghegh Ardebili, Ardebil, Iran
Sanambahmanyar78@gmail.com

Niloofer Mikaeili

Professor of Psychology,
University of Mohaghegh Ardebili, Ardebil, Iran
nmikaeili@uma.ac.ir

Mohammad Narimani

Professor of Psychology,
University of Mohaghegh Ardebili, Ardebil, Iran
Narimani@uma.ac.ir

Abstract

This systematic review examines the effectiveness of emotion regulation training in reducing the symptoms of depression disorders in adolescents. Depression disorders are among the most common psychological disorders, which have widespread impacts on individuals' lives, affecting various aspects such as physical health, emotions, and relationships. A comprehensive search of the scientific literature was conducted across several databases, including PubMed, Google Scholar, ScienceDirect, as well as Persian databases such as the Portal jame Olum Ensani, MagIran, NoorMagz, and SID, to identify relevant studies published up to 2024. Studies were selected and reviewed that investigated the impact of emotion regulation training on depression symptoms in both clinical and non-clinical adolescent populations using experimental research methods. In total, nine studies met the inclusion criteria. The studies indicate that adolescents' depression symptoms significantly decreased after emotion regulation training. Most of the training programs were based on Gross's emotion regulation protocol. Evidence supports the effectiveness of emotion regulation training in reducing depression symptoms in adolescents. The findings suggest that emotion regulation training has strong potential for integration with depression treatment programs, such as cognitive-behavioral therapy and mindfulness, for adolescents.

Keywords: emotion regulation training, depression, Adolescents, systematic review





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



مقدمه

افسردگی^۱ به عنوان یک اختلال شایع روانشناختی افراد زیادی را در سرتاسر جهان تحت تاثیر قرار می دهد و تخمین زده می شود که امروزه ۳۵۰ میلیون درگیر این اختلال باشند (مارکوس^۲ و همکاران، ۲۰۱۲). در طول زندگی، افسردگی اغلب در دوران نوجوانی شروع می شود (هانکین^۳، ۲۰۰۶) و سن شروع آن به طور قابل توجهی در حال کاهش است (پترسون، ساریگانی و کندی^۴، ۱۹۹۱). حدود ۱ درصد از کودکان و ۵ درصد از نوجوانان در هر زمان مشخص درگیر افسردگی هستند و داشتن والدین با سابقه افسردگی خطر افسردگی را ۲ تا ۴ برابر افزایش می دهد (برنت و بیرماهر^۵، ۲۰۰۲). ۵ درصد از افراد ۹ تا ۱۷ ساله معیارهای اختلال افسردگی اساسی را برآورده می کنند و بیشتر از ۷۰ درصد کودکان و نوجوانانی که اختلالات افسردگی و خلقی دارند تشخیص و درمان مناسبی را دریافت نمی کنند (بهاتیا و بهاتیا^۶، ۲۰۰۷). در دوران کودکی برای پسران و دختران نرخ افسردگی مشابه است اما در نوجوانی، دختران ۲ برابر بیشتر از پسران افسردگی را تجربه می کنند. ویژگی های افسردگی نوجوانان با ویژگی های افسردگی بزرگسالان تفاوت بارزی ندارد اما خشم و تحریک پذیری از ویژگی های قابل توجه افسردگی نوجوانان به شمار می رود (پارکر و روی^۷، ۲۰۰۱).

اینکه افراد چگونه به چالش ها پاسخ می دهند، می تواند بر سلامت روانی و جسمانی آن ها تاثیر گذار باشد (کوهن و اوشنر^۸، ۲۰۱۸). یکی از چالش هایی که هر انسان و علی الخصوص افراد افسرده در زندگی با آن مواجه هستند، تنظیم موفقیت آمیز هیجانات می باشد. تنظیم هیجان^۹ به طور کلی به معنای تلاش های آگاهانه و یا ناخودآگاه برای تاثیرگذاری بر این است که افراد چه هیجانی داشته باشند، چه زمانی آن ها را داشته باشند و به چه صورت آن ها را تجربه و ابراز کنند (گراس^{۱۰}، ۱۹۹۹، ۲۰۰۲، ۲۰۱۵). تنظیم هیجان به طور ساده تر به معنای توانایی مدیریت پاسخ های هیجانی می باشد و شامل راهبردهایی برای افزایش، کاهش و یا حفظ شدت، مدت و جریان هیجان های مثبت و منفی است (یانگ، ساندمن و کراسک^{۱۱}، ۲۰۱۹).

طبق مدل فرآیندی تنظیم هیجان گراس، تنظیم هیجان پنج مرحله دارد و شامل انتخاب موقعیت، تغییر موقعیت، به کارگیری توجه، تغییر شناختی و تعدیل پاسخ می باشد و مشکل در هر کدام از این فرآیندها می تواند مشکلاتی را در زمینه تنظیم هیجان ایجاد کند (هارلی^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۹). مفهوم دشواری در تنظیم هیجان که به معنای وجود کمبود در یک یا چند مورد از ابعاد تنظیم هیجان می باشد، شامل وجود مشکلاتی در آگاهی و وضوح هیجانی، پذیرش پاسخ های هیجانی، توانایی اقدام برای رفتار هدفمند، کنترل رفتار تکانشی و دسترسی به راهبردهای تنظیم هیجان است و با اشکال متعدد آسیب شناسی روانی مرتبط است (گراتز و رومر^{۱۳}، ۲۰۰۴) و در ایجاد و حفظ طیف وسیعی از اختلالات روانی از قبیل افسردگی، اضطراب، اختلالات خوردن، مصرف مواد و اختلال شخصیت مرزی دخیل است (سلوان^{۱۴} و همکاران، ۲۰۱۷). راهبردهای ناسازگار از قبیل اجتناب، سرکوب و نشخوارفکری آسیب شناسی روانی بیشتری را به دنبال دارند (الدو، نولن هوکسما و شویزر^{۱۵}، ۲۰۱۰).

- 1 Depression
- 2 Marcus
- 3 Hankin
- 4 Petersen, Sarigiani & Kennedy
- 5 Brent & Birmaher
- 6 Bhatia & Bhatia
- 7 Parker & Roy
- 8 Kohen & Ochsner
- 9 Emotion regulation
- 10 Gross
- 11 Young, Sandman & Craske
- 12 Harley
- 13 Gratz & Roemer
- 14 Sloan
- 15 Aldao, Nolen-Hoeksema & Schweizer



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



۱۳۸۷

افراد افسرده هنگام تجربه رویدادهای منفی به کرات از راهبردهای تنظیم هیجان ناسازگارانه استفاده می کنند (جوermann و استانتن^۱، ۲۰۱۶). سرکوب بیانی بالا با اضطراب و افسردگی بیشتری همراه است (فیشر^۲ و همکاران، ۲۰۲۴). استفاده از سرکوب در افراد مبتلا به افسردگی، تاثیر کوتاه مدت مثبتی بر کاهش ناراحتی دارد اما در بلندمدت می تواند منجر به مشکلات هیجانی بیشتری شود (لیوران^۳ و همکاران، ۲۰۲۲) افراد مبتلا به افسردگی و افراد افسرده ای که بهبود یافته اند، در مقایسه با افرادی که هرگز افسرده نشده اند، در تنظیم هیجان مشکل بیشتری دارند و حتی در صورت بهبود علائم، مشکلات تنظیم هیجان ممکن است ادامه یابد و باعث عود این بیماری شود (ویستد^۴ و همکاران، ۲۰۱۸).

اگر مهارت های سازگارانه تنظیم هیجان در فرد افسرده با مداخلات یا آموزش تقویت شود، ممکن است در پیشگیری و درمان افسردگی موثر واقع شوند (برکینگ^۵ و همکاران، ۲۰۱۴). برنامه آموزشی که در زمینه تفکر و هیجان ارائه می شود، رفتارهای منفی هیجانی و سطوح افسردگی را کاهش می دهد (کمنی^۶ و همکاران، ۲۰۱۲).

آموزش تنظیم هیجان باعث کاهش نشخوار فکری در افراد نوجوان دارای علائم افسردگی اساسی می شود (پلیت^۷، ۲۰۱۶؛ زیگو^۸ و همکاران، ۲۰۲۴). توانایی شناسایی و تفکیک هیجانات به بهبود استراتژی های تنظیم هیجان کمک کرده و در نهایت به افزایش رفاه (اوتنشتاین^۹، ۲۰۲۰) و بهبود علائم افسردگی کمک می کند (فلینگر^{۱۰}، ۲۰۱۳). همچنین این قبیل آموزش ها علاوه بر کاهش اضطراب، افسردگی و علائم جسمانی (عزیزی، برجعلی و گلزاری، ۲۰۱۰)، باعث افزایش تاب آوری و بهبود کیفیت زندگی می شود (هولمدال بیرن و گوستاوسن^{۱۱}، ۲۰۲۴). آموزش تنظیم هیجان در کنار درمان های روانشناختی دیگر نیز مورد توجه قرار می گیرد (هانگ و کانگاس^{۱۲}، ۲۰۲۲)، تا از این طریق علائم روانشناختی کاهش یافته و بهزیستی افزایش یابد (کرایس^{۱۳} و همکاران، ۲۰۲۰). راهبرد ارزیابی مجدد^{۱۴} به عنوان یک راهبرد سازگارانه ای تنظیم هیجان با برنامه ای آموزشی تنظیم هیجان افزایش می یابد و این به نوبه ی خود با کاهش علائم افسردگی و افزایش بهزیستی روانی همراه بود (لبلانک^{۱۵} و همکاران، ۲۰۲۰).

مطالعه مروری سیستماتیک که روی تاثیر آموزش تنظیم هیجان گروهی در بهبود مهارت های تنظیم هیجان جمعیت بالینی انجام شد، موثر بودن این آموزش را در بهبود مهارت های تنظیم هیجان نشان داد (مور، گیلاندرز و استوارت^{۱۶}، ۲۰۲۲). در فراتحلیلی که توسط حیدری و جلیلیان (۱۴۰۰) به منظور بررسی اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر کاهش علائم اختلال افسردگی انجام شد، نشان داده شد که آموزش تنظیم هیجان اندازه اثر بالایی (۱،۳۹) بر کاهش نشانگان اختلال افسردگی دارد و معناداری بالینی خوبی را در کاهش علائم افسردگی نشان می دهد.

- 1 Joormann & Stanton
- 2 Fischer
- 3 Liverant
- 4 Visted
- 5 Berking
- 6 Kemeny
- 7 Plate
- 8 Zsigo
- 9 Ottenstein
- 10 Fehlinger
- 11 Holmedal Byrne & Gustafsson
- 12 Hong & Kangas
- 13 Kraiss
- 14 Reappraisal
- 15 LeBlanc
- 16 Moore, Gillanders & Stuart





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



۱۳۵۷

باتوجه به اینکه تاکنون فقط یک فراتحلیل در ایران درمورد اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر اختلالات افسردگی انجام شده است و در آن پژوهش‌های خارجی وارد مطالعه نشده بودند و پژوهش‌های داخل ایران نیز تا سال ۱۳۹۹ مورد بررسی قرار گرفته بود، این پژوهش قصد دارد مطالعات موجود در زمینه اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر اختلالات افسردگی را در گروه کودکان و نوجوانان مورد بررسی قرار دهد.

روش پژوهش

مطالعه حاضر از نوع مطالعات توصیفی می‌باشد که با توجه به روش اجرا مرور نظام‌مند یا سیستماتیک تلقی می‌شود. مرور نظام‌مند به مطالعه و تحلیل ثانویه مطالعات قبلی با اعمال ملاک‌های ورود و خروج برای حجم عظیمی از مطالعات مربوطه می‌پردازد. جامعه آماری این مطالعات کلیه پژوهش‌های انجام شده در مورد اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر نشانه‌های اختلالات افسردگی در کودکان و نوجوانان بود. از شاخص Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis (PRISMA) برای غربال و انتخاب مطالعات استفاده شد. در ابتدا پایگاه‌های اطلاعاتی نظیر PubMed, Google Scholar, ScienceDirect و پایگاه‌های جستجوی ایرانی مانند پرتال جامع علوم انسانی، مگ‌ایران، نورمگر و سیویلیکا و sid تا تاریخ دسامبر ۲۰۲۴، با کلیدواژه‌های Emotion Regulation Training and Depression, Depressive, Dysphoria, dysruptive mood dysregulation, premenstrual dysphoria, dysthymia, persistent depressive, همراه با عبارت Synonym و adolescence برای جستجوی کلمات مترادف استفاده شد. برای انتخاب مقالات از روش استاندارد PICO استفاده شد. این روش شامل مشخص بودن جمعیت مورد مطالعه، ارائه جزئیات مداخله، وجود گروه کنترل (گواه) برای مقایسه نتایج و گزارش پیامدها می‌باشد. علاوه بر آن معیارهای شمول شامل مطالعاتی بودند که به روش آزمایشی یا نیمه آزمایشی تأثیر آموزش تنظیم هیجان بر اختلالات افسردگی را در کودکان و نوجوانان، بدون در نظر گرفتن زبان مطالعه، محل انجام مطالعه، ملیت، جنسیت مورد بررسی قرار داده بود. مطالعاتی که امکان دسترسی به متن کامل پژوهش وجود نداشت و یا آموزش تنظیم هیجان را به صورت ترکیبی با درمان‌های دیگر بررسی کرده بودند، یا مطالعاتی که در آن‌ها تنظیم هیجان به عنوان یک نتیجه یا متغیر میانجی و نه به عنوان یک متغیر مستقل مورد بررسی قرار گرفته بودند، از بررسی خارج شدند. همچنین مداخلاتی که در آن‌ها جزئیاتی در مورد روش آموزش بیان نشده بود از پژوهش کنار گذاشته شدند. تمامی پژوهش‌هایی که در آن‌ها جمعیت مورد مطالعه دارای اختلالات افسردگی بودند شامل افسردگی اساسی (عمده)، افسردگی مداوم (افسرده خویی)، بی‌نظمی خلقی اخلاک‌گر و ملال پیش از قاعدگی بودند وارد مطالعه شدند و ملاکی برای تشخیص این اختلالات در مطالعه حاضر در نظر گرفته نشد. ۱۱۰ مطالعه از جستجوی کلیدواژه‌ها در پایگاه‌های جستجو به دست آمد. ۴۰ مطالعه تکراری بود و از این تعداد ۷۰ مطالعه باقی ماند. بعد از بررسی عناوین، ۴۰ مورد با عناوین مربوط به اثربخشی آموزش تنظیم هیجان انتخاب شدند و چکیده این مقالات مورد بررسی قرار گرفت. در نهایت ۹ پژوهش توانست معیار ورود به مطالعات را برآورده سازد و متن کامل ۹ مقاله مورد بررسی قرار گرفت. ضریب کاپا برای توافق ارزیاب‌ها در مورد مطالعات انتخاب شده برابر با ۱۰۰ درصد به دست آمد.

یافته‌ها

جدول ۱. مطالعاتی که برای مرور سیستماتیک مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

پژوهش	نویسندگان/سال	جامعه آماری	نمونه	جزئیات آموزش	نتایج
مقایسه ی اثربخشی درمان ذهن آگاهی نوجوان محور و آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر رفتارهای پرخطر، سرگردانی ذهنی و افسردگی نوجوانان	صلاحی و ایزدی، ۲۰۲۴	نوجوانان افسرده	*۴۵ نفر *نمونه گیری در دسترس	۸ جلسه ۶۰ دقیقه ای	آموزش تنظیم هیجان می‌تواند نقش مهمی در بهبود رفتارهای پرخطر، سرگردانی ذهنی و علائم افسردگی نوجوانان افسرده، ایفا کنند.
مقایسه تأثیر درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد با آموزش تنظیم هیجان (مدل ناخالص) بر اهمال کاری تحصیلی، تاب‌آوری و افسردگی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نقص توجه	پیری، حسینی نسب و لیوارجانی، ۲۰۲۳	دانش آموزان پسر دبیرستانی مبتلا به اختلال نقص توجه و بیش فعالی	*۴۰ نفر *نمونه گیری هدفمند	آموزش تنظیم هیجان و پذیرش و تعهد	هر دو آموزش نسبت به گروه کنترل اثربخشی بهتری داشتند. در هر سه متغیر گروه پذیرش و تعهد عملکردی بهتر داشتند
بررسی اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر استراتژی‌های تنظیم هیجان و افسردگی در کودکان دارای دیابت نوع ۱	شفاخواه و بیژن، ۲۰۲۲	کودکان دارای دیابت نوع ۱	*۳۰ نفر *نمونه‌گیری هدفمند	*۸ جلسه آموزش تنظیم هیجان(هفته‌ای یکبار به مدت دو ماه)	آموزش تنظیم هیجان در کاهش افسردگی و افزایش راهبردهای تنظیم هیجان سازگاران دانش‌آموزان تاثیر معناداری دارد.
اثربخشی آموزش گروهی تنظیم هیجانی بر خودآزاری، افسردگی و خشم نوجوانان	وفایی و همکاران، ۲۰۲۱	نوجوانان ۱۵-۱۳ ساله دارای تجربه خودآسیبی	*۳۰ نفر *نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای	آموزش گروهی تنظیم هیجان به صورت آنلاین	آموزش گروهی تنظیم هیجان باعث کاهش میزان افسردگی در نوجوانان می‌شود.
پروتکل مطالعه برای یک مطالعه تصادفی کنترل شده در مورد آموزش تنظیم هیجان برای نوجوانان مبتلا به افسردگی اساسی	گریمل ^۱ و همکاران، ۲۰۲۰	نوجوانان مبتلا به افسردگی عمده	*۱۰۵ نفر * نمونه گیری هدفمند	*۴ جلسه در طول دو هفته	نوجوانانی گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل، بهبود معناداری در کاهش علائم افسردگی تجربه کردند.
اثربخشی درمان شناختی-رفتاری و آموزش تنظیم هیجان بر تحریک پذیری، افسردگی، اضطراب و تنظیم هیجان در نوجوانان مبتلا به اختلال تنظیم خلقی	شیبانی، میکابیلی و نریمانی، ۲۰۲۰	نوجوانان مبتلا به اختلال تنظیم خلقی	*۴۵ نفر دانشجوی پسر *نمونه گیری هدفمند	۸ جلسه ۹۰ دقیقه ای ۸ هفته	آموزش تنظیم هیجان در کاهش افسردگی مؤثر است. آموزش تنظیم هیجان در کاهش علائم افسردگی مؤثرتر از درمان شناختی- رفتاری بود.
آموزش توانبخشی ذهنی مبتنی بر تنظیم هیجان برای کاهش افسردگی در دانش‌آموزان دارای معلولیت جسمی	محمدامین زاده و همکاران، ۲۰۱۹	دانش آموزان پسر دبیرستانی معلول جسمی حرکتی شاغل به تحصیل	*۲۶ نفر *نمونه گیری هدفمند	*۸جلسه ۶۰ دقیقه ای دو بار در هفته	آموزش تنظیم هیجان می‌تواند به طور موثری افسردگی را در دانش آموزان دارای معلولیت جسمی کاهش دهد



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



اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر استرس، اضطراب، افسردگی و تحریک پذیری دانش آموزان مبتلا به اختلال تنظیم خلقی مخرب	دانش آموزان	شیبانی، میکاییلی و نریمانی، ۲۰۱۸	دبیرستانی مبتلا به اختلال اختلال خلقی مخرب	* ۳۰ نفر	۸ جلسه ۹۰ دقیقه ای گروه درمانی	آموزش تنظیم هیجان باعث کاهش افسردگی، استرس و اضطراب گروه آزمایش می شود
اثربخشی تنظیم شناختی هیجان بر علائم اضطراب و افسردگی نوجوانان دختر	رحمانی و هاشمیان، ۲۰۱۶	دانش آموزان دختر پایه هفتم، هشتم و نهم (۱۳ تا ۱۵ ساله)	* ۳۰ نفر	* نمونه گیری در دسترس	* ۶ جلسه دو و نیم ساعته	آموزش تنظیم شناختی هیجان نشانه های (عاطفی) افسردگی و اضطراب را در نوجوانان دختر کاهش داد.

همان طور که در جدول فوق ملاحظه می شود، پژوهش های انجام شده در زمینه ی بررسی اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر کاهش علائم اختلالات افسردگی در نوجوانان، نشان می دهند که آموزش تنظیم هیجان می تواند علائم افسردگی را در جمعیت بالینی از قبلی نوجوانان دارای اختلال افسردگی و جمعیت غیر بالینی از قبیل دانش آموزان کاهش دهد. در کنار کاهش علائم افسردگی، آموزش تنظیم هیجان برای استرس، اضطراب، تحریک پذیری و خشم، رفتارهای پرخطر و سرگردانی ذهنی نیز سودمند است. آموزش های گروهی تنظیم هیجان نیز سودمند واقع می شوند. همچنین یکی از پژوهش ها نشان داده است که آموزش تنظیم هیجان برای کاهش علائم افسردگی می تواند سودمندتر از درمان شناختی رفتاری باشد.

بحث و نتیجه گیری

این مرور سیستماتیک مجموعاً ۹ مطالعه را که معیارهای ورود را برآورده کرده بودند شناسایی و مورد بررسی قرار داد. نتایج این مطالعه تاییدی بر مطالعات قبلی بود که نشان داده اند آموزش تنظیم هیجان منجر به کاهش علائم اختلالات افسردگی در گروه های مختلف، از جمله جمعیت های بالینی و غیر بالینی گروه کودک و نوجوان، می شود. این نتیجه گیری و نتایج پیشین بر اهمیت ادغام آموزش استراتژی های سازگاران تنظیم هیجان در برنامه های درمانی و یا به عنوان یک روش مجزا برای بهبود علائم افسردگی تاکید دارد. این نتیجه همسو با سایر پژوهش های انجام گرفته در خصوص این موضوع می باشد. صبحی قراملکی و همکاران (۱۳۹۴) آموزش متمرکز بر تنظیم هیجان را در کاهش نشانه های استرس، اضطراب و افسردگی دانشجویان موفقیت آمیز یافته اند. مطالعه ای که در مورد نقش تنظیم هیجان در درمان اختلالات انجام شده، نشان داده است که در صورت اضافه کردن یک جزء تنظیم هیجان به مداخلاتی مانند درمان شناختی - رفتاری اثربخشی درمان افزایش می یابد. زیرا برای افرادی که مهارت های تنظیم هیجان ضعیفی دارند ترکیب آموزش تنظیم هیجان با درمان می تواند بسیار موثر واقع شود (هانسدوتیر و اولندیک^۱، ۲۰۰۷). یک کارآزمایی تصادفی کنترل شده در کنار درمان شناختی رفتاری اقدام به استفاده از آموزش تنظیم هیجان کرده و نشان داده است که علائم اضطراب، افسردگی و نیز تنظیم هیجان ناسازگاران به طور معنادار در گروهی که این درمان ترکیبی را دریافت کرده اند، نسبت به گروه کنترل کاهش معناداری نشان داده است (ویسمن^۲ و همکاران، ۲۰۲۲؛ املکمپ^۳ و همکاران، ۲۰۲۲). مطالعه دیگر با کاهش بیشتر علائم افسردگی عمده در گروه آزمایشی که در کنار درمان شناختی رفتاری از آموزش تنظیم هیجان استفاده کرده بودند نیز این نتیجه را تایید کرد (برکینگ^۴ و همکاران). گروه درمانی آموزش تنظیم هیجان بر کاهش علائم اضطراب و افسردگی موثر است (لطفی، امینی و شیاوسی، ۲۰۲۰).

1 Hannesdottir & Ollendick
 2 Wisman
 3 Emmelkamp
 4 Breking



همچنین مطالعه دیگری نشان داده است که آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر ذهن آگاهی (MBERT) در درمان نشخوار فکری و علائم افسردگی در بیماران مبتلا به اختلال افسردگی عمده موثر بوده است. فعالیت قشر پیشانی در طول آموزش تنظیم هیجان افزایش می یابد (لایچر^۱ و همکاران، ۲۰۲۳). رفتار درمانی دیالکتیکی مبتنی بر آموزش تنظیم هیجان منجر به کاهش معنی دار علائم افسردگی و مشکلات تنظیم هیجان می شود (شاملو، مدرس غروی، اصغری پور، ۲۰۱۴). آموزش تنظیم هیجان با روش رفتاردرمانی دیالکتیک می تواند به عنوان یک روش درمانی اضطراب، افسردگی و خشم را کاهش دهد (عباس پور، بدری گرگری و علیوندی وفا، ۱۴۰۱).

محدودیت ها

این مرور سیستماتیک با چند محدودیت مواجه است. یکی از محدودیت ها، احتمال سوگیری انتشار است، زیرا آن دسته از مطالعات که دارای نتایج مثبت هستند نسبت به پژوهش هایی با نتایج منفی و یا غیرمعنادار احتمال انتشار بیشتری دارند که این مسئله به نوبه ی خود بر نتایج کلی این مرور سیستماتیک تاثیرگذار است. محدودیت دوم تفاوت در کیفیت مطالعات مشمول بود. تفاوت در جمعیت مورد مطالعه، تفاوت در روش نمونه گیری و حجم نمونه، تعداد و زمان جلسات و محتوی آموزشی، طراحی مطالعات و ویژگی شرکت کنندگان باعث می شود که کیفیت مطالعات با یکدیگر متفاوت باشد. از دیگر محدودیت ها می توان به خودگزارشی بودن داده های مطالعات اشاره کرد. این محدودیت ها باید در تفسیر و کاربرد نتایج مرور سیستماتیک مد نظر قرار گیرند.

پیشنهادهات

برای رفع این محدودیت ها پژوهش های آینده بهتر است به طیف وسیع تری از مطالعات از جمله مطالعاتی با نتایج منفی یا اثربخشی غیرمعنادار نیز توجه داشته باشند تا دیدگاه متعادلی از اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر اختلالات افسردگی در گروه کودکان و نوجوانان فراهم شود. همچنین استفاده از مقیاس های عینی تر برای اندازه گیری تنظیم هیجان و علائم افسردگی مانند روش های فیزیولوژیکی یا ارزیابی بالینی می تواند اتکا به داده های خودگزارشی را کمتر کند. بهتر است پژوهش های آینده اثرات بلند مدت تاثیر آموزش تنظیم هیجان بر اختلالات افسردگی کودکان و نوجوانان را نیز مورد بررسی قرار دهند. در مطالعه حاضر تنها پژوهش هایی که مبتنی بر اثربخشی بودند معیار ورود به بررسی را داشتند و پژوهش هایی که روابط و علیت را مورد مطالعه قرار داده بودند از پژوهش کنار گذاشته شدند که بهتر است در پژوهش های آینده به این پژوهش ها نیز پرداخته شود. همچنین به درمانگران آسیب شناسی روانی پیشنهاد می شود که آموزش تنظیم هیجان را به عنوان یک مداخله موثر برای افرادی افسرده ای که به احتمال زیاد در این موضوع مشکلاتی دارند، در روند درمان در نظر داشته باشند تا اثربخشی درمان را افزایش داده و احتمال عود افسردگی را کاهش دهند. در خصوص جمعیت غیربالینی، افراد بی شماری وجود دارند که چه در صورت وجود مشکلات پیش آمده در زندگی مانند مشکلات خانوادگی و مشکلات تحصیلی و چه به عنوان افرادی که هنوز مشکلی برای آن ها پیش نیامده است در تنظیم و مدیریت هیجانات خود ناتوان هستند و اغلب از راهبردهای تنظیم هیجان ناسازگازانه استفاده می کنند. پیشنهاد می شود ارگان های مختلف نظیر آموزش و پرورش، بهداشت و درمان و ارگان های دیگری که میتوانند در آموزش تنظیم هیجان به جمعیت غیربالینی کودک و نوجوان مشارکت داشته باشند، برای این موضوع اهمیت ویژه ای قائل شده و در دستور کار قرار دهند. یکی دیگر از نکات حائز اهمیت، غیرقابل دسترس و غیرجذاب بودن برخی درمان های ارتقا دهنده ی تنظیم هیجان سازگارانه می باشد. مداخلات دیجیتال ممکن است این نیاز را برطرف و مشکلات احتمالی را برطرف کنند.



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



منابع

پیری سمیه، حسینی نسب سید داود، لیوارجانی شعله. مقایسه اثربخشی آموزش پذیرش و تعهد (ACT) و تنظیم هیجان (مدل گراس) بر تعلل ورزی تحصیلی، تاب آوری و افسردگی دانش آموزان پسر دوره متوسطه مبتلا به اختلال نقص توجه/ بیش فعالی. فصلنامه علمی- پژوهشی خانواده و پژوهش. ۱۴۰۱؛ ۱۹ (۴): ۱۰۱-۱۱۸

حیدری، رویا و جلیلیان، مریم، ۱۴۰۰، فراتحلیل آموزش های تنظیم هیجان بر کاهش نشانگان اختلال افسردگی، <https://civilica.com/doc/1296707>

شیبانی حسین، میکائیلی نیلوفر، نریمانی محمد. اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر استرس، اضطراب، افسردگی و تحریک پذیری دانش آموزان مبتلا به اختلال بد تنظیمی خلق مخرب. روان پرستاری. ۱۳۹۶؛ ۵ (۶): ۳۷-۴۴

عباسپور عبدالرحمن، بدری گرگری رحیم، علیوندی وفا مرضیه. اثربخشی آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل رفتار درمانی دیالکتیک، بر اضطراب، افسردگی و خشم همسران جانبازان (مقاله علمی وزارت علوم). پژوهش های نوین روانشناختی سال هفدهم بهار ۱۴۰۱ شماره ۶۵

لطفی مژگان، امینی مهدی، شایسی یاسمن. اثربخشی گروه درمانی آموزش تنظیم عاطفه بر علائم اضطراب و افسردگی. مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران. ۱۳۹۹؛ ۳۰ (۱۸۴): ۵۰-۶۰

- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical psychology review*, 30(2), 217-237.
- Azizi, A., Borjali, A., & Golzari, M. (2010). The effectiveness of emotion regulation training and cognitive therapy on the emotional and addictional problems of substance abusers. *Iranian journal of psychiatry*, 5(2), 60-65. {IN PERSIAN}
- Berking, M., Ebert, D., Cuijpers, P., & Hofmann, S. G. (2013). Emotion regulation skills training enhances the efficacy of inpatient cognitive behavioral therapy for major depressive disorder: a randomized controlled trial. *Psychotherapy and psychosomatics*, 82(4), 234-245.
- Berking, M., Wirtz, C. M., Svaldi, J., & Hofmann, S. G. (2014). Emotion regulation predicts symptoms of depression over five years. *Behaviour research and therapy*, 57, 13-20.
- Bhatia, S. K., & Bhatia, S. C. (2007). Childhood and adolescent depression. *American family physician*, 75(1), 73-80.
- Brent, D. A., & Birmaher, B. (2002). Adolescent depression. *New England Journal of Medicine*, 347(9), 667-671.
- Christ, C., de Waal, M. M., van Schaik, D. J. F., Kikkert, M. J., Blankers, M., Bockting, C. L. H., Beekman, A. T. F., & Dekker, J. J. M. (2018). Prevention of violent revictimization in depressed patients with an add-on internet-based emotion regulation training (iERT): study protocol for a multicenter randomized controlled trial. *BMC psychiatry*, 18(1), 29.
- Cohen, N., & Ochsner, K. N. (2018). From Surviving to Thriving in the Face of Threats: The Emerging Science of Emotion Regulation Training. *Current opinion in behavioral sciences*, 24,
- Ehret, A. M., Kowalsky, J., Rief, W., Hiller, W., & Berking, M. (2014). Reducing symptoms of major depressive disorder through a systematic training of general emotion regulation skills: protocol of a randomized controlled trial. *BMC psychiatry*, 14, 20.
- Emmelkamp, J., Wisman, M. A., Beuk, N. J., Stikkelbroek, Y. A., Nauta, M. H., Dekker, J. J., & Christ, C. (2022). Effectiveness of an add-on guided internet-based emotion regulation training (E-TRAIN) in adolescents with depressive and/or anxiety disorders: study protocol for a multicenter randomized controlled trial. *BMC psychiatry*, 22(1), 646.
- Fischer, V. J., Andersson, G., Billieux, J., Infanti, A., & Vögele, C. (2024). The Role of Emotion Regulation Strategies for Sexual Function and Mental Health: A Cluster Analytical Approach. *Journal of sex & marital therapy*, 50(2), 123-136.
- 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, 41-54
- Greimel, E., Feldmann, L., Piechaczek, C., Oort, F., Bartling, J., Schulte-Rüther, M., & Schulte-Körne, G. (2020). Study protocol for a randomised-controlled study on emotion regulation training for adolescents with major



- depression: the KONNI study. *BMJ open*, 10(9), e036093.
- 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. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26
- Gross, J. J. (1999): Emotion Regulation: Past, Present, Future, *Cognition & Emotion*, 13:5, 551-573
- Hannesdottir, D. K., & Ollendick, T. H. (2007). The role of emotion regulation in the treatment of child anxiety disorders. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 10, 275-293.
- Hankin, B. L. (2006). Adolescent depression: Description, causes, and interventions. *Epilepsy & behavior*, 8(1), 102–114.
- Harley, J. M., Pekrun, R., Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2019). Emotion Regulation in Achievement Situations: An Integrated Model. *Educational Psychologist*, 54(2), 106–126.
- Holmedal Byrne, K., & Gustafsson, B. M. (2024). Implementation Study of "Building Resilience," Including Positive Psychology Interventions and Positive Emotion Regulation Training in Patients With Severe Mental Illness in an Adult Outpatient Psychiatric Mental Health Setting: An Exploratory Clinical Trial. *Behavior modification*, 48(5-6), 537–560.
- Hong, E.-J., & Kangas, M. (2022). The Relationship between Beliefs about Emotions and Emotion Regulation: A Systematic Review. *Behaviour Change*, 39(4), 205–234. doi:10.1017/bec.2021.23
- Joormann, J., & Stanton, C. H. (2016). Examining emotion regulation in depression: A review and future directions. *Behaviour research and therapy*, 86, 35-49.
- Kemeny, M. E., Foltz, C., Cavanagh, J. F., Cullen, M., Giese-Davis, J., Jennings, P., Rosenberg, E. L., Gillath, O., Shaver, P. R., Wallace, B. A., & Ekman, P. (2012). Contemplative/emotion training reduces negative emotional behavior and promotes prosocial responses. *Emotion (Washington, D.C.)*, 12(2), 338–350. <https://doi.org/10.1037/a0026118>
- Kraiss, J. T., Ten Klooster, P. M., Moskowitz, J. T., & Bohlmeijer, E. T. (2020). The relationship between emotion regulation and well-being in patients with mental disorders: A meta-analysis. *Comprehensive psychiatry*, 102, 152189.
- Laicher, H., Int-Veen, I., Woloszyn, L., Wiegand, A., Kroczeck, A., Sippel, D., Leehr, E. J., Lawyer, G., Albasini, F., Frischholz, C., Mössner, R., Nieratschker, V., Rubel, J., Fallgatter, A., Ehrlis, A. C., & Rosenbaum, D. (2023). In situ fNIRS measurements during cognitive behavioral emotion regulation training in rumination-focused therapy: A randomized-controlled trial. *NeuroImage. Clinical*, 40, 103525.
- LeBlanc, S., Uzun, B., Aydemir, A., & Mohiyeddini, C. (2020). Validation of an emotion regulation training program on mental well-being. *Psychological Reports*, 123(5), 1518-1536.
- Liverant, G. I., Gallagher, M. W., Arditte Hall, K. A., Rosebrock, L. E., Black, S. K., Kind, S., Fava, M., Kaplan, G. B., Kamholz, B. W., Pineles, S. L., & Sloan, D. M. (2022). Suppression and acceptance in unipolar depression: Short-term and long-term effects on emotional responding. *The British journal of clinical psychology*, 61(1), 1–17.
- Marcus, M., Yasamy, M. T., van Ommeren, M. V., Chisholm, D., & Saxena, S. (2012). Depression: A global public health concern.
- Mohammad-Aminzadeh D, Sharifi M, Younesi S J, Movallali G, Asmari Y. (2019) Mental Rehabilitation Based on Emotion Regulation Training to Reduce Depression in Students With Physical Disability. *Iranian Rehabilitation Journal*; 17 (2) :97-104
- Moore, R., Gillanders, D., & Stuart, S. (2022). The Impact of Group Emotion Regulation Interventions on Emotion Regulation Ability: A Systematic Review. *Journal of clinical medicine*, 11(9), 2519. {IN PERSIAN}
- Parker, G., & Roy, K. (2001). Adolescent depression: a review. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 35(5), 572-580.
- Petersen, A. C., Sarigiani, P. A., & Kennedy, R. E. (1991). Adolescent depression: Why more girls?. *Journal of youth and adolescence*, 20, 247-271.
- Plate, A. J. (2016). Evaluating a Brief Emotion Regulation Training in Reducing Worry and Rumination in Generalized Anxiety Disorder and Major Depressive Disorder (Master's thesis, The Ohio State University).
- Ottenstein, C. (2020). Emotion regulation effectiveness accounts for the associations of self-reported emotion differentiation with well-being and depression. *Cognition and Emotion*, 34(5), 994-1002.



- Rahmani, F., & Hashemniyan, K. (2016). The effectiveness of cognitive emotion regulation on reduction of depression and anxiety symptoms of adolescences. *Journal of Psychological Studies*, 12(3), 47-62. . {IN PERSIAN}
- Salahi, E. N., & Izadi, R. (2024). Comparing the effectiveness of Adolescent-Centered Mindfulness Therapy and Emotion Regulation Training Strategies on Risky Behaviors, Mind Wandering, and Depression in Adolescents. {IN PERSIAN}
- Shafakhah, M., & Bijan, S. (2022). Investigation of the Effectiveness of Emotion Regulation Training on Emotion Regulation Strategies and Depression of Pediatric type I Diabetes. *Iranian Journal of Diabetes and Obesity*, 14(2), 62-68. {IN PERSIAN}
- Shamloo, N., Modarres Gharavi, M., & Asgharipour, N. (2014). The effectiveness of dialectical behavior therapy based on emotion regulation training on depression symptoms. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 16(63), 261-271. doi: 10.22038/jfmh.2014.3554{IN PERSIAN}
- sheybani, H., mikaeili, N., & narimani, M. (2020). The effectiveness of Cognitive-behavioral Therapy and Emotion Regulation Training on Irritability, Depression, anxiety, and emotion regulation in adolescents with Disruptive Mood Dysregulation Disorder. *Journal of Clinical Psychology*, 12(2), 41-50. doi: 10.22075/jcp.2020.19250.1778{IN PERSIAN}
- Sloan, E., Hall, K., Moulding, R., Bryce, S., Mildred, H., & Staiger, P. K. (2017). Emotion regulation as a transdiagnostic treatment construct across anxiety, depression, substance, eating and borderline personality disorders: A systematic review. *Clinical psychology review*, 57, 141–163.
- Sobhi-Gharamaleki, N., Porzoor, P., Aghajani, S., & Narimani, M. (2015). Effectiveness of Emotion Regulation Training on Reduction of Anxiety, Stress and Depression Symptoms among University Students. *Iranian Journal of Health Education & Health Promotion*, 3(1). {IN PERSIAN}
- Vafaei, T., Samavi, S. A., Whisenhunt, J. L., & Najarpourian, S. (2021). The effectiveness of group training of emotional regulation on adolescent's self-injury, depression, and anger. *Journal of Research and Health*, 11(6), 383-392{IN PERSIAN}
- Visted, E., Vøllestad, J., Nielsen, M. B., & Schanche, E. (2018). Emotion regulation in current and remitted depression: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 9, 756.
- Wisman, M. A., Emmelkamp, J., Dekker, J. J. M., & Christ, C. (2022). Internet-based emotion-regulation training added to CBT in adolescents with depressive and anxiety disorders: A pilot randomized controlled trial to examine feasibility, acceptability, and preliminary effectiveness. *Internet interventions*, 31, 100596.
- Young, K. S., Sandman, C. F., & Craske, M. G. (2019). Positive and negative emotion regulation in adolescence: links to anxiety and depression. *Brain sciences*, 9(4), 76.
- Zsigo, C., Feldmann, L., Oort, F., Piechaczek, C., Bartling, J., Schulte-Rüther, M., Wachinger, C., Schulte-Körne, G., & Greimel, E. (2024). Emotion regulation training for adolescents with major depression: Results from a randomized controlled trial. *Emotion (Washington, D.C.)*, 24(4), 975–991. <https://doi.org/10.1037/emo0001328>



رابطه استفاده غیر معمول از فضای مجازی با بحران هویت اجتماعی، اخلاقی و معنوی دانش آموزان دبیرستانی

شهرام واحدی، فاطمه علی پور، *فائزه پور پیغمبر

۱. دکترای تخصصی روان شناسی تربیتی، دانشگاه تبریز
۲. کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی تبریز
۳. دانشجوی دکترای تخصصی روان شناسی تربیتی، دانشگاه تبریز

چکیده:

کاربرد فضای مجازی یکی از مهم ترین موضوعات مرتبط با هویت نوجوانان است و مطالعات پیشین نشان دهنده نقش مجموعه ای از متغیرهای روان شناختی در کاربرد فضای مجازی هستند. بحران هویت اجتماعی، اخلاقی و معنوی، متغیرهایی هستند که می توانند میزان استفاده از فضای مجازی را پیش بینی کنند. هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه استفاده از فضای مجازی با هویت اخلاقی، اجتماعی و جهت گیری مذهبی نوجوانان در مدارس متوسطه شهر ارومیه بود. به این منظور ۴۰۰ دانش آموز (۲۰۰ دختر و ۲۰۰ پسر) به روش نمونه گیری خوشه ای تصادفی انتخاب شدند. برای جمع آوری داده ها از پرسشنامه های هویت اجتماعی جنکینز، جهت گیری مذهبی الپورت و هویت اخلاقی آکینو ورید استفاده شد. نتایج نشان داد که بین میزان استفاده غیر معمول از فضای مجازی و هویت مذهبی دانش آموزان، هویت اخلاقی و نیز هویت اجتماعی رابطه منفی و معناداری وجود دارد ($P < 0/01$).

کلیدواژه ها: فضای مجازی، بحران هویت اجتماعی، بحران هویت اخلاقی، بحران هویت معنوی





The Relationship between the Use of Virtual Space and the Social, Moral and Spiritual Identity Crisis of Students

Shahram Vahedi, Ph.D., Full Professor of Tabriz University, Department of Educational Sciences and Psychology, Tabriz, Iran

E-mail: vahedi117@yahoo.com

Fateme Alipour, Master of Educational Psychology, Islamic Azad University of Tabriz, Department of Humanities, Tabriz, Iran

E-mail: falipourpsy@gmail.com

Faeze Pourpeyghambar, Ph.D. Student in Tabriz University, Department of Educational Sciences and Psychology, Tabriz, Iran

E-mail: fpourpeyghambar@gmail.com

Abstract

The excessive use of virtual space is one of the most important topics related to the identity of adolescents, and previous studies have shown the role of a set of psychological variables in the use of virtual space. Social, moral and spiritual identity crisis are variables that may predict the extent of virtual space usage. The aim of the present study was to examine the relationship between the use of virtual space and the so-called variable among high school students in Urmia, Iran. For this purpose, 400 students (200 girls and 200 boys) were selected using a random cluster sampling method. To collect data, Jenkins' social identity questionnaire, Moral Identity Questionnaire (MIQ) and Allport religious orientation scale, which had previously determined validity and reliability, were used. The results showed that there is a negative and significant relationship between the excessive use of Virtual Space and students' religious identity, moral identity, and social identity.

Keywords: Virtual Space, Social Identity Crisis, Moral Identity Crisis, Spiritual Identity Crisis



مقدمه

در جهان امروز، وسایل ارتباط جمعی از قبیل مطبوعات، اینترنت، موبایل و تلویزیون با اطلاعات و معلومات جدید و مبادله افکار و عقاید عمومی، در راه تعلیم و تربیت و پیشرفت فرهنگ و تمدن بشری نقش بزرگی به عهده گرفته‌اند؛ به‌طوری‌که بسیاری از دانشمندان عصر کنونی، زندگی انسان را عصر ارتباطات نام گذاشته‌اند (معتمد نژاد، ۱۳۷۱، ص ۶۵). شبکه‌های اجتماعی مجازی متشکل از سராچه‌هایی هستند که کاربران می‌توانند علایق و افکار و فعالیت‌های خود را با افراد دیگر در میان بگذارند (فوراگر، ۱۹۹۵). به‌عبارت‌دیگر، به‌واسطه شبکه‌های اجتماعی مجازی ارتباطی، تبادل پیام‌های در جریان در زمان و مکان بین کاربران صورت می‌گیرد. بر طبق نظریات جدید، وابستگی به شبکه‌های اجتماعی اشاره به استفاده افراطی از این شبکه‌ها دارد که موجب بی‌قراری فرد در زمان عدم دسترسی و ترس از نبود این شبکه‌ها می‌شود (پیتا و همکاران، ۲۰۱۵). پژوهش لنهاوت و همکاران نشان داد، نه نفر از هر ده نوجوان کاربر فضای مجازی هستند (کاس و همکاران، ۲۰۱۷). وابستگی به اینترنت با نشانه‌هایی همچون اضطراب و تفکرهای وسواسی همراه می‌باشد. افراد وابسته در انجام فعالیت‌های روزانه خود دچار اشکال می‌شوند و نمی‌توانند عدم دسترسی به شبکه‌های اجتماعی را کنترل کنند (کاس و گریفت، ۲۰۱۵). برنامه‌سازان با برنامه‌های خود دانش‌آموزان را با تجاری غوطه‌ور می‌سازند که غالباً با ارزش‌هایی که مدرسه آموزش می‌دهد، مغایرند. تحقیقات نیز نشان می‌دهند نوجوانان هفته‌ای ۲۳ ساعت از وقت خود را به استفاده از اینترنت و موبایل صرف می‌کنند (عالی، ۱۳۸۱، ص ۶۷). موسوی (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان «شیوع اعتیاد به اینترنت و وضعیت استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی در نوجوانان و جوانان ایرانی در سال ۹۷ گزارش می‌کند که شیوع کلی اعتیاد شدید به اینترنت، ۴/۲ درصد و برحسب جنسیت در پسران، ۹/۲ درصد و در دختران، ۲ درصد و برحسب گروه‌های سنی در نوجوانان، ۲/۵ درصد و در جوانان، ۳/۲ درصد است.

نتایج پژوهش‌های کرات و همکاران (۱۹۹۸)، برنر (۱۹۹۷) و هامبرگر و آرتزی (۲۰۰۰) نشان دادند که استفاده بیش‌ازحد از اینترنت، انسان‌ها را از جامعه و ارتباطات اجتماعی واقعی دور می‌کند و کاهش تعاملات اجتماعی نیز مشکلات روان‌شناختی افراد را افزایش می‌دهد. هویت معنوی، اجتماعی و اخلاقی به‌عنوان یکی از ابعاد مهم سلامتی در انسان است که تمام امورات زندگی روزمره را تحت‌الشعاع خود قرار می‌دهد. وجود سلامت معنوی در انسان، خدانشناسی، خودشناسی و درنهایت شناخت جامعه و محیط را به دنبال دارد؛ اما در این میان، جهت‌گیری مذهبی یا میزان اعتقاد به باورهای مذهبی، باوری است که شخص از دین اختیار کرده است؛ یعنی در ارتباط با موجودی متعالی قدسی، مجموعه‌ای از اعتقادات، اعمال و تشریفات خاص در زندگی دارد. جهت‌گیری مذهبی را می‌توان تقریباً معادل دین‌ورزی یا دین‌داری در نظر گرفت (تینتینگ و همکاران، ۲۰۱۵). جهت‌گیری مذهبی بیشتر به‌عنوان یک بُعد از مذهبی بودن مطرح است که با سطح تعهد دینی شخص و میزان تأثیرگذاری اعتقادهای دینی در سبک زندگی وی سنجیده می‌شود (کریستنسن و همکاران، ۲۰۰۱). امروزه شناخته‌شده‌ترین دیدگاه در جهت‌گیری مذهبی مربوط به رویکرد گوردون آلپورت می‌باشد که جهت‌گیری مذهبی را به دو نوع «جهت‌گیری درونی و بیرونی» تقسیم کرده است (آلپورت و راس، ۱۹۶۹). در مورد جهت‌گیری‌های مذهبی درونی و بیرونی باید گفت که در یک شخص دارای جهت‌گیری مذهبی درونی، عقاید محکم محوری و اهمیت دارند، درحالی‌که جنبه‌های اجتماعی مذهب از اهمیت کمتری برخوردارند؛ اما برای افراد دارای جهت‌گیری مذهبی بیرونی، انگیزه‌های مذهبی بودن به ارزش‌ها و عقاید بیرونی یا اجتماعی تکیه دارند (راس و فرانسیس، ۲۰۱۰). تاکنون تحقیقات مختلفی به نقش جهت‌گیری مذهبی در سلامت روان افراد اذعان داشته‌اند؛ برای مثال، آلپورت (۱۹۶۶) اعتقاد دارد که تنها جهت‌گیری مذهبی با سلامت روانی ارتباط دارد و آن را بهبود می‌بخشد. بدین ترتیب، بر اهمیت جهت‌گیری مذهبی بر سلامت روان تأکید ورزیده است. مسعودی و بهروان (۱۳۹۳) با توجه به ورود اینترنت به دنیای ارتباطی جوانان و در نتیجه دسترسی سریع، آسان و متنوع آنان به تصاویر، فیلم‌ها و داستان‌های پورنو،



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



۱۳۸۷

در مقاله‌ای با عنوان «اخلاق در فضای مجازی: بررسی عوامل مرتبط با عضویت، میزان بازدید و ماندگاری افراد در گروه‌های اینترنتی غیراخلاقی»، به بررسی عوامل مرتبط با میزان بازدید از محتویات پیام‌ها در گروه‌های اینترنتی غیراخلاقی یا همان پورنو پرداخته‌اند. نتایج این مطالعه نشان داد کاربرانی که به موضوعات پورنوگرافی بیشتر علاقه‌مند هستند، بیشترین بازدید از محتویات غیراخلاقی را دارند و سن، تحصیلات و رضایت از گروه اینترنتی با میزان بازدید از محتویات غیراخلاقی گروه، رابطه مستقیم و معناداری داشت. میانگین بازدید از محتویات غیراخلاقی گروه در پسران بیشتر از دختران و در مجردان بیشتر از متاهلان بوده است. در نهایت بین میزان رضایت از محتویات پیام‌های گروه، میزان نظارت اطرافیان و میزان عضویت افراد در سایر گروه‌ها با میزان بازدید آن‌ها از پیام‌های این گروه، رابطه معناداری وجود داشته است.

نعمتی فر و صفورایی پاریزی (۱۳۹۸) در پژوهش خود با عنوان «بررسی تأثیر استفاده از شبکه‌های اجتماعی بر حجاب و پوشش کاربران با تأکید بر ابعاد دین‌داری به این یافته‌ها رسیده‌اند که استفاده از شبکه‌های اجتماعی بر ابعاد اعتقادی و مناسکی) مربوط به متغیر دین‌داری) تأثیر مستقیم دارند و میزان اعتماد به شبکه‌های اجتماعی و میزان رضایت از شبکه‌های اجتماعی بر بعد پیامدی مربوط به متغیر دین‌داری به ترتیب دارای بیشترین اثرگذاری هستند.

ضرورت انجام این پژوهش در آن است که اطلاعات به‌دست‌آمده بتواند به معلمان کمک کند تا نیروهایی که از طریق فضای مجازی بر دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند را بشناسند. این مطالعه به راهنمایی والدین دانش‌آموزان و آموزش خانواده نیز در پیشبرد امر مشاوره کمک شایانی می‌کند. وزارت آموزش و پرورش می‌بایست در جهت برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری برنامه‌های خود، در راستای تهیه برنامه‌های مفید برای کاهش اثرات مخرب یا استفاده بهینه از اینترنت و موبایل همکاری‌های لازم را مبذول بدارند تا پس از شناخت خط سیر فکری و اجتماعی و علایق دانش‌آموزان، با اطلاع‌رسانی لازم به آنان بتوانند تأثیرات منفی فضای مجازی را کاهش دهند.

روش

الف) شرکت‌کنندگان و طرح پژوهش: پژوهش حاضر با توجه به ماهیت موضوع و اهداف موردنظر از نوع تحقیقات توصیفی همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه شهر ارومیه در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ است. در این پژوهش، نمونه آماری با استفاده از فرمول کوکران از بین دانش‌آموزان جامعه هدف که مدارس متوسطه دوم و هنرستان‌های آموزش و پرورش ارومیه بود، به تعداد ۲۰۰ نفر پسر و ۲۰۰ نفر دختر انتخاب شدند و برای اجرا از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی استفاده شد.

ب) ابزار: در این پژوهش به‌منظور گردآوری اطلاعات از پرسشنامه‌های هویت اجتماعی، هویت مذهبی و هویت اخلاقی استفاده شد. پرسشنامه هویت اجتماعی با توجه به دو بُعد هویت فردی و جمعی برگرفته از نظریات ریچارد جنکینز (۲۰۰۸) توسط صفاری نیا و روشن (۱۳۹۰) ساخته شده است. این پرسشنامه که از نوع مداد کاغذی و خودگزارش‌دهی است، مشتمل بر ۲۰ گویه می‌باشد که ۱۰ گویه آن نشان‌دهنده بُعد فردی و ۱۰ گویه دیگر نشان‌دهنده بُعد جمعی است. در پژوهش صفاری نیا و روشن (۱۳۹۰) پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل و روایی پرسشنامه برابر با ۰/۷۴؛ و برای گویه‌ها بین ۰/۵۱ تا ۰/۵۸؛ به دست آمد که میزان رضایت‌بخشی است. در تهیه سؤالات مربوط به هویت مذهبی از پرسشنامه استاندارد جهت‌گیری مذهبی آلپورت استفاده شد. این آزمون در سال ۱۳۸۷ ترجمه و هنجاریابی شده است و همسانی درونی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۱ و پایایی باز آزمایی آن ۰/۷۴ به‌دست‌آمده است (مختاری، ۱۳۷۹). آلپورت و راس در سال ۱۹۵۰ این مقیاس را برای سنجش جهت‌گیری مذهبی درونی و بیرونی تهیه کردند. این پرسشنامه مشتمل بر ۲۱ پرسش چهارگزینه‌ای است که میزان جهت‌گیری مذهبی افراد را می‌سنجد.



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



گزینه‌های کاملاً مخالفم و تقریباً مخالفم در این مقیاس، گزینه‌های منفی بوده و گزینه‌های تقریباً موافقم و کاملاً موافقم نیز گزینه‌های مثبت این مقیاس می‌باشند. در این پرسشنامه، گزینه‌های عبارات ۱-۱۲ که جهت‌گیری مذهبی بیرونی را می‌سنجند، از کاملاً مخالف تا کاملاً موافقاند و در ۹ ماده بعدی یعنی شماره‌های ۱۳-۲۱ که جهت‌گیری مذهبی درونی را اندازه‌گیری می‌کنند پاسخ برعکس است. این مقیاس بر مبنای نمره‌گذاری لیکرت می‌باشد. آلپورت همبستگی بین گزینه‌های جهت‌گیری مذهبی درونی با گزینه‌های جهت‌گیری مذهبی بیرونی را ۰/۲۱- به دست آورد. در پاره‌ای دیگر از مطالعات، از جمله مطالعاتی که توسط فگین صورت گرفت، همبستگی بین جهت‌گیری‌های مذهبی درونی و بیرونی ۰/۲۰- بود که بسیار نزدیک به همبستگی محاسبه‌شده توسط آلپورت بود (دوناو، ۱۹۸۵). جان‌بزرگی (۱۳۷۸) اعتبار این مقیاس را در یک گروه نمونه ۲۳۵ نفری از دانشجویان دانشگاه‌های تهران با اعتبار ۰/۷۳ بر اساس ضریب آلفای کرونباخ گزارش کرده است. مقدار ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش حاضر نیز ۰/۶۵ به دست آمد. برای سنجش میزان پایایی گویه‌ها از ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید. پرسشنامه هویت/اخلاقی نیز برای سنجش دو مؤلفه هویت اخلاقی درونی و هویت اخلاقی نمادین ساخته‌شده که بر اساس لیکرت درجه‌ای نمره‌گذاری شده است. این مقیاس از ۱۰ گویه تشکیل شده است که دو گویه ۳ و ۴ آن به صورت معکوس نمره‌گذاری شده است. آکینو و رید (۲۰۰۷) قابلیت اعتماد این مقیاس را برای بُعد نمادین ۰/۸۲؛ و برای بُعد درونی ۰/۷۳ گزارش کرده‌اند. باز آزمایی آن ۰/۴۹؛ و مقدار ضریب آلفای کرونباخ آن برای پژوهش حاضر نیز ۰/۷۲ به دست آمد.

ج) روش تحلیل داده‌ها: برای بررسی رابطه‌ها، از روش‌های آماری توصیفی و استنباطی استفاده شد که نتایج حاصل با استفاده از نرم‌افزار SPSS-24 استخراج گردید.

یافته‌ها

نتایج حاصل از ضریب همبستگی پیرسون حاکی از آن است که رابطه میزان استفاده غیرمعمول از فضای مجازی و هویت مذهبی دانش‌آموزان ($r = -0.46$ و $P < 0.002$)، هویت اخلاقی ($r = -0.24$ و $P < 0.01$) و نیز هویت اجتماعی ($r = -0.26$ و $P < 0.01$)، رابطه منفی و معناداری بود. به منظور تعیین سهم نسبی هر یک از متغیرهای پیش‌بین بر تغییرات مربوط به پرخاشگری نوجوانان از روش آماری رگرسیون چندگانه گام‌به‌گام استفاده گردید. داده‌های مرحله یک نشان داد که میزان استفاده زیاد از فضای مجازی رابطه منفی و معناداری با جهت‌گیری درونی مذهبی دانش‌آموزان دارد ($R^2 = 0.16$ و $P < 0.001$ و $t = 6.36$ و $\beta = -0.12$). ۱۶ درصد از هویت مذهبی توسط میزان استفاده از فضای مجازی تبیین می‌شود. نتایج مرحله دوم، حاکی از سطح معناداری برای هویت اخلاقی ($R^2 = 0.14$) و $P < 0.001$ و $t = 6.10$ و $\beta = -0.28$ بود. بدین معنی که ۱۴ درصد از متغیر هویت اخلاقی ناشی از متغیر استفاده از فضای مجازی واریانس مشترک دارد؛ اما متغیر هویت اخلاقی به دلیل عدم معناداری و درصد سهم ناچیز حدوداً ۰/۰۷ از مدل خارج شد.

بحث و نتیجه‌گیری

بحث درباره هویت از سابقه دیرینه‌ای برخوردار است. در جهان اسلام نیز خودشناسی، مقدمه‌ای برای شناخت ذات سرمدی به شمار رفته است که این امر نشان از اهمیت خودشناسی و شناخت هویت است. در جامعه امروزی که با رشد فزاینده فناوری و وسایل ارتباط جمعی روبه‌رو هستیم، همواره شاهد تغییر و تحولات گسترده چه در عرصه زندگی مادی، چه در عرصه زندگی معنوی انسان‌ها هستیم. استفاده فزاینده از وسایل ارتباطی به‌ویژه در میان نسل آینده‌ساز نوجوان تا حد زیادی مرزهای هویتی آنان را دستخوش تحول ساخته است. تبعیت گسترده از مد روز، گرایش به عمل‌های زیبایی در میان اغلب افراد جامعه یا به کارگیری اصطلاحات خاص گواه این مدعا می‌باشد. فضای مجازی دارای کارکردی چندبُعدی می‌باشد و به همین دلیل نیز در بین نوجوانان از اهمیت و جذابیت



چشمگیری برخوردار گشته است. وارد شدن نوجوانان به دنیای مجازی یعنی ارتباط با جهانی انبوه از انواع باورها، گرایش‌ها، جهت‌گیری‌های مذهبی، جنسیتی و سیاسی که هر یک به‌نوبه خود نقشی تعیین‌کننده بر هویت اخلاقی، اجتماعی و معنوی نوجوانان دارند. از این‌رو، پژوهش حاضر به‌منظور بررسی رابطه استفاده از فضای مجازی با بحران هویت نوجوانان، فاصله اجتماعی، احساس تنهایی و بهزیستی معنوی دانش‌آموزان انجام گرفت.

یافته‌های تحلیلی این مطالعه نشان می‌دهد که ۱۶ درصد از متغیر هویت مذهبی و اخلاق در افراد، ناشی از کاربرد فضای مجازی می‌باشد؛ بنابراین می‌توان اظهار داشت که با افزایش ساعات استفاده از شبکه‌های اجتماعی، هویت معنوی و اخلاقی دانش‌آموزان نیز تغییر می‌کند. هرچند بررسی فرضیه دوم نشان داد که صرفاً میزان ساعات استفاده از آن بر روی هویت اجتماعی دانش‌آموزان معنادار نیست. باین حال ۱۴ درصد از متغیر هویت اخلاقی، متأثر از میزان ساعات استفاده از فضای مجازی می‌باشد. این نتیجه با یافته‌های پژوهش نعمتی فر، صفورایی پاریزی (1398) عبدالرحمان، حسین پور و بشیر (۱۳۹۷)، موسیوند، صفایی، صفایی شکیب و ویسه (۱۳۹۶) و کمپل (۲۰۱۲) همخوانی دارد. در تحلیل این نتیجه پژوهش می‌توان گفت که استفاده آزاد از شبکه‌های اجتماعی مجازی در جوانانی بیشتر رواج دارد که اعتقادات و باورها و درنهایت تربیت دینی آن‌ها ضعیف‌تر است. البته این مسئله از عوامل دیگری نیز سرچشمه می‌گیرد؛ چون به‌صورت منطقی رژیم مصرف برای محتوای رسانه‌های اجتماعی طراحی و فراگیر نمی‌شود، این رسانه‌ها و امکانات اطلاعاتی و ارتباطاتی، بیشتر مروج فرهنگ مادی نگر و لذت‌جو و فردگرایانه هستند که یکی از جنبه‌های آسیب‌زای آن کاهش تعلقات دینی و اخلاقی در جوانان است.

استفاده نوجوانان ایرانی از شبکه‌های اجتماعی به طرز گریزن‌پذیری رو به گسترش می‌باشد. وابستگی متقابل دو دنیای واقعی و مجازی باعث گشته تا دامنه تعاملات فردی و اجتماعی به قلمروهای متنوع و متعددی کشیده شود و هویت افراد را تحت تأثیر قرار دهد. هویت در درون هر جامعه‌ای از عوامل ثبات و همبستگی است که با ابعاد گوناگون اخلاقی، اجتماعی و معنوی خود تأثیرات بسیاری در دوام و استمرار یک جامعه دارد. یافته‌های این پژوهش نیز نشان می‌دهند که کاربرد فزاینده و بی‌رویه فضای مجازی نوعی از بحران هویت را در میان طیف گسترده‌ای از نوجوانان به وجود آورده است. بحران هویت به‌تبع استفاده از فضای مجازی هنگامی رخ می‌دهد که فرد به‌واسطه امکان تغییر در هویت واقعی خود در شبکه‌های اجتماعی‌اش، با معانی و هویت‌های جدید یا حتی ساختگی‌ای روبه‌رو شود که از خود واقعی وی بسیار فاصله دارند و حتی این امکان را برای او مهیا می‌سازند تا بتواند برخی اعمال مغایر با هنجارهای اجتماعی را انجام دهد. لذا ضروری است تا عواقب این جهانی‌شدن در ارتباط با ایجاد انواع بحران‌های هویتی موردبررسی قرار گرفته و یک سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی متناسب با فرهنگ جامعه برای منابع هویت‌ساز جدید صورت گیرد. در جهت تقویت هویت‌پذیری مذهبی و ملی نیز پیشنهاد می‌شود که وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی در جهت تولید محتوای متناسب با ارزش‌های غنی ایرانی و اسلامی قدم برداشته و با مشارکت بخشی و درگیر نمودن کاربران در تولید محتوایی همسو با ارزش‌های والا، در تور جهان‌گستر فضای مجازی برنامه‌ریزی داشته باشد.

منابع

- احمری طهران، هادی، حیدری، اکرم، کچویی، احمد، مقیسه، مریم، ایرانی، آزاد (۱۳۸۸). همبستگی بین نگرش نسبت به امور مذهبی و افسردگی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی قم، *مجله دانشگاه علوم پزشکی قم*، دوره سوم، شماره ۳، ۵۱-۵۶.
- جعفری، سید ابراهیم، شریف، مصطفی (۱۳۸۳). جهانی شدن و نظام‌های نوین آموزشی، *مجموعه مقالات همایش جهانی شدن و نظام تعلیم و تربیت*، انتشارات دفتر مطالعات سیاسی و بین‌المللی وزارت امور خارجه.



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



۱۳۸۷

حسین چاری، مسعود، خیر، محمد (۱۳۸۱). بررسی کارایی یک مقیاس برای سنجش احساس تنهایی در دانش آموزان دوره راهنمایی. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*. (۱۹)، ۱: ۴۶-۵۹.

دهشیری، غلامرضا، سهرابی، فرامرز، جعفری، عیسی و نجفی، محمود (۱۳۸۷). بررسی خصوصیات روان سنجی مقیاس بهزیستی معنوی در میان دانشجویان. *مطالعات روان شناختی*، دوره ۴، شماره ۳، ۱۲۹-۱۴۴.

شریعتمداری، علی (۱۳۷۶). رسالت تربیتی و علمی مراکز آموزشی. تهران: انتشارات سمت.

طهماسبیان، کارینه، اناری، آسیه و صدق پور، بهرام صالح (۱۳۸۸). اثر مستقیم و غیرمستقیم خود اثرمندی در احساس تنهایی نوجوانان. *مجله علوم رفتاری*، دوره ۳، شماره ۲، ۹۳-۹۷.

عالی، شهین دخت (۱۳۸۱). بررسی و تحلیل محتوای برنامه ها و متون ارائه شده در وسایل ارتباط جمعی محلی استان اصفهان، شورای تحقیقات استان اصفهان.

عبدالرحمان، رضا؛ حسین پور، جعفر و بشیر، هاد. (۱۳۹۷). بررسی نقش مصرف شبه پیام رسان تلگرام در گرایش جوانان به جرائم اخلاقی. *دو فصلنامه پژوهش های انتظامی- اجتماعی زنان و خانواده*. صص ۶۶-۴۷.

محمودی، علیرضا، محمودی، مجتبی، ترکاشوند، پروین (۱۴۰۱). شبکه های اجتماعی: ابعاد و مفاهیم. تهران: نشر: ساکو.

مختاری، عباس (۱۳۷۹). بررسی رابطه بین جهت گیری مذهبی (درونی - برونی) و میزان تنیدگی، پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران، دانشگاه تربیت مدرس

مسعودی، حمید؛ بهروان، حسین (۱۳۹۳). اخلاق در فضای مجازی: بررسی عوامل مرتبط با عضویت، میزان بازدید و ماندگاری افراد در گروه های اینترنتی غیر اخلاقی، مطالعات رسانه ای پاییز، ۲۶، صص ۸۱ تا ۹۶.

معتمدنژاد، کاظم (۱۳۷۱). وسایل ارتباط جمعی. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.

موسوی، ولی اله. (۱۳۹۹) شیوع اعتیاد به اینترنت و وضعیت استفاده از شبکه های اجتماعی مجازی در نوجوانان و جوانان ایرانی. *مجله طب نظامی*. دوره، ۲۲، شماره، ۳، صص ۲۸۸-۲۸۱.

موسیوند، مریم؛ صفایی، صفی الله؛ صفایی شکیب، علی و ویسه، مهدی. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر شبکه های اجتماعی مبتنی بر وب بر هویت دینی دانشجویان دهه دوم و سوم انقلاب اسلامی) مورد مطالعه: دانشگاه های همدان. *فرهنگ در دانشگاه اسلامی*. دوره، ۷، شماره، ۲۵، صص- 524.

503

نریمانی، محمد و جاهی، سمیه (۱۳۹۹). بررسی رابطه اعتیاد به اینترنت با بهزیستی روان شناختی و بهزیستی معنوی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد شبستر، سومین همایش ملی آسیب های اجتماعی، اردبیل.

نعمتی فر، نصرالله؛ صفورایی پاریزی، محمد مهدی. (۱۳۹۸). بررسی تأثیر استفاده از شبکه های اجتماعی بر حجاب و پوشش کاربران با تأکید بر ابعاد دین داری. *دو فصلنامه علمی- پژوهشی دین و ارتباطات*. سال بیست و ششم، شمار اول پیاپی ۵۵، صص ۳۶۲-۳۶۵.

نقیب السادات، رضا (۱۳۷۶). تکنولوژی های جدید اطلاعاتی جهانی سازی و جوامع چندفرهنگی. *مجله: رسانه، شماره ۳۰*، از صفحه ۱۱۵ - ۱۱۶.

Allport, G. W. (1966). The religious context of prejudice. *Journal for the scientific study of religion*, 5(3), 447-457.

Allport, G. W., & Ross, J. M. (1967). Personal Religious Orientation and Prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 432-433. <http://dx.doi.org/10.1037/h0021212>

Anderson Ca, Buchman B.J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behaviors, aggression cognition. *J.Personality Social Psychology*; 12: 353-59

Anderson, Ca. Dill, KE.(2000). Video games and aggressive thoughts, feeling and behavior the laboratory and in life. *J.Personality Social Psychology*; 78: 772-90

Bandura, A. (2002). Growing primacy of human agency in adaptation and change in the electronic era. *European Psychologist*, 7(1), 2-16.

Bipeta, R., Yerramilli, S. S., Karredla, A. R., & Gopinath, S. (2015). Diagnostic Stability of Internet Addiction in obsessive-compulsive disorder: Data from a naturalistic one-year treatment study. *Innovations in Clinical Neuroscience*, 12 (1), 14 -23.

Boivin, M., Hymel, S., & Bukowski, W. M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and Psychopathology*, 7, 765-785.



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



۱۳۹۷

- Burks, V. S., Dodge, K. A., & Price, J. M. (1995). Models of internalizing outcomes of early rejection. *Development and Psychopathology*, 7, 683–695.
- Crane, R. M. (2005). *Social distance and loneliness as they related to headphones used with portable audio technology*. Unpublished M.A. dissertation, Faculty of Humboldt State University Psychology and Counseling.
- Ellison, C. (1991). Religious involvement and subjective wellbeing. *Journal of Health and Social Behavior*, 32, 80–99.
- Ellison, C.W., & Smith, C.W., & Smith, J. (1991). Toward an integrative measure of health and well-being. *Journal of Psychology and Theology*, 19, 35–48.
- Fehring R, Brennan P, Keller M. (1987). Psychological and spiritual well-being in college students. *Research in Nursing & Health*, 10, 391–8.
- Foweraker J. Theorizing social movements. London; Boulder, Colo: Pluto Press; 1995. 2. Mahmoudi M, Torkashvand P, Mahmoudi A. *Social networks the dimensions and concepts*. Tehran: Sako Pub; 2018.
- Foweraker J. Theorizing social movements. London; Boulder, Colo: Pluto Press; 1995. 2. Mahmoudi M, Torkashvand P, Mahmoudi A. *Social networks the dimensions and concepts*. Tehran: Sako Pub; 2018.
- Goossens, L., Lasgaard, M., Luyckx, K., Vanhalst, J., Mathias, p. & Masy, E. (in press). Loneliness and solitude in adolescence: A confirmatory factor analysis of alternative models. *Journal of Personality and Individual Differences*.
- Jenkins, R. (2000). *Categorization: Identity, Social Process and Epistemology*. Current Sociology 48(3): 7- 25.
- Krackhardt, D., & Kilduff, M. (1999). Whether close or far: Social distance effects on perceived balance in friendship networks. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(5).
- Kristensen, K. B., Pedersen, D. M., & Williams, R. N. (2001). Profiling religious maturity: The relationship of religious attitude components to religious orientations. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 40(1), 75-86.
- Kuss DJ, Griffiths MD. Social networking sites and addiction: ten lessons learned. *Int. J Environ Res Public Health*. 2017;14(3):311.
- Kuss DJ, Griffiths MD. Social networking sites and addiction: ten lessons learned. *Int J Environ Res Public Health*. 2017;14(3):311.
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2012). Internet gaming addiction: A systematic review of empirical research. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 10(2), 278–296.
- Le Roux, A., (1998). The relationship between loneliness and the Christian faith. *South African Journal of Psychology*, 28(3), 174-183.
- Lenhart A, Madden M, Hitlin P. Teens and technology [Internet]. Pew Research Center: Internet, Science & Tech. 2005 [cited 2023].
- Lenhart A, Madden M, Hitlin P. Teens and technology [Internet]. Pew Research Center: Internet, Science & Tech. 2005 [cited 2023].
- Rabbi, M., Rabbi, A.N., Rabbi, C.L., Rabbi, N.S., Kevin, J. F., Rabbi, B.N. Larry, V.C.(2003). Spirituality, depression, and loneliness among Jewish seniors residing in New York City. *The journal of pastoral care and counseling*, 57, 3, 305-318.
- Rokach, A., Bauer, N., Orzeck, T. (2003). The experience of loneliness of Canadian and Czech youth. *Journal of Adolescence*, 26, 267–282.
- Ross, C. F., & Francis, L. J. (2010). The relationship of intrinsic, extrinsic, and quest religious orientations to Jungian psychological type among churchgoers in England and Wales. *Mental Health, Religion & Culture*, 13(7-8), 805-819.
- Roux, A. L., & Connors, J. (2001). A cross-cultural study into loneliness amongst university
- Tingting, D., Xiulan, Y., & Xue, G. (2015). Different Procrastination Types of College Students: From a Self-regulated Learning Perspective. *Education Research Monthly*, 10, 014.
- Venkatesh, A. & Vitalari, N. (1987). A post adoption analysis of computing in the home. *Journal of Economic Psychology*, 8(2), 161-180.
- Watt, D. & White, J. M. (1999). Computers and the family life: A family development perspective. *Journal of Comparative Family Studies*, 30(1), 1-15.
- Weiss, R. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge, MA: MIT Press.



بهبود یادگیری جمع و تفریق کسرها با مخرج نامساوی در درس ریاضی پایه چهارم ابتدایی با استفاده از هوش‌های چندگانه گاردنر

سعیده کوره‌پز

کارشناسی ارشد، مدیریت آموزشی، دانشگاه بیرجند
اداره آموزش و پرورش شهرستان خوسف، مرکز جامع پویا
آدرس پست الکترونیک نویسنده (saeede74.koorehpaz@gmail.com)

احسان قاسمی

کارشناسی ارشد، ریاضی کاربردی، دانشگاه آزاد بیرجند
اداره کل آموزش و پرورش شهرستان بیرجند
آدرس پست الکترونیک نویسنده (eh3an.ghasemi@gmail.com)

چکیده

یکی از اهداف عمده نظام آموزش و پرورش جوامع مختلف، توجه به بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است. از طرفی باید در نظر داشت راهبردهای تدریس و یادگیری ارتباط مستقیمی با عملکرد تحصیلی فراگیران دارد. در سال‌های اخیر یکی از روش‌هایی که به منظور بهبود این راهبردها به کارگرفته شده، درس پژوهی بوده است. درس پژوهی رویکردی برای توسعه حرفه‌ای است که طی آن معلمان با یکدیگر در جهت تدوین طرح درس، اجرا، مشاهده و تحلیل نتایج آن در جهت بهبود یادگیری دانش‌آموزان همکاری و مشارکت می‌نمایند. در همین راستا پژوهش حاضر به شیوه درس پژوهی و با هدف بهبود یادگیری دانش‌آموزان در مبحث جمع و تفریق کسرها با مخرج نامساوی با بهره‌گیری از روش تدریس مبتنی بر هوش‌های چندگانه در مدرسه دولتی دخترانه دوازده بهمن شهرستان خوسف اجرا شده است. جامعه آماری پژوهش حاضر ۱۶ دانش‌آموز از پایه‌ی چهارم بوده است. یافته‌ها نشان می‌دهد به‌کارگیری روش تدریس برمبنای هوش‌های چندگانه در آموزش این مبحث نتایجی اعم از یادگیری مؤثر، جلب‌توجه و مشارکت بیشتر، افزایش علاقه و کاهش خستگی دانش‌آموزان در پی داشته است.

واژگان کلیدی: جمع و تفریق کسرها، درس پژوهی، هوش‌های چندگانه.





Improving the learning of adding and subtracting fractions with unequal denominators in fourth grade mathematics using Gardner's multiple intelligences

Saeede koorehpaz¹ Teacher of comprehensive center of Khosf city

Saeede74.koorehpaz@gmail.com

Ehsan ghasemi² Expert in charge of artistic culture of the General Department of Education of South Khorasan province
eh3an.ghasemi@gmail.com

Abstract

One of the main education systems of different societies is to pay attention to improving the academic performance of students, On the other hand, it should be kept in mind that teaching and learning strategies are directly related to the academic performance of learners. In recent years, one of the methods used to improve these strategies has been lesson study. Lesson study is an approach to professional development in which teachers collaborate and participate in developing lesson plans, implementing, observing and analyzing the results in order to improve students' learning. In this regard, the present research has been carried out in the method of lesson research and with the aim of improving students' learning in the subject of addition and subtraction of fractions with unequal denominators by using the teaching method based on multiple intelligences in Davazde Bahman girls' public school in Khosf city. The statistical population of the present study was 16 students from the fourth grade. The findings show that using the teaching method based on multiple intelligences in the teaching of this subject has resulted in effective learning, attracting more attention and participation, increasing interest and reducing student fatigue.

Keywords: Addition and subtraction of fractions, lesson study, multiple intelligences



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



مقدمه

امروزه گسترش دانش، اطلاعات و فناوری سبب تغییر و تحولات در سازمان‌های تجاری، صنعتی و آموزشی و به‌ویژه مدارس شده است. این تغییر و تحولات موجب شده سازمان‌های آموزشی نتوانند با رویه‌های گذشته به کار خود ادامه دهند (قنبری و اسکندری، ۱۳۹۳). بنابراین لازم است سازمان‌های آموزشی تحولات اساسی در شیوه‌های مدیریتی و آموزش‌های سنتی خود به عمل‌آوردن تا همواره آماده یادگیری، یاددهی و پذیرای تفکرات نوین برای سازگاری با تغییرات باشند (عبدلی سلطان احمدی، پاشوی و زمانی، ۱۳۹۲). یکی از رویکردهای مؤثر که در سالیان اخیر توجه بسیاری از برنامه ریزان آموزشی و درسی را به خود جلب کرده، درس پژوهی است (نامداری پژمان، ۱۳۹۶). درس پژوهی فرایندی مستمر در جهت پرورش مهارت‌های حرفه‌ای معلمان است که توسط گروه‌های درس پژوهی به کار گرفته می‌شود و فرصتی ایجاد می‌کند تا معلمان بتوانند برای فعالیت‌های آموزشی، باکیفیت‌ترین شیوه‌ها را طراحی و ارائه نمایند و روابط خود را با یکدیگر و با دانش‌آموزان بهبود بخشند. (سرکار آرائی، ۱۳۸۹). لذا می‌توان از این شیوه برای بهبود عملکرد دانش‌آموزان در دروس مختلف از جمله ریاضی بهره گرفت در دنیای امروزی یادگیری درس ریاضی بسیار حائز اهمیت است و درواقع این علم در توانایی افراد جهت موفقیت در شغل و اداره زندگی مؤثر بوده و بدین جهت است که در مقاطع مختلف تحصیلی بر روی آن تمرکز می‌شود (رضا پور میر صالح و همکاران، ۱۳۹۵). ریاضیات، دانشی زنده است و مثل هر موجود زنده، تنها در ارتباط با محیط اطراف خود و واقعیت‌های زندگی می‌تواند رشد کند (شهریاری، ۱۳۷۸). این علم دارای نظم درونی است و در پرورش نظم فکری و افزایش توانایی فکر کردن و خلاقیت دانش‌آموزان مؤثر است (کتاب معلم ریاضی ششم، ۱۳۹۱) و به دلیل نقشی که در تبیین پدیده‌ها و پرورش قوهی تفکر و استدلال افراد دارد، درس ریاضی دارای جایگاه منحصربه‌فردی در بین سایر علوم است (بلوکی و همکاران، ۱۳۸۹). از آنجاکه یادگیری و درک ریاضیات در هر پایه‌ای نیازمند درگیر شدن دانش‌آموزان با موضوع است و حضور فعال آنان را می‌طلبد (توپقرا و بیات، ۱۳۹۰) و این موضوع در امر یادگیری آن‌قدر مهم است که بعضی‌ها ادعا کرده‌اند که معلم و تدریس خوب را می‌توان از میزان مشارکت و درگیری دانش‌آموزانش در فعالیت‌های یادگیری شناخت (خدیوی و ملک محمدی، ۱۳۸۷). همچنین استفاده از روش‌های فعال سبب انتقال جهت انگیزشی فرد از بیرون به درون می‌گردد. دانش‌آموزان در فرایند این روش‌ها صرفاً به سبب نفس یادگیری و نه کسب پاداش به تجارب یادگیری علاقه‌مند می‌شوند، لذا دانش‌آموزان برای کسب رضایت به یادگیری می‌پردازند. بدون تردید یکی از اهداف بنیادی آموزش عمومی، افزایش انگیزش درونی نسبت به یادگیری و تشویق دانش‌آموزان در تحقق یادگیری به‌منظور دستیابی به رضایت کامل در جریان رشد است که با به‌کارگیری روش‌های فعال در امر تدریس این امر محقق می‌گردد، از طرفی تفاوت‌های فردی در امر تدریس یکی از مهم‌ترین مسائل موردتوجه دانشمندان و علمای علم تعلیم و تربیت است. به این معنا که تک‌تک دانش‌آموزان به لحاظ هوش و استعداد تحصیلی نسبت به هم تفاوت‌هایی دارند، عدم توجه به این تفاوت‌ها در امر تدریس و یادگیری موجب می‌شود که ما هرساله شاهد این باشیم که تعدادی از دانش‌آموزان به همین دلیل یا دچار افت تحصیلی شده‌اند یا دیگر علاقه‌ای به ادامه تحصیل و علم‌آموزی نداشته باشند (حاجی‌زاده، ۱۳۹۲). یکی از نظریه‌های شناختی که بر این اصل تأکید دارد نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر است که نقش مهمی در آموزش و یادگیری دانش‌آموزان داشته است. اساس این نظریه شناسایی و پرورش تمام قابلیت‌های هوشی انسان است این رویکرد، انسان‌ها را برخوردار از ترکیب‌های هوشی متفاوتی می‌داند. وجود توانایی‌های مختلف در آدمی خود می‌تواند دلیلی روشن بر وجود هوش‌های چندگانه باشد (رحیمی، ۱۳۹۵). در



این نظریه این گونه فرض شده است که افراد دارای هوش های مختلفی هستند و از این لحاظ با یکدیگر تفاوت دارند برای مثال فردی ممکن است در یکی از هوش ها بسیار توانا ولی در سایر هوش ها توانمندی چندانی نداشته باشد (اسحاق نیا، سیف، ۱۳۸۶)

گاردنر هوش های چندگانه را به روش زیر تعریف کرد

۱. هوش کلامی زبانی: توانایی استفاده مؤثر از زبان به صورت گفتاری یا نوشتاری
۲. هوش منطقی ریاضیاتی: توانایی استفاده مؤثر از اعداد و استدلال صحیح.
۳. هوش دیداری فضایی: توانایی تشخیص فرم، مکان، رنگ، خط، شکل و نمایش گرافیکی
۴. هوش اندامی جنبشی: توانایی استفاده از بدن برای بیان ایده ها و احساسات و حل مسائل است
۵. هوش موسیقایی: توانایی تشخیص ریتم، ملودی و زیر و بمی صداست
۶. هوش میان فردی: توانایی درک احساسات افراد دیگر، انگیزه و نیت آن ها، و انعکاس مؤثر آن است؛
۷. هوش درون فردی: توانایی درک و فهمیدن خود و تشخیص شباهت ها و تفاوت های خود با دیگران؛
۸. هوش طبیعت گرا: توانایی تشخیص و دسته بندی گیاهان، مواد و حیوانات. (سلیمی، تاسه، ۱۳۹۴)

با توجه به آنچه در خصوص ضرورت و اهمیت آموزش ریاضی بیان شد، انجام پژوهش در خصوص یافتن الگوی مناسبی در جهت آموزش هر چه بهتر این درس، موضوعیت می یابد. این پژوهش تأثیر کاربرد روش هوش های چندگانه گاردنر در آموزش مبحث جمع کسرها با مخرج نامساوی را بررسی کرده است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر به شیوه درس پژوهی انجام شده است. درس پژوهی فرایندی است که معلمان به تدریج و منظم در تلاش هستند تا با همکاری با دیگری، روش های تدریس خود را بهبود بخشند در واقع در این روش معلمان باید تکنیک ها و روش های آموزش خود را مورد بررسی و نقد قرار دهند (پیانچ^۱، ۲۰۱۴). این شیوه از پژوهش در جهت بهسازی مستمر آموزش، غنی سازی یادگیری و پرورش حرفه ای معلمان مورد استفاده قرار می گیرد و بر چرخه یادگیری گروهی، کیفی، مشارکتی و مداوم کارگزاران آموزشی استوار است که به طور کلی شامل پنج مرحله «تبیین مسئله»، «طراحی»، «عمل»، «بازاندیشی» و «بازبینی یافته ها» است (حوری زاد، ۱۳۸۹). جامعه آماری پژوهش حاضر ۱۶ نفر از دانش آموزان پایه چهارم دبستان ۱۲ بهمن شهرستان خوسف می باشد. ابزار گردآوری اطلاعات آزمون ها، مشاهدات و مصاحبه بوده است. برای گردآوری داده ها از روش مورد کاوی استفاده شده است. در این پژوهش یک گروه پنج نفره به بررسی مشکل، ارائه فرضیه، انتخاب الگوی مداخله و اجرا و ارزیابی و بازبینی نتایج پرداختند.

درس پژوهی دارای الگوها و شکل های مختلفی است در پژوهش حاضر به منظور بهبود درک دانش آموزان پایه چهارم از جمع و تفریق کسرها با مخرج نامساوی مراحل ده گانه دنبال شد که در شکل شماره ۱ نشان داده شده است.



شکل ۱: مراحل درس پژوهی

یافته‌ها

مرحله اول: تشکیل گروه درس پژوهی

اعضای گروه درس پژوهی از بین معلمان پایه‌های مختلف و با توجه به میزان علاقه‌مندی و همکاری ایشان انتخاب شد. برای اجرای درس پژوهی پنج نفر از معلمان اعلام آمادگی کردند

جدول (۱): تعداد اعضای گروه درس پژوهی

تعداد دانش‌آموزان	مشاهده‌گر تطبیق طرح درس و اجرا	مشاهده‌گر فعالیت و واکنش‌های معلم	مشاهده‌گر فعالیت و واکنش‌های دانش‌آموز	مجری تدریس
۱۶	۱	۱	۲	۱

مرحله دوم: تبیین مسئله^۱

گروه درس پژوهی با توجه به تجارب آموزشی خود در پایه‌های مختلف به وجود مشکل دانش‌آموزان در درس ریاضی را بیان کرده و در این رابطه مباحثی از قبیل جمع و تفریق فرآیندی، تقسیم فرآیندی، مساحت و اشکال هندسی و کسرها ذکر شد. تکرار مبحث کسرها در سال‌های متوالی و در پایه‌های مختلف این موضوع را در اولویت قرارداد. بررسی کتب و دفاتر ریاضی دانش‌آموزان، پاسخ‌های سؤالات مطرح‌شده در آزمون‌های کلاسی، نظرات همکاران مدرسه و رفتار دانش‌آموزان در کلاس درس ریاضی اعم از عدم مشارکت، پاسخ‌های نادرست و عدم توجه در کلاس از جمله شواهد بیانگر ضعف در این مقوله است.

مرحله سوم: مطالعه و بررسی موضوع

هر یک از اعضای گروه درس پژوهی با توجه به تجربه کاری و استفاده از کتاب‌های راهنمای معلم و کتاب‌های آموزش ریاضی و صحبت با سایر آموزگاران پایه پنجم، مطالعه کتب روش تدریس به ارائه نظرات خود در این رابطه پرداختند برای رفع نواقص یادگیری



در این مبحث استفاده از الگوهای سازنده گرایی پیشنهاد شد در روش‌های مبتنی بر ساختن گرایی هدف نهایی این است که به یادگیرندگان اجازه داده شود تا دانش را بسازند، گسترش دهند و آن را انتقال دهند (مالکی، ۱۳۹۲). یکی الگوهای ساختن گرایی در زمینه طراحی آموزشی الگو بایبی است، الگوی ۵ مرحله‌ای بایبی توسط راجر بایبی^۱ مطرح شد. این مدل شامل فعالیت‌هایی است که علاقه‌ی دانش‌آموزان را به تحقیق افزایش می‌دهد و باعث استفاده‌ی فعالانه از اطلاعات می‌شود این الگو شامل ۵ مرحله فعال کردن، اکتشاف، توضیح دادن، شرح و بسط و ارزشیابی است (عبدلی و همکاران، ۱۳۹۴).

مرحله چهارم: برنامه‌ریزی درس

در این مرحله با توجه به هدف یادگیری و اطلاعات به‌دست‌آمده در مرحله قبلی اقدام به برنامه‌ریزی و طراحی طرح درس اولیه صورت گرفت؛ که با توجه به گام‌های الگو به شرح ذیل است:

- گام اول فعال‌سازی: در ابتدا معلم با یک کیک توجه دانش‌آموزان را جلب کرده و سؤال خود را مطرح می‌کند. او از دانش‌آموزان می‌خواهد تا بگویند اگر بخواهیم به هر گروه به میزان مساوی کیک بدهیم به هر گروه چه مقدار می‌رسد. کسر موردنظر را روی تخته نوشته و سپس از آن‌ها می‌خواهد تا کیک‌ها در گروه خود به قسمت مساوی تقسیم کنند. سپس خواسته می‌شود تا کسر مربوط به هر گروه بر اساس قسمت‌بندی جدید نوشته شود.
- گام دوم اکتشاف: برای جمع‌بندی مطالب دانش‌آموزان نظرات خود را بیان می‌کنند و معلم به‌عنوان هدایتگر بحث دانش‌آموزان را هدایت کرده و نظرات دانش‌آموزان را تکمیل می‌کند.
- گام سوم توضیح دادن: در این مرحله تعدادی مثال عددی داده می‌شود تا دانش‌آموزان برای آن کسر مساوی بنویسند سپس معلم سؤال خود را مطرح کرده و کسرهای مربوط را روی تخته نوشته و از آن‌ها می‌خواهد تا به‌صورت گروهی بحث کرده و نتیجه را بیان کنند در طول فعالیت گروهی دانش‌آموزان معلم آن‌ها را هدایت کرده و اشکالات آن‌ها را برطرف می‌کند
- گام چهارم شرح و بسط: برای ارائه تمرین بیشتر از آن‌ها خواسته می‌شود تا کسرهایی که روی کارت‌های گروه‌بندی نوشته‌شده را باهم جمع کنند
- گام پنجم ارزشیابی: سؤالات کاردرکلاس کتاب به‌عنوان ارزشیابی مطرح می‌شود

طرح درس اول

طراحان طرح درس	جنسیت و نوع مدرسه	نام ماده درسی
تمام اعضای گروه درس پژوهی	دخترانه دولتی	ریاضی
نام مدرسه	پایه تحصیلی	تاریخ جلسه
دبستان ۱۲ بهمن	چهارم	
نام و پایه مجری تدریس	تعداد دانش‌آموزان	مدت زمان تدریس ۴۵ دقیقه
	۱۶ نفر	
موضوع درس	مواد و وسایل آموزشی کتاب درسی، مداد، تخته،	روش تدریس: یادگیری مشارکتی
جمع و تفریق کسرها با مخرج نامساوی	ماژیک شکل، کارت گروه‌بندی، کیک، چاقو و بشقاب	
هدف کلی	فراگیر بتواند جمع و تفریق کسرها با مخرج نامساوی را محاسبه کند	
اهداف جزئی	۱. فراگیر با کسرهایی مساوی آشنا شود. ۲. فراگیر باهم‌مخرج کردن کسرها آشنا شود. ۳. فراگیر با جمع کسرها آشنا شود. ۴. فراگیر با تفریق کسرها آشنا شود.	



سازمان نظام روان شناسی و مشاوره
جمهوری اسلامی ایران

انجمن روان شناسی ایران

سازمان نظام روان شناسی و مشاوره
جمهوری اسلامی ایران

۱.	فراگیر بتواند کسرهای مساوی را با شکل نشان دهد.(شناختی)	
۲.	فراگیر بتواند کسرها با مخرج نامساوی را هم مخرج کند.(شناختی)	
۳.	فراگیر بتواند نسبت به انجام تمرین کلاسی علاقه نشان دهد. (عاطفی)	اهداف رفتاری
۴.	فراگیر بتواند برای انجام فعالیت های گروهی با اعضا مشارکت کند.(عاطفی)	
۵.	فراگیر بتواند کسرها با مخرج های نامساوی را روی مواد آموزشی داده شده ، مشخص کند. (روانی-حرکتی)	
فعالیت قبل تدریس		
امور مقدماتی و ایجاد انگیزه		
روش ها	فعالیت ها	زمان (دقیقه)
معلم در ابتدای تدریس تعدادی کارت بارنگ های متفاوت را در اختیار دانش آموزان قرار می دهد تا به طور تصادفی و بر اساس رنگ کارتها گروه بندی شوند. پشت کارتها دارای اعدادی هستند که در مثال های حین تدریس قابل استفاده خواهند بود. پس از سلام و احوال پرسی با دانش آموزان و حضور و غیاب، معلم به مرور قوانین کلاسی می پردازد	دانش آموز تشکیل گروه	۳
ارزشیابی آغازین		
سپس با آوردن چند مثال در قالب پاورپوینت دانسته های پیشین دانش آموزان و موارد مورد نیاز برای مبحث جدید ارزیابی می شود.	پاسخ	۵
فعالیت های حین تدریس		
تدریس بر اساس الگوی بایبی و روش تدریس یادگیری مشارکتی انجام شده است که شامل مراحل زیر است: گام اول فعال سازی: در ابتدا معلم با یک کیک توجه دانش آموزان را جلب کرده و سؤال خود را مطرح می کند. او از دانش آموزان می خواهد تا بگویند اگر بخواهیم به هر گروه به میزان مساوی کیک بدهیم به هر گروه چه مقدار می رسد. کسر مورد نظر را روی تخته نوشته و سپس از آن ها می خواهد تا کیک ها در گروه خود به قسمت مساوی تقسیم کنند. سپس خواسته می شود تا کسر مربوط به هر گروه بر اساس قسمت بندی جدید نوشته شود. گام دوم اکتشاف: برای جمع بندی مطالب دانش آموزان نظرات خود را بیان می کنند و معلم به عنوان هدایتگر بحث دانش آموزان را هدایت کرده و نظرات دانش آموزان را تکمیل می کند. گام سوم توضیح دادن: در این مرحله تعدادی مثال عددی داده می شود تا دانش آموزان برای آن کسر مساوی بنویسند سپس معلم سؤال خود را مطرح کرده و کسرهای مربوط را روی تخته نوشته و از آن ها می خواهد تا به صورت گروهی بحث کرده و نتیجه را بیان کنند در طول فعالیت گروهی دانش آموزان معلم آن ها را هدایت کرده و اشکالات آن ها را برطرف می کند گام چهارم : شرح و بسط : برای ارائه تمرین بیشتر از آن ها خواسته میشود تا کسرهایی که روی کارتهای گروه بندی نوشته شده را باهم جمع کنند	تفکر پاسخ رعایت نوبت	۳۰
فعالیت بعد تدریس		
ارزشیابی پایانی	گام پنجم الگو ارزشیابی : سوالات کاردکلاس به عنوان ارزشیابی مطرح می شود	۵
ارائه تکلیف	حل تمرین صفحه ی ۳۷	۲

ملزومات اجرای تدریس اول

کتاب درسی، مداد، تخته، ماژیک ،شکل کسرهای مختلف،کارت گروه بندی ، کیک، چاقو و بشقاب



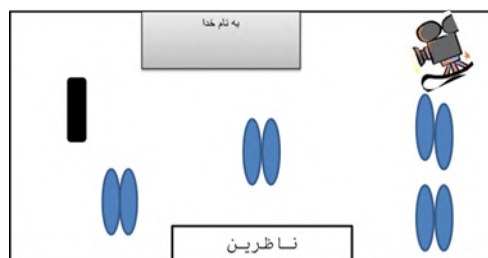


تاریخ برگزاری همایش: ۱۴ اسفندماه ۱۴۰۳
 Date of holding the conference: 4 March 2025



مرحله پنجم: آموزش درس و مشاهده آن

با توجه به تخصص و زمینه کاری هر یک از اعضای گروه درس پژوهی یکی از مسؤولیت‌های «مجری تدریس، مشاهده گر تطبیق طرح درس و اجرا، مشاهده گر فعالیت و واکنش‌های معلم، مشاهده گر فعالیت و واکنش‌های دانش آموزان» را بر عهده گرفت و چک‌لیست‌های مشاهده مربوط به هر بخش تهیه و تنظیم شد و بعد از مشخص شدن تاریخ تدریس اولیه انجام شد
 شکل ۲ نحوه چینش کلاسی در تدریس اول را نشان می‌دهد.



مرحله ششم: ارزیابی درس و انعکاس تأثیر آن

بعد از اجرای تدریس اول جلسه‌ای به منظور نقد و بررسی درس اجراشده تشکیل شد. مجری تدریس و سایر اعضا نظر خود را در مورد طرح درس اجراشده بیان کردند. گروه‌بندی تصادفی و نامتجانس، ایجاد انگیزه مناسب با کیک، استفاده از فناوری در آموزش، نظارت مداوم معلم بر کلاس از جمله نقاط قوت تدریس و عدم استفاده از رسانه‌های کمک آموزشی، محدود بودن تشویق‌های انجام‌شده به صورت کلامی، انتخاب نغزات تکراری برای پاسخ دهی در کلاس، عدم رعایت زمانبندی و تخصیص زمان بیشتر به مرور مباحث گذشته و عدم توجه به تفاوت‌های فردی نیز نقاط ضعف تدریس ذکر شدند تعدادی از نکات مطرح شده به شرح ذیل است:

۱. استفاده از رسانه‌های آموزشی
۲. استفاده از تشویق کلامی در حین تدریس
۳. طراحی و پیاده سازی فعالیت‌های مختلف برای تفهیم بیشتر موضوع
۴. توجه به تفاوت‌های فردی دانش آموزان با استفاده از روش تدریس هوش‌های چندگانه گاردنر

مرحله هفتم: تجدید نظر در درس

با در نظر گرفتن نکات ذکر شده در مرحله قبل و ضرورت توجه به تفاوت‌های فردی طرح درس اصلاحی با استفاده از هوش‌های چندگانه گاردنر نوشته شد ابتدا قبل از اینکه دانش آموزان مطابق میل خود وارد ایستگاه‌ها شوند؛ در ایستگاه عمومی از طریق روش قصه‌گویی مطابق ایستگاه هوش کلامی زبانی به تدریس مبحث جدید می‌پردازد برای تمرین از طریق نرم افزار آموزشی مثال بیشتری ارائه می‌شود.

پس از یادگیری موضوع، معلم برای هر ایستگاه تمرین‌هایی متناسب با هر هوش در نظر گرفته است که به تثبیت یادگیری دانش آموزان منجر می‌شود سپس دانش آموزان برای قرار گرفتن در ایستگاه‌های مختلف بر اساس علایق خودشان راهنمایی می‌شوند همچنین توضیحاتی در زمینه فعالیت هر ایستگاه و چگونگی انجام فعالیت در هر ایستگاه ارائه می‌گردد و راهنمای هر ایستگاه در کنار آن متصل می‌شوند.

در ایستگاه مربوط به هوش زبانی تعدادی مسئله (مربوط به جمع و تفریق کسرها) داخل پاکت‌هایی قرار داده شده است و هر یک از دانش آموزان مشتاق به انجام این فعالیت به‌طور تصادفی یکی از پاکت‌ها را انتخاب کرده و برای مسئله‌ای داخل آن پاکت یک داستان مطرح می‌کند



در ایستگاه هوش منطقی- ریاضی مسئله‌های مختلف در مورد جمع و تفریق کسرها داخل پاکت‌هایی قرار گرفته‌شده است و هر دانش‌آموز مشتاق به‌طور تصادفی یک مسئله را انتخاب و آن را جواب می‌دهند.

در ایستگاه هوش دیداری- فضایی به دانش‌آموزان توضیح داده می‌شود که تعداد زیادی جمع و تفریق کسری یک کاغذ نوشته‌شده است و پاسخ آن‌ها در جدولی که شامل تعداد زیادی جواب است قرار دارد و دانش‌آموز باید جواب هر جمع و تفریق کسر را از روی جدول پیدا کند و آن را رنگ‌آمیزی کند و در نهایت با پیدا کردن جواب تمام کسرها رمزی را که در جدول پنهان است، پیدا کند.

در ایستگاه هوش طبیعت‌گرایانه مقداری خاک تمیز روی یک سینی ریخته و از دانش‌آموزان مشتاق می‌خواهیم شکل جمع و تفریق کسرهایی که به آن‌ها داده می‌شود روی خاک نمایش بدهند.

در ایستگاه هوش میان فردی تعداد زیادی جمع و تفریق کسر در بر روی برگه ای نوشته شده دانش‌آموزان مشتاق بازی ماروپله با توجه به راهنمای بازی به سؤالات پاسخ می‌دهند خانه‌های جدول را جلو می‌روند تا یک نفر برنده‌ی بازی شود.

در ایستگاه هوش درون فردی تعدادی ماز تهیه‌شده است که یک‌طرف ماز جمع و تفریق کسرها و در طرف مقابل جواب کسرها قرار دارد و دانش‌آموز با طی کردن ماز جواب را پیدا می‌کند .

تدوین طرح درس دوم

طراحان طرح درس		جنسیت و نوع مدرسه	نام ماده درسی
تمام اعضای گروه درس پژوهی		دخترانه دولتی	ریاضی
مشخصات کلی	نام مدرسه	پایه تحصیلی	تاریخ جلسه
	دبستان ۱۲ بهمن	چهارم	
	نام و پایه مجری تدریس	تعداد دانش‌آموزان	مدت زمان تدریس ۴۵ دقیقه
		۱۶ نفر	
موضوع درس		مواد و وسایل آموزشی	
جمع و تفریق کسرها با مخرج نامساوی		کتاب درسی، مداد، تخته، ماژیک شکل، کارت گروه‌بندی، کیک، چاقو و بشقاب	
هدف کلی		فراگیر بتواند جمع و تفریق کسرها با مخرج نامساوی را محاسبه کند	
اهداف جزئی		۵.	فراگیر با کسرهای مساوی آشنا شود.
		۶.	فراگیر باهم‌مخرج کردن کسرها آشنا شود.
		۷.	فراگیر با جمع کسرها آشنا شود.
		۸.	فراگیر با تفریق کسرها آشنا شود.
اهداف رفتاری		۶.	فراگیر بتواند کسرهای مساوی را با شکل نشان دهد.(شناختی)
		۷.	فراگیر بتواند کسرها با مخرج نامساوی را هم‌مخرج کند.(شناختی)
		۸.	فراگیر بتواند نسبت به انجام تمرین کلاسی علاقه نشان دهد.(عاطفی)
		۹.	فراگیر بتواند برای انجام فعالیت‌های گروهی با اعضا مشارکت کند.(عاطفی)
		۱۰.	فراگیر بتواند کسرها با مخرج‌های نامساوی را روی مواد آموزشی داده‌شده، مشخص کند.(روانی-حرکتی)
فعالیت قبل تدریس			
امور مقدماتی و ایجاد انگیزه			
روش‌ها	فعالیت‌ها	زمان	
پس از سلام و احوال‌پرسی و حضور غیاب انجام می‌شود	دانش‌آموز	معلم	۳



تشکیل گروه	تنظیم چیدمان کلاس توزیع کارتها

ارزشیابی آغازین

ارزشیابی آغازین با کارت های رنگی انجام می شود که هر گروه به سوالات مخصوص خود پاسخ می دهند	پاسخ	پرسش	۵

فعالیت های حین تدریس

ابتدا قبل از اینکه دانش آموزان مطابق میل خود وارد ایستگاه ها شوند در ایستگاه عمومی از طریق روش قصه گویی مطابق ایستگاه هوش کلامی زبانی به تدریس مبحث جدید می پردازد برای تمرین از طریق نرم افزار آموزشی مثال بیشتری ارائه می شود.			
پس از یادگیری موضوع ، معلم برای هر ایستگاه تمرین هایی متناسب با هر هوش در نظر گرفته است که به تثبیت یادگیری دانش آموزان منجر می شود سپس دانش آموزان برای قرار گرفتن در ایستگاه های مختلف بر اساس علایق خودشان راهنمایی می شوند			
همچنین توضیحاتی در زمینه فعالیت هر ایستگاه و چگونگی انجام فعالیت در هر ایستگاه ارائه می گردد و راهنمای هر ایستگاه در کنار آن متصل می شوند .			
در ایستگاه مربوط به هوش زبانی تعدادی مسئله (مربوط به جمع و تفریق کسرها) داخل پاکت هایی قرار داده شده است و هر یک از دانش آموزان مشتاق به انجام این فعالیت به طور تصادفی یکی از پاکت ها را انتخاب کرده و برای مسئله ی داخل آن پاکت یک داستان مطرح می کند			
در ایستگاه هوش منطقی- ریاضی مسئله های مختلف در مورد جمع و تفریق کسرها داخل پاکت هایی قرار گرفته شده است و هر دانش آموز مشتاق به طور تصادفی یک مسئله را انتخاب و آن را جواب می دهند .			
در ایستگاه هوش دیداری- فضایی به دانش آموزان توضیح داده می شد که تعداد زیادی جمع و تفریق کسری یک کاغذ نوشته شده است و پاسخ آن ها در جدولی که شامل تعداد زیادی جواب است قرار دارد و دانش آموز باید جواب هر جمع و تفریق کسر را از روی جدول پیدا کند و آن را رنگ آمیزی کند و در نهایت با پیدا کردن جواب تمام کسرها رمزی را که در جدول پنهان است پیدا کند .			
در ایستگاه هوش طبیعت گرایانه مقداری خاک تمیز روی یک سینی ریخته و از دانش آموزان مشتاق می خواهیم شکل جمع و			
تفکر	پرسش	۳۰	
پاسخ	هدایت جریان بحث		
رعایت نوبت			



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



تفریق کسرهایی که به آن‌ها داده می‌شود روی خاک نمایش بدهند .

در ایستگاه هوش میان فردی تعداد زیادی جمع و تفریق کسر در بر روی برگه ای نوشته شده دانش آموزان مشتاق بازی مارپوله با توجه به راهنمای بازی به سوالات پاسخ میدهند خانه‌های جدول را جلو می‌روند تا یک نفر برنده‌ی بازی شود

در ایستگاه هوش درون فردی تعدادی ماز تهیه شده است که یک‌طرف ماز جمع و تفریق کسرها و در طرف مقابل جواب کسرها قرار دارد و دانش‌آموز با طی کردن ماز جواب را پیدا می‌کنند .

فعالیت بعد تدریس

ارزشیابی پایانی و جمع بندی	در انتها یک مثال نوشته شده و جمع بندی می شود برای ارزشیابی پایانی روی بئر چند مثال نوشته می شود و از دو دانش آموزان می خواهیم تا مثال ها را پاسخ دهند	۵
ارائه تکلیف	حل تمرین صفحه‌ی ۳۷	۲

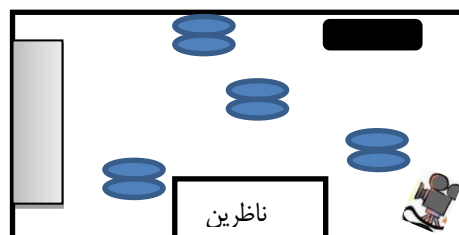
ملزومات اجرای تدریس دوم

تخته ، ماژیک، کتاب ، لپ تاب، سینی شن، کارت‌های رنگی ، صفحه بازی ماز ، جدول

مرحله هشتم: آموزش و مشاهده درس تجدیدنظر شده^۱

در این مرحله با توجه به طرح درس اصلاح شده تدریس توسط یکی دیگر از اعضای تیم درس پژوهی و با حضور سایر اعضای گروه اجرا گردید

شکل (۳) نحوه چینش کلاس در تدریس دوم را نشان میدهد.



شکل ۳: نحوه چینش کلاس در تدریس دوم

مرحله نهم: ارزیابی و بازاندیشی مجدد^۲

پس از تدریس دوم جلسه ای با حضور اعضای درس پژوهی تشکیل شد و عملکرد مجری تدریس، طرح درس و روش تدریس، مورد نقد و بررسی اعضا گروه درس پژوهی قرار گرفت.

روش تدریس اجرا شده، بر مبنای ایستگاه های هوش چندگانه ی گاردنر بود که سعی شد ایستگاه های یادگیری متناسب با انواع هوش طراحی و به تفاوت های فردی توجه شود و در نتیجه یادگیری بهتر و موثر تری اتفاق افتد استفاده از ایستگاه ها و فعالیت های

1 teaching and observing the revised lesson
 2 evaluating and reflecting a second time



متفاوت سبب شده بود که دانش‌آموزان تمایل بیشتری به انجام فعالیت‌ها داشته باشند و حتی بعد از پایان تدریس به کار خود ادامه دهند همچنین باعث افزایش شور و نشاط در فضای کلاسی شد. در طراحی ایستگاه‌ها سعی بر آن شده بود که بر اساس فرم‌های مقیاس ارزیابی استعداد دانش‌آموز (طرح شهاب) به هوش‌های غالب در کلاس توجه شود و ارائه مطالب در ایستگاه عمومی بر اساس هوش کلامی که بالاترین درصد فراوانی را در کلاس را داشت، صورت گرفت. استفاده از ایستگاه‌های هوش چندگانه و توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، استفاده از تکنولوژی و رسانه‌های آموزشی، استفاده از تشویق کلامی در حین تدریس، ایجاد انگیزه مناسب با استفاده از روش قصه‌گویی، چیدمان مناسب به صورت گروهی، طراحی فعالیت‌های متناسب با انواع هوش‌ها از جمله نقاط قوت این تدریس محسوب می‌گردد.

مرحله دهم: سهیم شدن در نتایج^۱

در پایان به منظور گسترش آثار و نتایج مطالعات انجام شده و کمک به توسعه حرفه‌ای معلمان و بهبود و پیشرفت نظام آموزشی، طرح درس‌های تهیه شده، شواهد و یادداشتهای اعضای گروه، نمونه‌ای از فعالیت‌ها و تکالیف دانش‌آموزان، جریان مباحث گروه در جلسات برگزار شده و فیلم‌های تهیه شده به عنوان گزارش نهایی تهیه و در اختیار معلمان، مدارس و چرخه‌های درس پژوهی قرار می‌گیرد (فرج پور و پورشافعی، ۱۳۹۷)

بحث و نتیجه‌گیری

اجرای طرح درس مبتنی بر هوش‌های چندگانه گاردنر نتایج زیر را به دنبال داشت:

۱. بهبود سطح یادگیری

بعد از هر تدریس یک آزمون به منظور بررسی نتایج عملکرد از دانش‌آموزان گرفته شد. جدول (۲)، درصد فراوانی دانش‌آموزان در هریک از سطوح ارزشیابی در هر تدریس را نشان می‌دهد و اعداد بیانگر افزایش تعداد دانش‌آموزان در سطح ارزشیابی خیلی خوب و کاهش تعداد در سطح قابل قبول است که این بهبود یادگیری با نتایج حاصل از پژوهش رحیمی (۱۳۹۵) همسو است. بر اساس نتایج این پژوهش نظریه هوش‌های چندگانه در آموزش و یادگیری باعث گسترش راهبردهای آموزش فعال و افزایش سطح یادگیری نوآموزان و دانش‌آموزان شده است.

نتایج پژوهش رضایی و کجاف (۱۳۹۶) نیز حاکی از آن است که آموزش ریاضی بر اساس هوش‌های چندگانه گاردنر می‌تواند بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش باشد؛ در این پژوهش گروه‌های آزمایش ۶ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای آموزش ریاضی بر اساس هوش‌های چندگانه را دریافت کردند و میانگین نمرات گروه آزمایش به طور معنی‌داری از میانگین نمرات گروه شاهد بیشتر بود.

جدول (۲): درصد فراوانی دانش‌آموزان در هریک از سطوح ارزشیابی در دو تدریس

مقیاس کیفی	خیلی خوب	خوب	قابل قبول
تدریس اول	۳۱,۲۵	۴۳,۷۵	۲۵
تدریس دوم	۴۳,۷۵	۳۷,۵	۱۸,۷۵

۲. افزایش علاقه

نمون برگ‌های نظرسنجی از دانش‌آموزان که توسط ناظران تکمیل شده بود نشان می‌دهد که علاقه و انگیزه دانش‌آموزان نسبت به انجام فعالیت‌های کلاسی بیشتر شده است؛ در همین راستا حسین زاده و همکاران (۱۴۰۳) در پژوهشی که بر روی کودکان



نارساخوان انجام دادند به تاثیر مثبت روش هوش های چندگانه گاردنر بر افزایش انگیزش تحصیلی تأکید کردند؛ همچنین براساس پژوهش نیرو و همکاران (۱۳۹۰) این روش تاثیر مثبتی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در درس ریاضی دارد و مبین بارقه امید و انگیزه و شغف در دانش آموزان است. بر اساس نظر گودناو^۱ (۲۰۰۱، به نقل از عبدی و همکاران) در یک مطالعه موردی ۸۵ در صد از دانش آموزان اظهار کرده اند که آموزش بر اساس نظره هوش های چندگانه به آنها کمک میکند تا از درس علوم بیشتر لذت ببرند. اظهار نظر دانش آموزان در این پژوهش نیز مؤید افزایش علاقه ایشان است. برای نمونه چند مورد از اظهارات ایشان ذکر می گردد:

"من همیشه سر کلاس ریاضی خسته می شدم اما امروز بازی مارپله وانجام دادن کسرها خیلی خوب بود و نفهمیدم کی زمان تمام شد"

"خیلی عالی بود. من از این درس چیزهای جدیدی آموختم و از نوشتن روی شن لذت بردم"

۳. افزایش مشارکت در کلاس

با توجه به اینکه هر یک از دانش آموزان باید در یکی از ایستگاه ها به فعالیت بپردازند مشارکت دانش آموزان در کلاس بیشتر می شود که نظرات مشاهده گران دانش آموزان نیز به این مطلب اشاره دارد.

پیشنهادهای

- با توجه به میزان اثربخشی روش تدریس بر هوش های گاردنر در افزایش یادگیری دانش آموزان، توصیه می شود که معلمان در کلاس های درس حتی الامکان از این روش استفاده کنند.
- برای بهبود مهارت دانش آموزان در مسائل ریاضی، از روش های تدریس فعال استفاده شود.
- استفاده مؤثر و به جا از بازی های آموزشی سبب افزایش سطح یادگیری و مشارکت دانش آموزان در فرآیند تدریس خواهد شد لذا استفاده از این روش در موقعیت مناسب پیشنهاد می شود.
- با توجه به تفاوت های فردی افراد این امر در تدریس و ارائه تکالیف مورد توجه قرار گیرد.

منابع

- اسحاق نیا، مهرناز؛ سیف، علی اکبر. میزان هماهنگی بین رشته های تحصیلی و هوش های چندگانه و تأثیر این هماهنگی بر نگرش نسبت به رشته های تحصیلی. *فصلنامه روانشناسی و علوم تربیتی*. (۶)، ۵۲-۶۳. <https://doi.org/10.22054/jep.2007.5995>
- بلوکی، آزاده و دلاور، علی امام شریفی، اسماعیل. (۱۳۸۹). نقش مؤلفه های انگیزشی و نگرشی در پیشرفت درس ریاضی به منظور تدوین یک مدل ساختاری، *فصلنامه اندیشه گیری تربیتی*، ۱(۳)، ۱-۳۰.
- جویس، بروس؛ کالهن، امیلی و هاپکینز، دیوید. ترجمه: مهر محمدی، محمود و عابدی، لطفعلی (۱۳۹۳). الگوهای یادگیری ابزارهایی برای تدریس. تهران: سمت.
- حاجی زاده، مینا (۱۳۹۲). تدریس بر اساس تفاوت های فردی و بررسی تأثیر آن در افزایش سطح یادگیری دروس ریاضی و علوم دانش آموزان دوره راهنمایی تحصیلی، *نشریه علمی پژوهشی مدیریت فرد*، ۱۲، (۳۷)، ۱۱۹-۱۳۸. <http://www.modiriyatfarda.ir/Article/139412282050451464>
- حسین زاده، مهدیه، حسین خانزاده، عباسعلی و ابوالقاسمی، عباس. (۱۴۰۳). تأثیر آموزش مبتنی بر هوش چندگانه گاردنر بر مهارت های خواندن و انگیزش تحصیلی کودکان نارساخوان. *مطالعات روان شناختی* 10.22051/psy.2024.45166.2862: 23-38 (1), 20
- حوری زاده، بهمن (۱۳۸۹). بررسی تاثیر درس پژوهی خلاقیت محور بر توسعه توانمندی های حرفه ای معلمان و یادگیری رفتار خلاق معلمان و دانش آموزان، *فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان درمانی*، ۱۰(۱)، ۷۵-۹۲. <https://doi.org/10.22054/qccpc.2010.5867>



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



۱۳۸۷

خدیدی، اسدالله؛ ملک محمدی، فریبا (۱۳۸۷). مقایسه روش تدریس فعال و سنتی در پیشرفت درس علوم و میزان خلاقیت دانش آموزان سوم راهنمایی شهرستان کرج، *مجله علوم تربیتی*، ۲(۳)، ۹۵ - ۱۲۰. <https://sanad.iau.ir/Journal/jinev/Article/972687/FullText>.
رحیمی، سعید (۱۳۹۵). کاربست نظریه هوش های چندگانه گاردنر در آموزش و یادگیری، *رویش روان شناسی*، سال پنجم، ۳ (۱۶) ۷ - ۳۰.

20.1001.1.2383353.1395.5.3.1.0

رضا پور میر صالح، یاسر؛ دلاوری، مهدی و سلیمانی، مجید (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش تفکر ریاضی بر عملکرد ریاضی دانش آموزان پسر پایه دوم ابتدایی، *پژوهش در نظام آموزشی*، ۱۰(۳۵)، ۱۸۶ - ۱۶۳. <https://www.magiran.com/p1483065>.
رضایی مریم، کجباف محمد باقر. اثربخشی آموزش ریاضی بر اساس هوش های چندگانه Gardner بر عملکرد ریاضی دانش آموزان با ناتوانی یادگیری ریاضی. *تحقیقات علوم رفتاری*. ۱۳۹۶؛ ۱۵ (۱) ۸۳ - ۷۸. https://journals.iau.ir/article_523626.html.
سرکار آرائی، محمدرضا. (۱۳۸۹). درس پژوهی الگویی برای بهسازی گفتمان ریاضی در کلاس درس : مطالعه موردی درس ریاضی دبیرستان فوکی شیما

سلیمی، اسماعیل علی، تاسه، یونس. (۱۳۹۴). کاربرد هوش های چندگانه در کتاب جدید «زبان انگلیسی دوره اول متوسطه». *پژوهش نامه انتقادی متون و برنامه های علوم انسانی*، ۱۵(۳۶)، ۲۱۵ - ۲۳۰. <https://www.magiran.com/p1483065>.
شهریاری، پرویز. (۱۳۷۸). شما هم می توانید در درس ریاضی خود موفق باشید. تهران: انتشارات مدرسه.

عبدلی، سمانه، علی آبادی، خدیجه، مرادی، مهسا و محبوبه مهرورز. (۱۳۹۴). مقایسه ی تأثیر روش آموزش بایبی و گانیه بر انگیزش و یادگیری دانش آموزان. *مجله علمی پژوهشی «پژوهش های برنامه ی درسی» انجمن مطالعات برنامه ی درسی ایران*، ۵(۱)، ۴۶ - ۲۵. https://journals.iau.ir/article_523626.html

عبدلی سلطان احمدی، جواد؛ پاشوی، قاسم و زمانی، اصغر (۱۳۹۲). سازمان یاددهنده: رهیافتی نو در پیشبینی سازمان یادگیرنده: (دیدگاه های اعضای هیئت علمی دانشگاه ها)، *فصلنامه پژوهش در نظام های آموزشی*، ۷(۲۰)، ۳۳ - ۵۱. <http://noo.rs/q21Bq>.
فرج پور، نیلوفر، پورشاهقی، هادی (۱۳۹۷). بهبود درک دانش آموزان از چگونگی تفريق عددهای مخلوط (تجربه مبتنی بر درس پژوهی)، *فصلنامه علمی پژوهشی تدریس پژوهی*، ۱۶(۱)، ۵۹ - ۷۸. <https://www.sid.ir/paper/168937/fa>.
قنبری، سیروس و اسکندری، اصغر (۱۳۹۳). رابطه بین سبک های رهبری با سازمان یادگیرنده در مدارس ابتدایی، *فصلنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت*، ۵(۴)، ۹۴ - ۶۵. <https://www.sid.ir/paper/168937/fa>.

مالکی، مانده (۱۳۹۲). تأثیر الگوهای طراحی آموزشی گانیه و پنج مرحله ای بایبی در آموزش مبتنی بر شبکه برانگیزش پیشرفت تحصیلی دانشجویان، *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، ۷۰(۷)، ۹۹ - ۱۱۶. https://jep.atu.ac.ir/article_2225.html

مرادی بدرانی، فروغ. (۱۳۹۴). تفاوت های فردی دانش آموزان و نقش آن در طراحی واقعیت های آموزشی، *دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان شناسی*، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی. <https://civilica.com/doc/394439/>.
مرادی توپقرا، لیلا، بیات، مرتضی. (۱۳۹۰). نقش دست سازه ریاضی در تدریس مثلثات رشد، ۲۸(۴). <https://www.roshdmag.ir/fa/article/2861>

نامداری پژمان، مهدی؛ قربانیان، پروین؛ قنبری، سیروس و بصیری، ایرج. (۱۳۹۶). اثربخشی برنامه درس پژوهی بر مهارت های حرفه ای معلمان شاغل در آموزش و پرورش استثنایی استان همدان، *رویکردهای نوین آموزشی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان*، ۱۲(۲)، ۴۶ - ۷۴. <https://www.roshdmag.ir/fa/article/2861>.
10.22108/nea.2017.21750.۷۴

نیرو، محمد؛ حاجی حسین نژاد، غلامرضا و حقانی، محمود. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش مبتنی برنظریه هوش های چند گانه گاردنر برپیشرفت تحصیلی ریاضی دانش آموزان اول دبیرستان. *رهبری و مدیریت آموزشی*، ۲(۵)، ۱۵۳ - ۱۶۸. <https://sanad.iau.ir/journal/edu/Article/538692?jid=538692>

عبدی، علی، نوروزی، داریوش، ملکی، حسن، و ابراهیمی قوام آبادی، صغری. (۱۳۹۰). مقایسه اثربخشی راهبرد تدریس مبتنی بر هوش چندگانه و روش متداول بر پیشرفت تحصیلی و نگرش به یادگیری درس علوم دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی. *نوآوری های آموزشی*، ۹(۳۷)، ۱۰۱ - ۱۲۰. <https://sid.ir/paper/75671/fa>.



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



تاثیر سبک فرزند پروری مستبدانه بر بروز و شدت اختلال وسواس فکری و عملی

مهديه رمضانی

دانشگاه فرهنگیان بیت الهدی آمل
m1383ramezani@gmail.com

ساجده میرزاعلی زاده

دانشگاه فرهنگیان بیت الهدی آمل
Sjde.8212@gmail.com

مهديه محمدی

دانشگاه فرهنگیان بیت الهدی آمل
mahdiye.mohammadi.2004@gmail.com

چکیده

سبک‌های متفاوت تعامل والدین با فرزندان خود، تاثیر بسزایی بر شکل‌گیری شخصیت و سلامت روحی و روانی و همچنین بروز بعضی علائم روان پزشکی دارد.

نتایج نشان داد که سبک فرزندپروری مستبدانه به طور معناداری با افزایش شدت علائم OCD ارتباط دارد. عواملی نظیر کنترل بیش از حد والدین و عدم انعطاف‌پذیری، ویژگی‌های اصلی این سبک فرزندپروری هستند که زمینه‌ساز ایجاد محیطی پر استرس می‌شود (باربر، ۱۹۹۶). انتظارات سختگیرانه نیز به‌طور قابل توجهی به شکل‌گیری اضطراب و افکار وسواسی منجر می‌شود (سالکوفسکیس، ۱۹۸۵؛ شفران و منسل، ۲۰۰۱). همچنین، میزان حمایت عاطفی پایین و ارتباطات محدود در این سبک فرزندپروری، مشکلات سازگاری روانی را تشدید می‌کند (گار و هادسون، ۲۰۰۸). یافته‌ها نشان می‌دهد که مداخلات روانشناختی برای بهبود سبک‌های فرزندپروری و کاهش شدت OCD در افراد می‌تواند مؤثر باشد (گینزبرگ و شلوسبرگ، ۲۰۰۲). هدف پژوهش حاضر مرور تاثیر سبک فرزندپروری مستبدانه بر بروز و شدت اختلال وسواس فکری و عملی در ۵ مقاله زیر است.

واژگان کلیدی: اختلال وسواس فکری - عملی، تعامل والدین و فرزند، سبک های فرزند پروری

- 1 Barber, B. K. (1996).
- 2 Salkovskis, P. M. (1985).
- 3 Shafran, R., & Mansell, W. (2001).
- 4 Gar, N. S., & Hudson, J. L. (2008).
- 5 Ginsburg, G. S., & Schlossberg, M. C. (2002).





The Impact of Authoritarian Parenting Style on the Onset and Severity of Obsessive-Compulsive Disorder

mahdiyh . ramezani

Beit Al-Hoda Amol University of Education
m1383ramezani@gmail.com

Sajede Mirzaalizade

Beit Al-Hoda Amol University of Education
Sjde.8212@gmail.com

mahdiyh . mohmmadi

Beit Al-Hoda Amol University of Education
mahdiye.mohammadi.2004@gmail.com

Abstract

Different parenting styles significantly influence the formation of personality, mental and emotional well-being, as well as the emergence of certain psychiatric symptoms.

The results indicate that the authoritarian parenting style is significantly associated with an increased severity of OCD symptoms. Factors such as excessive parental control and lack of flexibility are key characteristics of this parenting style, contributing to the creation of a stressful environment (Barber, 1996). Strict expectations also significantly lead to the development of anxiety and obsessive thoughts (Salkovskis, 1985; Shafran & Mansell, 2001). Moreover, the low level of emotional support and limited communication in this parenting style exacerbate psychological adjustment problems (Gar & Hudson, 2008). Findings suggest that psychological interventions aimed at improving parenting styles and reducing OCD severity in individuals can be effective (Ginsburg & Schlossberg, 2002).

The present study aims to review the impact of authoritarian parenting style on the onset and severity of obsessive-compulsive disorder across the following five articles.

Keywords: Obsessive-Compulsive Disorder, Parent-Child Interaction, Parenting styles



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



مقدمه

اختلال وسواسی اجباری، یک اختلال روان شناختی نامتجانس است که با بازگشت تکرانه ها، افکار مزاحم، تصاویری که از اضطراب و استرس و رفتارهای تکراری را فرا می خواند مشخص می شود. این وسواس می تواند به دلایل مختلف به وجود می آید که این دلایل شامل: صدمه، آسیب، تجربه جنسی، ساختار و روابط خانوادگی و موارد دیگر می باشد (مک کی، ۲۰۰۴).

افکار مزاحم و رخنه کننده و اعمال تکراری از ویژگی های افراد مبتلا به وسواس فکری-عملی است که مشکلات متعددی را برای بیماران ایجاد می کند (امید مرادی، ۱۳۹۶).

این اختلال با عناوین مختلفی از قبیل حالت وسواسی، نوروز یا بیماری وسواسی و اختلال وسواسی-جبری معرفی شده است (گریسون، فوآ، استکتی، ۲۰۰۳). اکثر افراد مبتلا، هردو علائم وسواس های فکری و عملی را باهم دارند، اینها اموری لذت بخش یا ارادی نیستند، آنها سرزده و ناخواسته هستند و در اکثر افراد نگرانی و اضطراب ایجاد میکنند افراد تلاش میکنند که این وسواس ها را نادیده بگیرند یا آنها را سرکوب کنند (با بازداری کردن و استفاده از سرکوب فکر) یا با فکر یا عمل (مانند ایجاد یک تکرانه) دیگری آنها را خنثی سازد (راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی، ۲۰۱۳).

کودکانی که به اختلال وسواس بی اختیاری مبتلا هستند در چرخه تحولی دوارن کودکی، بر اثر عملکرد علائم وسواس های بی اختیاری، دچار اختلال در عملکرد می شود (پیاستینی جی و همکاران ۲۰۰۲). که اگر به طور موثر درمان نشود به صورت مزمن باقی می ماند (استوارت و همکاران ۲۰۰۴). فرزند پروری به روش ها و رفتارهای ویژه گفته می شود که جداگانه یا در تعامل با یکدیگر بر رشد کودک تاثیر می گذارد. (پرچم، فاتحی زاده و یاری، ۱۳۸۹)

Baumrind براساس تحقیقات اش، سه شیوه فرزند پروری مقتدرانه، مستبدانه و سهل گیرانه را تشخیص داده است که بر اساس ابعاد گرمی و کنترل در تفاوت هستند (باومریند، ۱۹۷۱).

والدین مستبد: این گروه از والدین اعتقادی به گفت و گو میان والدین و فرزندان ندارند و معتقدند که همیشه والدین حق دارند، صحیح میگویند و درست عمل میکنند این گروه از والدین هرگز اجازه نمی دهند کودکان و نوجوانان نظریات خود را در زمینه رفتارهای والدین و یا تنظیم رفتارهای خود بیان کنند. (بورنستاین، ۲۰۰۲)

والدین مستبد پایین ترین گرمی و پذیرش و سطح بالای کنترل رفتاری دارند. این والدین بسیار سختگیر و به جای قوانین به معیارهای محدود خودشان می چسبند (باومریند، ۱۹۹۱). شیوه فرزند پروری مستبدانه در ارتباط با شماری از پیامدهای منفی مانند انعطاف پذیری پایین، عزت نفس پایین، کاهش شادمانی، انگیزش پیشرفت پایین، افزایش سوء مصرف مواد، فقدان راهبرهای مقابله ای مناسب و افزایش اضطراب است (فرنهم، ۲۰۰۰).

شواهدی وجود دارد که نشان می دهد والدینی که دارای خصوصیات مانند داشتن حمایت بیش از حد، توقعات زیاد، باریک بینی و حساسیت زیاد هستند دارای فرزندان هستند که سطح بالای علائم وسواسی-اجباری و افکار اضطرابی دارند (فراست و همکاران، ۱۹۹۴).

1 McKay D, 2004.

2 Garrison, J., Fva, E.B., & Astkty, G (2003).

3 Piacentini J, Bergman RL, Jacobs C, McCracken JT, Kretchman J (2002).

4 Stewart SE, Geller DA, Jenike M, Pauls D, Shaw D, Mullin B, et al (2004).

5 Baumrind D, (1971).

6 Bornstein, M (2002).

7 Baumrind D, 1991.

8 Furnham A, 2000.

9 Frost RO, Steketee G, Cohn L, Griess K, 1994.



Ehiobuche به این نتیجه رسید که والدین افراد دارای وسواسی_اجباری، در مقایسه با والدین گروه نرمال، فقدان عواطف و گرمی و کنترل رفتار زیادی نسبت به نوجوانان داشتند (اهیوبوچه، ۱۹۸۸).

آنچه که در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفته شده یکی از مسائلی هست که در دنیای امروز دغدغه برخی از خانواده هاست. بنابراین پژوهش حاضر به بررسی این سوال می پردازد که فرزندپروری مستبدانه چه تاثیری بر بروز و شدت اختلال وسواس فکری_عملی دارد.

سوال پژوهش: چگونه سبک فرزندپروری مستبدانه بر بروز و شدت اختلال وسواس فکری و عملی در کودکان تأثیر می گذارد؟

روش پژوهش:

تحقیق حاضر پژوهشی مروری درباره ی تاثیر سبک فرزندپروری مستبدانه بر بروز و شدت اختلال وسواس فکری_عملی می باشد، در این پژوهش با استفاده از جستجو مشترک کلیدواژه های: سبک های فرزند پروری، اختلال وسواس فکری_عملی، تعامل والدین و فرزند در سایت های داخلی مرتبط با مجلات علوم تربیتی و روان شناسی، همچنین یافته های مقالات، جهت تشخیص میزان تاثیر سبک مستبدانه والدین بر اختلال وسواس فکری_عملی مورد واکاوی قرار گرفت.

در پژوهش حاضر تمام مقالات فارسی موجود از سال ۸۲ تا ۱۴۰۰ که در حیطه های مشترک مربوط به موضوع پژوهش حاضر، نگارش شده استخراج گردید و با استفاده از کلیدواژه های نام برده شده توسط مولفان حاضر مورد سنجش و ارزیابی قرار گرفت، به طوری که از بین ۹ مقاله دریافت شده ۵ مقاله به دلیل ارتباط کامل با موضوع تحقیق پیش رو انتخاب گردید.

سال	۱۳۸۲	۱۳۹۱	۱۳۹۶	۱۳۹۸	۱۴۰۰
عنوان	مقایسه شیوه های فرزندپروری مادران کودکان دارای افسردگی، اضطرابی و وسواس فکری و عملی با کودکان عادی	نقش شیوه های فرزند پروری در پیش بینی افکار اضطرابی و علائم وسواس فکری -عملی نوجوانان	اثربخشی خانواده درمانی ساختاری بر کاهش نشانگان اختلال وسواس فکری -عملی	مقایسه سبک های فرزند پروری ادراک شده فرزندپروری مادران دارای مبتلا به اختلال وسواس فکری و عملی و فوبیک و مادران کودکان عادی	مقایسه شیوه های فرزندپروری مادران دارای وسواس فکری و عملی و فوبیک و مادران کودکان عادی
نویسندگان	مرجان گلفزانی، الهه مقدم، اسماعیل مقدم رثوفیان، هاجر عسگری مقدم	زینب خانجانی، بهمن اسماعیلی انامق، مجتبی غلامزاده	امید مرادی	آریتا دریایی لعل، لیلی عباسی، دکتر ندا ابراهیمی مقدم	کوروش محمدی و لیلی شهام
مجلات و صفحات	پژوهش در حوزه کودکان استثنایی، پاییز و زمستان ۱۳۸۲، جلد ۹ و ۱۰، شماره ۴۰۳، صفحات ۲۴۵-۲۶۴	مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد، صفحه ۳۸-۳۹	نشریه اندیشه و رفتار در روان شناسی بالینی جلد ۱۱ (شماره ۴۳)، صفحات ۱۷-۲۶، ۲۰۱۷	مجله رویش روان شناسی شماره ۵ مرداد ۱۳۹۸	پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)
نوع طرح	مقایسه ای	توصیفی - تحلیلی (همبستگی)	نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل	پس رویدادی و علی - مقایسه ای	مقایسه ای
روش نمونه گیری و نمونه	روش نمونه گیری هدفمند و چند مرحله ای. نمونه شامل ۱۳۰ کودک (۴۰ کودک	۲۰۰ نفر از دانش آموزان شهر مرند بودند که به صورت	۲۲ بیمار مبتلا به OCD نمونه گیری شدند	روش پرسش نامه از بین ۴۳۰ نفر نمونه گیری شد.	نمونه شامل کودکان با اختلال های

عادی و ۹۰ کودک دارای اختلال های افسردگی، اضطرابی و وسواس فکری و عملی) از مدارس و درمانگاه ها در تهران است.	تصادفی چند مرحله ای انتخاب شدند.	خاص و مادران کودکان عادی می باشد.
متغیر مستقل	شیوه های فرزندپروری (مستبدانه، سهل گیرانه، و بخش اطمینان و قاطع)	سبک های فرزند پروری (مستبدانه و غیرمستبدانه)
متغیر وابسته	سلامت روانی کودکان (اختلال های افسردگی، اضطرابی و وسواس فکری و عملی)	بررسی سلامت روان کودکان (اختلال های وسواس فکری و عملی و افسردگی و اضطرابی)
روش آماری	تحلیل واریانس یک طرفه (ANOVA) و آزمون توکی برای مقایسه میانگین ها	استفاده از نرم افزار SPSS برای تحلیل داده ها
نتیجه پژوهش	بر اساس خلاصه نتایج تحلیل واریانس، به طور کلی شیوه های فرزندپروری والدین، توان پیش بینی مناسب در سطح $p < 0/01$ برای سطوح وسواس فکری و عملی دارد. شیوه های فرزند پروری در مجموع (۶۴/۰) درصد وسواس فکری و عملی را تبیین می کنند. ضریب بتای سبک والدینی مقتدرانه، مستبدانه و سهلگیرانه به ترتیب ۰/۶۹۶-، ۰/۱۴۸، ۰/۰۳۹- است. از بین شیوه های فرزندپروری،	این پژوهش نشان داد افراد مبتلا به اختلال وسواس فکری-عملی، اغلب در خانواده هایی با سبک فرزندپروری سخت گیرانه رشد یافته اند که این سبک با سبک های فرزندپروری خانواده های عادی تفاوت معناداری دارد. تأثیر محیط خانوادگی و سبک های تربیتی بر ایجاد و تداوم این اختلال را تأیید می کند. نتایج همچنین نشان داد که خانواده درمانی ساختاری می تواند با تغییر مرزهای زیرسیستمی و بهبود تعاملات خانوادگی، به کاهش علائم این اختلال کمک کند. این یافته ها اهمیت مداخلات مبتنی بر خانواده را در درمان



اختلال وسواس فکری-
عملی برجسته کرده و
شناخت عمیق تری از
عوامل محیطی و
روان شناختی مرتبط با
این اختلال ارائه می دهد.

تنها شیوه فرزندپروری
مقتدرانه با ۹۹ درصد
اطمینان از توان پیش
بینی بالا و معنی داری
برخوردار است.

آزمودنی ها پس اخذ رضایت کتبی
طی ۸ جلسه، خانواده درمانی
ساختاری مینوچین (۱۹۷۴) را
دریافت کردند.

جلسه اول: معارفه و ارائه تکلیف
جلسه دوم: مشخص نمودن نحوه
ارتباط با اعضای خانواده و ارائه
تکلیف در خصوص تعاملات مستقیم
و مسئله مدار در خانواده جلسه سوم:
مشخص نمودن ساختار خانواده و
جایگاه قدرت و مشخص نمودن
مثلث های آسیب زا در خانواده و

تعیین تکلیف برای آن
جلسه چهارم: بازسازی و تغییر
خانواده، رفع و اصلاح مثلث های
سخت با فنون مرزسازی و تعیین
نقش ها و تکالیف اعضا در زیر
منظومه ها.

جلسه پنجم: کار روی تغییر مثلث ها،
مرزبندی ها و نقش های اعضا، تمرین
برای حل مشکلات خانواده در جلسه
با نقش بازی کردن.

جلسه ۶ : ادامه استفاده از فنون
بازسازی و تغییر خانواده

جلسه ۷: ادامه بازسازی و تغییر
خانواده با استفاده از فنون علائم
مرضی جلسه ۸ :بازنگری مطالب
جلسات قبل، شناسایی مشکلات،
جمع بندی و اجرای پس آزمون.

استفاده از پرسشنامه دیانا

باومرند برای ارزیابی
شیوه های فرزندپروری.

ابزار
مداخله ای

بحث و نتیجه گیری

نتایج این پژوهش نشان می دهد که سبک فرزندپروری مستبدانه تأثیر قابل توجهی بر شدت علائم اختلال وسواس فکری-اجباری (OCD) دارد. یافته ها تأیید می کنند که کنترل افراطی، سخت گیری بیش از حد، انعطاف ناپذیری، و عدم حمایت عاطفی که از ویژگی های



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



این سبک است، می‌تواند به افزایش اضطراب، شکل‌گیری افکار وسواسی و تشدید رفتارهای اجباری در نوجوانان منجر شود (باربر، ۱۹۹۶)

تحقیقات نشان داده‌اند که نوجوانانی که در محیط‌های مستبدانه رشد می‌کنند، به دلیل عدم احساس امنیت روانی، بیشتر مستعد تجربه افکار مزاحم و رفتارهای تکراری هستند. (هudson، ۲۰۰۸) کنترل بیش از حد والدین در این سبک، باعث کاهش خودکارآمدی نوجوانان در مدیریت اضطراب شده و آن‌ها را به راهکارهای مقابله‌ای ناکارآمد، مانند وسواس فکری-اجباری، سوق می‌دهد. (سالکوسکیس، ۱۹۸۵)

علاوه بر این، والدین مستبد معمولاً انتظارات سخت‌گیرانه‌ای از فرزندان خود دارند، بدون آنکه حمایت عاطفی لازم را فراهم کنند. این شرایط می‌تواند زمینه‌ساز کمال‌گرایی ناسالم و حساسیت بیش از حد به اشتباهات در نوجوانان باشد، که از عوامل کلیدی در شکل‌گیری OCD محسوب می‌شود. (فراست و همکاران، ۱۹۹۴) همچنین، عدم ارتباط عاطفی مناسب بین والدین و فرزندان در این سبک، باعث افزایش رفتارهای اجتنابی در نوجوانان شده و به تشدید علائم OCD منجر می‌شود. (گینزبرگ و شلوسبرگ، ۲۰۰۲)

در مقابل، سبک فرزندپروری مقتدرانه که ترکیبی از حمایت عاطفی و کنترل منطقی است، می‌تواند نقش مهمی در کاهش شدت علائم OCD داشته باشد. در این سبک، والدین قوانین و انتظارات مشخصی دارند، اما در عین حال، ارتباط عاطفی گرمی با فرزندان خود برقرار کرده و آن‌ها را در مدیریت اضطراب یاری می‌کنند. مطالعات نشان داده‌اند که نوجوانانی که در محیط‌های مقتدرانه رشد می‌کنند، اضطراب کمتری را تجربه کرده و راهبردهای مؤثرتری برای مقابله با افکار وسواسی و رفتارهای اجباری به کار می‌گیرند. (بومرایند، ۱۹۹۱)

علاوه بر اصلاح سبک‌های فرزندپروری، مداخلات مبتنی بر خانواده نیز می‌توانند در کاهش شدت علائم OCD مؤثر باشند. به‌ویژه، خانواده‌درمانی ساختاری که بر تنظیم صحیح نقش‌ها، بهبود تعاملات خانوادگی، و کاهش تعارضات میان والدین و فرزندان تمرکز دارد، می‌تواند در کاهش اضطراب و کنترل علائم وسواس فکری-اجباری تأثیر قابل توجهی داشته باشد. (گار و هادسون، ۲۰۰۸)

به‌طور کلی، یافته‌های این پژوهش تأکید دارند که والدینی که از سبک مستبدانه پیروی می‌کنند، احتمال بیشتری دارد که فرزندان با علائم شدید OCD داشته باشند. در مقابل، والدینی که از سبک مقتدرانه استفاده می‌کنند و علاوه بر حفظ ساختارهای تربیتی، حمایت عاطفی کافی را نیز فراهم می‌کنند، می‌توانند نقش مهمی در کاهش این اختلال داشته باشند. همچنین، مداخلات روان‌شناختی مبتنی بر خانواده که بر بهبود سبک‌های فرزندپروری و روابط خانوادگی تمرکز دارند، می‌توانند در کاهش شدت OCD و بهبود کیفیت زندگی نوجوانان مبتلا مؤثر باشند.

تشکر و قدردانی:

بدین وسیله از تمامی افرادی که در مراحل انجام این پژوهش ما را یاری کردند، صمیمانه سپاسگزاری می‌کنیم. به‌ویژه مراتب قدردانی و تشکر خودمان را از استاد گرانقدر، جناب آقای دکتر احمدعلی نعمت‌پور ابراز می‌داریم که با راهنمایی‌های ارزشمند، حمایت‌های

- 1 (Barber, 1996)
- 2 (Hudson, 2008)
- 3 (Salkovskis, 1985)
- 4 (Frost et al/1994)
- 5 (Ginsburg & Schlossberg, 2002)
- 6 (Baumrind, 1991)
- 7 (Gar & Hudson, 2008)



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



بی‌دریغ و ارائه دیدگاه‌های علمی و سازنده خود نقش مهمی در به ثمر رسیدن این پژوهش داشتند. بی‌تردید، زحمات و تلاش‌های ایشان تأثیر بسزایی در ارتقای کیفیت این مطالعه داشته است. امید است که نتایج این پژوهش مورد توجه جامعه علمی قرار گیرد و گامی هرچند کوچک در مسیر پیشرفت دانش بردارد.

منابع

۱. امید مرادی؛ اثربخشی خانواده درمانی ساختاری بر کاهش نشانگان اختلال وسواس فکری- عملی، مجله اندیشه و رفتار، دوره یازدهم، شماره ۴۳، ۱۳۹۶.
۲. انجمن روان‌پزشکی آمریکا. (۲۰۱۳). راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی (ویرایش پنجم). (ترجمه دکتر فرزین رضایی و همکاران). تهران: انتشارات ارجمند.
۳. پرچم، اعظم؛ فاتحی زاده، مریم و حمید... یاری (۱۳۸۹) مقایسه سبک‌های فرزند پروری بامریند با سبک‌های فرزند پروری مسلولانه در اسلام، پژوهش در مسایل تعلیم و تربیت اسلامی، سال ۲۰، شماره ۱۴، صص ۱۱۱-۱۱۵.

References

1. Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67(6), 3296-3319.
2. Baumrind D. Current patterns of parental authority. *Develop Psychol* 1971; 4(1, pt 2): 1-103.
3. Bornstein, M(2002) Handbook on parenting: children and parenting (Vol.1). MahwahNJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
4. Baumrind D. The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *J Early Adolescence* 1991; 11(1): 56-95.
5. Furnham A, Cheng H. Perceived parental behaviour, self-esteem and happiness. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol* 2000; 35(10): 463-70.
6. Frost RO, Steketee G, Cohn L, Griess K. Personality traits in subclinical and non-obsessivecompulsive volunteers and their parents. *Behav Res Therap* 1994; 32(1): 47-56.
7. Ehiobuche I. Obsessive – compulsive neurosis in relation to parental child -rearing patterns amongst the Greek, Italian, and Anglo-Australian subjects. *Acta Psychiatr Scandinavia Suppl* 1988; 344: 115-20.
8. Salkovskis, P. M. (1985). Obsessions and compulsions: Theoretical issues and review of the evidence. *Behavior Research and Therapy*, 23(5), 571-583.
9. Shafran, R., & Mansell, W. (2001). Perfectionism and psychopathology: A review of research and treatment. *Clinical Psychology Review*, 21(6), 879-906.
10. Gar, N. S., & Hudson, J. L. (2008). Parental influences on the development of anxiety disorders: A review. *Clinical Psychology Review*, 28(4), 622-637.
11. Ginsburg, G. S., & Schlossberg, M. C. (2002). Family-based treatment of childhood anxiety disorders. *International Review of Psychiatry*, 14(2), 143-154.
12. McKay D, Abramowitz JS, Calamari JE, Kyrios M, Radomsky A, Sookman D, et al. A critical evaluation of obsessive-compulsive disorder subtypes: symptoms versus mechanisms. *Clin Psychol Rev* 2004; 24(3): 283-313.
13. Garrison, J., Fva, E.B., & Astky, G. (2003). *Obsession* (2nd ed.). Translate by: AH, Mehryar (2003). Tehran: Roshd. (Persian).
14. Piacentini J, Bergman RL, Jacobs C, McCracken JT, Kretchman J. Open trial of cognitive behavior therapy for childhood obsessive-compulsive disorder. *J Anxiety Disord*. 2002;16(2): pp: 207-219.
15. Stewart SE, Geller DA, Jenike M, Pauls D, Shaw D, Mullin B, et al. Long-term outcome of pediatric obsessive-compulsive disorder: A meta-analysis and qualitative review of the literature. *Acta Psychiatr Scand*. 2004; 110(1): 4-13.



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



مدل یابی معادلات ساختاری اعتیاد به شبکه های اجتماعی مجازی بر اساس عدم تحمل بلاتکلیفی و باورهای فراشناختی با نقش میانجی نگرانی در نوجوانان مبتلا به اختلال اضطراب فراگیر

رویا امهری

نویسنده مسئول، کارشناس ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران.

roya.amhari2014@gmail.com

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی مدل یابی معادلات ساختاری اعتیاد به شبکه های اجتماعی مجازی بر اساس عدم تحمل بلاتکلیفی و باورهای فراشناختی با نقش میانجی نگرانی در نوجوانان مبتلا به اختلال اضطراب فراگیر بود. روش این مطالعه توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش نوجوانان دختر شهر اصفهان در پاییز سال ۱۴۰۳ بودند. حجم نمونه بر اساس مدل کلاین (۲۰۲۳) و با روش نمونه گیری در دسترس ۳۰۰ نفر انتخاب شد. ابزار گردآوری داده های پژوهش شامل مقیاس اختلال اضطراب فراگیر-(GAD-7) اسپیتزر و همکاران (۲۰۰۶)، پرسشنامه اعتیاد شبکه های اجتماعی (SNAS) گریفیث (۲۰۰۵)، مقیاس عدم تحمل بلاتکلیفی (IUS-27) فریستون و همکاران (۱۹۹۴)، پرسشنامه باورهای فراشناختی (MCQ) کارترایت-هاتون و ولز (۱۹۹۷) و پرسشنامه نگرانی ایالت پنسیلوانیا (PSWQ) مهیر و همکاران (۱۹۹۰) بود. داده ها با استفاده از همبستگی پیرسون و معادلات ساختاری تحلیل شد. یافته های پژوهش نشان داد که اثرات مستقیم عدم تحمل بلاتکلیفی، باورهای فراشناختی و نگرانی بر روی اعتیاد به شبکه های اجتماعی مجازی معنادار است. همچنین نتایج نشان داد که نگرانی در رابطه بین عدم تحمل بلاتکلیفی و باورهای فراشناختی با اعتیاد به شبکه های اجتماعی مجازی نقش میانجی و معنادار دارد. همچنین مدل پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار بود ($RMSEA=0/022$ و $p<0/05$) و ۷۱ درصد از واریانس اعتیاد به شبکه های اجتماعی مجازی تبیین می شود. با توجه به یافته های این پژوهش و نقش عدم تحمل بلاتکلیفی، باورهای فراشناختی و نگرانی در اعتیاد به شبکه های اجتماعی مجازی نوجوانان استفاده از نتایج این پژوهش برای کاهش اعتیاد به شبکه های اجتماعی مجازی نوجوانان پیشنهاد می شود.

واژگان کلیدی: اضطراب فراگیر، اعتیاد به شبکه های اجتماعی مجازی، عدم تحمل بلاتکلیفی، باورهای فراشناختی، نگرانی.



The structural equation modeling of social networking addiction based on intolerance of uncertainty and metacognitive beliefs with the mediating role of worry in adolescents with generalized anxiety disorder

Roya Amhari¹

Corresponding author, M.Sc in General Psychology, Isfahan Branch (Khorasgan), Islamic Azad University, Isfahan, Iran.

Email: roya.amhari2014@gmail.com

Abstract

The purpose of the present study was to investigate structural equation modeling of social networking addiction based on intolerance of uncertainty and metacognitive beliefs with the mediating role of worry in adolescents with generalized anxiety disorder. This was descriptive-correlation research. The statistical population of the study was female adolescents who of Isfahan city in autumn year 2024. The sample size was selected based on Klein's model (2023) and with convenience sampling of 300 people. Data collection tools include the generalized anxiety disorder scale (GAD-7) of Spitzer and et al (2006), social networking addiction scale (SNAS) of Griffiths (2005), intolerance of uncertainty scale (IUS-27) of Freeston and et al (1994), meta-cognitions questionnaire (MCQ) of Cartwright-Hatton & Wells (1997) and Penn state worry questionnaire (PSWQ) of Meyer and et al (1990). Data were analyzed using Pearson correlation and structural equations modeling. The results showed direct effect of intolerance of uncertainty; metacognitive beliefs and worry on social networking addiction are significant. The results also showed that worry has a significant mediating role in the relationship between intolerance of uncertainty and metacognitive beliefs with social networking addiction. Also, the final research model had a good fit ($RMSEA=0.022$, $p<0.05$) and 71% of the variance of social networking addiction is explained. According to the findings of this research and the role of intolerance of uncertainty; metacognitive beliefs and worry in social networking addiction in adolescents, it is suggested that the results of this study be used to reduce social networking addiction in adolescents.

Keywords: generalized anxiety disorder, social networking addiction, intolerance of uncertainty, metacognitive beliefs, worry.



مقدمه

علائم و اختلالات عاطفی، مانند افسردگی و اضطراب، یک چالش بزرگ برای سلامت عمومی است (ریچاردسون^۱ و همکاران، ۲۰۲۵). اختلالات اضطرابی شایع ترین بیماری روانی در سراسر جهان باقی می ماند و به طور قابل توجهی به بار جهانی بیماری کمک می کند و حدود ۴ درصد از مردم در سراسر جهان از یک اختلال اضطرابی رنج می برند (یانگ^۲ و همکاران، ۲۰۲۱). علائم اضطراب به طور معمول در دوران کودکی و نوجوانی ظاهر می شود و اگر به آن توجه نشود، ممکن است به یک اختلال بالینی در سال های بعدی تبدیل شود (سولمی^۳ و همکاران، ۲۰۲۲). اختلال اضطراب فراگیر^۴ یکی از شایع ترین زیرگروه های اختلالات اضطرابی است (کروز^۵ و همکاران، ۲۰۲۴). به طور خاص، دختران و زنان علائم و نشانه های بیشتری از اختلال اضطراب فراگیر را نسبت به پسران و مردان گزارش می کنند، در حالی که افراد جوان تر سطوح بالاتری از علائم و نشانه های اختلال اضطراب فراگیر را نسبت به افراد مسن تر گزارش می کنند (کاسارس^۶ و همکاران، ۲۰۲۴). اضطراب فراگیر یکی از رایج ترین اختلالات اضطرابی بوده که ویژگی اساسی آن نگرانی و اضطراب مفرط درباره رویدادها و فعالیت های معمول زندگی است. به عبارتی دیگر اختلال اضطراب فراگیر با طیف وسیعی از اختلالات شناختی و عاطفی مانند نگرانی و اضطراب آسیب شناسانه مشخص می شود (دنیفریو^۷ و همکاران، ۲۰۱۹). بر اساس راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی - تجدیدنظر شده ویرایش پنجم^۸ (DSM-5-TR)، اختلال اضطراب فراگیر به عنوان یک وضعیت شایع و در عین حال ناتوان کننده توصیف شده است که با اضطراب بیش از حد در طیفی از رویدادها و فعالیت ها مشخص می شود (انجمن روانپزشکی آمریکا^۹، ۲۰۲۲). بر اساس پیشینه پژوهش بین اختلالات اضطرابی و اعتیاد به شبکه های اجتماعی مجازی رابطه وجود دارد به طوری که اضطراب بیشتر باعث گرایش و اعتیاد بیشتر به شبکه های اجتماعی مجازی در نوجوانان می شود (کالینکارا و تالان^{۱۰}، ۲۰۲۵).

اعتیاد به شبکه های اجتماعی به استفاده بیش از حد از شبکه هایی اجتماعی مجازی گفته می شود. به عبارتی دیگر، اعتیاد به رسانه های اجتماعی یک اعتیاد رفتاری است که با تمایل غیرقابل کنترل و سیری ناپذیر به آنلاین بودن دائمی و نادیده گرفتن سایر زمینه های زندگی شخصی مشخص می شود. به طور معمول، افراد معتاد به شبکه های اجتماعی در صورت محرومیت از استفاده از برنامه، حالات روانی منفی را تجربه می کنند، مانند نوسانات خلقی، رنج، بی قراری و عصبی (میراندا^{۱۱} و همکاران، ۲۰۲۳). استفاده از فناوری دیجیتال در میان بزرگسالان جوان و نوجوانان تقریباً در همه جا حاضر است. این استفاده هم مزایا و هم خطرات را به همراه دارد. خطرات استفاده از فناوری شامل استفاده ناسازگار از فناوری یا اعتیاد به فناوری است که در این میان داشتن اضطراب نقش مهمی در ایجاد اعتیاد به شبکه های اجتماعی مجازی دارد (مورنو^{۱۲} و همکاران، ۲۰۲۲). یکی از عواملی که می تواند با اختلالات اضطرابی در ارتباط باشند عدم تحمل بلا تکلیفی^{۱۳} است (رن^{۱۴} و همکاران، ۲۰۲۱). عدم تحمل بلا تکلیفی، یک ویژگی سرشتی است که از مجموعه ای

1. Richardson
2. Yang
3. Solmi
4. generalized anxiety disorder
5. Cruz
6. Casares
7. Denefrio
8. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5)
9. American Psychiatric Association
10. Kalinkara & Talan
11. Brailovskaia
12. Moreno
13. intolerance of uncertainty
14. Ren



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



۱۳۸۷

باورهای منفی دربارهٔ بلاتکلیفی و معنای ضمنی آن ناشی می‌شود. شیوه‌ای که فرد اطلاعات را در شرایط مبهم درک می‌کند و به این اطلاعات با مجموعه‌ای از واکنش‌های شناختی، عاطفی و رفتاری پاسخ می‌دهد. تفاوت‌های فردی در عدم تحمل بلاتکلیفی، فرضیه‌ای است که می‌تواند در برخی مشکلات و پریشانی‌های خاص در افراد مبتلا به روانپزشکی نقش داشته باشد (بریدمیر^۱ و همکاران، ۲۰۱۹). چندین مدل روانشناختی برای توضیح ایجاد و حفظ نگرانی بیش از حد برای افراد مبتلا به اختلال اضطراب فراگیر پیشنهاد شده است (به‌هار^۲ و همکاران، ۲۰۰۹؛ به نقل از ویلسون^۳ و همکاران، ۲۰۲۰).

یکی از این مدل‌ها، مدل عدم تحمل بلاتکلیفی است که بر نقش عدم تحمل بلاتکلیفی در علت شناسی اختلال اضطراب فراگیر تأکید می‌کند (رابی چاوود^۴ و همکاران، ۲۰۱۹). به طور خاص، مدل موردنظر، عدم تحمل بلاتکلیفی را به عنوان یک گرایش گرایشی تعریف می‌کند که از باورهای منفی در مورد عدم اطمینان و پیامدهای آن ناشی می‌شود (داگاس^۵ و همکاران، ۲۰۲۳). در مدل عدم تحمل بلاتکلیفی داگاس و همکاران (۲۰۰۷)، عدم تحمل بلاتکلیفی به عنوان کاتالیزوری که منجر به نگرانی^۶ بیش از حد می‌شود و آن را حفظ می‌کند، با شواهد قوی نشان می‌دهد که ارتباط بین نگرانی و عدم تحمل بلاتکلیفی را برای افراد مبتلا به اختلال اضطراب فراگیر نشان می‌دهد (داگاس و همکاران، ۲۰۰۷؛ ویلسون و همکاران، ۲۰۲۰). از سوی دیگر باورهای فراشناختی به عنوان باورهایی در مورد تفکر تعریف شده است که باعث ایجاد یک سبک تفکر ناسازگار به نام سندرم توجه شناختی^۷ می‌شود. به عبارتی، باورهای فراشناختی به عنوان باورهای مثبتی که به سودمندی نگرانی مربوط می‌شوند (به عنوان مثال: "نگرانی به من کمک می‌کند تا قبل از اینکه خیلی دیر شود مشکلات را پیش‌بینی کنم) و باورهای فراشناختی منفی که بر غیرقابل کنترل بودن و مضر بودن نگرانی تمرکز دارند مفهوم‌سازی و تعریف می‌شوند (ساپوبیانسو^۸ و همکاران، ۲۰۲۰). آنچه در این پژوهش می‌تواند اهمیت داشته باشد بررسی نقش میانجی متغیرهای تاثیرگذار در رابطه بین عدم تحمل بلاتکلیفی و باورهای فراشناختی با اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی در نوجوانان دارای اختلال اضطراب فراگیر است که در این پژوهش نگرانی به عنوان میانجی انتخاب شده است. نگرانی به عنوان زنجیره‌ای از افکار و تصاویر دارای درونمایه عاطفی منفی نسبتاً کنترل نشدنی تعریف شده است که بر تلاش برای اشتغال به مسئله گشایی روانی در مورد موضوعات واقعی یا خیالی دلالت دارد، پیامدهای آن نامعلوم است، اما شامل یک یا چند پیامد منفی می‌شود (بروکوک^۹ و همکاران، ۱۹۸۳؛ به نقل از پور و منصوری، ۱۴۰۰).

نگرانی به عنوان شکلی از تفکر منفی تکراری^{۱۰} یک ساختار فرانشیسی^{۱۱} است و یک مکانیسم اصلی در اختلالات اضطرابی و خلقی است (دروست^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۴). علاوه بر این، نگرانی بر بروز علائم روانشناختی متعددی مانند اضطراب تأثیر می‌گذارد (نوردهل^{۱۳} و همکاران، ۲۰۲۴). تقریباً همه افراد در طول زندگی خود نگرانی را تجربه می‌کنند، اما بر اساس راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی-ویرایش پنجم^{۱۴} (DSM-5)، در اختلال اضطراب فراگیر، نگرانی به صورت شدید، مزمن و غیرقابل کنترل تجربه می‌شود (انجمن

1. Bredemeier
2. Behar
3. Wilson
4. Robichaud
5. Dugas
6. worry
7. cognitive attentional syndrome
8. Capobianco
9. Borkovec
10. repetitive negative thinking
11. transdiagnostic
12. Drost
13. Nordahl
14. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5)



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



۱۳۵۷

روانپزشکی آمریکا، ۲۰۱۳). از سوی دیگر مدل فراشناختی^۱ اختلال اضطراب فراگیر نگرانی، فرانگرانی^۲ ("نگرانی در مورد نگرانی"^۳) و باورهای فراشناختی^۴ زیربنایی (یعنی باورهای مربوط به نگرانی^۵) را به عنوان محوری در حفظ علائم اختلال اضطراب فراگیر قرار می دهد (نوردال^۶ و همکاران، ۲۰۲۳). بنابراین، مدل فراشناختی اختلال اضطراب فراگیر بین سبک شناختی (یعنی نگرانی و فرانگرانی)، و دانش در مورد شناخت (یعنی باورهای فراشناختی) که تصور می شود متقابلاً بر یکدیگر در حفظ پریشانی و اختلال تأثیر می گذارند، تمایز قائل می شود. با توجه به آنچه گفته شد سوال پژوهش حاضر آن است که آیا مدل ساختاری اعتیاد به شبکه های اجتماعی مجازی بر اساس عدم تحمل بلاتکلیفی و باورهای فراشناختی با نقش میانجی نگرانی در نوجوانان مبتلا به اختلال اضطراب فراگیر دارای برازش مناسب است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی همبستگی است و با روش مدل یابی معادلات ساختاری^۷ انجام شد. جامعه آماری پژوهش نوجوانان دختر مشغول به تحصیل در دوره متوسطه شهر اصفهان در پاییز سال ۱۴۰۳ بودند. با وجود آنکه در مورد حجم نمونه لازم برای تحلیل عاملی و مدل یابی معادلات ساختاری توافق کلی وجود ندارد، اما به زعم بسیاری از پژوهشگران حداقل حجم نمونه لازم ۲۰۰ می باشد. کلانین^۸ (۲۰۲۳) نیز معتقد است برای هر متغیر ۲۰ نمونه لازم است، بنابراین، در پژوهش حاضر بر مبنای پیشنهاد کلانین و با احتساب احتمال ریزش برخی پاسخنامه ها حجم نمونه ۵۰۰ نفر انتخاب شد. بعد از بررسی داده های گردآوری شده تعداد ۳۰۰ نفر دارای نمره بالاتر از ۱۰ بود که نشان دهنده اضطراب فراگیر بودن آنان بود. لذا حجم نمونه در این پژوهش که تحلیل بر روی آنان انجام شد ۳۰۰ نفر بودند. برای انتخاب شرکت کنندگان از روش نمونه گیری در دسترس (آنلاین) استفاده شد. به این صورت که لینک آنلاین پرسشنامه ها با کمک معلمان و مدیران در اختیار نوجوانان قرار داده شد تا در صورت تمایل به سوالات پرسشنامه ها پاسخ دهند. پس از دادن آگاهی در مورد هدف پژوهش، نحوه اجرا، اصل رازداری، حق انتخاب برای همکاری و حق انصراف در حین پاسخ به گویه های پرسشنامه ها به شرکت کنندگان داده شد. همچنین، توضیح هدف پژوهش، دادن اطمینان از اینکه پاسخنامه آنها به صورت گروهی تحلیل می شود از اصول اخلاقی رعایت شده در این پژوهش بود. در سطح توصیفی جهت سنجش متغیرهای پژوهش از میانگین و انحراف معیار استفاده شد. در سطح استنباطی، برای تحلیل داده ها از ضریب همبستگی پیرسون و مدل یابی معادلات ساختاری استفاده شده است. نرم افزار تحلیل داده ها برنامه SPSS و AMOS نسخه ۲۸ بود.

ابزار پژوهش

مقیاس اختلال اضطراب فراگیر-۷ (GAD-7)^۹ اسپیتزر^{۱۰} و همکاران (۲۰۰۶): این مقیاس ۷ سوال دارد و پاسخ دهنده با انتخاب گزینه هیچ وقت صفر نمره، چند روز ۱ نمره، بیش از نیمی از روز ۲ نمره و تقریباً هر روز ۳ نمره کسب می کند. گستره نمره های مقیاس از ۰ تا ۲۱ در نوسان است. نمره ۸ و بیشتر نشان دهنده حضور احتمالی اختلال اضطراب فراگیر در فرد آزمودنی است (سریکن^{۱۱}

1. metacognitive model
2. meta-worry
3. worry about worry
4. metacognitive beliefs
5. beliefs about worry
6. Nordahl
7. structural equation model (SEM)
8. Kline
9. Generalized Anxiety Disorder Scale (GAD-7)
10. Spitzer
11. Sriken



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



۱۳۵۷

و همکاران، ۲۰۲۲) و نمره بالای ۱۰ نشان دهنده دامنه بالینی اختلال اضطراب فراگیر است (جانسون^۱ و همکاران، ۲۰۱۹). سازندگان مقیاس آلفای کرونباخ ۰/۹۲ برای آن گزارش کرده‌اند و روایی ملاک و سازه آن را نیز مناسب ذکر کرده‌اند (اسپیتزر و همکاران، ۲۰۰۶). در داخل ایران برای بررسی قابلیت پایایی مقیاس از روش همسانی درونی با آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب ۰/۷۶ به دست آمده است (شفیعی و همکاران، ۱۴۰۰). بررسی روایی مقیاس نشان داده است که ضریب همبستگی مقیاس اضطراب فراگیر با مقیاس اضطراب حالت-صفت اسپیلبرگر به ترتیب ۰/۷۱ و ۰/۵۲ و معنادار در سطح ۰/۰۱ به دست آمده است که نشان دهنده روایی همگرایی مقیاس است (منصوری و احمدآبادی، ۱۳۹۵). در پژوهش‌های دیگر در داخل پایایی قابلیت مقیاس با آلفای کرونباخ ضریب ۰/۹۲ (حسین سوارزاده و منصوری، ۱۳۹۷) و ضریب ۰/۸۱ به دست آمده است (حبیبی و همکاران، ۱۳۹۸). در خارج از کشور پایایی مقیاس با آلفای کرونباخ بررسی و ضرایب در دامنه بین ۰/۸۷ تا ۰/۹۳ به دست آمده است (جانسون و همکاران، ۲۰۱۹). در پژوهش‌های دیگر آلفای کرونباخ مقیاس هفت سوالی اختلال اضطراب فراگیر ضریب ۰/۹۳ (آحن^۲ و همکاران، ۲۰۱۹) و در دامنه ۰/۸۲ تا ۰/۸۷ به دست آمده است (کیم^۳ و همکاران، ۲۰۲۱). در پژوهش حاضر پایایی مقیاس با آلفای کرونباخ بررسی و ضریب کل سوالات ۰/۹۲ به دست آمده است.

پرسشنامه اعتیاد شبکه‌های اجتماعی^۴ (SNAS) (گریفیث^۵ ۲۰۰۵): این آزمون شامل ۲۱ سوال و ۶ خرده مقیاس برجستگی^۶ با سوالات ۱، ۲، ۳ و ۴؛ تغییر خلق^۷ با سوالات ۵، ۶ و ۷؛ تحمل^۸ با سوالات ۸، ۹ و ۱۰؛ نشانه‌های کناره‌گیری^۹ با سوالات ۱۱، ۱۲، ۱۳ و ۱۴؛ تعارض^{۱۰} با سوالات ۱۵، ۱۶ و ۱۷؛ بازگشت^{۱۱} با سوالات ۱۸، ۱۹، ۲۰ و ۲۱ را اندازه‌گیری می‌کند (شه‌نواز و رحمان^{۱۲}، ۲۰۲۰). هر سوال در یک طیف لیکرت از ۱ تا ۵ نمره گذاری می‌شود. سوالات به ترتیب زیر نمره گذاری می‌شوند به این صورت که به گزینه به ندرت نمره ۱، گاه گاهی نمره ۲، غالباً نمره ۳، به کرات نمره ۴ و همیشه نمره ۵ تعلق می‌گیرد. در یک پژوهش ویژگی‌های روانسنجی آن را بررسی کرده‌اند و روایی مقیاس با روش تحلیل عاملی بررسی و مقادیر نسبت کای اسکور به درجه آزادی X^2/d ، شاخص نیکویی برازش تعدیل شده یا انطباقی (AGFI)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI) و خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب^{۱۳} (RMSEA) به ترتیب ۲/۷۱۰، ۰/۹۰۰، ۰/۹۳۰ و ۰/۰۷۰ به دست آمده است و روایی همگرایی آن نیز بررسی و ضرایب شاخص میانگین واریانس استخراج شده (AVE)^{۱۴} برای برجستگی ۰/۵۱، تغییر خلق ۰/۵۶، تحمل ۰/۵۴، نشانه‌های کناره‌گیری ۰/۶۰، تعارض ۰/۵۰ و بازگشت ۰/۶۶ به دست آمده است (شه‌نواز و رحمان، ۲۰۲۰). همچنین برای بررسی پایایی مقیاس از ضریب پایایی ترکیبی (CR)^{۱۵} استفاده شده است که ضرایب برای برجستگی ۰/۸۱، تغییر خلق ۰/۷۹، تحمل ۰/۷۸، نشانه‌های کناره‌گیری ۰/۸۶، تعارض ۰/۷۵ و

1. Johnson
2. Ahn
3. Kim
4. Social Networking Addiction Scale (SNAS)
5. Griffiths
6. salience
7. mood modification
8. tolerance
9. withdrawal
10. conflict
11. relapse
12. Shahnawaz & Rehman
13. root mean square error of approximation (RMSEA)
14. Average Variance Extracted
15. Composite reliability



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



بازگشت ۰/۸۹ گزارش شده است (شه‌نواز و رحمان، ۲۰۲۰). در پژوهش حاضر پایایی مقیاس با آلفای کرونباخ بررسی و ضریب کل سوالات ۰/۹۲ به دست آمده است.

مقیاس عدم تحمل بلا تکلیفی^۱ (IUS-27) فریستون^۲ و همکاران (۱۹۹۴): این مقیاس در فرانسه توسط فریستون و همکاران (۱۹۹۴) تهیه شد و توسط باهر و داگاس^۳ (۲۰۰۲) به انگلیسی ترجمه شد که شامل ۲۷ سوال و ۲ خرده مقیاس شامل بلا تکلیفی تلویحات خودارجاعی^۴ با سوالات ۱، ۲، ۳، ۹، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۲۰، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵ و بلا تکلیفی غیرمنصفانه^۵ با سوالات ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۱۰، ۱۱، ۱۸، ۱۹، ۲۱، ۲۶ و ۲۷ را اندازه‌گیری می‌کند (سکستون و داگاس^۶، ۲۰۰۹). نمره‌گذاری مقیاس در طیف ۵ درجه‌ای می‌باشد به این صورت که هیچ وقت ۱ نمره، کمی ۲ نمره، تا حدودی ۳ نمره، زیاد ۴ نمره و کاملاً ۵ نمره است. دامنه نمرات بین ۲۷ تا ۱۳۵ می‌باشد که نمره بالاتر نشان دهنده مشکلات بیشتر در مدیریت عدم قطعیت است (ولز-دی گریگوری^۷ و همکاران، ۲۰۱۹). در پژوهش سکستون و داگاس^۶ (۲۰۰۹) که نسخه دوعاملی آن معرفی شده است برای بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب ۰/۹۵ به دست آمده است و همچنین ضریب همبستگی بین سوالات ۰/۴۰ و معنادار در سطح ۰/۰۱ به دست آمده است که نشان دهنده همسانی درونی مقیاس است. در ایران نیز از نسخه دوعاملی آن استفاده شده است که برای بررسی پایایی آن از آلفای کرونباخ استفاده شده که ضریب کل سوالات ۰/۹۴ گزارش شده است (فهیمی و همکاران، ۱۳۹۲). در سایر پژوهش‌های خارج از ایران برای بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب ۰/۹۶ (ولز-دی گریگوری و همکاران، ۲۰۱۹) و آلفای کرونباخ ۰/۹۳ به دست آمده است (لائودرداله^۸ و همکاران، ۲۰۱۹). در پژوهش حاضر پایایی مقیاس با آلفای کرونباخ بررسی و ضریب کل سوالات ۰/۹۰ به دست آمده است.

پرسشنامه باورهای فراشناختی^۹ (MCQ) کارترایت-هاتون و ولز^{۱۰} (۱۹۹۷): این پرسشنامه توسط کارترایت-هاتون و ولز (۱۹۹۷) تهیه شده است و در سال ۲۰۰۴ بر روی نوجوانان منطق شده است (کارترایت-هاتون و همکاران، ۲۰۰۴). این پرسشنامه شامل ۳۰ سوال و ۵ مولفه شامل تضاد شناختی با سوالات ۸، ۱۴، ۱۷، ۲۴، ۲۶ و ۲۹؛ باورهای مثبت درباره نگرانی با سوالات ۱، ۷، ۱۰، ۱۹، ۲۳ و ۲۸؛ خودآگاهی شناختی ۳، ۵، ۱۲، ۱۶، ۱۸ و ۳۰؛ باورهای منفی: کنترل ناپذیری و خطر افکار با سوالات ۲، ۴، ۹، ۱۱، ۱۵ و ۲۱؛ نیاز به کنترل افکار با سوالات ۶، ۱۳، ۲۰، ۲۲، ۲۵ و ۲۷ را اندازه‌گیری می‌کند (فیشر^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۹). نمره‌گذاری پرسشنامه در طیف لیکرت ۴ درجه‌ای می‌باشد، به این صورت که برای کاملاً موافقم ۴ نمره، کمی موافقم ۳ نمره، تقریباً موافقم ۲ نمره و موافق نیستم ۱ نمره تعلق می‌گیرد (گوندوز^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۹). در ایران آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۹۳ و پایایی بازآزمایی بعد از یک ماه ۰/۷۸ به دست آمده است (غیورکاظمی و همکاران، ۱۳۹۵). در یک پژوهش دیگر در داخل ایران پایایی پرسشنامه با آلفای کرونباخ ۰/۸۱ گزارش شده است (جوهری فرد و همکاران، ۱۴۰۰). در خارج از کشور برای بررسی پایایی پرسشنامه از روش همسانی درونی از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضرایب برای باورهای مثبت ۰/۸۷، باورهای منفی: کنترل ناپذیری و خطر افکار ۰/۸۰، تضاد

1. Intolerance of Uncertainty Scale (IUS-27)
2. Freeston
3. Buhr & Dugas
4. uncertainty has negative behavioral and self-referent implications
5. uncertainty is unfair and spoils everything
6. Sexton & Dugas
7. Wells-Di Gregorio
8. Lauderdale
9. Meta-Cognitions Questionnaire (MCQ)
10. Cartwright-Hatton & Wells
11. Fisher
12. Gündüz



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



۱۳۵۷

شناختی ۰/۸۹، نیاز به کنترل افکار ۰/۶۸، خودآگاهی شناختی ۰/۸۰ و کل سوالات ۰/۸۹ به دست آمده است (آندرسون^۱ و همکاران ۲۰۱۹). در یک پژوهش دیگر آلفای کرونباخ مولفه‌های پرسشنامه در دامنه بین ۰/۷۸ تا ۰/۸۹ به دست آمده است (نورداهل و ولز^۲، ۲۰۱۹). در پژوهش حاضر پایایی مقیاس با آلفای کرونباخ بررسی و ضریب کل سوالات ۰/۸۸ به دست آمده است.

پرسشنامه نگرانی ایالت پنسیلوانیا^۳ (PSWQ) مهیر^۴ و همکاران (۱۹۹۰): این پرسشنامه شامل ۱۶ سوال و دو خرده مقیاس شامل نگرانی عمومی با سوالات ۲، ۴، ۵، ۶، ۷، ۹، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵ و ۱۶؛ فقدان نگرانی با سوالات ۱، ۳، ۸، ۱۰ و ۱۱ را اندازه‌گیری می‌کند. نمره‌گذاری آن در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است به این صورت که به هیچ وجه ۱ نمره، خیلی کم ۲ نمره، کم ۳ نمره، زیاد ۴ نمره و بسیار زیاد ۵ نمره تعلق می‌گیرد. سوالات ۱، ۳، ۸، ۱۰ و ۱۱ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. دامنه نمرات بین ۱۶ تا ۶۴ است و نمره بیشتر نشان دهنده تجربه نگرانی بیشتر است (بینا و محمدی، ۱۳۹۶). سازندگان پرسشنامه برای بررسی پایایی آن از آلفای کرونباخ استفاده کرده‌اند که ضرایب در دامنه ۰/۸۶ تا ۰/۹۳ و ضرایب پایایی به روش بازآزمایی در طول یک دوره ۲ تا ۱۰ هفته‌ای ضرایب در دامنه ۰/۷۴ تا ۰/۹۳ و معنادار در سطح ۰/۰۱ به دست آورده‌اند (مهیر و همکاران، ۱۹۹۰). این پرسشنامه در ایران ترجمه و هنجاریابی شده است و برای بررسی روایی پرسشنامه با روش تحلیل عاملی بررسی و مقادیر شاخص نیکویی برازش تعدیل شده یا انطباقی، شاخص برازش مقایسه‌ای و خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب به ترتیب ۰/۹۷۰، ۰/۸۷۰ و ۰/۰۰۹ به دست آمده است و همچنین برای بررسی پایایی مقیاس از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضرایب برای نگرانی عمومی ۰/۸۸، فقدان نگرانی ۰/۹۰ و کل سوالات ۰/۶۰ گزارش شده است (دهشیری و همکاران، ۱۳۸۸). در یک پژوهش روایی پرسشنامه با روش تحلیل عاملی بررسی و مقادیر شاخص نیکویی برازش تعدیل شده یا انطباقی، شاخص برازش مقایسه‌ای و خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب به ترتیب ۰/۹۸۰، ۰/۹۷۰ و ۰/۰۷۹ به دست آمده است و همچنین برای بررسی پایایی مقیاس از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب ۰/۷۶ محاسبه شده است (پور و منصوری، ۱۴۰۰). در سایر پژوهش‌ها آلفای کرونباخ بررسی و ضریب ۰/۸۴ (رحمانی و همکاران، ۱۴۰۱) و ضریب ۰/۹۱ گزارش شده است (ورمقانی و همکاران، ۱۴۰۱). در خارج از کشور برای بررسی پایایی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب ۰/۹۴ به دست آمده است (اسکوتا^۵ و همکاران، ۲۰۲۲). در پژوهش حاضر پایایی مقیاس با آلفای کرونباخ بررسی و ضریب کل سوالات ۰/۹۶ به دست آمده است.

یافته‌ها

تعداد پاسخ‌دهندگان ۳۰۰ نفر بودند که در این پژوهش داده پرت و انتهایی شناسایی نشد. میانگین سن ۱۶/۵۵ و انحراف معیار سن ۱/۲۱۶ 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	کشدگی
برجستگی	۸/۹۳	۳/۰۲۰	۰/۶۰۰	-۱/۰۸۲
تغییر خلق	۸/۰۵	۲/۹۷۰	۰/۵۵۴	-۱/۲۱۲

1. Anderson
2. Nordahl & Wells
3. Penn State Worry Questionnaire (PSWQ)
4. Meyer
5. Scotta



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



تحمل	۸/۵۶	۳/۱۷۲	۰/۳۴۵	-۱/۲۰۹
کناره گیری	۸/۰۲	۲/۴۱۶	۰/۵۷۳	-۱/۰۲۱
تعارض	۸/۹۵	۲/۸۰۲	-۰/۲۰۲	-۰/۴۶۰
بازگشت	۸/۶۰	۲/۵۵۰	-۰/۳۴۱	-۰/۸۰۳
نمره کل اعتیاد به شبکه های اجتماعی	۵۱/۱۱	۱۶/۰۱۸	-۰/۲۸۹	-۰/۹۴۷
بلا تکلیفی تلویحات خودارجاعی و رفتار منفی	۱۷/۷۰	۴/۶۹۵	-۰/۳۷۰	-۰/۹۹۷
بلا تکلیفی غیرمنصفانه	۱۶/۲۱	۶/۱۲۸	-۰/۳۶۳	-۰/۸۸۹
نمره کل عدم تحمل بلا تکلیفی	۳۳/۹۱	۹/۴۶۸	-۰/۲۱۷	-۰/۷۷۶
تضاد شناختی	۲۲/۳۵	۱۱/۴۱۵	۰/۶۶۷	-۰/۷۴۹
باورهای مثبت درباره نگرانی (فرانگرانی)	۸/۴۶	۲/۶۱۲	۱/۶۵۸	۱/۴۷۴
خودآگاهی شناختی	۳۰/۸۱	۱۲/۶۸۶	۱/۳۸۸	۰/۵۲۶
باورهای منفی: کنترل ناپذیری و خطر افکار	۱۵/۱۵	۳/۲۴۰	۱/۵۵۳	۱/۶۵۸
نیاز به کنترل افکار	۱۴/۵۳	۳/۳۲۵	۱/۵۳۱	۱/۵۸۴
نمره کل باورهای فراشناختی	۱۴/۸۷	۳/۴۳۵	۱/۷۴۱	۱/۷۳۵
نگرانی عمومی	۱۴/۵۵	۳/۳۸۲	۱/۱۱۷	۱/۸۱۵
فقدان نگرانی	۱۴/۴۰	۳/۳۱۸	۰/۶۶۹	-۱/۰۵۹
نمره کل نگرانی	۷۳/۴۹	۱۴/۹۱۹	۰/۶۰۱	-۱/۰۰۶

جدول ۱ میانگین و انحراف معیار و نرمال بودن متغیرهای پژوهش را نشان می دهد. برای سنجش نرمال بودن تک متغیره داده ها از مقادیر چولگی و کشیدگی استفاده می شود 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 داده ها از «ضریب کشیدگی استاندارد شده مردیا^۱» استفاده می شود 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 ۲/۶۵ دست آمد که نشان دهنده نرمال بودن چندمتغیره توزیع نرمات است. از دیگر مفروضات مدل یابی معادلات ساختاری مفروضه استقلال خطاهاست مقدار آماره ی دوربین واتسون^۲ بین ۱/۵ الی ۲/۵ قرار داشت، لذا می توان 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	۴
۱- نمره کل اعتیاد به شبکه های اجتماعی مجازی	۱			
۲- عدم تحمل بلا تکلیفی	۰/۵۸۳**	۱		
۳- باورهای فراشناختی	۰/۵۴۵**	۰/۶۵۷**	۱	
۴- نگرانی	۰/۵۰۵**	۰/۶۵۱**	۰/۶۱۲**	۱

1. Mardia's normalized multivariate kurtosis value
2. durbin-watson
3. multicollinearity



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



**** معنادار در سطح ۰/۰۱**

جدول ۲ ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. بین عدم تحمل بلا تکلیفی ($r=0/583, p<0/01$)، باورهای فراشناختی ($r=0/545, p<0/01$) و نگرانی ($r=-0/505, p<0/01$) با اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. در جدول ۳ شاخص‌های برازندگی مدل پژوهش آمده است.

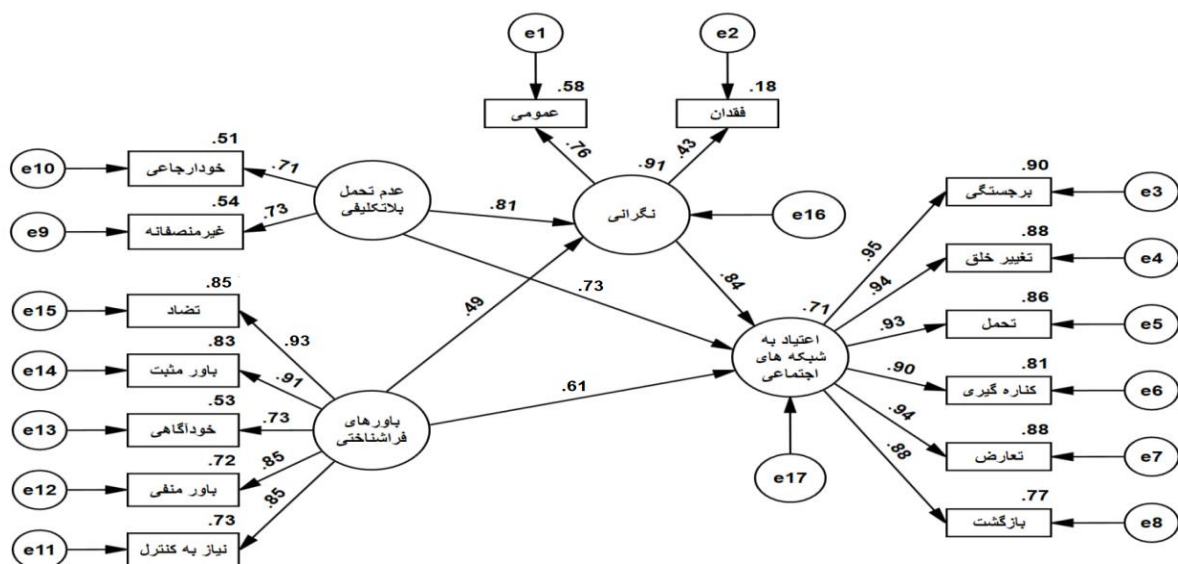
جدول ۳. شاخص‌های برازندگی مدل پژوهش

نوع شاخص	شاخص‌ها	مقدار به دست آمده	مقدار قابل قبول
شاخص‌های مطلق	کای اسکور چهار شده (CMIN)	۹۷/۰۱۷	-
	درجه آزادی	۸۵	-
	CMIN/DF	۱/۱۴۲	کمتر از ۳
	سطح معناداری	۰/۰۰۱	-
شاخص‌های نسبی	خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب (RMSEA)	۰/۰۲۲	کمتر از ۰/۰۸
	شاخص تقریب برازندگی (PCLOSE)	۰/۰۰۱	-
	شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)	۰/۹۲۰	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص نیکویی برازش تعدیل شده یا انطباقی (AGFI)	۰/۹۳۰	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص برازش مقتصد (PCFI)	۰/۶۶۷	بیشتر از ۰/۶۰
	شاخص برازش چهار شده مقتصد (PNFI)	۰/۸۱۲	بیشتر از ۰/۶۰
	شاخص برازندگی افزایشی (IFI)	۰/۹۶۵	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص توکر-لويس (TLI)	۰/۹۴۵	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۹۷۱	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص برازش چهار شده (NFI)	۰/۹۸۰	بیشتر از ۰/۹۰

در این پژوهش روش برآورد پارامتر، روش حداکثر درست‌نمایی^۱ (MLE) بوده است. بنا به پیشنهاد تامپسون (۱۹۸۸؛ به نقل از میرز^۲ و همکاران، ۲۰۱۶) زیر مجموعه شاخص‌های برازش کلی شامل خی دو، شاخص برازش چهار شده (NFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص برازندگی فزاینده (IFI)، شاخص توکر-لويس (TLI)، شاخص برازش تطبیقی (CFI) و ریشه دوم میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) مهمترین شاخص‌های برازش هستند. برای پژوهش حاضر، نتایج شاخص‌های برازش مدل از برازش مطلوبی برخوردار است. همچنین شاخص RMSEA باید زیر ۰/۰۸ باشد. در این پژوهش شاخص RMSEA برابر ۰/۰۲۲ می‌باشد که بر اساس مدل کلاین (۲۰۲۳) نشان دهنده برازش مدل است. آزمون RMSEA که در زمینه شاخص‌ها و معیارهای نیکویی برازش مدل از اهمیت چشمگیری برخوردار است، به سه دلیل پیشنهاد می‌شود. ۱) به میزان کافی نسبت به مدل نادرست حساس است، ۲) دستورالعمل‌های تفسیری استفاده شده در آن معمولاً نتیجه‌گیری مناسبی را در مورد کیفیت مدل ارائه می‌دهند و ۳) ممکن است به ایجاد فاصله اطمینان در اطراف RMSEA بیانجامد. شاخص RMSEA مقدار خطای احتمالی در جمعیت را تحلیل نموده و این پرسش را مطرح می‌کند که چگونه یک مدل با پارامترهای ناشناخته و مقادیر بهینه انتخاب شده برای آن مطلوب تشخیص داده می‌شود و با ماتریس کوواریانس جمعیت- در صورت وجود- منطبق می‌باشد؛ بنابراین برای حساس ساختن آن نسبت به اعداد پارامترهای تخمین زده شده در یک مدل کامل، مقادیر کمتر از ۰/۰۵ نشان دهنده تناسب خوب و مقادیر بالاتر از ۰/۰۵ نمایانگر

1. Maximum Likelihood Estimation (MLE)
 2. Meyers

خطاهای احتمالی در تخمین جمعیت می باشند. مطابق با جدول ۳ میزان شاخص RMSEA معادل ۰/۰۲۲ به دست آمده است؛ بنابراین می توان نتیجه گرفت که مدل با داده ها برازش بسیار خوبی داشته و متناسب است. در 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 ۹۷ درصد از اعتیاد به شبکه های اجتماعی مجازی بر اساس عدم تحمل بالاترکی و فرارهای فراشناختی با نقش میانجی نگرانی تبیین می شود. در ادامه در جدول ۴ ضرایب استاندارد و مستقیم آمده است.

جدول ۴. ضرایب مستقیم و استاندارد عدم تحمل بالاترکی و فرارهای فراشناختی و نگرانی با اعتیاد به شبکه های اجتماعی مجازی

مسیرهای مستقیم				
ضریب بتا	ضریب b	خطای معیار	ضرایب غیر استاندارد	
Sig	T			
۰/۷۳	۰/۶۲	۰/۷۶۸	۵/۶۹۵	۰/۰۰۱
۰/۶۱	۰/۷۰	۰/۵۴۶	۴/۷۶۵	۰/۰۰۱
۰/۸۴	۰/۸۱	۰/۸۸۳	۴/۸۶۶	۰/۰۰۱

بر اساس آنچه در جدول ۴ آمده است، مسیرهای عدم تحمل بالاترکی ($\beta = ۰/۷۳$ و $\text{sig} = ۰/۰۰۱$)، فرارهای فراشناختی ($\beta = ۰/۶۱$ و $\text{sig} = ۰/۰۰۱$) و نگرانی ($\beta = ۰/۸۴$ و $\text{sig} = ۰/۰۰۴$) بر روی اعتیاد به شبکه های اجتماعی مجازی معنادار است. در جدول ۵ نتایج بوت استروپ نتایج بوت استروپ عدم تحمل بالاترکی و فرارهای فراشناختی با نقش میانجی نگرانی بر اعتیاد به شبکه های اجتماعی مجازی آمده است.

جدول ۵. نتایج بوت استروپ عدم تحمل بالاترکی و فرارهای فراشناختی با میانجی نگرانی بر اعتیاد به شبکه های اجتماعی مجازی

مسیرهای غیرمستقیم			
اثر استاندارد	فاصله اطمینان	معدناداری	
غیر مستقیم	حد پایین	حد بالا	
۰/۶۱۱	۰/۱۶۶	۰/۱۸۲	۰/۰۰۱
۰/۶۵۵	۰/۱۵۲	۰/۱۶۲	۰/۰۰۱



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



۱۴۰۳

برای آزمون معناداری اثر میانجی نگرانی در رابطه بین عدم تحمل بلاتکلیفی و باورهای فراشناختی با اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی از روش بوت استروپ با ۲۰۰ 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 نگرانی در رابطه بین عدم تحمل بلاتکلیفی ($\beta = 0.611$ و $\text{sig} = 0.001$) و باورهای فراشناختی ($\beta = 0.655$ و $\text{sig} = 0.001$) با اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی نوجوانان نقش میانجی دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی مدلی مادی معادلات ساختاری اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی بر اساس عدم تحمل بلاتکلیفی و باورهای فراشناختی با نقش میانجی نگرانی در نوجوانان مبتلا به اختلال اضطراب فراگیر بود. نتایج نشان داد که نگرانی در رابطه بین عدم تحمل بلاتکلیفی با اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی در نوجوانان مبتلا به اختلال اضطراب فراگیر نقش میانجی دارد. این نتیجه به دست آمده می‌تواند با نتایج تحقیقات کالینکارا و تالان (۲۰۲۵) همسویی داشته باشد. همچنین بر اساس جستجو در تحقیقات قبلی، یافته‌ای ناهمسو با این پژوهش یافت نشد. در تبیین این نتیجه به دست آمده می‌توان گفت که عدم تحمل بلاتکلیفی یک ویژگی است که در اکثر آسیب‌شناسی‌های روانی و به ویژه اختلالات اضطرابی دخیل است. در تبیین این نتیجه به دست آمده می‌توان گفت که با توجه به تحقیقات در مورد رابطه بین عدم تحمل بلاتکلیفی با اختلال اضطراب فراگیر، عدم تحمل بلاتکلیفی ممکن است علائم اختلال اضطراب فراگیر را با افزایش افکار منفی تکراری (یعنی نگرانی) ایجاد و حفظ کند. علاوه بر این، افرادی که سطح عدم تحمل بلاتکلیفی بالاتری دارند، احتمال بیشتری دارد که با پدیده‌های مبهم به عنوان غیرقابل قبول و تهدید برخورد کنند، که ممکن است منجر به جهت‌گیری منفی به مشکل و سبک پاسخ اجتنابی شود. بنابراین، آنها بیشتر مستعد ورود به فرآیند نگرانی خواهند بود. تحت چنین مدلی یعنی مدل عدم تحمل بلاتکلیفی داگاس و همکاران (۲۰۰۷)، افزایش تحمل فرد و پذیرش عدم قطعیت مرکز درمان علائم اختلال اضطراب فراگیر است. بنابراین عدم تحمل بلاتکلیفی باعث می‌شود که نوجوانان مستعد اضطراب فراگیر شوند و این اضطراب با ایجاد نگرانی و ترس مداوم باعث می‌شود که آنان برای یافتن آرامش و آسایش خود به سوی شبکه‌های اجتماعی مجازی روی آورند و با ایجاد یک هویت مجازی سعی در فرار از هیجانات خود و نگرانی می‌کنند. لذا منطقی است گفته شود که نگرانی در رابطه بین عدم تحمل بلاتکلیفی با اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی در نوجوانان مبتلا به اختلال اضطراب فراگیر نقش میانجی داشته باشد.

همچنین نتایج نشان داد که نگرانی در رابطه بین باورهای فراشناختی با اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی در نوجوانان مبتلا به اختلال اضطراب فراگیر نقش میانجی دارد. این نتیجه به دست آمده با نتایج تحقیقات رحمانی و همکاران (۱۴۰۱) که نشان دادند بین نگرانی و اضطراب فراگیر، نگرانی و باورهای فراشناختی و اضطراب فراگیر و باورهای فراشناختی رابطه معنادار وجود دارد. همچنین نوردال و همکاران (۲۰۲۳) نشان دادند که مدل فراشناختی اختلال اضطراب فراگیر نگرانی، فرانگرانی ("نگرانی در مورد نگرانی") و باورهای فراشناختی زیربنایی (یعنی باورهای مربوط به نگرانی) را به عنوان محوری در حفظ علائم اختلال اضطراب فراگیر قرار می‌دهد. سالگئرو^۱ و همکاران (۲۰۱۹) نشان دادند که باورهای فراشناختی و بدتنظیمی هیجانی از لحاظ نظری متغیرهای مرتبط و مورد حمایت تجربی برای توضیح نگرانی و علائم هیجانی در اختلال اضطراب فراگیر هستند. همچنین بر اساس جستجو در تحقیقات قبلی، یافته‌ای



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



۱۳۸۷

ناهمسو با این پژوهش یافت نشد. در تبیین این نتیجه به دست آمده می توان گفت که در تبیین این نتیجه به دست آمده می توان گفت که یکی از راه های فرمول بندی و درمان اختلال اضطراب فراگیر بر اساس مدل عملکرد اجرایی خودتنظیمی^۱ است که توسط ولز و متیوز^۲ (۱۹۹۴؛ به نقل از نوردهال و همکاران، ۲۰۲۳) توسعه یافته است. این مدل فراشناختی اختلال اضطراب فراگیر ولز^۳ (۲۰۰۹) است که در آن اضطراب فراگیر توسط دو نوع مختلف نگرانی که مفهوم سازی می شود. نگرانی نوع ۱ به نگرانی در مورد سلامتی، تعاملات اجتماعی و روابط (یعنی رویدادهای غیرشناختی) اشاره دارد. نگرانی نوع ۲ (یعنی فرانگرانی) در مدل اهمیت محوری بیشتری دارد و به ارزیابی منفی نگرانی ("نگرانی درباره نگرانی") اشاره دارد. این دو نوع نگرانی بیشتر با باورهای فراشناختی ناکارآمد (به عنوان مثال، باورهای مربوط به نگرانی) مرتبط هستند که در این دیدگاه عوامل صفت اساسی را نشان می دهند. محتوا و فراوانی فرانگرانی ارتباط تنگاتنگی با باورهای فراشناختی منفی در مورد غیرقابل کنترل بودن دارد (مثلاً «نگرانی غیرقابل کنترل است») و آسیب نگرانی (مثلاً «نگرانی من می تواند مرا دیوانه کند»). مثالی از فرانگرانی این است که هنگام نگرانی فکر کنید «اگر نگران نباشم دیوانه خواهم شد» زیرا این یک ارزیابی منفی از فرآیند نگرانی است که بر اساس این باور فراشناختی استوار است که نگرانی می تواند باعث جنون شود (نوردهال و همکاران، ۲۰۲۳). بنابراین، باورهای فراشناختی منفی مشکل ساز هستند، زیرا آنها نگرانی نوع ۱ را حفظ می کنند (به عنوان مثال، اگر کسی معتقد است که نگرانی غیرقابل کنترل است، سعی نمی کند آن را قطع کند) و منجر به فرانگرانی می شود. علاوه بر این، باورهای فراشناختی مثبت (مثلاً «نگرانی به من کمک می کند تا مسائل را در ذهنم مرتب کنم») با فعال کردن نگرانی نوع ۱ به عنوان یک راهبرد خودتنظیمی در پاسخ به افکار منفی و استرس های بیرونی، به اضطراب فراگیر در افراد کمک می کند. بنابراین نوجوانانی که باورهای فراشناختی بیشتری دارند این باورها به حفظ نگرانی آنها کمک کرده و نوجوانانی که نگرانی بیشتری دارند، به دلیل تجربه هیجانات منفی به دنبال مکانی برای یافتن آرامش می گردد که در این شرایط به دنیای مجازی روی آورده و استفاده بیشتری از این فضا برای تعریف یک هویت جدید از خود می کند. لذا منطقی است گفته شود که نگرانی در رابطه بین باورهای فراشناختی با اعتیاد به شبکه های اجتماعی مجازی در نوجوانان مبتلا به اختلال اضطراب فراگیر نقش میانجی داشته باشد. تحقیق حاضر دارای چندین محدودیت مطالعاتی بوده است. ابتدا، این مطالعه یک طرح مقطعی بود. بنابراین، مطالعات آینده می توانند طرح های تجربی یا طولی را برای کشف رابطه بین متغیرها اتخاذ کنند. داده ها تنها با استفاده از پرسشنامه های خودگزارشی جمع آوری شد. اگرچه اعتبار و پایایی این پرسشنامه ها به خوبی ثابت شده است، سوگیری پاسخ یا پاسخ های اجتماعی مطلوب ممکن است در مطالعه حاضر وجود داشته باشد. شرکت کنندگان این مطالعه نمونه هایی از شهر اصفهان بودند، بنابراین کاربرد بین فرهنگی نتایج محدود است. با توجه به اینکه این پژوهش در بین نوجوانان صورت پذیرفته است، مطالعات آینده می تواند داده ها را از گروه های مختلف دیگر مانند دانشجویان نیز جمع آوری کند تا بتوان به شناخت بیشتری درباره عوامل موثر بر اعتیاد به شبکه های اجتماعی مجازی 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 مکانیسم های دخیل و تاثیرگذار بر اعتیاد به شبکه های اجتماعی مجازی کمک کند. همچنین، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که عدم تحمل بلا تکلیفی و باورهای فراشناختی و نگرانی عوامل کلیدی برای پیش بینی اعتیاد به شبکه های اجتماعی مجازی هستند. با توجه به یافته های این پژوهش و نقش عدم تحمل بلا تکلیفی و باورهای فراشناختی در اعتیاد به شبکه های اجتماعی مجازی نوجوانان استفاده از نتایج این پژوهش برای کاهش اعتیاد به شبکه های اجتماعی مجازی نوجوانان پیشنهاد می شود.

1. Self-Regulatory Executive Function (S-REF)
2. Wells & Matthews
3. Wells



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



منابع

- بی‌تا، فاطمه؛ و محمدی، نوراله. (۱۳۹۶). ویژگی‌های روان‌سنجی چهارمین ویرایش پرسشنامه تشخیصی اختلال اضطراب فراگیر. *فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۸(۲۹)، ۸۷-۱۰۴.
- پور، هاید؛ و منصوری، احمد. (۱۴۰۰). نقش میانجی نگرانی و نشخوار فکری در رابطه بین سیستم‌های مغزی رفتاری و اختلال اضطراب فراگیر در دانشجویان. *نشریه روانشناسی بالینی و شخصیت*، ۱۹(۱)، ۱۳۰-۱۲۱.
- جواد، زهرا؛ و قربانی، مریم. (۱۳۹۸). اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر کیفیت خواب زنان مبتلا به اختلال اضطراب فراگیر. *فصلنامه افق دانش*، ۲۵(۲)، ۱۱۷-۱۲۶.
- جوهری فرد، معصومه؛ زهراکار، کیانوش؛ فرخی، نورعلی؛ و مردانی راد، مژگان. (۱۴۰۰). بررسی مدل علی گرایش به رفتار پرخطر نوجوانان بر اساس باورهای فراشناختی و سبک‌های هویت با میانجی‌گری افکار منفی تکرار شونده و تاب‌آوری. *فرهنگ مشاوره و روان درمانی*، ۱۲(۴۷)، ۱۹۴-۱۶۱.
- حبیبی، مرضیه؛ قطور، زینب؛ عظیمی راویز، فاطمه؛ و اکبری کلور، سیده مریم. (۱۳۹۸). اثربخشی شفقت درمانی بر عدم تحمل بلا تکلیفی و نگرانی دانش آموزان دختر مبتلا به اختلال اضطراب فراگیر. *نشریه علمی زن و فرهنگ*، ۱۱(۴۰)، ۶۶-۵۳.
- حسین سوارزاده، محمدعلی؛ و منصوری، احمد. (۱۳۹۷). رابطه بین نشانه‌های اختلال اضطراب فراگیر و عوامل فراتشخیصی با اختلال عملکرد جنسی زنان. *فصلنامه زن و فرهنگ*، ۹(۳۵)، ۸۹-۷۵.
- دهشیری، غلامرضا؛ گلزاری، محمود؛ برجلی، احمد؛ و سهرابی، فرامرز. (۱۳۸۸). خصوصیات روانسنجی نسخه فارسی پرسشنامه نگرانی ایالت پنسیلوانیا در دانشجویان. *مجله علمی و پژوهشی روانشناسی بالینی*، ۱(۴)، ۷۵-۶۷.
- رحمانی، ملیحه؛ زنجانی، زهرا؛ و امید، عبدالله. (۱۴۰۱). بررسی نقش واسطه‌ای تنظیم شناختی هیجان و ذهن آگاهی در رابطه بین نگرانی و اضطراب فراگیر. *مجله دانشگاه علوم پزشکی اراک*، ۲۵(۱)، ۱۵۵-۱۴۲.
- غیور کاظمی، فاطمه؛ سپهری شاملو، زهره؛ مشهدی، علی؛ غنائی، علی؛ و پاسالار، فروزان. (۱۳۹۵). مقایسه اثربخشی درمان فراشناخت و آموزش نوروفیدبک بر بهبود باورهای فراشناختی و علائم اضطراب در دانشجویان دختر دارای اختلال اضطراب اجتماعی (تک آزمودنی). *مجله روانشناسی شناختی*، ۴(۱ و ۲)، ۳۰-۱۹.
- فهیمی، صمد؛ محمودعلیلو، مجید؛ رحیم خانی، معصومه؛ فخاری، علی؛ و پورشریفی، حمید. (۱۳۹۲). عدم تحمل بلا تکلیفی به عنوان ویژگی مستعد کننده اختلالات اضطراب منتشر، وسواسی اجباری و وحشت زدگی. *مجله علوم تحقیقات رفتاری*، ۱۱(۴)، ۱۳-۱.
- منصوری، احمد؛ و احمدآبادی، محمد. (۱۳۹۵). مدلی ابی رابطه بین عوامل فراتشخیصی، نشانه‌های اختلال اضطراب فراگیر و فرسودگی شغلی معلمان. *دو فصلنامه پژوهش‌های روانشناختی در مدیریت*، ۲(۱)، ۹۱-۱۲۱.
- ورمقانی، حمیرا؛ پورشریفی، حمید؛ سلیمانی، علی؛ و فتحی آشتیانی، علی. (۱۴۰۱). ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس حالت شرم و احساس گناه در دانشجویان. *مجله دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، ۲۳(۲)، ۱۰-۱.
- 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)، ۱۴-۱.

- Ahn, J. K., Kim, Y., & Choi, K. H. (2019). The Psychometric Properties and Clinical Utility of the Korean Version of GAD-7 and GAD-2. *Frontiers in psychiatry*, 10(1), 127-147.
- American Psychiatric Association, D. S. M. T. F., & American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (Vol. 5, No. 5). Washington, DC: American psychiatric association.
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.).
- Anderson, R., Capobianco, L., Fisher, P., Reeves, D., Heal, C., Faija, C. L., & Wells, A. (2019). Testing relationships between metacognitive beliefs, anxiety and depression in cardiac and cancer patients: Are they transdiagnostic?. *Journal of psychosomatic research*, 124, 109738.



- Bredemeier, K., McCole, K., Luther, L., Beck, A. T., & Grant, P. M. (2019). Reliability and Validity of a Brief Version of the Intolerance of Uncertainty Scale in Outpatients with Psychosis. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 41(2), 221-234.
- Capobianco, L., Faija, C., Husain, Z., & Wells, A. (2020). Metacognitive beliefs and their relationship with anxiety and depression in physical illnesses: A systematic review. *PLoS One*, 15(9), 1-10.
- Cartwright-Hatton, S., & Wells, A. (1997). Beliefs about worry and intrusions: The Meta-Cognitions Questionnaire and its correlates. *Journal of anxiety disorders*, 11(3), 279-296.
- Cartwright-Hatton, S., Mather, A., Illingworth, V., Brocki, J., Harrington, R., & Wells, A. (2004). Development and preliminary validation of the Meta-cognitions Questionnaire—Adolescent Version. *Journal of anxiety disorders*, 18(3), 411-422.
- Casares, M. Á., Díez-Gómez, A., Pérez-Albéniz, A., Lucas-Molina, B., & Fonseca-Pedrero, E. (2024). Screening for anxiety in adolescents: Validation of the Generalized Anxiety Disorder Assessment-7 in a representative sample of adolescents. *Journal of Affective Disorders*, 1(2), 1-10.
- Cruz, A. P. M., Castro-Gomes, V., & Landeira-Fernandez, J. (2024). An animal model of trait anxiety: Carioca high freezing rats as a model of generalized anxiety disorder. *Personality Neuroscience*, 7(1), 1-10.
- Denefrio, S., Myruski, S., Mennin, D., & Dennis-Tiwary, T. A. (2019). When neutral is not neutral: Neurophysiological evidence for reduced discrimination between aversive and non-aversive information in generalized anxiety disorder. *Motivation and emotion*, 43(2), 325-338.
- Dugas, M. J., Giguère Marchal, K., Cormier, S., Bouchard, S., Gouin, J. P., & Shafran, R. (2023). Pain catastrophizing and worry about health in generalized anxiety disorder. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 30(4), 852-861.
- Dugas, M. J., Savard, P., Gaudet, A., Turcotte, J., Laugesen, N., Robichaud, M., ... & Koerner, N. (2007). Can the components of a cognitive model predict the severity of generalized anxiety disorder?. *Behavior therapy*, 38(2), 169-178.
- Fisher, P. L., Byrne, A., Fairburn, L., Ullmer, H., Abbey, G., & Salmon, P. (2019). Brief metacognitive therapy for emotional distress in adult cancer survivors. *Frontiers in psychology*, 10.
- 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.
- Griffiths, M. (2005). A 'components' model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance use*, 10(4), 191-197.
- Gündüz, A., Gündoğmus, İ., Sertçelik, S., Engin, B. H., İşler, A., Çipil, A., & Sungur, M. Z. (2019). Validity and Reliability of Cognitive Attentional Syndrome-1 Questionnaire. *Psychiatry investigation*, 16(5), 355.
- Johnson, S. U., Ulvenes, P. G., Øktedalen, T., & Hoffart, A. (2019). Psychometric properties of the GAD-7 in a heterogeneous psychiatric sample. *Frontiers in psychology*, 10, 1713.
- Kalınkara, Y., & Talan, T. (2025). Psychological balances in the digital world: Dynamic relationships among social media addiction, depression, anxiety, academic self-efficacy, general belongingness, and life satisfaction. *The Journal of Genetic Psychology*, 186(2), 85-113.
- Kim, S. H., Park, K., Yoon, S., Choi, Y., Lee, S. H., & Choi, K. H. (2021). A brief online and offline (paper-and-pencil) screening tool for generalized anxiety disorder: The final phase in the development and validation of the mental health screening tool for anxiety disorders (MHS: A). *Frontiers in psychology*, 12(1), 418-431.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Fifth Edition, Guilford publications.
- Lauderdale, S. A., Martin, K. J., & Moore, J. (2019). Aversive Indecisiveness Predicts Risks for and Symptoms of Anxiety and Depression Over Avoidant Indecisiveness. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 37(1), 62-83.
- Meyer, T. J., Miller, M. L., Metzger, R. L., & Borkovec, T. D. (1990). Development and validation of the penn state worry questionnaire. *Behaviour research and therapy*, 28(6), 487-495.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2016). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. Sage publications.
- Miranda, S., Trigo, I., Rodrigues, R., & Duarte, M. (2023). Addiction to social networking sites: Motivations, flow, and sense of belonging at the root of addiction. *Technological Forecasting and Social Change*, 188(1), 1-10.



- Moreno, M., Riddle, K., Jenkins, M. C., Singh, A. P., Zhao, Q., & Eickhoff, J. (2022). Measuring problematic internet use, internet gaming disorder, and social media addiction in young adults: cross-sectional survey study. *JMIR public health and surveillance*, 8(1), 1-10.
- Nordahl, H., & Wells, A. (2019). In or out of work: A preliminary investigation of mental health, trait anxiety and metacognitive beliefs as predictors of work status. *Clinical Psychologist*, 23(1), 79-84.
- Nordahl, H., Strand, E. R., Hjemdal, O., & Nordahl, H. M. (2024). Is meta-worry relevant to interpersonal problems? Testing the metacognitive model of generalized anxiety disorder in an analogue-and a clinical sample of GAD. *Cognitive Behaviour Therapy*, 1-12.
- Nordahl, H., Vollset, T., & Hjemdal, O. (2023). An empirical test of the metacognitive model of generalized anxiety disorder. *Scandinavian Journal of Psychology*, 64(3), 263-267.
- Ren, L., Wei, Z., Li, Y., Cui, L. B., Wang, Y., Wu, L., ... & Liu, X. (2021). The relations between different components of intolerance of uncertainty and symptoms of generalized anxiety disorder: a network analysis. *BMC psychiatry*, 21, 1-11.
- Richardson, C., Magson, N. R., Oar, E., Fardouly, J., Johnco, C., Freeman, J., & Rapee, R. M. (2025). Repetitive negative thinking mediates the relationship between sleep disturbance and symptoms of generalized anxiety, social anxiety, depression, and eating disorders in adolescence: Findings from a 5-year longitudinal study. *Clinical Psychological Science*, 13(1), 104-127.
- Robichaud, M., Koerner, N., & Dugas, M. J. (2019). *Cognitive behavioral treatment for generalized anxiety disorder: From science to practice*. Routledge.
- Salguero, J. M., Ramos-Cejudo, J., & García-Sancho, E. (2019). Metacognitive beliefs and emotional dysregulation have a specific contribution on worry and the emotional symptoms of generalized anxiety disorder. *International Journal of Cognitive Therapy*, 12(1), 179-190.
- Scotta, A. V., Cortez, M. V., & Miranda, A. R. (2022). Insomnia is associated with worry, cognitive avoidance and low academic engagement in Argentinian university students during the COVID-19 social isolation. *Psychology, health & medicine*, 27(1), 199-214.
- Sexton, K. A., & Dugas, M. J. (2009). Defining distinct negative beliefs about uncertainty: validating the factor structure of the Intolerance of Uncertainty Scale. *Psychological assessment*, 21(2), 176.
- Shahnawaz, M. G., & Rehman, U. (2020). Social networking addiction scale. *Journal Cogent Psychology*, 7(1), 1-17.
- Solmi, M., Radua, J., Olivola, M., Croce, E., Soardo, L., Salazar de Pablo, G., ... & Fusar-Poli, P. (2022). Age at onset of mental disorders worldwide: large-scale meta-analysis of 192 epidemiological studies. *Molecular psychiatry*, 27(1), 281-295.
- Spitzer, R. L., Kroenke, K., Williams, J. B., & Löwe, B. (2006). A brief measure for assessing generalized anxiety disorder: the GAD-7. *Archives of internal medicine*, 166(10), 1092-1097.
- Sriken, J., Johnsen, S. T., Smith, H., Sherman, M. F., & Erford, B. T. (2022). Testing the Factorial Validity and Measurement Invariance of College Student Scores on the Generalized Anxiety Disorder (GAD-7) Scale Across Gender and Race. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 55(1), 1-16.
- Wells-Di Gregorio, S. M., Marks, D. R., DeCola, J., Peng, J., Probst, D., Zaleta, A., & Magalang, U. (2019). Pilot randomized controlled trial of a symptom cluster intervention in advanced cancer. *Psycho-oncology*, 28(1), 76-84.
- Wilson, E. J., Stapinski, L., Dueber, D. M., Rapee, R. M., Burton, A. L., & Abbott, M. J. (2020). Psychometric properties of the Intolerance of Uncertainty Scale-12 in generalized anxiety disorder: Assessment of factor structure, measurement properties and clinical utility. *Journal of anxiety disorders*, 76(1), 1-10.
- Yang, X., Fang, Y., Chen, H., Zhang, T., Yin, X., Man, J., ... & Lu, M. (2021). Global, regional and national burden of anxiety disorders from 1990 to 2019: results from the Global Burden of Disease Study 2019. *Epidemiology and psychiatric sciences*, 3(1), 36-46.



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



مروری بر درمان های روانشناختی اتیسم

منا گرجی

کارشناس ارشد روانشناسی بالینی-دانشگاه آزاد سمنان
 Mona.grj5144@gmail.com

رضوانه گردویی

کارشناس ارشد روانشناسی بالینی-دانشگاه آزاد سمنان
 Gerdooie78@gmail.com

چکیده

مقدمه: اتیسم یک اختلال عصبی- رشدی است که با نقص در تعاملات اجتماعی، مشکلات ارتباطی و الگوهای رفتاری تکراری و محدود مشخص می شود. این اختلال در سال های اولیه کودکی نمایان شده و می تواند به طور قابل توجهی بر زندگی فرد و خانواده تاثیر بگذارد. عوامل متعددی، از جمله ژنتیک، محیط، و تغییرات عصبی-بیولوژیکی، در بروز این اختلال نقش دارند. با توجه به اهمیت مداخلات زودهنگام پژوهش حاضر به مرور بررسی علائم، عوامل زمینه ساز و روش های درمانی اتیسم پرداخته و یافته های پژوهش های اخیر را مورد تحلیل قرار می دهد.

هدف: این مطالعه ارائه یک دیدگاه جامع در مورد وضعیت فعلی شناخت و درمان اتیسم به منظور ارتقای آگاهی و بهبود رویکردهای مداخله ای است.

مواد و روش ها: این مطالعه به صورت مروری و کتابخانه ای انجام شده است. منابع مورد بررسی شامل مقالات علمی منتشر شده در پایگاه های معتبر داخلی و خارجی مانند PubMed، Google Scholar و SID بوده است.

یافته: نتایج این مطالعه نشان می دهد که اختلال طیف اتیسم یک اختلال پیچیده و چندعاملی است که به طور قابل توجهی بر توانایی های ارتباطی، تعاملات اجتماعی و رفتارهای فرد تاثیر می گذارد. شواهد پژوهشی حاکی از آن است که عوامل ژنتیکی و محیطی در بروز این اختلال نقش دارند، اما علت دقیق آن همچنان نامشخص است. تشخیص زودهنگام می تواند تأثیر چشمگیری در بهبود مهارت های فردی و اجتماعی کودکان داشته باشد. روش های درمانی متنوعی مانند رفتاردرمانی، کاردرمانی، گفتاردرمانی، بازی درمانی و دارودرمانی می توانند به کاهش علائم و بهبود عملکرد اجتماعی و شناختی افراد مبتلا کمک کنند.

بحث و نتیجه گیری: با توجه به افزایش شیوع اتیسم در سال های اخیر، لزوم ارتقای آگاهی عمومی، بهبود خدمات تشخیصی و درمانی، و توسعه سیاست های حمایتی برای این افراد بیش از پیش احساس می شود. به کارگیری رویکردهای چندبعدی در درمان و توانبخشی می توان به ارتقای کیفیت زندگی افراد مبتلا به اتیسم و خانواده های آنان کمک کرد.

واژگان کلیدی: اختلال عصبی-رشدی، ارتباط، اتیسم





An overview of autism; From symptoms to treatment

Mona Gorji

M.sc in Clinical Psychology, Semnan Azad University, Semnan, Iran.

Mona.grj5144@gmail.com

Rezvaneh Gerdooie

M.sc in Clinical Psychology, Semnan Azad University, Semnan, Iran.

Gerdooie78@gmail.com

Introduction: Autism is a common disorder from the classes of neurodevelopmental disorders. Because of the prevalence, costs, and range of behavioral needs, early intervention is critical to teach skills in various domains and prevent the development or exacerbation of behavioral deficits and excesses. Considering the importance of autism spectrum disorder, in this article, the search for symptoms and underlying factors, as well as solutions with an emphasis on its treatment, has been discussed.

The purpose of this research: is to review the theoretical foundations and background of researches regarding the symptoms and treatment of autism.

Materials and methods: The method of this research is a review and library based on the search of articles indexed in reliable Iranian and foreign sites.

Result: Autism spectrum disorder refers to a disorder that is characterized by communication problems, social interaction and repetitive and limited patterns in behavior. Genetic, environmental, biochemical and brain factors are risk factors of autism. Treatments regularly include behavioral therapy, occupational therapy, drug therapy, speech therapy, play therapy, etc.

Discussion and conclusion: due to the increase in autism spectrum disorder, early diagnosis and treatment of the disorder is very important for the improvement of affected children. Increasing parent-child interactions, applied behavior analysis, developmental psychopathology, cognitive neuroscience, and neurobiology have led to the creation of effective treatments after early diagnosis of autism symptoms.

Keywords: Autism, Neurodevelopmental disorder, Communication



مقدمه

اختلال طیف اتیسم به گروهی از اختلالات اطلاق می‌شود که شروع آن معمولاً در طول سال‌های پیش دبستانی است و با مشکلات ارتباط، تعامل اجتماعی و الگوهای محدود و تکراری در رفتارها، علایق و فعالیت‌ها مشخص می‌شود (انجمن روانشناسی آمریکا، ۲۰۲۳). اگرچه افراد مبتلا به اختلال طیف اتیسم بسیار متفاوت از یکدیگر هستند، این اختلال با دو ویژگی اصلی ارتباطات اجتماعی و رفتارهای حسی-حرکتی محدود و تکراری صرف نظر از فرهنگ، نژاد، قومیت، یا گروه اجتماعی-اقتصادی مشخص می‌شود (Lord et al, 2018). علائم و نشانه‌های اولیه اتیسم در دو سال اول زندگی کودک شامل عدم پاسخ به نام هنگام صدا زدن، استفاده کم یا نبود حرکات اشاره‌ای در ارتباطات، و فقدان بازی‌های تخیلی است (Hirota & King, 2023). شیوع این اختلال در پسران چهار برابر بیشتر از دختران است. هم عوامل ژنتیکی و هم عوامل محیطی در اوایل رشد نقش حیاتی در علت شناسی اتیسم دارند. در طول دو دهه گذشته، شیوع اختلالات طیف اتیسم به تدریج افزایش یافته است (Wang et al, 2023). بر اساس آمار مرکز کنترل و پیشگیری از بیماری آمریکا^۱ میزان شیوع اتیسم را در سال ۲۰۱۸، ۱ نفر در هر ۵۹ نفر اعلام نمود. در سال ۲۰۲۰ این آمار به ۱ نفر در هر ۴۴ تولد و در سال ۲۰۲۳ این آمار به یک نفر در هر ۳۶ تولد رسیده است. درصد شیوع این اختلال در ایران ۱ درصد بیان شده که به آمار جهانی بسیار نزدیک است (صمدی، ۱۳۹۵).

افراد مبتلا به اتیسم در مقایسه با افراد فاقد این اختلال دارند، نرخ بالاتری از مشکلات روانپزشکی مانند افسردگی (۲۰٪ در مقابل ۷٪)، اضطراب (۱۱٪ در مقابل ۵٪)، مشکلات خواب (۱۳٪ در مقابل ۵٪) و صرع (۲۱٪ در افراد دارای ناتوانی ذهنی همزمان در مقابل ۸٪) گزارش شده است (Hitara & King, 2023).

عوامل ارثی، سابقه والدین اختلالات روانپزشکی، زایمان زودرس و قرار گرفتن جنین در معرض داروهای روان‌گردان یا حشره‌کش‌ها، همگی با خطر بالاتر اتیسم در ارتباط هستند. مداخلات دارویی و غیر دارویی برای این اختلال وجود دارد. مداخلات دارویی شامل کلاس‌های مختلفی از داروها از جمله محرک‌های روانی، داروهای ضد روان پریشی غیر معمول، داروهای ضد افسردگی و ... است که معمولاً جهت کنترل علایم همراه تجویز می‌شود و مداخلات غیردارویی که شواهد امیدوارکننده‌ای را در بهبود تعامل اجتماعی و ارتباط کلامی افراد اتیسم نشان می‌دهد، شامل درمان رفتاری، کاردرمانی، گفتاردرمانی، موسیقی‌درمانی و ... است (Sharma, Gonda & Tarazi, 2018).

با توجه به اهمیت شناخت و مدیریت این اختلال، پژوهش حاضر به بررسی علائم، عوامل زمینه‌ساز و روش‌های تشخیص و درمان اتیسم پرداخته و یافته‌های علمی به‌روز را در این زمینه مرور می‌کند.

روش

این مقاله مروری، بر اساس تجزیه و تحلیل منابع معتبر علمی و تحقیقاتی در زمینه اتیسم است. هدف اصلی مروری بر تاریخچه، تعریف، بررسی علایم، علت شناسی و درمان‌های مختلف مرتبط با اختلال طیف اتیسم است. برای گردآوری اطلاعات، مقالات علمی مرتبط از پایگاه‌های معتبر داخلی و خارجی مورد بررسی قرار گرفته‌اند. منابع اطلاعاتی شامل مقالات پژوهشی، کتاب‌ها، پایان‌نامه‌ها و گزارش‌های علمی مرتبط با موضوع اتیسم بوده و تلاش شده است تا از جدیدترین یافته‌های علمی استفاده شود. جست‌وجوی منابع از طریق پایگاه‌های اطلاعاتی معتبر مانند PubMed، ScienceDirect، Google Scholar،



SID انجام شده است. کلیدواژه‌های مورد استفاده در جست‌وجو شامل اتیسم، اختلال طیف اتیسم، درمان اتیسم، تشخیص اتیسم، اختلالات عصبی-رشدی، علت شناسی اتیسم، مداخلات اتیسم و ترکیبی از این واژه‌ها بوده است.

سیر تاریخی شناخت اختلال طیف اتیسم

اتیسم از کلمه یونانی "autós" گرفته شده است، که به معنای "خود" است. یوگن بلولر، روانپزشک سوئیسی، این اصطلاح را در سال ۱۹۰۸ برای توصیف کناره گیری از واقعیت در بیماران مبتلا به اسکیزوفرنی ابداع کرد (Sharma et al, 2018). در سال ۱۹۴۳، لئو کانر روانپزشک کودک اولین توصیف سیستماتیک از اتیسم اولیه را منتشر کرد (Haris, 2018). کانر هشت پسر و سه دختر را بررسی کرد، از جمله دونالد پنج ساله، که وقتی تنها می‌ماند، بسیار خوشحال بود، تقریباً هرگز برای رفتن با مادرش گریه نمی‌کرد، به نظر نمی‌رسید که متوجه بازگشت پدرش به خانه شود و نسبت به دیدار خویشاوندان بی تفاوت بود، لبخند نمی‌زد، با انگشتانش حرکات کلیشه ای انجام می داد، با لذت فراوان هر چیزی را که می توانست می چرخاند، او کاملاً به مردم بی اعتنایی می کرد و به دنبال اشیاء می رفت (Kanner, 1943). او نتیجه گرفت که این یک اختلال رشدی-عصبی است و این کودکان با ناتوانی ذاتی در برقراری ارتباط معمول و بیولوژیکی با مردم به دنیا آمده اند. علاوه بر این، توصیف‌های زیرکانه او از رفتار والدین در اولین انتشارش پیش‌بینی‌کننده‌ی اهمیت ژنتیک بود (Haris, 2018).

در سال ۱۹۴۴، هانس آسپرگر متخصص اطفال مقاله ای را منتشر کرد که در آن چیزی را که او آن را "سایکوپاتی اتیستیک" نامید، توصیف کرد (Silberman, 2015). آسپرگر چهار پسر را توصیف کرد از جمله فریتز شش ساله که خیلی زود صحبت کردن را یاد گرفت، نمی‌توانست با سایر کودکان بازی کند، معنای احترام را نمی‌دانست و نسبت به بزرگترها کاملاً بی تفاوت بود حرکات و عادات کلیشه‌ای داشت (Asperger, 1991). در واقع او کودکانی را توصیف می‌کند که عمدتاً در ارتباط غیرکلامی و مهارت‌های اجتماعی مرتبط با آن مشکل داشتند. این مقاله در نهایت به اندازه کار کانر در توسعه مفهوم اتیسم مهم است، زیرا علائم اصلی در افراد با عملکرد بالاتر همان علائمی بود که توسط کانر شناسایی شد (Silberman, 2015).

تعاریف و علائم اتیسم

بین دهه ۱۹۴۰ و ۱۹۸۰ اتیسم به عنوان ناهنجاری در رشد زبان، نمایش رفتارهای تشریفاتی و اجباری، و اختلال در روابط بین فردی توصیف شد. در دهه ۱۹۷۰، نقایص حسی در دوران نوزادی در کودکان اتیستیک شناسایی شد و به یکی از ویژگی‌های تعیین کننده اتیسم تبدیل شد (Evans, 2013). در سال ۱۹۸۰، نسخه سوم راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی انجمن روانپزشکی آمریکا اتیسم را به عنوان زیر گروهی در طبقه بندی تشخیصی اختلالات نافذ رشد^۱ (PDD) معرفی کرد. در سال ۱۹۹۰ اتیسم برای اولین بار به عنوان ناتوانی طبقه بندی شد. در سال ۱۹۹۴ اصطلاح آسپرگر برای نخستین بار در DSM-IV^۲ در طبقه بندی اتیسم آورده شده بود. امروزه در DSM-5 و ICD-11^۳ عنوان یک اصطلاح عمومی استفاده می‌کند و افراد را با استفاده از مشخص کننده‌ها و اصلاح کننده‌های بالینی متمایز می‌کند و در اکثر موارد نیاز به حمایت مادام‌العمر دارد (Lordan, Storni, & Benedictis, 2021). درک ما در طول سال‌های بعد با تجدید نظر در طبقه‌بندی تشخیصی افزایش یافته است (Haris, 2018). این اختلال در حال حاضر به‌طور گسترده به‌عنوان یک وضعیت پیچیده، فراگیر، ناهمگن با علل پذیرفته شده است و تشخیص بر اساس مشاهده رفتارهای غیر معمول، با معیارهای نقص مداوم در ارتباطات اجتماعی و الگوهای رفتاری محدود و تکراری است (Masi et al, 2017).

1 Pervasive Developmental Disorders
2 Diagnostic Statistical Manual
3 International Classification of Diseases



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



اختلال طیف اتیسم یک وضعیت پیچیده عصبی-رشدی است که در دوران نوزادی یا اوایل کودکی شروع می‌شود و با اختلال در مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی، رفتارهای سفت و سخت یا تکراری، علایق غیر معمول و تفاوت در درک محرک‌های حسی مشخص می‌شود (Genovese & Butler, 2023).

ملاک تشخیص

به شرح زیر می‌باشد: DSM-5 ملاک‌های تشخیص بر اساس

الف- نقص مداوم در ارتباط و تعامل اجتماعی در موقعیت‌های مختلف در حال حاضر یا در گذشته:

۱- نقص در رابطه متقابل اجتماعی-هیجانی

۲- نقص در ارتباط غیرکلامی

۳- نقص در برقراری، حفظ و درک روابط

ب- الگوهای رفتار، تمایلات و فعالیت تکراری و محدود به صورتی که حداقل دو مورد را در حال حاضر یا در گذشته دارا باشد:

۱- جنبش حرکتی، استفاده از اشیاء و گفتار تکراری

۲- اصرار بر یکنواختی، چسبیدن انعطاف ناپذیر به روال عادی یا الگوهای رفتار کلامی و غیرکلامی تشریفاتی

۳- تمایل محدود و ثابت

۴- واکنش پذیری زیاد یا کم به درون داد حسی یا تمایل غیر عادی به جنبه‌های حسی محیط

پ- نشانه‌ها باید در اوایل دوره رشد باشند.

ت- نشانه‌ها اختلال قابل ملاحظه‌ای در عملکرد اجتماعی، شغلی و ... ایجاد می‌کند.

ث- این اختلال با ناتوانی عقلانی و تاخیر رشد کلی، بهتر توجیه نمی‌شود.

سطوح اختلال طیف اتیسم

این اختلال به صورت یک طیف در نظر گرفته می‌شود، زیرا توانایی‌های کودکان مبتلا به اتیسم از یک کودک به کودک دیگر متفاوت است (Bumin et al, 2018).

سه سطح دارد: Dsm-5 اختلال طیف اتیسم طبق

سطح ۱: نیاز به حمایت

سطح ۲: نیاز به حمایت زیاد

سطح ۳: نیاز به حمایت خیلی زیاد

شیوع

طبق مطالعه‌ای که طی سال‌های ۲۰۰۹ تا ۲۰۱۶ انجام شد، تقریباً ۱۷ درصد از کودکان بین ۳ تا ۱۷ سال دارای یک ناتوانی رشدی ثابت مانند اتیسم و اختلال کمبود توجه هستند (ماینر و همکاران، ۲۰۱۶). تشخیص این اختلال در پسرها چهار برابر بیشتر از دخترها است (Genovese & Butler, 2023). تعداد افراد مبتلا به اختلال طیف اتیسم در ۴۰ سال گذشته به طور چشمگیری افزایش یافته و تقریباً ۱/۶۰ کودک را تحت تأثیر قرار داده است. از جمله عوامل این افزایش تشخیص می‌توان به افزایش آگاهی عمومی، گسترش معیارهای تشخیصی، تغییرات در ضوابط و شیوه‌های تشخیصی، طبقه بندی و بهبود شناسایی و تشخیص اختلال، و استفاده از ابزارهای غربالگری دقیق تر اشاره کرد (Style et al, 2020).





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



علت شناسی

عوامل ژنتیکی: اتیسم یک اختلال ژنتیکی پیچیده با وراثت پذیری بالا در نظر گرفته می‌شود. مطالعات بر روی دوقلو از مؤلفه ژنتیکی بودن این اختلال حمایت می‌کند. میزان تطابق برای دوقلوهای همسان ۷۰ تا ۹۰ درصد و دوقلوهای غیر همسان ۰ تا ۱۰ درصد است. در خانواده هایی با فرزند دارای اتیسم، در خواهر و برادرهای کوچکتر به خصوص پسر کوچکتر احتمال تشخیص بالاتر است (Abrahams & Geschwind, 2008).

عوامل محیطی: عوامل غیر ژنتیکی می‌تواند شامل سن والدین، وضعیت تغذیه و متابولیک مادر، عفونت در دوران بارداری، استرس دوران بارداری، و قرار گرفتن در معرض سموم خاص، فلزات سنگین یا داروها باشد. سن والدین ممکن است یکی از عوامل جهش ژنتیکی باشد. نشان داده شده است که افزایش سن پدر باعث افزایش خطر ابتلا به در فرزندان می‌شود. وضعیت تغذیه مادر در طول بارداری یک جزء حیاتی برای رشد طبیعی مغز است. کمبود یا مصرف بیش از حد ریزمغذی‌ها مانند اسید فولیک، روی، آهن، ویتامین دی و امگا ۳ ممکن است منجر به اختلال در رشد عصبی شود. یکی دیگر از عوامل غیر ژنتیکی که خطر ابتلا به اتیسم را افزایش می‌دهد، عفونت مادر است. استفاده از داروهای مادر در دوران بارداری، به ویژه داروهایی که برای مقابله با صرع و افسردگی استفاده می‌شوند، با خطر ابتلا مرتبط است. به عنوان مثال، مطالعات مصرف والپروات مادر را با چندین تغییر عصبی رشدی فرزندان، از جمله اتیسم دخیل دانسته‌اند، اگرچه علائم نشان می‌دهند که مربوط به دوز است. استفاده از داروهای ضد افسردگی در دوران بارداری، از جمله مهارکننده‌های انتخابی بازجذب سروتونین، می‌تواند خطر ابتلا به اتیسم را افزایش دهد. (Sauer, Stanton & Hans, 2021).

عوامل مغزی: تکنیک‌های تصویربرداری عصبی نشان داده‌اند که کودکان مبتلا به اتیسم دارای اتصال مغزی متفاوتی هستند. اتیسم یک ناهنجاری عصبی است که بر اندازه جسم پینه ای تأثیر می‌گذارد. مجموعه ای از رشته های عصبی که دو نیمکره (چپ و راست) مغز را به هم متصل می‌کند و نقش عمده‌ای در انتقال اطلاعات حسی، حرکتی و شناختی دارد؛ در افراد اتیسم دارای ناهنجاری است. نازک شدن قشر مغز در لوب فرونتال، لوب اکسیپیتال و کل قشر افراد مبتلا به اتیسم را گزارش کردند. مشخص شده است که ارتباط عملکردی در نواحی قشر پیشانی و گیجگاهی با سایر نواحی مغز کاهش می‌یابد. عدم اتصال در نواحی عملکردی مغز منجر به اختلال زبان و کاهش نرخ یادگیری می‌شود (Shreya et al, 2014).

عوامل بیوشیمیایی: پژوهش‌ها تأثیر دو انقال دهنده عصبی سروتونین و دوپامین را در این حوزه مشخص کرده است. پژوهش‌ها نشان داده است که افراد با اختلال طیف اتیسم سروتونین اضافی دارند. در افراد بهنجار میزان سروتونین خون با افزایش سن کاهش پیدا می‌کند، اما در افراد اتیسم کاهش میزان سروتونین اتفاق نمی‌افتد. از سوی دیگر پژوهش‌ها ارتباط بین دوپامین و وجود رفتارهای تکراری را نشان داده‌اند (کراتوچویل و همکاران، ۱۳۷۸).

تشخیص: تشخیص اختلال طیف اتیسم همچنان یکی از چالش‌های بزرگ در حوزه پزشکی و روان‌شناسی است، علائم از کودکی به کودک دیگر متفاوت است. تشخیص اتیسم معمولاً از طریق ارزیابی‌های بالینی، مشاهده رفتارهای خاص، و ابزارهای استاندارد انجام می‌شود و این امر می‌تواند به انجام ارزیابی‌های تشخیصی و دریافت مداخلات زودهنگام مناسب برای کودک منجر شود. ابزارهای غربالگری و تشخیصی مختلفی مانند چک‌لیست اصلاح‌شده اتیسم در نوزادان، نسخه تجدید نظر شده با پیگیری (M-CHAT-R/F)، پرسش‌نامه ارتباط اجتماعی (SCQ)، ارزیابی والدین از وضعیت رشدی (PEDS) و مقیاس ارزیابی رفتار اتیسم در کودکان (CARS) وجود دارد که در ارزیابی و تشخیص اتیسم مفید هستند. (Okoye et al, 2023).



درمان: اتیسم اغلب با اختلال عملکرد حسی، سایر اختلالات عصبی رشدی، اختلالات عصبی روانی، صرع و اختلالات خواب همراه است. این وضعیت در طول زندگی افراد را همراهی می کند که نیازهای مختلف حمایتی و درمانی را ایجاد می کند (Ruggieri, 2023). در مورد اهمیت ارائه درمان در اسرع وقت، بلافاصله پس از تشخیص یا حتی در صورت مشکوک بودن تشخیص اتفاق نظر وجود دارد (Zwaigenbaum et al, 2015).

درمان ها به طور منظم شامل رفتاردرمانی، کاردرمانی، دارودرمانی، گفتاردرمانی، بازی درمانی و... می شود.

تحلیل رفتار کاربردی^۱

یک روش اولیه برای درمان رفتار ناهنجار در افراد مبتلا به اتیسم است. تنها مداخلاتی که نشان داده شده است نتایج جامع و پایدار در اتیسم ایجاد می کند، بر اساس اصول تحلیل رفتار کاربردی است (Foxx, 2008).

تحلیل رفتار کاربردی (ABA) استفاده از اصول روانشناختی نظریه یادگیری برای اعمال تغییر در رفتارهایی است که معمولاً در افراد مبتلا به اختلال طیف اتیسم دیده می شود. ایوار لئوواس در سال ۱۹۷۴ روشی را بر اساس اصول نظریه شرطی سازی عامل اسکینر ارائه کرد تا به درمان کودکان مبتلا به اتیسم با هدف تغییر رفتار و بهبود تعاملات اجتماعی آنها طراحی کرد (Gittimoghaddam, 2023).

کاردرمانی

مداخلات کاردرمانی که بر اساس آزمون های ارزیابی استاندارد، پرسش نامه ها، مشاهدات ماهرانه طراحی شده اند، مزیت قابل توجهی را در مواجهه با مشکلاتی که افراد مبتلا به اتیسم و خانواده هایشان در زندگی روزمره با آن مواجه هستند، فراهم می کند (Bumin et al, 2015).

گفتاردرمانی

ارتباط بین مهارت های اجتماعی و رشد گفتار و زبان قوی است و به نظر می رسد رشد زبان و گفتار نتیجه فرآیندهای رشد اجتماعی در سال اول زندگی است. یکی از شایع ترین علائم در اکثریت کودکان اتیسم مسائلی است که در ارتباطات اجتماعی با آن مواجه هستند و باعث بروز مشکلات در تلفیق ارتباط کلامی و غیر کلامی می شود. کودکان اتیسم تمایل به استفاده از محاوره های بی معنی یا خاص دارند. آنها ممکن است اشیاء را به طور غیرعادی یا نامناسب نامگذاری کنند و از نامگذاری بی معنی به جای اصطلاحات مرسوم استفاده کنند (Vogindroukas et al, 2022).

گفتار درمانی می تواند به افراد مبتلا به اختلال طیف اتیسم کمک کند تا توانایی های خود را برای برقراری ارتباط و تعامل با دیگران بهبود بخشند (Paul, 2008).

درمان یکپارچگی حسی^۲

در سال ۲۰۱۲، انجمن پزشکی آمریکا، یک گزارش بالینی در خصوص درمان های یکپارچه سازی حسی برای کودکان مبتلا به اختلالات رشدی و رفتاری منتشر کرد (Zimmer & Desch, 2012).

مشکل در پردازش اطلاعات حسی و به ویژه حساسیت یا عدم حساسیت شدید به ورودی های حسی از محیط در اتیسم رایج است. درمان یکپارچگی حسی یک رویکرد مبتنی بر کلینیک است که بر رابطه درمانگر-کودک تمرکز دارد و از فعالیت های حرکتی حسی مبتنی بر بازی برای بهبود توانایی، پردازش و ادغام حواس استفاده می کند. این اصول تضمین می کنند که مشکلات حسی-حرکتی



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



دانشگاه محقق اردبیلی

اساسی که بر فعالیتهای زندگی روزمره تأثیر می گذارند، از طریق ارائه طیف وسیعی از فرصتهای حسی و مشارکت فعال کودک در بازی حسی-حرکتی برطرف می شوند (Randell et al, 2022).

بازی درمانی

بازی یک فعالیت جسمی یا ذهنی لذت بخش است که مهارتهای کودک شامل توانایی های مذاکره، حل مسئله، مهارت دستی، اشتراک گذاری، تصمیم گیری و کار گروهی را تقویت می کند. بازی بر تمام نواحی، ساختارها و عملکردهای مغز تأثیر می گذارد (Elbeltagi et al, 2023). همچنین بازی یکی از پارامترهای اساسی رشد و بیان کودکان است و به همین دلیل است که استفاده از بازی درمانی به عنوان ابزاری اساسی برای پیشگیری و مقابله با مشکلات و معضلات پیش روی کودکان تلقی می شود (Koukourikos et al, 2021).

کودکان مبتلا به اتیسم دارای رفتار انطباقی، پاسخ انطباقی و محدودیت های تعامل اجتماعی هستند. بازی درمانی به کودکان مبتلا به اختلال طیف اتیسم کمک می کند تا در فعالیت ها و بازی مورد علاقه ی خود را انتخاب کنند. بازی درمانی همچنین به این کودکان کمک می کند تا سبک های مختلف تعامل را تجربه کنند (Elbeltagi et al, 2023).

TEACCH

TEACCH^۱ مداخله ای است که در دهه ۶۰ توسط اریک شوپلر با رویکرد روانی-آموزشی جامع مبتنی بر همکاری نزدیک بین والدین و متخصصان ایجاد شد.

بر اساس ترکیب نظریه های روانشناختی، مانند نظریه یادگیری اجتماعی TEACCH آموزش ساخت یافته شناختی روانشناسی رشد است (Lal & Shahane, 2011). این ساختار به صورت بصری برای بهبود تعامل و یادگیری است، از آن برای کسب مهارت پیش بینی فعالیت ها و سازماندهی محیط فیزیکی استفاده می شود، و بروی مهارتهای ادراکی، حرکتی، کلامی و شناختی در دانش آموزان مبتلا به اختلال طیف اتیسم تأثیر گذار است (Boyd et al, 2014).

دارو درمانی

هیچ درمان دارویی برای اتیسم وجود ندارد، اگرچه بسیاری از افراد دارو مصرف می کنند که در اکثر موارد برای رفع بیماری های همراه مانند تشنج و اختلال نقص توجه و بیش فعالی است (Guldborg et al, 2017). داروهای ضد روان پریشی در اکثر موارد برای بیش فعالی، تکانشگری، بی قراری و پر خاشگری، داروهای مهارکننده های بازجذب سروتونین، برای کاهش اضطراب، علائم و سواس فکری-اجباری و تحریک پذیری، محرک ها و آتوموکستین برای بیش فعالی، نقص توجه و تکانشگری، کلونیدین و گوانفاسین تا حدی بر بیش فعالی و رفتارهای کلیشه ای، بوسپیرون برای رفتارهای محدود کننده و اضطراب استفاده شده است (Ruggieri, 2023).

نتایج و یافته ها

در این قسمت به بررسی نتایج پژوهش های مختلف مداخله در اختلال طیف اتیسم می پردازیم:

جدول ۱- مداخلات درمانی اتیسم

پژوهش	عنوان	هدف	نتایج
حسن زاده، عزیزی و عمادیان، ۱۴۰۲	مقایسه اثربخشی روش درمانی تحلیل رفتار کاربردی (ABA) و روش درمانی آموزشی (TEACCH) بر بهبود مهارت	پژوهش حاضر، مقایسه اثربخشی روش درمانی تحلیل رفتار کاربردی (ABA) و روش درمانی آموزشی (TEACCH) بر بهبود مهارت	نشان داد، که تأثیر روش درمانی تحلیل رفتار کاربردی (ABA) و روش درمانی آموزشی (TEACCH) بر بهبود مهارت های اجتماعی و



های اجتماعی و درک کلامی در کودکان مبتلا اختلال طیف اتیسم	آموزشی (TEACCH) بر بهبود مهارت های اجتماعی و درک کلامی در کودکان مبتلا اختلال طیف اتیسم بود.	درک کلامی در کودکان دارای اختلال طیف اتیسم متفاوت است و با توجه به شاخص های بهبود (۸/۸۳ و ۱۳/۱۵ برای مهارت اجتماعی) و (نمرات ۱۶۰ و ۱۰۰ برای درک کلامی) روش درمانی- آموزشی (TEACCH) سهم بیشتری دارد.
احمدی و همکاران، ۱۳۹۳	اثربخشی استفاده از بازی نقش همزمان با آموزش به روش تحلیل رفتار کاربردی: افزایش رفتارهای اجتماعی در کودکان اتیسم، مرکز آموزش و توانبخشی کودکان اتیسم اصفهان	هدف از این پژوهش بررسی اثربخشی بازی نقش همزمان با آموزش به روش رفتار کاربردی (ABA) بر رفتارهای اجتماعی کودکان دارای نشانگان اتیسم بود.
Zhang & et al, 2019	مطالعه بعدی در مورد اثرات بلند مدت توانبخشی در کودکان مبتلا به اختلالات طیف اتیسم	آموزش توانبخشی تأثیر معناداری بر علائم اصلی و عملکرد شناختی کودکان مبتلا به اتیسم داشت و نشان دهنده اثرات بلندمدت توانبخشی بود. عواملی مانند ضریب رشد زبانی اولیه، زمان آموزش کودکان و میزان مشارکت والدین تأثیر معناداری بر تغییرات چک لیست رفتار اتیسم (ABC) داشتند.
Kashefimehr, Kayihan & Huri, 2017	تأثیر درمان یکپارچگی حسی بر عملکرد در کودکان مبتلا به اتیسم	این مطالعه به بررسی تأثیر درمان یکپارچگی حسی (SIT) بر جنبه های مختلف عملکرد در کودکان مبتلا به اتیسم پرداخته است.
Granpeeshe et al, 2009	تأثیر سن و شدت درمان بر نتایج مداخله رفتاری در کودکان مبتلا به اختلال طیف اتیسم	هدف از این مطالعه بررسی رابطه ساعات درمان و سن شرکت کننده با میزان یادگیری در یک برنامه مداخله رفتاری فشرده اولیه بود.
		مداخله رفتاری فشرده اولیه (EIBI) در برخی موارد توانسته است علائم اتیسم را بهبود بخشد.

بحث و نتیجه گیری

اختلال طیف اتیسم یکی از اختلالات عصبی-رشدی است که از دوران کودکی شروع شده و تا بزرگسالی ادامه دارد. علایم این اختلال در هر فرد ممکن است به طور متفاوتی بروز کند، اما به طور کلی شامل مشکلات در تعاملات اجتماعی، ارتباطات کلامی و غیرکلامی، و رفتارهای محدود و تکراری است. تشخیص زودهنگام اتیسم و استفاده از روش های درمانی مؤثر می تواند تأثیرات قابل توجهی در بهبود کیفیت زندگی این افراد و خانواده های آن ها داشته باشد. در این مطالعه، تلاش شد تا از طریق بررسی منابع معتبر علمی، ابعاد مختلف اتیسم شامل علایم، روش های تشخیص، و درمان ها مورد تحلیل قرار گیرد. با توجه به یافته های این مقاله، می توان نتیجه گرفت که تشخیص و درمان اتیسم پیشرفت های چشمگیری داشته است، اما همچنان چالش هایی در این زمینه وجود دارد. نیاز به تحقیقات بیشتر برای بهبود روش های تشخیص زودهنگام و توسعه درمان های شخصی سازی شده احساس می شود.



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



منابع

- احمدی، س. ج.، صفری، ط.، عرب بافرانی، ح. ر.، همتیان، م. و خلیلی، ز. (۱۳۹۳). اثربخشی استفاده از بازی نقش همزمان با آموزش به روش تحلیل رفتار کاربردی: افزایش رفتارهای اجتماعی در کودکان اتیسم. *نشریه تحقیقات علوم رفتاری*، ۳۷ (۳)، ۱۵-۲۵.
- حسن زاده رمضان، ع.، عزیزی، آ. و عمادیان، س. ع. (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی روش درمانی تحلیل رفتار کاربردی (ABA) و روش درمانی-آموزشی (TEACCH) بر بهبود مهارت های اجتماعی و درک کلامی در کودکان مبتلا به اختلال طیف اتیسم. *فصلنامه کودکان/استثنایی*، ۳۳ (۳)، ۹۷-۱۱۰.
- صمدی، ع. (۱۳۹۵). مداخلات بهنگام در اختلالات طیف اتیسم: راهنمای مراقبت از کودک دارای اتیسم برای والدین. تهران: انتشارات دیدار.
- کراتوچویل، توماس آر. مورسین، ریچارد جی. (۱۳۷۸). روانشناسی بالینی کودک. مترجم، محمد رضانیان، تهران: انتشارات رشد.
- گنجی، م. (۱۳۹۸). *آسیب شناسی روانی بر اساس DSM-5*. چاپ ششم. تهران: انتشارات ساوالان.
- Abrahams, B. S., & Geschwind, D. H. (2008). Advances in autism genetics: On the threshold of a new neurobiology. *Nature Reviews Genetics*, 9(5), 341-355. DOI: [10.1038/nrg2346](https://doi.org/10.1038/nrg2346)
- American Psychological Association. (2023). *Autism spectrum disorder*. Available from <https://www.apa.org/topics/autism-spectrum-disorder>.
- Asperger, H. (1991). Autistic psychopathy in childhood. In U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger syndrome* (pp. 37-92). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511526770.002>.
- Boyd, B. A., Hume, K., McBee, M. T., & et al. (2014). Comparative efficacy of LEAP, TEACCH, and non-model-specific special education programs for preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(2), 366-380. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1877-9>
- Bumin, G., Huri, M., Salar, S., & Kayihan, H. (2015). Occupational therapy in autism. (Chapter 9). Publisher. Centers for Disease Control and Prevention. (n.d.). *Autism spectrum disorder (ASD)*. Centers for Disease Control and Prevention. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/facts.html>
- Elbeltagi, R., Al-Beltagi, M., Saeed, N. K., & Alhawamdeh, R. (2023). Play therapy in children with autism: Its role, implications, and limitations. *World Journal of Clinical Pediatrics*, 12(1), 1-22. <https://doi.org/10.5409/wjcp.v12.i1.1>
- Evans, B. (2013). How autism became autism: The radical transformation of a central concept of child development in Britain. *History of the Human Sciences*, 26(3), 3-10. <https://doi.org/10.1177/0952695113484320>.
- Fox, R. M. (2008). Applied behavior analysis treatment of autism: The state of the art. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 17(4), 821-834. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2008.06.007>
- Genovese, A., & Butler, M. G. (2023). The autism spectrum: Behavioral, psychiatric, and genetic associations. *Genes (Basel)*, 14(3), 677-698. DOI: [10.3390/genes14030677](https://doi.org/10.3390/genes14030677).
- Gitimoghaddam, M., Chichkine, N., McArthur, L., Sangha, S. S., & Symington, V. (2022). Applied behavior analysis in children and youth with autism spectrum disorders: A scoping review. *Perspectives on Behavioral Science*, 45(3), 521-557. DOI: [10.1007/s40614-022-00338-x](https://doi.org/10.1007/s40614-022-00338-x)
- Granpeesheh, D., Dixon, D. R., Tarbox, J., Kaplan, A. M., & Wilke, A. E. (2009). The effects of age and treatment intensity on behavioral intervention outcomes for children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(4), 1014-1022. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.06.007>
- Guldborg, K., Ashbee, E., Kossyvak, L., Bradley, R., & Basulayyim, A. (2017). Meeting the needs of pupils with autism in Qatar: Moving forward. In *Report of WISE 2017 Summit*. World Innovation Summit for Education (WISE).
- Harris, J. (2018). Leo Kanner and autism: A 75-year perspective. *International Review of Psychiatry*, 30(1), 3-17. DOI: [10.1080/09540261.2018.1455646](https://doi.org/10.1080/09540261.2018.1455646)
- Hirota, T., & King, B. H. (2023). Autism spectrum disorder: A review. *JAMA*, 329(2), 157-168. <https://doi.org/10.1001/jama.2022.23661>
- Kanner L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nerv Child*, 217-250.
- Kashefimehr, B., Kayihan, H., & Huri, M. (2017). The effect of sensory integration therapy on occupational performance in children with autism. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 1-9. <https://doi.org/10.1177/1539449217743456>



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

- Koukourikos, K., Tsaloglidou, A., Tzehe, L., Iliadis, C., Frantzana, A., Katsimbeli, A., & Kourkouta, L. (2021). An overview of play therapy. *Maternal and Social Medicine*, 33(4), 293–297. DOI: 10.5455/msm.2021.33.293-297
- Lal, R., & Shahane, A. (2011). TEACCH intervention for autism. *InTech*. DOI: 10.5772/17564
- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-Vanderweele, J. (2018). Autism spectrum disorder. *The Lancet*, 392(10146), 508–520. DOI: 10.1016/S0140-6736(18)31129-2
- Lordan, R., Storni, C., & Benedictis, C. A. (2021). Autism spectrum disorders: Diagnosis and treatment. In A. M. Grabrucker (Ed.), *Autism spectrum disorders* (Chapter 2). Exon Publications.
 DOI: 10.36255/exonpublications.autismspectrumdisorders.2021.diagnosis
- Maenner, M. J., Shaw, K. A., Baio, J., Washington, A., Patrick, M., DiRienzo, M., Christensen, D. L., Wiggins, L. D., Pettygrove, S., Andrews, J. G., & et al. (2020). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years—Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2016. *MMWR Surveillance Summaries*, 69(4), 1–12. DOI: 10.15585/mmwr.ss6904a1.
- Masi, A., DeMayo, M. M., Glozier, N., & Guastella, A. J. (2017). An overview of autism spectrum disorder, heterogeneity, and treatment options. *Neuroscience Bulletin*, 33(2), 183–193. DOI: 10.1007/s12264-017-0100-y
- Okoye, C., Obialo-Ibeawuchi, C. M., Obajeun, O. A., Sarwar, S., Tawfik, C., Waleed, M. S., Wasim, A. U., Mohamoud, I., Afolayan, A. Y., & Mbaezue, R. N. (2023). Early diagnosis of autism spectrum disorder: A review and analysis of the risks and benefits. *Cureus*, 15(8), e43226. DOI: 10.7759/cureus.43226.
- Paul, R. (2008). Interventions to improve communication in autism. *Child and Adolescent Psychiatry Clinics of North America*, 17(4), 835–856. DOI: 10.1016/j.chc.2008.06.011
- Randell, E., Wright, M., Milosevic, S., et al. (2022). Sensory integration therapy for children with autism and sensory processing difficulties: The SenITA RCT. In *Health Technology Assessment*, No. 26.29 (Chapter 1). National Institute for Health and Care Research.
- Ruggieri, V. (2023). Autismo. Tratamiento farmacológico [Autism. Pharmacological treatment]. *Medicina (Buenos Aires)*, 4, 46–51.
- Sauer, A. K., Stanton, J. E., Hans, S., et al. (2021). Autism spectrum disorders: Etiology and pathology. In A. M. Grabrucker (Ed.), *Autism spectrum disorders* (Chapter 1). Exon Publications.
- Sharma, S. R., Gonda, X., & Tarazi, F. I. (2018). Autism spectrum disorder: Classification, diagnosis, and therapy. *Pharmacology & Therapeutics*, 190, 91–104. DOI: 10.1016/j.pharmthera.2018.05.007
- Shreya, B., Rajendra, A., Adeli, H., Muralidhar, B., & Adeli, A. (2014). Autism: Cause factors, early diagnosis, and therapies. *Reviews in the Neurosciences*, 25(6), 841–850. DOI: 10.1515/revneuro-2014-0056
- Silberman, S. (2015). *NeuroTribes: The legacy of autism and how to think smarter about people who think differently*. Allen & Unwin.
- Style, M., Alsharshani, D., Samara, M., Alsharshani, M., Khatlab, A., Qoronfleh, M. W., & Al-Dewik, N. (2020). Risk factors, diagnosis, prognosis, and treatment of autism. *Frontiers in Bioscience, Landmark*, 25, 1682–1717. DOI: 10.2741/4873.
- Vogindroukas, I., Stankova, M., Chelas, E. N., & Proedrou, A. (2022). Language and speech characteristics in autism. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 14(18), 2367–2377. DOI: 10.2147/NDT.S331987
- Wang, L., Wang, B., Wu, C., Wang, J., & Sun, M. (2023). Autism spectrum disorder: Neurodevelopmental risk factors, biological mechanism, and precision therapy. *International Journal of Molecular Sciences*, 24(1819). DOI: 10.3390/ijms2403181
- Zimmer, M., & Desch, L. (2012). Sensory integration therapies for children with developmental and behavioral disorders. *Pediatrics*, 129(6), 1186–1189. DOI: 10.1542/peds.2012-0876.
- Zhang, L., Liu, Y., Zhou, Z., Wei, Y., Wang, J., Yang, J., Wu, Y., & Sun, Y. (2019). A follow-up study on the long-term effects of rehabilitation in children with autism spectrum disorders. *NeuroRehabilitation*, 44(1), 1-7. <https://doi.org/10.3233/NRE-182502>
- Zwaigenbaum, L., Bauman, M. L., Choueiri, R., Kasari, C., Carter, A., Granpeesheh, D., Mailloux, Z., Roley, S. S., Wagner, S., Fein, D., & Pierce, K. (2015). Early intervention for children with autism spectrum disorder under 3 years of age: Recommendations for practice and research. *Pediatrics*, 136(Supplement 1), S60–S81. DOI: 10.1542/peds.2014-3667E





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



بررسی اثر بخشی آموزش تاب آوری بر استرس ادراک شده و تاب آوری دختران دانش آموز متوسطه دوره اول دارای پدر مبتلا به سوء مصرف مواد

فاطمه شهبازی

وابستگی سازمانی نویسنده: مشاور مدارس آموزش و پرورش اردبیل

آدرس پست الکترونیک نویسنده: Fatemeh.shahbazi93@gmail.com

چکیده

سوء مصرف مواد در والدین می تواند تأثیرات عمیقی بر سلامت روانی و هیجانی فرزندان داشته باشد و آن ها را در معرض استرس و آسیب های روان شناختی قرار دهد. تاب آوری به عنوان یک عامل محافظتی می تواند به کاهش استرس ادراک شده و افزایش سازگاری روانی کمک کند. این مطالعه با هدف بررسی تأثیر آموزش های افزایش تاب آوری بر استرس ادراک شده در دانش آموزان دختر دارای پدر مبتلا به سوء مصرف مواد انجام شد. در این پژوهش نیمه تجربی، 15 دانش آموز به عنوان جامعه آماری انتخاب شدند. میزان تاب آوری و استرس ادراک شده در مراحل پیش آزمون و پس آزمون با استفاده از مقیاس تاب آوری کانر و دیویدسون و پرسشنامه استرس ادراک شده کوهن اندازه گیری شد. نتایج تحلیل این مطالعه نشان داد که آموزش های تاب آوری به طور معناداری باعث افزایش تاب آوری ($p < 0.0001$) و کاهش استرس ادراک شده ($p < 0.0001$) شد. این یافته ها نشان می دهد که آموزش تاب آوری می تواند یک مداخله مؤثر برای کاهش استرس و بهبود سلامت روانی دانش آموزان در معرض خطر باشد.

واژگان کلیدی: تاب آوری، استرس ادراک شده، سوء مصرف مواد، مداخلات روان شناختی



The effectiveness of resilience training on the perceived stress and resilience of female students in the high school with fathers who have substance abuse problems

fatemeh shahbazi

Email@daneshpajooan.ac.ir Fatemeh.shahbazi93@gmail.com

Abstract

Parental substance abuse can have profound effects on the psychological and emotional well-being of children, exposing them to high levels of stress and psychological distress. Resilience serves as a protective factor that can help reduce perceived stress and enhance psychological adaptation. This study aimed to examine the impact of resilience training on perceived stress in female students with fathers suffering from substance abuse. In this quasi-experimental study, a sample of 15 female students was selected. Resilience and perceived stress levels were measured in both pre-test and post-test stages using the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) and the Perceived Stress Scale (PSS-10) by Cohen. The results of the analysis indicated that resilience training significantly increased resilience levels ($p < 0.0001$) and reduced perceived stress ($p < 0.0001$). These findings suggest that resilience training can serve as an effective intervention to reduce stress and improve the psychological well-being of at-risk students.

Keywords: Resilience, Perceived Stress, Substance Abuse, Psychological Interventions





مقدمه

سوء مصرف مواد توسط والدین، به ویژه پدران، می تواند تأثیرات عمیقی بر سلامت روانی و اجتماعی فرزندان، به خصوص دختران دانش آموز، داشته باشد. این کودکان ممکن است با چالش هایی نظیر افزایش استرس ادراک شده، کاهش تاب آوری، و مشکلات تحصیلی و اجتماعی مواجه شوند. تاب آوری به عنوان توانایی فرد در مقابله با مشکلات و بازگشت به حالت تعادل پس از تجربه های منفی، نقشی کلیدی در کاهش اثرات منفی استرس دارد. با توجه به اهمیت این موضوع، بررسی رابطه بین تاب آوری و استرس ادراک شده در دختران دانش آموزی که پدرشان سوء مصرف مواد دارد، ضروری به نظر می رسد. تاب آوری به عنوان یک فرایند پویا تعریف می شود که شامل سازگاری مثبت در زمینه ناملایمات و سختی های قابل توجه است (ماستن^۱، ۲۰۱۴). تاب آوری تحت عنوان توانایی غلبه بر سختی ها، بازیابی پس از شکست ها و سازگاری موفق با چالش های بزرگ زندگی تعریف می گردد^۲ (راتر، ۲۰۱۲). مطالعات متعددی به بررسی تأثیر تاب آوری بر رفتارهای نوجوانان پرداخته اند و نتایج نشان می دهند که تاب آوری نقش مهمی در پیش بینی و تعدیل رفتارهای مختلف نوجوانان دارد. مطالعات متعددی به بررسی تأثیر تاب آوری بر رفتارهای نوجوانان پرداخته اند و نتایج نشان می دهند که تاب آوری نقش مهمی در پیش بینی و تعدیل رفتارهای مختلف نوجوانان دارد. مطالعات نشان داده اند که تاب آوری می تواند به عنوان یک عامل محافظتی در برابر رفتارهای پرخطر در نوجوانان عمل کند. نوجوانانی که از تاب آوری بالایی برخوردارند، کمتر احتمال دارد که درگیر رفتارهایی مانند مصرف مواد مخدر، الکل و رفتارهای جنسی پرخطر شوند (فرگوسن، هاروود^۳، ۲۰۰۳). مطالعات نشان داده اند که نوجوانان با سطح تاب آوری بالاتر، کمتر در معرض خطر ابتلا به مشکلات سلامت روان مانند افسردگی، اضطراب و استرس قرار دارند. تاب آوری به آنها کمک می کند تا با چالش ها و فشارهای زندگی به طور مؤثرتر مقابله کنند و از بروز مشکلات روانی پیشگیری کنند (ماستن، ۲۰۱۴). همچنین، تاب آوری می تواند به نوجوانان در بهبود و بازیابی از مشکلات سلامت روان کمک کند. نوجوانانی که از تاب آوری بالایی برخوردارند، بهتر می توانند با علائم افسردگی و اضطراب مقابله کنند و به طور مؤثرتری از درمان های روانشناختی بهره مند شوند (راتر، ۲۰۱۲). استرس ادراک شده یا استرس ذهنی، به ارزیابی فرد از میزان استرس زا بودن یک موقعیت یا رویداد اشاره دارد. به عبارت دیگر، استرس ادراک شده نشان می دهد که فرد تا چه اندازه احساس می کند که منابع مقابله ای او برای مواجهه با چالش ها و تهدیدها کافی نیست. این درک و ارزیابی می تواند تحت تأثیر عوامل مختلفی از جمله تجربیات قبلی، ویژگی های شخصیتی، و حمایت های اجتماعی قرار بگیرد (سید جوادین، آقاجانی، ۱۳۹۰). لازاروس، از پیشگامان مطالعه استرس، استرس ادراک شده را به عنوان "فرایند شناختی ارزیابی فرد از موقعیت و منابع مقابله ای خود" تعریف می کند. به عبارت دیگر، استرس ادراک شده بر اساس تفسیر فرد از رویدادها و توانایی خود در مقابله با آنها شکل می گیرد (لازاروس، فولکمن^۴، ۱۹۸۴). مطالعات متعددی به بررسی رابطه بین تاب آوری و استرس ادراک شده پرداخته اند و نتایج نشان می دهند که تاب آوری می تواند نقش مهمی در کاهش استرس ادراک شده و بهبود سازگاری افراد در برابر شرایط دشوار ایفا کند. مطالعه (سلم آبادی، سلیمی، جوان، ۱۳۹۴) نشان داد که بین تاب آوری و استرس ادراک شده رابطه منفی معناداری وجود دارد. به این معنا که دانش آموزانی که از تاب آوری بالاتری برخوردارند، استرس ادراک شده کمتری را تجربه می کنند. این مطالعه نشان می دهد که تاب آوری می تواند به افراد در مقابله با استرس و کاهش تأثیرات منفی آن کمک کند. تاب آوری به افراد کمک می کند تا به طور مؤثرتری با موقعیت های استرس زا روبرو شوند و از راهبردهای

۱ . Masten

۲ . Rutter

۳ . Fergusson & Horwood

۴ . Lazarus & Folkman



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



۱۳۸۷

مقابله‌ای سازگارانه‌تری استفاده کنند (فولکسمن^۱، ۲۰۰۵). تاب‌آوری با سلامت روان و بهبود عملکرد افراد در شرایط دشوار مرتبط است. افرادی که از تاب‌آوری بالاتری برخوردارند، کمتر احتمال دارد که پس از تجربه رویدادهای استرس‌زا دچار مشکلات روانی شوند و بهتر می‌توانند با این شرایط سازگار شوند (بونانو^۲، ۲۰۰۴). مطالعات متعددی به بررسی تأثیر سوء مصرف مواد والدین بر فرزندان پرداخته‌اند. پژوهش (حسینی، ۱۳۹۸) نشان داد که فرزندان والدین معتاد، به‌ویژه دختران، در معرض خطر بالاتری برای ابتلا به مشکلات روان‌شناختی مانند افسردگی و اضطراب هستند. در مطالعه‌ای دیگر، نقش تاب‌آوری و سلامت روان در نوجوانان و جوانان در برابر سوء مصرف مواد مورد بررسی قرار گرفت و نتایج نشان داد که افزایش تاب‌آوری می‌تواند به کاهش گرایش به سوء مصرف مواد کمک کند (صالحی، ۱۳۹۷). همچنین، پژوهشی با هدف تعیین سهم ابعاد فرسودگی تحصیلی، تاب‌آوری و استرس ادراک‌شده در پیش‌بینی گرایش به اعتیاد دانش‌آموزان متوسطه استان خراسان جنوبی انجام شد که نشان‌دهنده تأثیر معنادار این عوامل بود (سلم آبادی، سلیمی، خیامی، ۱۳۹۴). فرزندان والدینی که اختلال مصرف مواد دارند، اغلب سطوح بالاتری از استرس و پیامدهای نامطلوب را تجربه می‌کنند. مطالعه‌ای که به بررسی استرس ادراک‌شده، آسیب‌های دوران کودکی و عملکرد بین فردی پرداخته است، نشان داد که آسیب‌های طول زندگی و دوران کودکی به طور قابل توجهی در اختلالات مصرف مواد نقش دارند و بر آسیب‌پذیری افرادی که در سال‌های شکل‌گیری خود در معرض سوء مصرف مواد والدین قرار گرفته‌اند، تأکید می‌کند (گرامی، ۲۰۱۸). با توجه به این پیشینه، بررسی رابطه بین تاب‌آوری و استرس ادراک‌شده در دختران دانش‌آموزی که پدرشان سوء مصرف مواد دارد، می‌تواند به درک بهتری از این موضوع و ارائه راهکارهای مؤثر برای کاهش اثرات منفی آن کمک کند.

روش پژوهش

از روش نمونه‌گیری هدفمند^۳ برای گزینش جامعه آماری این مطالعه استفاده گردید. جامعه آماری مطالعه حاضر ۱۵ نفر از دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول دارای پدر مبتلا به سوء مصرف مواد مخدر بودند. در این مطالعه برای بررسی متغیرها و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل کواریانس^۴ بهره گرفته شده است. در ابتدای امر بعد از انتخاب جامعه آماری، برای سنجش اولیه میزان تاب‌آوری و استرس ادراکی دانش‌آموزان از دو پرسشنامه مقیاس تاب‌آوری کانر و دیویدسون^۵ (CD-RISC) و مقیاس استرس ادراک‌شده کوهن^۶ (PSS-14) استفاده شده است. به مدت سه ماه تمرینات مرتبط با افزایش سطح تاب‌آوری به دانش‌آموزان مورد مطالعه ارائه گردید و در انتها برای سنجش مجدد از دو پرسشنامه ذکر شده استفاده گردید. نتایج حاصله با استفاده از نرم افزار spss مورد تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

جدول ۱. نتایج تحلیل تأثیر آموزش‌های تاب‌آوری بر تاب‌آوری و استرس ادراک‌شده

۱ . Folksman

۲ . Bonanno

۳ . Purposive sampling

۴ . ANCOVA

۵ . Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC)

۶ . Perceived Stress Scale (PSS)





متغیر شاخص	میانگین پیش آزمون (M)	میانگین پس آزمون (M)	انحراف معیار پیش آزمون (SD)	انحراف معیار پس آزمون (SD)	مقدار t	مقدار P	اندازه اثر Cohen's d
تاب آوری	۵۵٫۲	۷۲٫۸	۸٫۵	۷٫۳	۸٫۹۲	۰٫۰۰۰۱**	۱٫۵۵
استرس ادراک شده	۲۶٫۷	۱۸٫۴	۶٫۲	۵٫۷	-۸٫۷۳	۰٫۰۰۰۱**	۱٫۴

بر اساس داده های جدول شماره ۱، ملاحظه می شود که میانگین نمرات تاب آوری گردآوری شده از طریق پرسشنامه ها به طور معناداری افزایش یافته است ($M = 55.2 \rightarrow M = 72.8$). میانگین نمرات استرس ادراک شده به طور معناداری کاهش یافته است ($M = 26.7 \rightarrow M = 18.4$). و p-value تحلیل کواریانس با گروه کنترل نشان می دهند که این تغییرات اتفاقی نیستند. اندازه ی اثر بیانگر اثرگذاری بالا در هر دو متغیر است و اثر مداخله واقعی است. نتایج به دست آمده نشان می دهد که آموزش های افزایش تاب آوری تأثیر معناداری بر افزایش تاب آوری و کاهش استرس ادراک شده دارد و میزان تأثیرگذاری زیاد این مداخله است.

بحث و نتیجه گیری

مطالعه (کانر، دیویدسون، ۲۰۰۳) نشان داد که آموزش های مبتنی بر تاب آوری می توانند به طور معناداری تاب آوری افراد را افزایش دهند. این یافته ها با مطالعه حاضر همسو است. مطالعه دیگری که توسط (ساتویچ، ۲۰۱۴) انجام شد، نشان داد که افراد با آموزش های متمرکز بر تقویت تاب آوری، به طور متوسط سی درصد افزایش در امتیازات تاب آوری خود تجربه کردند. مطالعه ای توسط (فلچر، ۲۰۱۳) نشان داد که تاب آوری یک عامل کلیدی در مقابله با استرس و مشکلات روان شناختی است. آن ها دریافتند که افرادی که مهارت های تاب آوری بالاتری دارند، هنگام مواجهه با شرایط استرس زا، استرس کمتری را تجربه می کنند. یافته های این مطالعه که کاهش معناداری در استرس ادراک شده پس از مداخله نشان داد، با این مطالعه همخوانی دارد. این مطالعه اثرات کوتاه مدت آموزش تاب آوری را بررسی کرد، اما مطالعات آینده می توانند تأثیرات بلندمدت این آموزش ها را با انجام پیگیری های چندماهه یا چندساله بررسی کنند. علاوه بر آموزش تاب آوری، سایر مداخلات مانند درمان شناختی-رفتاری^۱ یا تکنیک های کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی^۲ نیز می توانند در کاهش استرس ادراک شده مؤثر باشند. علاوه بر استرس ادراک شده، می توان اثر آموزش های تاب آوری را بر سایر متغیرهای روان شناختی مانند افسردگی، اضطراب و عزت نفس نیز بررسی کرد. با توجه به اینکه تعداد شرکت کنندگان در این مطالعه ۱۵ نفر بوده است، ممکن است تعمیم نتایج به کل جامعه دشوار باشد. از آنجایی که ابزارهای مورد استفاده در این مطالعه بر اساس گزارش خود فرد است، احتمال وجود سوگیری پاسخ دهی یا عدم دقت در پاسخ ها وجود دارد. ترکیب روش های عینی تر می تواند اعتبار داده ها را افزایش دهد. در مجموع، این مطالعه نشان داد که آموزش های تاب آوری می توانند به کاهش استرس ادراک شده و افزایش تاب آوری در دانش آموزان دختر دارای پدر مبتلا به سوء مصرف مواد کمک کنند. با این حال، برای افزایش اعتبار و تعمیم پذیری یافته ها، پیشنهاد می شود که مطالعات آینده از نمونه های بزرگ تر، روش های متنوع تری از مداخلات و روش های تحلیلی پیشرفته تری استفاده کنند.

منابع

حسینی، م. و همکاران. (۱۳۹۸). کفایت اجتماعی نوجوانان دارای والدین با سوء مصرف مواد در مدارس غرب تهران. *مجله پرستاری/ ایران*، ۳۲(۱)، ۲۰-۱۰.

۱ . Cognitive Behavioral Therapy

۲ . Mindfulness-Based Stress Reduction



- سلم آبادی، م.، سلیمی بجستانی، ح.، خیامی آبی، ح.، و جوان، ر. (۱۳۹۴). سهم ابعاد فرسودگی تحصیلی، تاب‌آوری و استرس ادراک‌شده در پیش‌بینی گرایش به اعتیاد دانش‌آموزان. فصلنامه علمی اعتیادپژوهی، ۹(۳۳)، ۲۱-۳۹.
- سیدجوادین، س.، و آقاجانی، ح. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین استرس ادراک‌شده، حمایت اجتماعی و سلامت روان در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی تهران. فصلنامه روانشناسی سلامت، ۵(۱)، ۶۴-۷۵. <https://doi.org/10.22098/jld.2023.13976.212675>
- Bonanno, G. A. (2004). Resilience and psychological health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(5), 725-737. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.72.5.725>
- Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (2003). Resilience to childhood adversity: What do we know and what do we need to know? *Development and Psychopathology*, 15(3), 511-528. <https://doi.org/10.1017/S0954579403000272>
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. *European Psychologist*, 18(1), 12-23. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124>
- Folkman, S. (2005). Stress: A process approach. In M. J. Friedman (Ed.), *Handbook of PTSD: Cognitive and biological factors* (pp. 293-318). Guilford Press.
- Garami, J., Valikhani, A., & Moustafa, A. A. (2018). Examining perceived stress, childhood trauma and interpersonal trauma in individuals with drug addiction. *Psychological Reports*, 122(2), 329-347. <https://doi.org/10.1177/0033294118764918>
- Hosseini, M., et al. (2019). Social competence of adolescents with parents suffering from substance abuse in schools in western Tehran. *Iranian Journal of Nursing*, 32(1), 10-20.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6-20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>
- Rutter, M. (2012). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 201(5), 348-352. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.112.111484>
- Salahi, S. (2018). The role of resilience and mental health of adolescents and young people in preventing substance abuse. *First International Conference on Psychology, Educational Sciences, and Social Studies*.
- Salamabadi, M., Salimi Bejestani, H., Khayami Abiz, H., & Javan, R. (2015). The role of academic burnout, resilience, and perceived stress in predicting students' tendency to addiction. *Addiction Research Quarterly*, 9(33), 21-39.
- Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: Interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5(1), 25338. <https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338>
- Seyedjavadin, S., & Aghajani, H. (2011). Examining the relationship between perceived stress, social support, and mental health in medical students of Tehran University of Medical Sciences. *Health Psychology Quarterly*, 5(1), 64-75.
- Sciaudone, R. (2017). The impact of resilience training on stress perception in at-risk youth. *Journal of Child and Adolescent Psychology*, 15(2), 202-219.





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



تأثیر آسیب‌های کودکی بر شکل‌گیری صفات تاریک شخصیت در بزرگسالی (مرور سیستماتیک)

محمد نریمانی

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

Narimani@uma.ac.ir

سیما رسولی

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

rasouli.s@uma.ac.ir

چکیده

دوران کودکی به‌عنوان یک دوره حساس در شکل‌گیری ساختارهای روانی و رفتاری فرد، تأثیرات عمیقی بر رشد شخصیت دارد. بنابراین هدف از این مطالعه مروری بر نقش آسیب‌های دوران کودکی در شکل‌گیری صفات تاریک شخصیت (مکیاولیسم، خوشیفته و روان‌پریشی) در بزرگسالی بود. این پژوهش به‌صورت یک مطالعه مروری سیستماتیک بر اساس جست‌وجو در پایگاه‌های اطلاعاتی بین‌المللی مانند: گوگل اسکالر، ساینس دایرکت، پاپ‌مد، اسکوپوس، اسپرینگر و پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی مانند: مگیران، جهاد دانشگاهی، نورمگز با کلیدواژه‌های: ترومای کودکی، آسیب‌های دوران کودکی، ویژگی‌های سه‌گانه تاریک، صفات تاریک شخصیت، خودشیفتگی، روان‌پریشی، مکیاولیسم انجام گرفت. در این مطالعه از مقالات نمایه شده از سال ۲۰۱۵ تا ۲۰۲۴ استفاده شد. یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که آسیب‌های دوران کودکی به‌طور معناداری با بروز ویژگی‌های تاریک شخصیت در بزرگسالی مرتبط هستند و این اثرات می‌تواند به دلیل تغییرات مغزی، اختلال در تنظیم هیجان و استفاده از راهبردهای مقابله‌ای ناسازگار باشد. نتایج نشان داد که اهمیت مداخلات درمانی مناسب برای افرادی با تاریخچه ترومای کودکی می‌تواند در کاهش اثرات منفی این آسیب‌ها و بهبود کیفیت روابط فردی و اجتماعی مؤثر باشد.

واژگان کلیدی: آسیب‌های دوران کودکی، خودشیفتگی، روان‌پریشی، صفات تاریک شخصیت، مکیاولیسم



The impact of childhood trauma on the formation of dark personality traits in adulthood (systematic review)

Mohammad Narimani

Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran.
Narimani@uma.ac.ir

Sima Rasouli

PhD Student in Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran.
rasouli.s@uma.ac.ir

Abstract

Childhood, as a sensitive period in the formation of an individual's psychological and behavioral structures, has profound effects on personality development. Therefore, the purpose of this review was to examine the role of childhood trauma in the formation of dark personality traits (Machiavellianism, narcissism, and psychopathy) in adulthood. This study was conducted as a systematic review based on searching international databases such as Google Scholar, Science Direct, PopMed, Scopus, Springer, and domestic databases such as Magiran, Jihad Daneshgahi, and Normags with the keywords: childhood trauma, childhood trauma, dark triad traits, dark personality traits, narcissism, psychopathy, Machiavellianism. This study used articles indexed from 2015 to 2024. The findings of the study indicated that childhood trauma is significantly associated with the emergence of dark personality traits in adulthood, and these effects may be due to brain changes, impaired emotion regulation, and the use of maladaptive coping strategies. The results showed that the importance of appropriate therapeutic interventions for individuals with a history of childhood trauma can be effective in reducing the negative effects of these traumas and improving the quality of personal and social relationships.

Keywords: Childhood trauma, dark personality traits, Machiavellianism, narcissism, psychopathy





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



مقدمه

دوران کودکی یکی از مهم‌ترین دوره‌های تحول روانی است که طی آن، بنیادهای عاطفی، شناختی و اجتماعی فرد شکل می‌گیرد. در این مرحله حساس، تجارب اولیه نقش اساسی در شکل دهی و سازمان‌دهی به ساختارهای روانی و رفتاری افراد را ایفا می‌کنند (وانگ^۱ و همکاران، ۲۰۲۳). بنابراین محیطی امن، پایدار و حمایت‌کننده می‌تواند به رشد سالم شخصیت در بزرگسالی کمک کند، در حالی که شرایط نامطلوب و پر تنش خانوادگی، سوءاستفاده یا غفلت در این دوران، می‌تواند تأثیرات عمیق و طولانی مدتی بر فرد گذارد (بیلهرز^۲ و همکاران، ۲۰۲۰). این تجربیات نامطلوب دوران کودکی، که به عنوان ترومای کودکی نیز شناخته می‌شوند دارای اشکال مختلفی از جمله: آزار جسمی، عاطفی و جنسی، غفلت و همچنین قرار گرفتن در معرض خشونت خانگی است (کیرکابرون^۳ و همکاران، ۲۰۲۱). اثرات چنین ضربه‌ای اغلب پیچیده بوده و می‌تواند رشد مهارت‌های تنظیمی را که برای عملکرد شخصیت حیاتی هستند مختل کند. مطالعات متعدد از جمله سیوتیا^۴ (۲۰۲۴) تأیید کرده‌اند که آسیب‌های دوران کودکی گاهی به راهبردهای مقابله‌ای ناسازگار منجر می‌شوند، زیرا کودک برای کنار آمدن با تجارب دردناک خود به الگوهای رفتاری خاصی روی می‌آورد. این راهبردها ممکن است در کوتاه‌مدت به بقا کمک کنند، اما در بلندمدت ممکن است به شکل‌گیری ویژگی‌های شخصیتی تاریک^۵ که شامل خودشیفتگی^۶، ماکیاولیسم^۷ و روان‌پریشی^۸ است و با مفاهیم رفتارهای دستکاری‌گر، فقدان همدلی و تکانشگری تعریف می‌شوند، منجر شوند. بر همین اساس نتایج پژوهش مانئا^۹ (۲۰۱۹) سه نوع مکانیسم کلیدی در ارتباط بین آسیب‌های دوران کودکی و ویژگی‌های شخصیتی تاریک شناسایی کرده است، (۱) تجربیات تروماتیک اولیه می‌توانند منجر به تغییرات ساختاری در مغز شوند که در نتیجه فرد دچار بی‌نظمی عاطفی شده و در تنظیم عواطف خود دچار مشکل می‌شود. (۲) تغییرات مغزی ناشی از استرس مزمن در زمان مورد سوءاستفاده کردن کودک که می‌تواند عملکرد نواحی مهم مغز مانند قشر پیش‌پیشانی و آمیگدال او را مختل کند. (۳) استفاده از راهبردهای مقابله‌ای ناسازگار که بازماندگان تروما از آنها استفاده کرده و شامل رفتارهایی مانند سوءمصرف مواد یا پرخاشگری برای مقابله با درد عاطفی است که این رفتارها مانع از توسعه مهارت‌های سالم می‌شود.

یکی از مسائل اساسی در رابطه با نقش این آسیب‌ها در شکل‌گیری صفات تاریک شخصیت، عدم محدود شدن اثرات این آسیب‌ها در فرد است. بدین معنا که اغلب این شرایط در نسل‌های بعدی نیز مشاهده می‌شود. در واقع والدینی که آسیب‌های دوران کودکی خود را حل نکرده‌اند، ممکن است نتوانند محیط‌های حمایتی را نیز برای فرزندانشان فراهم کنند (کانگر، نیل و اسکارآملان^{۱۰}، ۲۰۲۱)، که این امر منجر به انتقال تروما به نسل‌های بعدی می‌شود. علاوه بر این عواملی مانند نابرابری‌های جنسیتی و وضعیت اجتماعی-اقتصادی نیز تأثیر بسیاری بر شدت اثرگذاری این آسیب‌ها دارد. در نتیجه، درک این ارتباطات برای تدوین استراتژی‌های درمانی و پیشگیری موثر، حیاتی است.

جنبه قابل توجه دیگر تأثیر این آسیب‌ها اختلال در روابط بین‌فردی و تعاملات اجتماعی است. افرادی که دارای ویژگی‌های صفات تاریک هستند، معمولاً به دلیل ناتوانی در اعتماد کردن به دیگران، تمایل به کنترل‌گری در روابط، و یا بهره‌برداری از دیگران

1 Wang, Li, Zhao

2 Beilharz

3 Kircaburun

4 Siotia

5 Dark Personality

6 Narcissism

7 Machiavellianism

8 Psychopathy

9 Manea

10 Conger, Neppl & Scaramella



برای منافع شخصی دچار مشکل هستند (بروکس^۱ و همکاران، ۲۰۲۰). به طور خاص، ویژگی‌هایی مانند ماکیاولیسم و روان‌پریشی به دلیل رفتارهای سرد و بی‌احساس و خودشیفته به دلیل رفتارهای خودمحورانه و نیاز به توجه و متمرکز باعث مختل شدن روابط در محیط‌های اجتماعی و همچنین ارتباط نزدیک با فرد آسیب دیده شود (روگوزا و سیچیوچ^۲، ۲۰۲۰). به عقیده اسپاین، هارمز و لبرتون^۳ (۲۰۱۴) هرچند برخی از جنبه‌های ویژگی ماکیاولیسم ممکن است در محیط‌های رقابتی از جمله محل اشتغال فرد به صورت کوتاه‌مدت مفید به نظر برسد، اما در بلندمدت، این رفتارها معمولاً منجر به ایجاد تعارض‌هایی بین فرد و محیط شغلی او شده و باعث از دست دادن اعتماد همکاران شود.

باید توجه داشت تجربیات منفی دوران کودکی، مانند سوءاستفاده‌های جسمی، عاطفی یا غفلت و همچنین بد رفتاری با کودک می‌تواند زمینه‌ساز اختلالات عاطفی و روانی مانند اضطراب و افسردگی در دوران بزرگسالی شوند. بنابراین می‌توان این دو اختلال روانی را به عنوان عوامل میانجی کلیدی در رابطه بین دو مولفه ترومای کودکی و صفات تاریک شخصیت دانست (هوونز^۴ و همکاران، ۲۰۱۷). بنابراین، درک عمیق از این روابط می‌تواند به ارائه و یا تدوین مداخلات مؤثرتری منجر شود. این مداخلات ممکن است شامل درمان‌های شناختی-رفتاری برای مدیریت اضطراب، مداخلات درمانی برای کاهش افسردگی و آموزش مهارت‌های تنظیم عاطفی باشد (یرکابورون^۵ و همکاران، ۲۰۲۰). بر همین اساس، کاهش این اختلالات روانی نه تنها می‌تواند به افزایش کیفیت زندگی فرد کمک کند، بلکه می‌تواند مانع از تداوم الگوهای منفی شخصیتی و اثرات منفی آن‌ها بر روابط بین‌فردی، اجتماعی و محیط شغلی شود. (دبلز^۶ و همکاران، ۲۰۲۳). در این راستا، توجه به این نکته ضروری است که رویکردهای درمانی باید به‌طور ویژه برای افرادی با تاریخچه ترومای کودکی تنظیم شوند تا بهترین نتایج را در کاهش صفات تاریک شخصیت به‌دست آورند.

براساس پژوهش کاستان، صلاحیان و نصراللهی (۲۰۲۳) مقیاس سطح عملکرد شخصیت - فرم کوتاه شده (LPFS-BF 2.0) و مدل جایگزین اختلالات شخصیت (AMPD) در DSM-5 عنوان می‌کند که چگونه اختلالات شخصیت، در عملکرد خود، مانند ناپایداری در ارزش خود و عدم وضوح مرزهای هویتی، منجر به مشکلاتی در خود هدایتی و تنظیم عاطفی می‌شوند که این امر در بسیاری از موارد، بستری برای ظهور صفات تاریک خواهد شد.

با توجه به مطالب بیان شده، به نظر می‌رسد عوامل مختلفی در زمان آسیب‌های دوران کودکی، شخصیت بزرگسالی فرد را تحت الشعاع قرار می‌دهد و این امر در شکل‌گیری سه گانه تاریک شخصیت پر رنگ‌تر به نظر می‌رسد. بر همین مبنا، با وجود پیشرفت‌های علمی در این حوزه، هنوز شکاف‌های پژوهشی مهمی در رابطه بین ترومای کودکی و صفات سه گانه شخصیت وجود دارد. بنابراین این پژوهش درصدد است تا با مرور شواهد موجود در رابطه بین این دو مولفه، شناسایی مکانیسم‌های زیربنایی این ارتباط و بررسی پیامدهای فردی و اجتماعی آن تلاش کند تا عوامل میانجی یا تعدیل‌کننده این رابطه را تحلیل کرده و به شناسایی راهبردهای پیشگیری و مداخلات درمانی مؤثر بپردازد.

۱ Brooks

۲ Rogoza & Cieciuch

۳ Spain, Harms & LeBreton

۴ Hovens

۵ Kircaburun

۶ Debls



روش پژوهش

این مطالعه از نوع مروری سیستماتیک^۱ است که به صورت ساختارمند و دقیق به گردآوری و تحلیل پژوهش‌های موجود می‌پردازد. هدف از این بررسی، ارزیابی جامع و دقیق نتایج پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه نقش آسیب‌های دوران کودکی در شکل‌گیری صفات تاریک شخصیت با توجه به عوامل میانجی بین آنها است. جامعه آماری این پژوهش شامل مطالعات در دسترس و مرتبط با عنوان پژوهش از سال ۲۰۱۵ میلادی (۱۳۹۴ شمسی) تا سال ۲۰۲۴ میلادی (۱۴۰۳ شمسی) در داخل و خارج کشور بود. جستجوی مقالات در پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی مانند نورمگز، جهاد دانشگاهی و مگیران و پایگاه‌های بین‌المللی شامل: Scopus, Pub Med, EBSCO و Google Scholar, PsycINFO انجام شد. کلیدواژه‌های اصلی شامل: ترومای کودکی، آسیب‌های دوران کودکی، ویژگی‌های سه‌گانه تاریک، صفات تاریک شخصیت، خودشیفتگی، روان‌پریشی، ماکیاولیسم بود که به صورت ترکیبی مورد استفاده قرار گرفتند. تمامی مقالات در بازه زمانی مشخص شده حاوی این کلیدواژه‌ها در عنوان، چکیده یا واژگان کلیدی مورد ارزیابی قرار گرفتند. مطابق دستورالعمل PRISMA، فرایند شناسایی و غربالگری مقالات در چهار مرحله انجام شد. ابتدا، تعداد ۶۷ مقاله شناسایی شد که پس از حذف موارد تکراری (۱۶ مقاله)، تعداد ۵۱ مقاله باقی ماند. در مرحله بعد، عنوان و چکیده این مقالات بررسی شد که از این تعداد، ۲۳ مقاله با توجه به معیارهای خروج که شامل: حذف موارد غیر مرتبط و تکراری نسبت به هدف پژوهش، مطالعاتی که حجم نمونه و نحوه اجرای نامشخصی داشتند، مقالاتی که صرفاً به تروما در بزرگسالی پرداخته بودند و مقالاتی که متن کامل آنها در دسترس نبودند، از روند مطالعه حذف شدند. سپس در مجموع ۲۸ مقاله برای بررسی کامل متن آنها انتخاب شدند که از بین آنها ۱۳ مقاله به دلیل همپوشانی زیاد با محتوای دیگر مقالات حذف شدند. در نهایت، تعداد ۱۵ مقاله با توجه به معیارهای ورود که شامل: (۱) حجم نمونه مشخص (۲) سال چاپ و پذیرش مقاله در بازه زمانی تعیین شده (۳) وجود کلید واژه‌های مرتبط با عنوان پژوهش بود، برای تحلیل نهایی انتخاب شد.



نمودار ۱. نمودار جریانی نحوه انتخاب مقالات برای ورود به مطالعه



یافته‌ها

مطالعه‌ای که توسط ویلسون، ون دورن و دای^۱ (۲۰۲۳) انجام شده است، ارتباط میان تجربیات آسیب‌زای دوران کودکی و خطر خودکشی را بررسی کرده و نقش میانجی صفات تاریک را در این رابطه مورد مطالعه قرار داده است. نتایج نشان داد که ترومای دوران کودکی با افزایش احتمال بروز صفات تاریک آسیب‌پذیر و همچنین خطر خودکشی مرتبط است. به‌طور خاص، اختلال شخصیت مرزی و خودشیفتگی آسیب‌پذیر به عنوان میانجی‌های اصلی شناسایی شدند. این یافته‌ها تأکید می‌کنند که تجربیات آسیب‌زای دوران کودکی می‌توانند از طریق تأثیر بر ویژگی‌های شخصیتی خاص، خطر خودکشی را افزایش دهند. این مطالعه بر اهمیت شناسایی این مکانیسم‌ها و توسعه مداخلات درمانی مؤثر برای کاهش اثرات منفی تجارب آسیب‌زای دوران کودکی بر سلامت روان تأکید دارد.

مطالعه انجام‌شده توسط یه و چانگ^۲ (۲۰۲۲) به بررسی تأثیر سوءاستفاده از کودکان، ترومای پس از سانحه، ماکیاولیسم و سرکوب هیجانات بر حساسیت بین‌فردی و همبودی روان‌پزشکی پرداخته است. این پژوهش که با استفاده از تحلیل پروفایل پنهان انجام شده، سه گروه با سطوح بالا، متوسط و پایین از سوءاستفاده کودکی و ویژگی‌های مرتبط را شناسایی کرده است. نتایج نشان داد که گروه با سطح بالای سوءاستفاده کودکی، حساسیت بین‌فردی و مشکلات روان‌پزشکی بیشتری نسبت به سایر گروه‌ها تجربه کرده‌اند بنابراین این اشخاص مستعد شخصیت میکاولیسم هستند. این یافته‌ها بر اهمیت شناخت تأثیرات سوء استفاده کودکی بر شکل‌گیری زیر مولفه‌های شخصیت سه گانه تاریک و بهزیستی روانی تأکید دارد و نیاز به مداخلات روان‌شناختی هدفمند برای کاهش این اثرات را برجسته می‌کند.

مطالعه انجام‌شده توسط جهانگیر کاستان، صلاحیان و نصراللهی^۳ (۲۰۲۴) به مدل‌سازی ارتباط میان آسیب‌های دوران کودکی و صفات تاریک شخصیت پرداخته و نقش میانجی احساس گناه، اضطراب و افسردگی را بررسی کرده است. نتایج نشان داد که اضطراب و افسردگی نقش میانجی قابل‌توجهی در این رابطه دارند، اما احساس گناه چنین نقشی ایفا نمی‌کند. این یافته‌ها نشان می‌دهند که آسیب‌های دوران کودکی می‌توانند با تأثیر بر اضطراب و افسردگی، منجر به شکل‌گیری صفات تاریک شخصیت شوند. این تحقیق بر ضرورت مداخلات زودهنگام برای پیشگیری از پیامدهای منفی آسیب‌های دوران کودکی تأکید دارد.

در پژوهشی که توسط مرلوشکا و چیرک^۴ (۲۰۱۸) انجام شد، تأثیر تجارب نامطلوب کودکی، سطح خودکنترلی و ویژگی‌های سه‌گانه تاریک (ماکیاولیسم، خودشیفتگی و روان‌پریشی) بر رفتارهای مجرمانه مورد بررسی قرار گرفت. این مطالعه دو گروه که شامل دانشجویان روان‌شناسی و زندانیان بود را مورد مقایسه قرار داد. نتایج نشان داد که افرادی که در کودکی مورد سوءاستفاده و بی‌توجهی قرار گرفته بودند، تمایل بیشتری به رفتارهای تکانشی و خودمحوارانه دارند. همچنین مشخص شد که زندانیان بیشتر تجارب نامطلوب فیزیکی و مشکلات خانوادگی را گزارش داده‌اند، در حالی که دانشجویان بیشتر سوءاستفاده‌های هیجانی را تجربه کرده بودند. این یافته‌ها تأکید می‌کنند که تجارب کودکی نامطلوب و سطح پایین خودکنترلی می‌توانند به رفتارهای ناسازگارانه و مجرمانه منجر شوند و بر اهمیت مداخلات روان‌شناختی برای کاهش این اثرات و تقویت بهزیستی روانی تأکید دارند.

آسیب‌های دوران کودکی می‌تواند بر سلامت جسمی، روانی و معنوی افراد تأثیر بگذارد و واکنش آنها به آسیب تحت تأثیر عوامل مختلفی مانند ویژگی‌های شخصیتی، ساختارهای اجتماعی-فرهنگی، فقر، روابط خانوادگی و حمایت اجتماعی قرار می‌گیرد. پژوهش چاکمک تولان^۴ به بررسی رابطه بین آسیب‌های دوران کودکی، ویژگی‌های شخصیتی سه‌گانه تاریک و باورهای وسواسی می‌پردازد. داده‌ها از ۴۸۰ داوطلب جمع‌آوری شد که ۳۰۶ نفر زن و ۱۷۴ نفر مرد بودند. میانگین نمرات ویژگی‌های شخصیت روانی شرکت

1 Wilson, Van Doorn & Dye

2 Ye & Chung

3 Merlușcă & Chiracu

4 Çakmak-Tolan



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



۱۳۵۷

کنندگان مرد به طور قابل توجهی بالاتر از نمرات زنان بود. نتایج تحلیل میانجی گری نشان داد که ویژگی های شخصیتی روان پریشی بر رابطه بین ابعاد فرعی غفلت جسمی و عاطفی و سوء استفاده از آسیب های دوران کودکی و باورهای وسواسی تأثیر واسطه ای دارند. ریسک پذیری رفتاری است که شامل پیامدهای منفی بالقوه ای است که با پیامدهای مثبت درک می شود. ویژگی های شخصیتی، مانند سه گانه تاریک، تکانشگری، و احساس طلبی، بر مشارکت یا اجتناب از ریسک کردن تأثیر می گذارد. بابکرز و فتاحی^۱ (۲۰۲۳) پژوهشی را در این خصوص با عنوان " رفتار ریسک پذیر: نقش ویژگی های سه گانه تیره، تکانشگری، احساس طلبی و تجربه نامطلوب دوران کودکی " با نمونه هایی که شامل ۲۲۲ دانشجوی ۱۸ تا ۵۱ ساله، ۸۲ مرد و ۱۴۰ زن بود، انجام دادند. نتایج نشان داد که تجربیات نامطلوب دوران کودکی، روان پریشی، خودشیفتگی، تکانشگری و ریسک پذیری را پیش بینی می کنند. ویژگی ماکیاولیسم ریسک پذیری را به طور قابل توجهی پیش بینی نکرد، اما تجارب نامطلوب دوران کودکی ریسک پذیری را به طور مستقیم و غیرمستقیم از طریق روان پریشی، خودشیفتگی، تکانشگری و احساس جویی پیش بینی کرد. نتایج نشان داد که بین مشارکت در ریسک پذیری و خودشیفتگی در گرایش به ریسک پذیری همبستگی وجود دارد.

خلاقیت بدخواهانه به عنوان شکلی از خلاقیت تعریف می شود که با هدف ایجاد آسیب یا مختل کردن نظم اجتماعی و فردی طراحی شده است. این نوع خلاقیت برخلاف خلاقیت مثبت که به بهبود شرایط انسانی و اجتماعی می پردازد، عمدتاً در راستای اهداف منفی همچون جنایت، یا خرابکاری به کار می رود. در حقیقت، خلاقیت بدخواهانه می تواند از طریق نوآوری در روش های آسیب رسانی، مانند طراحی سلاح ها، برنامه ریزی حملات، یا ایجاد اختلال در سیستم های اجتماعی باشد. بر همین اساس پژوهش جیا، وانگ و لین^۲ در سال ۲۰۲۰ به بررسی این موضوع پرداخت که آیا بین غفلت دوران کودکی و خلاقیت بدخواهانه با تمرکز بر اثر میانجی شخصیت سه گانه تاریک رابطه ای وجود دارد یا خیر؟ نتایج نشان داد که غفلت دوران کودکی به طور مثبت با خلاقیت بدخواهانه فردی مرتبط است و سه گانه تاریک تا حدی واسطه این رابطه است. علاوه بر این، تفاوت های جنسیتی مشاهده شد که غفلت دوران کودکی تأثیر قوی تری بر خلاقیت بدخواهانه از طریق سه گانه تاریک در میان مردان نسبت به زنان دارد. نتایج از دیدگاه نظریه تاریخچه زندگی و نظریه پردازش اطلاعات اجتماعی مورد حمایت قرار می گیرد.

نظریه تاریخچه زندگی بیان می کند که شرایط سخت منجر به استراتژی های در زندگی می شود که با کاهش خودکنترلی و ریسک پذیری مشخص می شود. ویژگی های تتراد تاریک اغلب به عنوان پاسخ های انطباقی در محیط های چالش برانگیز ظاهر می شوند، اگرچه تحقیقات در مورد ریشه ها و گرایش های ضد اجتماعی محدود است اما ژنتیک نیز به طور قابل توجهی به وراثت پذیری صفت کمک می کند. مطالعه گالان^۳ و همکاران (۲۰۲۴) با تمرکز بر تکنیک های انضباط غیرخشونت آمیز و خشونت آمیز والدین، ارتباط بین سوء استفاده در دوران کودکی و ایجاد ویژگی های سه گانه تاریک را بررسی می کنند. این پژوهش فرض می کند که انضباط پرخاشگرانه والدین ویژگی های تیره تری مانند روان پریشی و سادیسم را پیش بینی می کند، در حالی که پرخاشگری روانی ممکن است بیشتر به ماکیاولیسم مرتبط باشد. در این پژوهش نمونه شامل ۳۷۰ شرکت کننده اسپانیایی که عمدتاً زن با میانگین سنی ۳۶ سال بود. شرکت کنندگان وضعیت اجتماعی-اقتصادی خود را عمدتاً متوسط ارزیابی کردند. در نهایت در این پژوهش به این نتیجه رسیدند که که تجارب نامطلوب دوران کودکی به طور قابل توجهی به رشد ویژگی های شخصیتی تاریک کمک می کند و ارتباط بین عوامل محیطی اولیه و رفتارهای ضد اجتماعی بعدی را برجسته می کند.



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



۱۳۹۷

عدم پیش‌بینی‌پذیری محیطی، که تحت تأثیر شرایط منفی مانند فقر و مراقبت‌های والدینی ناپایدار است، منجر به استراتژی‌های زندگی سریع می‌شود که با بلوغ زودرس و تولید مثل بیشتر با سرمایه‌گذاری کمتر همراه است. عواملی مانند وابستگی‌های نایمن و ویژگی‌های ماکیاولیستی مانند تکانش‌گری و خودخواهی این استراتژی‌ها را بازتاب می‌دهند. آسیب‌دیدگی می‌تواند ادراکات را تحریف کرده و افراد را به دیدگاه‌های بدبینانه و رفتارهای تکانشگرانه سوق دهد تا سعی کنند کنترل را به دست آورند. لانگ^۱ (۲۰۱۵) ارتباط بین والدین ماکیاولی سخت‌گیر و ویژگی‌های ماکیاولیستی در بزرگسالی را بررسی می‌کند و فرض می‌کند که افراد با نگرش‌های ماکیاولی خطرات بیشتری از بی‌توجهی و سوءرفتار دوران کودکی به یاد می‌آورند. نمونه‌ای از ۲۴۷ شرکت‌کننده، مقیاس‌های خودگزارشی، از جمله مقیاس Mach-IV و مقیاس سوءرفتار و آسیب‌دیدگی کودک را تکمیل کردند که نگرش‌ها و یادآوری‌های سوءرفتار را اندازه‌گیری می‌کند. نتایج حاکی از ارتباط معنادار بین بی‌توجهی، غفلت و ویژگی‌های ماکیاولیستی و همچنین ارتباط بین مجازات و استراتژی‌های ماکیاولیایی را نشان می‌دهند. سبک‌های وابستگی که ریشه در کارهای بالبی دارند، بر روابط بین‌فردی و توسعه شخصیت تأثیر می‌گذارند.

مطالعه شیرازی و همکاران (۱۴۰۳) رابطه بین آسیب‌های دوران کودکی و ویژگی‌های شخصیتی تاریک را بررسی می‌کند و به نقش‌های میانجی‌گری خودتنظیمی، ذهن‌سازی و سبک‌های وابستگی می‌پردازد. این پژوهش، با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) و نمونه‌ای از ۴۰۰ نفر از دانش‌آموزان تهرانی، انجام شد یافته‌ها حاکی از آن است که در حالی که ارتباط مستقیم بین آسیب‌های دوران کودکی و ویژگی‌های تاریک معنادار نبوده است، تمام مسیرهای غیرمستقیم از طریق میانجی‌ها معنادار بودند ($p < .05$). نویسندگان پیشنهاد می‌کنند که مداخلات روان‌شناختی باید به تقویت وابستگی ایمن در کودکان و بهبود خودتنظیمی برای افرادی که ویژگی‌های شخصیتی تاریک دارند، بپردازند.

مطالعه بادبره و زینالی به بررسی رابطه تجربه‌های سوء رفتار کودکی با صفات سه‌گانه تاریک شخصیت بین ۴۰۰ نفر از دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه در سال ۱۳۹۴ می‌پردازد. یافته نشان داد که سوءرفتار جسمی با خودشیفتگی ($r = -.0992$) رابطه منفی و معناداری با جامعه‌ستیزی ($r = .2482$) و ماکیاولیسم ($r = .1892$) داشت. سوءرفتار عاطفی با خودشیفتگی ($r = .0892$)، جامعه‌ستیزی ($r = .1642$) و ماکیاولیسم ($r = .2452$) رابطه مثبت و معناداری داشت. سوءرفتار جنسی با خودشیفتگی ($r = -.108$) رابطه منفی و معناداری داشت. سوءرفتار غفلت با خودشیفتگی ($r = .1572$)، رابطه مثبت و معناداری با جامعه‌ستیزی ($r = -.208$) و ماکیاولیسم ($r = .1712$) داشت. همچنین، تجربیات سوءرفتار کودکی به‌طور معناداری توانستند ۷۶٪ از تغییرات خودشیفتگی، ۷٪ از تغییرات جامعه‌ستیزی و ۶۷٪ از تغییرات ماکیاولیسم را پیش‌بینی کنند.

پژوهش خلیلی نژاد رشت آباد و همکاران (۱۴۰۳) به بررسی ارتباط بین آسیب‌های دوران کودکی و آزار اینترنتی در نوجوانان می‌پردازد، به طوری که ویژگی‌های مثلث تاریک (ماکیاولیسم، خودشیفتگی و روان‌پریشی) به‌عنوان عامل واسطه‌ای عمل می‌کنند. این مطالعه با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) و نمونه‌ای شامل ۳۸۰ دانش‌آموز پسر دبیرستانی در رشت انجام شد. نتایج نشان داد که آسیب‌های دوران کودکی به‌طور مستقیم بر آزار اینترنتی و ویژگی‌های سه‌گانه تاریک تأثیر دارند و این ویژگی‌ها نیز به‌طور مثبتی با آزار اینترنتی همبستگی دارند. این یافته‌ها نشان می‌دهند که ویژگی‌های مثلث تاریک نقش واسطه‌ای معناداری در پیش‌بینی رفتارهای آزار اینترنتی مرتبط با آسیب‌های دوران کودکی ایفا می‌کنند.

پژوهش عزیزی و همکاران (۱۴۰۱) نشان می‌دهد که تجارب تروماتیک دوران کودکی به‌طور قابل توجهی احتمال بروز افکار خودکشی در بزرگسالی را افزایش می‌دهند. مطالعات گذشته حاکی از این است که افراد با دلبستگی نایمن به دلیل تجربیات آسیب‌زا،



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



دانشگاه محقق اردبیلی

به احتمال بیشتری دچار افکار و رفتارهای خودکشی می‌شوند. والدین غیرحساس و محیط‌های آسیب‌زا می‌توانند سبک دلبستگی ناایمن را در کودکان ایجاد کنند. این پژوهش به تحلیل رابطه ساختاری تجارب آسیب‌زای دوران کودکی، دلبستگی و صفات تاریک شخصیت با افکار خودکشی در ۲۵۶ نفر از مردان بندرعباس پرداخته بود. نتایج نشان داد که افکار خودکشی با تجارب آسیب‌زای دوران کودکی و دلبستگی ناایمن ارتباط مثبت دارند. همچنین، این افکار با صفات تاریک شخصیت نیز ارتباط معناداری را نشان داد. بدرفتاری شدید با کودکان و تجربیات دردناک دیگر می‌تواند منجر به تغییرات ناهنجار در رشد مغز در دوران کودکی و تغییرات در عملکرد مغزی در سنین بالاتر شود. یکی از پیامدهای ترس و خشم مکرری که کودکان مورد بدرفتاری قرار گرفته تجربه می‌کنند، ایجاد پیوندهای نورونی زیاد در مغز برای پردازش این هیجانات است. نظری و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهش خود بیان کردند که این کودکان ممکن است هنگام قرار گرفتن در موقعیت‌های مشابه، واکنش‌های پرخاشگرانه بیشتری از خود نشان دهند و اقدام به رفتارهای پرخطر کنند که خود نشانه‌ای از تمایل به بروز رفتارهای پرخاشگرانه است.

عبداللهی، سعادتی و رهسپارمنفرد در سال ۱۴۰۰ به بررسی نقش تجارب آسیب‌های دوران کودکی و صفات تاریک شخصیت در زنان با میانجیگری حمایت اجتماعی می‌پردازند. جامعه آماری پژوهش شامل ۲۵۰ نفر از زنان مراجعه‌کننده به مراکز مشاوره تهران بود. نتایج تحلیل‌های همبستگی نشان‌دهنده ارتباط منفی بین حمایت اجتماعی و صفات تاریک شخصیت و همچنین رابطه مستقیم معنادار میان آسیب‌های دوران کودکی و این صفات است. حمایت اجتماعی به‌عنوان یک عامل کاهنده تاثیرات منفی تجارب آسیب‌زا شناخته شد.

جدول ۱. خلاصه پژوهش‌های پیرامون رابطه آسیب‌های دوران کودکی و صفات تاریک شخصیت

نویسندگان	سال	عنوان پژوهش	نتیجه پژوهش
ویلسون، ون دورن، دای	۲۰۲۳	ارتباط تجربیات آسیب‌زای دوران کودکی با خطر خودکشی و نقش میانجی صفات تاریک شخصیت	نشان داده شد که صفات تاریک نقش میانجی در رابطه بین ترومای کودکی و خطر خودکشی دارند.
یه و چانگ	۲۰۲۲	تأثیر سوءاستفاده از کودکان، ترومای پس از سانحه، ماکیاولیسم و سرکوب هیجانات بر حساسیت بین‌فردی	سوءاستفاده کودکی و سرکوب هیجانی در افزایش حساسیت بین‌فردی مؤثر هستند و ماکیاولیسم در این میان نقش تشدیدکننده دارد.
جهانگیر کاستان	۱۴۰۳	مدل‌سازی ویژگی‌های شخصیتی تاریک بر اساس آسیب‌های دوران کودکی با میانجی‌گری احساس گناه، اضطراب و افسردگی	آسیب‌های کودکی به‌طور مستقیم و غیرمستقیم با افزایش صفات تاریک شخصیت مرتبط هستند.
خلیلی‌نژاد و همکاران	۱۴۰۳	رابطه تجارب آسیب‌زای دوران کودکی و قلدری سایبری با نقش میانجی صفات سه‌گانه تاریک در نوجوانان	سوءاستفاده هیجانی دوران کودکی با روان‌پریشی و ماکیاولیسم مرتبط است.
نظری و همکاران	۱۳۹۶	تجارب آسیب‌های دوران کودکی و رفتارهای پرخطر: نقش میانجی سه‌گانه تاریک شخصیت	سبک‌های مقابله‌ای ناسازگار نقش میانجی در این رابطه دارند.
عزیزی و همکاران	۱۴۰۱	مدل‌سازی معادلات ساختاری تجارب آسیب‌زای دوران کودکی، دلبستگی و صفات تاریک شخصیت با افکار خودکشی	تنظیم هیجانی ناسازگار به‌عنوان متغیر میانجی در رابطه میان سوءاستفاده کودکی و ویژگی‌های تاریک عمل می‌کند.
بادبره و زینالی	۱۳۹۴	رابطه تجربه‌های سوء رفتار دوره کودکی با صفات سه‌گانه تاریک شخصیت دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه در سال ۱۳۹۴	تکانگری می‌تواند تأثیر سوءاستفاده کودکی بر صفات تاریک را تشدید کند.



مرلوشکا و چیرک	۲۰۱۸	تأثیر تجارب نامطلوب کودکی، خودکنترلی و ویژگی‌های تاریک بر رفتارهای مجرمانه	خودکنترلی پایین و صفات تاریک رفتارهای مجرمانه را در افراد با تجارب آسیب‌زای کودکی افزایش می‌دهند.
چاکمک تولان	۲۰۲۳	رابطه بین آسیب‌های دوران کودکی، ویژگی‌های تاریک شخصیت و باورهای وسواسی	آسیب‌های دوران کودکی به‌طور مستقیم با باورهای وسواسی مرتبط هستند و صفات تاریک این رابطه را تعدیل می‌کنند.
بابکرز و فتاحی	۲۰۲۳	تأثیر تجربیات نامطلوب کودکی، ویژگی‌های تاریک و تکانشگری بر شخصیت ریسک‌پذیر	تجربیات کودکی و صفات تاریک نقش اصلی در شکل‌گیری شخصیت ریسک‌پذیر دارند.
جیا، وانگ و لین	۲۰۲۰	ارتباط غفلت دوران کودکی و خلاقیت بدخواهانه با نقش میانجی شخصیت تاریک	شخصیت تاریک به‌عنوان میانجی در رابطه میان غفلت کودکی و خلاقیت بدخواهانه عمل می‌کند.
گلان و همکاران	۲۰۲۴	ارتباط انضباط والدین و تجربیات دوران کودکی با ویژگی‌های تاریک شخصیت	انضباط والدین و تجربیات کودکی هر دو با ویژگی‌های تاریک شخصیت مرتبط هستند.
لانگ	۲۰۱۵	والدین ماکیاوولی سخت‌گیر و ویژگی‌های ماکیاولیستی در بزرگسالی	سخت‌گیری والدین ماکیاوولی در دوران کودکی باعث شکل‌گیری ویژگی‌های ماکیاولیستی در بزرگسالی می‌شود.
شیرازی و همکاران	۱۴۰۳	مدل‌سازی معادلات ساختاری رابطه بین آسیب‌های دوران کودکی و ویژگی‌های شخصیتی تاریک با نقش میانجی سبک‌های خودتنظیمی، ذهنی‌سازی و دلبستگی	تعارضات خانوادگی و خشونت والدین به‌طور مستقیم در شکل‌گیری ویژگی‌های تاریک شخصیت تأثیر دارند.
عبداللهی و همکاران	۱۴۰۰	تجارب آسیب‌های دوران کودکی و صفات تاریک شخصیت در زنان: نقش میانجیگری حمایت اجتماعی	زورگویی و تجارب منفی مدرسه‌ای باعث افزایش ویژگی‌های تاریک شخصیت می‌شوند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش آسیب‌های دوران کودکی در شکل‌گیری صفات تاریک شخصیت در بزرگسال انجام شد. نتایج حاصل از مرور نظام‌مند مطالعات صورت گرفته در این زمینه نشان داد که تجارب آسیب‌زا در دوران کودکی، نظیر سوءاستفاده عاطفی، جسمی یا جنسی، بی‌توجهی والدین و یا محرومیت از نیازهای اساسی، به‌طور معناداری با بروز و تقویت صفات تاریک شخصیت نظیر ماکیاولیسم، خودشیفتگی و سایکوپاتی در بزرگسالی مرتبط است. این یافته‌ها حاکی از آن است که تروماهای دوران کودکی به‌عنوان یکی از عوامل کلیدی در شکل‌دهی الگوهای رفتاری و هیجانی ناسازگار در بزرگسالی عمل می‌کنند. در بسیاری از موارد، این تجربیات به اختلال در تنظیم هیجان و کاهش همدلی منجر می‌شوند که از ویژگی‌های بارز صفات تاریک شخصیت به شمار می‌روند. این آسیب‌ها در دوران کودکی می‌توانند تأثیرات بلندمدتی بر سیستم‌های هیجانی و شناختی فرد بگذارند (لیو^۱ و همکاران، ۲۰۲۱). به‌ویژه، تجربه بی‌توجهی و محرومیت عاطفی در دوران کودکی به‌طور مستقیم با افزایش رفتارهای ماکیاولیستی و خودمحورانه در بزرگسالی مرتبط بوده است. این صفات ممکن است به‌عنوان مکانیسم‌های دفاعی در برابر آسیب‌پذیری‌های ناشی از این تجربیات شکل گیرند. به عبارت دیگر، بیشتر شکل‌گیری‌های صفات تاریک شخصیت در اثر پاسخ‌هایی تطبیقی به محیط‌های خصمانه یا بی‌ثبات است (لی، چانگ، لی^۲ و همکاران، ۲۰۲۴). بنابراین صفات تاریک شخصیت می‌توانند راه‌حلی برای مقابله با احساسات آسیب‌پذیر باشند. این رفتارها را می‌توان به‌عنوان تلاش‌هایی برای کسب قدرت، تأثیر و امنیت در زندگی و همچنین روابط اجتماعی دانست.

1 Liu

2 Lee, Chang, Lei



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



۱۳۵۷

اگر بتوان تروماهای دوران کودکی را به چند وجه تقسیم کرد، بر اساس یافته‌های پژوهش‌ها، می‌توان بی‌توجهی و غفلت را شکل دهنده رفتارهای ماکیاولیستی و خودمحورانه برای جبران کمبودهای عاطفی در نظر گرفت و اگر تحقیر و یا عدم دریافت محبت آن دوران تقویت شود، باعث شکل‌گیری رفتارهای خودشیفته‌گونه در نظر گرفت، زیرا این افراد برای جبران این فقدان‌ها، به برتری‌طلبی و خودمحوری روی می‌آورند تا احساس خود ارزشمندی پیدا کنند. اگر سوءاستفاده‌های عاطفی، جسمی و یا جنسی اتفاق افتد شکل‌گیری رفتار سایکوپات تقویت می‌شود، زیرا این افراد به دلیل تجربه بی‌رحمی‌های شدید در کودکی، ممکن است قادر به ایجاد ارتباطات همدلانه با دیگران نباشند و به رفتارهای آزاردهنده و تخریب‌گر نسبت به دیگران دست بزنند. بنابراین شکل‌گیری شخصیت سه‌گانه تاریک می‌تواند به عنوان مکانیسم دفاعی در مقابل آسیب روحی و جسمی فرد آسیب دیده عمل کند. و در بسیاری از موارد، به‌عنوان راه‌حلی برای محافظت از خود در برابر درد و آسیب‌های گذشته شکل می‌گیرند (کارون^۱ و همکاران، ۲۰۲۴).

با این حال، باید اذعان داشت که این رابطه بین این دو مولفه تابع عواملی دیگر از جمله: ژنتیک، محیط اجتماعی - فرهنگی، حمایت‌های اجتماعی و همچنین سبک‌های فرزند پروری قرار دارند. والدینی که خود در دوران کودکی دچار تروما شده‌اند و برای حل مشکل خود راه درمانی را در پیش نگرفته‌اند، امکان دارد این شرایط را به فرزندان خود از طریق کنترل بیش‌ازحد، بی‌توجهی به نیازهای عاطفی فرزندان، یا الگوبرداری از رفتارهای پر خاشگرانه منتقل کنند. چنین رفتارهایی به نوبه خود می‌توانند در شکل‌گیری صفات تاریک شخصیت در نسل بعد نقش داشته باشند. زیرا کودکان اغلب از رفتارهای والدین خود الگوبرداری می‌کنند. اگر والدین به دلیل تجربیات آسیب‌زای خود رفتارهایی با ویژگی‌های ماکیاولیستی، سایکوپاتیک یا خودشیفته از خود نشان دهند، فرزندان آن‌ها احتمالاً این رفتارها را یاد گرفته و سعی در درونی کردن آنها دارند. بنابراین ممکن است در تعاملات اجتماعی خود به کار می‌گیرند. این فرآیند می‌تواند یک چرخه معیوب ایجاد کند که انتقال بین‌نسلی صفات تاریک را تسهیل کند. (لیو و همکاران، ۲۰۱۲) اما تجربیات تروماتیک در دوران کودکی می‌توانند تغییراتی در بیان ژن‌ها نیز ایجاد کرده و آن را به فرزندان خود منتقل کنند. این تغییرات اپی‌ژنتیک می‌توانند باعث افزایش حساسیت به استرس یا کاهش توانایی تنظیم هیجان شوند، که هر دو از عوامل زمینه‌ساز صفات تاریک شخصیت هستند. به‌عنوان مثال، افزایش فعالیت محور هیپوتالاموس-هیپوفیز-آدرنال (HPA) در پاسخ به استرسورها می‌تواند در نسل‌های بعدی نیز تداوم یافته و باعث ایجاد و یا تقویت ویژگی‌هایی نظیر بی‌رحمی یا فقدان همدلی شود (اشمیت^۲ و همکاران، ۲۰۲۰). این یافته‌ها تأکید می‌کنند که برای شکستن چرخه انتقال بین‌نسلی صفات تاریک شخصیت، مداخلات پیشگیرانه و درمانی ضروری است. برنامه‌های مبتنی بر آموزش والدین، تنظیم هیجان، و روان‌درمانی می‌توانند به کاهش تأثیرات منفی ترومای دوران کودکی کمک کنند و از انتقال این صفات به نسل بعد جلوگیری کنند.

در نهایت، این پژوهش بر اهمیت حمایت‌های روانشناختی و مداخلات پیشگیرانه از کودکان در معرض آسیب تأکید دارد. شناسایی زودهنگام این آسیب‌ها و ارائه خدمات درمانی مناسب می‌تواند به کاهش اثرات منفی آنها و پیشگیری از توسعه صفات تاریک شخصیت کمک کند. به‌ویژه، مداخلات روان‌درمانی مبتنی بر همدلی و تنظیم هیجانی می‌تواند به کودکان و نوجوانان آسیب‌دیده کمک کند تا از الگوهای رفتاری ناسازگار فاصله بگیرند و در مسیر رشد روان‌شناختی سالم قرار گیرند. محدودیت اصلی این پژوهش با توجه به بررسی پیشینه و همچنین پژوهش‌های متعدد صورت گرفته در داخل کشور این است که بیشتر مطالعات به عوامل میانجی در رابطه بین این دو سازه پرداخته و متأسفانه کمبود مطالعات چه داخل کشور و چه در خارج از کشور در زمینه مداخلات درمانی به صورت مدون و ساختارمند وجود دارد. بنابراین پیشنهاد می‌گردد مطالعات آتی به بررسی مکانیزم‌های دقیق‌تر تأثیر آسیب‌های دوران کودکی بر صفات تاریک شخصیت و طراحی ابزارهای مداخله‌ای مؤثر برای این گروه‌های آسیب‌دیده بپردازند.



منابع

- بادبره، سونیا، & زینالی. (۲۰۱۶). رابطه تجربه‌های سوء رفتار دوره کودکی با صفات سه‌گانه تاریک شخصیت دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه در سال ۱۳۹۴. *مجله دانشگاه علوم پزشکی اراک*, ۱۹(۵), ۱۱-۱۰.
- خلیلی نژاد رشت آباد، محمود، آور، زینب، رحمتی توسه کله، فاطمه، نعمت پور درزی احمدعلی. (۱۴۰۳). رابطه تجارب آسیب‌زای دوران کودکی و قلدری سایبری با نقش میانجی صفات سه‌گانه تاریک در نوجوانان. *فصلنامه سلامت روان کودک*, ۱۴۰۳; ۱۱ (۱): ۳۱-۴۶. <http://dx.doi.org/10.61186/jcmh.11.1.4>
- عبداللهی، معصومه، سعادت، نادره، رهسپارمنفرد، فرناز. (۱۴۰۰). تجارب آسیب‌های دوران کودکی و صفات تاریک شخصیت در زنان: نقش میانجیگری حمایت اجتماعی. *روانشناسی زن*, ۷(۲), ۶۹-۸۰.
- عزیزی، مجید، شاهوردی‌پور جلفان، حدیقه، شهابی، فاطمه، علی‌آبادی، زینب، فلاحتی، حسن. (۱۴۰۱). مدل سازی معادلات ساختاری تجارب آسیب‌زای دوران کودکی، دلبستگی و صفات تاریک شخصیت با افکار خودکشی. *روانشناسی و علوم رفتاری ایران*, ۵۶(۹), ۲۲-۳۴.
- نظری، الهام، دودکانلوی میلان، حمید، الخطیب، عبدالهادی، هاشمی، تورج. (۱۳۹۶). تجارب آسیب‌های دوران کودکی و رفتارهای پرخطر: نقش میانجی سه‌گانه تاریک شخصیت. *کنگره انجمن روانشناسی ایران*.
- Babakr, Z., & Fatahi, N. (2023). Risk-Taking Behaviour: The Role of Dark Triad Traits, Impulsivity, Sensation Seeking and Adverse Childhood Experience. *Acta Informatica Medica*, 31(4), 292. <https://doi.org/10.5455/aim.2023.31.292-299>
- Beilharz, J. E., Paterson, M., Fatt, S., Wilson, C., Burton, A., Cvejic, E & Vollmer-Conna, U. (2020). The Impact of Childhood Trauma on Psychosocial Functioning and Physical Health in a Non-Clinical Community Sample of Young Adults. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 54(2), 185-194. <https://doi.org/10.1177/0004867419881206>
- Brooks, H. L., Bee, P., Lovell, K., & Rogers, A. (2020). Negotiating Support from Relationships and Resources: A Longitudinal Study Examining the Role of Personal Support Networks in the Management of Severe and Enduring Mental Health Problems. *Bmc Psychiatry*, 20, 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12888-020-2458-z>
- Çakmak-Tolan, Ö. (2023). the Mediating Role of Dark Triad Personality Traits In The Relationship Between Childhood Traumas And Obsessive Beliefs. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 10(2), 424-441. <https://doi.org/10.52380/ijcer.2023.10.2.356>
- Carone, N., Muzi, L., Benzi, I. M. A., Cacioppo, M., Parolin, L. A. L., Santona, A. M. R., & Fontana, A. (2024). The Influence of Childhood Emotional Abuse and Neglect on Love Addiction: The Indirect Effect of Vulnerable Narcissism among Female and Male Emerging Adults. *Journal of Interpersonal Violence*, 08862605241285879. <https://doi.org/10.1177/08862605241285879>
- Conger, K. J., Neppl, T. K., & Scaramella, L. (2021). Special Section on Personality Development: Testing Environmental and Genetic Associations across Generations. *Developmental Psychology*, 57(2), 139. <http://dx.doi.org/10.1037/dev0001049>
- De Bles, N. J., Pütz, L. E. H., Rius Ottenheim, N., Van Hemert, A. M., Elzinga, B. M., Penninx, B. W. J. H., & Giltay, E. J. (2023). Childhood Trauma and Anger in Adults With and Without Depressive and Anxiety Disorders. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 148(3), 288-301. <http://DOI: 10.1111/acps.13589>
- Galán, M., Pineda, D., Rico-Bordera, P., Piqueras, J. A., & Muris, P. (2024). Dark Childhood, Dark Personality: Relations between Experiences of Child Abuse and Dark Tetrad Traits. *Dark Personality: Relations between Experiences of Child Abuse and Dark Tetrad Traits*.
- Hovens, J. G. F. M., Giltay, E. J., Van Hemert, A. M., & Penninx, B. W. J. H. (2017). Emotionele Littekens: Langetermijn-Gevolgen Van Jeugdtrauma Voor Angst- En Depressieve Stoornissen [Emotional Scars: Impact of Childhood Trauma on the Development of Depressive and Anxiety Disorders Later In Life].
- Jahangir Kalestan, Z., Salahiyan, A., & Nasrollahi, B. (2024). Modeling Dark Personality Traits Based on Childhood Traumas with The Mediation of Guilt, Anxiety, And Depression. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies*, 5(3), 83-90. <https://doi.org/10.61838/kman.jayps.5.3.9>





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



۱۳۸۷

- Jia, X., Wang, Q., & Lin, L. (2020). The Relationship between Childhood Neglect and Malevolent Creativity: The Mediating Effect of the Dark Triad Personality. *Frontiers in Psychology*, 11, 613695. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.613695>
- Kalestan, Z. J., Salahian, A., & Nasrollahi, B. (2023). Modeling the Dark Personality Traits According to Childhood Trauma: The Mediating Role of Guilt Sense and Anxiety. *Social Determinants of Health*, 9. <http://dx.doi.org/10.22037/sdh.v9i1.42161>
- Kircaburun, K., Demetrovics, Z., Király, O., & Griffiths, M. D. (2020). Childhood Emotional Trauma and Cyberbullying Perpetration among Emerging Adults: A Multiple Mediation Model of the Role of Problematic Social Media Use and Psychopathology. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 18, 548-566. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9941-5>
- Kircaburun, K., Jonason, P., Griffiths, M. D., Aslanargun, E., Emirtekin, E., Tosuntaş, Ş. B., & Billieux, J. (2021). Childhood Emotional Abuse and Cyberbullying Perpetration: The Role of Dark Personality Traits. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(21-22), Np11877-Np11893.
- Láng, A. (2015). The Relation between Memories of Childhood Psychological Maltreatment and Machiavellianism. *Personality and Individual Differences*, 77, 81-85. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2014.12.054>
- Lee, I., Chang, Y., Lei, Y., & Yoo, T. (2024). Adolescent Health and Dark Personalities: The Role of Socioeconomic Status, Sports, And Cyber Experiences. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(8), 987. <https://doi.org/10.3390/ijerph21080987>
- Liu, G., Meng, Y., Pan, Y., Ma, Y., & Zhang, D. (2021). Mediating effect of dark triad personality traits on the relationship between parental emotional warmth and aggression. *Journal of interpersonal violence*, 36(21-22) <https://doi.org/10.1177/0886260519877950>
- Manea, C. M. (2019). Childhood Trauma Effects on the Development of Personality and Mental Health. *New Trends in Psychology*, 1(1).
- Merlușcă, B. I., & Chiracu, A. (2018). The role of adverse childhood experiences, self-control and Dark Triad in the development of criminal behaviour. Correlative and differential aspects. *Studia Doctoralia*, 9(1), 18-37. DOI: [10.47040/sd/sdpsych.v9i1.59](https://doi.org/10.47040/sd/sdpsych.v9i1.59)
- Rogoza, R., & Cieciuch, J. (2020). Dark Triad Traits and Their Structure: An Empirical Approach. *Current Psychology*, 39, 1287-1302. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9834-6>
- Schmitt, H. S., Sindermann, C., Li, M., Ma, Y., Kendrick, K. M., Becker, B., & Montag, C. (2020). The Dark Side of Emotion Recognition—Evidence from Cross-Cultural Research in Germany and China. *Frontiers In Psychology*, 11, 1132. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01132>
- Shirazi, A., Manouchehri, M., Salahian, A., & Nasrollahi, B. (2024). Structural Equation Modeling of the Relationship Between Childhood Trauma And Dark Personality Traits With The Mediating Role Of Self-Regulation, Mentalization And Attachment Styles. *Journal of Psychological Science*, 23(136), 981-995. DOI: [10.52547/JPS.23.136.235](https://doi.org/10.52547/JPS.23.136.235)
- Siotia, S. (2024). *Childhood Trauma as a Predictor of Sexually Coercive Behavior: The Mediating Role of Dark Tetrad Personality Traits and Sexual Fantasy* (Doctoral Dissertation, Fielding Graduate University).
- Spain, S. M., Harms, P., & Lebreton, J. M. (2014). The Dark Side of Personality at Work. *Journal of Organizational Behavior*, 35(S1), S41-S60.
- Wang, X., Li, X., Zhao, J., Du, X., Li, J., Zhao, W., & Xu, Y. (2023). Effect of Childhood Maltreatment on Cognitive Function and Its Relationship with Personality Development and Social Coping Style in Major Depression Disorder Patients: A Latent Class Model and Network Analysis. *Frontiers in Psychiatry*, 14, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.748857>
- Wilson, K., Van Doorn, G., & Dye, J. (2023). Vulnerable Dark Traits Mediate The Association Between Childhood Adversity And Suicidal Ideation. *Personality and Individual Differences*, 202, 111959. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111959>
- Ye, Z., & Chung, M. C. (2022). The Impact of Child Abuse, Posttraumatic Cognitions, Machiavellianism, and Emotional Suppression on Interpersonal Sensitivity and Psychiatric Comorbidity: A Latent Profile Analysis. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*. <https://doi.org/10.1080/10926771.2022.2052388>



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



مقایسه مبانی روان شناختی ادراک زمان در دو گروه کودکان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/بیش فعالی (ADHD) و اختلال یادگیری خاص (SLD): مرور ادبیات

سکینه سلطانی کوهبنانی

دانشیار گروه آموزشی روانشناسی مشاوره و تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی

s.soltani@um.ac.ir

امیر محمد ولییان چاوشلو

دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی دانشگاه فردوسی

am.valianchaveshloo@mail.um.ac.ir

چکیده

این مرور ادبیات به طور جامع به بررسی مبانی روان شناختی ادراک زمان در کودکان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/بیش فعالی (ADHD) و اختلال یادگیری خاص (SLD) می پردازد. هدف این پژوهش، مقایسه سیستماتیک چارچوب های نظری، روش شناسی ها و یافته های تجربی از ۱۰۵ مطالعه به منظور تبیین چگونگی بروز نقص های ادراک زمان در این شرایط عصبی-تکاملی متفاوت بود. تحلیل های انجام شده نشان داد که کودکان مبتلا به ADHD در انواع وظایف ادراک زمان — از جمله تولید زمان، بازتولید زمان، تخمین زمان و تمایز زمانی — نقص های فراگیری از خود نشان می دهند که ناشی از کاستی های عملکردهای اجرایی مانند توجه، حافظه کاری و بازداری رفتاری و همچنین تغییر در مکانیزم های پردازش پاداش است. در مقابل، کودکان مبتلا به SLD تمایل به نشان دادن مشکلات خاص تری دارند، به ویژه در وظایفی که شامل پردازش صوتی و توالی بندی می شود، که احتمالاً با چالش های زیرساختی در آگاهی واج شناختی، حافظه کاری و سرعت پردازش مرتبط است. این یافته ها، همپوشانی و تفاوت های موجود در پروفایل های شناختی ادراک زمان بین این دو گروه را برجسته می کند. در پایان، این مرور تأکید می کند که نقص های ادراک زمان برای درک چالش های گسترده تر شناختی و رفتاری کودکان مبتلا به ADHD و SLD اهمیت حیاتی دارد و پیشنهاد می شود مداخلات هدفمند جهت رفع این نقص ها می تواند بهبود قابل توجهی در نتایج آموزشی و عملکرد روزمره آن ها ایجاد کند. پژوهش های آینده باید بر استفاده از روش شناسی های استاندارد و طراحی های طولی تمرکز کنند تا مسیرهای توسعه ای و کارایی مداخلات برای این جمعیت ها به طور دقیق تری مشخص شود.

واژگان کلیدی: اختلال نارسایی توجه/بیش فعالی، اختلال یادگیری خاص، ادراک زمان، نقص های شناختی



Comparing the Psychological Foundations of Time Perception in Children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) and Specific Learning Disorder (SLD): A Review of the Literature

First Author¹ Sakineh Soltani Kouhbanani

Associate Professor in the Department of Counseling and Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
s.soltani@um.ac.ir

Second Author² Amirmohammad

Valianchaveshloo

Master's student in Psychology and Education of Exceptional Children at Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
am.valianchaveshloo@mail.um.ac.ir

Abstract

This review comprehensively synthesizes literature on the psychological bases of time perception in children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) and Specific Learning Disorder (SLD). The objective of this work was to systematically compare theoretical frameworks, methodologies, and empirical findings from 105 studies to elucidate how time perception deficits manifest in these distinct neurodevelopmental conditions. The analysis revealed that children with ADHD exhibit pervasive impairments across various time perception tasks—such as time production, reproduction, estimation, and discrimination—attributable to deficits in executive functions, including attention, working memory, and behavioral inhibition, as well as altered reward processing mechanisms. In contrast, children with SLD tend to show more specific difficulties, particularly in tasks involving auditory processing and sequencing, which are likely linked to underlying challenges in phonological awareness, working memory, and processing speed. These findings highlight both overlapping and divergent cognitive profiles in time perception between the two groups. In conclusion, the review underscores that time perception deficits are critical for understanding the broader cognitive and behavioral challenges faced by children with ADHD and SLD. It is suggested that targeted interventions addressing these deficits could significantly enhance educational outcomes and daily functioning. Future research should prioritize standardized methodologies and longitudinal designs to further delineate the developmental trajectories and intervention efficacy for these populations.

Keywords: ADHD, Cognitive Deficits, Specific Learning Disorder, Time Perception



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



مقدمه

ادراک زمان^۱ یک عملکرد شناختی بنیادی است که بر جنبه‌های مختلف زندگی روزمره تأثیر می‌گذارد؛ از جمله یادگیری، تعاملات اجتماعی و عملکرد کلی فرد (عاصم و خانجانی، ۱۴۰۲؛ مک‌نامارا و دوپره^۲، ۲۰۱۷؛ رئیسی و مقدسین، ۱۳۹۹). مشکلات در ادراک زمان می‌تواند تأثیر قابل توجهی بر نحوه مدیریت وظایف و سازگاری کودکان با محیط داشته باشد (عاصم و خانجانی، ۱۴۰۲؛ مک‌نامارا و دوپره، ۲۰۱۷).

اختلال نارسایی توجه/بیش‌فعالی (ADHD^۳) و اختلال یادگیری خاص (SLD^۴) از شرایط عصبی-تکاملی با معیارهای تشخیصی متفاوت هستند، اما ممکن است در برخی نقص‌های شناختی همپوشانی داشته باشند (باقری، کردستانی و گودرزی، ۱۴۰۲؛ علی‌پور، خزیمه و کاکوجویباری، ۱۳۹۴). ADHD عمدتاً با عدم توجه، بیش‌فعالی و تکانشگری شناخته می‌شود (باقری، کردستانی و گودرزی، ۱۴۰۲؛ علی‌پور، خزیمه و کاکوجویباری، ۱۳۹۴)، در حالی که SLD با مشکلاتی در یادگیری و استفاده از مهارت‌های آکادمیک مانند خواندن، نوشتن و ریاضیات مشخص می‌شود (مول و همکاران^۵، ۲۰۱۴؛ شریفی و آسنجرانی، ۲۰۲۴؛ لاین و همکاران^۶، ۲۰۰۶؛ شاه و همکاران^۷، ۲۰۱۶).

هم ADHD و هم SLD در بین کودکان شیوع دارند و چالش‌هایی را برای سیستم‌های آموزشی و خانواده‌ها ایجاد می‌کنند. (شاه و همکاران، ۲۰۱۶؛ پاترلینی و همکاران^۸، ۲۰۱۹؛ میوکس و چلونیس^۹، ۲۰۰۳). به عنوان مثال، حدود ۵ درصد از کودکان در سطح جهان از ADHD رنج می‌برند و به نظر می‌رسد شیوع آن در ایران تفاوت قابل ملاحظه‌ای با میانگین جهانی نداشته باشد (سایال و همکاران^{۱۰}، ۲۰۱۸؛ شریفی و آسنجرانی، ۲۰۲۴؛ حسن‌زاده، امرایی و صمدزاده، ۱۳۹۸). شیوع SLD متغیر است، اما مشخص است که این شرایط بر تعداد قابل توجهی از دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (لوئیس^{۱۱}، ۲۰۱۳).

اگرچه ADHD و SLD معمولاً به عنوان دو اختلال تشخیصی جداگانه در نظر گرفته می‌شوند، اما هر دو وضعیت ممکن است نقص‌های شناختی زیرساختی مشترکی داشته باشند؛ به‌ویژه در زمینه‌هایی مانند توجه^{۱۲}، حافظه کاری^{۱۳} و سرعت پردازش^{۱۴} (توفالینی، بونو و کورنولد^{۱۵}، ۲۰۲۲؛ کوفلر و همکاران^{۱۶}، ۲۰۱۸؛ شانهان و همکاران^{۱۷}، ۲۰۰۶؛ ویلکات و همکاران^{۱۸}، ۲۰۰۵). این همپوشانی اهمیت مطالعه نقص‌های ادراک زمان را که در هر دو گروه گزارش شده است، برجسته می‌سازد.

۱ Time perception

۲ McNamara & Dupret

۳ Attention Deficit/Hyperactivity Disorder

۴ Specific Learning Disorder

۵ Moll et al.

۶ Lane et al.

۷ Shah et al.

۸ Paterlini et al.

۹ Meaux & Chelonis

۱۰ Sayal et al.

۱۱ Lewis

۱۲ Attention

۱۳ Working memory

۱۴ Processing speed

۱۵ Toffalini, Buono & Cornoldi

۱۶ Kofler et al.

۱۷ Shanahan et al.

۱۸ Willcutt et al.



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



هدف این مقاله مروری، بررسی سیستماتیک و مقایسه‌ای ادبیات موجود در زمینه مبانی روان‌شناختی ادراک زمان در کودکان مبتلا به ADHD و SLD است. هدف اصلی، شناسایی شباهت‌ها و تفاوت‌ها در نحوه تأثیر این شرایط بر توانایی ادراک و مدیریت زمان می‌باشد.

مبانی نظری

- چندین چارچوب نظری به توضیح مکانیسم‌های ادراک زمان می‌پردازند:
 - 0 مدل‌های ساعت داخلی^۱: این مدل‌ها فرض می‌کنند که در مغز مکانیزم مرکزی‌ای وجود دارد که مانند مترونوم^۲ عمل کرده و فاصله‌های زمانی را ثبت می‌کند (سانابریا^۳، ۲۰۲۰). طبق این مدل، مشکلات در ادراک زمان ممکن است ناشی از نقص در این سیستم مرکزی زمان‌بندی باشد (سانابریا، ۲۰۲۰).
 - 0 مدل‌های توجهی^۴: این مدل‌ها معتقدند ادراک زمان به شدت با توجه مرتبط است (متیوز و مک^۵، ۲۰۱۶) بر اساس این دیدگاه، میزان توجه اختصاص‌یافته به یک وظیفه، بر ادراک طول مدت آن تأثیر می‌گذارد (گتزمان و همکاران^۶، ۲۰۲۲). به عنوان مثال، اگر توجه از یک وظیفه منحرف شود، ممکن است زمان سریع‌تر بگذرد؛ در حالی که در شرایط تمرکز بالا، گذر زمان ممکن است کندتر به نظر برسد.
 - 0 مدل‌های انگیزشی^۷: این مدل‌ها نقش انگیزه و حساسیت به پاداش را در ادراک زمان برجسته می‌کنند (گیبل، ویلهلم و پول^۸، ۲۰۲۲). طبق این مدل‌ها، وجود پاداش می‌تواند باعث شود که فرد گذر زمان را کوتاه‌تر احساس کند (توماسی و همکاران^۹، ۲۰۱۵).
 - در ADHD، نقص‌هایی در عملکردهای اجرایی^{۱۰} مانند حافظه کاری، توجه و سرعت پردازش وجود دارد که می‌تواند بر ادراک زمان تأثیرگذار باشد (توپلاک و تانوک^{۱۱}، ۲۰۰۵).
 - 0 نقص در بازداری رفتاری^{۱۲}، که به عنوان یک مسئله اصلی در ADHD شناخته می‌شود، می‌تواند توانایی مدیریت زمان را تحت تأثیر قرار دهد (سیبلی و همکاران^{۱۳}، ۲۰۱۶).
 - 0 مشکلات در توجه پایدار^{۱۴} نیز ممکن است به اختلال در حس زمان منجر شود (عبید و کروثر^{۱۵}، ۲۰۱۸).
 - 0 کودکان مبتلا به ADHD ممکن است فعالیت کمتری در نواحی مغزی مرتبط با انگیزه و پاداش نشان دهند که بر حساسیت آن‌ها به نشانه‌های زمانی تأثیر می‌گذارد (اسمیت و همکاران^{۱۶}، ۲۰۲۰).

- 1 Internal Clock Models
- 2 Metronome
- 3 Sanabria
- 4 Attentional Models
- 5 Matthews & Meck
- 6 Getzmann et al.
- 7 Motivational Models
- 8 Gable, Wilhelm & Poole
- 9 Tomasi et al.
- 10 Executive functions
- 11 Toplak & Tannock
- 12 Behavioral inhibition
- 13 Sibley et al.
- 14 Sustained attention
- 15 Ebaid & Crewther
- 16 Smith et al.



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

- در SLD ممکن است مشکلاتی در آگاهی واج شناختی^۱، حافظه کاری و سرعت پردازش وجود داشته باشد که بر جنبه‌های زمانی روان خوانی و ریتم تأثیر بگذارد (کوفر و همکاران، ۲۰۲۰؛ آگوستینی، زوکولوتی و کازاگرانده^۲، ۲۰۲۲؛ وایز و همکاران^۳، ۲۰۱۰؛ چیانگ و همکاران^۴، ۲۰۲۰).
- این چارچوب‌های نظری، ارتباطی بین نقص‌های شناختی زمینه‌ای و تفاوت‌های ادراک زمان مشاهده‌شده در کودکان مبتلا به ADHD و SLD را پیشنهاد می‌کنند (بارکلی^۵، ۱۹۹۷؛ بلاک^۶، ۱۹۹۰؛ اسمیت و همکاران، ۲۰۰۲؛ یانگ و همکاران^۷، ۲۰۰۷).
- به‌طور خاص، کودکان مبتلا به ADHD ممکن است با مشکلاتی چون تکانشگری، بیش‌فعالی و دشواری در برنامه‌ریزی و سازماندهی مواجه باشند. کاهش کارایی شبکه‌های مغزی می‌تواند منجر به افزایش تکانشگری و کاهش تمرکز شود (بارکلی، ۱۹۹۷؛ عاصم و خانجانی، ۱۴۰۲).
- 0 این کودکان ممکن است در مواجهه با تأخیرها دچار مشکل شوند و تمایل شدیدی به دریافت پاداش‌های فوری داشته باشند (سونگا-بارک و همکاران^۸، ۱۹۹۲؛ عاصم و خانجانی، ۱۴۰۲؛ بارکلی، ۱۹۹۷).
- کودکان مبتلا به SLD ممکن است در روان خواندن و زمان‌بندی دچار مشکل باشند که این موضوع بیانگر چالش‌های پردازش و توالی اطلاعات است. علاوه بر این، ممکن است به دلیل مشکلات حافظه کاری و سرعت پردازش، در برنامه‌ریزی و سازماندهی نیز دچار مشکل شوند (جانسون و همکاران^۹، ۲۰۱۰؛ جاکوبسون و همکاران^{۱۰}، ۲۰۱۱؛ اسنولینگ^{۱۱}، ۲۰۰۰).
- پایه‌های عصبی ادراک زمان: ادراک زمان به چندین ساختار کلیدی مغزی مانند قشر پیش‌پیشانی، گانگلیون‌های بنیادی^{۱۲} و مخچه مرتبط است. این نواحی همچنین در پاتوفیزیولوژی هر دو وضعیت ADHD و SLD نقش دارند که نشان‌دهنده همپوشانی احتمالی مسیرهای عصبی موثر بر ادراک زمان می‌باشد (فونتس و همکاران^{۱۳}، ۲۰۱۶؛ نوریکا، فالتر و روبیا^{۱۴}، ۲۰۰۴؛ پلامر و هامفری^{۱۵}، ۲۰۰۹؛ یانگ و همکاران، ۲۰۰۷).

سوال پژوهش

- بر اساس ادبیات موجود، سوال اصلی پژوهش که این مرور بر آن متمرکز است به شرح زیر است:
- 0 مکانیسم‌های روانشناختی زیرساختی ادراک زمان در کودکان مبتلا به ADHD با کودکان مبتلا به SLD چه تفاوت‌هایی دارد و پیامدهای این تفاوت‌ها برای درک و مدیریت چالش‌های آن‌ها چیست؟

روش‌شناسی

- راهبرد جستجو:

1 Phonological awareness
 2 Agostini, Zoccolotti & Casagrande
 3 Wise et al.
 4 Chiang et al.
 5 Barkley
 6 Block
 7 Yang et al.
 8 Sonuga-Barke et al.
 9 Johnson et al.
 10 Jacobson et al.
 11 Snowling
 12 Basal ganglia
 13 Fontes et al.
 14 Noreika Falter & Rubia
 15 Plummer & Humphrey



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



- 0 برای انجام این مرور نظام مند، پایگاه های اطلاعاتی معتبر با استفاده از ترکیب های مختلفی از کلمات کلیدی از جمله "ادراک زمان"، "تخمین زمان"، "تولید زمان"، "تمایز مدت"، "ADHD"، "اختلال یادگیری خاص"، "دیسلکسی"، "اختلالات یادگیری" و "کودکان" جستجو شدند.
- 0 در مجموع، ۱۷۷ مقاله مرتبط شناسایی شد که پس از غربالگری اولیه، ۵۰ مقاله بر اساس معیارهای ارتباط و کیفیت انتخاب و در این مطالعه گنجانده شدند.

• انتخاب مطالعات:

- 0 انتخاب مقالات بر اساس ارتباط آن ها با موضوع ادراک زمان در کودکان مبتلا به ADHD یا SLD صورت گرفت.
- 0 در فرآیند بررسی، مطالعاتی که دارای داده های کافی و روش های پژوهشی معتبر بودند، در تحلیل نهایی مورد استفاده قرار گرفتند.

• استخراج و تحلیل داده ها:

- 0 اطلاعات کلیدی از هر مطالعه استخراج شد؛ از جمله چارچوب نظری، روش شناسی، ویژگی های شرکت کنندگان، وظایف مورد استفاده برای اندازه گیری ادراک زمان و یافته های اصلی.
- 0 مطالعات بر اساس موارد زیر دسته بندی شدند:
- نوع وظیفه ادراک زمان: تولید زمان، بازتولید زمان، تخمین زمان، تمایز زمانی^۶ (سو^۷، ۲۰۰۸؛ توپلاک و همکاران^۸، ۲۰۰۳؛ مک گی و همکاران^۹، ۲۰۰۴؛ براون^{۱۰}، ۱۹۸۵).
- ویژگی های شرکت کنندگان: محدوده سنی، تشخیص (ADHD یا SLD) و ارزیابی های شناختی مرتبط.
- شاخص های روان شناختی: توجه، حافظه کاری، تکانشگری و سایر کارکردهای اجرایی.
- 0 اطلاعات با استفاده از ترکیبی از خلاصه سازی، کدگذاری موضوعی و ایجاد جداول مقایسه ای برای شناسایی نقاط مشترک و تفاوت ها در یافته های بین گروه ها، تجمیع و تحلیل شدند.
- 0 تحلیل متا انجام نشد زیرا هدف، ترکیب یافته ها و شناسایی مضامین و تفاوت های اصلی بین گروه ها بود.

نتایج

• وظایف ادراک زمان:

- 0 تولید زمان: مطالعاتی که از وظایف تولید زمان استفاده کرده اند نشان می دهند که کودکان مبتلا به ADHD در بازتولید دقیق بازه های زمانی مشخص دچار مشکل هستند (مک گی و همکاران، ۲۰۰۴؛ پلامر و هامفری، ۲۰۰۹؛ راثو، مایر و هرینگتون^{۱۱}،

1 Time estimation
 2 Time production
 3 Duration discrimination
 4 Dyslexia
 5 Time reproduction
 6 Temporal discrimination
 7 Seow
 8 Toplak et al.
 9 McGee et al.
 10 Brown
 11 Rao, Mayer & Harrington



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

۲۰۰۱؛ یانگ و همکاران، ۲۰۰۱؛ مک^۱، ۲۰۰۵). شواهد در خصوص تولید زمان در کودکان SLD محدود بوده و نیاز به بررسی های بیشتر در این جمعیت وجود دارد.

0 بازتولید زمان: کودکان مبتلا به ADHD معمولاً در بازتولید بازه های زمانی هدف دچار نوسان بیشتر بوده و دقت زمانی آن ها کاهش می یابد (تاش دولک و همکاران^۲، ۲۰۲۱؛ میونی و همکاران^۳، ۲۰۱۷؛ پیرونتی و همکاران^۴، ۲۰۱۶). کودکان SLD نیز در مقایسه با همسالان نرمال خود دقت کمتری نشان می دهند، به ویژه زمانی که بازه های زمانی کوتاه یا شامل پردازش صوتی هستند (پلرون^۵، ۲۰۱۳؛ کاستالدی و همکاران^۶، ۲۰۲۴؛ اسمیت و همکاران، ۲۰۰۲؛ طلال^۷، ۱۹۸۰).

0 تخمین زمان: کودکان ADHD در تخمین بازه های زمانی دچار مشکل هستند و معمولاً یا زمان را کمتر یا بیشتر از واقعیت تخمین می زنند (مک گی و همکاران، ۲۰۰۴؛ بارکلی، مورفی و بوش^۸، ۲۰۰۱؛ میوکس و چلونیس، ۲۰۰۳؛ پتاسک و همکاران^۹، ۲۰۱۹؛ اسمیت و همکاران، ۲۰۰۲؛ ژنگ و همکاران^{۱۰}، ۲۰۲۲؛ یانگ و همکاران، ۲۰۰۷؛ والکو و همکاران^{۱۱}، ۲۰۱۰). کودکان SLD نیز به ویژه در بازه های زمانی کوتاه و زمانی که نیاز به تصمیم گیری سریع دارند، دقت کمتری دارند (سستر، میونی و کورنولدی^{۱۲}، ۲۰۱۷؛ هورکز و ون لوسبروک^{۱۳}، ۲۰۱۴؛ پلرون، ۲۰۱۳؛ اسمیت و همکاران، ۲۰۰۲؛ یانگ و همکاران، ۲۰۰۷؛ میوکس و چلونیس، ۲۰۰۳؛ رادونوویچ و مستوفسکی^{۱۴}، ۲۰۰۴).

0 تمایز زمانی: کودکان مبتلا به ADHD در تشخیص تفاوت بین بازه های زمانی مختلف دچار مشکل هستند؛ دقت آن ها با کوچک تر شدن تفاوت بین بازه ها کاهش می یابد (فرینگز و همکاران^{۱۵}، ۲۰۱۰؛ نظری و همکاران، ۲۰۱۸؛ پلامر و هامفری، ۲۰۰۹؛ اسمیت و همکاران، ۲۰۰۲؛ توپلاک و همکاران، ۲۰۰۳؛ توپلاک و تانوک، ۲۰۰۵؛ والکو و همکاران، ۲۰۱۰؛ یانگ و همکاران، ۲۰۰۷). کودکان SLD نیز نسبت به همسالان نرمال توانایی تمایز زمانی کمتری دارند (سستر و همکاران، ۲۰۱۷؛ هورکز و ون لوسبروک، ۲۰۱۴؛ مک گی و همکاران، ۲۰۰۴؛ پلرون، ۲۰۱۳؛ اسمیت و همکاران، ۲۰۰۲).

• گروه های شرکت کننده:

0 ADHD: کودکان مبتلا به ADHD در تمامی وظایف ادراک زمان نقص دارند (مک گی و همکاران، ۲۰۰۴؛ میوکس و چلونیس، ۲۰۰۳؛ پلامر و هامفری، ۲۰۰۹؛ پتاسک و همکاران، ۲۰۱۹؛ اسمیت و همکاران، ۲۰۰۲؛ یانگ و همکاران، ۲۰۰۷؛ ژنگ و همکاران، ۲۰۲۲). این مشکلات ممکن است ناشی از نقص های توجه، حافظه کاری و بازداری رفتاری، و همچنین تفاوت در پردازش اطلاعات پاداش باشد (بارکلی و همکاران^{۱۶}، ۱۹۹۷؛ نوریکا و همکاران، ۲۰۱۳؛ سونوگا-بارک^{۱۷}، ۲۰۰۳؛ توپلاک و تانوک، ۲۰۰۵؛ والگ و همکاران^{۱۸}، ۲۰۱۷).

- 1 Meck
- 2 Taş Dölek et al.
- 3 Mioni et al.
- 4 Pironti et al.
- 5 Pellerone
- 6 Castaldi et al.
- 7 Tallal
- 8 Barkley, Murphy & Bush
- 9 Ptacek et al.
- 10 Zheng et al.
- 11 Valko et al.
- 12 Cester, Mioni & Cornoldi
- 13 Hurks & van Loosbroek
- 14 Radonovich & Mostofsky
- 15 Frings et al.
- 16 Barkley et al.
- 17 Sonuga-Barke et al.
- 18 Walg et al.



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



0 SLD: کودکان مبتلا به SLD ممکن است در وظایفی که شامل پردازش و توالی شنیداری هستند، دچار نقص در ادراک زمان می شوند که اغلب با مشکلات آن ها در پردازش واج شناختی مرتبط است (گوچ، اسنولینگ و هالم^۱، ۲۰۱۱؛ گوسوامی و همکاران^۲، ۲۰۰۲؛ هامالاینن، سالمینن و لپنن^۳، ۲۰۱۳؛ مک گی و همکاران، ۲۰۰۴؛ نیکولسون، فاوست و دین^۴، ۱۹۹۵؛ اسمیت و همکاران، ۲۰۰۲؛ طلال، ۱۹۸۰). آن ها همچنین، در وظایفی که نیاز به دقت زمانی است، به دلیل مشکلات احتمالی در حافظه کاری و سرعت پردازش، دچار مشکل هستند (هورکز و ون لوسبروک، ۲۰۱۴؛ پلامر و هامفری، ۲۰۰۹؛ پتاسک، ۲۰۱۹؛ اسمیت و همکاران، ۲۰۰۲؛ سوانسون، شین هوا ژنگ و جرمن^۵، ۲۰۰۹؛ یانگ و همکاران، ۲۰۰۷).

• معیارهای روان شناختی:

0 توجه: نقص های توجه با کاهش دقت ادراک زمان در هر دو گروه ADHD و تا حدی SLD مرتبط است (هورکز و ون لوسبروک، ۲۰۱۴؛ مک گی و همکاران، ۲۰۰۴؛ میونی و همکاران، ۲۰۱۷؛ پلامر و هامفری، ۲۰۰۹؛ یانگ و همکاران، ۲۰۰۷؛ ژنگ و همکاران، ۲۰۲۲). هر دو گروه در وظایفی که نیازمند توجه پایدار هستند دچار مشکل شده و این موضوع بر ادراک زمان تأثیر می گذارد (هورکز و ون لوسبروک، ۲۰۱۴؛ مک گی و همکاران، ۲۰۰۴؛ نوریکا و همکاران، ۲۰۱۳؛ پلامر و هامفری، ۲۰۰۹؛ پتاسک و همکاران، ۲۰۱۹؛ یانگ و همکاران، ۲۰۰۷).

0 حافظه کاری: کاهش ظرفیت حافظه کاری با افزایش نوسان در ادراک زمان در هر دو گروه ارتباط دارد (هورکز و ون لوسبروک، ۲۰۱۴؛ مک گی و همکاران، ۲۰۰۴؛ میونی و همکاران، ۲۰۱۷؛ پلامر و هامفری، ۲۰۰۹؛ یانگ و همکاران، ۲۰۰۷).

0 تکانشگری: در ADHD، تکانشگری به طور قابل توجهی با عدم دقت بیشتر در وظایف مبتنی بر زمان مرتبط است که ممکن است منجر به تخمین بیش از حد زمان شود (مک گی و همکاران، ۲۰۰۴؛ پلامر و هامفری، ۲۰۰۹؛ پتاسک و همکاران، ۲۰۱۹؛ اسمیت و همکاران، ۲۰۰۲؛ یانگ و همکاران، ۲۰۰۷). در SLD شواهد مستقیمی از ارتباط میان تکانشگری و ادراک زمان مشاهده نشده که نشان دهنده مکانیزم های متفاوت برای این گروه است (هورکز و ون لوسبروک، ۲۰۱۴؛ مک گی و همکاران، ۲۰۰۴؛ اسمیت و همکاران، ۲۰۰۲؛ یانگ و همکاران، ۲۰۰۷).

0 کارکردهای اجرایی: مطالعات نشان داده اند که کارکردهای اجرایی با ادراک زمان ارتباط معناداری دارند (هورکز و ون لوسبروک، ۲۰۱۴؛ مک گی و همکاران، ۲۰۰۴؛ پتاسک و همکاران، ۲۰۱۹). نقص های موجود در کارکردهای اجرایی که در هر دو گروه دیده می شود، می تواند منجر به کاهش توانایی برای پیگیری زمان گردد (بارکلی، ۱۹۹۷؛ هورکز و ون لوسبروک، ۲۰۱۴؛ پتاسک و همکاران، ۲۰۱۹؛ توپلاک و تانوک، ۲۰۰۵).

بحث

• تفسیر نتایج: یافته های مرور نشان می دهد که هر دو گروه ADHD و SLD ممکن است در ادراک زمان دچار مشکل شوند، اما این نقص ها احتمالاً ناشی از مکانیزم های زیرساختی متفاوتی هستند (مک گی و همکاران، ۲۰۰۴؛ پلامر و هامفری، ۲۰۰۹؛ اسمیت و همکاران، ۲۰۰۲؛ توپلاک و همکاران، ۲۰۰۳؛ یانگ و همکاران، ۲۰۰۷). در ADHD، مشکلات در توجه، تکانشگری و پردازش پاداش ممکن است به طور مستقیم توانایی های ادراک زمان را مختل کنند؛ در حالی که در SLD، مشکلات در حافظه کاری، سرعت پردازش

1 Gooch, Snowling & Hulme

2 Goswami et al.

3 Härmäläinen Salminen & Leppänen

4 Nicolson Fawcett & Dean

5 Swanson, Xinhua Zheng & Jerman



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

و آگاهی واج شناختی ممکن است به نارسایی های زمانی دامن بزنند (بارکلی، ۱۹۹۷؛ گوچ و همکاران، ۲۰۱۱؛ هورکز و ون لوسبروک، ۲۰۱۴؛ مک گی و همکاران، ۲۰۰۴؛ اسمیت و همکاران، ۲۰۰۲؛ توپلاک و تانوک، ۲۰۰۵).

• شباهت ها و تفاوت ها:

0 در هر دو گروه ممکن است کاهش دقت زمانی و نوسان بیشتر در ادراک زمان مشاهده شود (گوچ و همکاران، ۲۰۱۱؛ هورکز و ون لوسبروک، ۲۰۱۴؛ مک گی و همکاران، ۲۰۰۴؛ اسمیت و همکاران، ۲۰۰۲؛ توپلاک و تانوک، ۲۰۰۵؛ یانگ و همکاران، ۲۰۰۷). با این حال، کودکان مبتلا به ADHD الگوی نقص گسترده تری در انواع وظایف ادراک زمان دارند (هورکز و ون لوسبروک، ۲۰۱۴؛ مک گی و همکاران، ۲۰۰۴؛ پلامر و هامفری، ۲۰۰۹؛ اسمیت و همکاران، ۲۰۰۲؛ توپلاک و تانوک، ۲۰۰۵؛ یانگ و همکاران، ۲۰۰۷؛ ژنگ و همکاران، ۲۰۲۲)؛ در حالی که کودکان SLD ممکن است نقص های خاص تری در وظایفی که جنبه های صوتی یا توالی بندی^۱ زمان را شامل می شوند، نشان دهند (برونو و مگوایر^۲، ۱۹۹۳؛ مک گی و همکاران، ۲۰۰۴؛ طلال، ۱۹۸۰).

0 اگرچه هر دو گروه نقص های مرتبط با عملکردهای اجرایی دارند که بر توانایی های آن ها در تنظیم رفتارشان در بستر زمان تأثیر می گذارد، ADHD معمولاً با تکانشگری بیشتر و حساسیت بالاتر به پاداش های فوری همراه است که تجربه ذهنی زمان را تحت تأثیر قرار می دهد (بارکلی، ۱۹۹۷؛ مک گی و همکاران، ۲۰۰۴؛ پتاسک و همکاران، ۲۰۱۹؛ سونوگا-بارک، ۲۰۰۳؛ وایزبرگر و همکاران، ۲۰۱۶).

• پیامدها: یافته ها نشان می دهد نقص های ادراک زمان می تواند عاملی اساسی در چالش های روزمره کودکان مبتلا به ADHD و SLD باشد (هورکز و ون لوسبروک، ۲۰۱۴؛ مک گی و همکاران، ۲۰۰۴؛ میونی و همکاران، ۲۰۱۷؛ پلرون، ۲۰۱۳؛ پتاسک و همکاران، ۲۰۱۹؛ توپلاک و تانوک، ۲۰۰۵).

0 برای ADHD، مداخلات باید بر بهبود توجه، حافظه کاری و بازداری رفتاری تمرکز کنند؛ همچنین استراتژی هایی برای مدیریت تکانشگری و پردازش پاداش در نظر گرفته شوند (اعظمی و همکاران، ۲۰۱۷؛ بارکلی، ۱۹۹۷؛ مته و همکاران، ۲۰۲۳؛ پتاسک و همکاران، ۲۰۱۹؛ ون دو وایجر-برگسما و همکاران، ۲۰۱۲).

• به ویژه، مداخلات رفتاری مانند درمان شناختی-رفتاری و آموزش والدین می تواند به کودکان ADHD در شناسایی و مدیریت رفتار و فرآیندهای فکری کمک کند (کرونیس-توسکانو و همکاران، ۲۰۱۶؛ دابسون^۷، ۲۰۱۰؛ گوراسکو-مور، دوپال و وایت^۸، ۲۰۰۶؛ کاظمی، کوشکی و امامی پور، ۲۰۲۱؛ پلهام، ویلر و کرونیس^۹، ۱۹۹۸؛ ریمستاد و همکاران^{۱۰}، ۲۰۱۶).

0 برای SLD، مداخلات باید بر بهبود آگاهی واج شناختی، حافظه کاری و سرعت پردازش تمرکز داشته باشند تا پردازش زمانی بهبود یابد و از روان خوانی و هماهنگی ریتمیک حمایت کنند (بادیان^{۱۱}، ۱۹۹۹؛ براون^{۱۲}، ۱۹۹۷؛ هالیمان، وود و شیهی^{۱۳}، ۲۰۱۰؛

1 Sequencing
 2 Bruno & Maguire
 3 Weissenberger et al.
 4 Mette et al.
 5 van de Weijer-Bergsma et al.
 6 Chronis-Tuscano et al.
 7 Dobson
 8 Gureasko-Moore, Dupaul & White
 9 Pelham Wheeler & Chronis
 10 Rimestad et al.
 11 Badian
 12 Brown
 13 Holliman, Wood & Sheehy



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



۱۳۵۷

جونز^۱؛ کروسبرگن و ون لویت^۲؛ نیکولسون و همکاران، ۱۹۹۵؛ پاسولونگی، ورسلونی و شادی^۳؛ ریچاردسون و همکاران^۴؛ شالو و گروس-تور^۵؛ پلرون، ۲۰۱۳؛ توپلاک و تانوک، ۲۰۰۵.

• به‌ویژه، توان‌بخشی شناختی می‌تواند از طریق مداخلات هدفمند متمرکز بر کمبودهای خاص در حوزه‌های خواندن، نوشتن و ریاضیات، از چالش‌های موجود بکاهد (آصفی، نجاتی و شریفی، ۲۰۱۷؛ اعظمی و همکاران، ۲۰۱۶؛ ایزمن و نالگیری^۶، ۲۰۱۱؛ کوتوال، برنز و مونتگومری^۷، ۱۹۹۶؛ مصیبی و میرمهدی، ۲۰۱۷؛ رباط میلی ۲۰۱۹؛ سوانسون، ۱۹۹۹).

• **نقاط قوت و ضعف ادبیات موجود:**

0 **نقاط قوت:** مطالعات متعددی بینش‌های مفیدی در خصوص نقص‌های خاص در ادراک زمان ارائه داده‌اند؛ از طریق استفاده از وظایفی مانند تخمین زمان، تولید و بازتولید زمان.

0 **نقاط ضعف:** برخی مطالعات به دلیل نمونه‌های کوچک و تفاوت‌های روش‌شناختی، از جمله تفاوت در نوع محرک‌ها و دستورالعمل‌های وظیفه، محدودیت‌هایی داشته‌اند. یکی از ضعف‌های قابل توجه، فقدان مطالعاتی است که به‌طور مستقیم ادراک زمان در ADHD و SLD را با استفاده از یک مجموعه وظیفه یکسان مقایسه کنند. همچنین، کمبود مطالعات طولی که پایداری نقص‌های ادراک زمان را در طول زمان بررسی کنند، از دیگر کاستی‌های موجود است.

• **پیشنهادهای پژوهش‌های آینده:**

0 مطالعات آینده باید بر استفاده از روش‌شناسی‌های یکسان برای اندازه‌گیری نقص‌های ادراک زمان در ADHD و SLD تمرکز کرده و عملکرد هر دو گروه را به‌طور مستقیم مقایسه کنند.

0 انجام مطالعات طولی برای بررسی روند توسعه نقص‌های ادراک زمان ضروری است.

0 پژوهش‌ها باید تأثیر مداخلات خاص در بهبود مهارت‌های ادراک زمان در هر دو جمعیت را نیز مورد بررسی قرار دهند.

0 نیاز به تحقیقات بیشتری در زمینه توسعه ابزارهای سنجشی با اعتبار بوم‌شناختی بالاتر وجود دارد که بتوانند پیچیدگی‌های چالش‌های زمانی در دنیای واقعی را به‌دقت ثبت کنند.

نتیجه‌گیری

• مرور حاضر نشان می‌دهد نقص‌های ادراک زمان عامل مهمی در درک چالش‌های مرتبط با ADHD و SLD است (پلرون، ۲۰۱۳؛ مک‌گی و همکاران، ۲۰۰۴؛ هورکز و ون لوسبروک، ۲۰۱۴؛ کاساسوس و همکاران^۸، ۲۰۱۹؛ ژنگ و همکاران، ۲۰۲۲؛ یانگ و همکاران، ۲۰۰۷؛ مته، ۲۰۲۳؛ پتاسک و همکاران، ۲۰۱۹؛ بلاک و گروبر^۹، ۲۰۱۴؛ تیشیرا و همکاران^{۱۰}، ۲۰۱۳).

• با وجود اینکه هر دو گروه نقص‌هایی در ادراک زمان دارند، مکانیزم‌های زیرساختی و شیوه بروز این نقص‌ها متفاوت به نظر می‌رسد (هورکز و ون لوسبروک، ۲۰۱۴؛ مک‌گی و همکاران، ۲۰۰۴؛ یانگ و همکاران، ۲۰۰۷؛ پتاسک و همکاران، ۲۰۱۹).

1 Jones
 2 Kroesbergen & Van Luit
 3 Passolunghi, Vercelloni & Schadee
 4 Richardson et al.
 5 Shalev & Gross-Tsur
 6 Iseman, & Naglieri
 7 Kotwal, Burns & Montgomery
 8 Casassus et al.
 9 Block & Gruber
 10 Teixeira et al.



- کودکان مبتلا به ADHD معمولاً در طیف وسیع تری از وظایف دچار نقص‌های قابل توجهی هستند که احتمالاً ناشی از مشکلات توجه، تکانشگری و حساسیت به پاداش است (بارکلی، ۱۹۹۷؛ مک‌گی و همکاران، ۲۰۰۴؛ پلامر و هامفری، ۲۰۰۹؛ پتاسک و همکاران، ۲۰۱۹؛ روش و مستوفسکی^۱، ۲۰۱۶؛ اسمیت و همکاران، ۲۰۰۲؛ ژنگ و همکاران، ۲۰۲۲).
- کودکان مبتلا به SLD ممکن است نقص‌های خاص تری مرتبط با حافظه کاری، سرعت پردازش و آگاهی واج‌شناختی داشته باشند که توانایی آن‌ها در پردازش زمان را مختل می‌کند (گرسکوویچ، زنتال و استورمونت-اسپرچین^۲، ۱۹۹۵؛ گوچ و همکاران، ۲۰۱۱؛ هورکز و ون لوسبروک، ۲۰۱۴؛ مک‌گی و همکاران، ۲۰۰۴؛ پتاسک و همکاران، ۲۰۱۹؛ اسمیت و همکاران، ۲۰۰۲؛ توپلاک و همکاران، ۲۰۰۳).
- این یافته‌ها نشان می‌دهند که ادراک زمان باید به عنوان یک هدف بالقوه برای مداخلات در هر دو گروه مد نظر قرار گیرد (هورکز و هامفری، ۲۰۱۴؛ مته، ۲۰۲۳؛ پتاسک و همکاران، ۲۰۱۹؛ یانگ و همکاران، ۲۰۰۷).
- پژوهش‌های آینده باید بر توسعه استراتژی‌های مؤثرتر برای اندازه‌گیری و رفع نقص‌های ادراک زمان متمرکز شوند تا بهبود عملکرد آموزشی و روزمره کودکان مبتلا به ADHD و SLD تسهیل گردد (گرسکوویچ و همکاران، ۱۹۹۵؛ هورکز و ون لوسبروک، ۲۰۱۴؛ مک‌گی و همکاران، ۲۰۰۴؛ مته، ۲۰۲۳؛ پتاسک و همکاران، ۲۰۱۹؛ یانگ و همکاران، ۲۰۰۷).
- این تحلیل جامع از مبانی روان‌شناختی ادراک زمان در کودکان با ADHD و SLD بینش‌های ارزشمندی برای پژوهشگران و متخصصان ارائه می‌دهد و با توجه به این مکانیزم‌های زیرساختی، می‌توان مداخلات هدفمندتر و موثرتری برای حمایت از این کودکان تدوین کرد (کاساسوس و همکاران، ۲۰۱۹؛ هورکز و ون لوسبروک، ۲۰۱۴؛ مک‌گی و همکاران، ۲۰۰۴؛ میوکس و چلونیس، ۲۰۰۳؛ پتاسک و همکاران، ۲۰۱۹؛ یانگ و همکاران، ۲۰۰۷).

منابع:

- باقری، اکرم؛ کردستانی، داود و گودرزی، کوروش. (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی توانبخشی شناختی، آموزش مادران به روش بارکلی و دارو درمانی بر ادراک زمان در دانش آموزان دارای اختلال نقص توجه ۹ تا ۱۲ سال. *فصلنامه روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه*. ۱۲(۴)، ۳۵-۲۲.
- <https://doi.org/10.22098/jsp.2024.12817.5555>
- حسن‌زاده، سعید؛ امرایی، کوروش و صمدزاده، صبا. (۱۳۹۸). فراتحلیلی بر شیوع اختلال کاستی توجه و بیش‌فعالی در ایران. *نشریه توانمندسازی کودکان/استثنایی*. ۱۰(۲)، ۱۶۵-۱۷۷.
- <https://doi.org/10.22034/ceciranj.2019.95987>
- رئیزی، فاطمه و مقدسین، مریم. (۱۳۹۹). طراحی، ساخت و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه الگوی ادراک زمان به صورت استعاری، مبتنی بر تحلیل شناختی-پیکره‌ای در فارسی‌زبانان. *فصلنامه روانشناسی شناختی*. ۸(۲)، ۷۰-۸۷.
- <http://dorl.net/dor/20.1001.1.23455780.1399.8.2.3.0>
- علی‌پور، احمد؛ خزیمه، مهتا و کاکوجویباری، محدثه. (۱۳۹۴). اثر تغییر محرک حسی بر ادراک زمان کودکان با و بدون اختلال بیش‌فعالی/نارسایی توجه در دیرش‌های زمانی مختلف. *مجله تحقیقات علوم رفتاری*. ۱۳(۱)، ۵۲-۶۳.
- <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.17352029.1394.13.1.6.1>
- Agostini, F., Zoccolotti, P., & Casagrande, M. (2022). Domain-General Cognitive Skills in Children with Mathematical Difficulties and Dyscalculia: A Systematic Review of the Literature. *Brain sciences*, 12(2), 239. <https://doi.org/10.3390/brainsci12020239>
- Asefi, M., Nejati, V. and Sharifi, M. (2017). The Effect of Cognitive Rehabilitation on the Improvement of Language Skills in 9-12 Years Old Children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Rehabilitation Sciences & Research*, 4(4), 89-96. <https://doi.org/10.30476/jrsr.2017.41125>



- Asem, S. and Khanjani, Z. (2023). Prediction of Attention-deficit, Risk-taking, and Decreased Delay Discounting Based on Motivational Deficits and Impaired Time Perception in Children with Symptoms of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Sadra Medical Journal*, 11(4), 401-416. <https://doi.org/10.30476/smsj.2023.97621.1387>
- Azami, S. , Talepasand, S. , Nazifi, M. and Rahimian Boogar, E. (2017). Response Inhibition, Planning Skills and Speed Processing Training for Children with ADHD: Comparison between Cognitive-Motor Rehabilitation and Drug Therapy Approaches. *Clinical Psychology Studies*, 7(25), 31-55. <https://doi.org/10.22054/jcps.2017.7131>
- Azami, S., Moghadas, A., Sohrabi-Esmrood, F., Nazifi, M., Mirmohamad, M., Hemmati, F., Ahmadi, A., Hamzeh-Poor, P., Khari, S., & Lakes, K. (2016). A pilot randomized controlled trial comparing computer-assisted cognitive rehabilitation, stimulant medication, and an active control in the treatment of ADHD. *Child and adolescent mental health*, 21(4), 217–224. <https://doi.org/10.1111/camh.12157>
- Badian, N. A. (1999). Persistent arithmetic, reading, or arithmetic and reading disability. *Annals of Dyslexia*, 49, 45–70. <https://doi.org/10.1007/s11881-999-0019-8>
- Bagheri, A., Kordestani, D. & Goodarzi, K. (2024). The effectiveness of cognitive rehabilitation, training of mothers using the Barclay method and drug therapy on time perception in students with attention deficit hyperactivity disorder aged 9 to 12 years (Persian). *Journal of School Psychology and Institutions*, 12(4), 22-35. <https://doi.org/10.22098/jsp.2024.12817.5555>
- Barkley R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological bulletin*, 121(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.1.65>
- Barkley, R. A., Koplowitz, S., Anderson, T., & McMurray, M. B. (1997). Sense of time in children with ADHD: effects of duration, distraction, and stimulant medication. *Journal of the International Neuropsychological Society: JINS*, 3(4), 359–369.
- Barkley, R. A., Murphy, K. R., & Bush, T. (2001). Time perception and reproduction in young adults with attention deficit hyperactivity disorder. *Neuropsychology*, 15(3), 351–360. <https://doi.org/10.1037/0894-4105.15.3.351>
- Block, R. A. (1990). Models of psychological time. In R. A. Block (Ed.), *Cognitive models of psychological time* (pp. 1–35). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Block, R. A., & Gruber, R. P. (2014). Time perception, attention, and memory: A selective review. *Acta Psychologica*, 149, 129–133. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2013.11.003>
- Brown S. W. (1985). Time perception and attention: the effects of prospective versus retrospective paradigms and task demands on perceived duration. *Perception & psychophysics*, 38(2), 115–124. <https://doi.org/10.3758/bf03198848>
- Brown S. W. (1997). Attentional resources in timing: interference effects in concurrent temporal and nontemporal working memory tasks. *Perception & psychophysics*, 59(7), 1118–1140. <https://doi.org/10.3758/bf03205526>
- Bruno, J. E., & Maguire, S. R. (1993). Perception and allocation of time by dyslexic children. *Perceptual and Motor Skills*, 77(2), 419–432. <https://doi.org/10.2466/pms.1993.77.2.419>
- Casassus, M., Poliakoff, E., Gowen, E., Poole, D., & Jones, L. A. (2019). Time perception and autistic spectrum condition: A systematic review. *Autism research : official journal of the International Society for Autism Research*, 12(10), 1440–1462. <https://doi.org/10.1002/aur.2170>
- Castaldi, E., Tinelli, F., Filippo, G., Bartoli, M., & Anobile, G. (2024). Auditory time perception impairment in children with developmental dyscalculia. *Research in developmental disabilities*, 149, 104733. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2024.104733>
- Cester, I., Mioni, G., & Cornoldi, C. (2017). Time processing in children with mathematical difficulties. *Learning and Individual Differences*, 58, 22–30. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2017.07.005>
- Chiang, C.-H., Hämmäläinen, J., Xu, W., & Wang, H.-L. (2020). Neural responses to musical rhythm in Chinese children with reading difficulties. *Frontiers in Psychology*, 11, 1013. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01013>
- Chronis-Tuscano, A., Lewis-Morrarty, E., Woods, K. E., O'Brien, K. A., Mazursky-Horowitz, H., & Thomas, S. R. (2016). Parent–child interaction therapy with emotion coaching for preschoolers with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Cognitive and Behavioral Practice*, 23(1), 62–78. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2014.11.001>
- Dobson, K. S. (Ed.). (2010). *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (3rd ed.). Guilford Press.



- Ebaid, D., & Crewther, S. G. (2018). Temporal Aspects of Memory: A Comparison of Memory Performance, Processing Speed and Time Estimation Between Young and Older Adults. *Frontiers in aging neuroscience*, 10, 352. <https://doi.org/10.3389/fnagi.2018.00352>
- Fontes, R., Ribeiro, J., Gupta, D. S., Machado, D., Lopes-Júnior, F., Magalhães, F., Bastos, V. H., Rocha, K., Marinho, V., Lima, G., Velasques, B., Ribeiro, P., Orsini, M., Pessoa, B., Leite, M. A., & Teixeira, S. (2016). Time Perception Mechanisms at Central Nervous System. *Neurology international*, 8(1), 5939. <https://doi.org/10.4081/ni.2016.5939>
- Frings, M., Gaertner, K., Buderath, P., Gerwig, M., Christiansen, H., Schoch, B., Gizewski, E. R., Hebebrand, J., & Timmann, D. (2010). Timing of conditioned eyeblink responses is impaired in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Experimental brain research*, 201(2), 167–176. <https://doi.org/10.1007/s00221-009-2020-1>
- Gable, P. A., Wilhelm, A. L., & Poole, B. D. (2022). How Does Emotion Influence Time Perception? A Review of Evidence Linking Emotional Motivation and Time Processing. *Frontiers in psychology*, 13, 848154. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.848154>
- Getzmann, S., Arnau, S., Gajewski, P. D., & Wascher, E. (2022). When long appears short: Effects of auditory distraction on event-related potential correlates of time perception. *The European journal of neuroscience*, 55(1), 121–137. <https://doi.org/10.1111/ejn.15553>
- Gooch, D., Snowling, M., & Hulme, C. (2011). Time perception, phonological skills and executive function in children with dyslexia and/or ADHD symptoms. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 52(2), 195–203. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02312.x>
- Goswami, U., Thomson, J., Richardson, U., Stainthorpe, R., Hughes, D., Rosen, S., & Scott, S. K. (2002). Amplitude envelope onsets and developmental dyslexia: A new hypothesis. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 99(16), 10911–10916. <https://doi.org/10.1073/pnas.122368599>
- Grskovic, J. A., Zentall, S. S., & Stormont-Spurgin, M. (1995). Time Estimation and Planning Abilities: Students with and without Mild Disabilities. *Behavioral Disorders*, 20(3), 197–203. <https://doi.org/10.1177/019874299502000302>
- Gureasko-Moore, S., Dupaul, G. J., & White, G. P. (2006). The effects of self-management in general education classrooms on the organizational skills of adolescents with ADHD. *Behavior modification*, 30(2), 159–183. <https://doi.org/10.1177/0145445503259387>
- Hämäläinen, J. A., Salminen, H. K., & Leppänen, P. H. (2013). Basic auditory processing deficits in dyslexia: systematic review of the behavioral and event-related potential/ field evidence. *Journal of learning disabilities*, 46(5), 413–427. <https://doi.org/10.1177/0022219411436213>
- Holliman, A. J., Wood, C., & Sheehy, K. (2010). Does speech rhythm sensitivity predict children's reading ability 1 year later? *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 356–366. <https://doi.org/10.1037/a0018049>
- Hurks, P. P. M., & van Loosbroek, E. (2014). Time estimation deficits in childhood mathematics difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 47(5), 450–461. <https://doi.org/10.1177/0022219412468161>
- Iseman, J. S., & Naglieri, J. A. (2011). A cognitive strategy instruction to improve math calculation for children with ADHD and LD: a randomized controlled study. *Journal of learning disabilities*, 44(2), 184–195. <https://doi.org/10.1177/0022219410391190>
- Jacobson, L. A., Ryan, M., Martin, R. B., Ewen, J., Mostofsky, S. H., Denckla, M. B., & Mahone, E. M. (2011). Working memory influences processing speed and reading fluency in ADHD. *Child Neuropsychology*, 17(3), 209–224. <https://doi.org/10.1080/09297049.2010.532204>
- Johnson, E. S., Humphrey, M., Mellard, D. F., Woods, K., & Swanson, H. L. (2010). Cognitive Processing Deficits and Students with Specific Learning Disabilities: A Selective Meta-Analysis of the Literature. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 3–18. <https://doi.org/10.1177/073194871003300101>
- Jones, M. R. (1976). Time, our lost dimension: Toward a new theory of perception, attention, and memory. *Psychological Review*, 83(5), 323–355. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.83.5.323>
- Kazemi, N., Kooshki, S., & Emamipour, S. (2023). A Comparison of the Effectiveness of Mindfulness-Based Cognitive Therapy and Cognitive-Behavioral Play Therapy in Improving the Time Perception of Children with



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



۱۳۶۷

- Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *Applied Family Therapy Journal (AFTJ)*, 2(1), 200-219. <https://www.journals.kmanpub.com/index.php/aftj/article/view/430>
- Kofler, M. J., Sarver, D. E., Harmon, S. L., Moltisanti, A., Aduen, P. A., Soto, E. F., & Ferretti, N. (2018). Working memory and organizational skills problems in ADHD. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 59(1), 57-67. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12773>
- Kofler, M. J., Singh, L. J., Soto, E. F., Chan, E. S. M., Miller, C. E., Harmon, S. L., & Spiegel, J. A. (2020). Working memory and short-term memory deficits in ADHD: A bifactor modeling approach. *Neuropsychology*, 34(6), 686-698. <https://doi.org/10.1037/neu0000641>
- Kotwal, D.B., Burns, W., & Montgomery, D.D. (1996). Computer-Assisted Cognitive Training for ADHD. *Behavior Modification*, 20, 85 - 96.
- Kroesbergen, E. H., & Van Luit, J. E. H. (2003). Mathematics Interventions for Children with Special Educational Needs: A Meta-Analysis. *Remedial and Special Education*, 24(2), 97-114. <https://doi.org/10.1177/07419325030240020501>
- Lane, K. L., Carter, E. W., Pierson, M. R., & Glaeser, B. C. (2006). Academic, Social, and Behavioral Characteristics of High School Students With Emotional Disturbances or Learning Disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14(2), 108-117. <https://doi.org/10.1177/10634266060140020101>
- Lewis, S. M. (2013). *A comparative study of school-based interventions for students with emotional disabilities, specific learning disabilities, and other health impairments* (Doctoral dissertation). University of North Carolina at Chapel Hill. Retrieved from <https://cdr.lib.unc.edu/downloads/h128nf723>.
- Matthews, W. J., & Meck, W. H. (2016). Temporal cognition: Connecting subjective time to perception, attention, and memory. *Psychological bulletin*, 142(8), 865-907. <https://doi.org/10.1037/bul0000045>
- McGee, R., Brodeur, D., Symons, D., Andrade, B., & Fahie, C. (2004). Time perception: does it distinguish ADHD and RD children in a clinical sample?. *Journal of abnormal child psychology*, 32(5), 481-490. <https://doi.org/10.1023/b:jacp.0000037778.61929.1b>
- McNamara, C. G., & Dupret, D. (2017). Two sources of dopamine for the hippocampus. *Trends in neurosciences*, 40(7), 383-384. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2017.05.005>
- Meaux, J. B., & Chelonis, J. J. (2003). Time perception differences in children with and without ADHD. *Journal of pediatric health care: official publication of National Association of Pediatric Nurse Associates & Practitioners*, 17(2), 64-71. <https://doi.org/10.1067/mpn.2003.26>
- Meck W. H. (2005). Neuropsychology of timing and time perception. *Brain and cognition*, 58(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2004.09.004>
- Mette C. (2023). Time Perception in Adult ADHD: Findings from a Decade-A Review. *International journal of environmental research and public health*, 20(4), 3098. <https://doi.org/10.3390/ijerph20043098>
- Mioni, G., Santon, S., Stablum, F., & Cornoldi, C. (2017). Time-based prospective memory difficulties in children with ADHD and the role of time perception and working memory. *Child neuropsychology: a journal on normal and abnormal development in childhood and adolescence*, 23(5), 588-608. <https://doi.org/10.1080/09297049.2016.1172561>
- Moll, K., Kunze, S., Neuhoff, N., Bruder, J., & Schulte-Körne, G. (2014). Specific learning disorder: Prevalence and gender differences. *PLoS one*, 9(7), e103537. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0103537>
- Mosaiebi, N., & Mirmahdi, R. (2017). The effectiveness of cognitive rehabilitation Computer (CRT) in the improvement of working memory in children with attention deficit reduction, continuous attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Psychological Models and Methods*, 8(29), 105-124. <https://dori.net/dor/20.1001.1.22285516.1396.8.29.6.5>
- Narimani, M., Sahebgharan fard, M., & Nokhostin Goldoost, A. (2023). Comparing the effectiveness of the model based on progress motivation and social skills training on academic self-efficacy in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 12(3), 81-91. <https://doi.org/10.22098/jld.2023.12901.2095>
- Nazari, M. A., Mirloo, M. M., Rezaei, M., & Soltanlou, M. (2018). Emotional stimuli facilitate time perception in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of neuropsychology*, 12(2), 165-175. <https://doi.org/10.1111/jnp.12111>



- Nicolson, R. I., Fawcett, A. J., & Dean, P. (1995). Time estimation deficits in developmental dyslexia: evidence of cerebellar involvement. *Proceedings. Biological sciences*, 259(1354), 43–47. <https://doi.org/10.1098/rspb.1995.0007>
- Noreika, V., Falter, C. M., & Rubia, K. (2013). Timing deficits in attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): evidence from neurocognitive and neuroimaging studies. *Neuropsychologia*, 51(2), 235–266. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2012.09.036>
- Passolunghi, M.C., Vercelloni, B., & Schadee, H.M. (2007). The precursors of mathematics learning: Working memory, phonological ability and numerical competence. *Cognitive Development*, 22, 165–184.
- Paterlini, L. S. M., Zuanetti, P. A., Pontes-Fernandes, A. C., Fukuda, M. T. H., & Hamad, A. P. A. (2019). Screening and diagnosis of learning disabilities/disorders - outcomes of interdisciplinary assessments. *Rev. CEFAC*, 21(5), e13319. <https://doi.org/10.1590/1982-0216/201921513319>
- Pelham, W. E., Jr, Wheeler, T., & Chronis, A. (1998). Empirically supported psychosocial treatments for attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of clinical child psychology*, 27(2), 190–205. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2702_6
- Pellerone, M. (2013). Time Perception in Children with Developmental Dyscalculia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 103, 1220–1227. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.450>
- Pfeifer, M. A., Cordero, J. J., & Stanton, J. D. (2023). What I Wish My Instructor Knew: How Active Learning Influences the Classroom Experiences and Self-Advocacy of STEM Majors with ADHD and Specific Learning Disabilities. *CBE life sciences education*, 22(1), ar2. <https://doi.org/10.1187/cbe.21-12-0329>
- Pironti, V. A., Lai, M. C., Morein-Zamir, S., Müller, U., Bullmore, E. T., & Sahakian, B. J. (2016). Temporal reproduction and its neuroanatomical correlates in adults with attention deficit hyperactivity disorder and their unaffected first-degree relatives. *Psychological medicine*, 46(12), 2561–2569. <https://doi.org/10.1017/S003329171600101X>
- Plummer, C., & Humphrey, N. (2009). Time perception in children with ADHD: the effects of task modality and duration. *Child neuropsychology: a journal on normal and abnormal development in childhood and adolescence*, 15(2), 147–162. <https://doi.org/10.1080/09297040802403690>
- Ptacek, R., Weissenberger, S., Braaten, E., Klicperova-Baker, M., Goetz, M., Raboch, J., Vnukova, M., & Stefano, G. B. (2019). Clinical Implications of the Perception of Time in Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): A Review. *Medical science monitor: international medical journal of experimental and clinical research*, 25, 3918–3924. <https://doi.org/10.12659/MSM.914225>
- Ptacek, R., Weissenberger, S., Braaten, E., Klicperova-Baker, M., Goetz, M., Raboch, J., Vnukova, M., & Stefano, G. B. (2019). Clinical Implications of the Perception of Time in Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): A Review. *Medical science monitor: international medical journal of experimental and clinical research*, 25, 3918–3924. <https://doi.org/10.12659/MSM.914225>
- Radonovich, K. J., & Mostofsky, S. H. (2004). Duration judgments in children with ADHD suggest deficient utilization of temporal information rather than general impairment in timing. *Child neuropsychology: a journal on normal and abnormal development in childhood and adolescence*, 10(3), 162–172. <https://doi.org/10.1080/09297040409609807>
- Rao, S. M., Mayer, A. R., & Harrington, D. L. (2001). The evolution of brain activation during temporal processing. *Nature neuroscience*, 4(3), 317–323. <https://doi.org/10.1038/85191>
- Richardson, U., Thomson, J. M., Scott, S. K., & Goswami, U. (2004). Auditory processing skills and phonological representation in dyslexic children. *Dyslexia (Chichester, England)*, 10(3), 215–233. <https://doi.org/10.1002/dys.276>
- Rimestad, M. L., Lambek, R., Zacher Christiansen, H., & Hougaard, E. (2019). Short- and Long-Term Effects of Parent Training for Preschool Children With or at Risk of ADHD: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of attention disorders*, 23(5), 423–434. <https://doi.org/10.1177/1087054716648775>
- Robatmili, S. (2019). The effect of computer-assisted cognitive rehabilitation on working memory in children with ADHD. *International journal of psychology*, 13(1), 183–205. <http://dx.doi.org/10.24200/ijpb.2018.115071>
- Rosch, K. S., & Mostofsky, S. H. (2016). Increased Delay Discounting on a Novel Real-Time Task among Girls, but not Boys, with ADHD. *Journal of the International Neuropsychological Society: JINS*, 22(1), 12–23.





<https://doi.org/10.1017/S1355617715001071>

- Sanabria F. (2020). Internal-Clock Models and Misguided Views of Mechanistic Explanations: A Reply to Eckard & Lattal (2020). *Perspectives on behavior science*, 43(4), 779–790. <https://doi.org/10.1007/s40614-020-00268-6>
- Sayal, K., Prasad, V., Daley, D., Ford, T., & Coghill, D. (2018). ADHD in children and young people: prevalence, care pathways, and service provision. *The Lancet Psychiatry*, 5(2), 175-186. [https://doi.org/10.1016/s2215-0366\(17\)30167-0](https://doi.org/10.1016/s2215-0366(17)30167-0)
- Seow, S. C. (2008). *Designing and engineering time: The psychology of time perception in software*. Addison-Wesley Professional.
- Shah, H., Rupani, K., Mukherjee, S., & Kamath, R. (2016). A comparative study of family impact in children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and learning disability. *Indian Journal of Mental Health*, 3(1), 70-78. <http://dx.doi.org/10.30877/ijmh.3.1.2016.70-78>
- Shalev, R. S., & Gross-Tsur, V. (2001). Developmental dyscalculia. *Pediatric neurology*, 24(5), 337–342. [https://doi.org/10.1016/s0887-8994\(00\)00258-7](https://doi.org/10.1016/s0887-8994(00)00258-7)
- Shanahan, M. A., Pennington, B. F., Yerys, B. E., Scott, A., Boada, R., Willcutt, E. G., Olson, R. K., & DeFries, J. C. (2006). Processing speed deficits in attention deficit/hyperactivity disorder and reading disability. *Journal of abnormal child psychology*, 34(5), 585–602. <https://doi.org/10.1007/s10802-006-9037-8>
- Sharifi, A., & Asanjarani, F. (2024). Do ADHD and SLD children differ in executive functions and behavioural problems? A comparative study. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(2), 311-323. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12633>
- Sibley, M. H., Campey, M., Perez, A., Morrow, A. S., Merrill, B. M., Altszuler, A. R., Cox, S., & Yaquez, C. E. (2016). Parent Management of Organization, Time Management, and Planning Deficits among Adolescents with ADHD. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 38(2), 216–228. <https://doi.org/10.1007/s10862-015-9515-9>
- Smith, A., Taylor, E., Rogers, J. W., Newman, S., & Rubia, K. (2002). Evidence for a pure time perception deficit in children with ADHD. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 43(4), 529–542. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00043>
- Smith, Z. R., Langberg, J. M., Cusick, C. N., Green, C. D., & Becker, S. P. (2020). Academic Motivation Deficits in Adolescents with ADHD and Associations with Academic Functioning. *Journal of abnormal child psychology*, 48(2), 237–249. <https://doi.org/10.1007/s10802-019-00601-x>
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia* (2nd ed.). Blackwell Publishing.
- Sonuga-Barke, E. J., Taylor, E., Sembi, S., & Smith, J. (1992). Hyperactivity and delay aversion--I. The effect of delay on choice. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 33(2), 387–398. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1992.tb00874.x>
- Swanson, H. L. (1999a). Instructional components that predict treatment outcomes for students with learning disabilities: Support for a combined strategy and direct instruction model. *Learning Disabilities Research & Practice*, 14(3), 129-140. doi: 10.1207/sldrp1403_1
- Swanson, H. L., Xinhua Zheng, & Jerman, O. (2009). Working memory, short-term memory, and reading disabilities: a selective meta-analysis of the literature. *Journal of learning disabilities*, 42(3), 260–287. <https://doi.org/10.1177/0022219409331958>
- Tallal P. (1980). Auditory temporal perception, phonics, and reading disabilities in children. *Brain and language*, 9(2), 182–198. [https://doi.org/10.1016/0093-934x\(80\)90139-x](https://doi.org/10.1016/0093-934x(80)90139-x)
- Taş Dölek, G., Tugba Ozel-Kizil, E., Bastug, G., Baran, Z., & Colak, B. (2021). Impaired auditory and visual time reproduction in adult patients with attention deficit-hyperactivity disorder. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 43(2), 176–186. <https://doi.org/10.1080/13803395.2021.1898549>
- Teixeira, S., Machado, S., Paes, F., Velasques, B., Silva, J. G., Sanfim, A. L., Minc, D., Anghinah, R., Menegaldo, L. L., Salama, M., Cagy, M., Nardi, A. E., Pöppel, E., Bao, Y., Szlag, E., Ribeiro, P., & Arias-Carrión, O. (2013). Time perception distortion in neuropsychiatric and neurological disorders. *CNS & neurological disorders drug targets*, 12(5), 567–582. <https://doi.org/10.2174/18715273113129990080>



- Toffalini, E., Buono, S., & Cornoldi, C. (2022). The structure, profile, and diagnostic significance of intelligence in children with ADHD are impressively similar to those of children with a specific learning disorder. *Research in developmental disabilities*, 129, 104306. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104306>
- Tomasi, D., Wang, G. J., Studentsova, Y., & Volkow, N. D. (2015). Dissecting Neural Responses to Temporal Prediction, Attention, and Memory: Effects of Reward Learning and Interoception on Time Perception. *Cerebral cortex*, 25(10), 3856–3867. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhu269>
- Toplak, M. E., & Tannock, R. (2005). Time perception: modality and duration effects in attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Journal of abnormal child psychology*, 33(5), 639–654. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-6743-6>
- Toplak, M. E., Rucklidge, J. J., Hetherington, R., John, S. C., & Tannock, R. (2003). Time perception deficits in attention-deficit/ hyperactivity disorder and comorbid reading difficulties in child and adolescent samples. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 44(6), 888–903. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00173>
- Valko, L., Schneider, G., Doehnert, M., Müller, U., Brandeis, D., Steinhausen, H. C., & Drechsler, R. (2010). Time processing in children and adults with ADHD. *Journal of neural transmission (Vienna, Austria: 1996)*, 117(10), 1213–1228. <https://doi.org/10.1007/s00702-010-0473-9>
- van de Weijer-Bergsma, E., Formsma, A. R., de Bruin, E. I., & Bögels, S. M. (2012). The Effectiveness of Mindfulness Training on Behavioral Problems and Attentional Functioning in Adolescents with ADHD. *Journal of child and family studies*, 21(5), 775–787. <https://doi.org/10.1007/s10826-011-9531-7>
- Walg, M., Hapfelmeier, G., El-Wahsch, D., & Prior, H. (2017). The faster internal clock in ADHD is related to lower processing speed: WISC-IV profile analyses and time estimation tasks facilitate the distinction between real ADHD and pseudo-ADHD. *European child & adolescent psychiatry*, 26(10), 1177–1186. <https://doi.org/10.1007/s00787-017-0971-5>
- Weissenberger, S., Klicperova-Baker, M., Zimbardo, P., Schonova, K., Akotia, D., Kostal, J., Goetz, M., Raboch, J., & Ptacek, R. (2016). ADHD and Present Hedonism: time perspective as a potential diagnostic and therapeutic tool. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 12, 2963–2971. <https://doi.org/10.2147/NDT.S116721>
- Willcutt, E. G., Pennington, B. F., Olson, R. K., Chhabidas, N., & Hulslander, K. (2005). Neuropsychological analyses of comorbidity between reading disability and attention deficit hyperactivity disorder: In search of the common deficit. *Developmental Neuropsychology*, 27(1), 35–78. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2701_3
- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., Wolf, M., Kuhn, M., Meisinger, B., & Schwanenflugel, P. (2010). The relationship between different measures of oral reading fluency and reading comprehension in second-grade students who evidence different oral reading fluency difficulties. *Language, speech, and hearing services in schools*, 41(3), 340–348. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/08-0093\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/08-0093))
- Yang, B., Chan, R. C., Zou, X., Jing, J., Mai, J., & Li, J. (2007). Time perception deficit in children with ADHD. *Brain research*, 1170, 90–96. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2007.07.021>
- Zheng, Q., Wang, X., Chiu, K. Y., & Shum, K. K. (2022). Time Perception Deficits in Children and Adolescents with ADHD: A Meta-analysis. *Journal of attention disorders*, 26(2), 267–281. <https://doi.org/10.1177/1087054720978557>



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



مرور و بررسی موثر بودن مداخلات آموزشی مبتنی بر ذهن آگاهی در حفظ سلامت روان و پیشگیری از مشکلات سلامت روان در کودکان و نوجوانان

معصومه ملکی سوادکوهی

دانشگاه محقق اردبیلی

: masoomemlk.svk@gmail.com

چکیده

در سالهای اخیر مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی نه تنها درمورد اختلالات روانی متنوع کودک و نوجوان به کار برده شده بلکه برنامه‌های آموزشی ذهن آگاهی مختص کودک و نوجوان و والدین آنها طرح ریزی شده است. **روش‌ها:** یک بررسی اجمالی از متاآنالیزها در مورد اثربخشی مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی بر اختلالات کودک و نوجوان و در پیشرفت بهزیستی در آنها است. همچنین درمورد ذهن آگاهی و برنامه‌های آموزشی مختص کودکان بررسی اجمالی انجام شد. **نتیجه گیری:** بررسی‌ها نشان داد با توجه به تحقیقات مطالعه شده و با در نظر گرفتن محدودیت‌ها و ناهمگونی ادبیات تحقیق با اینکه شواهد تناقض‌هایی را نشان می‌دهند با این حال با توجه به امکان پذیر بودن مداخلات آموزشی مبتنی بر ذهن آگاهی و تاثیرات مثبتی که در سلامت روان دارند می‌توان نتیجه گرفت مداخلات آموزشی در محیط مدرسه می‌تواند ارزش مطالعات طولانی مدت بیشتری را برای کاربرد این مداخلات در آینده داشته باشد.

واژگان کلیدی: آموزش، ذهن-آگاهی، سلامت-روان، کودک، نوجوان



Reviewing and evaluating the effectiveness of educational interventions based on mindfulness in maintaining mental health and preventing mental health problems in children and adolescents

Masoumeh Maleki Svadkoohi
University of Mohaghegh Ardabili
 masoomemlk.svk@gmail.com

Abstract

In recent years, interventions based on Mindfulness have been used not only for various mental disorders of children and adolescents, but also mindfulness training programs for children and adolescents and their parents have been planned. Methods: An overview of meta-analysis is about the effectiveness of interventions based on mindfulness on child and adolescent disorders and on improving their well-being. An overview was also conducted on mindfulness and educational programs for children. Conclusion: The investigations showed that according to the studied research and taking into account the limitations and inconsistencies of the research literature, although the evidence shows contradictions, however, considering the feasibility of educational interventions based on mindfulness and the positive effects they have on mental health, it can be concluded that educational interventions in the school environment can be worth more long-term studies for the use of these interventions in the future.

Keywords: Adolescent, Child, Education, Mental-Health, Mindfulness



مقدمه

مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی به صورت درحال رشدی در اختلالات متنوع کودک و نوجوان مورد استفاده قرار می گیرد. مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی تأثیرات قابل توجهی در بهبود علایم روانی در کودک و نوجوان دارد (R. S. Koo, K. Kallapiran, 2015). مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی روشی است که به طور فزاینده‌ای در بهبود علایم رفتاری، شناختی و سلامت روان کودک و نوجوان مورد استفاده قرار می گیرد. طبق متاآنالیزهایی که بر روی کارآزمایی‌های تصادفی کنترل شده انجام شده است، این مداخلات تأثیرات مثبت قابل ملاحظه‌ای در بهبود علایم افسردگی، اضطراب، استرس، رفتارهای منفی، توجه، عملکردهای اجرایی و... با اندازه اثر کم دارند (2019, W. Kuyken, K. Griffiths, D. L. Dunning). هرچند این مطالعات نتایج نسبتاً مثبتی را در مورد مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی نشان دادند در متاآنالیز دیگری که اثربخشی این مداخلات را در بهبود علایم اضطراب بررسی می کردند نتایج آماری معنی داری یافت نشد که در نهایت پیشنهاد شد که به مطالعات بیشتری در این زمینه نیاز است (2020, M. A. Santed German, R. Ruiz-iniguez). ولی با این حال یک مطالعه سیستماتیک که بر روی کارآزمایی‌های تصادفی کنترل شده انجام شد، به این نتیجه دست یافت که مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی احتمالاً اثر کوچک تا متوسط و در عین حال موقتی در کاهش علایم اضطراب در کودکان (نه نوجوانان) دارد. اما هیچ اثر مفیدی در کاهش اضطراب جوانان مشاهده نشد، که این نشانه فقدان شواهد کافی برای حمایت از سرمایه گذاری در مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی می باشد (MP, N. Dargue, K. Odgers, 2019, et al. Jones). مقاله ای دیگر که مروری غیر سیستماتیک بر ادبیات موجود بود، اذعان داشت که نمونه‌ای نماینده است که هدف آن ارائه دیدگاه خواننده در مورد وضعیت تحقیق در حال حاضر است. در این مطالعه پس از بررسی اثربخشی مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی در بهبود علایم جسمی همچون درد مزمن، سرطان، دیابت و... و علایم روانی با توجه به ماهیت ناهمگون مطالعات و دشوار بودن نتیجه گیری، نتیجه نهایی این بود که یافته‌های کلی مثبت، در بسیاری از مطالعات امیدوار کننده به نظر می رسند. در مجموع، شواهد کنونی نشان می دهند که ذهن آگاهی ممکن است در بهبود سلامت و رفاه کودکان و نوجوانان موثر باشد (C. R. J. Semple, 2019, Burke). یک متاآنالیز جدید نیز بر روی مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی برای استرس، افسردگی و اضطراب نوجوانان در محیط‌های مدرسه انجام شد که نتیجه آن این بود که تأثیر مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی در محیط‌های مدرسه برای نوجوانان باعث بهبود قابل توجهی در استرس شد، اما برای افسردگی و اضطراب بهبودی در نتایج حاصل نشد (A. B. Seo, N. Fulambarkar, 2023, Testerman). یک متاآنالیز به روز شده از کارآزمایی‌های تصادفی انجام شده این سوال را مطرح کرد که آیا برنامه‌های مبتنی بر ذهن آگاهی، مهارت‌های شناختی، رفتار و سلامت روانی کودکان و نوجوانان را بهبود می بخشد؟ که پس از بررسی کارآزمایی‌های تصادفی منتشر شده و منتشر نشده به این نتیجه دست یافت که شور و شوق برای مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی در نوجوانان مسلماً جلوتر از شواهد بوده است. در حالی که شواهد نتایج امیدوار کننده‌ای را برای این مداخلات نشان می دهد، به طور کلی این شواهد با کیفیت پایین و غیرقطعی هستند (2022, et al, L. Radley, K. Tudor, D. Dunning). یک بررسی سیستماتیک و متاآنالیز که اختصاصاً تأثیر مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی را بر پرخاشگری کودکان و نوجوانان بررسی کرد. نتایج این متاآنالیز نشان داد که اندازه اثر کلی مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی در کودکان و نوجوانان دارای مشکلات رفتار پرخاشگرانه متوسط است. علاوه بر این، تجزیه و تحلیل زیر گروه‌های بالینی و غیربالینی اندازه اثرهای متفاوتی را برآورد کرد (et al, M. Zhang, J. Li, S. Tao, 2021). همچنین یک متاآنالیز دیگر که بر روی آزمایشات رندومی کنترل شده انجام شد اثربخشی مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی را در اختلال بیش فعالی و نقص توجه در کودکان و نوجوانان مورد بررسی قرار داد. این مرور سیستماتیک و متاآنالیز شامل ۱۲ کارآزمایی تصادفی سازی شده و کنترل شده بود که مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی را برای کودکان مبتلا به ADHD بررسی کردند. نتایج نشان



داد که مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی مداخله‌ای موثر برای کاهش علائم ADHD در کودکان مبتلا به این اختلال است. همچنین تاثیر زیادی هم بر علائم ADHD برای کودکان بزرگتر یا نوجوانان مبتلا به این اختلال ذکر شده است. با این حال تحقیقات بیشتری برای بررسی اثرات انواع مختلف ذهن آگاهی برای گروه‌های مختلف سن و جنس مورد نیاز است (KC Lin, CR Chen, YClee, 2022). یک مطالعه دیگر به مرور سیستماتیک ادبیات تحقیق در مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی برای نوجوانان با شرایط سلامت روان پرداخت. نتیجه این مطالعه این بود: شواهد تا کنون نشان می‌دهد که مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی هم امکان‌پذیر هستند و هم به خوبی پذیرفته شده‌اند، اگرچه جمعیت‌ها و روش‌های مطالعه آنقدر متفاوت بودند که تخمین‌های دقیق تاثیر بر نتایج بالینی نیاز به تحقیقات بیشتری دارد. همچنین این مطالعه با مرور سیستماتیک خود، روش‌هایی را برای انطباق این مداخلات برای نوجوانان با مشکلات سلامت روان به طور مختصر بیان کرد (B Lorberg, L Levin, Z Kostova, et al, 2019). یک متاآنالیز دیگر اثربخشی مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی را برای سلامت روان در مدرسه بررسی کرد. نتایج آن نشان داد که تفاوت‌های فردی و ویژگی‌های برنامه می‌تواند بر پذیرش و اثربخشی آموزش ذهن آگاهی تاثیر بگذارد. این یافته‌ها سهم قابل توجهی را نشان دادند زیرا می‌توان از آن‌ها برای اطلاع رسانی به طرح‌ها و کاربردهای ذهن آگاهی در محیط مدرسه استفاده کرد (B Khoury, D Carsley, NL Heath, 2018). متاآنالیزی دیگر اثربخشی مداخلات مبتنی بر مدرسه برای مشکلات سلامت روان در کودکان و نوجوانان را در کشورهای کم درآمد و متوسط مورد بررسی قرار داد. نتایجی که از این مطالعه به دست آمد این طور بیان شد: اگر همه مداخلات را در مقایسه با کنترل جمع کنیم تاثیر معناداری نشان می‌دهد که در مجموع مداخلات انجام شده در محیط مدرسه در کاهش مشکلات سلامت روان کودکان و نوجوانان موثر است (S Evants-Lacko, MS Hoffmann, AJ Grands, 2023). یک متاآنالیز تاثیر ذهن آگاهی بر پریشانی روانی و بهزیستی کودکان و نوجوانان را مطالعه کرد. نتایج این مطالعه تایید کرد که مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی یک مداخله جایگزین برای کاهش پریشانی روانی در بین کودکان و نوجوانان است. همچنین با توجه به این نتایج پیشنهاد شد که توسعه و به کارگیری یک مداخله مبتنی بر ذهن آگاهی کوتاه‌تر، که برای نوجوانان اقتباس شده است، می‌تواند در مطالعات آینده مورد توجه قرار گیرد (H Wu, S Chen, Y Zhang, et al, 2022). یک مطالعه دیگر با متاآنالیز مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی در مدرسه به این نتیجه دست یافت که مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی در کودکان و جوانان، به ویژه در رابطه با بهبود عملکرد شناختی و تاب آوری در برابر استرس، نویدبخش است. با این حال، با توجه به تنوع نمونه‌های مورد مطالعه، تنوع در اجرا و تمرین‌ها و طیف وسیعی از ابزارهای مورد استفاده نیاز به بررسی دقیق و متمایز داده‌ها را نشان می‌دهد. ناهم‌گونی زیادی وجود دارد، بسیاری از مطالعات ضعیف هستند و اندازه‌گیری اثرات ذهن آگاهی در این شرایط چالش برانگیز است. هم چنین در آن توصیه‌هایی در مورد چگونگی انجام مداخلات و تحقیقات در مورد این مداخلات ارائه شد (H Walach, S Herrnleben-Kurz, C Zenner, 2014). منبعی دیگر که برای مطالعه مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی می‌توان از آن استفاده کرد کتابی است که در سال ۲۰۲۰ با عنوان Mindfulness-based interventions with Children and Adolescents منتشر شد. که در هر فصل این کتاب به جنبه‌ای متفاوتی از مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی در کودکان و نوجوانان پرداخته شد. که در آنها به بررسی موضوعاتی همچون تعریف ذهن آگاهی، ویژگی‌ها و مکانیسم‌های آن، ارزیابی ذهن آگاهی در کودکان و نوجوانان، کاربرد برنامه‌های مبتنی بر ذهن آگاهی در محیط‌های آموزشی، ذهن آگاهی در اختلال نقص توجه و بیش‌فعالی، ذهن آگاهی در ناتوانی‌های ذهنی و رشدی و مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی در سلامت روان پرداخته شده است. فصل آخر این کتاب مروری بر برنامه‌های مبتنی بر ذهن آگاهی ارائه می‌کند که برای آموزش ذهن آگاهی به والدین، مراقبان و معلمان استفاده شده‌اند و موجب تغییر رفتار در کودکان و نوجوانان شد. اهمیت این ادبیات در این است که شواهد مبتنی بر تحقیق را برای برنامه‌های مبتنی بر ذهن آگاهی ارائه می‌کند که می‌تواند نه تنها برای کودکان



ونوجوانان با مشکلات تحصیلی، اجتماعی و بالینی، بلکه به عنوان برنامه‌های بهداشت عمومی نیز مورد استفاده قرار گیرد که ممکن است از بروز چنین مشکلاتی در کودکان و نوجوانان به طور کلی جلوگیری کند یا بروز آن را کاهش دهد (SDS Joy, NN Singh, 2020). سوالی که از بررسی و مرور این مطالعات مطرح می‌شود این است که آیا با توجه به نوبا بودن این مداخلات مخصوصا در مورد کاربرد آن در سلامت روان کودکان ونوجوانان وهمچنین ناهمگونی مطالعات در این زمینه، می‌توان نتیجه گرفت که مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی، می‌توانند مداخلاتی آموزشی، کاربردی و نویدبخش برای حفظ سلامت روان و پیشگیری از مشکلات سلامت روان در کودکان و نوجوانان باشند؟

با توجه به هزینه‌هایی که مشکلات سلامت روان برای فرد، وابستگان و جامعه ایجاد می‌کند اهمیت حضور برنامه‌های آموزشی برای حفظ آن خالی از لطف نخواهد بود. با توجه به این که آموزشهای مربوط به سلامت روان در سیستم‌های آموزشی مورد توجه واقع نشده‌اند تا به حال در آموزش به کودکان و نوجوانان اهمیتی به آموزش آنها در مورد چگونگی کارکردهای روانیشان و حفظ سلامت روانشان داده نشده است. بنابراین استفاده از برنامه‌های آموزشی ذهن آگاهی با توجه به محبوب و امکان پذیر بودن این مداخلات خالی از لطف نخواهد بود.

روش پژوهش

در این مطالعه به بررسی و مرور منظم مقالات با کلیدواژه‌های تخصصی با استفاده از جستجو در سایت‌های علمی و موتورهای جستجوگر شامل: Google Scholar، ScienDirect، PubMed، Sci-hub، SID، Springer، پرداخته شد. کلیدواژه‌ها شامل «آموزش»، «ذهن-آگاهی»، «سلامت-روان»، «کودک»، «نوجوان» در موتور جستجوهای فارسی و شامل واژگان کلیدی «Education»، «Mindfulness»، «Mental-Health»، «Child»، «Adolescent» در موتور جستجوهای انگلیسی مورد جستجو قرار گرفتند. در این بررسی مروری بیشتر به بررسی مطالعات جدیدتر پرداخته شد و از میان ۸۷ مقاله ۵ کتاب جستجو شده در فاصله بین سالهای ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۳، ۱۴ مقاله و یک کتاب برای مرور دقیق‌تر انتخاب شد. مقالات انتخاب شده کارآزمایی‌های کنترل شده تصادفی را مد نظر قرار دادند. از بین کل مقالات جستجو شده تنها مقالاتی که بر روی محدوده سنی زیر ۱۶ سال انجام شده بود انتخاب شد. مقالاتی که ارزش علمی کمتری داشتند حذف شدند. تنها مقالاتی براساس مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی منتشر شده بودند، انتخاب شدن: همچون شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی، روان درمانی مبتنی بر پذیرش و تعهد و رفتار درمانی دیالکتیکی. همچنین کتاب و مقالاتی که در مورد برنامه‌های مبتنی بر ذهن آگاهی و مداخلات آموزشی برای کودکان، والدین و مربیان آنها بود مدنظر قرار گرفت. در نهایت با در نظر گرفتن قدرت مطالعات که در حد ضعیف، متوسط و قوی بود، نتیجه نهایی حاصل شد.

یافته‌ها

در جدول زیر به مقالات مروری با عنوان مشابه اشاره شده که بر اساس مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی در اختلالات کودکان و نوجوانان انجام شدند

نویسنده	عنوان مقاله
(Kallapiran et al, 2015)	Effectiveness of mindfulness in improving mental health symptoms of children and adolescents: a meta-analysis
(L.Dunning et al, 2019)	Research Review: The effects of mindfulness-based interventions on cognition and mental health in children and adolescents: a meta-analysis of randomized controlled trials et al



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



Review: Meta-analysis on mindfulness-based interventions for adolescents' stress, depression and anxiety in school settings : a cautionary (Fulambarkar et al, 2022)

بحث و نتیجه گیری

تا به اکنون مطالعات مروری، متاآنالیزها و مرور سیستماتیک در زمینه اثربخشی مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی در اختلالات کودک و نوجوان، مداخلات آموزشی ذهن آگاهی و تاثیر آن در سلامت روان کودک و نوجوان انجام شده است، اما آزمایش های کنترل شده در مورد اثربخشی طولانی مدت آموزش ذهن آگاهی به کودک و نوجوان در مدرسه صورت نگرفته است. هدف این مقاله نگاهی انتقادی به مطالعات موجود و خلاء موجود در این مطالعات است. برای آنکه تصمیم گرفته شود این مداخلات برای کاربرد آموزشی در مدرسه اثرات مفید و مثبتی در طولانی مدت دارد، علاوه بر بررسی اندازه اثر این مداخلات در سلامت روان کودک و نوجوان، وجود مطالعات آزمایشی کنترل شده و طولانی مدت نیاز است. اما متأسفانه مطالعات تا کنون انجام شده ناهمگونی زیادی دارند، یا اندازه اثرهای کوچکی را اعلام می کنند که ممکن است از اهمیت این مطالعات بکاهد. اما با در نظر گرفتن پیشرفت تکنولوژی و سرعت گرفتن فرآیندهای زندگی روزمره و با در نظر گرفتن این موضوع که چه نقشی در سلامت روان دارد، آموزش برنامه های ذهن آگاهی در مدرسه به عنوان مداخله ای که توانایی تمرکز بر لحظه حال را قوت می بخشد مداخله ای پر فایده به نظر می رسد. از دیگر سوی باید هزینه هایی که ابتلا به اختلالات روانی برای فرد، اطرافیان و جامعه به بار می آورد را در نظر داشت. مطالعاتی در آینده نیاز است که این هزینه ها را سنجیده و آن ها را با هزینه های آموزش ذهن آگاهی به کودک و نوجوان مقایسه کند تا بتوان دقیقاً پاسخ داد که آیا آموزش ذهن آگاهی به کودک و نوجوان در مدرسه می تواند هزینه های ابتلا به اختلالات روانی و احتمال ابتلا به این اختلالات را کاهش دهد؟

چیزی که در نتیجه حاصل شد این است که با توجه به مطالعات موجود و در نظر گرفتن خلاءها و محدودیت ها می توان این احتمال را بیان کرد که مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی به عنوان مداخلاتی با احتمال موثر واقع شدن، موضوع ارزشمندی برای مطالعات بیشتر در آینده است تا خلاءهای مطالعاتی موجود در زمینه این مداخلات مرتفع گردد.

منابع

- Zhang, Y., Chen, S., Wu, H. et al. Effect of Mindfulness on Psychological Distress and Well-being of Children and Adolescents: a Meta-analysis. *Mindfulness* 13, 285-300 (2022). <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01775-6>
- Ruiz-Iniguez, R., German, Miguel, A., Santed., Burgos-Julian FA., Diaz-Silveria, C., Montero, AC. Effectiveness of mindfulness-based interventions on anxiety for children and adolescents: A systematic review and Meta-analysis. *Early Intervention in Psychiatry*. (2019);1-2. <https://doi.org/10.1111/eip.12849>
- Carsley, D., Khoury, B. & Heath, NL. Effectiveness of Mindfulness Interventions for Mental Health in Schools: a Comprehensive Meta-analysis. *Mindfulness* 9, 693-707 (2018). <https://doi.org/10.1007/s12671.017.0839.2>
- Lee, Y-C., Chen, C-R., & Lin, K-C. (2022). Effects of Mindfulness-Based Interventions in Children and Adolescents with ADHD: A Systematic Review and Meta-analysis of Randomized Controlled Trials. *Interventional Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(22), 15198. <https://doi.org/10.3390/ijerph192215198>
- Mak, C., Whittingham, K., Cunningham, R. et al. Efficacy of Mindfulness-Based Interventions for Attention and Executive Function in Children and Adolescents: a Systemic Review. *Mindfulness* 9, 59-78 (2018). <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0770-6>
- Grand, AJ., Hoffmann, MS., Evans-Lacko, S., Ziebold, C., de, Miranda, CT., McDaid, D., Tomasi, C., & Ribeiro WS. Efficacy of school-based interventions for mental health problems in children and adolescents in low and middle-income countries: A systematic review and meta-analysis. *Front. Psychiatry* 13:1012257 (2023). <http://doi.org/10.3389/fpsy.2022.1012257>



- Kostova, Z., Levin, L., Lorberg, B., et al. Mindfulness-Based Interventions for Adolescents with Mental Health Conditions: A Systematic Review of the Reaserch Literature. *J Child Fam Stud* 28, 2633-2649 (2019). <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01477-7>
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz,S.,& Walach, H. Mindfulness-based interventions in schools: asystematic review and meta-analysis. *Front. Psychol.*5:603 (2014). <https://doi.org/10.3389/tpsyg.2014.00603>
- Nirbhay, N., Singh., Subhashni, D.,& Singh, Joy. Mindfulness-based Interventions with Children and Adolescents. eBook ISBN: 9781315563862 (2020).
- Darren, L, Dunning., Kristy, Griffiths., Willem, kuyken.,Catherine,Crane.,Lucy, Foulkes.,Jenna, Parker,& Tim, Dalgleish. Reasearch Review: Theeffects of mindfulness-based interventions on cognition and mental health in children andadolescents: a meta-analysis ofrandomized controlled trials. *Journal of child Psychology and Psychiatry* p. 244-258 (2018). <https://doi.org/10.1111/jcpp.12980>
- Kannan,Kallapiran.,Siew,Koo.,Richard,Kirubakaran.,&Karen,Hancock. Review: Effectiveness of mindfulnessin improving mental health symptoms of children and adolescents: a meta-analysis. *Child and Adolescent Mental Health* p. 182-104 (2015). <https://doi.org/10.1111/camh.12113>
- Nilija,Fulambarkar.,Brian,Seo.,Alanna,Testerman.,Mitchell,Rees., Kim,Bausback.,& Eduardo,Bunge. Review: Meta-analysis on mindfulness-based interventions for adolescents' stress, depression, and anxiety in school settings: a cautionary tale. *Child andAdolescent Mental Health* p.307-317 (2022). <https://doi.org/10.1111/camh.12572>
- Randly, J,Semple.,Christine,Burke. StateoftheResearch: Phisical and Mental Health Benefits of Mindfulness-Based Interventionsfor Children and Adolescents. *OBM Integrative and Complementary Medicine* 4(1):001 (2019). <https://doi.org/10.21926/obm.icm.1901001>
- Tao,S.,Li,J.,Zhang,M., et al. The Effect of Mindfulness-Based Interventions on Child and Adolescent Aggression: a Systematic Review and Meta-Analysis. *Mindfulness*12, 1301-1315 (2021). <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01570-9>
- Odgers, K., Dargue,N., Creswell,C.,et al. The Limited Effect of Mindfulness-Based Interventions on Anxiety in Children and Adolescents: A Meta-Analysis. *Clin Child Fam Psychol Rev* 23, 407-426 (2020). <https://doi.org/10.1007/s10567-020-00319-2>



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



بررسی تفاوت های رفتاری کودکان مبتلا به اختلال بیش فعالی و نقص توجه با سایر کودکان

لیلا حکیمی

دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی دانشگاه محقق اردبیلی
LEILAHAKIMI900@GMAIL.COM

مهدی مقصودی فر

دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی دانشگاه محقق اردبیلی
Mahdimagsodifar@gmail.com

چکیده

اختلال بیش فعالی و نقص توجه یکی از رایج ترین اختلالات عصبی رشدی در دوران کودکی است که با علائم نقص توجه ، تکانشگری ، بیش فعالی و... تشخیص داده می شود و در اکثر مواقع تا بزرگسالی ادامه پیدا می کند و نسبت پسر بچه ها به دختر بچه ها ۲ به ۱ ، و نسبت مردان به زنان ۱/۵ به ۱ است و در زنان بیشتر رفتارهای بی توجهی و در مردان رفتاری های تکانشگری مشهود است . تقریباً در هر فرهنگ و جامعه ای حدود ۵ یا ۶ درصد کودکان را درگیر کرده است و از علت های آن میتوان به عوامل زیستی ، فیزیولوژیکی ، نورولوژیکی و اکولوژیکی اشاره کرد . از جمله موارد مهمی که سبب تداوم مشکلات بی توجهی و تکانشگری می شود می توان به نقص در قسمت پیش پیشانی مغز اشاره کرد که در کنترل و بازداری رفتار نقش به سزایی دارد . اختلال بیش فعالی و نقص توجه هم خود کودکان و هم والدین آنها و مهم تر از همه محیط آموزشی را تحت تاثیر منفی قرار می دهد، و مهم ترین پیامد آن ایجاد مشکلات تحصیلی است که می توان به همراه بودن با اختلالات یادگیری (LD) و بی توجهی و تکانشگری اشاره کرد . و این اختلال بیشترین همبودی را با سایر اختلالات روانپزشکی از جمله افسردگی ، اضطراب و مهم تر از همه اختلال سلوک دارد که سبب رفتار های پرخطر در آنها می شود . و این همبودی باعث مشکلات رفتاری و اجتماعی و روانشناختی بیشتر میشود ، از این رو این اختلال نیازمند توجه پژوهشی و بالینی هست و با آگاهی والدین و امور آموزشی از جمله معلمان و مسئولین آموزش می توان در شناسایی هرچه زودتر و بهتر این اختلال و مداخله زودهنگام اقدام کرد و از شدت و مدت رفتارها و علائم تا حدود زیادی کاست . و از بروز رفتار های پرخطر پیشگیری به عمل آورد .

واژگان کلیدی: بیش فعالی ، تکانشگری ، کودکان ، نقص توجه



Investigating the behavioral differences of children with attention deficit hyperactivity disorder and other children

Leilahakimi

student of clinical psychology
Leilahakimi900@gmail.com

mahdimaghsodifar

student of clinical psychology
mahdimagsodifar@gmail.com

Abstract

Attention deficit hyperactivity disorder is one of the most common neurodevelopmental disorder in childhood , which is diagnosed whit symptoms of attention deficit and impulsivity , hyperactivity , etc., and in most cases it continues until adulthood ,and the ratio of boys to girls is 2 to 1 ,and the ratio of men to women is 1/5 to 1 . most inattentive behaviors are evident in women and impulsive behaviors in men . in almost every culture and society , about 5% or 6% of children are involved ,and biological , physiological , neurological and ecological factors can be mentioned among it`s causes. among the important cases that cause the continuation of problems of inattention and impulsivity , we can mention a defect in the prefrontal part of the brain , which plays a significant role in controlling and inhibiting behavior . this disorder negatively affects both the children and their parents and most importantly the educational environment ,and the most important consequence is the creation of academic problems ,which can be associated whit learning disorders ,inattention and impulsivity. This disorder has the most comorbidity with other psychiatric disorders, including depression , anxiety ,and most importantly behaviors in them , and this comorbidity causes more behavioral social , and psychological problems. Therefore this disorder requires clinical and research attention , and with the awareness of parents and educational affairs , including teachers and education officials , it is possible to identify this disorder as early as possible and take early intervention to reduce the severity and duration of behaviors and symptoms to a large extent and prevent the occurrence of risky behaviors.

Keywords: hyperactivity ,impulsiveness, children, attention deficit



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



مقدمه

اختلال بیش فعالی و نقص توجه یکی از گسترده ترین اختلالات رفتاری شناخته شده کودکان در سنین مدرسه است و طبق بررسی موسسه ملی سلامت (NIH) این اختلال بر ۳ تا ۵ درصد دانش آموزان ابتدایی آمریکا تاثیر می گذارد. و علائم باید قبل از هفت سالگی شروع شده و حداقل به مدت شش ماه طول کشیده و بااختلال عملکردی در دو موقعیت یعنی (خانه و مدرسه) و ارتباط با هم بازی کودک همراه باشد. (سناری، مهسا و همکاران ۱۳۹۵). در سبب شناسی این اختلال عوامل مختلف ژنتیکی، بیولوژیکی و نوروسایکولوژیکی در نظر گرفته می شود و مطالعات نوروسایکولوژی نشان می دهند که این اختلال مرتبط یا تغییرات در کرتکس پیش پیشانی مغز می باشد که این اختلال را با سطوح بالایی از مشکل در توجه، بیش فعالی، تکانشگری، بی نظمی، ناتوانی های اجتماعی و... همراه می کند. (بابایی، سارا، فرامرزی، سالار ۱۳۹۳) و این اختلال براساس شدت بالینی و پیش آگهی طولانی مدت و پاسخ درمانی بیماری و علائم متفاوتی را ایجاد می کند (امیری، شاهرخ و همکاران، ۱۴۰۰).

ازجمله ویژگی ها و تفاوت بارز این اختلال در کودکان: مشاهده اختلال عملکرد اجرایی در این نوع از کودکان که در واقع سبب اختلال در جنبه های مهم یادگیری مانند: انگیزه و نگرش نسبت به یادگیری و عدم تداوم و اختلال در مهار و کنترل رفتار، انعطاف پذیری شناختی و حافظه کاری می شود. (امینی، بهزاد، ۱۴۰۳).

طبق پژوهش ها تخمین زده می شود که ۱۵ تا ۳۰ درصد از این نوع کودکان به احتمال زیاد به اختلالات یادگیری بویژه خواندن دچار می شوند (سلامت بخش، نینا، همکاران، ۱۳۹۴) و این کودکان نسبت به بقیه مهارت پیش نوشتاری ضعیفی دارند (دادخواه و همکاران ۲۰۰۴) پس در نتیجه بیشتر از سایرین در خطر اختلال در پیشرفت تحصیلی هستند (امینی، بهزاد و همکاران ۱۴۰۳) و براساس یافته ها گروه دانش آموزان بیش فعال نسبت به گروه غیر بیش فعال نمرات پایین تری در رابطه و همکاری خصوصا معلم و دانش آموز دارند و گروه دختران نسبت به پسران پیوند ضعیف تر و همکاری کمتری در رابطه نشان می دهند (rogers, et al ۲۰۱۵).

همبودی و هم ابتلایی این اختلال با دیگر اختلالات زیاد است و مبتلایان این اختلال مستعد رفتار ضداجتماعی، اختلالات مصرف مواد و اختلالات خلقی از جمله اضطراب و افسردگی هستند و در ۵۰، ۶۰ درصد مواقع علائم این اختلال تا بزرگسالی ادامه پیدا می کند و البته در کودکانی که علائم تا دوران نوجوانی تداوم دارد خطر ابتلا به اختلال سلوک بالاتر است و درحالیکه در این موارد یعنی همبودی اختلال بیش فعالی و نقص توجه با اختلال سلوک خطر ابتلا به مصرف مواد را بالا می برد. (امینی، بهزاد، ۱۴۰۳) باین حال اختلال بیش فعالی و نقص توجه بسیار ناهمگن است و ویژگی های رفتاری مربوطه به آن بااختلالات روانی و مشکلات سلامت روان همراه است (نقصیان، زینب و همکاران ۱۴۰۲) پس نیازمند توجه بالینی و پژوهشی است. و امید است بانجام این پژوهش بتوان گامی کوچک و تاثیرگذار در شناخت این نوع از کودکان و مشکلات و چالش های آنها برداشت و از طریق اقدامات لازمه و مداخله زود هنگام موثر بود.

روش پژوهش

این پژوهش یک مرور سیستماتیک از پژوهش های انجام شده در حوزه اختلال بیش فعالی و نقص توجه کودکان است. فرآیند جستجو

پایگاه های داده: جست و جو در کتاب های مربوطه و پایگاه های اطلاعاتی معتبر از جمله: pub med, google scholar, مگیران، سیلیویکا صورت گرفته و مقاله های منتشر شده بین سال های ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۴ بررسی شده اند.



کلیدواژه ها: بی فعالی ، تکانشگری ، کودکان ، نقص توجه

معیارهای ورود: سال نزدیک انتشار مقاله ، نزدیک بودن به موضوع ، معتبر بودن ، مرتبط با کلیدواژه ها
معیار های خروج : سال دور انتشار مقاله ، دور بودن از موضوع ، نامعتبر بودن ، غیر مرتبط با کلیدواژه ها
انتخاب منابع: پس از بررسی و غربالگری مقالات اولیه و مرتبط و معتبر و براساس معیار های ورود و کیفیت روش شناسی انتخاب شده و مورد تجزیه تحلیل قرار گرفتند و برای آن از روش تحلیل محتوای کیفی استفاده شد .

یافته ها

ردیف	عنوان	منابع	نتایج
۱	working memory deficits in children with attention deficit hyper activity disorder	آقا بابایی ، سارا ، فرامرزی ، سالار (۱۳۹۳)	ازبین کارکرد های اجرایی نقایص حافظه فعال در کودک بیش فعال و نقص توجه نقش زیادی دارد و مشکلات اجتماعی را در آنها پیش بینی می کند.
۲	brain structure differences in ADHD children compared to healthy children	(نیکبخت ۲۰۱۹)	کودکان ADHD نسبت به کودکان سالم سطح دوپامین و نوراپی نفرین کمتری دارند .
۳	Frontal lobe activity in ADHD versos normal children	زیمادارمن(۲۰۲۴)	کودکان مبتلا به ADHD نسبت به کودکان سالم ، فعالیت های مغزی کمتری در قشر جلوی مغز دارند و این تفاوت های فعالیت مغزی به توضیح مشکلات تحصیلی آنها کمک می کند.
۴	Imbalanced brain in children with ADHD	ولای (۲۰۱۹)	کودکان مبتلا به ADHD افزایش فعالیت مغزی در مناطق مرتبط با هیجان را نشان می دهند .
۵	neurological basis of behavioral differences in ADHD	میلر، داویس) (۲۰۲۱)	کودکان مبتلا به ADHD ممکن است نقص های بیشتری در توانایی های اجرایی مغز خود نشان دهند.
۶	Neurotransmitter levels in ADHD and non ADHD children	جانسون ، پاتل، (۲۰۲۱)	کودکان سالم نسبت کودکان ADHD فعالیت مغزی کمتر مرتبط با استرس و تعادل در سطح نوروترانسمتر و فعالیت مغزی هماهنگ تری دارند.
۷	Effect`s comparing neurofeedback to ADHD	نقیصان ، زینب (۱۴۰۲)	مشکلات توجه و ادراک هیجانی نامناسب کودکان ADHD همراه با اختلال های خلقی است .
۸	Comorbid psychiatric disorders in children ADHD	امیری ، شاهرخ و همکاران (۱۴۰۰)	احتمال ابتلای به اضطراب در بیماران مبتلا به ADHD دلیل پاسخ ضعیف درمانی به داروهای محرک روانشناختی است
۹	Comorbidity of psychiatric disorder and effect of methylphenidate response in ADHD	مشهدی و همکاران(۲۰۱۱)	اختلال ADHD با اختلال اضطراب و اختلال ایدایی بیشترین همبودی را داشته است .
۱۰	Designing a package of exercises to improve the impulsivity of children with ADHD	امینی ، بهزاد ، وهمکاران (۱۴۰۳)	تکانشگری هسته ی اصلی کلیه ی علائم ADHD در نظر گرفته می شود . و با افزایش سن کاهش می یابد که می توان نتیجه ی رشد مناطق مختلف توسعه شبکه ای را در نظر گرفت .



بحث و نتیجه‌گیری

بaberسی مطالعات انجام شده و مطالعه منابع مربوطه به این نتیجه می‌رسیم که اختلال بیش‌فعالی و نقص توجه یکی از رایج‌ترین اختلالات روانپزشکی در دوران کودکی است که در بیشتر موارد تا بزرگسالی نیز ادامه پیدا می‌کند و علائم این اختلال در قالب‌های توجه، فعالیت و تکانشگری چنان است که می‌تواند با برهم زدن کنش روانی و عملکرد تحصیلی موجب مشکلات زیادی در خانه، مدرسه و عملکرد فردی و خانوادگی و اجتماعی شود. (امیری، شاهرخ و همکاران، ۱۴۰۰) و این اختلال همبستگی زیادی با سایر اختلالات از جمله مصرف مواد دارد و باعث شروع زودتر وابستگی به مواد می‌شود (کوشا، مریم، همکاران، ۱۳۹۰).

طی این پژوهش و توجه به تفاوت‌های رفتاری کودکان مبتلا به بیش‌فعالی و نقص توجه با سایر کودکان این نتیجه حاصل شد این اختلال علائم اش بیشتر در حوزه آموزشی مشهود است و سبب نارسایی شدید در آن می‌شود پس توجه به امور آموزشی آنها می‌تواند مقدمه بهبودی باشد و تشخیص زودهنگام آن و اطلاع‌رسانی به والدین کمک شایانی به درمان آن و اینکه جلوگیری از رفتارهای مخرب در آینده می‌شود.

از جمله محدودیت‌ها می‌توان به عدم دسترسی به مطالعات عمیق در زمینه‌ی حافظه‌ی کلامی و فعال این کودکان (آقابابایی، سارا و فرامرزی، سالار ۱۳۹۳) و عدم آموزش اصولی معلمان برای تشخیص این نوع از کودکان و نبود خدمات و آموزش ویژه در اکثر مدارس اشاره کرد. و پیشنهاد می‌شود: ایجاد ابزارهای ارزیابی معتبر در مراکز و مدارس و مداخله زود هنگام در محیط خانه و مدرسه ضرورت داشته و به اطلاعات همه‌گیرشناسی مانند رابطه آن با سن، جنس و طبقات اقتصادی و اجتماعی توجه شود. (امیری، شاهرخ و همکاران، ۱۴۰۰) و به علت ارتباط همیشگی معلمان با آنها نسبت به افزایش اطلاعات اقدام کنند.

منابع:

- ستاری، مهسا و همکاران (۱۳۹۵) / بررسی همبودی اختلالات رفتاری نقص توجه و بیش‌فعالی.
- مشهدی و همکاران (۲۰۱۱) / شیوع همبودی اختلال روانپزشکی و تاثیر پاسخ بر متیل‌فندیت در کودکان مبتلا به ADHD
- آقابابایی، سارا، فرامرزی، سالار (۱۳۹۳) نقایص حافظه فعال در کودکان با اختلال بیش‌فعالی و نقص توجه.
- امیری، شاهرخ، علیوندی وفا، مرضیه، دهقانی اصل، بهزاد، (۱۴۰۰) اختلالات روانپزشکی همراه در کودکان ونوجوانان مبتلا به اختلال نقص توجه و بیش‌فعالی.
- کوشا، مریم و همکاران (۱۳۹۰) مقایسه نگرش کودکان مبتلا به نقص توجه و بیش‌فعالی همشیرهای غیرمبتلا و گروه کنترل نسبت به مصرف سیگار.
- سلامت بخش، نینا و همکاران (۱۳۹۴) بررسی دانش و نگرش معلمان ابتدایی شهر تهران در مورد اختلالات یادگیری و بیش‌فعالی و ارتباط آن با ویژگی معلمان.
- امینی، بهزاد و همکاران (۱۴۰۳). طراحی بسته تمرینات برای بهبود تکانشگری و کودکان دارای اختلال نقص توجه و بیش‌فعالی.
- نقصیان، زینب و همکاران (۱۴۰۲) مقایسه اثربخشی بازی‌های حسی و حرکتی و نوروفیدبک بر توجه کودکان دارای نقص توجه و بیش‌فعالی.
- نظری، احد (۱۴۰۲) بررسی بیش‌فعالی همراه با نقص توجه با اختلال یادگیری (نمونه موردی).
- نیکبخت، (۲۰۲۰) تفاوت ساختار مغزی کودکان مبتلا به اختلال بیش‌فعالی و نقص توجه با کودکان نرمال.
- Zimadarman,R.(2024)“ Frontal lobe activity in ADHD versos normal children :a comparative study . child psychiatry and human development , 45(2) , 200-210.
- Velai, A.(2019)“ imbalanced brain activities in children with ADHD.” Neuropsychological , 58(1), 125-137.
- Miller ,L., &Davis ,T.(2021).” Neurological basis of behavioral differences in ADHD.”developmental cognitive neuroscience,39(4),99-111.
- Johnson ,k .,&patel ,s(.2019) “ neurotransmitter levels inADHD and non -ADHD children “ journal of child psy chology and psychiatry .45(,6),678-689.



رابطه حساسیت اضطرابی و احساس تنهایی با نوموفوبیا در نوجوانان

آتنا عطایی

کارشناسی ارشد روان شناسی عمومی، گروه روان شناسی، موسسه آموزش عالی-غیرانتفاعی سیمای دانش، رشت، گیلان، ایران.
nina.ataei1368@gmail.com

فاطمه پورآقا رودبرده*

نویسنده مسئول: استادیار، گروه روان شناسی، موسسه آموزش عالی-غیرانتفاعی راهبرد شمال، رشت، گیلان، ایران.
fatemeh.pooragha@yahoo.com

چکیده

انقلاب فناوری اطلاعات و ارتباطات منجر به گوشه گیری و اختلالات اضطرابی و ظهور مشکلات روانی جدیدی به نام نوموفوبیا به ویژه در نوجوانان شده است. هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه حساسیت اضطرابی و احساس تنهایی با نوموفوبیا در نوجوانان بود. روش این پژوهش توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه اول مدارس دولتی ناحیه یک شهر رشت در سال ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود که از بین آن ها ۲۰۰ نفر به شیوه نمونه گیری تصادفی خوشه ای به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش، شامل پرسشنامه های نوموفوبیا یلدریام و کوریا (۲۰۱۵، NMP_Q)، حساسیت اضطرابی سیلورمن و همکاران (۱۹۹۱، ASI) و فرم کوتاه مقیاس احساس تنهایی اجتماعی-عاطفی دی توماسو و همکاران (۲۰۰۴، SELSA-S) بود. تحلیل داده ها با استفاده از همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیره و با استفاده از نرم افزار SPSS-۲۶ انجام شد. یافته ها نشان داد که بین حساسیت اضطرابی و احساس تنهایی با نوموفوبیا رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. همچنین نتایج تحلیل رگرسیون همزمان نشان داد که ۳۶/۸ درصد از میزان نوموفوبیا دانش آموزان با توجه به میزان حساسیت اضطرابی و احساس تنهایی در آنان قابل پیش بینی است. در نتیجه، می توان بیان کرد که دو متغیر حساسیت اضطرابی و احساس تنهایی در دانش آموزان می تواند عامل خطری برای ابتلا به نوموفوبیا در آنان باشد که باید مورد توجه خانواده ها و مشاوران کودک و نوجوان قرار گیرد.

واژگان کلیدی: احساس تنهایی، حساسیت اضطرابی، نوموفوبیا



The relationship between anxiety sensitivity and loneliness with nomophobia in adolescents

Atena Ataei¹

Master of General Psychology, Department of Psychology, Simayedanesh Institute of Higher Education, Rasht, Guilan, Iran
nina.ataei1368@gmail.com

Fatemeh Pooragharoodbarde²

Assistant Professor, Department of Psychology, Rahbord shomal Institute of Higher Education, Rasht, Guilan, Iran.
fatemeh.pooragha@yahoo.com

Abstract

The information and communication technology revolution has caused isolation and anxiety disorders and the appearance of new psychological problems especially in adolescents, that is called nomophobia. The aim of this research was to investigate the relationship between anxiety sensitivity and loneliness with nomophobia in adolescents. This study was descriptive-correlational. The study population included all girls ' and boys ' students of the first secondary level of public schools in district 1 of Rasht city in 2023-2024, that among them 200 students selected as samples by cluster random sampling. The research tools included the nomophobia questionnaire (NMP_Q) by Yıldırım and Correa (2015), the anxiety Sensitivity index (ASI) by Silverman et al (1991) and the short version of the social and emotional loneliness scale (SELSA-S) by Di-Tomaso et al. (2004). Data analysis was conducted using pearson's correlation and multivariate regression and using SPSS-26 software. The findings showed that there is a positive and significant relationship between anxiety sensitivity and loneliness with nomophobia. Also, the results of the regression analysis showed that 36/8 percent of students' nomophobia can be predicted according to their anxiety sensitivity and loneliness. As a result, it can be stated that the two variables of anxiety sensitivity and loneliness in students can be a risk factor for them to suffer from nomophobia, so this issue should be noticed by families and adolescent child counselors.

Keywords: anxiety sensitivity, loneliness, nomophobia





مقدمه

تأثیر جهانی شدن امروز را نمی توان از زندگی بشر جدا کرد. یکی از آن ها، توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات در استفاده از دستگاه هایی است که به گوشی های هوشمند معروف هستند. سهولت برقراری ارتباط توسط گوشی های هوشمند، در بین کاربران از جمله نوجوانان در حال رشد است (سیلیمی و لالیاه^۱، ۲۰۲۴). ویژگی های گوشی های هوشمند (قابل حمل بودن، فراگیر بودن و دسترسی فوری آن) به افراد اجازه می دهد تا ۲۴ ساعت شبانه روز و ۷ روز هفته (لین، گریفیث و پاکور^۲، ۲۰۱۸)، به امکانات آن دسترسی داشته باشند، که منجر به دامنه گسترده ای از وابستگی به فناوری (ارز و آغیرکان^۳، ۲۰۲۴)، کاهش بهزیستی (لاوویه و ژنگ^۴، ۲۰۲۳) می شوند. پژوهش ها نشان داده اند که، استفاده بیش از حد از گوشی هوشمند موجب پدیده جدیدی به نام نوموفوبیا^۵ شده است (جاهرامی^۶ و همکاران، ۲۰۲۳). نوموفوبیا، به عنوان یک اختلال اضطرابی تعریف می شود (تانگمون کنگ و وراکول^۷ و همکاران، ۲۰۱۹) و با علائم فیزیکی (تعریق و افزایش ضربان قلب) و علائم روانشناختی (نگرانی، حملات پانیک و آشفتگی)، زمانی که تلفن در اختیار فرد نیست مشخص می شود؛ نوجوانان و جوانان در مواجهه با اتصال ناقص شبکه یا در مناطق استفاده محدود از گوشی های هوشمند، ممکن است دچار استرس و تکانشگری شوند که می تواند علائم نوموفوبیا را در آن ها تشدید کند (مورنو- گوئررو^۸ و همکاران، ۲۰۲۰). گرایش به نوموفوبیا در نوجوانان ۱۳ تا ۱۵ سال در سطح گرایش به نوموفوبیا متوسط است؛ این بدان معناست که تقریباً اکثر افراد هنگام دوری از تلفن هوشمند خود، احساس ناراحتی دارند، حتی اگر این احساس بیش از حد نباشد (آپرلیانی، رحماواتی و کوسیم^۹، ۲۰۲۴).

حساسیت اضطرابی^{۱۰}، عامل خطر بالقوه ی نسبتاً بررسی نشده ی استفاده ی مشکل ساز، از گوشی هوشمند است (هوونکمپ-هرملینک^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۹)؛ که به ترس اغراق آمیز از احساسات بدنی مرتبط با اضطراب اشاره دارد (کوی^{۱۲} و همکاران، ۲۰۲۴). در پژوهشی مقطعی، استفاده مشکل ساز از گوشی همراه با افزایش اضطراب در نوجوانان همراه بود (کارتر^{۱۳} و همکاران، ۲۰۲۴). دلاورپور، بهار و قدس (۱۳۹۸)، دریافتند که حساسیت اضطرابی، به طور مثبت و معناداری، نوموفوبیا را پیش بینی می کند؛ یعنی افراد نوموفوبیک به واسطه تجربه ی نشانه های اضطرابی، از نظر توانایی شناختی خود، دچار تردید می شوند و نگران این هستند که کسی متوجه حالت اضطرابشان نشود. نتایج پژوهش کائور^{۱۴} (۲۰۲۴)، نشان داد که بین نوموفوبیا و اضطراب در جوانان همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. درج^{۱۵} و همکاران (۲۰۲۳) نیز دریافتند که استفاده بیش از حد از وسایل ارتباطی هوشمند، علائم اضطراب را در نوجوانان تشدید می کند.

براساس مطالعات پیشین، نوجوانان اغلب بر رسانه های اجتماعی و گوشی های هوشمند به عنوان جایگزینی برای تعامل اجتماعی واقعی تکیه می کنند تا مشکلات روانی-اجتماعی همچون احساس تنهایی^{۱۶} خود را به حداقل برسانند (فردوز و کوستانتی^{۱۷}، ۲۰۲۳). احساس

- 1 Silmi & Lailiyah
- 2 Lin, Griffiths & Pakpour
- 3 Erez & Ağırkan
- 4 Lavoie & Zheng
- 5 nomophobia
- 6 Jahrami
- 7 Tangmunkongvorakul
- 8 Moreno-Guerrero
- 9 Apriliani, Rakhmawati & Kosim
- 10 anxiety sensitivity
- 11 Hovenkamp-Hermelink
- 12 Cui
- 13 Carter
- 14 Kaur
- 15 Daraj
- 16 loneliness
- 17 Firdauz & Kustanti



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



تنهایی، یک تجربه ذهنی ناراحت کننده است که ناشی از فقدان کیفیت یا کمیت در روابط اجتماعی است (لوهمان، بیوکر و روسبرگ^۱، ۲۰۲۳). نوجوانان، وقتی نمی توانند از طریق رسانه های اجتماعی به دوستان خود دسترسی داشته باشند، احساس بی قراری می کنند و در چرخه ای بین تنهایی و نوموفوبیا گرفتار می شوند (فردوز و کوستانی، ۲۰۲۳). پژوهش های فیض، سوروسو و فرید^۲ (۲۰۲۳)، زهریه^۳ (۲۰۲۴) و هنگ، گائو و وانگ^۴ (۲۰۲۳)، نشان داد که هر چه میزان تنهایی در نوجوانان بیشتر باشد، سطح تجربه نوموفوبیا بالاتر است. منعمی و زینالی (۱۴۰۱) در پژوهش خود دریافتند که احساس تنهایی به طور معناداری، استفاده مشکل زا از تلفن همراه را در دانش آموزان مقطع متوسطه دوم ارومیه پیش بینی می کند. دهقانیان و بردبار (۲۰۲۳)، در پژوهشی مقطعی بر روی نوجوانان شهر شیراز دریافتند که تنهایی به طور قابل توجهی، نوموفوبیا را پیش بینی می کند.

با توجه به مرور ادبیات پژوهش، پیرامون نقش عوامل موثر در بروز اعتیاد به گوشی هوشمند و نوموفوبیا، همچون احساس تنهایی و تجربه اضطراب های مداوم در نوجوانان، به منظور غلبه بر پیامدهای منفی ناشی از نوموفوبیا، بررسی عوامل سبب ساز این پدیده در دوره نوجوانی و بهره گیری از رویکردهای درمانی کارآمد در جهت درمان رفتارهای اعتیادی، بیش از پیش دارای اهمیت است. از نتایج چنین مطالعاتی می توان جهت آگاه سازی نوجوانان، خانواده هایشان و کلیه دست اندکاران امر آموزش و پرورش و ارائه خدمات درمانی و مشاوره برای کمک به نوجوانان استفاده کرد. از این رو این پژوهش به دنبال بررسی رابطه حساسیت اضطرابی و احساس تنهایی با نوموفوبیا در نوجوانان است.

روش پژوهش

روش این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است که در آن به بررسی رابطه بین حساسیت اضطرابی و احساس تنهایی با نوموفوبیا در نوجوانان پرداخته است. جامعه آماری آن شامل کلیه نوجوانان پسر و دختر مقطع متوسطه اول مدارس دولتی ناحیه یک شهر رشت در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود. حجم نمونه پژوهش حاضر ۲۰۰ نفر از دانش آموزان مقطع متوسطه اول است که به روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای از چهار مدرسه دولتی مقطع متوسطه اول انتخاب شدند. بعد از دریافت معرفی نامه و صدور مجوز با شماره ۶۰۶/۲۲۷۲۴۱/۳۷۰۰ در تاریخ ۱۴۰۲/۱۱/۱۰ از اداره کل آموزش و پرورش استان گیلان، تعداد چهار مدرسه (دو مدرسه پسرانه و دو مدرسه دخترانه) به طور تصادفی انتخاب شد. از هر مدرسه یک کلاس از پایه هفتم، یک کلاس از پایه هشتم و یک کلاس از پایه نهم انتخاب شدند و پرسشنامه ها در اختیار آنان قرار گرفت. جهت اطمینان از پاسخ گویی صادقانه و عدم وجود مشکل در درک سوالات، پژوهشگر حین پاسخگویی در کلاس حضور داشت. همچنین جهت رعایت اصول اخلاقی، حریم شخصی و رفاه شرکت کنندگان حفظ شد و به تمامی دانش آموزان این اطمینان خاطر داده شد که اطلاعات شما کاملاً محرمانه و صرفاً برای انجام پژوهش مورد استفاده قرار می گیرد. برای تحلیل داده ها، از روش های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار و چولگی و کشیدگی) و روش های آمار استنباطی (همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیره) استفاده شده است. در این پژوهش سطح معناداری $\alpha = 0/05$ در نظر گرفته و نتایج با استفاده از نرم افزار SPSS-26، تحلیل شدند. برای جمع آوری داده ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

1 Luhmann, Buecker & Rusberg
 2 Faiz, Suroso & Farid
 3 Zuhriyah
 4 Heng, Gao & Wang



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



دانشگاه محقق اردبیلی

پرسشنامه حساسیت اضطرابی^۱ (ASI): یک مقیاس خودگزارشی دارای ۱۸ گویه است و برای ارزیابی ترس از علائم اضطراب کودکان و نوجوانان ۶ تا ۱۷ سال است که توسط سیلورمن^۲ و همکاران (۱۹۹۱) ساخته شده است. این پرسشنامه دارای سه زیر مقیاس نگرانی‌های جسمانی^۳، نگرانی‌های اجتماعی^۴ و نگرانی‌های روانی^۵ است. این پرسشنامه با طیف لیکرت سه درجه‌ای (اصل=۱، برخی اوقات=۲، و بسیار زیاد=۳) نمره‌گذاری می‌شود. دامنه نمرات نیز بین ۱۸ تا ۵۴ است. نمرات بالاتر نشان دهنده حساسیت اضطرابی بالاتر است. پایایی آزمون-بازآزمون این پرسشنامه در نمونه بالینی ۰/۷۹ و در نمونه‌های غیربالینی، ۰/۷۶ به دست آمد (سیلورمن و همکاران، ۱۹۹۱). روایی این پرسشنامه در نمونه ایرانی براساس سه روش همسانی درونی، بازآزمایی و تنصیفی محاسبه شد که برای کل مقیاس به ترتیب ضریب اعتبار، ۰/۹۳، ۰/۹۵ و ۰/۹۷ به دست آمد. ضرایب همبستگی با نمره کل در حد رضایت‌بخش و بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۸ متغیر بود. همبستگی بین خرده مقیاس‌ها نیز بین ۰/۴۰ تا ۰/۶۸ متغیر بود (اکبری و همکاران، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر ضریب پایایی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۵ به دست آمد.

فرم کوتاه شده مقیاس احساس تنهایی اجتماعی-عاطفی^۶ (SELSA-S): این مقیاس توسط دی-توماسو، برانن و بست^۷ در سال ۲۰۰۴ براساس نظریه ویس^۸ تهیه شد (دی-توماسو، برانن و بست، ۲۰۰۴). این مقیاس، شامل ۱۵ گویه و سه زیرمقیاس احساس تنهایی رمانتیک^۹، احساس تنهایی خانوادگی^{۱۰} و احساس تنهایی اجتماعی^{۱۱} است. این مقیاس با طیف پنج گزینه‌ای از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) تنظیم شده‌است. گویه‌های شماره ۱۴ و ۱۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. دامنه نمرات نیز بین ۱۵ تا ۷۵ است و کسب نمره بیشتر در هریک از ابعاد این مقیاس نشان دهنده‌ی احساس تنهایی بیشتر در آن بعد است. مؤلفان این مقیاس، ضریب آلفای کرونباخ را بین ۰/۸۷ تا ۰/۹۰ گزارش کرده‌اند که از همسانی درونی مناسب مقیاس حکایت دارد. در پژوهش جوکار و سلیمی (۱۳۹۰)، نتایج همبستگی مقیاس احساس تنهایی با سایر مقیاس‌ها نشان‌دهنده روایی همگرا و افتراق مطلوب این پرسشنامه بود. همچنین پایایی آن براساس ضریب آلفای کرونباخ، برای نمره کل این پرسشنامه ۰/۸۷ گزارش شد. در پژوهش حاضر ضریب پایایی پرسشنامه احساس تنهایی با روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۷۱ به دست آمد.

پرسشنامه نوموفوبیا^{۱۲} (NMP-Q): این پرسشنامه توسط یلدریم و کوریا^{۱۳} (۲۰۱۵) تهیه شده است و شامل ۲۰ گویه با طیف لیکرت ۷ گزینه‌ای از کاملاً موافقم (نمره ۱) تا کاملاً مخالفم (نمره ۷)، تنظیم شده است و دارای چهار خرده مقیاس ناتوانی در دسترسی به اطلاعات^{۱۴}، از دست دادن راحتی^{۱۵}، ناتوانی در برقراری ارتباط^{۱۶} و از دست دادن ارتباط^{۱۷} است. مجموع نمرات کل با جمع‌بندی پاسخ به هر سؤال محاسبه می‌شوند که در نتیجه از ۲۰ تا ۱۴۰ نمره‌گذاری می‌شود که نمره ۲۰ و کمتر نشانه عدم وجود نوموفوبیا، نمره بیشتر از ۲۰ و کمتر از ۶۰، نوموفوبیای خفیف، نمره مساوی و بزرگتر از ۶۰ و کمتر از ۱۰۰ نوموفوبیای متوسط و نمره مساوی یا بزرگتر از ۱۰۰ مربوط به نوموفوبیای شدید

- 1 Anxiety Sensitivity Index
- 2 Silverman
- 3 physical concerns
- 4 social concerns
- 5 psychological Concerns
- 6 The short version of the social and emotional loneliness scale
- 7 DiTommaso, Brannen & Best
- 8 Weiss
- 9 romantic loneliness
- 10 family loneliness
- 11 social loneliness
- 12 Nomophobia Questionnaire
- 13 Yildirim & Correia
- 14 not being able to access information
- 15 giving up convenience
- 16 not being able to communicate
- 17 losing connectedness



است. یلدریام و کوریا (۲۰۱۵)، آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه را ۰/۹۴ و برای خرده مقیاس‌ها را به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۸۷، ۰/۸۲ و ۰/۸۱، گزارش نموده‌اند. آن‌ها، به منظور بررسی روایی همگرا بین پرسشنامه نوموفوبیا و پرسشنامه نقش تلفن همراه والش^۱ و همکاران (۲۰۱۰) همبستگی مثبت یافتند. در ایران نیز علیزاده و همکاران (۱۴۰۰) همبستگی همگرا، بین پرسشنامه نوموفوبیا و مقیاس استفاده آسیب‌زا از تلفن همراه^۲ (جنارو^۳ و همکاران، ۲۰۰۷) را، ۰/۵۹ بدست آوردند که نشان از همبستگی همگرا بین دو مقیاس دارد. آن‌ها همچنین همسانی درونی پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۲ و برای خرده مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۷۸، ۰/۸۸ و ۰/۸۸، به دست آوردند که نشان از همسانی درونی بالا برای پرسشنامه است. در پژوهش حاضر نیز پایایی با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۲ به دست آمد.

یافته‌ها

شرکت‌کنندگان این پژوهش شامل ۲۰۰ نفر از نوجوانان پسر (۱۰۰ نفر) و دختر (۱۰۰ نفر) در مقطع متوسطه اول بودند. بررسی پایه تحصیلی نشان داد که ۲۲ درصد از شرکت‌کنندگان در پایه هفتم، ۳۶ درصد در پایه هشتم و ۴۲ درصد در پایه نهم شاغل به تحصیل بودند. همچنین بررسی تعداد فرزندان خانواده نیز نشان داد که ۳۴ درصد از شرکت‌کنندگان پژوهش تک فرزند، ۴۷ درصد دو فرزند، ۱۲ درصد سه فرزند و ۷ درصد چهار یا بیشتر از چهار فرزند بودند. جدول شماره ۱، میانگین و انحراف معیار و شاخص‌های کمینه، بیشینه، کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش را ارائه می‌دهد.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار، کمینه، بیشینه و کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش

مولفه	میانگین	انحراف معیار	کمینه	بیشینه	کجی	کشیدگی
نوموفوبیا	۵۴/۳۳	۱۵/۶۱	۳۰	۹۲	۰/۲۷۶	-۰/۹۳۲
حساسیت اضطرابی	۳۲/۹۵	۸/۱۴	۲۰	۵۸	۰/۲۳۲	-۰/۳۹۷
احساس تنهایی	۳۸/۳۸	۵/۶۵	۲۵	۴۶	-۰/۵۰۵	-۰/۸۶۶

بر اساس مندرجات جدول ۱، میانگین و انحراف معیار متغیر نوموفوبیا در نوجوانان به ترتیب برابر $۱۵/۶۱ \pm ۵۴/۳۳$ می‌باشد. میانگین و انحراف معیار متغیر حساسیت اضطرابی در نوجوانان، به ترتیب برابر $۸/۱۴ \pm ۳۲/۹۵$ ، میانگین و انحراف معیار متغیر احساس تنهایی در نوجوانان به ترتیب برابر $۵/۶۵ \pm ۳۸/۳۸$ می‌باشد.

جهت بررسی رابطه بین حساسیت اضطرابی و احساس تنهایی با نوموفوبیا از همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول شماره ۲، ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج ماتریس همبستگی پیرسون جهت بررسی رابطه حساسیت اضطرابی و احساس تنهایی با نوموفوبیا

متغیرها	نوموفوبیا
P	R
حساسیت اضطرابی	۰/۶۰۷**
احساس تنهایی	۰/۱۹۷**

نتایج ماتریس همبستگی پیرسون نشان داد که بین نوموفوبیا و حساسیت اضطرابی و احساس تنهایی، رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. یعنی هرچه حساسیت اضطرابی و احساس تنهایی در فرد بیشتر باشد، میزان نوموفوبیا نیز در آن‌ها بیشتر خواهد بود. سپس

1 Walsh
2 Cellphone Overuse Scale
3 Jenaro



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



دانشگاه محقق اردبیلی

جهت بررسی قابلیت پیش‌بینی نوموفوبیا براساس ابعاد مد نظر از تحلیل رگرسیون هم‌زمان استفاده شد. از این رو ابتدا پیش‌فرض‌های آن بررسی شد. مفروضه استقلال خطاها ابتدا توسط آزمون دوربین واتسون مورد بررسی قرار گرفت. با توجه به میزان این آماره ($Durbin\ Watson = 1/757$) مشخص شد که این مفروضه برقرار است و می‌توان از رگرسیون استفاده کرد. همچنین جهت بررسی نرمال بودن خطاها از نمودار توزیع نرمال استفاده شد و نتایج این تحلیل نشان داد که این مفروضه نیز برقرار است. آخرین مفروضه مورد بررسی وضعیت هم‌خطی بین مؤلفه‌ها می‌باشد. هم‌خطی وضعیتی است که نشان می‌دهد یک متغیر مستقل تابعی خطی از سایر متغیرهای مستقل دیگر در معادله خط رگرسیون است. همچنین با توجه به مقدار ویژه ($Eigenvalue = 0/007$) و شاخص وضعیت ($Condition\ Index = 21/02$)، نشان می‌دهد که این مفروضه نیز برقرار است. نتایج خلاصه مدل نشان داد که حساسیت اضطرابی و احساس تنهایی $36/8$ درصد از میزان نوموفوبیا دانش‌آموزان مورد بررسی را پیش‌بینی می‌کند. در جدول شماره ۳ نتایج تحلیل رگرسیون جهت بررسی معنی‌داری این مدل پیش‌بینی ارائه می‌شود.

جدول ۳. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه برای پیش‌بینی نوموفوبیا

متغیر شاخص	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری
رگرسیون	۱۷۲۵۲/۵۰۰	۲	۸۶۲۶/۲۵۰	۵۵/۳۹۳	۰/۰۰۱
باقی مانده	۲۹۵۸۸/۲۷۷	۱۹۰	۱۵۵/۷۲۸		
کل	۴۶۸۴۰/۷۷۷	۱۹۲			

مطابق با نتایج جدول فوق، نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که مدل مورد بررسی معنی‌دار است، از این رو می‌توان گفت که متغیرهای پیش‌بین در پیش‌بینی متغیر ملاک نقش دارند. در ادامه، جدول شماره ۴، نتایج ضرایب استاندارد وارد شده به مدل را ارائه می‌دهد.

جدول ۴. نتایج مربوط به ضرایب رگرسیون حساسیت اضطرابی و احساس تنهایی با نوموفوبیا

متغیرها	R	R ²	Beta	t	سطح معنی‌داری
حساسیت اضطرابی	۰/۶۰۷	۰/۳۶۸	۰/۶۱۴	۹/۹۵۶	۰/۰۰۱
احساس تنهایی			۰/۰۲۰	۰/۳۲۵	۰/۷۴۶

نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که از بین متغیرهای پیش‌بین بعد حساسیت اضطرابی از بیشترین سهم جهت قابلیت پیش‌بینی نوموفوبیا دانش‌آموزان مورد بررسی برخوردار بود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر جهت بررسی رابطه حساسیت اضطرابی و احساس تنهایی با نوموفوبیا در نوجوانان، انجام شد. نتایج نشان داد که بین حساسیت اضطرابی و احساس تنهایی با نوموفوبیا رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. همچنین نتایج تحلیل رگرسیون هم‌زمان نشان داد که $36/8$ درصد از میزان نوموفوبیا دانش‌آموزان مورد بررسی براساس حساسیت اضطرابی و احساس تنهایی قابل پیش‌بینی است. نتایج این پژوهش بر مبنای رابطه مثبت و معنادار حساسیت اضطرابی با نوموفوبیا، به‌طور ضمنی با نتایج پژوهش‌های کارتر و همکاران (2024)، دلاورپور و همکاران (1398)، کائور (2024) و درج و همکاران (2023) هم‌سو بود. نتایج پژوهش حاضر مبنی بر رابطه مثبت و معنادار احساس تنهایی با نوموفوبیا نیز، به‌طور ضمنی با نتایج پژوهش‌های فردوز و کوستانتی، (2023)، فیض و همکاران (2023)، زهریه (2024)، هنگ و همکاران (2023)، منعمی و زینالی (1401) و دهقانیان و بردبارا (2023) هم‌خوان بود.



در تبیین این نتایج می‌توان بیان کرد که افراد با حساسیت اضطرابی، ترس شدیدی دارند و علائم اضطراب را از نظر اجتماعی و سلامتی، مضر و آسیب‌رسان تفسیر می‌کنند (شبان‌ی و بغم، ۱۳۹۸)؛ به نظر (مکنالی^۱، ۱۹۹۸؛ به نقل از دلاورپور و همکاران، ۱۳۹۸). بنابراین وقتی موقعیت‌ها و موضوعاتی که کانون ترس افراد نوموفوبیک است، اتفاق می‌افتد، افراد، اضطراب شدیدی را به صورت نیمه هوشیار تجربه می‌کنند و زمانی که فراموش می‌کنند گوشی خود را همراه داشته باشند و یا وقتی که فقط برای مدت زمان معینی نمی‌توانند تماس‌ها، پیام‌ها و اعلان‌ها را دریافت کنند، دچار اضطراب شدیدی می‌شوند، از سوی دیگر، تلفن‌های هوشمند ممکن است منبع قابل قبول اجتماعی و مناسبی را برای اجتناب و پرت کردن حواس از علائم اضطراب در زمان پریشانی ارائه دهند (هالاور^۲ و همکاران، ۲۰۲۱). هنگ و همکاران (۲۰۲۳) نیز خاطرنشان کردند که نوموفوبیا با سطوح بالاتر اضطراب در بیشتر افراد مرتبط است و افراد معمولاً زمانی که نمی‌توانند از خدمات تلفن همراه خود استفاده کنند، دچار حملات اضطرابی مکرر می‌شوند.

در راستای رابطه مثبت و معنادار احساس تنهایی با نوموفوبیا این‌گونه می‌توان تبیین کرد، افراد بسیار تنها برای افزایش ارتباط و کسب احساس تعلق، از تعاملات آنلاین، بیشتر از تلفن‌های هوشمند استفاده می‌کنند و این وابستگی آن‌ها را در معرض استفاده افراطی از گوشی قرار داده و در صورت جدایی از آن، اضطراب بیشتری را تجربه می‌کنند (هنگ و همکاران، ۲۰۲۳). زهریه (۲۰۲۴) نیز در پژوهش خود بیان کرد، نوجوانانی که به دلیل کمبود دوستان یا اعتماد به نفس پایین احساس تنهایی می‌کنند، در ایجاد روابط نزدیک دچار مشکل شده و از گروه‌های اجتماعی احساس بیگانگی دارند. آن‌ها، تلفن هوشمند را به عنوان وسیله‌ای برای سرگرمی و جایگزینی تعاملات اجتماعی واقعی انتخاب می‌کنند و در صورت دادن دسترسی به رسانه‌ها و اطلاعات اجتماعی، دچار اضطراب می‌شوند و این وابستگی می‌تواند خطر ابتلا به نوموفوبیا را افزایش دهد.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر عدم امکان کنترل متغیرهای مداخله‌گر مانند، طبقه اجتماعی-فرهنگی، شرایط اقتصادی-اجتماعی خانواده، سبک‌های تربیتی والدین بود؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی به منظور دستیابی به نتایج قطعی‌تر، متغیرهای مذکور کنترل شوند. با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می‌شود در مدارس، جهت آگاه‌سازی و پیشگیری از نوموفوبیا، برنامه‌ریزی صورت گیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود، نوجوانانی که دارای حساسیت اضطرابی و احساس تنهایی هستند، توسط خانواده‌ها و مشاوران کودک و نوجوان مورد توجه قرار گیرند و شناسایی شوند و آن‌ها را از خدمات مشاوره‌ای بهره‌مند سازند تا به دلیل تجربه اضطراب، احساس تنهایی و عدم مهارت مقابله‌ای با آن، دچار نوموفوبیا نشوند.

منابع

- اکبری، ابراهیم؛ بیرامی، منصور؛ عظیمی، زینب و قاسم پور، عبدالله. (۱۳۹۱). ارزیابی حساسیت اضطرابی، اضطراب و مولفه‌های تنظیم هیجانی در دانش‌آموزان با علائم بالینی اضطراب اجتماعی و عادی. مجله مطالعات روانشناسی بالینی، ۲(۸)، ۴۴-۶۲.
https://jcps.atu.ac.ir/article_2053.html
- جوکار، بهرام و سلیمی، عظیمه. (۱۳۹۰). ویژگی‌های روان سنجی فرم کوتاه مقیاس احساس تنهایی اجتماعی و عاطفی بزرگسالان. مجله علوم رفتاری، ۵(۴)، ۳۱۱-۳۱۷.
https://www.behavsci.ir/article_67748.html
- دلاورپور، محمدآقا؛ بهار، مهسا و قدس، فاطمه. (۱۳۹۸). پیش‌بینی نوموفوبیا بر اساس وضعیت خلقی و حساسیت اضطرابی: تحلیل نقش تعدیل‌کنندگی جنسیت. روان‌شناسی بالینی، ۱۱(۲)، ۵۲-۶۶.
<https://doi.org/10.22075/jcp.2019.18281.1707>
- شبان‌ی، رحیم و بغم، خدیجه. (۱۳۹۸). نقش حساسیت اضطرابی و اجتناب تجربی در پیش‌بینی نشانه‌های اعتیاد به تلفن همراه در دانش‌آموزان دختر شهر بناب در سال ۹۶-۱۳۹۵. بیهق، ۲۴(۴)، ۱-۱۲.
https://beyhagh.medsab.ac.ir/article_1323.html



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



دانشگاه محقق اردبیلی

علیزاده، محسن؛ حسنی، محسن؛ میان‌بندی، گوهر و عاشوری، احمد. (۱۴۰۰). روسازی و اعتباریابی پرسش‌نامه نوموفوبیا در نمونه ایرانی. مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران (اندیشه و رفتار)، ۲۷(۲)، ۲۳۴-۲۴۷. <http://dx.doi.org/10.32598/ijpcp.27.2.3030.1>

منعمی، آلا و زینالی، علی. (۱۴۰۱). نقش دشواری در تنظیم هیجان و احساس تنهایی در پیشبینی استفاده‌ی مشکل‌زا از تلفن همراه در نوجوانان. دوفصلنامه روانشناسی معاصر، ۱۷(۱)، ۱-۱۱. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.20081243.1402.16.2.1.9.11-1>

- Apriliani, A., Rakhmawati, W., & Kosim, K. (2024). Description level of nomophobia tendency in adolescent children at junior high school in Bandung. *Indonesian Journal of Global Health Research*, 6(5), 2693-2700. <https://doi.org/10.37287/ijghr.v6i5.3509>
- Carter, B., Payne, M., Rees, P., Sohn, S. Y., Brown, J., & Kalk, N. J. (2024). A multi-school study in England, to assess problematic smartphone usage and anxiety and depression. *Acta Paediatr*, 113(10), 2240-2248. <https://doi.org/10.1111/apa.17317>
- Cui, M., Ma, X., Tian, L., Xu, W., & Dai, H. (2024). The chain mediating role of stress and resilience in the relationship between anxiety sensitivity and depressive symptoms among Chinese college students. *Journal of Affective Disorders Reports*, 17(2), 100821. <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2024.100821>
- Daraj, L. R., Alghareeb, M., Almutawa, Y. M., Trabelsi, K., & Jahrami, H. (2023). Systematic review and meta-analysis of the correlation coefficients between nomophobia and anxiety, smartphone addiction, and insomnia symptoms. *Healthcare*, 11(14), 2066. <https://doi.org/10.3390/healthcare11142066>
- Dehghanian, Z., Bordbar, F. T. (2023). Prediction of nomophobia based on shyness, loneliness and anxiety in Shiraz teenagers. *J Med Public Health*, 4(3), 1067. <https://doi.org/10.52768/2766-7820/2313>
- DiTommaso, E., Brannen, C., & Best, L. A. (2004). Measurement and validity characteristics of the short version of the social and emotional loneliness scale for adults. *Educational and Psychological Measurement*, 64 (1), 99-119. [https://doi.org/10.1016/s0005-7967\(98\)00189-2](https://doi.org/10.1016/s0005-7967(98)00189-2)
- Erez, S., & Ağırkan, M. (2024). A model for explaining digital addiction in adolescents: The role of self-perception, social-emotional learning, adolescent-parent relationship and peer relationships. *Journal of Addiction*, 25(2), 180-190. <https://doi.org/10.51982/bagimli.1362217>
- Faiz, A., Suroso, S., & Farid, M. (2023). 21st century phobia: The role of loneliness and social anxiety in adolescent nomophobia. *International Journal of Social and Management Studies*, 4(5), 47-52. <https://doi.org/10.5555/ijosmas.v4i5.368>
- Firdauz, E. S., & Kustanti, E. R. (2023). The relationship between loneliness and anxiety away from smartphones in class XI Students of SMAN 1 Tegal. *Jurnal Empati*, 12(4), 290-297. <https://doi.org/10.14710/empati.2023.28338>
- Hallauer, C. J., Rooney, E. A., Yang, H., Meng, Q., Montag, C., & Elhai, J. D. (2021). Anxiety sensitivity mediates relations between anxiety (but not depression) and problematic smartphone use severity, adjusting for age and sex, in Chinese adolescents early in the COVID-19 pandemic. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(5), 788-797. <https://doi.org/10.1002/hbe2.319>
- Heng, S., Gao, Q., & Wang, M. (2023). The effect of loneliness on nomophobia: A moderated mediation model. *Behavioral Sciences*, 13(7), 595. <https://doi.org/10.3390/bs13070595>
- Hovenkamp-Hermelink, J. H. M., Van der Veen, D. C., Oude Voshaar, R. C., Batelaan, N. M., Penninx, B. W. J. H., Jeronimus, B. F., Schoevers, R. A., & Riese, H. (2019). Anxiety sensitivity, its stability and longitudinal association with severity of anxiety symptoms. *Scientific Reports*, 9(1), 4314. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-39931-7>
- Jahrami, H., Fekih-Romdhane, F., Pandi-Perumal, S. R., Bahammam, A. S., & Vitiello, M. V. (2023). Global research evidence on nomophobia during 2008-2022: A bibliometric analysis and review. *Psychology Health & Medicine*, 29(5), 1-16. <https://doi.org/10.1080/13548506.2023.2268888>
- Kaur, H. (2024). Nomophobia, anxiety and self-esteem among young adults- A correlation study. *International Journal of Interdisciplinary in Psychology*, 2(8), 58-114. <https://psychopediajournals.com/index.php/ijiap/article/view/516>
- Lavoie, R., & Zheng, Y. (2023). Smartphone use flow and wellbeing: A case of Jekyll and Hyde. *Computers in Human Behavior*, 138(1), 107442. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107442>
- Lin, C., Griffiths, M., & Pakpour, A. (2018). Psychometric evaluation of persian nomophobia questionnaire: Differential item functioning and measurement invariance across gender. *Journal of Behavioral Addictions*, 7(1), 1-9. <https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.11>



- Luhmann, M., Buecker, S., & Rusberg, M. (2023). Loneliness across time and space. *Nature Reviews Psychology*, 2(1), 9-23. <https://doi.org/10.1038/s44159-022-00124-1>
- Moreno-Guerrero, A. J., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, P., Rodríguez-García, A. M. (2020). Do age, gender and poor diet influence the higher prevalence of nomophobia among young people?. *Int J Environ Res Public Health*, 17(10), 1-13. <https://doi.org/10.3390/ijerph17103697>
- Silmi, A. Z., & Lailiyah, S. (2024). Literature review: The relationship between smartphone use and incident of anxiety (nomophobia) among adolescents in Indonesia. *Journal of Community Mental Health and Public Policy*, 7(1), 1-11. <https://doi.org/10.51602/cmhp.v7i1.171>
- Silverman, W. K., Fleisig, W., Rabian, B., & Peterson, R. A. (1991). Childhood anxiety sensitivity index. *Journal of Clinical Child Psychology*, 20(2), 162-168. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2002_7
- Tangmunkongvorakul, A., Musumari, P. M., Thongpibul, K., Srihanaviboonchai, K., Techasrivichien, T., Suguimoto, S. P., et al. (2019). Association of excessive smartphone use with psychological well-being among university students in Chiang Mai, Thailand. *PLoS ONE*, 14(1), e0210294. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0210294>
- Yildirim, C., Correia, A. P. (2015). Exploring the dimensions of nomophobia: Development and validation of a self-reported questionnaire. *Comput Human Behav*, 49, 130-137. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.02.059>
- Zuhriyah, N. (2024). Self-Control and loneliness with nomophobia tendencies among teenagers. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 3(1), 74-86. <https://doi.org/10.56943/jssh.v3i1.495>





رابطه ویژگی‌های شخصیتی و سواد رسانه‌ای با اعتیاد به اینترنت در نوجوانان

الهام فرزام فر

دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، گروه روان‌شناسی، موسسه آموزش عالی-غیرانتفاعی راهبرد شمال، رشت، گیلان، ایران.

elham.frzmf@gmail.com

فاطمه پور آقا رودبرده*

نویسنده مسئول: استادیار، گروه روان‌شناسی، موسسه آموزش عالی-غیرانتفاعی راهبرد شمال، رشت، گیلان، ایران.

fatemeh.pooragha@yahoo.com

محسن مشکبید حقیقی

استادیار، گروه مشاوره، موسسه آموزش عالی-غیرانتفاعی سیمای دانش، رشت، گیلان، ایران.

ehya110@yahoo.com

چکیده

در حال حاضر بروز اعتیاد به اینترنت در میان نوجوانان در حال افزایش است. هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیت و سواد رسانه‌ای با اعتیاد به اینترنت در نوجوانان بود. روش پژوهش، توصیفی-همبستگی بود. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره‌ی اول متوسطه در مدارس غیردولتی ناحیه‌ی ۲ شهر رشت شاغل به تحصیل در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ بود. ۲۰۱ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس، به عنوان نمونه از چهار مدرسه غیردولتی متوسطه اول انتخاب شدند، تا به پرسشنامه‌های سواد رسانه‌ای فلسفی (۱۳۹۳)، فرم کوتاه ویژگی‌های شخصیت (NEO FFI) مک کری و کاستا (۱۹۹۲) و اعتیاد به اینترنت (IAT) یانگ (۱۹۹۸) پاسخ دهند. تحلیل داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیره، با استفاده از نرم‌افزار SPSS-26 انجام شد. نتایج نشان داد که بین اعتیاد به اینترنت با سواد رسانه‌ای، رابطه منفی و معنی‌دار و بین اعتیاد به اینترنت با ویژگی شخصیتی روان‌رنجوری، رابطه مثبت و معنی‌دار و با ویژگی‌های شخصیتی برون‌گرایی، باز بودن به تجربه، توافق‌پذیری و وجدانی بودن، رابطه منفی و معنی‌دار وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که ۴۱ درصد از میزان اعتیاد به اینترنت دانش‌آموزان، براساس ویژگی‌های شخصیتی و سواد رسانه‌ای قابل پیش‌بینی است. در نتیجه می‌توان بیان کرد که برخورداری از سواد رسانه‌ای و ویژگی‌های شخصیتی چون برون‌گرایی، باز بودن نسبت به تجربه، توافق‌پذیری و با وجدان بودن، می‌تواند نقش محافظتی در برابر اعتیاد به اینترنت در دانش‌آموزان داشته باشد.

واژگان کلیدی: اعتیاد به اینترنت، سواد رسانه‌ای، ویژگی‌های شخصیت



investigating the relationship between personality traits and media literacy with Internet addiction in adolescents

Elham Farzamfar¹

Master of Educational Psychology student in General Psychology, Rahbord shomal Institute of Higher Education, Rasht, Guilan, Iran.
Elham.frzmf@gmail.com

Fatemeh Pooragharoodbarde²

Assistant Professor, Department of Psychology, Rahbord shomal Institute of Higher Education, Rasht, Guilan, Iran.
fatemeh.pooragha@yahoo.com

Mohsen Moshkbid Haghighi³

Assistant Professor, Department of Counseling, Simaye danesh Institute of Higher Education, Rasht, Guilan, Iran
ehya110@yahoo.com

Abstract

Currently, the incidence of internet addiction is growing among adolescents. The aim of this research was to investigate the the relationship between personality traits and media literacy with internet addiction in adolescents. This study was descriptive-correlational. The study community included all girls ' and boys ' students of the first secondary level of in non-government schools of the 2nd district of Rasht city who were studying in the academic year of 2024-2025, that among them 201 students from four non-governmental girls' and boys' schools, selected as samples by convenience sampling to answer the questionnaires of media literacy Falsafi (1393), personality inventory (NEO FFI) McCrae and Costa (1992) and internet addiction test (IAT) Young (1998). Pearson correlation and multivariate regression were used for data analysis, conducted with SPSS-26 software. The results showed that there was a negative significant relationship between internet addiction and media literacy. Additionally, there was a positive significant relationship between internet addiction and the personality trait of neuroticism, but negative significant relationships were found between internet addiction and the personality traits of extraversion, openness to experience, agreeableness, and conscientiousness. The results of regression analysis showed that 41% of students' internet addiction can be predicted based on personality traits and media literacy. Therefore, it can be concluded that possessing media literacy and personality traits such as extraversion, openness to experience, agreeableness, and conscientiousness can serve as protective factors against internet addiction in students.

Keywords: Internet addiction, media literacy, personality traits



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



مقدمه

در سال‌های اخیر، شاهد افزایش چشمگیری در استفاده از اینترنت در سراسر جهان بوده‌ایم و امروزه استفاده از این فناوری به بخشی از زندگی روزمره‌ی نوجوانان تبدیل شده است (رخماواتی^۱ و همکاران، ۲۰۲۱)، که با آن به فعالیت‌هایی مانند مطالعه، بازی‌های آنلاین، خرید آنلاین، تماشای فیلم و حضور در شبکه‌های اجتماعی می‌پردازند و برای دریافت انواع مختلف اطلاعات از جمله علم و آموزش، بهداشت، اخبار و غیره از آن استفاده می‌کنند (هابرمن^۲، ۲۰۲۱). در واقع، نوجوانان از جمله آسیب‌پذیرترین گروه‌های سنی نسبت به مشکلات مرتبط با اینترنت هستند (قریب بلوک، میکائیلی و بشرپور، ۱۴۰۱). استفاده بیش از حد از این رسانه، امروزه تحت عنوان اعتیاد به اینترنت^۳ مورد توجه روانشناسان قرار گرفته است (سیست^۴ و همکاران، ۲۰۲۱). اعتیاد به اینترنت، یک الگوی رفتاری است که با استفاده‌ی بیش از حد از رسانه‌های دیجیتال و رایانه مشخص می‌شود و موجب پریشانی می‌گردد (بونویسین و بونویسیوس^۵، ۲۰۲۱). این در حالی است که شیوع اعتیاد به اینترنت در دانش‌آموزان در ایران، ۲۲/۲ درصد گزارش شده است (تختائی، حومنین شریف آبادی و شیخ، ۱۴۰۰).

ویژگی‌های شخصی^۶ افراد از عوامل موثر در اعتیاد به اینترنت است (کامران، میرمهدی و و قاضی سعیدی، ۱۴۰۳). ویژگی‌های شخصیتی به صورت الگوهای پایدار احساس، عمل، تفکر و نیز، تفاوت‌های فردی در نشان دادن تمایل، تعریف می‌شود (نوپیان، اگی و مرس^۷، ۲۰۲۲). فو^۸ و همکاران (۲۰۲۴) با مطالعه‌ای بر نوجوانان، دریافتند که روان‌رنجوری^۹ با استفاده مشکل‌ساز از اینترنت همبستگی مثبت و معنادار و توافق‌پذیری^{۱۰}، برون‌گرایی^{۱۱} و وظیفه‌شناسی^{۱۲} با استفاده مشکل‌ساز از اینترنت همبستگی منفی و معنادار دارد. معمار، رسولی و تاجیک اسماعیلی (۱۴۰۰) نیز در پژوهشی بر روی نوجوانان پسر، نشان دادند، بین روان‌رنجورخویی و اعتیاد به اینترنت رابطه مثبت و معنادار؛ بین برون‌گرایی، توافق و وظیفه‌شناسی با اعتیاد به اینترنت، رابطه منفی و معنادار وجود دارد. اما نتایج پژوهش نوفو و ایک^{۱۳} (۲۰۲۴) بر روی دانش‌آموزان نوجوان نشان داد، گشودگی به تجربه^{۱۴}، وظیفه‌شناسی، برون‌گرایی و روان‌رنجورخویی با اعتیاد به اینترنت رابطه مثبت دارند، در حالی که فقط موافق بودن با اعتیاد به اینترنت رابطه منفی داشت.

همچنین مطالعات نشان داده اند، سواد رسانه‌ای^{۱۵}، اثرات مخرب رسانه‌ها را کاهش می‌دهد و موجب افزایش توانایی پردازش پیام‌های رسانه‌ای توسط دانش‌آموزان می‌شود (فرقانی و خدامرادی، ۱۳۹۸). سواد رسانه‌ای، یک مهارت اجتماعی است که می‌تواند همراه با تفکر انتقادی و استدلالی، مخاطبان را به صورت فعال و پویا با پیام‌ها و تولیدات رسانه‌ای آشنا کند (سلیمانی، محمدخانی و زهراکار، ۱۴۰۱). میری و بنی هاشم (۱۳۹۸) در یک پژوهش پیمایشی به این نتیجه رسیدند که افزایش سواد رسانه‌ای برای کاربرانی که از پیام‌رسان‌های اینترنتی استفاده می‌کنند؛ ضرورتی اجتناب‌ناپذیر محسوب می‌شود. سینگ^{۱۶} (۲۰۲۴) در پژوهش خود دریافت که بین

- 1 Rakhmawati
- 2 Habermann
- 3 internet addiction
- 4 Siste
- 5 Buneviciene & Bunevicius
- 6 Personality traits
- 7 Nopiana, Egie & Mers
- 8 Fu
- 9 neuroticism
- 10 agreeableness
- 11 extraversion
- 12 conscientiousness
- 13 Nwifo & Ike
- 14 openness to experience
- 15 media literacy
- 16 Singh



سواد دیجیتال و اعتیاد به اینترنت در دانش‌آموزان دبیرستانی رابطه منفی معنی‌داری وجود دارد. مطالعه‌ی دیگری نیز نشان داد که سواد رسانه‌ای نوجوانان تأثیر مثبتی بر اعتیاد به اینترنت دارد و نوجوانان با سواد رسانه‌ای بالاتر در استفاده از اینترنت، هوشیارتر عمل می‌کنند (استانداگ^۱، ۲۰۲۴).

با توجه به اینکه میزان دسترسی و استفاده از اینترنت به طور گسترده در میان نوجوانان که جزو قشر آسیب‌پذیر جامعه هستند، شیوع پیدا کرده است، بنابراین شناسایی عوامل تأثیرگذار بر وابستگی به اینترنت، جهت پیشگیری هر چه بهتر از این آسیب، اهمیت دارد و لازم است برای استفاده‌ی صحیح از رسانه‌های اینترنتی، آموزش و فرهنگ‌سازی مناسب صورت گیرد؛ از این رو، هدف از مطالعه حاضر بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیتی و سواد رسانه‌ای با اعتیاد به اینترنت در نوجوانان است.

روش پژوهش

پژوهش پیش رو، پژوهشی توصیفی-همبستگی است. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره‌ی اول متوسطه در مدارس غیردولتی ناحیه‌ی ۲ شهر رشت است که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ مشغول به تحصیل بودند. ۲۰۱ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس، به عنوان نمونه از چهار مدرسه غیردولتی مقطع متوسطه اول (دو مدرسه دخترانه و دو مدرسه پسرانه) انتخاب شدند، تا به پرسشنامه‌ها پاسخ دهند. بعد از دریافت معرفی‌نامه و صدور مجوز اجرای پژوهش، با شماره ۳۷۰۰/۲۳۴۹۳۳/۶۰۶ در تاریخ ۱۴۰۳/۰۲/۲۳ از اداره کل آموزش و پرورش استان گیلان، به مدارس انتخابی رجوع کرده، سپس با مدیران مدرسه هماهنگ شده و از هر مدرسه یک کلاس از پایه هفتم، یک کلاس از پایه هشتم و یک کلاس از پایه نهم انتخاب شدند تا دانش‌آموزانی که حاضر به همکاری هستند، به پرسشنامه‌ها پاسخ دهند. در ضمن جهت حفظ اصول اخلاقی، توضیح داده شد که اطلاعات ثبت‌شده توسط دانش‌آموزان، جهت یک کار پژوهشی بوده و کاملاً محرمانه است؛ همچنین در هر پرسشنامه روش پاسخدهی و توضیحات تکمیلی، ارائه شد تا دانش‌آموزان با صداقت و با دقت به سوالات پاسخ دهند و سوالاتی را بی‌پاسخ نگذارند. جهت تحلیل اطلاعات جمعیت‌شناختی و توصیفی از روش‌های آمار توصیفی (فراوانی، میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی) استفاده شد. سپس در بخش استنباطی، براساس نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آزمون کولموگروف اسمیرنوف، برای بررسی همبستگی بین متغیرهای پیش‌بین و ملاک از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیره استفاده شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS-26 انجام شد. برای گردآوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شده است:

فرم کوتاه پرسشنامه‌ی ویژگی‌های شخصیت^۲ (NEO-FFI): فرم کوتاه پرسشنامه‌ی ویژگی‌های شخصیت، پرسشنامه‌ی تجدید نظرشده پنج عامل بزرگ شخصیت است که توسط کاستا و مک کری^۳ در سال ۱۹۸۹ تدوین شده است و از لحاظ روایی و پایایی، هیچ تفاوتی با فرم بلند آن ندارند. این فرم دارای ۶۰ سؤال و ۱۲ گویه می‌باشد که هر یک از پنج عامل بزرگ شخصیت (روان‌رنجوری، برون‌گرایی، باز بودن به تجربه، توافق‌پذیری و وجدانی بودن یا وظیفه‌شناسی) را اندازه می‌گیرد. نمرات هر عامل جداگانه محاسبه می‌شود. پاسخدهی براساس مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) تنظیم شده است. نمره‌گذاری برخی از سؤالات به صورت معکوس است. حداقل و حداکثر نمره کسب‌شده از هر عامل، صفر و ۴۸ خواهد بود. کاستا و مک کری، آلفای کرونباخ را برای عامل روان‌رنجورخویی ۰/۸۶، برون‌گرایی ۰/۸۰، گشودگی به تجربه ۰/۷۵، توافق‌پذیری ۰/۶۹ و وظیفه‌شناسی ۰/۷۹ گزارش کردند و ضرایب روایی پرسشنامه را از ۰/۵۶ تا ۰/۶۲ گزارش کرده‌اند (به نقل از قاسمی، عسگری‌زاده و موسوی نسب، ۱۳۹۸).

1 Üstündağ

2 NEO- Five Factor Inventory (NEO-FFI)

3 Costa & McCrae



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



۱۳۵۷

در پژوهش شریفیان، شادمان و کوچکی (۱۴۰۱)، آلفای کرونباخ را برای عامل روان رنجوری ۰/۸۵، برون گرایی ۰/۸۱، گشودگی ۰/۷۸، توافق پذیری ۰/۸۹ و وظیفه شناسی ۰/۸۲ به دست آوردند. روایی همزمان به روش همبستگی میان دو نسخه گزارش شخصی و ارزیابی مشاهده گر در دامنه ی ۰/۴۵ برای توافق تا ۰/۶۶ برای برون گرایی به دست آمده است (روشن چسلی، عینی و دل آرا، ۱۳۹۷). پرسشنامه ی سواد رسانه ای: پرسشنامه ی سواد رسانه ای توسط فلسفی در سال ۱۳۹۳ طراحی شد. این ابزار دارای ۲۰ گویه و شامل پنج خرده مقیاس درک محتوای پیام های رسانه ای، آگاهی از اهداف پنهان پیام های رسانه ای، گزینش آگاهانه پیام های رسانه ای، نگاه انتقادی به پیام های رسانه ای و تجزیه و تحلیل پیام های رسانه ای، است. این پرسشنامه با استفاده از مقیاس پنج درجه ای لیکرت (از بسیار کم تا بسیار زیاد) نمره گذاری می شود. این پرسشنامه نمره کل دارد و نمره ی بالاتر به معنای سواد رسانه ای بیشتر می باشد. فلسفی (۱۳۹۳)، روایی ابزار را با نظر اساتید و کارشناسان تأیید و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس های درک محتوای پیام های رسانه ای، ۰/۷۷، آگاهی از اهداف پنهان پیام های رسانه ای، ۰/۸۲، گزینش آگاهانه پیام های رسانه ای، ۰/۷۹، نگاه انتقادی به پیام های رسانه ای ۰/۸۰ و تجزیه و تحلیل پیام های رسانه ای ۰/۷۵ گزارش کرد. در پژوهش شرقی و جعفری (۱۴۰۳) پایایی این پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ، بالاتر از ۰/۷ محاسبه کردند.

پرسشنامه اعتیاد به اینترنت^۱ (IAT): پرسشنامه ی اعتیاد به اینترنت توسط کیمبرلی یانگ^۲ در سال ۱۹۸۸ ابداع شده است. این آزمون دارای ۲۰ ماده است که براساس طیف لیکرت پنج درجه ای، (به ندرت، گاهی اوقات، غالباً، بسیار زیاد و همیشه)، نمره گذاری می شود. دامنه ی نمرات این پرسشنامه از ۲۰ تا ۱۰۰ می باشد و میزان اینترنت نمرات به سه طبقه ی کاربر طبیعی (۲۰-۴۹)، اعتیاد خفیف (۵۰-۷۹) و اعتیاد شدید (۸۰-۱۰۰) در نظر گرفته شده است. در مطالعه ی یانگ و راجرز^۳ (۱۹۹۸)، اعتبار درونی پرسشنامه بالاتر از ۰/۹۲ ذکر شده است. ویدیانتو و مکموران^۴ (۲۰۰۴) در مطالعه ی خود روایی صوری این پرسشنامه را بسیار بالا ذکر کرده اند. تروملو^۵ و همکاران (۲۰۲۱) نیز در پژوهش خود میزان پایایی پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰ محاسبه کردند. حکاک، کاظمی و کاکاوند (۱۳۹۸) روایی صوری این پرسشنامه را با استفاده از نظر چند نفر متخصص، مناسب گزارش کرده و پایایی آن را نیز با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۶ محاسبه کرده اند. به گزارش علوی و همکاران (۱۳۸۹) پرسشنامه اعتیاد اینترنتی یانگ دارای روایی سازه، همگرا و تشخیصی بالایی است و جهت تعیین میزان اعتیاد اینترنتی جمعیت های مختلف بالینی و جمعیت عادی از اعتبار بالایی برخوردار است.

یافته ها

شرکت کنندگان این پژوهش شامل ۲۰۱ نفر از نوجوانان پسر (۸۱ نفر) و دختر (۱۲۰ نفر) در مقطع متوسطه اول بودند. بررسی پایه تحصیلی نشان داد که ۲۳/۹ درصد از شرکت کنندگان در پایه هفتم، ۳۴/۳ درصد در پایه هشتم و ۴۱/۸ درصد در پایه نهم، مشغول به تحصیل بودند. بررسی تعداد فرزندان خانواده نیز نشان داد که ۳۹/۳ درصد از شرکت کنندگان پژوهش تک فرزند، ۵۰/۲ درصد دو فرزند، ۸ درصد سه فرزند و ۲/۵ درصد چهار یا بیشتر از چهار فرزند بودند. همچنین بررسی تعداد کاربران شبکه های اجتماعی مختلف، نشان داد که ۶۹/۷ درصد از شرکت کنندگان از شبکه اجتماعی اینستاگرام^۶، ۶۵/۲ درصد از تلگرام^۷، ۴۸/۳ درصد از یوتیوب^۸، ۲۷/۴

1 Intenet Addiction Test (IAT)

2 Kimberly Young

3 Rogers

4 Widyanto & McMurren

5 Trumello

6 instagram

7 telegram

8 youtube



درصد از پینترست^۱، ۱۶/۹ درصد از واتساپ^۲، ۱۵/۹ درصد از تیک تاک^۳ و ۷ درصد از توییتر (ایکس)^۴، استفاده می کنند. بیشترین فراوانی شرکت کنندگان مربوط به مدت زمان استفاده از اینترنت، چهار تا پنج ساعت در روز (۵۰ نفر) و کمترین فراوانی، یک ساعت در روز (۱۷ نفر) می باشد. جدول شماره ۱، میانگین و انحراف معیار و شاخص های کمینه، بیشینه، چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش را ارائه می دهد.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار، کمینه، بیشینه و کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش

مولفه	میانگین	انحراف معیار	کمینه	بیشینه	چولگی	کشیدگی
اعتیاد به اینترنت	۵۰/۸۸	۱۶/۳۵	۲۰	۹۲	۰/۰۰۱	-۰/۷۷۵
سواد رسانه ای	۶۱/۴۷	۸/۷۵	۳۴	۹۰	۰/۱۹۹	۰/۴۲۱
روان رنجورخویی	۳۵/۷۹	۷/۰۲	۲۰	۵۵	۰/۳۸۵	۰/۴۰۶
برون گرایی	۳۸/۸۳	۶/۶۲	۱۹	۵۳	-۰/۲۳۰	-۰/۲۴۰
باز بودن به تجربه	۳۲/۰۱	۵/۳۸	۲۶	۵۲	۰/۰۷۴	-۰/۲۵۹
توافق پذیری	۳۷/۳۶	۶/۴۶	۱۷	۵۱	-۰/۳۵۸	۰/۱۰۵
وجدانی بودن	۴۱/۵۳	۷/۰۳	۲۹	۶۰	۰/۰۳۳	-۰/۱۰۴

بر اساس مندرجات جدول ۱، میانگین و انحراف معیار متغیر اعتیاد به اینترنت در نوجوانان، به ترتیب برابر $۱۶/۳۵ \pm ۵۰/۸۸$ ، سواد رسانه ای $۸/۷۵ \pm ۶۱/۴۷$ و برای ویژگی های شخصیتی روان رنجورخویی $۷/۰۲ \pm ۳۵/۷۹$ ، برون گرایی $۶/۶۲ \pm ۳۸/۸۳$ ، باز بودن به تجربه $۵/۳۸ \pm ۳۲/۰۱$ ، توافق پذیری $۶/۴۶ \pm ۳۷/۳۶$ و وجدانی بودن $۷/۰۳ \pm ۴۱/۵۳$ به دست آمد.

جهت بررسی رابطه بین ویژگی های شخصیتی و سواد رسانه ای با اعتیاد به اینترنت، از همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول شماره ۲، نشان داده شده است.

جدول ۲. نتایج ماتریس همبستگی پیرسون جهت بررسی رابطه سواد رسانه ای و ویژگی های شخصیتی با اعتیاد به اینترنت

متغیرها	اعتیاد به اینترنت
P	R
سواد رسانه ای	-۰/۲۴۴
روان رنجورخویی	۰/۴۲۰
برون گرایی	-۰/۴۱۳
باز بودن به تجربه	-۰/۲۴۴
توافق پذیری	-۰/۴۹۲
وجدانی بودن	-۰/۴۳۷

نتایج ماتریس همبستگی پیرسون نشان داد که بین اعتیاد به اینترنت با سواد رسانه ای، رابطه منفی و معنی دار و بین اعتیاد به اینترنت با ویژگی شخصیتی روان رنجوری رابطه مثبت و معنی دار وجود دارد، اما با سایر ویژگی های شخصیتی از جمله برون گرایی، باز بودن به تجربه، توافق پذیری و وجدانی بودن رابطه منفی و معناداری را نشان داد.

1 pinterest
2 whatsapp
3 tiktok
4 twitter(x)





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



۱۳۵۷

سپس جهت بررسی قابلیت پیش‌بینی اعتیاد به اینترنت براساس ویژگی‌های شخصیتی و سواد رسانه‌ای، از تحلیل رگرسیون هم‌زمان استفاده شد. از این رو ابتدا پیش‌فرض‌های آن بررسی شد. مفروضه استقلال خطاها ابتدا توسط آزمون دوربین واتسون مورد بررسی قرار گرفت. با توجه به میزان این آماره ($Durbin\ Watson = 1/728$) مشخص شد که این مفروضه برقرار است و می‌توان از رگرسیون استفاده کرد. همچنین جهت بررسی نرمال بودن خطاها، از نمودار توزیع نرمال استفاده شد و نتایج این تحلیل نشان داد که این مفروضه نیز برقرار است. آخرین مفروضه مورد بررسی وضعیت هم‌خطی بین مؤلفه‌ها می‌باشد. هم‌خطی وضعیتی است که نشان می‌دهد یک متغیر مستقل تابعی خطی از سایر متغیرهای مستقل دیگر در معادله خطی رگرسیون است. همچنین با توجه به مقدار ویژه ($Eigenvalue = 0/003$) و شاخص وضعیت ($Condition\ Index = 46/25$)، نشان می‌دهد که این مفروضه نیز برقرار است. نتایج خلاصه مدل نشان داد که ویژگی‌های شخصیتی و سواد رسانه‌ای نوجوانان، ۴۱ درصد از میزان اعتیاد به اینترنت دانش‌آموزان مورد بررسی را پیش‌بینی می‌کند. در جدول شماره ۳ نتایج تحلیل رگرسیون جهت بررسی معنی‌داری این مدل پیش‌بینی ارائه می‌شود.

جدول ۳. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه برای پیش‌بینی نوموفوبیا

متغیر شاخص	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری
رگرسیون	۲۱۹۱۴/۹۶۸	۶	۳۶۵۲/۴۹۵	۲۲/۴۴۶	۰/۰۰۱
باقی مانده	۳۱۵۶۸/۱۶۶	۱۹۳	۱۶۲/۷۲۳		
کل	۵۳۴۸۳/۱۳۴	۱۹۹			

مطابق با نتایج جدول شماره ۳، نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که مدل مورد بررسی معنی‌دار است، از این رو می‌توان گفت که متغیرهای پیش‌بین در پیش‌بینی متغیر ملاک نقش دارند. در ادامه، جدول شماره ۴، نتایج ضرایب استاندارد وارد شده به مدل را ارائه می‌دهد.

جدول ۴. نتایج مربوط به ضرایب رگرسیون ویژگی‌های شخصیتی و سواد رسانه با اعتیاد به اینترنت

متغیرها	R	R ²	Beta	T	سطح معنی‌داری
روان‌رنجوری	۰/۶۴۰	۰/۴۱۰	۰/۱۳۰	۲۲/۴۴۶	۰/۰۵۲
برون‌گرایی			-۰/۱۴۰	-۲/۱۶۲	۰/۰۳۲
باز بودن به تجربه			-۰/۱۲۷	-۲/۲۰۶	۰/۰۲۹
توافق‌پذیری			-۰/۳۳۰	-۵/۳۵۱	۰/۰۰۱
وجدانی بودن			-۰/۲۱۸	-۳/۳۹۷	۰/۰۰۱
سواد رسانه‌ای			-۰/۰۳۷	-۰/۶۱۴	۰/۵۴۰

نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که از بین متغیرهای پیش‌بین، ویژگی‌های شخصیتی وجدانی بودن، توافق‌پذیری، باز بودن نسبت به تجربه و برون‌گرایی به طور معکوس بیشترین اثر در پیش‌بینی اعتیاد به اینترنت دانش‌آموزان را دارد، یعنی دانش‌آموزانی که ویژگی وجدانی بودن، توافق‌پذیری، باز بودن نسبت به تجربه و برون‌گرایی بیشتری دارند، کمتر دچار اعتیاد به اینترنت می‌شوند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر جهت بررسی رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و سواد رسانه‌ای با اعتیاد به اینترنت، انجام شد. نتایج به دست آمده از پژوهش، نشان داد؛ ویژگی شخصیت روان‌رنجورخویی با اعتیاد به اینترنت، رابطه مثبت و معنی‌دار دارد، در مقابل ویژگی‌های شخصیتی برون‌گرایی، باز بودن به تجربه، توافق‌پذیری و وجدانی بودن با اعتیاد به اینترنت، رابطه منفی و معنی‌دار دارد. یعنی هرچه، فرد ویژگی



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



۱۳۸۷

شخصیتی روان رنجور بالایی داشته باشد، بیشتر به استفاده افراطی از اینترنت گرایش دارد، اما افرادی که نمره بالایی در سایر ویژگی‌های شخصیتی، دارند، وابستگی کمتری به اینترنت دارند. از دیگر نتایج به دست آمده از پژوهش این بود که، بین سواد رسانه‌ای با اعتیاد به اینترنت، همبستگی منفی و معنادار وجود دارد. یعنی سواد رسانه‌ای، نیز می‌تواند منجر به کاهش اعتیاد به اینترنت شود. همچنین نتایج تحلیل رگرسیون هم‌زمان، نشان داد، ویژگی‌های شخصیتی و سواد رسانه‌ای نوجوانان، ۴۱ درصد از میزان اعتیاد به اینترنت دانش‌آموزان مورد بررسی را پیش‌بینی می‌کند. نتایج پژوهش بر مبنای رابطه مثبت و معنادار ویژگی شخصیتی روان رنجوری و رابطه منفی و معنادار برون‌گرایی، توافق و وظیفه‌شناسی با اعتیاد به اینترنت، با نتایج پژوهش‌های معمار و همکاران (۱۴۰۰)، فو و همکاران (۲۰۲۴)، در یک راستا بود، و همچنین یافته‌های پژوهش حاضر، با نتایج پژوهش نوفو و ایک (۲۰۲۴) بر مبنای همبستگی مثبت و معنادار روان رنجورخویی با اعتیاد به اینترنت و همبستگی منفی و معنادار توافق‌پذیری با اعتیاد به اینترنت، همخوان بود، اما بر مبنای رابطه منفی بین برون‌گرایی، وجدانی بودن و باز بودن به تجربه با اعتیاد به اینترنت، با نتایج پژوهش نوفو و ایک (۲۰۲۴)، در یک راستا نبود. یافته‌های پژوهش حاضر در خصوص ارتباط سواد رسانه با اعتیاد به اینترنت نیز با یافته‌های پژوهش‌های استانداگ (۲۰۲۴)، سینگ (۲۰۲۴) و میری و بنی‌هاشم (۱۳۹۸) بر اساس رابطه منفی و معنادار بین سواد رسانه‌ای و اعتیاد به اینترنت، همخوان بود. در تبیین این نتایج می‌توان بیان کرد بنا بر نظریه پنج عامل شخصیت، افراد روان رنجور، اضطراب، تحریک‌پذیری، دلهره، افسردگی و ناامنی و آسیب‌پذیری را تجربه می‌کنند و این، آن‌ها را به تجربه افزایش سطح استرس و تعارضات بین فردی سوق می‌دهد، زیرا آن‌ها همیشه موقعیت‌ها را در جهت تهدیدآمیز تفسیر می‌کنند؛ بنابراین، مشکلات در تنظیم هیجان معمولاً بر توانایی آن‌ها برای تفکر واضح، تصمیم‌گیری و مقابله مؤثر در تعامل اجتماعی تأثیر می‌گذارد. بنابراین، تأثیر چنین موقعیتی منجر به خلوت‌گزینی و تمایل بیشتر به تعامل آنلاین می‌شود (نوفو و ایک، ۲۰۲۴). در مجموع می‌توان گفت که روان رنجوری بالاتر ممکن است منجر به حساسیت بیشتر به استرس شود و اتکا به اینترنت برای آرامش گرفتن در حریم خصوصی و کاهش فشار اجتماعی از طریق تماس آنلاین باشد. از یافته‌های دیگر پژوهش مبنی بر همبستگی منفی برون‌گرایی، گشودگی به تجربه و توافق‌پذیری با اعتیاد به اینترنت این چنین استنباط می‌شود که باتوجه به اینکه افراد برون‌گرا، باز نسبت به تجارب مختلف و توافق‌پذیر، تمایل دارند، پر جنب و جوش، شاد، اجتماعی، مشتاق، فعال و پرحرف باشند، همچنین دارای خصوصیات همدل، مهربان، خوش اخلاق، قابل اعتماد، کمک‌کننده، بخشنده، زودباور و صادق هستند و تعاملی با کیفیت بالا دارند، آن‌ها را از اعتیاد به اینترنت محافظت می‌کند (نوفو و ایک، ۲۰۲۴). بنابراین صرف‌نظر از مدت زمانی که در اینترنت می‌گذرانند، ممکن است خودکنترلی بهتری داشته باشند و خودپنداره مثبت‌تری داشته باشند و همچنین آگاهی داشته باشند که نباید روابط اجتماعی خود را قطع کنند (به نقل از اوزتورک^۱ و همکاران، ۲۰۱۵). در تبیین رابطه منفی بین باوجدان بودن و اعتیاد به اینترنت می‌توان گفت که با وجدان بودن، بیانگر گرایشی است برای توصیف رفتاری برنامه‌ریزی شده، سازمان‌یافته و معطوف به هدف که با هدف به تأخیر انداختن لذت و پیروی از هنجارها و قوانین استفاده می‌شود (آذرپور، شگری و خدایی، ۱۳۹۹)؛ کسکسو، ماسکور و علاوی^۲ (۲۰۲۳) در پژوهش خود نشان دادند که وظیفه‌شناسی، رفتارهای رفاهی مفید را پیش‌بینی می‌کند، درواقع هوشیار بودن به عنوان یک عامل محافظتی در برابر استفاده مشکل‌زا از اینترنت عمل می‌کند، آن‌ها، برنامه‌ریزی و مهارت‌های خودکنترلی بهتری دارند و پیامدهای سوء استفاده از اینترنت را کاملاً درک می‌کنند.

همچنین در خصوص رابطه منفی بین سواد رسانه و اعتیاد به اینترنت می‌توان اینگونه تبیین کرد که سواد رسانه‌ای به‌عنوان یکی از مهمترین پدیده‌های عصر اطلاعات، مخاطب را در افزایش سطح اطلاعات و آگاهی‌ها، استفاده از رسانه‌ها با رویکردی فراتر از عادت و سرگرمی و کسب بینش و دانش لازم برای تفسیر پیام‌ها کمک می‌کند، باعث می‌شود که فرد، در استفاده از رسانه‌های نوین به دنبال



ارتباطات سالم باشد، در انتخاب شبکه‌های اجتماعی منتقدانه عمل کند و استفاده کاربردی و خلاقانه از آن داشته باشد و یک متفکر فعال باشد، نه یک مصرف‌کننده منفعل (وت^۱، ۲۰۲۰). سینگ (۲۰۲۴) بیان کرد که افزایش سواد دیجیتال دانش‌آموزان، ممکن است به عنوان یک عامل محافظتی در برابر اعتیاد به اینترنت عمل کند و اهمیت ادغام آموزش جامع سواد دیجیتال در برنامه درسی را برای کمک به مدیریت و کاهش رفتارهای آنلاین اعتیادآور برجسته می‌کند.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر، شیوه نمونه‌گیری در دسترس و عدم تساوی دو گروه دختر و پسر، عدم امکان کنترل متغیرهای مداخله‌گر مانند طبقه اجتماعی-فرهنگی، وضعیت اقتصادی-اجتماعی خانواده، سبک‌های تربیتی والدین، روابط اجتماعی و شرایط تحصیلی دانش‌آموزان بود؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، برای اطمینان از تعمیم نتایج به جمعیت خارج از گروه، بررسی مشابه در نوجوانان دختر و پسر، براساس جنسیت، به تعداد مساوی، در گروه‌های بیشتر و با روش‌های نمونه‌گیری معتبرتر، صورت گیرد و متغیرهای ذکرشده، کنترل شود تا به نتایج قطعی‌تر دست یابند. با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می‌شود، جامعه روانشناسی و آموزش و پرورش، دانش‌آموزان و والدین آن‌ها را با نشانه‌های اعتیاد به اینترنت، راه‌های پیشگیری و درمان آن آشنا کنند و نوجوانان با روان‌رنجوری بالا را شناسایی کنند و آن‌ها را به مشارکت فعال در فعالیت‌های اجتماعی به جای تعامل آنلاین تشویق کنند تا از گوشه‌نشینی و رفتارهای اعتیادگونه، دوری کنند و آن‌ها را از درمان‌های روان‌شناختی بهره‌مند سازند.

منابع

- آذرپور، زهرا؛ شکری، امید و خدایی، علی. (۱۴۰۰). نقش واسطه‌ای خودکنترلی پایین در رابطه بین ویژگی‌های شخصیت و استفاده پرخطر و مشکل‌آفرین از اینترنت در دانشجویان دختر و پسر. *روانشناسی بالینی و شخصیت (دانشور رفتار)*، ۱۹(۱)، ۴۱-۵۵.
<https://doi.org/10.22070/cpap.2021.7223.0>
- تختائی، مهدی؛ حومنیان شریف آبادی، داود و شیخ، محمود. (۱۴۰۰). مقایسه مهارت‌های حرکتی و شاخص توده بدنی کودکان با اعتیاد و بدون اعتیاد به اینترنت. *رشد و یادگیری حرکتی-ورزشی (حرکت)*، ۱۳(۱)، ۷۲-۵۹.
<https://doi.org/10.22059/jmlm.2021.304107.1511>
- حکاک، سیده منصوره؛ کاظمی، شکوفه و کاکاوند، علیرضا. (۱۳۹۸). رابطه آسیب‌های دوران کودکی و تجارب تجزیه‌ای با اعتیاد به اینترنت در دانشجویان. *مطالعات روان‌شناختی*، ۱۵(۱)، ۲۳-۴۰.
<https://doi.org/10.22051/psy.2018.17767.1509>
- روشن چسلی، رسول؛ عینی، ساناز و دل‌آرا، امیرصالح. (۱۳۹۷). پیش‌بینی اختلال‌های شخصیت خوشه B بر پایه مدل پنج عاملی جایگزین زاگرم-کلمن و قدرت ایگو. *دوفصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی بالینی و شخصیت (دانشور رفتار)*، ۱۶(۲)، ۷-۱۶.
<https://doi.org/10.22070/cpap.2020.2853>
- سلیمانی، سلیمان؛ محمدخانی، پروانه و زهراکار، کیانوش. (۱۴۰۱). تدوین مدل علائم نوموفوبیا در دانش‌آموزان براساس سبک دلبستگی و سواد رسانه‌ای با میانجیگری اعتیاد به اینترنت. *مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد*، ۶۵(۴)، ۱۵۲۳-۱۵۳۷.
<https://doi.org/10.22038/mjms.2022.21611>
- شرقی، مریم و جعفری، علی. (۱۴۰۳). رابطه سواد رسانه‌ای با میزان استفاده از فضای مجازی و پذیرش اخبار رسانه‌ای در بین دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه. *پژوهش‌های ارتباطی*، ۳۱(۱۱۷)، ۱۰۵-۱۳۵.
<https://doi.org/10.22082/cr.2023.561781.2413>
- شریفیان، پگاه؛ شادمان، نینا و کوچکی، زینب. (۱۴۰۱). پیش‌بینی فرسودگی شغلی پرستاران براساس ویژگی‌های شخصیتی، تعارض کار-خانواده و حمایت اجتماعی در همه‌گیری کووید-۱۹. *نشریه پرستاری ایران*، ۳۵(۱۴۰)، ۵۸۴-۵۹۷.
<https://sid.ir/paper/1114904/fa>
- علوی، سیدسلیمان؛ اسلامی، مهدی؛ مرائی، محمدرضا؛ نجفی، مصطفی؛ جنتی فرد، فرشته و رضاپور، حسین. (۱۳۸۹). ویژگی‌های روان‌سنجی آزمون اعتیاد به اینترنت یانگ. *علوم رفتاری*، ۴(۳)، ۱۸۳-۱۸۹.
<https://sid.ir/paper/129781/fa>



فرقانی، محمد مهدی و خدامرادی، یاسین. (۱۳۹۸). نقش سواد رسانه‌ای در تعدیل اعتیاد اینترنتی (مطالعه موردی: دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم چهارمحال و بختیاری). فصلنامه مطالعات فرهنگ - ارتباطات، ۲۰(۴۵)، ۸۵-۱۰۲.

<https://doi.org/10.22083/jccs.2018.140379.2500>

فلسفی، سید غلامرضا. (۱۳۹۳). بررسی رابطه سواد رسانه‌ای با سبک زندگی (مورد مطالعه: نوجوانان ۱۵ تا ۱۸ ساله دبیرستانی منطقه شش تهران). پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شرق.

قاسمی، فاطمه؛ عسگری زاده، قاسم و موسوی نسب، سید محمد حسین. (۱۳۹۸). رابطه ویژگی‌های شخصیت، نگرش مذهبی و رضایت جنسی با گرایش به طلاق در زنان پیراپزشک شهر کرمان در سال ۹۵-۱۳۹۴، مجله‌ی دین و پژوهش در سلامت، ۵(۴)، ۲۰-۳۳.

<https://doi.org/10.22037/jrrh.v5i4.19860>

قریب بلوک، معصومه؛ میکائیلی، نیلوفر و بشرپور، سجاد. (۱۴۰۱). پیش‌بینی کیفیت خواب دانش‌آموزان بر اساس حساسیت اضطرابی، اعتیاد به اینترنت و بهشیاری. رویش روان‌شناسی، ۱۱(۳)، ۱۳۵-۱۴۸.

<http://psychologicalscience.ir/article-1-1636-fa.html>

کامران، اصغر؛ میرمهدی، سیدرضا؛ و قاضی سعیدی، زهرا. (۱۴۰۳). تدوین مدل ساختاری قربانی شدن سایبری بر اساس اعتیاد به اینترنت و حمایت اجتماعی ادراک شده با نقش واسطه‌ای ویژگی‌های شخصیتی. پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی، ۱۴(۵۵)، -.

<https://doi.org/10.22034/spr.2024.441676.1915>

معمار، ادیب؛ رسولی، محسن و تاجیک اسماعیلی، عزیزالله. (۱۴۰۰). رابطه ویژگی‌های شخصیتی و عملکرد تحصیلی با اعتیاد به اینترنت در دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه. مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد، ۶۴(۵)، ۴۰۷۳-۴۰۸۲.

<https://doi.org/10.22038/mjms.2021.19656>

میری، انیس و بنی هاشم، زهرا. (۱۳۹۸). تأثیر ابعاد سواد رسانه‌ای بر میزان و نوع استفاده از پیام‌رسان‌های فضای مجازی. شمشه: نشریه الکترونیکی سازمان کتابخانه‌ها، موزه‌ها و مرکز اسناد آستان قدس رضوی، ۱۱(۴۳-۴۲)، ۲۸-۴۲.

<https://shamseh.aqr->

libjournal.ir/article_100241.html

Buneviciene, I., & Bunevicius, A. (2021). Prevalence of internet addiction in healthcare professionals: Systematic review and meta-analysis. *The International journal of social psychiatry*, 67(5), 483-491. <https://doi.org/10.1177/0020764020959093>

Fu, C., Li, C., Zheng, X., Wei, Z., Zhang, S., Wei, Z., Qi, W., Lv, H., Wu, Y., & Hu, J. (2024). Relationship between personality and adolescent depression: the mediating role of loneliness and problematic internet use. *BMC psychiatry*, 24(1), 683. <https://doi.org/10.1186/s12888-024-06131-1>

Habermann, J. (2021). Self-control and social media addiction (Facebook): a quantitative analysis. *SSRN Electronic Journal*, -. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3875633>

Ksikou, J., Maskour, L., & Alaoui, S. (2023). The relationship between Internet addiction and personality traits in Moroccan nursing students. *Acta Neuropsychologica*, 21(2), 177-189. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0053.6029>

Nopiana, N., Egje, J., & Mers, O. (2022). The Impact of Internet Addiction on Introvert Personality. *World Psychology*, 1(2), 1-17. <https://doi.org/10.55849/wp.v1i2.97>

Nwufo, I. J., & Ike, O. O. (2024). Personality Traits and Internet Addiction among Adolescent Students: The Moderating Role of Family Functioning. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(5), 520. <https://doi.org/10.3390/ijerph21050520>

Öztürk, C., Bektas, M., Ayar, D., Özgüven Öztornacı, B., & Yağcı, D. (2015). Association of personality traits and risk of internet addiction in adolescents. *Asian nursing research*, 9(2), 120-124. <https://doi.org/10.1016/j.anr.2015.01.001>

Rakhmawati, W., Kosasih, C. E., Widiastih, R., Suryani, S., Arifin, H. (2021). Internet addiction among male adolescents in Indonesia: A qualitative study. *American Journal of Men's Health*, 15(3), 1-9. <https://doi.org/10.1177/15579883211029459>

Singh, P. (2024). Relationship of digital Literacy with internet addiction and cyberloafing among senior secondary school students. *Educational Administration Theory and Practice journal*, 30(1), 3299-3306. <https://doi.org/10.53555/kuey.v30i1.7135>





- Siste K, Suwartono C, Nasrun M. W, Bardosono S, Sekartini R, Pandelaki J, et al. (2021). Validation study of the Indonesian internet addiction test among adolescents. *PLoS ONE*, 16(2), e0245833. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245833>
- Trumello, C., Vismara, L., Sechi, C., Ricciardi, P., Marino, V., & Babore A. (2021). Internet addiction: The role of parental care and mental health in adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(24), 1-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph182412876>
- Üstündağ, A. (2024). The predictive role of media literacy on internet addiction among Turkish adolescents. *Journal of Research & Health*, 14(1), 19-30. <http://dx.doi.org/10.32598/JRH.14.1.2365.1>
- Vaeth, A. (2020). The Importance of Media Literacy. *Editorial Office News*, 13(8), 7-8. <https://doi.org/10.18243/eon/2020.13.8.4>
- Widyanto, L., & McMurrin, M. (2004). The psychometric properties of the internet addiction test. *Cyber Psychology Behavior: the impact of the Internet, multimedia and virtual reality on behavior and society*, 7(4), 443-50. <https://doi.org/10.1089/cpb.2004.7.443>
- Young, K. S., & Rogers, R. C. (1998). The relationship between depression and Internet addiction. *Cyberpsychology & behavior*, 1(1), 8-25. <https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.25>



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



مروری بر نقش آموزش راهبردهای شناختی بر اساس مدل انگلرت (power) بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص

فاطمه ستوده ثیان

دانشجوی کارشناسی ارشد علوم شناختی گرایش ذهن، مغز و تربیت، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران
 f.sotoude@ut.ac.ir

چکیده

تحقیق حاضر به بررسی نقش آموزش راهبردهای شناختی بر اساس مدل انگلرت در بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص می پردازد. اختلالات یادگیری خاص، چالش های جدی برای دانش آموزان و معلمان ایجاد می کند و می تواند منجر به کاهش انگیزه و اعتماد به نفس در یادگیری شود؛ بنابراین، استفاده از راهبردهای شناختی به عنوان یک رویکرد آموزشی مؤثر می تواند به این دانش آموزان کمک کند تا مهارت های یادگیری خود را تقویت کنند و عملکرد تحصیلی خود را بهبود بخشند. مدل انگلرت به عنوان یکی از مدل های معتبر در آموزش راهبردهای شناختی، بر اهمیت فرایندهای شناختی و راهبردهای یادگیری تأکید دارد. این مدل شامل چهار مرحله اصلی است: برنامه ریزی، نظارت، ارزیابی و تنظیم. با آموزش این مراحل به دانش آموزان، آن ها می توانند توانایی های خود را در مدیریت یادگیری و حل مسائل تقویت کنند. این تحقیق نشان می دهد که آموزش راهبردهای شناختی می تواند به عنوان یک ابزار مؤثر در بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص مورد استفاده قرار گیرد؛ بنابراین، توصیه می شود که معلمان در برنامه های آموزشی خود به این نوع آموزش ها توجه ویژه ای داشته باشند تا بتوانند به این دانش آموزان کمک کنند.

واژگان کلیدی: آموزش، دانش آموزان، راهبردهای شناختی





Review the Role of Teaching Cognitive Strategies Based on Englert's (POWER) Model on the Academic Performance of Students with Specific Learning Disabilities

Fatemeh Sotoudeheian¹

Master's Student in Mind, Brain, and Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences,
University of Tehran, Tehran, Iran
f.sotoude@ut.ac.ir

Abstract

The present study examines the role of cognitive strategy instruction based on Englert's model in improving the academic performance of school students with specific learning disabilities. Specific learning disabilities create significant challenges for students and teachers and can lead to reduced motivation and self-confidence in learning. Therefore, using cognitive strategies as an effective educational approach can help these students enhance their learning skills and improve their academic performance. Englert's model, as one of the well-established models in cognitive strategy instruction, emphasizes the importance of cognitive processes and learning strategies. This model consists of four main stages: planning, monitoring, evaluation, and regulation. By teaching these stages to students, they can strengthen their abilities in managing learning and problem-solving. This study demonstrates that cognitive strategy instruction can be an effective tool in improving the academic performance of students with specific learning disabilities. Therefore, it is recommended that teachers incorporate such instructional approaches into their educational programs to better support these students.

Keywords: Education, Students, Cognitive Strategies



مقدمه

براساس DSM V اختلال یادگیری خاص، اختلالی عصبی-تحوالی است که در سال‌های اولیه تحصیل خود را نشان می‌دهد و به صورت پیوسته بر یادگیری تحصیلی اثر می‌گذارد (Sedghi, Najafi, 2018). اختلالات یادگیری خاص، اختلالاتی را که ویژگی اصلی آن‌ها ایجاد مشکلات تحصیلی در زمینه‌ی گوش دادن، فکر کردن، صحبت کردن، خواندن، نوشتن، هجی کردن کلمات و محاسبات ریاضی است؛ شامل می‌شود (Colvin, Reesman, & Glen, 2022; Guarini et al., 2019).

خصیصه‌ی اصلی دیگر آن، کیفیت عملکرد تحصیلی بسیار پایین‌تر از سطح متوسطی است که برای افراد در نظر گرفته شده‌است. از این رو اختلال یادگیری به عنوان یکی از شایع‌ترین اختلالات عصبی-تحوالی از مهم‌ترین مسائلی است که نظر پژوهشگران حوزه‌ی آموزش و پرورش را به خود جلب کرده‌است (William, Kumar, 2023). پژوهشگران معتقدند به دلیل عملکرد ضعیفی که دانش‌آموزان دارای این اختلال در حافظه، توجه، مهارت‌های شناختی و ادراک دیداری و شنیداری دارند بنابراین خود را متفاوت از سایر دانش‌آموزان کلاس می‌دانند و حتی ممکن است در بعضی موارد مورد بی‌توجهی معلمان نیز قرار گیرند (Gilmour, 2020; Vofouri, 2019). به همین خاطر این دانش‌آموزان در مقایسه با سایر همسالان خود مهارت‌های اجتماعی پایین‌تری دارند (Mehrotra et al., 2011).

هدف از آموزش تحصیلی دانش‌آموزان افزایش عملکرد تحصیلی آنان است (یاراحمدی و همکاران، ۱۳۹۸). محققان، عملکرد تحصیلی را به عنوان تمامی فعالیت‌ها و تلاش‌های دانش‌آموزان در محیط مدرسه می‌دانند که شامل کارآمدی شخصی، تأثیرات هیجانی، برنامه‌ریزی و انگیزش می‌باشد. در تعریف دیگر، عملکرد تحصیلی به توانایی آموخته شده یا اکتسابی فرد در موضوعات آموزشی اشاره دارد که با استفاده از آزمون‌های فراگیر استاندارد یا آزمون‌های معلم اندازه‌گیری می‌شود. همچنین عوامل شناختی و عاطفی فراوانی بر عملکرد تحصیلی تأثیرگذارند. به طور کلی، عملکرد تحصیلی عبارت است از تمامی فعالیت‌ها و تلاش‌های یک فرد در جهت کسب علوم و دانش و گذراندن پایه‌ها و مقاطع تحصیلی مختلف در مراکز آموزشی (به پژوه و همکاران، ۱۳۸۹) از نظر عملکرد تحصیلی سرعت کم در یادگیری، پیشرفت کند، تفاوت بین سطح یادگیری در دروس مختلف، تفاوت قابل توجه بین توانایی‌ها و مهارت‌ها و کوتاهی دامنه توجه و نداشتن انعطاف در استفاده از راهبردهای آموزشی، قابل توجه‌ترین خصیصه‌های دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری است (جلیل آبکنار، عاشوری، ۱۳۹۲).

یکی از روش‌های بهبود و ارتقای متغیرهای مرتبط با تحصیل استفاده از روش آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی است که به عنوان راهبردهای اکتسابی و قابل یادگیری نشان‌دهنده تدابیری برای یادگیری و یادآوری بهتر مطالب و مفاهیم هستند (Askell-Williams, Lawson & Skrzypiec, 2012; Discipulo, Bautista, 2022). راهبردهای شناختی از طریق افزایش سرعت پردازش اطلاعات می‌توانند به تقویت توجه و تمرکز و افزایش قدرت حافظه فعال کمک کنند و از سوی دیگر راهبردهای فراشناختی از طریق افزایش دادن توانایی برای طرح‌ریزی، رشد راهبردها، نظارت بر راهبردها یا ارزیابی کارآمدی می‌توانند به تقویت توجه و تمرکز و افزایش قدرت حافظه فعال کمک نمایند و از سوی دیگر همراهی راهبردهای شناختی و فراشناختی را ابزاری قدرتمند برای آشکار کردن چگونگی توسعه فرآیند یادگیری به شمار می‌آیند که باعث افزایش مهارت خودآموزی، ارتقاء استقلال و تسهیل توانایی یادگیری می‌شود (Teong, 2003).

آموزش راهبردهای شناختی بر اساس مدل انگلرت (power) یکی دیگر از راهبردهای آموزشی مؤثر بر بهبود مشکلات ناشی از اختلالات یادگیری در دانش‌آموزان است. که شامل راهبردهای شناختی و فراشناختی برای برنامه‌ریزی، سازماندهی، پیش نویسی، ویرایش و اصلاح کردن است که به دانش‌آموزان ابتدایی کمک می‌کند که کارکردها و عملکرد تحصیلی خود را ارتقاء دهند. مدل به

کار گرفته شده توسط انگلرت متشکل از ۵ مؤلفه طراحی و برنامه ریزی، سازماندهی و گروه بندی ایده ها، بسط و گسترش ایده ها، ارزشیابی و ارائه بازخورد به خود است که این مراحل که تحت عنوان آموزش راهبردهای شناختی از آن نام برده می شود می تواند به کاهش اختلالات یادگیری در دانش آموزان ابتدایی کمک کند (بهرامی، آدم زاده، مختاری، ۱۳۹۰).

یافته های پژوهش (Barbieri et al, 2020) نشان دهنده اثربخشی مؤلفه های راهبردشناختی از جمله روش کلمه کلیدی، ایجاد ارتباط بین اطلاعات و تصویرسازی ذهنی بر یادگیری و بازیابی اطلاعات از حافظه دانش آموزان می باشد (Barbieri et al, 2020).

مطالعه ی کرمی و همکاران (۱۳۹۲) حاکی از آن است که آموزش مهارت های شناختی و فراشناختی بر خلاقیت، انگیزه پیشرفت، و خودپنداره تحصیلی مؤثر است (کرمی، اله کرمی و هاشمی، ۱۳۹۲). همچنین پژوهش بهرامی و همکاران (۱۳۹۰) آموزش راهبردهای شناختی برای افزایش مهارت های زبانی، توانایی گفتار، مهارت های حرکتی و تقویت حافظه، تولید ایده، درک مطلب و افزایش گنجینه لغات و در نتیجه افزایش اعتماد به نفس و انگیزه دانش آموزان با اختلال یادگیری استفاده کرد (بهرامی، آدم زاده، مختاری، ۱۳۹۰).

این پژوهش با هدف مطالعه نقش آموزش راهبردهای شناختی بر اساس مدل انگلرت بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان با اختلال یادگیری خاص به مرور و بررسی یافته های پژوهشگران در این زمینه می پردازد.

یافته ها

در این مطالعه برای جمع آوری داده ها از پایگاه داده گوگل اسکالر استفاده شده است. جستجوی مقالات در بازه زمانی ۲۰۱۲ تا ۲۰۲۴، روش نمونه گیری هدفمند انجام شد تا تحقیقات مرتبط با آموزش راهبردهای شناختی و اختلال یادگیری خاص مورد بررسی قرار گیرد. پس از مطالعه مقالات مرتبط با موضوع مورد پژوهش، در جدول ۱ به ساختارمند کردن داده ها پرداختیم.

جدول ۱. یافته های پژوهش

بخش	یافته ها	منابع
تعریف و ویژگی ها	اختلال عصبی-تحولی با ریشه بیولوژیک و ناهنجاری های شناختی مشکلات دائمی در مهارت های تحصیلی اصلی (خواندن، نوشتن، ریاضیات)	میکائیلی و همکاران (۱۴۰۲)
ویژگی های دانش آموزان	۱) بهره هوشی متوسط یا بالاتر ۲) مشکلات در توجه، حافظه، هماهنگی چشم و دست، اعتماد به نفس پایین ۳) چالش های اجتماعی و عاطفی	کافی و همکاران (۱۳۹۲) کاوه و همکاران (۱۴۰۰)
عوامل مؤثر	۱) نقص در فرایندهای شناختی (حافظه، توجه، ادراک) ۲) ارتباط با تحصیلات والدین و آسیب های مغزی ۳) شیوع بیشتر در پسران و اختلالات شنیداری/بینایی	قربانپور و همکاران (۱۴۰۲)
مشکلات تحصیلی	۱) اختلال خواندن (دشواری در هجی کردن، درک مطلب) ۲) اختلال ریاضی (مشکل در محاسبه، استدلال) ۳) اختلال نوشتن (املا، انشا)	ابراهیم پور کومله (۱۳۹۶)
مداخلات آموزشی	راهبردهای شناختی: ۱) بهبود پردازش اطلاعات، انگیزه و خودکارآمدی ۲) مدل انگلرت (POWER) برنامه ریزی، سازماندهی، پیش نویس، ویرایش، اصلاح	Schunk (2012) Englert(1991)
نتایج پژوهش ها	۱) بهبود عملکرد تحصیلی و افزایش اعتماد به نفس با آموزش راهبردهای شناختی ۲) تقویت مهارت های حل مسئله و تفکر انتقادی ۳) نیاز به طراحی برنامه های ویژه	Artzi, et al(2022) Prokop-Dorner, et al(2024)



اختلال یادگیری در دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی

موضوع اختلالات یادگیری خاص در سراسر دنیا مورد توجه تعداد زیادی از روانشناسان، متخصصان آموزش و پرورش و متخصصان پزشکی قرار گرفته است. زیرا تعداد دانش‌آموزان مبتلا به اختلال‌های یادگیری افزایش قابل توجهی را نشان می‌دهد (باقرپور استیاری، حبیبی کلیر و مصرآبادی، ۱۳۹۸). در DSM-5 TR از اختلال یادگیری خاص به عنوان یک اختلال عصبی - تحولی با ریشه بیولوژیک و مبنای ناهنجاری‌هایی در سطح شناختی یاد می‌شود. یکی از ویژگی‌های اصلی آن مشکلات دائمی در یاد گرفتن مهارت‌های تحصیلی اصلی شامل خواندن کلمات منفرد به صورت دقیق و روان، خواندن و درک مطلب، نوشتن (انشا) و املا، محاسبه ریاضی و استدلال ریاضی (حل کردن مسائل ریاضی) است (میکائیلی، سلمانی و شارعی، ۱۴۰۲). اختلال یادگیری خاص از شیوع بالایی برخوردار است. براساس پژوهش‌های انجام‌شده شیوع این اختلال، ۱۳ تا ۱۷ درصد در پسران و ۱۰ تا ۱۲ درصد در دختران است (Görker et al., 2017). این اختلال معضلاتی فراتر از مشکلات درسی به همراه دارد که می‌تواند با افت تحصیلی و حتی ترک تحصیل همراه شود (Lockwood et al, 2022).

اختلال یادگیری خاص می‌تواند در شکست تحصیلی دانش‌آموزان نقش محوری داشته باشد. این اختلال‌ها می‌توانند در صورت توجه نکردن، حالت مزمن پیدا کنند و به دوره‌های بعد از کودکی نیز منتقل شوند (کاوه، حسن زاده و میرزاییان، ۱۴۰۰). به‌طور کلی می‌توان گفت، دانش‌آموزی دارای ناتوانی یادگیری است که دارای بهره هوشی متوسط و بالاتر است، از نظر حواس مختلف (بینایی و شنوایی و...) سالم است، از امکانات محیطی و آموزشی نسبتاً مناسبی برخوردار است، مشکل رفتاری حاد ندارد، از نظر پیشرفت درسی با توجه به سن و هوش از سایر همسالان خود عقب‌تر است، دچار حواس‌پرتی و فراموشی جزئیات مهم درس است، عدم هماهنگی چشم و دست در حرکات وی مشهود است، اعتمادبه‌نفس او پایین است، کارها را به تأخیر می‌اندازد و برای اتمام آنها انگیزه‌های ندارد. کودکان با ناتوانی‌های یادگیری علاوه بر مشکلات تحصیلی، با چالش‌هایی در حوزه‌های اجتماعی، عاطفی و رفتاری نیز مواجه می‌شوند (کافی و همکاران، ۱۳۹۲).

درباره عوامل مؤثر بر اختلالات یادگیری پژوهش‌های زیادی انجام شده است. برای مثال علیزاده (۱۳۹۱) در پژوهشی تحت عنوان مقایسه حافظه بینایی کودکان نارساخوان و عادی نشان داد که حافظه بینایی کودکان نارساخوان در مقایسه با کودکان عادی بیشتر است (علیزاده، ۱۳۹۱). عزیزیان (۱۳۸۰) در تحقیقی تحت عنوان بررسی عوامل مؤثر بر اختلال‌های یادگیری در دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر اصفهان نشان داد که میزان تحصیلات والدین و اختلالات یادگیری ارتباط معناداری وجود دارد. بین نسبت فامیلی والدین و اختلالات یادگیری رابطه معناداری وجود ندارد. همچنین بین اختلال در ادراک، حافظه‌ی بینایی، نقص توجه و جانبی شدن مغز با اختلالات یادگیری ارتباط معنی‌داری وجود دارد و بین دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری و دانش‌آموزان عادی در آسیب مغزی، ناهماهنگی بین چشم و دست برتر، ادراک بینایی، حافظه بینایی، حافظه شنوایی، توجه و سرعت تفاوت معناداری وجود دارد (Kiani, Asadi & Mohammadi, 2019).

نریمانی (۱۳۸۴) در پژوهشی تحت عنوان بررسی اختلالات خاص یادگیری در دوره ابتدایی و عوامل مؤثر بر آن در اردبیل دریافت که میزان شیوع اختلال ناتوانی‌های یادگیری در دانش‌آموزان پسر بیشتر از دانش‌آموزان دختر است. بین اختلال کمبود توجه و تشخیص شنیداری دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری و دانش‌آموزان عادی تفاوت معناداری وجود دارد، به طوری که اختلال کمبود توجه و تشخیص شنیداری دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی بیشتر است (نریمانی، رجبی، ۱۳۸۴). نظریه پردازان شناختی اعتقاد دارند، وجود نقص در فرایندهای شناختی یا روانشناختی که از اختلال در کارکرد مغز ناشی می‌شود که یکی از عوامل بروز اختلالات یادگیری به شمار می‌آید. فرایندهای شناختی درون سیستم اعصاب مرکزی رخ می‌دهند و شامل زبان،



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



۴۰۳

حافظه، توجه و ادراک می‌گردند (قربان‌پور، پاکدامن و کارشکی، ۱۴۰۲). محرک‌های محیطی (شنیداری، دیداری و لامسه‌ای) بر مغز و سیستم اعصاب مرکزی تأثیر می‌گذارند. فرایندهای روان شناختی (توجه، حافظه، ادراک دیداری، ادراک شنیداری، تمیز، سازماندهی، زبان و تلفیق حسی) در مغز رخ می‌دهند و موجب بروز پاسخ‌های رفتاری (کلامی، نوشتاری و سایر پاسخ‌های حرکتی) می‌گردند (سیادتیان، قمرانی، ۱۳۹۲).

مشکل عمده تحصیلی این کودکان در زمینه بیان نوشتاری، خواندن و ریاضیات آشکار می‌شود (رجب‌پور عزیزی، اخوان تفتی و محسن‌پور، ۱۳۹۹). مشکلات اختلال خواندن از اساسی‌ترین مشکلاتی است که کودکان مبتلا به اختلالات یادگیری با آن مواجه هستند، زیرا کودکی که نمی‌تواند بخواند شانس بسیار کمی برای موفقیت در مدرسه دارد. علاوه بر آن، گاهی دشواری‌های خواندن این کودکان با مشکل هجی کردن نیز همراه است. گاهی اوقات به علت فشارهای محیطی بی‌توجهی اطرافیان به توانایی‌های خاص این دسته از کودکان، مشکلات روانی و رفتاری به نیز این مشکلات افزوده می‌شود. اختلال خواندن، اختلالی است که به رغم تجارب کلاسی متعارف، شخص در کسب مهارت‌های زبانی و هجی کردن که متناسب با توانایی هوشی اوست عاجز است. در افرادی که اختلال در خواندن دارند، بلندخوانی با تحریف، جانشین‌سازی با حذف اصوات همراه است و خواندن باصدا و چه بدون صدا، با کندی و خطاهای استنباطی مشخص می‌شود (ابراهیم‌پور کومله، نادری و سیف‌نراقی، ۱۳۹۶).

لرنر (۱۹۹۷) معتقد است یکی از عمده‌ترین مشکلاتی که دانش‌آموزان با اختلال یادگیری با آن روبرو هستند، ناتوانی در یادگیری مفاهیم ریاضی است (Lerner, 1997). این اختلال اساساً ناتوانی در انجام مهارت‌های حسابی مورد انتظار بر حسب توانایی‌های هوش و سطح آموزشی کودک است که با آزمون‌های انفرادی و استاندارد شده ارزیابی می‌شود. این کودکان در تسلط یافتن بر قواعد اعداد و ارقام اطلاعات رقمی یا محاسبه مشکل دارند مثلاً از اعداد، بزرگی آنها و روابط آنها با هم درک ضعیفی دارند، اعداد یک رقمی را با انگشت می‌شمارند و نمیتوانند مثل همکلاسی‌های خود قواعد ارقام و اعداد را به یاد بیاورند. وسط محاسبه سردرگم می‌شوند و ممکن است روش محاسبه را عوض کنند. در استدلال ریاضی مشکل دارند. مثلاً در استفاده از مفاهیم قواعد یا فرمولهای ریاضی برای حل مسائل ریاضی به شدت مشکل دارند (Sedghi, Najafi, 2018).

تأثیر آموزش راهبردهای شناختی بر عملکرد تحصیلی

آموزش راهبردهای شناختی به‌عنوان یکی از روش‌های مؤثر در بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، به‌ویژه در میان دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص، شناخته شده است. این راهبردها شامل تکنیک‌ها و روش‌هایی هستند که به یادگیرندگان کمک می‌کنند تا اطلاعات را بهتر پردازش کرده و یادگیری مؤثرتری داشته باشند. بر اساس تحقیقات انجام شده، استفاده از راهبردهای شناختی می‌تواند به افزایش انگیزه و خودکارآمدی دانش‌آموزان کمک کند و در نهایت منجر به بهبود نتایج تحصیلی آنها شود (Schunk, 2012).

یکی از مدل‌های برجسته در زمینه آموزش راهبردهای شناختی، مدل انگلرت است که بر اساس آن، یادگیرندگان با استفاده از تکنیک‌های خاصی مانند خلاصه‌سازی، سازمان‌دهی و پرسش‌گری، می‌توانند فرایند یادگیری خود را بهبود بخشند. طبق مطالعات این مدل به‌ویژه برای دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص بسیار مؤثر بوده و می‌تواند به آنها کمک کند تا با چالش‌های تحصیلی خود بهتر مقابله کنند (Englert et al, 1991).

تحقیقات نشان داده‌اند که آموزش راهبردهای شناختی نه تنها بر روی یادگیری محتوای درسی تأثیر مثبت دارد، بلکه می‌تواند به افزایش اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان نیز منجر شود. زمانی که دانش‌آموزان احساس کنند که قادر به کنترل فرایند یادگیری خود هستند، انگیزه آنها برای یادگیری بیشتر می‌شود و این امر باعث افزایش عملکرد تحصیلی آنها خواهد شد (Zimmerman, 2002).



علاوه بر این، آموزش راهبردهای شناختی می‌تواند به توسعه مهارت‌های حل مسئله و تفکر انتقادی در دانش‌آموزان کمک کند. این مهارت‌ها نه تنها در زمینه‌های تحصیلی بلکه در زندگی روزمره نیز کاربرد دارند و به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا در مواجهه با چالش‌ها و مشکلات، راه‌حل‌های مؤثری ارائه دهند (Pressley & McCormick, 2006).

در نهایت، نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که پیاده‌سازی برنامه‌های آموزشی مبتنی بر راهبردهای شناختی می‌تواند تأثیرات مثبتی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص داشته باشد. این برنامه‌ها باید به گونه‌ای طراحی شوند که نیازهای خاص این گروه از دانش‌آموزان را مدنظر قرار دهند و با استفاده از مدل‌های معتبر مانند مدل انگلرت، به بهبود کیفیت آموزش و یادگیری کمک کنند (Scruggs & Mastropieri, 2013).

مدل انگلرت (power) و آموزش راهبردهای شناختی

راهبردهای شناختی، ابزارهای یادگیری هستند؛ این راهبردها به طور عمده، تکرار یا مرور ذهنی، بسط یا گسترش و سازماندهی را شامل می‌شوند. راهبردهای شناختی به فرد کمک می‌کنند تا اطلاعات تازه را برای ترکیب با اطلاعات قبلاً آموخته شده و ذخیره‌سازی آنها در حافظه درازمدت، آماده کند. راهبردهای شیوه POWER یا بس نوا به وسیله ابزارهای کمک حافظه‌ای برای برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، نوشتن، ویرایش و اصلاح به کار می‌روند. در خرده فرایند برنامه‌ریزی دانش‌آموزان، اهداف، مخاطبین و زمینه آگاهی مربوط به موضوع را به وسیله‌ی جواب‌دادن به سؤال‌هایی، در نظر می‌گیرند. در مرحله سازماندهی، دانش‌آموزان ایده‌هایشان را بر طبق مقولات ساختار متن، سازماندهی می‌کنند.

دانش‌آموزان بعد از برنامه‌ریزی و سازماندهی، طرح‌های خود را به اولین پیش‌نویس، انتقال می‌دهند. در مرحله ویرایش ۳ فعالیت رخ می‌دهد: الف) نویسنده‌ها پیش‌نویس‌ها را بازخوانی می‌کنند و خودشان عمل ویرایش را انجام می‌دهند؛ ب) ویرایشگران همسال، پیش‌نویس‌ها را ویرایش می‌کنند؛ ج) نویسنده‌ها و ویرایشگران همدیگر را ملاقات می‌کنند تا درباره پیش‌نویس‌ها بحث کنند؛ در مرحله اصلاح، دانش‌آموزان متن‌های خود را به وسیله‌ی پیش‌نویس فکری، اصلاح می‌کنند.

انگلرت (۱۹۹۱) بیان می‌کند که آموزش راهبردهای شناختی، در نوشتن برنامه آموزشی و رسیدن به درک بهتر از همه حقایق فرایند نوشتن، مؤثر است که شامل راهبردهای شناختی و فراشناختی برای برنامه‌ریزی، سازماندهی، پیش‌نویس، ویرایش و اصلاح کردن است. وی دانش‌آموزان کلاس چهارم و پنجم ابتدایی را که در بیان نوشتاری مشکل داشتند، با استفاده از این پنج راهبرد آموزش داد. پس‌آزمون نشان داد که بیان نوشتاری دانش‌آموزان، بهبود یافته است (Englert, Mariage, 1991).

بحث و نتیجه‌گیری

در سال‌های اخیر، توجه به آموزش راهبردهای شناختی به ویژه برای دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص، به عنوان یک رویکرد مؤثر در بهبود عملکرد تحصیلی این دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفته است. بر اساس مدل انگلرت، این راهبردها به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا توانایی‌های فراشناختی خود را تقویت کنند و در نتیجه، فرایند یادگیری خود را بهبود بخشند (JONES, 2021).

آموزش این راهبردها می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا با چالش‌های یادگیری بهتر کنار بیایند و اعتماد به نفس بیشتری در توانایی‌های خود پیدا کنند. تحقیقات اخیر نشان داده‌اند که استفاده از راهبردهای شناختی می‌تواند تأثیر مثبتی بر انگیزه و مشارکت دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص داشته باشد (Artzi et al, 2022). این دانش‌آموزان معمولاً با مشکلاتی در توجه و تمرکز مواجه هستند که می‌تواند به کاهش عملکرد تحصیلی منجر شود. آموزش راهبردهای شناختی می‌تواند به آن‌ها کمک کند تا تمرکز خود را افزایش دهند و به طور مؤثرتری از منابع یادگیری استفاده کنند. مدل انگلرت به عنوان یک چارچوب آموزشی، بر اهمیت



برنامه‌ریزی، نظارت، ارزیابی و تنظیم فرایند یادگیری تأکید دارد (Prokop-Dorner et al, 2024). این مراحل می‌توانند به دانش‌آموزان کمک کنند تا فرایند یادگیری خود را به طور مؤثری مدیریت کنند و در نتیجه، عملکرد تحصیلی بهتری داشته باشند. نتایج تحقیق حاضر نشان داد که آموزش این مراحل به دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص باعث افزایش نمرات آزمون‌های تحصیلی آن‌ها شده است. علاوه بر این، تحقیقات نشان داده‌اند که آموزش راهبردهای شناختی می‌تواند منجر به افزایش مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی دانش‌آموزان نیز شود (Georgoula & Koustriava, 2024). این مهارت‌ها نه تنها در محیط آموزشی بلکه در زندگی روزمره نیز اهمیت دارند و می‌توانند به بهبود کیفیت زندگی این دانش‌آموزان کمک کنند. بنابراین، آموزش این راهبردها باید بخشی از برنامه‌های آموزشی مدارس باشد.

بنابر نتایج تحقیق حاضر، پیشنهاد می‌شود که معلمان و مربیان در کلاس‌های خود از روش‌های آموزشی مبتنی بر مدل انگلرت استفاده کنند تا بتوانند به دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص کمک کنند. این نوع آموزش می‌تواند شامل فعالیت‌های گروهی، بازی‌های آموزشی و تمرینات عملی باشد که باعث تقویت مهارت‌های شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود. این تحقیق نشان می‌دهد که آموزش راهبردهای شناختی بر اساس مدل انگلرت می‌تواند ابزاری مؤثر برای بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص باشد. لذا، نیاز است که پژوهش‌های بیشتری در این زمینه انجام شود تا بتوان بهترین شیوه‌های آموزشی را شناسایی کرده و به کار گرفت. نهایت، توجه به نیازهای خاص این دانش‌آموزان و ارائه آموزش‌های مناسب می‌تواند منجر به موفقیت‌های تحصیلی بیشتری برای آن‌ها شود.

منابع

- ابراهیم پور کومله، سمیرا؛ نادری، عزت الله و سیف نراقی، مریم. (۱۳۹۶). شناسایی و بررسی ویژگی‌های مطلوب عناصر برنامه درسی برای نیل به پرورش مهارت‌های حل مسئله در درس مطالعات اجتماعی برای دوره ابتدایی تحصیلی. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*, ۱۶(۱), ۱۲۵-۱۷۲.
- باقرپور استیاری، ناهیده؛ حبیبی کلپیر، رامین و مصرآبادی، جواد. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش کارکردهای اجرایی عصب-روان شناختی بر فراحافظه، برنامه ریزی و حل مسئله دانش‌آموزان با اختلال ریاضی.
- به پژوه، احمد؛ سلیمانی، منصور؛ افروز، غلامعلی و غلامعلی لوسانی، مسعود. (۱۳۸۹). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز. *نواوری‌های آموزشی*, ۹(۱), ۱۶۳-۱۸۶.
- بهرامی، فاطمه؛ آدم‌زاده، فاطمه و مختاری، سمیرا. (۱۳۹۰). تأثیر دو روش آموزش راهبردهای شناختی بر اساس مدل انگلرت و مدل سکستون در کارآمدی بیان نوشتاری دانش‌آموزان ابتدایی با علائم اختلال نوشتن. *فصلنامه کودکان/استثنایی*, ۱۱(۱), ۲۳-۳۲.
- جلیل آبکنار، سیده سمیه؛ عاشوری، محمد. (۱۳۹۲). نکته‌های کاربردی برای آموزش دانش‌آموزان با اختلال یادگیری (اختلال در خواندن، نوشتن و دیکته). *تعلیم و تربیت/استثنایی*, ۱۶(۱۳), ۳۱-۴۰.
- رجب پور عزیزی، زهرا؛ اخوان تفتی، مهناز و محسن پور، مریم. (۱۳۹۹). نارساخوانی و توانایی‌های دیداری-فضایی: مروری انتقادی از پژوهش‌های نوین تفاوت-محور. *فصلنامه سلامت روان کودک*, ۷(۴), ۱۹۷-۲۱۴.
- سیدادیتان، سید حسین؛ قمرانی، امیر. (۱۳۹۲). فراتحلیل اثربخشی مداخلات روان شناختی-آموزشی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان حساب نارسا.
- علیزاده، حمید. (۱۳۹۱). تدوین برنامه آموزش والدین برای خانواده‌های دارای فرزندان با اختلال نارسایی توجه/بیش‌فعالی و تأثیر آن بر کاهش نشانه‌ها و کارکرد خانواده. *روانشناسی افراد/استثنایی*, ۲(۷), ۴۳-۷۰.
- قربان‌پور، ریحانه؛ پاکدامن، مجید و کارشکی، حسین. (۱۴۰۲). اثربخشی بسته آموزشی راهبردهای تقویت فرایندهای روانشناختی پایه بر بهبود سرعت پردازش و پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری در ریاضی. *فصلنامه روانشناسی شناختی*, ۱۱(۲), ۷۶-۹۰.



کافی، سید موسی؛ زینعلی، شینا؛ خسروجاوید، مهناز و میاه نه‌ری، فریده. (۱۳۹۲). مقایسه ویژگی های رفتاری و رشد اجتماعی کودکان با و بدون ناتوانی یادگیری.

کاوه، عطیه؛ حسن زاده، رمضان و میرزاییان، بهرام. (۱۴۰۰). اثربخشی درمان تحولی شنیداری با رویکرد پردازش اطلاعات شناختی در درمان نارساخوانی شناختی. فصلنامه علمی-پژوهشی علوم پیرایشکی و توانبخشی، ۱۰(۲)، ۵۸-۷۱.

کریمی، بختیار؛ اله کریمی، آزاد و هاشمی، نظام. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر خلاقیت، انگیزه پیشرفت و خودپنداره تحصیلی.

میکائیلی، نیلوفر؛ سلمانی، علی و شارعی، آيسان. (۱۴۰۲). تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر انسجام/سازش‌یافتگی خانواده و راهبردهای مقابله‌ای در والدین دانش‌آموزان دختر دارای ناتوانی‌های یادگیری. ناتوانی‌های یادگیری، ۱۳(۱)، ۴۲-۵۶.

نریمانی، محمد؛ رجبی، سوران. (۱۳۸۴). بررسی شیوع و علل اختلالات یادگیری در دانش‌آموزان دوره ابتدایی استان اردبیل.

یاراحمدی، یحیی؛ نادری، ناهید؛ اکبری، مریم و یعقوبی، ابوالقاسم. (۱۳۹۸). اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر تاب‌آوری تحصیلی در تعلل ورزی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. تدریس پژوهی، ۱۷(۱)، ۲۳۳-۲۴۹.

Artzi, L., Hsin, L. B., Sanford, A. K., Brown, J. E., & Guin, S. (2022). Meeting the language needs of emergent multilingual students at risk for learning disabilities through multitiered systems of support. *Learning Disabilities Research & Practice*, 37(3), 189-203.

Askill-Williams, H., Lawson, M. J., & Skrzypiec, G. (2012). Scaffolding cognitive and metacognitive strategy instruction in regular class lessons. *Instructional Science*, 40, 413-443.

Barbieri, C. A., Rodrigues, J., Dyson, N., & Jordan, N. C. (2020). Improving fraction understanding in sixth graders with mathematics difficulties: Effects of a number line approach combined with cognitive learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 112(3), 628.

Colvin, M. K., Reesman, J., & Glen, T. (2022). Reforming learning disorder diagnosis following COVID-19 educational disruption. *Nature Reviews Psychology*, 1(5), 251-252.

Discipulo, L. G., & Bautista, R. G. (2022). Students' cognitive and metacognitive learning strategies towards hands-on science. *Int J Eval & Res Educ ISSN*, 2252(8822), 8822.

Englert, C. S., & Mariage, T. V. (1991). Shared understandings: Structuring the writing experience through dialogue. *Journal of Learning Disabilities*, 24(6), 330-342.

Georgoula, E., & Koustriava, E. (2024). Enhancing social-communication and behavior skills in adolescents with intellectual disabilities through computerized cognitive training. *International Journal of Instruction*, 17(4), 421-440.

Gilmour, A. F. (2020). Teacher certification area and the academic outcomes of students with learning disabilities or emotional/behavioral disorders. *The Journal of Special Education*, 54(1), 40-50.

Görker, I., Bozatli, L., Korkmazlar, Ü., Karadağ, M. Y., Ceylan, C., Söğüt, C., et al. (2017). The probable prevalence and sociodemographic characteristics of specific learning disorder in primary school children in Edirne. *Archives of Neuropsychiatry*, 54(4), 343.

Guarini, A., Bonifacci, P., Tobia, V., Alessandrini, R., Faldella, G., & Sansavini, A. (2019). The profile of very preterm children on academic achievement. A cross-population comparison with children with specific learning disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 87, 54-63.

JONES, E. (2021). *Distraction, Distress and Diversity: The impact of sensory processing differences on learning and school life for autistic pupils* (Doctoral dissertation, Durham University).

Kiani, A., Asadi, M., & Mohammadi, A. (2017). Examining the factors effective on learning disorders for elementary students in Qazvin province. *Journal of Learning Disabilities*, 6(4), 104-125.

Lerner, J. W. (1997). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*.

Lockwood, A. B., Farmer, R. L., Winans, S., & Sealander, K. (2022). Specific learning disability identification practices in the USA: A survey of special education administrators. *Contemporary School Psychology*, 26(4), 535-544.

Mehrotra, K., Manzur, S. A., Ooi, Y., Lim, C., Fung, D., & Ang, R. (2011). P01-324-Prevalence of behavioral and emotional problems in children at-risk for learning difficulties. *European Psychiatry*, 26, 326.



- Pressley, M., & McCormick, C. B. (2006). Child and adolescent development for educators: Guilford Press.
- Prokop-Dorner, A., Piłat-Kobla, A., Ślusarczyk, M., Świątkiewicz-Mośny, M., Ożegalska-Lukasik, N., Potysz-Rzyman, A., ... & Bała, M. M. (2024). Teaching methods for critical thinking in health education of children up to high school: A scoping review. *Plos one*, 19(7), e0307094.
- Schunk, D. H. (2012). Social cognitive theory.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2013). Science and social studies education for students with learning disabilities. *Handbook of learning disabilities*, 448-462.
- Sedghi, M., & Najafi, S. (2018). The Role of Emotional processing in Predicting Adaptability in Female Students Diagnosed with Oppositional Defiant Disorder. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 2(1), 55-61.
- Teong, S. K. (2003). The effect of metacognitive training on mathematical word-problem solving. *Journal of computer assisted learning*, 19(1), 46-55.
- Vofouri, J. (2019). The Effect of Study Skills Training of Planning and Time Management, Concentration and Memory on Academic Achievement and Achievement Motivation among Iranian Elementary Students in Tajikistan. *Journal of School Psychology*, 8(2), 156-173.
- Williams, J., & Kumar, A. (2023). Mediating role of self-concept on character strengths and well-being among adolescents with specific learning disorder in India. *Research in Developmental Disabilities*, 132, 104372.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.



مروری بر بررسی مشکلات و چالش‌های سازگاری با کودکان سرطانی

منیژه فیروزی^۱

استادیار گروه روانشناسی دانشکده روان شناسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

Mfiroozi@ut.ac.ir

بشرا یعقوبی^{۲*}

دانشجوی Ph.D روانشناسی سلامت، دانشگاه تهران، ایران

B.yaghoobi@ut.ac.ir

چکیده

سرطان در کودکان یکی از چالش‌برانگیزترین بیماری‌هاست که نه تنها سلامت جسمانی کودک، بلکه سلامت روانی، اجتماعی و خانوادگی او و اطرافیانش را تحت تأثیر قرار می‌دهد. کودکان مبتلا به سرطان با مشکلات متعددی از جمله درد مزمن، اضطراب، افسردگی، کاهش اعتماد به نفس و انزوای اجتماعی مواجه هستند. علاوه بر این، خانواده‌های این کودکان نیز با چالش‌های روانی، اقتصادی و اجتماعی روبرو می‌شوند که می‌تواند بر کیفیت زندگی آن‌ها تأثیر منفی بگذارد. این مقاله مروری به بررسی مشکلات و چالش‌های سازگاری کودکان سرطانی و خانواده‌های آن‌ها پرداخته و راهکارهایی برای بهبود کیفیت زندگی این گروه آسیب‌پذیر ارائه می‌دهد. از جمله این راهکارها می‌توان به استفاده از روش‌های غیردارویی مانند هنردرمانی و بازی درمانی، حمایت روانی و اجتماعی، و مداخلات تغذیه‌ای اشاره کرد. همچنین، نقش خانواده و شبکه‌های حمایتی در کاهش استرس و بهبود سازگاری کودکان و والدین مورد تأکید قرار گرفته است.

واژگان کلیدی: سرطان، کیفیت زندگی، چالش سازگاری





A review of the problems and challenges of adapting to children with cancer

Manije Firoozi ¹

Assistant Professor, Department of Psychology,
Faculty of Psychology, University of Tehran, Tehran,
Iran
Mfiroozi@ut.ac.ir

Boshra Yaghoobi ²

Ph.D. student in health psychology, University of
Tehran, Iran
B.yaghoobi@ut.ac.ir

Abstract

Cancer in children is one of the most challenging diseases that affects not only the physical health of the child, but also the mental, social and family health of him and those around him. Children with cancer face many problems including chronic pain, anxiety, depression, low self-confidence and social isolation. In addition, the families of these children also face psychological, economic and social challenges that can negatively affect their quality of life. This review article examines the problems and challenges of adaptation of children with cancer and their families and provides solutions to improve the quality of life of this vulnerable group. Among these solutions, we can mention the use of non-pharmacological methods such as art therapy and play therapy, psychological and social support, and nutritional interventions. Also, the role of the family and support networks in reducing stress and improving the adaptation of children and parents has been emphasized

Keywords: Cancer, quality of life, adaptation challenge



مقدمه

مقالات سرطان یکی از چالش برانگیزترین بیماری‌هایی است که نه تنها سلامت جسمانی فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد، بلکه تأثیرات عمیقی بر سلامت روانی، اجتماعی و خانوادگی بیمار و اطرافیانش دارد. این بیماری به دلیل ماهیت تهاجمی و طولانی مدت بودن درمان‌های مرتبط با آن، زندگی فرد و خانواده‌اش را به طور کامل دگرگون می‌کند. این موضوع به ویژه در مورد کودکان مبتلا به سرطان بیشتر مشهود است، چرا که این گروه سنی به دلیل شرایط خاص رشد و تحول، آسیب‌پذیری بیشتری در برابر عوارض جسمی و روانی بیماری و درمان‌های تهاجمی مانند شیمی‌درمانی و پرتودرمانی دارند (Smith et al., 2021). کودکان سرطانی علاوه بر تحمل دردهای ناشی از بیماری، با عوارض جانبی درمان‌ها مانند ریزش مو، خستگی مزمن، تغییرات ظاهری و اختلالات خواب مواجه می‌شوند که این عوامل می‌توانند به طور قابل توجهی بر کیفیت زندگی آن‌ها تأثیر بگذارند (Armenian et al., 2020). کودکان در مراحل مختلف رشد خود نیازمند محیطی امن و حمایت‌گر هستند تا بتوانند به طور طبیعی رشد کنند. با این حال، تشخیص سرطان و درمان‌های مرتبط با آن، این محیط امن را به چالش می‌کشد. بستری شدن مکرر در بیمارستان، دوری از خانواده و دوستان، و مواجهه با اقدامات پزشکی دردناک، می‌تواند باعث ایجاد احساس ترس، اضطراب و انزوا در کودکان شود. این شرایط نه تنها بر سلامت روانی کودکان تأثیر می‌گذارد، بلکه می‌تواند منجر به مشکلات رفتاری و هیجانی مانند افسردگی، اضطراب و کاهش اعتماد به نفس شود (Purrezaian et al., 2020).

از سوی دیگر، خانواده‌های این کودکان نیز با چالش‌های متعددی روبرو هستند. تشخیص سرطان در کودک می‌تواند باعث ایجاد استرس شدید در والدین، به ویژه مادران شود که این استرس می‌تواند منجر به مشکلات روانی مانند اضطراب، افسردگی و کاهش اعتماد به نفس شود (Tan et al., 2013). والدین به عنوان مراقبان اصلی، نه تنها باید با چالش‌های جسمی و روانی کودک خود کنار بیایند، بلکه با فشارهای مالی و تغییرات در سبک زندگی نیز مواجه هستند. هزینه‌های بالای درمان، کاهش درآمد ناشی از مراقبت تمام‌وقت از کودک، و نیاز به تأمین تجهیزات پزشکی، خانواده‌ها را با تنش‌های اقتصادی مواجه می‌سازد (Machaki et al., 2024). این فشارها می‌توانند بر روابط خانوادگی، عملکرد شغلی و کیفیت زندگی والدین تأثیر منفی بگذارند. با توجه به این چالش‌ها، شناسایی و بررسی مشکلات سازگاری کودکان سرطانی و خانواده‌های آن‌ها از اهمیت بالایی برخوردار است. این مشکلات نه تنها بر روند درمان و بهبودی کودک تأثیر می‌گذارد، بلکه می‌تواند منجر به کاهش کیفیت زندگی و افزایش بار روانی بر خانواده‌ها شوند. از این رو، هدف از نگارش این مقاله مروری، بررسی جامع مشکلات و چالش‌های سازگاری کودکان سرطانی و خانواده‌های آن‌ها است تا با ارائه راهکارهای مؤثر، گامی در جهت بهبود کیفیت زندگی این گروه آسیب‌پذیر برداشته شود.

مشکلات و چالش‌های کلی سازگاری کودکان سرطانی: کودکان مبتلا به سرطان و خانواده‌های آن‌ها با چالش‌های متعددی در طول دوره بیماری و درمان مواجه هستند. این چالش‌ها شامل مشکلات جسمی، روانی، اجتماعی و اقتصادی است که هر یک به تنهایی می‌تواند بر سازگاری فرد و خانواده تأثیر منفی بگذارد. از جمله این مشکلات می‌توان به درد مزمن، اضطراب، افسردگی، ترس از بیمارستان، انزوای اجتماعی، مشکلات تحصیلی، تغذیه ای و فشارهای مالی اشاره کرد. علاوه بر این، خانواده‌ها نیز با چالش‌هایی مانند استرس والدگری، مشکلات ارتباطی و کاهش کیفیت زندگی مواجه می‌شوند.

مشکلات جسمانی کودکان سرطانی: کودکان مبتلا به سرطان با چالش‌های جسمی متعددی مواجه هستند که ناشی از خود بیماری و درمان‌های مرتبط با آن است. درد یکی از شایع‌ترین مشکلاتی است که کودکان مبتلا به سرطان با آن مواجه می‌شوند. درد در این کودکان می‌تواند ناشی از خود بیماری، متاستاز یا عوارض جانبی درمان‌هایی مانند شیمی‌درمانی و پرتودرمانی باشد. مطالعات نشان می‌دهند که بیش از ۵۰٪ کودکان سرطانی از درد شدید شکایت دارند و این درد می‌تواند به طور قابل توجهی کیفیت زندگی





آن‌ها را تحت تأثیر قرار دهد. (Ljungman et al., 2002) درد مزمن در کودکان سرطانی نه تنها باعث ناراحتی جسمی می‌شود، بلکه می‌تواند منجر به مشکلات روانی مانند اضطراب و افسردگی نیز شود. (Zeltzer et al., 1997)

درمان‌های سرطان مانند شیمی‌درمانی و پرتودرمانی می‌توانند باعث تغییرات جسمی مانند ریزش مو، ضعف بدنی و تغییرات ظاهری در کودکان شوند. این تغییرات، سازگاری آن‌ها با بیماری را دشوار می‌کند (Pai & Kazak, 2006). علاوه بر این، کودکان ممکن است با عوارض جانبی دیگری مانند خستگی مزمن، اختلالات خواب و کاهش اشتها مواجه شوند که این عوامل نیز بر کیفیت زندگی آن‌ها تأثیر منفی می‌گذارند.

مشکلات روانی کودکان مبتلا به سرطان: کودکان مبتلا به سرطان با چالش‌های روانی متعددی مواجه هستند که می‌تواند تأثیرات عمیقی بر کیفیت زندگی، سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی آن‌ها داشته باشد. این مشکلات روانی اغلب ناشی از شرایط سخت بیماری، درمان‌های طولانی‌مدت و دوری از محیط خانواده و دوستان است. از جمله شایع‌ترین این مشکلات می‌توان به اضطراب، افسردگی، کاهش اعتماد به نفس، احساس انزوا و ناامیدی اشاره کرد. اضطراب در کودکان سرطانی اغلب به دلیل ترس از درمان‌های پزشکی، درد و عدم اطمینان از آینده ایجاد می‌شود. این اضطراب می‌تواند به صورت علائم جسمانی مانند تپش قلب، تعریق و بی‌خوابی ظاهر شود و در موارد شدید، حتی منجر به اختلالات اضطرابی پایدار گردد. افسردگی نیز یکی دیگر از مشکلات شایع در این کودکان است که معمولاً به دلیل احساس ناتوانی، تغییرات جسمی ناشی از درمان (مانند ریزش مو) و دوری از فعالیت‌های عادی زندگی ایجاد می‌شود. مطالعات نشان می‌دهند که بیش از ۳۰٪ کودکان سرطانی علائم افسردگی و اضطراب را تجربه می‌کنند. (Pai et al., 2007; Zeltzer et al., 1997)

کاهش اعتماد به نفس نیز از دیگر چالش‌های روانی است که کودکان سرطانی با آن مواجه هستند. این مشکل اغلب به دلیل تغییرات جسمی ناشی از درمان‌های سرطان مانند شیمی‌درمانی و پرتودرمانی رخ می‌دهد. تغییرات ظاهری مانند ریزش مو، افزایش یا کاهش وزن و ضعف جسمانی باعث می‌شود کودکان احساس متفاوت بودن از همسالان خود داشته باشند و اعتماد به نفس آن‌ها کاهش یابد. این کاهش اعتماد به نفس می‌تواند بر روابط اجتماعی و عملکرد تحصیلی آن‌ها تأثیر منفی بگذارد (Purrezaian et al., 2020). احساس انزوا و طرد شدن نیز از دیگر مشکلات روانی است که کودکان سرطانی با آن مواجه می‌شوند. به دلیل غیبت‌های مکرر از مدرسه و محدودیت‌های ناشی از بیماری، این کودکان اغلب از فعالیت‌های اجتماعی و تعامل با همسالان خود دور می‌مانند. این انزوا می‌تواند منجر به احساس تنهایی و طرد شدن شود. مطالعات نشان می‌دهند که کودکان سرطانی به دلیل تغییرات ظاهری و محدودیت‌های جسمی، ممکن است توسط همسالان خود طرد شوند، که این موضوع به افزایش احساس انزوا و کاهش کیفیت زندگی آن‌ها منجر می‌شود (Machaki et al., 2024).

ناامیدی نیز به عنوان یک عامل شناختی در افسردگی شناخته می‌شود و می‌تواند منجر به کاهش انگیزه و امید به آینده در کودکان سرطانی شود. این احساسات ناشی از شرایط سخت بیماری، درمان‌های طولانی‌مدت و دوری از محیط خانواده و دوستان است. ناامیدی در کودکان سرطانی می‌تواند به عنوان مانعی برای حل مشکلات و سازگاری با شرایط بیماری عمل کند و حتی ممکن است در موارد شدید منجر به افزایش خطر خودکشی شود (Othman et al., 2011; پور، ۱۴۰۱؛ عباس آبادی و دژاکام، ۱۳۸۳). علاوه بر مشکلات روانی کوتاه‌مدت، کودکان سرطانی ممکن است با تأثیرات روانی بلندمدت نیز مواجه شوند. مطالعات نشان می‌دهند که بازماندگان سرطان در دوران کودکی ممکن است در بزرگسالی با مشکلاتی مانند اضطراب، افسردگی و اختلال استرس پس از سانحه (PTSD) مواجه شوند (Armenian et al., 2020). این مشکلات می‌تواند بر عملکرد شغلی، تحصیلی و روابط اجتماعی آن‌ها تأثیر منفی بگذارد.



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



۱۳۸۷

مدیریت درد، ترس از بیمارستان و تأثیر محیط درمانی بر کودکان سرطانی: کودکان مبتلا به سرطان نه تنها با چالش‌های جسمی و روانی ناشی از بیماری مواجه هستند، بلکه ترس از بیمارستان و محیط درمانی نیز می‌تواند به عنوان یک عامل استرس‌زای مهم بر روند درمان و سازگاری آن‌ها تأثیر بگذارد. مدیریت درد و ترس از بیمارستان در این کودکان نیازمند رویکردهای چندوجهی است که شامل روش‌های دارویی و غیردارویی می‌شود. علاوه بر این، طراحی محیط بیمارستانی نیز نقش کلیدی در کاهش اضطراب و بهبود تجربه درمانی کودکان دارد.

ترس از بیمارستان و محیط درمانی یکی از چالش‌های مهمی است که کودکان سرطانی با آن مواجه می‌شوند. این ترس می‌تواند ناشی از عوامل مختلفی باشد، از جمله تجربه‌های ناخوشایند مانند بستری شدن مکرر، انجام اقدامات پزشکی دردناک (مانند تزریق یا نمونه‌گیری خون) و دوری از خانواده. بر اساس یافته‌های مطالعات، این تجربه‌ها می‌تواند باعث شود که کودکان بیمارستان را به عنوان مکانی ترسناک و ناآشنا درک کنند. این ترس می‌تواند به مرور زمان تشدید شود و منجر به افزایش اضطراب و استرس در کودکان شود (Coyne & Gallagher, 2011). کودکان ممکن است بیمارستان را به دلیل محیط ناآشنا، حضور کادر پزشکی با لباس‌های سفید و انجام اقدامات پزشکی دردناک، به عنوان مکانی ترسناک درک کنند. این درک منفی می‌تواند باعث شود که کودکان از محیط بیمارستان وحشت داشته باشند و حتی در مواجهه با کادر پزشکی دچار اضطراب شدید شوند. این اضطراب می‌تواند بر روحیه کودکان تأثیر بگذارد و سازگاری آن‌ها با درمان را دشوار کند. مطالعات نشان می‌دهند که ترس از بیمارستان می‌تواند مانع از همکاری کودکان با کادر پزشکی شود. کودکان ممکن است از انجام اقدامات درمانی لازم مانند تزریق دارو یا انجام آزمایشات خودداری کنند. این عدم همکاری می‌تواند روند درمان را مختل کند و حتی بر نتایج درمان تأثیر منفی بگذارد (پور، ۱۴۰۱).

برای کاهش درد و ترس در کودکان سرطانی، استفاده از روش‌های غیردارویی مانند هنردرمانی، بازی درمانی و تکنیک‌های آرام‌سازی می‌تواند بسیار مؤثر باشد. این روش‌ها نه تنها به کاهش علائم جسمی کمک می‌کنند، بلکه می‌توانند به بهبود سلامت روانی و افزایش امیدواری در کودکان سرطانی نیز منجر شوند. بر اساس مطالعه‌ای که توسط پور (۱۴۰۱) انجام شد، استفاده از هنردرمانی و بازی درمانی به طور معناداری سطح اضطراب و درد را در کودکان سرطانی کاهش داد و بهبود قابل توجهی در روحیه آن‌ها مشاهده شد.

محیط بیمارستان نیز می‌تواند تأثیر قابل توجهی بر روان کودکان سرطانی داشته باشد. طراحی ضعیف محیط‌های بیمارستانی می‌تواند باعث افزایش اضطراب و ترس در کودکان شود. از سوی دیگر، محیط‌های بیمارستانی که به گونه‌ای طراحی شده‌اند که برای کودکان جذاب و امن باشند، می‌توانند به کاهش استرس و بهبود شرایط روانی کودکان کمک کنند. مطالعات نشان می‌دهند که محیط‌های بیمارستانی که از رنگ‌های شاد، فضای بازی و امکانات تفریحی برای کودکان برخوردار هستند، می‌توانند به کاهش ترس و اضطراب در کودکان سرطانی کمک کنند (نورموسوی نسب، کریمی آذری و میربازل، ۱۳۹۷). در مطالعه‌ای که توسط نورموسوی نسب و همکاران (۱۳۹۷) انجام شد، مشخص شد که طراحی محیط بیمارستانی با استفاده از رنگ‌های شاد و فضای بازی می‌تواند به طور معناداری سطح اضطراب کودکان را کاهش دهد و تجربه درمانی آن‌ها را بهبود بخشد. این یافته‌ها نشان می‌دهد که توجه به طراحی محیط بیمارستانی می‌تواند به عنوان یک استراتژی مؤثر در مدیریت ترس و اضطراب کودکان سرطانی مورد استفاده قرار گیرد.

چالش‌های تغذیه‌ای در کودکان سرطانی: تغذیه یکی از جنبه‌های حیاتی در مدیریت و بهبود کیفیت زندگی کودکان مبتلا به سرطان است. با این حال، چالش‌های تغذیه‌ای متعددی وجود دارد که می‌تواند بر روند درمان و سازگاری این کودکان تأثیر بگذارد. این چالش‌ها شامل کاهش اشتها، تغییرات در حس چشایی، عوارض جانبی درمان‌های سرطان مانند شیمی‌درمانی و پرتودرمانی، و مشکلات گوارشی است که می‌تواند منجر به سوءتغذیه و کاهش وزن شود. علاوه بر این، خانواده‌ها نیز با چالش‌هایی در زمینه تأمین



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



۱۳۸۷

مواد غذایی مناسب و تطبیق رژیم غذایی با نیازهای خاص کودک مواجه هستند. بر اساس مطالعات انجام شده کاهش اشتها و تغییرات در حس چشایی یکی از شایع ترین مشکلات تغذیه ای در کودکان سرطانی است. این تغییرات می تواند ناشی از خود بیماری یا عوارض جانبی درمان هایی مانند شیمی درمانی باشد. کودکان ممکن است از طعم و بوی غذاها بیزار شوند، که این موضوع می تواند منجر به کاهش مصرف مواد غذایی و سوء تغذیه شود (Cohen et al., 2016). عوارض جانبی درمان ها نیز از موارد قابل بحث در ایجاد مشکلات تغذیه ای در این بیماران است. این عوارض می تواند به طور قابل توجهی بر توانایی کودک در مصرف غذا تأثیر بگذارد و منجر به کاهش وزن و ضعف جسمانی شود (Smith et al., 2021).

سوء تغذیه یکی از چالش های جدی در کودکان سرطانی است که می تواند بر روند درمان و بهبودی تأثیر منفی بگذارد. کاهش وزن و کمبود مواد مغذی ضروری می تواند باعث تضعیف سیستم ایمنی، افزایش خطر عفونت ها و کاهش کیفیت زندگی شود (Armenian et al., 2020). کودکان سرطانی همچنین ممکن است به دلیل تغییرات جسمی و روانی ناشی از بیماری و درمان، از مشارکت در فعالیت های اجتماعی مانند غذا خوردن با خانواده و دوستان اجتناب کنند. این انزوا می تواند منجر به کاهش مصرف غذا و افزایش احساس تنهایی شود (Purrezaian et al., 2020).

مشکلات و چالش های اجتماعی و تحصیلی کودکان سرطانی: کودکان مبتلا به سرطان نه تنها با چالش های جسمی و روانی مواجه هستند، بلکه مشکلات اجتماعی و تحصیلی نیز بخش قابل توجهی از تجربه آن ها را تشکیل می دهد. این مشکلات می تواند تأثیرات عمیقی بر کیفیت زندگی، رشد اجتماعی و پیشرفت تحصیلی آن ها داشته باشد.

یکی از مهم ترین مشکلات اجتماعی که کودکان سرطانی با آن مواجه می شوند، احساس انزوا و طرد شدن از سوی همسالان است. به دلیل غیبت های مکرر از مدرسه و محدودیت های ناشی از بیماری، این کودکان اغلب از فعالیت های اجتماعی و تعامل با دوستان خود دور می مانند. این انزوا می تواند منجر به احساس تنهایی و طرد شدن شود. علاوه بر این، تغییرات ظاهری ناشی از درمان های سرطان، مانند ریزش مو یا افزایش وزن، ممکن است باعث شود که کودکان توسط همسالان خود طرد شوند. این طرد شدن اجتماعی می تواند به افزایش احساس تنهایی و کاهش اعتماد به نفس در کودکان منجر شود (Machaki, Mutisya et al., 2024).

غیبت های مکرر از مدرسه نیز یکی از چالش های اصلی کودکان سرطانی است که تأثیر مستقیمی بر عملکرد تحصیلی آن ها دارد. درمان های طولانی مدت و بستری شدن در بیمارستان باعث می شود که کودکان نتوانند به طور منظم در کلاس های درس شرکت کنند. این غیبت ها نه تنها باعث عقب ماندگی تحصیلی می شود، بلکه می تواند منجر به کاهش انگیزه و علاقه به یادگیری نیز شود. کودکان سرطانی ممکن است به دلیل خستگی ناشی از درمان یا عوارض جانبی آن، نتوانند تمرکز کافی برای درس خواندن داشته باشند، که این موضوع به افت تحصیلی آن ها منجر می شود (Tan et al., 2021).

بستری شدن طولانی مدت در بیمارستان نیز یکی دیگر از عوامل مؤثر در ایجاد مشکلات اجتماعی و تحصیلی است. دوری از خانواده و دوستان، همراه با محیط ناآشنا و گاهی ترسناک بیمارستان، می تواند احساس تنهایی و اضطراب را در کودکان تشدید کند. این شرایط نه تنها بر سلامت روانی کودکان تأثیر منفی می گذارد، بلکه می تواند منجر به کاهش مشارکت در فعالیت های اجتماعی و تحصیلی شود. کودکان ممکن است به دلیل دوری از محیط مدرسه و دوستان، احساس بی ارتباطی با دنیای خارج از بیمارستان داشته باشند، که این موضوع می تواند به کاهش کیفیت زندگی آن ها منجر شود (Purrezaian et al., 2020).

علاوه بر این، فشارهای روانی ناشی از بیماری و درمان نیز می تواند بر عملکرد تحصیلی کودکان تأثیر بگذارد. اضطراب و افسردگی ناشی از شرایط سخت بیماری می تواند باعث کاهش تمرکز و انگیزه در کودکان شود. این مشکلات روانی ممکن است به صورت افت تحصیلی، کاهش مشارکت در فعالیت های کلاسی و حتی ترک تحصیل ظاهر شود (Zeltzer et al., 1997).



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



۱۳۸۷

کاهش کیفیت زندگی ناشی از مشکلات اجتماعی و تحصیلی می‌تواند چرخه‌ای از مشکلات روانی و اجتماعی را ایجاد کند. کودکان سرطانی که از نظر اجتماعی منزوی می‌شوند و در تحصیلات خود دچار مشکل می‌گردند، ممکن است با افزایش احساس ناامیدی و افسردگی مواجه شوند. این شرایط می‌تواند به کاهش انگیزه برای ادامه درمان و بهبودی منجر شود و در نهایت، بر روند درمان و کیفیت زندگی آن‌ها تأثیر منفی بگذارد (Armenian et al., 2020).

نقش خانواده در سازگاری کودکان سرطانی: خانواده‌ها، به‌ویژه مادران، نقش کلیدی در کمک به کودکان برای سازگاری با بیماری سرطان دارند. راهکارهایی مانند حمایت عاطفی، معنویت‌گرایی و فعالیت‌های مشترک می‌توانند به بهبود سازگاری کودکان کمک کنند. حمایت عاطفی خانواده می‌تواند به کودکان احساس امنیت و آرامش بدهد و به آن‌ها کمک کند تا با شرایط سخت بیماری کنار بیایند (Kazak et al., 2005). والدین کودکان سرطانی اغلب با استرس شدیدی مواجه می‌شوند که ناشی از نگرانی‌های مربوط به سلامت کودک، هزینه‌های درمانی، و تغییرات در سبک زندگی است. این استرس می‌تواند منجر به مشکلات سازگاری روانی، کاهش کیفیت زندگی، و اختلال در عملکرد خانواده شود. والدین ممکن است احساس ناتوانی و خستگی کنند، که این موضوع می‌تواند بر توانایی آن‌ها برای حمایت از کودک تأثیر منفی بگذارد (Berry & Jones, 1995). خانواده‌ها می‌توانند با استفاده از راهکارهایی مانند مشارکت در فعالیت‌های معنوی، ایجاد فضای حمایتی در خانه، و مشارکت در برنامه‌های روانشناختی، به بهبود سازگاری کودکان کمک کنند. این راهکارها نه تنها به کودکان کمک می‌کند تا با بیماری خود کنار بیایند، بلکه می‌تواند استرس والدین را نیز کاهش دهد و عملکرد خانواده را بهبود بخشد (Kazak et al., 2005).

تأثیرات روانی سرطان بر خانواده و والدین: تشخیص سرطان در کودکان نه تنها بر خود کودک، بلکه بر کل خانواده، به ویژه والدین، تأثیرات عمیقی می‌گذارد. والدین کودکان سرطانی اغلب با چالش‌های روانی متعددی مانند اضطراب، افسردگی و احساس گناه مواجه می‌شوند. این مشکلات روانی می‌تواند بر توانایی آن‌ها برای مراقبت از کودک و حفظ عملکرد خانواده تأثیر منفی بگذارد. مطالعات نشان می‌دهد که بیش از ۵۰٪ والدین کودکان سرطانی علائم اضطراب و افسردگی را تجربه می‌کنند (Pai et al., 2007). (Zeltzer et al., 1997) این اضطراب ممکن است ناشی از نگرانی‌های مداوم در مورد پیشرفت بیماری، عوارض جانبی درمان‌ها و آینده کودک باشد، در حالی که افسردگی اغلب به دلیل احساس ناتوانی در کنترل شرایط، خستگی ناشی از مراقبت‌های طولانی‌مدت و تغییرات در سبک زندگی ایجاد می‌شود. احساس گناه نیز یکی دیگر از چالش‌های روانی است که والدین کودکان سرطانی با آن مواجه می‌شوند. این احساس ممکن است ناشی از این باور باشد که آن‌ها به اندازه کافی از کودک خود مراقبت نکرده‌اند یا در تشخیص به موقع بیماری کوتاهی کرده‌اند. این احساس گناه می‌تواند به کاهش اعتماد به نفس و افزایش استرس روانی منجر شود و حتی بر تصمیم‌گیری‌های مربوط به درمان کودک تأثیر بگذارد (Kazak et al., 2005). علاوه بر این، سلامت روانی والدین به طور مستقیم بر عملکرد خانواده تأثیر می‌گذارد. والدینی که با مشکلات روانی مانند اضطراب و افسردگی مواجه هستند، ممکن است در برقراری ارتباط مؤثر با کودک و سایر اعضای خانواده دچار مشکل شوند، که این موضوع می‌تواند به افزایش تنش‌های خانوادگی و کاهش کیفیت زندگی کلی خانواده منجر شود (Erel & Burman, 1995).

خواهر و برادرهای کودکان سرطانی نیز ممکن است احساس بی‌توجهی و انزوا کنند. این احساس می‌تواند ناشی از توجه بیش‌ازحد والدین به کودک بیمار و کاهش توجه به دیگر فرزندان باشد. خواهر و برادرها ممکن است احساس کنند که نیازهای آن‌ها نادیده گرفته شده است، که این موضوع می‌تواند بر روابط خانوادگی تأثیر منفی بگذارد و منجر به افزایش تنش در خانواده شود (Alderfer et al., 2010). تأثیرات روانی بیماری کودک بر والدین ممکن است حتی پس از پایان درمان نیز ادامه یابد. برخی والدین ممکن است با عوارض روانی بلندمدت مانند اختلال استرس پس از سانحه (PTSD) مواجه شوند. این عوارض می‌تواند بر کیفیت زندگی



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



والدین و توانایی آن‌ها برای بازگشت به زندگی عادی تأثیر بگذارد (Wijnberg-Williams et al., 2006). برای کاهش این تأثیرات روانی، مداخلات حمایتی مانند گروه‌های حمایتی، مشاوره روان‌درمانی و آموزش مهارت‌های مقابله‌ای می‌تواند مؤثر باشد. این مداخلات به والدین کمک می‌کند تا با استرس و چالش‌های روانی بهتر کنار بیایند و سلامت روانی خود را بهبود بخشند (Kazak et al., 2005).

تأثیر بیماری کودک بر سلامت جسمانی والدین: استرس ناشی از مراقبت از کودک مبتلا به سرطان می‌تواند تأثیرات منفی قابل توجهی بر سلامت جسمانی والدین داشته باشد. والدین کودکان سرطانی به دلیل فشارهای روانی و جسمی ناشی از مراقبت‌های طولانی‌مدت، اغلب با مشکلات سلامتی متعددی مواجه می‌شوند. مطالعات نشان می‌دهند که این والدین بیشتر در معرض اختلالات خواب، سردردهای مزمن، فشار خون بالا و سایر مشکلات جسمانی قرار دارند (Dockerty et al., 2000). این مشکلات نه تنها کیفیت زندگی آن‌ها را کاهش می‌دهد، بلکه می‌تواند به افزایش هزینه‌های درمانی و کاهش توانایی آن‌ها در مراقبت از کودک منجر شود. یکی از شایع‌ترین مشکلات جسمانی که والدین کودکان سرطانی با آن مواجه می‌شوند، اختلالات خواب است. استرس و نگرانی‌های مداوم در مورد سلامت کودک می‌تواند باعث بی‌خوابی یا خواب بی‌کیفیت شود. این اختلالات خواب به نوبه خود می‌تواند منجر به خستگی مزمن، کاهش تمرکز و افزایش تحریک‌پذیری شود (Pai et al., 2007). علاوه بر این، والدین ممکن است به دلیل نیاز به مراقبت شبانه‌روزی از کودک، از خواب کافی محروم شوند، که این موضوع می‌تواند به تشدید مشکلات جسمانی آن‌ها منجر شود.

سردردهای مزمن نیز یکی دیگر از مشکلات شایع در میان والدین کودکان سرطانی است. استرس و اضطراب ناشی از مراقبت از کودک می‌تواند باعث تنش عضلانی و افزایش فشار در ناحیه سر و گردن شود، که به سردردهای تنشی یا میگرن منجر می‌شود. این سردردها می‌تواند به حدی شدید باشد که بر عملکرد روزانه والدین تأثیر بگذارد و توانایی آن‌ها برای مراقبت از کودک را کاهش دهد (Kazak et al., 2005). فشار خون بالا نیز از دیگر مشکلات جسمانی است که والدین کودکان سرطانی با آن مواجه می‌شوند. استرس مزمن می‌تواند باعث افزایش سطح هورمون‌های استرس مانند کورتیزول شود، که به نوبه خود می‌تواند منجر به افزایش فشار خون شود. فشار خون بالا نه تنها خطر ابتلا به بیماری‌های قلبی-عروقی را افزایش می‌دهد، بلکه می‌تواند به مشکلات سلامتی دیگری مانند سکته مغزی و نارسایی کلیه نیز منجر شود (Robinson et al., 2007). علاوه بر این، والدین کودکان سرطانی ممکن است با مشکلات دیگری مانند خستگی مزمن، دردهای عضلانی و اختلالات گوارشی نیز مواجه شوند. این مشکلات جسمانی می‌تواند به مرور زمان باعث کاهش کیفیت زندگی والدین و افزایش هزینه‌های درمانی شود. برای مثال، والدینی که از خستگی مزمن رنج می‌برند، ممکن است نتوانند به طور مؤثر از کودک خود مراقبت کنند، که این موضوع می‌تواند بر روند درمان کودک تأثیر منفی بگذارد (Purrezaian et al., 2020). در نهایت، تأثیرات جسمانی استرس ناشی از مراقبت از کودک سرطانی می‌تواند به یک چرخه معیوب منجر شود. مشکلات جسمانی والدین می‌تواند باعث افزایش استرس و اضطراب آن‌ها شود، که به نوبه خود می‌تواند مشکلات جسمانی را تشدید کند. این چرخه می‌تواند به کاهش کیفیت زندگی والدین و افزایش بار روانی بر خانواده منجر شود (Armenian et al., 2020).

تأثیر بیماری کودک بر روابط و فعالیت‌های خانوادگی: بیماری کودک مبتلا به سرطان نه تنها بر سلامت روانی و جسمانی والدین تأثیر می‌گذارد، بلکه می‌تواند تأثیرات عمیقی بر روابط خانوادگی، به ویژه روابط زناشویی والدین، داشته باشد. تشخیص سرطان در کودک و فشارهای ناشی از مراقبت‌های طولانی‌مدت می‌تواند به افزایش تنش‌ها و اختلافات بین زوجها منجر شود. برخی والدین ممکن است به دلیل استرس، خستگی و نگرانی‌های مداوم، در برقراری ارتباط مؤثر با یکدیگر دچار مشکل شوند. این اختلالات ارتباطی می‌تواند به افزایش تنش‌های زناشویی و کاهش رضایت از رابطه منجر شود (Erel & Burman, 1995; Kazak et al., 2005).



از سوی دیگر، برخی زوجها ممکن است با تقویت ارتباط و همکاری، بهتر با شرایط دشوار کنار بیایند. در این موارد، بیماری کودک می تواند به عنوان عاملی برای افزایش همبستگی و حمایت متقابل بین زوجها عمل کند. این زوجها ممکن است با تقسیم مسئولیت ها و حمایت عاطفی از یکدیگر، بهتر بتوانند با چالش های ناشی از بیماری کودک مقابله کنند. مطالعات نشان می دهند که زوج هایی که از سطح بالاتری از حمایت متقابل برخوردار هستند، بهتر می توانند با استرس ناشی از مراقبت از کودک سرطانی کنار بیایند و سلامت روانی خود را حفظ کنند (Robinson et al., 2007; پوررضاییان و همکاران، ۱۳۹۹).

با این حال، در بسیاری از موارد، فشارهای روانی و جسمی ناشی از مراقبت از کودک سرطانی می تواند به افزایش اختلافات زناشویی منجر شود. والدین ممکن است به دلیل تفاوت در شیوه های مقابله با استرس یا اختلاف نظر در مورد تصمیم گیری های مربوط به درمان کودک، با یکدیگر دچار تعارض شوند. این تعارضات می تواند به کاهش کیفیت رابطه زناشویی و افزایش احساس تنهایی در هر یک از طرفین منجر شود (Erel & Burman, 1995; قاسمی و همکاران، ۱۳۹۸). برای کاهش تأثیرات منفی بیماری کودک بر روابط زناشویی، برنامه های مشاوره زناشویی می توانند بسیار مؤثر باشند. این برنامه ها به زوجها کمک می کنند تا مهارت های ارتباطی خود را بهبود بخشند، اختلافات را به شیوه ای سازنده حل کنند و حمایت عاطفی بیشتری به یکدیگر ارائه دهند. مشاوره زناشویی می تواند به کاهش استرس و افزایش رضایت از رابطه کمک کند و به زوجها امکان دهد تا با چالش های ناشی از بیماری کودک به شیوه ای مؤثرتر مقابله کنند (Kazak et al., 2005; رحیمی و همکاران، ۱۳۹۷). علاوه بر روابط زناشویی، بیماری کودک می تواند بر روابط والدین با سایر اعضای خانواده نیز تأثیر بگذارد. برای مثال، خواهر و برادرهای کودک سرطانی ممکن است احساس کنند که توجه والدین به آن ها کاهش یافته است، که این موضوع می تواند به افزایش تنش های خانوادگی و احساس طرد شدن در آن ها منجر شود. در چنین شرایطی، ایجاد تعادل در توجه و حمایت از همه اعضای خانواده از اهمیت بالایی برخوردار است (Alderfer et al., 2010). بیماری کودک می تواند به تغییر نقش ها و مسئولیت ها در خانواده منجر شود. به طوریکه ممکن است یکی از والدین مجبور شود شغل خود را کاهش دهد یا ترک کند تا از کودک مراقبت کند، که این موضوع می تواند به تغییر در ساختار قدرت و مسئولیت های خانوادگی منجر شود. این تغییرات می تواند به افزایش تنش های خانوادگی و کاهش رضایت از زندگی مشترک منجر شود (Steele et al., 2003; محمدی و همکاران، ۱۴۰۰).

تأثیر بیماری کودک بر روابط اجتماعی والدین: مراقبت از کودک مبتلا به سرطان می تواند تأثیرات عمیق و گسترده ای بر روابط اجتماعی والدین داشته باشد. بسیاری از والدین به دلیل فشارهای ناشی از مراقبت های طولانی مدت و نیاز به حضور مداوم در کنار کودک بیمار، مجبور می شوند از فعالیت های اجتماعی خود کم کنند یا حتی به طور کامل از دوستان و خانواده فاصله بگیرند (Sloper, 2000). این انزوا می تواند منجر به افزایش احساس تنهایی و کاهش حمایت اجتماعی شود، که به نوبه خود بر سلامت روانی و کیفیت زندگی والدین تأثیر منفی می گذارد. یافته های مطالعات نشان می دهد که والدین کودکان سرطانی اغلب به دلیل محدودیت های زمانی و انرژی، زمان کمتری برای مشارکت در فعالیت های اجتماعی و تعامل با دوستان و خانواده دارند (Robinson et al., 2007). این کاهش در تعاملات اجتماعی نه تنها باعث کاهش حمایت عاطفی می شود، بلکه می تواند به افزایش احساس انزوا و تنهایی در والدین منجر گردد. در مطالعه ای که توسط Tan و همکاران (۲۰۲۱) انجام شد، مشخص گردید که والدین کودکان سرطانی به دلیل نیاز به مراقبت شبانه روزی از کودک، اغلب از شرکت در رویدادهای اجتماعی و خانوادگی باز می مانند. این محدودیت ها می تواند به کاهش کیفیت زندگی والدین و افزایش سطح استرس و اضطراب کمک کند.

با این حال، برخی مطالعات نشان می دهند که مشارکت در گروه های حمایتی و برنامه های اجتماعی می تواند به کاهش احساس انزوا و افزایش حمایت اجتماعی در والدین کودکان سرطانی کمک کند (Paul et al., 2024). این برنامه ها نه تنها به والدین امکان





می دهند تا تجربیات خود را با دیگران به اشتراک بگذارند، بلکه می توانند به بهبود سلامت روانی و افزایش تاب آوری آن ها نیز کمک کنند. در مطالعه ای که توسط Barakat و همکاران (۲۰۰۷) انجام شد، مشخص گردید که والدینی که در گروه های حمایتی شرکت کرده بودند، سطوح پایین تری از استرس و اضطراب را تجربه کردند و احساس حمایت بیشتری از سوی جامعه داشتند. در نهایت، توجه به تأثیرات بیماری کودک بر روابط اجتماعی والدین و ارائه راهکارهای حمایتی مناسب، مانند ایجاد شبکه های حمایتی و تشویق به مشارکت در فعالیت های اجتماعی، می تواند به بهبود کیفیت زندگی والدین و کاهش بار روانی ناشی از مراقبت از کودک سرطانی کمک کند. این راهکارها نه تنها به والدین کمک می کنند تا با چالش های روزمره مقابله کنند، بلکه می توانند به حفظ تعادل روانی و بهبود روابط اجتماعی آن ها نیز کمک کنند.

تأثیر بیماری کودک بر عملکرد شغلی والدین: مراقبت از کودک مبتلا به سرطان می تواند تأثیرات قابل توجهی بر عملکرد شغلی والدین داشته باشد. یافته های مطالعات نشان می دهد که بسیاری از والدین مجبور می شوند ساعاتی از خود را کاهش دهند یا حتی شغل خود را ترک کنند تا بتوانند از کودک خود مراقبت کنند (Steele et al., 2003; Robinson et al., 2021). این تغییرات نه تنها منجر به کاهش درآمد و افزایش فشار مالی می شود، بلکه می تواند باعث کاهش رضایت شغلی و افزایش استرس روانی در والدین شود.

در مطالعه ای که توسط Tan و همکاران (۲۰۲۱) انجام شد، مشخص گردید که والدین کودکان سرطانی به دلیل نیاز به مراقبت شبانه روزی از کودک، اغلب با چالش های جدی در محل کار مواجه می شوند. این والدین مجبور به غیبت های مکرر از کار هستند که این موضوع می تواند به کاهش عملکرد شغلی و حتی از دست دادن شغل منجر شود.

مطالعات دیگر نیز نشان می دهند که استرس ناشی از مراقبت از کودک سرطانی می تواند بر تمرکز و بهره وری والدین در محل کار تأثیر بگذارد. به عنوان مثال، در مطالعه ای که توسط Kazak و همکاران (۲۰۲۰) انجام شد، مشخص گردید که والدینی که از کودکان سرطانی مراقبت می کنند، اغلب با علائم خستگی مزمن و کاهش انرژی مواجه هستند که این موضوع می تواند بر عملکرد شغلی آن ها تأثیر منفی بگذارد. این والدین ممکن است به دلیل فشارهای روانی و جسمی ناشی از مراقبت از کودک، نتوانند به طور کامل بر وظایف شغلی خود تمرکز کنند. علاوه بر این، برخی مطالعات نشان می دهند که حمایت از سوی کارفرما و همکاران می تواند به کاهش این چالش ها کمک کند. به عنوان مثال، در مطالعه ای که توسط Paul و همکاران (۲۰۲۳) انجام شد، مشخص گردید که والدینی که از حمایت شغلی بیشتری برخوردار بودند، سطوح پایین تری از استرس و اضطراب را تجربه کردند و توانستند تعادل بهتری بین مراقبت از کودک و کار خود برقرار کنند. این یافته ها نشان می دهد که ایجاد محیط های کاری حمایت گر می تواند به بهبود عملکرد شغلی والدین و کاهش فشارهای روانی آن ها کمک کند.

در نهایت، کاهش عملکرد شغلی والدین به دلیل مراقبت از کودک سرطانی، نه تنها بر وضعیت اقتصادی خانواده تأثیر می گذارد، بلکه می تواند بر سلامت روانی و کیفیت زندگی کلی خانواده نیز تأثیر منفی داشته باشد. بنابراین، ارائه راهکارهای حمایتی از سوی کارفرمایان و دولت ها، مانند امکان کار از راه دور یا کاهش ساعات کاری، می تواند به کاهش این چالش ها کمک کند و به والدین امکان دهد تا بهتر با شرایط دشوار کنار بیایند.

تأثیر بیماری کودک بر رشد هیجانی والدین: مراقبت از کودک مبتلا به سرطان می تواند تأثیرات عمیقی بر رشد هیجانی و شخصیتی والدین داشته باشد. در حالی که این تجربه اغلب با استرس و چالش های روانی همراه است، برخی والدین ممکن است از طریق این شرایط دشوار، به رشد هیجانی و شخصیتی دست یابند. این پدیده که تحت عنوان رشد پس از سانحه (Posttraumatic



Growth, PTG) شناخته می‌شود، شامل کسب مهارت‌های جدیدی مانند همدلی، صبر، و تاب‌آوری است (Lotfi Kashani et al., 2014).

در مطالعات مختلف نشان داده شده است که والدین کودکان سرطانی ممکن است در مواجهه با شرایط سخت بیماری کودک، به درک عمیق‌تری از زندگی دست یابند و ارزش‌های شخصی خود را بازتعریف کنند. برای مثال، در مطالعه‌ای که توسط Tedeschi و Calhoun (2019) انجام شد، مشخص گردید که والدین کودکان سرطانی پس از گذراندن دوره‌های سخت درمان، اغلب احساس می‌کنند که از نظر هیجانی قوی‌تر شده‌اند و توانایی بیشتری برای مقابله با چالش‌های زندگی پیدا کرده‌اند. این رشد هیجانی می‌تواند به بهبود کیفیت زندگی و افزایش رضایت از زندگی کمک کند.

با این حال، رشد هیجانی والدین به عنوان یکی از چالش‌های سازگاری با بیماری کودک نیز مطرح می‌شود. در برخی موارد، والدین ممکن است به دلیل فشارهای روانی ناشی از مراقبت از کودک، دچار احساس گناه یا ناتوانی شوند، که این موضوع می‌تواند فرآیند رشد هیجانی را با مشکل مواجه کند (Kim et al., 2020). به عبارت دیگر، در حالی که برخی والدین ممکن است از این تجربه به عنوان فرصتی برای رشد شخصیتی استفاده کنند، دیگران ممکن است به دلیل استرس مداوم و خستگی ناشی از مراقبت، نتوانند به این سطح از رشد دست یابند.

علاوه بر این، مطالعات نشان می‌دهند که حمایت اجتماعی و روانی می‌تواند نقش کلیدی در تسهیل رشد هیجانی والدین داشته باشد. برای مثال، در مطالعه‌ای که توسط Park و همکاران (۲۰۲۱) انجام شد، مشخص گردید که والدینی که از حمایت خانواده، دوستان و گروه‌های حمایتی برخوردار بودند، سطوح بالاتری از رشد پس از سانحه را تجربه کردند. این حمایت‌ها به والدین کمک می‌کند تا با چالش‌های روانی بهتر کنار بیایند و از تجربه مراقبت از کودک سرطانی به عنوان فرصتی برای رشد شخصیتی استفاده کنند. رشد هیجانی والدین به عنوان یکی از جنبه‌های مهم سازگاری با بیماری کودک سرطانی مطرح می‌شود. در حالی که این فرآیند می‌تواند به بهبود کیفیت زندگی و افزایش تاب‌آوری والدین کمک کند، نیاز به حمایت‌های روانی و اجتماعی برای تسهیل این رشد ضروری است. برنامه‌های حمایتی مانند مشاوره‌های روان‌درمانی و گروه‌های حمایتی می‌توانند به والدین کمک کنند تا از این تجربه به عنوان فرصتی برای رشد شخصیتی استفاده کنند.

چالش‌های مالی و درمانی خانواده‌ها: هزینه‌های بالای درمان سرطان و مشکلات مالی ناشی از آن یکی از مهم‌ترین چالش‌هایی است که خانواده‌های کودکان سرطانی با آن مواجه هستند. این چالش‌ها نه تنها بر روند درمان کودک تأثیر می‌گذارد، بلکه می‌تواند بر سازگاری روانی و اجتماعی خانواده‌ها نیز تأثیر منفی بگذارد. در مطالعات مختلف نشان داده شده است که هزینه‌های مستقیم و غیرمستقیم درمان سرطان کودکان، از جمله هزینه‌های دارو، بستری در بیمارستان، و مراقبت‌های طولانی‌مدت، می‌تواند فشار مالی قابل توجهی بر خانواده‌ها وارد کند (Machaki et al., 2024). این فشار مالی اغلب منجر به تأخیر در شروع درمان، کاهش دسترسی به خدمات درمانی با کیفیت، و حتی قطع درمان می‌شود، که این موضوع می‌تواند بر نتایج درمان و بهبودی کودک تأثیر منفی بگذارد.

یکی دیگر از چالش‌های مالی که خانواده‌ها با آن مواجه هستند، کاهش درآمد ناشی از مراقبت تمام‌وقت از کودک است. بسیاری از والدین مجبور می‌شوند ساعت‌های کاری خود را کاهش دهند یا حتی شغل خود را ترک کنند تا بتوانند از کودک خود مراقبت کنند (Steele et al., 2003). این تغییرات شغلی نه تنها باعث کاهش درآمد خانواده می‌شود، بلکه می‌تواند به افزایش استرس روانی و کاهش کیفیت زندگی والدین منجر گردد. در مطالعه‌ای که توسط Barakat و همکاران (۲۰۰۷) انجام شد، مشخص گردید که خانواده‌هایی که از نظر اقتصادی در وضعیت نامناسبی قرار دارند، سطوح بالاتری از استرس و اضطراب را تجربه می‌کنند، که این موضوع می‌تواند بر توانایی آن‌ها برای مراقبت از کودک تأثیر منفی بگذارد.



علاوه بر این، خانواده‌هایی که از نظر اقتصادی ضعیف‌تر هستند، ممکن است با چالش‌های بیشتری در تأمین تجهیزات پزشکی و خدمات حمایتی مواجه شوند. در مطالعه‌ای که توسط Smith و همکاران (۲۰۲۲) انجام شد، مشخص گردید که خانواده‌های کم‌درآمد اغلب دسترسی محدودی به خدمات روان‌درمانی و حمایت‌های اجتماعی دارند، که این موضوع می‌تواند مشکلات سازگاری را تشدید کند. این خانواده‌ها ممکن است به دلیل نگرانی‌های مالی، نتوانند از خدمات مشاوره‌ای و روان‌درمانی استفاده کنند، که این موضوع می‌تواند بر سلامت روانی والدین و کودک تأثیر منفی بگذارد.

با این حال، برخی مطالعات نشان می‌دهند که حمایت‌های مالی و اجتماعی می‌تواند به کاهش فشار مالی و بهبود سازگاری خانواده‌ها کمک کند. در مطالعه‌ای که توسط Paul و همکاران (۲۰۲۴) انجام شد، مشخص گردید که خانواده‌هایی که از کمک‌های مالی و خدمات حمایتی برخوردار بودند، سطوح پایین‌تری از استرس و اضطراب را تجربه کردند و توانستند بهتر با چالش‌های ناشی از بیماری کودک کنار بیایند. این حمایت‌ها می‌تواند شامل کمک‌های مالی مستقیم، بیمه‌های درمانی، و برنامه‌های حمایتی برای کاهش هزینه‌های درمانی باشد. در نهایت، چالش‌های مالی و درمانی خانواده‌های کودکان سرطانی به عنوان یکی از مهم‌ترین موانع در سازگاری با بیماری کودک مطرح می‌شود. این چالش‌ها نه تنها بر روند درمان کودک تأثیر می‌گذارد، بلکه می‌تواند بر سلامت روانی و کیفیت زندگی خانواده‌ها نیز تأثیر منفی بگذارد. ارائه راهکارهای حمایتی مانند کمک‌های مالی، بیمه‌های درمانی، و خدمات روان‌درمانی می‌تواند به کاهش فشار مالی و بهبود سازگاری خانواده‌ها کمک کند.

راهکارهای بهبود سازگاری با کودکان سرطانی

برنامه‌های آموزشی برای کودکان مبتلا به سرطان: برنامه‌های آموزشی که به کودکان مبتلا به سرطان کمک می‌کنند تا با شرایط بیماری خود کنار بیایند، می‌توانند به کاهش استرس والدین نیز کمک کنند. این برنامه‌ها می‌توانند شامل آموزش مهارت‌های مقابله‌ای، افزایش آگاهی در مورد بیماری، و بهبود ارتباط با تیم درمانی باشند (Kazak et al., 2002). برنامه‌هایی مانند بازی درمانی، هنردرمانی و قصه‌گویی مبتنی بر خودگویی مثبت به عنوان مداخلات روانشناختی مؤثر، می‌توانند به کاهش اضطراب، افزایش امیدواری و بهبود سازگاری کودکان مبتلا به سرطان کمک کنند. این روش‌ها به کودکان کمک می‌کنند تا احساسات خود را در یک محیط امن و غیرتهاجمی بیان کنند و با شرایط دشوار بیماری سازگار شوند. (Kazak et al., 2005; Pai et al., 2007)

هنردرمانی: ابزاری برای بیان احساسات و کاهش اضطراب: هنردرمانی به عنوان یک روش غیردرمانی و خلاقانه، نقش مهمی در کاهش مشکلات سازگاری کودکان مبتلا به سرطان ایفا می‌کند. این روش با استفاده از تکنیک‌هایی مانند نقاشی، موسیقی و تئاتر، به کودکان اجازه می‌دهد تا احساسات خود را به شیوه‌ای نمادین و غیرکلامی بیان کنند. مطالعات نشان می‌دهند که هنردرمانی می‌تواند به کاهش ناامیدی، اضطراب و درد در کودکان سرطانی کمک کند و کیفیت زندگی آن‌ها را بهبود بخشد (Malchiodi, 2012). Wood et al., 2011 در پژوهشی که توسط Malchiodi (2012) انجام شد، استفاده از تکنیک‌های نقاشی و موسیقی به طور معناداری سطح اضطراب و افسردگی کودکان سرطانی را کاهش داد و احساسات مثبت آن‌ها را افزایش داد.

بازی درمانی: کاهش اضطراب و افزایش اعتماد به نفس: بازی درمانی یکی از روش‌های مؤثر در بهبود سازگاری کودکان سرطانی است. این روش به کودکان کمک می‌کند تا از طریق فعالیت‌های بازی محور، احساسات خود را بیان کنند و با شرایط بیماری کنار بیایند. بازی درمانی مبتنی بر رویکرد غیررهنمودی (مراجعه‌محور) با ایجاد فضای امن و پذیرش بی‌قیدوشرط، به کودکان اجازه می‌دهد تا تعارضات و ترس‌های خود را از طریق فعالیت‌های نمادین (مانند نقاشی و شن‌بازی) بیان کنند. این فرآیند به افزایش خودکنترلی، کاهش احساس درماندگی و بهبود سازگاری با محیط بیمارستان منجر می‌شود. (Bratton et al., 2005; Landreth, 2012)



به عنوان مثال، در مطالعه‌ای که توسط Bazmi و (2013) Narsi انجام شد، استفاده از تکنیک‌های رنگ‌آمیزی و شن‌درمانی به طور معناداری سطح اضطراب کودکان ۹ تا ۱۲ ساله را کاهش داد و میانگین نمرات سازگاری آن‌ها را بهبود بخشید.

قصه‌گویی مبتنی بر خودگویی مثبت: تقویت امیدواری و انعطاف‌پذیری روانی: قصه‌گویی مبتنی بر خودگویی مثبت نیز به عنوان یک روش مؤثر در بهبود سازگاری کودکان سرطانی شناخته شده است. این روش با استفاده از داستان‌ها و روایت‌های الهام‌بخش، به کودکان کمک می‌کند تا احساسات خود را سازماندهی کنند و دیدگاه مثبتی نسبت به آینده پیدا کنند. مطالعات نشان می‌دهند که قصه‌گویی می‌تواند به کاهش اضطراب، افزایش امیدواری و بهبود انعطاف‌پذیری روانی کودکان سرطانی کمک کند (Pennebaker & Seagal, 1999; Robb, 2014).

نقش حمایت روانی و اجتماعی: حمایت روانی و اجتماعی از کودکان سرطانی و خانواده‌های آن‌ها، مانند پلی استوار، می‌تواند آن‌ها را در عبور از طوفان‌های سخت بیماری همراهی کند. این حمایت‌ها نه تنها به بهبود سازگاری کودکان و خانواده‌ها کمک می‌کنند، بلکه می‌توانند کیفیت زندگی آن‌ها را نیز به طور چشمگیری افزایش دهند. برنامه‌هایی مانند گروه‌های حمایتی و مشاوره‌های روان‌درمانی، می‌توانند به عنوان ابزاری قدرتمند، به کاهش اضطراب و افزایش امیدواری در این مسیر دشوار کمک کنند (Paul et al., 2024). حمایت اجتماعی، به‌ویژه برای والدین کودکان سرطانی، یکی از عوامل کلیدی در کاهش استرس و بهبود سازگاری است. والدینی که از حمایت خانواده، دوستان، و جامعه برخوردار هستند، اغلب سطوح پایین‌تری از استرس و اضطراب را تجربه می‌کنند. این حمایت‌ها می‌تواند به آن‌ها کمک کند تا با چالش‌های روزمره مقابله کنند و در عین حال، انرژی و توان خود را برای مراقبت از کودک بیمار حفظ نمایند (Barakat et al., 2007).

گروه‌های حمایتی، به عنوان فضایی امن، به خانواده‌ها امکان می‌دهند تا تجربیات خود را با دیگری که شرایط مشابهی دارند، به اشتراک بگذارند. این اشتراک‌گذاری نه تنها احساس تنهایی را کاهش می‌دهد، بلکه می‌تواند راهکارهای عملی و امیدواری را برای مقابله با چالش‌ها فراهم کند. مشاوره‌های روان‌درمانی نیز، با ارائه ابزارهای مقابله‌ای و تقویت روحیه، می‌توانند به خانواده‌ها کمک کنند تا با شرایط سخت بیماری کودک کنار بیایند و تعادل روانی خود را حفظ کنند (Rahimi et al., 2013).

نقش مشارکت شبکه‌های حمایتی غیررسمی: شبکه‌های حمایتی غیررسمی، مانند دوستان، همسایگان، و گروه‌های اجتماعی، نقش مهمی در کمک به والدین کودکان سرطانی برای مقابله با استرس و چالش‌های روانی ناشی از مراقبت از کودک بیمار ایفا می‌کنند. این شبکه‌ها با ارائه حمایت عاطفی، کمک‌های عملی، و ایجاد حس تعلق، می‌توانند به بهبود سلامت روانی والدین و افزایش توانایی آن‌ها برای سازگاری با شرایط دشوار کمک کنند. در مطالعات مختلف نشان داده شده است که حمایت‌های غیررسمی می‌تواند به کاهش سطح استرس و اضطراب در والدین کودکان سرطانی کمک کند. برای مثال، در مطالعه‌ای که توسط Kim و همکاران (۲۰۲۱) انجام شد، مشخص گردید که والدینی که از حمایت دوستان و همسایگان برخوردار بودند، سطوح پایین‌تری از افسردگی و اضطراب را تجربه کردند. این حمایت‌ها به والدین کمک می‌کند تا احساس تنهایی و انزوا را کاهش دهند و با چالش‌های روانی بهتر کنار بیایند. علاوه بر این، شبکه‌های حمایتی غیررسمی می‌توانند با ارائه کمک‌های عملی، مانند مراقبت از کودک در مواقع ضروری یا کمک در انجام کارهای روزمره، فشارهای ناشی از مراقبت از کودک سرطانی را کاهش دهند. در مطالعه‌ای که توسط Park و همکاران (۲۰۲۲) انجام شد، مشخص گردید که والدینی که از کمک‌های عملی دوستان و همسایگان برخوردار بودند، احساس کنترل بیشتری بر شرایط خود داشتند و توانستند بهتر با استرس ناشی از بیماری کودک کنار بیایند.

یکی دیگر از مزایای شبکه‌های حمایتی غیررسمی، ایجاد حس تعلق و همبستگی در والدین است. مشارکت در گروه‌های اجتماعی و تعامل با افرادی که شرایط مشابهی دارند، می‌تواند به والدین کمک کند تا احساس تنهایی و انزوا را کاهش دهند و از تجربیات دیگران برای مقابله با چالش‌های خود استفاده کنند. در مطالعه‌ای که توسط Smith و همکاران (۲۰۲۳) انجام شد، مشخص گردید که



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



۱۳۸۷

والدینی که در گروه‌های حمایتی غیررسمی مشارکت داشتند، سطوح بالاتری از رضایت از زندگی و تاب‌آوری را تجربه کردند. برخی خانواده‌ها به دلیل محدودیت‌های جغرافیایی یا اجتماعی، ممکن است نتوانند از این حمایت‌ها بهره‌مند شوند. در چنین مواردی، برنامه‌های حمایتی رسمی، مانند مشاوره‌های روان‌درمانی و گروه‌های حمایتی سازمان‌یافته، می‌توانند به عنوان مکمل شبکه‌های غیررسمی عمل کنند و به والدین کمک کنند تا با چالش‌های روانی بهتر کنار بیایند. شبکه‌های حمایتی غیررسمی به عنوان یکی از منابع مهم حمایتی برای والدین کودکان سرطانی مطرح می‌شوند. این شبکه‌ها نه تنها به کاهش استرس و اضطراب کمک می‌کنند، بلکه می‌توانند به بهبود کیفیت زندگی و افزایش تاب‌آوری والدین نیز کمک کنند. با این حال، توجه به این نکته ضروری است که دسترسی به این شبکه‌ها ممکن است برای همه خانواده‌ها به یک اندازه میسر نباشد و نیاز به حمایت‌های رسمی نیز وجود دارد.

نقش برنامه‌های حمایتی روان/اجتماعی: برنامه‌های حمایتی روان‌اجتماعی، مانند گروه‌های حمایتی و جلسات مشاوره، می‌توانند به والدین کودکان سرطانی کمک کنند تا با استرس و چالش‌های روانی بهتر کنار بیایند. این برنامه‌ها می‌توانند شامل آموزش مهارت‌های مقابله‌ای، ارائه اطلاعات پزشکی، و ایجاد شبکه‌های حمایتی باشند (Greening & Stoppelbein, 2007).

نقش مداخلات روان‌درمانی هدفمند: مداخلات روان‌درمانی هدفمند، مانند درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد و آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان، می‌توانند به کودکان سرطانی کمک کنند تا با چالش‌های روانی بیماری خود کنار بیایند و سازگاری بهتری داشته باشند (Besharat et al., 2017). مداخلات روانشناختی مانند درمان‌های شناختی-رفتاری (CBT)، بازی درمانی و گروه‌های حمایتی می‌توانند به بهبود مشکلات روانی و افزایش سازگاری در کودکان و نوجوانان مبتلا به سرطان کمک کند. این مداخلات می‌توانند به کاهش افسردگی، اضطراب و خستگی مزمن در این بیماران منجر شود (Thompson et al., 2001).

نقش برنامه‌های ورزشی در بهبود سلامت روانی والدین: ورزش و فعالیت بدنی می‌توانند به والدین کودکان سرطانی کمک کنند تا استرس خود را کاهش داده و سلامت روانی خود را بهبود بخشند. مطالعات نشان می‌دهند که ورزش منظم می‌تواند باعث کاهش علائم اضطراب و افسردگی، بهبود خلق و خو، و افزایش سطح انرژی شود (Pakenham, 2005).

نقش آموزش والدین در بهبود سازگاری: آموزش والدین در مورد بیماری کودک و راهبردهای مراقبتی می‌تواند به کاهش استرس و بهبود سازگاری کمک کند. والدینی که اطلاعات کافی در مورد بیماری و درمان کودک دارند، بهتر می‌توانند با شرایط کنار بیایند و احساس کنترل بیشتری داشته باشند (Kazak et al., 2002). برنامه‌های آموزشی می‌توانند شامل اطلاعات پزشکی، راهبردهای مقابله‌ای، و مهارت‌های مدیریت استرس باشند.

نقش برنامه‌های تفریحی و سرگرمی در کاهش استرس: برنامه‌های تفریحی و سرگرمی می‌توانند به والدین کودکان سرطانی کمک کنند تا از فشارهای روانی فاصله بگیرند و انرژی خود را بازیابی کنند. فعالیت‌هایی مانند ورزش، هنر، یا شرکت در رویدادهای اجتماعی می‌توانند به بهبود خلق و خو و کاهش استرس کمک کنند (Pakenham, 2005).

نقش تاب‌آوری در سازگاری والدین: تاب‌آوری به عنوان یکی از عوامل محافظتی در برابر استرس و مشکلات روانی شناخته می‌شود. والدینی که از سطح بالاتری از تاب‌آوری برخوردار هستند، بهتر می‌توانند با چالش‌های مراقبت از کودک سرطانی کنار بیایند و سلامت روانی خود را حفظ کنند (Robinson et al., 2007). برنامه‌های آموزشی که بر افزایش تاب‌آوری تمرکز دارند، می‌توانند به بهبود سازگاری والدین کمک کنند.

نقش معنویت و باورهای مذهبی در سازگاری کودکان سرطانی و خانواده‌ها: معنویت و باورهای مذهبی می‌توانند به کودکان و خانواده‌های آن‌ها در مقابله با بیماری سرطان و بهبود سازگاری روانی کمک کنند. این موضوع به ویژه در جوامعی که معنویت نقش مهمی در زندگی افراد دارد، مشهود است (Machaki et al., 2024). بسیاری از کودکان و والدین با تکیه بر اعتقادات مذهبی



(مانند دعا و نماز) به مقابله با بیماری می‌پردازند. این باورها موجب تقویت تاب‌آوری و کاهش احساس درماندگی می‌شود (McSherry & Smith, 2007). برای کودکان، معنویت می‌تواند به عنوان یک منبع حمایتی قوی عمل کند و به آن‌ها کمک کند تا با شرایط سخت بیماری کنار بیایند. برای والدین، معنویت و باورهای مذهبی می‌توانند به کاهش استرس و افزایش امیدواری کمک کنند. برخی والدین ممکن است از طریق دعا، مراقبه، یا مشارکت در فعالیتهای مذهبی، احساس آرامش و امید پیدا کنند (Tarakeshwar et al., 2006).

روش پژوهش

این پژوهش، یک مطالعه مروری بود که در آن تمامی مقالات چاپ شده در بازه زمانی ۱۳۹۸ تا ۱۴۰۳ مورد بررسی قرار گرفت. به منظور یافتن مقالات، جستجوی اینترنتی در پایگاه‌های داخلی SID و Magiran و پایگاه‌های خارجی Google Scholar و PubMed و با کلید واژه‌های فارسی و انگلیسی صورت گرفت. ۳۴ مقاله چاپ شده به زبان فارسی و انگلیسی بازبینی شد که در نهایت به دلیل تعداد کم مقالات انگلیسی در این بازه زمانی صرفاً به مرور مقالات فارسی که ۴ مقاله مرتبط شناخته شد و مورد بررسی قرار گرفت.

یافته‌ها

جدول ۱. مقالات و پژوهش‌های انجام شده در راستای سازگاری کودکان سرطانی

عنوان مقاله	نویسندگان	روش	نتیجه‌گیری
بررسی تأثیر حمایت گروه هم‌تایان از مادران کودکان مبتلا به ALL بر کیفیت زندگی بیماران	قلجایی، فرشته و همکاران ۲۰۲۰	نیمه تجربی	ه‌کارگیری برنامه‌های حمایت هم‌تایان از مادران کودکان مبتلا به ALL می‌تواند سبب بهبود کیفیت زندگی کودکان گردد. بنابراین، بکارگیری این شیوه به تنهایی یا در ترکیب با دیگر شیوه‌ها در ارتقاء کیفیت زندگی کودکان مبتلا به ALL توصیه می‌شود.
بررسی تجرب زیسته مرتبط با فشارهای روانی کودکان سرطانی و خانواده آن‌ها در مراحل مختلف بیماری	شفیعی، فاطمه و همکاران ۱۳۹۸	کیفی	با شناسایی فشارهای روانی کودکان سرطانی و خانواده آن‌ها در مراحل مختلف بیماری و دادن پیش‌آگهی‌های لازم به والدین می‌توان از تأثیرات منفی این فشارهای روانی بر کودکان مبتلا و سیستم خانواده آن‌ها کاست.
سازگاری پرنوسان در تعاملات اجتماعی بیماران سرطانی؛ مطالعه کیفی در شهر اهواز	افراسیابی، حسین و همکاران ۱۳۹۹	کیفی	یافته‌ها نشان دادند بیماران مبتلا به سرطان در تنظیم روابط خود با فراز و نشیب‌هایی روبه‌رو هستند و تعاملات آنان دستخوش تحولات بسیاری می‌شود که تجربه تعامل - سازگاری پرنوسان را برای آنان به همراه دارد. شرایط خاص بیماری در کنار دشواری تنظیم روابط، آنها را وادار به شکل‌دهی دوباره تعاملاتشان می‌کند.
راهکارهای حمایتی مادران دارای کودک مبتلا به سرطان جهت سازگاری فرزندشان با بیماری	حاج‌کرمی، پرینا و همکاران ۱۴۰۰	کیفی	می‌توان با سازمان‌دهی و آموزش صحیح راهکارهای مقابله‌ای به آن‌ها، در جهت مدیریت بهتر شرایط بیماری و بالابردن کیفیت زندگی آن‌ها و فرزندشان اقدام نمود و از این طریق، نیل به درمان مؤثرتر را تسهیل کرد.

بحث و نتیجه‌گیری

سرطان در کودکان به عنوان یک بیماری مزمن و پیچیده، نه تنها سلامت جسمانی کودک را تحت تأثیر قرار می‌دهد، بلکه چالش‌های عمیق روانی، اجتماعی و اقتصادی را برای کودک و خانواده‌اش به همراه دارد. کودکان مبتلا به سرطان با مشکلات متعددی از جمله درد مزمن، اضطراب، افسردگی، کاهش اعتماد به نفس و انزوای اجتماعی مواجه هستند که می‌تواند بر روند درمان و کیفیت زندگی



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



۱۳۵۷

آن‌ها تأثیر منفی بگذارد. از سوی دیگر، خانواده‌های این کودکان نیز با استرس‌های روانی، فشارهای مالی و تغییرات در سبک زندگی روبرو می‌شوند که می‌تواند منجر به کاهش کیفیت زندگی و اختلال در عملکرد خانواده شود. برای بهبود سازگاری کودکان سرطانی و خانواده‌های آن‌ها، نیاز به رویکردهای چندوجهی و جامع است. استفاده از روش‌های غیردارویی مانند هنردرمانی، بازی درمانی و قصه‌گویی مبتنی بر خودگویی مثبت می‌تواند به کاهش اضطراب، افزایش امیدواری و بهبود سازگاری کودکان کمک کند. همچنین، حمایت روانی و اجتماعی از خانواده‌ها، به ویژه والدین، از طریق گروه‌های حمایتی و مشاوره‌های روان‌درمانی، می‌تواند به کاهش استرس و بهبود کیفیت زندگی آن‌ها کمک کند. مداخلات تغذیه‌ای نیز به عنوان بخشی از مدیریت جامع بیماری، می‌تواند به بهبود وضعیت جسمانی و روانی کودکان سرطانی کمک کند. علاوه بر این، توجه به طراحی محیط‌های بیمارستانی دوستانه و کاهش‌دهنده اضطراب، تقویت شبکه‌های حمایتی غیررسمی و ارائه آموزش‌های لازم به والدین در مورد بیماری و راهبردهای مراقبتی، می‌تواند به بهبود سازگاری خانواده‌ها با شرایط دشوار بیماری کودک کمک کند. در نهایت، تقویت تاب‌آوری در کودکان و والدین و استفاده از معنویت و باورهای مذهبی به عنوان منابع حمایتی، می‌تواند به کاهش احساس درماندگی و افزایش امیدواری در این مسیر دشوار کمک کند.

با توجه به این چالش‌ها و راهکارها، ضروری است که برنامه‌های حمایتی و درمانی برای کودکان سرطانی و خانواده‌های آن‌ها به صورت جامع و چندوجهی طراحی شود تا بتوان گامی مؤثر در جهت بهبود کیفیت زندگی این گروه آسیب‌پذیر برداشت.

منابع

- افراسیابی، حسین؛ برزیده، کسری و جوادیان، سیدرضا. (۱۳۹۹). سازگاری پرنوسان در تعاملات اجتماعی بیماران سرطانی؛ مطالعه کیفی در شهر اهواز. *جامعه‌شناسی کاربردی*، ۳۱(۱)، ۱-۱۶. <https://doi.org/10.22108/jas.2019.114210.1569>
- پور، ع. (۱۴۰۱). ناامیدی و افسردگی در کودکان سرطانی. *مجله روانشناسی بالینی*، ۱۵(۲)، ۷۸-۹۲.
- پوررضاییان، م.، و همکاران. (۱۳۹۹). چالش‌ها و پیامدهای سرطان در کودکان و نوجوانان. *مجله پرستاری انکولوژی کودکان*، ۷(۳)، ۲۶۷-۲۷۵.
- حاج‌کرمی، پ؛ حجازی، ا. و موسوی، ف. (۲۰۲۱). راهکارهای حمایتی مادران دارای کودک مبتلا به سرطان جهت سازگاری فرزندشان با بیماری. *مجله اخلاق پزشکی - علمی پژوهشی*، ۱۵(۴۶)، ۱-۱۳. <https://doi.org/10.22037/mej.v15i46.32280>
- شفیعی، فاطمه؛ شریعتمدار، آسیه. و فرحبخش، کیومرث. (۱۳۹۸). بررسی تجارب زیسته مرتبط با فشارهای روانی کودکان سرطانی و خانواده آن‌ها در مراحل مختلف بیماری. *روانشناسی سلامت*، ۸(۳۱)، ۱۱۹-۱۳۸. <https://doi.org/10.30473/hpj.2019.41705.4094>
- عباس آبادی، م.، و دژاکام، ف. (۱۳۸۳). چالش‌های روانی و اجتماعی کودکان مبتلا به سرطان. *مجله روانشناسی سلامت*، ۱۰(۴۱)، ۱۱۲-۱۲۵.
- قاسمی، ع.، و همکاران. (۱۳۹۸). تأثیر استرس بر فشار خون در والدین کودکان سرطانی. *مجله پزشکی بالینی ایران*، ۱۵(۲)، ۴۵-۵۶.
- قلجایی، فرشته؛ فولادی، صدیقه؛ جمالی، اعظم؛ محمودی، نسرين. و زارعی، بهاره. (۱۳۹۹). بررسی تأثیر حمایت گروه هم‌تایان از مادران کودکان مبتلا به لوئمی لنفوبلاستیک حاد بر کیفیت زندگی بیماران. *مجله مراقبت پرستاری و مامایی ابن‌سینا*، ۲۸ (۳): ۱۷۱-۱۸۰. <http://dx.doi.org/10.30699/ajnm.28.3.171>
- رحیمی، س.، و همکاران. (۱۳۹۷). بررسی خستگی مزمن در والدین کودکان مبتلا به سرطان. *مجله پرستاری ایران*، ۱۲(۳)، ۳۴-۴۲.
- محمدی، ر.، و همکاران. (۱۴۰۰). بررسی اختلالات خواب در والدین کودکان مبتلا به سرطان. *مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، ۲۷(۱)، ۹۲-۷۸.
- نوروزی، م.، و همکاران. (۱۴۰۱). تأثیر استرس بر سلامت جسمانی والدین کودکان سرطانی. *مجله روان‌شناسی سلامت*، ۱۸(۱)، ۶۷-۷۸.



References

- Alderfer, M. A., Long, K. A., Lown, E. A., Marsland, A. L., Ostrowski, N. L., Hock, J. M., & Ewing, L. J. (2010). Psychosocial adjustment of siblings of children with cancer: A systematic review. *Psycho-Oncology*, 19(8), 789-805.
- Armenian, S. H., et al. (2020). Long-term health outcomes in survivors of childhood cancer. *Journal of Clinical Oncology*, 38(15), 1715-1724.
- Barakat, L. P., Patterson, C. A., Tarazi, R. A., & Ely, E. (2007). Disease-related parenting stress in two sickle cell disease caregiver samples: Preschool and adolescent. *Families, Systems, & Health*, 25(2), 147-161.
- Berry, J. O., & Jones, W. H. (1995). The parental stress scale: Initial psychometric evidence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 12(3), 463-472.
- Besharat M, Zamani Froshani N, Moafi AJJop. The mediating role of cognitive emotion regulation strategies on the relationship between personality characteristics and psychological distress in siblings of children with cancer. 2017;16(62):179-97.
- Bratton, S. C., Ray, D., Rhine, T., & Jones, L. (2005). The efficacy of play therapy with children: A meta-analytic review of treatment outcomes. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(4), 376-390
- Cohen, J. E., Wakefield, C. E., & Cohn, R. J. (2016). Nutritional interventions for survivors of childhood cancer. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (8), CD009678. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD009678.pub2>
- Dockerty, J. D., Williams, S. M., McGee, R., & Skegg, D. C. G. (2000). Impact of childhood cancer on the mental health of parents. *Medical and Pediatric Oncology*, 35, 475-483.
- Erel, O., & Burman, B. (1995). Interrelatedness of marital relations and parent-child relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 118, 108-132.
- Greening, L., & Stoppelbein, L. (2007). Brief report pediatric cancer parental coping style and risk for depressive posttraumatic stress and anxiety symptoms. *Journal of Pediatric Psychology*, 32(1), 1272-1277.
- Jennings, K. D., Staggs, V., & Connors, R. E. (1991). Social networks and mothers' interactions with their preschool children. *Child Development*, 62, 966-978
- Kazak, A. E., Simms, S., & Rourke, M. T. (2002). Family systems practice in pediatric psychology. *Journal of Pediatric Psychology*, 27(2), 133-143.
- Kim, Y., Schulz, R., & Carver, C. S. (2020). Benefit-finding in the cancer caregiving experience. *Psychosomatic Medicine*, 82(5), 438-446.
- Lotfi Kashani, F., Vaziri, S. H., Kazemi Zanjani, N., & Sheydayi Aghdam, S. H. (2014). Defense styles, defense mechanisms and post-traumatic growth in patients suffering from cancer. *Social and Behavioral Sciences*, 159, 228-231.
- Ljungman, G., et al. (2002). Pain in pediatric oncology: A systematic review. *Journal of Pain and Symptom Management*, 24(5), 547-557.
- Machaki, D. V. W., A. K. Mutisya, J. Mutinda, S. Oluchina and S. M. J. B. P. C. Gatimu (2024). "Challenges and coping strategies among caregivers of children with cancer receiving care at a national referral hospital in Kenya." 23(1): 242.
- McSherry, W. & Smith, J. (2007). "How do children express their spiritual needs?" *Pediatric Nursing*, 19(3):17-20
- Pai, A. L. H., Greenley, R. N., Lewandowski, A., Drotar, D., Youngstrom, E., & Peterson, C. C. (2007). A meta-analytic review of the influence of pediatric cancer on parent and family functioning. *Journal of Family Psychology*, 21(3), 407-415.
- Pakenham, K. L. (2005). Relations between coping and positive and negative outcomes in carers of persons with multiple sclerosis. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 12(1), 25-38.
- Park, C. L., Chmielewski, J., & Blank, T. O. (2021). Post-traumatic growth: Finding positive meaning in cancer survivorship. *Journal of Psychosocial Oncology*, 39(2), 173-188.
- Paul V, Inhestern L, Sigmund D, Winzig J, Rutkowski S, Escherich G, et al. The needs of families of pediatric cancer survivors: challenges and developments in psychosocial support services. 2024:1-2.
- Pennebaker, J. W., & Seagal, J. D. (1999). Forming a story: The health benefits of narrative. *Journal of Clinical Psychology*, 55(10), 1243-1254.





- Purrezaian, M., et al. (2020). Cancer in children and adolescents: Challenges and consequences. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 37(4), 267-275.
- Robb, S. L. (2014). Music therapy in pediatric healthcare: Research and evidence-based practice. American Music Therapy Association.
- Robinson, K. E., Gerhardt, C. A., Vannatta, K., & Noll, R. B. (2007). Parent and family factors associated with child adjustment to pediatric cancer. *Journal of Pediatric Psychology*, 32(4), 400-410.
- Sloper, P. (2000). Predictors of distress in parents of children with cancer: A prospective study. *Journal of Pediatric Psychology*, 25(2), 79-91
- Smith, T. J., Saiki, C. B. (2021). Pain management in children with cancer. *Journal of Pain and Symptom Management*, 24(5), 547-557.
- Steele, R. G., Long, A., Reddy, K. A., Luhr, M., & Phipps, S. (2003). Changes in maternal distress and child-rearing strategies across treatment for pediatric cancer. *Journal of Pediatric Psychology*, 28(7), 447-452.
- Tarakeshwar, N., Vanderwerker, L. C., Paulk, E., Pearce, M. J., Kasl, S. V., & Prigerson, H. G. (2006). Religious coping is associated with the quality of life of patients with advanced cancer. *Journal of Palliative Medicine*, 9(3), 646-657.
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2019). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1-18.
- Wijnberg-Williams, B. J., Kamps, W. A., Klip, E. C., & Hoekstra-Weebers, J. E. (2006). Psychological adjustment of parents of pediatric cancer patients revisited: Five years later. *Psycho-Oncology*, 15(1), 1-8.
- Wood, M. J., Molassiotis, A., & Payne, S. (2011). What research evidence is there for the use of art therapy in the management of symptoms in adults with cancer? A systematic review. *Psycho-Oncology*, 20(2), 135-145.
- XWI Tan, SZ Mordiffi, V Lopez, (2021). Psychological distress in parents of children with cancer: a descriptive correlational study
- Zeltzer, L. K., et al. (1997). Psychological outcomes in long-term survivors of childhood leukemia, Hodgkin's disease, and non-Hodgkin's lymphoma: A report from the Childhood Cancer Survivor Study. *Pediatrics*, 100(6), 947-954.



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



مروری بر تاثیر شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی (MBCT) در اضطراب اجتماعی دانش آموزان

سجاد حاج حسینی

کارشناسی ارشد روان شناسی عمومی، دانشگاه محقق اردبیلی
 sajjad.hajhosseini@student.uma.ac.ir

میلاد همتی

کارشناسی ارشد روان شناسی عمومی، دانشگاه تبریز
 Miladhem72@yahoo.com

چکیده

اختلال اضطراب اجتماعی یکی از مهم ترین اختلالات اضطرابی مزمن و شایع در دوران کودکی و نوجوانی محسوب می شود. این اختلال با نگرانی و ترس شدید از شرمساری، تحقیر و طرد شدن در مواجهه با ارزیابی منفی احتمالی توسط دیگران و به تبع آن اجتناب از موقعیت های اجتماعی مشخص می شود. این اختلال افراد را از داشتن کنترل بر زندگیشان محروم می کند و باعث پریشانی و عدم توانایی در هدایت زندگی، روابط اجتماعی، شغل و تحصیل می شود. اضطراب اجتماعی می تواند مانع حضور دانش آموزان در موقعیت های اجتماعی مثل محیط مدرسه و کلاس درس شده و عامل منفی در دستیابی دانش آموزان به پیشرفت تحصیلی باشد. با توجه به اهمیت این موضوع اخیرا مداخلات شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی به عنوان یکی از درمان های شناختی - رفتاری نسل سوم مورد استفاده قرار می گیرد. ذهن آگاهی از طریق آگاهی نسبت به افکار خود، توجه هدفمند نسبت به زمان حال و مشاهده غیرقضاوتی بوجود می آید. پژوهش حاضر با هدف بررسی مروری بر تاثیر شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی در اضطراب اجتماعی دانش آموزان صورت گرفته شده است. این مطالعه مروری به بررسی تحقیقات و پژوهش های انجام شده در زمینه آسیب شناسی روانی مربوط به دانش آموزان نوجوان با استفاده از کلید واژه های اضطراب اجتماعی و شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی در سایت های خارجی مانند گوگل اسکالر، وب آف ساینس، اسکوپوس و ساینس دایرکت و پایگاه های داخلی مانند جهاد دانشگاهی، مگیران، سیویلیکا و نورمگز پرداخته و در کل به تعداد ۴۰ مقاله مورد بررسی قرار گرفت. بر طبق مرور مطالعات انجام شده مشخص شد که شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی نه تنها در کاهش اضطراب اجتماعی موثر است، بلکه تاثیرات مثبتی بر جنبه های مختلف زندگی دانش آموزان دارد لذا این روش درمانی به عنوان یک رویکرد جامع و همه جانبه می تواند به دانش آموزان کمک شایانی کند.

واژگان کلیدی: اضطراب اجتماعی، دانش آموزان، شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی





A review of the effect of mindfulness-based cognitive therapy (MBCT) on students' social anxiety

Sajjad.hajhosseini

M.A. in General Psychology, University of
Mohaghegh Ardabili
sajjad.hajhosseini@student.uma.ac.ir

Milad hemmati

M.A. in General Psychology, University of Tabriz
Miladhem72@yahoo.com

Abstract

Social anxiety disorder is one of the most common and chronic anxiety disorders in childhood and adolescence. This disorder is characterized by intense worry and fear of embarrassment, humiliation, and rejection when faced with possible negative evaluation by others, resulting in avoidance of social situations. This disorder deprives individuals of control over their lives and causes distress and inability to navigate life, social relationships, jobs, and education. Social anxiety can prevent students from participating in social situations such as school and classroom environments and can be a negative factor in students' academic achievement. Given the importance of this issue, mindfulness-based cognitive therapy interventions have recently been used as one of the third-generation cognitive-behavioral therapies. Mindfulness is created through awareness of one's thoughts, purposeful attention to the present moment, and nonjudgmental observation. The present study aimed to review the effect of mindfulness-based cognitive therapy on students' social anxiety. This review study examined research and studies conducted in the field of psychopathology related to adolescent students using the keywords social anxiety and mindfulness-based cognitive therapy in foreign sites such as Google Scholar, Web of Science, Scopus, and Science Direct, and domestic databases such as Sid, Magiran, Civilica, and Normags, and a total of 40 articles were reviewed. According to the review of the studies, it was found that mindfulness-based cognitive therapy is not only effective in reducing social anxiety, but also has positive effects on various aspects of students' lives. Therefore, this treatment method can be of great help to students as a comprehensive and all-round approach.

Keywords: Mindfulness-based cognitive therapy, social anxiety, students



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



مقدمه

اختلال اضطراب اجتماعی^۱ که سابقاً فوبیای اجتماعی نامگذاری می شد، در واقع یکی از اختلالات روانپزشکی مزمن شناخته شده است که با نگرانی و ترس شدید از موقعیت های عملکردی و اجتماعی و به تبع آن اجتناب از این موقعیت ها مشخص می شود (شانون^۲، ۲۰۱۲). این نگرانی و ترس شدید به خاطر ارزیابی منفی دیگران و شرمساری در موقعیت های اجتماعی یا در زمان انجام فعالیتی در حضور دیگران اتفاق می افتد (دالریمل، گالوین، هرابوسکی^۳ و همکاران، ۲۰۱۱). در واقع اضطراب اجتماعی زمانی بوجود می آید که فرد در جمع دیگران قرار می گیرد و یا باید جلوی آنها کاری انجام دهد مثلاً سخنرانی کند یا گزارش دهد. افراد مبتلا به این اختلال از هر گونه موقعیت اجتماعی که ممکن است در آن رفتار شرمسار و خجالت آوری داشته باشند یا از هر گونه وضعیتی که امکان دارد دیگران آنها را به طور منفی ارزیابی کنند، اجتناب می کنند (انجمن روان شناسی آمریکا^۴، ۲۰۱۳).

این اختلال از نظر شیوع شناسی سومین جایگاه اختلال روانپزشکی مزمن بعد از اختلال افسردگی اساسی و وابستگی به الکل قرار دارد (کسلر، برگلند، دملر^۵ و همکاران، ۲۰۰۵).

افرادی که به اضطراب اجتماعی مبتلا هستند، مشکلاتی در تمام زمینه های زندگی از جمله روابط اجتماعی، عملکرد شغلی، حضور در مدرسه و عملکرد تحصیلی بروز پیدا می کنند (اولسن^۶، ۲۰۲۱). این اختلال در دوران تحصیل می تواند همراه با اجتناب از حضور در کلاس درس، ترس از صحبت کردن در جمع و در نهایت پسرفت تحصیلی و حتی ترک تحصیل باشد (عصفوری، سروری، کارسازی و همکاران، ۱۳۹۶). کودکان و نوجوانان دارای اضطراب اجتماعی، پریشانی و اختلال عملکردی قابل توجهی را در مدرسه و با همسالان تجربه می کنند و در بزرگسالی بیشتر احتمال دارد پیامدهایی مثل سطح تحصیلات پایین، دستمزد کمتر، بیکاری و روابط کمتر و از هم گسیخته با خانواده، شریک عاطفی و دوستان خود تجربه کنند (کلاوس و بلاکفورد^۷، ۲۰۱۲). بیش از نیمی از مبتلایان به اضطراب اجتماعی در ایفای عملکرد خویش ناتوانی متوسط یا جدی دارند. دو درصد از این افراد در کار خود دچار افت عملکرد می شوند، یک درصد هرگز استخدام نمی شوند و یک درصد هم اقدام به ترک حرفه خود می کنند. مبتلایان به این اختلال ۱۲ ساعت در هفته و ۵/۵ روز در ماه توان کار کردن ندارند (لیبویتز، استین، تنسر^۸ و همکاران، ۲۰۰۲).

مهم ترین مسئله ای که در اضطراب اجتماعی قابلیت توجه و اهمیت دارد، تشخیص و درمان زودهنگام است، چرا که با گذر زمان جنبه های شناختی، روانی و فیزیکی اختلال تقویت می شود و غلبه بر آن به مراتب سخت تر خواهد بود. اضطراب اجتماعی ممکن است تحت تاثیر عوامل مختلفی قرار گیرد. هم اکنون این دیدگاه مطرح است که اختلالات اضطرابی از اختلال در شناخت نشات می گیرد (کینت و وان دن هوت^۹، ۲۰۰۱) و فاکتورهای شناختی، اختلال اضطراب اجتماعی را حفظ می کند (لمپ^{۱۰}، ۲۰۰۹). به همین دلیل برای درمان این معضل، رویکرد شناختی - رفتاری مدنظر است. اما به دنبال بعضی انتقادات از این رویکرد، روش های تلفیقی دیگری

1. Social anxiety disorder
2. Shannon
3. Dalrymple, Galione, Hrabosky
4. American Psychiatric Association
5. Kessler, Berglund, Demler
6. Olson
7. Clauss & Blackford
8. Liebowitz, Stein, Tancer
9. Kindt & Van Den Hout
10. Lampe



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



ارائه شده است، به عنوان مثال با مطرح شدن شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی تاثیر قابل توجهی بر درمان و جلوگیری از عود اضطراب و افسردگی گذاشت (پاپاگریکو و ولز^۱، ۲۰۰۴).

شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی، مدلی خلاقانه بود که توسط سگال، ویلیامز و تیزدل^۲ در سال ۱۹۹۷ مطرح شد. (سالمون و لو^۳، ۲۰۲۳). این درمانگران که به دنبال ساخت روش درمانی جدید بودند، جنبه‌هایی از شناخت درمانی را با تمرین‌های مراقبه‌ای مدل کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی^۴ (MBSR) از کابات زین^۵ ترکیب کردند و شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی^۶ (MBCT) را پایه‌گذاری کردند (کاویانی، جواهری و بحیرایی، ۱۳۸۴).

ذهن آگاهی فنی است که جهت‌گیری‌های ذهنی خاص نسبت به یک تجربه با نگرش غیرقضاوتی و با حداقل رساندن درگیری افکار و احساسات استوار است (پوتک^۷، ۲۰۱۲) به زبان ساده ذهن آگاهی حالتی از هشیاری به معنی آگاه بودن از افکار، رفتار، هیجانات و احساسات و شکل خاصی از توجه محسوب می‌شود که در آن توجه روی پدیده‌های بیرونی و درونی که در لحظه‌ی حال اتفاق می‌افتد، متمرکز می‌شود (دان^۸، ۲۰۱۱).

افراد در شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی به جای اینکه انرژی خود را صرف اجتناب از تجربشان کنند، یاد می‌گیرند مکث کنند و با تجربشان به همان گونه‌ای که هست به سر برند. بر این اساس پذیرش لحظه‌ی حال به منبعی برای افراد تبدیل خواهد شد که بر اساس آن حق انتخاب پاسخ دادن به شیوه‌های درست‌تر را به دست می‌آورند (کرین^۹، ۲۰۱۲).

در عمل تحقیقات گسترده، مفید بودن این روش درمانی را در حیطه‌های گوناگون همچون مدیریت استرس و اضطراب و ارتقای مهارت‌های تنظیم هیجان به اثبات رسیده است (پوتک، ۲۰۱۲). ذهن آگاهی می‌تواند در رهاسازی از افکار خودکار، عادت‌ها و الگوهای رفتاری ناسالم کمک کند. پژوهشگران نشان داده‌اند که افزایش ذهن آگاهی با انواع پیامدهای سلامتی مثل کاهش اضطراب و افسردگی و بیماری‌های دیگر مرتبط است (ریان و دسی^{۱۰}، ۲۰۰۰). بلانک، پرلس، هایدنرایچ^{۱۱} و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهشی نشان دادند تمرینات منظم ذهن آگاهی باعث کاهش اضطراب و افسردگی می‌شود. همچنین سمپل، لی، رزا^{۱۲} و همکاران (۲۰۱۰) به این نتیجه دست یافتند که شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی یک مداخله امیدبخش برای کاهش نشانه‌های اضطراب است.

با توجه به یافته‌های مربوط به تحقیقات و پژوهش‌های گذشته که ثابت کرده‌اند، شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی علائم مربوط به اضطراب را بهبود می‌بخشد، اینک در مطالعه و مرور این موضوع هستیم که آیا پژوهش‌ها و تحقیقات گذشته اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی در اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان را ثابت می‌کند؟

1. Papageorgio & Wells
۲. Segal, Williams & Teasdale
۳. Salmon & Loo
۴. Mindfulness Based Stress Reduction
۵. Kabat-zinn
۶. Mindfulness based cognitive therapy
۷. Potek
۸. Dane
۹. Crane
۱۰. Ryan & Deci
۱۱. Blanck, Perleth, Heidenreich
۱۲. Semple, Lee, Rosa



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



روش پژوهش

با توجه به موضوع مقاله، با جستجو در سایت‌های معتبر خارجی مانند گوگل اسکالر، وب‌آف‌ساینس، اسکوپوس و ساینس‌دایرکت و همچنین پایگاه‌های معروف داخلی مانند جهاددانشگاهی، مگیران، سیویلیکا و نورمگز و با استفاده از کلید واژگان اضطراب اجتماعی، شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی و دانش‌آموزان، مقالات به روش مرور روایتی از ادبیات موجود مورد بررسی قرار گرفت و مطالعه انجام شد. در غربالگری اولیه، ملاک‌های ورود به پژوهش شامل مقالات منتشر شده به زبان فارسی و انگلیسی در محدوده‌ی کلید واژگان شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی، اضطراب اجتماعی و دانش‌آموزان بود. سپس در غربالگری ثانویه بعد از بررسی عناوین و چکیده‌ی مقالات به تعداد ۴۰ مقاله وارد پژوهش شدند و مهم‌ترین یافته‌های این مقالات به صورت روایتی گزارش شدند.

یافته‌ها

یافته‌ها نشان می‌دهند که شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی (MBCT) نه تنها در کاهش علائم اضطراب اجتماعی موثر است، بلکه تأثیرات مثبتی بر جنبه‌های مختلف زندگی دانش‌آموزان دارد. در ادامه به بررسی این یافته‌ها که از پژوهش‌های مختلف استخراج و هر کدام با استناد به منابع علمی معتبر ارائه شده، می‌پردازیم.

۱- کاهش علائم اضطراب اجتماعی

مطالعات متعدد نشان داده است که شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی به طور معناداری علائم اضطراب اجتماعی را در دانش‌آموزان کاهش می‌دهد. برای مثال در پژوهش‌های سلطانی، اکبرزاده و باقرزاده (۱۴۰۳)؛ شیخ‌الاسلامی، درتاج و اسکندر (۱۳۹۴)؛ بیرامی، موحدی و علیزاده (۱۳۹۴) و شعبانی و مصدري (۱۳۹۵) این یافته ثابت شده است. پژوهشی توسط سگال، ویلیامز و تیزدل (۲۰۱۳) نیز نشان داد، دانش‌آموزانی که در برنامه‌ی ۸ هفته‌ای این درمان شرکت کردند، کاهش قابل توجهی در نمرات پرسشنامه‌های اضطراب اجتماعی تجربه کرده‌اند. این کاهش علائم به دلیل افزایش آگاهی از لحظه حال و کاهش تمرکز بر قضاوت‌های منفی دیگران بود. همچنین مطالعه‌ای توسط هافمن، ساویر و فانگ^۱ (۲۰۱۰) نشان داد که این درمان با کاهش ترس از ارزیابی منفی و افزایش پذیرش خود به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا در موقعیت‌های اجتماعی احساس راحتی بیشتری داشته باشند.

۲- کاهش نشخوار فکری

نشخوار فکری یکی از عوامل اصلی تشدید اضطراب اجتماعی است. شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی با آموزش تمرکز بر لحظه حال به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا از چرخه نشخوار فکری خارج شوند. پژوهشی توسط نولن - هوکسیما، ویسکو، لیوبومیرسکی^۲ (۲۰۰۸) نشان داد که تمرین‌های ذهن‌آگاهی به طور معناداری نشخوار فکری را در دانش‌آموزان کاهش می‌دهد. این کاهش نشخوار فکری با کاهش علائم اضطراب اجتماعی همراه بود.

۳- کاهش اجتناب اجتماعی

یکی از ویژگی‌های اصلی اضطراب اجتماعی، اجتناب از موقعیت‌های اجتماعی است. شناخت درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی با افزایش پذیرش و کاهش ترس از قضاوت دیگران به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا کمتر از موقعیت‌های اجتماعی اجتناب کنند. پژوهشی توسط کلارک و ولز^۳ (۱۹۹۵) نشان داد که تمرین‌های ذهن‌آگاهی باعث کاهش رفتارهای اجتنابی در دانش‌آموزان مبتلا به اضطراب اجتماعی

1. Hofmann, Sawyer & Fang
 2. Nolen-Hoeksema, Wisco & Lyubomirsky
 3. Clark & Wells



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



دانشگاه محقق اردبیلی

می شود. این کاهش اجتناب به افزایش مشارکت در فعالیت های گروهی و بهبود روابط اجتماعی منجر شد. مطالعه ای دیگر توسط رپی و هایمبرگ^۱ (۱۹۹۷) نیز تایید کرد که این درمان با تغییر نگرش دانش آموزان نسبت به موقعیت های اجتماعی به آن ها کمک می کند تا با اعتماد به نفس بیشتری در این موقعیت ها شرکت کنند.

۴- کاهش علائم جسمانی اضطراب

اضطراب اجتماعی اغلب با علائم جسمانی مانند تپش قلب، تعریق و لرزش همراه است. شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی با آموزش تکنیک های تنفسی و آرام سازی، به دانش آموزان کمک می کند تا این علائم را کاهش و هیجان خود را بهتر مدیریت کنند. پژوهشی توسط کابات - زین، ماسیون، کریستلر^۲ و همکاران (۱۹۹۲) نشان داد که تمرین های ذهن آگاهی به طور معناداری علائم جسمانی اضطراب را در دانش آموزان کاهش می دهد. این کاهش علائم به افزایش راحتی در موقعیت های اجتماعی منجر شد. مطالعه ای دیگر توسط کرزول، پاسیلیو، لیندسی^۳ و همکاران (۲۰۱۴) نیز تایید کردند که این درمان با کاهش فعالیت سیستم عصبی سمپاتیک، به دانش آموزان کمک می کند تا در موقعیت های استرس زا آرامش بیشتری داشته باشند.

۵- افزایش خودکارآمدی

خودکارآمدی یکی از عوامل کلیدی در کاهش اضطراب اجتماعی است. شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی با افزایش آگاهی از توانایی های فردی و کاهش ترس از شکست، به دانش آموزان کمک می کند تا احساس خودکارآمدی بیشتری داشته باشند. پژوهشی توسط بندورا^۴ (۱۹۹۷) نشان داد، دانش آموزانی که در برنامه های این درمان شرکت کرده اند، بهبود قابل توجهی در نمرات خودکارآمدی تجربه کرده اند. این افزایش خودکارآمدی به کاهش اضطراب اجتماعی و افزایش مشارکت در فعالیت های اجتماعی منجر شد. مطالعه ای دیگر توسط کویکن، هیز، بارت^۵ و همکاران (۲۰۱۵) نیز نشان داد که شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی با افزایش احساس کنترل بر موقعیت های اجتماعی به دانش آموزان کمک می کند تا با اعتماد به نفس بیشتری در تعاملات اجتماعی شرکت کنند.

۶- افزایش تمرکز و توجه

اضطراب اجتماعی اغلب با کاهش تمرکز و توجه همراه است. شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی با آموزش تمرکز بر لحظه حال به دانش آموزان کمک می کند تا توجه خود را از افکار منفی به سمت فعالیت های جاری معطوف کنند. پژوهشی توسط جها، استنلی، کیوناگا^۶ و همکاران (۲۰۱۰) نشان داد که شرکت در برنامه های این درمان به طور معناداری توجه و تمرکز دانش آموزان را بهبود می بخشد. این بهبود تمرکز به کاهش حواس پرتی در موقعیت های اجتماعی و افزایش عملکرد تحصیلی منجر شد.

۷- افزایش همدلی و ارتباطات اجتماعی

ذهن آگاهی نه تنها به کاهش اضطراب کمک می کند بلکه باعث افزایش همدلی و بهبود ارتباطات اجتماعی نیز می شود. پژوهشی توسط شاپیرو، کارلسون، آستین^۷ و همکاران (۲۰۰۶) نشان داد که شرکت در برنامه های شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی به دانش آموزان کمک می کند تا احساس همدلی خود را افزایش دهند و ارتباطات اجتماعی بهتری برقرار کنند. این بهبود ارتباطات به

1. Rapee & Heimberg,
۲. Kabat-Zinn, Massion, Kristeller
۳. Creswell, Pacilio, Lindsay
۴. Bandura
۵. Kuyken, Hayes, Barrett
۶. Jha, Stanley, Kiyonaga
۷. Shapiro, Carlson, Astin



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

کاهش احساس تنهایی و افزایش حمایت اجتماعی منجر شد. مطالعه‌ای دیگر توسط نف و گرمر^۱ (۲۰۱۳) نیز نشان داد که ذهن آگاهی با افزایش خودشفقتی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا با خود و دیگران رفتار مهربانانه‌تری داشته باشند.

۸- تاثیر بر عزت نفس

عزت نفس پایین یکی از عوامل مرتبط با اضطراب اجتماعی است. شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی با افزایش پذیرش خود و کاهش افکار خودانتقادی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا عزت نفس خود را بهبود بخشند. پژوهشی توسط براون و رایان^۲ (۲۰۰۳) نشان داد که تمرین‌های ذهن آگاهی به طور معناداری عزت نفس دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد. این افزایش عزت نفس به کاهش اضطراب اجتماعی و افزایش مشارکت در فعالیت‌های گروهی منجر شد. مطالعه‌ای دیگر توسط شاپیرو، براون و آستین^۳ (۲۰۱۱) نیز تایید کرد که شرکت در جلسات این درمان باعث کاهش افکار خودانتقادی و افزایش پذیرش خود در دانش‌آموزان می‌شود. این تغییرات به کاهش اضطراب اجتماعی و افزایش اعتماد به نفس منجر شد.

۹- تاثیر بر عملکرد تحصیلی

اضطراب اجتماعی می‌تواند تاثیر منفی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد. شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی با کاهش اضطراب و افزایش تمرکز به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا عملکرد تحصیلی خود را بهبود بخشند. پژوهشی توسط زینر، هرنبین - کورز و والاچ^۴ (۲۰۱۴) نشان داد که شرکت در برنامه‌های این درمان به طور معناداری نمرات تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد. این بهبود عملکرد به دلیل کاهش اضطراب و افزایش توجه در کلاس‌های درس بود. مطالعه‌ای دیگر توسط اسکونرت - رایکل و لاور^۵ (۲۰۱۰) نیز تایید کرد که ذهن آگاهی با کاهش استرس و افزایش انگیزه به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا در فعالیت‌های تحصیلی مشارکت بیشتری داشته باشند. این یافته در پژوهش سلمانی، روشنی و اسماعیلی (۱۴۰۲) نیز مشهود است.

جدول ۱. خلاصه نتایج یافته‌های منابع فارسی

عنوان مقاله	نویسندگان	سال	روش	نتیجه‌گیری
اثربخشی درمان ذهن آگاهی مبتنی بر شناخت در کاهش اضطراب اجتماعی و نگرش‌های ناکارآمد نوجوانان	بیرامی، موحدی و علیزاده	۱۳۹۴	تجربی	کاهش معنادار اضطراب اجتماعی
مقایسه اثربخشی درمان وجودی و شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر فرآیند پریشانی و تحمل پریشانی	سلطانی، اکبرزاده و باقرزاده	۱۴۰۳	نیمه تجربی	کاهش علائم اضطراب اجتماعی از طریق بهبود فرآیند پریشانی و تحمل پریشانی
اثربخشی آموزش شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر اختلال اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول	شعبانی و مصدري	۱۳۹۵	نیمه تجربی	کاهش اضطراب اجتماعی و افزایش تعاملات اجتماعی
اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر حضور ذهن بر اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان	شیخ الاسلامی، درتاج و اسکندر	۱۳۹۴	نیمه تجربی	کاهش معنادار اضطراب اجتماعی

۱. Neff & Germer

۲. Brown & Ryan

۳. Shapiro, Brown, Astin

۴. Zenner, Herrnleben-Kurz, Walach

۵. Schonert-Reichl & Lawlor

کاهش اضطراب اجتماعی و
افزایش انگیزش تحصیلی

تجربی

۱۴۰۲

سلمانی، روشنی و اسماعیلی

بررسی اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر
اشتیاق تحصیلی و سازگاری اجتماعی دانش آموزان دارای
اضطراب اجتماعی

جدول ۲. خلاصه نتایج یافته های منابع انگلیسی

عنوان مقاله	نویسندگان	سال	روش	نتیجه گیری
وضعیت تجربی "موج جدید" درمان شناختی - رفتاری	هافمن، ساویر و فانگ	۲۰۱۰	مروری	کاهش علائم اضطراب و افسردگی
یک مدل شناختی از فوبیای اجتماعی	کلارک و ولز	۱۹۹۵	توصیفی	یک مدل: کاهش اضطراب اجتماعی از طریق تغییر در باورهای غیرمنطقی
اثربخشی یک برنامه کاهش استرس مبتنی بر مدیتیشن در درمان اختلالات اضطرابی	کابات - زین، ماسیون، کریستلر و همکاران	۱۹۹۲	تجربی	کاهش علائم اختلالات اضطراب و هراس
آموزش مختصر مدیتیشن ذهن آگاهی، پاسخ های روان شناختی و عصبی غدد درون ریز را به استرس ارزیابی اجتماعی تغییر می دهد	کرزول، پاسیلو، لیندسی و همکاران	۲۰۱۴	تجربی	کاهش اضطراب اجتماعی از طریق کاهش حساسیت عصبی سمپاتیک
مدل شناختی - رفتاری اضطراب در فوبیای اجتماعی	ربی و هایمبرگ	۱۹۹۷	توصیفی	یک مدل: کاهش اضطراب اجتماعی از طریق اصلاح تحریف های شناختی

بحث و نتیجه گیری

شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی (MBCT) به عنوان یک رویکرد درمانی ترکیبی، تأثیرات قابل توجهی در کاهش اضطراب اجتماعی دانش آموزان داشته است. این روش که از تلفیق تمرینات ذهن آگاهی و تکنیک های شناخت درمانی شکل گرفته است، به عنوان یک رویکرد جامع و همه جانبه به دانش آموزان کمک می کند تا با افزایش آگاهی از لحظه حال و شناسایی الگوهای فکری منفی، واکنش های هیجانی خود را بهتر مدیریت کنند تا بدین وسیله با اضطراب اجتماعی مقابله و کیفیت زندگی خود را بهبود ببخشند. در این بخش به یافته های کلیدی مطالعات بررسی شده، محدودیت پژوهش های موجود و پیشنهاداتی برای تحقیقات آینده مورد بحث قرار می گیرند.

یافته های این مقاله مروری نشان می دهند که شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی به طور معناداری علائم اضطراب اجتماعی را در دانش آموزان کاهش می دهد. این بهبودی به ویژه در کاهش ترس از ارزیابی منفی، افزایش اعتماد به نفس و بهبود عملکرد در موقعیت های اجتماعی مشهود است. اثرات مثبت شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی حتی پس از پایان دوره درمان نیز ادامه می یابد. این موضوع حاکی از پایداری تأثیرات این روش درمانی است. دانش آموزانی که در جلسات شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی شرکت می کنند نه تنها در کوتاه مدت بهبود می یابند، بلکه مهارت های مقابله ای را یاد می گیرند که می توانند در طول زندگی از آن ها استفاده کنند. این مهارت ها شامل توانایی مدیریت استرس، تنظیم هیجانات و بهبود روابط اجتماعی است.

یکی از دلایل اثربخشی این درمان تأکید آن بر افزایش ذهن آگاهی است. تمرینات ذهن آگاهی به دانش آموزان کمک می کند تا از قضاوت های خودکار و نگرانی های مرتبط با تعاملات اجتماعی فاصله بگیرند و در عوض با پذیرش و کنجکاوی، به تجربیات خود نگاه کنند. همچنین شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی با استفاده از تکنیک های شناخت درمانی به دانش آموزان کمک می کند تا تحریف های شناختی مانند ذهن خوانی یا فاجعه سازی را شناسایی و اصلاح کنند. این ترکیب منحصر به فرد آن را به یک روش درمانی قدرتمند تبدیل کرده است.



محدودیت پژوهش های موجود

با وجود یافته های مثبت، برخی محدودیت در پژوهش های مربوط به شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی وجود داشت. اولاً بسیاری از مطالعات از نمونه های کوچک و غیرمتنوع استفاده کرده بودند که تعمیم پذیری نتایج را محدود می کند، ثانیاً بیشتر مطالعات بر روی دانش آموزان دبیرستانی متمرکز بودند و تحقیقات کمتری در مورد تاثیر این درمان بر دانش آموزان مقطع ابتدایی یا دانشگاهی انجام شده است، ثالثاً تعداد کمی از مطالعات به بررسی تاثیرات بلندمدت این درمان پرداخته اند و نیاز به تحقیقات طولی بیشتری در این زمینه احساس می شود.

پیشنهادهای برای تحقیقات آینده

انجام مطالعات طولی برای بررسی پایداری اثرات شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی در کاهش اضطراب اجتماعی ضروری است. این مطالعات می توانند به درک بهتر تاثیرات بلندمدت این روش کمک کنند. همچنین مقایسه اثربخشی این درمان با سایر روش های درمانی می تواند به شناسایی بهترین رویکرد برای درمان اضطراب اجتماعی کمک کند و همچنین بررسی تاثیر این درمان در گروه های سنی مختلف مانند دانش آموزان ابتدایی، دبیرستانی و دانشگاهی می تواند به تعمیم پذیری نتایج کمک کند.

منابع

- بیرامی، منصور؛ موحدی، یزدان و علیزاده گورادل، جابر. (۱۳۹۴). اثربخشی درمان ذهن آگاهی مبتنی بر شناخت در کاهش اضطراب اجتماعی و نگرش های ناکارآمد نوجوانان. *شناخت / اجتماعی*. ۴۱-۵۲. doi: 20.1001.1.23223782.1394.4.1.3.6
- سلطانی، آناهیتا؛ اکبرزاده، مهدی و باقرزاده گل مکانی، زهرا. (۱۴۰۳). مقایسه اثربخشی درمان وجودی و شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر فرآیند تحمل پریشانی نوجوانان مبتلا به اختلال اضطراب اجتماعی. *فصلنامه پژوهش های نوین روانشناختی*. ۱۹ (۷۶)، ۱۶۲-۱۷۵. doi: 10.22034/jmpr.2024.63410.6397
- سلمانی، علی؛ روشنی خیروی، حمیده و اسماعیلی، زهرا. (۱۴۰۲). بررسی اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر اشتیاق تحصیلی و سازگاری اجتماعی دانش آموزان دارای اضطراب اجتماعی. *روان شناسی مدرسه و آموزشگاه*. ۱۲ (۱)، ۴۶-۶۱. doi: 10.22098/jsp.2023.11287.5362
- شعبانی، جعفر و مصدري، مریم. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر اختلال اضطراب اجتماعی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه اول. *مجله روانشناسی و روانپزشکی شناخت*. ۳ (۳)، ۲۷-۱۲. <https://shenakht.muk.ac.ir/article-1-262-fa.html>
- شیخ الاسلامی، علی؛ درتاج، فریبرز و اسکندر، زهیر. (۱۳۹۴). اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر حضور ذهن بر اضطراب اجتماعی دانش آموزان. *روان شناسی مدرسه و آموزشگاه*. ۴ (۴)، ۹۴-۱۱۰. https://jsp.uma.ac.ir/article_402.html
- عصفوری، میعاد؛ سروری، محسن؛ کارسازی، حسین؛ بیرامی، منصور و هاشمی، تورج. (۱۳۹۶). بررسی نقش سیستم های فعال سازی و بازداری رفتاری (BAS / BIS) در نشانه های اختلال اضطراب اجتماعی با توجه به نقش میانجی سوگیری شناختی. *مجله مطالعات علوم پزشکی*. ۲۸ (۱)، ۱-۱۳. <https://umj.umsu.ac.ir/article-1-3512-fa.html>
- کاوایانی، حسین؛ جواهری، فروزان و بحیرایی، هادی. (۱۳۸۴). اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی (MBCT) در کاهش افکار خودآیند منفی، نگرش ناکارآمد، افسردگی و اضطراب: پیگیری ۶۰ روزه. *تازه های علوم شناختی*. ۷ (۱)، ۴۹-۵۹. <https://icssjournal.ir/article-1-117-fa.html>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders 5th ed.* Washington, DC: American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. *Macmillan*. <https://psycnet.apa.org/record/1997-08589-000>
- Blanck, P., Perleth, S., Heidenreich, T., Kröger, P., Ditzen, B., Bents, H., & Mander, J. (2018). Effects of mindfulness exercises as stand-alone intervention on symptoms of anxiety and depression: Systematic review and meta-analysis. *Behaviour research and therapy*, 102, 25-35. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2017.12.002>



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



۱۳۸۷

- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 84(4), 822. <https://psycnet.apa.org/buy/2003-02410-012>
- Clark, D. M., & Wells, A. (1995). A cognitive model of social phobia. In R. G. Heimberg, M. R. Liebowitz, D. A. Hope, & F. R. Schneier (Eds.), *Social phobia: Diagnosis, assessment, and treatment* (pp. 69–93). The Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/1995-98887-004>
- Clauss, J. A., & Blackford, J. U. (2012). Behavioral inhibition and risk for developing social anxiety disorder: a meta-analytic study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 51(10), 1066-1075. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.08.002>
- Crane, R. S. (2012). Mindfulness-based cognitive Therapy. In *Cognitive Behaviour Therapies* (pp. 49-69). SAGE Publications Ltd. <https://www.researchgate.net/publication/298699657>
- Creswell, J. D., Pacilio, L. E., Lindsay, E. K., & Brown, K. W. (2014). Brief mindfulness meditation training alters psychological and neuroendocrine responses to social evaluative stress. *Psychoneuroendocrinology*, 44, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2014.02.007>
- Dalrymple, K. L., Galione, J., Hrabosky, J., Chelminski, I., Young, D., O'Brien, E. & Zimmerman, E. (2011). Diagnosing Social Anxiety Disorder In The Presence Of Obesity: Implications For A Proposed Change In DSM-5. *Depression and Anxiety*, 28(5), 377-382. <https://doi.org/10.1002/da.20794>
- Dane, E. (2011). Paying Attention to Mindfulness and Its Effects on Task Performance in the Workplace. *Journal of Management*, 37(4), 997-1018. <https://doi.org/10.1177/0149206310367948>
- Hofmann, S. G., Sawyer, A. T., & Fang, A. (2010). The empirical status of the “new wave” of cognitive behavioral therapy. *Psychiatric Clinics*, 33(3), 701-710. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2010.04.006>
- Jha, A. P., Stanley, E. A., Kiyonaga, A., Wong, L., & Gelfand, L. (2010). Examining the protective effects of mindfulness training on working memory capacity and affective experience. *Emotion*, 10(1), 54. <https://doi.org/10.1037/a0018438>
- Kabat-Zinn, J., Massion, A. O., Kristeller, J., Peterson, L. G., Fletcher, K. E., Pbert, L., Lenderking, W. R., & Santorelli, S. F. (1992). Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. *The American journal of psychiatry*, 149(7), 936–943. <https://doi.org/10.1176/ajp.149.7.936>
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R. & Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age of onset distributions of DSM-IV disorders in the national comorbidity survey replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 593-602. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.6.593>
- Kindt, M. & Van Den Hout, M. (2001). Selective agent lion and anxiety: A perspective on developmental issues and casual status. *Journal of Psychopathological and Behavioral Assessment*, 23(3), 193-202. <https://doi.org/10.1023/A:1010921405496>
- Kuyken, W., Hayes, R., Barrett, B., Byng, R., Dalgleish, T., Kessler, D., ... & Byford, S. (2015). Effectiveness and cost-effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy compared with maintenance antidepressant treatment in the prevention of depressive relapse or recurrence (PREVENT): a randomised controlled trial. *The Lancet*, 386(9988), 63-73. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(14\)62222-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(14)62222-4)
- Lampe, L.A. (2009). “Social anxiety disorder: recent developments in psychological approaches to conceptualization and treatment”. *Australian and New Zealand Journal of psychiatry*, 43, 887-898. <https://doi.org/10.1080/00048670903179111>
- Liebowitz, M. R., Stein, M. B., Tancer, M., Carpenter, D., Oakes, R. & Pitts, C. D. (2002). A randomized, double-blind, fixed-dose comparison of paroxetine and placebo in treatment of generalized social anxiety disorder. *Journal of Clinical Psychiatry*, 63(1), 66-74. <https://doi.org/10.4088/jcp.v63n0113>
- Neff, K. D., & Germer, C. K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of clinical psychology*, 69(1), 28-44. <https://doi.org/10.1002/jclp.21923>
- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E., & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking rumination. *Perspectives on psychological science*, 3(5), 400-424. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00088.x>
- Olson, C. M. (2021). Familial factors in the development of social anxiety disorder. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 59(7), 23-34. <https://doi.org/10.3928/02793695-20210219-01>
- Papageorgio, C. & Wells, A. (2004). *Depressive rumination: nature, theory and treatment*. 5th ed. UK: Wiley; 187-215. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9780470713853>



- Potek, R. (2012). Mindfulness as a school-based prevention program and its effect on adolescent stress, anxiety and emotion regulation Ph.D., New York UNIVERSITY, 184 pages; 3493866. <https://www.proquest.com/openview/459d9e4fd2866c3214ba215944e62149/1>
- Rapee, R. M., & Heimberg, R. G. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behaviour research and therapy*, 35(8), 741-756. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(97\)00022-3](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(97)00022-3)
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Salmon, P., & Loo, J. L. (2023). Mindfulness-based cognitive therapy. In Tasman's Psychiatry (pp. 1-19). Cham: Springer International Publishing. <https://www.researchgate.net/publication/369533861>
- Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1, 137-151. <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8>
- Semple, R. J., Lee, J., Rosa, D., & Miller, L. F. (2010). A randomized trial of mindfulness-based cognitive therapy for children: Promoting mindful attention to enhance social-emotional resiliency in children. *Journal of child and family studies*, 19(2), 218-229. <https://doi.org/10.1007/s10826-009-9301-y>
- Shannon, J. (2012). The Shyness and Social Anxiety Workbook for Teens: CBT and ACT Skills to Help You Build Social Confidence: USA: New Harbinger Pub. <https://www.newharbinger.com/9781684038015>
- Shapiro, S. L., Brown, K. W., & Astin, J. (2011). Toward the integration of meditation into higher education: A review of research evidence. *Teachers College Record*, 113(3), 493-528. <https://doi.org/10.1177/016146811111300306>
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of clinical psychology*, 62(3), 373-386. <https://doi.org/10.1002/jclp.20237>
- Teasdale, J., Williams, M., & Segal, Z. (2013). *The mindful way workbook: An 8-week program to free yourself from depression and emotional distress*. Guilford Publications. <https://doi.org/10.1177/0020764014544597>
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 5, 603. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>



نقش الگوهای شخصیت در شدت وابستگی به نیکوتین در بین نوجوانان

قاسم محمدیاری

گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.
gmohamadyari@pnu.ac.ir

معصومه حسنلو

دانش آموخته کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی

چکیده

هدف این پژوهش بررسی ارتباط شدت وابستگی به نیکوتین با الگوهای شخصیتی در بین دانشجویان مرد دانشگاه آزاد واحد خوی بود. این تحقیق توصیفی از نوع همبستگی بود. برای جمع آوری داده ها از پرسشنامه های: وابستگی به سیگار فاگستروم (FTS)، پرسشنامه سنجش صفات پنج گانه شخصیتی (NEO) استفاده شد. داده های حاصل از تکمیل پرسشنامه های مذکور به وسیله نسخه ۲۱ برنامه آماری SPSS و با روش رگرسیون گام به گام مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. نتایج نشان داد که از بین ابعاد پنج گانه شخصیت بعد باوجدان بودن ($b = -0/197$)، بعد توافق پذیری ($b = -0/182$)، بعد باز بودن به تجربه های جدید ($b = -0/401$) و بعد روان رنجورخویی ($b = 197$) قادر به پیش بینی وابستگی به نیکوتین بودند و تنها بعد برونگرایی رابطه پیش بینی کننده معنی داری با وابستگی به نیکوتین نداشت. در واقع یافته های این پژوهش گامی مهم در جهت بسط دانش نظر در زمینه تفاوت های فردی و اعتیاد به نیکوتین بود. یافته های پژوهش فعلی دال بر این بود که ابعاد شخصیت از عوامل مهم تفاوت های فردی هستند که درمانگران و متخصصان بالینی و ترک نیکوتین باید به هنگام مشاوره برای ترک سیگار مد نظر قرار دهند. چه بسا، توجه به عوامل محیطی و نادیده گرفتن این تفاوت ها کار درمانگران را برای درمان موثر این مشکلات بی ثمر خواهد ساخت.

واژگان کلیدی: شخصیت، نوجوانان، وابستگی به نیکوتین



The Role of Personality Patterns in the Severity of Nicotine Dependence among adolescents

Ghasem Mohammadyari

Department of Psychology, Payame Noor University,
Tehran, Iran. gmohamadyari@pnu.ac.ir

Masumeh hasanloo

Department of Psychology, Postgraduate in Clinical
Psychology at Islamic Azad University

Abstract

The aim of this study was to investigate the relationship between personality traits and the severity of nicotine dependence among male students of Khoy Branch Azad University. This was a descriptive correlational research. To collect data from questionnaires: Fagström Cigarette Dependence (FTS). The questionnaire measuring five personality traits (NEO) was used. The data obtained from completing the mentioned questionnaires have been analyzed by SPSS statistical program version 21 and by Multiple regression method. The results showed that among the five dimensions of personality, conscientiousness ($b = -0.197$), agreeableness ($b = -0.182$), openness to new experiences ($b = -0.401$) and neuroticism ($b = 0.197$) were able to predict severity nicotine dependence, and only extraversion did not have a significant predictive relationship with nicotine dependence. In fact, the findings of this research were an important step towards expanding the knowledge of opinion in the field of individual differences and nicotine addiction. The findings of the current research indicated that personality dimensions are important factors of individual differences that therapists and clinical experts should consider when counseling for smoking cessation. Perhaps, paying attention to environmental factors and ignoring these differences will make the work of therapists ineffective for effective treatment of these problems.

Keywords: Personality, Severity Nicotine Dependence, Smoking students.





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



مقدمه

سوء مصرف مواد و پیامدهای مخرب آن از چالش برانگیزترین موضوعات در زمینه سلامت و پزشکی است و جوانان از جمله آسیب پذیرترین قشر نسبت به آن می باشند که بار اجتماعی، روانشناختی، بهداشتی - درمانی و اقتصادی آن همواره بر دوش جامعه سنگینی می نماید (تاوالاکی و همکاران^۱، ۲۰۱۳). اعتیاد به مواد مخدر به معنای وابستگی بیمارگونه به مصرف یک یا چند نوع ماده مخدر است که سبب بروز رفتارهای مواد جویانه شده و در صورت عدم مصرف مواد مورد نظر، موجب بروز علائم محرومیت در فرد معتاد می شود، امروزه وابستگی به مواد از مهم ترین مشکلات مربوط به سلامت عمومی در جوامع به شمار می رود. برای تعریف جنبه های گوناگون وابستگی در دو مفهوم وابستگی رفتاری و فیزیکی- جسمی استفاده شده است. در این مفهوم وابستگی رفتاری بر فعالیتهای مواد یابی کسب مواد و شواهد مربوط به الگوهای مصرف پاتولوژیک تأکید می شود، حال آنکه وابستگی جسمی به اثرات جسمانی فیزیولوژیک دوره های متعدد مصرف مواد اطلاق میگردد یک حالت روانی و گاهی هم جسمی ناشی از بر هم زدن کنش بین ارگانیسم زنده و یک دارو که مشخصه آن پاسخهای رفتاری و دیگر پاسخهایی است که همواره شامل اجبار در مصرف آن دارو به نحو مستمر یا متناوب و به منظور دستیابی به اثرهای جسمی آن است و گاهی هم برای پرهیز از ناراحتی حاصل از نبود آن باید مصرف شود ممکن است تحمل وجود داشته یا نداشته باشد و یک نفر میتواند به یک یا چند ماده مخدر وابسته شود (روزنهان و سیلیگمن به نقل از سیدمحمدی، ۱۳۸۶). وابستگی به مواد یک اختلال مزمن^۲ برای استفاده ی اجباری از مواد و از دست دادن کنترل در مصرف آن و ظهور حالت های عاطفی منفی، در زمان عدم دسترسی به مواد مخدر شناخته می شود بر اساس تعاریف سازمان بهداشت جهانی وابستگی به نیکوتین توسط مجموعه ای از پدیده های فیزیولوژیک رفتاری و شناختی مشخص که در آن استفاده از یک ماده برای فرد در اولویت بسیار بالاتری قرار خواهد گرفت ایجاد می شود. از معیارهای تشخیص وابستگی در میان افراد تمایل قوی و یا اجبار به استفاده از یک ماده ی خاص مشکل در کنترل سطح استفاده از آن، نشانه های ترک فیزیولوژیکی و افزایش سطح تحمل باشد (گودین^۳، کوک، ۱۹۹۶).

نیکوتین یکی از رایج ترین داروهای مجاز مورد استفاده میباشد و این ماده از طریق تدخین و یا جویدن توتون وارد بدن میشود و وابستگی به توتون مهلک ترین و شایع ترین اختلال مصرف مواد است زیرا استفاده کننده گان هنگام مصرف آن از تمایل شدید به مصرف دارو آگاه نیستند ولی موقع ترک آن اشتیاق شدید بدان دارند. نیکوتین علاوه بر سیستم پاداش دوپامین^۴ گیرنده های اسیتیل کولین^۵ نیکوتین^۶ را فعال میسازد و نورو هورمونهای تحریکی متعددی را افزایش می دهد و وابستگی به سرعت پدید می آید (سادوک^۷ ترجمه ی پورافکاری، ۱۳۸۰). از جمله مواد مخدری که عده ی زیادی از مردم مصرف میکنند، سیگار است مصرف سیگار قدم اول اعتیاد است. به عبارت دیگر سیگار علاوه بر آنکه اعتیاد شدیدی دارد، راه ورود به مصرف ماد مخدر دیگر راهموار میکند ، اگر چه سیگار در بین مواد مخدر به ظاهر کم اهمیت تر است ولی به دلیل سهولت در تهیه در دسترس عموم افراد قرار دارد و قبح اجتماعی آن ناچیز است (خیرآبادی و محمدی، ۱۳۷۹). مصرف سیگار یکی از علل قابل پیشگیری ابتلا و مرگ و میر است که مسئول یک دهم مرگ در افراد بزرگسال در سراسر دنیا می باشد مصرف سیگار علت بیماری های مختلف و تحمل هزینه های جبران ناپذیر به

۱- Tavalacci

۲ - chronic

۳- Godin

4- Dopamine

5 - Acetylcholine

6- Nicotine

7- Sadok



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



۱۳۸۷

جامعه نظیر مرگ و میرهای مرتبط با مصرف سیگار و کاهش طول عمر و هزینه های پزشکی است (کوهن^۱ و همکاران، ۲۰۰۳). ۹٪ مرگ در دنیا به سیگار نسبت داده میشود مطالعات مختلف نشان میدهد که شیوع مصرف سیگار در هر دو جنس به خصوص در افراد جوان در حال افزایش است (نیرکنس^۲، استرانکس^۳، ۲۰۰۶). شروع سیگار در سنین پایین با افزایش وابستگی بیشتر به نیکوتین همراه است (برسلوا، پترسون^۴، ۱۹۹۳). با افزایش وابستگی بیشتر به نیکوتین، به طوری که با ترک سیگار علائم ناشی از محرومیت بلافاصله موجب اشتیاق و وسوسه مصرف سیگار میشود و میزان موفقیت در ترک سیگار را کاهش میدهد به همین دلیل، استفاده دائم و مکرر از سیگار، در تقسیم بندی روان پزشکی به سندروم وابستگی به نیکوتین تعریف شده است (اسلامی و همکاران، ۲۰۱۲).

از طرف دیگر طی دهه های اخیرالگوهای شخصیتی و نگرش نسبت به مصرف مواد و دارو توجه زیادی را به خود جلب کرده است روانشناسان تا حد زیاد توافق دارند که ویژگی های شخصیتی مدل ۵ عاملی (NEO) سیستم جامع و کاملی برای درک و تفاوت های فردی و شخصیتی افراد می باشد (لوئهلین و همکاران^۵، ۱۹۹۸). تحقیقات نشان داده است که ویژگی های شخصیتی از جمله عوامل سبب شناختی مهم در گرایش به رفتارهای پرخطر از جمله مصرف سیگار، مصرف الکل، مصرف مواد و فعالیت جنسی نا ایمن به شمار می رود. ویژگی های شخصیتی را به عنوان ابعاد تفاوت های فردی در تمایل به نشان دادن الگوهای پایدار فکر، احساس و عمل تعریف کرده اند (مک کری و کاستا^۶، ۱۹۸۷). از جمله متغیرهای روانشناختی مرتبط با عادات مصرف مواد، ویژگی های شخصیتی است (هارمس و همکاران^۷، ۲۰۰۶)؛ نتایج پژوهش محققین نشان داد که میان عوامل شخصیتی و گرایش به مصرف مواد ارتباط مستقیم معنی دار وجود دارد (آدرم^۸ و همکاران، ۲۰۱۰). پژوهشگران معتقدند که بسیاری از افراد سیگاری با هدف یاری جستن از آثارشادی آور و بالابرنده ی خلق به سیگار روی می آورند (دین^۹ و همکاران، ۲۰۰۴). بنابراین می توان ادعا نمود که مصرف سیگار با بسیاری از اختلالات شخصیت و روان پزشکی همچون شخصیت ضداجتماعی و افسردگی ارتباط دارد (بری و همکاران، ۱۹۹۷). شخصیت عبارتست از الگوی نسبتا پایدار صفات، گرایشها یا ویژگی هایی که تا اندازه ای که به رفتار افراد دوام میبخشد. شخصیت یک سازه پیچیده ی روانشناختی است که برای کشف چگونگی رفتار فرد به کار می رود و در کل رفتارهای انسان را در موقعیت های مختلف نشان میدهد (ژانگ، برونک، ۲۰۱۱).

در ابعاد شخصیتی افراد، دانشمندان نظرات گوناگون و تقسیم بندی های متفاوتی ارائه داده اند، الگوی پنج عاملی شخصیت^{۱۰} بایستوانه های نظری و تجربی و پژوهشی از معتبرترین و مشهورترین الگوهای شخصیت محسوب میشود این عوامل عبارتند از:

۱- روانرنجوری^۱: تمایل عمومی به تجربه ی عواطف منفی مانند ترس، غم، دستپاچگی، عصبانیت، احساس گناه و نفرت که در مجموعه حیطه ی N تشکیل می دهند. ۲- برونگرایی^۲: رویکردی پرانرژی در جهان مادی و اجتماعی که مردم آمیزی، فعال بودن، قاطع بودن و جرات ورزی را شامل میشود و در مجموع حیطه ی E را شامل می شود. ۳- تجربه پذیری^۳: عناصر تصور فعال احساس زیبا پسندی، توجه به احساسات درونی، تنوع طلبی، کنجکاوی ذهنی و استقلال در قضاوت که در مجموع حیطه ی O را تشکیل میدهد. ۴- توافق پذیری^۴: نوع دوستی، همدردی بادیگران مشتاق کمک و باور نسبت به کمک کننده بودن دیگران، انتقادپذیر بودن و حرکت به سوی

- 1- Cohen
- 2- Nierken & Stronks
3. Loehlin
- 4 -McCry costa
- 5 -Harms
- 6- Adrom
- 7 -Dinn
- 8-Personality
- 9-Neuroticism
- 10-Extroversion
- 11-openness to Experiences
- 12-agreeableness



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



۱۳۵۷

مردم که در مجموع حیطه ی A تشکیل می دهند. ۵_ باوجدان بودن^۱: قدرت مهار تکانه ها به نحوی که جامعه آن را مطلوب میدانند تسهیل کننده ی رفتار، تکلیف محور و هدف محور تفکر قبل از عمل به تاخیراندازی ارضای خواسته ها رعایت قوانین و هنجارها و سازماندهی و الویت بندی تکالیف که در مجموع حیطه ی C را تشکیل می دهند (باریک وهانت، ۱۹۹۴؛ به نقل از حق شناس، ۱۳۸۵). فیشر و همکاران در پژوهشی که با بهره گیری از آزمون پنج عامل انجام دادند که تجزیه تحلیل آنها نشان داد که دو ویژگی شخصیت یعنی نوروزگرایی^۲ بالا و وظیفه شناسی پایین نقش با اهمیتی درابتلا به وابستگی دارد (فیشر و همکاران، ۱۹۹۸). استعمال دخانیات با بسیاری از اختلالات روانپزشکی چون افسردگی، اختلال دوقطبی، اختلال شخصیت ضداجتماعی ارتباط دارد (بری و همکاران، ۱۹۹۷). همچنین مصرف سیگار با بسیاری از صفات شخصیتی همچون برونگرایی، تکانشگری (میچل و همکاران، ۱۹۹۹) خطرپذیری، نوجویی واجتناب از یکنواختی همراه است (هارمسه، ۲۰۰۶).

روش

این تحقیق از لحاظ هدف کاربردی از لحاظ بعد زمانی آینده نگر از لحاظ کاربرد تصمیم گرا و از لحاظ نحوه ی انجام، توصیفی از نوع همبستگی است. و بر مبنای زیر بنای تجربی در دسته تحقیقات کمی به شمار می آید. جامعه آماری مطالعه ی حاضر شامل کلیه ی دانشجویان پسر دانشگاه آزاد واحد شهرستان خوی است که در دامنه سنی ۲۰-۳۵ سال قرار دارند. در این پژوهش از نمونه گیری بصورت تصادفی انتخاب شده است که روش نمونه گیری از نوع تصادفی خوشه ای است، یعنی همه دانشجویان سهم یکسانی در انتخاب شدن خواهند داشت با توجه به اینکه حجم جامعه تقریباً ۴۰۰۰ است با استفاده از جدول مورگان حجم نمونه ۳۵۱ نفر برآورد شده با در نظر گرفتن این احتمال که طی فرایند جمع آوری تعدادی از پرسشنامه ها مفقود خواهند شد تعداد حجم نمونه را به ۳۷۰ نفر افزایش یافت.

ابزارهای جمع آوری اطلاعات

پرسشنامه ی وابستگی به سیگار فاگستروم (FTS): پرسشنامه ی اعتیاد به سیگار توسط فاگستروم (۱۹۸۹) ساخته شده است این مقیاس متشکل از ۸ آیتم میباشد که میزان وابستگی جسمانی به نیکوتین را بررسی میکند، این پرسشنامه ، حاوی ۸ آیتم هفت سؤال چندجوابی است که بر اساس نمره آن فرد در گروه سیگاری با (وابستگی زیاد $7 \leq$ امتیاز) و یا سیگاری با (وابستگی کم $7 >$ امتیاز) طبقه بندی می شود. تفسیر نتایج این آزمون بر اساس شدت وابستگی به سه سطح وابستگی بالا_وابستگی متوسط و وابستگی پایین تقسیم میشود نتایج چندین پژوهش به اعتبار و روایی قابل قبول این مقیاس اشاره داشته اند (یوسال و همکاران، ۲۰۰۴؛ پاملر و همکاران، ۱۹۹۴).

پرسشنامه سنجش صفات پنج گانه شخصیتی (NEO): پرسشنامه شخصیتی NEOPI-R جانشین تست NEO است که در سال ۱۹۸۵ توسط مک کری و کاستا تهیه شده بود. این پرسشنامه ۵ عامل اصلی شخصیت و ۶ خصوصیت در هر عامل یا به عبارتی ۳۰ خصوصیت را اندازه می گیرد. و بر این اساس ارزیابی جامعی از شخصیت را ارائه می دهد. (گروسی فرشی، ۱۳۸۰). این پرسشنامه فرم کوتاهی نیز به نام (NEO-FFI) نیز دارد که یک پرسشنامه ۶۰ سؤالی است و برای ارزیابی ۵ عامل اصلی شخصیت به کار می رود (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



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

۰/۵۶ تا ۰/۸۷ گزارش کرده است. ضرایب آلفای کرونباخ در هر یک از عوامل اصلی روان آزردهایی، برون گرایی، باز بودن، سازگاری و با وجدانی به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۷۳، ۰/۵۶، ۰/۶۸ و ۰/۸۷ به دست آمد (گروسی فرشی، ۱۳۸۰).

پرسشنامه هوش هیجانی گلن: این آزمون در سال ۱۹۹۶ براساس نظریه گلن (۱۹۹۵) توسط شرینگ تدوین شده است و در بهمن ۱۳۸۰ در ایران توسط منصوری به صورت مقدماتی بر روی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی هنجاریابی شد. این آزمون دارای ۷۰ سوال است و از دو قسمت تشکیل شده است قسمت اول دارای ۴۰ سوال و قسمت دوم ۳۰ سوال میباشد، سوالات این آزمون مربوط به ابعاد هوش هیجانی است که نمره ی هر کدام از آنها جداگانه محاسبه گردید و این مولفه ها عبارتند از: خودآگاهی- خودتنظیمی- خودانگیختگی- همدلی و مهارت های اجتماعی میباشد هر آزمودنی ۶ نمره ی جداگانه دریافت میکند که ۵ نمره ی آن مربوط به هر کدام از مولفه ها ۱ نمره به صورت کل میباشد (منصوری، ۱۳۸۰). منصوری (۱۳۸۰) در پایان نامه کارشناسی ارشد خود میزان هماهنگی درونی این مقیاس را از طریق آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۵ بدست آورده است که مطلوبیت آزمون را نشان می دهد.

نتایج

شرکت کنندگان در تحقیق بین سنین ۲۰ تا ۳۵ سال با میانگین ۲۳/۴۴ و با انحراف معیار ۲/۸۴ بودند. جنسیت شرکت کنندگان مرد بود و از بین شرکت کنندگان ۲۰۹ (۵۸/۴ درصد) دارای تحصیلات کارشناسی، ۱۳۱ نفر (۳۶/۶ درصد) کارشناسی ارشد، و ۱۸ نفر (۵ درصد) دارای تحصیلات دکتری بودند. (n = ۳۵۸).

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای تحقیق

انحراف معیار	میانگین	حداکثر	حداقل	
۶/۱۸	۲۰/۷۵	۳۶	۷	روان رنجورخویی
۶/۶۷	۲۰/۲۷	۳۷	۶	برونگرایی
۷/۹۰	۲۲/۵۵	۳۹	۷	باز بودن به تجربه ها
۵/۳۷	۲۰/۹۹	۳۶	۷	توافق پذیری
۵/۹۳	۲۳/۵۷	۳۶	۵	با وجدان بودن
۴/۸۲	۷/۷۴	۱۶	۰	اعتیاد به نیکوتین

جدول ۱ نشان می دهد میانگین نمرات شرکت کنندگان در هر یک از ابعاد شخصیت شامل روان رنجورخویی، برونگرایی، باز بودن به تجربه های جدید، توافق پذیری و با وجدان بودن بین ۲۰/۲۷ تا ۲۳/۵۷ و انحراف معیار آن بین ۵/۳۷ تا ۷/۹۰ می باشد و میانگین و انحراف معیار شدت وابستگی به نیکوتین به ترتیب ۷/۷۴ و ۴/۸۲ می باشد. در ادامه بررسی ضریب همبستگی پیرسون بین ابعاد شخصیت و وابستگی به نیکوتین آمده است.

جدول ۲. ضریب همبستگی پیرسون بین ابعاد شخصیت و شدت وابستگی به نیکوتین

۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱	روان رنجورخویی	۱			
۲	برونگرایی	-۰/۲۱۶**	۱		
۳	باز بودن به تجربه ها	۰/۵۵	۰/۵۳۱**	۱	
۴	توافق پذیری	۰/۱۷	۰/۱۷۴**	۰/۱۴۳**	۱
۵	با وجدان بودن	-۰/۲۴۴**	۰/۲۴۶**	۰/۲۰۳**	۰/۱۷۸**
۶	اعتیاد به نیکوتین	-۰/۲۴۹**	۰/۱۶۳**	۰/۳۸۴**	-۰/۱۴۴**



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



جدول ۲ نشان می دهد که بین ابعاد روان رنجورخویی، توافق پذیری و با وجدان بودن با شدت وابستگی به نیکوتین ($p \leq 0.01$) رابطه منفی و معنی دار وجود دارد. همچنین، بین باز بودن به تجربه و برونگرایی با شدت وابستگی به نیکوتین ($p \leq 0.01$) رابطه مثبت و معنی دار وجود دارد. در ادامه به بررسی پیش بینی شدت وابستگی به نیکوتین بر اساس ابعاد شخصیت از مدل رگرسیون چندگانه استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. مدل رگرسیون چند گانه بین متغیرهای پیش بین و ملاک

مدل	R	R ²	R ² تعدیل یافته	خطای انحراف معیار برآورد	دوربین- واتسون
1	۰/۵۲۵	۰/۲۷۶	۰/۲۶۶	۴/۱۳۱۴	۱/۷۰۲

در جدول ۳ میزان ضریب همبستگی چند متغیره بین متغیرهای ابعاد شخصیت و اعتیاد به نیکوتین برابر با ۰/۵۲۵ است که این اندازه ضریب همبستگی منجر به ضریب تعیین ۰/۲۷۶ می شود که ضریب تعیین تعدیل یافته برابر با ۰/۲۶۶ است. این نتیجه دال بر این است که در حدود ۲۷ درصد از تغییرات در متغیر وابسته (اعتیاد به نیکوتین) از طریق ابعاد شخصیت قابل تعیین است.

جدول ۴ ضرایب استاندارد و غیر استاندارد پیش بینی اعتیاد به نیکوتین از طریق ابعاد شخصیت

سطح معنی داری	t	ضرایب استاندارد		ضرایب غیر استاندارد		متغیر پیش بین
		Beta	بتا	B		
۰/۰۰۱	۳/۲۸		۱/۵۷	۵/۱۶		ثابت
۰/۰۰۰۱	۴/۰۳	۱/۱۹۷	۰/۰۳۸	۱/۱۵۴		روان رنجورخویی
۰/۲۰۲	۱/۲۷	۱/۰۷۲	۱/۰۴۱	۱/۰۵۲		برونگرایی
۰/۰۰۰۱	۷/۲۵	۱/۴۰۱	۱/۰۳۴	۱/۲۴۴		باز بودن به تجربه ها
۰/۰۰۰۱	-۳/۸۸	-۱/۱۸۲	۱/۰۴۲	-۱/۱۶۳		توافق پذیری
۰/۰۰۰۱	-۴/۰۳	-۱/۱۹۷	۱/۰۴۰	-۱/۱۶۰		با وجدان بودن

در جدول ۴ همچنانکه ملاحظه می شود با توجه به نتایج رگرسیون چندگانه مشخص است که از بین ابعاد شخصیت بعد باز بودن به تجربه به عنوان بهترین پیش بینی کننده اعتیاد به نیکوتین ($\beta = 0.401, p < 0.001$) توسط مدل رگرسیون مشخص شد. روان رنجورخویی شخصیت به عنوان دومین متغیر پیش بینی کننده که به طور مستقیم ($\beta = 0.197, p < 0.01$) و بعد با وجدان بودن شخصیت به عنوان سومین متغیر تاثیر گذار در اعتیاد به نیکوتین به صورت معکوس ($\beta = -0.197, p < 0.01$) و در نهایت بعد توافق پذیری شخصیت به عنوان چهارمین متغیر تاثیر گذار بر اعتیاد به نیکوتین توسط مدل رگرسیون مشخص شد ($\beta = 0.182, p < 0.01$). یافته های تحلیل رگرسیون نشان داد که برونگرایی نتوانست به عنوان متغیر پیش بین معنی داری توسط مدل رگرسیونی محسوب شود.

بحث و نتیجه گیری

هدف این پژوهش بررسی رابطه بین الگوهای شخصیت با وابستگی به نیکوتین در مردان جوان بود. یافته های پژوهش نشان داد بین بعد روان رنجورخویی با شدت وابستگی به نیکوتین همبستگی مثبت و معنی داری دارد. این یافته دال بر این بود که با افزایش نمرات روان رنجورخویی شخصیت نمرات اعتیاد به نیکوتین با احتمال زیادی افزایش می یابد و بر عکس با کاهش نمرات بعد روان رنجورخویی شخصیت نمرات اعتیاد به نیکوتین کاهش می یابد. همچنین، نتایج نشان داد بین بعد برونگرایی با شدت وابستگی به نیکوتین همبستگی مثبت و معنی داری وجود دارد. این یافته دال بر این است که افراد برونگرا نسبت به افراد درونگرا با احتمال بیشتری به



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

نیکوتین وابستگی دارند. از طرف دیگر، یافته های پژوهش نشان داد که بین بعد باز بودن به تجربه های جدید و شدت وابستگی به نیکوتین همبستگی مثبت و معنی داری وجود دارد. این یافته دلالت بر این داشت که افراد دارای نمره بالا در بعد باز بودن به تجربه های جدید با احتمال زیادی شدت وابستگی به نیکوتین دارند. بر عکس افراد دارای نمره پایین در این بعد شخصیتی با احتمال کمتری وابستگی به نیکوتین دارند. همچنین، یافته های پژوهش فعلی گویای این بود که بین بعد توافق پذیری شدت وابستگی به نیکوتین همبستگی منفی و معنی داری برقرار است. این یافته دلالت بر این دارد که بین افراد بعد توافق پذیر با احتمال کمتری رفتارهای اعتیاد به نیکوتین را نشان می دهند. در نهایت، پژوهش فعلی نشان داد که بین بعد باوجدان بودن شخصیت و شدت وابستگی به نیکوتین همبستگی منفی و معنی داری وجود دارد. این یافته نشان دهنده این بود که افراد دارای نمره بالا در بعد باوجدان بودن شخصیت با احتمال کمتری رفتارهای اعتیاد گونه به نیکوتین نشان می دهند. در این رابطه می توان به نتایج تحقیق عزیزی، میرزایی و شمس (۱۳۸۹) تحت عنوان بررسی رابطه ی تحمل آشفتگی و تنظیم هیجانی با میزان وابستگی سیگار اشاره کرد، نتایج تحقیق آن ها نشان داد که عدم تنظیم هیجانی و تحمل آشفتگی پایین با وابستگی به نیکوتین رابطه ی مثبت وجود دارد. اکثر تحقیقات انجام شده در حوزه شخصیت و اعتیاد به نیکوتین بر نقش مهم بعد روان رنجورخویی شخصیت تاکید دارند. در تبیین این یافته می توان گفت که افراد روان رنجورخویی احتمالا به خاطر تنظیم هیجانات خود و تلاش برای مقابله با عواطف منفی و آشفتگی های خود اقدام به سیگار کشیدن می کنند. چه بسا، نشانگان ترک، که موجب آشفتگی های روانشناختی می شود، ثابت شده است که یک محرک بالقوه برای عود سیگار کشیدن باشد (براون و بارلو^۱، ۲۰۰۹). شواهد پژوهشی گویای این هستند که روان رنجورخویی و نه دیگر ویژگی های شخصیت با خطر فزاینده پیشرونده برای اعتیاد به نیکوتین باشد. علت مبادرت و وابستگی افراد روان رنجورخویی به نیکوتین احتمالا ناشی از نوسانات خلقی و سطوح اضطراب و افسردگی این افراد باشد که به منظور به تعادل رساندن خلق خود نیکوتین می کنند. در واقع، افراد دارای وابستگی به نیکوتین از سیگار به عنوان یک روش های مقابله با استرس استفاده می کنند تا از این طریق بتوانند نوسانات خلقی خود را کنترل و اضطراب خود را کاهش دهند. هر چند که این روش یک روش هیجان مدار و غلطی برای کنترل استرس و متعادل کردن هیجانات خلقی است، با این حال ثابت شده است که یکی از بهترین پیش بینی کننده های اعتیاد به نیکوتین همین روان رنجورخویی شخصیت است.

همچنین، یافته این تحقیق نشان داد بعد باز بودن به تجربه های جدید با شدت وابستگی به نیکوتین رابطه مثبتی وجود دارد. این یافته با یافته های پژوهش های زیولنسکی، تاه، بونو، گودوین^۲ (۲۰۱۵) همسو است. در تبیین این یافته می توان گفت که افراد دارای نمره بالاتر در بعد باز بودن به تجربه های جدید احتمالا دارای تمایل فزاینده ای برای پذیرش خطرات سلامت تجربه شده با سیگار باشند، اما احتمالا سیگار را به خاطر تنظیم هیجانات خود مصرف نمی کنند و احتمالا به هنگام ترک سیگار با آشفتگی های روانی کمتری نسبت به افراد غیر سیگاری مواجه شوند. بنابراین، انگیزش برای استفاده از سیگار احتمالا نسبت به مقابله با عواطف منفی یا استرس شدت اعتیاد به سیگار را بیشتر تبیین کند. از طرف دیگر، افراد دارای نمره پایین تر بعد باز بودن به تجربه های جدید کمتر اقدام به رفتارهای خطر نظیر سیگار کشیدن می کنند. این افراد با توجه به اینکه تجربه های جدید را کمتر تجربه می کنند و بنابراین با احتمال زیادی رفتارهای خطرناک و مخالفت با سلامتی از خود بروز می دهند.

علاوه بر این، بر اساس نتایج این تحقیق، سطوح بالای بعد باوجدان بودن شخصیت در سیگار کشیدن و ادامه دادن آن با یافته های پژوهش های مختلفی نظیر مالوف و همکاران^۳ (۲۰۰۶)، زیولنسکی و همکاران (۲۰۱۵) همسو است. پژوهش ها نشان می دهند

1 - Brown, TA, Barlow, DH.
 2 - Zvolensky, M.J, Taha, F., Bono, A., Goodwin, R.d
 3 - Bogg, Roberts



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



۱۳۵۷

که سطوح بالای باوجدان بودن با احتمال پایینی موجب کاهش مخاطرات مربوط به سلامت و ادامه دادن سیگار کشیدن می شود. واقع، باوجدان بودن شخصیت به نظر می رسد به طور مثبت با درگیر شدن در رفتارهای سلامت مدار و طول عمر مرتبط باشد. همچنین، افرادی که دارای خود انضباطی و وظیفه شناسی پایینی هستند، با احتمال زیادی رفتارهای تکانشی و آنی نشان می دهد. از طرف دیگر، فقدان وظیفه شناسی، خود نگهداری نقش بسیار مهمی در آمادگی افراد به سیگار کشیدن دارد. تحقیقات گذشته بر این مساله تاکید دارند که ترکیبی از نمرات بالا در بعد روان رنجور خویی شخصیت و نمرات پایین بعد با وجدان بودن در احتمال شدت اعتیاد به نیکوتین نقش پررنگتری داشته باشد.

نتایج یافته های پژوهش فعلی در زمینه ارتباط بین بعد برونگرایی شخصیت با شدت وابستگی به نیکوتین متناقض است. برای مثال نتایج تحقیق فعلی با یافته های ی این پژوهش با یافته های آرائی و همکاران (۱۹۹۷)، کوبیکار و همکاران (۲۰۰۱). یکی از تبیین های ممکن برای این یافته این است که از بین خرده مقیاس های برونگرایی تنها بعد هیجان خواهی با شدت وابستگی به نیکوتین ارتباط دارد. نقش هیجان خواهی به ویژه با تاثیرات محرک نیکوتین ارتباط دارد. با این حال، برونگرایی کلی احتمالا با وضعیت سیگار کشیدن ارتباط نداشته باشد. یافته های تحقیقات گذشته همچنین تاکید بر این دارند که تکانشگری به عنوان یکی از وجوه بعد برونگرایی با شدت اعتیاد به نیکوتین همبستگی دارد. و این نتیجه احتمالا ناهمسانی مشاهده بین تحقیقات گذشته را تبیین کند. همچنین تبیین دیگر برای نتایج متناقض در مورد ارتباط بین برونگرایی و اعتیاد به نیکوتین بسته به نوع فرهنگ و شرایط اجتماعی فرد دارد. در صورتی که در برخی فرهنگ ها نظیر فرهنگ شرقی تاثیرات اجتماعی نقش پر رنگ تری دارند در این فرهنگ ها افراد برونگرا به خاطر همرنگی بیشتر با جمع با احتمال بیشتری نسبت به فرهنگ های فرد گرا اقدام به سیگار کشیدن و تداوم آن نشان می دهند.

در زمینه ارتباط بین بعد توافق پذیری شخصیت با شدت اعتیاد به نیکوتین نتایج این تحقیق با نتایج تحقیقات مالوف و همکاران (۲۰۰۶) همسو است. در تبیین این یافته می توان گفت که افراد دارای نمره پایین در بعد توافق پذیری افرادی متخاصم، کم صبر، عناد جو هستند؛ آنها نیاز خیلی کمی برای تایید اجتماعی دارند و بنابراین با احتمال زیادی به رفتارهای سیگار کشیدن علی رغم آثار مخرب سیگار کشیدن آنها بر دیگر افراد خود ادامه می دهند. این تحقیق به روش توصیفی انجام یافته و می تواند بینش بیشتری در رابطه با رابطه بین الگوهای شخصیتی و شدت وابستگی به نیکوتین در زمینه برنامه های تربیتی و مشاوره ای به دست دهد به طوری که بتوان در چهارچوب مدل های پیشگیری از آن بهره جست با اینحال، توصیفی بودن روش شناسی آن امکان استنباط علی بین متغیر ها را به دست نمی دهد و از طرف دیگر مکانیسم های شناختی و عاطفی بین متغیر شخصیت و شدت وابستگی به نیکوتین از محدودیت های این تحقیق است که پیشنهاد می شود در تحقیقات آتی در چهارچوب طرح های آزمایشی بررسی شود.

منابع

- حق شناس (۱۳۸۵) مقایسه ویژگی های شخصیت و سلامت روان دانش آموزان دبیرستانهای تیزهوشان و دبیرستانهای عادی پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علوم تحقیقات تهران.
- خیرآبادی غلامرضا، محمدی سوسن (۱۳۷۹). بررسی اپیدمیولوژیک افسردگی در شهر کامیاران. مجله دانشکده ی پزشکی دانشگاه علوم پزشکی کردستان، سال چهارم، شماره پانزدهم، صفحات: ۲۷-۳۵
- روزنهان، دیدید، سلیگمن، مارتین. ای. پی. مترجم (سید محمدی، یحیی (۱۳۸۹). روانشناسی ناهنجاری: آسیب شناسی روانی بر اساس DSM IV - جلد ۱. انتشارات ساوالان، تهران.



سادوک، بنجامین جیمز، سادوک، ویرجینیا سادوک، روئیز، پدرو (۲۰۱۵)، (مترجم: رضاعی، ۱۴۰۰). خلاصه روانپزشکی کاپلان و سادوک جلد ۱. انتشارات ارجمند، تهران.

عزیزی، علیرضا، میرزایی، آزاده، شمس، جمال. (۱۳۸۹). بررسی رابطه تحمل آشفتگی و تنظیم هیجانی با میزان وابستگی دانشجویان به سیگار. تحقیقات نظام سلامت حکیم، ۱۳ (۱)، ص. ۱۱-۱۸.

Adrom M, Nikmanesh Z, Bakhshani NM. Prediction of addiction potential in youth according to personality trait. Proceeding of the Third Congress of Iranian Psychological Association. 2010; 3-5.

Arai Y., Hosokawa T., Fukao A., Izumi Y., Hisamichi S. (1997). Smoking behaviour and personality: A population-based study in Japan. *Addiction*. 92:1023-1033

Barry, K. Fleming, M., F., Manwell, L., B., Copeland, L., A (1997) Conduct Disorder and antisocial personality in adult primary care patients.

Breslan N., Feen, N., Peterson EL (1993) Early smoking initiation and nicotine dependence in a cohort of young adults. *Drug and Alcohol Dependence* (1993). 33(2):129-137.

Brown, T.A., Barlow, D.H. (2009). A proposal for a dimensional classification system based on the shared features of the DSM-IV anxiety and mood disorders: Implications for assessment and treatment. *Psychol Assess*, 21:256.

Caponnet, P., Polosa R. Common predictors of smoking cessation in clinical practice *Respiratory medicine* 2008; 102 (8):1182-1192.

Cohen, D. A., Farley, T. A., Mason, K. (2003) Why is poverty an unhealthy social and physical mediator.

Dinn, W.M., Aycicegi, A., Harris, C. L. (2004) Cigarette smoking in a student sample: cognitive and clinical correlates. 29(1), 107-126.

Eslami AA, Charkazi A, Mostafavi F, Shahnazi H, Badleh M, J., Sharifirad G, R. Smoking behavior, Nicotin Dependency and motivation to Cessation among Smokers in the preparation stage of change *Journal of Education and Health Promotion* 2012; 1:41.

Godin G., Kok G. The theory of planned behavior: review of its applications to health related behaviors *A M J Health Promotion* 1996; 11:87-98.

Harmse, H., Bischof, G., Brooks, A., Hohagen, F., Rum, F. J. (2006) The relationship between impaired decision-making, sensation seeking and readiness to change in cigarette smokers *Addictive behaviors*, 31:581-592

Kubicka L., Matejcek Z., Dytrych Z., Roth Z. (2001). IQ and personality traits assessed in childhood as predictors of drinking and smoking behaviour in middle-aged adults: A 24-year follow-up study. *Addiction*. 96:1615-1628

Loehlin, J. C., McCrae, R. R., Costa, P. T. Jr., & John, O. P. (1998). Heritability of common and measure-specific components of the big five personality factors. *Journal of Research in Personality*, 32:431-453.

Malouff JM, Thorsteinsson EB, Schutte NS. (2006). The five-factor model of personality and smoking: a meta-analysis. *J Drug Educ*. 36:47-58.

Mithell S. H. (1999) Measurement of impulsivity in cigarette smokers and non-smokers- *psychopharmacology* 146_455_466

Nierkens V De, Vrie H, Stronks K. Smoking in immigrants: do socioeconomic gradients follow the pattern expected from the tobacco epidemic? *Tobacco Control* 2006; 15(5): 385-391.

Tavolacci M P, Ladner J, Grigioni S, Richard L, Villet H, Dechelotte P. (2013). Prevalence and association of perceived stress, substance use and behavioral.

Zhang DD, Bruning E. Personal characteristics and strategic orientation: entrepreneurs in Canadian manufacturing companies, *International J of Entrepreneurs in Behav Res* 2011; 17: 103-82.

Zvolensky, M.J., Taha, F., Bono, A., Goodwin, R.D. (2015). Big five personality factors and cigarette smoking: A 10-year study among US adults. *Journal of Psychiatric Research*. 63, 91-96.





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



ساختار عاملی مقیاس کفایت اجتماعی پیش دبستانی در نمونه‌ی از جمعیت ایرانی

شهرام واحدی^{۱*}

حیدر کریم هاشم السعدی^۲

فایزه پور پیغمبر^۳

* نویسنده مسئول: دانشیار روان شناسی تربیتی دانشگاه تبریز: E-mail: vahedi117@ yahoo.com

^۱ دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی

^۱ دانشجوی دکتری پردیس تبریز

چکیده

زمینه: کفایت اجتماعی کودکان سنین پایین در پیش بینی سازگاری اجتماعی بعدی و آسیب شناسی روانی افراد عامل مهمی محسوب می‌شود. از این رو، ارزیابی دقیق جنبه‌های از کفایت اجتماعی در اوایل کودکی در شناسایی کودکان در معرض خطر در سنین بالا حایز اهمیت است. **هدف:** این پژوهش به منظور برآورد روایی و پایایی مقیاس کفایت اجتماعی کالیفرنیا در بین کودکان پیش دبستانی اجرا شد. **روش:** روش این پژوهش از نوع توصیفی - مقطعی است. ۴۹۹ نفر از کودکان ۲/۵ الی ۶ ساله (۲۵۵ پسر و والد ۲۴۴ دختر) به روش نمونه گیری طبقه‌ای متناسب انتخاب شدند. داده‌ها به کمک نرم افزار SPSS و AMOS با کاربرد تحلیل عاملی تأییدی و شاخص‌های برازش و آلفای کرونباخ تحلیل شدند. **یافته‌ها:** ضریب آلفا برای کل مقیاس ۰/۹۰ و برای خرده مقیاس‌های «با ملاحظه بودن» ۰/۷۷، «جهت گیری تکلیف» ۰/۸۱، «برون گرایی» ۰/۷۹، «سیالی کلامی» ۰/۶۱ و «واکنش به افراد نا آشنا» ۰/۴۵ به دست آمد. تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که از میان چند الگوی ساختاری، مدل ۵ عاملی همبسته برازش بهتری دارد. **نتیجه گیری:** مقیاس کفایت اجتماعی را می‌توان به عنوان ابزاری معتبر برای سنجش کفایت اجتماعی کودکان در موقعیت‌های پیش دبستانی بکار برد.

کلید واژه‌ها: مقیاس کفایت اجتماعی پیش دبستانی کالیفرنیا، کودکان پیش دبستانی، روانسنجی



Factor Structure of the Preschool Social Competence Scale in an Iranian Population Sample

Shahrum, Vahedi¹

Heidar Karim, Hashem Sadi²

¹ Corresponding author: Shahram Vahedi, PhD, Associate Professor, Department of Psychology, 29 Bahman, University of Tabriz, Iran.

¹ M.A in educational psychology

Abstract

Background: Children's early social competence is an important predictor of later social adjustment and psychopathology. Therefore, accurately **assessing** aspects of early social competence to identify young children at risk for poor outcomes has important implications.

Aim: The purpose of this study was to provide evidence of the validity and reliability of the California Preschool Social Competence Scale (CPSCS) among Iranian Preschool students.

Methods: This investigation is a descriptive-analytic study. A sample of 499 kindergarten children (244 girls and 255 boys) between the ages of 2; 6 and 5; 6 years were selected using the random stratified sampling method. Data were analyzed using SPSS and AMOS software and through confirmatory factor analysis, fitness indexes, and Cronbach's alpha.

Results: Coefficient alphas were 0.90, 0.77, 0.81, 0.79, 0.61, and 0.45 for all parts of the questionnaire, Considerateness, Task Orientation, Extraversion, Verbal Facility, and Response to Unfamiliar respectively. A confirmatory factor analysis (CFA) indicated that a five-factor structure of this scale was better than alternative models. **Conclusion:** The social Competence Scale could be used as a valid instrument for assessing social competence in children in the preschool social context.

Keywords: social competence scale; CPSCS, preschool children; psychometrics





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



مقدمه

مطالعات نشان داده است که رشد کفایت اجتماعی کودکان با پیامدهای مثبت زندگی بعدی آنان ارتباط زیادی دارد. کفایت اجتماعی کودکان پیش بینی کننده مهمی برای سازگاری اجتماعی فرد و آسیب شناسی روانی او در دوران بعدی بزرگسالی است. کفایت اجتماعی، رشد کودک را بیشتر در زمینه‌هایی از قبیل آمادگی مدرسه، پذیرش همسالان، پیشرفت تحصیلی، روابط میان فردی سازگاری اجتماعی ارتقا می‌بخشد. شواهد تجربی نشان داده است که نمرات کفایت اجتماعی با رشد شناخت کلی^۱ (هوش عملی و کلامی)، همین طور، با کارکردهای عصب روانشناختی یعنی کارکرد اجرایی و کنترل توجه کودکان رابطه دارد (نقل از گلی، براتمن و ین هانگ^۲، ۲۰۰۷).

کری و هوسافوس (۱۹۹۸) «کفایت اجتماعی را به عنوان محافظ‌های محیطی یا شخصی که باعث افزایش توانایی مقاومت و انعطاف پذیری فرد در برابر رویدادهای استرس‌زای زندگی می‌شود» تعریف می‌کنند. تحقیقات نشان داده‌اند که پرورش کفایت اجتماعی در کودکان، می‌تواند آنان را از بسیاری از عواقب منفی مثل شکست تحصیلی، مصرف مواد و بزهکاری دور سازد (نقل از ماسون و چانگ^۳، ۲۰۰۱).

بی‌کفایتی اجتماعی از هر عاملی که ناشی شده باشد، می‌تواند پیامدهای گسترده‌ای به دنبال داشته باشد. کودکانی که یاد نمی‌گیرند در «رقص اجتماعی» تسلط یابند، غالباً بی‌عاطفه یا از خود راضی به نظر می‌آیند و ممکن است زود خشمگین شوند، زیرا نشانه‌های اجتماعی را بد تعبیر و تفسیر می‌کنند. دست‌چاچی و اضطراب‌شان ممکن است باعث شود، اطرافیان در موقع حضور آن‌ها احساس نگرانی کنند و پیامد تجارب اجتماعی منفی‌شان ممکن است به عزت نفس پایین مزمن منجر شود و در یادگیری‌شان تداخل ایجاد کند. مطالعات متعدد نیز رابطه بین مشکلات تعامل اجتماعی دوره کودکی و مشکلات بعدی دوران بزرگسالی مانند اضطراب پایدار و افسردگی را تأیید کرده‌اند. در موارد شدید، تعاملات اجتماعی می‌تواند به طرد اجتماعی کامل منتهی شود. طوری که دانیل گلن^۴ می‌گوید، افرادی که نمی‌توانند قواعد ناگفته هماهنگی اجتماعی^۵ را دنبال کنند، به طور حتم آشفتگی و ناآرامی بیشتری را تجربه می‌کنند (پالمر، ۱۳۷۹).

هاوز براساس تحقیقات خود نتیجه گرفت که کفایت اجتماعی با همسالان از یک توالی رشدی (طفولیت تا کودکی) تبعیت می‌کند. این توالی شامل چهار مرحله طفولیت، اوایل دوره نوپایی، اواخر دوره نوپایی و پیش دبستانی تقسیم شده است. با افزایش سن، کفایت اجتماعی کودکان به طور پیوسته در یک آهنگ نامتوازن رشد می‌کند. در طی دوره پیش دبستانی، شناخت اجتماعی کودکان از گروه های همسالان یعنی آگاهی از عضویت گروهی، شناخت ویژگی‌های رفتاری افراد درون گروه و توانایی ایجاد قضاوت شخصی پایدار در مورد همسالان به تدریج رشد می‌یابد. در قیاس با کودکان بزرگتر، پیش دبستانی‌ها دوستان را از همبازی‌ها تمیز می‌دهند. مطالعات نشان دادند که کودکان در سن پیش دبستانی گزارش می‌کنند که دوستان در مقایسه با غیر دوستان رفتارهای بسیار مثبت و کمتر منفی رد و بدل می‌کنند، علاقمندی و مقابله به مثل بیشتری نشان می‌دهند. همچنین در بین کودکان پیش دبستانی نسبت به کودکان بزرگتر درگیری در بازی با گروه همسالان تا حدی افزایش می‌یابد و تمایل دارند به ویژه با آن دسته از کودکانی که در مذاکره گروه سنجی به عنوان دوست بودن نامزد شدند بازی کنند (نقل از چن و جیانگ^۶، ۲۰۰۲).

1. global cognitive development
2. Gouley, Brotman, & Huang
3. Mason, & Chuang
4. Daniel Goleman
5. unspoken rules of social harmony
6. Chen & Jiang



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



علاوه بر این، شواهد تجربی نشان می‌دهد که پسران رفتارهای پر خاشگرنه- تکانشگرانه و کم توجهی بیشتری را از خود نشان می‌دهند و بدین‌سان دختران نسبت به پسران نودوستانه تر تصور می‌شوند. این تفاوت‌ها در گروه‌های فرهنگی متفاوت مشاهده شده‌است (جالوز^۱ و همکاران، ۲۰۱۱). علاوه بر این، کودکان دارای والدین طبقه تربیتی اجتماعی بالا در مقایسه با کودکان طبقه تربیتی اجتماعی پایین از کفایت اجتماعی بیشتری برخوردارند (بورنستاین و برادلی^۲، ۲۰۰۳ و ریم-کافمن، پینتا، کوکس و برادلی^۳، ۲۰۰۳).

با افزایش آگاهی از اهمیت کفایت اجتماعی در طی دوره پیش دبستانی و موفقیت در انتقال به مدرسه نیاز روز افزون به سنجش‌های مفید، مختصر و سهل‌الاستفاده برای اندازه‌گیری سازه کفایت اجتماعی کودکان پیش دبستانی وجود دارد. تعدادی مقیاس کفایت اجتماعی برای کودکان در موقعیت‌های اجتماعی پیش دبستانی وجود دارد و در جمعیت ایرانی به لحاظ روانسنجی کمتر بررسی شده‌اند. بسیاری از مقیاس‌های کفایت اجتماعی بین سال‌های ۱۹۶۵ و ۱۹۸۸ ساخته شده‌اند، مانند مقیاس رفتار مدرسه ابتدایی دوروکس^۴، مقیاس کفایت اجتماعی پیش دبستانی کالیفرنیا، فهرست نشانه و مقیاس کفایت اجتماعی^۵، پرسشنامه رفتار پیش دبستانی^۶، پرسشنامه رفتار کلاسی^۷، مقیاس رتبه بندی مهارت‌های اجتماعی^۸، مقیاس رتبه بندی کودک-والد^۹، مقیاس سازگاری مدرسه و کفایت اجتماعی واکر-مک کانل^{۱۰} و ارزیابی رفتار و کفایت اجتماعی^{۱۱} (نقل از چن و جیانگ، ۲۰۰۲). مقیاس‌ها ناهمگن هستند و سازه‌های اجتماعی بسیار متفاوت مانند اضطراب، بی تفاوتی-انزوا، جرأت ورزی، خود کنترلی، همکاری-تسلیم، خلاقیت-ابتکار، کفایت آموزی، وابسته/خودمختار، افسرده/خوشحال، رفتارهای برونزا و درونزا، خصومت/بی‌پروایی و بیش‌فعالی/حواسپرتی/بی‌حوصلگی را در بر می‌گیرند. تنها اقتباس ایرانی از مقیاس رتبه بندی برای مهارت اجتماعی در پیش دبستانی‌ها، مقیاس روش درجه بندی مهارت‌های اجتماعی^{۱۲} گرشام و الیوت^{۱۳} است. این مقیاس شامل ۳۹ گویه بود و برای سرند کردن، طبقه بندی دانش آموزان و برنامه‌ریزی آموزش مهارت‌های اجتماعی به کار می‌رود (شهیم، ۱۳۸۴).

مقیاس کفایت اجتماعی پیش دبستانی کالیفرنیا در ایالات متحده توسط لوین و همکاران در سال ۱۹۶۹ به ویژه برای مربیان در درون موقعیت‌های برنامه پیش دبستانی طرح شده بود. این مقیاس ۳۰ گویه‌ای، تناسب رفتار میان فردی کودکان پیش دبستانی و میزان مسئولیت پذیری شان را مورد سنجش قرار می‌دهد. مقیاس اصلی کفایت اجتماعی پیش دبستانی کالیفرنیا تک بعدی طراحی شده بود، اما فلاینت (نقل از جولوز و همکاران، ۲۰۱۱) ساختار بنیادی را به کمک تحلیل عاملی اکتشافی تحلیل نمود و پنج عامل را توصیف نمود: با ملاحظه بودن^{۱۴} (نمرات پایین در این عامل نشانه رفتار خصمانه است)، جهت گیری تکلیف^{۱۵} (نمرات پایین در این عامل نشانگر حواسپرتی است)، برونگرایی^{۱۶} (نمرات پایین نشان می‌دهند کودکانی که بی میلی نشان می‌دهند، حالت انفعالی به خود

1. Julvez
2. Bornstein & Bradley
3. Rimm-Kaufman, Pianta, Cox, & Bradley
4. Devereux Elementary School Behavior Rating Scale
5. Social Competence Scale and Symptom Checklist
6. Preschool Behavior Questionnaire
7. Classroom Behavior Inventory
8. Social Skills Rating Scale
9. Teacher-Child Rating Scale
10. Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment
11. Social Competence and Behavior Evaluation (SCBE)
12. Scale of the Social Skills Rating System-Teacher Form (SSRS-T)
13. Gresham & Elliot
14. Considerateness
15. Task Orientation
16. Extraversion



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



۱۳۸۷

می گیرند و از فعالیت با دیگران خود داری می کنند، سیالی کلامی^۱ (رفتارهای را بازنمایی می کنند مهارت ارتباط کلامی را دربر می گیرد و واکنش به ناآشناها^۲ (به قابلیت پذیرش موقعیت های اجتماعی تازه اطلاق می گردد) (جولوز و همکاران، ۲۰۱۱).

درک رشد اجتماعی کودک و عوامل مؤثر بر این فرایند برای مربیان حیاتی است. مقیاسی که به دقت برای کفایت اجتماعی تهیه شده باشد، سهم مهمی در حوزه تعلیم و تربیت دارد. مقیاس رفتاری برای اندازه گیری کفایت اجتماعی به چند دلیل انتخاب شد: الف) مقیاس کفایت اجتماعی به لحاظ روان سنجی سنجه مشهوری از کفایت اجتماعی برای کودکان در مدهای کودک اجرا می شود، ویژگی های روان سنجی (ساختار عاملی، پایایی و ثبات) مقیاس مذکور برای کودکان پیش دبستانی گزارش نشده است، ب) شاخص نسبی از توانایی های کودک فراهم نمود. مطالعات تجربی روی این دوره ها به ما کمک خواهد نمود تا ویژگی های کفایت اجتماعی کودکان را دریابیم، مسایل تحولی شان را کشف نماییم و سنجه های مؤثری را برای بهبود کفایت اجتماعی شان بررسی نماییم، ج) در مطالعات پیش بینی از پیشرفت تحصیلی مدرسه و همچنین به عنوان یک سنجه ملاک از اثربخشی مداخلات متفاوت در سطح پیش دبستانی و در نهایت ارزیابی گروه های انحرافی مفید خواهد بود، چ) بررسی ثبات ابزارهای که کفایت اجتماعی کودکان را ارزیابی می کنند ممکن است برای ارتقا و ارزیابی مداخلات مؤثر بر بهبود کفایت اجتماعی مهم باشد، د) گویه های کفایت اجتماعی پیش دبستانی کالیفرنیا برای ارزیابی سازه های اساسی کفایت اجتماعی طرح شدند، ه) جنبه های کفایت اجتماعی را تبیین می نماید که مستقل از فرهنگ هستند و به عنوان یک ابزار غربال سازی کاربرد دارد. بسیاری از مطالعات پزشکی و روانشناختی را برای ارزیابی رفتار اجتماعی کودکان (دوسارد-روزولت، مک کلنی و پورگز^۳، ۲۰۰۱؛ شبکه مرکز تحقیقات اوایل کودکی^۴، ۲۰۰۱) از آن استفاده نموده اند، اما مطالعات اندکی، روایی سازه و پایایی این مقیاس را بررسی کردند (جولوز و همکاران، ۲۰۱۱) و هرگز آن در داخل کشور ایران مورد استفاده قرار نگرفته است.

بنابراین، با توجه به چنین کمبودی در زمینه ی مقیاس مناسب برای ارزیابی توانمندی های اجتماعی در سنین پیش دبستانی، به نظر می رسد که به مقیاس های متناسب با سن برای این منظور نیاز است. از سوی دیگر، پژوهش ها نشان می دهند که کفایت اجتماعی از مهمترین مؤلفه های سلامت روان است. اما در ایران به جز در سال های اخیر آن هم به صورت بسیار محدود به آن توجه شده است. یکی از مقیاس های که در این زمینه تهیه شده است، مقیاس کفایت اجتماعی پیش دبستانی کالیفرنیا^۵ است. بنابراین معرفی این مفهوم و ابزار اندازه گیری آن که پرکاربردترین مقیاس سنجش آن محسوب می شود ضروری به نظر می رسد.

هدف اصلی ما تحلیل ویژگی های روان سنجی نسخه مربی برای کودکان پیش دبستانی ایرانی از مقیاس مذکور است. به ویژه هدف ما الف) مطالعه روایی سازه مقیاس کفایت اجتماعی پیش دبستانی کالیفرنیا با آزمودن ساختار تک بعدی (جولوز و همکاران، ۲۰۱۱) و ساختار چند بعدی (فلاینت، نقل از جولوز و همکاران، ۲۰۱۱) مقیاس با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی است؛ ب) بررسی روایی همزمان با ارزیابی رابطه مقیاس کفایت اجتماعی پیش دبستانی کالیفرنیا با مقیاس درجه بندی مهارت اجتماعی گرشام و الیوت (۱۹۹۰) است، ج) مقایسه اثرات تفاوت های جنسی و وضعیت اقتصادی- اجتماعی والدین روی نمرات کفایت اجتماعی است و ج) تحلیل پایایی مقیاس کفایت اجتماعی پیش دبستانی کالیفرنیا است. به همین خاطر، سه سوال اصلی مطرح شد.

۱. این که آیا نسخه پیش دبستانی ساختارهای روان شناختی معناداری را شبیه به مدل اصلی دارد؟
۲. آیا اساس و حمایت تجربی از دو حوزه مستقل کفایت اجتماعی و رفتارهای مشکل وجود دارد؟

1. Verbal Facility
2. Response to Unfamiliar
3. Doussard-Roosevelt, McClenny, & Porges
4. Early Child Care Research Network (NICHD)
5. Preschool Anxiety Scale



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



۱۳۸۷

۳. آیا اندازه گیری های درجه بندی مهارت اجتماعی گرشام و الیوت، اعتبار همگرا را برای ساختارهای مقیاس کفایت اجتماعی پیش دبستانی کالیفرنیا فراهم می کند؟

روش

روش این پژوهش از نوع توصیفی - مقطعی است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه کودکان ۲/۶ الی ۵/۶ ساله ی مهدهای کودک شهر تبریز در سال ۱۴۰۱ است. روش نمونه گیری به روش تصادفی طبقه ای متناسب بود. پس از هماهنگی و مشورت با کارشناسان سازمان بهزیستی، مهدهای کودک فعال شهر تبریز را به تعداد ۲۴۰ مهد کودک ۳۳ مهد انتخاب کردیم، بدین صورت که مناطق را از لحاظ اقتصادی به سه گروه (مرفه، متوسط و ضعیف) تقسیم کردیم. در مرحله بعد، از بین مهدکودک های گروه مرفه و گروه ضعیف به تعداد ۱۰ مهدکودک و از گروه متوسط به تعداد ۱۳ مهدکودک به صورت تصادفی انتخاب نمودیم. به طور کلی از هر مهدکودک، ۱۵ کودک به طور تصادفی ساده انتخاب گردید. جمعاً تعداد نمونه شامل ۴۹۹ کودک (۲۵۵ پسر و ۲۴۴ دختر) است. مقیاس ها توسط مربیان مهدکودک ها تکمیل شدند.

ابزارهای اندازه گیری

۱- مقیاس کفایت اجتماعی پیش دبستانی کالیفرنیا (جولوز و همکاران، ۲۰۱۱): این مقیاس برای ارزیابی کفایت اجتماعی کودکان سنین ۲/۵ ساله تا ۵/۵ ساله طراحی شده است. مقیاس ترکیبی از ۳۰ گویه است، هریک دارای جواب چهار گزینه روی طیف لیکرت چهاردرجه ای که نمرات بالا نشانگر برخورداری از میزان بالای کفایت اجتماعی است. گویه ها دامنه گسترده ای از رفتارها را مانند واکنش به ناآشنا (سؤال ۲۸)، پیروی از دستورات (سؤال ۹)، تبیین کردن (سؤال ۱۱)، سهیم شدن (سؤال ۱۵)، کمک به دیگران (سؤال ۱۶)، شروع فعالیت ها (سؤال ۱۹)، جهت دادن به فعالیت ها (سؤال ۲۰)، واکنش به ناکامی (سؤال ۲۲) و پذیرفتن محدودیت ها (سؤال ۲۴) می سنجد. نمرات کلی مقیاس کفایت اجتماعی، مجموع تمامی سطوح رتبه ها برای ۳۰ گویه است. دامنه نمرات خام مقیاس کفایت اجتماعی بین ۳۰ تا ۱۲۰ در نوسان بود. نمرات کلی بیانگر کفایت اجتماعی کلی کودک است. نمونه هنجاری مقیاس به نسبت کودکان پیش دبستانی در مراکز شهری است. نمونه هنجاری مبتنی بر ۸۰۰ کودک است (جولوز و همکاران، ۲۰۱۱). جولوز و همکاران (۲۰۱۱) ضریب پایایی را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای مدل ساختاری پنج عاملی بیش از ۰/۶۳ برآورد نمودند.

در پژوهش حاضر، برای آماده سازی ابزارهای پژوهش، مقیاس کفایت اجتماعی پیش دبستانی کالیفرنیا نخست توسط پژوهشگران و دو نفر از اساتید مجرب روان شناسی تربیتی به طور جداگانه به فارسی ترجمه شد، سپس مقیاس ترجمه شده توسط دو متخصص زبان انگلیسی به طور جداگانه به انگلیسی برگردانده شد. برای اطمینان بیشتر در مورد صحت ترجمه و مطابقت دو نسخه انگلیسی و فارسی طی یک جلسه مشترک چالش های موجود رفع گردید. بدین ترتیب، پس از چند مرحله بررسی، بازبینی و اعمال تغییرات و اصلاحات، روایی محتوایی این پرسش نامه به کمک دو نفر از اعضای هیئت علمی تأیید گردید.

۲- مقیاس درجه بندی مهارت اجتماعی گرشام و الیوت (۱۳۹۰) فرم ویژه والدین: این مقیاس، رفتار اجتماعی کودک را در دو محیط خانه و مدرسه به منظور سرنده کردن، طبقه بندی کودکان و برنامه ریزی مهارت اجتماعی به کودکان مورد بررسی قرار می دهد. فرم ویژه کودکان پیش دبستانی و دبستانی در ایران توسط شهیم (۱۳۸۳) ترجمه و انطباق یافته است. مقیاس مذکور دارای دو بخش اصلی مهارت های اجتماعی و مشکلات رفتاری است. فرم والدین دارای ۳۹ گویه (۱ تا ۳۹) در زمینه مهارت های اجتماعی و گویه ۴۰ قالب ۱۰ شاخص در زمینه مشکلات رفتاری است. هریک از گویه ها دارای سه نمره با طیف های (هرگز = ۰، بعضی اوقات = ۱ و اغلب اوقات = ۲ نمره) است. بخش مهارت های اجتماعی از خرده آزمون های همکاری، قاطعیت در روابط اجتماعی و خویشن داری تشکیل شده است





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



۱۳۵۷

و خرده آزمون‌های مشکلات رفتاری شامل رفتارهای برون‌زا، رفتارهای درون‌زا و پرتحرکی است. روایی و پایایی آن طی چند بررسی محقق شده است. شهیم (۱۳۸۳) با استفاده از تحلیل عاملی، روایی سازه مقیاس روش درجه‌بندی مهارت‌های اجتماعی برای کودکان پیش‌دبستانی بررسی نمودند و در بخش مهارت‌های اجتماعی سه عامل «همکاری»، «قاطعیت» و «خویش‌داری» و سه عامل در بخش مشکلات رفتاری شامل «رفتارهای درون‌زا»، «رفتارهای برون‌زا» و «پرتحرکی» استخراج نمودند. ضریب پایایی در دو فرم ویژه والدین با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۳ تا ۰/۹۰ محاسبه شد. ضریب پایایی تصنیفی برای بخش مهارت‌های اجتماعی برای فرم ویژه والدین ۰/۸۷، برای مشکلات رفتاری در فرم والدین ۰/۶۸ گزارش شده است. شهیم (۱۳۸۳) ضرایب همبستگی بین خرده آزمون‌های مختلف در بخش مهارت اجتماعی در تمام موارد مثبت از ۰/۲۶ تا ۰/۵۲ و در بخش مشکلات رفتاری از ۰/۱۹ تا ۰/۵۰ گزارش نمود. این مقیاس دارای روایی سازه و هم‌زمان مطلوب بوده و کاربرد تشخیصی و درمانی آن برای کودکان پیش‌دبستانی طی بررسی‌های متعدد تأیید شده است. در این پژوهش، ضریب آلفا برای کل مقیاس ۰/۹۲ و برای خرده مقیاس‌های همکاری (۰/۷۹)، قاطعیت در روابط اجتماعی (۰/۸۰) و خویش‌داری (۰/۷۹) به دست آمد.

روش اجرای پژوهش

ابتدا مقیاس کفایت اجتماعی پیش‌دبستانی کالیفرنیا توسط نویسندگان ترجمه شد و سپس برای بررسی روایی صوری، آن را به تعدادی از اساتید گروه علوم تربیتی دانشگاه تبریز، مربیان و والدین داده شد. قبل از اجرای مقیاس‌ها، در خصوص نحوه اجرا، جمع‌آوری و ارسال آن به محقق، آموزش‌های لازم به پرسشگران ارائه گردید. بعد از کسب مجوزهای لازم از سازمان بهزیستی استان آذربایجان شرقی، فهرستی از مهدهای کودک شهر تبریز تهیه گردید. قبل از مراجعه به مهدکودک، با مدیران مهدهای کودک به صورت تلفنی هماهنگی به عمل می‌آمد. پس از تشریح اهداف پژوهش، از مربیانی که تمایل به شرکت در مطالعه داشتند، درخواست شد که حداقل ۱۰ نفر از کودکانی را که از آن‌ها شناخت کافی دارند، انتخاب کرده و «مقیاس کفایت اجتماعی پیش‌دبستانی کالیفرنیا» را برای آنان تکمیل نمایند. شمار مقیاس‌های تکمیل شده توسط هر مربی بین ۴ تا ۱۰ در نوسان بود. علاوه بر این، با هماهنگی مربیان و مدیران، از دانش آموزان خواسته شد که والدینشان ابتدا فرم رضایت‌نامه را در برگه اول مقیاس به دقت مطالعه کنند، سپس در صورت علاقه‌مندی جهت شرکت در تحقیق، آن فرم را به انضمام «مقیاس درجه‌بندی مهارت اجتماعی گرشام و الیوت» تکمیل کرده و ظرف یک هفته به پرسشگران، مربیان و یا مدیران مهدکودک تحویل دهند.

روش تحلیل داده‌ها

پس از جمع‌آوری داده‌ها و ورود آن‌ها به رایانه، داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای ایموس گرافیک ۱۶^۱ و آمار پی.ا.اس. وی ۲۱۸^۲ تحلیل شدند. از پی.ا.اس. وی برای تحلیل آمار توصیفی- استنباطی و پایایی پرسشنامه‌ها استفاده شد. داده‌های پرت تک متغیره و چند متغیره با استفاده از نرم‌افزار پی.ا.اس. وی سرنده شدند. داده‌های پرت تک متغیره وجود نداشت. هیچ شواهدی از هم خطی چند متغیره و تک متغیره در داده‌ها مشاهده نگردید. نرمال بودن تک متغیره نیز مورد ارزیابی قرار گرفت. از لحاظ تک متغیره، داده نسبتاً نرمال توزیع شدند، طوری که هیچ کدام از مقادیر کجی فراتر از مقدار مطلق ۳ و مقادیر کشیدگی بیشتر از مقدار مطلق ۸ نبودند (فیینی و دیستفانو^۳، ۲۰۰۶).

از آنجایی که هدف تحقیق حاضر، آزمون ساختارهای ابعادی مقیاس است، بنابراین تحلیل عاملی تأییدی بسیار مناسب‌تر از تحلیل عاملی اکتشافی است. لوین و همکاران (نقل از جولوز و همکاران، ۲۰۱۱) ساختار یک‌بعدی، فلاينت (نقل از جولوز و همکاران، ۲۰۱۱)



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



۱۳۸۷

ساختار پنج بعدی و جولویز و همکاران (۲۰۱۱) ساختار دوبعدی مقیاس را آزمون کردند. از آنجایی که هدف ما ارزیابی ساختارهای تجربی و همین‌طور همبستگی بین عوامل بود، ما از تحلیل عاملی تأییدی برای آزمون مدل‌های نظری متفاوت در مورد مقیاس کفایت اجتماعی با استفاده از نرم‌افزار ایموس (آرباکل، ۲۰۰۷) بهره گرفتیم. تحلیل بر روی ماتریس کوواریانس و راه‌حل‌های ایجادشده بر اساس برآورد روش حداکثر درست نمایی^۱ (MLE) انجام شد.

روایی مدل ساختاری با توجه به دو ملاک تعیین شدند: شاخص برازش و ضرایب مسیر. در SEM از روش بیشترین احتمال برای برآورد الگو و از برخی شاخص‌های دیگر برای بررسی برازندگی الگو استفاده شد. در ارزیابی برازش مدل‌ها، پیشنهادها اسکمیلا-انگل و مولر^۲ (۲۰۰۳) دنبال شد. با توجه به این پیشنهاد برای یک مدل قابل قبول، شاخص آماره خی دو نسبی (χ^2/df) کمتر از یا مساوی ۵ باشد، ریشه دوم برآورد واریانس خطای تقریب^۳ (RMSEA) باید کمتر یا مساوی ۰/۸ باشد و شاخص بنتلر-بونت^۴ (CFI)، شاخص برازش تطبیقی^۵ (NFI) شاخص تاکر لوئیس^۶ (TLI) باید نزدیک به ۱ باشد (اسکمیل-انگل و مولر^۷، ۲۰۰۳). شاخص مجذور کای در نمونه‌های بزرگ‌تر معمولاً معنی‌دار است و از این‌رو، شاخص مناسبی برای برازندگی الگو تلقی نمی‌گردد. بنابراین، از سایر شاخص‌های که کمتر تحت تأثیر حجم نمونه قرار می‌گیرند مانند RMSEA، TLI و CFI بهره گرفته شد. همین‌طور، معیار اطلاعاتی آکائیکی^۸ (AIC) عموماً برای مقایسه دو یا چند مدل غیر آشیانه‌ای در یک مجموعه از داده‌ها به کار برده می‌شود. معیار اطلاعاتی آکائیکی کمتر نشانگر آن است که مدل قابلیت تکرار دارد، دارای پارامترهای کمتر بوده و برازش بهتری ارائه می‌دهد، از این‌رو، هنگام مقایسه مدل‌ها، مدل دارای AIC کمتر به عنوان مدل بهتر انتخاب می‌گردد (هارینگتن^۹، ۲۰۰۹). با استفاده از شاخص‌های اصلاح، تغییراتی در مدل ایجاد کردیم. بهره‌مندی از چنین شاخص‌ها برای تجدید مدل بایستی با احتیاط انجام شود (لوهلم، نقل از جولوز و همکاران، ۲۰۱۱)، فقط تغییراتی که در مدل ایجاد شود که دارای مفهوم است. شاخص‌های اصلاح نشان داد که با همبسته کردن برخی از باقیمانده‌های بسته سؤالات درون مقیاس‌های مدل، حداکثر دو مورد برای هر متغیر، شاخص‌های برازش مدل به‌طور قابل توجهی بهبود خواهند یافت. از آنجایی که باقیمانده‌ها تأثیراتی را بازنمایی می‌کند که در مدل قرار نگرفته است، پذیرفتنی است که گویه‌های درون یک عامل به شیوه مشابه تحت تأثیر قرار گیرند (جانسون و استونس^{۱۰}، ۲۰۰۰).

اولین مدل، مدل صفر ۳۰ گویه‌ای که شامل مقیاس تک‌بعدی (یک عاملی) بود، طوری که در نسخه اصلی تعیین شده بود (جولوز و همکاران، ۲۰۱۱). مدل دوم (۲۹ گویه‌ای) که با پنج عامل نا همبسته که از تحقیق فلاينت (نقل از جولوز و همکاران، ۲۰۱۱) اشتقاق یافته بود. مدل سوم (پنج عامل بنیادی همبسته) بر اساس مدل دوم بود که در آن بین تمامی عامل‌ها همبستگی برقرار شد. مدل چهارم (پنج عامل بنیادی همبسته) مبتنی بر مدل سوم بود، اما در آن گویه‌های ۲۸ و ۳ به دلیل داشتن بارهای عاملی پایین‌تر از ۰/۳۵ از مدل خارج شدند، مدل پنجم (پنج عامل بنیادی همبسته) بر پایه مدل چهارم بود، اما بین خطاهای ۲-۳، ۱۳-۱۴ و ۱۵-۱۷ همبستگی اعمال شد.

1. maximum likelihood estimation
2. Schermelleh-Engel, Moosbrugger, & Müller
3. Root Mean Square Error of Approximation
4. Bentler-Bonett index (NFI)
5. Comparative Fit Index (CFI)
6. Tucker- Lewis index (TLI)
7. Schermelleh-Engel, Moosbrugger, & Müller
8. Akaike information criterion
9. Harrington
10. Bruce & Stevens



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



یافته‌ها

در این بخش، تعدادی از مدل‌های ممکن از روابط بین گویه‌های کفایت اجتماعی در مقیاس کفایت اجتماعی کالیفرنیا بررسی می‌شود. در اولین مدل مورد آزمون یک متغیر نهفته بنیادی وجود دارد که یکی از مدل‌های صفر را بازنمایی می‌کند که برخلاف سایر مدل‌ها مورد مقایسه قرار گرفت. مدل‌های بعدی در نهایت آزمون‌های مبتنی بر نظریه را منعکس می‌کند که در مجموعه داده‌ها انجام گرفت. مدل ۱- مدل صفر: به مدل صفر در تحلیل عاملی تأییدی، مدل استقلال کامل اطلاق می‌شود که در آن متغیرهای موجود در مدل فاقد هرگونه رابطه یک‌سویه و دوسویه با یکدیگر می‌باشند و کوواریانس میان آن‌ها صفر فرض شده است. بنابراین، همه متغیرهای مشاهده‌شده مستقل از یکدیگر هستند. خوبی برازش کای اسکور برای این مدل برابر با $p < .001$ ، $df = 435$ ، $\chi^2 = 4655.06$ ، $NFI = .64$ ، $IFI = .70$ ، $TLI = .67$ ، $CFI = .70$ ، $RMSEA = .88$ ، $CMIN/DF = 4.16$ ، $AIC = 1868.23$ ، $2\chi^2 = 40.6$ و $p < .001$ ، $df = 29$ ، $\chi^2 = 3109.25$ است) کاهش معنی‌داری نشان می‌دهد که داده‌ها مستلزم استفاده از بعضی از ساختارها است. بنابراین، مقایسه بعدی برخلاف مدل تک عاملی کفایت اجتماعی مورد آزمون قرار گرفتند.

مدل ۲- پنج عامل بنیادی مستقل؛ دومین مدل از تحقیق فلاينت (نقل از جولوز و همکاران، ۲۰۱۱) اشتقاق یافته بود. شاخص‌های خوبی برازش برابر با $p < .001$ ، $df = 404$ ، $\chi^2 = 88.1889$ ، $NFI = .78$ ، $IFI = .85$ ، $TLI = .83$ ، $CFI = .85$ ، $RMSEA = .06$ ، $CMIN/DF = 2.60$ ، $AIC = 1648.96$ ، $2\chi^2 = 10.22/9$ و $p < .001$ ، $df = 394$ ، $\chi^2 = 10.22/9$ است. شاخص‌های خوبی برازش در مدل ۱ و ۲ به حداقل امتیاز قابل قبول رسیدند. مدل ۳- پنج عامل بنیادی همبسته: مدل سوم حالت تغییر یافته مدل دوم است که در آن پنج عامل نهفته فرض همبسته در نظر گرفته شد. با توجه به مقادیر شاخص‌های خوبی برازش، اگرچه بهبودی معنی‌داری نسبت به مدل دوم ایجاد شد، ولی بازهم به سطح برازش قابل قبولی نرسید ($p < .001$ ، $df = 394$ ، $\chi^2 = 10.22/9$ ، $NFI = .78$ ، $IFI = .85$ ، $TLI = .83$ ، $CFI = .85$ ، $RMSEA = .06$ ، $CMIN/DF = 2.60$ ، $AIC = 1648.96$ ، $2\chi^2 = 10.22/9$ و $p < .001$ ، $df = 394$ ، $\chi^2 = 10.22/9$).

مدل ۴- پنج عامل بنیادی همبسته با حذف گویه ۲۸ و ۳: این مدل دارای ۲۸ متغیر است که در آن تمامی عامل‌ها همبسته بودند و گویه‌های با وزن‌های پایین (۰.۴۰) از مدل خارج شدند. اما شاخص‌های خوبی برازش را برای این مدل به دست آوردیم که نشانگر برازش نسبتاً ضعیف در نمونه ما است ($p < .001$ ، $df = 367$ ، $\chi^2 = 912.74$ ، $NFI = .80$ ، $IFI = .86$ ، $TLI = .84$ ، $CFI = .86$ ، $RMSEA = .06$ ، $CMIN/DF = 2.69$ ، $AIC = 1025.82$ ، $2\chi^2 = 36.7$ و $p < .001$ ، $df = 367$ ، $\chi^2 = 912.74$).

مدل ۵- پنج عامل بنیادی همبسته با حذف گویه‌های ۲۸ و ۳ و همبستگی بین خطاهای ۲-۳، ۱۳-۱۴ و ۱۵-۱۷: این مدل ۲۹ گویه ای مبتنی بر مدل ۴ بود، اما بر اساس شاخص‌های اصلاحی، همبستگی بین خطاهای مربوط به گویه‌های ۱۳-۱۴، ۱۵-۱۶ و ۱۷-۱۹ به مدل اضافه گردید. نتایج حاصل بر اساس شاخص‌های نیکویی برازش حاکی از برازش خوب مدل نسبت به مدل چهارم است. شاخص‌های خوبی برازش سطوح قابل قبولی با مقادیر نزدیک به ۰.۹ و یا بالاتر از آن را نشان می‌دهند ($p < .001$ ، $df = 367$ ، $\chi^2 = 734.07$ ، $NFI = .84$ ، $IFI = .91$ ، $TLI = .90$ ، $CFI = .91$ ، $RMSEA = .045$ ، $CMIN/DF = 2.02$ و $p < .001$ ، $df = 367$ ، $\chi^2 = 734.07$)، علاوه بر این، آماره کای اسکور نسبی (χ^2/df) مدل‌ها نشان می‌دهد که مقدار به‌دست‌آمده برای مدل ۵ نسبت به سایر مدل‌ها ($p < .001$ ، $df = 367$ ، $\chi^2 = 734.07$ ، $NFI = .84$ ، $IFI = .91$ ، $TLI = .90$ ، $CFI = .91$ ، $RMSEA = .045$ ، $CMIN/DF = 2.02$ و $p < .001$ ، $df = 367$ ، $\chi^2 = 734.07$) کوچک‌تر است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که احتمالاً مدل پنج عاملی برازش بهتری با داده‌ها داشته و با مدل پیشنهادی جولوز و

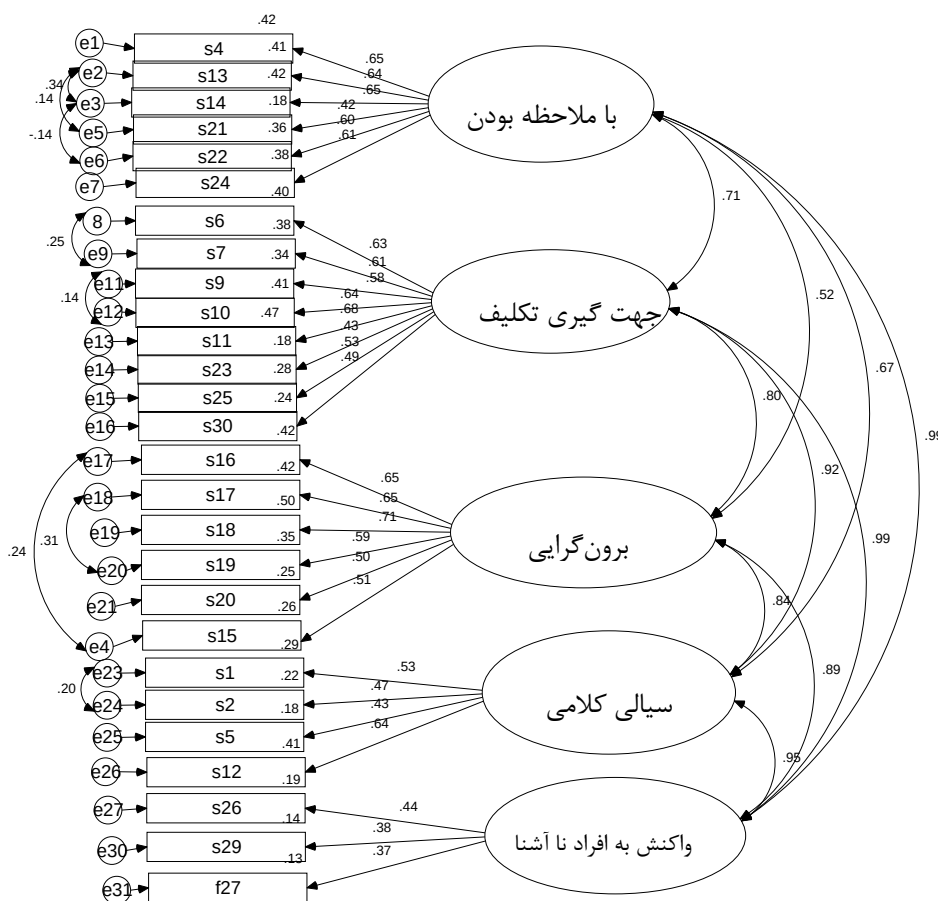


همکاران (۲۰۱۱) مطابقت دارد. بررسی سایر آماره‌های برازش مربوط به مدل نیز نشان می‌دهند در تمامی موارد آماره‌های خوبی برازش مدل پنجم مناسب‌تر از سایر مدل‌ها هستند و مدل پنج عاملی همبسته مورد تأیید قرار می‌گیرد (شکل ۱).

جدول ۱. همبستگی‌های برآورد شده بین عوامل مدل ۵

عامل	با ملاحظه بودن	جهت‌گیری تکلیف	برون‌گرایی	سیالی کلامی	پاسخ به افراد ناشناس
۱- با ملاحظه بودن (F۱)	-				
۲- جهت‌گیری تکلیف (F۲)	(.۶۵) ** (.۵۱)	-			
۳- برون‌گرایی (F۳)	(.۳۵) ** (.۴۰)	(.۵۵) ** (.۶۱)	-		
۴- سیالی کلامی (F۴)	(.۰۱) ** (.۴۳)	(.۲۷) ** (.۶۰)	(.۳۸) ** (.۵۷)	-	
۵- واکنش به افراد ناشناس (F۵)	(.۴۶) ** (.۳۳)	(.۵۳) ** (.۵۲)	(.۵۶) ** (.۴۴)	(.۱۴) ** (.۳۷)	-

جدول (۱) همبستگی متقابل بین عواملی که در مدل ۵ مورد ارزیابی قرار گرفته است را توصیف می‌کند. همبستگی عامل‌های مقیاس اصلی کفایت اجتماعی پیش‌دبستانی کالیفرنیا که توسط فلاینت (نقل از جولوز و همکاران، ۲۰۱۱) در داخل پرنترز توصیف شده است، بالاترین همبستگی‌ها بین عامل دوم (جهت‌گیری تکلیف) و عامل سوم (برون‌گرایی)، عامل چهارم (سیالی کلامی) و عامل دوم (جهت‌گیری تکلیف) یافت شد. برخی همبستگی‌ها (عامل ۳ با عامل ۱، عامل ۵ با عامل ۱، عامل ۳ با عامل ۲، عامل ۲ با عامل ۵، عامل ۳ با عامل ۵) نسبتاً با یافته‌های فلاینت (نقل از جولوز و همکاران، ۲۰۱۱) مشابه بودند، برخی عامل‌ها نیز (عامل ۵ با عامل ۴، عامل ۴ با عامل ۱، عامل ۴ با عامل ۲) تا حدودی با مطالعه فلاینت متفاوت بودند.





شکل ۱ تحلیل عاملی تأییدی برای الگوی پنج عامل بنیادی همبسته با حذف گویه‌های ۲۸ و ۳ و همبستگی بین خطاهای ۲-۳، ۱۳-۱۴ و ۱۵-۱۷

روابط هم‌زمان

روابط بین کفایت اجتماعی و مشکلات رفتاری درون‌زا و برون‌زا جنبه مهم مطالعه حاضر به شمار می‌رود. ضریب همبستگی پیرسون جدول ۲ نشان می‌دهد که روابط منفی معنی‌داری بین کفایت اجتماعی و مشکلات درون‌زا و برون‌زا وجود دارد ($P > .01$).

جدول ۲. همبستگی‌های برآورد شده بین خرده مقیاس‌های کفایت اجتماعی و مشکلات رفتاری

خرده مقیاس‌ها	تحرك زیاد	مشاجره	بهم زدن فعالیت‌ها	لج کردن	پرخاشگری	نافرمانی	دوستش نداشتن	تنهایی	مضطرب	غمگین و افسرده
باملاحظه بودن	-.۳۴**	-.۲۸**	-.۲۶**	-.۳۸**	-.۳۸**	-.۳۷**	-.۱۷**	-.۱۴**	-.۱۷**	-.۱۷**
جهت گیری تکلیف	-.۱۸**	-.۲۷**	-.۲۰**	-.۲۳**	-.۲۲**	-.۲۲**	-.۰۶	-.۲۵**	-.۱۷**	-.۱۹**
برون‌گرایی	-.۰۸	-.۲۴**	-.۰۴	-.۱۷**	-.۱۵**	-.۱۱*	-.۰۹*	-.۳۷**	-.۱۵**	-.۱۹**
سیالی کلامی	-.۱۰**	-.۲۲**	-.۰۷	-.۱۲**	-.۱۸**	-.۱۶**	-.۰۷	-.۲۲**	-.۱۹**	-.۱۷**
واکنش به افراد ناآشنا	-.۰۷	-.۲۱**	-.۰۶	-.۱۵**	-.۱۱*	-.۱۰*	-.۰۱	-.۲۰**	-.۲۵**	-.۱۷**
نمره کلی کفایت اجتماعی	-.۲۲**	-.۳۲**	-.۱۸**	-.۲۸**	-.۲۹**	-.۲۶**	-.۱۱*	-.۲۹**	-.۲۳**	-.۲۲**

** $p < .01$

* $p < .05$

برای بررسی تفاوت‌های جنسی با هریک از متغیرهای نمونه، از آزمون t مستقل بهره گرفته شد. جدول (۲) مشخصه‌های آماری آزمودنی‌ها را برحسب نمره‌های مؤلفه‌های کفایت اجتماعی به تفکیک جنسیت کودکان نشان می‌دهد. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، میانگین نمرات دختران در مؤلفه‌های «باملاحظه بودن» ($\bar{X} = 17/79$) و «جهت‌گیری تکلیف» ($\bar{X} = 24/26$) نسبت به پسران به ترتیب ۱۵/۸۸ و ۲۲/۴۲ بالاتر است ($t(497) = 87/4, P < .01$). اما در مؤلفه‌های برون‌گرایی و واکنش نسبت به افراد ناآشنا این تفاوت‌ها چندان چشمگیر نبود ($P > .01$).

جدول ۲. میانگین، انحراف معیار، ضریب آلفای کرونباخ و مقادیر t برای مؤلفه‌های مقیاس کفایت اجتماعی به تفکیک جنسیت

خرده مقیاس‌ها	α	پسر		دختر		t
		SD	M	SD	M	
باملاحظه بودن	.۷۷	۴/۳۴	۱۵/۸۸	۴/۴۱	۱۷/۷۹	*۲/۳۴
جهت‌گیری تکلیف	.۸۱	۶/۱۵	۲۲/۴۲	۶/۱۵	۲۴/۲۶	**۵/۱۲
برون‌گرایی	.۷۹	۴/۲۸	۱۶/۰۶	۴/۳۸	۱۶/۳۵	۱/۱۰
سیالی کلامی	.۶۱	۲/۸۸	۱۱/۸۷	۲/۶۹	۱۲/۲۹	**۴/۷۱
واکنش به افراد ناآشنا	.۴۵	۸/۰۵	۱/۹۹	۲/۰۸	۸/۱۹	.۴۰

* $p < 0/05$ ** $p < 0/01$

پایایی مقیاس

برای ارزیابی همسانی درونی، ما ضریب آلفای کرونباخ را برای هریک از زیر مقیاس‌ها محاسبه نمودیم. ضریب آلفا برای کل مقیاس ۰/۹۰ و برای خرده مقیاس‌های «باملاحظه بودن» ۰/۷۷، «جهت‌گیری تکلیف» ۰/۸۱، «برون‌گرایی» ۰/۷۹، «سیالی کلامی» ۰/۶۱ و «واکنش به افراد ناآشنا» ۰/۴۵ به‌دست‌آمده آمد. نظر به این‌که ضریب کل مقیاس بالای ۰/۷۵ است، می‌توان گفت پرسشنامه موردنظر از پایایی خوبی برخوردار است.



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



بحث

هدف مطالعه حاضر، اعتبار سازی ابزار غربالگری برای ارزیابی کفایت اجتماعی در بین کودکان پیش دبستانی است. برای ارزیابی کفایت اجتماعی کودکان پیش دبستانی چند نوع مقیاس درجه بندی مانند CPSCS وجود دارد که در مطالعات همه گیرشناسی مورد استفاده قرار می گیرد (کارنی و مریل^۱، ۲۰۰۲؛ کاسترو، مندز و فانتزوزو^۲، ۲۰۰۲). باین وجود، اعتباریابی نسخه ایرانی CPSCS می تواند شکاف مهمی را در ابزارهای غربالگری کفایت اجتماعی برای پیش دبستانی ها در جمعیت ایرانی پر کند. ما دریافتیم که پنج عامل که به وسیله فلاینت (نقل از جولوز و همکاران، ۲۰۱۱) با استفاده از نسخه اصلی CPSCS (گنزالز-گوتیرز، مورنو جیمز، گاروسا-همندز و لوپز-لوپز^۳، ۲۰۰۵) ارزیابی شد، در جمعیت ایرانی نیز به لحاظ آماری قابل قبول بودند. بهترین مدل برازش یافته مورد آزمون، مدل ۵ عاملی بود که در آن، پنج عامل همبسته بودند و دو گویه (۲۸ و ۳) از نسخه اصلی حذف گردیدند. علاوه بر این، در تحلیل حاضر، مقیاس تک بعدی CPSCS را تأیید نشد. یافته ها نشان داد که مدل پنج عامل مستقل از برازش مطلوبی برخوردار نبود که با یافته جولوز و همکاران (۲۰۰۸) همسو بود.

همبستگی های بین عامل ها در مطالعه حاضر، تقریباً مشابه با الگوی فلاینت (نقل از جولوز و همکاران، ۲۰۱۱) و جولوز و همکاران (۲۰۰۸) به دست آمد. داده های ما نشان داد که سیالی کلامی (F۴) با سایر عامل ها همبستگی بالایی دارد. این یافته را می توان چنین تبیین نمود که عامل چهارم در این مطالعه با یافته فلاینت (نقل از جولوز و همکاران، ۲۰۱۱) اندکی متفاوت بود، اما با نتایج جولوز و همکاران (۲۰۰۸) مشابهت داشت. زیرا در آن، دو گویه (۲۸ و ۳) از نسخه اصلی حذف شدند؛ محتوای این گویه ها به «احوال پرسی با کودک تازه وارد» و «واکنش نسبت به افراد نا آشنا» مربوط می شدند. محتوای گویه های سایر عامل ها تقریباً بسیاری از مهارت های مهم را در هریک از حیطه های کفایت اجتماعی تحت پوشش قرار می داد (نیگ و همکاران، ۱۹۹۹). تبیین دیگر این است جمعیت مورد مطالعه کودکان ۲/۶ و ۵/۶ ساله بودند، در حالی که جمعیت مورد ارزیابی فلاینت (نقل از جولوز و همکاران، ۲۰۱۱) شامل سایر گروه های سنی پیش دبستانی بود. چنین تفاوت سنی می تواند دامنه متفاوتی از توانایی های کلامی و ارتباطی مربوط به توانایی های اجتماعی را سبب شود. درون گنجی سه عامل نخست، ملاحظه کردن، جهت گیری تکلیف و برون گرایی با مطالعات قبلی که رفتار هیجانی-اجتماعی را بررسی کردند هماهنگ است (بهار و استرنک فیلد^۴؛ فلاینت، ۱۹۸۱؛ کوهن و روسمن، ۱۹۷۳؛ شافر، باکر و زوال ۱۹۷۴؛ نقل از جولوز و همکاران ۲۰۰۸). بیشترین مطابقت مهم مفهومی سه عاملی که در تحلیل عاملی اکتشافی پرسشنامه کلاسی شفر یافت شده است که شامل جهت گیری/احواس پرتی، خصوصیت/ملاحظه بودن و درون گرایی/برون گرایی است. یافته های ما در مورد روایی مربوط به ملاک مقیاس با مطالعات قبلی همسو است.

تفاوت جنسی در مورد کفایت اجتماعی حکایت از این دارد که پسران سطوح بالاتری برای نمرات جهت گیری تکلیف (F2) و ملاحظه نمودن (F1) نشان دادند، در حالی که در سه عامل دیگر یعنی برون گرایی، سیالی کلامی و واکنش به افراد نا آشنا تفاوت چشمگیری مشاهده نگردید که با مطالعات فلاینت (نقل از جولوز و همکاران، ۲۰۱۱) و جولوز و همکاران (۲۰۰۸) همخوانی نداشت. بر اساس عقیده مکوبی و ملر (۲۰۰۴) انتظار اجتماعی نقش های جنسی و شیوه های فرزند پروری والدین سبب تفاوت در بروز رفتارهای اجتماعی دختران و پسران می شود. انتظار والدین و مربیان این است که پسران رفتارهای مستقل تر، فعال تر، جسورانه تر و درعین حال مطیع و سازگارانه از خود نشان دهند. طبق نظریه یادگیری اجتماعی-شناختی بندورا، مهارت های اجتماعی و رفتارهای درونی سازی شده

1. Carney & Merrell
2. Castro, Mendez, & Fantuzzo
3. Gonzalez-Gutierrez, Moreno Jimenez, Garrosa-Hernández, & López-López
4. Behar & Stringfield



بالتر در دختران و رفتارهای برونی‌سازی شده بیشتر در پسران می‌تواند ناشی از رفتار مشاهده‌ای الگوها باشد. افزون بر این، با توجه به جنسیت مربیان و تغییر نقش‌های جنسی غالبی در جامعه و اشتغال مادران، به نظر می‌رسد که والدین انتظار دارند در مهارت‌های اجتماعی قاطعیت و ابراز وجود نیز دختران همپای پسران رشد کنند که این یافته نیز با پژوهش عبدی (۱۳۸۷) همسویی داشت. به‌طور کلی، نسخه فارسی مقیاس کفایت اجتماعی به نظر می‌رسد که روایی سازه و ملاکی خوبی دارد. با این وجود، این یافته‌ها کفایت نمی‌کند که نتیجه بگیریم که مقیاس ما ویژگی‌های روان‌سنجی قوی دارد، به همین دلیل پایایی آزمون مجدد نیز مورد نیاز است. بروله و ایواری (نقل از جولوز و همکاران، ۲۰۱۱) پایایی بین مشاهده گران از CPSCS را مورد مطالعه قرار دادند و نتیجه گرفتند که پایایی مقیاس رضایت‌بخش نیست، برای این که به جای ارزیابی وضعیت‌های عینی کفایت اجتماعی، عقاید معلمان را می‌سنجد. با این حال، داده‌های به‌دست‌آمده در مطالعه حاضر، پایایی رضایت بخشی را نشان داد.

چندین محدودیت در مطالعه حاضر وجود داشت که بایستی مدنظر قرار بگیرد. نخست، از آنجایی که ما فقط کودکان چهار یا پنج‌ساله را مورد آزمون قرار دادیم، نمی‌توانیم از مناسبت این مقیاس برای کودکان سایر گروه‌های سنی (زیر ۲ سال و بالای ۵ سال) مطمئن شویم. بنابراین، غیرمعمول نخواهد بود که ویژگی‌های روان‌سنجی مشابهی برای سایر گروه‌های سنی به‌ویژه کودکان در معرض خطر انتظار داشته باشیم. ثانیاً، از آنجایی که پایایی بین مشاهده گران مورد آزمون قرار نگرفت، ما نمی‌توانیم مطمئن شویم که مقیاس مذکور مصداق‌های عینی کفایت اجتماعی را می‌سنجد. ثالثاً، ما قادر نبودیم تفاوت‌های میان فرهنگی بین نسخه ایرانی و مقیاس اصلی برای تعیین اثرات زمان، فرهنگ، ویژگی‌های خاص نمونه (کودکان دارای مشکلات یادگیری و رفتاری) را ارزیابی کنیم. استفاده از مقیاس کفایت اجتماعی در پیش‌بینی پیامدهای طولانی‌مدت مستلزم بررسی‌های بیشتر هست. تقریباً بسیاری از سنجه‌های مربوط به عملکرد کودکان به استثنای ارزیابی توانایی شناختی آنان بر اساس گزارش والدین یا مربیان انجام می‌شود، مفید خواهد بود که میزان کفایت اجتماعی به‌طور هم‌زمان توسط مربیان و والدین رتبه‌بندی شود و یا مشاهدات مستقل از رفتار کودک صورت گیرد.

خلاصه، اقتباس و اعتبار سازی این ابزار غربالگری برای ارزیابی کفایت اجتماعی در زمینه پیش‌دبستانی در یک نمونه ایرانی حائز اهمیت بود. این ابزار غربالگری می‌تواند به‌وسیله کارکنان پیش‌دبستانی به سهولت برای ارزیابی تمامی کودکان، به‌ویژه برای شناسایی کودکان مستعد مشکلات رفتاری-اجتماعی می‌تواند کاربرد داشته باشد. همان‌طوری که نشان داده شد (جولوز و همکاران، ۲۰۰۷ و ریباس-فیتو^۱ و همکاران، ۲۰۰۶)، این ابزار می‌تواند در مطالعات همه‌گیرشناسی برای ارزیابی مؤثر سایر حیطه‌های رفتاری قطع‌نظر از عملکردهای شناختی می‌تواند مورد استفاده قرار بگیرد. برای محققان پیشنهاد می‌گردد در سایر گروه‌های جمعیت ایرانی این مقیاس را مورد بررسی روان‌سنجی قرار دهند.

منابع

- شهیم، سیما. (۱۳۸۴). هنجاریابی مقیاس روش درجه‌بندی مهارت‌های اجتماعی برای کودکان پیش‌دبستانی. *مجله اندیشه و رفتار*. ۴۱: ۱۷۶-۱۸۶.
- عبدی، بهشته. (۱۳۸۷). مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری کودکان پیش‌دبستانی ایرانی. *فصلنامه روان‌شناسان ایرانی*. ۴، ۱۶: ۳۳۳-۳۴۱.
- پالمر، دی بورا. (۱۳۷۹). *بازی‌های تقویت مهارت‌های اجتماعی کودکان*. مترجمان، شهرام واحدی، خلیل اسماعیل‌زاده و پیروز قادری، تبریز: انتشارات فروزش.

Arbuckle, J.L. (2007). *Amos16.0 User's Guide*, Chicago, IL: SPSS Inc.



- Bornstein, M. H., & Bradley, R. H. (2003). *Socioeconomic status, parenting, and child development*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2002). Reliability and comparability of a Spanish-language form of the Preschool and Kindergarten Behavior Scales. *Psychology in the Schools*, 39(4), 367–373.
- Castro, M., Mendez, J. L., & Fantuzzo, J. (2002). A validation study of the Penn Interactive Peer Play Scale with urban Hispanic and African American preschool children. *School Psychology Quarterly*, 17(2), 109–127.
- Chen, Q. & Jiang, Y. (2002) 'Social Competence and Behavior Problems in Chinese Preschoolers', *Early Education & Development*, 13: 2, 171-186.
- Doussard-Roosevelt, J. A., McClenney, B. D., & Porges, S.W. (2001). Neonatal cardiac vagal tone and school-age developmental outcome in very low birth weight infants. *Developmental Psychobiology*, 38(1), 56–66.
- Finney, S. J., & DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (pp. 269-312). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Gonzalez-Gutierrez, J., Moreno-Jimenez, B., Garrosa-Hernández, E., & López-López, A. (2005). Spanish version of the Swedish Occupational Fatigue Inventory (SOFI): Factorial replication, reliability and validity. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 35, 737–746.
- Gouley, K. K., Brotman, L. M. & Huang, K. (2008). Construct Validation of the Social Competence Scale in Preschool-age Children. *Social Development*, 17, 2, 380-398.
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). *Social skills rating system manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory Factor Analysis*. Oxford University Press, 50-78.
- Johnson, B. & Stevens, J. J. (2001). Exploratory and confirmatory factor analysis of the school level environment questionnaire (SLEQ). *Learning Environments Research*, 4: 325–344.
- Julvez, J., Forns, M., Ribas-Fitó, N., Mazon, C, Torrent, M., Garcia-Esteban, R., Ellison-Loschmann, L. & Sunyer, J. (2010) 'Psychometric Characteristics of the California Preschool Social Competence Scale in a Spanish Population Sample, *Early Education & Development*, 19: 5, 795 — 815.
- Julvez, J., Ribas-Fito, N., Foros, M., Garcia-Esteban, R., Torrent, M., & Sunyer, J. (2007). Attention behavior and hyperactivity at age 4 and duration of breast-feeding. *Acta Paediatrica*, 96, 842–847.
- Mason, M.J., & Chuang, S. (2001). Culturally-based after-school arts programming for low income urban children: Adaptive and preventive effects. *The Journal of Primary Prevention*, 22, 45-54.
- McCabe, P.C. & MELLER, P.J. (2004). The relationship between language and social competence: How language impairment affects social growth. *Psychology in the Schools*, 41 (3), 313-321.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2001). Nonmaternal care and family factors in early development: An overview of the NICHD Study of Early Child Care. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22, 457–492.
- Ribas-Fitó, N., Torrent, M., Carrizo, D., Munoz-Ortiz, L., Julvez, J., Grimalt, J., et al. (2006). In utero exposure to background concentrations of DDT and cognitive functioning among preschoolers. *American Journal of Epidemiology*, 164, 955–962.
- Ribas-Fitó, N., Torrent, M., Carrizo, D., Munoz-Ortiz, L., Julvez, J., Grimalt, J., et al. (2006). In utero exposure to background concentrations of DDT and cognitive functioning among preschoolers. *American Journal of Epidemiology*, 164, 955–962.
- Rimm-Kaufman, E. S., Pianta, C. R., Cox, J. M., & Bradley, H. R. (2003). Teacher-rated family involvement and children's social and academic outcomes in kindergarten. *Early Education and Development*, 14, 179–198.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8, 23-74.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8, 23-74.





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



نقش تجارب ناخوشایند کودکی و ناگویی هیجانی نوجوانان در گرایش به مواد روانگردان

قاسم محمدیاری

گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

gmohamadyari@pnu.ac.ir

رقیه یحیی پور

دانش آموخته کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد مرند

چکیده

هدف این پژوهش پیش بینی گرایش به مصرف مواد روانگردان بر اساس تجارب ناخوشایند کودکی و ناگویی هیجانی نوجوانی در دختران ۱۸-۱۲ ساله در معرض اعتیاد شهر مرند بود. ۱۱۲ نفر به عنوان نمونه با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مقیاس الکسی تیمیای تورنتو (Tas) (۱۹۸۶)، پرسشنامه کودک آزاری محمدخانی و همکاران (۲۰۰۳)، و پرسشنامه سنجش آمادگی اعتیاد (APS) وید و بوچر (۱۹۹۲) جمع‌آوری شد. یافته‌ها نشان داد که بین تجارب ناخوشایند دوران کودکی و ناگویی هیجانی دوره نوجوانی با گرایش به سوء مصرف مواد در دوره نوجوانی با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین، نتایج رگرسیون هم‌زمان نشان داد که مولفه‌های آزار عاطفی، غفلت و آزار جسمی و همچنین، مولفه‌های توصیف احساسات و دشواری در تشخیص احساسات با گرایش به اعتیاد نوجوانان رابطه پیش‌بینی کننده وجود داشت (۰/۲۸). $\beta = ۰/۰۰۱, P < ۰/۰۰۱$.

واژگان کلیدی: تجربیات ناخوشایند کودکی، گرایش به سوء مصرف مواد، ناگویی هیجانی



The role of unpleasant childhood experiences and adolescents dyslexia in the tendency to psychoactive substances

Ghasem Mohammadyari

Department of Psychology, Payame Noor University,
Tehran, Iran. gmohamadyari@pnu.ac.ir

Rogayeh Yahyapoor

Master's degree in Clinical Psychology, Islamic Azad
university of Marand branch

Abstract

The aim of this study was to predict the tendency to substance abuse based on unpleasant childhood experiences and emotional malaise in adolescents aged 12-18 years in female adolescents in Marand. To select the sample of this study, the "goal-based availability" sampling method was used and 112 adolescents who exposure to addiction were selected. Data were collected through the Toronto Alexithymia Scale (Tas) (1986), the Mohammadkhani et al.'s Child Abuse Questionnaire (2003), and the Wade and Butcher (1992) Addiction Readiness Assessment Questionnaire. Findings showed that there is a positive and significant relationship between unpleasant childhood experiences and emotional malaise with the tendency to substance abuse ($P < 0.01$). Simultaneous regression results also showed that Subscales emotional harassment, neglect, and physical harassment and emotional malaise difficulty in describing emotions and difficulty in recognizing emotions, a total of 28% were able to predict adolescents' tendency to addiction ($P < 0.001$).

Keywords: Alexithymia, Childhood unpleasant experiences, Tendency to substance abuse





مقدمه

در دهه های اخیر شیوع اعتیاد در بین جمعیت جهان به خصوص جمعیت جوان رو به فزونی بوده است. آمارهای منتشر شده در کشورمان نشان می دهد که در دهه اخیر بیش از دو میلیون نفر گرفتار اعتیاد و شش میلیون نفر مصرف کننده تفنی است (رادی و رضایی، ۲۰۰۱ به نقل از فتحي، مهرابی زاده هنرمند، ۱۳۹۴). اما این تعداد بسیار خوش بینانه به نظر می رسد. به طور کلی، ادبیات پژوهشی نشان می دهد که عوامل متعددی زیست شناختی، روانشناختی، اجتماعی، محیطی، و خانوادگی در گرایش به مواد روان گردان تأثیرگذار است. در این پژوهش به علت گستردگی موضوع به دو نمونه از مهمترین عوامل روانشناختی یعنی تجارب ناخوشایند دوران کودکی و ناگویی هیجانی در دوره نوجوانان بررسی شده است. احساسات و هیجانات کودکان و نوجوانان بیانگر نیازهای بنیادین رشد روانی است. بنابراین، عدم ارضای نیازهای عاطفی در دوره کودکی و نوجوانی احتمال بروز اختلالات عاطفی در این دوره ها را به همراه خواهد داشت. از جمله پیامدهای ناگوار عدم درک و پذیرش احساسات و هیجانات کودکان و نوجوانان جستجو کردن منبعی برای احساس امنیت است و با توجه به وجود شرایط بالقوه آسیب پذیر محیط زندگی افراد، گرایش به مواد روانگردان از آن جمله است. بنابراین، طراحی مداخلات پیشگیری از گرایش به مواد روانگردان به خصوص در مراحل اولیه رشد در اعتیاد پذیری افراد در دوره های بعدی مفید خواهد بود (اسپرینگر و همکاران^۱، ۲۰۰۴). سیفنوس^۲ نخستین بار واژه "ناگویی هیجانی" را به منظور توصیف مجموعه ای از ویژگی های شناختی و عاطفی که در میان بیماران مبتلا به اختلالات روان تنی مشاهده شده بود، به کار برد (مهاجرانی، حقایق و ادیبی، ۱۳۹۶). ناگویی هیجانی نوعی نارسایی خلقی است که باعث ناتوانی در پردازش شناختی اطلاعات هیجانی و تنظیم هیجان ها می شود و این افراد در شناسایی صحیح هیجان ها از چهره دیگران مشکل دارند و ظرفیت آنها برای همدردی با حالت های هیجانی دیگران محدود است (سرافینی، گاندا، پامپیلی، ریهمر، آموره و انگل - یگر^۳، ۲۰۱۶). فرایبرگر ناگویی هیجانی را به دو نوع اولیه و ثانویه تقسیم می کند. ناگویی هیجانی اولیه یک صفت بالینی است که مختص افراد مستعد اختلال های روان پزشکی و روان گسیخته است و یک ویژگی روان شناختی است که تغییری در آن رخ نمی دهد. ناگویی هیجانی ثانویه یک حالت بالینی در نظر گرفته می شود که نتیجه یک بیماری اولیه با استرس است و واکنشی محسوب می شود (وانهل، ورهاق و دسمیت^۴، ۲۰۱۱). بر اساس تحقیقات شیوع ناگویی هیجانی در جمعیت بزرگسالان مرد حدود ۹ تا ۱۷ درصد و در زنان ۵ تا ۱۰ درصد گزارش شده است (اسچات، گایتونگوی، بورکووی^۵، ۲۰۰۱). ناگویی خلقی و هیجانی از نشانه های مهم مشکلات مزمن رفتاری از جمله وابستگی به مواد روانگردان است به طوری که یکی از اهداف مهم مداخلات روان درمانی در حوزه سوء مصرف مواد، مداخله در هیجانات است. در این رابطه، تحقیقات زیادی رابطه مثبتی را بین ناگویی هیجانی و سوء مصرف مواد نشان دادند (سیمونه، هاپر، ایزنبرگ، نیمارک - استاینر^۶، ۲۰۱۹؛ تربرگ، یانگ، سالیوان و لایورز^۷، ۲۰۱۶؛ کلیلند، مگورا، فوت، روسنبلوم و کاسانکه^۸، ۲۰۱۵؛ مدنی فرد و نمایی، ۱۳۹۶).

علاوه بر این، تحقیقات نشان داده است که عوامل مختلفی در ناگویی خلقی و هیجانی دوره نوجوانی تأثیرگذار است. از جمله این عوامل تجارب ناخوشایند دوران کودکی است. سازمان بهداشت جهانی^۹ کودک آزاری یا بدرفتاری با کودک را شامل تمامی شکل های بدرفتاری های فیزیکی و یا عاطفی، سوء استفاده های جنسی، انواع غفلت و رفتارهای غفلت آمیز، بهره کشی های تجاری و غیره می

1. Springer
2. Syphenus
3. Serafini, Gonda, Pompili, Rihmer, Amore, Engel-Yeger
4. Vanheule, Verhaeghe and Desmet
5. Schut, Castonguay, Borkovec
6. Simone, Hooper, Eisenberg, NeumarkSztainer
7. Thorberg, Young, Sullivan, Lyvers
8. Cleland, Magura, Foote, Rosenblum, Kosanke
9. World Health Organization



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



۱۳۵۷

داند که منجر به صدمات واقعی و یا بالقوه برای سلامت، بقا، رشد کرامت در ارتباط با مسئولیت پذیری، اعتماد و توانایی های کودک می شود (۱۹۹۹). در این رابطه تحقیقات کندال- تاکت^۱ (۲۰۱۷) نشان داد که زنان مواجه شده با آزار جنسی در کودکی به میزان ده برابر بیشتر از گروه های دیگر دچار اعتیاد به مواد و مصرف الکل بودند. سوءاستفاده های طولانی مدت در دوران کودکی (سوءاستفاده های هیجانی، جسمی و جنسی) با آثار روانی شدید از جمله استفاده از مواد مخدر، افسردگی اساسی، خودکشی و اختلالات شخصیتی همراه است (گرتز، لاتزمن و تول^۲، ۲۰۱۱). همچنین، تحقیقات نشان می دهد کودکانی که مورد غفلت واقع شده اند در تنظیم هیجانات خود مشکلات زیادی دارند (پولاک و چیکتی، هورنینگ و رد^۳، ۲۰۱۲). همچنین، ایرلند و همکاران^۴ (۲۰۱۲) رابطه مثبتی را بین آزارهای دوران کودکی با رفتارهای ناسازگارانه و ضداجتماعی و سازش ناپذیری با همسالان در نوجوانان و مشکل در تنظیم هیجانات گزارش کردند. از طرف دیگر، تحقیقات نشان می دهد که بین کودک آزاری و میزان وابستگی به مواد روان گردان رابطه مستقیم وجود دارد. در این رابطه، تحقیقات نشان داده است که کودک آزاری جسمی، جنسی و عاطفی بخصوص غفلت و بی توجهی در افراد وابسته به مواد روانگردان بیشتر از افراد عادی است (زره پوش، کبریایی زاده، ربیعی و صادقی هسنیجه، ۱۳۹۱). بین تجربیات ناخوشایند کودکی با گرایش به رفتارهای پر خطر نوجوانان (قرلسفلو و رستمی، ۱۳۹۵) و اعتیادپذیری دانشجویان (حسین زاده خانمیری، شالچی، بافنده قراملکی، ۱۳۹۶) رابطه مثبتی وجود دارد. همچنین، تجارب آسیب زای دوران کودکی خطر اعتیاد دارویی و مصرف مداوم دارو، الکل و مواد مخدر را در بزرگسالی افزایش می دهد (داب، فلیتی، دانگ، چاپمن، گیل، آندا^۵، ۲۰۰۳). همچنین، تحقیقات مختلف نشان دادند که بین در معرض اعتیاد بودن و آسیب پذیری کودکان و نوجوانان رابطه وجود دارد. به طوری که تحقیقات بین مصرف مواد و خشونت علیه کودکان و همسران را نشان می دهد (دوناهو، رومرو و هیل^۶، ۲۰۱۶). بنابراین، هدف این پژوهش پاسخ به این سوال است که: آیا تجارب ناخوشایند دوران کودکی و ناگویی هیجانی دوره نوجوانی با گرایش به اعتیاد نوجوانان شهر مرنند رابطه دارد؟

روش

پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه نوجوانان دختر در معرض اعتیاد شهر مرنند در سال ۱۴۰۱ بود. با توجه به هدف پژوهش حجم نمونه به تعداد ۱۱۲ نفر بود که به روش نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند. برای انتخاب نمونه مورد نظر به گروه های نوجوانان از جمله گروه های نوجوانان دختر که در پارک ها و کلوپ ها و سایر مکان های عمومی شهر مراجعه شد و با طرح هدف پژوهش و جلب اعتماد نوجوانان و بر اساس ملاک انتخاب نمونه پژوهش که عبارت بود از اعتیاد یکی از نزدیکان نوجوان به مواد روانگردان (شامل، مواد سنتی مانند تریاک و مشتقات آن و مواد صنعتی، الکل، گل (ماری جوانا)، سیگار، قلیان و ...) و عدم اعتیاد خود نوجوانان بود، نمونه مورد نیاز انتخاب شد. در این مطالعه، اصول اخلاقی پژوهش شامل رازداری و حفظ حریم خصوصی اشخاص رعایت شد. داده ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و روش رگرسیون همزمان تحلیل شد. ابزار اندازه گیری

۱. پرسشنامه سنجش ناگویی هیجانی (الکسی تایما- Tas): این پرسشنامه در سال ۱۹۸۶ توسط تایلر طراحی شد و در سال ۱۹۹۴ توسط بگبی و همکارانش تجدید نظر گردید. این مقیاس شامل ۲۰ ماده در سه زیر مقیاس دشواری در تشخیص احساسات (۷ ماده)، دشواری

1. Kendall – Tackett
2. Gratz, Latzman, Tull
3. Pollack, Cicchetti, Hornung & Reed
4. Ireland, Smith & Thornberry
5. Dube, Felitti, Dong, Chapman, Gile & Anda
6. Donohue & Romero & Hill



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



۱۳۵۷

در توصیف احساسات (۵ ماده) و تفکر عینی (۸ ماده) به صورت لیکرت (کاملاً مخالفم ۱ تا کاملاً موافقم ۵) نمره گذاری می شود. پایایی مقیاس در پژوهش پارکر، تیلور و بگی (۲۰۰۳) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ و ضریب بازآزمایی آن ۰/۷۷ گزارش شده است. همچنین، بشرپور و همکاران (۱۳۹۳) ضرایب آلفای کرونباخ را ۰/۸۵ گزارش کردند. پایایی پرسشنامه در این پژوهش به کمک آلفای کرونباخ ۰/۷۹ و برای خرده مقیاس های دشواری و شناسایی احساسات، دشواری در توصیف احساسات و تفکر عینی به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۷۴ و ۰/۷۳ به دست آمد که نشان دهنده مطلوب بودن پرسشنامه برای استفاده در این پژوهش بود.

۲. مقیاس خودگزارشی کودک آزاری (CASRS): این پرسشنامه توسط محمدخانی و همکاران (۲۰۰۳)؛ به نقل از رستمی، سعادتی و قزلسفلو، (۱۳۹۴)، تهیه شده است. نمره گذاری آن بر اساس طیف لیکرت (از ۰ = هرگز تا ۳ = همیشه) انجام می شود. این ابزار در ابتدا شامل ۵۴ سوال بوده و محمدخانی و همکاران (۱۳۹۱) بعد از اجرای تحلیل عاملی، از ۵۴ ماده مقیاس فوق، ۳۸ ماده را که دارای بیشترین همبستگی با متغیرهای مورد اندازه گیری بود، بدست آوردند. در پژوهش آنها ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه کودک آزاری، ۰/۹۲ محاسبه گردید. همچنین، ابراهیمی، دژکام، و یوسفی (۱۳۹۲) ضریب همبستگی آزمون بازآزمون برای خرده مقیاس های آزار عاطفی، غفلت، آزار جسمی و جنسی را بین ۰/۷۹ تا ۰/۸۹ بدست آوردند. پایایی پرسشنامه در این پژوهش به کمک آلفای کرونباخ ۰/۷۶ و برای مولفه های آزار جسمی، آزار جنسی، آزار عاطفی و غفلت به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۷۴، ۰/۷۵ و ۰/۷۷ به دست آمد که نشان دهنده مطلوب بودن پرسشنامه برای استفاده در این پژوهش بود.

۳. پرسشنامه سنجش آمادگی اعتیاد (APS): نسخه اولیه این آزمون توسط وید و بوچر^۱ در سال ۱۹۹۲ بر اساس سوالات آزمون MMPI2 ساخته و بر روی بزرگسالان جامعه آمریکا نرم شده است. فرم ترجمه شده آن در سال ۱۳۸۵ توسط کردمیرزا و اسکندری در جامعه دانشجویان دانشگاه های تهران نرم گردیده است. این مقیاس شامل ۴۱ سوال می باشد که به صورت بلی و خیر پاسخ داده می شود. این پرسشنامه از دو عامل تشکیل شده و دارای ۳۶ ماده به اضافه ۵ ماده دروغ سنج می باشد. این پرسشنامه ترکیبی از دو عامل آمادگی فعال و آمادگی منفعل می باشد. آمادگی فعال مربوط به رفتارهای ضد اجتماعی، میل به مصرف مواد، نگرش مثبت به مواد، افسردگی و هیجان خواهی می باشد و در عامل دوم یعنی آمادگی منفعل بیشترین ماده ها مربوط به عدم ابراز وجود و افسردگی می باشد. نمره گذاری هر سوال بر روی یک پیوستار از صفر (کاملاً مخالفم) تا ۳ (کاملاً موافقم) می باشد. برای بدست آوردن امتیاز کلی پرسشنامه باید مجموع امتیازات تک تک سوالات به غیر از مقیاس دروغ سنج را با هم جمع نمود. این نمره دامنه ای از ۰ تا ۱۰۸ است. نمره ۵۴ به بالا نشان دهنده آمادگی بیشتر فرد برای اعتیاد در نظر گرفته شده است (یحیی زاده، ۱۳۸۸). ضریب پایایی این آزمون در ارزیابی زرگر، نجاریان و نعمی (۱۳۸۷) با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ درصد به دست آمد. در روایی ملاکی، پرسشنامه آمادگی به اعتیاد دو گروه معتاد و غیر معتاد را به خوبی از یکدیگر تمیز داده است. روایی سازه مقیاس از طریق همبسته کردن آن با مقیاس ۲۵ ماده ای فهرست بالینی علائم بالینی ۰/۴۵ محاسبه شده است که معنی دار می باشد. پایایی پرسشنامه فوق در این پژوهش از طریق آلفای کرونباخ ۰/۷۶ به دست آمد که نشان دهنده مطلوب بودن پرسشنامه برای استفاده در این پژوهش بود.

نتایج

نمونه مورد استفاده در این پژوهش شامل ۱۱۲ نفر از نوجوانان دختر در معرض اعتیاد بین ۱۲ تا ۱۸ سال و با میانگین سنی ۱۵/۳۳ و انحراف استاندارد ۳/۳۷ بودند. جدول شماره ۱ خلاصه نتایج آمار توصیفی را برای متغیرهای پژوهش نشان می دهد.



جدول ۱: شاخص های آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد
تجارب ناخوشایند اولیه	۴۳/۴۸	۵/۱۱
ناگویی هیجانی	۴۵/۴۸	۵/۳۹
آمادگی برای اعتیاد	۱۱/۷۴	۲/۵۷

به منظور بررسی مفروضه نرمال بودن نمرات گرایش به اعتیاد، آزمون کولموگروف-اسمیرنوف مورد استفاده قرار گرفت. نتیجه این آزمون نشان دهنده نرمال بودن توزیع نمرات هستند ($P > ۰/۰۵$). شاخص دوربین واتسون در این پژوهش برابر با ۲/۳۸ به دست آمد که نشان دهنده استقلال خطاها است. همچنین، هم خطی متغیرهای پیش بین با کمک شاخص تحمل واریانس مورد بررسی قرار گرفت و با توجه به اینکه این شاخص برای تمامی متغیرها کمتر از ۱۰ بود، بنابراین، مفروضه عدم هم خطی در مورد متغیرهای پیش بین رعایت شده است. جدول ۲ ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می دهد.

جدول ۲: ماتریس ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳
۱- گرایش به اعتیاد	۱		
۲- ناگویی هیجانی	۰/۳۲**	۱	
۳- تجارب ناخوشایند کودکی	۰/۳۶**	۰/۴۷**	۱

همان طور که در جدول ۲ نشان داده شده است بین ناگویی هیجانی و تجارب ناخوشایند کودکی با گرایش به اعتیاد به ترتیب ($P < ۰/۰۱$ و $R = ۰/۳۲$) و ($P < ۰/۰۱$ و $R = ۰/۳۶$) رابطه مثبت و معنی دار وجود دارد؛ بنابراین، با افزایش ناگویی هیجانی و همچنین، با افزایش تجارب ناخوشایند کودکی گرایش به اعتیاد در بین نوجوانان در معرض اعتیاد افزایش می یابد. به منظور مشخص کردن سهم متغیرهای تجارب ناخوشایند کودکی و ناگویی هیجانی نوجوانان در پیش بینی گرایش به اعتیاد از روش رگرسیون چندگانه استفاده شد. نتایج این تحلیل در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳: نتایج تحلیل رگرسیون چند گانه متغیرهای پژوهش

متغیر ملاک	ضریب همبستگی چندگانه	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	F	سطح معنی داری
گرایش به اعتیاد	۰/۴۷۲	۰/۲۷۹	۰/۲۱۶	۱۰/۳۸	۰/۰۰۱

آماره های آزمون رگرسیون نشان داد که، میزان واریانس در این تحلیل معنادار می باشد، یعنی متغیرهای پیش بین تجارب ناخوشایند کودکی و ناگویی هیجانی می توانند قسمتی از واریانس گرایش به اعتیاد نوجوانان را تبیین نمایند ($F = ۱۰/۳۸$ ، $p < ۰/۰۱$). بنابراین، تجارب ناخوشایند کودکی و ناگویی هیجانی توانایی تبیین حدود ۲۸ درصد واریانس مربوط به گرایش به اعتیاد نوجوانان را دارند. برای بررسی نقش اختصاصی هریک از مولفه های تجارب ناخوشایند کودکی و ناگویی هیجانی دوره نوجوانی در گرایش به مواد روان گردان از رگرسیون چندگانه استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴: ضرایب رگرسیون استاندارد و غیر استاندارد برای متغیرهای موجود در معادله

متغیر های پیش بین	B	خطای استاندارد	بتا	T	سطح معنی داری
عرض از مبدأ	۳۴/۱۹۸	۲/۴۳۹	-	۱۹/۸۳۷	۰/۰۰۱
تفکر عینی	۰/۲۱۱	۰/۰۷۱	۰/۰۱۵	۲/۹۴۷	۰/۰۶۳



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



دشواری در توصیف احساسات	۰/۴۵۳	۰/۰۷۹	۰/۰۱۷	۹/۵۶۲	۰/۰۰۱
غفلت	۰/۴۱۱	۰/۰۶۴	۰/۴۱۳	۹/۴۰۷	۰/۰۰۱
دشواری در تشخیص احساسات	۰/۳۷۳	۰/۰۷۲	۰/۰۳۹	۷/۶۱۸	۰/۰۰۱
آزار جسمی	۰/۲۶۳	۰/۰۶۳	۰/۰۱۷	۳/۴۸۱	۰/۰۴۷
آزار عاطفی	۰/۴۸۲	۰/۰۸۳	۰/۱۴۲	۱۱/۱۸۲	۰/۰۰۱
آزار جنسی	۰/۱۸۴	۰/۰۴۸	۰/۰۱۳	۲/۷۲۴	۰/۰۶۸

نتایج رگرسیون همزمان نشان داد که از بین مولفه های تجارب ناخوشایند کودکی؛ مولفه های آزار عاطفی ($p=0/001$ و $t=11/182$)، غفلت ($p=0/001$ و $t=9/407$) و آزار جسمی ($p=0/047$ و $t=3/481$)؛ و از بین مولفه های ناگویی هیجانی؛ مولفه های دشواری در توصیف احساسات ($p=0/001$ و $t=9/562$)، و دشواری در تشخیص احساسات ($p=0/001$ و $t=7/618$) با گرایش به اعتیاد رابطه پیش بینی کننده داشتند. همچنین، نتایج نشان داد که از بین مولفه های تجارب ناخوشایند کودکی، مولفه آزار جنسی، و از مولفه های ناگویی هیجانی تفکر عینی با گرایش به اعتیاد رابطه معنی داری نداشت ($p>0/05$).

بحث و نتیجه گیری

هدف این پژوهش پیش بینی گرایش به اعتیاد در نوجوانان دختر شهر مرند از طریق تجارب ناخوشایند کودکی و ناگویی هیجانی در دوره نوجوانی بود. نتایج تحقیق نشان داد که تجارب ناخوشایند کودکی و ناگویی هیجانی در دوره نوجوانی با گرایش به اعتیاد در نوجوانان رابطه مثبت و معنی داری داشت. یعنی با افزایش و یا کاهش نمرات تجارب ناخوشایند کودکی و ناگویی هیجانی در دوره نوجوانی گرایش به اعتیاد در نوجوانان به ترتیب افزایش و یا کاهش می یابد. نتیجه به دست آمده با نتایج پژوهش های حسین زاده خانمیری و همکاران (۱۳۹۶)؛ زره پوش و همکاران (۱۳۹۱)؛ پولاد و همکاران (۲۰۱۲)؛ ریلی^۱ (۲۰۱۰) و داب و همکاران (۲۰۰۳) همسویی دارد. آسیب پذیری روان شناختی کلی برخاسته از تجارب تنش زای دوران کودکی و محیط غیرقابل پیش بینی و غیر قابل کنترل و فرزند پروری نامناسب بر رشد راهبرد های مقابله ای موثر کودکان تأثیر دارد. نتایج تحقیقات انجام شده بیانگر این است که تقریباً ۸۰ درصد افرادی که سابقه کودک آزاری داشته اند، حداقل یکی از اختلالات روان پزشکی را در ملاک های راهنمای تشخیصی و آماری انجمن روان پزشکی آمریکا^۲ (واهیآ، ۲۰۱۳) دریافت کرده اند. همچنین، افرادی که در دوران کودکی سابقه کودک آزاری داشته اند، در مقایسه با افرادی که چنین سابقه ای نداشتند، علائم افسردگی، اضطراب، اعتیاد و سایر اختلالات روان پزشکی مانند مشکلات رفتاری هیجانی در آن ها وجود داشته است (کاری و ویدوم، ۲۰۱۰؛ به نقل از قزلسلولو و همکاران، ۱۳۹۵).

به نظر می رسد وجود تجارب آزار دیدگی در دوران کودکی، خصوصاً غفلت عاطفی و جسمی و آزار دیدگی عاطفی و جنسی، به تدریج فرد را زیر بار فشارهای اجتماعی و مسائل روانی که خود فرد یا اطرافیان به وی تحمیل می کنند، قرار داده و فرد دچار خستگی روانی و انزوا می گردد، که به نوبه خود، زمینه گرایش فرد را در نوجوانی به رفتارهای پرخطر از جمله اعتیاد و سوء مصرف مواد فراهم می کند. در این رابطه، فلاح زاده و حسینی (۲۰۰۶)؛ به نقل از خانمیری و همکاران، (۱۳۹۶) به این نتیجه رسیده اند که روابط معیوب و نامطلوب خانواده، به کارگیری شیوه های نادرست تربیتی مانند طرد و عدم مقبولیت و مواظبت صحیح و غفلت کودکان، ضرب و شتم و اعمال ضد اجتماعی و بزهکاری در نهایت منجر به ارتکاب جرم می شود. لذا باید به تجربه های منفی کودکان و ارتباط آنها با رفتارهای پرخطر، مانند سوء مصرف مواد توجه کنیم. در برخی پژوهش ها عامل اعتیاد به مواد را سوء رفتارهای جسمی، جنسی و

1. Reilly
 2. Diagnostic and Statistical Mental Disorders
 3. Vahia



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



۱۳۸۷

عاطفی در دوران کودکی می دانند. طرد شدن و مورد توهین و ناسزا قرار گرفتن در دوران کودکی باعث ایجاد حس بی ارزشی و بی کفایتی در دوران بزرگسالی می شود و منجر به کاهش اعتماد به نفس شده که این عامل خود نقش بسیار مهمی در شروع به اعتیاد و گرایش به آن دارد (چن و گتا^۱، ۲۰۱۵).

همچنین، نتایج تحقیق نشان داد که ناگویی هیجانی با گرایش به اعتیاد در نوجوانان رابطه مثبت و معناداری دارد. یعنی با افزایش و یا کاهش نمرات ناگویی هیجانی در دوره نوجوانی نمرات گرایش به اعتیاد در نوجوانان به ترتیب افزایش و یا کاهش می یابد. نتیجه به دست آمده با نتایج پژوهش های کاظمی رضایی و کاظمی رضایی (۱۳۹۹)؛ آقایی، جدیری سهرافروزی (۱۳۹۶)؛ شمیلی، صفرزاده (۱۳۹۶)؛ مدنی فرد، نمایی، (۱۳۹۶)؛ تربریگ و همکاران (۲۰۱۶) همسویی دارد. این نتیجه را این گونه می توان تبیین کرد که رشد عاطفی نابسند، دشواری در ساماندهی رفتار و هیجان و داشتن هیجان های منفی از ویژگی های افرادی است که سوء مصرف مواد دارند (دیویس، کلارک، ماس^۲، ۱۹۹۹). هنگامی که افراد برای مصرف مواد تحت فشار قرار می گیرند، مدیریت ضعیف هیجان، خطر سوء مصرف را افزایش می دهد. برعکس، مدیریت مؤثر هیجان ها خطر سوء مصرف مواد را کاهش می دهد. توانایی مدیریت هیجان ها باعث می شود که فرد در موقعیت هایی که خطر مصرف مواد بالاست، از راهبردهای مقابله ای مناسب استفاده نماید. هم چنین افرادی که تنظیم هیجانی مثبت بالایی دارند، در پیش بینی خواسته های دیگران توانایی بیشتری دارند. آن ها فشارهای ناخواسته دیگران را درک و هیجان های خود را بهتر مهار می کنند و در نتیجه در برابر مصرف مواد مقاومت بیشتری نشان می دهند. در مقابل کسانی که تنظیم هیجانی مثبت پایینی دارند، برای مقابله با هیجان های منفی خود، اغلب به سوی مصرف مواد کشیده می شوند (ترینیداد و جانسون^۳، ۲۰۰۲). ناتوانی در بیان و ابراز هیجانات در افراد مصرف کننده مواد ناشی از فقدان کفایت هیجانی، مهارت های هیجانی نامناسب و توانایی کم این افراد در حل تعارضات است (توربرگ و همکاران، ۲۰۱۶). به نظر می رسد که این افراد در مؤلفه های مدیریت هیجانی، تصمیم گیری، کنترل عواطف خود و دیگران و مهارت های اجتماعی توانایی کافی و مناسبی برای از میان برداشتن کمبودهای یاد شده و خودداری از مصرف مجدد ندارند. در تبیین این مسئله چنین می توان استدلال کرد که ناگویی هیجانی یک ویژگی شناختی عاطفی است و فرد مبتلا به آن در تنظیم و فهم هیجان های خود ناتوان است. زمانی که اطلاعات هیجانی نتوانند در فرآیند پردازش شناختی، ادراک و ارزشیابی گردند، افراد از نظر عاطفی و شناختی دچار آشفتگی و درماندگی شده و این ناتوانی می تواند سازمان عواطف و شناخت های آنان را مختل سازد (بشارت، ۱۳۸۷؛ به نقل از مظاهری و افشار، ۱۳۸۹). این افراد به دلیل عدم آگاهی هیجانی و ناتوانی در پردازش شناختی احساسات خود، معمولاً قادر به شناسایی، درک و یا توصیف هیجان های خویش نیستند و توانایی محدودی در سازگاری با شرایط تنش زا دارند. یکی از روش های کنترل تنش خصوصاً در مورد هیجانها تخلیه نشدن آن ها و احساسات منفی به صورت کلامی است، در نتیجه بر همین اساس، جزء روانشناختی سیستم های ابراز هیجان و پریشانی روانی از جمله افسردگی و اضطراب افزایش می یابد. افرادی که توانایی شناخت احساسات خود را دارند و حالت های هیجانی خود را به گونه ی موثری ابراز می کنند بهتر می توانند با مشکلات زندگی رو به رو شوند و در سازگاری با محیط و دیگران موفق ترند؛ این افراد از سلامت روانی بیشتری نیز برخوردار خواهند بود. رویدادهای منفی و برانگیزنده را به عنوان فرصتی برای چالش در نظر خواهند گرفت نه تهدید (موتان و جنگهوز^۴، ۲۰۰۷). اما افراد سالم به دلیل اعتماد به نفس بالا، از برقراری ارتباط با دیگران لذت برده و نوعی عاطفه مثبت در آنها ایجاد می شود و این امر باعث سلامت در تمام جنبه های عاطفی، روانی، اجتماعی و جسمی آنها می شود. بنابراین، این

- 1 . Chen, Gueta
- 2 . Dawes, Clark, Moss
3. Trinidad, Johnson
- 4 . Motan, Gencoz



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



۱۳۶۷

نکته آشکار شده که نارسایی هیجانی، به ویژه مؤلفه دشواری در شناسایی هیجانات با ناتوانی در کنترل عواطف مثل افسردگی، اضطراب، گرایش به استفاده از مواد و خشم رابطه داشته باشد (دابی، پاندی، میشرا، ۲۰۱۰). از سوی دیگر طبق بررسیهای انجام شده ترومای دوران کودکی و همچنین سوابق اعتیاد در خانواده باعث افزایش گرایش به اعتیاد می شود (لازو، ۲۰۱۰؛ الیاس و همکاران، ۲۰۱۲). یکی از مهمترین محدودیت های این تحقیق ویژگی اجتماعی و فرهنگی جامعه و ملاحظات است که ایجاب می کند افراد در بسیاری از موارد بویژه در زمینه هایی مانند رفتارهای پرخطر (مانند اعتیاد به ویژه برای دختران) محافظه کار باشند و بخواهند خودشان را خوب جلوه دهند. این امر به ویژه در مورد پژوهش حاضر که از یک سو در آن از مقیاس های خود گزارش دهی استفاده شده و از سوی دیگر در جامعه دختران نوجوان به اجرا درآمده بیشتر صادق می باشد. بنابراین این احتمال وجود دارد که با وجود وانمودسازی مثبت میزان گرایش به سوء مصرف مواد در نمونه مورد مطالعه کمتر از حد واقعی تخمین زده شده باشد. با توجه به معنی دار نشدن مولفه های تفکر عینی (از مولفه های ناگویی هیجانی) و آزار جنسی (از مولفه های تجارب ناخوشایند کودکی) در پیش بینی گرایش به مواد روان گردان پیشنهاد می شود رابطه این مولفه ها در ارتباط با سایر متغیرهای موثر بر گرایش به مواد روانگردان بررسی شود. همچنین، پیشنهاد می شود در حوزه آموزش و پیشگیری از اعتیاد بسته های آموزشی در چهارچوب بهداشت خانواده در وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی و همچنین، در چهارچوب آموزش خانواده در وزارت آموزش و پرورش در زمینه عوامل زمینه ساز گرایش به اعتیاد طراحی و اجرا شود.

منابع

- ابراهیمی، حجت الله؛ دژکام، محمود؛ یوسفی، سمیه (۱۳۹۲). رابطه تروماهای دوران کودکی و سبکهای دلبستگی با رفتار اقدام به خودکشی در زنان مراجعه کننده به بیمارستان لقمان حکیم در مقایسه با جمعیت عمومی، *فصلنامه فرهنگی- تربیتی زنان و خانواده*، سال هفتم، شماره ۲۳، صص: ۴۸-۷۱.
- آقایی، اصغر؛ جدیری سهر فروزانی، نسرين (۱۳۹۶). مقایسه روابط ساده و چندگانه هیجان خواهی و ناگویی خلقی با آمادگی اعتیاد به مواد مخدر در بین نوجوانان دختر و پسر دوره دوم متوسطه شهر اصفهان، تهران. *سومین کنفرانس ملی روانشناسی و علوم تربیتی*.
- بشرپور؛ سجاد، علمردانی صومعه، سجاد و شاه محمدزاده، یحیی (۱۳۹۳). نقش ناگویی خلقی و ابرازگری هیجانی در پیش بینی علایم جسمانی سازی در دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، جلد ۱۳، شماره ۱۰، صص ۹۶۱-۹۷۲.
- حسین زاده خانمیری، بهناز؛ شالچی، بهزاد؛ بافنده قراملکی، حسن (۱۳۹۶). تبیین آثار کودکآزاری در گرایش به اعتیاد، *روانشناسی معاصر*، ۱۲ (ویژه نامه)، ۵۷۲-۵۶۹.
- رستمی، مهدی؛ سعادت، نادره؛ قزلسفلو، مهدی (۱۳۹۴). رابطه ی بین تجربه ی آزار دیدگی در کودکی با شیوه های مقابله با تنش و طرحواره های ناسازگار اولیه، *مجله اصول بهداشت روانی*، سال ۱۷ (۶)، صص: ۲۶۹-۲۷۷.
- زهره پوش، اصغر؛ کبریایی زاده، جواد؛ ربیعی، مهدی؛ صادقی هسنیجه، امیرحسین (۱۳۹۱). مقایسه کودک آزاری در بیماران مبتلا به اختلال وابستگی به مواد و افراد غیره وابسته در شهر اصفهان. *تحقیقات علوم رفتاری*، سال دهم، شماره بیستم، ۱۲۰-۱۰۶.
- زرگر بداله، نجاریان بهمن، نعمی عبدالزهر (۱۳۸۷). بررسی رابطه ویژگی های شخصیتی (هیجان خواهی، ابراز وجود، سرسختی روانشناختی)، نگرش مذهبی و رضایت زناشویی با آمادگی اعتیاد به مواد مخدر در کارکنان یک شرکت صنعتی در اهواز.
- شمیلی، منا؛ صفرزاده، سحر (۱۳۹۶). رابطه طرحواره های ناسازگار اولیه، ناگویی خلقی و باورهای فراشناختی با گرایش به سوء مصرف مواد در



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



دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز، فصلنامه علمی تخصصی دانش انتظامی لرستان، سال ۵، شماره ۳، ۸۳-۶۱.

فتحی، کیهان؛ مهرابی زاده هنرمند، مهنار (۱۳۹۴). بررسی میزان افسردگی، هیجان خواهی، پرخاشگری، سبکهای دلبستگی و تحصیلات والدین به عنوان پیش بی نهای وابستگی به مواد مخدر در نوجوانان پسر شهر اهواز، مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی، ۹، (۲)، ۲۳-۴۵.

قرلسفلو، مهدی؛ رستمی، مهدی (۱۳۹۵). رابطه کودک آزاری با صفات شخصیتی و رفتارهای پرخطر در نوجوانان، مجله علوم پزشکی دانشگاه کرمانشاه، ۱۹ (۲)، صص: ۱-۱۰.

کاظمی رضایی، سید ولی؛ و کاظمی رضایی، سید علی (۱۳۹۹). پیش بینی گرایش به اعتیاد براساس ناگویی خلقی و ابراز وجود در دانشجویان پرستاری، دو ماهنامه علمی - پژوهشی فیض، دوره بیست و چهارم، شماره ۲، صفحات ۲۳۵-۲۲۷.

محمدخانی، پروانه؛ محمدی، محمد رضا؛ نظری، محمد علی؛ و صلواتی، محسن (۱۳۹۱). شیوع کودک آزاری شایع ترین الگوی آزار در نوجوانان مدارس راهنمایی شهر تهران. طرح پژوهشی وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی.

مدنی فرد، مهدی؛ نمایی، محمد مهدی (۱۳۹۶). بررسی نارسایی هیجانی و راهبردهای مقابله با فشار روانی در معتادان تحت درمان با متادون، مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند، ۲۳ (۲)، ۱۳۵-۱۲۶.

مظاهری، مینا و افشار، حمید. (۱۳۸۹). ارتباط آلکسی تایمیا با افسردگی و اضطراب در بیماران روانپزشکی. اصول بهداشت روانی، ۱۲ (۲)، ۴۷۰-۴۷۹.

مهاجرانی، سپهر؛ حقایق، سیدعباس و ادیبی، پیمان (۱۳۹۶). بررسی رابطه ناگویی هیجانی، ادراک بیماری و تاب آوری با کیفیت زندگی بیماران مبتلا به کولیت اولسراتیو. فصلنامه گوارش، دوره ۲۲، شماره ۱، صص ۲۸-۳۸.

یحیی زاده، حسن (۱۳۸۸). تاثیر عوامل خانوادگی بر گرایش افراد به سوء مصرف مواد مخدر. فصلنامه پژوهش اجتماعی، ۲، ۱۲۳-۱۳۳.

Reilly, P. B. (2010). *A proposed model of the relationship between disinhibition and adolescent alcohol use as a mediated product of expectancies and implicit associations* (Doctoral dissertation, Seattle Pacific University).

Chen, G., & Gueta, K. (2015). Child abuse, drug addiction and mental health problems of incarcerated women in Israel. *International journal of law and psychiatry*, 39, 36-45.

Cleland C, Magura S, Foote J, Rosenblum A, Kosanke N. (2015). Psychometric properties of the Toronto Alexithymia Scale (TAS-20) for substance users. *J Psychosom Res.*;58(3):299-306.

Dawes M, Clark D, Moss H. (1999). Family and PeerCorrelates Of Behavioral Self-Regulation in Boys at Risk for Substance Use. *American JDru and Alcoho Abu*; 25: 249-237.

Dawes M, Clark D, Moss H. (1999). Family and PeerCorrelates Of Behavioral Self-Regulation in Boys at Risk for Substance Use. *American JDru and Alcoho Abu*; 25: 249-237.

Donohue, B., & Romero, V., & Hill, H. H. (2016). Treatment of co-occurring child maltreatment and substance abuse. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 636-640.

Dube, S. R., Felitti, V. J., Dong, M., Chapman, D. P., Gile, W. H., & Anda, R. F. (2003). Childhood Abuse, Neglect, Household Dysfunction and the Risk of Illicit Drug, the adverse childhood experiences study", *Pediatrics*, 113 (3), 564-572

Dubey A, Pandey R, Mishra K. (2010). Role of emotion regulation difficulties and positive/negative affectivity in explaining alexithymia-health relationship: an overview. *Indian J Soc Sci Res*. 7(1): 20-31.

Elias. B, Mignone J, Hall M, Hong S, Hart L , Sareen J (2012). Trauma and suicide behaviour histories among a Canadian indigenous population: An empirical exploration of the potential role of Canada's residential school system. *Social Science & Medicine*. 74: 1560-1569.

Gratz. K, Latzman. R , Tull. M. (2011). Exploring the Association Between Emotional Abuse and Childhood Borderline Personality Features: The Moderating Role of Personality Traits. *Behavior Therapy*. 42: 493-508.

Ireland, T. O., Smith, C. A. & Thornberry, T. P. (2012), "Development issues in the impact of child maltreatment on later delinquency and drug use", *Criminology*, 40, 359-399.

Kendall - Tacket, k. (2017) "The Health Effects of Childhood Abuse: Four Pathways by with Abuse can Influence Health", *Child abuse & Neglect*, Vol.26, pp: 715 -729.



- Lazo, A (2010). *Integrating joiner's interpersonal psychological theory of suicide with the Rorschach. A dissertation submitted to The Wright Institute Graduate School of Psychology*, in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Psychology. 134 page.
- Motan, I, Gencoz, T. (2007). The relationship between the dimensions of alexithymia and the intensity of depression and anxiety. *Turk J Psychiatry*.18(4): 333-43.
- Parker, J. D. A., Taylor, G. J. and Bagby, R. M. (2003). The 20-item Toronto alexithymiascale:III Reliability and factorial validity in a community population. *Journal of Psychosomatic Research*, 55 (3): 269-275.
- Parker, J.D.A., Taylor, G.J., Eastabrook, M.N., Schel& Wood. (2008). Executive functions and risky decisionmaking in patients with opiate dependence. *Drug and Alcohol Dependence* .97:64-72
- Pollack, S. D., Cicchetti, D., Hornung, K., & Reed, A. (2012), *Child victimization: Maltreatment, bullying and dating violence*, Available at: www. google. com.
- Report of the Consultation on Child Abuse Prevention, 29-31 March 1999, WHO, Geneva. Geneva, World Health Organization, 1999 (document WHO/HSC/PVI/99.1).
- Schut AJ, Castonguay LG, Borkovec TD. (2001). Compulsive checking behaviors in generalized anxiety disorder. *J Clin Psychol*. 57(6): 705-15.
- Serafini G, Gonda X, Pompili M, Rihmer Z, Amore M, Engel-Yeger B. (2016). The relationship between sensory processing patterns, alexithymia, traumatic childhood experiences, and quality of life among patients with unipolar and bipolar disorders. *Child Abuse Negl* .62:39-50.
- Simone, M., Hooper, L., Eisenberg, M. E., & Neumark-Sztainer, D. (2019). Unhealthy weight control behaviors and substance use among adolescent girls: The harms of weight stigma. *Social science & medicine*, 233, 64-70.
- Soloff, P.H. (2000). Serotonin, impulsivity, and alcohol use disorders in the older adolescent: A psychobiological study. *Alcoholism, Clinical and Experimental Research*, 24(11), 1609-1619.
- Springer, JF., Sale, E., Hermann, J., Sambrano, S., Kasim, R., & Nistler, M. (2004). Characteristics of effective substance abuse prevention programs for high-risk youth. *The Journal of primary prevention*, 25(2), 171-194.
- Thorberg FA, Young RM, Sullivan KA, Lyvers M. (2009). Alexithymia and alcohol use disorders: A critical review. *Addict Behav*; 34: 237-45.
- Thorberg FA, Young RM, Sullivan KA, Lyvers M. (2016). Alexithymia and alcohol use disorders: A critical review. *J Addict Behav.*;34(3):237-45.
- Trinidad DR, Johnson CA. (2002). The Association between Emotional Intelligence and Early Adolescent Tobacco and Alcohol Use. *J Pers Individ Dif*; 32(1): 95-105.
- Vahia, V. N. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders 5: A quick glance. *Indian journal of psychiatry*, 55(3), 220.
- Vanheule S, Verhaeghe P, Desmet M.(2011). In search of a framework for the treatment of alexithymia. *Psychology and Psychotherapy*;84:84-96.
- 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.



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



تحلیل نیمرخ روانی - اجتماعی سبک‌های هویتی نوجوانان دبیرستانی: رویکرد فرد محور

شهرام واحدی^۱، علی مهدوی^۲ ذکيه نجاریان^۳

۱. استاد روانشناسی تربیتی، دانشگاه تبریز و دانشگاه خزر

۲. دانشجوی ارشد روانشناسی تربیتی

۳. استاد روانشناسی تربیتی، دانشگاه تبریز

چکیده:

در این پژوهش نیمرخ سبک‌های هویتی نوجوانان شناسایی شده و بر اساس سه متغیر ابعاد تربیتی والدین، سبک‌های مقابله‌ای و مهارت‌های ارتباطی آنان مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. برای نیل به این هدف ۴۱۰ نفر از دانش‌آموزان سال‌های آخر دبیرستان با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب و پژوهش مورد نظر بر روی آنها انجام شد. به منظور گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه سبک‌های هویتی برزونسکی، پرسشنامه سبک‌های تربیتی شفر، پرسشنامه سبک‌های مقابله‌ای لازاروس و فولکمن و پرسشنامه مهارت‌های ارتباطی کوئین‌دام استفاده شده است. برای خوشه بندی دانش‌آموزان از روش تحلیل خوشه ای و برای تحلیل نتایج از روش‌های همبستگی و MANOVA استفاده شده است. در این پژوهش دانش‌آموزان در سه خوشه هویتی اطلاعاتی - هنجاری، نامتمایز و سردرگم دسته‌بندی شدند. نتایج حاصل از تحلیل خوشه‌ها نشان داد که بین خوشه‌های مختلف سبک‌های هویتی دانش‌آموزان از لحاظ ابعاد تربیتی والدین (کنترل و محبت) و سبک‌های مقابله‌ای (مسئله‌مدار و هیجان‌مدار) تفاوت معنی‌داری وجود دارد. همچنین این پژوهش نشان داد که ابعاد مختلف مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان با توجه به خوشه‌بندی سبک‌های هویتی آنان متفاوت است.

کلید واژه‌ها: سبک‌های هویت - سبک‌های فرزندپروری - مهارت‌های ارتباطی - سبک‌های مقابله‌ای





Social – Psychological profiles of adolescent's identity style: person oriented approach

Abstract

This study investigated the relationship between three identity style (i.e the information style, the normative style, and diffuse/avoidance style), and number of social psychological variables (parenting style, coping style, and communication skill). The participants were 4586 members of high-school students that 410 members of them were selected by multi-stage clustering random sampling. To collect data, Berzoneskys identity style, Shefers parenting style, Lazarus and Folkman copying style and Queendoms relationship skills questionnaires were used. The methods of hierarchy cluster analysis, MANOVA and Post-hoc tests were used to analyze of data.

In this research, students were grouped on three clusters of informative, normative, confused identity. The results of analysis showed that there was significant difference between various clusters of students identity styles on parenting style (affection and control), copying style (emotion oriented and problem oriented) dimensions. Also, this research showed those different dimensions of students' communication skills is different on clustering of identity styles.

Key words: identity style, parenting, communication skill, coping style.



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



مقدمه

دوره نوجوانی مرحله پیچیده‌ای از رشد انسان است که طی آن افراد بلوغی را تجربه می‌کنند که به رشد جسمانی، فیزیولوژیکی و روانشناختی آنان تأثیر می‌گذارد. در این دوره، نوجوانان بحران هویت را تجربه می‌کنند و از نظر هوشی نیز به مرحله تفکر انتزاعی می‌رسند، همچنین ارتباط آنها با گروه‌های همسالان افزایش می‌یابد. قرار گرفتن نوجوانان در این شرایط جدید و تغییرات ناگهانی، اغلب با فشار و بی ثباتی روانی همراه است که رفتار و عواطف آنها را تحت تأثیر قرار داده و گاهاً موجب بروز مشکلات عاطفی و رفتاری در آنان می‌شود (بیابانگرد، ۱۳۸۴).

دوره نوجوانی با این پرسش اساسی همراه است که فرد از خود می‌پرسد، من کیستم؟ پاسخ به این پرسش اساسی که چند سال ادامه خواهد یافت، منجر به افزایش آگاهی، شناخت و شکل‌گیری هویت می‌شود (برک^۱، ۲۰۰۷). هویت بر اساس تأیید یا تکذیب کردن، همانند سازی های دوران کودکی به وسیله نوجوانان و وضعیت تاریخی- اجتماعی که فرد را برای دنباله روی از معیارهای اجتماعی راغب می‌کند، شکل می‌گیرد (اریکسون^۲، ۱۹۸۶). شکل‌گیری هویت عبارت است از مشخص کردن این که چه کسی هستید؟ برای چه چیزی ارزش قایلید؟ و چه مسیری را می‌خواهید در زندگی دنبال کنید، می‌باشد. هویت سازمانی درونی، خود جوش و پویایی است که از سابق ها، توانایی ها، باورها و تجارب گذشته فرد نشأت می‌گیرد (احدی و جمهری، ۱۳۷۸).

اریکسون وحدت هویت، در برابر سردرگمی نقش را تعارض اساسی دوره نوجوانی می‌داند. بر اساس این نظریه، وحدت بین هویت و سردرگمی نقش، جزء بحران‌های سن نوجوانی است. مارسیا^۳ به طور تجربی این تعارض را توصیف و چهار جنبه پایگاه هویت را بر اساس دو بعد جستجوگری^۴ و تعهد نسبت نقش‌های اجتماعی توصیف نمود. این چهار پایگاه شامل پایگاه‌های هویت مؤفق^۵، در حال هویت‌یابی^۶، هویت پیش‌رس^۷ و هویت پراکنده^۸ بود (نقل از حسین زاده، ۱۳۸۶).

جدیدترین نظریه در زمینه هویت را برزنسکی^۹ (۲۰۰۳) مطرح کرده است. طبق دیدگاه شناختی- اجتماعی برزنسکی، برخی تفاوت‌های سبکی در پردازش و شیوهی ترجیحی افراد در مواجه با اطلاعات و موضوعات مرتبط با هویت وجود دارد. نظریه سبک‌های هویتی بر فرایند شکل‌گیری هویت تأکید می‌کند، بر این اساس، سه جهت‌گیری یا سبک پردازش هویت شامل سبک هویتی اطلاعاتی (این افراد اطلاعات مربوط به خود را فعالانه جستجو و با شک درباره سازه‌های ذهنی می‌خواهند آنها را بیازمایند)، سبک هنجاری (این افراد بیشتر به جنبه جامعه پسندی رفتار توجه می‌کنند و ملاک آنها برای پذیرش ارزش‌ها، تأیید افراد معتبر است) و سبک اجتنابی- پراکنده (این افراد در برخورد بامسایل به قدری درنگ می‌کنند که شرایط باعث بروز رفتاری خاص از آنها شود)، مشخص شده است (برزنسکی و کاک، ۲۰۰۰).

مطابق با پژوهش‌های انجام شده هویت در مسائلی از قبیل ایدز، اعتیاد، طلاق و مشکلات رفتاری که تهدید کننده سلامت جامعه هستند نقش مؤثری دارد. بدین ترتیب که هویت نابالغ و رشد نیافته به خصوص هویت سردرگم، آسیب‌پذیری افراد را در رویارویی با بحران‌های پیچیده اجتماعی و روانی بیشتر می‌کند و برعکس هویت‌های رشد یافته و بالغ فرد را در مواجه با بحران‌های روانی و اجتماعی پیچیده مقاوم می‌کند. دقت نظر به چنین مسائلی در ایران و کشورهایی مانند آن که در حال رشد و جهانی شدن هستند و

1- Berk
 2- Erikson
 3- Marcia
 1- exploration
 2- identity achievement
 3- identity moratorium
 4- identity foreclosure
 5- identity diffusion
 6- Berzonsky



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



۱۳۹۷

از سوی دیگر با ارزش‌های تحمیلی و در حال رشد جهان سرمایه‌داری و کشورهای توسعه‌یافته مواجه‌اند، از بحران‌های هولناک هویتی که می‌تواند گریبان‌گیر نسل یا نسل‌هایی گردد جلوگیری نماید. با توجه به این که بسیاری از نوجوانان و جوانان در زمینه موضوع هویت با مسائل و چالش‌های گوناگونی درگیر هستند، بنابراین در این زمینه نیز نیاز به راهنمایی‌ها و مداخلات روان‌شناختی و اجتماعی احساس می‌شود. به همین دلیل نیازمند این هستیم که عوامل تأثیرگذار بر شکل‌گیری هویت و میزان تأثیرگذاری هر یک از آن‌ها را در شکل‌گیری سبک‌های هویتی نوجوانان بدانیم.

برزنسکی (۲۰۰۳) در بررسی رابطه بین سبک‌های هویت و سبک‌های مقابله با فشار روانی دریافت که سبک هویت اطلاعاتی هم سو با شیوه متمرکز بر مسئله (۴۷٪) و جستجوی حمایت اجتماعی (۲۶٪) و نا همسو با شیوه‌های متمرکز بر هیجان مثل تکیه بر آرزوپنداری (۱۸٪-) و دوری‌گزینی هیجانی (۲۲٪-) است. افرادی با سبک هویتی اجتنابی در مقابله با مسائل و مشکلات زندگی، روش‌های مقابله‌ای متمرکز بر هیجان مانند دوری‌گزینی (۴۸٪) آرزوپنداری (۲۹٪) و کاهش تنش به کار می‌برند و این سبک با رویکرد متمرکز بر مسئله همبستگی منفی (۱۷٪) داشت (برزونسکی، ۲۰۰۳).

حسین طباطبایی (نقل از فارسی‌نژاد، ۱۳۸۴) در بررسی رابطه پایگاه‌های هویت با سبک‌های مقابله با بحران نتیجه گرفت که افراد حایز پایگاه هویتی آشفته در مقابله با مشکلات بیشتر از سبک هیجان‌مدار و افراد با پایگاه هویت مؤفق بیشتر از روش مسئله‌مدار استفاده می‌کنند.

علاوه بر این، برزنسکی (۲۰۰۳) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که سبک‌های تربیتی والدین در شکل‌گیری سبک‌های هویتی نوجوانان تأثیرگذار است. نتیجه این پژوهش نشان داد که سبک تربیتی والدین با اقتدار کم با جهت‌گیری هویتی اطلاعاتی، رابطه مثبت و سبک تربیتی والدین آسان‌گیر با سبک اجتنابی پراکنده، رابطه مثبت دارد. همچنین رابطه مثبتی بین سبک تربیتی والدین مستبد با جهت‌گیری هنجاری وجود داشت. علاوه بر آن تحقیقات این محقق نشان می‌دهد که ارتباط بین تعهد هویتی و سبک والدینی به وسیله نمرات سبک‌های هویتی میانجی‌گری می‌شود. نتایج پژوهش اشتاین‌برگ^۱ (۲۰۰۰) نشان می‌دهد که والدین دموکرات سبب تسهیل کسب هویت در فرزندان می‌شوند و نوجوانان از داشتن والدینی که آزاد خواه یا مقتدر هستند سود می‌برند. همچنین نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که فرزندپروری مستبدانه، معمولاً به هویت زود هنگام و سبک‌های سهل‌انگارانه یا آسان‌گیر به آشفته‌گی هویت منجر می‌شود.

مهارت‌های ارتباطی یکی از متغیرهای مورد نظر در این پژوهش برای تحلیل و مقایسه نیم‌رخ سبک‌های هویتی نوجوانان می‌باشد. در رابطه بین مهارت‌های ارتباطی و هویت نوجوانان پژوهش‌های برزنسکی (۲۰۰۳) و برزنسکی و کوک (۲۰۰۰) نشان می‌دهد که نوجوانان با سبک هویت اطلاعاتی در برقراری روابط بین فردی بهتر عمل می‌کنند. آنها شکیبایی بیشتری نسبت به دیگران که عقاید متفاوتی با آنها دارند نشان می‌دهند و نیاز کمتری به تأیید دیگران دارند. همچنین این مطالعه نشان داد که افراد با سبک هویت هنجاری نمرات کمتری را در تکلیف روابط بین فردی سنجیده به دست می‌آورند. نمرات این گروه در شکیبایی و خودمختاری عاطفی به صورت معناداری در مقایسه با سبک اطلاعاتی پایین‌تر است (برزونسکی و کوک، ۲۰۰۰).

پژوهش رزاقی و حسین چاری (۱۳۸۹) در زمینه ارتباط بین وضعیت هویتی دانش‌آموزان با مهارت‌های ارتباطی آنان نشان می‌دهد که وضعیت هویتی پیشرفته در کلیه گروه‌ها به‌طور معنی‌داری پیش‌بینی‌کننده مهارت‌های ارتباطی می‌باشد. همچنین وضعیت هویتی آشفته به صورت منفی مهارت ارتباطی را پیش‌بینی می‌کند (رزاقی و حسین چاری، ۱۳۸۹).



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



۱۳۸۷

با توجه به اهمیت موضوع هویت‌یابی و پیامدهای آن در مراحل بعدی رشد لازم است نیمرخ سبک‌های هویتی نوجوانان مورد تحلیل قرار گیرد. تحلیل نیمرخ در مطالعات روانشناسی عبارت است از طرح نیمرخ یک شخص، یا معرفی کلی صفات شخصیتی و ویژگی‌هایش نسبت به یک رشته هنجارهای خاص برای کل جمعیت. بنا به این تعریف، در این پژوهش نیمرخ سبک‌های هویت نیز عبارت است از شیوه‌های شناختی مورد استفاده فرد برای هویت‌یابی می‌باشد. برای شناخت نیمرخ سبک‌های هویتی نیز در این پژوهش از روش فرد محور به جای روش‌های سنتی متغیر محور استفاده شد. هدف اصلی در پژوهش‌های فرد محور (مثل تحلیل خوشه‌ای^۱) دسته‌بندی افراد در گروه‌هایی می‌باشد که اعضای این گروه‌ها نیمرخ‌های مشابهی دارند (مگنوسان^۲، ۱۹۹۸). ولی کانون توجه در روش‌های متغیر محور بررسی تاثیرات ابعاد مختلف یک متغیر بر روی متغیر دیگر است. نظر به این که در تحقیقات محدودی برای مطالعه ابعاد هویت، از روش فرد محور استفاده شده و تحقیقات پیشین به بررسی رابطه ابعاد هویتی دیدگاه‌های مارسیا و برزنسکی پرداخته‌اند، هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی سوالات زیر است:

- ۱- نیمرخ سبک‌های هویتی دانش‌آموزان دبیرستانی چگونه می‌باشد ؟
- ۲- آیا سبک مقابله‌ای دانش‌آموزان با توجه به خوشه‌بندی سبک‌های هویتی آنان متفاوت است ؟
- ۳- آیا ابعاد تربیتی دانش‌آموزان با توجه به خوشه‌بندی سبک‌های هویتی آنان متفاوت است ؟
- ۴- آیا مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان با توجه به خوشه‌بندی سبک‌های هویتی آنان متفاوت است ؟

روش تحقیق

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع پژوهش همبستگی می‌باشد. در این پژوهش، ارتباط بین متغیرهای سبک‌های تربیتی، سبک‌های مقابله‌ای، و مهارت‌های ارتباطی با متغیر سبک‌های هویتی نوجوانان بررسی می‌شود.

جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش‌آموزان پسر و دختر مقطع متوسطه شهرستان مراغه که در سال تحصیلی ۹۱-۹۰ در پایه‌های سوم و چهارم در هنرستان‌ها و دبیرستان‌های این شهرستان مشغول تحصیل می‌باشند، شامل می‌شود که تعداد آن‌ها بر اساس گزارش مرکز آمار اداره آموزش و پرورش این شهرستان، ۴۶۵۰ نفر می‌باشد.

نمونه و روش نمونه‌گیری: برای تعیین حجم نمونه در این پژوهش از جدول مورگان استفاده گردید که با استفاده از این جدول حجم نمونه ۴۱۰ نفر تعیین شد، که این حجم نمونه نیز با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب گردید. به این صورت که ابتدا کلیه دبیرستان‌ها و هنرستان‌هایی که در آن‌ها دانش‌آموزان پایه‌های سوم و چهارم وجود دارند مشخص شد، سپس از بین آنها ۱۰ مدرسه و از هر مدرسه سه کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد و پرسشنامه‌های مورد نظر در بین آنها اجرا گردید.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات

پرسشنامه شیوه‌های فرزند پروری شفر: جهت سنجش شیوه‌ای فرزندپروری از پرسش‌نامه‌ای که توسط نقاشیان (۱۳۵۸) بر اساس کار شفر (۱۹۸۵) در شیراز تدوین شده بود استفاده شد. این پرسش‌نامه بر اساس دو بعد محبت (سردی- گرمی) و کنترل (کنترل- آزادی) تدوین شده و شامل ۷۷ گزینه مثبت و منفی می‌باشد. یعقوب‌خانی (۱۳۷۲) جهت تعیین روایی عاملی سؤالات، از روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس استفاده کرد و در کل نتیجه نشان داد که تحلیل عوامل، تأیید کننده روایی عامل سؤالات بوده است و نظر سازنده پرسش‌نامه را مبنی بر این‌که پرسش‌نامه دو بعد مذکور را مورد سنجش قرار می‌دهد تأیید نموده



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



است. نقاشیان ضریب پایایی این آزمون را با روش تصنیف ۰/۸۷ و یعقوب خانی (۱۳۷۲) با روش تصنیف و آلفای کرونباخ ۰/۹۲ و ۰/۸۲ و تهمتن (۱۳۷۷) از طریق آلفای کرونباخ برای بعد کنترل-آزادی ۰/۷۴ و برای بعد سردی-گرمی ۰/۸۹ و برای کل مقیاس ۰/۸۵ گزارش کرده است.

پرسشنامه سبک هویتی برزنسکی (ISI-6G): این پرسشنامه نخستین بار توسط بروزینسکی (۱۹۹۰) ساخته شد و سپس دوبار توسط خود او مورد تجدیدنظر قرار گرفت. این پرسشنامه ۴۰ گویه دارد که ۱۱ گویه آن در ارتباط با سبک هویت اطلاعاتی، ۱۰ گویه مربوط به هویت سردرگم/اجتنابی و ۹ گویه آن مربوط به سبک هویت هنجاری می باشد. علاوه بر سه سبک هویت، ۱۰ گویه نیز در ارتباط با تعهد هویت است. نمره گذاری براساس مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (کاملاً موافق تا کاملاً مخالف) شکل گرفته است. به اعتقاد وایت و همکاران (۱۹۹۸) پرسشنامه سبک‌های هویت شاید نتواند برای اوایل و اواسط نوجوانی و همچنین بزرگسالی که مهارت‌های خواندن محدودی دارند، بکار برد. اما این پرسشنامه برای اواخر نوجوانی و نمونه‌های دانشجویی طراحی شده است. وایت و همکاران (۱۹۹۸) ضریب قابلیت اعتماد مناسبی را نشان داده‌اند. آنها ضمن اجرای پرسشنامه ISI-6G ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۳، ۰/۶۷ و ۰/۶۹ به ترتیب برای سبک‌های هویت اطلاعاتی، هنجاری و سردرگم گزارش کرده‌اند. وایت^۱ و همکارانش (۱۹۹۸) از طریق توافق بین فرم اصلی سبک هویت (ISI) و فرم (ISI-6G) روایی همگرا را بررسی و مشاهده کرده‌اند که نمرات خام هر دو مقیاس بسیار به هم شبیه است. ضریب همبستگی این دو فرم نیز بالا و در سطح $P < ۰/۰۰۱$ معنی دار بود (نقل از غضنفری، ۱۳۸۳).

پرسشنامه مقابله با موقعیت‌های تنیدگی زلازاروس و فولکمن (۱۹۸۷): این پرسشنامه برای ارزیابی انواع روش‌های مقابله‌ای که توسط فرد در موقعیت‌های استرس‌زا مورد استفاده قرار می‌گیرد تهیه شده است. این آزمون شامل ۶۸ سؤال می‌باشد که پاسخ‌های هر سؤال به روش لیکرت از هرگز (۱) تا خیلی زیاد (۴) نمره گذاری شده است. در نهایت سبک غالب هر فرد با توجه به نمره‌ای که در آزمون کسب می‌کند مشخص می‌شود. یعنی هر کدام از رفتارهایی که نمره بالا در مقیاس کسب کند به عنوان سبک مقابله‌ای فرد در نظر گرفته می‌شود. نتایج یافته‌های اندلر و پارکر (۱۹۹۰) و تحقیقات متعدد داخل کشور بیانگر پایا بودن آزمون مورد نظر است. در پژوهش جعفر نژاد و همکاران (۱۳۸۳) ضریب پایایی برای هر یک از سبک‌های مسئله مدار، هیجان‌مدار و اجتنابی به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۰ و ۰/۷۲ بدست آمد. از طرفی بررسی نتایج تحقیقات انجام شده در ایران از جمله تحقیقات قریشی (۱۳۸۰)؛ و وقری (۱۳۷۹)، نشان می‌دهد که همبستگی درونی آزمون و همبستگی آن در رابطه با متغیرهای متفاوت نسبتاً در حد بالاتر می‌باشد، که این خود معرف روا بودن آزمون می‌باشد (نقل از جعفر نژاد و همکاران، ۱۳۸۳).

آزمون مهارت‌های ارتباطی، نسخه تجدید نظر شده کوئین دام/م^۲ (۲۰۰۴): این آزمون توسط کوئین دام با ۳۴ گویه برای سنجش مهارت‌های ارتباطی در بزرگسالان تهیه شده است. این پرسش‌نامه پنج خرده مهارت توانایی دریافت و ارسال پیام، تنظیم عواطف، مهارت گوش دادن، بینش نسبت به فرایند ارتباط و ارتباط توأم با قاطعیت را شامل می‌شود. در این آزمون درک پیام دیگران با ۹ گویه، تنظیم عواطف با ۷ گویه، گوش دادن مؤثر با ۶ گویه، بینش نسبت به فرایند ارتباط با ۵ گویه و قاطعیت در فرایند ارتباط با ۵ گویه اندازه گیری می‌شود. برای تکمیل آن پاسخگو باید هر عبارت را بخواند و میزان انطباق وضعیت فعلی خود را با محتوای آن بر اساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت از یک تا پنج مشخص کند. روایی سازه این ابزار را حسین چاری و فداکار (۱۳۸۴) با استفاده از روش تحلیل عاملی تاییدی بررسی کرده‌اند. پنج عامل برای مهارت ارتباطی استخراج شده، برابر با ۷۱/۶۱ درصد از واریانس کل مهارت‌های ارتباطی را تبیین کردند. پایایی کل آزمون برای آزمودنی‌های دانشجوی با روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۱ بود (نقل از بدری



و حسینی نسب، ۱۳۸۹). یوسفی (۱۳۸۵) نیز ضریب پایایی این آزمون را به روش آلفای کرونباخ و دونیمه کردن محاسبه و به ترتیب ۰/۷۷ و ۰/۸۱ گزارش نموده است.

نتایج

یافته ها حاکی از آن است که از میان نمونه‌ای انتخاب شده که شامل ۴۱۰ دانش آموز می‌باشد که ۲۱۰ نفر (۴۸/۷۸ درصد) را دانش‌آموزان پسر و ۲۰۰ نفر را دانش‌آموزان دختر (۵۱/۲۲ درصد) تشکیل داده است. جدول ۱ شاخص‌های توصیفی و ماتریس ضرایب همبستگی برای افراد نمونه نشان می‌دهد که بیشترین میانگین در سبک‌های سه‌گانه هویت به ترتیب متعلق به اطلاعاتی ($SD=5/11$) و $M=39/22$ ، هنجاری ($SD=4/45$) و $M=32/26$ و سردرگمی ($SD=5/41$) و $M=27/16$ بود.

نتایج جدول ۱ ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. بین دو سبک هویتی هنجاری، اطلاعاتی و ابعاد والدینی، سبک مقابله مسأله مدار، تنظیم عواطف و گوش دادن رابطه مثبت و معنی دار وجود دارد ($P<0/01$). همچنین همبستگی بین سبک هویتی هنجاری با سبک مقابله هیجان مدار معکوس بود ولی رابطه آن با قاطعیت مثبت و معنی دار مشاهده شد ($P<0/01$). همین طور، بین متغیرهای سبک هویتی اطلاعاتی، گوش دادن و بینش همبستگی مثبت و معنا داری مشاهده شد. علاوه براین، بین سبک هویتی سردرگمی با مؤلفه‌های مهارت ارتباطی (گوش دادن، بینش و درک پیام) رابطه مثبت و معنی دار وجود دارد ($P<0/01$)، ولی رابطه آن با ابعاد والدینی، تنظیم عواطف، قاطعیت و سبک‌های مقابله با استرس معنی دار نبود ($P>0/05$).

جدول ۱ شاخص‌های توصیفی و ماتریس ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

	۱۲	۱۱	۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	SD	M	متغیرهای خوشه بندی شده
۱- اطلاعاتی												۱	۵/۱۱	۳۹/۲۲	سبک‌های هویتی: ۱- اطلاعاتی
۲- هنجاری											۱	۰/۵۷۰۰	۴/۴۵	۳۲/۲۶	۲- هنجاری
۳- سردرگمی										۱	-۰/۰۲	۰/۰۲	۵/۴۱	۲۷/۱۶	۳- سردرگمی
۴- ابعاد والدینی									۱	۰/۰۳	۰/۱۳۰۰	۰/۱۱۰	۰/۷۵	۰/۱۱	۴- کنترل
۵- محبت								۱	۰/۰۹	۰/۰۳	۰/۳۴۰۰	۰/۲۵۰۰	۱۶/۰۸	۱۳۶/۸۹	۵- محبت
۶- مسأله مدار							۱	۰/۳۶۰۰	۰/۰۴	۰/۰۰۸	۰/۱۴۰۰	۰/۲۲۰۰	۴/۸۹	۳۰/۸۹	۶- مسأله مدار
۷- هیجان مدار						۱	۰/۰۷	-۰/۱۸۰۰	۰/۱۶۰۰	۰/۰۴	-۰/۲۰۰۰	-۰/۰۸	۶/۹۵	۳۴/۹۳	۷- هیجان مدار
۸- درک پیام					۱	۰/۲۵۰۰	۰/۱۱۰	۰/۰۱	۰/۱۱۰	۰/۱۳۰۰	۰/۰۰۱	۰/۱۰۰	۴/۸۸	۲۷/۱۹	۸- درک پیام
۹- تنظیم عواطف				۱	۰/۳۲۰۰	۰/۰۴	-۰/۰۰۲	-۰/۰۶	-۰/۰۰۸	-۰/۰۰۳	۰/۱۹۰۰	۰/۲۳۰۰	۳/۷۷	۲۰/۶۷	۹- تنظیم عواطف
۱۰- گوش دادن			۱	۰/۲۰۰۰	۰/۴۵۰۰	۰/۱۸۰۰	۰/۲۱۰۰	۰/۰۰۱	۰/۰۶	۰/۱۳۰۰	۰/۱۴۰۰	۰/۱۶۰۰	۳/۳۸	۱۸/۴۷	۱۰- گوش دادن
۱۱- بینش		۱	۰/۳۸۰۰	۰/۱۴۰۰	۰/۳۵۰۰	۰/۱۵۰۰	۰/۱۸۰۰	۰/۰۰۳	۰/۰۸	۰/۱۴۰۰	۰/۰۹	۰/۱۴۰۰	۳/۲۶	۱۴/۳۱	۱۱- بینش
۱۲- قاطعیت	۱	۰/۰۴	-۰/۰۵	-۰/۰۲	-۰/۰۱۰	-۰/۰۳	۰/۱۰۰	۰/۱۱۰	۰/۳۳۰۰	۰/۰۸	۰/۱۱۰	۰/۰۶	۲/۸۶	۱۵/۰۳	۱۲- قاطعیت

**سطح معنی داری در سطح ۰/۰۵. **سطح معنی داری در سطح ۰/۰۱.

تحلیل خوشه‌ای

پس از جمع‌آوری اطلاعات به منظور خوشه‌بندی مناسب سبک‌های هویتی از روش تجزیه‌ای خوشه‌ای سلسله مراتبی استفاده شده است. به این منظور ابتدا از روش‌های مختلف تجزیه خوشه‌ای مانند روش نزدیک‌ترین همسایه (اسلینک)، دورترین همسایه (کلینک)، همسایگی متوسط، روش مرکزی (سنترئید) و روش وارد (حداقل واریانس) استفاده شد. نظر به این که روش وارد از نتایج منطقی‌تری

برخوردار بود و افراد را به طور متعادل در خوشه‌ها قرار داد، از این روش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شد. تعیین محل برش دندروگرام و تعداد خوشه‌ها از طریق تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) انجام پذیرفت. تحلیل واریانس چند متغیره بر روی گروه‌های مختلف در هنگام اجرای تحلیل خوشه‌ای مانند حالت دو گروهی، سه گروهی و چهار گروهی انجام شد. بررسی آماره $F(۱۳۰/۶۲)$ در آزمون لاندای ویلکز در (MANOVA) با درجه آزادی (۴۰۵) بر روی گروه‌های مختلف در هنگام اجرای تحلیل خوشه‌ای نشان داد که طبقه‌بندی دانش آموزان به سه گروه دارای بالاترین مقدار معنادار است؛ از این رو، حالت سه گروهی برای گروه‌بندی یا خوشه بندی استفاده شد. با توجه به سطح معنی داری $p \leq ۰/۰۰۱$ می‌توان گفت بین خوشه‌های سه‌گانه دانش آموزان از لحاظ سبک‌های هویت (اطلاعاتی، هنجاری، سردرگمی) تفاوت معنی‌داری وجود دارد؛ از این رو، می‌توان فرضیه مشابه بودن میانگین‌های جامعه بر اساس سبک‌های هویتی را رد کرد.

نیمرخ‌های گروه‌های خوشه بندی شده

مندرجات جدول ۲ نشان می‌دهد که بالاترین سبک‌های هویت به گروه سه با $F=۱۵۴$ و $P=۰/۳۷/۵۶$ و پایین‌ترین سبک‌های هویت به گروه یک با $F=۱۲۲$ و $P=۰/۲۹/۷۵$ تعلق دارد.

با توجه به مندرجات جدول ۲ و جدول ۳ برای هر خوشه یا طبقه از دانش آموزان بر اساس نمرات آنها در سبک‌های هویت عنوان یا نامی داده شده است که در پایین عنوان می‌شود.

۱- نخستین خوشه ($F=۱۲۲$ و $P=۰/۲۹/۷۵$) دانش‌آموزانی هستند که سبک هویت هنجاری بالا و سبک هویت اطلاعاتی بالا و سبک سردرگمی پایین دارند و تحت عنوان سبک هنجاری-اطلاعاتی نام‌گذاری می‌شوند؛ ۲) دومین خوشه ($F=۱۳۴$ و $P=۰/۳۲/۶۸$) سبک هویت اطلاعاتی و سبک هویتی هنجاری و سبک هویت سردرگمی پایینی دارند و تحت عنوان سبک هویتی نامتمایز نام‌گذاری می‌شوند، و ۳) سومین خوشه ($F=۱۴۵$ و $P=۰/۳۷/۵۶$) سبک هنجاری متوسط، سبک اطلاعاتی متوسط و سبک سردرگمی بالایی دارند و تحت عنوان سبک سردرگمی نام‌گذاری می‌شوند.

جدول ۲ خوشه‌های سه گانه سبک‌های هویتی دانش آموزان

خوشه	سبک‌های هویت	میانگین Z	انحراف معیار Z	فراوانی	درصد
یک	هنجاری	۰/۹۲۳	۰/۵۸۳	۱۲۲	۲۹/۷۵
	اطلاعاتی	-۰/۸۸۰	۰/۶۷۷		
	سردرگمی	۰/۸۴۸	۰/۵۴۲		
دو	هنجاری	۰/۸۸۷	۰/۸۷۷	۱۳۴	۳۲/۶۸
	اطلاعاتی	-۰/۹۰۶	۰/۸۵۶		
	سردرگمی	۰/۵۱۰	۰/۹۰۱		
سه	هنجاری	-۰/۲۱۱	۰/۷۳۳	۱۵۴	۳۷/۵۶
	اطلاعاتی	-۰/۲۴۴	۰/۶۹۹		
	سردرگمی	۰/۶۷۳	۰/۷۱۰		

جدول ۳ خوشه‌های سه گانه دانش آموزان بر اساس تفاوت از میانگین

خوشه	هنجاری	اطلاعاتی	سردرگمی
یک	۴/۱۱	۲/۵۲	۲/۲۴
دو	۳/۶۷	۳/۷۷	۲/۴۶
سه	۳/۰۲	۲/۵۴	۳/۵۲



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



با توجه به نتایج به دست آمده از MANOVA برای سبک‌های هنجاری-اطلاعاتی $\{F(2,407) = 157/24, p < 0.001\}$ ، نامتمایز $\{F(407,2) = 163/52, p < 0.001\}$ ، سردرگمی $\{F(407,2) = 161/26, p < 0.001\}$ ، می‌توان گفت بین سه گروه دانش‌آموزان از لحاظ هویت تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

خوشه‌های هویتی شناسایی شده در این تحلیل از لحاظ مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان و سبک‌های هویتی مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) نشان داد، از لحاظ متغیرهای سبک‌های مقابله‌ای، ابعاد تربیتی والدین و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان بین خوشه‌های شناسایی شده تفاوت معنی‌داری وجود دارد و ترکیب خطی متغیرهای مستقل بر ترکیب خطی متغیرهای وابسته معنی‌دار است ($p = 0/001$). برای شناسایی میزان تفاوت، معنی‌داری بین آن‌ها و مقایسه‌های چند گانه از آزمون LSD استفاده شد که نتایج در جدول ۴ آورده شده است. نتایج نشان می‌دهد خوشه ۱ (هنجاری-اطلاعاتی) نسبت به دو خوشه دیگر از لحاظ سبک مسئله‌مدار بالاتر است، و خوشه ۲ (نامتمایز) از همه کمتر است. خوشه ۱ (هنجاری-اطلاعاتی) نسبت به دو خوشه دیگر از لحاظ سبک مقابله‌ای هیجان‌مدار کمتر است، و خوشه دو از همه بالاتر است. همچنین نتایج حاکی از این است که خوشه ۱ (هنجاری-اطلاعاتی) نسبت به دو خوشه دیگر از لحاظ بعد محبت و کنترل بالاتر است، و خوشه ۲ (نامتمایز) نسبت به خوشه یک و سه از لحاظ محبت و کنترل پایین‌تر است. علاوه بر این، خوشه ۱ (هنجاری-اطلاعاتی) نسبت به خوشه دوم از لحاظ مهارت تنظیم عاطفه و گوش دادن بالاتر است. علاوه بر این، خوشه ۲ (نامتمایز) نسبت به خوشه سه از لحاظ بینش نسبت به فرایند ارتباط پایین‌تر، ولی میانگین مهارت گوش دادن در خوشه دو بالاتر از خوشه سوم بود.

جدول ۴ مقایسه چندگانه تفاوت میانگین‌های سبک‌های مقابله‌ای، ابعاد تربیتی والدین و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان در خوشه‌های چندگانه هویتی دانش‌آموزان

شاخص	خوشه‌ها	تفاوت میانگین	سطح معنی داری
مسئله مدار	۱*	۲/۱۴۱	۰/۰۰۲
	۳***	۰/۹۴۵	۰/۱۴۳
	۲	-۱/۱۹۶	۰/۰۳۰
هیجان مدار	۱	۳	۰/۰۰۱
	۳	-۲/۶۱۱	۰/۰۰۴
	۲	۰/۶۱۱	۰/۴۳۳
محبت	۱*	۱۱/۴۱۵	۰/۰۰۰
	۳***	۳/۸۴۳	۰/۰۶۴
	۲	-۷/۵۷۱	۰/۰۰۰
کنترل	۱	۳/۲۱۴	۰/۰۳۸
	۳	۰/۷۱۵	۰/۶۱۵
	۲	-۲/۴۹۹	۰/۰۴۵
درک پیام	۱*	۴۶	۰/۴۹۶
	۳	-۴۱۶	۰/۵۱۱
	۲***	-۱۸۸	۰/۱۰۳
تنظیم عواطف	۱	۱/۷۵	۰/۰۰۱
	۳	۰/۷۵۸	۰/۱۳۳
	۲	-۰/۹۹۸	۰/۰۲۰



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



۱	۲	۱/۶۷	۰/۰۰۱
گوش دادن	۳	۰/۱۹	۰/۶۵
۲	۳	۱/۴۸	۰/۰۰۱
۱	۲	۰/۲۶۲	۰/۵۶
بیش نسبت به فرایند ارتباط	۳	۰/۱۹۳	۰/۱۰
۲	۳	-۰/۹۶	۰/۰۰۸
۱	۲	۰/۰۵۲	۰/۹۰
قاطعیت در ارتباط	۳	-۰/۴۱۰	۰/۲۹
۲	۳	۰/۳۶	۰/۲۸

*خوشه ۱ (هنجاری-اطلاعاتی) **خوشه ۲ (نامتمایز) ***خوشه ۳ (سردرگمی)

بحث

یافته‌های این پژوهش نشان داد که سبک‌های هویتی دانش‌آموزان را می‌توان به سه نیمرخ هویتی طبقه‌بندی کرد. گروه اول شامل دانش‌آموزانی هستند که سبک هویت هنجاری بالا و سبک هویت اطلاعاتی بالا و سبک سردرگمی پایین داشتند و تحت عنوان سبک هنجاری-اطلاعاتی نام‌گذاری شدند. این خوشه کمترین آمار میانگین را در میان سه خوشه مطرح شده به خود اختصاص داد ($f=122$). گروه دوم دانش‌آموزانی هستند که دارای سبک هویتی اطلاعاتی، هنجاری و اجتنابی پایین بودند. این گروه نیز در این پژوهش به عنوان گروه نامتمایز نام‌گذاری شدند ($f=134$). گروه سوم نیز دانش‌آموزانی بودند که دارای سبک هویتی هنجاری متوسط، سبک هویتی اطلاعاتی پایین و سبک هویتی سردرگم-اجتنابی بالایی دارند و در این پژوهش تحت عنوان خوشه سردرگم نام‌گذاری شدند. این گروه در این پژوهش ($f=154$)، دارای بیشترین فراوانی در بین شرکت کنندگان بودند.

برزونسکی (۲۰۰۳) در زمینه هویت الگوی سه سبک هویتی را در بین دانش‌آموزان معرفی کرد. این الگو به تفاوت در فرایندهای شناختی-اجتماعی جوانان در ساخت و نگهداری و انطباق هویت خودشان تأکید دارد. این فرایند سازی یا کسب هویت شامل سازوکارهایی است که اطلاعات و تجارب مرتبط با خود را کدگذاری، پردازش، سازماندهی و درونی می‌کند و به جای تمرکز بر پیامد شکل‌گیری هویت به فرایند شکل‌گیری هویت اشاره می‌کند. برزونسکی اشاره می‌کند که همه نوجوانان عادی از لحاظ شناختی آمادگی استفاده از هر سه راهبرد شناختی و اجتماعی را دارند و تفاوت‌های موجود در استفاده از راهبردهای مختلف در بین آنان، به عوامل انگیزشی آنها مانند تقاضاهای محیطی، پیامدهای گذشته و قابل پیش‌بینی، میزان درگیری شخصی، انتظارات فرهنگی و اجتماعی، ترجیحات سبک شناختی، خودپنداره و خودکارآمدی آنها بستگی دارد.

در این پژوهش برپایه‌ی یافته‌های به‌دست آمده و براساس میزان استفاده آنها از راهبردهای مختلف هویتی، شرکت کنندگان به سه خوشه هویتی تقسیم شدند. گروه اول تحت عنوان سبک هویتی اطلاعاتی - هنجاری نام‌گذاری شدند. طبق نظر برزونسکی نوجوانانی که دارای سبک هویتی اطلاعاتی هستند خود به جستجو و ارزیابی آگاهانه اطلاعات مربوط به هویت می‌پردازند و در برخورد با موضوعات مربوط به هویت سنجیده عمل کرده و معمولاً تلاش ذهنی زیادی از خود نشان می‌دهند. برزونسکی و کاک (۲۰۰۰) نشان دادند که کسانی که از این سبک استفاده می‌کنند دارای پیچیدگی شناختی، تعمق درباره خود و بهزیستی ذهنی و سازگاری بالایی هستند. این گروه از نوجوانان علاوه بر داشتن سبک هویتی اطلاعاتی دارای سبک هویتی هنجاری نیز بودند.

این یافته می‌توان چنین تبیین نمود که در دوران نوجوانی هنوز قدرت و نفوذ و تأثیر افراد مهم در زندگی نوجوانان مثل والدین، دوستان و هم‌سن و سالان زیاد است و معمولاً نوجوانان، علاوه بر شیوه‌های شناختی کسب هویت از ارزش‌ها و نظرات گروه‌های مرجع



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



۱۳۸۷

نیز تأثیر می‌پذیرند، از این رو، در این پژوهش کسانی که در گروه اول قرار گرفتند، علاوه بر داشتن سبک هویتی اطلاعاتی دارای سبک هویتی هنجاری، که ویژگی‌های آن اطاعت و پذیرش و درونی کردن ارزش‌های افراد و گروه‌های مهم در زندگی است را نیز دارا می‌باشند. از این رو، برپایه‌ی یافته‌های به‌دست آمده در این پژوهش، این گروه به نام خوشه اطلاعاتی- هنجاری نام گذاری شد.

خوشه دوم (نامتمایز) دانش‌آموزانی را شامل می‌شود که به صورت نامشخص رفتار کرده‌اند و هیچ یک از سبک‌های شناختی هویتیابی در آنها در حد بالا دیده نمی‌شود. ویژگی‌های این گروه از دانش‌آموزان با پایگاه هویتی آشفته که مارسیا مطرح کرد هم‌خوانی بیشتری دارد. مارسیا نظریه خود را با استفاده از دو بعد جستجو و تعهد نسبت به نقش‌های اجتماعی توصیف نمود. مشخصه اصلی هویت آشفته بی‌تفاوتی همراه با فقدان تعهد و جستجوگری است. در نظریه مارسیا، کسانی که در پایگاه هویتی آشفته هستند، هیچ نوع بحران هویتی را تجربه نکرده‌اند و تعهدی به یک شغل یا مجموعه‌ای از ارزش‌ها در آن‌ها دیده نمی‌شود. این افراد فاقد احساس کلی از هویت هستند و به سادگی نظرات‌شان را در مورد خودشان تغییر می‌دهند. این افراد عزت نفس پایینی دارند و معمولاً نقش‌های اجتماعی را امتحان نموده و زود ترک می‌کنند و خود را به‌دست شانس و سرنوشت می‌سپارند. این افراد تکانشی هستند و دارای تفکری نامنظم می‌باشند (شکرکن و همکاران، ۱۳۸۰). با توجه به این که کسانی که در این پژوهش در خوشه دوم قرار گرفتند، هیچ نوع سبک غالب هویتیابی را در حد بالایی از خود نشان ندادند و دارای تفکر آشفته و نامشخص در مورد هویت می‌باشند، بنابراین، در این پژوهش با عنوان خوشه نامتمایز نام گذاری شدند. در تبیین و توضیح خوشه دوم می‌توان گفت که در دیدگاه اکثر روانشناسان، دوران نوجوانی دوران تنش، فشار و دوران پر تلاطم و بحران‌زایی است. در این سن او نه کودک است نه بزرگسال (لطف آبادی، ۱۳۸۰). فشارها و تعارضات این دوره اگر به خوبی مدیریت و اداره نشوند، می‌تواند نوعی پراکندگی هویت و شخصیت برای فرد به دنبال داشته باشد و اگر این محیط نامناسب همراه با شیوه‌ها تفکر شناختی ناصحیح نیز باشند، نوجوان را دچار نوعی بی‌هویتی و پراکندگی در نقش می‌نماید که متأسفانه در نوجوانان امروزی این پراکندگی هویت و نقش‌های اجتماعی زیاد دیده می‌شود و درصد بالایی از نوجوانان شرکت کننده در این پژوهش نیز در این گروه قرار داشتند.

گروه سوم در این پژوهش به عنوان خوشه سردرگم نام‌گذاری شدند. کسانی که در این خوشه قرار داشتند دارای سبک هنجاری و اطلاعاتی متوسط و سبک هویتی اجتنابی بالایی بودند. در طبقه بندی برزونسکی از سبک‌های هویتی این گروه از نوجوانان تحت عنوان سبک اجتنابی پراکنده نام‌گذاری شده است. طبق نظریه برزونسکی نوجوانانی که دارای سبک هویتی اجتنابی و پراکنده هستند، دارای یک ساختار هویتی پراکنده می‌باشند که به صورت بی‌هدف، ناپایدار و اتفاقی یکپارچه شده است. رفتارها و تصمیم‌گیری‌های این گروه از نوجوانان بیشتر تحت تأثیر موقعیت است و تمایلی در آنها برای مواجهه شدن با تعارضات و مشکلات دیده نمی‌شود (نقل از پیری و شهرآرای، ۱۳۸۴). طبق نظر برزونسکی این سبک هویتی با سطح پایین خودآگاهی و هوشیاری و ماندگاری شناختی و سطح بالای راهبردهای تصمیم‌گیری و شناختی ناکارآمد رابطه مستقیم دارد. ویژگی‌های پایگاه تعلیق هویتیابی نیز با ویژگی‌های گروه سوم در این پژوهش تطابق دارد. طبق نظر مارسیا کسانی که در پایگاه وقفه هویت یابی قرار دارند، با ویژگی جستجوگری فعال همراه با تعهدی اندک نسبت به هویت و نقش‌های اجتماعی مشخص می‌شوند (نقل از شکرکن و همکاران، ۱۳۸۰). افرادی که در پایگاه تعلیق هویت هستند، براساس اهداف خود در جستجوی هویت بوده و به دنبال رسیدن به تعهد در رابطه با اهداف انتخابی خود هستند، ولی هنوز به یک هویت موفق و کسب شده نرسیده‌اند.

نوجوانانی که بر اساس یافته‌های این پژوهش در خوشه سه قرار دارند، نیز دارای سبک هویتی اطلاعاتی و سبک هنجاری متوسط و سبک اجتنابی- پراکنده بالایی می‌باشند. در تبیین این یافته نیز باید به ویژگی‌های خاص دوران نوجوانی توجه داشت. مرحله‌ای از زندگی انسان که به دوران جستجوی هویت و بنا به اعتقاد اریکسون مرحله هویت‌یابی در برابر سردرگمی نقش است. نوجوانان در این



سنین به دنبال هویت‌یابی هستند. در مواقعی خود به تفکر و ارزیابی شناختی مسائل مربوط به هویت می‌پردازند و گاهی نیز از ارزش‌ها و ترجیحات افراد مهم در زندگی خود پیروی می‌کنند، ولی هنوز نتوانسته‌اند به یک هویت موفق و کسب شده دست پیدا کنند. سبک غالب هویت‌یابی آنان پراکنده است. در نظریه مارسیا نیز هویت کسب شده معمولاً با افزایش سن بیشتر می‌شود و در هنگام ورود به دانشگاه از تعداد کسانی که دارای وقفه هویت هستند کم شده و به تعداد کسانی که دارای هویت دست یافته هستند افزوده می‌شود. در این پژوهش نیز با توجه به این که جامعه آماری آن مربوط به نوجوانان دبیرستانی می‌شود، حدود ۳۷ درصد شرکت‌کنندگان را نوجوانانی تشکیل می‌دهند که دارای سبک هویتی سردرگم می‌باشند. همسو با این پژوهش بارت سوئنز و همکاران (۲۰۰۴) در پژوهش خود در رابطه با تحلیل نیمرخ سبک‌های هویتی نوجوانان مشخص کردند که از مجموع ۳۹۰ شرکت‌کننده در پژوهش آنها تعداد ۱۲۸ نفر دارای سبک هویتی اطلاعاتی، ۱۳۰ نفر دارای سبک هویتی هنجاری و تعداد ۱۲۲ نفر دارای سبک هویتی اجتنابی پراکنده بودند.

علاوه براین، نتایج این پژوهش نشان داد که دانش‌آموزانی که در خوشه یک (اطلاعاتی- هنجاری) قرار داشتند، نسبت به دو خوشه دیگر در رویارویی با مشکلات بیشتر از سبک مقابله‌ای مسئله‌مدار استفاده می‌کنند و دانش‌آموزانی که در خوشه دو (نامتمایز) قرار داشتند بیشتر از دو خوشه دیگر از سبک مقابله‌ای هیجان‌مدار استفاده می‌کنند.

لازاروس و فولکمن (۱۹۸۶) دو راهبرد مقابله با استرس را معرفی کردند: الف) راهبرد مقابله متمرکز بر مسئله. ب) راهبرد مقابله متمرکز بر هیجان. در سبک مقابله متمرکز بر مسئله بر روی خود مسئله و مشکل تمرکز می‌شود. کسانی که در مقابله با مشکلات دارای سبک مقابله‌ای مسئله‌مدار هستند، به وسیله راهبردهایی مثل رویارویی مستقیم با خود مشکل و برنامه‌ریزی برای حل آن و جستجوی راه حل‌های مختلف برای حل مشکل و انتخاب بهترین راه حل، و مشورت گرفتن از افراد آگاه برای حل مشکل استفاده می‌کنند. در مقابل، در شیوه مقابله‌ای هیجان‌مدار روی کنترل نشانه‌های فشار تمرکز می‌شود. کسانی که در رویارویی با مشکلات از راهبرد مقابله‌ای هیجان‌مدار استفاده می‌کنند، با استفاده از شیوه‌های سازش نیافته‌ای مثل رویارویی مقابله‌ای، دوری‌گزینی، شیوه گریز و اجتناب و خویشتن‌داری سعی می‌کنند با مسائل و مشکلات مقابله کنند (نقل از خدایاری، ۱۳۸۵).

افزون براین، از آنجایی که کسانی که دچار نوعی آشفتگی و سردرگمی در هویت‌یابی هستند و هنوز بحران هویت را تجربه نکرده‌اند و تعهد و جستجوگری نسبت به یک هویت را در خود احساس نمی‌کنند، در تصمیم‌گیری احساس ترس و دلواپسی دارند و معمولاً راهبردهای نامناسبی در تصمیم‌گیری همچون طفره روی و بهانه‌تراشی را به کار می‌گیرند (نقل از پیری و شهرآرای، ۱۳۸۴). همچنین نظر به این که یکی از ویژگی‌های افراد دارای هویت پراکنده پایین بودن احساس ارزشمندی و خودکارآمدی است و این افراد در کنترل رویدادهای از جمله مدیریت فشار روانی ناتوان هستند. بنابراین، نتیجه این پژوهش که بیان می‌کند که دانش‌آموزانی که در خوشه نامتمایز قرار دارند دارای سبک مقابله‌ای هیجان‌مدار در حد بالا هستند، توجیه‌پذیر می‌نماید.

نتایج دیگر این پژوهش حاکی از آن است نوجوانانی که در خوشه یک (اطلاعاتی- هنجاری) قرار داشتند، نسبت به دو خوشه دیگر از لحاظ بعد محبت و بعد کنترل نمرات بالاتری را کسب کرده‌اند. همچنین این پژوهش نشان می‌دهد که نوجوانانی که در خوشه دو (نامتمایز) قرار داشتند از لحاظ بعد محبت و بعد کنترل نمرات پایین‌تری را نسبت به دو خوشه دیگر به‌دست آورده‌اند. همسو با نتایج این پژوهش، اسمیت (۲۰۰۸) در بررسی رابطه بین ابعاد فرزند پروری و انواع سبک‌های هویت نشان دادند که سبک هویتی اطلاعاتی به صورت مثبتی به وسیله بعد حمایتی والدین پیش‌بینی می‌شود. همچنین نتایج پژوهش آنها نشان داد که سبک اطلاعاتی به صورت مثبتی به وسیله بعد کنترل نیز پیش‌بینی می‌شود. همین‌طور، سبک هویتی اجتنابی- پراکنده نیز به صورت مثبتی به وسیله کنترل روانی والدین و به صورت منفی به وسیله کنترل رفتاری مادرانه پیش‌بینی می‌شود. نتایج پژوهش اشتاین برگ (۲۰۰۰) نیز حکایت از



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



این دارد که سبک فرزندپروری مستبدانه معمولاً به هویت زود هنگام و سبک‌های سهل‌انگارانه به آشفته‌گی هویت منجر می‌شود. برزونسکی (۲۰۰۳) اظهار داشت که سبک تربیتی با اقتدار کم با جهت‌گیری هویتی اطلاعاتی رابطه مستقیم و سبک تربیتی آسان‌گیر با سبک هویتی اجتنابی - پراکنده رابطه مثبت دارد. گروتوانت و کوپر (۱۹۸۶) نیز نشان دادند که حمایت و کنترل بیش از حد فرزندان به وسیله والدین منجر به ایجاد هویت زود هنگام در فرزندان می‌شود و در مقابل، نتیجه یافته‌های آنها بیانگر این است فرزندان که از جانب والدین طرد می‌شوند، دچار پراکنده‌گی هویت می‌گردند.

خواجیه‌پور و عطار (۱۳۸۶) در پژوهش خود نشان داد که هویت آشفته با بعد سردی رابطه والدین، ارتباطی مثبت و با بعد گرمی رابطه منفی دارد. همچنین بیشترین احتمال پرورش هویت آشفته در خانواده‌هایی با شیوه تربیتی مستبدانه و کمترین احتمال پرورش این نوع هویت در خانواده‌های مقتدر می‌باشد. لطفیان و محمدی (۱۳۸۷) نیز نشان دادند که بعد گرمی - سردی رفتار تربیتی والدین از قدرت پیش‌بینی‌کنندگی مثبت و معنی‌داری برای بعد تعهد برخوردار است. اما ابعاد فرزند پروری والدین قدرت پیش‌بینی‌کنندگی معنی‌داری برای بعد جستجوگری ندارد.

در تبیین یافته‌های این پژوهش می‌توان گفت که افرادی با رشد هویت سالم بیشتر احتمال دارد که در خانواده‌هایی رشد کنند که دارای روابط گرم و صمیمی هستند. معمولاً نداشتن روابط گرم و صمیمی با والدین مشکلاتی را در تعهدپذیری برای نوجوان موجب می‌شود (گروتوانت و کوپر، ۱۹۸۶). ماتوس و همکاران بیان می‌کنند که بعد محبت والدین (گرمی-سردی) بر رشد ابعاد مختلف فرد از جمله هویت او مؤثر است. روابط نزدیک و صمیمی با والدین سبب می‌شود که نوجوانان درکشف جهان پیرامون به خود اتکا کنند و راه‌های متفاوتی را برای ارتباط با جهان جستجو کنند (جستجوگری) و در نتیجه به یکی از این راه‌ها پایبند شوند و تعهد نماید (نقل از قاسمی، ۱۳۸۲). والدینی که نسبت به فرزندان خود محبت کافی را دارند و در عین حال بر رفتار و اعمال آنها نظارت می‌کنند و به آنها اجازه اظهارنظر و تصمیم‌گیری می‌دهند، معمولاً فرزندان تربیت می‌کنند که دارای قدرت شناختی و دارای آگاهی کافی نسبت به مسائل و اعتماد به نفس کافی هستند و خودشان می‌توانند در مورد مسائل مهم زندگی خود از جمله موضوع هویت‌یابی آگاهانه عمل کنند. بنابراین قرار گرفتن نوجوانانی که دارای ابعاد محبت و کنترل بالا توسط والدین هستند در خوشه یک (اطلاعاتی-هنجاری) قابل توضیح و تبیین است.

دیگر یافته این پژوهش حاکی از آن است که نوجوانانی که در خوشه دو (نامتماز) قرار داشتند از لحاظ بعد محبت و کنترل والدینی نسبت به دو خوشه دیگر در سطح پایین قرار داشتند. در الگوی مطرح شده توسط شیفر والدینی که کنترل و محبت پایین نسبت به فرزندان خود دارند به عنوان والدین متخاصم و آزاد گذارنده و دارای سبک تربیتی مسامحه‌گر شناخته می‌شوند. خانواده والدین سهل‌گیر به نسبت آشفته است. در این خانواده‌ها والدین قوانین کمی برای فرزندان خود دارند و به طور کلی تعاملات کمی با فرزندان برقرار می‌کنند. در این خانواده‌ها نه کنترلی وجود دارد و نه قانون و نظارتی. کودکان این والدین نیز از استقلال و اعتماد به نفس پایینی برخوردار هستند (حسین زاده، ۱۳۸۷). بنابراین طبیعی است که فرزندان این والدین نیز به خاطر آشفته‌گی محیط خانواده و نداشتن روابط عاطفی مناسب با والدین به نوعی آشفته‌گی در هویت‌یابی دچار شوند. از این رو قرار گرفتن این نوجوانان در خوشه دوم (نامتماز) قابل تبیین است.

اگرچه پژوهش حاضر شواهدی فراهم نمود که براساس شیوه‌های فرزند پروری والدین، سبک مقابله و مهارت‌های اجتماعی می‌توان نوع هویت نوجوانان پسر و دختر را پیش‌بینی نمود، ولی محدودیت‌های چندی نیز وجود دارد. یکی از این محدودیت‌ها، تعمیم‌پذیری یافته‌ها مربوط می‌شود که نمونه حاضر روی نمونه خاصی یعنی دانش‌آموزان دختر سال سوم و چهارم دبیرستان صورت گرفت، بر این اساس تعمیم آن به دانش‌آموزان سایر مقاطع تحصیلی روا نمی‌باشد. علاوه براین، با توجه به این که ابزار پژوهش حاضر



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



۱۳۵۷

پرسشنامه بوده لذا، امکان کنترل تمام متغیرهای تحقیق مانند میزان دقت پاسخ‌دهی و سوگیری در هنگام پاسخ به سوالات وجود نداشت.

منابع

- احدی، حسن. جمهری، فرهاد (۱۳۷۸). روانشناسی رشد. تهران: پردیس.
- آرنسون، الیوت (۱۹۹۹). روانشناسی اجتماعی، ترجمه حسین شکرکن، تهران: انتشارات رشد.
- امین چهار سوقی، حامد (۱۳۸۱). بررسی مهارت گوش دادن مؤثر در سازمان و تدبیر. ماهنامه علمی و آموزشی در زمینه مدیریت، ۱۳، ۱۳۰، ۵۴-۶۰.
- بخشنده گودکهریز، فاطمه (۱۳۸۹). بررسی رابطه عوامل مختلف با هویت‌یابی فردی دانش‌آموزان دختر متوسطه شهرستان اردبیل در سال تحصیلی ۸۸-۸۷. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد، واحد تبریز.
- بدری گرگری، رحیم؛ حسینی نسب، سید داوود و حقی، حبیب الله (۱۳۸۹). رابطه اهداف پیشرفت اجتماعی و مهارت‌های میان فردی در دانشجویان دانشگاه تبریز. مطالعات روانشناختی، ۶ (۳)، ۳۰۵، ۲۹-۴۴.
- برک، لورا. (۲۰۰۷). روانشناسی رشد. ترجمه یحیی سید محمدی، تهران: ارسباران.
- بیانگرد، اسماعیل (۱۳۸۴). روانشناسی نوجوانان. تهران: دفتر نشر انقلاب اسلامی.
- پیری، لیلا و شهر آرای، مهرناز (۱۳۸۴). بررسی رابطه میان سبک‌های هویت، ابراز وجود، سبک‌های رویارویی با فشار روانی. مطالعات روانشناختی، ۱، ۲، ۵۴-۳۹.
- پیری، لیلا و شهر آرای، مهرناز (۱۳۸۴). بررسی رابطه میان سبک‌های هویت، ابراز وجود و سبک‌های رویارویی با فشار روانی، مطالعات روانشناختی، ۱ (۲): ۳۹-۵۴.
- ثنایی، بهرام (۱۳۷۷). روان درمانی و مشاوره گروهی. تهران: انتشارات چهر.
- جعفر نژاد، پروین؛ فرزاد، ولی الله؛ مرادی، علیرضا و شکری، امید (۱۳۷۹). بررسی رابطه میان پنج عامل بزرگ شخصیت، سبک‌های مقابله‌ای و سلامت روانی در دانشجویان کارشناسی، مجله روانشناسی و علوم تربیتی، ۳۵، ۱، ۵۱-۷۴.
- حسین چاری، مسعود. محمد مهدی، فداکار (۱۳۸۴). بررسی تأثیر دانشگاه بر مهارت‌های ارتباطی بر اساس مقایسه دانش‌آموزان و دانشجویان، دانشور رفتار، ۱۵، ۲۱-۳۲.
- رازقی، علیرضا و حسین چاری، مسعود. (۱۳۸۹). رابطه وضعیت‌های هویت و مهارت‌های ارتباطی در دانش‌آموزان دبیرستانی عشایری و شهری. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۴ (۹)، ۲۷-۴۷.
- حسین زاده، میکاعیل (۱۳۸۷). بررسی نقش تغییرات سبک‌های هویت‌یابی و شیوه‌های مقابله‌ای در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تبریز: دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- حسین لطف‌آبادی (۱۳۸۰). روان‌شناسی رشد اخلاقی ارزشی و دینی در نوجوانی و جوانی. دوره ۷، شماره ۲۹، صفحه ۶۲-۹۷.
- حسینی نسب، داود؛ احمدیان، فاطمه و روانبخش، محمد حسین (۱۳۸۷). بررسی رابطه شیوه‌های فرزندپروری با خودکارآمدی و سلامت روانی دانش‌آموزان. مطالعات تربیتی و روانشناسی، ۹، ۲۱-۳۷.
- خدایاری فرد، محمد. (1385) روانشناسی مرضی کودک و نوجوان. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- خدایاری‌فر، محمد و پرند، اکرم (۱۳۸۵). استرس و روش‌های مقابله با آن. تهران: انتشارات رشد.
- خواججه‌پور، مهناز و عطار، حمید (۱۳۸۶). مقایسه شیوه‌های فرزند پروری با سبک‌های هویت و بررسی رابطه آنها در دانش‌آموزان دختر و پسر پیش‌دانشگاهی نواحی چهار گانه آموزش و پرورش شهر شیراز. مطالعات تربیتی و روانشناسی، ۱۷۸-۱۹۷.



- خوش اخلاق، حسن (۱۳۷۸). مقایسه میزان استرس و روش های مقابله با آن در بین کودکان عقب مانده ذهنی شهر اصفهان، پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- رزاقی، علیرضا و حسین چاری، مسعود (۱۳۸۹). رابطه وضعیت هویت و مهارت های ارتباطی در دانش آموزان عشایری و شهری. پژوهش در نظام های آموزشی، ۴ (۹): ۴۷-۲۷.
- رضوی، اقدس سادات (۱۳۸۸). نوجوانی و هویت یابی. مشاور مدرسه، ۵، ۱، ۱۶-۲۰.
- زند کریمی، بصیره (۱۳۸۸). مقایسه سبک های فرزندپروری و عوامل شخصیتی در بین دانش آموزان دختر پرخاشگر و غیر پرخاشگر. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تبریز: دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- ساسمن، لایل (۱۹۹۸). تجربه ارتباطات در روابط انسانی، ترجمه: حبیب الله دعانی، انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.
- سردارآبادی، خلیل؛ محسنیان راد، مهدی؛ سینیایی، وحید و غفاری، مسعود (۱۳۸۲). بررسی تأثیر رسانه های جمعی و فناوری های نوین ارتباطی و ارتباطات فردی بر آگاهی سیاسی دانشجویان. مطالعه موردی دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه تهران، مجله علوم انسانی، ۳، ۱۹-۹.
- شریفی درآمدی، پ. و کامکار، ک. (۱۳۸۱). اصول روانشناسی ارتباط با کودک. تهران: انتشارات روان سنجی.
- شفیع آبادی، عبدالله (۱۳۷۲). راهنمایی و مشاوره با کودک. تهران: انتشارات رشد.
- شکرکن، حسین؛ نجاریان، بهمن؛ امیدیان، مرتضی و حقیقی، جمال (۱۳۸۰). بررسی و مقایسه انواع هویت در ابعاد اعتقادی و روابط بین فردی. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۳، ۸ (۱ و ۲)، ۹۸-۷۲.
- صفری، آسیه (۱۳۸۸). بررسی رابطه سبک های هویت با خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه تبریز در سال تحصیلی ۸۷-۸۸. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تبریز. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- طالبیان شریف، جعفر. گودرزی، حسنیه. نیک فرجام، معصومه (۱۳۸۷). بررسی رابطه پایگاه های هویت و ویژگی های شخصیتی در دانشجویان دانشکده علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی، ۴، ۱، ۴۱۸-۳۹۷.
- غضنفری، احمد (۱۳۸۲). اعتباریابی و هنجاریابی پرسنامه سبک های هویت ISI-6G. مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی، ۴، ۸۱-۹۲.
- فارسی نژاد، م. (۱۳۸۴). بررسی رابطه سبک های هویت با سلامت اجتماعی و خودکارآمدی. پایان نامه دانشگاه تهران: دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- کایوند، فریدون. شفیع آبادی، عبدالله. سودانی، منصور (۱۳۸۸). اثر بخشی مهارت های ارتباطی بر اضطراب اجتماعی دانش آموزان پسر سال اول متوسطه ناحیه ۴ آموزش و پرورش شهر اهواز. دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)، ۱۱ (۴۲): ۱-۲۲.
- گلداری، دیوید (۱۳۷۸). مفاهیم بنیادی و مباحث تخصصی در مشاوره. ترجمه: سیمین حسینیان. انتشارات کمال تربیت.
- گلمن، دانیل (۱۳۸۰). هوش هیجانی، ترجمه: نسرين پارسا، تهران: انتشارات رشد.
- لطف آبادی، حسین (۱۳۸۴). روانشناسی رشد نوجوانی، جوانی و بزرگسالی، تهران: انتشارات سمت.
- لطیفیان، مرتضی و محمدی، زهره (۱۳۸۷). بررسی قدرت پیش بینی کنندگی ابعاد هویتی فرزندان از طریق ابعاد فرزند پروری والدین در میان دانشجویان دانشگاه شیراز. مطالعات روانشناختی. ۴، ۲، ۳۹-۵۶.
- لوک سی وارد، برایان (۱۳۸۱). مدیریت استرس. (ترجمه مهدی قرجه داغی). تهران: نشر پیکان.
- ماسن، پاول هنری؛ کیگان، جروم؛ هوستون، آلتاکارول؛ کانجر، جان جین وی (۱۳۷۰). رشد و شخصیت کودک. ترجمه مهشید یاسایی، تهران: مرکز نشر.
- نقی زاده، علی (۱۳۸۷). ارتباط سبک هویت، اختلالات شخصیت و رفتارهای پرخطر در دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تبریز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.



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



هیبتی، خلیل (۱۳۸۱). بررسی شیوه های فرزندپروری والدین و رابطه آن با شیوه های مقابله با استرس دانش آموزان دختر و پسر سال سوم دبیرستان های رشد زرقان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شیراز.

یار محمدی، لطف الله (۱۳۸۲). ارتباط مؤثر. نشریه ادبیات و علوم انسانی دانشگاه شهید باهنر کرمان، دوره جدید، ۱۴، ۱۷۸-۱۵۱.

یوسفی، فریده (۱۳۸۵). رابطه هوش هیجانی و مهارت های ارتباطی در دانشجویان. فصلنامه روانشناسان ایرانی، ۳، ۹، ۵-۱۳.

Berzonesky . MD. (2003). "Identity style And Coping strategies". Journal of Psychology .60-78 .

Berzonesky .MD. & Kuk .L.S. (2000). "Identity status .Identity processing style . and the Transition to university" Journal of adolescent research.81-98.

Berzonesky, MD. (2004). "Identity style Parental authority and Identity commitment". Journal of Youth And Adolescence .213-220.

Berzonsky .M.D.&Ferrari . J. R. (1996). " Identity orientation and decisional strategies " Journal of personality and individual difference .20.597-606.

Berzonsky. M.D. &Adams. G. (1999). Reevaluating the identity status paradigm : Still usefull after 35 years. Developmental Review.19, 557-590.

Brooks, W. and Heath, R. (1985). Speech Communication. Iowa: W.C. Brown, Dubuque.

Endler.N. &Parker. I.D.A. (1996).Malti-dimentional assessment of coping critical evolution. Journal of Personality and social Psychology. 55. 844-854.

Erikson .E.H. (1986). Identity:Youth and Crisis : New Yourk:w.w.Norton and Company .Inc.

Esmit. IS. (2008). " Parenting dimensions of adolescent processing of identity-relevant information". Journal of adolescence. 31.151-164

Grotevant , H. D . & Cooper , C.R. (1986). "Individuation in family relationship" , Human development, 29, p . 82-100.

Hardy .D. F. Power, T. G and Jeadicke .S. (1993). " Examining the relation of parenting to children coping with every day stress." Child development . vol-64p. 1841.256-279.

Hargie, O., S. & Dickson, D. (2004). *Skilled interpersonal Communication: Research, Theory and Practice*. NewYork: Routledge.

Hollinger, G.D. (1987). Social skills for behaviorally disorder children as preparation for mainstreaming Therapy, practice and new directions. Remedial and special Education, 8, 17-27.

Lazarus .R.S.&Folkmans. (1984). Coping and adaptation. In Gentry .W.D. (Ed). Hand book of Behavioral Medicine. Gilford press.

Lazarus. R. (1982). Stress and coping. MC Grow. Hill perss. PP 82-96.

Lowell, M. & Barbara, M. (1998). Teaching secondary student with and Behavior Problems. New York: Mori, Allen, A, publishing.

Magnusson, D. (1998). The logic and implications of a person-centered approach. In R. B. Cairns, L. R. Bergman, & J. Kagan (Eds.), *Methods and models for studying the individual* (pp. 33-64). Thousand Oaks, CA: Sage.

Marcia , J . E. (1980) . " Identity in adolescence "In Handbook of adolescent psychology, Adelson J . (Ed) New york : wiley

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. Journal of Personality and Social Psychology, 3, 551-558.

Meeus , W . & Dekovic , M . (1995) . "Identity development, parental and peer support in adolescence : results of a national Dutch survey "Adolescence , 30 (120) , 931 – 944 .

Papini , D. R. (1994) . "Family interventions. In S . L . Archer (ED) .Interventions for adolescent identity development" (pp. 47 – 61). Thousand Oake , CA: Sage .

Pinenz. D. (1995). Identity and its impacts on coping styles. Journal of personality development. 39, 1071- 1080.

Steinberg , L. , & Morris , A . S . (2000) . "Adolescence development" Annual Review of psychology , 52 , 83-110.

Steinberg , L. D . (1996) . Adolescence (4 ed) . New york : Mc Graw – Hill.

Waterman, A . s. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: an extention of theory and a review of research.



نقش ابعاد تنظیم هیجان بین فردی در اضطراب اجتماعی

فاطمه نژادحسینیان *

دانشجوی کارشناسی روانشناسی، دانشگاه یزد

fatemehnezhadhosseiniyan@gmail.com

فهیمة دهقانی

دانشیار، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد

f.dehghani@yazd.ac.ir

چکیده

اضطراب اجتماعی یکی از شایعترین مشکلات سلامت روان است که مختل کننده روابط اجتماعی است. تنظیم هیجان بین فردی علاوه بر تنظیم هیجان درون فردی نقش بسیار مهمی در تداوم اختلالات اضطرابی دارد. از اینرو هدف پژوهش حاضر بررسی نقش ابعاد تنظیم هیجان بین فردی در پیش بینی اضطراب اجتماعی بود. روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل تمام دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه یزد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که از میان آنها ۲۰۰ نفر به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند و پرسشنامه ی هراس اجتماعی کانور و همکاران و پرسشنامه تنظیم هیجان بین فردی هافمن و همکاران را تکمیل کردند. برای تجزیه و تحلیل داده ها از روش همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون استفاده شد. نتایج به دست آمده از پژوهش نشان داد از بین ابعاد تنظیم هیجان بین فردی، تسلی بخشی و الگوسازی اجتماعی رابطه ی مثبت معنادار و عاطفه مثبت رابطه منفی معنادار با اضطراب اجتماعی دارند و قادر به پیش بینی اضطراب اجتماعی هستند. باتوجه به یافته های پژوهش، می توان آموزش های مبتنی بر تنظیم هیجان بین فردی را برای کاهش اضطراب اجتماعی دانشجویان مورد توجه قرار داد.

واژگان کلیدی: اضطراب اجتماعی، تنظیم هیجان بین فردی، دانشجویان





The role of interpersonal emotion regulation dimensions in social anxiety

Fatemeh Nezhadhosseini¹

BA student of psychology, Yazd University

fatemehnezhadhosseini@gmail.com

Fahimeh Dehghani²

Associate Professor, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Yazd University

f.dehghani@yazd.ac.ir

Abstract

Social anxiety is one of the most common mental health issues, significantly disrupting social relationships. In addition to intrapersonal emotion regulation, interpersonal emotion regulation plays a crucial role in the persistence of anxiety disorders. Therefore, the present study aimed to examine the role of interpersonal emotion regulation dimensions in predicting social anxiety. This research employed a descriptive and correlational design. The statistical population consisted of all undergraduate students at Yazd University during the 2024-2025 academic year, from whom 200 individuals were selected through convenience sampling. Participants completed the Social Phobia Questionnaire by Connor et al. and the Interpersonal Emotion Regulation Questionnaire by Hofmann et al. Pearson correlation and regression analysis were used to analyze the data. The results indicated that among the dimensions of interpersonal emotion regulation, soothing and social modeling had a significant positive relationship with social anxiety, while positive affect had a significant negative relationship with social anxiety. These dimensions were also able to predict social anxiety. Based on these findings, interpersonal emotion regulation training could be considered as an approach to reducing social anxiety among students.

Keywords: interpersonal emotion regulation, Social anxiety, students



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



مقدمه

اضطراب اجتماعی^۱ (SAD) یک ترس افراطی و بی مورد از شرمندگی و رد شدن از طرف دیگران است (اسپوکاس، لوترک و هیمبرگ^۲، ۲۰۰۹). میلر^۳ (۲۰۰۷) معتقد است اضطراب اجتماعی، یک ترس مشخص و مزمن از یک یا چند موقعیت اجتماعی است که فرد خود را در معرض موشکافی دیگران می بیند و می ترسد، مبادا کاری انجام دهد که باعث خجالت شود یا تحقیر آمیز به نظر آید. اضطراب اجتماعی در دانشجویان با مشکلات خاص از قبیل اعتماد به نفس پایین، احساس خجالت، مشکل رابطه با هم اتاقی، همسالان و احساس ناراحتی در دانشکده نیز دیده میشود و این اختلال به سبب زندگی اجتماعی یک موضوع مهم در میان دانشجویان است. دانشجویان دارای اضطراب اجتماعی احتمالاً تصاویر منفی بیشتری از عملکرد خود در موقعیتهای اجتماعی دارند که باعث اضطراب میشود. (ویتاساری، محمد نابلی، هراوان و سینا دوری^۴، ۲۰۱۱).

برای افراد دارای اضطراب اجتماعی عمده ترین نگرانی ترس از مورد توجه بودن و ارزیابی منفی از طرف دیگران به سبب آشکارسازی علایم اضطراب ظهور خود ادراک شده یا رفتارهای اجتماعی ناپسندیده است و معمولاً به دوره ای دراز مدت از ناتوانی می انجامد (براس، یانکر، اتوو، ایزن، ویسبرگ و همکاران^۵، ۲۰۰۷) و مبتلایان به این اختلال از آسیبهای بسیاری در کارهای روزانه، روابط اجتماعی و شغلی رنج می برند (ریچ و هافمن^۶، ۲۰۰۸).

در مدل شناختی-رفتاری اضطراب اجتماعی، نقش تنظیم هیجان به عنوان یک عامل نگهداری اساسی بررسی شده است (گلدین و گراس^۷، ۲۰۱۰؛ هافمن، سایر، فانت، و اسنانی^۸، ۲۰۱۲؛ آلدائو، جزایری، گلدین و گراس^۹، ۲۰۱۴). به طور کلی، تنظیم هیجانی فرآیند تعدیل احساسات فرد در سراسر زمینه ها برای برآورده کردن خواسته های محیط است (آلدائو، نولن هوکسما، و شوایزر^{۱۰}، ۲۰۱۰). برای انطباق با محیط، افراد از استراتژی هایی برای تغییر شدت یا بزرگی تجربه عاطفی خود استفاده می کنند. توانایی تنظیم موثر احساسات با نتایج مثبت سلامت، موفقیت تحصیلی/اشتغالی و بهبود روابط اجتماعی مرتبط است (آلدائو و همکاران^{۱۱}، ۲۰۱۰).

مطالعات کنونی تاکید دارند که تنظیم هیجان علاوه بر جنبه درون فردی جنبه بین فردی نیز دارد (گوداگ^{۱۲}، ۲۰۲۱). تنظیم هیجان بین فردی پدیده ای مرتبط اما متفاوت و متمایز از تنظیم هیجان درون فردی است و در برگیرنده میل فرد به در میان گذاشتن حالات عاطفی خود با دیگران به منظور کاهش عواطف منفی خود یا تلاش برای تغییر هیجان در افراد دیگر میباشد (گراتر و ویس و تول^{۱۳}، ۲۰۱۵). به بیانی دیگر، تنظیم هیجان بین فردی در برگیرنده راهبردهای تنظیم هیجان است که مستلزم مشارکت دیگران در ایجاد تغییرات در فرآیندهای عاطفی فرد است (زکی و ویلیامز^{۱۴}، ۲۰۱۳؛ هافمن، کارپنتر و کورتیس^{۱۵}، ۲۰۱۶).

بیشتر علائم SAD در درون فرد تجربه می شود (به عنوان مثال، ترس، پریشانی)؛ با این حال، فرآیندهای ناسازگار بین فردی پیامدهای بیرونی دارد که منجر به روابط اجتماعی ضعیف تر می شود که ممکن است در حوزه های مختلف زندگی مضر باشد و تأثیر منفی

1 Social anxiety disorder

2 Spokas, Luterek & Himberg

3 Miller

4 Vitasari, Muhammad Nubli, Herawan, Sinnaduari

5 Bruce, Yonkers, Otto, Eisen, Weisberg, et al

6 Reich & Hofmann

7 Goldin & Gross

8 Hofmann, Sawyer, Fant & Asnani

9 Aldao, Jazaieri, Goldin & Gross

10 Aldao, Nolen-Hoeksema & Schweizer

11 Aldao et al

12 Gökdağ

13 Gratz, Weiss & Tull

14 Zaki & Williams

15 Hofmann, Carpenter & Curtiss



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



گسترده ای بر بهزیستی فرد داشته باشد. به عنوان مثال، یک مطالعه که روابط اجتماعی را در بین دانشجویان مورد بررسی قرار داد، نشان داد که دانشجویانی که دارای اضطراب اجتماعی بالا هستند، نسبت به دانشجویانی که اضطراب اجتماعی ندارند، احتمال بیشتری برای استفاده از راهبردهای بین فردی ناکارآمد (به عنوان مثال، وابستگی بیش از حد به دیگران و عدم ابراز وجود) دارند (داویلا و بک^۱، ۲۰۰۲).

تحقیقات نشان داده است که فرآیندهای بین فردی ناسازگار در SAD برجسته هستند، که می تواند منجر به پیامدهای مهم و مخرب در چندین حوزه زندگی شود. به طور قابل توجهی، افراد مبتلا به SAD کاهش کیفیت زندگی (روسیو و همکاران^۲، ۲۰۰۸؛ استین و کین، ۲۰۰۰)، انزوای اجتماعی (بایتمیر و یلدیز^۳، ۲۰۱۷؛ لیم و همکاران^۴، ۲۰۱۶)، و حمایت اجتماعی محدود (راپی و همکاران، ۲۰۱۵) را گزارش دادند. علاوه بر این، درایمن و همکاران^۵ (۲۰۱۶) دریافتند که افراد مبتلا به SAD دارای اختلالات عملکردی در رضایت از زندگی در حوزه های شغلی، آموزشی و اجتماعی هستند. با این وجود، اگرچه اختلال در الگوهای بین فردی در SAD رایج است، تحقیقات محدودی در مورد نقش تنظیم هیجان بین فردی در SAD وجود دارد.

لذا با توجه به جایگاه و اثر مهم تنظیم هیجانات در روابط بین فردی و از آنجایی که اضطراب اجتماعی تاثیر زیادی بر روی بهزیستی اجتماعی و روابط بین فردی دارد و باتوجه به عدم وجود پژوهش های کافی در زمینه بررسی ارتباط دو متغیر تنظیم هیجانات بین فردی و اضطراب اجتماعی، در این پژوهش محقق بر آن است تا به این سوال پژوهشی بپردازد که آیا ابعاد تنظیم هیجان بین فردی در پیش بینی اضطراب اجتماعی نقش دارند؟

روش

روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمام دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه یزد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۴ بود. روش نمونه گیری در این پژوهش نمونه گیری در دسترس بوده است و با استفاده از این روش از بین دانشجویان ۲۰۰ نفر انتخاب شدند و بصورت آنلاین به پرسشنامه ها پاسخ دادند. دو پرسشنامه استاندارد در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت که عبارت بودند از پرسشنامه تنظیم هیجان بین فردی (IERQ) هافمن^۶ و همکاران (۲۰۱۶) و پرسشنامه اضطراب اجتماعی (SPI) کانور^۷ و همکاران (۲۰۰۰).

پرسشنامه تنظیم هیجان بین فردی هافمن و همکاران (۲۰۱۶): پرسش نامه تنظیم هیجان بین فردی (IERQ) یک ابزار خود گزارشی است که توسط هافمن و همکاران در سال ۲۰۱۶ تدوین شده است. هدف از ساخت این ابزار بررسی نحوه تنظیم هیجان در ارتباطات بین فردی است. این ابزار شامل ۲۰ آیتم و ۴ زیر مقیاس است که در طیف لیکرت پنج درجه ای نمره گذاری می شود (۱= اصلا در مورد من صدق نمی کند، ۵= کاملا در مورد من صدق می کند) و دامنه نمره بین ۲۰ تا ۱۰۰ است که نمره ی بالاتر نشان دهنده ی مهارت بهتر فرد در تنظیم هیجان بین فردی است. زیر مقیاسهای مربوطه عبارت اند از بهبود عواطف مثبت، تسلی بخشی، مدل سازی اجتماعی و چشم انداز داشتن ویژگی های روانسنجی پرسشنامه مذکور مطلوب گزارش شده است. ضریب همسانی برای هر یک

- 1 Davila & Beck
- 2 Ruscio et al
- 3 Baytemir & Yildiz
- 4 Lim et al
- 5 Dryman et al
- 6 Hofmann
- 7 Connor



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

از ۴ آیتم بهبود عواطف مثبت، آرامش بخشی، مدل سازی اجتماعی و چشم انداز داشتن به ترتیب عبارت اند از ۰/۹۳، ۰/۹۴، ۰/۹۸، ۰/۹۱ و ۰/۹۰. بررسیهای تحلیل عاملی نیز وجود ۴ عامل مذکور را در این پرسشنامه تأیید کرده اند ($CFI=0/97$). ضریب همسانی درونی پرسشنامه تنظیم هیجان بین فردی با استفاده از آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفت. ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۰ محاسبه شد و برای آیتمهای بهبود عواطف مثبت، آرامش بخشی، الگوسازی اجتماعی و چشم انداز داشتن به ترتیب برابر با ۰/۸۴، ۰/۸۲، ۰/۸۰، ۰/۸۱ به دست آمد (لطفی و همکاران، ۱۳۹۹).

پرسشنامه اضطراب اجتماعی کانور و همکاران (۲۰۰۰): پرسشنامه هراس اجتماعی کانور (SPI) یک مقیاس خودسنجی شامل ۱۷ ماده است و از سه زیر مقیاس فرعی ترس (۶ ماده)، اجتناب (۷ ماده) و ناراحتی فیزیولوژیک (۴ ماده) تشکیل می شود. نمره گذاری این مقیاس بر اساس مقیاس لیکرت پنج درجه ای (۰= اصلاً درمورد من صدق نمی کند، ۴= کاملاً درمورد من صدق می کند) است. براساس نتایج به دست آمده برای تفسیر نمرات، نقطه برش ۴۰ با کارایی دقت تشخیص ۸۰ درصد و نقطه برش ۵۰ با کارایی ۸۹ درصد، افراد مبتلا به هراس اجتماعی را از افراد غیرمبتلا متمایز میکند (فتحی آشتیانی، ۱۳۸۸). این پرسشنامه از اعتبار و روایی بالایی برخوردار است. اعتبار آن با روش باز آزمایی در گروه هایی با تشخیص اختلال هراس اجتماعی برابر با ۰/۷۸ تا ۰/۸۹ بوده و ضریب همسانی درونی آن (آلفای کرونباخ) در یک گروه بهنجار ۰/۹۴ گزارش شده است. همچنین برای مقیاس های فرعی ترس ۰/۸۹، اجتناب ۰/۹۱ و ناراحتی فیزیولوژیک ۰/۸۰ گزارش شده است. روایی سازه در مقایسه نتایج این آزمون در دو گروه از آزمودنی های با تشخیص اختلال هراس اجتماعی و آزمودنیهای گروه افراد بهنجار بدون تشخیص روانپزشکی بررسی شد که تفاوت معناداری با هم نشان دادند که این خود حاکی از اعتبار بالای آن است (سلاجقه و بخشانی، ۱۳۹۳).

تجزیه و تحلیل داده های پژوهش حاضر با به کار گیری نرم افزار SPSS و روش های آمار توصیفی از قبیل شاخص های مرکزی و شاخص های پراکندگی مثل میانگین و انحراف معیار و کمینه و بیشینه و در بخش آمار استنباطی با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون انجام شد.

یافته ها

در این پژوهش گروه نمونه شامل تعداد ۲۰۰ نفر از دانشجویان مقطع کارشناسی بود که ۸۳/۵ درصد آنها زن و ۱۶/۵ درصد آنها مرد بودند. میانگین و انحراف استاندارد و کمترین و بیشترین و همچنین کجی و کشیدگی نمره های متغیر های ترس، اجتناب، نشانه های فیزیولوژیک، تسلی بخشی، چشم انداز داشتن و الگوسازی اجتماعی در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱: یافته های توصیفی متغیر های پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	بیشینه	کمینه	کجی	کشیدگی
اضطراب اجتماعی	۴۵/۳۷	۱۲/۹۳	۸۳	۱۸	۰/۴۸	۰/۰۶
افزایش عاطفه مثبت	۱۸/۸۶	۳/۲۹	۲۵	۷	۰/۳۹	۰/۴۳
تسلی بخشی	۱۳/۵۱	۴/۵۸	۲۴	۵	-۰/۶۳	۰/۰۸
داشتن چشم انداز	۱۳/۸۹	۳/۵۶	۲۳	۶	-۰/۵۲	۰/۰۷
الگوسازی اجتماعی	۱۷/۵۷	۳/۳۳	۲۵	۸	۰/۰۱	-۰/۲۵
نمره کل	۶۳/۸۴	۱۰/۸۱	۹۲	۳۶	۰/۰۴	-۰/۳۶

تنظیم هیجان بین فردی

همانطور که در جدول ۱ مشاهده می شود، میانگین اضطراب اجتماعی ۴۵/۳۷ و انحراف استاندارد ۱۲/۹۳، میانگین تنظیم هیجان بین فردی ۶۳/۸۴ و انحراف استاندارد ۱۰/۸۱ می باشد. از بین ابعاد تنظیم هیجان بین فردی بیشترین میانگین مربوط به افزایش عاطفه مثبت با میانگین ۱۸/۸۶ بود. همچنین باتوجه به اینکه مقادیر به دست آمده از کجی و کشیدگی متغیرها بین ۲- و ۲+ قرار دارد، شکل توزیع داده ها در تمامی متغیرها نرمال است. جهت بررسی رابطه بین متغیرها از روش همبستگی پیرسون استفاده شد.

جدول ۲: ضریب همبستگی پیرسون میان متغیرها

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱. اضطراب اجتماعی	۱					
۲. تنظیم هیجان بین فردی	۰/۱۸**	۱				
۳. افزایش عاطفه مثبت	-۰/۰۵	۰/۶۶**	۱			
۴. تسلی بخشی	۰/۲۴**	۰/۷۹**	۰/۳۳**	۱		
۵. داشتن چشم انداز	۰/۰۷	۰/۶۹**	۰/۲۸**	۰/۳۷**	۱	
۶. الگوسازی اجتماعی	۰/۲۵**	۰/۷۵**	۰/۴۱**	۰/۴۵**	۰/۳۷**	۱

**P<0/01, *p<0/05

یافته های جدول ۲ نشان می دهد که بین اضطراب اجتماعی و مولفه های تسلی بخشی، الگوسازی اجتماعی در سطح ۰/۰۱ رابطه مثبت و معنی دار وجود دارد.

در ادامه جهت بررسی فرضیه پژوهش از روش تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ آمده است. باتوجه به جدول ۳ که سطح معنی داری کوچکتر از ۰/۰۰۱ شده است، نشان میدهد که به طور کلی این مدل قابل پیش بینی است و ابعاد تنظیم هیجان بین فردی می توانند اضطراب اجتماعی را پیش بینی کنند.

جدول ۳: جدول ضرایب مدل رگرسیونی

متغیرهای پیش بین	ضریب B	بتا	p-value	R	R ²	F	p-value
افزایش عاطفه مثبت	-۰/۸۸	-۰/۲۲	۰/۰۰۳				
تسلی بخشی	۰/۵۹	۰/۲۱	۰/۰۰۸	۰/۳۵	۰/۱۳	۷/۰۲	۰/۰۰۱
داشتن چشم انداز	-۰/۱۲	-۰/۰۳	۰/۶۳۷				
الگوسازی اجتماعی	۱/۰۱	۰/۲۶	۰/۰۰۲				

باتوجه به جدول ۳، سطح معنی داری برای سه مولفه افزایش عاطفه مثبت و تسلی بخشی و الگوسازی اجتماعی کمتر از ۰/۰۵ است. بین اضطراب اجتماعی و تسلی بخشی و الگوسازی اجتماعی رابطه ی مثبت و بین اضطراب اجتماعی و افزایش عاطفه مثبت رابطه منفی وجود دارد. در مجموع ۱۳ درصد از واریانس نمرات اضطراب اجتماعی توسط سه مولفه افزایش عاطفه مثبت و تسلی بخشی و الگوسازی اجتماعی پیش بینی می شود.

بحث و نتیجه گیری

نتایج پژوهش نشان داد که از بین ابعاد تنظیم هیجان بین فردی، ابعاد افزایش عاطفه مثبت، تسلی بخشی و الگوسازی اجتماعی، نقش معنی داری در پیش بینی اضطراب اجتماعی دارند. این یافته ها با پژوهش های یانگ و مک کن^۱ (۲۰۲۴) همخوانی دارد. آنها در



پژوهش خود نشان دادند در دانشجویان چینی عاطفه مثبت و الگوسازی اجتماعی پیش‌بینی‌کننده‌های مثبت بهزیستی روان‌شناختی هستند، اما تسلی بخشی پیش‌بینی‌کننده منفی بهزیستی بود. همچنین اکاس و پکر^۱ (۲۰۲۲) نیز در مطالعه خود نشان دادند که تسلی بخشی و الگوسازی اجتماعی رابطه مثبت و داشتن چشم انداز با علائم اضطراب اجتماعی رابطه منفی دارند. در تبیین این یافته‌ها میتوان گفت تسلی بخشی و الگوسازی اجتماعی از راهبردهای موثری بودند که می‌توانند به کاهش اضطراب اجتماعی کمک کنند. تسلی بخشی و الگو سازی اجتماعی هردو میتوانند به عنوان عوامل محافظتی در برابر اضطراب اجتماعی عمل کنند. تسلی بخشی به فرد احساس امنیت و پشتیبانی می‌دهد، در حالی که الگوسازی اجتماعی به فرد این امکان را میدهد که از تجربیات دیگران بهره‌برداری کند و راه‌های عملی برای مقابله با اضطراب اجتماعی به فرد می‌دهد. اما یافته‌های بدست آمده نشان داد بهبود عاطفه مثبت با اضطراب اجتماعی رابطه منفی دارد. مشابه با مطالعه انجام شده توسط یانگ و مک‌کن (۲۰۲۴)، نتایج پژوهش حاضر از نظر فرهنگی قابل تبیین است. در فرهنگ‌های جمع‌گرایانه، مردم تمایل دارند به دیگران وابسته باشند و به مسئولیتهای اجتماعی و هماهنگی با دیگران اهمیت می‌دهند. ویژگی که در افراد با اضطراب اجتماعی بارز است. از اینرو آسیایی‌ها بیشتر تمایل به کاهش عاطفه منفی دارند درحالی‌که اروپایی‌ها با فرهنگ فردگرا تمایل بیشتری به افزایش عاطفه مثبت دارند. افزایش عاطفه مثبت بر بیان عاطفه مثبت همراه با برانگیختگی بالا تأکید دارند که در فرهنگهای فردگرا دیده می‌شود. از این رو در پژوهش حاضر افزایش عاطفه مثبت پیش‌بینی‌کننده منفی اضطراب اجتماعی بود. به طور کلی، یافته‌های این پژوهش تایید می‌کند که مولفه‌های تنظیم هیجان بین‌فردی با اضطراب اجتماعی رابطه دارد. به ویژه، راهبردهایی مانند تسلی بخشی و الگوسازی اجتماعی می‌توانند با ایجاد محیطی امن و حمایتی، تعاملات اجتماعی را بهبود بخشند و به کاهش اضطراب اجتماعی کمک کنند. این یافته‌ها می‌تواند مبنایی برای طراحی برنامه‌های آموزشی و مداخلات درمانی موثر باشد. از محدودیتهای پژوهش حاضر استفاده از روش خودگزارشی و پرسشنامه بود که ممکن است با سوگیری پاسخ‌دهندگان همراه باشد. حجم نمونه محدود بود و تمامی شرکت‌کنندگان از دانشجویان کارشناسی دانشگاه یزد بودند که تعمیم‌پذیری نتایج را محدود می‌کند. پیشنهاد می‌شود همین پژوهش بر روی نمونه‌های بالینی افراد مبتلا به اضطراب اجتماعی انجام شود و تاثیر مداخلات روان‌شناختی مبتنی بر آموزش تنظیم هیجان بین‌فردی در کاهش اضطراب اجتماعی بررسی شود.

منابع

- لطفی، شایسی، یاسمن، امینی، منصوری، کامیار، ... & محراب. (۲۰۲۰). بررسی ویژگی‌های روانسنجی پرسشنامه تنظیم هیجان بین فردی (IERQ) در دانشجویان. *مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران*, ۳۰ (۱۸۵), ۸۵-۷۴.
- Akkuş, K., & Peker, M. (2022). Exploring the relationship between interpersonal emotion regulation and social anxiety symptoms: The mediating role of negative mood regulation expectancies. *Cognitive Therapy and Research*, 46(2), 287-301.
- Aldao, A., Jazaieri, H., Goldin, P. R., & Gross, J. J. (2014). Adaptive and maladaptive emotion regulation strategies: Interactive effects during CBT for social anxiety disorder. *Journal of anxiety disorders*, 28(4), 382-389.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical psychology review*, 30(2), 217-237.
- Baytemir, K., & Yildiz, M. A. (2017). Multiple mediation of loneliness and negative effects in the relationship between adolescents' social anxiety and depressive symptoms. *Anales de Psicologia*, 33(3), 612-620.
- Bruce, S.E., Yonkers, K.A., Otto, M.W., Eisen, J.L., Weisberg, R.B., Pagano, M, et al. (2007). Influence of psychiatric comorbidity on recovery and recurrence in generalized anxiety disorder, social phobia, and panic disorder: A 12-year prospective study. *American Journal Psychiatry*, 162, 79-87.



- Connor, K. M., Kobak, K. A., Churchill, L. E., Katzelnick, D., & Davidson, J. R. (2001). Mini-SPIN: A brief screening assessment for generalized social anxiety disorder. *Depression and anxiety*, 14(2), 137-140.
- Davila, J., & Beck, J. G. (2002). Is social anxiety associated with impairment in close relationships? A preliminary investigation. *Behavior Therapy*, 33, 447-464.
- Dryman, M. T., Gardner, S., Weeks, J. W., & Heimberg, R. G. (2016). Social anxiety disorder and quality of life: How fears of negative and positive evaluation relate to specific domains of life satisfaction. *Journal of Anxiety Disorders*, 38, 1-8.
- Gökdağ, C. (2021). How does interpersonal emotion regulation explain psychological distress? The roles of attachment style and social support. *Personality and Individual Differences*, 176, 110763.
- Goldin, P. R., & Gross, J. J. (2010). Effects of mindfulness-based stress reduction (MBSR) on emotion regulation in social anxiety disorder. *Emotion*, 10(1), 83.
- Gratz, K. L., Weiss, N. H., & Tull, M. T. (2015). Examining emotion regulation as an outcome, mechanism, or target of psychological treatments. *Current opinion in psychology*, 3, 85-90.
- Hofmann, S. G., Carpenter, J. K., & Curtiss, J. (2016). Interpersonal emotion regulation questionnaire (IERQ): Scale development and psychometric characteristics. *Cognitive therapy and research*, 40, 341-356.
- Hofmann, S. G., Sawyer, A. T., Fant, A., & Asnaani, A. (2012). Emotion dysregulation model of mood and anxiety disorder. *Depression and Anxiety*, 29, 409-416.
- Lim, M. H., Rodebaugh, T. L., Zyphur, M. J., & Gleeson, J. F. M. (2016). Loneliness over time: The crucial role of social anxiety. *Journal of Abnormal Psychology*, 125(5), 620-630.
- Miller, C. (2007). Social Anxiety disorder (social phobia) symptoms and Treatment, *Journal of clinical psychiatry*, 62(2), 9-24.
- Reich, J., Hofman, S.G. (2008). State personality disorder in social phobia. *Journal Behavior Therapy Experimental Psychiatry*, 16, 139-144.
- Ruscio, A. M., Brown, T. A., Chiu, W. T., Sareen, J., Stein, M. B., & Kessler, R. C. (2008). Social fears and social phobia in the USA: results from the National Comorbidity Survey Replication. *Psychological Medicine*, 38, 15-28.
- Spokas, M., Luterek, J.A. & Himberg, RG (2009). Social anxiety and emotional suppression: The mediating role of beliefs. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 40(2), 283-291.
- Taylor, C. T., Pearlstein, S. L., & Stein, M. B. (2017). The affective tie that binds: Examining the contribution of positive emotions and anxiety to relationship formation in social anxiety disorder. *Journal of anxiety disorders*, 49, 21-30.
- Vitasari, prima,; Muhammad Nubli, Abdol Wahab; Herawn, Tutut & sinnadurai, suriya kumar. (2011). Representation of social anxiety among engineering students. *Journal of Social and Behavioral sciences*, 30, 620-624.
- Yang, H., & Maccann, C. (2024). Interpersonal emotion regulation and psychological well-being of Chinese and Australian college students: A comparative study. *Personality and Individual Differences*, 230, 112791.
- Zaki, J., & Williams, W. C. (2013). Interpersonal emotion regulation. *Emotion*, 13(5), 803.



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



۱۳۹۷

نقش توجه مشروط تحصیلی بر سطح کمال گرایی نوجوانان

قاسم محمدیاری: استادیار گروه روان شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران؛ gmohamadyari@pnu.ac.ir
 شکوفه سید علی جانی: دانش آموخته کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی
 زیبا جهانبخش نقده: آموزگار، آموزش و پرورش ناحیه ۲ ارومیه

چکیده

این پژوهش با هدف تعیین نقش توجه مشروط تحصیلی بر سطح کمال گرایی نوجوانان بود. این پژوهش از نوع تحقیقات توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل همه دانش آموزان متوسطه دوم شهر خوی در سال ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود. نمونه آماری شامل ۲۵۰ نفر بود که به روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شد. ابزار جمع آوری اطلاعات شامل مقیاس توجه مشروط والدین (PCR) و مقیاس کمال گرایی (MPS) بود. تجزیه و تحلیل داده ها با استفاده از همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه در برنامه SPSS نسخه ۲۶ انجام شد. یافته تحقیق نشان داد که از بین مولفه های توجه مشروط تحصیلی بین مولفه های توجه مشروط مثبت و توجه مشروط هیجانی مثبت با کمال گرایی رابطه منفی و معنی دار و بین توجه مشروط منفی و توجه مشروط هیجانی منفی با کمال گرایی رابطه مثبت و معنی دار ($p < 0/01$) وجود دارد. تحلیل رگرسیون نشان داد که توجه مشروط مثبت والدین قادر به پیش کمال گرایی به میزان ۲۴/۸- درصد بود، اما توجه مشروط منفی والدین به میزان ۱۶/۷ درصد بود ($p < 0/05$). با توجه به یافته ها می توان نتیجه گرفت که توجه مشروط تحصیلی والدین نقش مهم و قابل توجهی بر سطح کمال گرایی نوجوانان دارند.

کلیدواژه ها: توجه مشروط تحصیلی، کمال گرایی، نوجوانان.





The effect of conditional academic Regard on the perfectionism in adolescents

Ghasem Mohammadyari (Ph.D), Assistant Professor, Department of Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran, gmohamadyari@pnu.ac.ir

Shukofeh Seyedalijani, Department of Psychology, Postgraduate in educational Psychology at Islamic Azad University

Ziba Jahanbakhsh Nagadeh, teacher in elementary school, education

Abstract

This research was conducted with the aim of determining the role of conditional academic attention of parents in the level perfectionism in teenagers. This research was a descriptive-correlation research. The statistical population of the research included all secondary school students of Khoy city in 2022-2023. The statistical sample will consist of 250 people who were selected by stepwise cluster sampling. Data collection tools included Parent Conditional Attention Scale (PCR) and Perfectionism Scale (MPS). Data analysis was done using Pearson correlation and multiple regression analysis in SPSS version 26. The findings of the research showed that there is a negative and significant relationship between positive conditional attention and positive emotional conditional attention with perfectionism, a positive and significant relationship between negative conditional attention and negative emotional conditional attention with perfectionism. Regression analysis showed that parental positive conditional attention was able to predict negatively perfectionism by -24.8%, but parental negative conditional attention were able to predict positively perfectionism by 16.7% and 27.8% ($p < 0.05$). According to the findings, it can be concluded that the conditional academic attention of parents have an important and significant role on the level of perfectionism of teenagers.

Keywords: Academic Conditional Attention, Perfectionism, Teenagers.



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



مقدمه

نوجوانی دوره ای از زندگی است که ما را با وظایف رشدی متعددی مانند شکل دادن به هویت، ایجاد عزت نفس پایدار و تنظیم مجدد روابط اجتماعی مواجه می کند. به خصوص در دوران بلوغ، نوجوانان با چالش های اجتماعی و عاطفی مواجه می شوند که باید یاد بگیرند که با آنها کنار بیایند (اوترپول^۱ و همکاران، ۲۰۲۱). یکی از ویژگی های شخصیتی که طی سال های اخیر برای عملکرد بهینه نوجوانان مورد توجه قرار گرفته، کمال گرایی^۲ است. کمال گرایی یک سازه چند بعدی است که مستلزم تلاش برای بی عیب و نقص بودن، ایجاد استانداردهای بسیار بالای عملکرد و انجام ارزیابی های بسیار انتقادی از رفتار خود یا دیگران است (فراست^۳ و همکاران، ۱۹۹۰). کمال گرایی بر اساس نظریه ها یا مدل های مختلف از ابعاد مختلفی تشکیل شده است. فراست و همکاران مدلی ایجاد کردند که شش بعد کمال گرایی شامل نگرانی در مورد اشتباهات، تردید در مورد اعمال، استانداردهای شخصی، سازماندهی، انتقاد والدین و انتظارات والدین را متمایز می کند (وئو^۴، ۲۰۲۲). علاوه بر این، دسته بندی هویت و فلت^۵ از کمال گرایی نیز در بیشتر مطالعات مورد استفاده قرار گرفته است: کمال گرایی خودگرا (شکل درون فردی کمال گرایی که نشان دهنده انتظارات کمال گرایانه از خود است)، کمال گرایی تجویز شده اجتماعی (شکل بین فردی کمال گرایی که درک انتظارات کمال گرایانه دیگران از خود) و کمال گرایی دیگر گرا (داشتن انتظارات کمال گرایانه نسبت به دیگران) است (دیجانگ-هسن^۶ و همکاران، ۲۰۲۱).

کمال گرایی از طریق مکانیسم های مختلفی همچون یادگیری اجتماعی^۷ و یا انتظار اجتماعی^۸ در نوجوانان توسعه می یابد. در مدل یادگیری اجتماعی نوجوانان از رفتارهای کمال گرایانه والدین و اطرافیان مهم تقلید می کنند، اما در مدل انتظار اجتماعی نوجوان ممکن است برای بدست آوردن تایید والدین برای رسیدن به انتظارات بالای اجتماعی کمال گرایی را توسعه دهد (گاریز^۹ و همکاران، ۲۰۲۱). کمال گرایی به عنوان یک سازه زیربنایی برای افکار و رفتارهای نوجوانان پیامدهای روانشناختی مهمی برای نوجوانان دارد. نوجوانان با سطوح بالای کمال گرایی در معرض خطر ابتلا به پریشانی روانی و افزایش غم و اندوه قرار دارند (واکا^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۰). همچنین، کسانی که سطوح بالاتری از کمال گرایی دارند در معرض خطر بالاتری برای استرس تحصیلی، فرسودگی و اهمال کاری قرار دارند (مونتگومری^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۹). کمال گرایی می تواند به سازگاری روانی ضعیف کمک کند و معمولاً به عنوان یک سبک روان رنجور فراگیر می تواند منجر به احساس شکست، گناه، شرم و عزت نفس پایین می گردد (اندلمن^{۱۲} و همکاران، ۲۰۲۲).

بنابراین، یکی از عواملی که ممکن است بر سطح کمال گرایی نوجوانان اثرگذار باشد، توجه مشروط تحصیلی^{۱۳} والدین است. با توجه به اینکه نوجوانان محبت و احترام والدین را مهم می دانند، معمولاً اعتقاد بر این است که اعطا یا خودداری از توجه می تواند برای هدایت تلاش های نوجوانان برای دستیابی به اهداف تحصیلی استفاده شود (کانات-مایمون^{۱۴} و همکاران، ۲۰۲۱). مفهوم توجه مثبت بدون قید و شرط اولین بار توسط راجرز توصیف شد، که پیشنهاد کرده است که همه افراد باید از افرادی که جایگاه مهمی در زندگی

- 1 . Otterpohl
- 2 . perfectionism
- 3 . Frost
- 4 . Wu
- 5 . Hewitt and Flett
- 6 . de Jonge-Heesen
- 7 . social learning
- 8 . social expectation
- 9 . Gárriz
- 10 . Vacca
- 11 . Montgomery
- 12 . Endleman
- 13 . conditional academic Regard
- 14 . Kanat-Maymon



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



دانشگاه محققان ایرانی

آنها دارند، به ویژه والدینشان، توجه مثبت بی قید و شرط دریافت کنند (مندى و الدلی اوغلو^۱، ۲۰۱۶). از نظر آسور^۲ و همکاران (۲۰۰۴) توجه مشروط تحصیلی والدین یک راهبرد اجتماعی است که از طریق آن والدین، بسته به اینکه فرزند یا نوجوانشان با انتظارات تحصیلی والدین مطابقت داشته باشد، محبت و تأیید را ابراز می کنند یا از آنها سلب می کنند. از دیدگاه شرطی سازی عامل^۳، توجه مشروط نشان دهنده مدیریت اقتضایی تقویت ها و تنبیه ها است که انتظار می رود احتمال رفتارهای مورد نظر مانند تلاش برای انجام وظایف تحصیلی را افزایش دهد (هاینس و شوته^۴، ۲۰۲۲).

آسور و همکاران بین توجه مثبت و توجه منفی مشروط والدین تمایز قائل شدند. زمانی که والدین برای تقویت رفتارهای مورد نظر فرد، محبت و تأیید می کنند، به عنوان توجه مثبت مشروط و زمانی که والدین از طریق تنبیه منفی، محبت و تأیید را برای کاهش رفتارهای ناخواسته فرد پس می گیرند، به عنوان توجه منفی مشروط شناخته می شود (به نقل از استفگن^۵ و همکاران، ۲۰۲۲). اگرچه برخی از محققان ادعا می کنند که توجه شرطی والدین رفتارهایی را در کودکان تقویت می کند که توسط والدین آنها مثبت تلقی می شود. محققان دیگر توضیح داده اند که توجه شرطی والدین می تواند بر عملکرد روانی نوجوانان تأثیر منفی بگذارد (لوینتال^۶ و همکاران، ۲۰۲۲). کودکان کمال گرا به امید دریافت پذیرش و تأیید از والدین خود، تمایل دارند دیدگاهی بسیار انتقادی از خود ایجاد کنند، در نتیجه ترس دائمی از شکست را تحمل می کنند (وودفین^۷ و همکاران، ۲۰۲۱). کوران و هیل^۸ (۲۰۲۲) خاطر نشان ساختند که انتظارات والدین و انتقاد والدین و توجه مشروط آنها اثرات مثبتی بر تشدید کمال گرایی در نوجوانان دارد. مندى و الدلی اوغلو (۲۰۱۶) مطرح نمودند که بین توجه مشروط والدین و کمال گرایی رابطه مثبت وجود دارد و کمال گرایی میانجی جزئی بین توجه مشروط والدین و عزت نفس بود. آسور و تال^۹ (۲۰۱۲) خاطر نشان ساختند که توجه مشروط والدین ارتباط معنی داری با خودبزرگ بینی، شرم و مقابله ناسازگار در نوجوانان دارد.

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه گیری

این پژوهش از نظر هدف جزء تحقیقات کاربردی و از نظر روش جمع آوری داده ها جزء تحقیقات توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل همه دانش آموزان متوسطه دوم شهر خوی در سال ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. در این پژوهش ۲۵۰ نفر به عنوان نمونه آماری در نظر گرفته شد. نحوه انتخاب نمونه آماری بدین صورت بود که ابتدا ۵ مدرسه (۲ مدرسه دخترانه و ۳ مدرسه پسرانه) از بین مدارس متوسطه دوم انتخاب و از هر مدرسه ۲ کلاس به تصادف انتخاب شدند. در هر کلاس به طور متوسط ۳۰ دانش آموز مشغول تحصیل بودند.

ابزارهای اندازه گیری

مقیاس توجه مشروط والدین (PCR): این مقیاس به عنوان یک ابزار خودسنجی توسط روث^{۱۰} و همکاران (۲۰۰۹) تدوین گردیده و

1. Mendi & Eldeleklioglu
2. Assor
3. operant conditioning
4. Haines & Schutte
5. Steffgen
6. Levinthal
7. Woodfin
8. Curran & Hill
9. Assor & Tal
10. Roth



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



در ایران توسط عابدینی و همکاران (۱۴۰۰) هنجاریابی شده است که به بررسی توجه مشروط تحصیلی والدین می پردازد. مقیاس توجه مشروط دارای ۲۵ گویه است که در مقیاس لیکرت هفت درجه ای از کاملاً مخالفم با امتیاز یک تا کاملاً موافقم با امتیاز ۷ نمره گذاری می شود. همچنین این مقیاس دارای چهار بعد توجه مشروط مثبت تحصیلی، توجه مشروط منفی تحصیلی، توجه مشروط مثبت هیجانی و توجه مشروط منفی هیجانی می باشد. روث و همکاران (۲۰۰۹) آلفای کرونباخ مقیاس را برای ابعاد آن در دامنه ای از ۰/۸۴ تا ۰/۹۲ گزارش نمودند. عابدینی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی روایی مقیاس را از طریق تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تایید بررسی و ساختار چهار عاملی آن را با شاخص برازندگی بزرگتر از ۰/۹ تایید نمودند. مقیاس کمال گرایی (MPS): این مقیاس که توسط فراست^۱ (۱۹۹۰) تهیه شده دارای ۳۵ گویه است که سطح کمال گرایی را می سنجد. ماده های پرسشنامه در یک مقیاس ۵ درجه ای از نمره یک برای کاملاً مخالفم تا پنج برای کاملاً موافقم پاسخدهی و نمره گذاری می شود. اعتبار همگرایی پرسشنامه طبق همبستگی با پرسشنامه کمال گرایی مثبت و منفی مناسب گزارش شده است (اخوان عبیری و همکاران، ۱۳۹۸). لیاقت و قاسمی ضریب همسانی پرسشنامه را ۰/۸۲، اعتبار همگرایی پرسشنامه را در همبستگی آن با پرسشنامه اضطراب امتحان ۰/۲۸۷ گزارش نمودند (به نقل از اخوان عبیری و همکاران، ۱۳۹۸). همچنین ساختار عاملی مقیاس در پژوهش اخوان عبیری و همکاران (۱۳۹۸) با ساختار عاملی مورد تایید قرار گرفت و پایایی آن نیز با مقدار آلفای کرونباخ ۰/۸۴ گزارش شد. در این تحقیق، پایایی مقیاس از طریق آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۲ بدست آمد.

یافته ها

در این تحقیق از بین شرکت کنندگان در تحقیق ۱۵۱ نفر پسر و ۹۹ نفر دختر بودند. بنابراین، بیشترین شرکت کنندگان در تحقیق را دانش آموزان پسر تشکیل داده اند. از لحاظ سنی کمترین فراوانی مربوط به سن ۱۵ سال با تعداد ۲۳ نفر و بیشترین فراوانی مربوط به سن ۱۶ سال با تعداد ۱۰۶ نفر بود. لذا بیشتر شرکت کنندگان از گروه سنی ۱۶ و ۱۷ سال بود.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار نمرات دانش آموزان در متغیرهای توجه مشروط والدین و کمال گرایی فرزندان

متغیرها	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
توجه مشروط مثبت	۹	۵۳	۲۷/۹۸	۱۱/۷۹	۰/۴۶۷	-۰/۵۴۷
توجه مشروط هیجانی مثبت	۵	۲۷	۱۷/۰۰	۵/۱۱	۰/۱۴۸	-۰/۷۷۷
کل توجه مشروط تحصیلی مثبت	۱۸	۷۷	۴۴/۹۸	۱۴/۳۴	۰/۳۱۰	-۰/۸۶۴
توجه مشروط منفی	۱۷	۵۵	۳۲/۵۳	۱۰/۳۲	۰/۳۸۵	-۱/۱۹
توجه مشروط هیجانی منفی	۸	۲۶	۱۴/۹۴	۴/۲۱	۰/۳۱۸	-۰/۸۸۷
کل توجه مشروط منفی تحصیلی	۲۹	۷۶	۴۷/۴۷	۱۲/۴۶	۰/۳۳۶	-۱/۲۵
کمال گرایی	۵۹	۱۳۱	۹۱/۴۲	۱۵/۴۵	۰/۳۴۸	-۰/۳۷۱

چنانکه در جدول ۱ مشاهده می شود میانگین توجه مشروط مثبت تحصیلی برابر با ۴۴/۹۸، توجه مشروط منفی تحصیلی برابر با ۴۷/۴۷ و کمال گرایی برابر با ۹۱/۴۲ بود. بررسی شاخص های کجی و کشیدگی نیز نشان می دهد که توزیع داده ها در دامنه نرمال ۲- تا ۲+ قرار دارد.



جدول ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرهای تحقیق

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱. توجه مشروط مثبت	۱						
۲. توجه مشروط هیجانی مثبت	۰/۳۳۵**	۱					
۳. توجه مشروط مثبت تحصیلی	۰/۹۴۲**	۰/۶۳۲**	۱				
۴. توجه مشروط منفی	-۰/۳۰۸**	-۰/۲۷۸**	-۰/۳۵۲**	۱			
۵. توجه مشروط هیجانی منفی	-۰/۲۹۶**	-۰/۲۱۷**	-۰/۳۲۰**	۰/۳۵۹**	۱		
۶. توجه مشروط منفی تحصیلی	-۰/۳۵۵**	-۰/۳۰۳**	-۰/۴۰۰**	۰/۹۴۹**	۰/۶۳۵**	۱	
۷. کمال گرایی	-۰/۲۹۸**	-۰/۳۰۱**	-۰/۳۵۲**	۰/۲۸۵**	۰/۲۷۵**	۰/۳۲۹**	۱

همان طور که در جدول ۲ نشان داده شده است با توجه به جدول ۲ بین توجه مشروط مثبت تحصیلی با کمال گرایی با ضریب ۰/۳۵۲- رابطه وجود دارد که در سطح ۰/۰۱ معنی دار هستند. بین توجه مشروط منفی تحصیلی با کمال گرایی با ضریب ۰/۳۲۹- رابطه وجود دارد که در سطح ۰/۰۱ معنی دار هستند.

جدول ۳: نتایج تحلیل رگرسیون چند گانه متغیرهای پژوهش

متغیر پیش بین	B	SE	β	T	P	R	R^2	R2 تعدیل شده	F	P
مدل کلی						۰/۴۸۹	۰/۲۳۹	۰/۲۳۰	۲۵/۸۱	۰/۰۰۰۱
توجه مشروط مثبت تحصیلی	-۰/۲۶۸	۰/۰۶۵	-۰/۲۴۸	-۴/۰۸	۰/۰۰۰۱					
توجه مشروط منفی تحصیلی	۰/۲۰۷	۰/۰۷۷	۰/۱۶۷	۲/۶۹	۰/۰۰۷					

چنانکه در جدول ۳ ملاحظه می گردد توجه مشروط مثبت تحصیلی، توجه مشروط منفی تحصیلی با ضریب همبستگی چندگانه ۰/۴۸۹ قادر به پیش بینی ۰/۲۳۹ درصد از واریانس کمال گرایی به صورت معنی دار می باشند ($F=25/81$, $P=0/0001$). این یافته نشان می دهد که توجه مشروط مثبت تحصیلی و توجه مشروط منفی تحصیلی والدین قادر به پیش بینی معنی دار کمال گرایی می باشند. بررسی هر یک از متغیرها نشان داد که توجه مشروط مثبت تحصیلی با ضریب بتای -۰/۲۴۸- و مقدار t برابر با -۴/۰۸- و معنی داری ۰/۰۰۰۱؛ توجه مشروط منفی تحصیلی با ضریب بتای ۰/۱۶۷ و مقدار t برابر با ۲/۶۹ و معنی داری ۰/۰۰۰۱ تاثیر معنی داری بر کمال گرایی نوجوانان دارند. به منظور بررسی مقدار بتای هر یک از انواع توجه مشروط والدین بر کمال گرایی فرزندان از تحلیل واریانس استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴: ضرایب رگرسیون استاندارد و غیر استاندارد برای متغیرهای موجود در معادله

متغیر پیش بین	B	SE	β	t	P	R	R^2	R2 تعدیل شده	F	P
مدل کلی						۰/۴۲۲	۰/۱۷۸	۰/۱۶۵	۱۳/۲۶	۰/۰۰۰۱
توجه مشروط مثبت	-۰/۲۰۰	۰/۰۸۴	-۰/۱۵۳	-۲/۳۸	۰/۰۱۸					
توجه مشروط منفی	۰/۲۰۴	۰/۰۹۷	۰/۱۳۶	۲/۱۱	۰/۰۳۶					
توجه مشروط هیجانی مثبت	-۰/۵۴۸	۰/۱۹۰	-۰/۱۸۱	-۲/۸۸	۰/۰۰۴					
توجه مشروط هیجانی منفی	۰/۵۲۲	۰/۲۳۴	۰/۱۴۲	۲/۲۳	۰/۰۲۶					

چنانکه در جدول ۴ ملاحظه می گردد به طور کلی توجه مشروط تحصیلی ۰/۱۷۸ درصد از تغییرات کمال گرایی ($p=0/0001$),



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

($F=13/26$) را پیش بینی می کنند؛ بررسی مولفه های توجه مشروط تحصیلی نشان می دهد که مولفه توجه مشروط مثبت با ضریب بتای $0/153-$ و مقدار t برابر با $2/38-$ و معنی داری $0/018$ ؛ و توجه مشروط هیجانی مثبت با ضریب بتای $0/181-$ و مقدار t برابر با $2/88-$ و معنی داری $0/004$ قادر به پیش بینی منفی کمال گرایی بودند. این یافته نشان می دهد که هرچقدر سطح توجه مشروط مثبت و توجه مشروط هیجانی افزایش یابد، سطح کمال گرایی نوجوانان کاهش می یابد و بالعکس. همچنین، مولفه توجه مشروط منفی با ضریب بتای $0/136$ و مقدار t برابر با $2/11$ و معنی داری $0/036$ ؛ و توجه مشروط هیجانی منفی با ضریب بتای $0/142$ و مقدار t برابر با $2/23$ و معنی داری $0/026$ قادر به پیش بینی مثبت کمال گرایی بودند دارند. این یافته نشان می دهد که هرچقدر سطح توجه مشروط منفی و توجه مشروط هیجانی منفی افزایش یا کاهش یابد، سطح کمال گرایی نیز در نوجوانان افزایش یا کاهش خواهد یافت.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف تعیین نقش توجه مشروط تحصیلی والدین بر کمال گرایی در نوجوانان انجام شد. یافته تحقیق نشان داد که توجه مشروط تحصیلی قادر به پیش بینی کمال گرایی بود؛ بررسی مولفه های توجه مشروط تحصیلی نشان می دهد که مولفه توجه مشروط مثبت و توجه مشروط هیجانی مثبت به شیوه منفی قادر به پیش بینی کمال گرایی بودند. این یافته نشان می دهد که هرچقدر سطح توجه مشروط مثبت و توجه مشروط هیجانی افزایش یابد، سطح کمال گرایی نوجوانان کاهش می یابد و بالعکس. همچنین، مولفه توجه مشروط منفی و توجه مشروط هیجانی منفی به شیوه مثبت قادر به پیش بینی کمال گرایی بودند. این یافته نشان می دهد که هرچقدر سطح توجه مشروط منفی و توجه مشروط هیجانی منفی افزایش یا کاهش یابد، سطح کمال گرایی نیز در نوجوانان افزایش یا کاهش خواهد یافت. این یافته با یافته های حاجی زاده (۱۴۰۱) و مندی و الدلی اوغلو (۲۰۱۶) همسویی دارد. در این رابطه، حاجی زاده (۱۴۰۱) نشان دادند که رابطه معنی داری بین توجه مشروط مادر و حمایت از خودپیروی ادراک شده با کمال گرایی دانش آموزان و ارزش خود وجود دارد. مندی و الدلی اوغلو (۲۰۱۶) مطرح نمودند که بین توجه مشروط والدین و کمال گرایی رابطه مثبت وجود دارد و کمال گرایی میانجی جزئی بین توجه مشروط والدین و عزت نفس بود.

در تبیین این یافته می توان مطرح ساخت که توجه مشروط مثبت والدین به ارائه توجه، تمجید یا پاداش بر اساس دستاوردهای خاص یا رفتارهای مطلوب اشاره دارد. توجه مشروط هیجانی مثبت شامل ابراز احساسات یا محبت مثبت در زمانی که شرایط یا انتظارات خاصی برآورده می شود. توجه مشروط مثبت والدین می تواند به طور موثر برای شناسایی و تقویت تلاش ها و پیشرفت های انجام شده توسط نوجوانان استفاده شود. هنگامی که والدین به جای تمرکز بر نتایج، توجه مثبت و ستایش را برای تلاش انجام شده در انجام وظایف و پیشرفت نشان می دهند، دیدگاه سالم تری نسبت به موفقیت ایجاد می کند (مندى و الدلی اوغلو، ۲۰۱۶). با تأکید بر ارزش تلاش و رشد، نوجوانان می فهمند که ارزش آنها صرفاً به دستیابی به نتایج بی عیب و نقص وابسته نیست. آنها یاد می گیرند که از این فرآیند قدردانی کنند، اشتباهات را به عنوان بخشی از یادگیری بپذیرند، و به جای دنبال کردن استانداردهای دست نیافتنی، بر پیشرفت شخصی تمرکز کنند که می تواند منجر به کاهش کمال گرایی شود (کوک^۱، ۲۰۱۲). از سوی دیگر، توجه مشروط منفی شامل انتقاد، تنبیه یا ترک محبت بر اساس ناکامی ها یا کاستی های درک شده نوجوانان است. هنگامی که والدین در درجه اول بر روی اشاره به اشتباهات، عیوب یا شکست تمرکز می کنند، می تواند ترس شدیدی از اشتباه کردن و مورد انتقاد قرار گرفتن ایجاد کند. نوجوانان ممکن است این باور را درونی کنند که ارزش آنها به اجتناب از اشتباه یا برآورده کردن انتظارات غیر واقعی بستگی



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



دانشگاه محقق اردبیلی

دارد. این ترس از شکست و انتقاد می تواند آنها را به تلاش برای رسیدن به کمال سوق دهد تا از توجه به پیامدهای منفی والدین یا سایر شخصیت های معتبر اجتناب کنند. ترس دائمی از قضاوت شدن یا دریافت توجه مشروط منفی می تواند منجر به انتقاد شدید از خود و تمرکز بیش از حد بر اجتناب از هرگونه شکستی شود. نوجوانان ممکن است نیاز شدیدی به کنترل و کمال در تمام جنبه های زندگی خود داشته باشند و دائماً به دنبال تأیید خارجی برای احساس لیاقت باشند (لوئبه و همکاران، ۲۰۱۴).

منابع

- حاجی زاده، زهرا. (۱۴۰۱). *الگوی روابط ساختاری توجه مشروط مادر و حمایت از خودپیرویی ادراک شده والدینی در پیش بینی کمال گرایی دانش آموزان نوجوان ممتاز: نقش میانجی گری وابستگی های ارزش خود*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی.
- Assor, A., & Tal, K. (2012). When parents' affection depends on child's achievement: Parental conditional positive regard, self-aggrandizement, shame and coping in adolescents. *Journal of adolescence*, 35(2), 249-260.
- Assor, A., Roth, G., & Deci, E. L. (2004). The emotional costs of parents' conditional regard: A Self-Determination Theory analysis. *Journal of personality*, 72(1), 47-88.
- Cook, L. C. (2012). The influence of parent factors on child perfectionism: A cross-sectional study.
- Curran, T., & Hill, A. P. (2022). Young people's perceptions of their parents' expectations and criticism are increasing over time: Implications for perfectionism. *Psychological Bulletin*.
- De Jonge-Heesen, K. W., Rasing, S. P., Vermulst, A. A., Engels, R. C., & Creemers, D. H. (2021). How to cope with perfectionism? Perfectionism as a risk factor for suicidality and the role of cognitive coping in adolescents. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 39, 201-216.
- Endleman, S., Brittain, H., & Vaillancourt, T. (2022). The longitudinal associations between perfectionism and academic achievement across adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 46(2), 91-100.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., Rosenblate, R. (1990). The Dimensions of Perfectionism. *Journal of Cognitive Therapy and Research*. 14: 499 -462.
- Gárriz, M., Andrés-Perpiñá, S., Plana, M. T., Flamarique, I., Romero, S., Julià, L., & Castro-Fornieles, J. (2021). Personality disorder traits, obsessive ideation and perfectionism 20 years after adolescent-onset anorexia nervosa: a recovered study. *Eating and Weight Disorders-Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 26, 667-677.
- Haines, J. E., & Schutte, N. S. (2023). Parental conditional regard: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 95(2), 195-223.
- Kanat-Maymon, Y., Shoshani, A., & Roth, G. (2021). Conditional Regard in the Classroom: A Double-Edged Sword. *Frontiers in Psychology*, 12, 621046.
- Levinthal, C., Kuusisto, E., & Tirri, K. (2022). Exemplar parents' practices of engagement with their children's learning in Finland and Portugal: A multiple-case study. *Education Research International*, 2022.
- Luebbe, A. M., Bump, K. A., Fussner, L. M., & Rulon, K. J. (2014). Perceived maternal and paternal psychological control: Relations to adolescent anxiety through deficits in emotion regulation. *Child Psychiatry & Human Development*, 45, 565-576.
- Mendi, E., & Eldeleklioglu, J. (2016). Parental conditional regard, subjective well-being and self-esteem: The mediating role of perfectionism. *Psychology*, 7(10), 1276.
- Montgomery, S., Gregg, D. H., Somers, C. L., Pernice-Duca, F., Hoffman, A., & Beeghly, M. (2019). Intrapersonal variables associated with academic adjustment in United States college students. *Current Psychology*, 38, 40-49.
- Otterpohl, N., Bruch, S., Stiensmeier-Pelster, J., Steffgen, T., Schöne, C., & Schwinger, M. (2021). Clarifying the connection between parental conditional regard and contingent self-esteem: An examination of cross-lagged relations in early adolescence. *Journal of Personality*, 89(5), 986-997.
- Steffgen, S. T., Soenens, B., Otterpohl, N., Stiensmeier-Pelster, J., & Schwinger, M. (2022). Latent profiles of parental academic conditional positive and negative regard. *Parenting*, 22(4), 347-381.
- Vacca, M., Ballesio, A., & Lombardo, C. (2021). The relationship between perfectionism and eating-related symptoms in adolescents: A systematic review. *European Eating Disorders Review*, 29(1), 32-51.
- Woodfin, V., Hjeltne, A., & Binder, P. E. (2021). Perfectionistic Individuals' Understanding of How Painful Experiences Have Shaped Their Relationship to Others. *Frontiers in Psychology*, 12, 619018.
- Wu, P. C. (2022). Effects of perceived maternal and adolescent perfectionism on adolescent depression. *Current Psychology*, 1-14.



مطالعه رویکردهای نوین در حل مشکلات روان‌شناسی کودکان و نوجوانان

سارا رونقی

دانش‌آموخته کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد سراب

چکیده

این تحقیق به مطالعه رویکردهای نوین در درمان مشکلات روان‌شناسی کودکان و نوجوانان پرداخته است. در این راستا، تعدادی از مهم‌ترین و مؤثرترین روش‌های درمانی معرفی شده‌اند که به‌طور گسترده‌ای در دنیای روان‌شناسی کودک و نوجوان به کار گرفته می‌شوند. این رویکردها شامل درمان‌های شناختی-رفتاری (CBT)، درمان هیجان‌نما (EFT)، دل‌بستگی ایمن و درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT) هستند. نتایج تحقیق نشان داده‌اند که استفاده از این رویکردها باعث کاهش علائم اضطراب، افسردگی و رفتارهای پرخطر در کودکان و نوجوانان می‌شود و همچنین به تقویت مهارت‌های مقابله‌ای، خودآگاهی و تنظیم هیجان‌ها کمک می‌کند. در ادامه، اهمیت ایجاد فضای امن و حمایتگر برای کودکان و نوجوانان، به‌ویژه در زمینه روابط خانوادگی و دل‌بستگی، مورد تأکید قرار گرفته است. به چالش‌ها و موانع موجود در مسیر پیاده‌سازی این رویکردها اشاره کرده و ضرورت آموزش و تخصص بالای درمانگران در این زمینه را مورد تأکید قرار داده است. همچنین، به مشکلاتی مانند مقاومت نوجوانان به درمان و محدودیت منابع درمانی اشاره شده است که می‌تواند تأثیرگذار در موفقیت درمان‌ها باشد. رویکردهای نوین درمانی با توجه به نتایج مثبت آن‌ها، به‌عنوان استراتژی‌های مؤثر در ارتقاء سلامت روان کودکان و نوجوانان می‌توانند به کار گرفته شوند.

واژگان کلیدی: رویکردهای نوین، حل مشکلات روان‌شناسی، کودکان و نوجوانان.





Study of new approaches to solving psychological problems of children and adolescents

Sarah Ronaghi

Master's degree in Educational Psychology, Islamic Azad University, Sarab Branch

Abstract

This study examines new approaches to treating psychological problems in children and adolescents. In this regard, a number of the most important and effective treatment methods that are widely used in the world of child and adolescent psychology have been introduced. These approaches include cognitive-behavioral therapy (CBT), emotion-focused therapy (EFT), secure attachment, and acceptance and commitment therapy (ACT). The results of the study have shown that the use of these approaches reduces symptoms of anxiety, depression, and aggressive behavior in children and adolescents, and also helps strengthen coping skills, self-awareness, and emotion regulation. The importance of creating a safe and supportive environment for children and adolescents, especially in the field of family relationships and attachment, has been emphasized. The challenges and obstacles in the implementation of these approaches have been pointed out and the necessity of high training and expertise of therapists in this field has been emphasized. Also, problems such as adolescents' resistance to treatment and limited treatment resources have been mentioned, which can affect the success of treatments. Modern therapeutic approaches, given their positive results, can be used as effective strategies in promoting the mental health of children and adolescents.

Keywords: New approaches, solving psychological problems, children and adolescents.



۱. مقدمه

روان‌شناسی کودکان و نوجوانان به‌عنوان شاخه‌ای کلیدی از علم روان‌شناسی، نقش حیاتی در درک و بهبود سلامت روانی و رشد اجتماعی این گروه‌های سنی ایفا می‌کند. اهمیت بررسی و مطالعه روان‌شناسی کودکان و نوجوانان به دلیل تأثیرات بلندمدتی است که تجربیات دوران کودکی و نوجوانی می‌تواند بر زندگی بزرگسالی افراد داشته باشد (ولایتی، ۱۴۰۳). در دهه‌های اخیر، گسترش سریع اطلاعات و پیشرفت‌های فناوری، همراه با تغییرات اجتماعی و فرهنگی، به چالش‌ها و فرصت‌های جدیدی در این حوزه منجر شده است (ادیب نیا، ۱۴۰۱). رویکردهای جدید در روان‌شناسی کودکان و نوجوانان به‌واسطه این تحولات، تلاش می‌کنند تا با استفاده از مدل‌های جامع و چندبعدی، عواملی مانند محیط زیستی، تعاملات اجتماعی و فرآیندهای شناختی و عاطفی را درک و تحلیل کنند (نظری و آصفی، ۱۴۰۳). این رویکردها به دنبال آن هستند تا با تشخیص دقیق و مداخلات مناسب، نه تنها به حل مشکلات روانی کودکان و نوجوانان کمک کنند، بلکه مسیری برای ایجاد زیرساخت‌های بهتر برای توسعه سلامت روانی و اجتماعی پایدار ایجاد کنند. به همین دلیل، افزایش فهم و پذیرش روش‌های نوین در این حوزه، می‌تواند نقشی اساسی در بهبود سلامت جامعه داشته باشد (شریفی، ۱۴۰۲). روان‌شناسی کودکان و نوجوانان عرصه‌ای پویا و به‌سرعت در حال تحول است که تحت تأثیر عوامل متعدد اجتماعی، فرهنگی و فناوری قرار دارد. (چگنی و همکاران، ۱۴۰۲). در دو دهه اخیر، افزایش شناخت از پیچیدگی‌های رشد روانی و نیازهای خاص این گروه‌های سنی، پژوهشگران و متخصصان روان‌شناسی را واداشته است تا به دنبال روش‌های نوین و منسجمی برای درک و حل مشکلات روانی کودکان و نوجوانان باشند. اهمیت این موضوع زمانی بیشتر روشن می‌شود که میزان بالای بروز اختلالات روانی در بین این گروه‌ها را، تحت تأثیر عوامل محیطی و زیستی، مورد توجه قرار دهیم (بهرامی و شاهی، ۱۴۰۲). کودکی و نوجوانی دوره‌های حیاتی رشد و توسعه روانی هستند. مشکلاتی که در این مراحل نادیده گرفته شوند، می‌توانند در بزرگسالی به مسائل پیچیده‌تر و مزمن‌تری تبدیل شوند. مداخلات زودهنگام می‌توانند به پیشگیری از بروز اختلالات روانی جدی‌تر کمک کنند (سیف درخشنده و همکاران، ۱۴۰۰). سلامت روانی مناسب بر توانایی‌های شناختی، تمرکز و انگیزش کودکان و نوجوانان تأثیر مستقیم دارد. حمایت روان‌شناختی می‌تواند به بهبود عملکرد تحصیلی و رشد مهارت‌های شناختی و اجتماعی کمک کند. با افزایش مهارت‌های مقابله‌ای و تاب‌آوری، کودکان و نوجوانان بهتر می‌توانند چالش‌ها را مدیریت کرده و به‌طور مؤثرتری به عوامل استرس‌زا پاسخ دهند (زارعی، ۱۴۰۲). این مهارت‌ها در تمام طول زندگی مفید هستند و به کیفیت زندگی بهتر منجر می‌شوند. تعاملات اجتماعی سالم و توسعه هوش هیجانی، برای روابط مثبت و سازنده در کودکی و نوجوانی ضروری هستند (رستمی، ۱۴۰۰). مداخلات روان‌شناختی می‌توانند مهارت‌های اجتماعی و هوش هیجانی را تقویت کنند. با کاهش نرخ مشکلات روانی در کودکان و نوجوانان از طریق مداخلات مؤثر، بار اجتماعی و اقتصادی ناشی از این مشکلات کاهش می‌یابد. این امر می‌تواند به جوامع کمک کند تا منابع خود را به شکل بهتری مدیریت کنند و سلامت عمومی را ارتقاء دهند (رضوانی و همکاران، ۱۴۰۲). یکی از چالش‌های اصلی در روان‌شناسی کودکان و نوجوانان، تشخیص و درمان مؤثر مشکلات روانی است که به شکل‌های مختلفی در سنین مختلف بروز می‌کنند. درحالی‌که روش‌های سنتی تمرکز زیادی بر روی علائم و مشکلات فردی داشتند، تحقیقات جدید نشان می‌دهند که این روش‌ها به‌تنهایی کافی نیستند (مشایخ و حاجی‌زاده، ۱۴۰۳). رویکردهای نوین تلاش می‌کنند تا با نگاهی جامع‌تر به مسائل، نقش عوامل اجتماعی، فرهنگی و فناوری را نیز در نظر بگیرند. رویکردهایی مانند شناختی-رفتاری، سیستمی و مثبت‌گرا، نه تنها بر خود فرد، بلکه بر محیط اطراف و تعاملات اجتماعی او نیز تمرکز دارند. این رویکردها به دنبال توسعه مهارت‌های مقابله‌ای در کودکان و نوجوانان جهت ارتقاء سلامت روانی و افزایش تاب‌آوری آن‌ها هستند. علاوه بر این، افزایش استفاده از فناوری‌های جدید، مانند تله‌ترانی و اپلیکیشن‌های روانشناسی، امکان دسترسی به درمان و مشاوره را به شکل گسترده‌تری فراهم کرده است؛ بنابراین، مسئله اصلی این است که چگونه می‌توان با بهره‌گیری



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



از این رویکردهای نوین، به بهبود و ارتقاء سلامت روانی کودکان و نوجوانان و افزایش اثربخشی مداخلات روان‌شناختی کمک کرد؟ پاسخ به این سؤال می‌تواند راهکاری برای کاستن از بار روانی و اجتماعی ناشی از مشکلات روانی در این گروه‌های سنی ارائه دهد (رهام، ۱۳۹۹).

در حل مشکلات روان‌شناسی کودکان و نوجوانان، استفاده از رویکردهای نوین و درمان‌های خاص برای این گروه سنی بسیار اهمیت دارد. برخی از این رویکردها می‌توانند به بهبود وضعیت روانی، اجتماعی و عاطفی نوجوانان و کودکان کمک کرده و در حل مشکلات مختلف آن‌ها مانند اضطراب، افسردگی، رفتارهای پرخطر و سایر اختلالات روانی مؤثر باشند (صابری تیلکی، ۱۳۹۶). در زیر به معرفی برخی از این رویکردها پرداخته‌ام:

۱. **رویکرد شناختی-رفتاری (CBT):** یکی از رویکردهای مهم در حل مشکلات روان‌شناسی کودکان و نوجوانان، رویکرد شناختی-رفتاری است. این رویکرد بر این اصل تأکید دارد که افکار، احساسات و رفتارها به هم وابسته‌اند و تغییر در هر کدام می‌تواند بر دیگری تأثیر بگذارد. در CBT، کودکان و نوجوانان یاد می‌گیرند تا افکار منفی و غیرمنطقی خود را شناسایی کرده و آن‌ها را با افکار مثبت‌تر و منطقی‌تر جایگزین کنند. این تکنیک می‌تواند به آن‌ها کمک کند تا رفتارهای منفی خود را تغییر دهند و مهارت‌های مقابله‌ای بهتری برای مدیریت استرس و اضطراب پیدا کنند. این روش در درمان اختلالات اضطرابی، افسردگی و رفتارهای پرخطر و کودکان بسیار موفق بوده است (نظری و آصفی، ۱۴۰۳).

۲. **رویکرد هیجان‌مدار (EFT):** رویکرد دیگری که در درمان مشکلات روان‌شناسی نوجوانان مؤثر است، استفاده از رویکرد هیجان‌مدار است. این روش بر تبیین و پردازش هیجانات تمرکز دارد و به نوجوانان کمک می‌کند تا احساسات خود را بهتر درک کنند و نحوه صحیح بیان آن‌ها را یاد بگیرند. این رویکرد به‌خصوص در شرایطی که نوجوانان احساسات پیچیده و غیرقابل فهمی دارند، مفید است. فراگیری نحوه مدیریت احساسات می‌تواند به کاهش اضطراب و افسردگی در این بازه سنی کمک کند و بهبود قابل توجهی در سلامت روان آن‌ها به ارمغان بیاورد (نظری و آصفی، ۱۴۰۳).

۳. **رویکرد دل‌بستگی:** رویکرد دل‌بستگی بر تأثیر روابط عاطفی و نوع دل‌بستگی‌ها تأکید دارد. این رویکرد درک می‌کند که نحوه روابط کودک با والدین و اطرافیان می‌تواند تأثیر زیادی بر رشد روانی و اجتماعی او بگذارد. درمانگران از این رویکرد برای شناسایی الگوهای دل‌بستگی کودکان و کمک به آن‌ها در ایجاد روابط امن‌تر و سالم‌تر استفاده می‌کنند. این رویکرد می‌تواند به بهبود کیفیت روابط خانوادگی و تقویت حس امنیت روانی در کودکان کمک کند. (نظری و آصفی، ۱۴۰۳).

۴. **درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT):** رویکرد ACT به افراد کمک می‌کند تا با پذیرش احساسات و افکار منفی خود، بیشتر با واقعیات زندگی کنار بیایند و از آن‌ها به‌عنوان بخشی از تجربه انسانی خود استفاده کنند. برای کودکان و نوجوانان، یادگیری مهارت‌های پذیرش می‌تواند به آن‌ها کمک کند تا چالش‌های زندگی را بهتر بپذیرند و از استرس‌های ناشی از آن‌ها کاسته شود. این رویکرد به بهبود توانایی مقابله‌ای و تقویت مهارت‌های روان‌شناختی نوجوانان کمک می‌کند (شریفی، ۱۴۰۲).

۵. **تکنیک‌های بازی‌درمانی و نقاشی:** در روان‌درمانی کودکان، تکنیک‌های بازی‌درمانی و نقاشی بسیار مؤثر هستند. این روش‌ها به کودکان این امکان را می‌دهند که احساسات خود را به زبان غیرمستقیم بیان کنند و درعین‌حال، در فضایی امن و بدون فشار، با مشکلاتشان مواجه شوند. این تکنیک‌ها به‌ویژه در مواقعی که کودکان در مواجهه با مشکلاتی مانند طلاق والدین، از دست دادن نزدیکان یا اختلالات عاطفی قرار دارند، مفید هستند. با استفاده از بازی‌ها و نقاشی‌ها، کودک قادر خواهد بود که احساسات خود را پردازش کرده و با تنش‌های روانی خود مقابله کند (خانی، ۱۴۰۳).



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



۶. حمایت والدین و آموزش مهارت‌های حمایتی: نقش والدین در درمان مشکلات روان‌شناسی کودکان و نوجوانان بسیار حیاتی است. والدین باید در کنار فرزندان خود باشند و احساسات و نیازهای آن‌ها را درک کنند. جلسات مشاوره یا کارگاه‌های آموزشی برای والدین می‌تواند به آن‌ها کمک کند تا با تکنیک‌های مؤثر در حمایت از فرزندان خود آشنا شوند و بهترین شیوه‌ها را برای مواجهه با چالش‌های روانی کودک خود اتخاذ کنند (میرمحمدتیار، ۱۴۰۳).

استفاده از رویکردهای نوین در روان‌شناسی، مانند درمان شناختی-رفتاری (CBT)، رویکرد هیجان‌مدار (EFT) و تکنیک‌های بازی‌درمانی می‌تواند به‌طور چشمگیری به بهبود وضعیت روانی کودکان و نوجوانان کمک کند. این رویکردها به‌ویژه در شرایط حساس مانند اضطراب، افسردگی، مشکلات رفتاری و اختلالات عاطفی تأثیرگذار هستند و می‌توانند باعث رشد مهارت‌های مقابله‌ای و اجتماعی کودکان شوند. همچنین، نقش حمایتی والدین و درک صحیح نیازهای عاطفی کودکان نیز از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (ولایتی، ۱۴۰۳).

پیشینه تحقیق

ولایتی (۱۴۰۳). تحقیقی تحت عنوان «شیوه‌های نوین در حل مشکلات روان‌شناختی کودکان و نوجوانان». لذا هدف از پژوهش حاضر، بررسی «راهکارهای نوین شناسایی و درمان مشکلات روان‌شناختی دانش‌آموزان در مدارس» می‌باشد. نتایج پژوهش حاکی از آن است که کارهایی ساده برای ایجاد آرامش در مدارس وجود دارند که یکی از این روش‌ها پخش موزیک ملایم در طول مدت زنگ تفریح در مدارس است. قرار دادن گلدان در کلاس‌ها و راهروها، توجه به فعالیت‌های ورزشی دانش‌آموزان، اجرای برنامه‌های شاد و گنجاندن فعالیت‌های فوق‌برنامه در میان درس‌ها و برگزاری اردوها همگی از عواملی هستند که در تقویت روحیه دانش‌آموزان و افزایش ایمنی روانی آنان می‌توانند مؤثر باشند. نظری و آصفی (۱۴۰۳). تحقیقی تحت عنوان «بررسی و ارزیابی آسیب‌های روان‌شناختی در دوران کودکی و نوجوانی». یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که توجه به اینکه در هر جامعه‌ای سلامت کودکان و نوجوانان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار بوده و تأمین بهداشت روانی به آنان کمک می‌کند تا در آینده نقش اجتماعی خود را بهتر ایفا کنند، لذا به‌منظور تأمین شرایط مناسب برای نیل به اهداف آموزشی، تربیتی و تضمین سلامت افراد جامعه در سنین مختلف، طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی پیشگیری و درمانی از آسیب‌های روانشناسی کودکان و نوجوانان ضروری می‌نماید. شریفی (۱۴۰۲). تحقیقی تحت عنوان «بررسی آسیب‌های روان‌شناختی فضای مجازی». نتایج پژوهش بیانگر آن است که مادران در زمینه مسائل علمی، آموزشی، روانشناسی، امور تجاری و شغلی، هماهنگی بین کارکنان، جمع‌آوری مطالب علمی و ارسال آن برای مخاطبان، افزایش مهارت‌های خانه‌داری و هنر آشپزی و بافندگی از تلگرام استفاده می‌کنند زمان صرف شده برای تلگرام در بین مادران بین نیم تا یک ساعت در طول شبانه‌روز می‌باشد. همچنین استفاده از تلگرام به رشد علمی در زمینه پزشکی، مسائل آموزشی، روانشناسی، ارتقا مهارت‌های شغلی کمک کرده است. از سوی دیگر، تلگرام در رشد مهارت‌ها و ارتباطات اجتماعی، مباحث اجتماعی و فرهنگی و همفکری یا هم‌صحبتی با دوستان و اقوام کاربرد زیادی برای مادران داشته است. برخی از مادران به رشد فضای کسب‌وکار و تغییر سبک زندگی و به‌روز شدن از طریق تلگرام تأکید داشته‌اند. به‌طور مثال خانمی بودند که برای گذراندن معاش خانواده مجبور به کار بودند اما کار بیرون از منزل به دلایلی برایشان مشکل ایجاد می‌کرد لذا زمان کمی صرف آموزش چرم‌دوزی نمودند و در زمان کمی مشغول به کار شدند و تمامی تبلیغات و سفارش‌ها و حتی آموزش این هنر را از طریق تلگرام انجام می‌دهند. تلگرام می‌تواند در روابط خانوادگی اختلال ایجاد کند و بین افراد خانواده و فرزندان فاصله بیندازد؛ که ناشی از زمان طولانی استفاده از تلگرام است، این امر باعث کاهش میزان ارتباط مادران با فرزندان می‌شود. چگنی و همکاران (۱۴۰۲). تحقیقی تحت عنوان «بررسی آسیب‌های روان‌شناختی در دوران کودکی و نوجوانی». آسیب‌ها و مشکلات روان‌شناختی در کودکان و نوجوانان از جمله مقوله‌های مهمی است



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



۱۳۸۷

که به شکلی گسترده از سوی روانشناسان مورد مطالعه قرار گرفته است. مشکلات روان شناختی می تواند به مرور به اختلالات یادگیری برای دانش آموزان و مشکلات و آسیب های جدی برای خانواده ها، مدرسه و جامعه بینجامد. پژوهش حاضر باهدف شناخت، بررسی و تحلیل عوامل مؤثر بر آسیب های روان شناختی در دوران کودکی و نوجوانی و به روش توصیفی - تحلیلی انجام گرفته است. یافته های پژوهش حاکی از آن است با توجه به اینکه در هر جامعه ای سلامت کودکان و نوجوانان از اهمیت ویژه ای برخوردار بوده و تأمین بهداشت روانی به آنان کمک می کند تا در آینده نقش اجتماعی خود را بهتر ایفا کنند، لذا به منظور تأمین شرایط مناسب برای نیل به اهداف آموزشی، تربیتی و تضمین سلامت افراد جامعه در سنین مختلف، طراحی و اجرای برنامه های آموزشی پیشگیری و درمانی از آسیب های روانشناسی کودکان و نوجوانان ضروری می نماید. بهرامی و شاهی (۱۴۰۲). تحقیقی تحت عنوان «بررسی آسیب های روان شناختی برای کودکان و نوجوانان و شیوه های مقابله با آن». رویکرد روش شناختی این پژوهش رویکردی تحلیلی و انتقادی با استفاده از روش اسنادی و کتابخانه ای است. در این پژوهش سعی شده با استفاده از مفاهیم جهانی شدن مشکلات مدیریت استفاده از این فناوری ها مورد بحث و بررسی قرار گیرد. نتیجه پژوهش نشان دهنده نقش خانواده و آموزش و پرورش به عنوان دو نهاد مهم و تأثیرگذار برای مدیریت بهتر استفاده از فناوری ای نوین ارتباطی است و در نهایت راه کارها و شیوه هایی برای مدیریت بهتر استفاده از این فناوری ها برای استفاده ی کودکان و نوجوانان ارائه شده است. سیف درخشنده و همکاران (۱۴۰۰). تحقیقی تحت عنوان «مدل یابی گرایش دانش آموزان به فضای مجازی بر مبنای عوامل فردی، زمینه ای و محیطی: ارزیابی پیامدهای روان شناختی آن». برازش داده ها نشان دادند: گستردگی اینترنت، دسترسی راحت، ارزان و کم هزینه بودن و همچنین محتوای سایت ها و شبکه های اجتماعی، احساس تنهایی و تعامل با دیگران از جمله عوامل گرایش به فضای مجازی هستند و تأثیر زیاد آن بر اعتیاد به اینترنت، خشونت، انزوای اجتماعی، اضطراب و افسردگی بیانگر آن است که گرایش به فضای مجازی بیشتر از چه منابعی سرچشمه گرفته و چقدر در بروز و یا تشدید اختلال های روانی افراد می تواند مؤثر باشند و این موضوع می تواند زنگ خطری باشد برای اولیاء خانواده و مدرسه و همچنین مسئولین و تصمیم گیران جامعه که به نحو مقتضی و مؤثر در مدیریت استفاده از این فن آوری نقش آفرین باشند.

۲. یافته های تحقیق

در بررسی رویکردهای نوین در روان شناسی کودکان و نوجوانان، یافته های مهمی به دست آمده که می توانند در بهبود سلامت روانی این گروه سنی نقش مؤثری ایفا کنند. این گزارش به روش و ابزار مورد استفاده در بررسی این موضوع و همچنین یافته های کلیدی از مطالعات موجود می پردازد. روش مورد استفاده در این تحقیق یک مرور مطالعاتی است که به منظور بررسی و تحلیل اطلاعات و داده های پیشین در مورد رویکردهای نوین در حل مشکلات روان شناسی کودکان و نوجوانان انجام شده است. مطالعات از پایگاه های معتبر مانند PubMed، Scopus، PsycINFO، Google Scholar و Web of Science استخراج شده اند. از کلمات کلیدی مانند «رویکرد روان شناختی»، «راه حل مشکلات»، «کودکان»، «نوجوانان»، «سلامت روانی»، «تاب آوری روانی» و «اضطراب» استفاده گردید. و یافته های زیر حاصل گردید:

۱. اهمیت مداخلات زودهنگام: مطالعات نشان داده اند که مداخلات زودهنگام، مانند آموزش مهارت های هیجانی-اجتماعی در سنین پایین، تأثیر مثبتی بر کاهش مشکلات رفتاری و عاطفی دارند. این مداخلات می توانند شامل مشاوره، آموزش والدین و برنامه های پیشگیرانه در مدارس باشند.

۲. تأثیر درمان شناختی-رفتاری (CBT): درمان شناختی-رفتاری یکی از مؤثرترین روش ها برای درمان اضطراب، افسردگی و مشکلات رفتاری در کودکان و نوجوانان است. این درمان به آن ها کمک می کند تا افکار منفی خود را شناسایی کرده و الگوهای رفتاری سالم تری جایگزین کنند.



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



۱۴۰۳

۳. نقش محیط در سلامت روانی: تحقیقات نشان داده‌اند که محیط خانواده، مدرسه و گروه‌های همسالان تأثیر مستقیمی بر سلامت روانی کودکان دارد. خانواده‌هایی با ارتباطات سالم و حمایتی، ریسک بروز مشکلات روانی را کاهش می‌دهند.

۴. تأثیر فناوری و درمان آنلاین: با پیشرفت فناوری، روش‌های جدیدی مانند تله‌تراپی (درمان از راه دور) و استفاده از اپلیکیشن‌های سلامت روانی، امکان دسترسی گسترده‌تری به خدمات روان‌شناختی را فراهم کرده‌اند. این روش‌ها در کاهش اضطراب و افسردگی در نوجوانان مؤثر بوده‌اند.

۵. اهمیت توسعه تاب‌آوری روانی: یافته‌ها نشان می‌دهند که آموزش تاب‌آوری (Resilience) به کودکان و نوجوانان، می‌تواند آن‌ها را در برابر چالش‌های زندگی مقاوم‌تر کند. برنامه‌های مبتنی بر تقویت مهارت‌های حل مسئله، خودکارآمدی و تنظیم هیجان می‌توانند تأثیر مثبتی بر سلامت روانی آن‌ها داشته باشند.

۶. نقش رویکردهای مثبت‌گرا: روان‌شناسی مثبت‌گرا با تأکید بر نقاط قوت فردی، بهبود عزت‌نفس و ایجاد نگرش مثبت نسبت به آینده، در کاهش اضطراب و افسردگی در کودکان و نوجوانان مؤثر بوده است.

۷. رویکردهای نوین و تأکید بر توانمندی‌ها: یکی از رویکردهای مهم در روان‌شناسی نوجوانان، توجه به توانمندی‌ها و نقاط قوت آن‌ها به جای تمرکز صرف بر مشکلات است. این رویکرد می‌تواند به افزایش خودآگاهی و اعتمادبه‌نفس در نوجوانان کمک کند و آن‌ها را در مواجهه با چالش‌های زندگی توانمندتر سازد.

۸. مراحل رشد و تغییرات روانی: در روان‌شناسی کودک و نوجوان، بررسی مراحل مختلف رشد، از جمله رشد جسمی، زبانی، عاطفی، شناختی و اجتماعی حائز اهمیت است. درک صحیح از این مراحل می‌تواند به والدین و معلمان در پرورش کودکان کمک کند تا مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی آن‌ها را بهبود بخشند.

۹. نقش مشاوره و حمایت روان‌شناختی: مشاوره به کودکان و نوجوانان کمک می‌کند تا با چالش‌های روان‌شناختی روبرو شوند و به افزایش اعتمادبه‌نفس و بهبود مهارت‌های اجتماعی آن‌ها می‌انجامد. اهمیت چنین مشاوره‌هایی در کمک به رشد و تکامل سالم کودکان بسیار بالا است.

یافته‌های جدید نشان می‌دهند که ترکیب رویکردهای روان‌شناختی مبتنی بر شواهد، همراه با حمایت خانوادگی و محیطی، می‌تواند به بهبود سلامت روانی کودکان و نوجوانان کمک کند. همچنین، بهره‌گیری از فناوری در ارائه خدمات روان‌شناختی، نقش مهمی در افزایش دسترسی و اثربخشی درمان‌ها ایفا می‌کند.

۳. بحث و نتیجه‌گیری

رویکردهای نوین در روان‌شناسی کودکان و نوجوانان به دلیل تحولات پیچیده اجتماعی، فرهنگی و فناوری در دهه‌های اخیر، اهمیت ویژه‌ای یافته‌اند. این رویکردها از آن جهت که بر اساس علم روان‌شناسی مدرن و شواهد تجربی ساخته شده‌اند، قادرند چالش‌های روان‌شناختی کودکان و نوجوانان را به شیوه‌های مؤثرتری شناسایی و حل کنند. در اینجا به تحلیل و تفسیر این رویکردها و نتایج حاصل از آن‌ها پرداخته شده است:

رویکرد شناختی-رفتاری (CBT) به بررسی و تغییر الگوهای فکری و رفتاری منفی که می‌توانند موجب اختلالات روانی شوند، می‌پردازد. در کودکان و نوجوانان، CBT به‌ویژه برای درمان مشکلاتی نظیر اضطراب، افسردگی و رفتارهای چالش‌برانگیز مفید است. این روش کمک می‌کند تا کودکان و نوجوانان یاد بگیرند که چگونه افکار منفی خود را شناسایی و تغییر دهند و از طریق تمرینات عملی، مهارت‌های جدیدی برای مقابله با مشکلات روانی به‌دست آمده آورند. در مطالعات مختلف نشان داده شده است که درمان‌های شناختی-رفتاری می‌توانند به‌طور مؤثری علائم اضطراب و افسردگی را کاهش دهند و موجب بهبود عملکرد اجتماعی و تحصیلی شوند.



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



۱۳۵۷

رویکردهای مثبت‌گرا و تاب‌آوری: بر تقویت ویژگی‌های مثبت مانند امید، اعتمادبه‌نفس و تاب‌آوری در برابر چالش‌ها تمرکز دارند. درحالی‌که رویکردهای سنتی اغلب به علائم و مشکلات روان‌شناختی توجه می‌کردند، رویکردهای مثبت‌گرا به توانمندی‌ها و منابع درونی فرد برای مقابله با مشکلات می‌پردازند. به‌عنوان مثال، افزایش تاب‌آوری در نوجوانان می‌تواند به آن‌ها کمک کند تا با بحران‌های هویتی و فشارهای اجتماعی بهتر مقابله کنند و کمتر در معرض مشکلات روانی قرار گیرند. این رویکردها تأثیر مثبتی در کاهش میزان افسردگی و اضطراب در کودکان و نوجوانان داشته‌اند مطالعه بیشتر در این زمینه. رویکرد سامانمند بر تعاملات فرد با محیط اطراف او تأکید دارد. در روان‌شناسی کودک و نوجوان، محیط خانواده، مدرسه و جامعه می‌توانند نقش عمده‌ای در شکل‌گیری یا تشدید مشکلات روانی ایفا کنند. رویکرد سامانمند تلاش می‌کند تا تمامی این عوامل را شناسایی و تغییر دهد. به‌عنوان مثال، اگر یک کودک در محیط خانواده‌ای با تنش‌های زیاد بزرگ شود، احتمال بروز مشکلات رفتاری و روانی در او افزایش می‌یابد. درمان‌هایی که بر این رویکرد متمرکزند، بر تغییر روابط خانوادگی، تقویت مهارت‌های ارتباطی و حل تعارض و اصلاح محیط اجتماعی کودک تأکید دارند. پیشرفت‌های اخیر در حوزه فناوری، فرصت‌هایی برای گسترش دسترسی به خدمات روان‌شناختی فراهم کرده‌اند. تله‌تراپی (مشاوره و درمان از راه دور) به کودکان و نوجوانان این امکان را می‌دهد تا از خدمات روان‌شناختی بهره‌مند شوند، حتی اگر در مناطق دورافتاده یا نواحی با دسترسی محدود به متخصصان قرار داشته باشند. این روش به‌ویژه در شرایط پاندمی و دوران پس‌از آن بسیار مفید واقع شده است. مطالعات نشان داده‌اند که درمان‌های آنلاین می‌توانند در کاهش علائم اضطراب و افسردگی در کودکان و نوجوانان مؤثر باشند برای اطلاعات بیشتر. در دوره نوجوانی، بحران هویت یکی از چالش‌های اساسی است که می‌تواند منجر به اختلالات روانی مانند اضطراب، افسردگی و اختلالات رفتاری شود. این بحران‌ها اغلب از تغییرات هورمونی، فشارهای اجتماعی و تغییرات در روابط با والدین و همسالان نشأت می‌گیرند. رویکردهای نوین مانند مشاوره روان‌شناختی فردی یا گروهی و همچنین رویکردهای مبتنی بر mindfulness، می‌توانند به نوجوانان کمک کنند تا احساسات خود را درک کرده و با این بحران‌ها بهتر کنار بیایند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که چنین مداخلاتی می‌توانند به کاهش اضطراب و افسردگی کمک کرده و فضای امن‌تری برای بیان احساسات فراهم کنند. استفاده از رویکردهای نوین در روان‌شناسی کودکان و نوجوانان می‌تواند در شناسایی سریع‌تر و مؤثرتر مشکلات روانی و اجتماعی این گروه سنی کمک کند. این رویکردها نه تنها بر تغییر رفتارهای مشکل‌ساز تمرکز دارند، بلکه به تقویت مهارت‌های مقابله‌ای، تاب‌آوری و هوش هیجانی نیز توجه دارند. همکاری مؤثر بین خانواده، مدارس و متخصصان روان‌شناسی در این زمینه می‌تواند موجب ایجاد یک شبکه حمایتی شود که زمینه‌ساز پیشگیری و درمان مشکلات روان‌شناختی در کودکان و نوجوانان گردد. همچنین، با توجه به تغییرات جهانی در دنیای دیجیتال، تله‌تراپی و روش‌های مبتنی بر فناوری می‌توانند به‌عنوان ابزارهایی برای گسترش خدمات روان‌شناختی و رسیدگی به مشکلات روانی نوجوانان باکیفیت و دقت بالا عمل کنند. رویکردهای نوین در روان‌شناسی، اگر به‌درستی و به‌موقع پیاده‌سازی شوند، می‌توانند به تغییرات مثبت در سلامت روانی و اجتماعی نسل‌های آینده منجر شوند و چالش‌های روان‌شناختی کودکان و نوجوانان را کاهش دهند. پیشنهادها کاربردی در زمینه روان‌شناسی کودکان و نوجوانان بسیار متنوع و با توجه به نیازهای خاص این گروه سنی می‌تواند متغیر باشد. این پیشنهادها به‌ویژه در مواجهه با چالش‌های روانی و عاطفی در دوران حساس رشد کودکان و نوجوانان می‌تواند تأثیر چشمگیری داشته باشد. در اینجا به برخی از مهم‌ترین و کاربردی‌ترین پیشنهادات در این زمینه پرداخته‌ام:

۱. یکی از اولین و مهم‌ترین پیشنهادات برای بهبود وضعیت روانی کودکان و نوجوانان، ایجاد یک فضای امن و حمایتگر در خانه و محیط اجتماعی است. این محیط باید به‌گونه‌ای باشد که کودکان و نوجوانان بتوانند احساس کنند که در هر شرایطی موردپذیرش و



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



حمایت قرار دارند. این امر نه تنها در درمان مشکلات روان شناختی مؤثر است بلکه به طور کلی به توسعه اعتماد به نفس و احساس امنیت در آنان کمک می کند. والدین، معلمان و سایر بزرگ ترها باید در این زمینه به طور فعال نقش ایفا کنند.

۲. یکی از مؤثرترین روش ها در درمان مشکلات روان شناسی کودکان و نوجوانان، استفاده از رویکرد شناختی-رفتاری است. این روش به کودکان کمک می کند تا الگوهای منفی تفکر را شناسایی کنند و جایگزین های مثبتی برای آن ها پیدا کنند. برای مثال، در مواجهه با استرس یا اضطراب، کودک می تواند یاد بگیرد که افکار منفی خود را به افکار منطقی و مثبت تبدیل کند. این تکنیک ها را می توان در قالب بازی ها، فعالیت های گروهی یا حتی در قالب جلسات درمانی فردی به کودکان آموزش داد.

۳. در زمان هایی که کودکان یا نوجوانان با احساسات پیچیده ای مانند اضطراب، افسردگی یا احساسات منفی دیگر روبرو هستند، استفاده از رویکرد هیجان مدار (EFT) بسیار مفید است. این روش به نوجوانان کمک می کند تا احساسات خود را شناسایی، درک و به طور صحیح بیان کنند. والدین و مشاوران باید مهارت های پردازش هیجانی را به کودکان آموزش دهند، زیرا این مهارت ها به کودکان در مواجهه با چالش های زندگی و کاهش اضطراب و افسردگی کمک خواهد کرد.

۴. یکی دیگر از پیشنهادات کاربردی، تقویت روابط خانوادگی و درک صحیح از نوع دل بستگی است. تحقیقات نشان داده است که دل بستگی ایمن میان کودک و والدین می تواند به طور قابل توجهی به کاهش اضطراب و سایر مشکلات روان شناختی کمک کند. والدین باید سعی کنند تا با ایجاد محیطی حمایتی، به کودکان این اطمینان را بدهند که در هر شرایطی از محبت و حمایت آن ها برخوردارند. ۵. آموزش مهارت های مقابله ای به کودکان و نوجوانان برای مدیریت استرس و چالش های زندگی روزمره بسیار مهم است. یکی از روش های مؤثر در این زمینه استفاده از رویکرد پذیرش و تعهد (ACT) است که به کودکان کمک می کند تا با پذیرش احساسات منفی خود به جای سرکوب آن ها، بهتر با مشکلات زندگی روبرو شوند. این رویکرد به نوجوانان می آموزد که زندگی همواره با چالش ها و احساسات منفی همراه است، اما با پذیرش آن ها می توانند بر مشکلات غلبه کنند.

۶. برای کودکانی که قادر به بیان مشکلات و احساسات خود به صورت کلامی نیستند، استفاده از بازی درمانی یا هنر درمانی می تواند یک روش مؤثر باشد. این تکنیک ها به کودکان اجازه می دهند که احساسات و افکار خود را از طریق بازی، نقاشی و سایر فعالیت های هنری بیان کنند. این روش ها به ویژه در درمان اختلالات رفتاری، اضطراب و مشکلات ارتباطی بسیار کارآمد هستند.

۷. در بسیاری از موارد، کودکان و نوجوانان ممکن است با مشکلات اجتماعی و ارتباطی روبرو شوند. آموزش مهارت های اجتماعی می تواند به این کودکان کمک کند تا در تعاملات اجتماعی موفق تر باشند. مهارت هایی مانند حل تعارض، گوش دادن فعال، ابراز نظرات و احساسات به صورت مؤثر، به کودکان کمک می کند تا روابط بهتری با همسالان و بزرگ ترها برقرار کنند.

۸. سلامت روانی و جسمانی به طور مستقیم باهم در ارتباط هستند. انجام فعالیت های بدنی منظم می تواند به کاهش استرس و اضطراب کمک کند و خلق و خوی کودکان و نوجوانان را بهبود بخشد. تشویق به ورزش و فعالیت های گروهی مانند تیم های ورزشی می تواند به افزایش اعتماد به نفس و توانمندی های اجتماعی آن ها کمک کند.

۹. در نهایت، هر کودک یا نوجوان به یک رویکرد درمانی و حمایتی خاص نیاز دارد. به همین دلیل، تخصیص منابع حمایتی بر اساس نیازهای فردی آن ها، مانند جلسات مشاوره شخصی، گروه های درمانی یا کمک های آموزشی، از اهمیت ویژه ای برخوردار است. با شناسایی نیازهای خاص هر کودک، می توان برنامه های درمانی مؤثرتری را برای او طراحی کرد.

پیشنهادات کاربردی در زمینه روان شناسی کودکان و نوجوانان بسیار گسترده است و باید با توجه به شرایط و نیازهای خاص هر کودک یا نوجوان انتخاب شود. ایجاد فضای امن و حمایتی، آموزش مهارت های مقابله ای و هیجان مدار، تقویت روابط خانوادگی و دل بستگی و استفاده از تکنیک های درمانی نوین مانند CBT و ACT، همگی می توانند به طور چشمگیری به بهبود وضعیت روانی



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



۱۳۸۷

کودکان کمک کنند. به علاوه، توجه به سلامت جسمانی و روانی کودکان از طریق فعالیت های بدنی و آموزش مهارت های اجتماعی، می تواند نقش مهمی در ارتقای سلامت روان آن ها داشته باشد.

منابع

- ادیب نیا، فائزه. کلانتری، مهرداد؛ و اکبری چرمپینی، صغری (۱۴۰۱). ساخت و اعتبار سنجی سیاهه آسیب شناسی روان شناختی، نوجوانان در فضای مجازی، فصلنامه علمی - پژوهشی ران شناسی کاربردی، شماره ۱۶، پیاپی ۶۴، صص: ۲۱۱-۱۵۹.
- ۱۸۵-۲۱۱: ۴ پیاپی ۶۴ نوجوانان در فضای مجازی. فصلنامه علمی- پژوهشی روانشناسی کاربردی، ۱۶.
- بهرامی، مهری و شاهی، فرزاد (۱۴۱۲). بررسی آسیب های فضای مجازی برای کودکان و نوجوانان و شیوه های مقابله با آن، هشتمین کنگره بین المللی تحقیقات بین رشته ای در علوم انسانی اسلامی، فقه، حقوق و روانشناسی، تهران.
- حقیقت، محمدرضا (۱۳۹۸). نقش تربیت هنری دانش آموزان در کاهش آسیب های فضای، مجازی. دو فصلنامه مطالعات اسلامی آسیب های اجتماعی، دانشگاه شاهد، دوره ۱، شماره ۱ جهاد و تألیفات.
- خانی، مهتاب (۱۴۰۳). نقش اعتقادات مذهبی در پیشگیری از آسیب های روانشناختی، مجله نخبگان علوم و مهندسی، جلد ۹- شماره ۲ - خرداد ۱۴۰۳.
- چگنی، سعید و موسوی، آبلین و شیویاری، فرهاد و رستمی، زلیخا (۱۴۰۲). بررسی آسیب های روان شناختی در دوران کودکی و نوجوانی، مجله مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، دوره: ۵، شماره ۵۶.
- صفرنژاد، طیبیه و قدمی، مریم (۱۴۰۲). بررسی آسیب های روان شناختی فضای مجازی، سومین کنفرانس بین المللی سلامت، علوم تربیتی و روان شناس.
- صابری تیلکی، محدثه (۱۳۹۶). بررسی روان شناختی فضای مجازی (سایبری) و آسیب های ناشی از آن، کنفرانس ملی پژوهش های نوین ایران و جهان در روانشناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی.
- شریفی، سمیرا (۱۴۰۲). بررسی آسیب های روان شناختی فضای مجازی، سومین کنفرانس بین المللی علوم تربیتی، روانشناسی، مشاوره، آموزش و پرورش.
- رستمی، محسن و فرنیان، اصغر (۱۴۰۰). فرصت ها و تهدیدات فضای مجازی مؤثر بر روانشناختی جوانان و نوجوانان از منظر مقام معظم رهبری (مدظله العالی) فصلنامه دانش نامه علوم سیاسی، سال دوم، شماره دوم.
- رهام، شرف (۱۳۹۹). نقش روانشناختی در بروز آسیب های اخلاقی خانواده. فصلنامه تاملات اخلاقی، سال اول، شماره سوم.
- زارعی، طیبیه (۱۴۰۲). بررسی روان شناختی و جامعه شناختی رشد و تعالی فرهنگی زنان در منظومه فضای مجازی، نشریه زن و فرهنگ، دوره ۱۵، شماره ۵۸ (زمستان ۱۴۰۲).
- رضوانی، امین، پریش، فریدون (۱۴۰۰). مروری بر آسیب های روانشناختی، اینترنت و شبکه های اجتماعی بر روابط خانواده ها در پژوهش های خارج از کشور، مطالعات هنر و رسانه سال سوم بهار و تابستان ۱۴۰۰ شماره ۵.
- میرمحمدتیار، سید احمد و محمدی حلالی فراهانی، مجتبی (۱۴۰۳). مطالعه کیفی آسیب های روانشناختی در دانش آموزان شهر اراک، فصلنامه علوم اجتماعی دانشگاه فردوسی مشهد، دوره ۲۱، شماره ۳، شماره پیاپی ۴۹، آذر ۱۴۰۳، صص: ۱۸۴-۱۵۷.
- مشایخ، فرحناز، حاجی زاده، هانیه (۱۴۰۲). فرصت ها و آسیب های روانشناختی، فصلنامه علمی تخصصی انگاره های نو در تحقیقات آموزشی؛ سال دوم، شماره ۲، صص ۹-۱۱۳.
- نظری، علی و آصفی، سارا (۱۴۰۳). بررسی و ارزیابی آسیب های روان شناختی در دوران کودکی و نوجوانی، پنجمین کنفرانس بین المللی مدیریت، روانشناسی و علوم اجتماعی، همدان.
- ولایتی پور، رضا (۱۴۰۳). شیوه های نوین در حل مشکلات روانشناختی کودکان و نوجوانان، سومین کنگره جهانی یافته های نوین در سلامت، علوم بهداشتی و علوم تربیتی.



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



اثربخشی خودآموزی کلامی بر اجتناب شناختی در دانش آموزان پسر ششم ابتدایی

مهرآذین رحمانی

کارشناسی ارشد روان شناسی بالینی، دانشگاه آزاد زنجان، ایران.
 mehrazinrhmani@gmail.com

سمیه اودارباشی ها

کارشناسی ارشد روان شناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد قزوین.
 qazvinrad@gmail.com

اکبر فلاح شیخلری

کارشناسی روان شناسی عمومی، دانشگاه پیام نور قزوین، ایران.
 Akbar2fan@gmail.com

سیده مریم میر صالحی

کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، موسسه آموزش عالی تاکستان، قزوین، ایران.
 mehrban.mmn@gmail.com

محمد رضا جدیدی

دانشجوی کارشناسی ارشد مهندسی پزشکی، دانشگاه شهید رجایی تهران، ایران
 Mohamadd.reza.2000@gmail.com

چکیده

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی خودآموزی کلامی بر اجتناب شناختی در دانش آموزان پسر ششم ابتدایی صورت گرفته بود. روش اجرا به شیوه آزمایشی و با طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش آموزان پسر دوره ششم ابتدایی شهر محمدیه از توابع استان قزوین بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ مشغول به تحصیل بودند. نمونه پژوهش شامل ۶۰ نفر با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای انتخاب و به طور تصادفی به دو گروه ۳۰ نفر (آزمایشی و کنترل) گمارده شدند. ابزار جمع آوری اطلاعات پرسشنامه های اجتناب شناختی سکستون و دوگاس (۲۰۰۴) بود. در پژوهش حاضر پس از مشخص شدن دو گروه پیش آزمون و پس آزمون، برای دانش آموزان گروه آزمایش برنامه خودآموزی کلامی مایکنام (۱۹۷۰) در ۸ جلسه ۶۰ دقیقه ای اجرا شد. تکرار جلسات به صورت دوبر در هفته بود. اطلاعات پژوهش حاضر با استفاده از روش تجزیه و تحلیل کواریانس چند متغیره تحلیل گردیدند. نتایج نشان داد که بین میانگین های دو گروه آزمایش و کنترل با اعمال مداخله برنامه خودآموزی کلامی در متغیر اجتناب شناختی تفاوت معنی داری وجود داشت. همچنین میانگین اجتناب شناختی در گروه آزمایش در مرحله پس آزمون کمتر شد. لذا پیشنهاد می شود که برنامه های آموزشی و مشاوره ای در مدارس، به طور فعال از روش های خودآموزی کلامی استفاده کنند.

واژگان کلیدی: اجتناب شناختی، خودآموز کلامی، دانش آموزان.



The Effectiveness Of Verbal Self-Instruction On Cognitive Avoidance In Sixth Grade Male Elementary School Students

Mehrazin Rahmani

Master of Clinical Psychology, Zanjan Azad University, Iran.
mehrazinrhmani@gmail.com

Somayeh Odarbashiha

Master's degree in General Psychology, Islamic Azad University, Qazvin Branch.
qazvinrad@gmail.com

Akbar Fallah Shikhlari

Bachelor of Science in General Psychology, Payam Noor University of Qazvin, Iran.
Akbar2fan@gmail.com

Seyedeh Maryam Mirsalehi

Master of Family Counseling, Takestan Institute of Higher Education, Qazvin, Iran.
mehrban.mmn@gmail.com

Mohammad Reza Jadidi

Master's student in medical engineering, Shahid Rajaei University, Tehran, Iran
Mohamadd.reza.2000@gmail.com

Abstract

The present study aimed to evaluate the effectiveness of verbal self-study on cognitive avoidance in sixth grade male elementary school students. The implementation method was experimental and pre-test-post-test design with a control group. The statistical population of the study included all sixth grade male elementary school students in Mohammadiyeh city, Qazvin province, who were studying in the academic year 1403-1404. The research sample consisted of 60 people selected using multi-stage cluster random sampling method and randomly assigned to two groups of 30 people (experimental and control). The data collection tool was Sexton and Dugas (2004) cognitive avoidance questionnaires. In the present study, after determining the two pre-test and post-test groups, the Maikenbaum verbal self-study program (1970) was implemented for the students in the experimental group in 8 sessions of 60 minutes. The sessions were repeated twice a week. The data of the present study were analyzed using multivariate analysis of covariance. The results showed that there was a significant difference between the means of the experimental and control groups with the application of the verbal self-study program intervention in the cognitive avoidance variable. Also, the mean of cognitive avoidance in the experimental group was lower in the post-test stage. Therefore, it is suggested that educational and counseling programs in schools actively use verbal self-study methods.

Keywords: CognitivA avoidance, Verbal Self-Study, Students.



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



مقدمه

اجتناب‌شناختی^۱ یکی از راهبردهای مقابله‌ای است که در آن فرد تلاش می‌کند از مواجهه با افکار، احساسات، یا خاطرات ناخوشایند و تنش‌زا خودداری کند (آرتور^۲ و همکاران، ۲۰۲۴؛ هایسنی دوراکو^۳ و همکاران، ۲۰۲۳؛ سینگ و کومار^۴، ۲۰۲۳؛ جیا^۵ و همکاران، ۲۰۲۴). این سازوکار معمولاً به عنوان پاسخی به استرس و تنش‌های روانی مورد استفاده قرار می‌گیرد و به فرد کمک می‌کند تا به‌طور موقت از بار روانی و عاطفی خود بکاهد (آیدین و یرین گونری^۶، ۲۰۲۲؛ گوئرینی-یوسوبینی^۷ و همکاران، ۲۰۲۳؛ ژانگ^۸، ۲۰۲۳). با این حال، این نوع اجتناب در درازمدت ممکن است به ناتوانی فرد در رویارویی با مشکلات و مسائل زندگی منجر شود و حتی می‌تواند به تشدید مشکلات روان‌شناختی مانند اضطراب و افسردگی بیانجامد (گاران^۹، ۲۰۲۲؛ شفر^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۲؛ گیلیگان و واسکو^{۱۱}، ۲۰۲۳؛ کامران‌فر و همکاران، ۲۰۲۴). لذا دانش‌آموزانی که از مواجهه با مشکلات تحصیلی یا اضطراب‌های مرتبط با امتحانات اجتناب می‌کنند، به‌جای کاهش استرس، آن را تشدید می‌کنند و در چرخه‌ای از اجتناب و اضطراب گرفتار می‌شوند و در نتیجه عملکرد تحصیلی فرد را به‌طور قابل توجهی تحت تأثیر قرار دهد (ادجی^{۱۲}، ۲۰۲۲؛ لیلی^{۱۳}، ۲۰۲۳؛ چو^{۱۴} و همکاران، ۲۰۲۴).

در این راستا، درمان خودآموزی کلامی به‌عنوان یک روش مؤثر برای مدیریت این مشکلات مطرح شده است. این رویکرد بر تغییر گفت‌وگوهای درونی فرد تأکید دارد و با جایگزینی افکار منفی و خودنابودگرانه با افکار مثبت و منطقی، به افراد کمک می‌کند تا با چالش‌های روان‌شناختی خود به‌طور سازنده‌تری برخورد کنند. درمان خودآموزی کلامی می‌تواند به‌ویژه در مدیریت اجتناب‌شناختی مؤثر باشد، چرا که افراد را تشویق می‌کند تا به‌جای فرار از استرس، با افکار و هیجانات منفی خود روبه‌رو شوند و آن‌ها را به چالش بکشند. همچنین، این رویکرد با تقویت خودگویی‌های مثبت، می‌تواند به افزایش شایستگی اجتماعی منجر شود و در نتیجه فرد را در برقراری روابط بین‌فردی مؤثرتر و مدیریت تعارض‌ها یاری دهد (روزگار و چو-آ-چو^{۱۵}، ۲۰۲۳؛ ربی و اسلام^{۱۶}، ۲۰۲۴). افزون بر این، درمان خودآموزی کلامی می‌تواند با کاهش افکار منفی و ناکارآمد، سطح پریشانی روانی را به‌طور قابل توجهی کاهش دهد و به افراد کمک کند تا با موقعیت‌های استرس‌زا به‌طور مؤثرتری مقابله کنند (ادجی^{۱۷}، ۲۰۲۲؛ لیلی، ۲۰۲۳؛ چو^{۱۸} و همکاران، ۲۰۲۴).

چاتا^{۱۹} و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهشی به عادات خودآموزی در بین دانش‌آموزان پایه دوازدهم در مدارس راهنمایی در منطقه زامبزی، نامیبیا پرداختند. نتایج این مطالعه نشان داد که اکثر شرکت‌کنندگان (۴۸٪ مرد و ۴۶٪ زن) همیشه هدف خود را بر اساس نمرات و نمراتی که می‌خواستند در وظایف خود کسب کنند تعیین می‌کردند. تعیین یک هدف مؤثر باعث تعهد بیشتر فراگیران به مطالعه می‌شود و منجر به موفقیت‌های تحصیلی بالاتر می‌شود. علاوه بر این، بیشتر فراگیران (۳۳٪ مرد و ۲۹٪ زن) نشان دادند که هر روز

- 1 Cognitive avoidance
- 2 Arthur
- 3 Hyseni Duraku
- 4 Singh and Kumar
- 5 Jiao
- 6 Aydın and Yerin Güneri
- 7 Guerrini-Usubini
- 8 Zhang
- 9 Garan
- 10 Scheffer
- 11 Gilligan and Vasco
- 12 Adjei
- 13 Lally
- 14 Chu
- 15 Ruzgar and Chua-Chow
- 16 Rabbi and Islam
- 17 Adjei
- 18 Chu
- 19 Chata



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



۱۳۸۷

طبق جدول زمانی مطالعه شخصی خود مطالعه می کنند و همیشه وقتی که هیچ مفهومی را درک نمی کنند، برای کمک با معلمان خود مشورت می کنند. با این حال، نگران کننده است که اکثر شرکت کنندگان ترجیح می دهند به جای کتابخانه، که به طور سنتی برای تسهیل مطالعه خصوصی مؤثر طراحی و مجهز شده است، مطالعات شخصی خود را در کلاس های خالی انجام دهند. اکثر شرکت کنندگان همچنین نشان دادند که نمی توانند زمانی برای مطالعه بعد از مدرسه پیدا کنند و در گروه مطالعه همسالان شرکت نکردند. بنابراین، مهم است که فراگیران را در مورد اهمیت استفاده از کتابخانه برای مطالعات خصوصی، تنظیم زمان مطالعه اختصاصی، و مشارکت در گروه های مطالعه همتا، حساس کنیم، زیرا چنین گروه هایی دارای عناصر جلسات آموزشی داخلی هستند. فلشنهار^۱ و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهشی به یادگیری کارکردهای اجتماعی و اهمیت آن برای سلامت روان پرداختند. نتایج این پژوهش نشان داد توانایی های اجتماعی برای زمینه های مختلف قابل انعطاف هستند. برای کمی کردن چنین معیارهایی، محققان باید راه هایی را برای بررسی یادگیری از طریق تغییرات پویا در پارادایم های اجتماعی سازگار و بررسی عوامل متعدد مؤثر بر عملکرد اجتماعی در سه ظرفیت کلیدی اجتماعی فوق الذکر بیابند. این چارچوب بینش در مورد تفاوت های فردی را بیشتر می کند، رویکردی جامع برای عملکرد اجتماعی ارائه می دهد و ممکن است مداخلات را برای بهبود توانایی های اجتماعی در بیماران بهبود بخشد. کواسکوئر بناویدس^۲ (۲۰۲۳) در پژوهشی به استراتژی های خودآموزی برای تقویت مهارت های گفتاری مبتنی بر هوش های چندگانه در دانش آموزان سال اول دانشگاه پرداختند. نتایج این پژوهش نشان داد توجه به نقاط قوت دانش آموزان داده های جمع آوری شده مشخص کرد که معلمان انگلیسی با در نظر گرفتن نقاط قوت دانش آموز، استراتژی های تدریس متفاوتی را به کار می گیرند. به همین دلیل پیشنهاد طراحی راهبردهای یادگیری با رویکرد آموزشی در کلاس درس اعمال شد و نتایج خوبی در یادگیری آنها حاصل شد.

در مقطع ششم دانش آموزان با چالش های متعدد تحصیلی، اجتماعی و روان شناختی مواجه می شوند که می تواند به افزایش استرس و اضطراب آنها منجر شود (ایتینگتون^۳ و همکاران، ۲۰۲۲؛ هوا^۴ و همکاران، ۲۰۲۴؛ تان و پنگ^۵، ۲۰۲۳). بهویژه اجتناب شناختی، که عامل کلیدی هستند که می توانند به افت تحصیلی و مشکلات روانی در دانش آموزان دامن بزنند (ایتینگتون^۶ و همکاران، ۲۰۲۲؛ چایرونیس^۷ و همکاران، ۲۰۲۴؛ ما^۸ و همکاران، ۲۰۲۳؛ کادون^۹ و همکاران، ۲۰۲۲؛ یه و یانگ^{۱۰}، ۲۰۲۴). از طرف دیگر، تقویت شایستگی اجتماعی در این سنین می تواند به بهبود روابط بین فردی و کاهش پریشانی روانی کمک کند. از آنجا که خودآموزی کلامی به عنوان یک روش کارآمد در تغییر الگوهای فکری منفی و تقویت افکار مثبت شناخته می شود، بررسی اثربخشی این رویکرد در بهبود این متغیرها می تواند به ارائه راهکارهای مؤثری برای ارتقای سلامت روانی و تحصیلی دانش آموزان منجر شود. لذا این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی خودآموزی کلامی بر اجتناب شناختی، شایستگی اجتماعی، پریشانی روانی و اضطراب امتحان در دانش آموزان مقطع دوم متوسطه طراحی شده است و در این راستا به ارزیابی تأثیر خودآموزی کلامی بر کاهش اجتناب شناختی در میان دانش آموزان و شناسایی میزان کارآمدی این روش در بهبود وضعیت روانی و اجتماعی دانش آموزان می پردازد.

- 1 Flechsenhar
- 2 Cuásquer Benavides
- 3 Ethington
- 4 Hua
- 5 Tan and Pang
- 6 Ethington
- 7 Chairunnisa
- 8 Ma
- 9 Cowden
- 10 Yeh and Yang



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



روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی بوده و از نظر روش اجرا به شیوه آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل می‌باشد. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر محمدیه از توابع استان قزوین هستند که در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ مشغول به تحصیل بودند. براساس آمار بدست آمده از آموزش و پرورش قزوین، ۹۷۳ نفر بودند. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای ابتدا به اداره کل آموزش و پرورش شهر قزوین مراجعه شد. سپس از میان از بین مدارس موجود (سه مدرسه) به صورت تصادفی، یک دبیرستان و از بین پایه‌های تحصیلی دبیرستان منتخب نیز پایه دهم به صورت تصادفی انتخاب شد. ابتدا پرسشنامه‌های اجتناب شناختی، شایستگی اجتماعی، پریشانی روانشناختی و اضطراب امتحان به همه دانش‌آموزان داده شد. سپس براساس ملاک‌های ورود نظیر اعلام رضایت تمام دانش‌آموزان و والدین آن‌ها برای انجام پژوهش، دامنه سنی بین ۱۵ تا ۱۸ سال، دریافت نکردن هرگونه درمان دیگر در طول دوره مداخله و عدم تکرار پایه تحصیلی و ملاک خروج: ناتوانی جسمی شدید که مانع شرکت فرد در جلسات درمانی شود. ۶۰ نفر از دانش‌آموزان انتخاب و به‌طور تصادفی به دو گروه ۳۰ نفر (آزمایشی و کنترل) گمارده شدند. برای دانش‌آموزان گروه آزمایش برنامه خودآموزی کلامی مایکنام (۱۹۷۰) در ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای اجرا شد. تکرار جلسات به‌صورت دوبار در هفته بود. لازم به ذکر است به دلیل ملاحظات اخلاقی آموزش‌هایی به گروه گواه نیز داده شد و آنان نیز از این آموزش‌ها بهره‌مند شدند.

ابزار پژوهش

۱- پرسشنامه اجتناب شناختی^۱ (CAQ): این پرسشنامه ابزار مداد کاغذی است که شامل ۲۵ گویه بوده و نخستین بار سکستون و دوگاس (۲۰۰۴) آن را ساختند و اعتباریابی کردند. این پرسشنامه شامل پنج خرده مقیاس است و پنج نوع راهبرد شناختی فرونشانی فکر، جانشینی فکر، حواس پرتی، اجتناب از محرک تهدیدکننده و تبدیل تصورات به افکار را بررسی می‌کند. پاسخ سوالات بر اساس طیف لیکرت در پنج سطح می‌باشد که جهت نمره گذاری آن بصورت الگوی (کاملاً غلط=۱، تا حدودی غلط=۲، نه درست، نه غلط=۳، تا حدودی درست=۴ و کاملاً درست=۵) اقدام می‌شود. نمره بیشتر در این پرسشنامه نشان دهنده تمایل بیشتر به اجتناب شناختی از وقایع تهدیدکننده می‌باشد. گاسلین و همکاران^۲ (۲۰۰۲)، در تحقیقات خود پایایی این پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۹۵ به دست آوردند. همچنین در این تحقیق پایایی با روش بازآزمایی پس از وقفه چهار هفته‌ای برابر ۰/۸۱ به دست آمد. پایایی خرده مقیاس‌های این پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ برابر عددی در بازه ۰/۷۱-۰/۹۰ به دست آمد که نشان دهنده اعتبار بالای پرسشنامه در تمامی خرده مقیاسها بود. در پژوهش بساک‌نژاد و همکاران (۱۳۸۹) پایایی این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای نمونه‌های دختر، پسر و کل نمونه‌ها به ترتیب برابر ۰/۹۷، ۰/۸۲ و ۰/۹۷ ارزیابی شد. برای ارزیابی روایی این پرسشنامه از همبستگی نمرات آن با سیاهه فرونشانی فکر خرس سفید استفاده شده و همبستگی ۰/۷۲ به دست آمد (گاسلین و همکاران، ۲۰۰۲). همچنین، در پژوهش بساک‌نژاد و همکاران (۱۳۸۹) روایی پرسشنامه با استفاده از محاسبه میزان همبستگی نمرات آن با نمرات سیاهه فرونشانی فکر خرس سفید برابر ۰/۴۸ ارزیابی شد.



جدول ۱: پروتکل درمان شناختی تعلیم خودآموزی کلامی

اهداف جلسات	محتوای جلسات
جلسه اول: انتخاب تکلیف	انتخاب تکلیفی که مستلزم تمرکز، توجه و تعمق است-تکلیف با توجه به هوش و میزان توانمندی انتخاب شود-تکالیف به تدریج از ساده به سخت باشد-تکالیف انتخابی، حد وسط بازی و فعالیت‌های مدرسه باشد (بازی‌های فکری، هنری و رایانه‌ای).
جلسه دوم: الگوسازی شناختی	مسئله یا تکلیف تعریف شود-راه‌های ممکن برای حل تکلیف مطرح شود-مناسب‌ترین راه برای حل تکلیف انتخاب شود-از خودیابی هنگام حل تکلیف استفاده شود-ارزیابی بعد از انجام هر تکلیف
جلسه سوم: راهنمایی آشکار بیرونی	مرور جلسه قبل و پرسش درباره‌ی نحوه به کارگیری مهارت در طول هفته‌ی گذشته، پژوهشگر از دانش‌آموزان خواست تا دوباره همان تکلیف را تحت رهبری آموزش سرمشق(درمانگر) انجام دهند راهنمایی آشکار و مشخص بیرونی) سپس چندین بار این تکلیف توسط دانش‌آموزان و با هدایت درمانگر اجرا شد. ارائه‌ی تکلیف برای تمرین مهارت‌ها تا جلسه‌ی بعد.
جلسه چهارم: خود راهنمایی آشکار	مرور جلسه قبل و پرسش درباره‌ی نحوه به کارگیری مهارت در طول هفته‌ی گذشته در این مرحله از دانش‌آموزان ششم خواسته شد که با صدای بلند خودش را راهنمایی کند خود راهبری آشکار) سپس تمام دانش‌آموزان گروه آزمایش این تمرین را برای چند بار تکرار کردند. ارائه‌ی تکلیف برای تمرین مهارت‌ها تا جلسه‌ی بعد.
جلسه پنجم: الگوسازی کمرنگ شده خود راهنمایی آشکار	مرور جلسه‌ی قبل و پرسش درباره‌ی نحوه به کارگیری مهارت در طول هفته‌ی گذشته در این مرحله درمانگر از دانش‌آموزان می‌خواهد با صدای آهسته خودش به تمرین بپردازد حذف تدریجی خود راهبری آشکار) و ارائه‌ی تکلیف برای تمرین مهارت‌ها تا جلسه‌ی بعد
جلسه ششم: تمرین دانش آموز با خود راهنمایی آشکار کمرنگ شده	مرور جلسه‌ی قبل و پرسش درباره‌ی نحوه به کارگیری مهارت در طول هفته‌ی گذشته، دانش‌آموز درحالی که خیلی آهسته به‌طور زیر لفظی یا غیرکلامی خود راهبری می‌کرد تکلیف را انجام می‌داد(خودآموزی آشکار) ارائه‌ی تکلیف برای تمرین مهارت‌ها تا جلسه‌ی بعد
جلسه هفتم: الگوسازی با خودآموزی پنهان	مرور جلسه‌ی قبل و پرسش درباره‌ی نحوه به کارگیری مهارت در طول هفته‌ی گذشته، آموزش تنظیم هیجان و مهارت‌های بین فردی و اجتماعی اهداف آموزش تنظیم هیجان دانستن این که چرا هیجان‌ها مهم هستند. تشخیص هیجان افزایش هیجان، مثبت، آموزش مهارت‌های گفتگو و مواجهه با دیگران آموزش مهارت‌های بین فردی) تغییر دادن عاطفه‌های منفی از طریق خودگویی‌های مثبت ارائه‌ی تکلیف برای تمرین مهارت‌ها تا جلسه‌ی بعد
جلسه هشتم: تمرین دانش‌آموزان با خودآموزی پنهان	۱) جمع‌بندی و مرور جلسه‌های قبلی و پرسش درباره‌ی نحوه به کارگیری مهارت در طول هفته‌ی گذشته و ۲) ارائه‌ی تکلیف برای تمرین مهارت‌ها برای همیشه

یافته‌ها

ویژگی‌های دموگرافیک دانش‌آموزان

بر اساس نتایج تحقیق همه دانش‌آموزان شرکت‌کننده، پسر و در مقطع دوم متوسطه با مینیمم سنی ۱۶ سال و ماکزیمم ۱۸ سال و میانگین سنی ۱۷ می‌باشند. همچنین ۲۰ نفر از آن‌ها معادل ۳۳/۳ درصد در رشته تحصیلی ریاضی، ۲۰ نفر از آن‌ها معادل ۳۳/۳ درصد در رشته انسانی و ۲۰ نفر از آن‌ها معادل ۳۳/۳ درصد در رشته تجربی مشغول به تحصیل بودند.

توصیف متغیرهای پژوهش در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون

جدول ۱ میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش شامل شایستگی اجتماعی، اضطراب امتحان، اجتناب شناختی و پریشانی روانی را در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان می‌دهد.



جدول ۱- میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در مرحله پیش آزمون و پس آزمون

متغیرها	گروه	تعداد	پیش آزمون		پس آزمون	
			میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
آزمایش	۳۰	۳/۲۷۶	۱/۳۱۸	۲/۳۱۴	۱/۰۹۴	
اجتناب شناختی	۳۰	۳/۰۷۲	۱/۲۴۰	۳/۳۶۵	۱/۲۲۶	

مندرجات در جدول ۱ نشان می دهد که میانگین اجتناب شناختی دانش آموزان در پیش آزمون و پس آزمون در گروه کنترل به ترتیب ۳/۲۷۲ و ۳/۳۲۱ می باشد و در گروه آزمایش به ترتیب ۳/۲۷۶ و ۲/۳۱۴ می باشد. بدین ترتیب نتایج نشان می دهد میانگین اجتناب شناختی در گروه آزمایش در مرحله پس آزمون کمتر شده است. بدین معنا که با خودآموزی کلامی اجتناب شناختی دانش آموزان کمتر شده است.

تحلیل کوواریانس چند متغیره برای مقایسه میانگین نمرات متغیرهای مورد پژوهش در دو گروه کنترل و آزمایش

جهت تحلیل متغیرها در دو گروه کنترل و آزمایش از تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. از پیش فرض های مهم تحلیل کوواریانس چندمتغیره، نرمال بودن متغیرها می باشد که بر اساس آزمون کولموگروف و شاپیروویک مورد بررسی قرار گرفت. نتایج جدول ۲ نشان می دهد که سطح معنی داری آزمون کولموگروف و شاپیروویک برای متغیرهای تحقیق، بیشتر از ۰/۰۵ است لذا توزیع متغیرهای تحقیق نرمال می باشد.

جدول ۲- بررسی نرمال بودن متغیرهای تحقیق

متغیرها	آزمون کولموگروف		آزمون شاپیروویک	
	آماره	سطح معنی داری	آماره	سطح معنی داری
اجتناب شناختی	۰/۰۴۱	۰/۲۰۰	۰/۹۹۲	۰/۹۷۰

یکی دیگر از پیش فرض تحلیل کوواریانس چند متغیره، همگنی کوواریانس می باشد که بدین منظور از آزمون ام باکس استفاده گردید، نتایج جدول نشان می دهد که سطح معنی داری آزمون ام باکس بیشتر از ۰/۰۵ است لذا کوواریانس متغیرهای وابسته در همه گروه های متغیر مستقل برابر است و این پیش فرض مورد تایید قرار گرفت. همچنین پیش فرض دیگر همگنی ماتریس های واریانس و کوواریانس می باشد که جهت بررسی آن، آزمون لوین انجام شد، نتایج جدول نشان داد که سطح معنی داری آزمون لوین بیشتر از ۰/۰۵ است که بیانگر این است که پراکندگی متغیرهای وابسته در سطوح گروه ها همگن است و این پیش فرض مورد تایید قرار گرفت.

جدول ۳- همگنی ماتریس های واریانس و کوواریانس با استفاده از آزمون لوین

متغیرها	F	df1	df2	سطح معنی داری
اجتناب شناختی	۲/۵۹۷	۱	۵۸	۰/۱۱۲

همگنی شیب رگرسیون پیش فرض دیگر برای تحلیل کوواریانس چندمتغیره می باشد بدین معنی است که شیب رگرسیونی خطوط مختلف در بین گروه ها باید همگن باشد. به عبارت دیگر تعامل نمرات کووریت و متغیر مستقل در بین گروه ها نباید اختلاف معنی داری داشته باشد که می تواند با یک آزمون F بر روی تعامل متغیرهای مستقل با کووریت ها ارزیابی شود. اگر آزمون F معنادار نبود، بدین معنی است که این پیش فرض تایید شده است. طبق جدول ۵ برای متغیرهای وابسته (پس آزمون اجتناب شناختی) معنی دار نمی باشد یعنی رابطه بین همپراش و متغیر وابسته برای هر گروه مشابه است و در نتیجه شیب رگرسیونی در تمامی موارد همگن هستند و این مفروضه نیز مورد تایید قرار گرفت.



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



جدول ۴- همگنی شیب رگرسیون

منبع تغییر	متغیر وابسته	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	مقدار F	سطح معنی داری
پیش آزمون اجتناب شناختی	پس آزمون اجتناب شناختی	۱/۵۷۶	۲	۰/۷۸۸	۰/۶۲۷	۰/۵۳۸
		۱/۵۶۲	۲	۰/۷۸۱	۰/۵۹۷	۰/۵۵۴
		۲/۰۱۶	۲	۱/۰۰۸	۰/۷۴۹	۰/۴۷۸
		۴/۰۰۰	۲	۲/۰۰۰	۱/۵۸۹	۰/۲۱۴

جدول ۵- نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره (MANCOVA) برای مقایسه میانگین نمرات متغیرهای مورد پژوهش در دو گروه کنترل و آزمایش

متغیر وابسته	منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	مقدار F	سطح معنی داری	ضریب اتا
اجتناب شناختی	بین گروهی	۱۲/۵۷۱	۱	۱۲/۵۷۱	۹/۴۲۳	۰/۰۰۳	۰/۱۴۹
	خطا	۷۲/۰۳۷	۵۴	۱/۳۳۴			

نتایج جدول ۵ نشان می دهد که مقدار F محاسبه شده برای متغیر اجتناب شناختی معنی دار و کمتر از ۰/۰۵ است بدین معنا که بین میانگین های دو گروه آزمایش و کنترل در متغیر اجتناب شناختی تفاوت معنی داری وجود دارد. به عبارتی خودآموزی کلامی تأثیر معنی داری بر اجتناب شناختی داشته است.

بحث و نتیجه گیری

نتایج نشان می دهد که میانگین اجتناب شناختی در گروه آزمایش در پس آزمون کاهش یافته است. این کاهش معنادار در اجتناب شناختی نشان دهنده این است که دانش آموزانی که تحت تأثیر خودآموزی کلامی قرار گرفته اند، توانسته اند با نگرش های مثبت تری به چالش ها و موقعیت های اجتماعی نزدیک شوند. در مقایسه با گروه کنترل که میانگین اجتناب شناختی آن ها تغییر قابل توجهی نداشته است، می توان نتیجه گرفت که خودآموزی کلامی به کاهش رفتارهای اجتنابی کمک کرده است. بنابراین، این فرضیه تأیید می شود و می توان گفت که خودآموزی کلامی می تواند به عنوان یک راهکار مؤثر برای کاهش اجتناب شناختی دانش آموزان به کار رود. نتایج این پژوهش نشان می دهد که خودآموزی کلامی تأثیر مثبتی بر افزایش شایستگی اجتماعی دانش آموزان دارد. این یافته با پژوهش شیخ الاسلامی و همکاران (۱۳۹۹) هم خوانی دارد که نشان می دهد آموزش مهارت های خودآموزی کلامی می تواند اضطراب اجتماعی را کاهش دهد و در نتیجه، شایستگی اجتماعی را افزایش دهد. همچنین، پژوهش چتا و همکاران (۲۰۲۳) نیز بر اهمیت هدف گذاری و تعیین اهداف در یادگیری تأکید دارد که به نوعی به افزایش شایستگی اجتماعی مرتبط است. به این ترتیب، نتایج این پژوهش ها در یک راستا قرار دارند و تأکید بر اهمیت خودآموزی کلامی در تقویت شایستگی اجتماعی را نشان می دهند.

نتیجه گیری نهایی تحقیق نشان می دهد که خودآموزی کلامی تأثیرات مثبت و قابل توجهی بر شایستگی اجتماعی، اجتناب شناختی، پریشانی روانی و اضطراب امتحان دانش آموزان مقطع دوم متوسطه دارد. نتایج نشان می دهد که با اجرای این تکنیک، شایستگی اجتماعی دانش آموزان افزایش یافته و در عین حال، رفتارهای اجتنابی، پریشانی روانی و اضطراب امتحان به طور معناداری کاهش یافته است. این یافته ها تأکید می کند که خودآموزی کلامی می تواند به عنوان یک روش مؤثر در بهبود تعاملات اجتماعی و کاهش استرس های مربوط به امتحانات عمل کند. به طور خاص، افزایش شایستگی اجتماعی و کاهش اضطراب امتحان می تواند به دانش آموزان



کمک کند تا در مواجهه با چالش های تحصیلی و اجتماعی عملکرد بهتری داشته باشند. در نهایت، نتایج این تحقیق می تواند به عنوان مبنایی برای طراحی و پیاده سازی برنامه های آموزشی و مشاوره ای در مدارس مورد استفاده قرار گیرد تا بهبود سلامت روانی و اجتماعی دانش آموزان را تسهیل کند. بنابراین، توصیه می شود که معلمان و مشاوران به استفاده از روش های خودآموزی کلامی در فرآیند آموزشی خود توجه ویژه ای داشته باشند.

این پژوهش با محدودیت هایی مواجه بود که می تواند بر تعمیم پذیری نتایج تأثیرگذار باشد. اولاً، حجم نمونه محدود به دانش آموزان مقطع دوم متوسطه در یک منطقه خاص بود، که ممکن است نتایج را به سایر گروه های سنی یا مناطق جغرافیایی تعمیم پذیر نکند. ثانیاً، عدم کنترل کامل بر عوامل محیطی و اجتماعی که می توانند بر نتایج تأثیرگذار باشند، از جمله تفاوت های فردی در شخصیت و تجربه های قبلی دانش آموزان، ممکن است منجر به نوسان در نتایج گردد. همچنین، پژوهش تنها بر تأثیر خودآموزی کلامی متمرکز بود و سایر روش های آموزشی و مشاوره ای نیز ممکن است نتایج متفاوتی به همراه داشته باشند. با توجه به نتایج به دست آمده، پیشنهاد می شود که برنامه های آموزشی و مشاوره ای در مدارس به ویژه در مقاطع تحصیلی مشابه، به طور فعال از روش های خودآموزی کلامی استفاده کنند. این تکنیک می تواند به عنوان یک ابزار مؤثر برای تقویت مهارت های اجتماعی و کاهش اضطراب امتحان در دانش آموزان به کار رود. همچنین، برگزاری کارگاه های آموزشی برای معلمان و مشاوران در زمینه ی تکنیک های خودآموزی کلامی می تواند به تسهیل فرآیند یادگیری و بهبود سلامت روانی دانش آموزان کمک کند. تحقیقات آینده نیز می تواند به بررسی تأثیرات روش های ترکیبی آموزشی و تأثیرات درازمدت خودآموزی کلامی بر دانش آموزان بپردازد تا درک بهتری از این رویکرد به دست آید.

منابع

- شیخ الاسلامی، ع.، بشیرگنبدی، س.، سیداسماعیلی قمی، ن. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش مهارت های خودآموزی کلامی بر اضطراب اجتماعی (ترس از ارزیابی منفی، اجتناب اجتماعی و اندوه در موقعیتهای جدید، اجتناب اجتماعی و اندوه عمومی) دانش آموزان کمرو. مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۷(۳۷)، ۹۹-۱۲۰.
- طاهری، ع.، قمرانی، ا.، عسگری، پ.، فرامرزی، س.، حافظی، ف. (۱۳۹۸). اثر بخشی آموزش خودآموزی کلامی بر سطح تعاملات اجتماعی، اضطراب و خودانگی کودکان دارای اختلال نقص توجه / فزون کنش. مجله دانشگاه علوم پزشکی سبزوار، ۲۶(۵)، ۵۹۹-۶۱۰.
- عظیم پور، ع.، ملایی پلی، ج. (۱۳۹۷). مقایسه اثربخشی آموزش مهارت های مطالعه و یادگیری با خودآموزی کلامی بر اضطراب امتحان دانش آموزان دختر. مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۵(۳۱)، ۱۷۱-۱۹۸.
- Adjei, E. (2022). *Study Habits and Test Anxiety as Correlates of Senior High School Students' Academic Achievement in the Ekumfi District* (Doctoral dissertation, University of Cape Coast).
- Arthur, A., Fraikue, J., Adu-Amankwah, B., Ofori, R., Sekyi, D., Boateng, A. A., ... & Appiah, S. C. Y. (2024). Exploring the relationship between Mental Health Issues and Academic Performance of Undergraduate Students in a Ghanaian Tertiary Institution: a cross-sectional study.
- Aydın, G., & Yerin Güneri, O. (2022). Exploring the role of psychological inflexibility, rumination, perfectionism cognitions, cognitive defusion, and self-forgiveness in cognitive test anxiety. *Current Psychology*, 41(4), 1757-1766.
- Baygi, F., Djalalinia, S., Qorbani, M., Larrabee Sonderlund, A., Kousgaard Andersen, M. K., Thilsing, T., ... & Nielsen, J. B. (2023). The effect of psychological interventions targeting overweight and obesity in school-aged children: a systematic review and meta-analysis. *BMC Public Health*, 23(1), 1478.
- Chairunnisa, V., Nurihsan, A. J., Taufik, A., & Yusniana, Y. R. (2024). Application of Group Counseling with Self Instruction Techniques to Increase Student Self Efficacy in Facing Final Project. *Contagion: Scientific Periodical Journal of Public Health and Coastal Health*, 6(1), 421-431.
- Chata, C., Kangumu, B., & Abah, J. (2023). Self-Study Habits among Grade 12 Learners in Senior Secondary Schools in the Zambezi Region, Namibia. *Creative Education*, 14(5), 1135-1152.



- Chu, B., Marwaha, K., Sanvictores, T., Awosika, A. O., & Ayers, D. (2024). Physiology, stress reaction. In *StatPearls [Internet]*. StatPearls Publishing.
- Cowden, R. G., Pargament, K. I., Chen, Z. J., Davis, E. B., Lemke, A. W., Glowiak, K. J., ... & Worthington Jr, E. L. (2022). Religious/spiritual struggles and psychological distress: A test of three models in a longitudinal study of adults with chronic health conditions. *Journal of Clinical Psychology*, 78(4), 544-558.
- Cuásquer Benavides, I. D. (2023). *Self-Learning Strategies to Enhance Speaking Skills Based on Multiple Intelligences in Freshman Students at Colegio de Bachillerato Universitario UTN in Ibarra, Academic Period 2022-2023* (Bachelor's thesis).
- Devine, R. T., & Apperly, I. A. (2022). Willing and able? Theory of mind, social motivation, and social competence in middle childhood and early adolescence. *Developmental Science*, 25(1), e13137.
- Dos Santos, C. A. (2025). *Exploring the Relations Among Self-Efficacy, Anxiety, Depression, and Academic Performance in College Students* (Doctoral dissertation, Alliant International University).
- Ethington, A. T., Spriggs, A. D., Shepley, S. B., & Bausch, M. E. (2022). Behavior skills training for teaching and generalizing self-instruction skills for students with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, 26(2), 319-336.
- Flechsénhar, A., Kanske, P., Krach, S., Korn, C., & Bertsch, K. (2022). The (un) learning of social functions and its significance for mental health. *Clinical Psychology Review*, 98, 102204.
- Garan, S. (2022). The difficulties faced by school administrators working in disadvantaged schools and the effects of the administrator role they exhibit on the success of teachers and students. *Independent Journal of Management & Production*, 13(1), 185-209.
- Gilligan, A., & Vasco, L. (2023). Estrategias docentes en evaluaciones orales en estudiantes con ansiedad académica. Estudio descriptivo en la Facultad de Psicología.
- Guerrini-Usabini, A., Cattivelli, R., Scarpa, A., Musetti, A., Varallo, G., Franceschini, C., & Castelnuovo, G. (2023). The interplay between emotion dysregulation, psychological distress, emotional eating, and weight status: A path model. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 23(1), 100338.
- Hua, X., Li, J., Zhou, Y., & Zhou, Z. (2024). The Relationship between Chinese High School Students' Test Anxiety and Academic Performance during the National College Entrance Examination. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 193, p. 02003). EDP Sciences.
- Hyseni Duraku, Z., Davis, H., & Hamiti, E. (2023). Mental health, study skills, social support, and barriers to seeking psychological help among university students: a call for mental health support in higher education. *Frontiers in Public Health*, 11, 1220614.
- Jenifer, J. B., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2023). Studying while anxious: mathematics anxiety and the avoidance of solving practice problems during exam preparation in college calculus. *ZDM–Mathematics Education*, 55(2), 359-369.
- Jiao, Y., Dai, X., & Yang, W. (2024). Design of a Computer Technology-Based Teaching System for College Students Mental Health Course. *Journal of Electrical Systems*, 20(6s), 650-660.
- Kamranifar, S., Eftekhar Saadi, Z., Naderi, F., & Safarzadeh, S. (2024). Comparing the Effectiveness of Stress Inoculation Training and Emotion Regulation Training on Self-Control and Academic Stress in Students. *Razavi International Journal of Medicine*, 12(1), 23-28.
- Kubzansky, L. D., Kim, E. S., Boehm, J. K., Davidson, R. J., Huffman, J. C., Loucks, E. B., ... & Moskowitz, J. T. (2023). Interventions to modify psychological well-being: Progress, promises, and an agenda for future research. *Affective Science*, 4(1), 174-184.
- Lally, C. (2023). *The Impact of Test Anxiety on Academic Performance in College Students. A Study on Performance Facilitators*. University of Hartford.
- Lin, Y. N., Hsia, L. H., & Hwang, G. J. (2021). Promoting pre-class guidance and in-class reflection: A SQIRC-based mobile flipped learning approach to promoting students' billiards skills, strategies, motivation and self-efficacy. *Computers & Education*, 160, 104035.
- Ma, W., Mao, J., Xie, Y., Li, S., & Wang, M. (2023). Examining the effects of Theory of Mind and social skills training on social competence in adolescents with autism. *Behavioral Sciences*, 13(10), 860.
- Nuridzdzati, R. Y., & Akhiriyah, S. (2023). Exploring Students' Speaking Anxiety. *JELITA*, 4(2), 160-175.



- Okulich-Kazarin, V., Artyukhov, A., Skowron, Ł., Artyukhova, N., & Wołowiec, T. (2024). Will AI Become a Threat to Higher Education Sustainability? A Study of Students' Views. *Sustainability*, 16(11), 4596.
- Pui Ying, L. P., Hoi Wan, F. E., Tung Megan, C. Y., Ming, L. C., McGrath, C. P., & Kar Yung, Y. C. (2024). Psychological behavioral therapies to improve autistic children's behaviors during dental visits: A systematic review and meta-analysis. *Autism*, 13623613241255302.
- Qudsiyah, U. (2022). Efikasi Konseling Kelompok Cognitive Behavior Therapy dengan Teknik Self-Instruction untuk Meningkatkan Kepercayaan Diri. *Bulletin of Counseling and Psychotherapy*, 4(3), 709-716.
- Rabbi, M. F., & Islam, M. S. (2024). The Effect of Academic Stress and Mental Anxiety among the Students of Khulna University. *Edukasiana: Jurnal Inovasi Pendidikan*, 3(3), 280-299.
- Ruzgar, N. S., & Chua-Chow, C. (2023). Perception of Students on Online Exams and How Sequential Exams and the Lockdown Browser Affect Student Anxiety and Performance. *WSEAS Transactions on Computer Research*, 11, 92-110.
- Sarrionandia, S., Gorbeña, S., Gómez, I., Penas, P., Macía, P., & Iraurgi, I. (2023). Effects of a multi-component psychological intervention to cultivate mental health in older adults. *Clinical Interventions in Aging*, 1493-1502.
- Scheffer, J. A., Cameron, C. D., & Inzlicht, M. (2022). Caring is costly: People avoid the cognitive work of compassion. *Journal of Experimental Psychology: General*, 151(1), 172.
- Singh, A., & Kumar, P. (2024). Student Stress and Mental Health Crisis: Higher Education Institutional Perspective. In *Student Stress in Higher Education* (pp. 218-229). IGI Global.
- Sulaiman, A., Rahman, H., Ali, N., Shaikh, A., Akram, M., & Lim, W. H. (2023). An augmented reality PQRT based method to improve self-learning skills for preschool autistic children. *Evolving Systems*, 14(5), 859-872.
- Sun, S., Lin, D., Goldberg, S., Shen, Z., Chen, P., Qiao, S., ... & Operario, D. (2022). A mindfulness-based mobile health (mHealth) intervention among psychologically distressed university students in quarantine during the COVID-19 pandemic: A randomized controlled trial. *Journal of counseling psychology*, 69(2), 157.
- Tan, S. H., & Pang, J. S. (2023). Test anxiety: An integration of the test anxiety and achievement motivation research traditions. *Educational Psychology Review*, 35(1), 13.
- Wang, L., Gai, W., Jiang, N., Chen, G., Bian, Y., Luan, H., ... & Yang, C. (2024). Effective motion self-learning genre using 360 virtual reality content on mobile device: a study based on taichi training platform. *IEEE Journal of Biomedical and Health Informatics*.
- Wang, S., & Yue, X. (2024). Review Research on Foreign Language Anxiety and Foreign Language Self-Efficacy. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 26, 147-152.
- Widodo, B., & Santoso, F. G. I. (2023). Implementasi Teknik Self Instruction untuk Meningkatkan Kepercayaan Diri Siswa SMP. *Ainara Journal (Jurnal Penelitian dan PKM Bidang Ilmu Pendidikan)*, 4(3), 187-193.
- Yang, Y., & Wang, S. (2023). The relationship between exam anxiety, academic performance and peer support among 9th grade students in Shenzhen, China. *Curriculum & Innovation*, 1(1), 5-11.
- Yeh, C. H., & Yang, Y. P. (2024). Comparing the effect of assessment-simulation-animation-based against traditional education on nursing students' anxiety and self-efficacy in maternity clinical practicum. *Nurse Education in Practice*, 76, 103932.
- Zhang, S. (2023). Research on strategies of Chinese students' autonomous learning competence in English.





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



تاملی بر انواع فناوری‌های نو در مدارس امروز

پروانه مهرجو

استادیار و عضو هیأت علمی رشته فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

P.Mehrjoo@pnu.ac.ir

سید آتنا فاضلی کتم جانی

دانشجوی کارشناسی رشته مشاوره، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

Atenafa907@gmail.com

چکیده

در دهه‌های اخیر، پیشرفت‌های سریع در حوزه فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) تأثیرات گسترده‌ای بر نظام‌های آموزشی در سراسر جهان گذاشته است. این پژوهش به بررسی تأثیر فناوری‌های نوین آموزشی بر بهبود فرآیند یادگیری، افزایش انگیزش دانش‌آموزان و توسعه مهارت‌های اجتماعی آنان پرداخته است. روش تحقیق از نوع توصیفی-تحلیلی بوده و داده‌ها از طریق منابع کتابخانه‌ای و مطالعات اسنادی گردآوری شده‌اند.

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که به‌کارگیری ابزارهای دیجیتال، نرم‌افزارهای تعاملی و پلتفرم‌های آنلاین، موجب بهبود کیفیت آموزش، افزایش تعامل میان معلمان و دانش‌آموزان و ارتقای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شده است. همچنین، فناوری‌های نوین به توسعه مهارت‌های اجتماعی، تقویت همدلی و بهبود تعاملات گروهی در میان دانش‌آموزان کمک کرده‌اند. با این حال، چالش‌هایی همچون کمبود زیرساخت‌های فناوری، نیاز به آموزش معلمان و شکاف دیجیتالی میان مدارس شهری و روستایی، موانعی در مسیر بهره‌برداری کامل از این فناوری‌ها ایجاد کرده است. در نهایت، پژوهش بر اهمیت سرمایه‌گذاری در زیرساخت‌های آموزشی و سیاست‌گذاری‌های مناسب برای بهره‌گیری مؤثر از فناوری‌های نوین در آموزش تأکید دارد.

واژگان کلیدی : فناوری‌های نوین آموزشی، یادگیری دیجیتال، مهارت‌های اجتماعی، انگیزش تحصیلی، چالش‌های فناوری در آموزش.



مقدمه

در دهه‌های اخیر، پیشرفت‌های شگرف در حوزه فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) تأثیرات عمیقی بر جنبه‌های مختلف زندگی انسان‌ها، به‌ویژه در نظام‌های آموزشی، داشته است (اندروسن، ۲۰۲۱). این تحولات، روش‌های تدریس و یادگیری را دگرگون کرده و فرصت‌های بی‌سابقه‌ای را برای بهبود کیفیت آموزش فراهم نموده است (مهران، ۲۰۲۲). فناوری‌های نوین آموزشی، از ابزارهای دیجیتال و نرم‌افزارهای تعاملی گرفته تا پلتفرم‌های یادگیری آنلاین و هوش مصنوعی، به‌طور گسترده‌ای در مدارس مورد استفاده قرار می‌گیرند و نقش مهمی در تسهیل فرآیند یاددهی و یادگیری ایفا می‌کنند (جانسون و اسمیت، ۲۰۲۰).

فناوری‌های نوین آموزشی امکانات گسترده‌ای را برای بهبود فرآیندهای تدریس و یادگیری فراهم کرده‌اند. این فناوری‌ها شامل استفاده از تخته‌های هوشمند، نرم‌افزارهای تعاملی، کلاس‌های مجازی، و ابزارهای ارزیابی الکترونیکی است که به معلمان و دانش‌آموزان اجازه می‌دهد به صورت مؤثرتر و جذاب‌تر به فرآیند آموزشی بپردازند (احمدی و کریمی، ۲۰۲۳). همچنین استفاده از فناوری‌های نوین در کلاس‌های درس می‌تواند منجر به افزایش انگیزش دانش‌آموزان، تسهیل یادگیری فردی و تقویت توانمندی‌های تحلیلی و خلاقانه آنان شود (رحیمی، ۲۰۲۳).

مطالعات نشان داده‌اند که استفاده از این فناوری‌ها می‌تواند نتایج تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود بخشیده و تعامل بین معلم و دانش‌آموز را افزایش دهد. به عنوان نمونه، پژوهش انجام شده توسط محمدی (۲۰۲۳) نشان می‌دهد که دانش‌آموزانی که در محیط‌های آموزشی مبتنی بر فناوری تحصیل می‌کنند، درک بهتری از مفاهیم پیچیده دارند و توانایی حل مسئله آنان تقویت می‌شود. علاوه بر این، فناوری‌های نوین می‌توانند فرصت‌هایی را برای یادگیری مادام‌العمر فراهم آورند و به دانش‌آموزان کمک کنند تا مهارت‌های لازم برای دنیای دیجیتال امروز را کسب کنند (زارعی و حسینی، ۲۰۲۳).

با این حال، چالش‌های متعددی نیز در مسیر پیاده‌سازی و بهره‌گیری از فناوری‌های نوین در مدارس وجود دارد. از جمله این چالش‌ها می‌توان به کمبود زیرساخت‌های فناوری، نیاز به آموزش معلمان برای استفاده مؤثر از این فناوری‌ها، و نگرانی‌های مرتبط با حریم خصوصی و امنیت اطلاعات اشاره کرد (محمدی، ۲۰۲۳). عدم دسترسی به تجهیزات فناوری در برخی از مناطق محروم و شکاف دیجیتالی میان مدارس شهری و روستایی نیز از دیگر چالش‌های مهم در این زمینه است (فرهادی، ۲۰۲۴). این شکاف می‌تواند به نابرابری در فرصت‌های آموزشی منجر شود و تأثیرات منفی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد.

در ایران نیز، توجه به بهره‌گیری از فناوری‌های نوین در آموزش و پرورش افزایش یافته است. به‌عنوان مثال، در مقاله‌ای با عنوان "مروری بر انواع فناوری‌های آموزشی نوین در مدارس و چالش‌های آن" که در سال ۱۴۰۲ منتشر شده، تأکید شده که بررسی و شناخت انواع فناوری‌های نوین آموزشی و همچنین چالش‌های پیش روی استفاده از آن‌ها در مدارس، امری ضروری است (محمدی، ۲۰۲۳). این امر می‌تواند به مسئولان آموزشی، معلمان و اولیای دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری آگاهانه برای استفاده از این فناوری‌ها و بهره‌مندی از مزایای آن‌ها کمک کند.

علیرغم تمامی مزایا و پیشرفت‌هایی که فناوری‌های نوین در آموزش فراهم کرده‌اند، همچنان چالش‌هایی در پیاده‌سازی و بهره‌گیری از آن‌ها در مدارس وجود دارد. کمبود زیرساخت‌های مناسب، عدم آموزش کافی معلمان، و نگرانی‌های امنیتی از جمله مشکلاتی هستند که می‌توانند مانع از استفاده مؤثر از این فناوری‌ها شوند (مجله رشد، ۲۰۲۳). همچنین، تفاوت در دسترسی به فناوری میان دانش‌آموزان مناطق مختلف می‌تواند منجر به شکاف دیجیتالی و افزایش نابرابری‌های آموزشی گردد (فرهادی، ۲۰۲۴). علاوه بر این، نبود سیاست‌گذاری مناسب و عدم وجود استانداردهای آموزشی هماهنگ، مشکلات بیشتری را در مسیر استفاده از فناوری‌های نوین در مدارس به وجود آورده است.



سؤال اصلی این است که چگونه می‌توان از فناوری‌های نوین آموزشی به شکلی مؤثر و کارآمد در مدارس بهره‌برداری کرد و در عین حال چالش‌های موجود را کاهش داد؟

پیشینه پژوهش

تحقیقات متعددی در زمینه تأثیر فناوری‌های نوین بر آموزش انجام شده است. اندروسن (2021) در پژوهش خود به بررسی تأثیر فناوری اطلاعات بر روش‌های تدریس در مدارس پرداخته و نشان داده است که استفاده از ابزارهای فناوری می‌تواند به بهبود کیفیت یادگیری کمک کند. او تأکید می‌کند که فناوری‌های نوین توانسته‌اند فرآیند آموزش را از حالت سنتی خارج کرده و به سمت روش‌های تعاملی و مبتنی بر داده پیش ببرند.

مهران (2022) نیز در مطالعه‌ای به بررسی نقش فناوری‌های نوین در بهبود کیفیت آموزشی در ایران پرداخته است. نتایج پژوهش او نشان می‌دهد که ادغام فناوری در کلاس‌های درس، به‌ویژه در مدارس شهری، منجر به افزایش انگیزش و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شده است. مهران تأکید می‌کند که علاوه بر بهبود نتایج تحصیلی، فناوری به توسعه مهارت‌های نرم مانند تفکر انتقادی و حل مسئله نیز کمک کرده است.

جانسون و اسمیت (2020) در پژوهش مشترک خود به مزایا و چالش‌های فناوری در آموزش پرداخته‌اند. یافته‌های آنان نشان می‌دهد که فناوری می‌تواند فرآیند یادگیری را تسهیل کرده و مشارکت دانش‌آموزان را افزایش دهد. با این حال، آن‌ها به چالش‌هایی مانند کمبود زیرساخت‌های فناوری، نبود آموزش کافی برای معلمان، و نگرانی‌های مربوط به حریم خصوصی اشاره می‌کنند که می‌تواند مانع از بهره‌گیری کامل از این فناوری‌ها شوند.

در سطح داخلی، احمدی و کریمی (2023) به کاربرد فناوری‌های نوین آموزشی در مدارس ابتدایی پرداخته‌اند. پژوهش آن‌ها نشان می‌دهد که استفاده از ابزارهای دیجیتال مانند تخته‌های هوشمند و نرم‌افزارهای تعاملی می‌تواند تعامل بین معلمان و دانش‌آموزان را افزایش دهد و به بهبود یادگیری کمک کند. همچنین، آن‌ها تأکید می‌کنند که فناوری‌های نوین می‌توانند فرآیندهای آموزشی را متناسب با نیازهای فردی دانش‌آموزان تنظیم کنند.

رحیمی (2023) در پژوهش خود به مزایا و چالش‌های تکنولوژی‌های نوین در مدارس پرداخته است. او بیان می‌کند که فناوری‌های نوین می‌توانند به بهبود دسترسی به منابع آموزشی کمک کنند، اما چالش‌هایی مانند شکاف دیجیتالی بین مناطق شهری و روستایی، نگرانی‌های حریم خصوصی، و مشکلات فنی همچنان پابرجاست. رحیمی توصیه می‌کند که برای غلبه بر این چالش‌ها، نیاز به سیاست‌گذاری‌های جامع و آموزش معلمان وجود دارد.

محمدی (2023) در مطالعه‌ای به بررسی تأثیر فناوری‌های نوین بر درک مفاهیم پیچیده توسط دانش‌آموزان پرداخته است. یافته‌های او نشان می‌دهد که دانش‌آموزانی که در محیط‌های آموزشی مبتنی بر فناوری تحصیل می‌کنند، درک عمیق‌تری از مفاهیم دارند و توانایی حل مسئله آنان تقویت می‌شود. او تأکید می‌کند که استفاده از فناوری‌های نوین می‌تواند فرآیند یادگیری را شخصی‌سازی کرده و فرصت‌های جدیدی برای یادگیری مادام‌العمر فراهم کند.

زارعی و حسینی (2023) به مشکلات و چالش‌های استفاده از رسانه‌های نوین در مدارس پرداخته‌اند. پژوهش آن‌ها نشان می‌دهد که برای استفاده مؤثر از این فناوری‌ها نیاز به زیرساخت‌های مناسب، دسترسی به اینترنت پرسرعت، و آموزش معلمان در زمینه استفاده از ابزارهای فناوری وجود دارد. آن‌ها هشدار می‌دهند که نبود این شرایط می‌تواند منجر به استفاده نادرست یا ناکارآمد از فناوری در فرآیند آموزش شود.



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

در نهایت، فرهادی (2024) در مطالعه‌ای به بررسی سیاست‌گذاری در آموزش دیجیتال پرداخته است. او پیشنهادهایی برای بهبود استفاده از فناوری در مدارس ارائه داده و تأکید کرده است که برای بهره‌برداری مؤثر از فناوری‌های نوین، نیاز به تدوین سیاست‌های آموزشی جامع و استانداردهای مشخص در این زمینه وجود دارد. فرهادی بر اهمیت نقش دولت و نهادهای آموزشی در فراهم کردن زیرساخت‌های لازم و کاهش شکاف دیجیتالی تأکید می‌کند.

شبیه پژوهش

نوشتر حاضر با روش تحلیل محتوا به بررسی تأثیرات فناوری‌های نوین بر آموزش در مدارس پرداخته است. این پژوهش از نظر هدف، نظری و در راستای گسترش دانش نظری در حوزه آموزش و فناوری قرار دارد. از نظر شیوه اجرا، پژوهش حاضر از نوع تحلیل اسنادی است و اطلاعات آن از طریق بررسی متون، مقالات علمی، و منابع کتابخانه‌ای گردآوری شده است. رویکرد پژوهش توصیفی-تحلیلی بوده و هدف آن توصیف وضعیت موجود و تحلیل تأثیر فناوری‌های نوین در فرآیند آموزشی است. داده‌ها با استفاده از فرم‌های فیش‌برداری و چک‌لیست‌های تحلیل محتوا جمع‌آوری شده‌اند. این ابزارها امکان استخراج دقیق داده‌ها و مفاهیم کلیدی را از منابع علمی فراهم آورده‌اند.

پس از گردآوری داده‌ها، آن‌ها با استفاده از روش تحلیل کیفی مورد بررسی قرار گرفتند. در این فرایند، داده‌ها به‌طور دقیق طبقه‌بندی شده و الگوهای مشترک شناسایی شدند. تحلیل‌ها به شناسایی مؤلفه‌های کلیدی در استفاده از فناوری‌های نوین در آموزش پرداخته و تأثیرات این فناوری‌ها بر رشد تحصیلی، انگیزش آموزشی، و تعاملات معلم و دانش‌آموز را مورد بررسی قرار داده‌اند. در نهایت، یافته‌های حاصل از این پژوهش به درک بهتر از فرصت‌ها و چالش‌های پیش روی ادغام فناوری در نظام‌های آموزشی کمک می‌کند و می‌تواند راهنمایی برای سیاست‌گذاران آموزشی، معلمان، و پژوهشگران در این حوزه باشد.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های این پژوهش در سه بخش اصلی دسته‌بندی شده‌اند:

۱. تأثیر فناوری‌های نوین بر بهبود فرآیند یادگیری و تدریس

استفاده از فناوری‌های نوین در آموزش می‌تواند به بهبود کیفیت یادگیری و تدریس کمک کند. به‌کارگیری ابزارهای دیجیتال و نرم‌افزارهای تعاملی، امکان یادگیری شخصی‌سازی شده را فراهم می‌کند و دانش‌آموزان می‌توانند با سرعت و سبک یادگیری خود پیش بروند. مطالعات نشان داده‌اند که استفاده از فناوری‌های نوین منجر به ارتقای انگیزه و علاقه‌مندی دانش‌آموزان به یادگیری، تسهیل فرآیندهای یاددهی و یادگیری، و افزایش دسترسی به منابع آموزشی گسترده‌تر شده است. به‌کارگیری ابزارهای تعاملی مانند نرم‌افزارهای آموزش آنلاین و پلتفرم‌های آموزشی مجازی، امکان تعامل بیشتر میان معلمان و دانش‌آموزان را فراهم کرده و فضای یادگیری را از حالت سنتی خارج کرده است. همچنین، این فناوری‌ها با توجه به نیازهای متفاوت دانش‌آموزان، رویکردهای شخصی‌سازی شده را در آموزش تقویت می‌کنند که می‌تواند به بهبود نتایج تحصیلی و عملکرد کلی دانش‌آموزان منجر شود.

۲. چالش‌ها و موانع پیاده‌سازی فناوری‌های نوین در مدارس

با وجود مزایای فراوان، پیاده‌سازی فناوری‌های نوین در مدارس با چالش‌هایی همراه است. یکی از اصلی‌ترین چالش‌ها، مسائل فنی است؛ هرچند تکنولوژی می‌تواند به بهبود فرآیند آموزش و یادگیری کمک کند، اما ممکن است به دلیل مشکلات فنی، بروز مشکلاتی از جمله قطعی اینترنت یا خرابی تجهیزات داشته باشد. همچنین، تأمین تجهیزات و نرم‌افزارهای مورد نیاز برای هوشمندسازی مدارس هزینه‌بر است و همه مدارس قادر به تأمین این هزینه‌ها نیستند. برای استفاده کارآمد از فناوری در کلاس‌های درس، معلمان باید

دارای دانش و مهارت‌های لازم در استفاده از تکنولوژی باشند. برخی معلمان ممکن است با استفاده از تکنولوژی‌های جدید روبه‌رو با مشکلاتی باشند و این یکی از مهم‌ترین چالش‌های هوشمندسازی مدارس است.

۳. تأثیر فناوری‌های نوین بر تعاملات اجتماعی و مهارت‌های فردی دانش‌آموزان

استفاده از فناوری‌های نوین در آموزش می‌تواند تأثیرات متفاوتی بر تعاملات اجتماعی و مهارت‌های فردی دانش‌آموزان داشته باشد. از یک سو، فناوری می‌تواند با ایجاد جذابیت و مشارکت بیشتر در یادگیری، به دانش‌آموزان کمک کند. دانش‌آموزان به جای حفظ کردن و به خاطر سپردن مطالب، با انجام و از طریق تفکر، مطالب درسی را فرا می‌گیرند. این مشارکت می‌تواند به سادگی یک مسابقه تعاملی در کلاس یا شرکت در بحث‌های گروهی با فناوری باشد، یا می‌تواند به اندازه بازی‌های آموزشی، تمرین در آزمایش‌های علمی در آزمایشگاه مجازی یا انجام یک سفر مجازی باشد. از سوی دیگر، استفاده بیش از حد از فناوری ممکن است منجر به کاهش تعاملات رو در رو و تضعیف مهارت‌های اجتماعی شود. بنابراین، باید تعادلی میان استفاده از فناوری و فعالیت‌های تعاملی حضوری برقرار شود تا دانش‌آموزان بتوانند مهارت‌های اجتماعی و فردی خود را توسعه دهند.

در مجموع، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که استفاده از فناوری‌های نوین در آموزش، با وجود چالش‌ها و موانع موجود، می‌تواند به بهبود فرآیند یادگیری و تدریس، ارتقای انگیزه و علاقه‌مندی دانش‌آموزان، و توسعه مهارت‌های فردی و اجتماعی آن‌ها کمک کند.

جدول یافته‌های پژوهش

موضوع	یافته‌های مربوطه	نتایج
تأثیر فناوری‌های نوین بر یادگیری	بهبود کیفیت تدریس؛ افزایش دسترسی به منابع آموزشی؛ تسهیل یادگیری شخصی‌سازی شده (فرهادی، ۱۳۹۸)	افزایش انگیزش و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان؛ بهبود نتایج تحصیلی و درک مفاهیم پیچیده (احمدی و کریمی، ۱۴۰۰)
مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان	افزایش تعاملات اجتماعی؛ بهبود همکاری و همدلی در فعالیت‌های گروهی (حسینی، ۱۳۹۷)	رشد روابط دوستانه؛ بهبود مهارت‌های ارتباطی و تعاملات مثبت در کلاس (زارعی و یوسفی، ۱۳۹۹)
چالش‌های زیرساختی	کمبود زیرساخت‌های فناوری؛ نیاز به آموزش معلمان؛ مشکلات فنی و هزینه‌های بالا (محمدی، ۱۴۰۱)	ایجاد شکاف دیجیتالی بین مدارس شهری و روستایی؛ محدودیت دسترسی به فناوری در مناطق محروم (صادقی، ۱۳۹۸)
تأثیر بر سلامت روانی دانش‌آموزان	کاهش اضطراب و استرس از طریق یادگیری جذاب‌تر و تعاملی؛ افزایش احساس موفقیت و رضایت از آموزش (رحیمی، ۱۴۰۲)	بهبود سلامت روانی دانش‌آموزان؛ کاهش استرس تحصیلی و افزایش اعتماد به نفس (مهران، ۱۴۰۰)
توسعه خلاقیت و تفکر انتقادی	تقویت مهارت‌های حل مسئله؛ افزایش توانایی در تصمیم‌گیری و تحلیل اطلاعات (صالحی و یوسفی، ۱۳۹۶)	رشد تفکر انتقادی؛ توانایی حل مسائل پیچیده‌تر؛ افزایش خلاقیت در فرآیند یادگیری (کاظمی، ۱۴۰۱)
نگرش‌های مسئولانه در فناوری	افزایش آگاهی در استفاده صحیح از فناوری؛ توسعه رفتارهای مسئولانه در فضای مجازی (فرهادی، ۱۳۹۸)	ارتقاء سواد دیجیتال؛ توسعه نگرش‌های مسئولانه در استفاده از فناوری‌های آموزشی (احمدی، ۱۴۰۰)
مدیریت زمان و خودنظارتی	بهبود مهارت‌های مدیریت زمان در انجام تکالیف آنلاین؛ افزایش خودانضباطی در فرآیند یادگیری (کریم‌پور، ۱۳۹۹)	بهبود خودنظارتی و برنامه‌ریزی شخصی؛ افزایش بهره‌وری در انجام فعالیت‌های آموزشی (رضایی، ۱۴۰۲)
تأثیر بر رفتارهای پرخطر	کاهش رفتارهای تهاجمی و خشم از طریق مشارکت در فعالیت‌های تعاملی و گروهی (حسینی و کریمی، ۱۳۹۸)	کاهش پرخاشگری؛ افزایش توانایی در مدیریت هیجانات و کنترل رفتارهای منفی (یوسفی، ۱۴۰۱)
توسعه مهارت‌های فناوری	افزایش توانایی استفاده از ابزارهای فناوری؛ بهبود مهارت‌های کار با نرم‌افزارها و پلتفرم‌های آموزشی (نعمتی، ۱۴۰۰)	ارتقاء توانمندی‌های دیجیتال؛ آماده‌سازی دانش‌آموزان برای مواجهه با چالش‌های دنیای فناوری (محمدی، ۱۴۰۱)



نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که به‌کارگیری فناوری‌های نوین آموزشی تأثیرات مثبتی بر بهبود فرآیند یادگیری، افزایش انگیزش دانش‌آموزان و ارتقای مهارت‌های اجتماعی و فردی آنان دارد. استفاده از ابزارهای دیجیتال، نرم‌افزارهای تعاملی و پلتفرم‌های یادگیری آنلاین، دانش‌آموزان را به‌طور مؤثرتری با محتوای آموزشی درگیر کرده و نتایج تحصیلی بهتری را به همراه داشته است (آقاجفی، ۱۴۰۳).

علاوه بر بهبود عملکرد تحصیلی، فناوری‌های نوین به توسعه مهارت‌های اجتماعی و ارتقای تعاملات گروهی کمک کرده‌اند. دانش‌آموزان با مشارکت در فعالیت‌های تعاملی، مهارت‌های ارتباطی و همکاری را تقویت کرده‌اند که این امر تأثیر مستقیمی بر رشد روابط دوستانه و تعاملات مثبت در کلاس داشته است (مختاری، ۱۴۰۲).

با این حال، چالش‌های متعددی در مسیر پیاده‌سازی فناوری‌های نوین وجود دارد. کمبود زیرساخت‌های فناوری، نیاز به آموزش معلمان و مشکلات فنی از جمله موانعی هستند که می‌توانند بهره‌برداری کامل از این فناوری‌ها را محدود کنند (رحیمی، ۱۴۰۲). همچنین، شکاف دیجیتالی میان مدارس شهری و روستایی می‌تواند به نابرابری در فرصت‌های آموزشی منجر شود (سجادی، ۱۴۰۱). در نهایت، پژوهش حاضر نشان می‌دهد که برای بهره‌گیری مؤثر از فناوری‌های نوین در آموزش، لازم است زیرساخت‌های مناسب فراهم شده و معلمان به مهارت‌های لازم برای استفاده از این فناوری‌ها مجهز شوند. همچنین، سیاست‌گذاری مناسب و ایجاد استانداردهای آموزشی هماهنگ می‌تواند به کاهش چالش‌ها و افزایش اثربخشی این فناوری‌ها کمک کند (هاشمی، ۱۴۰۰).

منابع

- آقاجفی، م. (۱۴۰۳). تأثیر فناوری‌های نوین بر فرآیند یادگیری و انگیزش دانش‌آموزان. تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان.
- احمدی، م. و کریمی، ن. (۲۰۲۳). کاربرد فناوری‌های نوین آموزشی در مدارس ابتدایی. دومین کنفرانس ملی تازه‌های روان‌شناسی تکاملی و تربیتی.
- اندروسن، ج. (۲۰۲۱). تأثیر فناوری اطلاعات بر آموزش معاصر. انتشارات دانشگاه آکسفورد.
- جانسون، م. و اسمیت، ال. (۲۰۲۰). فناوری در آموزش: فرصت‌ها و چالش‌ها. نیویورک: مک‌گرو هیل.
- رحیمی، ف. (۱۴۰۲). چالش‌های پیاده‌سازی فناوری‌های نوین در مدارس ایران. اصفهان: انتشارات پژوهش‌های تربیتی.
- رحیمی، ف. (۲۰۲۳). مروری بر مزایا و چالش‌های تکنولوژی‌های نوین در مدارس. مجله آموزش و پرورش نوین، ۱۴(۲)، ۴۵-۶۷.
- زارعی، س. و حسینی، ر. (۲۰۲۳). مشکلات و چالش‌های استفاده از رسانه‌های نوین در مدارس. مجله رشد آموزش، ۱۰(۴)، ۲۳-۴۰.
- سجادی، ر. (۱۴۰۱). شکاف دیجیتالی و تأثیر آن بر فرصت‌های آموزشی در مدارس شهری و روستایی. قم: نشر علوم تربیتی.
- فرهادی، ک. (۲۰۲۴). سیاست‌گذاری در آموزش دیجیتال: راهبردها و چالش‌ها. تهران: نشر دانشگاهی.
- محمدی، ع. (۲۰۲۳). مروری بر انواع فناوری‌های آموزشی نوین در مدارس و چالش‌های آن. مجله پژوهش‌های آموزشی ایران، ۱۲(۳)، ۸۹-۱۱۰.
- مختاری، س. (۱۴۰۲). نقش فناوری‌های تعاملی در ارتقای مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان. مشهد: پژوهشگاه آموزش و پرورش.
- مهران، س. (۲۰۲۲). نقش فناوری‌های نوین در بهبود کیفیت آموزشی. تهران: نشر علم.
- هاشمی، ک. (۱۴۰۰). سیاست‌گذاری در آموزش دیجیتال: راهبردها و چالش‌ها. تهران: مرکز مطالعات فناوری آموزشی.

Anderson, J. (2021). *The Impact of Information Technology on Contemporary Education*. Oxford University Press.

Johnson, M., & Smith, L. (2020). *Technology in Education: Opportunities and Challenges*. New York:





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



چالش‌های مدیریت کلاس و راهکارهای بهبود روش‌های تدریس: نگاهی از منظر روانشناسی بالینی

مهدی رستمی

کارشناسی علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی
 mahdirostamy1998@gmail.com

مریم کاظمی

کارشناسی روانشناسی
 k.marym23@gmail.com

چکیده

مدیریت کلاس به عنوان یکی از ارکان اصلی فرآیند آموزشی، تأثیر قابل توجهی بر کیفیت یادگیری و تدریس دارد. با این حال، معلمان با چالش‌های متعددی در این زمینه مواجه هستند که می‌تواند بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر منفی بگذارد. این چالش‌ها شامل رفتارهای ناپسند دانش‌آموزان، تنوع فرهنگی و اجتماعی، و فشارهای روانی ناشی از محیط‌های آموزشی است. در این مقاله، به بررسی این چالش‌ها و ارائه راهکارهای مؤثر از منظر روانشناسی بالینی پرداخته می‌شود. استفاده از اصول روانشناسی می‌تواند به معلمان کمک کند تا با درک بهتر رفتارها و نیازهای عاطفی دانش‌آموزان، محیط‌های یادگیری مثبت و حمایتگری ایجاد کنند. به ویژه، ایجاد ارتباط مثبت بین معلم و دانش‌آموز، استفاده از تکنیک‌های تقویت مثبت و توجه به نیازهای عاطفی می‌تواند به بهبود روش‌های تدریس و مدیریت رفتارهای ناپسند کمک کند. این مقاله به دنبال ارائه یک چارچوب نظری و عملی برای معلمان است تا بتوانند با استفاده از اصول روانشناسی بالینی، چالش‌های مدیریت کلاس را بهبود بخشند و کیفیت آموزش و یادگیری را ارتقا دهند. در نهایت، نتایج این پژوهش می‌تواند به عنوان یک منبع ارزشمند برای معلمان و پژوهشگران در زمینه مدیریت کلاس و روانشناسی آموزشی مورد استفاده قرار گیرد.

واژگان کلیدی: آموزش و پرورش، تدریس، روانشناسی بالینی، مدیریت کلاس



Challenges of Classroom Management and Strategies for Improving Teaching Methods: A Clinical Psychology Perspective

Mahdi Rostami

Bachelor of Educational Sciences, Primary Education
mahdirostamy1998@gmail.com

Maryam Kazemi

Bachelor of Psychology
k.maryam23@gmail.com

Abstract

Classroom management, as one of the main pillars of the educational process, has a significant impact on the quality of learning and teaching. However, teachers face numerous challenges in this area that can negatively affect students' academic performance. These challenges include inappropriate student behaviors, cultural and social diversity, and psychological pressures arising from educational environments. This article examines these challenges and provides effective strategies from the perspective of clinical psychology. Utilizing psychological principles can help teachers better understand the behaviors and emotional needs of students, thereby creating positive and supportive learning environments. In particular, establishing a positive relationship between teachers and students, employing positive reinforcement techniques, and addressing emotional needs can aid in improving teaching methods and managing inappropriate behaviors. This article aims to provide a theoretical and practical framework for teachers to enhance classroom management challenges using clinical psychology principles and to elevate the quality of education and learning. Ultimately, the findings of this research can serve as a valuable resource for teachers and researchers in the field of classroom management and educational psychology.

Keywords: Education, Teaching, Clinical Psychology, Classroom Management





مقدمه

مدیریت کلاس یکی از مهم‌ترین و چالش‌برانگیزترین وظایف معلمان در فرآیند آموزش و یادگیری است. در دنیای امروز، با توجه به تغییرات سریع اجتماعی، فرهنگی و تکنولوژیکی، نیاز به مدیریت مؤثر کلاس بیش از پیش احساس می‌شود. کلاس‌های درس به عنوان محیط‌هایی برای یادگیری و رشد دانش‌آموزان، نیازمند توجه و دقت ویژه‌ای هستند. در این راستا، چالش‌های متعددی در مدیریت کلاس وجود دارد که می‌تواند بر کیفیت یادگیری و تدریس تأثیر بگذارد. این چالش‌ها شامل رفتارهای ناپسند دانش‌آموزان، تنوع فرهنگی و اجتماعی، و همچنین فشارهای روانی ناشی از محیط‌های آموزشی است. از سوی دیگر، روانشناسی بالینی به عنوان یک حوزه علمی که به بررسی رفتارها، احساسات و فرآیندهای ذهنی افراد می‌پردازد، می‌تواند به ما در درک بهتر این چالش‌ها و ارائه راهکارهای مؤثر کمک کند. با استفاده از اصول و نظریه‌های روانشناسی، معلمان می‌توانند روش‌های تدریس خود را بهبود بخشند و محیطی مثبت و سازنده برای یادگیری ایجاد کنند. در این مقدمه، به بررسی اهمیت مدیریت کلاس، چالش‌های آن و نقش روانشناسی بالینی در بهبود روش‌های تدریس خواهیم پرداخت. مدیریت کلاس به معنای توانایی معلم در ایجاد و حفظ یک محیط یادگیری مؤثر و سازنده است. این امر شامل تنظیم رفتارهای دانش‌آموزان، ایجاد نظم و انضباط، و همچنین فراهم کردن شرایط مناسب برای یادگیری است. در واقع، مدیریت کلاس به عنوان یک هنر و علم شناخته می‌شود که نیازمند مهارت‌های ارتباطی، اجتماعی و روانشناختی است. معلمان باید قادر باشند تا با دانش‌آموزان ارتباط برقرار کنند، نیازهای آن‌ها را شناسایی کنند و راهکارهای مناسبی برای رفع مشکلات آن‌ها ارائه دهند. چالش‌های مدیریت کلاس می‌تواند ناشی از عوامل مختلفی باشد. یکی از این عوامل، رفتارهای ناپسند دانش‌آموزان است که می‌تواند شامل بی‌توجهی، عدم همکاری و حتی رفتارهای پرخاشگرانه باشد. این رفتارها نه تنها بر یادگیری خود دانش‌آموزان تأثیر منفی می‌گذارد، بلکه می‌تواند جو کلاس را نیز تحت تأثیر قرار دهد. به همین دلیل، معلمان باید توانایی مدیریت این رفتارها را داشته باشند و از تکنیک‌های مؤثری برای کنترل آن‌ها استفاده کنند. علاوه بر این، تنوع فرهنگی و اجتماعی در کلاس‌های درس نیز یکی دیگر از چالش‌های مدیریت کلاس است. دانش‌آموزان با پیشینه‌های مختلف فرهنگی و اجتماعی به کلاس می‌آیند و این تنوع می‌تواند منجر به ایجاد اختلافات و سوءتفاهم‌ها شود. معلمان باید توانایی درک و احترام به این تفاوت‌ها را داشته باشند و راهکارهایی برای ایجاد یک محیط یادگیری فراگیر و مثبت ارائه دهند. فشارهای روانی ناشی از محیط‌های آموزشی نیز یکی دیگر از چالش‌های مهم در مدیریت کلاس است. دانش‌آموزان ممکن است تحت تأثیر استرس‌های ناشی از امتحانات، فشارهای اجتماعی و انتظارات والدین قرار گیرند. این فشارها می‌تواند بر عملکرد تحصیلی و رفتار آن‌ها تأثیر بگذارد. به همین دلیل، معلمان باید به نیازهای روانی دانش‌آموزان توجه کنند و راهکارهایی برای کاهش استرس و اضطراب آن‌ها ارائه دهند. در این راستا، روانشناسی بالینی می‌تواند به عنوان یک منبع ارزشمند برای معلمان عمل کند. با استفاده از نظریه‌ها و تکنیک‌های روانشناسی، معلمان می‌توانند به درک بهتری از رفتارها و نیازهای دانش‌آموزان دست یابند. به عنوان مثال، نظریه‌های یادگیری اجتماعی و عاطفی می‌تواند به معلمان کمک کند تا روش‌های مؤثری برای ایجاد ارتباط مثبت با دانش‌آموزان و تقویت انگیزه آن‌ها ارائه دهند. علاوه بر این، تکنیک‌های روانشناسی می‌تواند به معلمان در مدیریت رفتارهای ناپسند کمک کند. به عنوان مثال، استفاده از بازخورد مثبت و تقویت رفتارهای مطلوب می‌تواند به کاهش رفتارهای ناپسند کمک کند. همچنین، معلمان می‌توانند با ایجاد یک محیط یادگیری مثبت و حمایتگر، به دانش‌آموزان کمک کنند تا احساس امنیت و اعتماد به نفس بیشتری داشته باشند. در نهایت، بهبود روش‌های تدریس از منظر روانشناسی بالینی می‌تواند به افزایش کیفیت یادگیری و تدریس کمک کند. معلمان باید به نیازهای عاطفی و روانی دانش‌آموزان توجه کنند و راهکارهایی برای ایجاد یک محیط یادگیری مثبت و سازنده ارائه دهند. این امر نه تنها به بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان کمک می‌کند، بلکه می‌تواند به افزایش رضایت و انگیزه آن‌ها نیز منجر شود. در این مقاله، به بررسی چالش‌های مدیریت



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



۴۲۸

کلاس و راهکارهای بهبود روش‌های تدریس از منظر روانشناسی بالینی خواهیم پرداخت. با تحلیل چالش‌های مختلف ارائه راهکارهای مؤثر، سعی خواهیم کرد تا به معلمان کمک کنیم تا محیط‌های یادگیری بهتری برای دانش‌آموزان خود ایجاد کنند و به بهبود کیفیت آموزش و یادگیری در کلاس‌های درس بپردازند.

مبانی نظری

مدیریت کلاس به عنوان یک فرآیند پیچیده، تحت تأثیر عوامل متعددی قرار دارد که درک آن‌ها برای معلمان ضروری است. مبانی نظری این مقاله بر اساس نظریه‌های روانشناسی بالینی و آموزشی شکل گرفته است. یکی از نظریه‌های کلیدی در این زمینه، نظریه یادگیری اجتماعی بندورا است که بر اهمیت مشاهده و تقلید در یادگیری تأکید دارد. این نظریه نشان می‌دهد که رفتارهای معلم به عنوان الگو، تأثیر زیادی بر رفتار و یادگیری دانش‌آموزان دارد. همچنین، نظریه‌های مربوط به مدیریت رفتار، مانند نظریه‌های تقویت مثبت، می‌توانند به معلمان در کنترل رفتارهای ناپسند کمک کنند. از سوی دیگر، نظریه‌های عاطفی، مانند نظریه هوش عاطفی، به اهمیت توجه به نیازهای عاطفی دانش‌آموزان و ایجاد یک محیط یادگیری مثبت تأکید دارند. این مبانی نظری به معلمان کمک می‌کند تا با درک بهتر رفتارها و نیازهای دانش‌آموزان، روش‌های مؤثرتری برای مدیریت کلاس و بهبود یادگیری ارائه دهند.

سؤال پژوهش

سؤال اصلی این پژوهش به بررسی چالش‌های مدیریت کلاس و راهکارهای بهبود روش‌های تدریس از منظر روانشناسی بالینی می‌پردازد. به طور خاص، سؤال پژوهش به این صورت مطرح می‌شود:

"چالش‌های اصلی مدیریت کلاس چیست و چگونه می‌توان با استفاده از اصول روانشناسی بالینی، روش‌های تدریس را بهبود بخشید؟"

این سؤال به دنبال شناسایی چالش‌های مختلفی است که معلمان در مدیریت کلاس با آن‌ها مواجه هستند و همچنین راهکارهایی را که می‌تواند به بهبود روش‌های تدریس و مدیریت کلاس کمک کند، بررسی می‌کند.

روش پژوهش

روش پژوهش در این مطالعه به صورت کیفی و توصیفی طراحی شده است.

تعریف مدیریت کلاس و اهمیت آن در فرآیند یادگیری

مدیریت کلاس به عنوان یک فرآیند پیچیده و چندبعدی، شامل مجموعه‌ای از فعالیت‌ها و استراتژی‌ها است که معلمان برای ایجاد و حفظ یک محیط یادگیری مثبت و مؤثر به کار می‌برند. این فرآیند نه تنها شامل برنامه‌ریزی و سازماندهی فعالیت‌های آموزشی است، بلکه به هدایت و کنترل رفتارهای دانش‌آموزان نیز مربوط می‌شود. اهمیت مدیریت کلاس در فرآیند یادگیری به چندین عامل بستگی دارد. اولاً، یک کلاس به خوبی مدیریت شده می‌تواند به افزایش تمرکز و توجه دانش‌آموزان کمک کند و از حواس‌پرتی‌های غیرضروری جلوگیری کند. در یک محیط یادگیری منظم، دانش‌آموزان می‌توانند به راحتی بر روی محتوای درسی تمرکز کنند و از یادگیری خود بهره‌برداری بیشتری داشته باشند. ثانیاً، مدیریت مؤثر کلاس می‌تواند به کاهش رفتارهای ناپسند و تنش‌های اجتماعی کمک کند و فضایی امن و حمایتگر برای یادگیری فراهم آورد. در این فضا، دانش‌آموزان احساس راحتی و امنیت می‌کنند و می‌توانند بدون ترس از قضاوت یا انتقاد، نظرات و ایده‌های خود را بیان کنند. در نهایت، مدیریت کلاس به معلمان این امکان را می‌دهد که زمان و منابع خود را به بهترین شکل ممکن استفاده کنند و به دانش‌آموزان کمک کنند تا به اهداف آموزشی خود دست یابند. به عبارت دیگر،



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



دانشگاه محقق اردبیلی

مدیریت کلاس نه تنها به بهبود کیفیت یادگیری کمک می کند، بلکه به ایجاد یک جو مثبت و سازنده در کلاس نیز می انجامد (حسینی، ۱۴۰۰).

مدیریت کلاس همچنین شامل ایجاد قوانین و رویه های مشخص است که به دانش آموزان کمک می کند تا انتظارات معلم را درک کنند و به آن ها پایبند باشند. این قوانین می توانند شامل مواردی مانند احترام به یکدیگر، عدم صحبت در حین تدریس و همکاری در فعالیت های گروهی باشند. با تعیین این قوانین، معلمان می توانند به دانش آموزان کمک کنند تا رفتارهای مثبت را یاد بگیرند و از رفتارهای ناپسند جلوگیری کنند. همچنین، معلمان باید به طور مداوم به ارزیابی و بهبود روش های مدیریت کلاس خود بپردازند تا بتوانند به بهترین شکل ممکن به نیازهای دانش آموزان پاسخ دهند و جو کلاس را بهبود بخشند (موسوی، ۱۴۰۱).

تأثیرات روانی بر رفتار دانش آموزان در کلاس

تأثیرات روانی بر رفتار دانش آموزان در کلاس به عوامل متعددی بستگی دارد. احساسات، نگرش ها و تجربیات گذشته دانش آموزان می توانند به طور مستقیم بر رفتارهای آن ها تأثیر بگذارند. به عنوان مثال، دانش آموزانی که احساس امنیت و حمایت در کلاس دارند، معمولاً رفتارهای مثبت تری از خود نشان می دهند و بیشتر در فرآیند یادگیری مشارکت می کنند. این احساس امنیت می تواند ناشی از ارتباط مثبت با معلم، همکلاسی ها و محیط فیزیکی کلاس باشد. برعکس، دانش آموزانی که دچار استرس یا اضطراب هستند، ممکن است به رفتارهای ناپسند و عدم مشارکت در کلاس روی آورند. این استرس می تواند ناشی از فشارهای تحصیلی، مشکلات خانوادگی یا حتی مشکلات اجتماعی باشد. بنابراین، معلمان باید به تأثیرات روانی بر رفتار دانش آموزان توجه کنند و از تکنیک های روانشناسی برای ایجاد یک محیط یادگیری مثبت استفاده کنند. به عنوان مثال، استفاده از تکنیک های آرامش بخش، مانند تنفس عمیق و مدیتیشن، می تواند به کاهش استرس و اضطراب دانش آموزان کمک کند. همچنین، ایجاد فضایی که در آن دانش آموزان بتوانند احساسات خود را بیان کنند و از حمایت همکلاسی ها و معلم برخوردار شوند، می تواند به بهبود رفتارهای آن ها کمک کند (زارع، ۱۴۰۲).

علاوه بر این، معلمان می توانند از روش های آموزشی متنوعی استفاده کنند که به افزایش انگیزه و اعتماد به نفس دانش آموزان کمک کند. به عنوان مثال، استفاده از فعالیت های گروهی و پروژه های مشترک می تواند به دانش آموزان کمک کند تا احساس تعلق و مشارکت بیشتری در کلاس داشته باشند. همچنین، معلمان باید به نیازهای عاطفی و اجتماعی دانش آموزان توجه کنند و فضایی امن و حمایتگر برای یادگیری فراهم آورند. این فضا می تواند به دانش آموزان کمک کند تا بدون ترس از قضاوت یا انتقاد، نظرات و ایده های خود را بیان کنند و به یادگیری خود ادامه دهند (علی زاده، ۱۴۰۳).

شناسایی چالش های رایج در مدیریت کلاس

چالش های رایج در مدیریت کلاس شامل رفتارهای ناپسند، تنوع فرهنگی و اجتماعی، و فشارهای روانی ناشی از محیط های آموزشی است. رفتارهای ناپسند مانند صحبت کردن در حین تدریس، عدم توجه و عدم همکاری می تواند به شدت بر فرآیند یادگیری تأثیر بگذارد. این رفتارها نه تنها بر یادگیری فردی دانش آموزان تأثیر می گذارد، بلکه می تواند جو کلی کلاس را نیز تحت تأثیر قرار دهد و باعث ایجاد تنش و نارضایتی در بین دانش آموزان شود. همچنین، تنوع فرهنگی و اجتماعی در کلاس می تواند به چالش های ارتباطی و تفاوت های درک منجر شود. معلمان باید با این چالش ها آشنا باشند و استراتژی های مؤثری برای مدیریت آن ها توسعه دهند. به عنوان مثال، معلمان می توانند از فعالیت های گروهی و پروژه های مشترک برای تشویق تعامل مثبت بین دانش آموزان استفاده کنند. همچنین، معلمان باید به نیازهای عاطفی و اجتماعی دانش آموزان توجه کنند و فضایی امن و حمایتگر برای یادگیری فراهم آورند.



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

این چالش‌ها نیازمند توجه و دقت معلمان است تا بتوانند به بهترین شکل ممکن به نیازهای دانش‌آموزان پاسخ دهند و جو کلاس را بهبود بخشند (خلیلی، ۱۴۰۱).

علاوه بر این، معلمان باید به طور مداوم به ارزیابی و بهبود روش‌های مدیریت کلاس خود بپردازند. این ارزیابی می‌تواند شامل جمع‌آوری بازخورد از دانش‌آموزان و همکاران باشد تا معلمان بتوانند نقاط قوت و ضعف خود را شناسایی کنند و بهبودهای لازم را انجام دهند. همچنین، معلمان باید به روز بودن با جدیدترین روش‌ها و تکنیک‌های مدیریت کلاس را در نظر داشته باشند و از آن‌ها در فرآیند تدریس خود استفاده کنند. این به روز بودن می‌تواند به معلمان کمک کند تا به بهترین شکل ممکن به نیازهای دانش‌آموزان پاسخ دهند و جو کلاس را بهبود بخشند (فلاحی، ۱۴۰۲).

نقش معلم در ایجاد محیط یادگیری مثبت

معلمان نقش کلیدی در ایجاد یک محیط یادگیری مثبت دارند. آن‌ها باید به نیازهای عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان توجه کنند و فضایی امن و حمایتگر برای یادگیری فراهم آورند. ایجاد ارتباط مثبت و مؤثر با دانش‌آموزان، استفاده از تکنیک‌های تقویت مثبت و تشویق مشارکت فعال می‌تواند به بهبود جو کلاس کمک کند. همچنین، معلمان باید به تنوع فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموزان توجه کنند و به آن‌ها احترام بگذارند تا احساس تعلق و ارزشمندی در کلاس داشته باشند. به عنوان مثال، معلمان می‌توانند با برگزاری فعالیت‌های گروهی و پروژه‌های مشترک، تعامل مثبت بین دانش‌آموزان را تشویق کنند. این فعالیت‌ها می‌تواند به افزایش همکاری و ارتباطات اجتماعی بین دانش‌آموزان کمک کند و جو کلاس را بهبود بخشد. همچنین، معلمان باید به نیازهای عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان توجه کنند و فضایی امن و حمایتگر برای یادگیری فراهم آورند. این فضا می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا بدون ترس از قضاوت یا انتقاد، نظرات و ایده‌های خود را بیان کنند و به یادگیری خود ادامه دهند (عسگری، ۱۴۰۰).

علاوه بر این، معلمان باید به طور مداوم به ارزیابی و بهبود روش‌های تدریس خود بپردازند. این ارزیابی می‌تواند شامل جمع‌آوری بازخورد از دانش‌آموزان و همکاران باشد تا معلمان بتوانند نقاط قوت و ضعف خود را شناسایی کنند و بهبودهای لازم را انجام دهند. همچنین، معلمان باید به روز بودن با جدیدترین روش‌ها و تکنیک‌های تدریس را در نظر داشته باشند و از آن‌ها در فرآیند تدریس خود استفاده کنند. این به روز بودن می‌تواند به معلمان کمک کند تا به بهترین شکل ممکن به نیازهای دانش‌آموزان پاسخ دهند و جو کلاس را بهبود بخشند (مهدوی، ۱۴۰۱).

استرس و اضطراب در دانش‌آموزان: علل و راهکارها

استرس و اضطراب در دانش‌آموزان می‌تواند ناشی از عوامل مختلفی باشد، از جمله فشارهای تحصیلی، مشکلات خانوادگی و محیط‌های اجتماعی. این احساسات می‌توانند به کاهش تمرکز و عملکرد تحصیلی منجر شوند. برای کاهش استرس و اضطراب، معلمان می‌توانند از تکنیک‌های آرامش‌بخش، مانند تنفس عمیق و مدیتیشن، استفاده کنند. همچنین، ایجاد یک محیط یادگیری حمایتگر و تشویق دانش‌آموزان به بیان احساسات خود می‌تواند به کاهش استرس کمک کند. به عنوان مثال، معلمان می‌توانند جلسات مشاوره و گفتگو را برگزار کنند تا دانش‌آموزان بتوانند احساسات و نگرانی‌های خود را با دیگران به اشتراک بگذارند. همچنین، معلمان باید به نیازهای عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان توجه کنند و فضایی امن و حمایتگر برای یادگیری فراهم آورند. این فضا می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا بدون ترس از قضاوت یا انتقاد، نظرات و ایده‌های خود را بیان کنند و به یادگیری خود ادامه دهند (حیدری، ۱۴۰۲).

علاوه بر این، معلمان باید به طور مداوم به ارزیابی و بهبود روش‌های تدریس خود بپردازند. این ارزیابی می‌تواند شامل جمع‌آوری بازخورد از دانش‌آموزان و همکاران باشد تا معلمان بتوانند نقاط قوت و ضعف خود را شناسایی کنند و بهبودهای لازم را انجام دهند. همچنین، معلمان باید به روز بودن با جدیدترین روش‌ها و تکنیک‌های تدریس را در نظر داشته باشند و از آن‌ها در فرآیند تدریس



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



خود استفاده کنند. این به روز بودن می تواند به معلمان کمک کند تا به بهترین شکل ممکن به نیازهای دانش آموزان پاسخ دهند و جو کلاس را بهبود بخشند (سهرابی، ۱۴۰۳).

تأثیرات محیط فیزیکی کلاس بر یادگیری

محیط فیزیکی کلاس، از جمله چیدمان صندلی ها، نور، دما و تجهیزات آموزشی، می تواند تأثیر زیادی بر یادگیری دانش آموزان داشته باشد. یک محیط فیزیکی مناسب می تواند به افزایش تمرکز و راحتی دانش آموزان کمک کند. به عنوان مثال، چیدمان دایره ای صندلی ها می تواند به افزایش تعامل و مشارکت در کلاس کمک کند. همچنین، نور مناسب و دمای مطلوب می تواند به بهبود حالت روحی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان کمک کند. معلمان باید به این عوامل توجه کنند و سعی کنند محیطی را ایجاد کنند که در آن دانش آموزان احساس راحتی و امنیت کنند. این محیط می تواند به دانش آموزان کمک کند تا به بهترین شکل ممکن یاد بگیرند و از یادگیری خود بهره برداری بیشتری داشته باشند (زارع نژاد، ۱۴۰۱).

علاوه بر این، معلمان باید به طور مداوم به ارزیابی و بهبود محیط فیزیکی کلاس بپردازند. این ارزیابی می تواند شامل جمع آوری بازخورد از دانش آموزان و همکاران باشد تا معلمان بتوانند نقاط قوت و ضعف محیط کلاس را شناسایی کنند و بهبودهای لازم را انجام دهند. همچنین، معلمان باید به روز بودن با جدیدترین روش ها و تکنیک های طراحی محیط کلاس را در نظر داشته باشند و از آن ها در فرآیند تدریس خود استفاده کنند. این به روز بودن می تواند به معلمان کمک کند تا به بهترین شکل ممکن به نیازهای دانش آموزان پاسخ دهند و جو کلاس را بهبود بخشند (علی پور، ۱۴۰۲).

استراتژی های مدیریت رفتار در کلاس

استراتژی های مدیریت رفتار در کلاس شامل تکنیک های مختلفی است که معلمان می توانند برای کنترل رفتارهای ناپسند و تشویق رفتارهای مثبت استفاده کنند. این استراتژی ها می توانند شامل تقویت مثبت، تعیین قوانین و انتظارات واضح، و استفاده از عواقب منطقی برای رفتارهای ناپسند باشند. همچنین، معلمان باید به رفتارهای مثبت توجه کنند و آن ها را تشویق کنند تا جو کلاس بهبود یابد. به عنوان مثال، معلمان می توانند با استفاده از سیستم های پاداش و تشویق، دانش آموزان را به رفتارهای مثبت ترغیب کنند. همچنین، معلمان باید به نیازهای عاطفی و اجتماعی دانش آموزان توجه کنند و فضایی امن و حمایتگر برای یادگیری فراهم آورند. این فضا می تواند به دانش آموزان کمک کند تا بدون ترس از قضاوت یا انتقاد، نظرات و ایده های خود را بیان کنند و به یادگیری خود ادامه دهند (شریفی، ۱۴۰۳).

علاوه بر این، معلمان باید به طور مداوم به ارزیابی و بهبود روش های مدیریت رفتار خود بپردازند. این ارزیابی می تواند شامل جمع آوری بازخورد از دانش آموزان و همکاران باشد تا معلمان بتوانند نقاط قوت و ضعف خود را شناسایی کنند و بهبودهای لازم را انجام دهند. همچنین، معلمان باید به روز بودن با جدیدترین روش ها و تکنیک های مدیریت رفتار را در نظر داشته باشند و از آن ها در فرآیند تدریس خود استفاده کنند. این به روز بودن می تواند به معلمان کمک کند تا به بهترین شکل ممکن به نیازهای دانش آموزان پاسخ دهند و جو کلاس را بهبود بخشند (محمودزاده، ۱۴۰۱).

اهمیت ارتباط مؤثر بین معلم و دانش آموز

ارتباط مؤثر بین معلم و دانش آموز یکی از عوامل کلیدی در موفقیت فرآیند یادگیری است. معلمان باید به نیازها و احساسات دانش آموزان توجه کنند و فضایی برای ابراز نظرات و احساسات آن ها فراهم آورند. ایجاد ارتباط مثبت می تواند به افزایش اعتماد به نفس و انگیزه دانش آموزان کمک کند و آن ها را به مشارکت فعال در کلاس ترغیب کند. همچنین، معلمان باید به نیازهای عاطفی و



اجتماعی دانش‌آموزان توجه کنند و فضایی امن و حمایتگر برای یادگیری فراهم آورند. این فضا می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا بدون ترس از قضاوت یا انتقاد، نظرات و ایده‌های خود را بیان کنند و به یادگیری خود ادامه دهند (عزیزی، ۱۴۰۳). علاوه بر این، معلمان باید به طور مداوم به ارزیابی و بهبود روش‌های ارتباطی خود بپردازند. این ارزیابی می‌تواند شامل جمع‌آوری بازخورد از دانش‌آموزان و همکاران باشد تا معلمان بتوانند نقاط قوت و ضعف خود را شناسایی کنند و بهبودهای لازم را انجام دهند. همچنین، معلمان باید به روز بودن با جدیدترین روش‌ها و تکنیک‌های ارتباطی را در نظر داشته باشند و از آن‌ها در فرآیند تدریس خود استفاده کنند. این به روز بودن می‌تواند به معلمان کمک کند تا به بهترین شکل ممکن به نیازهای دانش‌آموزان پاسخ دهند و جو کلاس را بهبود بخشند (سهرابی، ۱۴۰۲).

استفاده از تکنیک‌های روانشناسی برای بهبود روش‌های تدریس

تکنیک‌های روانشناسی می‌توانند به معلمان کمک کنند تا روش‌های تدریس خود را بهبود بخشند. این تکنیک‌ها شامل استفاده از روش‌های یادگیری فعال، تقویت مثبت، و توجه به نیازهای عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان است. معلمان می‌توانند با استفاده از این تکنیک‌ها، محیط یادگیری مثبت‌تری ایجاد کنند و به دانش‌آموزان کمک کنند تا به بهترین شکل ممکن یاد بگیرند. به عنوان مثال، معلمان می‌توانند از فعالیت‌های گروهی و پروژه‌های مشترک برای تشویق تعامل مثبت بین دانش‌آموزان استفاده کنند. همچنین، معلمان باید به نیازهای عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان توجه کنند و فضایی امن و حمایتگر برای یادگیری فراهم آورند. این فضا می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا بدون ترس از قضاوت یا انتقاد، نظرات و ایده‌های خود را بیان کنند و به یادگیری خود ادامه دهند (زارع، ۱۴۰۱).

علاوه بر این، معلمان باید به طور مداوم به ارزیابی و بهبود روش‌های تدریس خود بپردازند. این ارزیابی می‌تواند شامل جمع‌آوری بازخورد از دانش‌آموزان و همکاران باشد تا معلمان بتوانند نقاط قوت و ضعف خود را شناسایی کنند و بهبودهای لازم را انجام دهند. همچنین، معلمان باید به روز بودن با جدیدترین روش‌ها و تکنیک‌های تدریس را در نظر داشته باشند و از آن‌ها در فرآیند تدریس خود استفاده کنند. این به روز بودن می‌تواند به معلمان کمک کند تا به بهترین شکل ممکن به نیازهای دانش‌آموزان پاسخ دهند و جو کلاس را بهبود بخشند (علی‌پور، ۱۴۰۲).

نقش انگیزه در یادگیری و مدیریت کلاس

انگیزه یکی از عوامل کلیدی در یادگیری است. دانش‌آموزانی که انگیزه بالایی دارند، معمولاً عملکرد بهتری در تحصیل دارند و بیشتر در فرآیند یادگیری مشارکت می‌کنند. معلمان باید به ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان توجه کنند و از تکنیک‌های مختلفی مانند تعیین اهداف مشخص، ارائه بازخورد مثبت، و ایجاد چالش‌های مناسب استفاده کنند. همچنین، معلمان باید به نیازهای عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان توجه کنند و فضایی امن و حمایتگر برای یادگیری فراهم آورند. این فضا می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا بدون ترس از قضاوت یا انتقاد، نظرات و ایده‌های خود را بیان کنند و به یادگیری خود ادامه دهند (شریفی، ۱۴۰۳).

علاوه بر این، معلمان باید به طور مداوم به ارزیابی و بهبود روش‌های انگیزشی خود بپردازند. این ارزیابی می‌تواند شامل جمع‌آوری بازخورد از دانش‌آموزان و همکاران باشد تا معلمان بتوانند نقاط قوت و ضعف خود را شناسایی کنند و بهبودهای لازم را انجام دهند. همچنین، معلمان باید به روز بودن با جدیدترین روش‌ها و تکنیک‌های انگیزشی را در نظر داشته باشند و از آن‌ها در فرآیند تدریس



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



خود استفاده کنند. این به روز بودن می تواند به معلمان کمک کند تا به بهترین شکل ممکن به نیازهای دانش آموزان پاسخ دهند و جو کلاس را بهبود بخشند (مهدوی، ۱۴۰۱).

چالش های مربوط به تنوع فرهنگی و اجتماعی در کلاس

تنوع فرهنگی و اجتماعی در کلاس می تواند به چالش های ارتباطی و تفاوت های درک منجر شود. معلمان باید به این تنوع توجه کنند و استراتژی هایی برای مدیریت آن توسعه دهند. ایجاد فضایی که در آن همه دانش آموزان احساس ارزشمندی کنند و به یکدیگر احترام بگذارند، می تواند به بهبود جو کلاس کمک کند و یادگیری را تسهیل کند. به عنوان مثال، معلمان می توانند از فعالیت های گروهی و پروژه های مشترک برای تشویق تعامل مثبت بین دانش آموزان استفاده کنند. همچنین، معلمان باید به نیازهای عاطفی و اجتماعی دانش آموزان توجه کنند و فضایی امن و حمایتگر برای یادگیری فراهم آورند. این فضا می تواند به دانش آموزان کمک کند تا بدون ترس از قضاوت یا انتقاد، نظرات و ایده های خود را بیان کنند و به یادگیری خود ادامه دهند (عزیزی، ۱۴۰۳).

راهکارهای ایجاد تعامل مثبت بین دانش آموزان

ایجاد تعامل مثبت بین دانش آموزان یکی از عوامل کلیدی در بهبود جو کلاس و افزایش کیفیت یادگیری است. معلمان می توانند از روش های مختلفی برای تشویق تعامل مثبت استفاده کنند. به عنوان مثال، برگزاری فعالیت های گروهی و پروژه های مشترک می تواند به دانش آموزان کمک کند تا با یکدیگر همکاری کنند و ارتباطات اجتماعی خود را تقویت کنند. همچنین، معلمان می توانند از بازی های آموزشی و فعالیت های تفریحی برای ایجاد فضایی شاد و دوستانه استفاده کنند (موسوی، ۱۴۰۱). این تعاملات نه تنها به بهبود روابط بین دانش آموزان کمک می کند، بلکه می تواند به افزایش انگیزه و مشارکت آن ها در فرآیند یادگیری نیز منجر شود (علی زاده، ۱۴۰۳).

تأثیر یادگیری اجتماعی-عاطفی بر مدیریت کلاس

یادگیری اجتماعی-عاطفی به توانایی دانش آموزان در درک و مدیریت احساسات خود و دیگران اشاره دارد. این نوع یادگیری می تواند تأثیر زیادی بر مدیریت کلاس داشته باشد. معلمان با آموزش مهارت های اجتماعی و عاطفی به دانش آموزان می توانند به بهبود رفتارهای آن ها و کاهش مشکلات رفتاری کمک کنند (حسینی، ۱۴۰۰). همچنین، یادگیری اجتماعی-عاطفی می تواند به افزایش همدلی و احترام متقابل بین دانش آموزان منجر شود و فضایی مثبت و حمایتگر برای یادگیری ایجاد کند (زارع، ۱۴۰۲).

راهکارهای مقابله با مشکلات رفتاری دانش آموزان

مشکلات رفتاری دانش آموزان می تواند به شدت بر فرآیند یادگیری تأثیر بگذارد. برای مقابله با این مشکلات، معلمان می توانند از تکنیک های مختلفی استفاده کنند. یکی از این تکنیک ها، تعیین قوانین و انتظارات واضح است که به دانش آموزان کمک می کند تا رفتارهای مثبت را یاد بگیرند (خلیلی، ۱۴۰۱). همچنین، استفاده از تقویت مثبت برای تشویق رفتارهای مطلوب و ارائه عواقب منطقی برای رفتارهای ناپسند می تواند به بهبود رفتارهای دانش آموزان کمک کند (فلاحی، ۱۴۰۲). معلمان همچنین باید به نیازهای عاطفی و اجتماعی دانش آموزان توجه کنند و فضایی امن و حمایتگر برای یادگیری فراهم آورند (عسگری، ۱۴۰۰).

بررسی تأثیرات روانشناختی بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان

تأثیرات روانشناختی می تواند نقش مهمی در عملکرد تحصیلی دانش آموزان ایفا کند. احساسات، نگرش ها و تجربیات گذشته می توانند به طور مستقیم بر یادگیری و عملکرد تحصیلی تأثیر بگذارند (مهدوی، ۱۴۰۱). به عنوان مثال، دانش آموزانی که دچار استرس و



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



۱۳۸۷

اضطراب هستند، معمولاً عملکرد ضعیف تری در تحصیل دارند. بنابراین، معلمان باید به تأثیرات روانشناختی بر عملکرد تحصیلی توجه کنند و از تکنیک‌های روانشناسی برای ایجاد یک محیط یادگیری مثبت استفاده کنند (علی‌پور، ۱۴۰۲).

راهکارهای بهبود روش‌های تدریس از منظر روانشناسی بالینی

روانشناسی بالینی می‌تواند به معلمان کمک کند تا روش‌های تدریس خود را بهبود بخشند. معلمان می‌توانند با استفاده از تکنیک‌های روانشناسی، مانند تقویت مثبت و توجه به نیازهای عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان، محیط یادگیری بهتری ایجاد کنند (شریفی، ۱۴۰۳). همچنین، استفاده از روش‌های یادگیری فعال و مشارکتی می‌تواند به افزایش انگیزه و مشارکت دانش‌آموزان کمک کند (حیدری، ۱۴۰۲). معلمان باید به طور مداوم به ارزیابی و بهبود روش‌های تدریس خود بپردازند و از بازخورد دانش‌آموزان برای بهبود فرآیند یادگیری استفاده کنند (زارع‌نژاد، ۱۴۰۱).

بحث و نتیجه‌گیری

مدیریت کلاس و ایجاد یک محیط یادگیری مثبت از جمله عوامل کلیدی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان به شمار می‌رود. با توجه به مطالب ارائه شده، می‌توان نتیجه گرفت که مدیریت مؤثر کلاس نه تنها به بهبود کیفیت یادگیری کمک می‌کند، بلکه به ایجاد فضایی امن و حمایتگر نیز می‌انجامد. معلمان با استفاده از استراتژی‌های مناسب می‌توانند به افزایش تعامل مثبت بین دانش‌آموزان، کاهش رفتارهای ناپسند و بهبود عملکرد تحصیلی آن‌ها کمک کنند. یادگیری اجتماعی-عاطفی به عنوان یکی از مؤلفه‌های مهم در مدیریت کلاس، تأثیر بسزایی بر رفتار و عملکرد دانش‌آموزان دارد. با آموزش مهارت‌های اجتماعی و عاطفی، معلمان می‌توانند به دانش‌آموزان کمک کنند تا احساسات خود را بهتر مدیریت کنند و روابط مثبت‌تری با همکلاسی‌های خود برقرار کنند. این امر نه تنها به بهبود جو کلاس کمک می‌کند، بلکه می‌تواند به افزایش انگیزه و مشارکت دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری نیز منجر شود. مشکلات رفتاری دانش‌آموزان یکی از چالش‌های رایج در مدیریت کلاس است. معلمان باید با استفاده از تکنیک‌های مؤثر، مانند تعیین قوانین و انتظارات واضح و استفاده از تقویت مثبت، به مقابله با این مشکلات بپردازند. همچنین، توجه به نیازهای عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان و ایجاد فضایی امن و حمایتگر می‌تواند به کاهش مشکلات رفتاری و افزایش یادگیری کمک کند. تأثیرات روانشناختی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نیز نباید نادیده گرفته شود. احساسات، نگرش‌ها و تجربیات گذشته می‌توانند به طور مستقیم بر یادگیری و عملکرد تحصیلی تأثیر بگذارند. بنابراین، معلمان باید به تأثیرات روانشناختی توجه کنند و از تکنیک‌های روانشناسی برای ایجاد یک محیط یادگیری مثبت استفاده کنند. با فراهم کردن فضایی که در آن دانش‌آموزان بتوانند احساسات خود را بیان کنند و از حمایت همکلاسی‌ها و معلم برخوردار شوند، می‌توان به بهبود عملکرد تحصیلی آن‌ها کمک کرد. از سوی دیگر، بهبود روش‌های تدریس از منظر روانشناسی بالینی می‌تواند به معلمان کمک کند تا محیط یادگیری بهتری ایجاد کنند. استفاده از تکنیک‌های تقویت مثبت، توجه به نیازهای عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان و به کارگیری روش‌های یادگیری فعال و مشارکتی می‌تواند به افزایش انگیزه و مشارکت دانش‌آموزان کمک کند. معلمان باید به طور مداوم به ارزیابی و بهبود روش‌های تدریس خود بپردازند و از بازخورد دانش‌آموزان برای بهبود فرآیند یادگیری استفاده کنند. در نهایت، می‌توان گفت که مدیریت کلاس و ایجاد تعامل مثبت بین دانش‌آموزان نیازمند توجه و دقت معلمان است. با استفاده از استراتژی‌های مناسب و توجه به نیازهای عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان، معلمان می‌توانند فضایی مثبت و حمایتگر برای یادگیری ایجاد کنند. این فضا می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا بدون ترس از قضاوت یا انتقاد، نظرات و ایده‌های خود را بیان کنند و به یادگیری خود ادامه دهند. به این ترتیب، نه تنها کیفیت یادگیری بهبود می‌یابد، بلکه دانش‌آموزان نیز به مهارت‌های اجتماعی و عاطفی مهمی دست پیدا می‌کنند که در زندگی آینده آن‌ها تأثیرگذار خواهد



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



۱۳۶۷

بود. در نهایت، به نظر می‌رسد که توجه به این عوامل و استفاده از روش‌های مؤثر در مدیریت کلاس می‌تواند به بهبود کیفیت آموزش و یادگیری کمک کند و به دانش‌آموزان این امکان را بدهد که به بهترین شکل ممکن از پتانسیل‌های خود بهره‌برداری کنند. معلمان با ایجاد فضایی مثبت و حمایتگر می‌توانند به دانش‌آموزان کمک کنند تا به اهداف آموزشی خود دست یابند و در مسیر یادگیری موفق‌تر عمل کنند.

منابع

- حسینی، مهدی. (۱۴۰۰). "مدیریت کلاس و تأثیر آن بر یادگیری". مجله روانشناسی تربیتی، ۱۵(۲)، ۴۵-۶۰.
- حیدری، داوود. (۱۴۰۲). استرس و اضطراب در دانش‌آموزان. تبریز: انتشارات دانشگاه تبریز.
- خلیلی، مهدی. (۱۴۰۱). "روش‌های مدیریت کلاس". مجله مدیریت آموزشی، ۷(۲)، ۳۴-۵۰.
- زارع، سارا. (۱۴۰۲). "تأثیرات روانی بر رفتار دانش‌آموزان". مجله روانشناسی و آموزش، ۱۰(۳)، ۷۸-۹۰.
- زارع‌نژاد، مریم. (۱۴۰۱). تأثیرات محیط فیزیکی کلاس بر یادگیری. مشهد: انتشارات مشهد.
- سهرابی، فرزانه. (۱۴۰۳). تکنیک‌های آرامش‌بخش در کلاس. کرج: انتشارات البرز.
- شریفی، جمال. (۱۴۰۳). "اهمیت ارتباط مؤثر بین معلم و دانش‌آموز". مجله تحقیقات آموزشی، ۱۴(۲)، ۱۰۰-۱۱۵.
- عسگری، بهزاد. (۱۴۰۰). "نقش معلم در یادگیری". مجله آموزش و پرورش، ۱۱(۲)، ۸۸-۱۰۰.
- علی‌پور، سمیه. (۱۴۰۲). استراتژی‌های مدیریت رفتار در کلاس. اصفهان: انتشارات اصفهان.
- علی‌زاده، کیوان. (۱۴۰۳). "استرس و اضطراب در دانش‌آموزان". مجله علوم تربیتی، ۸(۴)، ۱۱۲-۱۲۵.
- فلاحی، جلیل. (۱۴۰۲). "تنوع فرهنگی و اجتماعی در کلاس". مجله مطالعات فرهنگی، ۵(۱)، ۱۵-۳۰.
- مهدوی، نرگس. (۱۴۰۱). "ایجاد محیط یادگیری مثبت". مجله روانشناسی و یادگیری، ۶(۴)، ۴۵-۵۵.
- موسوی، رضا. (۱۴۰۱). "روانشناسی یادگیری و مدیریت کلاس". مجله پژوهش‌های آموزشی، ۱۲(۱)، ۲۳-۳۵.
- نیک‌نژاد، سمیرا. (۱۴۰۳). "چالش‌های مدیریت کلاس". مجله روانشناسی اجتماعی، ۹(۳)، ۶۰-۷۵.



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



بررسی تأثیر رسانه‌های آموزشی بر بهبود روش‌های تدریس و ارتباط آن با روانشناسی بالینی در کلاس‌های درس

لیلا شهیدی ارقینی

کارشناسی علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی
 leilashahidi2233@gmail.com

زهرا انصاریان

کارشناسی علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی
 zahraansariyan22@gmail.com

چکیده

رسانه‌های آموزشی به عنوان ابزارهای مؤثر در فرآیند یاددهی-یادگیری، نقش بسزایی در بهبود روش‌های تدریس ایفا می‌کنند. این مقاله مروری به بررسی تأثیر رسانه‌های آموزشی بر روش‌های تدریس و ارتباط آن با روانشناسی بالینی در کلاس‌های درس می‌پردازد. با توجه به پیشرفت‌های فناوری و گسترش استفاده از رسانه‌های دیجیتال، معلمان می‌توانند از این ابزارها برای ایجاد محیط‌های یادگیری جذاب و تعاملی بهره‌برداری کنند. رسانه‌های آموزشی می‌توانند به کاهش اضطراب و استرس دانش‌آموزان کمک کرده و انگیزه و علاقه آن‌ها به یادگیری را افزایش دهند. همچنین، این رسانه‌ها می‌توانند به معلمان در شناسایی نیازهای روانی و عاطفی دانش‌آموزان کمک کنند و به آن‌ها این امکان را بدهند که روش‌های تدریس خود را بر اساس ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان تنظیم کنند. در این راستا، بررسی تأثیر رسانه‌های آموزشی بر بهبود روش‌های تدریس و ارتباط آن با اصول روانشناسی بالینی می‌تواند به توسعه راهکارهای مؤثری برای ارتقاء کیفیت آموزش و یادگیری در کلاس‌های درس منجر شود. این مقاله با هدف ارائه یک دیدگاه جامع در این زمینه، به تحلیل و بررسی منابع موجود می‌پردازد.

کلید واژه‌ها: آموزش، رسانه‌های آموزشی، روش‌های تدریس، روانشناسی بالینی، یادگیری.





مقدمه

در عصر حاضر، آموزش و یادگیری به عنوان یکی از ارکان اساسی توسعه فردی و اجتماعی شناخته می‌شود. با پیشرفت فناوری و گسترش رسانه‌های آموزشی، روش‌های تدریس نیز دچار تحولاتی شگرف شده‌اند. رسانه‌های آموزشی، از جمله ابزارهای دیجیتال، ویدئوها، نرم‌افزارهای آموزشی و دیگر منابع چندرسانه‌ای، به معلمان این امکان را می‌دهند که محتوای درسی را به شیوه‌ای جذاب و تعاملی ارائه دهند. این ابزارها نه تنها به تسهیل فرآیند یادگیری کمک می‌کنند، بلکه می‌توانند تأثیرات مثبت قابل توجهی بر روانشناسی دانش‌آموزان داشته باشند. روانشناسی بالینی به بررسی رفتارها، احساسات و فرآیندهای ذهنی افراد می‌پردازد و در این راستا، شناخت نیازهای عاطفی و روانی دانش‌آموزان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. استفاده از رسانه‌های آموزشی می‌تواند به معلمان کمک کند تا با شناسایی و درک بهتر نیازهای روانی دانش‌آموزان، روش‌های تدریس خود را بهینه‌سازی کنند. این مقاله به بررسی تأثیر رسانه‌های آموزشی بر بهبود روش‌های تدریس و ارتباط آن با اصول روانشناسی بالینی در کلاس‌های درس می‌پردازد. هدف از این مطالعه، ارائه یک دیدگاه جامع درباره چگونگی بهره‌برداری از رسانه‌های آموزشی برای ارتقاء کیفیت یادگیری و بهبود سلامت روانی دانش‌آموزان است. رسانه‌های آموزشی به عنوان ابزارهایی که می‌توانند فرآیند یاددهی-یادگیری را تسهیل کنند، در دنیای امروز به شدت مورد توجه قرار گرفته‌اند. این رسانه‌ها با ارائه محتوای آموزشی به شیوه‌های مختلف، می‌توانند به دانش‌آموزان کمک کنند تا مفاهیم را بهتر درک کنند و در نتیجه، یادگیری مؤثرتری داشته باشند. به عنوان مثال، استفاده از ویدئوهای آموزشی می‌تواند به توضیح مفاهیم پیچیده کمک کند و دانش‌آموزان را به مشارکت فعال‌تر در فرآیند یادگیری ترغیب کند. همچنین، نرم‌افزارهای آموزشی می‌توانند به دانش‌آموزان این امکان را بدهند که با سرعت و شیوه‌ای که برای آن‌ها مناسب است، یاد بگیرند. از سوی دیگر، تأثیر رسانه‌های آموزشی بر روانشناسی دانش‌آموزان نیز قابل توجه است. تحقیقات نشان داده‌اند که استفاده از رسانه‌های آموزشی می‌تواند به کاهش اضطراب و استرس در دانش‌آموزان کمک کند. این رسانه‌ها با ایجاد محیط‌های یادگیری جذاب و تعاملی، می‌توانند انگیزه و علاقه دانش‌آموزان به یادگیری را افزایش دهند. به علاوه، رسانه‌های آموزشی می‌توانند به معلمان در شناسایی نیازهای روانی و عاطفی دانش‌آموزان کمک کنند و به آن‌ها این امکان را بدهند که روش‌های تدریس خود را بر اساس ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان تنظیم کنند. در این راستا، بررسی تأثیر رسانه‌های آموزشی بر بهبود روش‌های تدریس و ارتباط آن با اصول روانشناسی بالینی می‌تواند به توسعه راهکارهای مؤثری برای ارتقاء کیفیت آموزش و یادگیری در کلاس‌های درس منجر شود. این مقاله با هدف ارائه یک دیدگاه جامع در این زمینه، به تحلیل و بررسی منابع موجود می‌پردازد. همچنین، به بررسی چالش‌ها و موانع موجود در استفاده از رسانه‌های آموزشی و راهکارهای ممکن برای غلبه بر آن‌ها نیز پرداخته خواهد شد. در نهایت، با توجه به اهمیت این موضوع، بررسی دقیق و علمی تأثیر رسانه‌های آموزشی بر روش‌های تدریس و ارتباط آن با روانشناسی بالینی می‌تواند به توسعه راهکارهای مؤثری برای بهبود فرآیند یاددهی-یادگیری منجر شود. این مقاله به دنبال آن است که با ارائه شواهد و نتایج تحقیقات موجود، به معلمان و پژوهشگران در این زمینه کمک کند و راهکارهای عملی برای بهره‌برداری بهینه از رسانه‌های آموزشی ارائه دهد.

مبانی نظری:

مبانی نظری این پژوهش بر اساس دو حوزه اصلی، یعنی رسانه‌های آموزشی و روانشناسی بالینی بنا شده است. رسانه‌های آموزشی به عنوان ابزارهای مؤثر در فرآیند یاددهی-یادگیری، شامل انواع مختلفی از منابع دیجیتال، ویدئوها، نرم‌افزارهای آموزشی و محتوای چندرسانه‌ای هستند که می‌توانند به بهبود روش‌های تدریس و یادگیری کمک کنند. این رسانه‌ها با ایجاد محیط‌های یادگیری جذاب و تعاملی، به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهند که به شیوه‌های مختلف با محتوا درگیر شوند و یادگیری مؤثرتری را تجربه کنند. از سوی دیگر، روانشناسی بالینی به بررسی رفتارها، احساسات و فرآیندهای ذهنی افراد می‌پردازد و در این راستا، شناخت نیازهای



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



۴۳۸

عاطفی و روانی دانش‌آموزان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. تحقیقات نشان داده‌اند که استفاده از رسانه‌های آموزشی می‌تواند به کاهش اضطراب و استرس در دانش‌آموزان کمک کند و انگیزه و علاقه آن‌ها به یادگیری را افزایش دهد. این مبانی نظری به پژوهشگران و معلمان کمک می‌کند تا ارتباط بین رسانه‌های آموزشی و روانشناسی بالینی را درک کنند و از این ارتباط برای بهبود فرآیند یاددهی-یادگیری بهره‌برداری کنند.

سؤال پژوهش:

سؤال اصلی این پژوهش به بررسی این موضوع می‌پردازد: "چگونه رسانه‌های آموزشی می‌توانند به بهبود روش‌های تدریس و ارتقاء سلامت روانی دانش‌آموزان در کلاس‌های درس کمک کنند؟" این سؤال به دنبال شناسایی تأثیرات مثبت رسانه‌های آموزشی بر روش‌های تدریس و همچنین تأثیر آن‌ها بر نیازهای روانی و عاطفی دانش‌آموزان است. همچنین، سؤالات فرعی دیگری نیز می‌توانند شامل موارد زیر باشند:

۱. چه نوع رسانه‌های آموزشی بیشترین تأثیر را بر یادگیری دانش‌آموزان دارند؟
۲. چگونه معلمان می‌توانند از رسانه‌های آموزشی برای شناسایی نیازه‌های روانی دانش‌آموزان استفاده کنند؟
۳. چه چالش‌هایی در استفاده از رسانه‌های آموزشی در کلاس‌های درس وجود دارد و چگونه می‌توان بر آن‌ها غلبه کرد؟

روش پژوهش

این پژوهش به صورت مروری انجام خواهد شد و شامل تحلیل و بررسی منابع و مقالات علمی موجود در زمینه تأثیر رسانه‌های آموزشی بر روش‌های تدریس و ارتباط آن با روانشناسی بالینی است. در این راستا، مراحل زیر دنبال خواهد شد:

تعریف رسانه‌های آموزشی رسانه‌های آموزشی به مجموعه‌ای از ابزارها و منابعی اطلاق می‌شود که برای تسهیل فرآیند یاددهی و یادگیری طراحی شده‌اند (زارعی، ۱۳۹۸). این رسانه‌ها می‌توانند شامل متون، تصاویر، ویدئوها، نرم‌افزارهای آموزشی، وبسایت‌ها، و دیگر اشکال محتوای دیجیتال باشند. هدف اصلی رسانه‌های آموزشی، بهبود کیفیت یادگیری و افزایش تعامل دانش‌آموزان با محتوای آموزشی است (شریفی، ۱۴۰۰). این رسانه‌ها به معلمان این امکان را می‌دهند که مفاهیم را به شیوه‌ای جذاب و قابل فهم ارائه دهند و به دانش‌آموزان کمک کنند تا با سرعت و شیوه‌ای که برای آن‌ها مناسب است، یاد بگیرند (احمدی، ۱۴۰۱).

رسانه‌های آموزشی می‌توانند به دو دسته اصلی تقسیم شوند: رسانه‌های سنتی و رسانه‌های دیجیتال. رسانه‌های سنتی شامل کتاب‌ها، جزوات، و تخته‌های سفید هستند، در حالی که رسانه‌های دیجیتال شامل ویدئوها، نرم‌افزارهای آموزشی، و محتوای آنلاین می‌باشند (نیکو، ۱۴۰۲). با پیشرفت فناوری، استفاده از رسانه‌های دیجیتال به طور فزاینده‌ای در کلاس‌های درس رایج شده است و این رسانه‌ها به عنوان ابزارهای مؤثر در فرآیند یاددهی-یادگیری شناخته می‌شوند (قاسمی، ۱۳۹۹).

انواع رسانه‌های آموزشی رسانه‌های آموزشی به طور کلی به چند دسته اصلی تقسیم می‌شوند: رسانه‌های چاپی، رسانه‌های صوتی، رسانه‌های تصویری، رسانه‌های دیجیتال و رسانه‌های چندرسانه‌ای (حسینی، ۱۳۹۸). رسانه‌های چاپی شامل کتاب‌ها، جزوات، مقالات و نشریات علمی است. این نوع رسانه‌ها به عنوان منابع اولیه اطلاعات در فرآیند یاددهی-یادگیری استفاده می‌شوند (رضایی، ۱۳۹۸). رسانه‌های صوتی شامل پادکست‌ها، فایل‌های صوتی و نوارهای آموزشی است. این رسانه‌ها به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهند که به محتوای آموزشی در هر زمان و مکانی گوش دهند (شمس، ۱۴۰۲).

تاریخچه رسانه‌های آموزشی تاریخچه رسانه‌های آموزشی به دوران باستان برمی‌گردد (زارعی، ۱۳۹۸). از زمان‌های قدیم، انسان‌ها از ابزارهای مختلفی برای انتقال دانش و اطلاعات استفاده کرده‌اند. در دوران باستان، نقاشی‌های روی دیوار غارها و متون نوشته شده



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



۱۳۹۸

بر روی لوح‌های گلی به عنوان رسانه‌های آموزشی اولیه شناخته می‌شدند (احمدی، ۱۴۰۱). با گذشت زمان، اختراع چاپ در قرن ۱۵ میلادی به انقلاب در زمینه رسانه‌های آموزشی منجر شد و کتاب‌ها به عنوان یکی از مهم‌ترین منابع آموزشی در دسترس قرار گرفتند (نیکو، ۱۴۰۲).

در قرن ۲۰، با پیشرفت فناوری، رسانه‌های آموزشی به سرعت توسعه یافتند (شریفی، ۱۴۰۰). رادیو و تلویزیون به عنوان ابزارهای جدیدی برای انتقال اطلاعات و آموزش به جامعه معرفی شدند. در دهه‌های اخیر، با ظهور اینترنت و فناوری‌های دیجیتال، رسانه‌های آموزشی به طور چشمگیری تغییر کرده‌اند (قاسمی، ۱۳۹۹). امروزه، رسانه‌های دیجیتال به عنوان ابزارهای اصلی در فرآیند یاددهی-یادگیری شناخته می‌شوند و به معلمان و دانش‌آموزان این امکان را می‌دهند که به منابع آموزشی متنوع و گسترده‌ای دسترسی داشته باشند (حسینی، ۱۳۹۸).

تأثیر رسانه‌های آموزشی بر یادگیری رسانه‌های آموزشی تأثیرات قابل توجهی بر فرآیند یادگیری دارند (شمس، ۱۴۰۲). استفاده از این رسانه‌ها می‌تواند به بهبود درک مفاهیم، افزایش انگیزه و کاهش اضطراب در دانش‌آموزان کمک کند (نیکو، ۱۴۰۲). تحقیقات نشان داده‌اند که رسانه‌های آموزشی می‌توانند به یادگیری عمیق‌تر و مؤثرتر منجر شوند (زارعی، ۱۳۹۸). به عنوان مثال، استفاده از ویدئوهای آموزشی می‌تواند به توضیح مفاهیم پیچیده کمک کند و دانش‌آموزان را به مشارکت فعال‌تر در فرآیند یادگیری ترغیب کند (احمدی، ۱۴۰۱). علاوه بر این، رسانه‌های آموزشی می‌توانند به یادگیری شخصی‌سازی شده کمک کنند (قاسمی، ۱۳۹۹). دانش‌آموزان می‌توانند با سرعت و شیوه‌ای که برای آن‌ها مناسب است، یاد بگیرند و به این ترتیب، تجربه یادگیری خود را بهبود بخشند (شریفی، ۱۴۰۰). همچنین، رسانه‌های آموزشی می‌توانند به معلمان کمک کنند تا با شناسایی نیازهای یادگیری دانش‌آموزان، روش‌های تدریس خود را بهینه‌سازی کنند (رضایی، ۱۳۹۸).

رسانه‌های آموزشی و انگیزه دانش‌آموزان رسانه‌های آموزشی می‌توانند تأثیرات مثبتی بر انگیزه دانش‌آموزان داشته باشند (حسینی، ۱۳۹۸). استفاده از رسانه‌های جذاب و تعاملی می‌تواند به افزایش علاقه و انگیزه دانش‌آموزان به یادگیری کمک کند (شریفی، ۱۴۰۰). به عنوان مثال، استفاده از بازی‌های آموزشی و نرم‌افزارهای تعاملی می‌تواند به دانش‌آموزان این احساس را بدهد که در فرآیند یادگیری فعال هستند و به این ترتیب، انگیزه آن‌ها را افزایش دهد (نیکو، ۱۴۰۲). تحقیقات نشان داده‌اند که دانش‌آموزانی که از رسانه‌های آموزشی استفاده می‌کنند، معمولاً احساس رضایت بیشتری از یادگیری دارند و به طور کلی، عملکرد بهتری در مقایسه با دانش‌آموزانی که از روش‌های سنتی یادگیری استفاده می‌کنند، دارند (قاسمی، ۱۳۹۹). این رسانه‌ها می‌توانند به دانش‌آموزان کمک کنند تا اهداف یادگیری خود را بهتر درک کنند و به این ترتیب، انگیزه آن‌ها را برای دستیابی به این اهداف افزایش دهند (زارعی، ۱۳۹۸).

رسانه‌های آموزشی و یادگیری تعاملی رسانه‌های آموزشی به ویژه رسانه‌های دیجیتال می‌توانند به ایجاد یادگیری تعاملی کمک کنند (شمس، ۱۴۰۲). یادگیری تعاملی به فرآیندی اطلاق می‌شود که در آن دانش‌آموزان به طور فعال در فرآیند یادگیری شرکت می‌کنند و با محتوای آموزشی درگیر می‌شوند (احمدی، ۱۴۰۱). این نوع یادگیری می‌تواند به افزایش درک و یادگیری عمیق‌تر منجر شود (نیکو، ۱۴۰۲). استفاده از رسانه‌های آموزشی تعاملی، مانند نرم‌افزارهای آموزشی و بازی‌های آموزشی، می‌تواند به دانش‌آموزان این امکان را بدهد که با محتوای آموزشی به شیوه‌ای جذاب و سرگرم‌کننده درگیر شوند (قاسمی، ۱۳۹۹). این نوع یادگیری می‌تواند به افزایش انگیزه و علاقه دانش‌آموزان به یادگیری کمک کند و به این ترتیب، تجربه یادگیری آن‌ها را بهبود بخشد (شریفی، ۱۴۰۰).

روانشناسی بالینی و نیازهای عاطفی دانش‌آموزان روانشناسی بالینی به بررسی رفتارها، احساسات و فرآیندهای ذهنی افراد می‌پردازد و در این راستا، شناخت نیازهای عاطفی و روانی دانش‌آموزان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (زارعی، ۱۳۹۸). نیازهای



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



عاطفی دانش آموزان می تواند تأثیرات قابل توجهی بر فرآیند یادگیری و عملکرد آن ها داشته باشد (احمدی، ۱۴۰۱). به عنوان مثال، دانش آموزانی که احساس امنیت و حمایت عاطفی دارند، معمولاً عملکرد بهتری در مدرسه دارند و به راحتی با چالش های یادگیری مواجه می شوند (نیکو، ۱۴۰۲). استفاده از رسانه های آموزشی می تواند به معلمان کمک کند تا با شناسایی و درک بهتر نیازهای عاطفی دانش آموزان، روش های تدریس خود را بهینه سازی کنند (قاسمی، ۱۳۹۹). این رسانه ها می توانند به ایجاد محیط های یادگیری مثبت و حمایتی کمک کنند و به دانش آموزان این احساس را بدهند که در فرآیند یادگیری تنها نیستند (شریفی، ۱۴۰۰).

تأثیر رسانه های آموزشی بر سلامت روانی دانش آموزان رسانه های آموزشی تأثیرات عمیقی بر سلامت روانی دانش آموزان دارند (حسینی، ۱۳۹۸). استفاده از این رسانه ها می تواند به کاهش استرس و اضطراب در دانش آموزان کمک کند (نیکو، ۱۴۰۲). به عنوان مثال، رسانه های آموزشی تعاملی و جذاب می توانند به دانش آموزان این احساس را بدهند که در فرآیند یادگیری فعال هستند و به این ترتیب، اضطراب ناشی از امتحانات و ارزیابی ها کاهش یابد (قاسمی، ۱۳۹۹). همچنین، این رسانه ها می توانند به ایجاد محیط های یادگیری مثبت و حمایتی کمک کنند که در آن دانش آموزان احساس امنیت و راحتی بیشتری داشته باشند (شریفی، ۱۴۰۰). تحقیقات نشان داده اند که دانش آموزانی که از رسانه های آموزشی استفاده می کنند، معمولاً احساس رضایت بیشتری از یادگیری دارند و به طور کلی، سلامت روانی بهتری را تجربه می کنند (زارعی، ۱۳۹۸). این رسانه ها می توانند به دانش آموزان کمک کنند تا با چالش های یادگیری مواجه شوند و به این ترتیب، اعتماد به نفس آن ها را افزایش دهند (احمدی، ۱۴۰۱). همچنین، رسانه های آموزشی می توانند به معلمان کمک کنند تا با شناسایی نیازهای روانی و عاطفی دانش آموزان، روش های تدریس خود را بهینه سازی کنند (نیکو، ۱۴۰۲).

روش های تدریس مبتنی بر رسانه های آموزشی روش های تدریس مبتنی بر رسانه های آموزشی به شیوه هایی اطلاق می شود که در آن ها از رسانه های مختلف برای تسهیل فرآیند یاددهی و یادگیری استفاده می شود (رضایی، ۱۳۹۸). این روش ها می توانند شامل استفاده از ویدئوها، نرم افزارهای آموزشی، و محتوای آنلاین باشند (شمس، ۱۴۰۲). یکی از مهم ترین مزایای این روش ها، افزایش تعامل و مشارکت دانش آموزان در فرآیند یادگیری است (قاسمی، ۱۳۹۹). به عنوان مثال، استفاده از ویدئوهای آموزشی می تواند به توضیح مفاهیم پیچیده کمک کند و به دانش آموزان این امکان را بدهد که با سرعت و شیوه ای که برای آن ها مناسب است، یاد بگیرند (احمدی، ۱۴۰۱). همچنین، نرم افزارهای آموزشی می توانند به دانش آموزان این امکان را بدهند که به صورت تعاملی با محتوای آموزشی درگیر شوند و به این ترتیب، تجربه یادگیری خود را بهبود بخشند (زارعی، ۱۳۹۸). روش های تدریس مبتنی بر رسانه های آموزشی همچنین می توانند به معلمان کمک کنند تا با شناسایی نیازهای یادگیری دانش آموزان، روش های تدریس خود را بهینه سازی کنند (نیکو، ۱۴۰۲). این روش ها می توانند به ایجاد محیط های یادگیری جذاب و تعاملی کمک کنند که در آن دانش آموزان احساس راحتی و انگیزه بیشتری برای یادگیری داشته باشند (شریفی، ۱۴۰۰).

چالش های استفاده از رسانه های آموزشی در کلاس های درس با وجود مزایای فراوان رسانه های آموزشی، استفاده از آن ها در کلاس های درس چالش هایی نیز به همراه دارد (حسینی، ۱۳۹۸). یکی از مهم ترین چالش ها، عدم دسترسی به فناوری های مناسب است (نیکو، ۱۴۰۲). در بسیاری از مدارس، به ویژه در مناطق کم برخوردار، دسترسی به اینترنت و دستگاه های دیجیتال محدود است و این می تواند مانع از استفاده مؤثر از رسانه های آموزشی شود (قاسمی، ۱۳۹۹). چالش دیگر، نیاز به آموزش معلمان در زمینه استفاده از رسانه های آموزشی است (شریفی، ۱۴۰۰). بسیاری از معلمان ممکن است با فناوری های جدید آشنا نباشند و این می تواند به عدم استفاده مؤثر از رسانه های آموزشی منجر شود (احمدی، ۱۴۰۱). همچنین، برخی معلمان ممکن است به روش های سنتی تدریس عادت کرده باشند و تمایلی به تغییر روش های خود نداشته باشند (زارعی، ۱۳۹۸). علاوه بر این، استفاده از رسانه های آموزشی ممکن



است به ایجاد حواس پرتی در دانش آموزان منجر شود (نیکو، ۱۴۰۲). به عنوان مثال، دانش آموزان ممکن است به جای تمرکز بر محتوای آموزشی، به بازی‌ها و سرگرمی‌های دیجیتال توجه کنند (قاسمی، ۱۳۹۹). این موضوع می‌تواند به کاهش کیفیت یادگیری منجر شود و به همین دلیل، معلمان باید به دقت از رسانه‌های آموزشی استفاده کنند (شمس، ۱۴۰۲).

راهکارهای غلبه بر چالش‌های رسانه‌های آموزشی برای غلبه بر چالش‌های استفاده از رسانه‌های آموزشی در کلاس‌های درس، چندین راهکار وجود دارد (رضایی، ۱۳۹۸). اولین راهکار، افزایش دسترسی به فناوری‌های مناسب است (حسینی، ۱۳۹۸). مدارس باید به تجهیزات و فناوری‌های لازم برای استفاده از رسانه‌های آموزشی دسترسی داشته باشند (نیکو، ۱۴۰۲). این شامل تأمین اینترنت پرسرعت، دستگاه‌های دیجیتال و نرم‌افزارهای آموزشی می‌شود (قاسمی، ۱۳۹۹). دومین راهکار، آموزش معلمان در زمینه استفاده از رسانه‌های آموزشی است (شریفی، ۱۴۰۰). مدارس باید برنامه‌های آموزشی برای معلمان برگزار کنند تا آن‌ها با فناوری‌های جدید آشنا شوند و بتوانند از آن‌ها به طور مؤثر در کلاس‌های درس استفاده کنند (احمدی، ۱۴۰۱). این آموزش‌ها می‌توانند شامل کارگاه‌های عملی و دوره‌های آنلاین باشند (زارعی، ۱۳۹۸). سومین راهکار، ایجاد محیط‌های یادگیری جذاب و تعاملی است (نیکو، ۱۴۰۲). معلمان باید از رسانه‌های آموزشی به شیوه‌ای استفاده کنند که دانش آموزان را به مشارکت فعال در فرآیند یادگیری ترغیب کند (قاسمی، ۱۳۹۹). این شامل استفاده از بازی‌های آموزشی، فعالیت‌های گروهی و پروژه‌های مشترک می‌شود (شمس، ۱۴۰۲).

رسانه‌های آموزشی و یادگیری شخصی‌سازی شده رسانه‌های آموزشی می‌توانند به یادگیری شخصی‌سازی شده کمک کنند (احمدی، ۱۴۰۱). یادگیری شخصی‌سازی شده به فرآیندی اطلاق می‌شود که در آن دانش آموزان می‌توانند با سرعت و شیوه‌ای که برای آن‌ها مناسب است، یاد بگیرند (زارعی، ۱۳۹۸). این نوع یادگیری می‌تواند به افزایش انگیزه و علاقه دانش آموزان به یادگیری کمک کند (نیکو، ۱۴۰۲). استفاده از رسانه‌های آموزشی دیجیتال، مانند نرم‌افزارهای آموزشی و وبسایت‌های تعاملی، به دانش آموزان این امکان را می‌دهد که به محتوای آموزشی به شیوه‌ای شخصی‌سازی شده دسترسی داشته باشند (قاسمی، ۱۳۹۹). این رسانه‌ها می‌توانند به دانش آموزان کمک کنند تا نقاط قوت و ضعف خود را شناسایی کنند و به این ترتیب، تجربه یادگیری خود را بهبود بخشند (شریفی، ۱۴۰۰).

ارزیابی تأثیر رسانه‌های آموزشی بر یادگیری ارزیابی تأثیر رسانه‌های آموزشی بر یادگیری یکی از جنبه‌های مهم در فرآیند آموزشی است (حسینی، ۱۳۹۸). معلمان باید به طور مداوم تأثیر رسانه‌های آموزشی را بر یادگیری دانش آموزان ارزیابی کنند تا بتوانند روش‌های تدریس خود را بهینه‌سازی کنند (نیکو، ۱۴۰۲). این ارزیابی می‌تواند شامل استفاده از آزمون‌ها، نظرسنجی‌ها و بازخوردهای دانش آموزان باشد (قاسمی، ۱۳۹۹). تحقیقات نشان داده‌اند که استفاده از رسانه‌های آموزشی می‌تواند به بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان کمک کند (شریفی، ۱۴۰۰). به عنوان مثال، دانش آموزانی که از ویدئوهای آموزشی و نرم‌افزارهای تعاملی استفاده می‌کنند، معمولاً عملکرد بهتری در مقایسه با دانش آموزانی دارند که از روش‌های سنتی یادگیری استفاده می‌کنند (احمدی، ۱۴۰۱). این نتایج می‌توانند به معلمان کمک کنند تا از رسانه‌های آموزشی به شیوه‌ای مؤثرتر استفاده کنند و به بهبود کیفیت یادگیری در کلاس‌های درس کمک کنند (زارعی، ۱۳۹۸).

نقش معلمان در استفاده از رسانه‌های آموزشی معلمان نقش کلیدی در استفاده از رسانه‌های آموزشی دارند (نیکو، ۱۴۰۲). آن‌ها باید بتوانند رسانه‌های مناسب را انتخاب کنند و از آن‌ها به شیوه‌ای مؤثر در کلاس‌های درس استفاده کنند (قاسمی، ۱۳۹۹). این شامل شناسایی نیازهای یادگیری دانش آموزان و انتخاب رسانه‌های آموزشی مناسب برای پاسخ به این نیازها می‌شود (شریفی، ۱۴۰۰). علاوه بر این، معلمان باید به دانش آموزان کمک کنند تا از رسانه‌های آموزشی به شیوه‌ای مؤثر استفاده کنند (احمدی، ۱۴۰۱). این شامل آموزش دانش آموزان در زمینه استفاده از نرم‌افزارهای آموزشی و منابع آنلاین می‌شود (زارعی، ۱۳۹۸). معلمان همچنین باید



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



۱۳۸۷

به دانش‌آموزان کمک کنند تا با چالش‌های یادگیری مواجه شوند و به این ترتیب، تجربه یادگیری آن‌ها را بهبود بخشند (نیکو، ۱۴۰۲).

رسانه‌های آموزشی و یادگیری مبتنی بر پروژه رسانه‌های آموزشی می‌توانند به یادگیری مبتنی بر پروژه کمک کنند (قاسمی، ۱۳۹۹). یادگیری مبتنی بر پروژه به فرآیندی اطلاق می‌شود که در آن دانش‌آموزان با انجام پروژه‌های واقعی و کاربردی، مفاهیم را یاد می‌گیرند (شریفی، ۱۴۰۰). این نوع یادگیری می‌تواند به افزایش انگیزه و علاقه دانش‌آموزان به یادگیری کمک کند (احمدی، ۱۴۰۱). استفاده از رسانه‌های آموزشی در یادگیری مبتنی بر پروژه می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا با منابع مختلف آشنا شوند و به این ترتیب، تجربه یادگیری خود را غنی‌تر کنند (زارعی، ۱۳۹۸). به عنوان مثال، دانش‌آموزان می‌توانند از ویدئوها، نرم‌افزارهای آموزشی و منابع آنلاین برای انجام پروژه‌های خود استفاده کنند و به این ترتیب، مهارت‌های تحقیق و حل مسئله خود را تقویت کنند (نیکو، ۱۴۰۲).

تأثیر رسانه‌های آموزشی بر تفکر انتقادی رسانه‌های آموزشی می‌توانند به تقویت تفکر انتقادی در دانش‌آموزان کمک کنند (شمس، ۱۴۰۲). تفکر انتقادی به توانایی تحلیل و ارزیابی اطلاعات و استدلال‌ها اطلاق می‌شود و یکی از مهارت‌های کلیدی در فرآیند یادگیری است (احمدی، ۱۴۰۱). استفاده از رسانه‌های آموزشی می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا با چالش‌های فکری مواجه شوند و به این ترتیب، مهارت‌های تفکر انتقادی خود را تقویت کنند (زارعی، ۱۳۹۸). به عنوان مثال، استفاده از ویدئوهای آموزشی و منابع آنلاین می‌تواند به دانش‌آموزان این امکان را بدهد که اطلاعات را از زوایای مختلف بررسی کنند و به این ترتیب، توانایی تحلیل و ارزیابی اطلاعات را در خود تقویت کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

رسانه‌های آموزشی به عنوان ابزارهای مؤثر در فرآیند یاددهی و یادگیری، تأثیرات عمیق و گسترده‌ای بر روی دانش‌آموزان و محیط‌های آموزشی دارند. این رسانه‌ها نه تنها به بهبود کیفیت یادگیری کمک می‌کنند، بلکه می‌توانند به افزایش انگیزه، کاهش اضطراب و تقویت سلامت روانی دانش‌آموزان نیز منجر شوند. با استفاده از رسانه‌های آموزشی، معلمان می‌توانند روش‌های تدریس خود را بهینه‌سازی کرده و به نیازهای متنوع یادگیری دانش‌آموزان پاسخ دهند. استفاده از رسانه‌های آموزشی دیجیتال، مانند ویدئوها، نرم‌افزارهای آموزشی و منابع آنلاین، به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که با سرعت و شیوه‌ای که برای آن‌ها مناسب است، یاد بگیرند. این نوع یادگیری شخصی‌سازی شده می‌تواند به افزایش درک و یادگیری عمیق‌تر منجر شود. همچنین، رسانه‌های آموزشی می‌توانند به ایجاد یادگیری تعاملی کمک کنند که در آن دانش‌آموزان به طور فعال در فرآیند یادگیری شرکت می‌کنند. با این حال، استفاده از رسانه‌های آموزشی در کلاس‌های درس با چالش‌هایی نیز همراه است. عدم دسترسی به فناوری‌های مناسب، نیاز به آموزش معلمان و احتمال حواس‌پرتی دانش‌آموزان از جمله این چالش‌ها هستند. برای غلبه بر این چالش‌ها، مدارس باید به تأمین تجهیزات و فناوری‌های لازم، برگزاری دوره‌های آموزشی برای معلمان و ایجاد محیط‌های یادگیری جذاب و تعاملی توجه کنند. نقش معلمان در استفاده مؤثر از رسانه‌های آموزشی بسیار حیاتی است. آن‌ها باید بتوانند رسانه‌های مناسب را انتخاب کرده و به دانش‌آموزان کمک کنند تا از این رسانه‌ها به شیوه‌ای مؤثر استفاده کنند. همچنین، معلمان باید به ارزیابی تأثیر رسانه‌های آموزشی بر یادگیری دانش‌آموزان بپردازند تا بتوانند روش‌های تدریس خود را بهینه‌سازی کنند.

در نهایت، رسانه‌های آموزشی نه تنها به بهبود کیفیت یادگیری کمک می‌کنند، بلکه می‌توانند به تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی و یادگیری مبتنی بر پروژه نیز منجر شوند. با توجه به پیشرفت‌های فناوری و دسترسی روزافزون به منابع دیجیتال، انتظار می‌رود که



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



۴۴۳

استفاده از رسانه‌های آموزشی در آینده بیشتر از پیش گسترش یابد و به ایجاد محیط‌های یادگیری جذاب و مؤثر کمک کند. این تغییرات می‌توانند به بهبود تجربه یادگیری دانش‌آموزان و ارتقاء سطح آموزشی در مدارس منجر شوند. به طور کلی، رسانه‌های آموزشی به عنوان یک ابزار کلیدی در نظام آموزشی مدرن شناخته می‌شوند و استفاده مؤثر از آن‌ها می‌تواند به تحول در فرآیند یاددهی-یادگیری و بهبود سلامت روانی دانش‌آموزان کمک کند. اگرچه چالش‌هایی وجود دارد، اما با برنامه‌ریزی و اجرای صحیح، می‌توان از این رسانه‌ها به بهترین نحو بهره‌برداری کرد.

منابع

- احمدی، علی اکبر. (۱۴۰۱). تاریخچه رسانه‌های آموزشی. *مجله تاریخ و آموزش*، ۱۷(۱)، ۳۰-۱۵.
- حسینی، فاطمه. (۱۳۹۸). رسانه‌های آموزشی و یادگیری. *مجله آموزش و پرورش*، ۱۰(۲)، ۷۸-۹۰.
- رجبی، مهدی. (۱۳۹۹). روانشناسی آموزشی و تأثیر رسانه‌ها بر یادگیری. *مجله روانشناسی و آموزش*، ۸(۲)، ۱۲۳-۱۳۵.
- رضایی، مجید. (۱۳۹۸). روش‌های تدریس مبتنی بر رسانه‌های آموزشی. *مجله روش‌های آموزشی*، ۳(۱)، ۵۵-۷۰.
- زارعی، محمدرضا. (۱۳۹۸). رسانه‌های آموزشی و یادگیری الکترونیکی. *مجله پژوهش‌های آموزشی ایران*، ۱۲(۳)، ۴۵-۶۷.
- شریفی، امیرحسین. (۱۴۰۰). تأثیر رسانه‌های آموزشی بر یادگیری دانش‌آموزان. *مجله تحقیقات آموزشی*، ۶(۳)، ۲۰۰-۲۱۵.
- شمس، نرگس. (۱۴۰۲). رسانه‌های آموزشی و یادگیری تعاملی. *مجله یادگیری و تدریس*، ۲(۴)، ۹۰-۱۰۵.
- قاسمی، سمیه. (۱۴۰۰). فناوری‌های آموزشی و رسانه‌های دیجیتال. *مجله فناوری‌های نوین آموزشی*، ۵(۴)، ۸۹-۱۰۲.
- کاظمی، حسین. (۱۴۰۰). چالش‌های استفاده از رسانه‌های آموزشی. *مجله آموزش و یادگیری*، ۱۱(۳)، ۱۱۲-۱۲۵.
- نیکو، مریم. (۱۴۰۲). سلامت روانی و رسانه‌های آموزشی. *مجله روانشناسی بالینی*، ۹(۱)، ۳۴-۵۰.
- یزدی، سارا. (۱۴۰۱). یادگیری تعاملی و رسانه‌های آموزشی. *مجله یادگیری و فناوری*، ۴(۲)، ۶۷-۸۰.



بررسی جایگاه علوم روانشناسی یادگیری در نظام آموزش و پرورش و تاثیر آن بر دانش آموزان

سیده زهرا موسوی

کارشناسی علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی
seyedezahramousavi27@gmail.com

چکیده

علوم روانشناسی یادگیری به عنوان یکی از ارکان اساسی در نظام آموزش و پرورش، نقش بسزایی در بهبود فرآیند یادگیری و تدریس دارد. این علوم با بررسی رفتارها، انگیزه‌ها و فرآیندهای شناختی دانش‌آموزان، به معلمان و برنامه‌ریزان آموزشی کمک می‌کند تا روش‌های مؤثرتری را برای تدریس و یادگیری طراحی کنند. نظریه‌های مختلف یادگیری، از جمله نظریه‌های شناختی، رفتاری و اجتماعی، به درک عمیق‌تری از چگونگی یادگیری دانش‌آموزان کمک می‌کنند و می‌توانند به بهبود روش‌های تدریس منجر شوند. علاوه بر این، عوامل مؤثر بر یادگیری مانند انگیزه، سبک‌های یادگیری، و محیط یادگیری نیز باید مورد توجه قرار گیرند. تحقیقات نشان داده‌اند که ایجاد یک محیط یادگیری مثبت و حمایتگر، می‌تواند تأثیر قابل توجهی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد. همچنین، استفاده از فناوری‌های آموزشی و یادگیری فعال می‌تواند به افزایش مشارکت و انگیزه دانش‌آموزان کمک کند. در نهایت، توجه به نیازهای فردی و اجتماعی دانش‌آموزان و ایجاد ارتباط مؤثر بین معلم و دانش‌آموز، از جمله عوامل کلیدی در ارتقاء کیفیت یادگیری و موفقیت تحصیلی است.

واژگان کلیدی: انگیزه، روانشناسی یادگیری، فناوری آموزشی، محیط یادگیری





Investigating the position of learning psychology in the education system and its impact on students

Seyedeh Zahra Mousavi
Bachelor of Education, Primary Education Major
seyedezahramousavi27@gmail.com

Abstract

As one of the fundamental pillars of the education system, the science of learning psychology plays a significant role in improving the learning and teaching process. By examining students' behaviors, motivations, and cognitive processes, this science helps teachers and educational planners design more effective methods for teaching and learning. Various learning theories, including cognitive, behavioral, and social theories, contribute to a deeper understanding of how students learn and can lead to improved teaching methods. In addition, factors affecting learning such as motivation, learning styles, and the learning environment should also be considered. Research has shown that creating a positive and supportive learning environment can have a significant impact on students' academic performance. Also, using educational technologies and active learning can help increase student participation and motivation. Finally, paying attention to students' individual and social needs and establishing effective communication between teachers and students are key factors in improving the quality of learning and academic success.

Keywords: Motivation, Learning Psychology, Educational Technology, Learning Environment



مقدمه

آموزش و پرورش به عنوان یکی از ارکان اساسی توسعه اجتماعی و اقتصادی هر کشور، همواره در حال تحول و تغییر است. در این راستا، علوم روانشناسی یادگیری به عنوان یک حوزه علمی مهم، به بررسی فرآیندهای یادگیری و عوامل مؤثر بر آن می‌پردازد. این علوم به ما کمک می‌کنند تا درک بهتری از چگونگی یادگیری دانش‌آموزان و نیازهای آن‌ها پیدا کنیم و به طراحی برنامه‌های آموزشی مؤثرتر بپردازیم. در دنیای امروز که تغییرات سریع و نیاز به مهارت‌های جدید به شدت احساس می‌شود، درک عمیق‌تری از چگونگی یادگیری دانش‌آموزان و عوامل مؤثر بر آن ضروری است. نظریه‌های مختلف یادگیری، از جمله نظریه‌های رفتاری، شناختی و اجتماعی، به ما این امکان را می‌دهند که روش‌های تدریس را به گونه‌ای طراحی کنیم که با نیازهای یادگیرندگان همخوانی داشته باشد. به عنوان مثال، نظریه یادگیری اجتماعی بندورا^۱ تأکید می‌کند که یادگیری از طریق مشاهده و تقلید صورت می‌گیرد و این امر می‌تواند به معلمان کمک کند تا از روش‌های تدریس تعاملی و گروهی استفاده کنند این نظریه به ویژه در محیط‌های آموزشی که تعاملات اجتماعی نقش مهمی دارند، کاربردی است و می‌تواند به بهبود یادگیری کمک کند.

علاوه بر این، نقش انگیزه در یادگیری نیز یکی از مباحث کلیدی در علوم روانشناسی یادگیری است. تحقیقات نشان داده‌اند که انگیزه می‌تواند تأثیر قابل توجهی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد. به عنوان مثال، نظریه خودتعیینی بیان می‌کند که افراد زمانی بهترین عملکرد را دارند که احساس کنند که به طور خودمختار و با انگیزه‌های درونی یاد می‌گیرند این نظریه به معلمان این امکان را می‌دهد که با ایجاد شرایطی که انگیزه درونی دانش‌آموزان را تقویت کند، به بهبود یادگیری کمک کنند. یکی از مباحث مهم در روانشناسی یادگیری، شناخت سبک‌های یادگیری است. هر دانش‌آموز دارای سبک یادگیری خاصی است که می‌تواند بر چگونگی یادگیری او تأثیر بگذارد. به عنوان مثال، برخی از دانش‌آموزان ممکن است یادگیرندگان بصری باشند که با مشاهده و دیدن اطلاعات بهتر یاد می‌گیرند، در حالی که دیگران ممکن است یادگیرندگان شنیداری باشند که با گوش دادن به مطالب بهتر یاد می‌گیرند. شناخت این سبک‌ها می‌تواند به معلمان کمک کند تا روش‌های تدریس متناسب‌تری را انتخاب کنند. به عنوان مثال، معلمان می‌توانند از ترکیبی از روش‌های تدریس بصری، شنیداری و حرکتی استفاده کنند تا به نیازهای مختلف دانش‌آموزان پاسخ دهند (موسوی، ۱۴۰۰).

محیط یادگیری نیز یکی از عوامل مؤثر بر یادگیری است. ایجاد یک محیط یادگیری مثبت و حمایتگر می‌تواند تأثیر قابل توجهی بر انگیزه و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد. به عنوان مثال، تحقیقات نشان داده‌اند که محیط‌های یادگیری که شامل تعاملات مثبت بین معلم و دانش‌آموزان هستند، می‌توانند به افزایش انگیزه و یادگیری کمک کنند (حسینی، ۱۴۰۱). همچنین، استفاده از فناوری‌های آموزشی نیز می‌تواند به بهبود یادگیری کمک کند. فناوری‌های آموزشی می‌توانند به معلمان کمک کنند تا روش‌های تدریس متنوع‌تری را ارائه دهند و به دانش‌آموزان این امکان را بدهند که به منابع آموزشی مختلف دسترسی داشته باشند (نیکوکار، ۱۴۰۲). استرس و اضطراب نیز از عوامل مهمی هستند که می‌توانند بر یادگیری تأثیر بگذارند. تحقیقات نشان داده‌اند که استرس می‌تواند به کاهش عملکرد تحصیلی و یادگیری منجر شود. به همین دلیل، توجه به مدیریت استرس و ایجاد یک محیط یادگیری آرام و حمایتگر برای دانش‌آموزان ضروری است. نقش والدین در فرآیند یادگیری نیز نباید نادیده گرفته شود. والدین می‌توانند با ایجاد یک محیط یادگیری مثبت در خانه و حمایت از تحصیلات فرزندان خود، تأثیر قابل توجهی بر موفقیت تحصیلی آن‌ها داشته باشند. تحقیقات نشان داده‌اند که والدینی که به تحصیلات فرزندان خود اهمیت می‌دهند و در فرآیند یادگیری آن‌ها مشارکت می‌کنند، می‌توانند به بهبود عملکرد تحصیلی فرزندان خود کمک کنند (رضایی، ۱۴۰۰). در نهایت، علوم روانشناسی یادگیری به عنوان یک



حوزه علمی مهم، می تواند به بهبود کیفیت آموزش و یادگیری کمک کند. با توجه به نظریه ها و مدل های مختلف یادگیری، معلمان می توانند روش های تدریس مؤثرتری را طراحی کنند که به نیازهای دانش آموزان پاسخ دهد. همچنین، توجه به عوامل مؤثر بر یادگیری، از جمله انگیزه، سبک های یادگیری، محیط یادگیری و نقش والدین، می تواند به بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان منجر شود. در این مقاله، به بررسی جایگاه علوم روانشناسی یادگیری در نظام آموزش و پرورش و تأثیر آن بر دانش آموزان پرداخته خواهد شد. هدف از این بررسی، ارائه راهکارهایی برای بهبود فرآیند یادگیری و تدریس بر اساس اصول روانشناسی یادگیری است.

مبانی نظری

علوم روانشناسی یادگیری به مطالعه فرآیندهای یادگیری و عوامل مؤثر بر آن می پردازد. این علوم شامل نظریه های مختلفی هستند که به تبیین چگونگی یادگیری انسان ها و تأثیرات محیطی، اجتماعی و فردی بر این فرآیند می پردازند. نظریه هایی مانند رفتارگرایی، شناخت گرایی و ساخت گرایی به عنوان مبانی نظری در این حوزه شناخته می شوند. رفتارگرایی بر تأثیر محیط و پاداش ها بر یادگیری تأکید دارد، در حالی که شناخت گرایی به فرآیندهای ذهنی و شناختی در یادگیری می پردازد (آقایی، ۱۴۰۱). ساخت گرایی نیز به این نکته اشاره دارد که یادگیری یک فرآیند فعال است که در آن دانش آموزان با تجربیات خود دانش جدیدی را می سازند (حسینی، ۱۳۹۹). با توجه به این مبانی نظری، می توان به بررسی چگونگی تأثیر علوم روانشناسی یادگیری بر نظام آموزش و پرورش و بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان پرداخت.

سؤال پژوهش

سؤال اصلی این پژوهش به شرح زیر است:

- چگونه علوم روانشناسی یادگیری می توانند به بهبود نظام آموزش و پرورش و تأثیر مثبت بر یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش آموزان کمک کنند؟

روش پژوهش

این پژوهش به صورت مروری انجام می شود و به بررسی ادبیات موجود در زمینه علوم روانشناسی یادگیری و تأثیر آن بر نظام آموزش و پرورش می پردازد. برای جمع آوری اطلاعات، از منابع معتبر علمی، مقالات پژوهشی، کتاب ها و گزارش های آموزشی استفاده خواهد شد. همچنین، تحلیل و بررسی نتایج تحقیقات پیشین در این زمینه به عنوان بخشی از روش پژوهش در نظر گرفته می شود.

تعریف علوم روانشناسی یادگیری و اهمیت آن در آموزش و پرورش

علوم روانشناسی یادگیری به عنوان یکی از شاخه های مهم روانشناسی، به مطالعه فرآیندهای یادگیری و عوامل مؤثر بر آن می پردازد. این علم به بررسی چگونگی کسب دانش، مهارت ها و رفتارها می پردازد و تلاش می کند تا درک بهتری از چگونگی یادگیری انسان ها به ویژه در محیط های آموزشی فراهم کند. در واقع، روانشناسی یادگیری به ما کمک می کند تا بفهمیم چگونه افراد اطلاعات را پردازش می کنند، چگونه مهارت ها را یاد می گیرند و چگونه می توانند به طور مؤثرتر یاد بگیرند. اهمیت علوم روانشناسی یادگیری در آموزش و پرورش به چندین دلیل قابل توجه است. اولاً، این علم به معلمان و مربیان کمک می کند تا روش های تدریس مؤثرتری را طراحی کنند که با نیازهای یادگیرندگان همخوانی داشته باشد. به عنوان مثال، با شناخت نظریه های یادگیری، معلمان می توانند از روش های تدریس متنوعی استفاده کنند که به یادگیری عمیق تر و پایدارتر دانش آموزان منجر شود (آقایی، ۱۴۰۱). ثانیاً، علوم روانشناسی یادگیری به ما این امکان را می دهد که به عوامل مؤثر بر یادگیری توجه کنیم. عواملی مانند انگیزه، محیط یادگیری، سبک های یادگیری و استرس می توانند تأثیر زیادی بر فرآیند یادگیری داشته باشند. به عنوان مثال، تحقیقات نشان داده اند که انگیزه درونی



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

می تواند به بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان کمک کند همچنین، ایجاد یک محیط یادگیری مثبت و حمایتگر می تواند به افزایش انگیزه و یادگیری کمک کند (حسینی، ۱۴۰۱). علاوه بر این، علوم روانشناسی یادگیری به ما کمک می کند تا با شناخت سبک های یادگیری مختلف، روش های تدریس متناسب تری را انتخاب کنیم. هر دانش آموز دارای سبک یادگیری خاصی است که می تواند بر چگونگی یادگیری او تأثیر بگذارد. به عنوان مثال، برخی از دانش آموزان ممکن است یادگیرندگان بصری باشند که با مشاهده و دیدن اطلاعات بهتر یاد می گیرند، در حالی که دیگران ممکن است یادگیرندگان شنیداری باشند که با گوش دادن به مطالب بهتر یاد می گیرند (فلیپ و همکاران، ۱۴۰۱). محیط یادگیری نیز یکی از عوامل مؤثر بر یادگیری است. ایجاد یک محیط یادگیری مثبت و حمایتگر می تواند تأثیر قابل توجهی بر انگیزه و عملکرد تحصیلی دانش آموزان داشته باشد. به عنوان مثال، تحقیقات نشان داده اند که محیط های یادگیری که شامل تعاملات مثبت بین معلم و دانش آموزان هستند، می توانند به افزایش انگیزه و یادگیری کمک کنند (حسینی، ۱۴۰۱). همچنین، استفاده از فناوری های آموزشی نیز می تواند به بهبود یادگیری کمک کند. فناوری های آموزشی می توانند به معلمان کمک کنند تا روش های تدریس متنوع تری را ارائه دهند و به دانش آموزان این امکان را بدهند که به منابع آموزشی مختلف دسترسی داشته باشند (نیکوکار، ۱۴۰۲).

استرس و اضطراب نیز از عوامل مهمی هستند که می توانند بر یادگیری تأثیر بگذارند. تحقیقات نشان داده اند که استرس می تواند به کاهش عملکرد تحصیلی و یادگیری منجر شود به همین دلیل، توجه به مدیریت استرس و ایجاد یک محیط یادگیری آرام و حمایتگر برای دانش آموزان ضروری است.

نقش والدین در فرآیند یادگیری نیز نباید نادیده گرفته شود. والدین می توانند با ایجاد یک محیط یادگیری مثبت در خانه و حمایت از تحصیلات فرزندان خود، تأثیر قابل توجهی بر موفقیت تحصیلی آن ها داشته باشند. تحقیقات نشان داده اند که والدینی که به تحصیلات فرزندان خود اهمیت می دهند و در فرآیند یادگیری آن ها مشارکت می کنند، می توانند به بهبود عملکرد تحصیلی فرزندان خود کمک کنند (رضایی، ۱۴۰۰). در نهایت، علوم روانشناسی یادگیری به عنوان یک حوزه علمی مهم، می تواند به بهبود کیفیت آموزش و یادگیری کمک کند. با توجه به نظریه ها و مدل های مختلف یادگیری، معلمان می توانند روش های تدریس مؤثرتری را طراحی کنند که به نیازهای دانش آموزان پاسخ دهد. همچنین، توجه به عوامل مؤثر بر یادگیری، از جمله انگیزه، سبک های یادگیری، محیط یادگیری و نقش والدین، می تواند به بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان منجر شود.

نقش نظریه های یادگیری در طراحی برنامه های آموزشی

نظریه های یادگیری به عنوان چارچوب های نظری، به ما کمک می کنند تا فرآیند یادگیری را بهتر درک کنیم و بر اساس آن برنامه های آموزشی مؤثرتری طراحی کنیم. این نظریه ها به ما این امکان را می دهند که به عوامل مختلفی که بر یادگیری تأثیر می گذارند، توجه کنیم و روش های تدریس را بر اساس نیازهای یادگیرندگان تنظیم کنیم. نظریه های یادگیری به چند دسته کلی تقسیم می شوند: نظریه های رفتاری، شناختی و اجتماعی. نظریه های رفتاری، مانند نظریه شرطی سازی کلاسیک پاولوف و شرطی سازی عملی اسکینر، بر تأثیر محیط بر یادگیری تأکید دارند. این نظریه ها به ما می آموزند که چگونه می توانیم با استفاده از تقویت مثبت و منفی، رفتارهای مطلوب را در دانش آموزان تقویت کنیم (موسوی، ۱۴۰۰). نظریه های شناختی، مانند نظریه اطلاعات و نظریه ساخت گرای، بر فرآیندهای شناختی و نحوه پردازش اطلاعات تأکید دارند. این نظریه ها به ما کمک می کنند تا بفهمیم چگونه دانش آموزان اطلاعات را سازماندهی و ذخیره می کنند و چگونه می توانیم به آن ها کمک کنیم تا یادگیری عمیق تری داشته باشند (آقایی، ۱۴۰۱). به عنوان



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



مثال، با استفاده از تکنیک‌های یادگیری فعال و مشارکتی، می‌توانیم به دانش‌آموزان کمک کنیم تا اطلاعات را به طور مؤثرتری پردازش کنند و به یادگیری پایدارتر دست یابند.

نظریه‌های اجتماعی، مانند نظریه یادگیری اجتماعی بندورا، بر اهمیت تعاملات اجتماعی در یادگیری تأکید می‌کنند. این نظریه‌ها به ما می‌آموزند که یادگیری می‌تواند از طریق مشاهده و تقلید از دیگران صورت گیرد و این امر می‌تواند به معلمان کمک کند تا از روش‌های تدریس تعاملی و گروهی استفاده کنند.

در نهایت، نظریه‌های یادگیری به ما این امکان را می‌دهند که برنامه‌های آموزشی را بر اساس نیازهای مختلف یادگیرندگان طراحی کنیم. با توجه به سبک‌های یادگیری، انگیزه، و محیط یادگیری، می‌توانیم روش‌های تدریس متنوعی را انتخاب کنیم که به یادگیری مؤثرتر دانش‌آموزان منجر شود (حسینی، ۱۴۰۱).

تأثیر انگیزه بر فرآیند یادگیری دانش‌آموزان

انگیزه یکی از عوامل کلیدی در فرآیند یادگیری است که می‌تواند تأثیر عمیقی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد. انگیزه به عنوان نیرویی درونی یا بیرونی تعریف می‌شود که فرد را به انجام یک عمل یا فعالیت خاص ترغیب می‌کند. در زمینه یادگیری، انگیزه می‌تواند به دو دسته اصلی تقسیم شود: انگیزه درونی و انگیزه بیرونی. انگیزه درونی به تمایل فرد برای یادگیری به خاطر خود یادگیری و علاقه به موضوع اشاره دارد. این نوع انگیزه معمولاً با یادگیری عمیق‌تر و پایدارتر همراه است. به عنوان مثال، دانش‌آموزانی که به موضوعات درسی علاقه‌مند هستند، بیشتر احتمال دارد که به مطالعه و تحقیق بپردازند و در نتیجه، یادگیری مؤثرتری خواهند داشت (حسینی، ۱۳۹۹). از سوی دیگر، انگیزه بیرونی به عواملی مانند نمره، جوایز و تأیید اجتماعی اشاره دارد. این نوع انگیزه می‌تواند به عنوان یک محرک برای یادگیری عمل کند، اما ممکن است به یادگیری سطحی و موقتی منجر شود. به عنوان مثال، دانش‌آموزانی که تنها به خاطر نمره خوب یا تأیید معلم مطالعه می‌کنند، ممکن است درک عمیقی از مطالب نداشته باشند (نیکوکار، ۱۴۰۰). تحقیقات نشان داده‌اند که انگیزه می‌تواند به طور مستقیم بر عملکرد تحصیلی تأثیر بگذارد. دانش‌آموزانی که دارای انگیزه درونی بالایی هستند، معمولاً عملکرد بهتری در امتحانات و فعالیت‌های درسی دارند (رضایی، ۱۴۰۱). همچنین، این دانش‌آموزان بیشتر تمایل دارند که در فعالیت‌های گروهی شرکت کنند و از روش‌های یادگیری فعال استفاده کنند. به طور کلی، انگیزه نه تنها بر کیفیت یادگیری تأثیر می‌گذارد، بلکه می‌تواند بر رفتارهای اجتماعی و تعاملات دانش‌آموزان نیز تأثیرگذار باشد. بنابراین، ایجاد محیطی که انگیزه درونی دانش‌آموزان را تقویت کند، می‌تواند به بهبود فرآیند یادگیری و افزایش موفقیت تحصیلی آن‌ها منجر شود (آقایی، ۱۴۰۱).

روش‌های یادگیری فعال و تأثیر آن‌ها بر یادگیری عمیق

یادگیری فعال به فرآیندهایی اطلاق می‌شود که در آن دانش‌آموزان به طور فعال در یادگیری خود مشارکت می‌کنند. این روش‌ها شامل فعالیت‌هایی مانند بحث‌های گروهی، پروژه‌های گروهی، حل مسائل و استفاده از فناوری‌های آموزشی می‌شوند. یادگیری فعال به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که به طور مستقیم با مطالب درسی درگیر شوند و از تجربیات خود بهره‌برداری کنند. تحقیقات نشان داده‌اند که یادگیری فعال می‌تواند به یادگیری عمیق‌تر و پایدارتر منجر شود. به عنوان مثال، در یک مطالعه، دانش‌آموزانی که از روش‌های یادگیری فعال استفاده کردند، نسبت به دانش‌آموزانی که تنها به یادگیری غیرفعال پرداخته بودند، عملکرد بهتری داشتند (موسوی، ۱۳۹۹). این به این دلیل است که یادگیری فعال به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که اطلاعات را به طور مؤثرتری پردازش کنند و به یادگیری پایدارتر دست یابند. همچنین، یادگیری فعال می‌تواند به افزایش انگیزه و علاقه دانش‌آموزان به موضوعات درسی کمک کند. وقتی دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری مشارکت می‌کنند، احساس مالکیت و مسئولیت بیشتری نسبت به یادگیری



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



۴۵۰

خود پیدا می کنند و این می تواند به افزایش انگیزه آن ها منجر شود (حسینی، ۱۳۹۹). علاوه بر این، یادگیری فعال می تواند به بهبود مهارت های اجتماعی و ارتباطی دانش آموزان کمک کند. در نهایت، استفاده از روش های یادگیری فعال می تواند به ایجاد یک محیط یادگیری مثبت و پویا منجر شود که در آن دانش آموزان به راحتی می توانند از تجربیات یکدیگر یاد بگیرند و به تبادل نظر پردازند (نیکوکار، ۱۴۰۰).

نقش هوش هیجانی در یادگیری و موفقیت تحصیلی

هوش هیجانی به توانایی شناسایی، درک و مدیریت احساسات خود و دیگران اشاره دارد. این مفهوم به عنوان یک عامل مهم در یادگیری و موفقیت تحصیلی شناخته شده است. تحقیقات نشان داده اند که دانش آموزانی که دارای هوش هیجانی بالایی هستند، معمولاً عملکرد بهتری در مدرسه دارند و در تعاملات اجتماعی موفق تر هستند (رضایی، ۱۴۰۱). هوش هیجانی می تواند به دانش آموزان کمک کند تا با استرس و فشارهای تحصیلی بهتر کنار بیایند. این دانش آموزان معمولاً توانایی بیشتری در مدیریت احساسات خود دارند و می توانند به طور مؤثرتری با چالش های تحصیلی مواجه شوند. به عنوان مثال، دانش آموزانی که قادر به مدیریت استرس خود هستند، معمولاً عملکرد بهتری در امتحانات و فعالیت های درسی دارند (آقای، ۱۴۰۱). علاوه بر این، هوش هیجانی می تواند به بهبود روابط اجتماعی و همکاری در گروه های یادگیری کمک کند. دانش آموزانی که دارای هوش هیجانی بالایی هستند، معمولاً توانایی بیشتری در برقراری ارتباط مؤثر با دیگران دارند و می توانند به راحتی در فعالیت های گروهی مشارکت کنند. همچنین، هوش هیجانی می تواند به افزایش انگیزه و اعتماد به نفس دانش آموزان کمک کند. به طور کلی، تقویت هوش هیجانی در دانش آموزان می تواند به بهبود عملکرد تحصیلی و افزایش موفقیت آن ها در زندگی کمک کند (موسوی، ۱۳۹۹).

تأثیر سبک های یادگیری بر روش های تدریس

سبک های یادگیری به روش های خاصی اشاره دارند که افراد برای یادگیری اطلاعات و مهارت ها از آن ها استفاده می کنند. این سبک ها می توانند تأثیر قابل توجهی بر روش های تدریس و یادگیری داشته باشند. به عنوان مثال، برخی از دانش آموزان ممکن است یادگیرندگان بصری باشند که با مشاهده و دیدن اطلاعات بهتر یاد می گیرند، در حالی که دیگران ممکن است یادگیرندگان شنیداری باشند که با گوش دادن به مطالب بهتر یاد می گیرند (نیکوکار، ۱۴۰۰). معلمان می توانند با شناخت سبک های یادگیری مختلف، روش های تدریس متناسب تری را انتخاب کنند. به عنوان مثال، اگر معلم بداند که کلاس او شامل دانش آموزان بصری و شنیداری است، می تواند از ترکیبی از روش های تدریس بصری و شنیداری استفاده کند تا به نیازهای همه دانش آموزان پاسخ دهد (حسینی، ۱۳۹۹). تحقیقات نشان داده اند که توجه به سبک های یادگیری می تواند به بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان منجر شود. دانش آموزانی که در محیط های یادگیری متناسب با سبک های یادگیری خود قرار می گیرند، معمولاً عملکرد بهتری دارند و احساس رضایت بیشتری از فرآیند یادگیری خود دارند (رضایی، ۱۴۰۱). همچنین، معلمان می توانند با استفاده از روش های تدریس متنوع و خلاقانه، به افزایش انگیزه و علاقه دانش آموزان به یادگیری کمک کنند. در نهایت، توجه به سبک های یادگیری می تواند به ایجاد یک محیط یادگیری مثبت و مؤثر منجر شود که در آن دانش آموزان به راحتی می توانند از تجربیات یکدیگر یاد بگیرند و به تبادل نظر پردازند (آقای، ۱۴۰۱).

نقش بازخورد در بهبود یادگیری دانش آموزان

بازخورد به اطلاعاتی اطلاق می شود که به دانش آموزان درباره عملکرد آن ها ارائه می شود. این اطلاعات می تواند به دانش آموزان کمک کند تا نقاط قوت و ضعف خود را شناسایی کنند و در نتیجه به بهبود یادگیری خود پردازند. بازخورد می تواند به صورت مثبت یا منفی ارائه شود و تأثیر قابل توجهی بر انگیزه و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دارد (فلیپ و همکاران، ۱۴۰۰). تحقیقات نشان داده اند



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



۴۵۱

که بازخورد مثبت می تواند به افزایش انگیزه و اعتماد به نفس دانش آموزان کمک کند. وقتی دانش آموزان از عملکرد خود بازخورد مثبت دریافت می کنند، معمولاً احساس رضایت بیشتری از یادگیری خود دارند و تمایل بیشتری به ادامه تلاش دارند (موسوی، ۱۳۹۹). از سوی دیگر، بازخورد منفی نیز می تواند به بهبود یادگیری کمک کند، به شرطی که به طور سازنده و با هدف بهبود ارائه شود. بازخورد منفی می تواند به دانش آموزان کمک کند تا نقاط ضعف خود را شناسایی کنند و به بهبود عملکرد خود بپردازند (حسینی، ۱۳۹۹). همچنین، ارائه بازخورد به موقع و مناسب می تواند به دانش آموزان کمک کند تا در فرآیند یادگیری خود پیشرفت کنند و به اهداف تحصیلی خود دست یابند. به طور کلی، نقش بازخورد در یادگیری دانش آموزان بسیار مهم است و می تواند به بهبود کیفیت یادگیری و افزایش موفقیت تحصیلی آن ها منجر شود (نیکوکار، ۱۴۰۰).

تأثیر یادگیری اجتماعی بر رفتار و عملکرد تحصیلی

یادگیری اجتماعی به فرآیند یادگیری از طریق مشاهده و تعامل با دیگران اشاره دارد. این نوع یادگیری به ویژه در محیط های آموزشی اهمیت زیادی دارد، زیرا دانش آموزان نه تنها از معلمان بلکه از هم کلاسی های خود نیز یاد می گیرند. تحقیقات نشان داده اند که یادگیری اجتماعی می تواند تأثیر قابل توجهی بر رفتار و عملکرد تحصیلی دانش آموزان داشته باشد (حسینی، ۱۳۹۹). به عنوان مثال، وقتی دانش آموزان در یک محیط اجتماعی مثبت و حمایتی قرار می گیرند، احتمال بیشتری دارد که به یادگیری و مشارکت فعال در کلاس بپردازند. این نوع یادگیری می تواند به افزایش انگیزه و اعتماد به نفس دانش آموزان منجر شود، زیرا آن ها می بینند که دیگران چگونه با چالش ها روبرو می شوند و چگونه موفقیت ها را جشن می گیرند (نیکوکار، ۱۴۰۰). همچنین، یادگیری اجتماعی می تواند به بهبود مهارت های اجتماعی و ارتباطی دانش آموزان کمک کند. دانش آموزانی که در فعالیت های گروهی شرکت می کنند، معمولاً توانایی بیشتری در برقراری ارتباط مؤثر با دیگران دارند و می توانند به راحتی در فعالیت های گروهی مشارکت کنند (رضایی، ۱۴۰۱). به طور کلی، یادگیری اجتماعی می تواند به بهبود رفتارهای اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان کمک کند و آن ها را برای موفقیت در محیط های آموزشی و اجتماعی آماده کند.

نقش محیط یادگیری در فرآیند یادگیری دانش آموزان

محیط یادگیری به مجموعه ای از عوامل فیزیکی، اجتماعی و عاطفی اشاره دارد که بر فرآیند یادگیری تأثیر می گذارد. این محیط می تواند شامل کلاس درس، تجهیزات آموزشی، فرهنگ مدرسه و روابط بین دانش آموزان و معلمان باشد (آقای، ۱۴۰۱). تحقیقات نشان داده اند که محیط یادگیری می تواند تأثیر قابل توجهی بر یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش آموزان داشته باشد. به عنوان مثال، یک محیط یادگیری مثبت و حمایتی می تواند به افزایش انگیزه و علاقه دانش آموزان به یادگیری کمک کند. وقتی دانش آموزان احساس امنیت و حمایت در محیط یادگیری خود داشته باشند، معمولاً تمایل بیشتری به مشارکت فعال در کلاس دارند و به یادگیری عمیق تری دست می یابند (فلیپ و همکاران، ۱۴۰۰). همچنین، محیط یادگیری می تواند به بهبود روابط اجتماعی و همکاری در گروه های یادگیری کمک کند. دانش آموزانی که در محیط های یادگیری مثبت قرار دارند، معمولاً توانایی بیشتری در برقراری ارتباط مؤثر با دیگران دارند و می توانند به راحتی در فعالیت های گروهی مشارکت کنند (موسوی، ۱۳۹۹). به طور کلی، ایجاد یک محیط یادگیری مثبت و حمایتی می تواند به بهبود کیفیت یادگیری و افزایش موفقیت تحصیلی دانش آموزان منجر شود.

استراتژی های مدیریت کلاس و تأثیر آن بر یادگیری

مدیریت کلاس به مجموعه ای از استراتژی ها و تکنیک ها اشاره دارد که معلمان برای ایجاد یک محیط یادگیری مؤثر و مثبت استفاده می کنند. این استراتژی ها می توانند شامل تعیین قوانین و مقررات، ایجاد نظم و انضباط، و استفاده از روش های تدریس متنوع باشند (نیکوکار، ۱۴۰۰). تحقیقات نشان داده اند که مدیریت مؤثر کلاس می تواند تأثیر قابل توجهی بر یادگیری و عملکرد تحصیلی



دانش آموزان داشته باشد. به عنوان مثال، وقتی معلمان قوانین و مقررات روشنی را تعیین می کنند و به آن ها پایبند هستند، دانش آموزان معمولاً احساس امنیت و راحتی بیشتری در کلاس دارند و این می تواند به افزایش تمرکز و مشارکت آن ها منجر شود (حسینی، ۱۳۹۹). همچنین، استفاده از روش های تدریس متنوع و خلاقانه می تواند به افزایش انگیزه و علاقه دانش آموزان به یادگیری کمک کند. به طور کلی، استراتژی های مدیریت کلاس می توانند به ایجاد یک محیط یادگیری مثبت و مؤثر منجر شوند که در آن دانش آموزان به راحتی می توانند از تجربیات یکدیگر یاد بگیرند و به تبادل نظر بپردازند (رضایی، ۱۴۰۱).

نقش فناوری های آموزشی در بهبود یادگیری

فناوری های آموزشی به ابزارها و منابع دیجیتال اشاره دارند که می توانند به فرآیند یادگیری کمک کنند. این فناوری ها شامل نرم افزارهای آموزشی، وبسایت های آموزشی، و ابزارهای تعاملی می شوند (آقای، ۱۴۰۱). تحقیقات نشان داده اند که استفاده از فناوری های آموزشی می تواند به بهبود یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش آموزان کمک کند. به عنوان مثال، فناوری های آموزشی می توانند به دانش آموزان این امکان را بدهند که به منابع آموزشی متنوع و گسترده تری دسترسی داشته باشند و به یادگیری خود سرعت ببخشند (فلیپ و همکاران، ۱۴۰۰). همچنین، فناوری های آموزشی می توانند به افزایش تعامل و همکاری در کلاس کمک کنند. دانش آموزانی که از ابزارهای تعاملی استفاده می کنند، معمولاً توانایی بیشتری در برقراری ارتباط مؤثر با دیگران دارند و می توانند به راحتی در فعالیت های گروهی مشارکت کنند (موسوی، ۱۳۹۹). به طور کلی، استفاده از فناوری های آموزشی می تواند به ایجاد یک محیط یادگیری مثبت و مؤثر منجر شود که در آن دانش آموزان به راحتی می توانند از تجربیات یکدیگر یاد بگیرند و به تبادل نظر بپردازند.

تأثیر استرس و اضطراب بر یادگیری و عملکرد تحصیلی

استرس و اضطراب به عنوان عوامل منفی می توانند تأثیر قابل توجهی بر یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش آموزان داشته باشند. تحقیقات نشان داده اند که استرس و اضطراب می توانند به کاهش تمرکز، کاهش انگیزه و کاهش عملکرد تحصیلی منجر شوند (نیکوکار، ۱۴۰۰). به عنوان مثال، دانش آموزانی که تحت فشارهای تحصیلی قرار دارند، معمولاً در امتحانات و فعالیت های درسی عملکرد ضعیف تری دارند. این به این دلیل است که استرس و اضطراب می توانند به کاهش توانایی پردازش اطلاعات و یادآوری مطالب منجر شوند (حسینی، ۱۳۹۹). همچنین، استرس و اضطراب می توانند به مشکلات عاطفی و اجتماعی نیز منجر شوند. دانش آموزانی که تحت استرس و اضطراب قرار دارند، معمولاً احساس تنهایی و انزوا می کنند و این می تواند به کاهش کیفیت روابط اجتماعی آن ها منجر شود (رضایی، ۱۴۰۱). به طور کلی، مدیریت استرس و اضطراب در دانش آموزان می تواند به بهبود عملکرد تحصیلی و افزایش موفقیت آن ها در زندگی کمک کند. بنابراین، ایجاد محیطی که در آن دانش آموزان احساس امنیت و حمایت کنند، می تواند به کاهش استرس و اضطراب و بهبود یادگیری آن ها منجر شود (آقای، ۱۴۰۱).

نقش والدین در فرآیند یادگیری دانش آموزان

والدین به عنوان اولین و مهم ترین معلمان زندگی فرزندان، نقش بسیار حیاتی در فرآیند یادگیری دانش آموزان دارند. آن ها با ایجاد محیطی حمایتی و مثبت می توانند به تقویت انگیزه و علاقه به یادگیری در فرزندان خود کمک کنند (حسینی، ۱۳۹۹). والدین می توانند با مشارکت فعال در فعالیت های آموزشی فرزندان، مانند کمک به انجام تکالیف و تشویق به مطالعه، تأثیر مثبتی بر عملکرد تحصیلی آن ها بگذارند. والدین می توانند با ایجاد عادات مطالعه مناسب و تنظیم زمان های مشخص برای یادگیری، به فرزندان خود کمک کنند تا به یادگیری عمیق تری دست یابند (نیکوکار، ۱۴۰۰). علاوه بر این، والدین می توانند با برقراری ارتباط مؤثر با معلمان و مدرسه، از روند تحصیلی فرزندان خود آگاه شوند و در صورت نیاز، حمایت های لازم را فراهم کنند. به طور کلی،





نقش والدین در فرآیند یادگیری دانش آموزان بسیار مهم است و می تواند به بهبود عملکرد تحصیلی و افزایش موفقیت آن ها در زندگی کمک کند.

تأثیر آموزش های مهارت های زندگی بر یادگیری

آموزش های مهارت های زندگی به مجموعه ای از مهارت ها و توانایی ها اشاره دارد که به افراد کمک می کند تا با چالش های روزمره زندگی به طور مؤثرتر روبرو شوند. این مهارت ها شامل مهارت های ارتباطی، حل مسئله، تصمیم گیری و مدیریت زمان هستند (آقای، ۱۴۰۱). تحقیقات نشان داده اند که آموزش مهارت های زندگی می تواند تأثیر قابل توجهی بر یادگیری دانش آموزان داشته باشد. به عنوان مثال، دانش آموزانی که مهارت های زندگی را یاد می گیرند، معمولاً توانایی بیشتری در مدیریت استرس و فشارهای تحصیلی دارند و این می تواند به بهبود عملکرد تحصیلی آن ها منجر شود (فلیپ و همکاران، ۱۴۰۰). همچنین، آموزش مهارت های زندگی می تواند به افزایش اعتماد به نفس و خودآگاهی دانش آموزان کمک کند. این دانش آموزان معمولاً توانایی بیشتری در برقراری ارتباط مؤثر با دیگران دارند و می توانند به راحتی در فعالیتهای گروهی مشارکت کنند (موسوی، ۱۳۹۹). به طور کلی، آموزش مهارت های زندگی می تواند به بهبود کیفیت یادگیری و افزایش موفقیت تحصیلی دانش آموزان کمک کند.

نقش معلمان در ایجاد انگیزه و علاقه به یادگیری

معلمان به عنوان دومین گروه تأثیرگذار در فرآیند یادگیری دانش آموزان، نقش بسیار مهمی در ایجاد انگیزه و علاقه به یادگیری دارند. آن ها می توانند با استفاده از روش های تدریس متنوع و خلاقانه، به افزایش انگیزه و علاقه دانش آموزان به یادگیری کمک کنند (نیکوکار، ۱۴۰۰). به عنوان مثال، معلمان می توانند با استفاده از فعالیتهای گروهی، پروژه های عملی و فناوری های آموزشی، محیط یادگیری را جذاب تر و پویا تر کنند. همچنین، معلمان می توانند با ارائه بازخورد مثبت و تشویق دانش آموزان، به افزایش اعتماد به نفس و انگیزه آن ها کمک کنند (حسینی، ۱۳۹۹). تحقیقات نشان داده اند که معلمان با ایجاد روابط مثبت و حمایتی با دانش آموزان، می توانند به بهبود عملکرد تحصیلی آن ها کمک کنند. به طور کلی، نقش معلمان در ایجاد انگیزه و علاقه به یادگیری بسیار مهم است و می تواند به بهبود کیفیت یادگیری و افزایش موفقیت تحصیلی دانش آموزان منجر شود.

تأثیر یادگیری تجربی بر یادگیری نظری

یادگیری تجربی به فرآیند یادگیری از طریق تجربه و عمل اشاره دارد. این نوع یادگیری می تواند تأثیر قابل توجهی بر یادگیری نظری داشته باشد (آقای، ۱۴۰۱). تحقیقات نشان داده اند که وقتی دانش آموزان از طریق تجربیات عملی و فعالیتهای واقعی با مطالب درسی درگیر می شوند، معمولاً درک عمیق تری از آن مطالب پیدا می کنند. به عنوان مثال، دانش آموزانی که در آزمایش های علمی شرکت می کنند، معمولاً توانایی بیشتری در درک مفاهیم نظری دارند و می توانند به راحتی آن ها را به کار ببرند (فلیپ و همکاران، ۱۴۰۰). همچنین، یادگیری تجربی می تواند به افزایش انگیزه و علاقه دانش آموزان به یادگیری کمک کند. وقتی دانش آموزان به طور مستقیم با مطالب درسی درگیر می شوند، احساس مالکیت و مسئولیت بیشتری نسبت به یادگیری خود پیدا می کنند و این می تواند به یادگیری پایدارتر منجر شود (موسوی، ۱۳۹۹). به طور کلی، یادگیری تجربی می تواند به بهبود کیفیت یادگیری و افزایش موفقیت تحصیلی دانش آموزان کمک کند.

نقش تفکر انتقادی در یادگیری و حل مسئله

تفکر انتقادی به توانایی تحلیل، ارزیابی و استدلال منطقی اشاره دارد. این مهارت به دانش آموزان کمک می کند تا مسائل را به طور مؤثرتر شناسایی و حل کنند (نیکوکار، ۱۴۰۰). تحقیقات نشان داده اند که تفکر انتقادی می تواند تأثیر قابل توجهی بر یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش آموزان داشته باشد. به عنوان مثال، دانش آموزانی که توانایی تفکر انتقادی بالایی دارند، معمولاً بهتر می توانند



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

اطلاعات را تحلیل کنند و به نتایج منطقی برسند (حسینی، ۱۳۹۹). همچنین، تفکر انتقادی می تواند به افزایش خلاقیت و نوآوری در یادگیری کمک کند. دانش آموزانی که به تفکر انتقادی تشویق می شوند، معمولاً توانایی بیشتری در حل مسائل پیچیده و چالش های جدید دارند (آقای، ۱۴۰۱). به طور کلی، تقویت مهارت های تفکر انتقادی در دانش آموزان می تواند به بهبود عملکرد تحصیلی و افزایش موفقیت آن ها در زندگی کمک کند.

تأثیر یادگیری گروهی بر تعاملات اجتماعی دانش آموزان

یادگیری گروهی به فرآیند یادگیری از طریق همکاری و تعامل با دیگران اشاره دارد. این نوع یادگیری می تواند تأثیر قابل توجهی بر تعاملات اجتماعی دانش آموزان داشته باشد (فلیپ و همکاران، ۱۴۰۰). تحقیقات نشان داده اند که دانش آموزانی که در فعالیت های گروهی شرکت می کنند، معمولاً توانایی بیشتری در برقراری ارتباط مؤثر با دیگران دارند و می توانند به راحتی در فعالیت های اجتماعی مشارکت کنند (موسوی، ۱۳۹۹). همچنین، یادگیری گروهی می تواند به افزایش اعتماد به نفس و خودآگاهی دانش آموزان کمک کند. وقتی دانش آموزان در گروه ها کار می کنند، معمولاً احساس مسئولیت بیشتری نسبت به یادگیری خود و دیگران پیدا می کنند و این می تواند به بهبود روابط اجتماعی آن ها منجر شود (نیکوکار، ۱۴۰۰). به طور کلی، یادگیری گروهی می تواند به بهبود کیفیت یادگیری و افزایش موفقیت تحصیلی دانش آموزان کمک کند.

نقش فرهنگ و جامعه در فرآیند یادگیری

فرهنگ و جامعه به عنوان عوامل کلیدی در فرآیند یادگیری دانش آموزان شناخته می شوند. فرهنگ به مجموعه ای از ارزش ها، باورها و رفتارهایی اشاره دارد که در یک جامعه خاص وجود دارد و می تواند تأثیر زیادی بر یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش آموزان داشته باشد (آقای، ۱۴۰۱). به عنوان مثال، جوامعی که به آموزش و یادگیری اهمیت می دهند، معمولاً دانش آموزان موفق تری دارند. همچنین، جامعه می تواند با فراهم کردن منابع آموزشی و فرصت های یادگیری، به بهبود کیفیت یادگیری دانش آموزان کمک کند (حسینی، ۱۳۹۹). به طور کلی، فرهنگ و جامعه می توانند به عنوان عوامل تسهیل کننده یا موانع یادگیری عمل کنند و تأثیر قابل توجهی بر موفقیت تحصیلی دانش آموزان داشته باشند.

چالش ها و فرصت های علوم روانشناسی یادگیری در نظام آموزش و پرورش

علوم روانشناسی یادگیری به مطالعه فرآیندهای یادگیری و عوامل مؤثر بر آن می پردازد. این علوم می توانند به شناسایی چالش ها و فرصت های موجود در نظام آموزش و پرورش کمک کنند (نیکوکار، ۱۴۰۰). به عنوان مثال، یکی از چالش های موجود در نظام آموزش و پرورش، عدم توجه به نیازهای فردی دانش آموزان است. بسیاری از نظام های آموزشی به روش های تدریس یکسان و استاندارد متکی هستند و این می تواند به عدم موفقیت برخی از دانش آموزان منجر شود. از سوی دیگر، فرصت های زیادی نیز در این زمینه وجود دارد. به عنوان مثال، با توجه به پیشرفت های فناوری و دسترسی به منابع آموزشی آنلاین، معلمان و دانش آموزان می توانند از روش های تدریس متنوع و خلاقانه استفاده کنند و به یادگیری مؤثرتری دست یابند (موسوی، ۱۳۹۹). به طور کلی، علوم روانشناسی یادگیری می توانند به بهبود کیفیت آموزش و افزایش موفقیت تحصیلی دانش آموزان کمک کنند.

بحث و نتیجه گیری

در این پژوهش، به بررسی جایگاه علوم روانشناسی یادگیری در نظام آموزش و پرورش و تأثیر آن بر دانش آموزان پرداخته شد. علوم روانشناسی یادگیری به عنوان یک حوزه مهم و کاربردی، به تحلیل و تبیین فرآیندهای یادگیری و عوامل مؤثر بر آن می پردازد. این علوم می توانند به معلمان، مدیران آموزشی و سیاست گذاران کمک کنند تا با درک بهتری از نیازهای یادگیری دانش آموزان، روش های



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



۱۳۵۷

تدریس و محیط‌های یادگیری را بهبود بخشند. یکی از نتایج کلیدی این پژوهش، تأکید بر اهمیت نظریه‌های یادگیری در طراحی برنامه‌های آموزشی است. نظریه‌های مختلفی مانند رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و ساخت‌گرایی هر یک به جنبه‌های خاصی از یادگیری توجه دارند و می‌توانند به معلمان در انتخاب روش‌های تدریس مؤثر کمک کنند. به عنوان مثال، نظریه رفتارگرایی بر تأثیر پاداش‌ها و تنبیه‌ها بر یادگیری تأکید دارد و می‌تواند به معلمان کمک کند تا با استفاده از سیستم‌های پاداش، انگیزه دانش‌آموزان را افزایش دهند. از سوی دیگر، نظریه شناخت‌گرایی به فرآیندهای ذهنی و شناختی توجه دارد و می‌تواند به معلمان کمک کند تا با طراحی فعالیت‌های یادگیری که به تفکر انتقادی و حل مسئله تشویق می‌کنند، یادگیری عمیق‌تری را در دانش‌آموزان ایجاد کنند. علاوه بر این، نتایج نشان می‌دهد که توجه به نیازهای فردی دانش‌آموزان و ایجاد محیط‌های یادگیری مثبت و حمایتی می‌تواند به بهبود عملکرد تحصیلی آن‌ها کمک کند. دانش‌آموزانی که در محیط‌های یادگیری مثبت و حمایتی قرار دارند، معمولاً احساس امنیت و راحتی بیشتری دارند و این می‌تواند به افزایش تمرکز و مشارکت آن‌ها در کلاس منجر شود. همچنین، ایجاد روابط مثبت و حمایتی بین معلمان و دانش‌آموزان می‌تواند به افزایش اعتماد به نفس و انگیزه آن‌ها کمک کند. تأثیر علوم روانشناسی یادگیری بر انگیزه و علاقه به یادگیری دانش‌آموزان نیز یکی دیگر از نتایج مهم این پژوهش است. دانش‌آموزانی که از روش‌های تدریس متنوع و خلاقانه استفاده می‌کنند، معمولاً انگیزه بیشتری برای یادگیری دارند و می‌توانند به راحتی در فعالیت‌های گروهی مشارکت کنند. این امر نشان می‌دهد که معلمان باید به طراحی فعالیت‌های یادگیری که به تعامل و همکاری بین دانش‌آموزان تشویق می‌کند، توجه ویژه‌ای داشته باشند.

همچنین، یادگیری تجربی به عنوان یک رویکرد مؤثر در یادگیری نظری مورد تأکید قرار گرفت. دانش‌آموزانی که از طریق تجربیات عملی و فعالیت‌های واقعی با مطالب درسی درگیر می‌شوند، معمولاً درک عمیق‌تری از آن مطالب پیدا می‌کنند و می‌توانند به راحتی آن‌ها را به کار ببرند. این امر نشان می‌دهد که معلمان باید به ایجاد فرصت‌های یادگیری تجربی و عملی در کلاس توجه کنند. در نهایت، این پژوهش به چالش‌ها و فرصت‌های موجود در نظام آموزش و پرورش اشاره می‌کند. یکی از چالش‌های اصلی، عدم توجه به نیازهای فردی دانش‌آموزان و استفاده از روش‌های تدریس یکسان و استاندارد است. این می‌تواند به عدم موفقیت برخی از دانش‌آموزان منجر شود. از سوی دیگر، فرصت‌های زیادی نیز در این زمینه وجود دارد. با توجه به پیشرفت‌های فناوری و دسترسی به منابع آموزشی آنلاین، معلمان و دانش‌آموزان می‌توانند از روش‌های تدریس متنوع و خلاقانه استفاده کنند و به یادگیری مؤثرتری دست یابند. به طور کلی، این پژوهش تأکید می‌کند که ادغام علوم روانشناسی یادگیری در نظام آموزش و پرورش می‌تواند به بهبود کیفیت یادگیری و افزایش موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان منجر شود. با توجه به تغییرات سریع در جامعه و نیازهای جدید آموزشی، توجه به اصول روانشناسی یادگیری می‌تواند به معلمان و مسئولان آموزشی کمک کند تا به بهترین نحو ممکن به نیازهای دانش‌آموزان پاسخ دهند. ایجاد محیط‌های یادگیری مثبت و حمایتی، توجه به نیازهای فردی دانش‌آموزان و استفاده از روش‌های تدریس متنوع و خلاقانه می‌تواند به بهبود عملکرد تحصیلی و افزایش موفقیت آن‌ها در زندگی کمک کند.



منابع

- آقایی، مهدی. (۱۴۰۱). نظریه‌های یادگیری و کاربرد آن‌ها در آموزش و پرورش. تهران: انتشارات دانشگاهی.
- احمدی، فرهاد. (۱۴۰۰). نقش معلم در فرآیند یادگیری و تدریس مؤثر. تهران: انتشارات سمت.
- حسینی، رضا. (۱۳۹۸). تحلیل تأثیر محیط‌های یادگیری بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان. اصفهان: انتشارات دانشگاه اصفهان.
- حسینی، سارا. (۱۴۰۱). نقش محیط یادگیری در بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. مجله روانشناسی تربیتی، ۱۲(۲)، ۷۸-۹۰.
- رضایی، مهدی. (۱۴۰۱). بازخورد و یادگیری: نقش آن در بهبود عملکرد تحصیلی. مجله روانشناسی تربیتی، ۱۵(۳)، ۴۵-۶۰.
- کریمی، مهدی. (۱۴۰۱). نقش انگیزه در یادگیری: بررسی نظریه‌ها و کاربردها. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- محمدی، علی. (۱۳۹۹). روانشناسی یادگیری و کاربرد آن در آموزش و پرورش. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- موسوی، مهدی. (۱۴۰۰). رویکردهای نوین در آموزش و پرورش. تهران: انتشارات علمی.
- نیکوکار، مهدی. (۱۴۰۲). انگیزه و یادگیری: تأثیرات و راهکارها. تهران: انتشارات علمی.
- یوسفی، مهدی. (۱۳۹۹). روش‌های نوین تدریس و تأثیر آن بر یادگیری دانش‌آموزان. شیراز: انتشارات شیراز.





نقش معلمان در پیشگیری از اختلالات رفتاری ناهنجار در مدارس

مریم بیگدلی

کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی

Maryambigdeli761117@gmail.com

چکیده

نقش معلمان در پیشگیری از اختلالات رفتاری ناهنجار در مدارس بسیار حیاتی است. معلمان به عنوان اولین افرادی که با دانش‌آموزان در ارتباط هستند، می‌توانند تأثیر زیادی بر رفتار و سلامت روانی آن‌ها داشته باشند. ایجاد یک محیط یادگیری مثبت و حمایتی، یکی از مهم‌ترین وظایف معلمان است که می‌تواند به کاهش اختلالات رفتاری کمک کند. با شناسایی زودهنگام نشانه‌های ناهنجاری در رفتار دانش‌آموزان، معلمان می‌توانند اقداماتی را برای مداخله و حمایت از آن‌ها انجام دهند. آموزش مهارت‌های اجتماعی و عاطفی به دانش‌آموزان نیز از دیگر وظایف معلمان است که می‌تواند به تقویت روابط بین فردی و کاهش رفتارهای ناهنجار کمک کند. همچنین، معلمان باید با والدین و متخصصان روانشناسی همکاری کنند تا یک شبکه حمایتی برای دانش‌آموزان ایجاد شود. برگزاری کارگاه‌ها و برنامه‌های آموزشی برای معلمان در زمینه شناسایی و مدیریت اختلالات رفتاری نیز می‌تواند به افزایش آگاهی و توانمندی آن‌ها کمک کند. به طور کلی، معلمان با ایجاد یک فضای یادگیری مثبت و ارائه حمایت‌های لازم، می‌توانند نقش مؤثری در پیشگیری از اختلالات رفتاری ناهنجار در مدارس ایفا کنند.

کلیدواژه‌ها: اختلالات رفتاری، آموزش مهارت‌های اجتماعی، پیشگیری، حمایت عاطفی، محیط یادگیری مثبت



The Role of Teachers in Preventing Behavioral Disorders in Schools

Maryam Bigdeli

Master of Science in General Psychology

Maryambigdeli761117@gmail.com

Abstract

The role of teachers in preventing disruptive behavior disorders in schools is crucial. As the first people to interact with students, teachers can have a great impact on their behavior and mental health. Creating a positive and supportive learning environment is one of the most important tasks of teachers that can help reduce disruptive behavior disorders. By identifying early signs of disruptive behavior in students, teachers can take steps to intervene and support them. Teaching social and emotional skills to students is also another task of teachers, which can help strengthen interpersonal relationships and reduce disruptive behavior. Teachers should also work with parents and psychologists to create a support network for students. Holding workshops and training programs for teachers in the field of identifying and managing disruptive behavior disorders can also help increase their awareness and empowerment. In general, teachers can play an effective role in preventing disruptive behavior disorders in schools by creating a positive learning environment and providing the necessary support.

Keywords: Behavioral disorders, social skills training, prevention, emotional support, positive learning environment





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



مقدمه

اختلالات رفتاری ناهنجار در مدارس یکی از چالش‌های جدی نظام آموزشی در سراسر جهان است. این اختلالات نه تنها بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند، بلکه می‌توانند به روابط اجتماعی و سلامت روانی آن‌ها نیز آسیب برسانند. در این راستا، نقش معلمان به عنوان افراد کلیدی در محیط‌های آموزشی بسیار حائز اهمیت است. معلمان نه تنها مسئول آموزش محتوای درسی هستند، بلکه به عنوان الگوهای رفتاری و عاطفی برای دانش‌آموزان عمل می‌کنند. بنابراین، توانایی آن‌ها در شناسایی و مدیریت اختلالات رفتاری می‌تواند تأثیر بسزایی بر بهبود وضعیت روانی و اجتماعی دانش‌آموزان داشته باشد. اختلالات رفتاری می‌توانند به اشکال مختلفی بروز پیدا کنند، از جمله پرخاشگری، عدم توجه، اضطراب و افسردگی. این اختلالات ممکن است ناشی از عوامل مختلفی از جمله مشکلات خانوادگی، فشارهای اجتماعی، و یا حتی مشکلات شخصی خود دانش‌آموزان باشند. به همین دلیل، شناسایی زودهنگام این اختلالات و مداخله به موقع از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. معلمان با توجه به شناختی که از دانش‌آموزان خود دارند، می‌توانند نشانه‌های اولیه این اختلالات را شناسایی کرده و اقدامات لازم را انجام دهند. ایجاد یک محیط یادگیری مثبت و حمایتی یکی از راه‌های مؤثر در پیشگیری از اختلالات رفتاری است. معلمان می‌توانند با ایجاد فضایی امن و دوستانه، به دانش‌آموزان احساس ارزشمندی و تعلق بدهند. این امر می‌تواند به کاهش استرس و اضطراب در دانش‌آموزان کمک کند و آن‌ها را تشویق به مشارکت فعال در کلاس کند. همچنین، معلمان باید به دانش‌آموزان مهارت‌های اجتماعی و عاطفی آموزش دهند تا آن‌ها بتوانند به بهترین نحو با چالش‌های اجتماعی و عاطفی خود مواجه شوند.

همکاری معلمان با والدین نیز از دیگر عوامل مهم در پیشگیری از اختلالات رفتاری است. والدین به عنوان اولین و مهم‌ترین مربیان فرزندان، نقش بسزایی در شکل‌گیری رفتارهای آن‌ها دارند. معلمان می‌توانند با برقراری ارتباط مؤثر با والدین، اطلاعات لازم را در مورد رفتارهای دانش‌آموزان به اشتراک بگذارند و در صورت لزوم، راهکارهایی برای حمایت از آن‌ها ارائه دهند. این همکاری می‌تواند به ایجاد یک شبکه حمایتی قوی برای دانش‌آموزان منجر شود که در آن هم معلمان و هم والدین به صورت هماهنگ عمل کنند. برگزاری کارگاه‌ها و برنامه‌های آموزشی برای معلمان در زمینه شناسایی و مدیریت اختلالات رفتاری نیز می‌تواند به افزایش آگاهی و توانمندی آن‌ها کمک کند. این برنامه‌ها می‌توانند شامل آموزش‌های مربوط به روانشناسی کودک، تکنیک‌های مدیریت کلاس، و روش‌های مداخله مؤثر باشند. با افزایش دانش معلمان در این زمینه، آن‌ها قادر خواهند بود تا به بهترین نحو به نیازهای دانش‌آموزان پاسخ دهند و از بروز اختلالات رفتاری جلوگیری کنند. در نهایت، باید توجه داشت که پیشگیری از اختلالات رفتاری ناهنجار در مدارس نیازمند یک رویکرد جامع و چندجانبه است. این رویکرد باید شامل همکاری معلمان، والدین، متخصصان روانشناسی و سایر نهادهای اجتماعی باشد. با ایجاد یک محیط حمایتی و آموزشی مناسب، می‌توان به بهبود سلامت روانی و اجتماعی دانش‌آموزان کمک کرد و از بروز اختلالات رفتاری جلوگیری نمود. در این راستا، معلمان به عنوان افراد کلیدی در این فرآیند، باید به طور مداوم آموزش ببینند و توانمندی‌های خود را در زمینه شناسایی و مدیریت اختلالات رفتاری تقویت کنند. این امر نه تنها به نفع دانش‌آموزان خواهد بود، بلکه به بهبود کیفیت آموزش و یادگیری در مدارس نیز کمک خواهد کرد. در ادامه این مقاله، به بررسی جزئیات بیشتری در مورد نقش معلمان در پیشگیری از اختلالات رفتاری ناهنجار، روش‌های مؤثر در شناسایی و مدیریت این اختلالات، و اهمیت همکاری با والدین و متخصصان خواهیم پرداخت. هدف از این بررسی، ارائه راهکارهایی عملی برای معلمان و سایر دست‌اندرکاران آموزش و پرورش است تا بتوانند به بهترین نحو از دانش‌آموزان خود حمایت کنند و به پیشگیری از اختلالات رفتاری ناهنجار در مدارس کمک



نمایند. با توجه به اهمیت این موضوع، امید است که این مقاله بتواند به افزایش آگاهی و دانش معلمان و سایر افراد مرتبط با نظام آموزشی کمک کند و در نهایت به بهبود وضعیت روانی و اجتماعی دانش‌آموزان منجر شود.

مبانی نظری

مبانی نظری این پژوهش بر اساس نظریه‌های روانشناسی و آموزشی استوار است که به بررسی اختلالات رفتاری ناهنجار در مدارس و نقش معلمان در پیشگیری از آن‌ها می‌پردازد. اختلالات رفتاری به عنوان رفتارهایی تعریف می‌شوند که به طور مکرر و پایدار از هنجارهای اجتماعی و فرهنگی جامعه منحرف می‌شوند و می‌توانند تأثیرات منفی بر یادگیری و روابط اجتماعی دانش‌آموزان داشته باشند. نظریه‌های مختلفی در این زمینه وجود دارد که می‌توان به نظریه یادگیری اجتماعی بندورا، نظریه شناختی-رفتاری، و نظریه‌های سیستم‌های اکولوژیک اشاره کرد. نظریه یادگیری اجتماعی بندورا بر اهمیت الگوهای رفتاری و تأثیر محیط بر یادگیری تأکید دارد. بر اساس این نظریه، دانش‌آموزان از طریق مشاهده و تقلید رفتارهای دیگران، به ویژه معلمان و همسالان، رفتارهای خود را شکل می‌دهند. بنابراین، معلمان با ایجاد یک محیط یادگیری مثبت و الگوهای رفتاری مناسب می‌توانند به پیشگیری از اختلالات رفتاری کمک کنند. نظریه شناختی-رفتاری نیز بر اهمیت شناخت و تفکر در شکل‌گیری رفتار تأکید دارد. این نظریه بیان می‌کند که تغییر در الگوهای تفکر می‌تواند به تغییر در رفتار منجر شود. معلمان می‌توانند با آموزش مهارت‌های حل مسئله و تفکر انتقادی به دانش‌آموزان، به آن‌ها کمک کنند تا با چالش‌های رفتاری خود بهتر مقابله کنند. نظریه‌های سیستم‌های اکولوژیک نیز به بررسی تأثیر عوامل مختلف محیطی بر رفتار فرد می‌پردازند. این نظریه‌ها نشان می‌دهند که رفتار دانش‌آموزان تحت تأثیر عوامل متعددی از جمله خانواده، مدرسه، و جامعه قرار دارد. بنابراین، همکاری معلمان با والدین و سایر نهادهای اجتماعی می‌تواند به پیشگیری از اختلالات رفتاری کمک کند.

سؤال پژوهش

سؤال اصلی این پژوهش به شرح زیر است:

- نقش معلمان در پیشگیری از اختلالات رفتاری ناهنجار در مدارس چگونه است و چه راهکارهایی می‌تواند به بهبود این نقش کمک کند؟

این سؤال به بررسی ابعاد مختلف نقش معلمان در شناسایی و مدیریت اختلالات رفتاری می‌پردازد و به دنبال شناسایی راهکارهای مؤثر در این زمینه است.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع مروری است و به بررسی و تحلیل مطالعات و مقالات مرتبط با نقش معلمان در پیشگیری از اختلالات رفتاری ناهنجار در مدارس می‌پردازد. در این روش، ابتدا منابع معتبر و مرتبط با موضوع جمع‌آوری می‌شوند. سپس، این منابع به دقت مطالعه و تحلیل می‌شوند تا الگوها، نتایج و راهکارهای موجود شناسایی شوند. در این پژوهش، از روش‌های تحلیل محتوا و مقایسه‌ای برای بررسی نتایج مطالعات مختلف استفاده خواهد شد. همچنین، به بررسی تجارب و نظرات معلمان و متخصصان در این زمینه پرداخته خواهد شد. هدف از این پژوهش، ارائه یک چارچوب نظری و عملی برای معلمان و سایر دست‌اندرکاران آموزش و پرورش است تا بتوانند به بهترین نحو از دانش‌آموزان خود حمایت کنند و به پیشگیری از اختلالات رفتاری ناهنجار در مدارس کمک نمایند.

تعریف اختلالات رفتاری ناهنجار

اختلالات رفتاری ناهنجار به مجموعه‌ای از رفتارها و الگوهای رفتاری اطلاق می‌شود که به طور مکرر و پایدار از هنجارهای اجتماعی و فرهنگی جامعه منحرف می‌شوند. این اختلالات می‌توانند شامل رفتارهای پرخاشگرانه، عدم توجه، اضطراب، افسردگی، و سایر



مشکلات عاطفی و اجتماعی باشند. به طور کلی، اختلالات رفتاری ناهنجار می‌توانند تأثیرات منفی بر یادگیری، روابط اجتماعی، و سلامت روانی دانش‌آموزان داشته باشند (خسروی، ۱۳۹۹). اختلالات رفتاری معمولاً در سنین کودکی و نوجوانی بروز می‌کنند و ممکن است ناشی از عوامل مختلفی از جمله مشکلات خانوادگی، فشارهای اجتماعی، و یا حتی مشکلات شخصی خود دانش‌آموزان باشند. این اختلالات می‌توانند به شکل‌های مختلفی بروز پیدا کنند، از جمله رفتارهای پرخاشگرانه، نافرمانی، و عدم توجه به قوانین و مقررات. به عنوان مثال، دانش‌آموزانی که دچار اختلالات رفتاری هستند، ممکن است در کلاس درس به طور مکرر مزاحمت ایجاد کنند یا به دیگران آسیب برسانند (موسوی، ۱۴۰۰).

علل و عوامل مؤثر بر اختلالات رفتاری

اختلالات رفتاری ناهنجار معمولاً ناشی از ترکیبی از عوامل زیستی، روانی، و اجتماعی هستند. برخی از این عوامل عبارتند از:

۱. **عوامل ژنتیکی:** برخی از اختلالات رفتاری ممکن است به صورت ارثی منتقل شوند. تحقیقات نشان داده‌اند که برخی از ویژگی‌های رفتاری می‌توانند از والدین به فرزندان منتقل شوند (احمدی، ۱۳۹۸). به عنوان مثال، اختلال نقص توجه و بیش‌فعالی (ADHD) در خانواده‌هایی با سابقه این اختلال بیشتر مشاهده می‌شود.

۲. **عوامل محیطی:** محیط خانواده، مدرسه، و جامعه می‌تواند تأثیر زیادی بر رفتار دانش‌آموزان داشته باشد. مشکلات خانوادگی، مانند طلاق والدین، سوءاستفاده، و فقر می‌تواند به بروز اختلالات رفتاری منجر شود (خسروی، ۱۳۹۹). همچنین، محیط مدرسه و نوع تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان با همسالان نیز می‌تواند تأثیرگذار باشد.

۳. **عوامل اجتماعی:** فشارهای اجتماعی، مانند فشار همسالان و انتظارات اجتماعی، می‌تواند به بروز رفتارهای ناهنجار کمک کند. همچنین، عدم حمایت اجتماعی و احساس تنهایی نیز می‌تواند تأثیر منفی بر رفتار دانش‌آموزان داشته باشد (موسوی، ۱۴۰۰). به عنوان مثال، دانش‌آموزانی که در محیط‌های اجتماعی کم‌حمایت زندگی می‌کنند، بیشتر در معرض اختلالات رفتاری قرار دارند.

۴. **عوامل روانی:** مشکلات روانی مانند اضطراب و افسردگی می‌توانند به بروز اختلالات رفتاری منجر شوند. دانش‌آموزانی که با مشکلات عاطفی مواجه هستند، ممکن است به رفتارهای ناهنجار روی آورند (احمدی، ۱۳۹۸). این اختلالات روانی می‌توانند به صورت مستقیم یا غیرمستقیم بر رفتارهای اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر بگذارند.

نقش معلمان در شناسایی اختلالات رفتاری

معلمان به عنوان افرادی که به طور مستقیم با دانش‌آموزان در ارتباط هستند، نقش کلیدی در شناسایی اختلالات رفتاری دارند. آن‌ها می‌توانند با توجه به شناختی که از رفتارهای دانش‌آموزان دارند، نشانه‌های اولیه اختلالات رفتاری را شناسایی کنند. این شناسایی زودهنگام می‌تواند به مداخله به موقع و کاهش تأثیرات منفی این اختلالات کمک کند (موسوی، ۱۴۰۰). معلمان باید به رفتارهای غیرعادی و تغییرات ناگهانی در رفتار دانش‌آموزان توجه کنند. به عنوان مثال، اگر دانش‌آموزی به طور ناگهانی دچار کاهش علاقه به تحصیل یا تغییر در روابط اجتماعی شود، این می‌تواند نشانه‌ای از بروز اختلالات رفتاری باشد. همچنین، آن‌ها باید با والدین و سایر متخصصان همکاری کنند تا اطلاعات لازم را در مورد رفتارهای دانش‌آموزان به اشتراک بگذارند و در صورت لزوم، راهکارهایی برای حمایت از آن‌ها ارائه دهند (احمدی، ۱۳۹۸).

محیط یادگیری مثبت و تأثیر آن بر رفتار دانش‌آموزان

ایجاد یک محیط یادگیری مثبت و حمایتی یکی از راه‌های مؤثر در پیشگیری از اختلالات رفتاری است. محیط یادگیری مثبت به دانش‌آموزان احساس امنیت و ارزشمندی می‌دهد و می‌تواند به کاهش استرس و اضطراب در آن‌ها کمک کند (خسروی، ۱۳۹۹).



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

معلمان می توانند با ایجاد فضایی دوستانه و حمایتی، به دانش آموزان انگیزه دهند تا به بهترین نحو در کلاس شرکت کنند. تحقیقات نشان داده اند که محیط های یادگیری مثبت می توانند به بهبود رفتار دانش آموزان و افزایش عملکرد تحصیلی آن ها کمک کنند (موسوی، ۱۴۰۰). در این محیط ها، دانش آموزان تشویق می شوند تا به یکدیگر احترام بگذارند و مهارت های اجتماعی را یاد بگیرند. به عنوان مثال، معلمان می توانند با برگزاری فعالیت های گروهی و تشویق به همکاری، حس همبستگی و حمایت را در کلاس تقویت کنند.

آموزش مهارت های اجتماعی به دانش آموزان

آموزش مهارت های اجتماعی به دانش آموزان یکی از راه های مؤثر در پیشگیری از اختلالات رفتاری ناهنجار است. مهارت های اجتماعی شامل توانایی های ارتباطی، همکاری، حل مسئله، و مدیریت عواطف می شود. این مهارت ها به دانش آموزان کمک می کند تا با چالش های اجتماعی و عاطفی خود بهتر مواجه شوند و روابط مثبت تری با همسالان و بزرگ ترها برقرار کنند (احمدی، ۱۳۹۸). معلمان می توانند با استفاده از فعالیت های گروهی، بازی های آموزشی، و بحث های کلاسی، مهارت های اجتماعی را به دانش آموزان آموزش دهند. این آموزش ها می تواند به افزایش اعتماد به نفس و کاهش رفتارهای ناهنجار در دانش آموزان کمک کند (خسروی، ۱۳۹۹). به عنوان مثال، معلمان می توانند با برگزاری کارگاه های آموزشی در زمینه مهارت های ارتباطی، به دانش آموزان کمک کنند تا توانایی های اجتماعی خود را تقویت کنند.

مدیریت کلاس و تأثیر آن بر رفتار دانش آموزان

مدیریت کلاس یکی از عوامل کلیدی در ایجاد یک محیط یادگیری مثبت و مؤثر است. معلمان با استفاده از تکنیک های مدیریت کلاس می توانند نظم و انضباط را در کلاس برقرار کنند و از بروز رفتارهای ناهنجار جلوگیری کنند. مدیریت کلاس شامل برنامه ریزی درسی، تنظیم قوانین و مقررات، و ایجاد یک فضای حمایتی برای یادگیری است. به عنوان مثال، معلمانی که قوانین روشنی برای رفتار در کلاس تعیین می کنند، می توانند به دانش آموزان کمک کنند تا انتظارات را درک کنند و از بروز رفتارهای ناهنجار جلوگیری کنند (خسروی، ۱۳۹۹). تحقیقات نشان داده اند که مدیریت مؤثر کلاس می تواند به بهبود عملکرد تحصیلی و کاهش رفتارهای ناهنجار کمک کند. معلمان با استفاده از تکنیک های مثبت مانند تشویق و پاداش، می توانند انگیزه دانش آموزان را افزایش دهند و به آن ها کمک کنند تا رفتارهای مثبت را تقویت کنند. همچنین، ایجاد یک محیط یادگیری مثبت و حمایتی می تواند به کاهش استرس و اضطراب دانش آموزان کمک کند و در نتیجه، رفتارهای ناهنجار را کاهش دهد (موسوی، ۱۴۰۰).

تأثیر روابط معلم و دانش آموز بر رفتار

روابط معلم و دانش آموز یکی از عوامل مهم در شکل گیری رفتارهای دانش آموزان است. معلمانی که با دانش آموزان خود روابط مثبت و حمایتی برقرار می کنند، می توانند تأثیر مثبتی بر رفتار آن ها داشته باشند. این روابط می تواند به افزایش اعتماد به نفس و احساس ارزشمندی در دانش آموزان کمک کند و آن ها را به سمت رفتارهای مثبت هدایت کند (احمدی، ۱۳۹۸). تحقیقات نشان می دهد که روابط مثبت بین معلم و دانش آموز می تواند به کاهش رفتارهای ناهنجار و افزایش مشارکت در کلاس کمک کند. به عنوان مثال، دانش آموزانی که احساس می کنند معلمشان به آن ها اهمیت می دهد و از آن ها حمایت می کند، بیشتر تمایل دارند تا در فعالیت های کلاسی شرکت کنند و رفتارهای مثبت را نشان دهند. این روابط همچنین می تواند به بهبود سلامت روانی دانش آموزان کمک کند و آن ها را در برابر فشارهای اجتماعی و عاطفی محافظت کند (خسروی، ۱۳۹۹).

همکاری معلمان با متخصصان روانشناسی

همکاری معلمان با متخصصان روانشناسی یکی از راه های مؤثر در شناسایی و مدیریت اختلالات رفتاری است. معلمان می توانند با روانشناسان، اطلاعات لازم را در مورد رفتارهای دانش آموزان به دست آورند و راهکارهای مؤثری برای مدیریت



این رفتارها پیدا کنند. این همکاری می تواند شامل برگزاری جلسات مشاوره، کارگاه های آموزشی، و برنامه های حمایتی باشد (خسروی، ۱۳۹۹). متخصصان روانشناسی می توانند به معلمان کمک کنند تا نشانه های اختلالات رفتاری را شناسایی کنند و راهکارهای مؤثری برای مدیریت این رفتارها ارائه دهند. همچنین، آن ها می توانند به دانش آموزان کمک کنند تا مهارت های اجتماعی و عاطفی خود را تقویت کنند و از بروز رفتارهای ناهنجار جلوگیری کنند (موسوی، ۱۴۰۰).

استفاده از روش های مداخله مؤثر در کلاس

استفاده از روش های مداخله مؤثر در کلاس یکی از راه های کلیدی برای مدیریت اختلالات رفتاری است. معلمان می توانند با استفاده از تکنیک های مختلف، به شناسایی و مدیریت رفتارهای ناهنجار کمک کنند. این روش ها می توانند شامل استفاده از پاداش ها، تشویق ها، و برنامه های آموزشی خاص باشند (احمدی، ۱۳۹۸). به عنوان مثال، معلمان می توانند با استفاده از سیستم های پاداش، دانش آموزان را به رفتارهای مثبت تشویق کنند. همچنین، برگزاری فعالیت های گروهی و کارگاه های آموزشی می تواند به تقویت مهارت های اجتماعی و عاطفی دانش آموزان کمک کند و از بروز رفتارهای ناهنجار جلوگیری کند (خسروی، ۱۳۹۹).

آموزش معلمان در زمینه اختلالات رفتاری

آموزش معلمان در زمینه اختلالات رفتاری یکی از عوامل کلیدی در پیشگیری و مدیریت این اختلالات است. معلمان باید با نشانه ها و علل اختلالات رفتاری آشنا شوند و تکنیک های مؤثری برای مدیریت این رفتارها یاد بگیرند. این آموزش ها می توانند شامل کارگاه های آموزشی، دوره های تخصصی، و برنامه های آموزشی آنلاین باشند (موسوی، ۱۴۰۰). تحقیقات نشان می دهد که معلمان که در زمینه اختلالات رفتاری آموزش دیده اند، بهتر می توانند رفتارهای ناهنجار را شناسایی کنند و به آن ها پاسخ دهند. این آموزش ها می تواند به افزایش اعتماد به نفس معلمان و بهبود کیفیت آموزش در کلاس کمک کند (احمدی، ۱۳۹۸).

نقش فرهنگ و جامعه در شکل گیری رفتارهای ناهنجار

فرهنگ و جامعه نقش بسیار مهمی در شکل گیری رفتارهای ناهنجار دارند. ارزش ها، هنجارها، و انتظارات اجتماعی می توانند تأثیر زیادی بر رفتار دانش آموزان داشته باشند. به عنوان مثال، در جوامعی که رفتارهای پر خاشگرانه یا ناهنجار به عنوان یک رفتار عادی پذیرفته می شوند، احتمال بروز این رفتارها در دانش آموزان بیشتر است (احمدی، ۱۳۹۸). همچنین، فرهنگ خانواده و نوع تربیت والدین نیز می تواند تأثیر زیادی بر رفتار دانش آموزان داشته باشد. والدینی که به فرزندان خود آموزش های مثبت و حمایت آمیز می دهند، می توانند به کاهش رفتارهای ناهنجار کمک کنند. در مقابل، والدینی که به رفتارهای ناهنجار توجه نمی کنند یا آن ها را نادیده می گیرند، ممکن است به بروز این رفتارها در فرزندان خود کمک کنند (خسروی، ۱۳۹۹).

تأثیر رسانه ها بر رفتار دانش آموزان

رسانه ها به عنوان یکی از عوامل مؤثر در شکل گیری رفتارهای دانش آموزان شناخته می شوند. با گسترش فناوری های ارتباطی و دسترسی آسان به اطلاعات، رسانه ها نقش مهمی در انتقال ارزش ها، هنجارها و الگوهای رفتاری ایفا می کنند. تحقیقات نشان می دهد که محتوای رسانه ای، به ویژه تلویزیون، اینترنت و بازی های ویدئویی، می تواند تأثیرات مثبت و منفی بر رفتار دانش آموزان داشته باشد (علیزاده، ۱۴۰۰). از یک سو، رسانه ها می توانند به آموزش و ارتقاء مهارت های اجتماعی و عاطفی کمک کنند. به عنوان مثال، برنامه های آموزشی و مستندات می توانند به دانش آموزان کمک کنند تا با مسائل اجتماعی و فرهنگی آشنا شوند و مهارت های حل مسئله را یاد بگیرند. این نوع محتوا می تواند به دانش آموزان کمک کند تا درک بهتری از جهان اطراف خود پیدا کنند و به آن ها ابزارهایی برای تفکر انتقادی و تحلیل مسائل اجتماعی بدهد. به عنوان نمونه، برنامه های تلویزیونی که به موضوعات اجتماعی و فرهنگی پرداخته و به ترویج ارزش های مثبت می پردازند، می توانند به شکل گیری رفتارهای مثبت در دانش آموزان کمک کنند (مهدوی، ۱۳۹۹). از سوی



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



۱۳۵۷

دیگر، محتوای ناهنجار و خشونت‌آمیز می‌تواند به بروز رفتارهای ناهنجار و پرخاشگرانه در دانش‌آموزان منجر شود. تحقیقات نشان می‌دهد که تماشای برنامه‌های تلویزیونی یا بازی‌های ویدئویی که شامل خشونت و رفتارهای ناهنجار هستند، می‌تواند به افزایش رفتارهای پرخاشگرانه و کاهش همدلی در دانش‌آموزان منجر شود. به عنوان مثال، دانش‌آموزانی که به طور مکرر محتوای خشونت‌آمیز را مشاهده می‌کنند، ممکن است در تعاملات اجتماعی خود رفتارهای پرخاشگرانه‌تری را از خود نشان دهند (علیزاده، ۱۴۰۰). بنابراین، نظارت بر محتوای رسانه‌ای که دانش‌آموزان مصرف می‌کنند، بسیار حائز اهمیت است و والدین و معلمان باید به این موضوع توجه ویژه‌ای داشته باشند. علاوه بر این، رسانه‌ها می‌توانند به عنوان یک ابزار برای ترویج رفتارهای مثبت و نیکوکارانه عمل کنند. برنامه‌های تبلیغاتی و کمپین‌های اجتماعی می‌توانند به ترویج ارزش‌های انسانی، همدلی و همکاری در بین دانش‌آموزان کمک کنند. به عنوان مثال، کمپین‌هایی که به ترویج دوستی، احترام به دیگران و کمک به نیازمندان می‌پردازند، می‌توانند تأثیرات مثبتی بر رفتار دانش‌آموزان داشته باشند. در نهایت، رسانه‌ها می‌توانند به عنوان یک منبع آموزشی و تفریحی عمل کنند، اما باید با دقت و نظارت استفاده شوند تا از بروز رفتارهای ناهنجار جلوگیری شود (مهدوی، ۱۳۹۹).

نقش همسالان در رفتارهای ناهنجار

همسالان به عنوان یکی از عوامل تأثیرگذار در شکل‌گیری رفتارهای دانش‌آموزان شناخته می‌شوند. فشار همسالان می‌تواند به بروز رفتارهای ناهنجار و انحرافی منجر شود. دانش‌آموزانی که در گروه‌های همسالان خود تحت فشار قرار می‌گیرند، ممکن است برای جلب توجه یا پذیرش اجتماعی، به رفتارهای ناهنجار روی آورند (سلیمانی، ۱۴۰۱). این فشار می‌تواند به شکل‌های مختلفی بروز کند، از جمله فشار برای مصرف مواد مخدر، شرکت در فعالیت‌های غیرقانونی، یا حتی رفتارهای ناهنجار در مدرسه. تحقیقات نشان می‌دهد که همسالان می‌توانند هم به عنوان یک عامل مثبت و هم منفی عمل کنند. در شرایطی که گروه همسالان رفتارهای مثبت و حمایتی را ترویج می‌کنند، دانش‌آموزان نیز تمایل بیشتری به رفتارهای مثبت خواهند داشت. به عنوان مثال، گروه‌های همسالانی که به تحصیل و موفقیت‌های علمی اهمیت می‌دهند، می‌توانند به یکدیگر انگیزه دهند و به رفتارهای مثبت تشویق کنند (خانی، ۱۴۰۰). برعکس، در گروه‌هایی که رفتارهای ناهنجار و خطرناک رایج است، احتمال بروز این رفتارها در دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. این موضوع می‌تواند به ویژه در دوران نوجوانی که دانش‌آموزان به شدت تحت تأثیر همسالان قرار دارند، مشهود باشد. علاوه بر این، همسالان می‌توانند به عنوان یک منبع حمایتی عمل کنند. دانش‌آموزانی که در گروه‌های مثبت و حمایتی قرار دارند، معمولاً احساس امنیت و اعتماد به نفس بیشتری دارند و کمتر به رفتارهای ناهنجار روی می‌آورند. به عنوان مثال، گروه‌های دوستانه‌ای که به یکدیگر کمک می‌کنند و در فعالیت‌های مثبت شرکت می‌کنند، می‌توانند به کاهش فشارهای منفی و رفتارهای ناهنجار کمک کنند (سلیمانی، ۱۴۰۱). بنابراین، ایجاد گروه‌های حمایتی و مثبت در مدارس می‌تواند به کاهش تأثیرات منفی همسالان کمک کند و به دانش‌آموزان این امکان را بدهد که در یک محیط سالم و مثبت رشد کنند. در نهایت، معلمان و والدین باید به نقش همسالان در رفتارهای دانش‌آموزان توجه کنند و به آن‌ها کمک کنند تا روابط مثبت و سالمی با همسالان خود برقرار کنند. این می‌تواند شامل تشویق به فعالیت‌های گروهی، برگزاری کارگاه‌های آموزشی در زمینه مهارت‌های اجتماعی و عاطفی، و ایجاد فضایی حمایتی در مدرسه باشد (خانی، ۱۴۰۰). به این ترتیب، دانش‌آموزان می‌توانند از تأثیرات مثبت همسالان بهره‌مند شوند و از بروز رفتارهای ناهنجار جلوگیری کنند.

استفاده از تکنولوژی در شناسایی و مدیریت اختلالات رفتاری

تکنولوژی به عنوان یک ابزار مؤثر در شناسایی و مدیریت اختلالات رفتاری در مدارس شناخته می‌شود. استفاده از نرم‌افزارها و اپلیکیشن‌های مختلف می‌تواند به معلمان کمک کند تا رفتارهای دانش‌آموزان را پایش کنند و نشانه‌های اختلالات رفتاری را شناسایی



نمایند (قاسمی، ۱۳۹۹). این ابزارها می‌توانند شامل سیستم‌های مدیریت کلاس، نرم‌افزارهای ارزیابی رفتار، و برنامه‌های آموزشی آنلاین باشند که به معلمان این امکان را می‌دهند تا به راحتی اطلاعات مربوط به رفتارهای دانش‌آموزان را جمع‌آوری و تحلیل کنند. علاوه بر این، تکنولوژی می‌تواند به معلمان کمک کند تا با والدین ارتباط برقرار کنند و اطلاعات لازم را در مورد رفتارهای فرزندانشان به اشتراک بگذارند. این ارتباط می‌تواند به شناسایی زودهنگام مشکلات رفتاری و ارائه راهکارهای مناسب کمک کند (حسینی، ۱۴۰۰). به طور کلی، استفاده از تکنولوژی می‌تواند به بهبود کیفیت آموزش و کاهش اختلالات رفتاری در کلاس کمک کند. به عنوان مثال، معلمان می‌توانند با استفاده از نرم‌افزارهای خاص، رفتارهای دانش‌آموزان را ثبت و تحلیل کنند و در صورت لزوم، به مداخلات مناسب بپردازند. همچنین، تکنولوژی می‌تواند به عنوان یک منبع آموزشی برای دانش‌آموزان عمل کند. برنامه‌های آموزشی آنلاین و اپلیکیشن‌های آموزشی می‌توانند به دانش‌آموزان کمک کنند تا مهارت‌های اجتماعی و عاطفی خود را تقویت کنند و از بروز رفتارهای ناهنجار جلوگیری کنند. این برنامه‌ها می‌توانند شامل بازی‌های آموزشی، فعالیت‌های گروهی آنلاین، و منابع آموزشی باشند که به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا در یک محیط امن و حمایتی یاد بگیرند (قاسمی، ۱۳۹۹). در نهایت، معلمان باید به آموزش و آشنایی با تکنولوژی‌های جدید توجه کنند و از آن‌ها به بهترین نحو استفاده کنند. این می‌تواند شامل شرکت در دوره‌های آموزشی، کارگاه‌های تخصصی، و مشاوره با متخصصان فناوری اطلاعات باشد. به این ترتیب، معلمان می‌توانند از تکنولوژی به عنوان یک ابزار مؤثر در شناسایی و مدیریت اختلالات رفتاری بهره‌برداری کنند و به بهبود کیفیت آموزش در کلاس‌های خود بپردازند (حسینی، ۱۴۰۰).

ارزیابی و پایش رفتار دانش‌آموزان

ارزیابی و پایش رفتار دانش‌آموزان یکی از مراحل کلیدی در مدیریت اختلالات رفتاری است. معلمان باید به طور مداوم رفتارهای دانش‌آموزان را ارزیابی کنند تا بتوانند نشانه‌های اولیه اختلالات رفتاری را شناسایی کنند (زارعی، ۱۴۰۱). این ارزیابی می‌تواند شامل مشاهدات روزانه، ارزیابی‌های رسمی و غیررسمی، و استفاده از پرسشنامه‌ها و ابزارهای ارزیابی باشد. به عنوان مثال، معلمان می‌توانند با مشاهده رفتارهای دانش‌آموزان در کلاس و تعاملات اجتماعی آن‌ها، نشانه‌های اختلالات رفتاری را شناسایی کنند. تحقیقات نشان می‌دهد که ارزیابی مداوم می‌تواند به شناسایی زودهنگام مشکلات رفتاری و ارائه راهکارهای مناسب کمک کند. به عنوان مثال، اگر معلمی متوجه شود که دانش‌آموزی به طور مکرر در کلاس مزاحمت ایجاد می‌کند، می‌تواند با استفاده از روش‌های مداخله‌ای مناسب، به او کمک کند تا رفتارهای خود را تغییر دهد (محمودی، ۱۴۰۰). این ارزیابی‌ها همچنین می‌توانند به والدین کمک کنند تا از وضعیت رفتار فرزندان خود آگاه شوند و در صورت لزوم اقدامات لازم را انجام دهند. علاوه بر این، ارزیابی رفتار دانش‌آموزان می‌تواند به معلمان کمک کند تا برنامه‌های آموزشی خود را بهبود بخشند. با تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده، معلمان می‌توانند نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان را شناسایی کنند و برنامه‌های آموزشی را بر اساس نیازهای آن‌ها تنظیم کنند. به عنوان مثال، اگر معلمی متوجه شود که گروهی از دانش‌آموزان در مهارت‌های اجتماعی ضعیف هستند، می‌تواند برنامه‌های آموزشی خاصی را برای تقویت این مهارت‌ها طراحی کند (زارعی، ۱۴۰۱). در نهایت، ارزیابی و پایش رفتار دانش‌آموزان باید به صورت مستمر و منظم انجام شود. معلمان باید به روز باشند و از جدیدترین روش‌ها و ابزارهای ارزیابی استفاده کنند تا بتوانند به بهترین نحو به نیازهای دانش‌آموزان پاسخ دهند. این می‌تواند شامل شرکت در دوره‌های آموزشی، مشاوره با متخصصان و استفاده از تکنولوژی‌های جدید باشد (محمودی، ۱۴۰۰). به این ترتیب، معلمان می‌توانند به بهبود رفتار دانش‌آموزان و کاهش اختلالات رفتاری کمک کنند.

تجارب موفق معلمان در مدیریت اختلالات رفتاری

تجارب موفق معلمان در مدیریت اختلالات رفتاری می‌تواند به عنوان یک منبع الهام‌بخش برای سایر معلمان مورد استفاده قرار گیرد. معلمان با استفاده از تکنیک‌ها و روش‌های مختلف می‌توانند به بهبود رفتار دانش‌آموزان کمک کنند. به عنوان مثال، برخی معلمان با



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

استفاده از سیستم‌های پاداش و تشویق، توانسته‌اند رفتارهای مثبت را در دانش‌آموزان تقویت کنند (علی‌اکبری، ۱۳۹۹). این سیستم‌ها می‌توانند شامل پاداش‌های مادی و غیرمادی باشند که به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا به رفتارهای مثبت تشویق شوند. همچنین، برگزاری فعالیت‌های گروهی و کارگاه‌های آموزشی می‌تواند به تقویت مهارت‌های اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان کمک کند. معلمان موفق معمولاً به ایجاد روابط مثبت با دانش‌آموزان خود اهمیت می‌دهند و سعی می‌کنند تا فضایی حمایتی و دوستانه در کلاس ایجاد کنند (سهرابی، ۱۴۰۱). این روابط می‌تواند به افزایش اعتماد به نفس دانش‌آموزان و کاهش رفتارهای ناهنجار کمک کند. به عنوان مثال، معلمانی که به دانش‌آموزان خود توجه می‌کنند و به آن‌ها گوش می‌دهند، معمولاً با رفتارهای مثبت‌تری مواجه می‌شوند. علاوه بر این، معلمان موفق معمولاً از تکنیک‌های مختلف آموزشی استفاده می‌کنند تا به نیازهای مختلف دانش‌آموزان پاسخ دهند. این می‌تواند شامل استفاده از روش‌های یادگیری فعال، بازی‌های آموزشی، و فعالیت‌های گروهی باشد. به عنوان مثال، معلمانی که از بازی‌های آموزشی استفاده می‌کنند، می‌توانند به دانش‌آموزان کمک کنند تا مهارت‌های اجتماعی و عاطفی خود را تقویت کنند و از بروز رفتارهای ناهنجار جلوگیری کنند (علی‌اکبری، ۱۳۹۹). در نهایت، تجارب موفق معلمان در مدیریت اختلالات رفتاری باید به اشتراک گذاشته شود تا سایر معلمان نیز از آن‌ها بهره‌برداری کنند. این می‌تواند شامل برگزاری کارگاه‌های آموزشی، نوشتن مقالات علمی، و تبادل تجربیات در کنفرانس‌ها باشد. به این ترتیب، معلمان می‌توانند از تجربیات یکدیگر بهره‌مند شوند و به بهبود کیفیت آموزش در کلاس‌های خود بپردازند (سهرابی، ۱۴۰۱).

بحث و نتیجه‌گیری

تأثیر رسانه‌ها، نقش همسالان، و استفاده از تکنولوژی در مدیریت اختلالات رفتاری دانش‌آموزان از جمله موضوعات مهم و پیچیده‌ای است که نیازمند توجه ویژه‌ای در نظام آموزشی و تربیتی است. رسانه‌ها به عنوان یکی از عوامل کلیدی در شکل‌گیری رفتارهای اجتماعی و فرهنگی دانش‌آموزان شناخته می‌شوند. محتوای رسانه‌ای می‌تواند هم به عنوان یک منبع آموزشی و مثبت عمل کند و هم به بروز رفتارهای ناهنجار منجر شود. بنابراین، نظارت بر محتوای رسانه‌ای که دانش‌آموزان مصرف می‌کنند، ضروری است. والدین و معلمان باید به دقت محتوای رسانه‌ای را که فرزندان و دانش‌آموزان مشاهده می‌کنند، بررسی کنند و در صورت لزوم، به ارائه محتوای مثبت و آموزشی بپردازند.

نقش همسالان نیز به عنوان یک عامل تأثیرگذار در رفتارهای دانش‌آموزان نباید نادیده گرفته شود. فشار همسالان می‌تواند به بروز رفتارهای ناهنجار منجر شود، اما در عین حال، همسالان می‌توانند به عنوان یک منبع حمایتی و مثبت عمل کنند. ایجاد گروه‌های حمایتی و مثبت در مدارس می‌تواند به کاهش تأثیرات منفی همسالان کمک کند و به دانش‌آموزان این امکان را بدهد که در یک محیط سالم و مثبت رشد کنند. معلمان و والدین باید به تقویت روابط مثبت بین دانش‌آموزان توجه کنند و به آن‌ها کمک کنند تا مهارت‌های اجتماعی و عاطفی خود را تقویت کنند. استفاده از تکنولوژی در شناسایی و مدیریت اختلالات رفتاری نیز یکی از راهکارهای مؤثر در این زمینه است. تکنولوژی می‌تواند به معلمان کمک کند تا رفتارهای دانش‌آموزان را پایش کنند و نشانه‌های اختلالات رفتاری را شناسایی نمایند. همچنین، ارتباط مؤثر بین معلمان و والدین از طریق تکنولوژی می‌تواند به شناسایی زودهنگام مشکلات رفتاری و ارائه راهکارهای مناسب کمک کند. به همین دلیل، معلمان باید به آموزش و آشنایی با تکنولوژی‌های جدید توجه کنند و از آن‌ها به بهترین نحو استفاده کنند. در نهایت، ارزیابی و پایش رفتار دانش‌آموزان باید به صورت مستمر و منظم انجام شود. این ارزیابی‌ها می‌توانند به معلمان کمک کنند تا نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان را شناسایی کنند و برنامه‌های آموزشی را بر اساس نیازهای آن‌ها تنظیم نمایند. تجارب موفق معلمان در مدیریت اختلالات رفتاری نیز باید به اشتراک گذاشته شود تا سایر معلمان نیز از آن‌ها بهره‌برداری کنند. به این ترتیب، می‌توان به بهبود کیفیت آموزش و کاهش اختلالات رفتاری در کلاس‌های درس کمک کرد.



به طور کلی، توجه به تأثیر رسانه‌ها، نقش همسالان، و استفاده از تکنولوژی در مدیریت اختلالات رفتاری می‌تواند به بهبود رفتار دانش‌آموزان و ارتقاء کیفیت آموزش در مدارس کمک کند. این موضوعات نیازمند همکاری و هماهنگی بین معلمان، والدین و دانش‌آموزان است تا بتوان به یک محیط آموزشی سالم و مثبت دست یافت.

منابع

- جعفر قاسمی (۱۳۹۹). "استفاده از تکنولوژی در مدیریت اختلالات رفتاری." *مجله فناوری‌های آموزشی*، ۷(۲)، ۴۰-۵۵.
- رضا محمودی (۱۴۰۰). "مدیریت اختلالات رفتاری در کلاس‌های درس." *مجله آموزش و پرورش*، ۱۰(۳)، ۱۵-۳۰.
- سعید خانی (۱۴۰۰). "تأثیر گروه‌های همسالان بر رفتار دانش‌آموزان." *مجله علوم تربیتی*، ۹(۳)، ۱۵-۲۸.
- سید علی اکبری (۱۳۹۹). "تجارب موفق معلمان در مدیریت اختلالات رفتاری." *مجله پژوهش‌های تربیتی*، ۱۳(۱)، ۴۵-۶۰.
- علی مهدوی (۱۳۹۹). "نقش رسانه‌ها در شکل‌گیری رفتارهای ناهنجار." *فصلنامه مطالعات فرهنگی*، ۸(۱)، ۲۰-۳۵.
- فرزانه سلیمانی (۱۴۰۱). "نقش همسالان در رفتارهای ناهنجار دانش‌آموزان." *مجله روانشناسی تربیتی*، ۱۲(۴)، ۵۰-۶۵.
- مهدی حسینی (۱۴۰۰). "نقش ارتباطات در مدیریت اختلالات رفتاری." *مجله مشاوره و روانشناسی*، ۱۴(۳)، ۲۲-۳۶.
- مهدی علیزاده (۱۴۰۰). "تأثیر رسانه‌ها بر رفتار دانش‌آموزان." *مجله روانشناسی اجتماعی*، ۱۵(۲)، ۳۰-۴۵.
- نرگس زارعی (۱۴۰۱). "ارزیابی و پایش رفتار دانش‌آموزان." *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۱(۲)، ۳۳-۴۷.



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



بررسی تأثیر سبک‌های یادگیری بر روش‌های تدریس معلمان و ارتباط آن با سلامت روانی دانش‌آموزان: یک رویکرد روانشناسی بالینی

فاطمه قراییگلی

کارشناسی علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی
 Fatimeh.gh1997@gmail.com

چکیده

سبک‌های یادگیری به عنوان الگوهای خاصی از پردازش اطلاعات و یادگیری، تأثیر قابل توجهی بر روش‌های تدریس معلمان دارند. این تحقیق به بررسی تأثیر سبک‌های یادگیری بر روش‌های تدریس و ارتباط آن با سلامت روانی دانش‌آموزان می‌پردازد. با توجه به اهمیت سلامت روانی در فرآیند یادگیری، معلمان باید به تنوع سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان توجه کنند تا بتوانند روش‌های تدریس مؤثری را طراحی کنند که به بهبود یادگیری و سلامت روانی دانش‌آموزان کمک کند. این مطالعه به بررسی تأثیرات مثبت و منفی سبک‌های یادگیری بر روش‌های تدریس و تأثیر آن بر سلامت روانی دانش‌آموزان می‌پردازد. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که انطباق روش‌های تدریس با سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان می‌تواند به کاهش استرس و اضطراب در آن‌ها کمک کند و در نتیجه، به بهبود سلامت روانی و عملکرد تحصیلی آن‌ها منجر شود. این تحقیق بر اهمیت توجه به سبک‌های یادگیری در طراحی برنامه‌های آموزشی و روش‌های تدریس تأکید می‌کند و به معلمان و متخصصان روانشناسی بالینی توصیه می‌کند که به این موضوع توجه ویژه‌ای داشته باشند.

کلیدواژه‌ها: سبک‌های یادگیری، سلامت روانی، روش‌های تدریس، روانشناسی بالینی، یادگیری





Investigating the Effect of Learning Styles on Teachers' Teaching Methods and Its Relationship with Students' Mental Health: A Clinical Psychology Approach

Fatemeh Qarabigoli

Bachelor of Education, Elementary Education Major

Fatimeh.gh1997@gmail.com

Abstract

Learning styles, as specific patterns of information processing and learning, have a significant impact on teachers' teaching methods. This study examines the impact of learning styles on teaching methods and its relationship with students' mental health. Given the importance of mental health in the learning process, teachers should pay attention to the diversity of students' learning styles in order to design effective teaching methods that help improve students' learning and mental health. This study examines the positive and negative effects of learning styles on teaching methods and its impact on students' mental health. The results of this study show that adapting teaching methods to students' learning styles can help reduce stress and anxiety in them and, as a result, improve their mental health and academic performance. This study emphasizes the importance of paying attention to learning styles in designing educational programs and teaching methods and recommends that teachers and clinical psychologists pay special attention to this issue.

Keywords: Learning styles, mental health, teaching methods, clinical psychology, learning



مقدمه

در دنیای امروز، آموزش و پرورش به عنوان یکی از ارکان اساسی توسعه اجتماعی و اقتصادی شناخته می‌شود. در این راستا، توجه به نیازها و ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. یکی از این ویژگی‌ها، سبک‌های یادگیری است که به شیوه‌های خاصی اشاره دارد که افراد برای پردازش و یادگیری اطلاعات از آن‌ها استفاده می‌کنند. در واقع، هر دانش‌آموز ممکن است سبک یادگیری متفاوتی داشته باشد که بر اساس آن، روش‌های یادگیری و تدریس باید تنظیم شوند. این موضوع به ویژه در زمینه‌های آموزشی و روانشناسی بالینی اهمیت دارد، زیرا می‌تواند تأثیرات عمیقی بر سلامت روانی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد. سبک‌های یادگیری به طور کلی به دو دسته اصلی تقسیم می‌شوند: سبک‌های یادگیری بصری، شنیداری و حرکتی. دانش‌آموزانی که سبک یادگیری بصری دارند، معمولاً از تصاویر، نمودارها و دیگر اشکال بصری برای یادگیری استفاده می‌کنند. در مقابل، دانش‌آموزانی که سبک شنیداری دارند، بیشتر از طریق گوش دادن و گفتگو یاد می‌گیرند. همچنین، دانش‌آموزانی که سبک حرکتی دارند، از طریق فعالیت‌های عملی و حرکتی بهتر یاد می‌گیرند. این تنوع در سبک‌های یادگیری نشان می‌دهد که معلمان باید به این تفاوت‌ها توجه کنند و روش‌های تدریس خود را بر اساس آن‌ها تنظیم نمایند. تحقیقات نشان می‌دهد که انطباق روش‌های تدریس با سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان می‌تواند به بهبود یادگیری و کاهش استرس و اضطراب در آن‌ها کمک کند (حسینی، ۱۳۹۹). به عنوان مثال، اگر یک معلم از روش‌های تدریس بصری برای دانش‌آموزانی که سبک یادگیری شنیداری دارند، استفاده کند، ممکن است این دانش‌آموزان نتوانند به خوبی مطالب را درک کنند و در نتیجه، دچار استرس و اضطراب شوند. این موضوع می‌تواند به کاهش سلامت روانی آن‌ها منجر شود و در نهایت بر عملکرد تحصیلی آن‌ها تأثیر منفی بگذارد. از سوی دیگر، توجه به سبک‌های یادگیری می‌تواند به معلمان کمک کند تا روش‌های تدریس خود را بهبود بخشند. به عنوان مثال، معلمان می‌توانند با استفاده از تکنیک‌های مختلف تدریس، مانند کار گروهی، بحث‌های کلاسی و فعالیت‌های عملی، به دانش‌آموزان این امکان را بدهند که از سبک‌های یادگیری خود بهره‌برداری کنند. این رویکرد نه تنها به بهبود یادگیری کمک می‌کند، بلکه می‌تواند به افزایش انگیزه و علاقه دانش‌آموزان به یادگیری نیز منجر شود (زارعی، ۱۴۰۰).

در زمینه روانشناسی بالینی، توجه به سبک‌های یادگیری و تأثیر آن‌ها بر سلامت روانی دانش‌آموزان نیز از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. تحقیقات نشان می‌دهد که دانش‌آموزانی که در محیط‌های آموزشی مناسب و با روش‌های تدریس متناسب با سبک‌های یادگیری خود آموزش می‌بینند، کمتر دچار مشکلات روانی و رفتاری می‌شوند (موسوی، ۱۴۰۱). این موضوع نشان می‌دهد که معلمان باید به سلامت روانی دانش‌آموزان توجه ویژه‌ای داشته باشند و از روش‌های تدریس متناسب با سبک‌های یادگیری آن‌ها استفاده کنند. علاوه بر این، درک سبک‌های یادگیری می‌تواند به معلمان کمک کند تا با مشکلات رفتاری و روانی دانش‌آموزان بهتر برخورد کنند. به عنوان مثال، اگر یک دانش‌آموز دچار اضطراب یا استرس باشد، معلم می‌تواند با استفاده از روش‌های تدریس متناسب با سبک یادگیری آن دانش‌آموز، به کاهش این مشکلات کمک کند. این رویکرد می‌تواند به بهبود سلامت روانی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان منجر شود و در نتیجه، به ارتقاء کیفیت آموزش و پرورش کمک کند (نیکوکار، ۱۴۰۲).

در نهایت، توجه به سبک‌های یادگیری و تأثیر آن‌ها بر روش‌های تدریس معلمان و سلامت روانی دانش‌آموزان نیازمند همکاری و هماهنگی بین معلمان، والدین و متخصصان روانشناسی است. این همکاری می‌تواند به ایجاد محیط‌های آموزشی مناسب و سالم کمک کند و به بهبود کیفیت آموزش و پرورش در کشور منجر شود. به همین دلیل، این تحقیق به بررسی تأثیر سبک‌های یادگیری بر



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



۱۳۵۷

روش‌های تدریس معلمان و ارتباط آن با سلامت روانی دانش‌آموزان می‌پردازد و به دنبال ارائه راهکارهایی برای بهبود این فرآیندها است.

مبانی نظری

مبانی نظری این تحقیق بر اساس نظریه‌های مختلف در زمینه سبک‌های یادگیری و تأثیر آن‌ها بر روش‌های تدریس و سلامت روانی دانش‌آموزان بنا شده است. نظریه‌های مختلفی وجود دارد که به بررسی سبک‌های یادگیری پرداخته‌اند، از جمله نظریه‌های کلب، گاردنر و فلیپ. بر اساس نظریه کلب، یادگیری یک فرآیند چرخه‌ای است که شامل چهار مرحله است: تجربه، تأمل، مفهوم‌سازی و آزمایش (کلب، ۱۹۸۴). این نظریه تأکید می‌کند که افراد با سبک‌های یادگیری مختلف، به شیوه‌های متفاوتی از این مراحل عبور می‌کنند و بنابراین، معلمان باید روش‌های تدریس خود را با توجه به این تفاوت‌ها تنظیم کنند. نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر نیز به تنوع در سبک‌های یادگیری اشاره دارد و بر این اساس، افراد دارای هوش‌های مختلفی هستند که بر یادگیری آن‌ها تأثیر می‌گذارد (گاردنر، ۱۹۸۳). این نظریه تأکید می‌کند که معلمان باید به این تنوع توجه کنند و روش‌های تدریس خود را بر اساس هوش‌های مختلف دانش‌آموزان تنظیم نمایند. علاوه بر این، تحقیقات نشان داده‌اند که انطباق روش‌های تدریس با سبک‌های یادگیری می‌تواند به بهبود سلامت روانی دانش‌آموزان کمک کند. به عنوان مثال، دانش‌آموزانی که در محیط‌های آموزشی مناسب و با روش‌های تدریس متناسب با سبک‌های یادگیری خود آموزش می‌بینند، کمتر دچار مشکلات روانی و رفتاری می‌شوند (موسوی، ۱۴۰۱). این موضوع نشان می‌دهد که توجه به سبک‌های یادگیری می‌تواند به معلمان کمک کند تا با مشکلات رفتاری و روانی دانش‌آموزان بهتر برخورد کنند و به بهبود کیفیت آموزش و پرورش کمک کنند.

سؤال پژوهش

سؤال اصلی این پژوهش به بررسی این موضوع می‌پردازد: "تأثیر سبک‌های یادگیری بر روش‌های تدریس معلمان و ارتباط آن با سلامت روانی دانش‌آموزان چیست؟" به عبارت دیگر، این تحقیق به دنبال پاسخ به این سؤال است که چگونه انطباق روش‌های تدریس با سبک‌های یادگیری می‌تواند به بهبود سلامت روانی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان منجر شود.

روش پژوهش

این تحقیق به صورت یک مقاله مروری انجام می‌شود و به بررسی و تحلیل مقالات و تحقیقات پیشین در زمینه سبک‌های یادگیری، روش‌های تدریس و سلامت روانی دانش‌آموزان می‌پردازد. برای جمع‌آوری داده‌ها، از منابع معتبر علمی، شامل مقالات پژوهشی، کتاب‌ها و پایان‌نامه‌های مرتبط استفاده خواهد شد. همچنین، تحلیل داده‌ها به صورت کیفی و بر اساس الگوهای موجود در ادبیات پژوهش انجام می‌شود.

تعریف سبک‌های یادگیری و اهمیت آن‌ها

سبک‌های یادگیری به روش‌ها و شیوه‌هایی اشاره دارند که افراد برای یادگیری و پردازش اطلاعات از آن‌ها استفاده می‌کنند. این سبک‌ها می‌توانند تحت تأثیر عوامل مختلفی مانند ویژگی‌های شخصیتی، تجربه‌های قبلی، و محیط آموزشی قرار گیرند. به عبارت دیگر، هر فرد ممکن است رویکرد خاصی برای یادگیری داشته باشد که به او کمک می‌کند تا اطلاعات را بهتر درک و به خاطر بسپارد. اهمیت سبک‌های یادگیری در این است که آن‌ها می‌توانند به معلمان کمک کنند تا روش‌های تدریس خود را به گونه‌ای تنظیم کنند که با نیازهای یادگیرندگان هماهنگ باشد. به عنوان مثال، برخی از دانش‌آموزان ممکن است از یادگیری بصری بهره‌مند شوند، در حالی که دیگران ممکن است با یادگیری شنیداری یا حرکتی بهتر عمل کنند. درک این تفاوت‌ها می‌تواند به معلمان کمک



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



کند تا محیط یادگیری مؤثرتری ایجاد کنند و به دانش آموزان کمک کنند تا بهترین عملکرد خود را داشته باشند. به گفته دکتر علی اکبر سیف، استاد دانشگاه و نویسنده کتاب «روش های تدریس»، شناخت سبک های یادگیری به معلمان این امکان را می دهد که با توجه به نیازهای یادگیرندگان، روش های تدریس خود را بهینه کنند و در نتیجه، یادگیری مؤثرتری را فراهم آورند (سیف، ۱۳۹۸).

نظریه های اصلی در زمینه سبک های یادگیری

نظریه های مختلفی در زمینه سبک های یادگیری وجود دارد که هر کدام به نوعی به درک بهتر این موضوع کمک می کنند. یکی از معروف ترین این نظریه ها، نظریه کلب است که چهار سبک یادگیری اصلی را شناسایی می کند: تجربی، نظری، عملی و تأملی. این نظریه بیان می کند که افراد ممکن است در یکی از این چهار دسته قرار بگیرند و این دسته بندی به آن ها کمک می کند تا روش های یادگیری خود را بهتر شناسایی کنند. نظریه دیگر، نظریه گاردنر در مورد هوش های چندگانه است که به این نکته اشاره دارد که افراد ممکن است در زمینه های مختلفی از هوش قوی تر باشند، از جمله هوش زبانی، منطقی، موسیقایی، و اجتماعی. این نظریه به معلمان این امکان را می دهد که روش های تدریس خود را بر اساس نقاط قوت و ضعف دانش آموزان تنظیم کنند. دکتر محمدرضا حیدری در کتاب «سبک های یادگیری و تأثیر آن بر آموزش» به بررسی این نظریه ها پرداخته و تأکید می کند که شناخت این نظریه ها می تواند به بهبود فرآیند یادگیری کمک کند (حیدری، ۱۳۹۷).

انواع سبک های یادگیری و ویژگی های آن ها

سبک های یادگیری به طور کلی به سه دسته اصلی تقسیم می شوند: بصری، شنیداری و حرکتی. یادگیرندگان بصری معمولاً از تصاویر، نمودارها و ویدئوها برای یادگیری استفاده می کنند. آن ها تمایل دارند تا اطلاعات را به صورت بصری پردازش کنند و از یادداشت برداری و ترسیم نقشه های ذهنی بهره مند شوند. یادگیرندگان شنیداری بیشتر به شنیدن و گفت و گو علاقه دارند. آن ها معمولاً در کلاس های درس که به بحث و تبادل نظر پرداخته می شود، بهتر عمل می کنند و از گوش دادن به توضیحات معلم بهره مند می شوند. یادگیرندگان حرکتی، که به آن ها یادگیرندگان کینستتیک نیز گفته می شود، تمایل دارند تا از فعالیت های عملی و حرکتی برای یادگیری استفاده کنند. آن ها ممکن است در یادگیری از طریق بازی، آزمایش و فعالیت های عملی بهتر عمل کنند. به گفته دکتر مهدی نیکوکار، پژوهشگر و نویسنده کتاب «آموزش و یادگیری»، شناخت این سبک ها می تواند به معلمان کمک کند تا روش های تدریس خود را به گونه ای تنظیم کنند که با نیازهای یادگیرندگان هماهنگ باشد (نیکوکار، ۱۳۹۹).

تأثیر سبک های یادگیری بر روش های تدریس معلمان

سبک های یادگیری می توانند تأثیر زیادی بر روش های تدریس معلمان داشته باشند. معلمان باید قادر باشند تا روش های تدریس خود را بر اساس سبک های یادگیری دانش آموزان تنظیم کنند. به عنوان مثال، اگر یک معلم متوجه شود که بیشتر دانش آموزانش یادگیرندگان بصری هستند، می تواند از تصاویر و نمودارها بیشتر استفاده کند تا مفاهیم را بهتر منتقل کند. این انطباق می تواند به افزایش انگیزه و مشارکت دانش آموزان در کلاس کمک کند. همچنین، معلمان می توانند با استفاده از تکنیک های مختلف تدریس، مانند یادگیری گروهی، بحث های کلاسی و فعالیت های عملی، به دانش آموزان کمک کنند تا از سبک های یادگیری خود بهره برداری کنند. دکتر فاطمه زارعی در مقاله ای تحت عنوان «تأثیر سبک های یادگیری بر روش های تدریس» به این نکته اشاره می کند که معلمان باید با توجه به سبک های یادگیری دانش آموزان، روش های تدریس خود را تغییر دهند تا یادگیری مؤثرتری ایجاد شود (زارعی، ۱۴۰۰).



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



بررسی روش های تدریس متناسب با سبک های یادگیری

برای ایجاد یک محیط یادگیری مؤثر، معلمان باید روش های تدریس خود را با سبک های یادگیری دانش آموزان هماهنگ کنند. به عنوان مثال، برای یادگیرندگان بصری، استفاده از نمودارها، نقشه های ذهنی و ویدئوها می تواند بسیار مفید باشد. برای یادگیرندگان شنیداری، بحث های کلاسی و ارائه های شفاهی می تواند به یادگیری آن ها کمک کند. همچنین، برای یادگیرندگان حرکتی، فعالیت های عملی و پروژه های گروهی می تواند به یادگیری بهتر آن ها کمک کند. این تنوع در روش های تدریس می تواند به ایجاد یک محیط یادگیری پویا و جذاب کمک کند که در آن همه دانش آموزان بتوانند به بهترین نحو یاد بگیرند. دکتر سارا حسینی در کتاب «روش های تدریس نوین» به بررسی این موضوع پرداخته و تأکید می کند که معلمان باید با توجه به سبک های یادگیری دانش آموزان، روش های تدریس خود را متنوع کنند تا به یادگیری مؤثرتر کمک کنند (حسینی، ۱۳۹۶).

نقش معلمان در شناسایی و انطباق با سبک های یادگیری

معلمان نقش کلیدی در شناسایی و انطباق با سبک های یادگیری دانش آموزان دارند. آن ها باید قادر باشند تا با مشاهده و ارزیابی رفتارهای یادگیری دانش آموزان، سبک های یادگیری آن ها را شناسایی کنند. این شناسایی می تواند از طریق آزمون های سبک یادگیری، مشاهدات کلاسی و گفتگو با دانش آموزان انجام شود. پس از شناسایی سبک های یادگیری، معلمان باید بتوانند روش های تدریس خود را به گونه ای تنظیم کنند که با این سبک ها هماهنگ باشد. این انطباق می تواند به افزایش انگیزه و عملکرد تحصیلی دانش آموزان کمک کند و به آن ها این امکان را می دهد که به بهترین نحو یاد بگیرند. دکتر ناصر رستمی در مقاله ای به بررسی روش های شناسایی سبک های یادگیری پرداخته و تأکید می کند که معلمان باید از ابزارهای مختلف برای شناسایی این سبک ها استفاده کنند تا بتوانند به بهترین نحو به نیازهای دانش آموزان پاسخ دهند (رستمی، ۱۳۹۸).

ارتباط بین سبک های یادگیری و سلامت روانی دانش آموزان

سبک های یادگیری نه تنها بر روش های تدریس تأثیر می گذارند، بلکه می توانند بر سلامت روانی دانش آموزان نیز تأثیرگذار باشند. دانش آموزانی که در محیط هایی یاد می گیرند که با سبک های یادگیری آن ها هماهنگ است، معمولاً احساس رضایت بیشتری دارند و از سلامت روانی بهتری برخوردارند. برعکس، دانش آموزانی که در محیط های آموزشی نامناسب قرار دارند و با سبک های یادگیری آن ها هماهنگ نیست، ممکن است دچار استرس، اضطراب و کاهش انگیزه شوند. این موضوع می تواند به عملکرد تحصیلی آن ها آسیب بزند و بر سلامت روانی آن ها تأثیر منفی بگذارد. دکتر مهدی شریفی در کتاب «روان شناسی یادگیری» به بررسی تأثیر سبک های یادگیری بر سلامت روانی دانش آموزان پرداخته و تأکید می کند که ایجاد محیط های آموزشی مناسب می تواند به بهبود سلامت روانی دانش آموزان کمک کند (شریفی، ۱۳۹۹).

تأثیر محیط آموزشی بر سلامت روانی

محیط آموزشی یکی از عوامل کلیدی در سلامت روانی دانش آموزان است. محیطی که در آن دانش آموزان احساس امنیت و حمایت می کنند، می تواند به سلامت روانی آن ها کمک کند. برعکس، محیط های آموزشی که در آن ها فشارهای زیادی وجود دارد، می توانند به استرس و اضطراب منجر شوند. معلمان باید به ایجاد یک محیط آموزشی مثبت و حمایتی توجه کنند. این شامل ایجاد روابط مثبت با دانش آموزان، تشویق به مشارکت و ایجاد فضایی برای بیان احساسات و نظرات است. این نوع محیط می تواند به افزایش سلامت روانی دانش آموزان کمک کند و آن ها را در یادگیری بهتر یاری کند. دکتر سمیه قاسمی در مقاله ای تحت عنوان «تأثیر محیط آموزشی



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



۱۳۵۷

بر سلامت روانی دانش آموزان» به این نکته اشاره می کند که محیط های آموزشی مثبت می توانند به بهبود سلامت روانی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان کمک کنند (قاسمی، ۱۴۰۰).

چالش های روانی ناشی از عدم انطباق روش های تدریس

عدم انطباق روش های تدریس با سبک های یادگیری دانش آموزان می تواند به چالش های روانی مختلفی منجر شود. دانش آموزانی که در محیط های آموزشی نامناسب قرار دارند، ممکن است احساس ناامیدی، خستگی و استرس کنند. این احساسات می توانند به کاهش انگیزه و عملکرد تحصیلی منجر شوند. معلمان باید به این چالش ها توجه کنند و سعی کنند تا روش های تدریس خود را به گونه ای تنظیم کنند که با نیازهای دانش آموزان هماهنگ باشد. این می تواند شامل استفاده از تکنیک های مختلف تدریس، ایجاد تنوع در فعالیت های کلاسی و توجه به نیازهای فردی دانش آموزان باشد. دکتر فرهاد اکبری در کتاب «چالش های آموزشی» به بررسی این موضوع پرداخته و تأکید می کند که عدم انطباق روش های تدریس با سبک های یادگیری می تواند به مشکلات جدی در یادگیری و سلامت روانی دانش آموزان منجر شود (اکبری، ۱۳۹۸).

بررسی تجربیات موفق در انطباق روش های تدریس با سبک های یادگیری

تجربیات موفق در انطباق روش های تدریس با سبک های یادگیری می تواند به عنوان یک الگو برای معلمان و مدارس دیگر مورد استفاده قرار گیرد. به عنوان مثال، در برخی از مدارس ایران، معلمان با استفاده از روش های تدریس متنوع، سعی در شناسایی و پاسخ به نیازهای یادگیری دانش آموزان کرده اند. در یک مطالعه موردی در یکی از مدارس تهران، معلمی با استفاده از تکنیک های یادگیری ترکیبی، به انطباق روش های تدریس با سبک های یادگیری دانش آموزان پرداخت. او با استفاده از ویدئوها، فعالیت های گروهی و تمرین های عملی، توانست به یادگیرندگان بصری، شنیداری و حرکتی پاسخ دهد. نتایج این مطالعه نشان داد که این انطباق باعث افزایش انگیزه و مشارکت دانش آموزان در کلاس شده است. همچنین، این معلم با برگزاری جلسات مشاوره با والدین، توانست نظرات و نیازهای آن ها را نیز در نظر بگیرد و به این ترتیب، یک محیط یادگیری جامع تر و مؤثرتر ایجاد کند (حیدری، ۱۴۰۰).

تأثیر سبک های یادگیری بر انگیزه و عملکرد تحصیلی

سبک های یادگیری تأثیر مستقیم و قابل توجهی بر انگیزه و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دارند. دانش آموزانی که در محیط هایی یاد می گیرند که با سبک های یادگیری آن ها هماهنگ است، معمولاً احساس رضایت بیشتری دارند و در نتیجه، انگیزه بیشتری برای یادگیری پیدا می کنند. پژوهش هایی نشان داده اند که یادگیرندگان بصری با استفاده از نمودارها و تصاویر، بهتر می توانند مفاهیم را درک کنند و در نتیجه، عملکرد تحصیلی بالاتری دارند. همچنین، یادگیرندگان حرکتی که در فعالیت های عملی شرکت می کنند، معمولاً در یادگیری مفاهیم علمی موفق تر هستند. به علاوه، تحقیقات نشان داده اند که یادگیرندگان شنیداری با گوش دادن به توضیحات معلم و مشارکت در بحث های کلاسی، می توانند درک بهتری از مطالب پیدا کنند. این تنوع در روش های یادگیری نه تنها به افزایش عملکرد تحصیلی کمک می کند، بلکه به افزایش اعتماد به نفس دانش آموزان نیز منجر می شود (زارعی، ۱۳۹۹).

نقش والدین در حمایت از سبک های یادگیری و سلامت روان

والدین نقش بسیار مهمی در حمایت از سبک های یادگیری و سلامت روان فرزندان خود دارند. آن ها می توانند با شناسایی سبک های یادگیری فرزندان شان و ایجاد محیطی حمایتی، به بهبود فرآیند یادگیری و سلامت روان آن ها کمک کنند. والدینی که به نیازهای یادگیری فرزندان خود توجه می کنند و آن ها را در انتخاب روش های یادگیری مناسب یاری می دهند، می توانند به افزایش اعتماد به نفس و کاهش استرس آن ها کمک کنند. به عنوان مثال، والدینی که به فرزندان خود کمک می کنند تا با استفاده از تکنیک های یادگیری متناسب با سبک های یادگیری خود، مطالعه کنند، معمولاً شاهد بهبود در عملکرد تحصیلی و سلامت روان آن ها خواهند





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



بود. دکتر سمیه قاسمی در مقاله‌ای به بررسی نقش والدین در حمایت از سبک‌های یادگیری پرداخته و تأکید می‌کند که والدین باید با معلمان همکاری کنند تا به بهترین نحو از نیازهای یادگیری فرزندان خود حمایت کنند (قاسمی، ۱۴۰۱).

بررسی پژوهش‌های پیشین در زمینه ارتباط سبک‌های یادگیری و سلامت روانی

پژوهش‌های متعددی در زمینه ارتباط سبک‌های یادگیری و سلامت روانی انجام شده است. این پژوهش‌ها نشان می‌دهند که سبک‌های یادگیری می‌توانند تأثیر قابل توجهی بر سلامت روانی دانش‌آموزان داشته باشند. در یک مطالعه که در دانشگاه تهران انجام شد، پژوهشگران به بررسی ارتباط بین سبک‌های یادگیری و میزان استرس دانش‌آموزان پرداختند. نتایج نشان داد که دانش‌آموزانی که در محیط‌های آموزشی نامناسب قرار دارند و با سبک‌های یادگیری آن‌ها هماهنگ نیست، دچار استرس و اضطراب بیشتری هستند. همچنین، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که دانش‌آموزانی که از سبک‌های یادگیری خود آگاه هستند و می‌توانند از آن‌ها بهره‌برداری کنند، معمولاً احساس رضایت بیشتری از فرآیند یادگیری دارند و در نتیجه، سلامت روانی بهتری دارند (شریفی، ۱۳۹۸).

تأثیر استرس و اضطراب بر یادگیری و روش‌های تدریس

استرس و اضطراب می‌توانند تأثیر منفی بر یادگیری و روش‌های تدریس داشته باشند. دانش‌آموزانی که تحت فشارهای روانی قرار دارند، معمولاً در یادگیری مفاهیم دچار مشکل می‌شوند و عملکرد تحصیلی آن‌ها کاهش می‌یابد. به همین دلیل، معلمان باید به این موضوع توجه کنند و سعی کنند محیط‌های آموزشی را به گونه‌ای طراحی کنند که فشارهای روانی را کاهش دهند. برای مثال، استفاده از تکنیک‌های مدیریت استرس و ایجاد فضایی آرام و حمایتی می‌تواند به کاهش اضطراب دانش‌آموزان کمک کند. دکتر فرهاد اکبری در کتاب «چالش‌های آموزشی» به بررسی تأثیر استرس بر یادگیری پرداخته و تأکید می‌کند که ایجاد محیط‌های حمایتی می‌تواند به کاهش استرس و بهبود یادگیری کمک کند (اکبری، ۱۳۹۹).

راهکارهای بهبود روش‌های تدریس بر اساس سبک‌های یادگیری

برای بهبود روش‌های تدریس بر اساس سبک‌های یادگیری، معلمان می‌توانند از تکنیک‌های متنوعی استفاده کنند. به عنوان مثال، استفاده از یادگیری ترکیبی، فعالیت‌های گروهی و پروژه‌های عملی می‌تواند به انطباق با سبک‌های یادگیری مختلف کمک کند. همچنین، معلمان باید به تنوع در روش‌های تدریس توجه کنند و سعی کنند تا با استفاده از ابزارهای مختلف، به نیازهای یادگیری دانش‌آموزان پاسخ دهند. این تنوع می‌تواند شامل استفاده از فناوری‌های آموزشی، مانند نرم‌افزارهای تعاملی و ویدئوهای آموزشی باشد که به یادگیرندگان بصری و حرکتی کمک می‌کند تا مفاهیم را بهتر درک کنند. دکتر مهدی نیکوکار در کتاب «آموزش و یادگیری» به بررسی این راهکارها پرداخته و تأکید می‌کند که معلمان باید به نیازهای فردی دانش‌آموزان توجه کنند تا یادگیری مؤثرتری ایجاد شود (نیکوکار، ۱۴۰۰).

تأثیر فناوری‌های آموزشی بر سبک‌های یادگیری و سلامت روان

فناوری‌های آموزشی می‌توانند تأثیر قابل توجهی بر سبک‌های یادگیری و سلامت روان دانش‌آموزان داشته باشند. استفاده از ابزارهای دیجیتال و نرم‌افزارهای آموزشی می‌تواند به یادگیرندگان کمک کند تا به شیوه‌های مختلف یاد بگیرند و در نتیجه، انگیزه و عملکرد تحصیلی آن‌ها افزایش یابد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که استفاده از ویدئوها و نرم‌افزارهای تعاملی می‌تواند به یادگیرندگان بصری و حرکتی کمک کند تا مفاهیم را بهتر درک کنند. همچنین، این فناوری‌ها می‌توانند به کاهش استرس و اضطراب دانش‌آموزان کمک کنند و به آن‌ها این امکان را بدهند که به راحتی با مطالب درسی آشنا شوند. دکتر حیدری در پژوهش‌های خود به این نکته اشاره



کرده است که استفاده از فناوری‌های آموزشی می‌تواند به بهبود فرآیند یادگیری و افزایش سلامت روان دانش‌آموزان کمک کند (حیدری، ۱۴۰۱).

رویکردهای روانشناسی بالینی در بهبود یادگیری و سلامت روان

رویکردهای روانشناسی بالینی می‌توانند به بهبود یادگیری و سلامت روان دانش‌آموزان کمک کنند. مشاوران و روانشناسان می‌توانند با ارائه مشاوره‌های فردی و گروهی، به دانش‌آموزان کمک کنند تا با چالش‌های یادگیری و مشکلات روانی خود مقابله کنند. به عنوان مثال، استفاده از روش‌های درمانی شناختی-رفتاری می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا استرس و اضطراب خود را مدیریت کنند و در نتیجه، عملکرد تحصیلی آن‌ها بهبود یابد. دکتر مهدی شریفی در کتاب «روانشناسی یادگیری» به بررسی این رویکردها پرداخته و تأکید می‌کند که همکاری بین معلمان و روانشناسان می‌تواند به بهبود فرآیند یادگیری کمک کند و به دانش‌آموزان این امکان را بدهد که در یک محیط حمایتی و مثبت رشد کنند (شریفی، ۱۴۰۰).

بحث و نتیجه‌گیری

در دنیای امروز، آموزش و یادگیری به عنوان دو عنصر کلیدی در توسعه فردی و اجتماعی شناخته می‌شوند. با توجه به تنوع سبک‌های یادگیری و نیازهای مختلف دانش‌آموزان، انطباق روش‌های تدریس با این سبک‌ها به یکی از ضروریات نظام آموزشی تبدیل شده است. پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که سبک‌های یادگیری، تأثیر قابل توجهی بر انگیزه، عملکرد تحصیلی و سلامت روان دانش‌آموزان دارند. به همین دلیل، معلمان و مربیان باید به شناسایی و درک این سبک‌ها توجه ویژه‌ای داشته باشند تا بتوانند به بهترین نحو به نیازهای یادگیری دانش‌آموزان پاسخ دهند. نتایج مطالعات نشان می‌دهند که دانش‌آموزانی که در محیط‌های آموزشی متناسب با سبک‌های یادگیری خود قرار دارند، معمولاً از انگیزه و عملکرد تحصیلی بالاتری برخوردارند. به عنوان مثال، یادگیرندگان بصری با استفاده از نمودارها و تصاویر، بهتر می‌توانند مفاهیم را درک کنند، در حالی که یادگیرندگان حرکتی با شرکت در فعالیت‌های عملی، یادگیری مؤثرتری را تجربه می‌کنند. این تنوع در روش‌های یادگیری نه تنها به افزایش عملکرد تحصیلی کمک می‌کند، بلکه به افزایش اعتماد به نفس و کاهش استرس دانش‌آموزان نیز منجر می‌شود. از سوی دیگر، نقش والدین در حمایت از سبک‌های یادگیری و سلامت روان فرزندان نیز بسیار حائز اهمیت است. والدینی که به نیازهای یادگیری فرزندان خود توجه می‌کنند و آن‌ها را در انتخاب روش‌های یادگیری مناسب یاری می‌دهند، می‌توانند به افزایش اعتماد به نفس و کاهش استرس آن‌ها کمک کنند. این همکاری بین والدین و معلمان می‌تواند به ایجاد یک محیط یادگیری جامع و مؤثر منجر شود. فناوری‌های آموزشی نیز به عنوان ابزاری مؤثر در بهبود یادگیری و سلامت روان دانش‌آموزان شناخته می‌شوند. استفاده از ابزارهای دیجیتال و نرم‌افزارهای آموزشی می‌تواند به یادگیرندگان کمک کند تا به شیوه‌های مختلف یاد بگیرند و در نتیجه، انگیزه و عملکرد تحصیلی آن‌ها افزایش یابد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که استفاده از ویدئوها و نرم‌افزارهای تعاملی می‌تواند به یادگیرندگان بصری و حرکتی کمک کند تا مفاهیم را بهتر درک کنند و در نتیجه، استرس و اضطراب آن‌ها کاهش یابد. در نهایت، رویکردهای روانشناسی بالینی نیز می‌توانند به بهبود یادگیری و سلامت روان دانش‌آموزان کمک کنند. مشاوران و روانشناسان می‌توانند با ارائه مشاوره‌های فردی و گروهی، به دانش‌آموزان کمک کنند تا با چالش‌های یادگیری و مشکلات روانی خود مقابله کنند. این همکاری بین معلمان و روانشناسان می‌تواند به بهبود فرآیند یادگیری و ایجاد یک محیط حمایتی و مثبت برای دانش‌آموزان منجر شود. به طور کلی، انطباق روش‌های تدریس با سبک‌های یادگیری و توجه به سلامت روان دانش‌آموزان، نیازمند همکاری و هماهنگی بین معلمان، والدین و متخصصان روانشناسی است. این همکاری می‌تواند به ایجاد یک محیط یادگیری مؤثر و مثبت کمک کند و در نهایت، به بهبود کیفیت آموزش و یادگیری در نظام آموزشی کشور منجر



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



شود. با توجه به اهمیت این موضوع، لازم است که پژوهش‌های بیشتری در این زمینه انجام شود تا بتوان به بهترین نحو به نیازهای یادگیری دانش‌آموزان پاسخ داد و سلامت روان آن‌ها را تضمین کرد.

منابع

- اکبری، فرهاد. (۱۳۹۹). چالش‌های آموزشی: استرس و یادگیری در محیط‌های آموزشی. تهران: انتشارات سمت.
- حسینی، امیر. (۱۴۰۰). مدیریت استرس در محیط‌های آموزشی: راهکارها و تکنیک‌ها. کرج: انتشارات البرز.
- حیدری، مهدی. (۱۴۰۰). تأثیر انطباق روش‌های تدریس با سبک‌های یادگیری بر انگیزه و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- رضایی، علی. (۱۴۰۲). تأثیر فناوری‌های آموزشی بر یادگیری دانش‌آموزان: یک بررسی جامع. تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی.
- زارعی، سارا. (۱۳۹۹). سبک‌های یادگیری و تأثیر آن‌ها بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- شریفی، مهدی. (۱۳۹۸). ارتباط سبک‌های یادگیری و سلامت روانی دانش‌آموزان: یک مطالعه موردی. تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی.
- قاسمی، سمیه. (۱۴۰۱). نقش والدین در حمایت از سبک‌های یادگیری و سلامت روان فرزندان. اصفهان: انتشارات دانشگاه اصفهان.
- موسوی، فاطمه. (۱۴۰۱). رویکردهای نوین در آموزش و یادگیری: بررسی سبک‌های یادگیری و تأثیر آن‌ها بر سلامت روان. تبریز: انتشارات دانشگاه تبریز.
- نیکوکار، مهدی. (۱۴۰۰). آموزش و یادگیری: راهکارهای بهبود روش‌های تدریس. شیراز: انتشارات شیراز.



نقش معلمان در توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی در دانش‌آموزان: نگاهی از منظر روانشناسی بالینی

عزیزه مرادی

کارشناسی علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی
azizehmoradi49@gmail.com

نرگس محرمی

کارشناسی علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی
n.mohar34@mailfa.com

زهرا رزاقی زارع بیدگلی

کارشناسی علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی
z.zareh78@mailfa.com

چکیده

تفکر انتقادی به عنوان یکی از مهارت‌های کلیدی در فرآیند یادگیری و رشد فردی، به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که اطلاعات را به طور منطقی تحلیل کرده و تصمیمات آگاهانه بگیرند. معلمان به عنوان نقش‌آفرینان اصلی در این فرآیند، می‌توانند با ایجاد محیط‌های یادگیری مثبت و استفاده از روش‌های تدریس فعال، به توسعه این مهارت‌ها در دانش‌آموزان کمک کنند. این مقاله به بررسی شیوه‌های مختلفی می‌پردازد که معلمان می‌توانند به کمک آن‌ها مهارت‌های تفکر انتقادی را در دانش‌آموزان تقویت کنند. همچنین، ارتباط این موضوع با روانشناسی بالینی و تأثیر آن بر نیازهای عاطفی و روانی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار می‌گیرد. در این راستا، معلمان با شناخت بهتر نیازهای روانی دانش‌آموزان می‌توانند روش‌های تدریس خود را به گونه‌ای تنظیم کنند که به بهبود عملکرد تحصیلی و سلامت روان آن‌ها کمک کند. در نهایت، توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی نه تنها به بهبود یادگیری کمک می‌کند، بلکه دانش‌آموزان را برای مواجهه با چالش‌های زندگی آماده می‌سازد و آن‌ها را به شهروندانی فعال و مسئول تبدیل می‌کند.

کلیدواژه‌ها: تفکر انتقادی، معلمان، روانشناسی بالینی، یادگیری



The Role of Teachers in Developing Critical Thinking Skills in Students: A View from the Perspective of Clinical Psychology

Azizeh Moradi

Bachelor of Education, Primary Education Major
azizehmoradi49@gmail.com

Narges Moharami

Bachelor of Education, Primary Education Major
n.mohar34@mailfa.com

Zahra Razzaghi Zare Bidgoli

Bachelor of Education, Primary Education Major
z.zareh78@mailfa.com

Abstract

Critical thinking, as one of the key skills in the learning and personal growth process, enables students to analyze information logically and make informed decisions. Teachers, as the main role-players in this process, can help develop these skills in students by creating positive learning environments and using active teaching methods. This article examines various ways in which teachers can help students develop critical thinking skills. It also examines the relationship between this topic and clinical psychology and its impact on students' emotional and psychological needs. In this regard, teachers, by better understanding students' psychological needs, can adjust their teaching methods in a way that helps improve their academic performance and mental health. Ultimately, developing critical thinking skills not only helps improve learning, but also prepares students to face life's challenges and transforms them into active and responsible citizens.

Keywords: Critical Thinking, Teachers, Clinical Psychology, Learning



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



مقدمه

در دنیای امروز، مهارت‌های تفکر انتقادی به عنوان یکی از ارکان اصلی یادگیری و رشد فردی شناخته می‌شوند. این مهارت‌ها به افراد کمک می‌کنند تا بتوانند اطلاعات را به طور منطقی تحلیل کرده، نظرات مختلف را ارزیابی کنند و در نهایت تصمیمات آگاهانه و مؤثری اتخاذ نمایند. در این راستا، نقش معلمان به عنوان راهنمایان اصلی در فرآیند یادگیری، بسیار حیاتی است. معلمان نه تنها مسئول آموزش محتوای درسی هستند، بلکه باید به توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی در دانش‌آموزان نیز توجه ویژه‌ای داشته باشند. تفکر انتقادی به معنای توانایی تحلیل و ارزیابی اطلاعات به منظور اتخاذ تصمیمات منطقی و آگاهانه است. این مهارت نه تنها در محیط‌های آموزشی، بلکه در زندگی روزمره نیز اهمیت دارد. در واقع، توانایی تفکر انتقادی به افراد این امکان را می‌دهد که در مواجهه با چالش‌ها و مسائل پیچیده، به طور مؤثر عمل کنند و از اطلاعات موجود به بهترین نحو استفاده نمایند. به همین دلیل، آموزش این مهارت‌ها در مدارس به عنوان یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر مطرح می‌شود. معلمان به عنوان افرادی که با دانش‌آموزان در تعامل هستند، می‌توانند با ایجاد محیط‌های یادگیری مناسب و استفاده از روش‌های تدریس فعال، به توسعه این مهارت‌ها در دانش‌آموزان کمک کنند. این محیط‌ها باید به گونه‌ای طراحی شوند که دانش‌آموزان احساس امنیت و راحتی کنند و بتوانند آزادانه نظرات و ایده‌های خود را بیان نمایند. ایجاد چنین فضایی می‌تواند به افزایش اعتماد به نفس و انگیزه دانش‌آموزان کمک کند و آن‌ها را به مشارکت فعال در فرآیند یادگیری ترغیب نماید. استفاده از روش‌های تدریس فعال نیز یکی دیگر از راهکارهای مؤثر در توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی است. روش‌هایی مانند بحث‌های گروهی، پروژه‌های تحقیقاتی و بازی‌های آموزشی می‌توانند به دانش‌آموزان کمک کنند تا مهارت‌های تفکر انتقادی خود را تقویت کنند. این روش‌ها به آن‌ها این امکان را می‌دهند که اطلاعات را تحلیل کرده و نظرات مختلف را بررسی کنند. به عنوان مثال، در یک بحث گروهی، دانش‌آموزان می‌توانند نظرات خود را با یکدیگر به اشتراک بگذارند و از دیدگاه‌های مختلف بهره‌مند شوند. این فرآیند به آن‌ها کمک می‌کند تا توانایی تحلیل و ارزیابی اطلاعات را به دست آورند و در نهایت به تصمیم‌گیری‌های منطقی و آگاهانه برسند. تشویق به پرسشگری نیز یکی دیگر از راه‌های توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی است. معلمان باید دانش‌آموزان را تشویق کنند تا سوالات خود را مطرح کنند و به دنبال پاسخ‌های منطقی باشند. این فرآیند به آن‌ها کمک می‌کند تا توانایی تحلیل و ارزیابی اطلاعات را به دست آورند. معلمان می‌توانند با طرح سوالات چالشی و تحریک‌کننده، دانش‌آموزان را به تفکر عمیق‌تر وادار کنند و آن‌ها را به جستجوی پاسخ‌های دقیق‌تر ترغیب نمایند. مدل‌سازی تفکر انتقادی نیز یکی دیگر از روش‌های مؤثر در این زمینه است. معلمان می‌توانند با نشان دادن فرآیندهای تفکر خود در مواجهه با مسائل، به دانش‌آموزان یاد دهند که چگونه می‌توانند به طور منطقی و انتقادی به مسائل نزدیک شوند.

این مدل‌سازی می‌تواند شامل بیان روش‌های تحلیل اطلاعات، ارزیابی منابع و بررسی جوانب مختلف یک مسئله باشد. به این ترتیب، دانش‌آموزان می‌توانند از تجربیات معلمان خود بهره‌مند شوند و مهارت‌های تفکر انتقادی خود را تقویت کنند. از سوی دیگر، ارتباط این موضوع با روانشناسی بالینی نیز حائز اهمیت است. روانشناسی بالینی به بررسی رفتارها و فرآیندهای ذهنی افراد می‌پردازد و می‌تواند به معلمان در درک بهتر نیازهای روانی و عاطفی دانش‌آموزان کمک کند. درک این نیازها می‌تواند به معلمان کمک کند تا روش‌های تدریس خود را به گونه‌ای تنظیم کنند که به توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی در دانش‌آموزان کمک کند. به عنوان مثال، دانش‌آموزانی که با مشکلات عاطفی یا روانی مواجه هستند، ممکن است در فرآیند یادگیری دچار چالش شوند. معلمان با شناخت این مشکلات می‌توانند به ارائه حمایت‌های لازم بپردازند و به دانش‌آموزان کمک کنند تا بر چالش‌های خود غلبه کنند. در نهایت، توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی نه تنها به بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان کمک می‌کند، بلکه آن‌ها را برای مواجهه با چالش‌های زندگی آماده می‌سازد. این مهارت‌ها به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهند که در دنیای پیچیده و پر از اطلاعات امروز، به طور مؤثر



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



۱۳۵۷

عمل کنند و از اطلاعات موجود به بهترین نحو استفاده نمایند. به همین دلیل، توجه به آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی در مدارس باید به عنوان یک اولویت اصلی در نظر گرفته شود.

در این مقاله، به بررسی نقش معلمان در توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی در دانش‌آموزان و ارتباط آن با روانشناسی بالینی پرداخته خواهد شد. همچنین، شیوه‌ها و روش‌های مختلفی که معلمان می‌توانند به کمک آن‌ها مهارت‌های تفکر انتقادی را در دانش‌آموزان تقویت کنند، مورد بررسی قرار خواهد گرفت. این بررسی می‌تواند به معلمان کمک کند تا با آگاهی بیشتری به آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی بپردازند و به دانش‌آموزان کمک کنند تا به شهروندانی فعال و مسئول تبدیل شوند.

مبانی نظری

مبانی نظری این پژوهش بر پایه‌ی نظریه‌های مختلف در زمینه‌ی تفکر انتقادی و نقش معلمان در توسعه‌ی این مهارت‌ها بنا شده است. تفکر انتقادی به عنوان یک فرآیند شناختی، شامل توانایی تحلیل، ارزیابی و ترکیب اطلاعات به منظور اتخاذ تصمیمات منطقی و آگاهانه است. نظریه‌های مختلفی در این زمینه وجود دارد که به بررسی ابعاد مختلف تفکر انتقادی و روش‌های آموزش آن پرداخته‌اند. به عنوان مثال، نظریه‌ی «باندورا» در زمینه‌ی یادگیری اجتماعی، بر اهمیت الگوهای رفتاری و تأثیر آن‌ها بر یادگیری تأکید دارد. همچنین، نظریه‌ی «پیاز» در مورد مراحل رشد شناختی، به درک بهتر فرآیند یادگیری و توسعه‌ی مهارت‌های تفکر انتقادی کمک می‌کند. علاوه بر این، پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهند که محیط‌های یادگیری مثبت و حمایت‌گر، می‌توانند به تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی در دانش‌آموزان کمک کنند. به همین دلیل، توجه به نیازهای عاطفی و روانی دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری، از اهمیت بالایی برخوردار است.

سؤال پژوهش

سؤال اصلی این پژوهش به بررسی این موضوع می‌پردازد که چگونه معلمان می‌توانند با استفاده از روش‌های تدریس فعال و ایجاد محیط‌های یادگیری مثبت، مهارت‌های تفکر انتقادی را در دانش‌آموزان تقویت کنند؟ همچنین، سؤال‌های فرعی شامل موارد زیر است:

- چه روش‌های تدریسی می‌توانند به توسعه‌ی مهارت‌های تفکر انتقادی در دانش‌آموزان کمک کنند؟
- چگونه نیازهای عاطفی و روانی دانش‌آموزان بر فرآیند یادگیری و توسعه‌ی مهارت‌های تفکر انتقادی تأثیر می‌گذارد؟
- چه نقش‌هایی برای معلمان در ایجاد محیط‌های یادگیری مثبت و حمایت‌گر وجود دارد؟

روش پژوهش:

این پژوهش به صورت مروری انجام می‌شود و هدف آن بررسی و تحلیل پژوهش‌های پیشین در زمینه‌ی نقش معلمان در توسعه‌ی مهارت‌های تفکر انتقادی در دانش‌آموزان است. در این راستا، منابع مختلف شامل مقالات علمی، کتاب‌ها و گزارش‌های پژوهشی مورد بررسی قرار می‌گیرند.

تعریف تفکر انتقادی و اهمیت آن در آموزش

تفکر انتقادی به معنای توانایی تحلیل، ارزیابی و ترکیب اطلاعات به منظور اتخاذ تصمیمات منطقی و آگاهانه است. این مهارت شامل فرآیندهای شناختی پیچیده‌ای است که به فرد کمک می‌کند تا به طور مستقل و منطقی فکر کند. در دنیای امروز، جایی که اطلاعات به سرعت در حال تغییر و افزایش است، توانایی تفکر انتقادی به عنوان یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر در یادگیری و زندگی روزمره شناخته می‌شود (مهدوی، ۱۳۹۸). اهمیت تفکر انتقادی در آموزش به ویژه در پرورش دانش‌آموزانی که قادر به تحلیل مسائل پیچیده و اتخاذ



تصمیمات آگاهانه هستند، نمایان می‌شود (حسینی، ۱۴۰۰). این مهارت به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا نه تنها در زمینه‌های تحصیلی، بلکه در زندگی شخصی و اجتماعی خود نیز موفق‌تر عمل کنند (علی‌زاده، ۱۳۹۹).

نقش معلمان در توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی

معلمان به عنوان راهنمایان اصلی در فرآیند یادگیری، نقش بسیار حیاتی در توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی دارند (رضایی، ۱۴۰۱). آن‌ها با ایجاد محیط‌های یادگیری مناسب و استفاده از روش‌های تدریس فعال، می‌توانند به دانش‌آموزان کمک کنند تا این مهارت‌ها را تقویت کنند. معلمان باید به دانش‌آموزان این امکان را بدهند که نظرات و ایده‌های خود را بیان کنند و به بحث و تبادل نظر بپردازند (کاظمی، ۱۳۹۷). این فرآیند نه تنها به افزایش اعتماد به نفس دانش‌آموزان کمک می‌کند، بلکه آن‌ها را به تفکر عمیق‌تر وادار می‌سازد. معلمان همچنین می‌توانند با ارائه بازخورد سازنده و تشویق به پرسشگری، به توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی در دانش‌آموزان کمک کنند (سهرابی، ۱۴۰۰).

روش‌های تدریس فعال و تأثیر آن‌ها بر یادگیری

روش‌های تدریس فعال به شیوه‌هایی اطلاق می‌شود که در آن‌ها دانش‌آموزان به طور فعال در فرآیند یادگیری شرکت می‌کنند (فلاحی، ۱۳۹۸). این روش‌ها شامل بحث‌های گروهی، پروژه‌های تحقیقاتی، بازی‌های آموزشی و فعالیت‌های عملی هستند. استفاده از این روش‌ها به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که اطلاعات را تحلیل کرده و نظرات مختلف را بررسی کنند (محمودی، ۱۳۹۹). به عنوان مثال، در یک بحث گروهی، دانش‌آموزان می‌توانند نظرات خود را با یکدیگر به اشتراک بگذارند و از دیدگاه‌های مختلف بهره‌مند شوند. این فرآیند به آن‌ها کمک می‌کند تا توانایی تحلیل و ارزیابی اطلاعات را به دست آورند و در نهایت به تصمیم‌گیری‌های منطقی و آگاهانه برسند (نوروزی، ۱۴۰۱).

محیط‌های یادگیری مثبت: ویژگی‌ها و تأثیرات

محیط‌های یادگیری مثبت به فضاهایی اطلاق می‌شود که در آن‌ها دانش‌آموزان احساس امنیت و راحتی می‌کنند و می‌توانند آزادانه نظرات و ایده‌های خود را بیان نمایند (زارعی، ۱۴۰۰). ویژگی‌های این محیط‌ها شامل حمایت عاطفی، احترام به نظرات دانش‌آموزان و ایجاد فرصت‌های یادگیری متنوع است. ایجاد چنین فضایی می‌تواند به افزایش انگیزه و مشارکت دانش‌آموزان کمک کند و آن‌ها را به یادگیری فعال‌تر ترغیب نماید (علی‌پور، ۱۳۹۸). تحقیقات نشان می‌دهند که محیط‌های یادگیری مثبت می‌توانند به بهبود عملکرد تحصیلی و توسعه مهارت‌های اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان کمک کنند (شریفی، ۱۴۰۱).

پرسشگری و تفکر انتقادی: ارتباط و اهمیت

پرسشگری به عنوان یک فرآیند شناختی، به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که در جستجوی پاسخ‌های منطقی و دقیق باشند (کوهی، ۱۳۹۹). این فرآیند نه تنها به تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی کمک می‌کند، بلکه به دانش‌آموزان یاد می‌دهد که چگونه می‌توانند به طور مستقل فکر کنند و از اطلاعات موجود بهره‌برداری کنند. معلمان باید دانش‌آموزان را تشویق کنند تا سوالات خود را مطرح کنند و به دنبال پاسخ‌های منطقی باشند (موسوی، ۱۴۰۰). این فرآیند به آن‌ها کمک می‌کند تا توانایی تحلیل و ارزیابی اطلاعات را به دست آورند و در نهایت به تصمیم‌گیری‌های منطقی و آگاهانه برسند.

مدل‌سازی تفکر انتقادی توسط معلمان

مدل‌سازی تفکر انتقادی به معنای نشان دادن فرآیندهای تفکر خود توسط معلمان در مواجهه با مسائل است (سلیمی، ۱۳۹۸). معلمان می‌توانند با بیان روش‌های تحلیل اطلاعات، ارزیابی منابع و بررسی جوانب مختلف یک مسئله، به دانش‌آموزان یاد دهند که چگونه می‌توانند به طور منطقی و انتقادی به مسائل نزدیک شوند. این مدل‌سازی می‌تواند شامل بیان تجربیات شخصی، تحلیل موارد واقعی





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



و استفاده از مثال‌های عملی باشد (حیدری، ۱۴۰۱). به این ترتیب، دانش‌آموزان می‌توانند از تجربیات معلمان خود بهره‌مند شوند و مهارت‌های تفکر انتقادی خود را تقویت کنند.

استفاده از فناوری در تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی

فناوری به عنوان یک ابزار مؤثر در آموزش، می‌تواند به تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی کمک کند (محمودی، ۱۳۹۹). استفاده از نرم‌افزارها و اپلیکیشن‌های آموزشی، به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که به منابع مختلف دسترسی پیدا کنند و اطلاعات را به طور مستقل تحلیل کنند. همچنین، فناوری می‌تواند به ایجاد محیط‌های یادگیری تعاملی و جذاب کمک کند که در آن‌ها دانش‌آموزان بتوانند به طور فعال در فرآیند یادگیری شرکت کنند (علی‌زاده، ۱۴۰۰). به عنوان مثال، استفاده از پلتفرم‌های آنلاین برای بحث و تبادل نظر می‌تواند به دانش‌آموزان این امکان را بدهد که نظرات خود را با یکدیگر به اشتراک بگذارند و از دیدگاه‌های مختلف بهره‌مند شوند.

تأثیر روش‌های گروهی بر یادگیری تفکر انتقادی

روش‌های گروهی به عنوان یکی از مؤثرترین شیوه‌های آموزش تفکر انتقادی شناخته می‌شوند (زارعی، ۱۴۰۰). این روش‌ها به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهند که در گروه‌های کوچک به بحث و تبادل نظر بپردازند و از تجربیات یکدیگر بهره‌مند شوند. در این فرآیند، دانش‌آموزان می‌توانند نظرات خود را بیان کنند، به نقد نظرات دیگران بپردازند و به تحلیل مسائل از زوایای مختلف بپردازند (شریفی، ۱۴۰۱). این تعاملات گروهی به تقویت مهارت‌های اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان نیز کمک می‌کند و آن‌ها را برای مواجهه با چالش‌های زندگی آماده می‌سازد. در نهایت، توجه به توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی در آموزش، نه تنها به بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان کمک می‌کند، بلکه آن‌ها را برای مواجهه با چالش‌های زندگی آماده می‌سازد (حسینی، ۱۴۰۰). این مهارت‌ها به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهند که در دنیای پیچیده و پر از اطلاعات امروز، به طور مؤثر عمل کنند و از اطلاعات موجود به بهترین نحو استفاده نمایند. به همین دلیل، توجه به آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی در مدارس باید به عنوان یک اولویت اصلی در نظر گرفته شود (مهدوی، ۱۳۹۸).

چالش‌های معلمان در آموزش تفکر انتقادی

آموزش تفکر انتقادی یکی از مهم‌ترین وظایف معلمان است، اما این فرآیند با چالش‌های متعددی همراه است. یکی از چالش‌های اصلی، کمبود زمان است. معلمان معمولاً با برنامه‌های درسی فشرده و محدودیت‌های زمانی مواجه هستند که ممکن است مانع از آموزش عمیق تفکر انتقادی شود (رضایی، ۱۴۰۱). این کمبود زمان می‌تواند به معلمان فشار وارد کند و آن‌ها را مجبور کند که به آموزش مطالب سطحی بسنده کنند. همچنین، برخی معلمان ممکن است به دلیل عدم آشنایی کافی با روش‌های تدریس فعال و تکنیک‌های تشویق به تفکر انتقادی، در این زمینه دچار مشکل شوند (حیدری، ۱۴۰۰). این عدم آشنایی می‌تواند ناشی از عدم آموزش‌های کافی در دوره‌های تربیت معلم باشد. علاوه بر این، مقاومت دانش‌آموزان در برابر تغییرات و عدم تمایل آن‌ها به مشارکت فعال در کلاس نیز می‌تواند از دیگر چالش‌ها باشد (علی‌زاده، ۱۳۹۹). این مقاومت ممکن است به دلیل عادت به روش‌های سنتی یادگیری باشد که در آن‌ها دانش‌آموزان فقط به حفظ اطلاعات می‌پردازند.

نقش ارزیابی در توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی

ارزیابی به عنوان یک ابزار کلیدی در آموزش تفکر انتقادی شناخته می‌شود. ارزیابی‌های سنتی معمولاً بر حفظ اطلاعات متمرکز دارند و ممکن است به توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی کمک نکنند (مهدوی، ۱۳۹۸). به همین دلیل، معلمان باید از روش‌های ارزیابی متنوعی استفاده کنند که به دانش‌آموزان این امکان را بدهد تا مهارت‌های تفکر انتقادی خود را نشان دهند. این روش‌ها می‌توانند



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



شامل پروژه‌های گروهی، بحث‌های کلاسی و ارزیابی‌های خودانگیزه باشند (کاظمی، ۱۳۹۷). ارزیابی مستمر و بازخورد سازنده نیز می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا نقاط قوت و ضعف خود را شناسایی کرده و در جهت بهبود مهارت‌های تفکر انتقادی خود تلاش کنند (نوروزی، ۱۴۰۱). این نوع ارزیابی‌ها نه تنها به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا درک بهتری از یادگیری خود داشته باشند، بلکه به معلمان نیز این امکان را می‌دهد که نقاط ضعف برنامه‌های درسی خود را شناسایی کنند.

تأثیر نیازهای عاطفی بر یادگیری و تفکر انتقادی

نیازهای عاطفی دانش‌آموزان نقش مهمی در فرآیند یادگیری و توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی دارند. تحقیقات نشان می‌دهند که دانش‌آموزانی که در محیط‌های یادگیری مثبت و حمایتی قرار دارند، تمایل بیشتری به مشارکت فعال در فرآیند یادگیری دارند (فلاحی، ۱۳۹۸). احساس امنیت و پذیرش در کلاس می‌تواند به افزایش اعتماد به نفس دانش‌آموزان کمک کند و آن‌ها را به پرسشگری و تفکر انتقادی ترغیب نماید (علی‌پور، ۱۳۹۸). بنابراین، معلمان باید به نیازهای عاطفی دانش‌آموزان توجه کنند و محیط‌های یادگیری مثبت و حمایتی ایجاد کنند. این محیط‌ها می‌توانند شامل تشویق به بیان نظرات و احساسات، ایجاد فضایی برای بحث و تبادل نظر و حمایت از دانش‌آموزان در مواجهه با چالش‌ها باشند (شریفی، ۱۴۰۱).

استراتژی‌های تشویق دانش‌آموزان به تفکر انتقادی

تشویق دانش‌آموزان به تفکر انتقادی نیازمند استفاده از استراتژی‌های متنوع و مؤثر است. یکی از این استراتژی‌ها، ایجاد فرصت‌های بحث و تبادل نظر در کلاس است (کوهی، ۱۳۹۹). معلمان می‌توانند با طرح سوالات چالش‌برانگیز و دعوت از دانش‌آموزان برای بیان نظرات خود، به ایجاد فضایی برای تفکر انتقادی کمک کنند. همچنین، استفاده از فعالیت‌های گروهی و پروژه‌های تحقیقاتی می‌تواند به دانش‌آموزان این امکان را بدهد که به طور مشترک به تحلیل مسائل بپردازند و از تجربیات یکدیگر بهره‌مند شوند. این نوع فعالیت‌ها نه تنها به تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی کمک می‌کند، بلکه به افزایش مهارت‌های اجتماعی و همکاری نیز می‌انجامد (موسوی، ۱۴۰۰).

فرآیندهای شناختی در تفکر انتقادی

تفکر انتقادی شامل مجموعه‌ای از فرآیندهای شناختی است که به فرد کمک می‌کند تا اطلاعات را تحلیل کرده و به ارزیابی آن‌ها بپردازد (سلیمی، ۱۳۹۸). این فرآیندها شامل شناسایی مسائل، جمع‌آوری اطلاعات، تحلیل و ارزیابی داده‌ها و در نهایت اتخاذ تصمیمات منطقی است. معلمان باید به دانش‌آموزان آموزش دهند که چگونه می‌توانند این فرآیندها را در زندگی روزمره خود به کار ببرند و به طور مستقل به تحلیل مسائل بپردازند (حیدری، ۱۴۰۱). این آموزش می‌تواند شامل تمرینات عملی، بازی‌های آموزشی و فعالیت‌های گروهی باشد که به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا مهارت‌های تفکر انتقادی خود را تقویت کنند.

نقش والدین در تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی

والدین نیز نقش مهمی در تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی در فرزندان خود دارند. آن‌ها می‌توانند با ایجاد فضایی برای بحث و تبادل نظر در خانه، به فرزندان خود کمک کنند تا به پرسشگری و تفکر انتقادی روی آورند (علی‌زاده، ۱۳۹۹). همچنین، والدین می‌توانند با تشویق فرزندان به خواندن کتاب‌ها و مقالات مختلف، آن‌ها را به تحلیل و ارزیابی اطلاعات ترغیب کنند. این تعاملات می‌تواند به تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی در فرزندان کمک کند و آن‌ها را برای مواجهه با چالش‌های زندگی آماده سازد. والدین همچنین





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



می‌توانند با مشارکت در فعالیت‌های آموزشی و فرهنگی، به فرزندان خود کمک کنند تا مهارت‌های تفکر انتقادی را در محیط‌های مختلف به کار ببرند.

تأثیر فرهنگ مدرسه بر یادگیری تفکر انتقادی

فرهنگ مدرسه به عنوان یکی از عوامل مؤثر در یادگیری تفکر انتقادی شناخته می‌شود. مدارس با فرهنگ‌های مثبت و حمایتی معمولاً دانش‌آموزان را به مشارکت فعال در فرآیند یادگیری تشویق می‌کنند (رضایی، ۱۴۰۱). در چنین محیط‌هایی، دانش‌آموزان احساس راحتی بیشتری برای بیان نظرات و ایده‌های خود دارند و این موضوع به تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی آن‌ها کمک می‌کند. بنابراین، ایجاد فرهنگی که در آن تفکر انتقادی مورد تشویق قرار گیرد، می‌تواند به بهبود عملکرد تحصیلی و توسعه مهارت‌های اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان کمک کند (نوروزی، ۱۴۰۱).

بررسی تجارب موفق در آموزش تفکر انتقادی

بررسی تجارب موفق در آموزش تفکر انتقادی می‌تواند به معلمان کمک کند تا بهترین شیوه‌ها و روش‌ها را شناسایی کنند. مدارس و معلمان که توانسته‌اند با موفقیت تفکر انتقادی را در برنامه‌های درسی خود ادغام کنند، معمولاً از روش‌های تدریس فعال و ارزیابی‌های متنوع استفاده کرده‌اند (محمودی، ۱۳۹۹). همچنین، این تجارب نشان می‌دهند که ایجاد محیط‌های یادگیری مثبت و حمایتی می‌تواند به افزایش مشارکت دانش‌آموزان و تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی آن‌ها کمک کند. به همین دلیل، بررسی و تحلیل این تجارب می‌تواند به توسعه و بهبود برنامه‌های آموزشی در زمینه تفکر انتقادی کمک کند.

در نهایت، توجه به چالش‌ها و فرصت‌های موجود در آموزش تفکر انتقادی می‌تواند به بهبود کیفیت آموزش و یادگیری در مدارس کمک کند و دانش‌آموزان را برای مواجهه با چالش‌های زندگی آماده سازد (حیدری، ۱۴۰۱).

تحلیل مقایسه‌ای روش‌های تدریس تفکر انتقادی

روش‌های تدریس تفکر انتقادی به طور گسترده‌ای متنوع هستند و هر یک از آن‌ها نقاط قوت و ضعف خاص خود را دارند. یکی از روش‌های رایج، تدریس مبتنی بر بحث است که در آن دانش‌آموزان به تبادل نظر و تحلیل موضوعات مختلف می‌پردازند. این روش به تقویت مهارت‌های گفت‌وگو و استدلال کمک می‌کند، اما ممکن است برای دانش‌آموزانی که به مشارکت فعال عادت ندارند، چالش‌برانگیز باشد (کوهی، ۱۳۹۹). روش دیگر، یادگیری مبتنی بر پروژه است که در آن دانش‌آموزان به صورت گروهی به حل مسائل واقعی می‌پردازند. این روش به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که مهارت‌های تفکر انتقادی را در عمل به کار ببرند و از تجربیات یکدیگر بهره‌مند شوند (موسوی، ۱۴۰۰). با این حال، این روش نیازمند زمان و منابع کافی است که ممکن است در برخی مدارس در دسترس نباشد. روش‌های تدریس مستقیم نیز وجود دارند که در آن‌ها معلم به طور مستقیم اطلاعات را به دانش‌آموزان منتقل می‌کند. این روش ممکن است به سرعت اطلاعات را منتقل کند، اما به طور کلی تأثیر کمتری بر توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی دارد (حیدری، ۱۴۰۱). در نهایت، ترکیب این روش‌ها می‌تواند بهترین نتیجه را به همراه داشته باشد. استفاده از روش‌های متنوع به معلمان این امکان را می‌دهد که به نیازهای مختلف دانش‌آموزان پاسخ دهند و محیط یادگیری پویا و جذابی ایجاد کنند.

تأثیر آموزش تفکر انتقادی بر عملکرد تحصیلی

آموزش تفکر انتقادی تأثیر قابل توجهی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد. تحقیقات نشان می‌دهند که دانش‌آموزانی که مهارت‌های تفکر انتقادی را یاد می‌گیرند، معمولاً در آزمون‌ها و ارزیابی‌های تحصیلی عملکرد بهتری دارند (فلاحی، ۱۳۹۸). این مهارت‌ها به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا اطلاعات را بهتر تحلیل کنند و به نتایج منطقی‌تری برسند. علاوه بر این، آموزش تفکر انتقادی می‌تواند



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

به افزایش انگیزه و علاقه دانش‌آموزان به یادگیری کمک کند. زمانی که دانش‌آموزان احساس کنند که می‌توانند به طور فعال در فرآیند یادگیری شرکت کنند و نظرات خود را بیان کنند، تمایل بیشتری به یادگیری دارند (نوروزی، ۱۴۰۱). همچنین، مهارت‌های تفکر انتقادی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا در زندگی روزمره خود تصمیمات بهتری بگیرند و با چالش‌های مختلف به طور مؤثرتری مواجه شوند. این تأثیرات مثبت نه تنها در زمینه تحصیلی، بلکه در جنبه‌های اجتماعی و عاطفی زندگی آن‌ها نیز مشهود است.

پیشنهادهای برای بهبود آموزش تفکر انتقادی در مدارس

برای بهبود آموزش تفکر انتقادی در مدارس، چندین پیشنهاد وجود دارد. اولاً، معلمان باید در دوره‌های آموزشی و کارگاه‌های تخصصی شرکت کنند تا با روش‌های نوین تدریس و ارزیابی آشنا شوند (مهدوی، ۱۳۹۸). این آموزش‌ها می‌توانند به معلمان کمک کنند تا مهارت‌های خود را در تدریس تفکر انتقادی تقویت کنند و به روش‌های فعال‌تر و جذاب‌تر روی آورند. ثانیاً، مدارس باید محیط‌های یادگیری حمایتی و مثبت ایجاد کنند که در آن دانش‌آموزان احساس راحتی کنند تا نظرات و ایده‌های خود را بیان کنند (شریفی، ۱۴۰۱). این محیط‌ها می‌توانند شامل فعالیت‌های گروهی، بحث‌های کلاسی و پروژه‌های مشترک باشند. ثالثاً، ارزیابی‌های متنوع و مستمر باید در برنامه‌های درسی گنجانده شوند تا به دانش‌آموزان این امکان را بدهند که مهارت‌های تفکر انتقادی خود را به نمایش بگذارند و نقاط قوت و ضعف خود را شناسایی کنند (علی‌زاده، ۱۳۹۹). در نهایت، همکاری بین والدین و معلمان نیز می‌تواند به تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی در دانش‌آموزان کمک کند. والدین می‌توانند با ایجاد فضایی برای بحث و تبادل نظر در خانه، به فرزندان خود کمک کنند تا به پرسشگری و تفکر انتقادی روی آورند (علی‌پور، ۱۳۹۸).

با اجرای این پیشنهادات، می‌توان به بهبود کیفیت آموزش تفکر انتقادی در مدارس کمک کرد و دانش‌آموزان را برای مواجهه با چالش‌های آینده آماده ساخت.

بحث و نتیجه‌گیری

آموزش تفکر انتقادی به عنوان یکی از مهم‌ترین مهارت‌های قرن بیست و یکم، نیازمند توجه و تلاش جدی از سوی معلمان، مدارس و والدین است. این مهارت نه تنها به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا در فرآیند یادگیری خود موفق‌تر باشند، بلکه آن‌ها را برای مواجهه با چالش‌های زندگی آماده می‌سازد. در این راستا، تحلیل مقایسه‌ای روش‌های تدریس تفکر انتقادی نشان می‌دهد که هر یک از این روش‌ها نقاط قوت و ضعف خاص خود را دارند. روش‌های تدریس مبتنی بر بحث و یادگیری مبتنی بر پروژه، به دلیل ایجاد فرصت‌های تعامل و همکاری، می‌توانند به توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی کمک کنند. اما در عین حال، نیاز به زمان و منابع کافی برای اجرای این روش‌ها وجود دارد. تأثیر آموزش تفکر انتقادی بر عملکرد تحصیلی نیز غیرقابل انکار است. دانش‌آموزانی که مهارت‌های تفکر انتقادی را یاد می‌گیرند، معمولاً در آزمون‌ها و ارزیابی‌های تحصیلی عملکرد بهتری دارند و این موضوع به افزایش انگیزه و علاقه آن‌ها به یادگیری منجر می‌شود. همچنین، این مهارت‌ها به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا در زندگی روزمره خود تصمیمات بهتری بگیرند و با چالش‌های مختلف به طور مؤثرتری مواجه شوند.

برای بهبود آموزش تفکر انتقادی در مدارس، پیشنهادهای از جمله برگزاری دوره‌های آموزشی برای معلمان، ایجاد محیط‌های یادگیری مثبت و حمایتی، و استفاده از ارزیابی‌های متنوع و مستمر مطرح شده است. همچنین، همکاری بین والدین و معلمان می‌تواند به



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



۴۸۷

تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی در دانش‌آموزان کمک کند. والدین با ایجاد فضایی برای بحث و تبادل نظر در خانه، می‌توانند به فرزندان خود کمک کنند تا به پرسشگری و تفکر انتقادی روی آورند.

در نهایت، توجه به چالش‌ها و فرصت‌های موجود در آموزش تفکر انتقادی می‌تواند به بهبود کیفیت آموزش و یادگیری در مدارس کمک کند. با اجرای پیشنهادات مطرح شده، می‌توان به توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی در دانش‌آموزان کمک کرد و آن‌ها را برای مواجهه با چالش‌های آینده آماده ساخت. این مهارت نه تنها در زمینه تحصیلی، بلکه در جنبه‌های اجتماعی و عاطفی زندگی آن‌ها نیز تأثیرگذار خواهد بود. بنابراین، سرمایه‌گذاری در آموزش تفکر انتقادی، سرمایه‌گذاری در آینده‌ای روشن‌تر و موفق‌تر برای نسل‌های آینده است.

منابع

- حیدری، علی. (۱۴۰۰). روش‌های تدریس فعال و تأثیر آن‌ها بر یادگیری تفکر انتقادی. مجله علوم تربیتی، ۱۰(۴)، ۱۰۱-۱۱۵.
- رضایی، علی. (۱۴۰۱). چالش‌های معلمان در آموزش تفکر انتقادی. پژوهش‌های آموزشی، ۱۱(۱)، ۲۳-۳۷.
- شریفی، مریم. (۱۴۰۱). اهمیت ایجاد محیط‌های حمایتی در آموزش تفکر انتقادی. مجله روانشناسی و علوم اجتماعی، ۹(۱)، ۱۵-۳۰.
- علی‌پور، مهدی. (۱۳۹۸). تأثیر محیط‌های یادگیری مثبت بر توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی در دانش‌آموزان. مجله آموزش و یادگیری، ۱۲(۳)، ۴۵-۶۰.
- علی‌زاده، سارا. (۱۳۹۹). نقش والدین در تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۸(۲)، ۷۸-۹۲.
- فلاحی، رضا. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش تفکر انتقادی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه مطالعات آموزشی، ۱۱(۲)، ۵۵-۷۰.
- کاظمی، نازنین. (۱۳۹۷). استراتژی‌های تدریس تفکر انتقادی در مدارس. مجله پژوهش‌های آموزشی، ۱۴(۳)، ۸۸-۱۰۲.
- کوهی، سمیرا. (۱۳۹۹). تحلیل روش‌های تدریس تفکر انتقادی. مجله آموزش و پرورش، ۱۳(۱)، ۳۴-۴۹.
- مهدوی، جعفر. (۱۳۹۸). آموزش معلمان و تأثیر آن بر یادگیری تفکر انتقادی. مجله تحقیقات آموزشی، ۱۶(۲)، ۶۷-۸۲.
- موسوی، کیوان. (۱۴۰۰). یادگیری مبتنی بر پروژه و تأثیر آن بر تفکر انتقادی. فصلنامه علوم تربیتی و روانشناسی، ۷(۳)، ۲۳-۳۹.
- نوروزی، زهره. (۱۴۰۱). نقش ارزیابی در توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی. مجله روانشناسی تربیتی، ۱۲(۴)، ۹۰-۱۰۵.



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



بررسی ارتباط بین اعتیاد به استفاده از فناوری های اطلاعاتی و خودتنظیمی در دانش آموزان

عباس جعفری آقباغی

کارشناسی حقوق

abbasjafari9362@gmail.com

امیر جعفری

کارشناسی علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی

amir.jafary.13781378@gmail.com

چکیده

این مطالعه به بررسی ارتباط بین اعتیاد به استفاده از فناوری های اطلاعاتی و خودتنظیمی در دانش آموزان شهرستان زنجان می پردازد. با توجه به گسترش روزافزون فناوری های اطلاعاتی و تأثیر آن بر زندگی روزمره، اعتیاد به این فناوری ها به یکی از چالش های مهم در حوزه آموزش و پرورش تبدیل شده است. هدف این تحقیق، شناسایی و تحلیل تأثیر اعتیاد به فناوری های اطلاعاتی بر توانایی های خودتنظیمی دانش آموزان است. در این تحقیق از روش پیمایشی استفاده شده و داده ها از طریق پرسشنامه های استاندارد جمع آوری گردید. نمونه ای از ۳۶۷ دانش آموز مقطع متوسطه شهرستان زنجان به عنوان جامعه آماری انتخاب شدند. نتایج نشان می دهد که بین اعتیاد به فناوری های اطلاعاتی و خودتنظیمی دانش آموزان رابطه معناداری وجود دارد. به طوری که افزایش اعتیاد به فناوری های اطلاعاتی منجر به کاهش توانایی های خودتنظیمی در دانش آموزان می شود. علاوه بر این، یافته ها نشان می دهند که دانش آموزانی که زمان بیشتری را به استفاده از فناوری های اطلاعاتی اختصاص می دهند، در مدیریت زمان و برنامه ریزی تحصیلی خود با مشکلات بیشتری مواجه هستند. این تحقیق می تواند به معلمان، والدین و سیاست گذاران آموزشی کمک کند تا با آگاهی از تأثیرات منفی اعتیاد به فناوری های اطلاعاتی، راهکارهایی برای بهبود خودتنظیمی و مدیریت زمان دانش آموزان ارائه دهند. در نهایت، پیشنهاداتی برای پژوهش های آینده در این زمینه مطرح می شود تا بتوان به بهبود وضعیت آموزشی و روانی دانش آموزان کمک کرد.

واژگان کلیدی: آموزش و پرورش، تدریس، روانشناسی بالینی، مدیریت کلاس



Examining the relationship between addiction to the use of information technologies and self-regulation in students

Abbas Jafari Aqbalaghi
Bachelor of Law
abbasjafari9362@gmail.com

Amir Jafari
Bachelor of Educational Sciences, Primary Education
Major
amir.jafary.13781378@gmail.com

Abstract

This study examines the relationship between addiction to information technology and self-regulation in students in Zanjan city. Given the increasing spread of information technology and its impact on daily life, addiction to these technologies has become one of the important challenges in the field of education. The aim of this research is to identify and analyze the impact of addiction to information technology on students' self-regulation abilities. In this research, a survey method was used and data were collected through standard questionnaires. A sample of 367 high school students in Zanjan city was selected as the statistical population. The results show that there is a significant relationship between addiction to information technology and students' self-regulation. So that increasing addiction to information technology leads to a decrease in students' self-regulation abilities. In addition, the findings show that students who spend more time using information technologies face more problems in time management and academic planning. This research can help teachers, parents, and educational policymakers to be aware of the negative effects of addiction to information technologies and provide solutions to improve students' self-regulation and time management. Finally, suggestions for future research in this field are presented to help improve the educational and psychological status of students.

Keywords: Education, Teaching, Clinical Psychology, Classroom Management



مقدمه

در دنیای امروز، فناوری‌های اطلاعاتی به یکی از ارکان اساسی زندگی انسان‌ها تبدیل شده‌اند. این فناوری‌ها نه تنها در حوزه‌های مختلف اقتصادی و اجتماعی تأثیرگذارند، بلکه به‌ویژه در حوزه آموزش و پرورش نقش بسزایی ایفا می‌کنند. با گسترش اینترنت و دسترسی آسان به اطلاعات، دانش‌آموزان به منابع آموزشی متنوعی دسترسی پیدا کرده‌اند که می‌تواند به بهبود فرآیند یادگیری آن‌ها کمک کند. اما در کنار این مزایا، استفاده بیش از حد و اعتیاد به فناوری‌های اطلاعاتی می‌تواند عواقب منفی به‌دنبال داشته باشد. اعتیاد به فناوری‌های اطلاعاتی به معنای استفاده مفرط و غیرقابل کنترل از ابزارها و خدمات دیجیتال است که می‌تواند به مشکلاتی نظیر کاهش تمرکز، اختلال در خواب، و کاهش توانایی‌های خودتنظیمی منجر شود (حسینی، ۱۳۹۹). این مشکلات به‌ویژه در میان دانش‌آموزان که در مرحله حساس رشد و یادگیری قرار دارند، می‌تواند تأثیرات منفی جدی بر عملکرد تحصیلی و روانی آن‌ها داشته باشد. خودتنظیمی به‌عنوان یکی از مهارت‌های کلیدی در یادگیری، به توانایی فرد در مدیریت و کنترل رفتارهای خود اشاره دارد. این مهارت شامل برنامه‌ریزی، تنظیم اهداف، و ارزیابی پیشرفت است (موسوی، ۱۴۰۰). دانش‌آموزانی که توانایی خودتنظیمی بالایی دارند، معمولاً در تحصیل موفق‌تر هستند و می‌توانند به‌خوبی با چالش‌های تحصیلی و اجتماعی مواجه شوند. اما اعتیاد به فناوری‌های اطلاعاتی می‌تواند این توانایی‌ها را تحت تأثیر قرار دهد و منجر به کاهش عملکرد تحصیلی و افت تحصیلی شود. تحقیقات نشان داده‌اند که استفاده مفرط از فناوری‌های اطلاعاتی می‌تواند به کاهش توجه و تمرکز در دانش‌آموزان منجر شود. به‌عنوان مثال، یک مطالعه انجام شده توسط نیک‌نژاد (۱۳۹۸) نشان داد که دانش‌آموزانی که زمان بیشتری را به استفاده از شبکه‌های اجتماعی اختصاص می‌دهند، در مقایسه با همسالان خود، در آزمون‌های تحصیلی عملکرد ضعیف‌تری دارند. این یافته‌ها نشان‌دهنده این است که اعتیاد به فناوری‌های اطلاعاتی می‌تواند به‌عنوان یک عامل مزاحم در فرآیند یادگیری عمل کند. علاوه بر این، اعتیاد به فناوری‌های اطلاعاتی می‌تواند به مشکلات روانی نظیر اضطراب و افسردگی منجر شود. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که دانش‌آموزانی که به‌طور مداوم از فناوری‌های اطلاعاتی استفاده می‌کنند، بیشتر در معرض خطر ابتلا به این مشکلات قرار دارند (محمودی، ۱۴۰۱). این وضعیت می‌تواند به‌طور مستقیم بر توانایی‌های خودتنظیمی آن‌ها تأثیر بگذارد و منجر به کاهش انگیزه و تمایل به یادگیری شود. با توجه به اهمیت این موضوع، پژوهش حاضر به بررسی ارتباط بین اعتیاد به استفاده از فناوری‌های اطلاعاتی و خودتنظیمی در دانش‌آموزان شهرستان زنجان می‌پردازد. این تحقیق به دنبال شناسایی تأثیرات منفی اعتیاد به فناوری‌های اطلاعاتی بر توانایی‌های خودتنظیمی دانش‌آموزان است و می‌تواند به معلمان و والدین کمک کند تا با آگاهی از این تأثیرات، راهکارهایی برای بهبود وضعیت تحصیلی و روانی دانش‌آموزان ارائه دهند. در نهایت، این مطالعه می‌تواند به سیاست‌گذاران آموزشی نیز کمک کند تا با توجه به چالش‌های ناشی از اعتیاد به فناوری‌های اطلاعاتی، برنامه‌های آموزشی و پیشگیرانه‌ای را طراحی کنند که به تقویت مهارت‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان کمک کند. با توجه به اینکه فناوری‌های اطلاعاتی به‌سرعت در حال گسترش هستند، ضروری است که ما به‌عنوان جامعه‌ای آموزشی، به این چالش‌ها توجه کرده و راهکارهای مناسبی برای مدیریت آن‌ها ارائه دهیم.

مبانی نظری

با توجه به این که این پژوهش به بررسی نقش اعتیاد به فناوری اطلاعات بر راهبردهای خودتنظیمی و دانش‌آموزان می‌پردازد لذا پژوهش حاضر از لحاظ هدف توصیفی از نوع همبستگی^۱ می‌باشد. تحقیق همبستگی که خود زیر مجموعه تحقیقات توصیفی (غیر آزمایشی) است با این هدف انجام می‌شود که رابطه میان متغیرها^۲ را نشان دهد. جامعه آماری مورد مطالعه در این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی شهرستان انگوران می‌باشند که تعداد آنها ۱۸۰۰ نفر می‌باشد. حجم نمونه که از بین جامعه

1 Correlation
2 Variables

آمار مورد مطالعه ۱ تعداد ۳۶۷ نفر با استفاده از جدول مورگان و روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب می شوند. برای تجزیه و تحلیل داده های این پژوهش از شاخص های آمار توصیفی مانند (میانگین ، انحراف معیار ...) و همچنین از آمار استنباطی با استفاده از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون ساده استفاده می شود. داده های به دست آمده پژوهش با استفاده از سیستم نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار خواهد گرفت.

روش گردآوری داده ها :

روش مورد مطالعه میدانی و ابزار مورد استفاده پرسشنامه های گرایش به اعتیاد)، راهبردهای خودتنظیمی و نمره معدل نیمسال اول 1403-1404 دانش آموزان می باشد.

پرسشنامه اعتیاد به فناوری اطلاعات : در این پژوهش از پرسشنامه اعتیاد به اینترنت کیمبرلی یانگ (۱۹۹۹) استفاده گردیده است. این پرسشنامه استاندارد است و روایی و پایایی آن در مطالعات قبلی با آلفای کرونباخ ۰/۹۰ گزارش شده است. نسخه فارسی این مقیاس در ایران نیز مورد استفاده قرار گرفته و ناستی زایی پایایی آن را با آلفای کرونباخ ۰/۸۱ و قاسم زاده با آلفای کرونباخ ۰/۸۸ تایید کرده اند (به نقل از بحری و همکاران، ۱۳۹۰).

پایایی این پرسشنامه که بر روی تعداد ۳۰ نفر از جامعه آماری انجام پذیرفت ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۷ بدست آمد. **پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی :** این مقیاس توسط پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) طراحی شد. و در سال ۱۳۷۶ به وسیله موسوی نژاد ترجمه شد این پرسشنامه شامل ۲ مقیاس راهبردهای یادگیری (راهبردهای شناختی سطح بالا، راهبردهای شناختی سطح پایین و خود نظم دهی) و باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی و اضطراب امتحان) و دارای ۴۷ گویه است که در مقیاس پنج طیفی لیکرت ارائه شده است. پنتریچ و دی گروت به روش تحلیل عوامل در این پرسشنامه ۵ عامل راهبردی انگیزشی برای یادگیری مشخص کرده، پایایی آن را مورد محاسبه قرار داده اند، به طوری که مقیاس خودکارآمدی (۰/۸۳)، ارزش گذاری درونی (۰/۸۷)، اضطراب امتحان (۰/۷۵)، استفاده از راهبردهای شناختی (۰/۸۳) و خود نظم دهی (۰/۷۴) بوده است. ضرایب خرده مقیاس های خودتنظیمی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب برای ارزش گذاری درونی ۰/۸۶ و اضطراب امتحان ۰/۷۸ و راهبردهای شناختی ۰/۸۳ و خود نظم دهی ۰/۷۸ و خودکارآمدی ۰/۷۳ به دست آمد.

پایایی این پرسشنامه که بر روی تعداد ۳۰ نفر از جامعه آماری انجام پذیرفت ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۹ بدست آمد.

آمار استنباطی

فرضیه اول : اعتیاد به فناوری اطلاعات بر راهبردهای شناختی دانش آموزان تاثیر دارد.

فرضیه دوم : اعتیاد به فناوری اطلاعات بر راهبردهای فراشناختی دانش آموزان تاثیر دارد.

فرضیه سوم : اعتیاد به فناوری اطلاعات و راهبردهای مدیریت منابع دانش آموزان رابطه وجود دارد.

جدول مربوط به میانگین و انحراف معیار راهبردهای شناختی و اعتیاد به فناوری اطلاعات

تعداد	میانگین	انحراف معیار
اعتیاد به فناوری اطلاعات	367	1.9501
راهبردهای شناختی	367	3.9350
راهبردهای فراشناختی	367	3.5461
اعتیاد به فناوری	367	1.9501
راهبردهای مدیریت منابع	367	3.4918
اعتیاد به فناوری اطلاعات	367	1.9501



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



جدول فوق نشان می دهد از تعداد ۳۶۷ پاسخ داده شده، میانگین (انحراف معیار) بدست آمده برای مولفه راهبردهای شناختی 3.9350 (42762)، می باشد که این مقدار برای میانگین (انحراف معیار) اعتیاد به فناوری اطلاعات 1.9501 (84522)، می باشد. همچنین نشان می دهد از تعداد ۳۶۷ پاسخ داده شده، میانگین و انحراف معیار بدست آمده برای متغیر راهبردهای فراشناختی 3.5461 (41402)، می باشد که این مقدار برای میانگین و انحراف معیار اعتیاد به فناوری اطلاعات 1.9501 (84522)، می باشد. همچنین جدول فوق نشان می دهد از تعداد ۳۶۷ پاسخ داده شده، میانگین (انحراف معیار) بدست آمده برای متغیر راهبردهای مدیریت منابع 3.4918 (37275)، می باشد که این مقدار برای میانگین و انحراف معیار اعتیاد به فناوری اطلاعات 1.9501 (84522)، می باشد.

جدول مربوط به سطح معناداری مولفه راهبردهای شناختی و اعتیاد به فناوری اطلاعات

سطح معناداری	همبستگی	تعداد	
۰,۰۰۲	-۰,۳۲۶	367	رابطه بین راهبردهای شناختی و اعتیاد به فناوری
.002	-.161	367	راهبردهای فراشناختی و اعتیاد به فناوری اطلاعات
.005	-.147	367	راهبردهای مدیریت منابع و اعتیاد به فناوری

فرضیه اول: برای بررسی این فرضیه نیز از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. طبق جدول فوق، و با توجه به سطح معناداری کسب شده (۰/۰۰۲) که کمتر از ۰/۰۵ می باشد می توان گفت بین راهبردهای شناختی و اعتیاد به فناوری همبستگی معنادار و معکوسی به میزان (-۰,۳۲۶) وجود دارد.

فرضیه دوم: برای بررسی این فرضیه نیز از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. طبق جدول فوق، و با توجه به سطح معناداری کسب شده (۰/۰۰۲) که کمتر از ۰/۰۵ می باشد می توان گفت بین راهبردهای فراشناختی و اعتیاد به فناوری اطلاعات همبستگی معنادار و معکوسی به میزان (-۰,۱۶۱) وجود دارد.

فرضیه سوم: برای بررسی این فرضیه نیز از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. طبق جدول فوق، و با توجه به سطح معناداری کسب شده (۰/۰۰۵) که کمتر از ۰/۰۵ می باشد می توان گفت بین راهبردهای مدیریت منابع و اعتیاد به فناوری اطلاعات همبستگی معنادار و معکوسی به میزان (-۰,۱۴۷) وجود دارد.

جدول مربوط به R چندگانه

مدل	R	مجذور R	R تصحیح شده	انحراف معیار باقیمانده ها
راهبردهای شناختی	۰,۳۲۶ ^a	۲۸۷,	۱۸۹,	۳,۸۴۱
راهبردهای شناختی	۰,۱۶۴ ^a	۰,۰۲۷	۰,۰۲۴	۰,۸۳۴۸۶
مدیریت منابع	۰,۱۴۷ ^a	۰,۰۳۸	۰,۰۳۴	۰,۸۴۴۲۵

فرضیه اول: در جدول فوق که شامل مقدار R چندگانه است که نسبت تغییر پذیری مقادیر Y را که می تواند توسط خط برازش شده بیان شود، اندازه می گیرد. چون در اینجا یک متغیر وجود دارد با مقدار ضریب همبستگی r برابر است.

فرضیه دوم: در جدول فوق که شامل مقدار R چندگانه است که نسبت تغییر پذیری مقادیر Y را که می تواند توسط خط برازش شده بیان شود، اندازه می گیرد. چون در اینجا یک متغیر وجود دارد با مقدار ضریب همبستگی r برابر است.

فرضیه سوم: در جدول فوق که شامل مقدار R چندگانه است که نسبت تغییر پذیری مقادیر Y را که می تواند توسط خط برازش شده بیان شود، اندازه می گیرد. چون در اینجا یک متغیر وجود دارد با مقدار ضریب همبستگی r برابر است.



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



جدول مربوط به آنالیز واریانس رگرسیون

مدل	جمع مجزورات	درجه آزادی	مجزور میانگین	F	سطح معنی داری
راهبردهای شناختی	رگرسیون	1	.892۸	.083۵۶	.۰۲۰ ^b
	باقیمانده	365	.708		
	جمع	366			
راهبردهای فرا شناختی	رگرسیون	1	7.066	10.138	.002 ^b
	باقیمانده	365	.697		
	جمع	366			
راهبردهای مدیریت منابع	رگرسیون	1	۹,۷۶۵	۷,۷۳۸	.002 ^b
	باقیمانده	365	۰,۶۸۷		
	جمع	366	۲۵۸,۱۶۶		

فرضیه اول: متغیر ملاک : اعتیاد به فناوری

متغیر پیش بین : راهبردهای شناختی

همانطور که در جدول فوق مشاهده می شود، مقدار F معنی دار و فرض خطی بودن برقرار است . اما باید توجه داشت که نتایج تحلیل واریانس برای اعتبار معادله رگرسیون نیز نشان می دهد که نتیجه معنادار می باشد ($P < ۰,۰۰۲$).

فرضیه دوم: متغیر ملاک : اعتیاد به فناوری

متغیر پیش بین : راهبردهای فرا شناختی

همانطور که در جدول فوق مشاهده می شود، مقدار F معنی دار و فرض خطی بودن برقرار است . اما باید توجه داشت که نتایج تحلیل واریانس برای اعتبار معادله رگرسیون نیز نشان می دهد که نتیجه معنادار می باشد ($P < ۰,۰۰۲$).

فرضیه سوم: متغیر ملاک : اعتیاد به فناوری اطلاعات

متغیر پیش بین : راهبردهای مدیریت منابع

همانطور که در جدول فوق مشاهده می شود، مقدار F نشان دهنده معنی دار بودن و خطی بودن است . اما باید توجه داشت که نتایج تحلیل واریانس برای اعتبار معادله رگرسیون نیز نشان می دهد که نتیجه معنادار می باشد ($P < ۰,۰۰۲$).

جدول مربوط به ضرایب رگرسیون و ثابت

شاخص های آماری	مقدار B	ضریب استاندارد		T	سطح معناداری
		انحراف استاندارد خطا	میزان		
مقدار ثابت	۲۸,۳۱	۱,۸۷		۹,۶۷	.000
راهبردهای شناختی	- ۰,۳۲	۰,۱۲	- ۰,۳۲۶	- ۴,۲۱	.۰,۰۰۲
مقدار ثابت	3.112	.368		8.466	.000
راهبردهای فرا شناختی	-.324	.102	-.164	-3.184	.002
مقدار ثابت	۳,۲۲۵	۰,۳۷۶		۷,۴۵۳	.000
راهبردهای مدیریت منابع	-.324	۰,۱۰۸	-.147	-۳,۰۴۵	.002

فرضیه اول: متغیر ملاک : اعتیاد به فناوری



بر اساس نتایج جدول فوق همانطور که مشاهده می شود، سطح معناداری اعتیاد به فناوری اطلاعات و راهبردهای شناختی معنادار می باشد. به طور کلی می توان گفت راهبردهای شناختی پیش بینی کننده اعتیاد به فناوری اطلاعات می باشند. علامت بتا نشان دهنده همبستگی بین این متغیرها می باشد.

فرضیه دوم: متغیر ملاک: اعتیاد به فناوری

بر اساس نتایج جدول فوق همانطور که مشاهده می شود، سطح معناداری اعتیاد به فناوری اطلاعات و راهبردهای فرا شناختی معنادار می باشد. به طور کلی می توان گفت راهبردهای فرا شناختی پیش بینی کننده اعتیاد به فناوری اطلاعات می باشند. علامت بتا نشان دهنده همبستگی بین این متغیرها می باشد.

فرضیه سوم: متغیر ملاک: اعتیاد به فناوری اطلاعات

بر اساس نتایج جدول فوق همانطور که مشاهده می شود، سطح معناداری اعتیاد به فناوری اطلاعات و راهبردهای فرا شناختی معنادار می باشد. به طور کلی می توان گفت راهبردهای مدیریت منابع پیش بینی کننده اعتیاد به فناوری اطلاعات می باشند. علامت بتا نشان دهنده همبستگی بین این متغیرها می باشد.

بحث و نتیجه گیری

فرضیه: اعتیاد به فناوری اطلاعات بر راهبردهای شناختی دانش آموزان تاثیر دارد.

این فرضیه که اشاره به تاثیر اعتیاد به فناوری اطلاعات بر راهبردهای شناختی دانش آموزان دارد، برای بررسی این فرضیه از ضریب همبستگی پیرسون و آزمون رگرسیون ساده استفاده گردید. نتایج نشان داد که بین اعتیاد به فناوری اطلاعات و راهبردهای شناختی همبستگی معنادار و منفی (معکوس) به میزان (۰,۳۲۶-) وجود دارد. همچنین با توجه به مقدار ($F = ۵۶,۰۸۳$) فرضیه تحقیق تایید می گردد؛ نتایج این تحقیق با نتایج لی (۲۰۰۸) مویچ (۲۰۰۸) و چالوات و دبیکز (۲۰۰۴) همخوانی دارد. در تبیین این یافته می توان گفت، با توجه به اینکه راهبردهای شناختی عمدتاً در ارجاع به فعالیتهای ذهنی مثل تفکر، ادراک و استدلال استفاده می شوند. در واقع این نوع راهبردها برای تسهیل یادگیری و تکمیل تکلیف به کار می روند و به دانش آموزان کمک می کنند تا اطلاعات تازه را برای ترکیب با اطلاعات قبلی آماده و ذخیره سازی آنها را در حافظه ی دراز مدت تسهیل کنند. همچنین راهبردهای شناختی نیز به چاره اندیشی هایی که دانش آموز برای یادگیری، به خاطر سپاری، یادآوری و درک مطالب از آنها استفاده میکند اشاره دارد. هنگامی که فرد به ابزار فناوری اطلاعات معتاد شد، انگیزه اش در تعامل با دیگران کم می شود که این امر اثرات منفی بر ارتباط شخصی و تعاملات اجتماعی دارد و به تبع بر روی یادگیری افراد نیز تاثیر بسزائی دارد.

فرضیه: اعتیاد به فناوری اطلاعات بر راهبردهای فراشناختی دانش آموزان تاثیر دارد.

این فرضیه که اشاره به تاثیر اعتیاد به فناوری اطلاعات بر راهبردهای فراشناختی دانش آموزان دارد، برای بررسی این فرضیه از ضریب همبستگی پیرسون و آزمون رگرسیون ساده استفاده گردید. نتایج نشان داد که بین اعتیاد به فناوری اطلاعات و راهبردهای فرا شناختی همبستگی معنادار و منفی (معکوس) به میزان (۰,۱۶۱-) وجود دارد. همچنین با توجه به مقدار ($F = 10.138$) فرضیه تحقیق تایید می گردد؛ که نتایج این پژوهش با مطالعات مویچ (۲۰۰۸)، ایونسوک هنگ و یووت آکوبی (۲۰۰۶)، چالوات و دبیکز (۲۰۰۴)، عارفی و جلالی (۱۳۸۸)، حافظی، افتخار و سیدنژاد (۱۳۸۷) همخوانی دارد. در تبیین این یافته می توان گفت، که دلایل زیادی در بالابردن راهبردهای فراشناختی دانش آموزان موثرند که از آن جمله می توان به برنامه ریزی، کنترل، نظارت و نظم دهی اشاره کرد.



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



که تاکید فزاینده بر پیامدهای عملکرد، به کارگیری راهبردها را در آموختن درس با مانع مواجه میکند. به بیان دیگر، نظام آموزشی که روشهای آموزش، حجم مطالب درسی، نوع آموزش و شیوه های ارزشیابی و نمره دهی را در بر میگیرد، یادگیری عمقی و انسجام یافته و آفرینشی را ترغیب نمیکند بلکه دانش آموزان را با توجه هرچه بیشتر به پیامدهای عملکرد، به ویژه نمره، سوق می دهد. اما اعتیاد به فناوری اطلاعات دانش آموزان را از بکارگیری راهبردهایی که برای یاد گیری بهتر و برنامه ریزی دقیق و کنترل بر کارها داشته باشد باز می دارد.

فرضیه: اعتیاد به فناوری اطلاعات بر راهبردهای مدیریت منابع دانش آموزان تاثیر دارد.

این فرضیه که اشاره به تاثیر اعتیاد به فناوری اطلاعات بر راهبردهای مدیریت منابع دانش آموزان دارد، برای بررسی این فرضیه از ضریب همبستگی پیرسون و آزمون رگرسیون ساده استفاده گردید. نتایج نشان داد که بین اعتیاد به فناوری اطلاعات و راهبردهای مدیریت منابع همبستگی معنادار و منفی (معکوس) به میزان (-0.147) وجود دارد. همچنین با توجه به مقدار $(F = 7.738)$ فرضیه تحقیق تایید می گردد؛ که نتایج این پژوهش با مطالعات مویچ (۲۰۰۸)، ایونسوک هنگ و یووت آکوبی (۲۰۰۶)، چالوات و دبیکر (۲۰۰۴)، عارفی و جلالی (۱۳۸۸)، حافظی، افتخار و سیدنژاد (۱۳۸۷) همخوانی دارد. در تبیین فرایندهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای همراه با آن تحت تاثیر محیط های اجتماعی و فیزیکی قرار می گیرد. براین اساس محققان اظهار می دارند که مدل سازی و ساختار فضا ایزاری ابتدایی هستند که از طریق آنها باید به آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی پرداخت لذا می توان گفت، که فراگیران خود شروع کننده یادگیری هستند و اهداف قابل وصول و دست یافتنی برای خود تعیین می کنند و آنچه برای رسیدن به اهداف خود نیاز دارند را مستقلا برنامه ریزی، نظارت و ارزیابی می نمایند.

منابع

- اسلامی، رجبعلی. (۱۳۹۷)، بررسی زمینه های توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات ICT در مدارس آموزش عمومی استان مازندران، سازمان آموزش و پرورش مازندران، مرکز تحقیقات.
- بازرگان، مجید (۱۳۹۰)، پدیده ای خطرناک به نام «اعتیاد اینترنتی»، مجموعه مقالات اولین کنفرانس IT در آموزش و پرورش، یزد.
- حسن زاده، رمضان، (۱۳۹۳)، روشهای تحقیق در علوم رفتاری، تهران، نشر ساوالان.
- حسینی، مهدی. (۱۳۹۹). تأثیر استفاده از فناوری های اطلاعاتی بر یادگیری دانش آموزان. *مجله پژوهش های آموزشی*، ۲۵ (۳)، ۴۵-۶۰.
- ذوقی پور، عباس. و غفاری، صمد. (۱۳۹۴)، مدارس چند رسانه ای گامی به سوی مدارس هوشمند، مجموعه مقالات اولین کنفرانس IT در آموزش و پرورش، یزد، سازمان آموزش و پرورش. زمانی، بی بی عشرت. و بابادی عکاشه، زهرا. (۱۳۹۵)، نقش معلمان در الگوی تلفیق فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درسی، مجموعه مقالات اولین کنفرانس IT در آموزش و پرورش، یزد، سازمان آموزش و پرورش. فردانش، هاشم (۱۳۹۴). مبانی نظری تکنولوژی آموزشی - تهران، انتشارات سمت
- محمدی، فاضل. (۱۳۹۱)، شناخت فناوری اطلاعات، *مجله تکنولوژی آموزشی*، دوره ۱۹، ص ۲.
- محمودی، رضا. (۱۴۰۱). اعتیاد به فناوری های اطلاعاتی و مشکلات روانی در دانش آموزان. *فصلنامه روانشناسی و سلامت*، ۹ (۱)، ۱۱۵-۱۰۰.
- منتظری، طیبیه. (۱۳۹۵)، تأثیر تحولات فناوری اطلاعات در آموزش و پرورش، مجموعه مقالات اولین کنفرانس IT در آموزش و پرورش، یزد، سازمان آموزش و پرورش.
- موسوی، سارا. (۱۴۰۰). خودتنظیمی و تأثیر آن بر موفقیت تحصیلی. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۱ (۲)، ۳۵-۲۳.
- نوروزی، معصومه. و رندی، فرامک. و موسی مدنی، فریبرز. (۱۳۹۷)، رتبه بندی روشهای کاربرد فناوری اطلاعات در فرایند یاددهی- یادگیری مدارس، *فصلنامه نوآوری های آموزشی*.
- نیک نژاد، علی. (۱۳۹۸). بررسی رابطه بین استفاده از شبکه های اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان. *مجله علوم اجتماعی*، ۱۵ (۴)، ۸۵-۷۰.



یزدچی، صفورا، (۱۳۹۵)، نقش جدید معلمان در آموزش و پرورش با توجه به توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات، مجموعه مقالات اولین کنفرانس IT در آموزش و پرورش، یزد، سازمان آموزش و پرورش.

Linenbrink, E,A & Pintrich, P.R, (2022). Motivation as enabler of academic success, school psychology Review. 31313-327.

Mehmet, Nuri (2020). Use of educational Technology in English classes. The turkish online journal of Educational Technology, vol.3, Issue 2, Article 11. Avaliable at: <http://tojet.net/volumes/v3i2.pdf>.

Milleken, j & .Bames, L.p. (2022). Teaching and Technology in higher Education: student perceptions reflections. Computer & Education journal, vol.39, No.3, pp.223-235.





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



بررسی تأثیر مولفه‌های روانشناسی مثبت بر شادی ذهنی با توجه به بهزیستی روانشناختی در دانش‌آموزان

امیر جعفری

کارشناسی علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی
 amir.jafary.13781378@gmail.com

عباس جعفری آق‌بلاغی

کارشناسی حقوق
 abbasjafari9362@gmail.com

چکیده

تحقیق حاضر به بررسی تأثیر مولفه‌های روانشناسی مثبت بر شادی ذهنی با توجه به بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان شهرستان ایجرود می‌پردازد. هدف اصلی این مطالعه، شناسایی ارتباط بین مولفه‌های روانشناسی مثبت نظیر امید، خودکارآمدی و بهزیستی روانشناختی با شادی ذهنی دانش‌آموزان است. برای این منظور، از روش توصیفی-همبستگی استفاده شده و نمونه‌ای به حجم ۳۲۰ نفر از دانش‌آموزان مقاطع مختلف تحصیلی شهرستان ایجرود به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه‌های استاندارد روانشناسی مثبت و بهزیستی روانشناختی جمع‌آوری و با استفاده از نرم‌افزار SPSS تحلیل شدند. نتایج نشان داد که بین مولفه‌های روانشناسی مثبت و شادی ذهنی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین، بهزیستی روانشناختی به‌عنوان یک متغیر میانجی در این رابطه تأثیرگذار است. به‌طوری‌که دانش‌آموزانی که از بهزیستی روانشناختی بالاتری برخوردار بودند، سطح بالاتری از شادی ذهنی را تجربه کردند. این یافته‌ها نشان‌دهنده اهمیت توجه به مولفه‌های روانشناسی مثبت در ارتقاء شادی ذهنی و بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان است و می‌تواند به معلمان و والدین در ایجاد محیط‌های آموزشی و خانوادگی مثبت کمک کند.

واژگان کلیدی: آموزش و پرورش، تدریس، روانشناسی بالینی، مدیریت کلاس



Investigating the effect of positive psychology components on subjective happiness with regard to psychological well-being in students

Amir Jafari

Bachelor of Educational Sciences, Primary Education

Major

amir.jafary.13781378@gmail.com

Abbas Jafari Aqbalaghi

Bachelor of Law

abbasjafari9362@gmail.com

Abstract

The present study investigates the effect of positive psychology components on subjective happiness with regard to the psychological well-being of students in Ijroud city. The main aim of this study is to identify the relationship between positive psychology components such as hope, self-efficacy, and psychological well-being with students' subjective happiness. For this purpose, a descriptive-correlation method was used and a sample of 320 students from different educational levels in Ijroud city was randomly selected. Data were collected using standard questionnaires on positive psychology and psychological well-being and analyzed using SPSS software. The results showed that there is a positive and significant relationship between positive psychology components and subjective happiness. Also, psychological well-being is influential as a mediating variable in this relationship. So that students who had higher psychological well-being experienced a higher level of subjective happiness. These findings indicate the importance of paying attention to the components of positive psychology in promoting mental happiness and psychological well-being of students and can help teachers and parents in creating positive educational and family environments.

Keywords: Education, Teaching, Clinical Psychology, Classroom Management





مقدمه

شادی ذهنی به عنوان یکی از مهم‌ترین ابعاد کیفیت زندگی انسان‌ها، همواره مورد توجه پژوهشگران و متخصصان روانشناسی قرار داشته است. این مفهوم به احساس رضایت و خوشحالی فرد از زندگی خود اشاره دارد و می‌تواند تأثیرات عمیقی بر سلامت روان و جسمی افراد داشته باشد. در دنیای امروز، با توجه به چالش‌های مختلف اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی، اهمیت شادی ذهنی بیش از پیش احساس می‌شود. به همین دلیل، بررسی عواملی که می‌توانند به افزایش شادی ذهنی کمک کنند، به یک ضرورت تبدیل شده است (سلیمانی، ۱۳۹۹). روانشناسی مثبت‌نگر به عنوان یک شاخه از روانشناسی، به مطالعه و تحلیل عواملی می‌پردازد که به بهبود کیفیت زندگی و افزایش احساس رضایت و خوشبختی منجر می‌شود. این رویکرد بر این باور است که علاوه بر درمان مشکلات روانی، باید به تقویت جنبه‌های مثبت زندگی نیز توجه شود (احمدی و نیکوکار، ۱۴۰۰). در این راستا، مولفه‌های روانشناسی مثبت‌نگر شامل امید، خودکارآمدی، رضایت از زندگی و روابط اجتماعی مثبت، به عنوان عوامل کلیدی در افزایش شادی ذهنی شناخته می‌شوند (موسوی و حسینی، ۱۴۰۱). بهزیستی روانشناختی به عنوان یک مفهوم کلیدی در روانشناسی مثبت‌نگر مطرح می‌شود. این مفهوم شامل ابعاد مختلفی از جمله خودآگاهی، خودتنظیمی، و ارتباطات اجتماعی است که می‌تواند تأثیر بسزایی بر شادی ذهنی افراد داشته باشد (فلاح و رضایی، ۱۴۰۰). بهزیستی روانشناختی به عنوان یک میانجی در رابطه بین مولفه‌های روانشناسی مثبت‌نگر و شادی ذهنی عمل می‌کند و می‌تواند به تقویت این رابطه کمک کند (علیزاده و قاسمی، ۱۴۰۱). به عبارت دیگر، افرادی که از بهزیستی روانشناختی بالاتری برخوردارند، معمولاً احساس شادی و رضایت بیشتری از زندگی خود دارند. تحقیقات نشان داده‌اند که دانش‌آموزان با سطوح بالاتر بهزیستی روانشناختی، معمولاً شادی ذهنی بیشتری را تجربه می‌کنند (حسینی و زارعی، ۱۴۰۱). این موضوع به ویژه در سنین نوجوانی که تغییرات روانی و اجتماعی قابل توجهی را تجربه می‌کنند، اهمیت بیشتری پیدا می‌کند. نوجوانان در این دوره از زندگی خود به دنبال هویت و معنای زندگی هستند و این جستجو می‌تواند بر شادی ذهنی آن‌ها تأثیر بگذارد (کریمی و شریفی، ۱۴۰۰). در ایران نیز، مطالعاتی در زمینه ارتباط بین مولفه‌های روانشناسی مثبت‌نگر و شادی ذهنی انجام شده است. به عنوان مثال، پژوهشی نشان داد که امید و رضایت از زندگی به طور مثبت با شادی ذهنی در دانش‌آموزان ارتباط دارد (محمودی و سلیمی، ۱۴۰۱). همچنین، تحقیقی دیگر نشان داد که تقویت مولفه‌های روانشناسی مثبت‌نگر می‌تواند به افزایش سطح شادی ذهنی در دانش‌آموزان کمک کند (نیکوکار و احمدی، ۱۴۰۰). در این راستا، بررسی رابطه بین مولفه‌های روانشناسی مثبت‌نگر و شادی ذهنی در دانش‌آموزان، به ویژه در سنین نوجوانی، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. نوجوانان در این دوره از زندگی خود به دنبال هویت و معنای زندگی هستند و این جستجو می‌تواند بر شادی ذهنی آن‌ها تأثیر بگذارد. به همین دلیل، شناسایی و تحلیل چگونگی تأثیر مولفه‌های روانشناسی مثبت‌نگر بر شادی ذهنی و بررسی نقش بهزیستی روانشناختی به عنوان یک متغیر میانجی در این رابطه، می‌تواند به درک بهتر از عوامل مؤثر بر شادی ذهنی در سنین نوجوانی کمک کند. این مطالعه می‌تواند به معلمان و مشاوران در طراحی برنامه‌های آموزشی و مشاوره‌ای کمک کند تا با تقویت مولفه‌های مثبت‌نگر و بهزیستی روانشناختی، شادی ذهنی دانش‌آموزان را افزایش دهند. همچنین، این تحقیق می‌تواند زمینه‌ساز تحقیقات آینده در این حوزه باشد. در نهایت، هدف این تحقیق شناسایی و تحلیل چگونگی تأثیر مولفه‌های روانشناسی مثبت‌نگر بر شادی ذهنی و بررسی نقش بهزیستی روانشناختی به عنوان یک متغیر میانجی در این رابطه است. این مطالعه می‌تواند به معلمان و مشاوران در ارتقاء شادی ذهنی دانش‌آموزان کمک کند و زمینه‌ساز تحقیقات آینده در این حوزه باشد.



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



مبانی نظری

این پژوهش از نوع توصیفی با طرح همبستگی است که برای بررسی رابطه بین مولفه های روانشناسی مثبت امید به آینده شکوفایی روانشناختی تاب آوری خوش بینی خودکارآمدی هدفمندی در زندگی با بهزیستی روانشناختی و شادی ذهنی در میان دانش آموزان از روش آماری تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی استفاده میشود و از نظر هدف کاربردی می باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر و پسر مقطع دوره دوم شهرستان ایجرود است که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ مشغول به تحصیل در ۱۵ دوره دوم می باشند که تعداد آنها برابر است ۱۸۳۵ دانش آموز (۱۱۴۶ دختر ۶۸۹ پسر) می باشند. با استفاده از جدول مورگان تعداد ۳۲۰ نفر (۱۰۶ پسر و ۲۱۴ دختر به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. روش نمونه گیری چند مرحله ای طبقه ای متناسب با جنسیت میباشد که در میان دانش آموزان مقطع دوره دوم شهرستان ایجرود پرسشنامه پخش میشود که از بین ۸ دوره دوم ۴ کلاس و از هر کلاس ۱۰ دانش آموز برای این امر انتخاب شدند. تحلیل نهایی داده ها و اطلاعات توسط برنامه ۱۶ Spss میباشد. این داده ها در دو بخش آمار توصیفی (شامل فراوانی میانگین و انحراف استاندارد و نیز آمار استنباطی (شامل ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی، تحلیل رگرسیون گام به گام ارائه گردیده است.

ابزار گردآوری اطلاعات

در این تحقیق از تکنیک پرسشنامه جهت جمع آوری اطلاعات استفاده شده است و با ارائه توضیحات لازم در مورد اهداف و اهمیت تحقیق به دانش آموزان، پرسشنامه های شادی ذهنی لیبو میرسکی (۱۹۹۹) بهزیستی روانشناختی ریف (۲۰۰۱) خودکارآمدی شرر (۱۹۸۲) خوش بینی شبیر و کارور (۱۹۹۴) تاب آوری کونور و دیویدسون (۲۰۰۳)، هدفمندی در زندگی اسپچر و همکارانش (۲۰۰۶) شکوفایی روانشناختی داینر و همکارش (۲۰۰۸) امیدواری نوجوانان پاملا هیندز (۱۹۸۵) پاسخ داده شد.

پرسشنامه شادی ذهنی: مقیاس شادی ذهنی را لیبو میرسکی برای اولین بار در مجله شاخصهای اجتماعی معرفی اعتباریابی و چاپ کرده اند. این مقیاس دارای چهار سوال با طیف لیکرت ۷ درجه ای از ۱ کمترین شادی تا ۷ بیشترین شادی است. پاسخگویان سطح شادی خویش را در مورد هر عبارت بر حسب درجات مشخص میکنند. ضرایب پایایی به استناد مطالعات صاحبان مقیاس در مطالعات گوناگون بین ۰/۷۹ تا ۰/۹۴ گزارش شده است و در پژوهش ناد و سجادیان (۱۳۹۰) نیز ضریب پایایی آن ۰/۵۶ محاسبه گردید. در این پژوهش ضریب پایایی آن نیز ۰/۷۹ بدست آمد و از اعتبار مناسبی برخوردار است.

پرسشنامه بهزیستی روانشناختی: نسخه ی کوتاه (۱۸ سوالی) مقیاس بهزیستی روانشناختی ریف، توسط ریف در سال ۱۹۸۹ طراحی و در سال ۲۰۰۲ مورد تجدید نظر قرار گرفته است. این نسخه مشتمل بر ۶ عامل استقلال تسلط بر محیط رشد شخصی ارتباط مثبت با دیگران هدفمندی در زندگی و پذیرش خود است. مجموع نمرات این ۶ عامل به عنوان نمره کلی بهزیستی روانشناختی محاسبه میشود. این آزمون نوعی ابزار خودسنجی است که در طیف لیکرتی ۶ درجه ای از کاملاً موافقم " تا " کاملاً مخالفم " پاسخ داده میشود که نمره بالاتر نشان دهنده بهزیستی روانشناختی بهتر است همبستگی نسخه کوتاه مقیاس بهزیستی روانشناختی ریف با مقیاس اصلی از ۰/۸۹ تا ۰/۷۹ در نوسان بوده است (ریف و سینگر (۲۰۰۶) در پژوهش حاضر ضریب پایایی فرم ۱۸ سوالی این مقیاس ۰/۷۵ بدست آمد که نشان می دهد از اعتبار مناسبی برخوردار است.

پرسشنامه خوش بینی: شبیر و کارور (۱۹۸۵) برای ارزیابی خوش بینی سرشتی، آزمون جهت گیری زندگی خود گزارش خلاصه ای را تدوین کرده و بعدها آن را مورد تجدید نظر قرار دادند (شبیر و همکاران (۱۹۹۴) نوع خوش بینی که توسط LOT ارزیابی می شود، یک صفت شخصیتی است که مشخصه آن انتظارات مطلوب شخصی در آینده است (کار ، (۲۰۰۴) آزمون جهت گیری زندگی



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



شامل ۸ ماده است که ۴ ماده آن بیانگر خلق خوش بینانه و ۴ ماده بیانگر خلق بدبینانه بوده و پاسخ دهندگان در یک مقیاس چند درجه ای میزان موافقت یا عدم موافقت خود را با هر یک از جملات اعلام می کنند. در این پژوهش ضریب پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ نیز ۰/۸۰ بدست آمد و نشان می دهد که از اعتبار بالایی برخوردار است.

پرسشنامه هدفمندی در زندگی : پرسشنامه هدفمندی در زندگی توسط اسپیر و همکارانش (۲۰۰۶) تدوین و اعتباریابی شده است. این پرسشنامه دارای ۶ سوال در طیف لیکرت پنج درجه ای از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق بوده و به منظور سنجش میزان هدفمندی در زندگی دانش آموزان استفاده میشود. ضریب پایایی مقیاس هدفمندی در زندگی اسپیر در پژوهش ناد و سجادیان (۱۳۹۰) ۰/۷۲ بدست آمد. در این پژوهش ضریب پایایی آن نیز ۰/۷۹ بدست آمد که نشان می دهد این آزمون از اعتبار مطلوبی برخوردار است.

پرسشنامه امیدواری نوجوانان : در سال ۱۹۸۵ پاملا هیندز مقیاس امیدواری نوجوانان را طراحی کرد که شامل ۲۴ عبارت است و میزان احساسات مثبت نوجوانان نسبت به آینده را هنگام تکمیل پرسش نامه اندازه گیری مینماید و دو عامل از این مقیاس استخراج شدند. عامل نخست تفکر خوش بینانه نسبت به آینده شامل ۱۵ عبارت و عامل تفکر بدبینانه نسبت به آینده شامل ۷ عبارت می باشد و سوال ۴ و ۹ که در هیچ یک از این عوامل نیستند از مقیاس حذف شدند رسولی و همکاران (۱۳۸۹) همسانی درونی مقیاس امیدواری نوجوانان در مطالعات مختلف بین ۰/۸۶ تا ۹۲ گزارش شده است. این مقیاس در ایران ترجمه و پایایی و اعتبار آن را بررسی شده است رسولی و همکاران (۱۳۸۹) در پژوهش حاضر ضریب پایایی آن ۷۴ بدست آمد و می توان گفت واجد اعتبار مناسبی است. **پرسشنامه تاب آوری :** این پرسشنامه را کوتور و دیویدسون (۲۰۰۳) به نقل از محمدی (۱۳۸۴) با مرور منابع پژوهشی ۱۹۹۱-۱۹۷۹ تاب آوری تهیه کرده اند. پرسشنامه تاب آوری کونور و دیویدسون، ۲۵ گویه دارد که در یک مقیاس لیکرتی بین صفر (کاملاً نادرست) و پنج همیشه درست نمره گذاری میشود. نتایج مطالعه مقدماتی مربوط به ویژگیهای روانسنجی این مقیاس پایایی و روایی آن را تأیید کرده است کائر و دیویدسون (۲۰۰۳) ضریب پایایی این مقیاس در پژوهش زاهد بابلان (۱۳۹۱) ۰/۸۷ و سلیمانی و حبیبی (۱۳۹۳) ۱۸۶ برآورد شده است. در این پژوهش ضریب پایایی به روش همسانی درونی آلفای کرونباخ) ۸۲ بدست آمد. و از اعتبار بالایی برخوردار است.

پرسشنامه خودکارآمدی شرر : مقیاس خودکارآمدی شرر دارای ۱۷ سوال است که هر سؤال بر اساس مقیاس لیکرت از دامنه کاملاً مخالف تا کاملاً موافق تنظیم میشود. نمره گذاری مقیاس به این صورت است که به هر ماده از ۱ تا ۵ امتیاز تعلق میگیرد. این مقیاس توسط براتی (۱۳۷۵) ترجمه و اعتباریابی شده است. در پژوهش گنجی و فراهانی (۱۳۸۸) به روش آلفای کرونباخ ضریب پایایی ۰/۸۱ بدست آمد، در این پژوهش نیز به روش آلفای کرونباخ ضریب پایایی آن ۰/۷۶ بدست آمد که از اعتبار مناسبی برخوردار است.

پرسشنامه شکوفایی روانشناختی : پرسشنامه شکوفایی روانشناختی توسط داینر (۲۰۰۸) طراحی شده است. این پرسشنامه دارای ۱۲ سوال است که در یک مقیاس لیکرتی هفت درجه ای از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق میباشد و جنبه های ارزشمند روانشناختی انسان که او را به سمت هیجانهایی مثبت و رضایت از زندگی سوق می دهد می سنجد. این مقیاس نه تنها احساسات خوب را اندازه می گیرد. بلکه جنبه های کلیدی ارزشمندی روانشناختی همچون ارتباطات اجتماعی احترام به خود صلاحیت کار درگیرانه و معنویت را در مکان می سنجد. ضریب پایایی مقیاس شکوفایی روانشناختی داینر در پژوهش ناد و سجادیان (۱۳۹۰) ۰/۸۲ بدست آمد. ضریب پایایی آن به روش همسانی درونی آلفای کرونباخ در این پژوهش ۰/۷۵ بدست آمد که در سطح مطلوبی می باشد.



جدول ۱ توصیف شرکت کنندگان بر حسب جنس

شرکت کنندگان	تعداد	در صد.
پسر	۱۰۶	۳۳
دختر	۲۱۴	۶۷
جمع	۳۲۰	۱۰۰

جدول ۲ شاخص های توصیفی مربوط به متغیرهای پیش بین و ملاک

مفاهیم	شاخص های توصیفی	دختر	پسر	کل
تاب آوری	میانگین	۸۸/۸۹	91/86	۸۹/۸۸
	انحراف معیار	۱/۴۳	۱/۵۳	۱/۴۶
خوش بینی	میانگین	۲۳/۰۹	۲۳/۴۷	۲۳/۲۱
	انحراف معیار	۴/۵۴	4/59	۴/۵۵
خودکارآمدی	میانگین	۵۹/۰۵	۵۸/۷۶	۵۸/۹۵
	انحراف معیار	۹/۱۶	9/55	۹/۲۷
امید	میانگین	۸۵/۱۱	۸۱/۵۰	۸۳/۹۱
	انحراف معیار	۱/۲۳	۱/۳۳	۱/۲۷
هدفمندی در زندگی	میانگین	۲۳/۲۱	۲۲۵۶	۲۳
	انحراف معیار	۴/۴۶	۲/۲۰	۲/۴۴
شکوفایی روانشناختی	میانگین	64/81	۶۲/۰۹	۶۳۹۱
	انحراف معیار	۱/۰۸	۱/۱۷	۱/۱۱
بهزیستی روانشناختی	میانگین	76/34	۷۴/۹۷	۷۵/۸۹
	انحراف معیار	۱/۰۴	۱/۱۴	۱/۰۸
شادی ذهنی	میانگین	۱۸/۳۱	۱۸/۰۹	۱۸/۱۴

همانگونه که جدول (۲) نشان می دهد میانگین شادی ذهنی مولفه های بهزیستی روانشناختی شکوفایی روانشناختی هدفمندی در زندگی امید خودکارآمدی دختران بیشتر از پسران و از سوی دیگر میانگین مولفه های تاب آوری و خوش بینی پسران بالاتر از دختران میباشد.

یافته های استنباطی

در این قسمت به بررسی و آزمون فرضیه ها با استفاده از ماتریس همبستگی و رگرسیون سلسه مراتبی همزمان پرداخته می شود. به منظور رابطه مولفه های روانشناسی مثبت و شادی ذهنی از ماتریس همبستگی استفاده شده و نتایج آن در جدول زیر آمده است.

جدول ۳ ماتریس ضرایب همبستگی شادی ذهنی با بهزیستی روانشناختی خود کار آمدی خوش بینی امید تاب آوری شکوفایی روانشناختی و هدفمندی در زندگی

مفاهیم	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	A
(۱) تاب آوری	۱							
(۲) خوش بینی	۰/۱۷۸	۱						
(۳) خود کارآمدی	۰/۳۵۱	۰/۳۵۱	۱					
(۴) امید	۰/۲۶۵	۰/۴۲۰	۰/۵۸۸	۱				



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



۱	۰/۵۶۰	۰/۴۱۹	۰/۲۷۴	۰/۱۱۰	(۵) هدفمندی در زندگی
۱	۰/۳۵۲	۰/۵۴۷	۰/۴۳۰	۰/۲۹۸	(۶) شکوفایی روانشناختی
۱۱	۰/۴۶۳	۰/۵۲۳	۰/۶۷۴	۰/۲۸۷	(۷) بهزیستی روانشناختی
۱	۰/۳۷	۴۳/۰	۰/۲۴	۰/۳۴	(۸) شادی ذهنی

جدول ۴ ضرایب استاندارد مدل رگرسیون سلسله مراتبی اثر واسطه ای بهزیستی روان شناختی روی شکوفایی روانشناختی، خوش بینی و شادی ذهنی

مدل ۱	R	R تعدیل شده	AR	β	pt	pt
مقدار ثابت	۰/۵۰۶	۰/۲۴	۰/۲۵		۰/۸۴	۰/۳۹۸
تاب آوری				۰/۱۶۹	۲/۷۸	۰/۰۶/۰
خوشبینی				۰/۱۶۹	۳/۰۹	۰/۰۰۲
خودکارآمدی				۰/۰۰۱	۰/۰۲۱	۰/۹۸۳
امید				۰/۰۶۵	۸۹/۰	۰/۳۷
هدفمندی در زندگی				۰/۰۵۰	۰/۸۳	۰/۴۰
شکوفایی روانشناختی				۰/۲۵	۳/۹۸	۰/۰۰۰
مقدار ثابت	۰/۵۲	۰/۲۵	۰/۲۷		۰/۰۶۰	۰/۹۵
تاب آوری				۰/۱۷	۲/۹۹	۰/۰۰۳
بهزیستی روانشناختی				۰/۱۹	۲/۷۶	۰/۰۶/۰
خوشبینی				۰/۱۵۹	۲/۹۳	۰/۰۰۴
خودکارآمدی				-۰/۰۳۷	-۰/۵۷	۰/۵۶
امید				-۰/۰۱۰	-۰/۱۳	۰/۸۹
هدفمندی در زندگی				۰/۰۱۶	۰/۲۷	۰/۷۸
شکوفایی روانشناختی				۰/۲۳	۳/۶۵	۰/۰۰۰

بر اساس نتایج جدول (۴) تاب آوری خوشبینی و شکوفایی روانشناختی پیشبینی کننده معنادار شادی ذهنی هستند و ۰/۲۴ درصد واریانس شادی ذهنی را پیش بینی میکنند ($P < ۰,۰۰۱$) در ادامه برای تبیین نقش واسطه گری بهزیستی روانشناختی از رگرسیون سلسله مراتبی همزمان استفاده شد. در این مرحله توان پیشبینی متغیر خوش بینی نسبت به مرحله ای که به تنهایی وارد معادله شد کاهش یافت از ۰/۱۶۹ در مرحله اول به ۰/۱۵۹ در مرحله دوم (و توان پیشبینی متغیر شکوفایی روانشناختی نیز نسبت به مرحله ای که به تنهایی وارد معادله شد کاهش یافت از ۰/۲۵ در مرحله اول به ۰/۲۳ در مرحله دوم لذا با ورود متغیر بهزیستی روانشناختی از اثر خوش بینی و شکوفایی روانشناختی بر شادی ذهنی کاسته شد و مقدار R^2 افزایش یافت. این پدیده نشانگر نقش واسطه گری بهزیستی روانشناختی برای خوش بینی و شکوفایی روانشناختی با شادی ذهنی است. بنابراین می توان نتیجه گرفت که بهزیستی روانشناختی در رابطه بین خوش بینی و شکوفایی روانشناختی با شادی ذهنی نقش واسطه ای جزئی و نه کامل دارد زیرا نتیجه ی این آزمون ، کاهش در ضریب معنی دار رگرسیون را نشان دهد و در رابطه معنادار خوش بینی و شکوفایی روانشناختی با شادی ذهنی تغییری ایجاد نکرده است. پس میتوان ادعا کرد که متغیر واسطه به طور جزئی میانجی گر است و چنانچه با ورود متغیر واسطه متغیر پیش بین، معناداری خود را از دست دهد نقش واسطه گری کلی متغیر میانجی نشان داده می شود.



جدول ۵ نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام بهزیستی روانشناختی روی مولفه های روانشناسی مثبت

p	t	β	R ²		مدل
			AR	تعدیل شده	
۰/۰	۱۶/۲۷	۰/۶۷۴	۰/۴۵	۰/۴۵	گام ۱: امید
۰/۰۰۰	۱۰/۸۳	۰/۵۳۸	۰/۰۳۵	۰/۴۸	گام ۲ امید
۰۰۰۰	۴/۶۸	۰/۲۳۲			خودکارآمدی
۰۰۰۰	۸/۳۶	۰/۴۴۹			گام ۳ امید
۰/۰۰۰	۴/۲۲	۰/۲۰۷	۰/۰۲۳	۰۵۰	خودکارآمدی
۰/۰۰۰	۳/۸۶	۰/۱۸۵			هدفمندی در زندگی
۰/۰۰۰	۷/۱۵۲	۰/۴۰۹			گام ۴: امید
۰/۰۰۰	۳/۸۹	۰/۱۹۳	۰۰۶/۰	۰۵۱	خودکارآمدی
۰۰۰۰	۳/۷۸	۰/۱۸۱			هدفمندی در زندگی
۰۱۰۵۰	۱۹۷	۰/۰۹۳			شکوفایی

ضرایب استاندارد تحلیل رگرسیون در جدول (۵) نشان می دهد که به ترتیب امید خودکارآمدی هدفمندی در زندگی و شکوفایی روانشناختی بصورت مستقیم توان پیش بینی بهزیستی روانشناختی را دارند.

جدول ۶ نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام شادی ذهنی روی مولفه های روانشناسی مثبت

p	t	β	R ² تعدیل شده		R	مدل
۰۰۰/۰	۸/۷۲	۰/۱۴	۰/۱۹	۰/۱۹۰	۰/۴۳	گام ۱: شکوفایی روانشناختی
۰۰۰/۰	۷/۳۳	۰/۳۷	۰/۰۳۷	۰/۲۲۵	۰/۴۸	گام ۲ شکوفایی روانشناختی
۰۰۰/۰	۳/۹۲	۰/۲۰				خوش بینی
۰۰۰/۰	۵/۳۱	۰/۳۰	۰/۰۱۸	۰/۲۴۲	۰/۴۹	گام ۳: شکوفایی روانشناختی
۰۰۰/۰	۳/۸۴	۰/۱۹۷				خوش بینی
۰۰۶/۰	۲/۷۷	۰/۱۵۵				تاب آوری

ضرایب استاندارد تحلیل رگرسیون در جدول (۷) نشان می دهد که به ترتیب شکوفایی روانشناختی خوش بینی، تاب آوری و بصورت مستقیم توان پیش بینی شادی ذهنی را دارند.

نتیجه گیری

بررسی رابطه مولفه های روانشناسی مثبت نگر با شادی ذهنی در دانش آموزان و نقش میانجی گری بهزیستی روانشناختی، نشان دهنده اهمیت این مولفه ها در ارتقاء کیفیت زندگی و سلامت روانی نوجوانان است. نتایج این تحقیق نشان می دهد که مولفه های روانشناسی مثبت نگر مانند امید، خودکارآمدی، و رضایت از زندگی به طور مستقیم بر شادی ذهنی تأثیرگذار هستند و این تأثیر می تواند از طریق بهزیستی روانشناختی تقویت شود. بهزیستی روانشناختی به عنوان یک متغیر میانجی، نقش کلیدی در ارتباط بین مولفه های روانشناسی مثبت نگر و شادی ذهنی ایفا می کند. به عبارت دیگر، افرادی که از بهزیستی روانشناختی بالاتری برخوردارند، معمولاً احساس شادی و رضایت بیشتری از زندگی خود دارند (علیزاده و قاسمی، ۱۴۰۱). این یافته ها تأکید می کند که تقویت مولفه های مثبت نگر می تواند به افزایش بهزیستی روانشناختی و در نتیجه، شادی ذهنی در دانش آموزان کمک کند. تحقیقات نشان داده اند که



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



۱۳۸۷

دانش آموزانی که دارای سطوح بالاتری از بهزیستی روانشناختی هستند، معمولاً احساس شادی بیشتری را تجربه می کنند (حسینی و زارعی، ۱۴۰۱). این موضوع به ویژه در سنین نوجوانی که تغییرات روانی و اجتماعی قابل توجهی را تجربه می کنند، اهمیت بیشتری پیدا می کند. نوجوانان در این دوره از زندگی خود به دنبال هویت و معنای زندگی هستند و این جستجو می تواند بر شادی ذهنی آن ها تأثیر بگذارد (کریمی و شریفی، ۱۴۰۰). علاوه بر این، نتایج این تحقیق نشان می دهد که امید و رضایت از زندگی به طور مثبت با شادی ذهنی در دانش آموزان ارتباط دارد (محمودی و سلیمی، ۱۴۰۱). این یافته ها می تواند به معلمان و مشاوران در طراحی برنامه های آموزشی و مشاوره ای کمک کند تا با تقویت مولفه های مثبت نگر و بهزیستی روانشناختی، شادی ذهنی دانش آموزان را افزایش دهند. از طرف دیگر، با توجه به اینکه نوجوانان در این دوره از زندگی خود به دنبال هویت و معنای زندگی هستند، شناسایی و تحلیل چگونگی تأثیر مولفه های روانشناسی مثبت نگر بر شادی ذهنی و بررسی نقش بهزیستی روانشناختی به عنوان یک متغیر میانجی در این رابطه، می تواند به درک بهتر از عوامل مؤثر بر شادی ذهنی در سنین نوجوانی کمک کند (زارعی و اسدی، ۱۴۰۱). در نهایت، این تحقیق می تواند زمینه ساز تحقیقات آینده در این حوزه باشد و به معلمان و مشاوران در ارتقاء شادی ذهنی دانش آموزان کمک کند. با توجه به اهمیت شادی ذهنی در بهبود کیفیت زندگی و سلامت روانی، توجه به مولفه های روانشناسی مثبت نگر و بهزیستی روانشناختی در برنامه های آموزشی و مشاوره ای ضروری است.

منابع

- احمدی، سارا و نیکوکار، مهدی. (۱۴۰۰). روانشناسی مثبت نگر و تأثیر آن بر کیفیت زندگی. *مجله روانشناسی اجتماعی*، ۱۵(۱)، ۷۸-۹۰.
- حسینی، مهدی و زارعی، امیر. (۱۴۰۱). رابطه بین بهزیستی روانشناختی و شادی ذهنی در نوجوانان. *مجله روانشناسی نوجوانان*، ۹(۱)، ۶۷-۸۰.
- سلیمانی، مهدی. (۱۳۹۹). تأثیر امید بر شادی ذهنی در دانش آموزان. *مجله روانشناسی تربیتی*، ۱۰(۲)، ۴۵-۶۰.
- علیزاده، سمیرا و قاسمی، نازنین. (۱۴۰۱). نقش بهزیستی روانشناختی در افزایش شادی ذهنی. *مجله روانشناسی مثبت*، ۵(۲)، ۳۳-۵۰.
- فلاح، علی و رضایی، مریم. (۱۴۰۰). بهزیستی روانشناختی و تأثیر آن بر شادی ذهنی. *مجله روانشناسی و مشاوره*، ۸(۴)، ۲۰۰-۲۱۵.
- کریمی، جعفر و شریفی، مهدی. (۱۴۰۰). تأثیر تغییرات اجتماعی بر شادی ذهنی نوجوانان. *مجله علوم اجتماعی و انسانی*، ۱۴(۳)، ۱۵۰-۱۶۵.
- محمودی، زینب و سلیمی، حامد. (۱۴۰۱). بررسی عوامل مؤثر بر شادی ذهنی در دانش آموزان. *مجله روانشناسی و آموزش*، ۱۱(۲)، ۹۰-۱۰۵.
- موسوی، رضا و حسینی، فاطمه. (۱۴۰۱). بررسی ارتباط بین خودکارآمدی و شادی ذهنی. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی*، ۱۲(۳)، ۱۱۲-۱۲۵.
- Ryff, C. D. (۲۰۲۱). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, ۵۷(۶), ۱۰۸۱-۱۰۶۹.
- Keyes, C. L. M. (۲۰۲۱). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, ۴۳(۲), ۲۲۲-۲۰۷.
- Diener, E. (۲۰۲۱). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In: Snyder, C. R & Sullivan, J. L. (Eds.), *Cooperation: The political psychology of effective human interaction*. New York: Psychology Press.
- Huebner, E. S. (۲۰۲۰). Initial development of the Student Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, ۱۲(۳), ۲۴۰-۲۳۱.
- Mohammadi, M & Khosravi, M. (۲۰۲۲). The relationship between hope and life satisfaction with subjective well-being in students. *Journal of Educational Psychology*, ۱۲(۳), ۶۰-۴۵.
- Zare, A & Asadi, M. (۲۰۲۲). The impact of positive psychology components on students' mental health. *Journal of Educational Psychology*, ۱۵(۱), ۹۵-۷۸.
- Luthans, F. (۲۰۲۱). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, ۲۳(۶), ۷۰۶-۶۹۵.



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



طراحی الگوی شناسایی عوامل موثر بر سلامتی کودکان و نوجوانان با رویکرد گراند تئوری

نیما صادقزاده بلیل

دانشجوی دکتری تخصصی روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.
 Nimasadeghzadehbelil@uma.ac.ir

فاطمه سقا

دانشجوی دکتری تخصصی روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.
 fsagha@yahoo.com

زهرا رضائی

دانشجوی دکتری تخصصی روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.
 Z.rezaei@uma.ac.ir

چکیده

هدف از پژوهش حاضر طراحی الگوی شناسایی عوامل موثر بر سلامتی کودکان و نوجوانان با رویکرد گراند تئوری بوده است. روش پژوهش کیفی، از دیدگاه هدف کاربردی و با روش گراند تئوری انجام شده است. جامعه آماری این پژوهش شامل خبرگان، اساتید روان شناسی و سرگروه های آموزشی استان اردبیل در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بوده است. نمونه ای آماری شامل ۱۸ نفر از خبرگان، اساتید روان شناسی و سرگروه های آموزشی استان اردبیل با روش نمونه گیری هدفمند بود که داده ها از طریق مصاحبه چهره به چهره با خبرگان، اساتید روان شناسی و سرگروه های آموزشی استان اردبیل تا حد اشباع نظری بوده است. پایایی بین کدگذاران برای مصاحبه ها، با روش درون موضوعی توسط ۲ کدگذار کاپای کوهن، برابر با ۸۶/۵۳ درصد بود. روایی ابزار، از طریق ۷ نفر از اساتید رشته روانشناسی و روایی یافته از طریق ۸ نفر از مصاحبه شوندگان تایید شد. پس از تحلیل مصاحبه ها و کدگذاری باز، محوری و انتخابی یافته ها نشان داد که سلامتی کودکان و نوجوانان توسط شرایط علی (عوامل فردی، عوامل خانوادگی، عوامل اجتماعی و عوامل محیطی) و شرایط زمینه ای (شرایط خانوادگی، شرایط مدرسه ای، شرایط اقتصادی و شرایط جسمانی)، عوامل مداخله گر (ویژگی های شخصیتی و دیدگاه های دیگران)، مقوله محوری (عوامل موثر بر سلامتی کودکان و نوجوانان) و راهبردها (راهبرد آموزشی و تربیتی، راهبرد طبیعت گرایانه و راهبرد تشویقی) و پیامدها (پیامدهای روانی، پیامدهای جسمانی و پیامدهای عملکردی) تحقق می یابد. نتایج حاکی از آن است که مدل پژوهش از سطح قابل قبولی برخوردار می باشد و می توان جهت بهبود سلامتی کودکان و نوجوانان از آن بهره گرفت.

واژگان کلیدی: سلامتی کودکان، سلامتی نوجوانان، گراند تئوری، طراحی الگو.





Designing a model for identifying factors affecting the health of children and adolescents with a grounded theory approach

Nima Sadeghzadeh belil¹

PhD student in Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Mohagheg Ardabili University, Ardabil, Iran.
Nimasadeghzadehbelil@uma.ac.ir

Fatemeh Sagha²

PhD student in Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Mohagheg Ardabili University, Ardabil, Iran.
fsagha@yahoo.com

Zahra Rezaei³

PhD student in Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Mohagheg Ardabili University, Ardabil, Iran.
Z.rezaei@uma.ac.ir

Abstract

The purpose of the current research was to design a model for identifying factors affecting the health of children and adolescents using grounded theory. The qualitative research method is done from the perspective of applied purpose and grounded theory. The statistical population of this research included experts, professors of psychology, and heads of educational groups of Ardabil province in 1404-1403. The statistical sample consisted of 18 experts, psychology professors, and heads of educational groups in Ardabil province, using a purposeful sampling method. The data were collected through face-to-face interviews with experts, psychology professors, and heads of educational groups. Ardabil province has reached theoretical saturation. The inter-coder reliability for the interviews was equal to 86.53% with the within-subject method by 2 coders, Cohen's Kappa. The validity of the tool was confirmed through 7 psychology professors and the validity was confirmed through 8 interviewees. After analyzing the interviews and open, central, and selective coding, the findings showed that the health of children and adolescents is caused by causal conditions (individual factors, family factors, social factors, and environmental factors) and contextual conditions (family conditions, school conditions, economic conditions, and physical conditions), intervening factors (characteristics and others' views), category-oriented (factors affecting the health of children and adolescents) and strategies (educational strategy) and educational, naturalistic strategy and encouraging strategy) and consequences (psychological consequences, physical consequences, and functional consequences) are realized. The results indicate that the research model has an acceptable level and can be used to improve the health of children and adolescents.

Keywords: Children's health, adolescents' health, grounded theory, model design.



مقدمه

سلامتی معمولاً به عنوان یک وضعیت کامل از رفاه جسمی، روانی و اجتماعی تعریف می‌شود و تنها به عدم بیماری محدود نمی‌گردد (مکیلی، پتلوس، بوکاج و گالوس^۱، ۲۰۲۳). مدل‌های جدید سلامتی به دنبال ایجاد یک دیدگاه جامع‌تر برای فهم بهتر از این مفهوم هستند. به عنوان مثال، تعریف سلامتی به عنوان یک وضعیت پویا و چند بعدی که شامل عوامل اجتماعی، محیطی و اقتصادی نیز می‌شود، در حال شکل‌گیری است (برچر^۲، ۲۰۰۵). این تعاریف نوآورانه به پرورش راهبردهای جامع‌تری در مراقبت‌های سلامتی کمک می‌کند (سیلر^۳، ۲۰۰۴). سلامتی یک مفهوم پیچیده و چند بعدی است که به واسطه‌ی تعاریف مختلف مورد بررسی قرار می‌گیرد (کالاهان^۴، ۱۹۷۳). به عبارت دیگر، سلامتی یک حالت پویا است که تحت تأثیر عوامل مختلفی مانند محیط زیست، فرهنگ و سبک زندگی قرار می‌گیرد (غفوری، سبزه‌نوقابی، سرافزار و پوررضا، ۱۳۹۵). در سلامتی کودکان و نوجوانان عوامل مختلف نقش دارند، شرایط اقتصادی، دسترسی به خدمات بهداشتی و تأثیرات اجتماعی بر رفتارهای بهداشتی کودکان است. به عنوان مثال، کودکان در مناطق کم‌برخوردار ممکن است دسترسی کمتری به خدمات بهداشتی داشته باشند و این می‌تواند منجر به افزایش مشکلات سلامتی در آنها گردد (بیون، ریو، جانگ، بائه، کیم، شین، چو و یون^۵، ۲۰۱۰). همچنین، ویژگی‌های محیطی مانند آلودگی هوا و دسترسی به امکانات ورزشی نیز می‌تواند تأثیرگذار باشد (ماتیاراسان و هولس^۶، ۲۰۲۱). ارتباط با طبیعت و استفاده از باغ‌های طبیعی به عنوان فضایی برای کاهش اضطراب و ارتقاء سلامت روان نیز مورد توجه است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که طراحی مناسب فضاهای سبز می‌تواند به بهبود سلامت روان و کاهش فشار روانی کمک کند (هاشمین، بمانیان و کاظمی، ۲۰۲۰). وجود بیماری‌های طولانی‌مدت در والدین نیز می‌تواند بر سلامت فرزندان تأثیر منفی بگذارد (پوتیاینن، هاکولینن، ماکی و لاتیکیینن^۷، ۲۰۱۶). سطح تحصیلات والدین، وضعیت اقتصادی خانواده و نگرش والدین نسبت به سلامتی نیز موثر اند و والدین با تحصیلات بالا معمولاً به بهداشت فرزندان خود بیشتر توجه می‌کنند و از خدمات بهداشتی بهتری استفاده می‌کنند (بدری، سالتاجی، فلورس‌میر^۸ و امین، ۲۰۱۴). ویژگی‌هایی مانند سن، جنس و وضعیت سلامت کودک هستند. سن به عنوان یک عامل حیاتی به خصوص در سنین پایین تأثیر بسزایی در توانایی دسترسی به خدمات درمانی و همچنین در نیازهای بهداشتی کودکان دارد (تسلر و مکانیک^۹، ۱۹۷۸). همچنین توجه به وضعیت سلامتی قبلی کودک، مانند وجود بیماری‌های مزمن، در تعیین نیازهای بهداشتی او اهمیت دارد (باچاناس و رابرتز^{۱۰}، ۱۹۹۵).

فرهنگ در مدارس یکی از عوامل مهم در در توسعه‌ی مدارس و سلامت روان دانش‌آموزان می‌باشد (صادقزاده لیل، گرمه‌چشمه، جاویدپور و حسن‌نژاد، ۱۴۰۳). زندگی اجتماعی و رعایت هنجارهای اجتماعی می‌تواند به بهبود کیفیت زندگی کمک کند. این به این معناست که ایجاد محیطی مناسب و تأمین نیازهای اجتماعی و ایمنی برای کودکان در جامعه بسیار اهمیت دارد (شهبازی، موسوی و حسین‌نژاد، ۱۳۹۴). تحقیقات همچنین به نقش والدین و خانواده در رفتار بزهکارانه نوجوانان پرداخته‌اند که نشان می‌دهد خانواده‌ها می‌توانند تأثیر عمیقی بر رفتارهای اجتماعی و روانی فرزندان خود داشته باشند. این نشان می‌دهد که توسعه فعالیت‌های اجتماعی می‌تواند به کاهش بزهکاری و بهبود سلامت کودکان و نوجوانان کمک کند (دسترنج، ۱۳۹۹). از طرفی یادگیری الکترونیک و موانع

- 1 Mechili, Petelos, Bucaj & Gallos
- 2 Bircher
- 3 Saylor
- 4 Callahan
- 5 Byun, Ryu, Jang, Bae, Kim, Shin, Chu & Yoon
- 6 Mathiarasan & Hüls
- 7 Poutiainen, Hakulinen, Mäki & Laatikainen
- 8 Flores-Mir
- 9 Tessler & Mechanic
- 10 Bachanas & Roberts



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



۱۳۵۷

مربوط به آن نیز می‌تواند بر سلامت روان دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد. شناسایی عوامل سازمانی، فناوری و انگیزشی در راستای بهبود این فرآیند اهمیت دارد (زارعی، جواهری دانشمند و شیخی، ۱۳۹۸). نریمانی و صادقراده لیل (۱۴۰۳) بیان کردند که قلدری از عواملی است که می‌تواند سلامت روان دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد که کیفیت زندگی کودکان و نوجوانان می‌تواند به آن وابسته باشد. همچنین عوامل فردی، عوامل اجتماعی، عوامل محیطی، عوامل فرهنگی و اجتماعی، عوامل اقتصادی می‌توانند در سلامت روانشناختی کودکان و نوجوانان موثر واقع شوند. فیروزی خجسته فر، عسگری، کلانتری، رئیسی و شاهواری (۱۴۰۰) بیان کردند اعتیاد جنسی یک اختلال رو به رشد است که عوارض فردی و اجتماعی قابل توجهی به همراه دارد و بررسی تجارب بیماران مبتلا به این اختلال می‌تواند درک بهتری از تأثیرات آن بر سلامت روان ارائه دهد. فیروزی خجسته فر و همکاران (۱۴۰۰) بیان کردند توجه به آموزش و ویژگی‌های والدین در زمینه رفتارهای جنسی و تأثیر آن بر سلامت روان کودکان نیز بسیار مهم است. احساسات، افکار و تجارب والدین به شکل مستقیم یا غیرمستقیم بر رفتار و سلامت روان فرزندان تأثیر می‌گذارد. همچنین طاهری و طاهری (۱۳۹۸) بیان کردند که عوامل محیطی، از جمله کیفیت محیط زندگی، تأثیر قابل توجهی بر سلامت روان دارند. این پژوهش‌ها نشان می‌دهند که کیفیت کالبدی و اجتماعی محیط بر نارضایتی و در نتیجه سلامت روان ساکنان تأثیر دارد. با توجه به اینکه بسیاری از این عوامل پیچیده هستند و در تعامل با یکدیگر قرار دارند، تحقیقات بیشتری در زمینه تعیین تأثیرات این عوامل بر سلامتی کودکان و نوجوانان نیاز است. همچنین شناسایی موانع و تسهیل‌کننده‌ها برای دسترسی به خدمات بهداشتی می‌تواند به سیاست‌گذاران کمک کند تا برنامه‌های بهداشتی موثری را طراحی کنند و توجه به این جنبه‌ها به منظور بهبود شرایط بهداشتی کودکان و نوجوانان و ترویج سلامتی در جوامع ضروری است (مک لافلین، گوردون، هوگ، رانی، ترویلیر، اوریدا و راجرز، ۲۰۱۹).

باتوجه به مبانی و پیشینه‌ی پژوهش می‌توان سوالات پژوهش را مطرح کرد که چه الگویی را می‌توان برای شناسایی عوامل موثر بر سلامتی کودکان و نوجوانان طراحی نمود؟ شرایط علی و زمینه‌ای در سلامتی کودکان و نوجوانان چیست؟ و چه راهبردها، مداخله‌ها و پیامدهایی برای افزایش سلامتی کودکان و نوجوانان وجود دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر به دنبال طراحی الگوی شناسایی عوامل موثر بر سلامتی کودکان و نوجوانان است و پژوهشی کاربردی محسوب می‌شود، چرا که خروجی آن در طراحی ابزارها و همچنین برای افزایش سلامتی کودکان و نوجوانان قابل استفاده است.

پژوهش حاضر از نظر نحوه گردآوری داده‌ها در دسته پژوهش‌های غیرآزمایشی قرار می‌گیرد و برای پاسخ به این مسئله پژوهش و طراحی مدل از روش تحقیق کیفی از نوع گراند تئوری (نظریه داده بنیاد) استفاده شد. در پژوهش حاضر داده‌ها از طریق مصاحبه چهره به چهره با اساتید روان‌شناسی، خبرگان حوزه‌ی آموزش و پرورش و سرگروه‌های آموزشی استان اردبیل گردآوری شد. ویژگی خبرگان داشتن تجربه فعال در حوزه روان‌شناسی و آموزش و پرورش بودند و درک عمیقی نسبت به فعالیت در این حوزه داشته‌اند. منظور از مصاحبه با خبرگان مصاحبه با افرادی است که در حوزه کاری خود تأثیرگذار، معروف و آگاه هستند. جامعه آماری این پژوهش شامل خبرگان، اساتید روان‌شناسی و سرگروه‌های آموزشی استان اردبیل در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بوده است. نمونه‌ی آماری شامل ۱۸ نفر از خبرگان، اساتید روان‌شناسی و سرگروه‌های آموزشی استان اردبیل با روش نمونه‌گیری هدفمند بوده است. تمامی مصاحبه‌ها ضبط و برای کدگذاری، اصلاح و اخذ بازخورد، از آن‌ها بهره‌برداری شده است. در مجموع با ۱۸ نفر در بازه‌های زمانی ۴۵ تا ۶۰ دقیقه‌ای، مصاحبه جامعی انجام شده است. جمع‌آوری داده‌ها تا مرحله اشباع نظری مقوله‌ها تا جایی ادامه یافت که امکان



دستیابی به داده‌های جدید دیگری فراهم نبود. فرایند اصلی در این روش به عنوان روش تحلیل داده‌ها، فرایند کدگذاری و طبقه‌بندی از داده‌های خام و استخراج مفاهیم و مقولات اصلی و روابط بین آن‌ها در مدلی است که با توجه به شرایط و موقعیت پژوهش ارائه شد. بر این اساس، در راستای تحلیل داده‌ها از سه شیوه کدگذاری استفاده می‌شود (کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی). کدگذاری روند یا فرایندی است که طی آن داده‌های خام تفکیک، مفهوم‌بندی و ترکیب می‌شوند؛ به گونه‌ای که حاصل این فرایند بتواند نظریه زمینه‌ای نهایی را ارائه کند. در فرایند کدگذاری، واحد تحلیل مفهوم است. در مرحله کدگذاری باز، مفاهیم اولیه، در مرحله کدگذاری محوری، مقولات عمده استخراج می‌شوند. در مرحله کدگذاری انتخابی فرایند یکپارچه‌سازی و بهبود مقوله‌ها انجام شد؛ بنابراین، نیاز است تا در فرایند گردآوری داده‌ها، کدگذاری باز به صورت پیوسته انجام گیرد. نکات کلیدی و کدهای داده‌ها از طریق بررسی داده‌های مصاحبه احصاء شود و به نوعی محقق در فرایند گردآوری و تحلیل و مسئله پژوهش درگیر شود. در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی از روش پایایی بین دو کدگذار استفاده شد. برای محاسبه پایایی مصاحبه با روش توافق درون موضوعی دو کدگذار (ارزیاب)، از یک همکار پژوهشگر درخواست شد تا برای همکاری در پژوهش مشارکت کند. آموزش‌ها و تکنیک‌های لازم برای کدگذاری مصاحبه برای ایشان تشریح شد. سپس محقق به همراه همکار پژوهشگر، یک مصاحبه را کدگذاری کرد و درصد توافق درون موضوع که با عنوان شاخص پایایی تحلیل به کار می‌رود، محاسبه شد. پایایی بین کدگذاران برای مصاحبه‌های انجام گرفته در این پژوهش با استفاده از فرمول پایایی با روش درون موضوعی توسط ۲ کدگذار کاپای کوهن، برابر با ۸۶/۵۳ درصد است. با توجه به اینکه میزان پایایی بیشتر از ۶۰ درصد است، قابلیت اعتماد کدگذاری‌ها مورد تأیید است و می‌توان ادعا کرد که میزان پایایی تحلیل مصاحبه کنونی است. برای بررسی روایی ابزار، از ۷ نفر از اساتید رشته‌ی روانشناسی و متخصصان آموزشی درخواست شد تا برای همکاری در پژوهش و بررسی روایی ابزار پژوهش مشارکت داشته باشند. سوالات مصاحبه در اختیار آن‌ها قرار گرفت و بعد از بررسی سوالات مصاحبه توسط آنان، در نهایت روایی سوالات مصاحبه تأیید شد. برای بررسی روایی یافته، الگوی شناسایی عوامل موثر بر سلامتی کودکان و نوجوانان به دست آمده در پژوهش در اختیار ۸ نفر از مصاحبه شوندگان قرار گرفت و از آن‌ها خواسته شد در راستای مدل به دست آمده نظر خود را اعلام کنند. در نهایت همه ۸ نفر مدل نهایی را قبول و تأیید کردند و در نتیجه روایی یافته‌ها نیز تأیید شد.

یافته‌ها

براساس مصاحبه و داده‌های به دست آمده در این زمینه یافته‌های حاصل از کدگذاری باز، محوری و انتخابی در جدول ۱ ارائه شده است. در این پژوهش از داده‌های حاصل از مصاحبه، ۸۴ کد باز استخراج گردید و این کدها در ۱۹ کد محوری دسته‌بندی شدند.

جدول ۱. یافته‌های حاصل از کدگذاری باز، محوری و انتخابی

کدگذاری انتخابی	کدگذاری محوری	کدگذاری باز
		سن
		جنسیت
		اختلالات روانشناختی
	عوامل فردی	بیماری‌های مزمن
		خودپنداره
		کمال‌گرایی
		مسائل جنسی

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



سازمان نظام روانشناسی و مشاوره
جمهوری اسلامی ایران

انجمن روان شناسی ایران

سازمان نظام روانشناسی و مشاوره
جمهوری اسلامی ایران

شرایط علی سلامتی کودکان و نوجوان	انگیزه
	اعتیاد
	مسائل جنسی
	اعتماد به نفس
	تحصیلات والدین
	وضعیت اقتصادی خانواده
	نگرش والدین به سلامتی
	بیماری های طولانی مدت والدین
عوامل خانوادگی	افکار والدین
	احساسات والدین
	تجارب والدین
	شخصیت والدین
	تاثیر والدین در بزهکاری
	انضباط اجتماعی
	هنجارهای اجتماعی
عوامل اجتماعی	تامین نیازهای اجتماعی
	ایمنی در اجتماع
	نیازهای اجتماعی
	توسعه فعالیت های اجتماعی
	تاثیرات اجتماعی نسبت به بهداشت کودک
	کیفیت محیط زندگی
عوامل محیطی	رضایت محیطی
	فرهنگ یادگیری مدرسه
	وجود قلدری در مدرسه
	محیط مدرسه
	برخورد کارکنان مدرسه
	همسالان و تعامل محیطی
	آلودگی هوا
	دسترسی به خدمات بهداشتی
شرایط خانوادگی	حمایت خانوادگی
	تشویق خانواده
	جو خانوادگی
	جو حاکم بر مدرسه
شرایط زمینه ای سلامتی کودکان و نوجوان	حمایت در مدرسه
	شرایط مکانی مدرسه
	توسعه یافتگی مدرسه
	غنا ی آموزشی و تربیتی
	شرایط اقتصادی



ISC
۰۲۲۵۰-۲۵۹۵۸



سازمان نظام روان‌شناسی و مشاوره
جمهوری اسلامی ایران



انجمن روان‌شناسی ایران



CIVILICA

چهارمین همایش ملی
اولین همایش بین‌المللی روان‌شناسی بالینی
کودک و نوجوان
4th 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



دانشگاه محقق اردبیلی

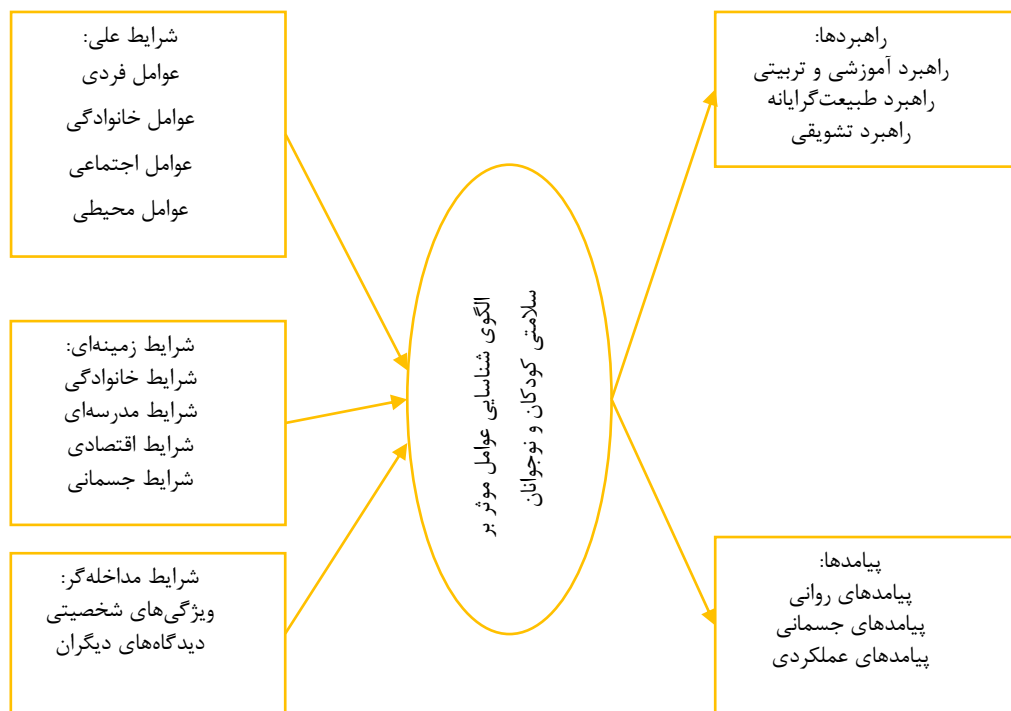
وضعیت اقتصادی		
فعالیت‌های بدنی و ورزشی	شرایط جسمانی	
مشکلات جسمانی		
کمال‌گرایی		
انعطاف‌پذیری روانی	ویژگی‌های شخصیتی	شرایط مداخله‌گر در
خودپنداره		سلامتی کودکان و نوجوان
دیدگاه معلم و کارکنان مدرسه	دیدگاه‌های دیگران	
دیدگاه خانواده		
دیدگاه دوستان		
ذهن‌آگاهی		
تنظیم شناختی		
کارگاه‌های آموزشی متناسب	راهنبرد آموزشی و تربیتی	
انگیزش آموزشی		
فناوری اطلاعات		
عوامل سازمانی		
ارتباط با طبیعت		راهنبردهای سلامتی
استفاده از اردوهای تفریحی	راهنبرد طبیعت‌گرایانه	کودکان و نوجوان
تن‌آرامی با تاکید بر طبیعت		
طراحی فضاهای سبز		
درمان انگیزشی		
تقویت انعطاف‌پذیری	راهنبرد تشویقی	
خرید وسایل متناسب با علاقه		
تشویق کلامی		
کاهش اعتیاد		
کاهش اضطراب		
کاهش استرس		
افزایش اعتماد به نفس		
سرزندگی	پیامدهای روانی	
افزایش انگیزه		
انعطاف‌پذیری در زندگی		
شکل‌گیری خودپنداره مثبت		پیامدهای سلامتی
کاهش خشم و پرخاشگری		کودکان و نوجوان
کاهش درگیری با دیگران		
بهبود تغذیه		
بهبود کیفیت خواب	پیامدهای جسمانی	
بیمارشدن کمتر		
افزایش سلامت روانی		
افزایش سلامت جسمانی	پیامدهای عملکردی	
بهبود وضعیت تحصیلی		



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



همچنین براساس یافته‌های به دست آمده مدل مفهومی پژوهش به صورت نمودار ۱ ارائه شده است.



نمودار ۱. مدل مفهومی نظری

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف طراحی الگوی شناسایی عوامل موثر بر سلامتی کودکان و نوجوانان با رویکرد گراند تئوری انجام شد. داده‌های به دست آمده به صورت شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، پیامدها و راهنماها دسته بندی شدند. شرایط علی شامل عوامل فردی، عوامل خانوادگی، عوامل اجتماعی و عوامل محیطی بودند که به علل سلامتی کودکان و نوجوانان اشاره دارد که یافته‌های به دست آمده با پژوهش‌های مکیلی و همکاران (۲۰۲۳)، ماتیاراسان و هولس (۲۰۲۱)، مک لافلین و همکاران (۲۰۱۹)، پوتیاپین و همکاران (۲۰۱۶)، بدری و همکاران (۲۰۱۴)، بیون و همکاران (۲۰۱۰)، برچر (۲۰۰۵)، تسلر و مکانیک (۱۹۷۸)، فیروزی خجسته فر، عسگری، کلانتری، رئیسی و شاهواری (۱۴۰۰)، دسترنج (۱۳۹۹)، طاهری و طاهری (۱۳۹۸)، غفوری، سبزه‌نوقابی، سرافزار و پوررضا (۱۳۹۵) و شهبازی، موسوی و حسین‌نژاد (۱۳۹۴) در این زمینه همسوست. سلامتی کودکان و نوجوانان تحت تأثیر عوامل متعددی قرار دارد که می‌توان آن‌ها را به دسته‌های مختلفی تقسیم کرد. این عوامل به صورت مستقیم بر وضعیت جسمی و روانی کودکان و نوجوانان تأثیرگذارند و نیازمند توجه ویژه‌ای هستند، عوامل فردی به ویژگی‌ها یا مواردی اشاره دارد که ارتباط بین فرد و سلامتی او را تشکیل می‌دهد، عوامل خانوادگی به دلایلی اشاره دارد که مرتبط با خانواده در ارتباط با کودکان و نوجوانان هستند که نقش موثر خانواده قابل تبیین است، همچنین عوامل اجتماعی و محیطی نیز نقشی موثر در سلامت کودکان و نوجوانان دارند که وجود محیطی مطلوب و آرامش‌بخش و همسویی عوامل اجتماعی و اثر مثبت می‌تواند در سلامتی کودکان و نوجوانان تأثیرگذار باشد. به‌طور کلی می‌توان گفت که عوامل متعددی در سلامتی کودکان و نوجوانان موثراند که می‌توان براساس این عوامل در جهت بهبود سلامتی روانی و جسمی در کودکان و نوجوانان اقدام کرد.



شرایط زمینه‌ای به عوامل زمینه‌ای در سلامتی کودکان و نوجوانان اشاره دارد که شامل شرایط خانوادگی، شرایط مدرسه‌ای، شرایط اقتصادی و شرایط جسمانی می‌باشد که با یافته‌های پژوهش‌های مکیلی و همکاران (۲۰۲۳)، بدری و همکاران (۲۰۱۴)، برچر (۲۰۰۵)، صادقراده لیل و همکاران (۱۴۰۳)، فیروزی خجسته فر و همکاران (۱۴۰۰)، دسترنج (۱۳۹۹)، غفوری و همکاران (۱۳۹۵) و شهبازی و همکاران (۱۳۹۴) همسوست.

زمینه مناسب نقش بسیار مهمی در سلامت کودکان و نوجوانان دارد و می‌تواند به شکل‌گیری عادات سالم و پیشگیری از بیماری‌ها کمک کند. شرایط خانوادگی و جو مطلوب مربوط به آن می‌تواند در سلامتی کودکان و نوجوانان نقش اساسی داشته باشد، از طرفی شرایط مدرسه‌ای و جوی که در آن وجود دارد می‌تواند سلامت روان و جسمانی دانش‌آموز، کودک و نوجوان را بهبود بخشیده یا دچار مشکل کند، شرایط اقتصادی نیز بسیار دخیل است، رفاه در خانواده، فراهم‌شدن نیازها و وضعیت مالی مناسب به همراه وضعیت جسمانی و بدنی سالم می‌تواند در سلامتی کودکان و نوجوانان موثر واقع شود. به‌طور کلی می‌توان گفت که زمینه‌های متعددی می‌توانند در سلامتی کودکان و نوجوانان موثر باشند که شناخت موثر آنها می‌تواند در کارکرد مطلوب دانش‌آموزان، کودکان و نوجوانان موثر واقع گردد.

شرایط مداخله‌گر در سلامتی کودکان و نوجوانان شامل ویژگی‌های شخصیتی و دیدگاه‌های دیگران در سلامتی کودکان و نوجوانان می‌باشد که با یافته‌های پژوهش‌های باچاناس و رابرتز (۱۹۹۵)، تسلا و مکانیک (۱۹۷۸)، فیروزی خجسته فرو همکاران (۱۴۰۰)، دسترنج (۱۳۹۹) و شهبازی و همکاران (۱۳۹۴) همسوست.

شرایط مداخله‌گر در سلامتی کودکان و نوجوانان نیازمند درک عمیق از وضعیت‌های خاص و چالش‌هایی است که این گروه سنی با آن مواجه هستند. این مداخلات می‌توانند در وضعیت سلامت جسمی و روانی آن‌ها اثرگذار باشد. ویژگی‌های شخصیتی که کودکان و نوجوانان دارند به همراه دیدگاهی که دیگران به آن‌ها در زمینه‌های مختلف دارند می‌تواند نقش مداخله‌گر داشته باشد که متناسب با شرایط سنی، محیطی و فرهنگی آن‌ها می‌باشد. ویژگی‌های شخصیتی کمال‌گرایی، انعطاف‌پذیری و مفاهیمی که مرتبط با فرد هستند می‌توانند در ایجاد شرایط پایدار یا ناپایدار نقش داشته باشند. دیدگاه‌های دیگران مثل خانواده، معلم و همسالان نیز می‌تواند در ایجاد شرایط پایدار یا ناپایدار کودکان و نوجوانان به عنوان چالش مطرح شود. به‌طور کلی می‌توان گفت که، این موارد به عنوان عوامل مداخله‌گر در سلامتی کودکان و نوجوانان مطرح می‌شوند و در آن‌ها شرایط نسبتاً ناپایداری و دشواری را به وجود می‌آورند.

راهبردها در سلامت کودکان و نوجوانان به عنوان ابزارهایی حیاتی برای ارتقای بهزیستی و جلوگیری از مشکلات بهداشتی شناخته می‌شوند. این راهبردها شامل اقداماتی هستند که می‌توانند به بهبود شرایط روانی و فیزیکی کودکان و نوجوانان کمک کنند. راهبردها به عوامل راهبردی در سلامتی کودکان و نوجوانان اشاره دارد که راهبرد آموزشی و تربیتی، راهبرد طبیعت‌گرایانه و راهبرد تشویقی می‌باشد که با یافته‌های پژوهش‌های هاشمین و همکاران (۲۰۲۰) و زارعی و همکاران (۱۳۹۸) همسوست.

در راهبرد آموزشی و تربیتی، مسائل مرتبط با سلامتی در جهت بهبود عملکرد کودکان و نوجوانان ارائه می‌گردد، در راهبرد طبیعت-گرایانه، حضور و انس کودکان و نوجوانان با طبیعت به عنوان راهبردی آرامش‌بخش و هدفمند ارائه می‌گردد تا موجب سلامتی روانی و جسمانی شود، در راهبرد تشویقی، عملکرد کودکان و نوجوانان، با ارائه محرک‌های بیرونی، تحسین می‌گردد که می‌تواند باعث بهبود عملکرد و سلامت روانی و جسمانی شود. می‌توان گفت که راهبردهای شناختی عواملی هستند که از طریق آن می‌توان سلامت کودکان و نوجوانان بهبود بخشید و موجب بهبود عملکرد آن‌ها شد.

پیامدها به عنوان اصلی اساسی در سلامتی کودکان و نوجوانان می‌باشد که پیامدهای روانی، پیامدهای جسمانی و پیامدهای عملکردی را دربردارد که یافته‌های به دست آمده با پژوهش‌های ماتیاریاسان و هولس (۲۰۲۱)، مک لافلین و همکاران (۲۰۱۹)، پوتیاین و





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



۱۳۶۷

همکاران (۲۰۱۶)، بدری و همکاران (۲۰۱۴)، بیون و همکاران (۲۰۱۰)، نریمانی و صادقزاده بلبل (۱۴۰۳)، صادقزاده بلبل و همکاران (۱۴۰۳)، دسترنج (۱۳۹۹)، طاهری و طاهری (۱۳۹۸) و شهبازی و همکاران (۱۳۹۴) همسوست.

پیامدهای روانی در کودکان و نوجوانان می‌تواند به شکل‌های متفاوتی تبیین شود، عوامل مختلفی که می‌تواند جوانب مختلفی را دربرگیرد، انعطاف‌پذیری، مسئله‌ی اعتیاد، سرزندگی، کنترل خشم، اضطراب و استرس در کودکان و نوجوانان می‌تواند از پیامدهای روانی توجه به سلامت روان باشد که تاکید موثر به آن می‌تواند سلامت جامعه را موجب شود. پیامد جسمانی توجه به سلامتی می‌تواند به صورت افزایش کیفیت خواب، بیماری کمتر و بهبود تغذیه بروز یابد به صورتی که کودکان و نوجوانانی که به سلامت آنها توجه گردد، خواب بهتر، بیماری کمتر و تغذیه بهتری را خواهد داشت. در توجه به سلامتی، پیامدهای عملکردی مطرح می‌شوند که کارکرد درست مغز و روان، ورزش کردن و فعالیت بدنی، بهبود عملکرد تحصیلی و یادگیری می‌تواند به سلامت وابسته باشد. کودکان و نوجوانان از سلامت مطلوبی برخوردار باشند، کارکرد درست مغز، فعالیت‌های مطلوب و عملکرد تحصیلی بهتری خواهند داشت و توجه به آن ضروری است. می‌توان گفت که توجه عمیق به سلامتی در کودکان و نوجوانان می‌تواند، پیامدهای روانی، جسمانی و عملکردی مطلوبی را موجب گردد و در بلند مدت اثرات عمیقی را بر جامعه، روابط بین فردی و برون فردی داشته باشد.

با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می‌گردد که از یافته‌های این پژوهش در بهبود سلامت روانی و جسمانی کودکان و نوجوانان استفاده شود و براساس مدل ارائه شده در جهت شناسایی دقیق‌تر مفاهیم اقدامات لازم صورت گیرد، همچنین پیشنهاد می‌شود که در سایر حوزه‌ها و سنین نیز سلامت روانی کودکان و نوجوانان بررسی گردد. یکی از محدودیت‌های پژوهش تعمیم‌دهی آن است، نتایج پژوهش حاضر قابل تعمیم به کودکان و نوجوانان است و برای تعمیم به سایر افراد باید با احتیاط، مطالعات موثر و دانش کافی صورت گیرد.

منابع

- زارعی، اقبال؛ جواهری دانشمند، محمد و شیخی، علی اکبر. (۱۳۹۸). شناسایی عوامل موثر و موانع کاربرد یادگیری الکترونیک در جهت افزایش سلامت روان دانش آموزان مدارس ابتدایی شهرستان کرج (یک مطالعه کیفی). *فناوری آموزش*. ۱۳(۳)، ۶۱۶-۶۰۷. doi: 10.22061/jte.2018.3595.1905
- شهبازی، هوشنگ؛ موسوی، سیدصفر و حسین‌نژاد، بیژن. (۲۰۱۵). بررسی عوامل موثر بر انضباط اجتماعی در میان جوانان اردبیل. *مطالعات/امنیت اجتماعی*. ۱۶(۱)، ۱۵۲-۱۳۱. magiran.com/p1962661
- طاهری، ثریا، و طاهری، جعفر. (۱۳۹۸). ارزیابی عوامل محیطی مؤثر بر سلامت روان در مجموعه های مسکونی (نمونه موردی: مجموعه های ۵۱۲ و ۶۰۰ دستگاه شهر مشهد). *هویت شهر*. ۱۳(۴۰)، ۷۴-۵۷. SID. <https://sid.ir/paper/154583/fa>
- غفوری، فائزه؛ سبزه نوقابی، زهرا؛ سرافراز، نسرین و پوررضا، ابوالقاسم. (۱۳۹۵). پیامدهای جنسی سرطان سرویکس در زنان مبتلا: یک مطالعه مروری. *مجله زنان، مامایی و نازایی ایران*. ۱۹(۲۸)، ۲۷-۲۲. doi: 10.22038/ijogi.2016.7885
- فیروزی خجسته فر؛ ریحانه، عسگری، کریم؛ کلانتری، مهرداد؛ رئیس، فیروزه و شاهواری، زهرا. (۱۴۰۰). تجربه زیسته بیماران مبتلا به اعتیاد جنسی: یک مطالعه کیفی. *فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*. ۱۲(۳)، ۸۵-۱۰۴. doi: 10.22059/japr.2021.313944.643695
- دسترنج، منصوره. (۱۳۹۹). بررسی نقش خانواده بر رفتار بزهکارانه نوجوانان و جوانان در شهرستان بستک در سال ۱۳۹۸، *نشریه پلیس زن*. ۱۴(۳۲)، ۹۷-۷۷. magiran.com/p2179434
- نریمانی، محمد و صادقزاده بلبل، نیما. (۱۴۰۳). شناسایی عوامل مؤثر بر قلدری در مدرسه: تحلیل کیفی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*. ۲۱(۵۴)، ۲۸-۱. doi: 10.22111/jeps.2024.47988.5659



نریمانی، محمد و صادقزاده بلبل، نیما. (۱۴۰۳). بهزیستی تحصیلی و عوامل موثر بر آن در مراکز آموزشی: با تاکید بر نقش دانشجویان و دانش آموزان، ماهنامه پیاشهر. ۶(۹۶)، ۹-۱. <https://civilica.com/doc/2137745>

صادقزاده بلبل، نیما؛ نصیری گرمه چشمه، محمدرضا؛ جاویدپور، مرتضی و حسن نژاد، مهدی. (۱۴۰۳). شناسایی و اعتباریابی مؤلفه‌های فرهنگ یادگیری در مدارس دوره ابتدایی شهر اردبیل. پژوهش‌های رهبری آموزشی. ۸(۳۰)، ۹۴-۷۴. doi: 10.22054/jrlat.2024.77867.1706

هاشمین، سیدابوالفضل؛ کاظمی، احمد و بمانیان، محمدرضا. (۱۳۹۸). بررسی تاثیر باغ شفابخش بر سلامت روان بیماران با تاکید بر کاهش اضطراب. علوم و تکنولوژی محیط زیست. ۲۱(۱۲)، ۲۷۶-۲۶۳. <https://sid.ir/paper/394374/fa>

References

- Bachanas, P.J., & Roberts, M. C. (1995). Factors affecting children's attitudes toward health care and responses to stressful medical procedures. *Journal of pediatric psychology*, 20(3), 261-275. doi: 10.1093/jpepsy/20.3.261.
- Badri, P., Saltaji, H., Flores-Mir, C., & Amin, M. (2014). Factors affecting children's adherence to regular dental attendance: a systematic review. *Journal of the American Dental Association*, 145(8), 817-828. DOI:10.14219/jada.2014.49
- Bircher, J. (2005). Towards a Dynamic Definition of Health and Disease. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 8, 335-341. <https://doi.org/10.1007/s11019-005-0538-y>.
- Byun, H., Ryu, K., Jang, K., Bae, H., Kim, D., Shin, H.H., Chu, J., & Yoon, C. (2010). Socioeconomic and personal behavioral factors affecting children's exposure to VOCs in urban areas in Korea. *Journal of environmental monitoring : JEM*, 12(2), 524-535. DOI:10.1039/b913374g
- Callahan, D. (1973). The WHO Definition of 'Health'. *The Hastings Center Studies*, 1(3), 77-87. <https://doi.org/10.2307/3527467>.
- Mathiarasan, S., & Hüls, A. (2021). Impact of Environmental Injustice on Children's Health- Interaction between Air Pollution and Socioeconomic Status. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 795. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020795>
- McLaughlin, C., Gordon, K. L., Hoag, J. A., Ranney, L., Terwilliger, N., Ureda, T., & Rodgers, C. C. (2019). Factors Affecting Adolescents' Willingness to Communicate Symptoms During Cancer Treatment: A Systematic Review from the Children's Oncology Group. *Journal of adolescent and young adult oncology*, 8(2), 105-113. doi: 10.1089/jayao.2018.0111.
- Mechili, E. A., Petelos, E., Bucaj, J., & Gallos, P. (2023). PP109 The Use Of Health Technology Assessment In Decision Making: Evidence From The Balkan Countries. *International Journal of Technology Assessment in Health Care*, 39, 82. doi: 10.1017/S0266462323002313.
- Poutiainen, H., Hakulinen, T., Mäki, P., & Laatikainen, T. (2016). Family characteristics and parents' and children's health behaviour are associated with public health nurses' concerns at children's health examinations. *International journal of nursing practice*, 22(6), 584-595. DOI:10.1111/ijn.12478
- Saylor, C. (2004). The Circle of Health: A Health Definition Model. *Journal of Holistic Nursing*, 22(2), 97-115. doi: 10.1177/0898010104264775.
- Tessler, R. C., & Mechanic, D. (1978). Factors Affecting Children's Use of Physician Services in a Prepaid Group Practice. *Medical Care*, 16, 33-46. doi: 10.1097/00005650-197801000-00003.





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



مروری بر تأثیرات تجارب آسیب‌زا بر رشد روانی و عاطفی کودکان

امیرجعفری

کارشناسی علوم تربیتی گرایش آموزش ابتدایی
 amir.jafary.13781378@gmail.com

چکیده

اختلالات روانی در کودکان و نوجوانان به عنوان یک چالش جدی در حوزه سلامت روانی شناخته می‌شوند. این مقاله مروری به بررسی تأثیرات روانی و اجتماعی این اختلالات، از جمله اضطراب، افسردگی و اختلال نقص توجه و بیش‌فعالی (ADHD) می‌پردازد. با توجه به افزایش شیوع این اختلالات، شناخت و درمان به موقع آن‌ها اهمیت زیادی دارد. در این مقاله، روش‌های درمانی مختلف از جمله بازی درمانی، مشاوره روانشناختی و نقش والدین در بهبود سلامت روانی کودکان تحلیل می‌شود. علاوه بر این، تأثیرات تجارب آسیب‌زا بر رشد روانی و عاطفی کودکان و نوجوانان مورد بررسی قرار می‌گیرد. اختلالات خواب و تأثیر رسانه‌های اجتماعی بر سلامت روانی نوجوانان نیز از دیگر موضوعات مهمی است که در این مرور به آن پرداخته می‌شود. نتایج این مقاله نشان می‌دهد که پیشگیری و درمان به موقع می‌تواند به بهبود کیفیت زندگی و عملکرد تحصیلی کودکان کمک کند. در نهایت، این مقاله به عنوان یک منبع جامع برای پژوهشگران و متخصصان روانشناسی بالینی در زمینه شناخت و مدیریت اختلالات روانی در کودکان و نوجوانان ارائه می‌شود. با توجه به پیچیدگی‌های این اختلالات، نیاز به رویکردهای چندجانبه و همکاری بین‌رشته‌ای برای بهبود وضعیت روانی کودکان و نوجوانان بیش از پیش احساس می‌شود.

واژگان کلیدی: اختلالات روانی، بازی درمانی، پیشگیری، سلامت روانی



A Review of the Effects of Traumatic Experiences on Children's Psychological and Emotional Development

Amir Jafari

Bachelor of Education, Primary Education Major
amir.jafary.13781378@gmail.com

Abstract

Mental disorders in children and adolescents are recognized as a serious challenge in the field of mental health. This review article examines the psychological and social impacts of these disorders, including anxiety, depression, and attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). Given the increasing prevalence of these disorders, their timely recognition and treatment are of great importance. In this article, various treatment methods, including play therapy, psychological counseling, and the role of parents in improving children's mental health, are analyzed. In addition, the effects of traumatic experiences on the mental and emotional development of children and adolescents are examined. Sleep disorders and the impact of social media on adolescent mental health are also other important topics addressed in this review. The results of this article show that timely prevention and treatment can help improve children's quality of life and academic performance. Finally, this article serves as a comprehensive resource for researchers and clinical psychologists in the field of recognizing and managing mental disorders in children and adolescents. Given the complexities of these disorders, the need for multidisciplinary approaches and interdisciplinary collaboration to improve the mental health of children and adolescents is increasingly felt.

Keywords: Mental disorders, play therapy, prevention, mental health



مقدمه

اختلالات روانی در کودکان و نوجوانان یکی از چالش‌های جدی در حوزه سلامت روانی است که در سال‌های اخیر توجه بیشتری را به خود جلب کرده است. این اختلالات می‌توانند تأثیرات عمیق و گسترده‌ای بر روی زندگی فردی، اجتماعی و تحصیلی کودکان و نوجوانان داشته باشند. با توجه به اینکه دوران کودکی و نوجوانی زمان شکل‌گیری شخصیت و هویت فردی است، هر گونه اختلال در این دوره می‌تواند پیامدهای بلندمدتی را به همراه داشته باشد (سلیمی، ۱۳۹۸). شیوع اختلالات روانی در کودکان و نوجوانان در سال‌های اخیر به طور قابل توجهی افزایش یافته است. بر اساس آمارهای موجود، تقریباً ۲۰ درصد از کودکان و نوجوانان در ایران با نوعی اختلال روانی مواجه هستند (موسوی، ۱۳۹۹). این آمار نشان‌دهنده ضرورت توجه به سلامت روانی این گروه سنی و نیاز به شناسایی و درمان به موقع اختلالات است. اختلالاتی مانند اضطراب، افسردگی، اختلال نقص توجه و بیش‌فعالی (ADHD) از جمله شایع‌ترین اختلالات روانی در این گروه سنی محسوب می‌شوند (احمدی، ۱۴۰۰). تأثیرات روانی و اجتماعی اختلالات روانی بر روی کودکان و نوجوانان بسیار گسترده است. این اختلالات می‌توانند منجر به کاهش عملکرد تحصیلی، مشکلات اجتماعی و روابط بین فردی، و حتی بروز مشکلات جسمی شوند. به عنوان مثال، کودکانی که با اختلالات اضطرابی مواجه هستند، ممکن است در محیط‌های اجتماعی دچار ترس و اضطراب شوند که این موضوع می‌تواند به انزوا و تنهایی آن‌ها منجر شود (رضایی، ۱۴۰۱). همچنین، اختلالات افسردگی می‌توانند باعث کاهش انگیزه و انرژی در کودکان شوند و در نتیجه، عملکرد تحصیلی آن‌ها تحت تأثیر قرار گیرد (کاظمی، ۱۴۰۲). درمان اختلالات روانی در کودکان و نوجوانان نیازمند رویکردهای چندجانبه است. یکی از روش‌های مؤثر در این زمینه، بازی درمانی است که به کودکان کمک می‌کند تا احساسات و تجربیات خود را به شیوه‌ای غیرمستقیم بیان کنند. بازی درمانی به عنوان یک ابزار درمانی می‌تواند به کودکان کمک کند تا با مشکلات خود مواجه شوند و راه‌حل‌های مناسبی برای آن‌ها پیدا کنند (مهدوی، ۱۴۰۰). همچنین، مشاوره روانشناختی و حمایت والدین نیز از جمله عوامل مهم در بهبود سلامت روانی کودکان و نوجوانان به شمار می‌روند. در نهایت، توجه به سلامت روانی کودکان و نوجوانان نیازمند همکاری بین‌رشته‌ای و مشارکت فعال خانواده‌ها، مدارس و متخصصان حوزه روانشناسی است. با توجه به پیچیدگی‌های اختلالات روانی و تأثیرات آن‌ها بر روی زندگی کودکان، ضروری است که برنامه‌های پیشگیری و درمان به صورت جامع و هماهنگ اجرا شوند (نیک‌نژاد، ۱۳۹۹). این مقاله به بررسی تأثیرات اختلالات روانی در کودکان و نوجوانان و روش‌های درمانی مختلف می‌پردازد و به دنبال ارائه راهکارهایی برای بهبود وضعیت سلامت روانی این گروه سنی است.

مبانی نظری

تجارب آسیب‌زا، از جمله حوادث ناگوار، خشونت، طلاق والدین، و سوءاستفاده، می‌توانند تأثیرات عمیق و بلندمدتی بر رشد روانی و عاطفی کودکان داشته باشند. نظریه‌های مختلفی در این زمینه وجود دارد که به بررسی این تأثیرات می‌پردازند. یکی از مهم‌ترین نظریه‌ها، نظریه استرس و آسیب‌پذیری است که بیان می‌کند تجربیات آسیب‌زا می‌توانند منجر به بروز اختلالات روانی مانند اضطراب، افسردگی و اختلالات رفتاری شوند (کاپل، ۲۰۱۵). نظریه دیگری که در این زمینه مورد توجه قرار می‌گیرد، نظریه دلبستگی است. این نظریه تأکید می‌کند که کیفیت روابط اولیه کودک با والدین و مراقبان می‌تواند بر واکنش‌های عاطفی و روانی او در مواجهه با تجربیات آسیب‌زا تأثیر بگذارد (آینزورث، ۱۹۷۸). به عبارت دیگر، کودکانی که در محیط‌های امن و حمایتی بزرگ می‌شوند، احتمال کمتری دارند که تحت تأثیر تجربیات آسیب‌زا دچار اختلالات روانی شوند. علاوه بر این، نظریه‌های شناختی-رفتاری نیز به بررسی



تأثیرات تجارب آسیب‌زا بر فرآیندهای شناختی و عاطفی کودکان می‌پردازند. این نظریه‌ها بیان می‌کنند که تجارب منفی می‌توانند منجر به شکل‌گیری الگوهای منفی تفکر و رفتار در کودکان شوند که در نهایت بر سلامت روانی آن‌ها تأثیر می‌گذارد.

سوال پژوهش

سوال اصلی این پژوهش به بررسی این موضوع می‌پردازد: "تجارب آسیب‌زا چگونه بر رشد روانی و عاطفی کودکان تأثیر می‌گذارند و چه عواملی می‌توانند این تأثیرات را تعدیل کنند؟" این سوال به دنبال شناسایی انواع تجارب آسیب‌زا و بررسی پیامدهای آن‌ها بر روی سلامت روانی و عاطفی کودکان است.

روش پژوهش

این مقاله به صورت مروری و تحلیلی بر اساس منابع معتبر علمی و پژوهشی موجود در زمینه تأثیرات تجارب آسیب‌زا بر رشد روانی و عاطفی کودکان تدوین می‌شود.

تعریف تجارب آسیب‌زا

تجارب آسیب‌زا به حوادث یا شرایطی اطلاق می‌شود که به طور مستقیم یا غیرمستقیم به سلامت روانی و عاطفی فرد آسیب می‌زنند. این تجارب می‌توانند شامل حوادث ناگوار، خشونت، سوءاستفاده، طلاق والدین، از دست دادن عزیزان، بلایای طبیعی و سایر شرایط استرس‌زا باشند. به طور کلی، تجارب آسیب‌زا به عنوان محرکه‌هایی در نظر گرفته می‌شوند که منجر به بروز اختلالات روانی و عاطفی در فرد می‌شوند (شریفی، ۱۳۹۸). تجارب آسیب‌زا می‌توانند تأثیرات کوتاه‌مدت و بلندمدتی بر روی فرد داشته باشند. تأثیرات کوتاه‌مدت ممکن است شامل احساسات شدید مانند ترس، اضطراب و غم باشد، در حالی که تأثیرات بلندمدت می‌توانند منجر به بروز اختلالات روانی مانند افسردگی، اضطراب مزمن، اختلال استرس پس از سانحه (PTSD) و مشکلات رفتاری شوند (حسینی، ۱۳۹۷). از نظر روانشناسی، تجارب آسیب‌زا به دو دسته تقسیم می‌شوند: تجارب آسیب‌زا اولیه و ثانویه. تجارب آسیب‌زا اولیه به حوادثی اشاره دارند که فرد به طور مستقیم با آن‌ها مواجه می‌شود، مانند سوءاستفاده جسمی یا عاطفی. در مقابل، تجارب آسیب‌زا ثانویه به حوادثی اطلاق می‌شود که فرد به طور غیرمستقیم با آن‌ها مواجه می‌شود، مانند مشاهده خشونت یا شنیدن اخبار ناگوار (موسوی، ۱۳۹۹).

انواع تجارب آسیب‌زا در کودکان

تجارب آسیب‌زا در کودکان می‌توانند به دسته‌های مختلفی تقسیم شوند. این دسته‌بندی به ما کمک می‌کند تا بهتر بفهمیم که هر نوع تجربه چگونه می‌تواند بر روی رشد روانی و عاطفی کودک تأثیر بگذارد. برخی از انواع تجارب آسیب‌زا عبارتند از:

- خشونت خانگی:** کودکانی که شاهد خشونت بین والدین خود هستند، ممکن است دچار اضطراب و ترس شوند و این موضوع می‌تواند بر روی روابط اجتماعی و تحصیلی آن‌ها تأثیر بگذارد. تحقیقات نشان می‌دهد که این کودکان معمولاً در مقایسه با همسالان خود، مشکلات رفتاری و عاطفی بیشتری دارند (علیزاده، ۱۴۰۰).
- سوءاستفاده جسمی و عاطفی:** سوءاستفاده جسمی شامل هرگونه آسیب فیزیکی به کودک است، در حالی که سوءاستفاده عاطفی به رفتارهایی اطلاق می‌شود که به عزت نفس و احساس ارزشمندی کودک آسیب می‌زنند. این نوع سوءاستفاده می‌تواند منجر به بروز اختلالات روانی و عاطفی در آینده شود (خلیلی، ۱۳۹۸).
- طلاق والدین:** طلاق می‌تواند برای کودکان بسیار آسیب‌زا باشد و منجر به احساس ناامنی و عدم ثبات عاطفی شود. کودکانی که والدین آن‌ها طلاق می‌گیرند، معمولاً در مقایسه با همسالان خود، مشکلات عاطفی و رفتاری بیشتری را تجربه می‌کنند (زارعی، ۱۳۹۹).





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



۱۳۵۷

۴. از دست دادن عزیزان: مرگ یکی از اعضای خانواده یا نزدیکان می تواند تأثیرات عمیق و طولانی مدتی بر روی کودکان داشته باشد. این تجربه می تواند منجر به بروز احساسات شدید غم و اندوه و همچنین مشکلات عاطفی در آینده شود (محمودی، ۱۴۰۰).
۵. **بلاای طبیعی:** زلزله، سیل و سایر بلاای طبیعی می توانند به عنوان تجارب آسیبزا برای کودکان تلقی شوند و منجر به بروز اختلالات روانی شوند. تحقیقات نشان می دهد که کودکان در مناطق آسیب دیده از بلاای طبیعی معمولاً دچار اضطراب و افسردگی می شوند (نیکوکار، ۱۳۹۸).
۶. **تجارب مربوط به جنگ و نزاع:** کودکانی که در مناطق جنگی زندگی می کنند، ممکن است با تجارب آسیبزا مانند بمباران، آوارگی و از دست دادن عزیزان مواجه شوند. این تجارب می توانند تأثیرات عمیق و طولانی مدتی بر روی سلامت روانی و عاطفی آنها داشته باشند (شریفی، ۱۳۹۹).

تأثیر تجارب آسیبزا بر رشد روانی

تجارب آسیبزا می توانند تأثیرات عمیق و گسترده ای بر روی رشد روانی کودکان داشته باشند. این تأثیرات ممکن است به صورت مستقیم و غیرمستقیم بروز کنند. از جمله تأثیرات مستقیم می توان به بروز اختلالات روانی مانند اضطراب، افسردگی و اختلال استرس پس از سانحه (PTSD) اشاره کرد. این اختلالات می توانند منجر به کاهش عملکرد تحصیلی، مشکلات اجتماعی و روابط بین فردی شوند (حسینی، ۱۴۰۰). تأثیرات غیرمستقیم نیز شامل تغییرات در رفتار و واکنش های عاطفی کودک هستند. به عنوان مثال، کودکانی که تجارب آسیبزا را تجربه کرده اند، ممکن است به طور مکرر دچار ترس و اضطراب شوند و این موضوع می تواند بر روی روابط اجتماعی آنها تأثیر بگذارد. همچنین، این کودکان ممکن است در تعاملات اجتماعی خود دچار مشکلاتی شوند و نتوانند به راحتی با دیگران ارتباط برقرار کنند (زارعی، ۱۳۹۹). تحقیقات نشان می دهد که کودکان آسیب دیده معمولاً در مقایسه با همسالان خود، مشکلات بیشتری در زمینه های تحصیلی و اجتماعی دارند. این مشکلات می توانند به صورت اختلالات یادگیری، مشکلات رفتاری و عدم توانایی در برقراری روابط سالم با دیگران بروز کنند (موسوی، ۱۳۹۸).

تأثیر تجارب آسیبزا بر رشد عاطفی

تجارب آسیبزا نه تنها بر روی جنبه های روانی بلکه بر روی جنبه های عاطفی کودکان نیز تأثیر می گذارند. این تأثیرات می توانند شامل بروز احساسات منفی مانند غم، تنهایی، و ناامیدی باشند. کودکانی که تجارب آسیبزا را تجربه کرده اند، ممکن است در ابراز احساسات خود دچار مشکل شوند و این موضوع می تواند به انزوا و عدم ارتباط با دیگران منجر شود (خلیلی، ۱۳۹۹). علاوه بر این، تجارب آسیبزا می توانند بر روی توانایی کودک در مدیریت احساسات خود تأثیر بگذارند. کودکانی که در محیط های آسیبزا بزرگ می شوند، ممکن است نتوانند به درستی احساسات خود را شناسایی و مدیریت کنند و این موضوع می تواند به بروز مشکلات عاطفی و روانی در آینده منجر شود (محمودی، ۱۴۰۰). تحقیقات نشان می دهد که کودکان آسیب دیده معمولاً در مقایسه با همسالان خود، مشکلات بیشتری در زمینه های عاطفی و اجتماعی دارند. این مشکلات می توانند به صورت اختلالات عاطفی، مشکلات در برقراری روابط و عدم توانایی در مدیریت احساسات بروز کنند (نیکوکار، ۱۳۹۸).

نظریه های مرتبط با تأثیرات تجارب آسیبزا

نظریه های مختلفی وجود دارند که به بررسی تأثیرات تجارب آسیبزا بر روی رشد روانی و عاطفی کودکان می پردازند. از جمله این نظریه ها می توان به نظریه دلبستگی، نظریه استرس و آسیب پذیری، و نظریه های شناختی-رفتاری اشاره کرد. نظریه دلبستگی بیان می کند که کیفیت روابط اولیه کودک با والدین و مراقبان می تواند بر واکنش های عاطفی و روانی او در مواجهه با تجارب آسیبزا تأثیر



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



۱۳۸۷

بگذارد. کودکانی که در محیط‌های امن و حمایتی بزرگ می‌شوند، احتمال کمتری دارند که تحت تأثیر تجارب آسیب‌زا دچار اختلالات روانی شوند (شریفی، ۱۳۹۹). نظریه استرس و آسیب‌پذیری نیز به بررسی این موضوع می‌پردازد که چگونه تجارب آسیب‌زا می‌توانند منجر به بروز اختلالات روانی شوند. این نظریه تأکید می‌کند که میزان آسیب‌پذیری فرد به عوامل مختلفی بستگی دارد، از جمله ویژگی‌های شخصیتی، حمایت اجتماعی و کیفیت روابط خانوادگی (حسینی، ۱۴۰۰). نظریه‌های شناختی-رفتاری نیز به بررسی تأثیرات تجارب آسیب‌زا بر فرآیندهای شناختی و عاطفی کودکان می‌پردازند. این نظریه‌ها بیان می‌کنند که تجارب منفی می‌توانند منجر به شکل‌گیری الگوهای منفی تفکر و رفتار در کودکان شوند که در نهایت بر سلامت روانی آن‌ها تأثیر می‌گذارد (زارعی، ۱۳۹۹).

نظریه دلبستگی و تجارب آسیب‌زا

نظریه دلبستگی، که توسط جان بولبی (John Bowlby) در دهه ۱۹۵۰ مطرح شد، به بررسی روابط عاطفی بین کودک و مراقبان اولیه‌اش می‌پردازد. این نظریه بر این باور است که کیفیت این روابط می‌تواند تأثیرات عمیقی بر روی رشد روانی و عاطفی کودک داشته باشد. دلبستگی ایمن، که در آن کودک احساس امنیت و حمایت می‌کند، می‌تواند به او کمک کند تا در مواجهه با تجارب آسیب‌زا بهتر عمل کند. در مقابل، دلبستگی ناایمن می‌تواند منجر به بروز مشکلات عاطفی و روانی در آینده شود (شریفی، ۱۳۹۸). تجارب آسیب‌زا می‌توانند به شدت بر روی دلبستگی کودک تأثیر بگذارند. به عنوان مثال، کودکانی که در محیط‌های آسیب‌زا بزرگ می‌شوند، ممکن است نتوانند به درستی به والدین یا مراقبان خود دلبستگی برقرار کنند. این موضوع می‌تواند منجر به بروز اختلالات روانی مانند اضطراب و افسردگی شود (حسینی، ۱۳۹۹). همچنین، این کودکان ممکن است در روابط اجتماعی خود دچار مشکلاتی شوند و نتوانند به راحتی با دیگران ارتباط برقرار کنند.

نظریه استرس و آسیب‌پذیری

نظریه استرس و آسیب‌پذیری به بررسی این موضوع می‌پردازد که چگونه تجارب آسیب‌زا می‌توانند منجر به بروز اختلالات روانی شوند. این نظریه تأکید می‌کند که میزان آسیب‌پذیری فرد به عوامل مختلفی بستگی دارد، از جمله ویژگی‌های شخصیتی، حمایت اجتماعی و کیفیت روابط خانوادگی (زارعی، ۱۳۹۹). طبق این نظریه، کودکانی که در محیط‌های پر استرس بزرگ می‌شوند، بیشتر در معرض خطر بروز اختلالات روانی قرار دارند. به عنوان مثال، کودکانی که در خانواده‌های دچار خشونت خانگی یا سوءاستفاده قرار دارند، احتمال بیشتری دارد که دچار اضطراب، افسردگی و اختلال استرس پس از سانحه (PTSD) شوند (موسوی، ۱۳۹۸). این نظریه همچنین به نقش حمایت اجتماعی در کاهش تأثیرات منفی تجارب آسیب‌زا اشاره می‌کند. کودکانی که از حمایت اجتماعی قوی برخوردارند، معمولاً بهتر می‌توانند با استرس‌ها و آسیب‌ها مقابله کنند.

نظریه‌های شناختی-رفتاری و تجارب آسیب‌زا

نظریه‌های شناختی-رفتاری بر این باورند که نحوه تفکر فرد در مورد تجارب آسیب‌زا می‌تواند تأثیرات عمیقی بر روی سلامت روانی او داشته باشد. این نظریه‌ها بیان می‌کنند که تجارب منفی می‌توانند منجر به شکل‌گیری الگوهای منفی تفکر و رفتار در کودکان شوند که در نهایت بر سلامت روانی آن‌ها تأثیر می‌گذارد (خلیلی، ۱۳۹۹). به عنوان مثال، کودکانی که تجارب آسیب‌زا را تجربه کرده‌اند، ممکن است به طور مکرر به خود انتقاد کنند یا احساس بی‌ارزشی کنند. این الگوهای تفکر منفی می‌توانند منجر به بروز اختلالات روانی مانند افسردگی و اضطراب شوند (حسینی، ۱۴۰۰). نظریه‌های شناختی-رفتاری همچنین به اهمیت تغییر الگوهای تفکر منفی و جایگزینی آن‌ها با الگوهای مثبت تأکید می‌کنند. این تغییرات می‌توانند به کودکان کمک کنند تا بهتر با تجارب آسیب‌زا کنار بیایند و سلامت روانی خود را بهبود بخشند.



نشانه‌های اختلالات روانی ناشی از تجارب آسیب‌زا

تجارب آسیب‌زا می‌توانند منجر به بروز اختلالات روانی مختلفی در کودکان شوند. برخی از نشانه‌های رایج این اختلالات عبارتند از:

۱. **اضطراب و نگرانی:** کودکانی که تجارب آسیب‌زا را تجربه کرده‌اند، ممکن است به طور مکرر دچار احساس اضطراب و نگرانی شوند. این احساسات ممکن است در موقعیت‌های مختلف، از جمله در مدرسه یا در جمع‌های اجتماعی، بروز کنند (زارعی، ۱۳۹۹).
۲. **افسردگی:** احساس غم و اندوه مداوم، از دست دادن علاقه به فعالیت‌های مورد علاقه و تغییرات در خواب و اشتها می‌تواند نشانه‌های افسردگی باشد. کودکانی که تجارب آسیب‌زا را تجربه کرده‌اند، احتمال بیشتری دارد که دچار افسردگی شوند (محمودی، ۱۴۰۰).
۳. **اختلال استرس پس از سانحه (PTSD):** کودکانی که تجارب آسیب‌زا شدید را تجربه کرده‌اند، ممکن است دچار PTSD شوند. نشانه‌های این اختلال شامل یادآوری مکرر حادثه، خواب‌های آشفته و احساس بی‌احساسی نسبت به دیگران است (حسینی، ۱۳۹۹).
۴. **مشکلات رفتاری:** کودکانی که تحت تأثیر تجارب آسیب‌زا قرار دارند، ممکن است دچار مشکلات رفتاری شوند، از جمله پرخاشگری، نافرمانی و مشکلات در برقراری روابط اجتماعی (خلیلی، ۱۳۹۸).

تأثیر تجارب آسیب‌زا بر روابط اجتماعی کودکان

تجارب آسیب‌زا می‌توانند تأثیرات عمیق و منفی بر روابط اجتماعی کودکان داشته باشند. کودکانی که تجارب آسیب‌زا را تجربه کرده‌اند، معمولاً در برقراری روابط سالم با دیگران دچار مشکل می‌شوند. این مشکلات می‌توانند شامل عدم اعتماد به دیگران، ترس از نزدیک شدن به دیگران و انزوا باشند (شریفی، ۱۳۹۸). تحقیقات نشان می‌دهد که کودکان آسیب‌دیده معمولاً در مقایسه با همسالان خود، مشکلات بیشتری در برقراری روابط اجتماعی دارند. این مشکلات می‌توانند به صورت اختلالات عاطفی، مشکلات در برقراری روابط و عدم توانایی در مدیریت احساسات بروز کنند (زارعی، ۱۳۹۹). به عنوان مثال، کودکانی که در محیط‌های آسیب‌زا بزرگ می‌شوند، ممکن است به دلیل عدم توانایی در ابراز احساسات خود، نتوانند روابط دوستانه و سالمی برقرار کنند.

مداخلات روانشناختی برای کودکان آسیب‌دیده

مداخلات روانشناختی برای کودکان آسیب‌دیده به منظور کاهش تأثیرات منفی تجارب آسیب‌زا و بهبود سلامت روانی آن‌ها طراحی شده‌اند. این مداخلات می‌توانند شامل روش‌های مختلفی باشند که به نیازهای خاص هر کودک پاسخ می‌دهند. برخی از این مداخلات عبارتند از:

مشاوره فردی: مشاوره فردی می‌تواند به کودکان کمک کند تا احساسات و تجربیات خود را بیان کنند و راهکارهایی برای مقابله با مشکلات خود پیدا کنند. این نوع مشاوره معمولاً توسط روانشناسان یا مشاوران مجرب انجام می‌شود و می‌تواند به کودکان کمک کند تا احساسات خود را بهتر مدیریت کنند (حسینی، ۱۳۹۹).

گروه‌درمانی: گروه‌درمانی می‌تواند به کودکان کمک کند تا با دیگران که تجربیات مشابهی دارند، ارتباط برقرار کنند. این نوع درمان می‌تواند احساس تنهایی را کاهش دهد و به کودکان کمک کند تا از تجربیات یکدیگر یاد بگیرند (زارعی، ۱۴۰۰).

درمان شناختی-رفتاری (CBT): این نوع درمان به کودکان کمک می‌کند تا الگوهای تفکر منفی را شناسایی و تغییر دهند. CBT می‌تواند به کودکان کمک کند تا با اضطراب و افسردگی ناشی از تجارب آسیب‌زا مقابله کنند (موسوی، ۱۳۹۸).



درمان بازی: درمان بازی به کودکان این امکان را می‌دهد که از طریق بازی احساسات و تجربیات خود را بیان کنند. این نوع درمان به ویژه برای کودکان کوچک‌تر که ممکن است قادر به بیان احساسات خود به صورت کلامی نباشند، مفید است (خلیلی، ۱۳۹۹).
آموزش مهارت‌های اجتماعی: آموزش مهارت‌های اجتماعی می‌تواند به کودکان کمک کند تا روابط بهتری با دیگران برقرار کنند و از انزوا و تنهایی جلوگیری کنند. این آموزش‌ها شامل مهارت‌های ارتباطی، حل مسئله و مدیریت احساسات می‌شود (شریفی، ۱۴۰۰).

پیشگیری از تأثیرات منفی تجارب آسیب‌زا

پیشگیری از تأثیرات منفی تجارب آسیب‌زا شامل اقداماتی است که به کاهش خطر بروز مشکلات روانی و عاطفی در کودکان کمک می‌کند. برخی از این اقدامات عبارتند از:
 آموزش والدین: آموزش والدین در مورد نحوه حمایت از کودکان در مواجهه با تجارب آسیب‌زا می‌تواند بسیار مؤثر باشد. والدین باید یاد بگیرند که چگونه به احساسات کودکان گوش دهند و آن‌ها را درک کنند (حسینی، ۱۳۹۹).
 برنامه‌های پیشگیری در مدارس: مدارس می‌توانند برنامه‌های پیشگیری را برای شناسایی و حمایت از کودکان آسیب‌دیده اجرا کنند. این برنامه‌ها می‌توانند شامل آموزش مهارت‌های اجتماعی، مدیریت استرس و ایجاد محیط‌های حمایتی باشند (زارعی، ۱۴۰۰).
 حمایت اجتماعی: ایجاد شبکه‌های حمایتی برای کودکان و خانواده‌های آن‌ها می‌تواند به کاهش تأثیرات منفی تجارب آسیب‌زا کمک کند. این شبکه‌ها می‌توانند شامل دوستان، خانواده و سازمان‌های اجتماعی باشند (موسوی، ۱۳۹۸).
 آموزش مهارت‌های مقابله‌ای: آموزش مهارت‌های مقابله‌ای به کودکان می‌تواند به آن‌ها کمک کند تا بهتر با استرس‌ها و چالش‌های زندگی کنار بیایند. این مهارت‌ها شامل تکنیک‌های تنفس عمیق، مدیتیشن و حل مسئله می‌شود (خلیلی، ۱۳۹۹).

نقش مدرسه در حمایت از کودکان آسیب‌دیده

مدارس نقش بسیار مهمی در حمایت از کودکان آسیب‌دیده ایفا می‌کنند. این نقش می‌تواند شامل موارد زیر باشد:
 شناسایی زودهنگام: معلمان و کارکنان مدرسه باید قادر به شناسایی نشانه‌های آسیب‌دیدگی در کودکان باشند. این نشانه‌ها می‌توانند شامل تغییرات در رفتار، مشکلات تحصیلی و عدم تمایل به شرکت در فعالیت‌های اجتماعی باشند (شریفی، ۱۴۰۰).
 ایجاد محیط حمایتی: مدارس باید محیطی امن و حمایتی برای کودکان فراهم کنند. این محیط باید به گونه‌ای باشد که کودکان احساس راحتی کنند و بتوانند احساسات خود را بیان کنند (حسینی، ۱۳۹۹).
 برنامه‌های آموزشی: مدارس می‌توانند برنامه‌های آموزشی را برای افزایش آگاهی دانش‌آموزان در مورد تجارب آسیب‌زا و نحوه حمایت از یکدیگر اجرا کنند. این برنامه‌ها می‌توانند شامل کارگاه‌های آموزشی و فعالیت‌های گروهی باشند (زارعی، ۱۴۰۰).
 همکاری با خانواده‌ها: مدارس باید با خانواده‌ها همکاری کنند تا به کودکان آسیب‌دیده کمک کنند. این همکاری می‌تواند شامل برگزاری جلسات مشاوره و ارائه منابع حمایتی باشد (موسوی، ۱۳۹۸).

تأثیر تجارب آسیب‌زا بر سلامت جسمی کودکان

تجارب آسیب‌زا نه تنها بر سلامت روانی بلکه بر سلامت جسمی کودکان نیز تأثیر می‌گذارد. برخی از تأثیرات جسمی شامل موارد زیر است:
 اختلالات خواب: کودکانی که تجارب آسیب‌زا را تجربه کرده‌اند، ممکن است دچار اختلالات خواب شوند. این اختلالات می‌توانند شامل بی‌خوابی، خواب‌های آشفته و خواب‌گردی باشند (خلیلی، ۱۳۹۹).



مشکلات جسمی: تجارب آسیب‌زا می‌توانند منجر به بروز مشکلات جسمی مانند سردرد، دردهای شکمی و مشکلات گوارشی شوند. این مشکلات معمولاً ناشی از استرس و اضطراب هستند (حسینی، ۱۴۰۰).
کاهش سیستم ایمنی: استرس ناشی از تجارب آسیب‌زا می‌تواند به کاهش عملکرد سیستم ایمنی منجر شود و کودکان را در معرض خطر ابتلا به بیماری‌های مختلف قرار دهد (زارعی، ۱۴۰۰).
مشکلات تغذیه‌ای: کودکانی که تحت تأثیر تجارب آسیب‌زا قرار دارند، ممکن است دچار مشکلات تغذیه‌ای شوند. این مشکلات می‌توانند شامل پر خوری یا کم‌خوری باشند که به نوبه خود می‌تواند بر سلامت جسمی آن‌ها تأثیر بگذارد (موسوی، ۱۳۹۸).

عوامل تعدیل‌کننده تأثیرات تجارب آسیب‌زا

عوامل مختلفی می‌توانند تأثیرات تجارب آسیب‌زا را تعدیل کنند. این عوامل شامل موارد زیر هستند:

۱. **حمایت اجتماعی:** وجود شبکه‌های حمایتی قوی می‌تواند به کاهش تأثیرات منفی تجارب آسیب‌زا کمک کند. کودکانی که از حمایت خانواده، دوستان و معلمان برخوردارند، معمولاً بهتر می‌توانند با استرس‌ها و آسیب‌ها کنار بیایند (خلیلی، ۱۳۹۹).
۲. **ویژگی‌های شخصیتی:** ویژگی‌های شخصیتی مانند تاب‌آوری، اعتماد به نفس و مهارت‌های اجتماعی می‌توانند به کودکان کمک کنند تا بهتر با تجارب آسیب‌زا کنار بیایند. کودکانی که تاب‌آوری بیشتری دارند، معمولاً بهتر می‌توانند با چالش‌ها و استرس‌ها مقابله کنند (شریفی، ۱۴۰۰).
۳. **کیفیت روابط خانوادگی:** کیفیت روابط خانوادگی می‌تواند تأثیرات تجارب آسیب‌زا را تعدیل کند. کودکانی که در خانواده‌های حمایتی و محبت‌آمیز بزرگ می‌شوند، معمولاً کمتر در معرض خطر بروز اختلالات روانی قرار دارند (حسینی، ۱۳۹۹).
۴. **دسترسی به خدمات روانشناختی:** دسترسی به خدمات روانشناختی و مشاوره می‌تواند به کودکان کمک کند تا با تجارب آسیب‌زا بهتر کنار بیایند. این خدمات می‌توانند شامل مشاوره فردی، گروه‌درمانی و درمان‌های شناختی-رفتاری باشند (زارعی، ۱۴۰۰).

بحث و نتیجه‌گیری

نظریه‌های مختلفی وجود دارند که به بررسی تأثیرات تجارب آسیب‌زا بر روی رشد روانی و عاطفی کودکان می‌پردازند. نظریه دلبستگی، نظریه استرس و آسیب‌پذیری و نظریه‌های شناختی-رفتاری از جمله این نظریه‌ها هستند. نظریه دلبستگی بیان می‌کند که کیفیت روابط اولیه کودک با والدین و مراقبان می‌تواند بر واکنش‌های عاطفی و روانی او در مواجهه با تجارب آسیب‌زا تأثیر بگذارد. کودکانی که در محیط‌های امن و حمایتی بزرگ می‌شوند، احتمال کمتری دارد که تحت تأثیر تجارب آسیب‌زا دچار اختلالات روانی شوند (حسینی، ۱۳۹۹). نظریه استرس و آسیب‌پذیری نیز به بررسی این موضوع می‌پردازد که چگونه تجارب آسیب‌زا می‌توانند منجر به بروز اختلالات روانی شوند. این نظریه تأکید می‌کند که میزان آسیب‌پذیری فرد به عوامل مختلفی بستگی دارد، از جمله ویژگی‌های شخصیتی، حمایت اجتماعی و کیفیت روابط خانوادگی (زارعی، ۱۴۰۰). کودکانی که در خانواده‌های دچار خشونت خانگی یا سوءاستفاده قرار دارند، احتمال بیشتری دارد که دچار اضطراب، افسردگی و اختلال استرس پس از سانحه شوند. تأثیرات تجارب آسیب‌زا بر روی سلامت عاطفی کودکان نیز قابل توجه است. کودکانی که تجارب آسیب‌زا را تجربه کرده‌اند، ممکن است در ابراز احساسات خود دچار مشکل شوند و این موضوع می‌تواند به انزوا و عدم ارتباط با دیگران منجر شود. همچنین، این کودکان ممکن است در تعاملات اجتماعی خود دچار مشکلاتی شوند و نتوانند به راحتی با دیگران ارتباط برقرار کنند (خلیلی، ۱۳۹۹). این مشکلات می‌توانند به بروز اختلالات عاطفی و روانی در آینده منجر شوند. از سوی دیگر، تجارب آسیب‌زا می‌توانند تأثیرات جسمی نیز داشته



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



۱۳۸۷

باشند. کودکانی که تحت تأثیر تجارب آسیب‌زا قرار دارند، ممکن است دچار مشکلات جسمی مانند سردرد، دردهای شکمی و مشکلات گوارشی شوند. این مشکلات معمولاً ناشی از استرس و اضطراب هستند و می‌توانند بر کیفیت زندگی کودک تأثیر بگذارند (موسوی، ۱۳۹۸). برای کاهش تأثیرات منفی تجارب آسیب‌زا، مداخلات روانشناختی می‌توانند بسیار مؤثر باشند. مشاوره فردی، گروه‌درمانی، درمان شناختی-رفتاری و درمان بازی از جمله مداخلات روانشناختی هستند که می‌توانند به کودکان آسیب‌دیده کمک کنند تا با احساسات و تجربیات خود کنار بیایند و سلامت روانی خود را بهبود بخشند (علیزاده، ۱۴۰۰). همچنین، نقش خانواده و مدرسه در حمایت از کودکان آسیب‌دیده بسیار مهم است. خانواده‌ها باید به نیازهای عاطفی کودکان توجه کنند و در صورت لزوم، از مشاوره‌های روانشناختی بهره‌مند شوند. مدارس نیز باید برنامه‌های آموزشی را برای شناسایی و حمایت از کودکان آسیب‌دیده اجرا کنند. در نهایت، تأثیرات تجارب آسیب‌زا بر رشد روانی و عاطفی کودکان یک موضوع پیچیده و چندبعدی است. این تأثیرات می‌توانند به صورت مستقیم و غیرمستقیم بروز کنند و بر روی کیفیت زندگی و سلامت روانی کودکان تأثیرگذار باشند. با این حال، با ارائه حمایت‌های مناسب و مداخلات روانشناختی، می‌توان به کودکان آسیب‌دیده کمک کرد تا با این تجارب کنار بیایند و به رشد سالم و موفقیت‌آمیز خود ادامه دهند. بنابراین، توجه به نیازهای روانی و عاطفی کودکان آسیب‌دیده و فراهم کردن محیط‌های حمایتی و امن برای آن‌ها از اهمیت بالایی برخوردار است.

منابع

- احمدی، محمد (۱۴۰۰). بررسی اختلالات روانی در کودکان و نوجوانان. مجله روانشناسی بالینی، ۱(۲)، ۳۰-۱۵.
- حسینی، سمیه؛ زارعی، مهدی؛ و خلیلی، رضا (۱۳۹۹). بررسی تأثیرات تجارب آسیب‌زا بر رشد عاطفی کودکان. مجله روانشناسی اجتماعی، ۱۱(۲)، ۸۵-۷۰.
- خلیلی، رضا (۱۳۹۹). تأثیر بلایای طبیعی بر سلامت روانی کودکان. مجله علوم اجتماعی، ۲۵(۴)، ۲۶۵-۲۵۰.
- رضایی، سارا (۱۴۰۱). تأثیر اختلالات اضطرابی بر عملکرد تحصیلی کودکان. فصلنامه روانشناسی کودک، ۱۲(۱)، ۶۰-۴۵.
- زارعی، مهدی (۱۴۰۰). تأثیرات سوءاستفاده عاطفی بر رشد عاطفی کودکان. مجله روانشناسی و مشاوره، ۱۸(۳)، ۲۱۵-۲۰۰.
- سلیمی، علی (۱۳۹۸). اهمیت سلامت روانی در دوران کودکی. نشریه علوم اجتماعی، ۱۰(۱)، ۴۵-۳۰.
- شریفی، مهدی؛ حسینی، سمیه؛ و موسوی، علی (۱۴۰۰). تأثیر تجارب آسیب‌زا بر سلامت روانی کودکان. مجله روانشناسی کودک، ۲۳(۱)، ۵۰-۶۵.
- علیزاده، مریم (۱۴۰۰). تأثیر طلاق والدین بر سلامت روانی کودکان. مجله روانشناسی بالینی، ۱۵(۳)، ۱۱۵-۱۰۰.
- کاظمی، فاطمه (۱۴۰۲). اختلالات افسردگی و تأثیر آن بر روابط اجتماعی. مجله روانشناسی اجتماعی، ۱۲(۲)، ۱۶۵-۱۵۰.
- مهدوی، رضا (۱۴۰۰). بازی درمانی و تأثیر آن بر کودکان. نشریه روانشناسی کودک و نوجوان، ۵(۱)، ۳۵-۲۰.
- موسوی، جواد (۱۳۹۹). شیوع اختلالات روانی در کودکان و نوجوانان ایرانی. مجله روانپزشکی، ۲۳(۴)، ۲۶۵-۲۵۰.
- نیک‌نژاد، هادی (۱۳۹۹). همکاری بین‌رشته‌ای در درمان اختلالات روانی. فصلنامه روانشناسی بالینی، ۱۱(۲)، ۴۰-۲۵.



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



نقش احساس ارزشمندی و افکار خود آسیب‌رسان در پیش‌بینی اقدام به خودکشی در نوجوانان دختر

مهدی شمالی احمدآبادی

دکتری روانشناسی، سازمان آموزش و پرورش، اردکان، ایران

mahdi_shomali@yahoo.com

عاطفه برخوردار احمدآبادی

کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد، واحد اصفهان (خوراسگان)، ایران (نویسنده مسئول)

atefeh.8449@gmail.com

چکیده

هدف: اقدام به خودکشی در نوجوانان به عنوان یک بحران جدی روان‌شناختی، نیازمند شناسایی عوامل خطر و مداخلات مؤثر است. پژوهش حاضر با هدف نقش احساس ارزشمندی و افکار خودآسیب‌رسان در پیش‌بینی اقدام به خودکشی در نوجوانان دختر انجام شد. روش: پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های توصیفی-همبستگی و جامعه آماری آن متشکل از کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر یزد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. حجم نمونه بر اساس فرمول گرین ۱۰۷ نفر تعیین شد اما به منظور کفایت حجم نمونه در مجموع ۱۸۲ داده جمع‌آوری شد. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه‌های اقدام به خودکشی، عزت نفس روزنبرگ و افکار خودآسیب‌رسان (شمالی و برخوردار، ۱۴۰۳) بود. داده‌ها با بهره‌گیری از نرم‌افزار SPSS26 و به روش تحلیل رگرسیون چندگانه تحلیل شد. نتایج نشان داد بین احساس ارزشمندی و اقدام به خودکشی در نوجوانان رابطه منفی معنی‌داری وجود دارد ($P < 0/01$). بین افکار خودآسیب‌رسان و اقدام به خودکشی در نوجوانان رابطه منفی معنی‌داری وجود دارد ($P < 0/01$). نتایج رگرسیون چندگانه نیز نشان داد احساس ارزشمندی و افکار خودآسیب‌رسان در پیش‌بینی اقدام به خودکشی در نوجوانان نقش معنی‌داری دارد و مدل رگرسیونی توانست ۴۶/۱ درصد از واریانس اقدام به خودکشی در نوجوانان را پیش‌بینی کنند. نتیجه‌گیری: احساس ارزشمندی و افکار خودآسیب‌رسان از عوامل مهم و مؤثر در اقدام به خودکشی در نوجوانان و باید مورد توجه قرار گیرد.

کلمات کلیدی: اقدام به خودکشی، احساس ارزشمندی، افکار خودآسیب‌رسان، نوجوانان



The Role of Self-Esteem and Self-Harming Thoughts in Predicting Suicidal Behavior among Adolescent Girls

Mehdi Shomali Ahmadabadi

PhD in Psychology, Educational Organization, Ardakan, Iran
mahdi_shomali@yahoo.com

Atefeh Barkhdari Ahmadabadi

Master's in Clinical Psychology, Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) Branch, Iran
(Corresponding Author)
atefeh.8449@gmail.com
tahere64rabi@gmail.com

Abstract

Suicidal behavior among adolescents is a serious psychological crisis that necessitates the identification of risk factors and effective interventions. The present study aimed to investigate the role of Self-Esteem and self-harming thoughts in predicting suicidal behavior among adolescent girls. This descriptive-correlational study included all female second-cycle high school students in Yazd during the academic year 2023-2024. The sample size was determined to be 107 based on the Green formula; however, a total of 182 data points were collected to ensure sample adequacy. The research instruments comprised the suicidal behavior questionnaire, Rosenberg Self-Esteem Scale, and the Self-Harming Thoughts questionnaire (Shomali & Barghdar, 2023). Data were analyzed using the SPSS26 software through multiple regression analysis. The findings indicated a significant negative correlation between Self-Esteem and suicidal behavior among adolescents ($p < 0.01$). There was also a significant negative correlation between self-harming thoughts and suicidal behavior ($p < 0.01$). The multiple regression analysis showed that Self-Esteem and self-harming thoughts play a significant role in predicting suicidal behavior, accounting for 46.1% of the variance in adolescent suicidal behavior. Self-Esteem and self-harming thoughts are important factors influencing suicidal behavior among adolescents and should be given due consideration.

Keywords: Suicidal behavior, Self-Esteem, self-harming thoughts, adolescents





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



مقدمه

نوجوانی یک دوره حیاتی رشدی است که با تغییرات سریع فیزیکی، عاطفی و اجتماعی مشخص و اغلب با افزایش آسیب پذیری نسبت به مسائل بهداشت روانی، از جمله اضطراب، افسردگی، و افکار خودکشی مشخص می شود (لی^۱ و همکاران، ۲۰۲۰). شیوع خودکشی در میان نوجوانان توجه قابل توجهی از سوی محققان، سیاست گذاران و ارائه دهندگان مراقبت های بهداشتی به خود جلب کرده است و نیاز مبرم به پرداختن به این چالش های روانی را برجسته می کند (سازمان بهداشت جهانی^۲، ۲۰۱۹). این مساله در بین دختران نوجوان نیز افزایش یافته و نرخ گزارش شده اقدام به خودکشی در دختران بالاتر از هم تایان پسر است (فوتو-اوزدمیر^۳ و همکاران، ۲۰۱۶).

خودکشی در سال های اخیر به عنوان یک نگرانی عمده بهداشت عمومی در سراسر جهان مطرح شده است، زیرا چالش های مهمی را به همراه داشته است (ابیو^۴ و همکاران، ۲۰۲۲). خودکشی به عنوان چهارمین عامل اصلی مرگ و میر در میان نوجوانان ۱۵ تا ۱۹ ساله در سطح جهانی رتبه بندی شده است (سازمان بهداشت جهانی، ۲۰۱۹). تلاش برای خودکشی ممکن است مهم ترین پیش بینی کننده برای خودکشی کامل باشد (ژانگ^۵ و همکاران، ۲۰۱۹؛ ژو^۶ و همکاران، ۲۰۱۸). بر اساس داده های منتشر شده توسط بانک ملی داده های تروما، میزان مرگ و میر در میان نوجوانان زیر ۲۰ سال که اقدام به خودکشی کرده بودند، ۱۳ درصد بوده است. نتیجه مطالعاتی نشان می دهد نوجوانانی که اقدام به خودکشی می کنند ۳۰ برابر بیشتر در معرض خطر خودکشی قرار (ابیو و همکاران، ۲۰۲۲). علاوه بر این، در مقایسه با افرادی که درگیر انواع آسیب هایی هستند که منجر به بستری شدن در بیمارستان می شود، افرادی که اقدام به خودکشی می کنند اغلب شدت آسیب بالاتر، تقاضای بیشتر برای خدمات مراقبت های بهداشتی و مرگ و میر بالاتری دارند (کینگ^۷ و همکاران، ۲۰۱۹). بنابراین، بررسی عوامل مؤثر در اقدام به خودکشی برای پیشگیری از خودکشی در نوجوانان بسیار مهم است.

عوامل متعددی در گرایش به خودکشی در نوجوانان نقش دارند که می توان به اختلالات سلامت روان، سوء مصرف مواد، تجارب آسیب زای کودکی و انزوای اجتماعی اشاره کرد (میرزاده بغدادی و همکاران، ۱۴۰۳؛ صالحی، ۱۴۰۳؛ ازکورا^۸ و همکاران، ۲۰۲۴). در میان این عوامل، عدم احساس ارزشمندی^۹ به عنوان یکی حوزه های مهم مطرح می شوند که در آسیب پذیری دختران نوجوان در برابر رفتارهای خودکشی تأثیر دارد (آن^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۴). احساس ارزشمندی، که به عنوان ارزیابی ذهنی فرد از ارزش خود تعریف می شود، نقش مهمی در بهزیستی روان شناختی ایفا می کند (روزنبرگ^{۱۱} و همکاران، ۱۹۹۵). احساس ارزشمندی پایین به طور مداوم با آسیب های مختلف سلامت روان، از جمله افسردگی، اضطراب و افزایش خطر افکار و تلاش های خودکشی مرتبط است (آن و همکاران، ۲۰۲۴). مطالعات مختلف نشان داده اند که نوجوانانی که عزت نفس پایینی دارند بیشتر در معرض رفتارهای خودکشی قرار دارند. به عنوان مثال، ژائو و وانگ (۲۰۲۳) ارتباط معناداری بین احساس ارزشمندی پایین و افزایش میزان اقدام به خودکشی در میان

- 1 . Li
- 2 . World Health Organization
- 3 . Foto-Özdemir
- 4 . Abio
- 5 . Zhong
- 6 . Xu
- 7 . King
- 8 . Ezquerra
- 9 . Self-Esteem
- 10 . An
- 11 . Rosenberg



نوجوانان یافتند. به طور مشابه نتیجه مطالعه میکائیلی و صمدی فرد (۱۳۹۸) همبستگی منفی بین احساس ارزشمندی پایین و رفتار خودکشی در دختران را تأیید کرده و اهمیت پرورش تصویر مثبت از خود را در این مرحله شکل گیری هویت را برجسته کرده است. متغیر دیگری که می تواند به عنوان پیامد احساس ارزشمندی پایین و پیش بینی کننده رفتار خودکشی مطرح شود، افکار خودآسیب رسان^۱ است. افکار خودآزاری غیر خودکشی که اغلب به عنوان افکار خودآسیب رسان عمدی به خود بدون قصد مرگ تعریف می شوند، پدیده پیچیده ای را در تحقیقات روان شناختی ارائه می دهند (دل کارپیو^۲ و همکاران، ۲۰۲۱). مطالعات نشان داده اند که افکار خودآسیب رسان می تواند به عنوان یک پیش بینی کننده مهم رفتارهای خودکشی در میان نوجوانان عمل کند (سایمون و همکاران، ۲۰۲۲). تحقیقات نشان می دهند که نوجوانان با افکار خودآزاری ممکن است از چنین رفتارهایی به عنوان مکانیسم های مقابله با پریشانی عاطفی استفاده کنند که غالباً منجر به افزایش خطر اقدام به خودکشی می شود (روگرس و همکاران، ۲۰۲۱). مطالعه انجام شده توسط راین^۳ و همکاران (۲۰۲۰) تأکید می کند که افکار خودآسیب رسان با احساس ناامیدی، آشفتگی عاطفی و انزوای اجتماعی ارتباط نزدیکی دارند و نقش آن ها را هم به عنوان یک علامت و هم به عنوان عاملی در خودکشی نشان می دهند. علاوه بر این، سطوح بالای افکار خودآزاری ممکن است منعکس کننده مسائل روان شناختی عمیق تری باشد (دیرینگ و ویلیامز^۴، ۲۰۱۸) که توجه بالینی را ضروری می کند.

علیرغم ارتباط بین احساس ارزشمندی، افکار خودآسیب رسان و اقدام به خودکشی در نوجوانان، شکاف های تحقیقاتی قابل توجهی هنوز باقی مانده است. بیشتر ادبیات موجود به جای تمرکز بر تأثیر متقابل این عوامل به تأثیر مجزای آن ها و در اغلب در جوامع غیر از دختران نوجوان پرداخته است و ضرورت مطالعات جامع تر در این مسیر ضروری به نظر می رسد. با بررسی این عوامل، این مطالعه به دنبال ارائه بینشی است که بتواند مداخلات متناسب با هدف کاهش خطر خودکشی در این جمعیت آسیب پذیر را ارائه دهد. در نهایت، درک واضح تر از اینکه چگونه احساس ارزشمندی و افکار خودآسیب رسان به رفتار خودکشی در دختران نوجوان کمک می کند، می تواند راهبردهای پیشگیری مؤثرتری را تسهیل کند و نیاز فوری به تحقیقات و تلاش های مداخله ای متمرکز را برجسته کند. بنابراین این پژوهش با هدف بررسی نقش احساس ارزشمندی و افکار خودآسیب رسان در پیش بینی اقدام به خودکشی در نوجوانان دختر انجام شد.

روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع پژوهش های توصیفی-همبستگی و جامعه آماری آن متشکل از کلیه دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر یزد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. حجم نمونه بر اساس فرمول گرین ۱۰۷ نفر تعیین شد اما به منظور کفایت حجم نمونه در مجموع ۱۸۲ داده جمع آوری شد. معیارهای ورود به مطالعه شامل تحصیل در مدارس دخترانه دوره دوم متوسطه در یزد و رضایت نامه مشارکت در پژوهش بود. معیاری برای خروج از مطالعه نیز عدم دقت در پاسخ گویی به پرسشنامه ها تعیین گردید. جهت جمع آوری داده ها، پس از اخذ مجوزهای لازم، پرسشنامه ای به صورت مجازی طراحی و لینک آن در گروه های دانش آموزی منتشر شد. در مجموع، ۲۹۳ نفر از دانش آموزان پرسشنامه را مشاهده کرده و ۱۹۳ نفر به پرسشنامه ها پاسخ دادند. از این تعداد، ۱۸۲ نفر معیاری برای ورود به پژوهش را داشتند و به عنوان نمونه نهایی مورد تحلیل قرار گرفتند.

- 1 . Self-Harming Thoughts
- 2 . Del Carpio
- 3 . Rain
- 4 . Deering & Williams



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



ابزارهای پژوهش

پرسشنامه تجدیدنظرشده خودکشی (SBQ-R): این مقیاس پرکاربردترین مقیاس خودکشی است که از ۴ سؤال تشکیل شده و هر گویه ابعاد مختلفی از قابلیت فرد برای خودکشی را مورد سنجش قرار میدهد. گویه اول افکار و اقدام به خودکشی، گویه دوم فراوانی افکار خودکشی طی سال گذشته، گویه سوم دربردارنده بیان نیت و گویه چهارم احتمال اقدام به خودکشی در آینده را مورد سنجش قرار می دهد. نقطه برش نمره کلی این آزمون، نمره ۷ برای جمعیت عادی و نمره ۸ برای بیماران بالینی است. همین طور نقطه برش سؤال اول ۲ است. طراحان این مقیاس گزارش کرده اند که این ابزار دارای اعتبار درونی، پایایی خوب و همین طور توانایی تمیز گروه دارای تمایلات خودکشی از گروه فاقد گرایش به خودکشی است (عثمان^۱ و همکاران، ۲۰۰۱). این آزمون از پایایی درونی، روایی بالا و حساسیت عالی در تمیز آزمودنی های خودکشی گرا از غیرخودکشی گرا برخوردار است (عثمان و همکاران، ۲۰۰۱). در مطالعه رشید^۲ و همکاران (۲۰۱۶) آلفای کرونباخ این ابزار در جامعه ایرانی در بین دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی ۰/۸۵ گزارش شد. در تحقیق کیانی چلمردی، رشید و رمضانی (۱۳۹۸)، همسانی درونی در سطح قابل پذیرشی بوده است ($\alpha=0/80$). پایایی ابزار در پژوهش حاضر با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۴۲ بدست آمد.

احساس ارزشمندی: مقیاس عزت نفس یا احساس ارزشمندی توسط روزنبرگ (۱۹۶۵)، معرفی شد. این مقیاس شامل ۱۰ عبارت کلی است که میزان رضایت زندگی و داشتن احساس خوب در مورد خود را می سنجد (صلصالی و سیلورستون، ۲۰۰۳) مقیاس عزت نفس روزنبرگ مشتمل بر ۱۰ ماده است که بر اساس مقیاسی چهار درجه ای از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق پاسخ داده می شود. ۵ سؤال از ۱۰ سؤال این مقیاس به صورت مثبت و ۵ سؤال دیگر به صورت منفی طراحی شده است. پاسخ های مربوط به سؤالات منفی معکوس می گردند و با پاسخ های مربوط به سؤالات مثبت جمع می شوند تا نمره کلی عزت نفس فرد به دست آید. ضرایب آلفای کرونباخ برای این مقیاس در نوبت اول ۰/۸۷ برای مردان و ۰/۸۶ برای زنان و در نوبت دوم ۰/۸۸ برای مردان و ۰/۸۷ برای زنان محاسبه شده است (ماکیکانگاس^۳ و همکاران، ۲۰۰۴). همبستگی آزمون مجدد در دامنه ۰/۸۸ - ۰/۸۲ و ضریب همسانی درونی یا آلفای کرونباخ در دامنه ۰/۸۸ - ۰/۷۷ قرار دارد. این مقیاس از روایی داخلی رضایت بخشی (۰/۷۷) برخوردار است. همچنین همبستگی بالایی با پرسشنامه ملی نیویورک و گاتمن در سنجش عزت نفس دارد، لذا روایی محتوایی آن نیز مورد تایید قرار گرفته است (موسوی و حقایق، ۱۳۹۸). در مطالعه حاضر پایایی ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه و ۰/۸۸۲ بدست آمد.

افکار خود آسیب رسان: پرسشنامه افکار خود آسیب رسان توسط شمالی برخوردار (۱۴۰۳)، طراحی و اعتباریابی شده است. 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. فرم اولیه این پرسشنامه که یک معیار خودگزارشی است در ۱۰ سوال برای ارزیابی افکار خود آسیب رسان یکماه گذشته طراحی شد. سازندگان شاخص های هنجاریابی را در جامعه آماری دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر اردکان در سال ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بررسی کردند. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد پرسشنامه افکار خود آسیب رسان تک عاملی و دارای ۸ سوال است. همسانی درونی پرسشنامه از طریق محاسبه ضریب همبستگی هریک 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

1 . Osman
 2 . Rashid
 3 . Mäkikangas



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



روایی سازه پرسش نامه پشتیبانی می کنند. مقدار آلفای کرونباخ نیز ۰/۸۲۱ بدست آمد که نشان دهنده پایایی مناسب پرسشنامه است. در مطالعه حاضر پایایی ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه و ۰/۸۱۹ بدست آمد. داده ها با بهره گیری از نرم افزار SPSS26 و به روش تحلیل رگرسیون چندگانه تحلیل شد.

یافته ها

یافته های جمعیت شناختی نشان داد از مجموع ۱۸۲ شرکت کننده در پژوهش، پایه تحصیلی ۵۹ نفر (۳۲/۳ درصد) دهم، ۵۸ نفر (۳۱/۲ درصد) یازدهم و ۶۵ نفر (۳۶/۷ درصد) نیز دوازدهم بوده است. همچنین وضعیت تحصیلی ۴۴ نفر (۲۴/۴ درصد) خوب (۱۷-۲۰)، ۹۵ نفر (۵۲/۲ درصد) متوسط (۱۷-۱۵) و ۴۳ نفر (۲۲/۶ درصد) نیز ضعیف (کمتر از ۱۵) بوده است. تحصیلات پدر ۳۶ نفر (۱۹/۸ درصد) راهنمایی و ابتدایی، ۹۲ نفر (۵۰/۵ درصد) دبیرستان و دیپلم و ۴۶ نفر (۲۵/۳ درصد) دانشگاهی بوده است. تحصیلات مادر ۴۴ نفر (۲۴/۴ درصد) راهنمایی و ابتدایی، ۸۷ نفر (۴۷/۸ درصد) دبیرستان و دیپلم و ۵۹ نفر (۳۲/۴ درصد) دانشگاهی بوده است. میانگین، انحراف معیار، وضعیت نرمال بوده داده ها و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار، وضعیت نرمال بوده داده ها و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر / شاخص	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی	۱	۲	۳
۱. اقدام به خودکشی	۱/۴۸	۱/۸۱	۰/۸۷۹	-۰/۶۲۷	۱		
۲. احساس ارزشمندی	۲۷/۳۸	۷/۲۴	-۰/۲۰۸	-۰/۶۴۹	-۰/۴۲۱	۱	
۳. افکار خودآسیب رسان	۶/۴۰	۷/۱۹	۱/۳۰۶	۱/۰۱۲	۰/۶۵۱	-۰/۳۴۷	۱

(*) $p < 0.05$ (***) $p < 0.001$

بر اساس یافته های جدول ۱، میانگین و انحراف معیار اقدام به خودکشی به ترتیب ۳۶/۹۲ و ۵/۰۱، احساس ارزشمندی به ترتیب ۲۸/۵۳ و ۶/۳۲ و افکار خودآسیب رسان به ترتیب ۹/۹۳، بوده است. همچنین میزان کجی و کشیدگی نمرات در بازه ۲ تا ۲- قرار دارد که نشان دهنده نرمال بوده توزیع نمرات متغیرهای پژوهش است. همچنین نتایج جدول ۱ نشان می دهد بین احساس ارزشمندی و اقدام به خودکشی در نوجوانان رابطه منفی معنی داری وجود دارد ($P < 0.01$). بین افکار خودآسیب رسان و اقدام به خودکشی در نوجوانان رابطه منفی معنی داری وجود دارد ($P < 0.01$). علاوه بر این همبستگی بین متغیرهای پیش بین نیز کمتر از ۰/۷ است که همپوشانی را نشان نمی دهد و فرض همخطی بودن بین متغیرهای پیش بین نیز به درستی رعایت شده است. خلاصه مدل رگرسیون چندگانه به روش همزمان، تحلیل واریانس و مشخصه های آماری جهت پیش بینی اقدام به خودکشی در نوجوانان در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه متغیرهای پژوهش

مدل	SS	MS	F	P	R	R ²	R ² adjust	WD
۱	۲۷۷/۲۱۹	۱۳۸/۶۰۹	۷۸/۴۵۹	۰/۰۰۱	۰/۶۸۳	۰/۴۶۷	۰/۴۶۱	۱/۶۵۵

با توجه به نتایج جدول ۴، مدل رگرسیون قادر به تبیین ۴۶/۱ درصد متغیر اقدام به خودکشی در نوجوانان است ($R^2 = 0.461$) تعدیل یافته) و به صورت معنی داری متغیر ملاک را پیش بینی می کند ($F = 78.459$, $P = 0.001$). ضرایب رگرسیونی متغیرهای مورد مطالعه در جدول ۳ ارائه شده است.



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



جدول ۴. ضرایب رگرسیونی متغیرهای مورد مطالعه

Collinearity Statistics		معنی داری	t	ضرایب اصلاح شده		ضرایب اصلاح نشده	مدل ۲
VIF	Tolerance			بتا	خطای معیار	B	
		۰/۰۰۱	۴/۵۵۹	-	۰/۴۵۱	۲/۰۷۳	ثابت
۱/۱۳۷	۰/۸۸۰	۰/۰۰۱	-۳/۸۰۱	-۰/۲۲۱	۰/۰۱۵	-۰/۱۵۵	احساس ارزشمندی
۱/۱۳۷	۰/۸۸۰	۰/۰۰۱	۹/۸۷۵	۰/۵۷۴	۰/۱۳۹	۰/۳۴۵	افکارخودآسیب رسان

همان طور که در جدول ۴ مشاهده می شود، بر اساس تحلیل رگرسیون متغیرهای پیشین شامل احساس ارزشمندی و افکارخودآسیب رسان در پیش بینی اقدام به خودکشی در نوجوانان سهم معناداری داشتند و این مدل توانست ۴۶/۱ درصد از واریانس اقدام به خودکشی در نوجوانان را پیش بینی کند.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش احساس ارزشمندی و افکارخودآسیب رسان در پیش بینی اقدام به خودکشی در نوجوانان دختر انجام شد.

نتایج نشان داد نتایج نشان داد بین احساس ارزشمندی و اقدام به خودکشی در نوجوانان رابطه منفی معنی داری وجود دارد. نتایج بدست آمده با نتایج مطالعات پیشین از جمله آن و همکاران (۲۰۲۴)، ژائو و وانگ (۲۰۲۳) و میکائیلی و صمدی فرد (۱۳۹۸)، همسو است. نتایج این مطالعات نیز رابطه بین احساس ارزشمندی پایین و رفتار خودکشی را تأیید کرده است. احساس ارزشمندی به عنوان یک حس مثبت یا منفی از ارزش شخصی فرد، بر نحوه ادراک او از خود و جهان پیرامون موثر است (روزنبرگ و همکاران، ۱۹۹۵). نوجوانانی که احساس می کنند ارزش کمتری دارند، ممکن است از دریافت حمایت های اجتماعی و از تعاملات مثبت فاصله بگیرند که این موضوع می تواند موجب بروز احساس تنهایی و ناامیدی گردد که در اقدام به خودکشی نقش اساسی دارد و این فشار عاطفی و روانی می تواند منجر به تقریباً اجتناب ناپذیری از افکار خودکشی شود. مطالعات پیشین، از جمله آن و همکاران (۲۰۲۴) و ژائو و وانگ (۲۰۲۳)، نیز نشان داده اند که این ضعف در احساس ارزشمندی می تواند به صورت خودایفایی در افکار خودکشی تجلی یابد. احساس ناکافی بودن و عدم تطابق با معیارهای اجتماعی، نه تنها بر سلامت روان تأثیر منفی می گذارد، بلکه ممکن است فرد را به سوی نگرش های خطرناک سوق دهد. در واقع، از دست دادن حس ارزشمندی می تواند به عنوان یک عامل تسهیل کننده در بروز افکار خودکشی عمل کند.

نتایج نشان داد بین افکارخودآسیب رسان و اقدام به خودکشی در نوجوانان رابطه منفی معنی داری وجود دارد. نتایج بدست آمده با نتایج مطالعات پیشین از جمله سایمون و همکاران (۲۰۲۲)، روگزر و همکاران (۲۰۲۱)، راین و همکاران (۲۰۲۰) و دیرینگ و ویلیامز (۲۰۱۸)، همسو است. نتایج این مطالعات نیز بر نقش افکارخودآسیب رسان در ارتباط با رفتار خودکشی تأکید کرده است. نظریه شناختی بک می تواند به عنوان یک چارچوب نظری در تحلیل این رابطه مورد استفاده قرار گیرد. طبق این نظریه، افکار منفی و تحریف های شناختی می توانند منجر به احساس ناامیدی و بی ارزشی در فرد شوند. نوجوانانی که دچار افکار خودآسیب رسان هستند، ممکن است در تله های شناختی گرفتار شوند که موجب می گردد آن ها خود را در موقعیتی بی پایان از درد و رنج تصور کنند. این احساسات، در نهایت می توانند به شکل گیری افکار خودکشی و تحریک تلاش برای اقدام به خودکشی منجر شوند. این مکانیسم به این صورت عمل می کند که افکار خودآسیب رسان، تفسیرهای منفی و تحریف های شناختی را تشدید کرده و احساس کنترل فرد را



نسبت به وضعیتش کاهش می‌دهد، به گونه‌ای که فرد نمی‌تواند به راه‌حل‌های مثبت و سازنده فکر کند و در نتیجه، گزینه خودکشی به عنوان تنها راه نجات از دردهای روحی و عاطفی به ذهنش خطور می‌کند.

همچنین در پژوهش حاضر، نتایج به‌دست‌آمده از رگرسیون چندگانه نشان داد که احساس ارزشمندی و افکار خودآسیب‌رسان به‌طور معناداری در پیش‌بینی اقدام به خودکشی در نوجوانان دختر نقش دارند. این یافته‌ها بر اساس نظریه شناختی یک قابل تبیین است. بر اساس این نظریه، افکار منفی و خودآسیب‌رسان ناشی از کاهش احساس ارزشمندی می‌تواند به بروز احساس درماندگی و ناامیدی منجر شود که از عوامل کلیدی در شکل‌گیری افکار خودکشی هستند. به بیان دیگر، زمانی که احساس ارزشمندی نوجوانان کاهش می‌یابد، بافت اجتماع و تجارب شخصی آن‌ها به گونه‌ای تغییر می‌کند که احساس ناکافی بودن و بی‌ارزشی را در آن‌ها تشدید می‌کند. این احساسات منفی می‌تواند به افکار خودآسیب‌رسان دامن بزند؛ به‌طوری‌که نوجوان ممکن است اضطراب و غم را به جای مقابله با چالش‌ها، با تمایلات خودآسیب‌رسان خود مدیریت کند. بنابراین، تعامل بین احساس ارزشمندی و افکار خودآسیب‌رسان به‌عنوان یک مکانیسم اثر دوطرفه در بروز افکار خودکشی عمل می‌کند. به این معنا که احساس ارزشمندی پایین می‌تواند به افزایش افکار خودآسیب‌رسان منجر شود و این افکار به نوبه خود، اقدام به خودکشی را در نوجوانان تحت تاثیر قرار دهد. به‌علاوه، توانایی پیش‌بینی ۴۶/۱ درصد از واریانس اقدام به خودکشی با استفاده از این دو متغیر نشان می‌دهد که نیاز به مداخلات متمرکز بر تقویت احساس ارزشمندی و کاهش افکار منفی در بین نوجوانان دختر بیشتر از پیش احساس می‌شود. در نهایت، توجه به این دو عامل و طراحی برنامه‌هایی برای بهبود احساس ارزشمندی و مدیریت افکار خودآسیب‌رسان می‌تواند به کاهش خطر اقدام به خودکشی در این گروه سنی کمک کند و راهکارهای مؤثری برای سیاست‌گذاران و روانشناسان فراهم آورد. از این رو، تحقیقات و مداخلات آینده باید به بررسی عمیق‌تر تعاملات بین این دو متغیر بپردازند تا بتوانند راهکارهایی عملی‌تر و دقیق‌تر برای پیشگیری از خودکشی در نوجوانان توسعه دهند.

پژوهش حاضر همچون سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی همراه بود که می‌توان به استفاده از پرسشنامه به عنوان تنها ابزار پژوهش، عدم کنترل متغیرهای مداخله‌گر و همچنین محدود شدن جامعه پژوهش به شهر یزد اشاره کرد که لزوم احتیاط در تعمیم نتایج را نشان می‌دهد.

منابع

- صالحی، مینا. (۱۴۰۳). مرور نظام‌مند مطالعات با موضوع خودکشی کودکان و نوجوانان در ایران بین سال‌های ۱۴۰۲-۱۳۸۵ مسائل اجتماعی ایران، ۱۵ (۳): ۲۱۸-۱۶۳
- کیانی چلمردی، احمدرضا، رشید، سجاد، رضانی، شکوفه. (۱۳۹۸). اعتباریابی مدل یکپارچه انگیزشی‌ارادی خودکشی در بین دانشجویان: مدل ساختاری. مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، ۲۵ (۲)، ۱۹۴-۲۰۹.
- موسوی، حامد، حقایق، سیدعباس. (۱۳۹۸). اثربخشی روان‌نمایشگری بر اضطراب اجتماعی، عزت نفس و بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان واجد تشخیص اختلال اضطراب اجتماعی. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۲۰ (۳)، ۳۰-۲۲.
- میرزاده بغدادی، یاسمن، مظهري آزاد، فرشته، ارمی، الهه. (۱۴۰۳). پیش‌بینی اقدام به خودکشی نوجوانان (۱۳ الی ۱۸) ساله شهرستان بندرعباس بر اساس نشخوار فکری و تنظیم هیجان آنان. مجله دانشگاه علوم پزشکی تربت حیدریه، ۱۲ (۲)، ۴۰-۲۹.
- میکائیلی، نیلوفر، صمدی فرد، حمیدرضا. (۱۳۹۸). پیش‌بینی افکار خودکشی بر اساس شادکامی، عزت نفس و سلامت معنوی در نوجوانان دختر. پژوهش در دین و سلامت، ۵ (۳)، ۷۱-۵۹.



- Abio, A., Owusu, P. N., Posti, J. P., Bärnighausen, T., Shaikh, M. A., Shankar, V., & Lowery Wilson, M. (2022). Cross-national examination of adolescent suicidal behavior: a pooled and multi-level analysis of 193,484 students from 53 LMIC countries. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 57(8), 1603-1613.
- An, D., Thuan, N. H. M., & Kim, Y. (2024). Associations between Physical Activity, Depression, Self-Esteem, and Suicide Ideation in Adolescents. *International Journal of Mental Health Promotion*, 26(10).
- Deering, K., & Williams, J. (2018). What activities might facilitate personal recovery for adults who continue to self-harm? A meta-synthesis employing the connectedness/hope and optimism/identity/meaning/empowerment framework. *International journal of mental health nursing*, 27(2), 483-497.
- Del Carpio, L., Paul, S., Paterson, A., & Rasmussen, S. (2021). A systematic review of controlled studies of suicidal and self-harming behaviours in adolescents following bereavement by suicide. *PLoS One*, 16(7), e0254203.
- Ezquerro, B., Alacreu-Crespo, A., Peñuelas-Calvo, I., Abascal-Peiró, S., Jiménez-Muñoz, L., Nicholls, D., ... & Porras-Segovia, A. (2024). Characteristics of single vs. multiple suicide attempters among adolescents: a systematic review and meta-analysis. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 33(10), 3405-3418.
- Foto-Özdemir, D., Akdemir, D., & Çuhadaroglu-Çetin, F. (2016). Gender differences in defense mechanisms, ways of coping with stress and sense of identity in adolescent suicide attempts. *Turkish Journal of Pediatrics*, 58(3), 271-281.
- King, C. A., Grupp-Phelan, J., Brent, D., Dean, J. M., Webb, M., Bridge, J. A., ... & Pediatric Emergency Care Applied Research Network. (2019). Predicting 3-month risk for adolescent suicide attempts among pediatric emergency department patients. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(10), 1055-1064.
- Li, S., Jin, X., Song, L., Fan, T., Shen, Y., & Zhou, J. (2025). The Association Between Internet Addiction and the Risk of Suicide Attempts in Chinese Adolescents Aged 11-17 Years: Prospective Cohort Study. *Journal of Medical Internet Research*, 27, e52083.
- Mäkikangas, A., Kinnunen, U., & Feldt, T. (2004). Self-Esteem, dispositional optimism, and health: Evidence from cross-lagged data on employees. *Journal of research in personality*, 38(6), 556-575.
- Osman, A., Bagge, C. L., Gutierrez, P. M., Konick, L. C., Kopper, B. A., & Barrios, F. X. (2001). The Suicidal Behaviors Questionnaire-Revised (SBQ-R): validation with clinical and nonclinical samples. *Assessment*, 8(4), 443-454.
- Rain, S., Williams, M., Mitchell, R., Zaheer, R., Bryan, C. J., Schaffer, A., ... & Sinyor, M. (2024). Youth Self-Harm and the Role of Reasons for Living and Hope: A Secondary Analysis from a Randomized Controlled Trial. *Psychiatry Research Communications*, 100174.
- Rashid, S., Khorramdel, K., Gholami, F., & Senobar, L. (2016). The relationship between interpersonal psychological theory of suicide constructs (loneliness, perceived social support, thwarted belongingness and burdensomeness) and suicidal behavior among Iranian students. *Health Education and Health Promotion*, 4(2), 35-48.
- Rogers, J. P., Chesney, E., Oliver, D., Begum, N., Saini, A., Wang, S., ... & David, A. S. (2021). Suicide, self-harm and thoughts of suicide or self-harm in infectious disease epidemics: a systematic review and meta-analysis. *Epidemiology and psychiatric sciences*, 30, e32.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global Self-Esteem and specific Self-Esteem: Different concepts, different outcomes. *American sociological review*, 141-156.
- World Health Organization. (2019). *Suicide in the world: global health estimates* (No. WHO/MSD/MER/19.3). World Health Organization.
- Xu, Y., Wang, C., & Shi, M. (2018). Identifying Chinese adolescents with a high suicide attempt risk. *Psychiatry research*, 269, 474-480.
- Zhao, J., & Wang, Y. (2023). Harsh parenting and suicide ideation among Chinese adolescents: the roles of Self-Esteem and school social support. *BMC psychiatry*, 23(1), 609.
- Zhong, B. L., Chan, S. S. M., Liu, T. B., & Chiu, H. F. K. (2019). Nonfatal suicidal behaviors of Chinese rural-to-urban migrant workers: Attitude toward suicide matters. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 49(5), 1199-1208.



اثربخشی برنامه‌های یادگیری مشارکتی مبتنی بر هوش مصنوعی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

ندا غلامی

کارشناس ارشد مدیریت مالی دانشگاه آزاد، واحد رامهرمز، رامهرمز، ایران

gholamineda56@gmail.com

لیلا جلالی

کارشناس مدیریت دولتی دانشگاه پیام نور، واحد رامهرمز، رامهرمز، ایران

Leyla.jalali2019@gmail.com

سکینه بهوندی

کارشناس نرم افزار کامپیوتر دانشگاه آزاد، واحد ایذه، ایذه، ایران

Sakineh.behvandi@yahoo.com

منصوره جلالی

کارشناس زبان و ادبیات فارسی دانشگاه پیام نور رامهرمز، رامهرمز، ایران (نویسنده مسئول)

jalali.mansoureh.54@gmail.com

چکیده

هدف پژوهش تعیین اثربخشی برنامه‌های یادگیری مشارکتی مبتنی بر هوش مصنوعی بر پیشرفت تحصیلی 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 رامهرمز 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 مقیاس پیشرفت تحصیلی (APQ) 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 پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مورد تأیید قرار گرفته است ($p < 0/01$). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که استفاده از برنامه‌ی آموزش راهبردهای یادگیری می‌تواند منجر به افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان هنرستان شود.

واژگان کلیدی: برنامه‌های یادگیری مشارکتی، هوش مصنوعی، پیشرفت تحصیلی، دانش‌آموزان.





The effectiveness of collaborative learning programs based on artificial intelligence on students' academic achievement

Neda gholami¹

Master of Science in Financial Management, Azad University, Ahvaz Branch, Ahvaz, Iran
gholamineda56@gmail.com

Leyla jalali

Master of Public Administration, Payam Noor University, Ramhormoz Branch, Ramhormoz, Iran
Leyla.jalali2019@gmail

Sakineh behvandi

Master of Computer Software, Azad University, Izeh Branch, Izeh, Iran
Sakineh.behvandi@yahoo.com

Mansoureh jalali

Master of Persian Language and Literature, Payam Noor University, Ramhormoz, Iran (Corresponding Author)
rayatfard98@gmail.com

Abstract

The aim of the study was to determine the effectiveness of collaborative programs in the field of artificial intelligence on students' academic achievement. It 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 Ramhormoz city in 1403-1404. 30 students were selected as samples using the available sampling method and were randomly assigned to two groups of 15 (15 in the experimental group and 15 in the control group). The Academic Progress Questionnaire (APQ) was used to collect data. Participants in the experimental group received 8 sessions of collaborative programs on artificial intelligence education. The data were analyzed using the statistical method of analysis of covariance. The research showed that the research hypothesis regarding the effectiveness of collaborative programs for students' academic achievement was confirmed ($p < 0.01$). Therefore, it can be concluded that using educational strategies can lead to an increase in the academic performance of conservatory students.

Keywords: participatory programs, artificial intelligence, academic achievement, students.



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



مقدمه

در دنیای امروز، فناوری‌های نوین به‌طور چشمگیری بر تمام حوزه‌های زندگی تأثیر گذاشته‌اند و به‌ویژه در عرصه آموزش، تحولات عظیمی به‌وجود آمده است. یکی از فناوری‌هایی که در سال‌های اخیر توانسته است انقلاب بزرگی در شیوه‌های آموزشی ایجاد کند، هوش مصنوعی است. این فناوری قادر است با استفاده از الگوریتم‌ها و سیستم‌های پیچیده، عملکردهای انسانی را شبیه‌سازی کند و امکان یادگیری خودکار را در محیط‌های آموزشی فراهم آورد (فتحی، ۱۳۹۸). در کنار هوش مصنوعی، یکی از روش‌های آموزشی که توجه زیادی را در دنیای آموزش جلب کرده است، یادگیری مشارکتی است. در این روش، دانش‌آموزان به‌طور فعال در فرآیند یادگیری درگیر می‌شوند و از طریق تعامل با یکدیگر و به‌اشتراک‌گذاری تجربیات و دانش خود، به حل مسائل و فهم مفاهیم می‌پردازند (حسینی و یوسف‌پور، ۱۳۹۷).

یادگیری مشارکتی نه‌تنها موجب افزایش انگیزه و مشارکت فعال دانش‌آموزان می‌شود، بلکه می‌تواند مهارت‌های اجتماعی، تفکر انتقادی و توانایی حل مسئله را در آن‌ها تقویت کند (محمدی و رضایی، ۱۳۹۶). در این روش، دانش‌آموزان با همکاری خود به‌عنوان منابع آموزشی به تعامل می‌پردازند و از طریق انجام پروژه‌های گروهی یا فعالیت‌های مشترک، به یادگیری عمیق‌تر و مفهومی‌تری دست پیدا می‌کنند. با این حال، یکی از چالش‌های اصلی این روش، عدم توانایی معلمان در نظارت و مدیریت هم‌زمان بر همه گروه‌های دانش‌آموزی است. در همین راستا، هوش مصنوعی می‌تواند به کمک بیاید و این چالش‌ها را به فرصتی برای بهبود فرآیند یادگیری تبدیل کند (امامی و کاوه، ۱۳۹۹).

هوش مصنوعی به‌عنوان یک فناوری نوظهور در آموزش، می‌تواند از طریق داده‌کاوی، یادگیری ماشین و پردازش زبان طبیعی به بهبود کیفیت یادگیری کمک کند (سبحانی، ۱۳۹۸). به‌عنوان مثال، سیستم‌های مبتنی بر هوش مصنوعی قادرند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را به‌طور پیوسته رصد کنند، مشکلات احتمالی را شناسایی نمایند و برای هر دانش‌آموز یک مسیر یادگیری منحصر به فرد طراحی کنند (عبداللهی و همکاران، ۱۴۰۰). این فناوری همچنین می‌تواند با ارائه بازخوردهای فوری و دقیق، به دانش‌آموزان در تصحیح اشتباهات و تقویت نقاط ضعف کمک کند. ترکیب این ویژگی‌ها با روش‌های یادگیری مشارکتی می‌تواند به خلق یک محیط یادگیری مؤثرتر و کارآمدتر منجر شود که در آن دانش‌آموزان نه‌تنها از هم یاد می‌گیرند، بلکه از کمک‌های هوش مصنوعی برای بهبود روند یادگیری خود بهره‌مند می‌شوند. پژوهش‌های مختلف نشان داده‌اند که یادگیری مشارکتی می‌تواند باعث تقویت انگیزه تحصیلی، بهبود روابط اجتماعی و افزایش مهارت‌های گروهی شود (شجاعی، ۱۳۹۹). همچنین، مطالعات نشان می‌دهند که هوش مصنوعی می‌تواند به شخصی‌سازی یادگیری و افزایش کارایی فرآیندهای آموزشی کمک کند (جعفری و صالحی، ۱۳۹۹). برای مثال، سیستم‌های هوش مصنوعی می‌توانند با تحلیل داده‌های آموزشی و ارزیابی مستمر دانش‌آموزان، فعالیت‌های آموزشی را بر اساس نیازهای خاص هر فرد طراحی کرده و بازخوردهای متناسب و به‌موقع ارائه دهند. ترکیب این دو رویکرد می‌تواند به خلق یک محیط یادگیری مؤثرتر و کارآمدتر منجر شود که در آن دانش‌آموزان بتوانند به‌طور فعال و با استفاده از ابزارهای هوش مصنوعی، به تسلط بیشتری بر مفاهیم درسی دست یابند.

با این حال، هنوز استفاده از فناوری‌های هوش مصنوعی در آموزش و ترکیب آن با یادگیری مشارکتی به‌طور گسترده در مدارس پیاده‌سازی نشده است و بسیاری از معلمان هنوز در زمینه استفاده از این ابزارهای جدید با چالش‌هایی روبه‌رو هستند. این در حالی است که پژوهش‌ها نشان می‌دهند که یادگیری مشارکتی مبتنی بر هوش مصنوعی می‌تواند تأثیرات مثبت قابل‌توجهی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد (یوسفی و پناهی، ۱۴۰۱). به‌عنوان مثال، مطالعات نشان داده‌اند که استفاده از هوش مصنوعی در محیط‌های یادگیری مشارکتی می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا از فرصت‌های بیشتر برای تمرین و بازخورد فوری بهره‌مند شوند.





و در نتیجه، درک بهتری از مفاهیم درسی پیدا کنند. از این رو، پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی برنامه‌های یادگیری مشارکتی مبتنی بر هوش مصنوعی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شهرستان رامهرمز انجام می‌شود. در این پژوهش سعی شده است تا با استفاده از ابزارهای هوش مصنوعی، بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در محیط یادگیری مشارکتی مورد بررسی قرار گیرد. هدف اصلی این تحقیق، پاسخ به این پرسش است که آیا ترکیب این دو رویکرد می‌تواند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را به‌طور معناداری ارتقا دهد یا خیر. نتایج این تحقیق می‌تواند گامی مؤثر در بهبود شیوه‌های تدریس و ایجاد محیط‌های آموزشی هوشمندتر باشد. همچنین، یافته‌های این پژوهش می‌تواند به معلمان و مدیران آموزشی کمک کند تا از هوش مصنوعی و یادگیری مشارکتی به‌طور مؤثر برای افزایش کارایی فرآیندهای تدریس و تقویت انگیزه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان استفاده کنند. نتایج پژوهشی نشان داد که استفاده از برنامه‌های یادگیری مشارکتی مبتنی بر هوش مصنوعی باعث افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

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 رامهرمز 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 مقیاس پیشرفت تحصیلی (APQ) استفاده شد. شرکت‌کنندگان گروه آزمایش، ۸ جلسه برنامه‌ی را دریافت نمودند.

- مقیاس پیشرفت تحصیلی (APQ)

در این پژوهش، برای سنجش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از پرسشنامه پیشرفت تحصیلی فام و تیلور (۱۹۹۹) استفاده شده است. این پرسشنامه شامل ۴۰ سؤال در چهار بعد علاقه و نگرش به تحصیل، مهارت‌های مطالعه، خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی است که بر اساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود. روایی محتوایی و سازه‌ای این ابزار در پژوهش‌های مختلف تأیید شده و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ بین ۰,۸۷ تا ۰,۹۲ گزارش شده است که نشان‌دهنده قابلیت اعتماد بالای آن در سنجش میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است.

پرسشنامه پیشرفت تحصیلی فام و تیلور (۱۹۹۹) در مطالعات مختلف از روایی و پایایی مطلوب برخوردار بوده است. در بررسی‌های انجام‌شده، روایی محتوایی و سازه‌ای این ابزار توسط متخصصان تأیید شده است. همچنین، پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ در مطالعات مختلف، بین ۰,۸۷ تا ۰,۹۲ گزارش شده که نشان‌دهنده اعتبار بالای آن برای سنجش پیشرفت تحصیلی است (رحیمی، ۱۳۹۶؛ یوسف‌پور، ۱۳۹۷).

جدول ۱- محتوای جلسات آموزش یادگیری مشارکتی مبتنی بر هوش مصنوعی

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 معرفی‌شده
سوم	یادگیری شخصی‌سازی‌شده 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: هر گروه 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.

یافته‌ها

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

متغیر	مرحله	گروه	
		آزمایش	کنترل
پیشرفت تحصیلی	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 پیشرفت تحصیلی گروه‌های آزمایش و کنترل در پس‌آزمون استفاده شد که نتایج آن در جدول ذیل ارائه شده است.

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

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجات آزادی	میانگین مجزورات	F	Sig	اندازه اثر
گروه	۵۶/۰۵	۱	۵۶/۰۵	12/۸۸	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 پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و تفاوت بین گروه آزمایش و کنترل از لحاظ میزان پیشرفت تحصیلی در پس‌آزمون مورد



تائید قرار می گیرد.

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

Sig	F	درجات آزادی	ویلکز لامبدا	آزمون
.۰/۰۰۶	۱۲/۷۷	۱	۰/۹۷	لامبدای ویلکز

نتایج آزمون ویلکز لامبدا (۰/۹۷) و آماره $F(12/77)$ 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 تاثیر بر پیشرفت تحصیلی تفاوت‌های معناداری دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی برنامه‌های یادگیری مشارکتی مبتنی بر هوش مصنوعی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان انجام گرفت. یافته‌ی پژوهش نشان داد که بین میانگین‌های تعدیل شده گروه آزمایش و گواه از لحاظ پیشرفت تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد. بدین صورت که یادگیری مشارکتی مبتنی بر هوش مصنوعی باعث افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دانش‌آموزان شده بود. بنابراین فرضیه‌ی پژوهش مورد تائید قرار گرفت. پژوهش حاضر در این زمینه به نوعی با یافته‌ی (روزنتال و همکاران، ۲۰۱۷ و یحیی زاده و همکاران، ۱۳۹۹)، همسو می‌باشد.

در تبیین یافته موجود با توجه به تحولات سریع در حوزه فناوری‌های آموزشی، استفاده از هوش مصنوعی به‌عنوان یک ابزار قدرتمند در بهبود فرآیندهای آموزشی، به‌ویژه در ترکیب با یادگیری مشارکتی، پتانسیل‌های عظیمی برای ارتقای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. نتایج این پژوهش نشان داد که برنامه‌های یادگیری مشارکتی مبتنی بر هوش مصنوعی می‌توانند تأثیر مثبتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشند. این نتایج با یافته‌های پژوهش‌های مشابه هم‌راستا است. برای مثال، پژوهش‌هایی که یادگیری مشارکتی را مورد بررسی قرار داده‌اند، نشان داده‌اند که این روش می‌تواند به بهبود مشارکت و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند (محمدی و رضایی، ۱۳۹۶؛ شجاعی، ۱۳۹۹).

همچنین، مطالعاتی که به بررسی هوش مصنوعی در زمینه‌های آموزشی پرداخته‌اند، نشان داده‌اند که استفاده از این فناوری می‌تواند به شخصی‌سازی یادگیری و افزایش کارایی فرآیندهای آموزشی کمک کند (سبحانی، ۱۳۹۸؛ یوسفی و پناهی، ۱۴۰۱). این پژوهش‌ها همچنین تأکید کرده‌اند که استفاده از سیستم‌های مبتنی بر هوش مصنوعی می‌تواند باعث بازخورد سریع و دقیق به دانش‌آموزان شود و به آن‌ها کمک کند تا نقاط ضعف خود را شناسایی کرده و بهبود یابند (فتحی، ۱۳۹۸). در این راستا، ترکیب این دو روش می‌تواند منجر به ایجاد محیط‌های یادگیری هوشمندتر و کارآمدتر شود که در آن دانش‌آموزان به‌طور فعال و با استفاده از ابزارهای هوش مصنوعی، به تسلط بیشتری بر مفاهیم درسی دست یابند (حسینی و یوسف‌پور، ۱۳۹۷).

نتایج تحقیق حاضر نشان داد که استفاده از هوش مصنوعی در یادگیری مشارکتی می‌تواند تأثیرات قابل‌توجهی در بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به‌ویژه در شخصی‌سازی یادگیری و فراهم آوردن فرصت‌های بیشتر برای تمرین و بازخورد فوری داشته باشد. این یافته‌ها با پژوهش‌های انجام‌شده توسط (جعفری و صالحی، ۱۳۹۹ و عبداللهی و همکاران، ۱۴۰۰) هم‌راستا است که نشان می‌دهند استفاده از فناوری‌های جدید می‌تواند فرصت‌های بهتری برای یادگیری فراهم کند.

یکی از مهم‌ترین نتایج این تحقیق، ارتقای انگیزه تحصیلی و تقویت مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان است. استفاده از یادگیری مشارکتی مبتنی بر هوش مصنوعی نه‌تنها باعث بهبود عملکرد تحصیلی شده، بلکه موجب تقویت تعاملات اجتماعی و همکاری گروهی



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



۱۳۵۷

در دانش‌آموزان گردید. این نتایج با پژوهش‌های (شجاعی، ۱۳۹۹ و حسینی و یوسف‌پور ۱۳۹۷) همخوانی دارد که بر تأثیر مثبت یادگیری مشارکتی بر تقویت مهارت‌های اجتماعی و تحصیلی تأکید کرده‌اند.

با توجه به یافته‌های این پژوهش، پیشنهاد می‌شود که معلمان و مدیران آموزشی به استفاده از فناوری‌های هوش مصنوعی در کلاس‌های درس توجه بیشتری داشته باشند. همچنین، باید برنامه‌های آموزشی به گونه‌ای طراحی شوند که امکان یادگیری مشارکتی و استفاده از هوش مصنوعی به‌طور هم‌زمان در کلاس‌های درس فراهم آید. این ترکیب می‌تواند به افزایش کارایی فرآیندهای تدریس و تقویت انگیزه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند.

منابع:

- امامی، س. و کاوه، ف. (۱۳۹۹). چالش‌ها و فرصت‌های استفاده از هوش مصنوعی در محیط‌های آموزشی. مجله توسعه فناوری آموزشی، (۱)۴، ۳۴-۴۸.
- جعفری، م. و صالحی، ن. (۱۳۹۹). سیستم‌های هوش مصنوعی در یادگیری تطبیقی: چالش‌ها و فرصت‌ها. فصلنامه پژوهش در یادگیری الکترونیکی، (۳)۸، ۷۵-۹۰.
- حسینی، م. و یوسف‌پور، ن. (۱۳۹۷). بررسی تأثیر یادگیری مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، (۴)۳، ۵۶-۷۲.
- حیدری، ع. و معصومی، د. (۱۴۰۱). تأثیر استفاده از ابزارهای هوشمند بر یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. نشریه پژوهش در آموزش و یادگیری، (۲)۹، ۶۷-۸۴.
- زارعی، ک. و نادری، ه. (۱۳۹۸). بررسی رابطه بین استفاده از فناوری‌های دیجیتال و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان. مجله توسعه و یادگیری، (۱)۴، ۸۵-۱۰۲.
- سبحانی، ر. (۱۳۹۸). هوش مصنوعی و یادگیری شخصی‌سازی شده: رویکردهای نوین در آموزش. فصلنامه آموزش هوشمند، (۲)۶، ۶۷-۸۲.
- سلیمانی، ر. و احمدی، پ. (۱۳۹۹). تحلیل تأثیر روش‌های تدریس نوین بر افزایش انگیزه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. نشریه مطالعات برنامه درسی، (۳)۸، ۱۱۵-۱۳۲.
- شجاعی، ب. (۱۳۹۹). نقش یادگیری گروهی در بهبود مهارت‌های اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان. مجله روش‌های نوین تدریس، (۴)۵، ۱۱۰-۱۲۵.
- عبداللهی، ف. و همکاران. (۱۴۰۰). تأثیر یادگیری مشارکتی مبتنی بر فناوری‌های هوشمند بر درک مفهومی دانش‌آموزان. نشریه پژوهش‌های نوین در آموزش، (۱)۹، ۸۳-۹۹.
- فتحی، ع. (۱۳۹۸). تأثیر هوش مصنوعی بر فرآیندهای یادگیری و آموزش. فصلنامه فناوری‌های نوین آموزشی، (۲)۵، ۱۲۳-۱۴۰.
- قنبری، ع. (۱۴۰۰). استفاده از هوش مصنوعی در بهبود روش‌های تدریس الکترونیکی. مجله فناوری آموزشی، (۱)۹، ۹۵-۱۰۸.
- کاظمی، ف. و نوروزی، ن. (۱۳۹۸). اثرات یادگیری مشارکتی بر تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان در کلاس درس. فصلنامه مطالعات تربیتی، (۲)۵، ۸۱-۹۳.
- کریمی، م. و موسوی، ب. (۱۳۹۷). بررسی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در بستر یادگیری الکترونیکی. مجله روانشناسی تربیتی، (۱)۶، ۵۰-۶۸.
- محمدی، ح. و رضایی، ک. (۱۳۹۶). نقش یادگیری مشارکتی در افزایش انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان. نشریه تحقیقات علوم تربیتی، (۳)۷، ۹۸-۱۱۵.
- هاشمی، ف. (۱۴۰۰). مقایسه یادگیری سنتی و یادگیری مبتنی بر هوش مصنوعی: مزایا و چالش‌ها. فصلنامه آموزش مدرن، (۲)۷، ۹۹-۱۱۵.



یوسفی، س. و پناهی، د. (۱۴۰۱). بررسی تأثیر یادگیری مشارکتی مبتنی بر هوش مصنوعی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. نشریه آموزش و فناوری، ۱۰(۲)، ۴۵-۶۰.

Aizpurua A, Lizaso I, Iturbe I. Learning Strategies and Reasoning Skills of University Students. *Rev Psicodidáctica*. 2018; 23(2):110- 6.

Endleman, S., Brittain, H., & Vaillancourt, T. (2022). The longitudinal associations between perfectionism and academic achievement across adolescence. *International Journal of Behavior Development*, 46(2), 91-100.

Frost RO, Marten PA, Lahart C, Rosenblate R, The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 1990, 14, 449-468.

Joel Beckstead, Michael J. Lambert, Anthony P. DuBose, Marsha Linehan. (2015). Dialectical behavior therapy with American Indian/Alaska Native adolescents diagnosed with substance use disorders: Combining an evidence-based treatment with cultural, traditional, and spiritual beliefs. *Addictive Behaviors*, 51, 84-87.



مروری بر رابطه بین سبک‌های فرزندپروری والدین و اختلال کم‌توجهی/بیش‌فعالی

فاطمه سقا

دانشجوی دکتری تخصصی روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران
fsagha@yahoo.com

زهرا رضائی

دانشجوی دکتری تخصصی روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران
Z.rezaei@uma.ac.ir

نیما صادقزاده بلیل

دانشجوی دکتری تخصصی روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران
Nimasadeghzadehbelil@uma.ac.ir

چکیده

اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی (ADHD) یکی از شایع‌ترین اختلالات عصبی-رشدی در کودکان و نوجوانان است که با مشکلاتی در توجه، کنترل تکانه و بیش‌فعالی همراه است. عوامل محیطی، از جمله سبک‌های فرزندپروری، نقش مهمی در شدت و تظاهر علائم این اختلال ایفا می‌کنند. هدف این مطالعه مروری بررسی نقش سبک‌های فرزندپروری در بروز و شدت علائم ADHD است. پژوهش حاضر یک مطالعه‌ی مروری نظام‌مند است که در آن مقالات منتشرشده از سال ۱۹۹۶ تا ۲۰۲۵ در پایگاه‌های اطلاعاتی معتبر مانند PubMed، Science Direct، Google Scholar و SpringerLink مورد بررسی قرار گرفته‌اند. مطالعات انتخاب‌شده به بررسی تأثیر سبک‌های فرزندپروری بر کودکان مبتلا به ADHD پرداخته و از روش‌های کمی و کیفی استفاده کرده‌اند. نتایج نشان می‌دهد که سبک فرزندپروری مقتدرانه با کاهش علائم ADHD مرتبط است، در حالی که سبک‌های مستبدانه و سهل‌گیرانه با افزایش مشکلات رفتاری و هیجانی در این کودکان همراه هستند. یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد که سبک فرزندپروری عامل مهمی در شدت و مدیریت علائم ADHD است. مداخلات آموزشی برای والدین به‌منظور ترویج سبک‌های فرزندپروری مقتدرانه می‌تواند به بهبود کیفیت زندگی کودکان مبتلا به ADHD کمک کند. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود که سیاست‌گذاران و متخصصان حوزه‌ی سلامت روان در طراحی برنامه‌های حمایتی برای خانواده‌های دارای کودک مبتلا به ADHD، توجه ویژه‌ای به آموزش مهارت‌های فرزندپروری داشته باشند.

واژگان کلیدی: سبک‌های فرزندپروری، اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی، کودکان





A Review of the Relationship Between Parenting Styles and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD)

Fateme Sagha¹

Ph.D. student in Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran.
fsagha@yahoo.com

Zahra Rezaei²

Ph.D. student in Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran.
Z.rezaei@uma.ac.ir

Nima Sadeghzadeh belil³

Ph.D. student in Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran.
Nimasadeghzadehbelil@uma.ac.ir

Abstract

Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) is one of the most common neurodevelopmental disorders in children and adolescents, characterized by difficulties in attention, impulse control, and hyperactivity. Environmental factors, including parenting styles, play a significant role in the severity and manifestation of ADHD symptoms.

The aim of this review study is to examine the role of parenting styles in the occurrence and severity of ADHD symptoms. This study is a systematic review in which articles published between 1996 and 2025 in reputable databases such as Google Scholar, Science Direct, PubMed, and SpringerLink have been analyzed. The selected studies focus on the impact of parenting styles on children with ADHD, using both quantitative and qualitative methods.

The results indicate that authoritative parenting is associated with a reduction in ADHD symptoms, whereas authoritarian and permissive parenting styles are linked to increased behavioral and emotional problems in these children.

The findings of this study suggest that parenting style is a crucial factor in the severity and management of ADHD symptoms. Educational interventions for parents to promote authoritative parenting styles can help improve the quality of life for children with ADHD. Therefore, it is recommended that policymakers and mental health professionals prioritize parenting skills training when designing support programs for families with children diagnosed with ADHD.

Keywords: Parenting styles, Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), Children



مقدمه

اختلال کم توجهی/بیش فعالی (ADHD^۱) یک اختلال عصبی-رشدی است که به طور عمده در دوران کودکی آغاز می شود و در صورت عدم تشخیص و درمان، می تواند تا بزرگسالی ادامه یابد. این اختلال با سه ویژگی اصلی شناخته می شود: بی توجهی، بیش فعالی، و تکانشگری. افراد مبتلا به اختلال کم توجهی/بیش فعالی معمولاً مشکلاتی در زمینه توجه و تمرکز دارند، به راحتی حواسشان پرت می شود و ممکن است در انجام تکالیف یا پیروی از دستورات دچار مشکل شوند. همچنین، آنها ممکن است دچار رفتارهای بیش فعال مانند حرکت دائمی، بی قراری یا صحبت کردن بیش از حد باشند (انجمن روان پزشکی آمریکا^۲، ۲۰۱۳). ADHD یکی از شایع ترین اختلالات روان پزشکی در دوران کودکی است که بر طبق تحقیقات اخیر، حدود ۵٪ از کودکان و ۲٫۵٪ از بزرگسالان مبتلا به این اختلال هستند (پلانچیک^۳ و همکاران، ۲۰۱۵). علل دقیق ADHD هنوز به طور کامل شناخته نشده است، اما تحقیقات گسترده ای به شواهدی در زمینه ترکیب عوامل ژنتیکی و محیطی پرداخته اند. مطالعات ژنتیکی نشان می دهند که ADHD تمایل به ارث بردن دارد، به طوری که اگر یک والد مبتلا به ADHD باشد، احتمال ابتلا به این اختلال در فرزند آن به طور قابل توجهی افزایش می یابد (فاراونه^۴ و همکاران، ۲۰۰۵). علاوه بر این، عوامل محیطی مانند قرار گرفتن در معرض مواد سمی در دوران بارداری (مثلاً سیگار کشیدن مادر یا مصرف الکل)، زایمان زودرس، یا اختلالات دوران تولد ممکن است به عنوان عوامل خطرزا در بروز این اختلال نقش ایفا کنند (نیک^۵، ۲۰۰۶). در سطح مغزی، نقص های عملکردی در نواحی خاصی از مغز مانند قشر پیشانی^۶ که مسئول کنترل تکانه ها، تنظیم توجه و مهارت های اجرایی است، به طور برجسته ای با ADHD در ارتباط است. برخی از پژوهش ها نشان می دهند که افراد مبتلا به ADHD ممکن است دارای اختلال در انتقال دهنده های عصبی مانند دوپامین و نوراپی نفرین باشند که این امر می تواند توضیحی برای مشکلات توجه و تکانشگری در این افراد باشد (آرنستن^۷، ۲۰۰۹). افراد مبتلا به ADHD ممکن است در مدرسه یا محیط کار با مشکلاتی در تمرکز، سازماندهی و پیگیری وظایف روبرو شوند. این مشکلات می توانند به نمرات ضعیف تر، ترک تحصیل، و مشکلات شغلی منجر شوند. مطالعات نشان داده اند که افراد مبتلا به ADHD در مقایسه با همسالان خود بیشتر احتمال دارد که نتایج تحصیلی ضعیفی داشته باشند و در شغل های خود دچار مشکلات شوند (فاراونه و همکاران، ۲۰۰۵). همچنین تکانشگری، بیش فعالی و مشکلات توجه می تواند روابط اجتماعی را مختل کند. افراد مبتلا به ADHD ممکن است به دلیل قطع کردن صحبت های دیگران یا بی توجهی به نیازهای اطرافیان، روابط خود را با دوستان، خانواده و همکاران از دست بدهند (باراکلی^۸، ۲۰۱۵). در برخی موارد، افراد ممکن است احساس تنهایی یا طرد شدن داشته باشند، زیرا دیگران رفتارهای آن ها را دشوار می بینند. ADHD می تواند با مشکلات روانی دیگری نیز همراه باشد، از جمله اضطراب، افسردگی، و اختلالات رفتاری. مطالعات نشان می دهند که افراد مبتلا به ADHD بیشتر از سایرین در معرض خطر مشکلات روان شناختی مانند افسردگی و اضطراب هستند (نیک، ۲۰۰۶). همچنین، مشکلات خودکشی و خود آسیب رسانی نیز در افراد مبتلا به ADHD بیشتر مشاهده می شود. تکانشگری می تواند به رفتارهای پرخطر و غیر ایمن منجر شود. برای مثال، افراد مبتلا به ADHD ممکن است در رانندگی دچار سرعت زیاد، عدم توجه به علائم راهنمایی و رانندگی یا تصادفات شوند. همچنین، رفتارهای مخاطره آمیز مانند مصرف مواد مخدر یا نوشیدنی های الکلی بیشتر در این افراد دیده

1 Attention Deficit Hyperactivity Disorder

2 American Psychiatric Association

3 Polanczyk

4 Faraone

5 Nigg

6 Prefrontal Cortex

7 Arnsten

8 Barkley



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



۱۳۸۷

می شود (بیدرمن^۱ و همکاران، ۲۰۰۶). افراد مبتلا به ADHD ممکن است در برنامه ریزی و مدیریت زمان مشکل داشته باشند. این مشکلات می تواند باعث تأخیر در انجام وظایف، فراموشی قرارها و ایجاد اختلال در زندگی روزمره شود (بارکلی، ۲۰۱۵).

یکی از عواملی که در اختلال کم توجهی/بیش فعالی کودکان نقش دارد سبک های فرزندپروری^۲ والدین است. سبک های فرزندپروری به روش ها و رویکردهایی اطلاق می شود که والدین در تربیت فرزندان خود به کار می گیرند. این سبک ها تأثیرات عمیقی بر رشد روان شناختی، اجتماعی و تحصیلی کودکان دارند و در بسیاری از مطالعات به عنوان عوامل پیش بینی کننده رفتارهای آینده کودکان شناخته شده اند (بامراند^۳، ۲۰۲۱). مدل کلاسیک ارائه شده توسط بامراند (۱۹۶۶) به چهار سبک اصلی اشاره دارد: مقتدرانه^۴، مستبدانه^۵، سهل گیرانه^۶ و غفلت گر^۷. این سبک ها بر اساس ترکیب دو بُعد اصلی، یعنی کنترل و گرما، طبقه بندی می شوند و هر یک ویژگی های خاص خود را دارند. سبک مقتدرانه به عنوان مؤثرترین و مطلوب ترین سبک فرزندپروری شناخته می شود. والدین مقتدر در این سبک قوانینی را تعیین می کنند، اما این قوانین با توضیحات و گفت و گو همراه است. آن ها نسبت به احساسات و نیازهای فرزندان خود حساس هستند و استقلال کودکان را در عین حفظ کنترل تقویت می کنند. پژوهش ها نشان می دهند که این سبک فرزندپروری با نتایج مثبت در زمینه های تحصیلی، اجتماعی و روان شناختی همراه است و کودکانی که تحت این سبک تربیت می شوند، معمولاً از اعتماد به نفس بالا و عملکرد تحصیلی مطلوب برخوردار هستند (ماکوبی و مارتین^۸، ۲۰۲۱). در مقابل، سبک مستبدانه با تأکید بر کنترل شدید و رعایت مقررات سخت گیرانه شناخته می شود. والدین مستبد کمتر به احساسات فرزندان توجه دارند و انتظار دارند که کودکان بدون سؤال و توضیح از قوانین اطاعت کنند. این سبک به ویژه در جوامعی که تأکید زیادی بر احترام به بزرگترها دارند، رایج است. تحقیقات نشان داده اند که سبک مستبدانه می تواند به کاهش اعتماد به نفس، مشکلات رفتاری و اضطراب در کودکان منجر شود (لامبورن^۹ و همکاران، ۲۰۲۰). والدین سهل گیر قوانین کمی وضع می کنند و بیشتر به عنوان دوستان فرزندان خود رفتار می کنند تا والدین. این سبک غالباً با کمبود محدودیت ها و نظارت بر رفتار فرزند همراه است. اگرچه این سبک می تواند منجر به کودکان خوشحال و بی تنش شود، اما تحقیقات نشان داده اند که فرزندان این سبک فرزندپروری ممکن است در مواجهه با مشکلات اجتماعی، عملکرد ضعیف تری از خود نشان دهند و در زمینه های تحصیلی نیز دچار مشکلاتی شوند (دارلینگ و استینبرگ^{۱۰}، ۲۰۲۰). سبک غفلت گر به عنوان کمترین میزان درگیری والدین با فرزند خود شناخته می شود. در این سبک، والدین توجه کمی به نیازهای عاطفی و روانی فرزند خود دارند و در نتیجه کودکان ممکن است از لحاظ عاطفی آسیب ببینند. تحقیقات اخیر نشان می دهند که

- 1 Biederman
- 2 Parenting styles
- 3 Baumrind
- 4 Authoritative
- 5 Authoritarian
- 6 Permissive
- 7 Neglectful
- 8 Maccoby & Martin
- 9 Lamborn
- 10 Darling & Steinberg



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



کودکان تحت این سبک فرزندپروری بیشتر در معرض خطر مشکلات روانی مانند افسردگی، اضطراب و اختلالات رفتاری قرار دارند (سافر^۱ و همکاران، ۲۰۲۱). سبک‌های فرزندپروری می‌توانند پیش‌بینی‌کننده سلامت روانی در نوجوانان باشند (وانگ و لیو^۲، ۲۰۲۳). رابطه میان سبک‌های فرزندپروری و اختلال کم‌توجهی/بیش‌فعالی (ADHD) از موضوعات مهم در روان‌شناسی تربیتی است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که سبک‌های فرزندپروری مختلف می‌توانند تأثیر زیادی بر بروز و شدت علائم ADHD در کودکان داشته باشند. به‌ویژه، والدین با سبک‌های مستبدانه یا غفلت‌گر، که در آن‌ها کنترل بالا یا توجه عاطفی کمی به کودک اعمال می‌شود، احتمالاً کودکانشان با مشکلات توجه، رفتارهای تکانشی و بیش‌فعالی بیشتری مواجه خواهند بود (لیو^۳ و همکاران، ۲۰۲۱). ر. مقابل، سبک‌های مقتدرانه که ترکیبی از حمایت عاطفی و انضباط منطقی هستند، می‌توانند به بهبود علائم ADHD کمک کنند و توانایی کودک را برای تنظیم رفتار و توجه بهبود بخشند (میلر^۴ و همکاران، ۲۰۲۲). مطالعات اخیر همچنین نشان داده‌اند که تعاملات والد-کودک در سبک‌های فرزندپروری می‌تواند تأثیر زیادی بر کنترل تکانه‌ها و تنظیم توجه در کودکان مبتلا به ADHD داشته باشد (میلر و هافمن^۵، ۲۰۲۳). این یافته‌ها نشان می‌دهند که انتخاب سبک فرزندپروری مناسب می‌تواند در مدیریت و کاهش شدت علائم ADHD مؤثر باشد.

بنابراین اختلال کم‌توجهی/بیش‌فعالی (ADHD) یکی از رایج‌ترین اختلالات عصبی-رشدی در کودکان است که می‌تواند تأثیرات بلندمدتی بر عملکرد تحصیلی، اجتماعی و هیجانی آن‌ها داشته باشد (انجمن روانپزشکی آمریکا، ۲۰۲۲). در این میان، سبک‌های فرزندپروری به‌عنوان یک عامل محیطی کلیدی، نقش مهمی در شدت و نحوه بروز علائم این اختلال ایفا می‌کنند (لیو و همکاران، ۲۰۲۱). با توجه به اینکه تحقیقات متعددی به بررسی تأثیرات سبک‌های فرزندپروری بر مشکلات رفتاری و تنظیم هیجانی کودکان پرداخته‌اند، اما جمع‌بندی جامعی از این یافته‌ها در زمینه ADHD همچنان مورد نیاز است. هدف این مقاله مروری، بررسی دقیق پژوهش‌های اخیر پیرامون رابطه بین سبک‌های فرزندپروری و ADHD، شناسایی مکانیسم‌های اثرگذاری این سبک‌ها و پیشنهاد راهکارهای تربیتی مؤثر برای بهبود علائم ADHD در کودکان است. درک این ارتباط می‌تواند در طراحی مداخلات مؤثر برای والدین و متخصصان حوزه سلامت روان نقش بسزایی ایفا کند.

روش پژوهش

پژوهش حاضر یک مطالعه مروری نظام‌مند در زمینه رابطه بین سبک‌های فرزندپروری و اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی است، که در بهمن ۱۴۰۳ با استفاده از واژه‌های سبک‌های فرزندپروری، و اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی و مقالات نمایه شده در پایگاه‌های اطلاعاتی PubMed، Science Direct، Google Scholar و SpringerLink انجام شد. جستجوی مقالات در این پایگاه‌های اطلاعاتی به این صورت بود که ابتدا تمام مقالاتی که کلیدواژه‌های ذکر شده در عنوان آن‌ها وجود داشته یا مرتبط و مشابه با موضوع این مطالعه بودند، استخراج شدند که شامل ۷۲ مقاله بودند. سپس مقالات تکراری، غیرمرتبط و خیلی قدیمی حذف شدند و ۲۶ مقاله انتخاب شدند که این مطالعات از سال ۱۹۹۶ تا ۲۰۲۵ صورت گرفته و به زبان فارسی و انگلیسی چاپ شده بودند. در مرحله آخر متن کامل مقالات باقی‌مانده بررسی شدند.

- 1 Schaefer
- 2 Wang & Liu
- 3 Liu
- 4 Miller
- 5 Miller & Hoffman



یافته‌ها

جدول ۱: رابطه بین سبک‌های فرزندپروری و اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی

نویسندگان/سال	جامعه و تعداد نمونه	نتیجه‌گیری
علی‌اکبری و همکاران (۱۴۰۳)	۱۶۵ نفر از کودکان مبتلا به نقص توجه / بیش‌فعالی ساکن استان چهارمحال و بختیاری و مادران آنها	بین روش فرزندپروری ترکیبی مثبت، ایمن و سبک‌های دلبستگی کودکان مبتلا نقص توجه / بیش‌فعالی با میانجی‌گری سبک دلبستگی ایمن مادر، ارتباط معنادار وجود دارد.
مریم حدیده‌ئی (۱۴۰۲)	۵۴ کودک دارای اختلال ADHD و ۵۴ کودک عادی ۷-۱۲ سال شهر کرمانشاه	سبک‌های فرزندپروری مادران دارای فرزند مبتلا به اختلال ADHD با مادران دارای فرزند عادی متفاوت می‌باشد.
تجلی و جعفری (۱۳۹۶)	۵۰ کودک دارای اختلال ADHD و ۵۰ کودک بدون اختلال ADHD	بین سبک فرزند پروری مقتدرانه والدین در کودکان بهنجار و بیش فعال تفاوت معناداری وجود داشت
درخشانپور و همکاران (۱۳۹۵)	۶۴ کودک مبتلا به ADHD و ۶۴ کودک دبستانی شهر گرگان	از براینده ۴ عامل اختلال بیش‌فعالی و نقص توجه، تحصیلات مادر، سلامت روان مادر و سن مادر بر به‌کارگیری سبک فرزندپروری مقتدرانه، عامل اختلال بیش‌فعالی و نقص توجه، نسبت به سلامت روان مادر تاثیر بیشتری دارد.
عزیزخانی (۱۳۹۴)	۶۰ کودک دارای اختلال ADHD و ۶۰ کودک بدون اختلال ADHD	سبک‌های فرزندپروری خانواده‌های کودکان عادی نسبت به خانواده‌های کودکان مبتلا به ADHD متفاوت است.
هید ^۱ و همکاران (۲۰۱۹)	۱۷۹ کودک ADHD و ۲۱۲ کودک عادی	والدین کودکان ADHD نسبت به والدین کودکان عادی خشم بیشتری در تربیت خود دارند و همدلی کمتری نیز دارند و از شیوه مستبدانه استفاده میکنند.
مونوزسیلوا ^۲ و همکاران (۲۰۱۷)	۶۷ نفر از مادران دارای فرزندان ADHD	مادران این کودکان دارای سبک خودکامه هستند و بیش از اندازه فرزندانشان را کنترل میکنند.
هاتچیسون ^۳ و همکاران (۲۰۱۶)	۸۲ کودک و نوجوان ۷ تا ۱۸ ساله مورد بررسی قرارگرفتند: ۲۱ نفر مبتلا به اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی، ۳۳ نفر با اختلال طیف اوتیسم، و ۲۸ کودک معمولاً در حال رشد	کودکان مبتلا به اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی یا اختلال طیف اوتیسم، نقص عملکرد اجرایی بیشتری داشتند و والدین آنها استرس والدین بیشتری و استفاده بیشتری از فرزندپروری سهل‌گیرانه را در مقایسه با کودکان در حال رشد گزارش کردند.

جدول ۱ رابطه بین سبک‌های فرزندپروری و اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی را نشان می‌دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه میان سبک‌های فرزندپروری والدین و اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی بود. یافته‌های پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهد که سبک‌های مختلف فرزندپروری تأثیر قابل‌توجهی بر شدت علائم ADHD و مسیر رشد و تکامل کودکان مبتلا به این اختلال دارند. به‌طورکلی، سبک فرزندپروری مقتدرانه که بر تعامل مثبت، انضباط همراه با حمایت عاطفی، و استقلال‌دهی کنترل‌شده تأکید دارد، با کاهش شدت علائم ADHD و بهبود عملکرد اجتماعی و تحصیلی این کودکان مرتبط است (میلر و هافمن،



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



۱۳۵۷

۲۰۲۳). در مقابل، سبک‌های فرزندپروری مستبدانه و سهل‌گیرانه به ترتیب با افزایش مشکلات رفتاری و ضعف در خودتنظیمی کودکان مبتلا به ADHD همراه هستند. کودکان مبتلا به ADHD اغلب سطح بالاتری از استرس و خستگی والدگری را تجربه می‌کنند که این امر می‌تواند منجر به استفاده بیشتر از سبک‌های فرزندپروری نامناسب مانند مستبدانه یا سهل‌گیرانه شود. در این میان، سبک فرزندپروری مستبدانه که با سخت‌گیری بیش‌ازحد، انتقاد مداوم و کنترل افراطی همراه است، می‌تواند به افزایش تکانشگری و پرخاشگری در کودکان مبتلا به ADHD منجر شود. از سوی دیگر، سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه که در آن والدین کنترل کمتری بر رفتارهای کودک دارند، اغلب منجر به تشدید مشکلات رفتاری و ضعف در مهارت‌های خودتنظیمی می‌شود. علاوه بر این، تحقیقات اخیر بر نقش سبک‌های فرزندپروری در عملکرد تحصیلی و سازگاری اجتماعی کودکان مبتلا به ADHD تأکید کرده‌اند. کودکانی که والدینشان از شیوه‌های فرزندپروری مقتدرانه استفاده می‌کنند، معمولاً مهارت‌های شناختی و هیجانی بهتری دارند و در مدرسه عملکرد مطلوب‌تری نشان می‌دهند (لیو و ژانگ، ۲۰۲۲). نتایج این مطالعه مروری نشان می‌دهد که آموزش والدین در زمینه استفاده از سبک‌های فرزندپروری مناسب می‌تواند به کاهش شدت علائم ADHD در کودکان و بهبود کیفیت زندگی آن‌ها کمک کند. همچنین، توجه به متغیرهای میانجی مانند استرس والدینی، ویژگی‌های فردی کودک، و حمایت اجتماعی در درک بهتر این رابطه ضروری است (دارلینگ و اتینبرگ، ۲۰۲۰). بنابراین، پژوهش‌های آینده می‌توانند بر توسعه و ارزیابی مداخلات آموزشی مبتنی بر اصلاح سبک‌های فرزندپروری برای خانواده‌های دارای کودک مبتلا به ADHD تمرکز کنند تا بتوانند راهکارهای بهتری برای مدیریت این اختلال ارائه دهند.

منابع

- تجلی، پ. و جعفری، ن. (۱۳۹۶). مقایسه سبک‌های فرزندپروری در والدین کودکان دارای اختلال بیش‌فعالی و کودکان عادی شهرستان دره شهر. سومین همایش ملی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی ایران.
- حدیدیه‌ئی، م. (۱۴۰۲). مقایسه‌های سبک‌های فرزندپروری در والدین کودکان ۷-۱۲ سال مبتلا به اختلال ADHD و کودکان عادی شهر کرمانشاه. دومین همایش بین‌المللی علوم تربیتی، مشاوره، روانشناسی و علوم اجتماعی.
- درخشانپور، خاکی، شاهینی، وکیلی، & ثاقبی. (۲۰۱۶). ارتباط سلامت روانی مادران با سبک فرزندپروری در کودکان مبتلا به اختلال بیش‌فعالی و نقص توجه. مجله اصول بهداشت روانی، ۱۸(۳)، ۱۵۱-۱۵۵.
- عزیزخانی، ع. (۱۳۹۴). بررسی سبک‌های فرزندپروری خانواده در کودکان مبتلا به اختلال نقص توجه-بیش‌فعالی. دومین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی.
- علی اکبری، علی پور، احمد، & علیزاده فرد. (۲۰۲۵). پیش‌بینی سبک دلبستگی کودک بر اساس روش فرزندپروری ترکیبی مثبت و ایمن و میانجی‌گری سبک دلبستگی ایمن مادر در کودکان مبتلا به نقص توجه/بیش‌فعالی. فصلنامه کودکان استثنایی، ۲۴(۲)، ۱۸-۳۰.

References

- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., text rev.). Washington, DC: APA.
- Arnsten, A. F. T. (2009). The biology of attention deficit disorder: A focus on the prefrontal cortex and norepinephrine. *Biological Psychiatry*, 63(12), 1192-1194.
- Barkley, R. A. (2015). Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment (4th ed.). The Guilford Press.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Baumrind, D. (2021). The influence of parenting style on child development. *Parenting Science*, 32(1), 24-34.



- Bhide, S., Sciberras, E., Anderson, V., Hazell, P., & Nicholson, J. M. (2019). Association between parenting style and socioemotional and academic functioning in children with and without ADHD: a community-based study. *Journal of Attention Disorders*, 23(5), 463-474.
- Biederman, J., et al. (2006). The effects of ADHD and comorbid psychiatric disorders on academic outcomes in children and adolescents. *Journal of Pediatrics*, 148(5), 577-583.
- Darling, N., & Steinberg, L. (2020). Parenting and adolescent development. *Handbook of Adolescent Psychology*, 3rd ed., 300-327.
- Faraone, S. V., et al. (2005). The worldwide prevalence of ADHD: Is it an American condition?. *World Psychiatry*, 4(3), 170-174.
- Hutchison, L., Feder, M., Abar, B., & Winsler, A. (2016). Relations between parenting stress, parenting style, and child executive functioning for children with ADHD or autism. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 3644-3656.
- Lamborn, S. D., et al. (2020). Patterns of parenting and adolescent adjustment: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 45, 1-10.
- Liu, Y., & Zhang, W. (2022). Authoritative parenting and academic performance in adolescents: A longitudinal analysis. *Journal of Child Development*, 58(4), 345-357.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (2021). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. M. Tolan & J. W. S. Lerner (Eds.), *Handbook of Child and Adolescent Psychology* (pp. 56-88). Springer.
- Miller, M. E., Wong, C., & Hoffman, M. A. (2022). Authoritative parenting and child behavior in ADHD: A longitudinal study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 50(2), 319-330.
- Miller, M., & Hoffman, M. A. (2023). Parenting styles, ADHD, and child development: A comprehensive review. *Journal of Attention Disorders*, 27(4), 496-508.
- Munoz-Silva, A., & Lago-Urbano, R. (2016). Child ADHD severity, behavior problems and parenting styles. *Annals of Psychiatry and Mental Health*, 4(3), 1066-1068.
- Nigg, J. T. (2006). Attention-deficit/hyperactivity disorder and adverse health outcomes. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 13(3), 278-296.
- Polanczyk, G., et al. (2015). The worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and metaregression analysis. *American Journal of Psychiatry*, 172(5), 434-441.
- Schaefer, A., et al. (2021). The impact of neglectful parenting on adolescent mental health. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(3), 482-495.
- Wang, H., & Liu, J. (2023). Parenting styles and their effects on adolescent mental health: A longitudinal study. *Child Development Perspectives*, 17(2), 92-98.



اثربخشی آموزش واقعیت درمانی گروهی بر تحمل پریشانی زنان متاهل دارای فرزند نوجوان

فاطمه مهدوری ازناوله

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

fateme_mahdavari@gmail.com

احمد عبدالحسینی (نویسنده مسئول)

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

ahmad.abdolkhoseini@yahoo.com

چکیده

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی آموزش واقعیت درمانی گروهی بر تحمل پریشانی زنان متاهل دارای فرزند نوجوان انجام شد. این مطالعه با رویکرد کمی و به روش نیمه آزمایشی و با بکارگیری طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه گواه انجام گرفت. جامعه آماری پژوهش متشکل از شامل کلیه زنان متاهل شهر اردکان بود که 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 تحمل پریشانی سیمونز و گاهر (۲۰۰۵)، پاسخ دادند. آموزش واقعیت درمانی گروهی نیز در طی ۸ جلسه ۱/۵ ساعته به اعضای گروه آزمایش آموزش داده شد. ولی گروه گواه هیچگونه مداخله ای را در طول مدت آزمایش دریافت نکرد. 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 واقعیت درمانی گروهی بر تحمل پریشانی موثر است ($P < ۰/۰۰۱$). نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش واقعیت درمانی گروهی به طور معناداری تحمل پریشانی را افزایش می دهد. این یافته ها اهمیت مداخلات روان شناختی در تسهیل بهبود توانمندی های عاطفی و روانی در گروه های خاصی همچون زنان متاهل دارای فرزند نوجوان را برجسته می کند.

واژگان کلیدی: واقعیت درمانی گروهی، تحمل پریشانی، زنان متاهل، نوجوان



The Effectiveness Of Group Reality Therapy Training On Distress Tolerance In Married Women with teenage children

Fateme Mahdavari Aznavaleh

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

Ahmad Abdolhoseini (Corresponding Author)

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

Abstract

The present study aimed to investigate the effectiveness of group Reality Therapy training on distress tolerance in married women with teenage children. This research was conducted using a quantitative approach with a quasi-experimental design employing a pre-test/post-test model with a control group. The statistical population consisted of all married women with teenage children in Ardakan, from which 30 individuals were selected through convenient sampling and randomly assigned to two groups of 15 (experimental and control). Participants responded to the Distress Tolerance Scale by Simons and Gaher (2005). Group Reality Therapy training was administered over 8 sessions, lasting 1.5 hours each, to the experimental group, while the control group received no intervention during the study period. Data were analyzed using Analysis of Covariance (ANCOVA) at a significance level of 0.05. Results indicated that group Reality Therapy training has a significant effect on distress tolerance in married women ($p < 0.001$). The findings of this research indicated that group reality therapy training significantly enhances the distress tolerance of married women. These results highlight the importance of psychological interventions in facilitating emotional and psychological resilience in specific groups, such as married women.

Keywords: group Reality Therapy, distress tolerance, married women , Teenager



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



مقدمه

دوره نوجوانی یکی از حساس‌ترین و بحرانی‌ترین مراحل زندگی هر فرد است که با تغییرات جسمی، عاطفی و اجتماعی همراه است و این دوره که عموماً از سن ۱۲ تا ۱۸ سالگی آغاز می‌شود با مشکلات زیادی همراه است (ژو^۱ و همکاران، ۲۰۲۲). زنان متأهل^۲ دارای فرزند نوجوان اغلب با چالش‌های مختلفی روبرو هستند که می‌تواند بر رفاه روانی و روابط زناشویی آنها تأثیر بگذارد (ایندو^۳، ۲۰۲۳). این افراد مجبورند مسائل مختلفی را در زندگی تجربه کنند که در برخی از موارد با مشکلات روانشناختی زیادی همراه است (بتول^۴ و همکاران، ۲۰۲۳). تحقیقات نشان می‌دهد که زنان متأهل دارای فرزند نوجوان به دلیل نقش‌های متعدد خود از جمله نقش‌های مربوط به همسراری، مدیریت خانواده، تربیت فرزندان و گاهی اشتغال خارج از خانه اغلب با سطوح بالایی از استرس مواجه می‌شوند و مساله مشکلات دوره نوجوانی فرزندان آنها نیز می‌تواند منجر به احساس خستگی و فرسودگی شود و به پریشانی روانی کمک کند (نوماگوچی و میلیکی^۵، ۲۰۲۰).

علاوه بر این، انتظارات اجتماعی و هنجارهای جنسیتی می‌تواند بر زنان متأهل دارای فرزند نوجوان فشار وارد کند تا استانداردهای ایده آل کار خانگی و عاطفی را برآورده کنند و به طور بالقوه ممکن است به احساس بی‌کفایتی یا گناه منجر شود (سیمون و نث^۶، ۲۰۱۹). فشارهای زندگی در این زنان می‌تواند مشکلات مربوط به سلامت روان را تشدید کند، پریشانی روانی را به دنبال داشته باشد و به ایجاد اضطراب و افسردگی در آنها منجر شود (سیمون و نث، ۲۰۱۹). پریشانی به ناراحتی عاطفی، اضطراب و رنجی اشاره دارد که افراد ممکن است در هنگام رویارویی با موقعیت‌های دشوار یا چالش برانگیز تجربه کنند و می‌تواند به ویژه در زمینه مسائل زناشویی حاد باشد (بک^۷، ۲۰۰۸). تحمل پریشانی یک عامل فراتشخیصی مهم در زمینه اختلالات هیجانی است (لاس و وینر^۸، ۲۰۲۳) و به توانایی فرد برای تحمل حالات هیجانی منفی اشاره دارد (سایمونز و گاهر^۹، ۲۰۰۵). بنابراین تحمل پریشانی^{۱۰} به توانایی فرد برای تحمل و مدیریت پریشانی عاطفی به طور موثر بدون درگیر شدن در رفتارهای تکانشی یا مضر اشاره دارد (لینهان^{۱۱}، ۱۹۹۳). تحمل پریشانی شامل ابعاد متعددی است، از جمله ظرفیت تحمل ناراحتی عاطفی بدون تلاش برای فرار از آن، توانایی کنترل واکنش‌های تکانشی تحت شرایط ناراحت‌کننده، و مهارت حفظ تمرکز بر اهداف بلندمدت با وجود تجربه پریشانی (وایس^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۲). با توجه به اینکه پریشانی می‌تواند در زمینه چالش‌های زناشویی، مانند درگیری‌ها، شکست‌های ارتباطی، عدم پایبندی به تعهدات زناشویی، یا عوامل استرس‌زای خانگی به‌طور متفاوتی ظاهر شود، افزایش تحمل پریشانی در زنان متأهل دارای فرزند نوجوان برای تقویت تاب‌آوری روان‌شناختی، بهبود رضایت زناشویی و راهبردهای مقابله‌ای انطباقی بسیار مهم است. بررسی مطالعات پیشین نشان می‌دهد که عواملی چون مؤلفه‌های فراشناخت و تنظیم هیجان (رستمی‌پور و نعمت طاوسی، ۱۴۰۲)، اجتناب تجربی، نشخوار فکری و ذهن‌آگاهی (صدیقی ارفعی و همکاران، ۱۴۰۰) و رویدادهای استرس‌زای زندگی (زانگ^{۱۳} و همکاران، ۲۰۲۳)، بر تحمل پریشانی موثر است.

1. Zhou
2. Married women
3. Indu
4. Batool
5. Nomaguchi & Milkie
6. Simon & Nath
7. Beck
8. Lass & Winer
9. Simons & Gaher
10. Distress Tolerance
11. Linehan
12. Weiss
13. Zhong



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



دانشگاه محقق اردبیلی

بر اساس آنچه گفته شد تحمل جنبه قابل توجهی است که نقش تعیین کننده ای در تجارب روانی و رابطه ای زنان متاهل دارای فرزند نوجوان دارد و استفاده از مداخلات روانشناختی مؤثر برای بهبود آن ضروری است. آموزش واقعیت درمانی یکی از مداخلاتی است که بر اساس اصول نظریه انتخاب ویلیام گلاسر^۱ ایجاد شده است. این مداخله بر توانمندسازی افراد برای پذیرفتن مسئولیت انتخابها و اقدامات خود تمرکز دارد و بر اهمیت برآوردن نیازهای روانی برای تعلق، قدرت، آزادی و سرگرمی در روابط و آرزوهای شخصی تأکید دارد (بشارت قراملکی و همکاران، ۱۴۰۲). بر اساس واقعیت درمانی آنچه انسانها انجام می دهند رفتارهایی است که انتخاب کرده اند و مسئولیت آن بر عهده آنهاست (کودانگ^۲ و همکاران، ۲۰۱۹)، ویژگی که افراد را در مقابل انتخابهایشان مسئول می کند (لین^۳، ۲۰۱۹). واقعیت درمانی بیان می کند رفتارها شامل چهار مولفه فکری، عمیل، تغییرات بدنی و احساسی است و ابعاد تغییرات بدنی و احساسی، تابعی از افکار و اعمال است (استاتی و ووبالدینگ^۴، ۲۰۱۸). تغییر در افکار و اعمال، تغییرات فیزیولوژیکی و احساسات را در بر خواهد داشت (کودانگ و همکاران، ۲۰۱۹). مطالعات قبلی نتایج امیدوارکننده ای را در رابطه با اثربخشی آموزش واقعیت درمانی در بهبود مشکلات روانشناختی و کیفیت روابط در میان جمعیت های مختلف، از جمله افراد متاهل نشان داده اند (بشارت قراملکی و همکاران، ۱۴۰۲؛ لین، ۲۰۱۹). در همین راستا یوسفی و خوش اخلاق (۱۴۰۲)، اصلی آزاد و همکاران (۱۴۰۰)، ابراهیمی و ابراهیمی (۱۳۹۹)، قاجاری و همکاران (۱۳۹۹)، ویلسون و چن^۵ (۲۰۲۳)، بروان و مارتینز^۶ (۲۰۲۲)، نیز نشان دادند که آموزش واقعیت درمانی در بهبود مشکلات روانشناختی از جمله تحمل پریشانی مؤثر بوده است. با این حال، یک شکاف تحقیقاتی در درک تأثیر خاص آموزش واقعیت درمانی گروهی بر تحمل پریشانی زنان متاهل وجود دارد که نیاز به تحقیقات بیشتر در این زمینه را برجسته می کند. بنابراین این پژوهش با هدف اثربخشی آموزش واقعیت درمانی گروهی بر تحمل پریشانی زنان متاهل دارای فرزند نوجوان انجام شد.

روش تحقیق

این مطالعه با رویکرد کمی و به روش نیمه آزمایشی و با بکارگیری طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه گواه انجام گرفت. جامعه آماری پژوهش متشکل از شامل کلیه زنان متاهل دارای فرزند نوجوان شهر اردکان بود که 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 تحمل پریشانی سیمونز و گاهر (۲۰۰۵)، پاسخ دادند. آموزش واقعیت درمانی گروهی نیز در طی ۸ جلسه ۱/۵ ساعته به اعضای گروه آزمایش آموزش داده شد. ولی گروه گواه هیچگونه مداخله ای را در طول مدت آزمایش دریافت نکرد.

ابزارهای پژوهش

این پرسشنامه توسط سیمونز و گاهر در سال ۲۰۰۵، تهیه شده است و شامل ۱۵ ماده و چهار خرده مقیاس تحمل پریشانی هیجانی، جذب شدن توسط هیجانات منفی، ارزیابی ذهنی پریشانی، تنظیم تلاشها در راستای کاهش پریشانی را اندازه گیری می کند. سوالات مقیاس در طیف لیکرت درجه ای نمره گذاری می شود. جهت تعیین اعتبار مقیاس تحمل پریشانی از ابزار آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضرایب آلفای کرونباخ برای تحمل ۰/۷۲، جذب ۰/۸۲، ارزیابی ۰/۷۸ و تنظیم ۰/۷۰ و برای کل مقیاس تحمل پریشانی ۰/۸۲ به

1. William Glasser
2. Kudang
3. Lin
4. Stutey & Wubbolding
5. Wilson & Chen
6. Brown & Martinez



دست آمد که نشان دهنده پایایی مقیاس است (اسماعیلی نسب و همکاران، ۱۳۹۳). روایی همزمان مقیاس تحمل پریشانی با مقیاس هوش اخلاقی ۰/۳۲ گزارش شده است (زنجانی و همکاران، ۱۳۹۷). همچنین در یک پژوهش دیگر آلفای کرونباخ کل سوالات ۰/۸۵ محاسبه شده است (کریمی و همکاران، ۱۴۰۰). در خارج از کشور روایی و اعتبار مقیاس تحمل پریشانی بررسی شده است که همسانی درونی مقیاس با آلفای کرونباخ ۰/۹۳ محاسبه و گزارش شده است (ویلوکس^۱ و همکاران، ۲۰۱۹).

جدول ۱. محتوای جلسات آموزش واقعیت درمانی

جلسه	محتوا	تکلیف
اول	آشنایی و مقدمه، معرفی و هدف گروه و تعداد جلسات، معرفی اعضا به هم و بیان انتظاراتشان از یکدیگر، بیان قواعد گروه. تکمیل پیش آزمون، ارائه تکلیف	از اعضا خواسته شد تا جلسه آینده پنج هدف مهم خود را در زندگی نوشته و مشخص کنند تا کنون چه کارهایی برای رسیدن به آن انجام داده اند.
دوم	بررسی تکلیف جلسه قبل، آموزش ۵ نیاز اساسی از دیدگاه گلاسر و مفهوم مسئولیت پذیری و انتخاب، دسته بندی ۵ خواسته مربوط به تکلیف هفته قبل در این ۵ دسته توسط اعضا، ارائه تکلیف	مشخص نمودن رفتارهایی که به نظر اعضا آنها را به هدفهای تمرین قبل نزدیک و یا دور می کند.
سوم	بررسی تکلیف جلسه قبل، آموزش ماشین رفتار و تاثیر افکار و اعمال بر احساسات و تغییرات بدنی در قالب ماشین رفتار با استفاده از نظر اعضا، ارائه تکلیف	انتخاب رفتارهایی که اعضا را به اهداف انتخاب شده نزدیک تر می کند و نوشتن موانع موجود و برای رسیدن به آن و بررسی راه حل های احتمالی.
چهارم	بررسی تکلیف جلسه قبل، آموزش دنیای مطلوب و نقش خواسته ها در ساختن دنیای مطلوب و تفاوت آن با رفتار و نیازهای اساسی، بررسی و تعریف شادکامی و اهمیت آن در زندگی و نظرخواهی از اعضا در خصوص روش های بهبود آن با استفاده از تئوری انتخاب، ارائه تکلیف	انتخاب رفتارهایی در جهت بهبود معنای تحصیلی و کاهش افکار خودکشی.
پنجم	بررسی تکلیف جلسه قبل، عوامل مؤثر در خصوص ایجاد عزت نفس، گفتگوی اعضا در خصوص اهمیت ارزشمندی در زندگی و نتایج آن، گفتگو در خصوص رفتارهایی انتخابی اعضا در این رابطه و اعمال و افکارشان بر اساس تئوری انتخاب، ارائه تکلیف	بررسی رفتارهایی که منجر به عزت نفس بیشتر و یا کمتر در زندگی فرد شده است. و پاسخ به این سوال که آیا کارهایی که تاکنون انجام می دادید تا حالا مؤثر بوده است؟ چه راه هایی بهتری را می توانند انتخاب کنند؟
ششم	بررسی تکلیف جلسه قبل، نقش مسئولیت پذیری در کاهش افکار خودکشی و بهبود و افزایش معنای تحصیلی و نتایج بی مسئولیتی، ارائه تکلیف	انجام برنامه هایی که معنای تحصیلی اعضا را بهبود می بخشد، نوشتن موانع و روش های غلطی که فرد تا کنون در زندگی داشته و پیشنهادهای بهتر
هفتم	بررسی تکالیف جلسه گذشته. بررسی نقش عذر و بهانه در راه دستیابی به اهداف. آموزش هفت رفتار مخرب و هفت رفتار مؤثر برای ارضا نیازها. مقدمه چینی برای آمادگی اعضا برای جلسه نهایی، ارائه تکلیف	بررسی این موضوع که آیا راههای مشخص شده در جهت سلامت افکار و کاهش افکار خودکشی کارآمد بوده اند؟ بررسی موانع موجود.
هشتم	بررسی تکالیف جلسه گذشته، جمع بندی، دریافت بازخورد از اعضای گروه در مورد کل جلسات و نتایج آن در زندگی شان، جمع بندی نهایی، تکمیل پس آزمون	

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



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



یافته‌ها

یافته‌های جمعیت‌شناختی نشان داد 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. گروه آزمایش، 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.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار تحمل پریشانی در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون

گروه	مرحله	میانگین	انحراف معیار
گروه آزمایش	پیش‌آزمون	۳۵/۸۶	۲/۷۷۴
	پس‌آزمون	۳۹/۶۶	۳/۴۵۷
گروه گواه	پیش‌آزمون	۳۸/۴۰	۳/۶۹۹
	پس‌آزمون	۳۸/۷۳	۳/۴۹۴

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف معیار نمره‌های تحمل پریشانی آزمودنی‌های گروه آزمایش، در مرحله پیش‌آزمون به ترتیب برابر ۳۵/۸۶ و ۲/۷۷۴ و در مرحله پس‌آزمون به ترتیب ۳۹/۶۶ و ۳/۴۵۷ است. این شاخص‌های آماری برای گروه گواه در مرحله پیش‌آزمون به ترتیب ۳۸/۴۰ و ۳/۶۹۹ و در پس‌آزمون به ترتیب برابر ۳۸/۷۳ و ۳/۴۹۴ 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 تحمل پریشانی غیرمعنی‌دار و توزیع نرمال است ($P > 0.05$). جهت بررسی پیش‌فرض برابری واریانس‌های خطا از آزمون لوین استفاده شد و واریانس‌های خطا در دو گروه آزمایش و گواه در تحمل پریشانی ($F = 3.53$; $P = 0.071$) و در سطح جامعه باهم برابر بودند ($P > 0.05$). جهت بررسی پیش‌فرض همگنی شیب‌های رگرسیون مقدار F تعامل همپراش و مستقل برای متغیر تحمل پریشانی ($F = 0.75$; $P = 0.219$) در گروه‌های آزمایش و گواه محاسبه شد و غیرمعنی‌دار بود ($P > 0.05$). بدین ترتیب تمامی پیش‌فرض‌های آزمون تحلیل کوواریانس تأیید شد.

جدول ۳. نتایج تحلیل آنکوا بر روی میانگین نمره‌های پس‌آزمون تحمل پریشانی با کنترل پیش‌آزمون

منبع تغییرات	SS	df	MS	F	سطح معناداری	اندازه اثر
گروه	۶۶/۸۹۲	۱	۶۶/۸۹۲	۱۷/۶۵۲	۰/۰۰۱	۰/۴۰۴
خطا	۹۸/۵۲۸	۲۶	۳/۷۹۰			

بر اساس نتایج به دست آمده از جدول ۳، آموزش واقعیت‌درمانی گروهی بر تحمل پریشانی زنان متاهل دارای فرزند نوجوان اثر معنی‌داری داشته ($P < 0.001$) و آن را بهبود بخشیده است. لذا فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه آموزش واقعیت‌درمانی گروهی بر تحمل پریشانی زنان متاهل موثر است، تأیید شد. ضریب اندازه اثر نشان می‌دهد که ۴۰/۴ درصد تفاوت دو گروه مربوط به مداخله آزمایشی بوده است.



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



بحث و نتیجه گیری

مطالعه حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش واقعیت درمانی گروهی بر تحمل پریشانی زنان متاهل دارای فرزند نوجوان انجام شد. نتایج نشان داد آموزش واقعیت درمانی گروهی بر تحمل پریشانی زنان متاهل اثر معنی داری داشته و میانگین نمرات آن را در مرحله پس آزمون افزایش داده است و فرضیه فرعی اول پژوهش مبنی بر اینکه آموزش واقعیت درمانی گروهی بر تحمل پریشانی زنان متاهل اردکان موثر است با ۹۹ درصد اطمینان تایید شد. ضریب اندازه اثر نشان داد که ۴۰ درصد تفاوت دو گروه مربوط به مداخله آزمایشی بوده است این مساله نشان می دهد که مداخله واقعیت درمانی گروهی به میزان ۴۰ درصد توانسته باعث ایجاد تغییرات در تحمل پریشانی زنان متاهل اردکان شود و آن را افزایش دهد. نتیجه بدست آمده در این بخش از پژوهش به گونه ای با نتایج پژوهش، یوسفی و خوش اخلاق (۱۴۰۲)، اصلی آزاد و همکاران (۱۴۰۰)، ابراهیمی و ابراهیمی (۱۳۹۹)، قاجاری و همکاران (۱۳۹۹)، ویلسون و چن (۲۰۲۳)، برون و مارتینز (۲۰۲۲)، همسو است.

در تبیین نتایج این بخش می توان گفت تحمل پریشانی به توانایی فرد برای تحمل و مدیریت پریشانی عاطفی به طور موثر بدون درگیر شدن در رفتارهای تکانشی یا مضر اشاره دارد (لینهان، ۱۹۹۳). یکی از کلیدی ترین مولفه های واقعیت درمانی، توانمندسازی فردی است و بر اساس واقعیت درمانی آنچه انسان ها انجام می دهند رفتارهایی است که انتخاب کرده اند و مسئولیت آن بر عهده آنهاست (کودانگ و همکاران، ۲۰۱۹)، ویژگی که افراد را در مقابل انتخاب هایشان مسئول می کند (لین، ۲۰۱۹). زنان متاهل، با توجه به نقش های اجتماعی و خانوادگی متعدد خود، ممکن است با فشارهای قابل توجهی مواجه شوند. آموزش واقعیت درمانی از طریق جلسات گروهی، به آن ها کمک کرد تا احساس مسئولیت بیشتری نسبت به احساسات و رفتارهای خود پیدا کنند. در این فرآیند، آموزش ها بر تقویت توانایی زنان در شناسایی و انتخاب در پاسخ به چالش ها متمرکز بود. جلسات آموزشی، فضایی فراهم کرد که در آن زنان می توانند تجربیات خود را به اشتراک بگذارند و از همدیگر حمایت کنند. این حمایت اجتماعی یکی از مهم ترین عوامل مؤثر در تحمل پریشانی است. آگاهی از این که دیگران نیز با چالش های مشابه روبرو هستند، توانست احساس همدلی و همبستگی در گروه ایجاد کند، که خود به کاهش استرس و پریشانی منجر شد. مکانیسم دیگر در بهبود تحمل پریشانی، تمرینات عملی و تکنیک های حل مسئله بود که در جلسات مورد تاکید قرار گرفت. در این جلسات، زنان یاد گرفتند که چگونه به طور مؤثر با مشکلات روزمره خود مقابله کنند. این مهارت ها شامل تشخیص تفکرهای منفی و تغییر آن ها به افکار مثبت، ایجاد برنامه های عملی برای مواجهه با دشواری ها و اعمال تکنیک های آرام سازی بود که به بهبود واکنش های عاطفی کمک کرد. علاوه بر این، واقعیت درمانی به زنان کمک کرد تا با پیوند دادن احساسات خود به عواقب انتخاب هایشان، مسئولیت بیشتری در برابر زندگی خود اتخاذ کنند. این نوع از آگاهی توانست به صورت مستقیم بر افزایش اعتماد به نفس و خود آگاهی مؤثر باشد. به عبارت دیگر، وقتی زنان مسئولیت اقدامات و احساسات خود را پذیرفتند، توانایی بیشتری برای مقابله با شرایط سخت پیدا کردند. آموزش واقعیت درمانی گروهی به کاهش انزوا و افزایش حس تعلق نیز کمک کرد. زنان متاهل، به ویژه در مواقعی که با چالش های خانوادگی و اجتماعی مواجه هستند، ممکن است خود را تنها احساس کنند. با شرکت در این نوع جلسات، آن ها احساس کردند که بخشی از یک گروه حمایتی هستند و این احساس تعلق توانست به طرز چشمگیری بر تحمل پریشانی آن ها تأثیر بگذارد.

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. همچنین یکی از مهمترین محدودیت های این پژوهش انتخاب نمونه به شیوه در دسترس بود که تعمیم نتایج را با محدودیت مواجه خواهد کرد.



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



بر اساس نتایج بدست آمده مبنی بر تاثیر آموزش واقعیت درمانی گروهی بر تحمل پریشانی زنان متاهل، مراکز حمایتی می توانند دوره های آموزشی واقعیت درمانی گروهی را برای زنان متاهل برنامه ریزی کنند. این کارگاه ها با تمرکز بر تقویت مهارت های تصمیم گیری و حل مشکل می تواند تاثیر قابل توجهی در افزایش تحمل پریشانی داشته باشد.

منابع

- اسماعیلی نسب، مریم، اندامی خشک، علیرضا، آزرمی، هاله و مررخی، امیر. (۱۳۹۳). نقش پیش بینی کنندگی دشواری در تنظیم هیجان و تحمل پریشانی در اعتیاد پذیری دانشجویان. *فصلنامه علمی/اعتیاد پژوهی*، ۸ (۲۹)، ۴۹-۶۳.
- اصلی آزاد، مسلم، خاکی، سعیده و فرهادی، طاهره. (۱۴۰۰). اثربخشی واقعیت درمانی آنلاین بر اضطراب و پریشانی روان شناختی بیماران بهبودیافتگان کووید-۱۹. *دست آوردهای روان شناختی*، ۲۸ (۲)، ۲۰-۱.
- بشارت قراملکی، رباب، پناه علی، امیر و حسینی نسب، داود. (۱۴۰۲). اثربخشی زوج درمانی مبتنی بر واقعیت درمانی به شیوه گروهی بر سازگاری زناشویی، تمایز یافتگی عاطفی و صمیمیت زوجین دارای طلاق عاطفی. *فصلنامه پژوهش های نوین روان شناختی*، ۱۸ (۷۲)، -.
- رستمی پور، نرگس و نعمت طاوسی، محترم. (۱۴۰۲). نقش مؤلفه های فراشناخت و تنظیم هیجان در پیش بینی تحمل پریشانی پرستاران. *نشریه پژوهش توانبخشی در پرستاری*، ۱۰ (۱)، ۳۱-۲۳.
- زنجانی، زهرا، مقبلی هنزائی، معصومه و محسن آبادی، حمید. (۱۳۹۷). رابطه بین افسردگی، تحمل پریشانی و مشکل در تنظیم هیجان با اعتیاد به استفاده از تلفن همراه در دانشجویان دانشگاه کاشان. *مجله علوم پزشکی فیض*، ۲۲ (۴)، ۴۱۱-۴۲۰.
- صدیقی ارفعی، فریبرز، رشیدی، علیرضا و تابش، ریحانه. (۱۴۰۰). تحمل پریشانی در سالمندان: نقش اجتناب تجربی، نشخوار فکری و ذهن آگاهی. *روان شناسی پیری*، ۷ (۱)، ۱۲-۱.
- قاجاری، الهام، توزنده جانی، حسن و نجات، حمید. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش غنی سازی روابط زوجین بر اساس نظریه انتخاب بر تحمل پریشانی زنان رها شده از مصرف مواد مخدر. *طب داخلی روز*، ۲۶ (۴)، ۳۱۶-۳۳۱.
- کریمی، ناهید، امینی، ناصر، بهروزی، محمد و جعفری نیا، غلامرضا. (۱۴۰۰). نقش میانجی انزوای اجتماعی در رابطه بین سیستم های مغزی-رفتاری و ویژگی های شخصیتی هگزاگو با تحمل پریشانی در افراد وابسته به مواد مخدر. *فرهنگ مشاوره و روان درمانی*، ۱۲ (۴۷)، ۲۵۸-۲۲۱.
- یوسفی، نرگس و خوش اخلاق، حسن. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش واقعیت درمانی بر تحمل پریشانی و تکانشگری افراد بهبود یافته از بیماری کرونا مراکز توانبخشی شهرکرد. *فصلنامه مدیریت پرستاری*، ۱۲ (۱)، ۹-۱.
- Batool, A., Bajwa, R. S., Farooq, S., & Ayub, M. (2023). The Impact of Marital Instability and Psychological Distress on Quality of Life among Married Women, Pakistan. *Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences*, 11(2), 2379-2386.
- Beck, A. T. (2008). The evolution of the cognitive model of depression and its neurobiological correlates. *The American Journal of Psychiatry*, 165(8), 969-977.
- Brown, C., & Martinez, E. (2022). Cultural considerations in reality therapy training for distress tolerance in married women. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 15(3), 210-224.
- Indu, P. V. (2023). Domestic Violence in the COVID-19 Pandemic: Psychological Problems in Married Women. In *Handbook of Anger, Aggression, and Violence* (pp. 1-20). Cham: Springer International Publishing.
- Kudang, R. E., bin Mustaffa, M. S., Sabil, S., Khan, A., & Yahya, F. (2019). Coping Styles in Group Reality Therapy among Cardiac Women Patients with Depression. *Indian Journal of Public Health*, 10(4)
- Lass, A. N., & Winer, E. S. (2020). Distress tolerance and symptoms of depression: A review and integration of literatures. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 27(3), e12336.
- Lin, X. (2019). Novel Mental Health Management and Therapy through Reality (Doctoral dissertation, Kent State University).
- Linehan, M. M. (1993). Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder. Guilford Press.



- Nomaguchi, K. M., & Milkie, M. A. (2020). Parenthood and well-being: A decade in review. *Journal of Marriage and Family*, 82(1), 198-223.
- Stutey, D. M., & Wubbolding, R. E. (2018). Reality play therapy: A case example. *International Journal of Play Therapy*, 27(1), 1.
- Veilleux, J. C. (2023). A theory of momentary distress tolerance: Toward understanding contextually situated choices to engage with or avoid distress. *Clinical Psychological Science*, 11(2), 357-380.
- Weiss, N. H., Tull, M. T., Davis, L. T., Dehon, E. E., & Fulton, J. J. (2012). Examining the association between emotion regulation difficulties and probable posttraumatic stress disorder within a sample of African Americans. *Cognitive Behaviour Therapy*, 41(1), 5-14.
- Wilson, S., & Chen, M. (2023). Meta-analysis of reality therapy training interventions on distress tolerance across populations. *Psychological Bulletin*, 40(2), 176-190.).
- Zhong, J., Huang, X. J., Wang, X. M., & Xu, M. Z. (2023). The mediating effect of distress tolerance on the relationship between stressful life events and suicide risk in patients with major depressive disorder. *BMC psychiatry*, 23(1), 1-8.
- Zhou, J., Wei, X., & Xue, L. (2024). Father presence, adolescent girls' resilience, psychological security, and achievement goal orientation: examining direct and indirect associations. *Frontiers in Psychology*, 15, 1403403.



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



پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی بر اساس نقش معنای زندگی در نوجوانان دختر

مهدی شیر احمدآبادی

گروه علوم انسانی، دانشگاه ملی مهارت، تهران، ایران.

shirimahdi8@gmail.com

محمد حیاتی

دکتری مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی اراک، موسس مرکز توانبخشی فردوس شهرستان ماهشهر، خوزستان، ایران

mohamadhayati2365@yahoo.com

سعیده پارسائیان

کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، دانشگاه یزد، آموزش و پرورش شهرستان میبد، یزد، ایران

s.parsa3345@gmail.com

چکیده

بهزیستی روانشناختی یکی از جنبه‌های مهم سلامت روان در نوجوانان است. این پژوهش به بررسی نقش معنای زندگی در بهزیستی روانشناختی دختران نوجوان پرداخته و به اهمیت ارتباط بین معنای زندگی و شادکامی در این گروه سنی اشاره می‌کند. پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی بر اساس نقش معنای زندگی در نوجوانان دخترانجام شد. جامعه آماری پژوهش متشکل از نوجوانان دختر شهر یزد بود. با استفاده از نمونه‌گیری داوطلبانه، ۲۰۸ نفر به عنوان نمونه انتخاب و به پرسشنامه‌های بهزیستی روانشناختی (ریف، ۱۹۸۹) و معنای زندگی (استیگر و همکاران، ۲۰۰۶) پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از روش همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان و با بهره‌گیری از نرم‌افزار SPSS28 تحلیل شد. نتایج پژوهش نشان داد بین معنای زندگی و ابعاد آن (معنا و جستجوی معنا) با بهزیستی روانشناختی نوجوانان دختر رابطه مثبت معنی‌دار ($P < 0.001$). نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نیز نشان داد معنای زندگی در پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی نوجوانان دختر نقش دارد ($P < 0.001$). یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که معنای زندگی و ابعاد آن می‌توانند به طور معناداری به پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی نوجوانان دختر کمک کنند. بنابراین، تقویت احساس معنا در زندگی می‌تواند به ارتقاء سلامت روان این گروه سنی یاری رساند.

واژگان کلیدی: معنای زندگی، بهزیستی روانشناختی، نوجوانان دختر



Predicting Psychological Well-Being Based on the Role of Meaning in Life in Adolescent

Mehdi Shiri Ahmadabadi

Department of Humanities, National University of Skills (NUS), Tehran, Iran.

shirimahdi8@gmail.com

Mohammad Hayati

PHD of Counseling, Islamic Azad University of Arak, Founder of Ferdows Rehabilitation Center, Mahshahr County, Khuzestan, Iran (Corresponding author)

mohamadhayati2365@yahoo.com

Saideh Parsaian

Master of Curriculum Planning, Yazd University, Education, Meybod County, Yazd, Iran

s.parsa3345@gmail.com

Abstract

Psychological well-being is an important aspect of mental health in adolescents. This study investigates the role of meaning in life in the psychological well-being of adolescent girls, highlighting the significance of the relationship between meaning in life and happiness in this age group. The present research aimed to predict psychological well-being based on the role of meaning in life among adolescent girls. The statistical population of the study consisted of adolescent girls in Yazd city. Using volunteer sampling, 208 participants were selected and responded to the Psychological Well-Being Scale (Ryff, 1989) and the Meaning in Life Questionnaire (Steger et al., 2006). Data were analyzed using Pearson correlation and multiple regression methods through SPSS version 28. The results indicated a significant positive relationship between meaning in life and its dimensions (meaning and search for meaning) with the psychological well-being of adolescent girls ($p < 0.001$). Findings from the multiple regression analysis further showed that meaning in life plays a role in predicting psychological well-being for adolescent girls ($p < 0.001$). The results suggest that meaning in life and its dimensions can significantly contribute to predicting the psychological well-being of adolescent girls. Therefore, enhancing the sense of meaning in life could help improve the mental health of this age group

Keywords: Meaning in life, psychological well-being, adolescent girls





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



مقدمه

دوره نوجوانی یکی از حساس ترین و بحرانی ترین مراحل زندگی هر فرد است که با تغییرات جسمی، عاطفی و اجتماعی همراه است (اسماعیلی و همکاران، ۱۴۰۳). این دوره عموماً از سنین ۱۲ تا ۱۸ سالگی آغاز می شود و نوجوانان در این مدت به دنبال هویت و استقلال می گردند (ژو^۱ و همکاران، ۲۰۲۲). نوسانات هورمونی، فشارهای اجتماعی و نیاز به پذیرش از سوی همسالان می تواند به ایجاد چالش های روانی منجر شود. مشکلات روانشناختی نظیر اضطراب، افسردگی و اختلالات خوردن به ویژه در نوجوانان دختر به طور قابل توجهی افزایش یافته اند و دختران به دلیل انتظارات اجتماعی و مقایسه های مداوم با دیگران، بیشتر در معرض فشارهای روانی قرار دارند (آرنیسون^۲ و همکاران، ۲۰۲۴). این فشارها می تواند ناشی از ایده آل های زیبایی غیرواقعی، استانداردهای اجتماعی، و تجارب منفی قبلی در تعاملات اجتماعی باشد. در این میان، رسانه های اجتماعی نقش معناداری دارند که با عمق بخشیدن به احساس تنهایی و کمبود اعتماد به نفس می توانند مشکلات روانشناختی را تشدید کنند (اسماعیلی و همکاران، ۱۴۰۳). همچنین، دختران معمولاً احساسات خود را نسبت به جنس مخالف و روابط عاطفی تجربه می کنند، که می تواند به استرس و سردرگمی منجر شود (آرنیسون و همکاران، ۲۰۲۴).

بر اساس آنچه گفته شد نوجوانان و بخصوص دختران نوجوان ممکن است طیف وسیعی از مشکلات روانشناختی از جمله افسردگی، اضطراب و ناامیدی را متحمل شوند که کاهش بهزیستی روانشناختی^۳ آن ها را به دنبال داشته باشد (پاندا^۴ و همکاران، ۲۰۲۵؛ گلفمن^۵ و همکاران، ۲۰۲۴). مفهوم بهزیستی روانشناختی، به عنوان یک مؤلفه حیاتی در مفهوم بهزیستی روانشناختی، به عنوان یک مؤلفه کلیدی در درک سلامت کلی افراد، نخستین بار توسط ریف^۶ مطرح شد که مدلی چند بعدی برای ارزیابی آن ارائه داد (ریف و سینگر^۷، ۲۰۰۸). بر اساس مدل ریف، بهزیستی روانشناختی شامل شش بُعد است: پذیرش خود، روابط مثبت با دیگران، خودمختاری، تسلط بر محیط، هدف در زندگی، و رشد شخصی که هر یک نمایانگر جنبه های از عملکرد روانی فرد هستند (گلفمن و همکاران، ۲۰۲۴). برای نوجوانان دختر، اهمیت بهزیستی روانشناختی به دلیل تأثیرات منفی آسیب بر سلامت جسمی و روانی بیشتر می شود (پاندا و همکاران، ۲۰۲۵). به طور کلی، بهزیستی روانشناختی چارچوب مهمی برای درک مولفه های چندوجهی سلامت روانی افراد به ویژه نوجوانان دختر فراهم می کند و نقش فعالی در پیش بینی سازگاری و کیفیت زندگی آنها پس از آسیب دارد (راسیموس^۸ و همکاران، ۲۰۲۳).

بهزیستی روانشناختی تحت تأثیر عوامل مختلفی قرار دارد و یکی از این عوامل، معنای زندگی است (هلاکویی و همکاران، ۱۳۹۷). مفهوم معنای زندگی^۹ مورد توجه تحقیقات روانشناختی قرار گرفته و ارتباط آن با حوزه های مختلف گسترش یافته است. فرانکل، به عنوان پیشگام در اهمیت معنا در زندگی از طریق رویکرد وجودگرایی، در اثر خود «در جستجوی انسان برای معنا» به ضرورت داشتن معنا به عنوان جنبه های اساسی از وجود و بهزیستی روانشناختی تأکید کرده است (فرانکل، ۲۰۰۶). بر اساس مدل معنا سازی پارک، معنا در زندگی به مفروضات بنیادی اشاره دارد که افراد برای ترتیب دادن اهداف شخصی و ادراکات خود از انسجام و هدف به کار

- 1 . Zhou
- 2 . Arnison
- 3 . Psychological well-being
- 4 . Panda
- 5 . Golfam
- 6 . Ryff
- 7 . Ryff & Singe
- 8 . Rasimus
- 9 . Meaning of life



می‌برند (پارک^۱، ۲۰۱۰). فرانکل اعتقاد داشت که افراد انگیزه‌های ذاتی برای یافتن معنا دارند و فقدان آن می‌تواند منجر به پریشانی روانی شود (فرانکل، ۱۹۸۵). بنابراین، افراد تمایل دارند که درباره چرایی وقوع رویدادها و پیامدهای آن‌ها تفکر کنند (پارک و همکاران، ۲۰۱۹). در این راستا، نوجوانانی که احساس معنا در زندگی می‌کنند، می‌توانند دنیای خود را قابل درک‌تر ببینند و درگیر اهداف ارزشمند شوند و اهمیت وجود را در یک طرح بزرگتر از جهان احساس کنند (کوئینتو^۲ و همکاران، ۲۰۲۲). در خصوص بهزیستی روانی نوجوان دختر، درک نقش معنای زندگی به دلیل چالش‌های وجودی و تغییرات هویتی مهم است و بررسی معنای زندگی می‌تواند پیامدهای مهمی برای پیش‌بینی بهزیستی آنها داشته باشد. نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که رابطه معناداری بین معنای زندگی و بهزیستی روانشناختی وجود دارد (هلاکویی و همکاران، ۱۳۹۷؛ زانگ و ژانگ^۳، ۲۰۲۴؛ زولوتا اژه^۴ و همکاران، ۲۰۲۳؛ درون-کاسینی^۵ و همکاران، ۲۰۰۹).

درک عوامل روانشناختی مؤثر بر رفاه روانی نوجوانان دختر برای ارائه مراقبت‌های بهداشتی و روانشناختی و حمایت مؤثر از این افراد ضروری است. باوجود تحقیقات زیاد در زمینه نوجوانان، هنوز درک کاملی از نقش معنای زندگی این گروه وجود ندارد. در حالی که مطالعات به تأثیر روانشناختی نوجوانان دختر و اهمیت حفظ معنای زندگی برای سازگاری آنها پرداخته‌اند، تحقیقات خاصی که بر تعامل ابعاد معنای زندگی و تأثیر آن بر بهزیستی روانی این جمعیت متمرکز باشد، بسیار محدود است. این شکاف پژوهشی بر لزوم درک بهتر چالش‌های خاص نوجوانان دختر و مکانیسم‌هایی که از طریق آنها عوامل مانند معنا بر رفاه روانی آنها اثر می‌گذارند، تأکید دارد. پردازش این موضوع نه تنها می‌تواند درک نظری از سازگاری روان‌شناختی نوجوانان دختر را تقویت کند، بلکه به توسعه مداخلات هدفمند برای بهبود کیفیت زندگی و رفاه کلی آنها نیز کمک خواهد کرد. بنابراین مطالعه حاضر با هدف پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی بر اساس نقش معنای زندگی در نوجوانان دخترانجام شد.

روش تحقیق

روش‌شناسی پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری این تحقیق شامل نوجوانان دختر در شهر یزد در سال تحصیلی ۱۴۰۳ - ۱۴۰۴ می‌باشد. برای انتخاب نمونه آماری، از روش نمونه‌گیری داوطلبانه استفاده شده است. بر اساس فرمول گرین، حجم نمونه تعیین شده است که به دو قاعده مربوط می‌شود: قاعده اول بیان می‌کند که $(N \geq 8k + 10)$ و قاعده دوم حداقل حجم نمونه را برابر با $(k + 208)$ در نظر می‌گیرد. در این مطالعه، از قاعده دوم بهره‌برداری شد و حجم نمونه نهایی ۱۰۶ نفر در نظر گرفته شد اما به منظور اطمینان از کفایت حجم نمونه ۲۳۰ داده جمع‌آوری شد. ابزار جمع‌آوری داده‌ها شامل پرسشنامه‌های مربوط به بهزیستی روانشناختی (ریف، ۱۹۸۹) و معنای زندگی (استیگر و همکاران، ۲۰۰۶) بود. پس از حذف داده‌های پرت، داده‌های جمع‌آوری‌شده از ۲۰۸ نفر با استفاده از روش همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان مورد تحلیل قرار گرفت و این تحلیل با بهره‌گیری از نرم‌افزار SPSS 28 انجام شد. در حین فرآیند تحقیق، پس از جلب رضایت و همکاری افراد داوطلب، از آن‌ها خواسته شد تا به کمک ارزیاب، پرسشنامه‌های مربوط به پژوهش را تکمیل نمایند. به‌منظور رعایت ملاحظات اخلاقی، به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات خصوصی آن‌ها به‌خوبی محافظت خواهد شد و مشارکت در این تحقیق هیچ‌گونه هزینه

- 1 . Park's Meaning Making Model
- 2 . Quinto
- 3 . Zang & Zhang
- 4 . Zulueta Egea
- 5 . deRoos-Cassini



مالی برایشان ندارد. همچنین، لازم به ذکر است که پژوهش حاضر با موازین دینی و فرهنگی آزمودنی‌ها و جامعه نیز هیچگونه تضادی نداشته و به این ملاحظات به‌طور جدی توجه شده است.

ابزارهای پژوهش

بهزیستی روانشناختی: بهزیستی روانشناختی مقیاسی است که توسط ریف (۱۹۸۹) ارائه شده و شامل ۱۸ گویه و ۶ زیرمقیاس: پذیرش خود، خودمختاری، هدفمندی، روابط مثبت با دیگران، تسلط بر محیط و رشد فردی است. سوالات بر اساس طیف ۶ درجه‌ای (۱ = کاملاً مخالفم تا ۶ = کاملاً موافقم) تنظیم شده است. در مطالعه ریف (۱۹۸۹)، پایایی پرسشنامه با آلفای کرونباخ محاسبه شد و نتایج زیر به‌دست آمد: پذیرش خود ۰/۹۳، ارتباط با دیگران ۰/۹۰، استقلال ۰/۸۶، تسلط بر محیط ۰/۹۰، هدفمندی ۰/۹۰ و رشد شخصی ۰/۸۷. این مقیاس ابتدا بر روی ۳۲۱ نفر اجرا و ضریب همابستگی بین مقیاس‌ها بین ۰/۸۶ تا ۰/۹۳ به‌دست آمد. ضریب پایایی بازآزمایی نیز برای نمونه‌ای ۱۱۷ نفره پس از شش هفته بین ۰/۸۱ تا ۰/۸۶ گزارش شد. پایایی در پژوهش نوفرستی و همکاران (۱۳۹۴) با آلفای کرونباخ ۰/۷۳ و در پژوهش امینی و همکاران (۱۳۹۹) با ۰/۷۶ (آلفای کرونباخ) و ۰/۷۳ (تصنیف اسپیرمن-براون) به‌دست آمد. در این پژوهش، پایایی کل مقیاس ۰/۸۰۹ به‌دست آمد.

معنای زندگی: مقیاس معنای زندگی که توسط استیگر و همکاران (۲۰۰۶) طراحی شده، شامل ۱۰ گویه است که دو بعد وجود معنا (گویه‌های ۱ تا ۵) و جستجوی معنا (گویه‌های ۶ تا ۱۰) را ارزیابی می‌کند. نمره‌گذاری این مقیاس بر اساس طیف ۷ درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً غلط) تا ۷ (کاملاً صحیح) بوده و نمرات هر بعد بین ۵ تا ۳۵ متغیر است. در بعد وجود معنا، گویه‌هایی مانند «من معنای زندگی‌ام را می‌فهمم» مطرح شده و در بعد جستجوی معنا، گویه‌هایی مانند «من برای پیدا کردن معنایی در زندگی‌م جستجو می‌کنم» وجود دارد. روایی این مقیاس با روش‌های روایی همگرا و واگرا مطلوب گزارش گردیده و در بررسی پایایی، ضریب آلفای کرونباخ برای هر دو زیر مقیاس بالای ۰/۸۰ ثبت شده است (استیگر و همکاران، ۲۰۰۶). در پژوهش ذاکری و یوسفی (۱۳۹۹) برای ارزیابی روایی از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که نشان داد همه گویه‌ها بار عاملی بالاتر از ۰/۷ دارند و شاخص‌های برازش مدل نیز مطلوب بوده‌اند (CFI=0.998، GFI=0.980، NFI=0.989، RMSEA=0.027). همچنین برای بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد که نتایج نشان‌دهنده ۰/۹۲ برای عامل وجود معنا، ۰/۸۸ برای عامل جستجوی معنا و ۰/۹۵ برای کل مقیاس بود. در مطالعه حاضر، پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل مقیاس برابر با ۰/۸۲۷ به دست آمد.

یافته‌ها

از مجموع ۲۰۸ آزمودنی شرکت‌کننده در پژوهش، ۴۶ نفر (۲۲/۱ درصد) در پایه دهم، ۸۲ نفر (۳۹/۴ درصد) پایه یازدهم و ۸۰ نفر (۳۸/۵ درصد) دوازدهم بوده است. وضعیت تحصیلی ۴۶ نفر (۲۲/۱ درصد) ضعیف، ۶۷ نفر (۳۶/۵ درصد) متوسط، ۶۶ نفر (۳۱/۷ درصد) خوب و ۲۰ نفر (۹/۶ درصد) خیلی خوب بود. توزیع فراوانی نمرات متغیرها و وضعیت نرمال بودن داده‌های پژوهش در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۱. توزیع فراوانی نمرات متغیرها و وضعیت نرمال بودن داده‌های پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
بهزیستی روانشناختی	۵۸/۷۲	۱۲/۷۴	-۰/۳۴۵	۱/۵۷۲
معنای زندگی	۳۷/۱۱	۷/۹۷	-۰/۵۹۷	۰/۰۲۳
معنا	۱۶/۷۵	۴/۰۶	۰/۸۷۵	-۱/۳۲۸
جستجوی معنا	۲۰/۳۶	۵/۶۷	۰/۴۵۲	-۱/۴۷۲



براساس نتایج به دست آمده از جدول ۱، مشاهده می شود که مقدار کجی و کشیدگی در حدود مقدار مجاز مطلق ۲ قرار دارد. این نکته حاکی از آن است که پیش فرض نرمال بودن توزیع نمرات در این پژوهش به درستی رعایت شده است. همچنین، ماتریس همبستگی مربوط به متغیرهای مختلف این پژوهش در جدول ۲ ارائه شده و به وضوح روابط بین متغیرها را نشان می دهد.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

ردیف	متغیر	۱	۲	۳	۴
۱	بهزیستی روانشناختی	۱			
۲	معنای زندگی	۰/۵۱۳**	۱		
۳	معنا	۰/۴۸۵**	۰/۴۲۴**	۱	
۴	جستجوی معنا	۰/۵۲۱**	۰/۴۳۲**	۰/۶۲۴**	۱

نتایج جدول ۲، نشان می دهد بین معنای زندگی و بهزیستی روانشناختی نوجوانان دختر رابطه مثبت معنی دار ($P < ۰/۰۰۱$) و بین ابعاد معنای زندگی (معنا و جستجوی معنا) و بهزیستی روانشناختی نوجوانان دختر رابطه مثبت معنی داری وجود دارد ($P < ۰/۰۰۱$). نتایج حاصل از رگرسیون چندگانه به روش همزمان پس از ورود متغیرهای پیش بین در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. خلاصه مدل رگرسیون چندگانه به روش همزمان، تحلیل واریانس و مقادیر آماری

Model	SS	MS	F	P	R	R ²	R ² adjust	WD
۱	۴۶۸۲/۴۶۸	۲۳۴۱/۲۳۴	۱۳/۵۲۸	۰/۰۰۱	۰/۴۳۳	۰/۱۸۷	۰/۱۸۲	۱/۹۵۸

با توجه به نتایج جدول ۳، مدل رگرسیون قادر به تبیین ۲۳ درصد متغیر ملاک است ($R^2 = ۰/۱۸۲$ تعدیل یافته) و به صورت معنی داری متغیر ملاک را پیش بینی می کند ($F = ۱۳/۵۲۸$, $P = ۰/۰۰۱$). همچنین مقدار آزمون دوربین واتسون ۱/۹۵۸ بود که نشان می دهد فرض استقلال باقی مانده ها به درستی رعایت شده است. ضرایب رگرسیونی متغیرهای مورد مطالعه در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. ضرایب رگرسیونی متغیرهای مورد مطالعه

متغیرها	B	Std. Error	ضرایب استاندارد		آزمون t	معنی داری	شاخص های چندم خطی	
			β	ضرایب استاندارد			Tolerance	VIF
مقدار ثابت	۱۵/۶۰۹	۴/۰۸۹	-		۴/۵۲۱	۰/۰۰۱		
معنا	۱/۳۵۴	۰/۳۸۷	۰/۳۱۵		۲/۲۷۳	۰/۰۰۱	۰/۶۲۹	۱/۵۸۹
جستجوی معنا	۱/۳۶۸	۰/۴۰۳	۰/۲۰۵		۳/۴۹۱	۰/۰۰۵	۰/۶۲۹	۱/۵۸۹

بر اساس تحلیل رگرسیون معنا و جستجوی معنا نقش معناداری در پیش بینی بهزیستی روانشناختی نوجوانان دختر دارند و مدل برازش شده توانست ۱۸ درصد از واریانس متغیر بهزیستی روانشناختی نوجوانان دختر را پیش بینی کند. همچنین معنا نقش موثرتری در پیش بینی بهزیستی روانشناختی نوجوانان دختر داشت.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف پیش بینی بهزیستی روانشناختی بر اساس نقش معنای زندگی در نوجوانان دختر انجام شد. بین معنای زندگی و بهزیستی روانشناختی نوجوانان دختر رابطه مثبت معنی دار و بین ابعاد معنای زندگی (معنا و جستجوی معنا) و بهزیستی روانشناختی

نوجوانان دختر رابطه مثبت معنی داری وجود دارد. بر اساس تحلیل رگرسیون معنا و جستجوی معنا نقش معناداری در پیش بینی بهزیستی روانشناختی نوجوانان دختر دارند و مدل برازش شده توانست ۱۸ درصد از واریانس متغیر بهزیستی روانشناختی نوجوانان دختر را پیش بینی کند. نتایج بدست آمده با نتایج مطالعات پیشین همسو است (هلاکویی و همکاران، ۱۳۹۷؛ زانگ و ژانگ، ۲۰۲۴؛ زولوتا اژه و همکاران، ۲۰۲۳؛ درون-کاسینی و همکاران، ۲۰۰۹). در تبیین نتایج می توان گفت نظریه معنای زندگی بر این مساله تأکید دارد بر این که وجود و جستجوی معنا باعث کاهش رنج و افزایش احساس رضایت در زندگی می شود. نوجوانانی که در زندگی خود احساس معنا می کنند، به طور طبیعی دچار اضطراب و افسردگی کمتری خواهند بود و این باعث می شود عملکرد بهتری در زمینه های اجتماعی و تحصیلی داشته باشند. به عبارت دیگر، داشتن یک چارچوب معنایی قوی به نوجوانان کمک می کند تا با چالش ها و مشکلات زندگی بهتر کنار بیایند و احساس کنجکاوی و جستجوی عمیق تری نسبت به معنا و هدف زندگی خود داشته باشند که این امر به طور غیرمستقیم به بهبود یادگیری، روابط اجتماعی و سلامت روان کمک می کند. همچنین نظریه خودکارآمدی بندورا می تواند به تبیین مکانیسم اثر معنای زندگی بر بهزیستی روانشناختی کمک کند. خودکارآمدی به باور فردی در توانایی خود برای انجام وظایف و مقابله با چالش ها اشاره دارد. بر اساس نتایج، نوجوانان دختر با احساس معنای بالاتر، خودکارآمدی بیشتری را تجربه می کنند، چرا که به آنها انگیزه می دهد تا در مواجهه با مشکلات، به خود باور داشته باشند و از عهده چالش ها برآیند. این احساس خودکارآمدی در نهایت موجب بهبود بهزیستی روانشناختی می گردد، زیرا آنها به راحتی می توانند از منبع معنای زندگی خود به عنوان نیروی محرکه ای برای پیشبرد اهداف و آرزوهای خود استفاده کنند. نتایج حاصل از این پژوهش همسو با تحقیقات پیشین است که نشان می دهد معنای زندگی به عنوان یک عامل محافظت کننده در برابر افسردگی و اضطراب عمل می کند. به عنوان مثال، هلاکویی و همکاران (۱۳۹۷) و زانگ و ژانگ (۲۰۲۴) نیز به وجود یک رابطه مثبت بین معنا و بهزیستی روانشناختی اشاره کردند و این تأکید مجدد بر اهمیت معنای زندگی در سلامت روان نوجوانان می تواند به عنوان یک ابعاد کلیدی در مداخلات روانشناختی منظور گردد. همچنین، تحقیقات زولوتا اژه و همکاران (۲۰۲۳) نشان داده اند که جستجوی معنا در زندگی یک کارکرد اساسی در پیشگیری از اختلالات روانشناختی دارد، که می تواند در تأکید بر اهمیت جستجوی معنا به عنوان یکی از ابعاد کلیدی زندگی نوجوانان موثر باشد.

در مجموع نتایج پژوهش حاضر با تأکید بر نقش اهمیت معنای زندگی در بهزیستی روانشناختی نوجوانان دختر، نه تنها به درک عمیق تری از عوامل مؤثر بر سلامت روانی این گروه سنی کمک می کند، بلکه امکان استفاده از این داده ها را در طراحی برنامه های مداخله ای فراهم می سازد که بر اساس ارتقاء معنای زندگی و جستجوی معنا در نوجوانان متمرکز باشد. این یافته ها همچنین می تواند به نقش خانواده، آموزش و مشاوره در ایجاد محیطی معنادار برای نوجوانان اشاره داشته باشد که به بهبود کیفیت زندگی و سلامت روانی آنان منجر می گردد.

این پژوهش، مانند سایر مطالعات در زمینه علوم رفتاری و روانشناسی، برخی محدودیت ها دارد. این پژوهش به طور خاص بر روی نوجوانان دختر در خوزستان انجام شده است، بنابراین تعمیم نتایج به سایر گروه ها باید با احتیاط انجام گیرد. یکی از محدودیت های این مطالعه، استفاده از یک منبع سوگیری شده برای جمع آوری داده ها است. به عبارت دیگر، برای اندازه گیری متغیرها تنها از پرسشنامه استفاده شده که می تواند دقت نتایج را تحت تأثیر قرار دهد. اگر از منابع سنجش دیگری، مانند مصاحبه، استفاده می شد، احتمالاً دقت نتایج افزایش می یافت.



منابع

- اسماعیلی، سمیه، منادی، مرتضی و محسن پور، مریم. (۱۴۰۳). نگرش به زندگی در نوجوانان شهر تهران. جامعه شناسی آموزش و پرورش، (۲)، ۴۱۷-۴۰۹.
- امینی، مرضیه، شهنی ییلاق، منیجه، حاجی یخچالی، علی رضا. (۱۳۹۹). رابطه علی سرمایه روانشناختی با بهزیستی روانشناختی و عملکرد تحصیلی با میانجیگری سرمایه اجتماعی. پژوهش نامه روانشناسی مثبت، ۶(۲)، ۱-۱۶.
- بیجاری، هانیه، قنبری هاشم آبادی، بهرامعلی، آقامحمدیان شهرباف، حمیدرضا. (۱۳۸۸). بررسی اثر بخشی گروه درمانی مبتنی بر رویکرد امید درمانی بر افزایش میزان امید به زندگی زنان مبتلا به سرطان پستان. مطالعات تربیتی و روان شناسی، ۱۰(۱)، ۱۷۲-۱۸۴.
- جعفری، نصرت، تجلی، پرپسا، قنبری پناه، افسانه، شهریار احمدی، منصوره. (۱۴۰۲). شناخت مدل علی بهزیستی روانشناختی دانش آموزان دارای نارسایی شنیداری بر اساس سبکهای دلبستگی، جو عاطفی خانواده، حمایت اجتماعی و نقش میانجی امید به زندگی، دوفصلنامه مطالعات روانشناختی نوجوان و جوان، ۴(۱)، ۲۳-۳۱.
- ذاکری، حمیدرضا، یوسفی، فریده. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش مثبت نگر بر احساس معنا در زندگی و لذت همراه با تأنی در دانش آموزان دوره متوسط دوم. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۷(۳۷)، ۷۶-۵۳.
- رجنی، امیرعلی. (۱۴۰۲). تاثیر معنادرمانی بر سبکهای مقابله ای و توانمندی روانشناختی افراد با نوجوانان. دومین کنگره ملی مشاوره توانبخشی ایران، (۱)، ۱۱.
- زاهدبايلان، عادل، قاسم پور، عبدالله، حسن زاده، شهناز. (۱۳۹۰). نقش بخشش و سرسختی روان شناختی در پیش بینی امید. دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی، ۱۲(۳) (پیاپی ۴۵): ۱۲-۱۹.
- نوفرستی، اعظم، روشن، رسول، فتی، لادن، حسن آبادی، حمیدرضا، پسندیده، عباس، و شعیری، محمدرضا. (۱۳۹۴). اثربخشی روان درمانی مثبت گرا بر شادکامی و بهزیستی روانشناختی افراد دارای نشانه های افسردگی: مطالعه تک آزمودنی با چند خط پایه. پژوهشنامه روانشناسی مثبت، ۱۱(۱) (پیاپی ۱)، ۱-۱۸.
- هلاکویی، هدی، مصطفوی، محمد، نسیمی، منیره. (۱۳۹۷). رابطه معنی زندگی و بهزیستی روان شناختی با تمایل به ازدواج در دانشجویان. پژوهش های مشاوره (تازه ها و پژوهش های مشاوره)، ۱۷(۶۶)، ۱۵۹-۱۷۶.
- Aldbyani, A., Wang, G., Chuanxia, Z., Qi, Y., Li, J., & Leng, J. (2025). Dispositional mindfulness and psychological well-being: investigating the mediating role of meaning in life. *Frontiers in Psychology*, 15, 1500193.
- Arnison, T., Evans, B., Schrooten, M. G., Persson, J., & Palermo, T. M. (2024). Adolescent Girls' Musculoskeletal Pain is More Affected by Insomnia Than Boys, and Through Different Psychological Pathways. *The Journal of Pain*, 219571.
- Bandieri, E., Borelli, E., Bigi, S., Mucciarini, C., Gilioli, F., Ferrari, U., ... & Potenza, L. (2024). Positive Psychological Well-Being in Early Palliative Care: A Narrative Review of the Roles of Hope, Gratitude, and Death Acceptance. *Current Oncology*, 31(2), 672-684.
- Befecadu, F. B. P., Perrenoud, B., Behaghel, G., Jaques, C., Pautex, S., Rodrigues, M. G. D. R., & Larkin, P. J. (2022). Experience of hope in adult patients with advanced chronic disease and their informal caregivers: a qualitative systematic review protocol. *JB1 evidence synthesis*, 20(8), 2025-2031.
- Demir, S., Isgör, I. Y., & Yilmaz, Y. (2023). Predictive Effect of Meaning of Life on Psychological Well-Being and Happiness among University Students. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 18(2), 27-48.
- deRoos-Cassini, T. A., de St Aubin, E., Valvano, A., Hastings, J., & Horn, P. (2009). Psychological well-being after spinal cord injury: perception of loss and meaning making. *Rehabilitation psychology*, 54(3), 306.
- Frankl, V. E. (1985). *Man's search for meaning*. Simon and Schuster.
- Frankl, V. E. (2006). *Man's Search for Meaning*. Boston, MA: Beacon Press.
- Gao, T., Chen, Y., Gai, Q., D'Arcy, C., & Su, Y. (2025). The co-occurrence between symptoms of internet gaming disorder, depression, and anxiety in middle and late adolescence: A cross-lagged panel network analysis. *Addictive Behaviors*, 161, 108215.





- Golfam, M., Hosseini, S., & Abdollahi, A. (2024). The mediating role of compassion in the relationship between emotional intelligence and psychological well-being of adolescent girls. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*, 13(5), 23-32.
- Nierop-van Baalen, C., Grypdonck, M., Van Hecke, A., & Verhaeghe, S. (2020). Associated factors of hope in cancer patients during treatment: A systematic literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 76(7), 1520-1537.
- Panda, D., Sastry, A. S., Ludam, R. K., Padhy, S. K., & Chandra, P. (2025). Health Challenges among Adolescent Girls in Odisha: A Cross-Sectional Study on Nutritional Status, Menstrual Health, and Psychological Well-being.
- Park, C. L. (2010). Making sense of the meaning literature: an integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. *Psychological bulletin*, 136(2), 257.
- Park, C. L., Pustejovsky, J. E., Trevino, K., Sherman, A. C., Esposito, C., Berendsen, M., & Salsman, J. M. (2019). Effects of psychosocial interventions on meaning and purpose in adults with cancer: A systematic review and meta-analysis. *Cancer*, 125(14), 2383-2393.
- Quinto, R. M., De Vincenzo, F., Campitiello, L., Innamorati, M., Secinti, E., & Iani, L. (2022). Meaning in life and the acceptance of cancer: a systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), 5547.
- Raphi, F., Bani, S., Farvareshi, M., Hasanpour, S., & Mirghafourvand, M. (2021). Effect of hope therapy on psychological well-being of women after abortion: a randomized controlled trial. *BMC psychiatry*, 21, 1-10.
- Rasmus, S., Rosti-Otajärvi, E., & Koskinen, E. (2023). Cognitive performance and psychological well-being in chronic traumatic spinal cord injury: comparison of cervical SCI group versus orthopedic injury group. *Neuropsychology open: klinisen neuropsychologian verkkajulkaisu*, (1), 30-47.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69(4), 719.
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 9(1), 13-39.
- Salimi, H., Zadeh Fakhari, H. B., Hadizadeh, M., Akbari, M., Izadi, N., MohamadiRad, R., ... & Hoseini, R. (2022). Hope therapy in cancer patients: A systematic review. *Supportive Care in Cancer*, 30(6), 4675-4685.
- Senger-Carpenter, T., Zhang, A., Ordway, M., Stoddard, S. A., & Voepel-Lewis, T. (2025). Anxiety and Depression Symptoms, Adverse Childhood Experiences, and Persistent/Recurrent Pain Across Early Adolescence. *Academic Pediatrics*, 25(1), 102568.
- Snyder, C. R. (Ed.). (2000). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*. Academic press.
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of counseling psychology*, 53(1), 80.
- Tran, M. A. Q., Khoury, B., Chau, N. N. T., Van Pham, M., Dang, A. T. N., Ngo, T. V., ... & Le Dao, A. K. (2024). The role of self-compassion on psychological well-being and life satisfaction of Vietnamese undergraduate students during the COVID-19 pandemic: Hope as a mediator. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 42(1), 35-53.
- Zang, W., & Zhang, C. (2024). The influence of college students' sense of life meaning on psychological well-being: The mediating roles of positive emotions and life adaptation. *Nurture*, 18(2), 302-314.
- Zhou, J., Wei, X., & Xue, L. (2024). Father presence, adolescent girls' resilience, psychological security, and achievement goal orientation: examining direct and indirect associations. *Frontiers in Psychology*, 15, 1403403.
- Zulueta Egea, M. D. M., Jódar Anchía, R., Bermejo Toro, L., & Prieto Ursúa, M. (2023). Quality of palliative nursing care. Meaning, death anxiety, and the mediating role of psychological well-being.



پیش بینی بهزیستی روانشناختی در نوجوانان دختر افسرده بر اساس نقش امید به زندگی

مهدی شیری احمدآبادی

گروه علوم انسانی، دانشگاه ملی مهارت، تهران، ایران.

shirimahdi8@gmail.com

فرزانه خداداد

دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران (نویسنده مسئول)

farzanehkhd_89@yahoo.com

پرستو دمرچلی

دکتری مشاوره، گروه مشاوره، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران

Parstoo_D@gmail.com

چکیده

در دنیای امروز، بهبود سلامت روان و بهزیستی نوجوانان به یکی از دغدغه‌های اصلی محققان و روانشناسان تبدیل شده است. پژوهش حاضر با هدف بررسی پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی در نوجوانان دختر مبتلا به افسردگی، با تأکید بر نقش امید به زندگی انجام شد. جامعه آماری شامل نوجوانان دختر ساکن شهر یزد بود. از طریق روش نمونه‌گیری داوطلبانه، ۱۵۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب و به پرسشنامه‌های افسردگی بک (BDI-II)، بهزیستی روانشناختی (ریف، ۱۹۸۹) و امید (اسنایدر و همکاران، ۱۹۹۱) پاسخ دادند. برای تحلیل داده‌ها از روش همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان با استفاده از نرم‌افزار SPSS28 بهره گرفته شد. نتایج نشان داد که میان امید به زندگی و ابعاد آن و بهزیستی روانشناختی نوجوانان دختر یک رابطه مثبت و معنادار وجود دارد ($P < 0.001$). همچنین، تحلیل رگرسیون چندگانه تأیید کرد که امید به زندگی در پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی نقش معنی داری دارد ($P < 0.001$). نتایج این تحقیق تأکید بر اهمیت امید به زندگی در افزایش بهزیستی روانشناختی نوجوانان دختر افسرده دارد و می‌تواند در طراحی مداخلات روانشناختی مؤثر مورد استفاده قرار گیرد.

واژگان کلیدی: امید، بهزیستی روانشناختی، نوجوانان دختر، افسردگی



Predicting Psychological Well-Being in Depressed Female Adolescents Based on the Role of Life Expectancy

Mehdi Shiri Ahmadabadi

Department of Humanities, National University of Skills (NUS), Tehran, Iran.

shirimahdi8@gmail.com

Farzaneh Khodadad

PhD Student, Department of Psychology, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran. (Corresponding author)

farzanehkhd_89@yahoo.com

Parastoo. Damercheli

PhD in Counseling, Counseling Department, Qom Branch, Islamic Azad University, Qom, Iran

Parstoo_D@gmail.com

Abstract

In today's world, improving mental health and well-being among adolescents has become a primary concern for researchers and psychologists. The present study aimed to investigate the prediction of psychological well-being in adolescent girls with depression, emphasizing the role of Life Expectancy. The statistical population included adolescent girls residing in Yazd city. Through voluntary sampling, 150 individuals were selected as a sample and responded to the Beck Depression Inventory (BDI-II), Psychological Well-Being Scale (Ryff, 1989), and Hope Scale (Snyder et al., 1991). For data analysis, Pearson correlation and multiple regression analysis using the SPSS28 software were employed. The results indicated a significant positive relationship between Life Expectancy and its dimensions and the psychological well-being of adolescent girls ($p < 0.001$). Additionally, multiple regression analysis confirmed that Life Expectancy plays a significant role in predicting psychological well-being ($p < 0.001$). The findings underscore the importance of Life Expectancy in enhancing the psychological well-being of depressed adolescent girls and can be utilized in the design of effective psychological interventions.

Keywords: Hope, Psychological Well-Being, Adolescent Girls, Depression



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



مقدمه

نوجوانی یکی از حساس‌ترین و بحرانی‌ترین دوره‌های زندگی انسان است که با تغییرات فیزیکی، عاطفی و اجتماعی همراه است. این مرحله معمولاً از سنین ۱۲ تا ۱۸ سالگی آغاز می‌شود و در آن، هویت فردی و اجتماعی نوجوان شکل می‌گیرد (خدابخش و قادری، ۱۴۰۳). در این دوران، نوجوانان با چالش‌های متعددی از جمله فشارهای اجتماعی، نیاز به پذیرش در گروه‌های همسالان، و تغییرات در روابط خانوادگی مواجه هستند (پین^۱ و همکاران، ۲۰۲۴). این عوامل می‌توانند به بروز مشکلات روانشناختی منجر شوند، از جمله اضطراب، افسردگی و اختلالات رفتاری. به‌ویژه، بررسی افسردگی در نوجوانان دختر و پسر نشان می‌دهد که دختران به‌طور خاص مستعدتر به بروز نشانه‌های افسردگی هستند. مطابق با مطالعات اخیر (هریس و همکاران، ۲۰۲۱)، دختران بیشتر تحت تأثیر انتظارات اجتماعی و الگوهای ارتباطی منفی قرار دارند که می‌تواند به احساس ناامیدی و خودکم‌بینی منجر شود (اسماعیلی و همکاران، ۱۴۰۳). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که دختران به‌طور میانگین دو برابر بیشتر از پسران به افسردگی شدید مبتلا می‌شوند ((ژو^۲ و همکاران، ۲۰۲۲؛ آرنیسون^۳ و همکاران، ۲۰۲۴). این تفاوت‌ها ممکن است ناشی از عواملی مانند حساسیت عاطفی بالاتر، فشارهای اجتماعی مضاعف و نقش‌های جنسیتی خاص باشد که دختران در جامعه تجربه می‌کنند. از سوی دیگر، پسران معمولاً به روش‌های مختلف، از جمله بروز خشم و رفتارهای پرخطر، احساسات خود را بیان می‌کنند که ممکن است باعث شود که نشانه‌های افسردگی در آنها کمتر باشد (آرنیسون و همکاران، ۲۰۲۴).

بر اساس آنچه گفته شد نوجوانان و بخصوص دختران نوجوان ممکن است طیف وسیعی از مشکلات روانشناختی از جمله افسردگی و ناامیدی را متحمل شوند و این ویژگی می‌تواند بر بهزیستی روانشناختی^۴ تأثیر منفی داشته باشد (گلفمن^۵ و همکاران، ۲۰۲۴). بهزیستی روانشناختی به عنوان یک حالت مثبت از سلامت روان و کیفیت زندگی تعریف می‌شود که شامل عناصر مختلفی همچون خودآگاهی، هدف‌مندی در زندگی و روابط مثبت با دیگران است (ریف و سینگر^۶، ۲۰۰۸). در سال‌های اخیر، توجه به بهزیستی روانشناختی به ویژه در گروه‌های آسیب‌پذیر مانند نوجوانان افسرده افزایش یافته است (پاندا^۷ و همکاران، ۲۰۲۵). افسردگی به عنوان یکی از شایع‌ترین اختلالات روانی در میان نوجوانان، می‌تواند اثرات عمیقی بر بهزیستی روانشناختی دختران داشته باشد و تحقیقات نشان داده‌اند که دختران مبتلا به افسردگی معمولاً با کاهش سطح خودکارآمدی، اعتماد به نفس و روابط اجتماعی مواجه می‌شوند که این موارد به نوبه خود می‌تواند به کاهش بهزیستی روانشناختی و افزایش احساس ناامیدی بیانجامد (مانچینی^۸ و همکاران، ۲۰۲۴). به عبارت دیگر، تجارب منفی ناشی از افسردگی می‌تواند مانع از توسعه توانایی‌های روانشناختی و اجتماعی دختران شود و به این ترتیب، احساس خوشبختی و رضایت از زندگی را کاهش دهد (کیم^۹ و همکاران، ۲۰۲۴).

از سوی دیگر، امید به زندگی^{۱۰} یکی از مؤلفه‌های کلیدی در بهزیستی روانشناختی است که می‌تواند نقش مهمی در بهبود وضعیت دختران افسرده ایفا کند (راسیموس^{۱۱} و همکاران، ۲۰۲۳). امید به عنوان یک مفهوم برای نخستین بار توسط اسنایدر^{۱۲} معرفی شد و

- 1 . Pine
- 2 . Zhou
- 3 . Arnison
- 4 . Psychological well-being
- 5 . Golfam
- 6 . Ryff & Singe
- 7 . Panda
- 8 . Mancini
- 9 . Kim
- 10 . Life Expectancy
- 11 . Rasimus
- 12 . Snyder



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



۱۳۶۷

به نوعی نگرش ذهنی اشاره دارد که به تمایل کلی فرد برای انتظار نتایج مثبت در زندگی مرتبط می شود (اسنایدر، ۲۰۰۰). نقش امید در پیش بینی بهزیستی روانی، به ویژه در مورد نوجوانان دختر، از اهمیت ویژه ای برخوردار است. تحقیقات نشان داده اند که افرادی که خوش بینی بیشتری دارند، معمولاً تجربه سطوح کمتری از پریشانی روانی را از سر می گذرانند و قادر به سازگاری بهتری با آسیب های خود هستند. این توانایی به نوبه خود به بهبود کیفیت زندگی آنها کمک می کند (نیروپ فان بالن^۱ و همکاران، ۲۰۲۰). برقراری ارتباط میان امید و سطوح بالاتر رضایت از زندگی، همچنین سطوح پایین تر مشکلات روانی، نشان می دهد که تقویت امید ممکن است به عنوان یک عامل حفاظتی در برابر پیامدهای منفی روان شناختی ناشی از آسیب های پیچیده و تغییردهنده زندگی عمل کند (سلیمی^۲ و همکاران، ۲۰۲۲). افزون بر این، تحقیقات پیشین نشان داده اند که افراد امیدوار به احتمال زیاد در برنامه های آموزشی شرکت می کنند و در طول زمان، فعالیت ها و دستاوردهای بیشتری در زمینه استقلال عملکردی از خود نشان می دهند (بفکادو^۳ و همکاران، ۲۰۲۲). این امر بر اهمیت نقشی که امید در ارتقای تاب آوری و سازگاری مثبت با چالش های ناشی از زندگی ایفا می کند، تأکید دارد. بسیاری از نتایج مطالعات مختلف نیز به وضوح از رابطه مثبت بین امیدواری و بهزیستی روان شناختی حمایت کرده اند (جعفری و همکاران، ۱۴۰۲؛ بندپاری^۴ و همکاران، ۲۰۲۴؛ تران و همکاران، ۲۰۲۴).

درک عوامل روان شناختی مؤثر بر بهزیستی روان شناختی نوجوانان دختر افسرده برای ارائه مراقبت های بهداشتی و روان شناختی و حمایت مؤثر از این گروه آسیب پذیر ضروری است. با وجود تحقیقات گسترده در زمینه نوجوانان، هنوز درک کاملی از نقش امید در بهزیستی روانی این گروه وجود ندارد. مطالعات نشان داده اند که امید می تواند تأثیر قابل توجهی بر سازگاری و رفاه روانی نوجوانان دختر داشته باشد. با این حال، تحقیقات خاصی که بر تعامل امید و تأثیر آن بر بهزیستی روانی این جمعیت متمرکز شود، به ویژه در شرایط افسردگی، محدود است. این شکاف پژوهشی بر لزوم درک بهتر چالش های خاص نوجوانان دختر افسرده و مکانیسم هایی که از طریق آنها امید بر بهزیستی روان شناختی آنها اثر می گذارد، تأکید دارد. پردازش این موضوع نه تنها می تواند درک نظری از سازگاری روان شناختی نوجوانان دختر افسرده را تقویت کند، بلکه به توسعه مداخلات هدفمند برای بهبود کیفیت زندگی و بهزیستی روان شناختی آنها نیز کمک خواهد کرد. بنابراین مطالعه حاضر با هدف پیش بینی بهزیستی روان شناختی در نوجوانان دختر افسرده بر اساس نقش امید به زندگی انجام شد.

روش تحقیق

روش شناسی روش شناسی پژوهش حاضر به صورت توصیفی و از نوع همبستگی تعریف شده است. جامعه آماری این تحقیق نوین شامل دختران نوجوانی است که دچار افسردگی در شهر یزد در سال تحصیلی ۱۴۰۳ - ۱۴۰۴ می باشند. برای انتخاب نمونه آماری، از شیوه نمونه گیری داوطلبانه استفاده شده است. بر اساس فرمول گرین، حجم نمونه تعیین گردیده که دو قاعده را در بر می گیرد: قاعده اول بیان می دارد که $(N \geq 8k + 10)$ و قاعده دوم حداقل حجم نمونه را برابر با $(k + 208)$ در نظر می گیرد. در این مطالعه، از قاعده دوم بهره برداری شد و حجم نهایی نمونه به طور مشخص ۱۱۰ نفر در نظر گرفته شد. با این حال، به منظور اطمینان از کفایت حجم نمونه، داده ها از ۱۷۰ نفر جمع آوری گردید. ابزار جمع آوری داده ها شامل پرسشنامه های افسردگی بک (BDI-II)، بهزیستی روان شناختی (ریف، ۱۹۸۹) و امید (اسنایدر و همکاران، ۱۹۹۱) می باشد. پس از حذف داده های پرت، داده های جمع آوری شده از ۱۵۰ نفر با استفاده از روش همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت و این تحلیل

1. Nierop-van Baalen
2. Salimi
3. Befecadu
4. Bandieri



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



۱۳۸۷

با استفاده از نرم افزار SPSS 28 انجام شد. در طول فرآیند تحقیق، پس از جلب رضایت و همکاری داوطلبان، از آن‌ها خواسته شد تا به همراه یک ارزیاب، پرسشنامه‌های مرتبط با پژوهش را تکمیل نمایند. معیارهای ورود به این پژوهش شامل تحصیل در مدارس دوره دوم متوسطه شهر یزد، کسب نمره‌ای بالاتر از ۳۲ در پرسشنامه افسردگی بک (BDI-II)، تمایل به شرکت در تحقیق و دقت در پاسخگویی به سوالات بوده است. جهت رعایت ملاحظات اخلاقی، به مشارکت‌کنندگان تضمین داده شد که اطلاعات خصوصی آن‌ها به‌خوبی محافظت خواهد شد و مشارکت در این تحقیق هیچ‌گونه هزینه مالی برای آن‌ها در پی نخواهد داشت. علاوه بر این، لازم به ذکر است که پژوهش حاضر با موازین دینی و فرهنگی آزمودنی‌ها و جامعه هیچ‌گونه تضاد و تداخلی نداشته و به این ملاحظات به‌طور جدی توجه شده است.

ابزارهای پژوهش

بهزیستی روانشناختی: بهزیستی روانشناختی معیاری است که توسط ریف در سال ۱۹۸۹ ارائه گردید. این مقیاس شامل ۱۸ گویه و شش زیرمقیاس اصلی است: پذیرش خود، خودمختاری، هدفمندی، روابط مثبت با دیگران، تسلط بر محیط و رشد فردی. سوالات این مقیاس بر اساس یک طیف شش درجه‌ای (از ۱ = کاملاً مخالفم تا ۶ = کاملاً موافقم) طراحی شده‌اند. در مطالعه ریف (۱۹۸۹)، پایایی این پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه شد و نتایج به‌دست آمده به شرح زیر بود: برای پذیرش خود ۰/۹۳، برای ارتباط با دیگران ۰/۹۰، برای استقلال ۰/۸۶، برای تسلط بر محیط ۰/۹۰، برای هدفمندی ۰/۹۰ و برای رشد شخصی ۰/۸۷. این مقیاس ابتدا بر روی ۳۲۱ شرکت‌کننده اجرا شد و ضریب همابستگی بین مقیاس‌ها بین ۰/۸۶ تا ۰/۹۳ گزارش گردید. همچنین، ضریب پایایی در آزمون بازآزمایی برای نمونه‌ای شامل ۱۱۷ نفر، پس از گذشت شش هفته، بین ۰/۸۱ تا ۰/۸۶ مشاهده شد. در پژوهش نوفرستی و همکاران (۱۳۹۴)، پایایی مقیاس با آلفای کرونباخ معادل ۰/۷۳ و در مطالعه امینی و همکاران (۱۳۹۹) با ۰/۷۶ (با استفاده از آلفای کرونباخ) و ۰/۷۳ (با شیوه تنصیف اسپیرمن-براون) به دست آمد. در نهایت، در این پژوهش، پایایی کلی این مقیاس ۰/۸۳۴ به ثبت رسید.

افسردگی: این مقیاس توسط بک در ۲۱ ماده ارائه شده است که علایم جسمانی رفتاری و شناختی افسردگی را اندازه‌گیری میکند. هر ماده دارای ۴ گزینه است که بر مبنای ۰ تا ۳ نمره گذاری میشود و درجات مختلفی از افسردگی را از خفیف تا شدید تعیین میکند. حداکثر نمره در این تست ۶۳ است و حداقل آن صفر میباشد. هر ماده نمره‌های بین ۹ تا ۳ میگیرد بدین ترتیب نمره کل پرسشنامه دامنه‌های ۰ تا ۶۳ دارد. ۲۱ ماده پرسشنامه افسردگی بک در سه گروه نشانه‌های عاطفی، شناختی و جسمانی طبقه بندی میشود. اعتبار و روایی نتایج فراتحلیل انجام شده در مورد پرسشنامه ی افسردگی بک حاکی از آن است که ضریب همسانی درونی آن بین ۰/۷۳ تا ۰/۹۳ با میانگین ۰/۸۶ است ضرایب اعتبار حاصل از باز آزمایی بر حسب فاصله بین دفعات اجرا و نوع جمعیت در دامنه ۰ تا ۰/۸۶ قرار دارد این پرسشنامه از اعتبار و روایی مطلوبی برخوردار است این پرسشنامه به صورت یک پرسشنامه خودگزارشی است در این پرسشنامه چندین گروه سوال وجود دارد و هر سوال بیان کننده حالتی است (میرزایی و اکبری، ۱۳۹۳).

امید: به امید: به منظور بررسی میزان امید در نوجوانان دختر، از پرسشنامه‌ای که توسط اسنایدر و همکاران در سال ۱۹۹۱ طراحی شده، استفاده گردید. این مقیاس به منظور ارزیابی سطح امید در بزرگسالان ساخته شده است و شامل ۱۲ آیت می‌باشد که از میان آن‌ها، ۸ آیت انتخاب شده‌اند. این ۸ آیت شامل ۴ آیت مربوط به مؤلفه کارگزار (آیتم‌های ۲، ۹، ۱۰ و ۱۲) و ۴ آیت مربوط به مؤلفه گذرگاه (آیتم‌های ۱، ۴، ۶ و ۸) است. همچنین، ۴ آیت انحرافی شامل سوالات ۳، ۵، ۶ و ۱۱ می‌باشند. نمره‌گذاری این مقیاس به صورت لیکرت پنج‌درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) صورت می‌گیرد. مجموع نمرات نشان‌دهنده میزان امید فرد است و نمرات بالاتر نشان‌دهنده امید بیشتر می‌باشد. اسنایدر ضریب آلفای کرونباخ نمره کل مقیاس را ۰/۸۶، و برای خرده‌مقیاس کارگزار



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



۱۳۹۷

۰/۸۲ و برای مؤلفه گذرگاه ۰/۸۴ گزارش کرده است (اسنایدر، ۲۰۰۰). در ایران، پژوهش گلزاری (۱۳۸۶) بر روی ۶۶۰ دانش آموز دختر در تهران نشان داد که پایایی مقیاس امید اسنایدر با استفاده از روش همسانی درونی، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ را به دست آورده است. مقیاس امید با مقیاس های مشابهی که فرآیندهای روانشناختی نزدیک تری را ارزیابی می کنند، همبستگی بالایی دارد؛ به طور مثال، نمرات مقیاس امید با مقیاس خوش بینی شیر و کارور بین ۰/۵۰ تا ۰/۶۰ همبستگی دارد. همچنین نمرات این مقیاس با نمرات سیاهه افسردگی بک همبستگی منفی (۰/۵۱ و ۰/۴۲) دارد (به نقل از بیجاری و همکاران، ۱۳۸۸). ملقب زاهدابلان و همکاران (۱۳۹۰) نیز در بررسی خود پایایی پرسشنامه را با آزمون آلفای کرونباخ ۰/۷۹ گزارش کردند، در حالی که پایایی مقیاس امید اسنایدر در این پژوهش برابر ۰/۸۰۹ به دست آمد.

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

یافته ها

از مجموع ۱۵۰ آزمودنی شرکت کننده در پژوهش، ۴۱ نفر (۲۷/۳ درصد) در پایه دهم، ۴۷ نفر (۳۱/۳ درصد) پایه یازدهم و ۶۲ نفر (۴۱/۴ درصد) دوازدهم بوده است. وضعیت تحصیلی ۳۹ نفر (۲۶/۰ درصد) ضعیف، ۷۳ نفر (۴۸/۶ درصد) متوسط و ۳۸ نفر (۲۵/۳ درصد) خوب بود. میانگین نمرات افسردگی نیز ۳۷/۶۸ با انحراف معیار ۲/۳۴ بود. توزیع فراوانی نمرات متغیرها و وضعیت نرمال بودن داده های پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. توزیع فراوانی نمرات متغیرها و وضعیت نرمال بودن داده های پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
بهزیستی روانشناختی	۵۰/۲۳	۱۲/۷۴	۰/۲۰۹	-۰/۴۷۲
امید به زندگی	۲۱/۷۲	۱۲/۳۰	۱/۶۱۳	-۰/۳۴۱
کارگزار	۱۱/۳۱	۳/۱۹	۱/۴۲۷	۰/۹۴۵
عامل	۱۰/۴۱	۲/۸۲	-۰/۳۸۷	۰/۳۶۵

طبق نتایج حاصل از جدول ۱، مشخص می شود که مقدار کجی و کشیدگی تقریباً در حدود مقدار مجاز مطلق ۲ قرار دارد. این نکته نشان دهنده این است که پیش فرض نرمال بودن توزیع نمرات در این تحقیق به خوبی رعایت شده است. همچنین، ماتریس همبستگی مربوط به متغیرهای مختلف در جدول ۲ ارائه شده که به روشنی روابط و پیوندهای بین این متغیرها را به نمایش می گذارد.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

ردیف	متغیر	۱	۲	۳	۴
۱	بهزیستی روانشناختی	۱			
۲	امید به زندگی	۰/۶۵۲**	۱		
۳	کارگزار	۰/۵۶۷**	۰/۶۲۹**	۱	
۴	عامل	۰/۴۹۱**	۰/۶۰۷**	۰/۶۲۹**	۱

نتایج جدول ۲، نشان می دهد بین امید به زندگی و بهزیستی روانشناختی نوجوانان دختر رابطه مثبت معنی دار وجود دارد ($P < ۰/۰۰۱$). بین ابعاد امید به زندگی (کارگزار و عامل) و بهزیستی روانشناختی نوجوانان دختر رابطه مثبت معنی داری وجود دارد ($P < ۰/۰۰۱$). نتایج حاصل از رگرسیون چندگانه به روش همزمان پس از ورود متغیرهای پیش بین در جدول ۳ ارائه شده است.



جدول ۳. خلاصه مدل رگرسیون چندگانه به روش همزمان، تحلیل واریانس و مقادیر آماری

WD	R ² adjust	R ²	R	P	F	MS	SS	Model
۲/۰۹۹	۰/۳۰۹	۰/۳۱۷	۰/۵۶۳	۰/۰۰۱	۱۳/۵۹۸	۲۱۴۴/۲۱۴	۴۲۸۸/۴۲۸	۱

برای بررسی نقش امید به زندگی در پیش‌بینی سلامت عمومی مادران کودکان بیش‌فعال از رگرسیون چندگانه به روش همزمان استفاده شد. با توجه به نتایج جدول ۳، مدل رگرسیون قادر به تبیین ۳۱ درصد متغیر ملاک است ($R^2=0/309$ تعدیل یافته) و به صورت معنی‌داری متغیر ملاک را پیش‌بینی می‌کند ($F=13/598$, $P=0/001$). همچنین مقدار آزمون دوربین واتسون ۲/۰۹۹ بود که نشان می‌دهد فرض استقلال باقی‌مانده‌ها به درستی رعایت شده است. ضرایب رگرسیونی متغیرهای مورد مطالعه در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۳: ضرایب رگرسیونی متغیرهای مورد مطالعه

متغیرها	B	Std. Error	ضرایب استاندارد		آزمون t	معنی‌داری	شاخص‌های چندم خطی	
			β	ضرایب استاندارد			Tolerance	VIF
مقدار ثابت	۱۲/۵۸۴	۳/۲۵۸	-		۵/۲۲۹	۰/۰۰۱		
کارگزار	۱/۳۵۴	۰/۳۲۹	۰/۳۶۳		۳/۲۷۳	۰/۰۰۱	۰/۶۲۹	۱/۵۸۹
عامل	۱/۳۶۸	۰/۴۱۵	۰/۳۸۸		۳/۴۹۱	۰/۰۰۱	۰/۶۲۹	۱/۵۸۹

بر اساس تحلیل رگرسیون کارگزار و عامل نقش معناداری در پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی نوجوانان دختر افسرده دارند و مدل برازش شده توانست ۳۱ درصد از واریانس بهزیستی روانشناختی نوجوانان دختر افسرده را پیش‌بینی کند. همچنین بعد عامل نقش موثرتری در پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی نوجوانان دختر افسرده داشت.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی در نوجوانان دختر افسرده بر اساس نقش امید به زندگی انجام شد. نتایج نشان داد بین امید به زندگی و بهزیستی روانشناختی نوجوانان دختر رابطه مثبت معنی‌دار وجود دارد. همچنین نتایج نشان داد بین ابعاد امید به زندگی (کارگزار و عامل) و بهزیستی روانشناختی نوجوانان دختر رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد. تحلیل رگرسیون نیز نشان داد کارگزار و عامل نقش معناداری در پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی نوجوانان دختر افسرده دارند و مدل برازش شده توانست ۳۱ درصد از واریانس بهزیستی روانشناختی نوجوانان دختر افسرده را پیش‌بینی کند. نتایج بدست آمده در راستای مطالعات پیشین ازجمله نیز جعفری و همکاران (۱۴۰۲)، بندیری و همکاران (۲۰۲۴) و تران و همکاران (۲۰۲۴)، قرار دارد. این مطالعات نیز بر نقش مثبت امید به زندگی در ارتقاء بهزیستی روانشناختی تأکید کرده‌اند و نشان داده‌اند که افراد با امید بیشتر، در مواجهه با چالش‌ها و مشکلات روزمره، عملکرد بهتری دارند. همچنین، یافته‌ها با پژوهش‌های تران و همکاران (۲۰۲۴) نیز به‌خوبی مطابقت دارد که ارتباط بین امید و کاهش نشانه‌های افسردگی را مورد تأیید قرار داده‌اند. در توضیح نتایج بدست آمده می‌توان گفت بر اساس نظریه اسنایدر امید شامل توانایی فرد برای تعیین اهداف، شناسایی مسیرهای ممکن جهت دستیابی به این اهداف و نهایتاً ایجاد انگیزه برای پیگیری آن‌ها است (اسنایدر، ۲۰۰). در این راستا، امید به زندگی به نوجوانان دختر افسرده این امکان را می‌دهد که به زندگی خود معنا و هدف بدهند، که می‌تواند به افزایش احساس بهزیستی روانشناختی آن‌ها منجر شود. به‌عبارتی دیگر، نوجوانانی که امیدوارتر هستند، احتمالاً استرس‌ها و چالش‌های زندگی را به‌طور مثبت‌تری مدیریت می‌کنند و کمتر دچار اضطراب و افسردگی می‌شوند. از سوی دیگر، نظریه شناختی بک، به تأثیر افکار و باورهای منفی بر وضعیت روانشناختی فرد تأکید دارد. افسردگی معمولاً با افکار و



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



۱۳۶۷

نگرش‌های منفی همراه است. بنابراین، وقتی نوجوانان دختر افسرده با امید به زندگی مواجه می‌شوند، این احساس می‌تواند مقابله‌گر با افکار منفی و کاهش‌دهنده نشانه‌های افسردگی باشد. در واقع، امید می‌تواند به عنوان یک عامل محافظ در برابر تجارب منفی عمل کند، که به نوبه خود موجب افزایش بهزیستی روان‌شناختی می‌شود. در نتایج تحقیق حاضر، همچنین مشاهده شد که ابعاد امید به زندگی، به ویژه کارگزار و عامل، به طور معناداری با بهزیستی روان‌شناختی رابطه چندگانه دارند. این ابعاد می‌توانند به دو شکل مهم در فرایند بهزیستی دخالت کنند. ابعاد کارگزار، که شامل توانایی برای ایجاد تغییر و جابه‌جایی در زندگی است، به نوجوانان کمک می‌کند تا در مواجهه با چالش‌های زندگی، حس کنترل بیشتری داشته باشند و از این طریق به احساس بهزیستی بیشتر دست یابند. در حالی که ابعاد عامل، که شامل هدف‌گذاری و ایجاد انگیزه است، می‌تواند به نوجوانان کمک کند انگیزه لازم برای مقابله با مشکلات و ارتقاء روحیه خود را پیدا کنند. به‌طور کلی، نتایج تحقیق حاضر نشان‌دهنده این است که تقویت امید به زندگی در نوجوانان دختر افسرده می‌تواند ابزار مؤثری برای بهبود بهزیستی روان‌شناختی آن‌ها باشد. مداخلات روان‌شناختی که بر ارتقاء امید و تغییر الگوهای فکری منفی تمرکز دارند، می‌توانند در درمان افسردگی و افزایش کیفیت زندگی این نوجوانان مؤثر واقع شوند. بنابراین، پژوهشگران و متخصصان حوزه روان‌شناسی باید به این نکته توجه داشته باشند که القای امید به زندگی به عنوان یک عامل پیش‌بینی‌کننده بهزیستی روان‌شناختی می‌تواند در طرح‌های درمانی و مداخلاتی قرار داده شود و به این ترتیب به بهبود وضعیت روانی نوجوانان دختر افسرده کمک کند. در نهایت، این پژوهش بر ضرورت پیگیری و گسترش مطالعات بیشتر در این زمینه تأکید می‌کند تا بتوان فهم کامل‌تری از مکانیسم‌های اثر امید به زندگی بر بهزیستی روان‌شناختی به‌دست آورد و در زمینه درمان و الوقای افسردگی نوجوانان، اقدامات مؤثرتری انجام داد. این مطالعه، مانند سایر تحقیقات در علوم رفتاری و روان‌شناسی، محدودیت‌هایی دارد. نتایج تحقیق بر روی نوجوانان دختر یزد به سایر گروه‌ها باید با احتیاط تعمیم یابد. یکی از محدودیت‌ها، استفاده از یک منبع اطلاعاتی، یعنی پرسشنامه، برای سنجش متغیرها است. بهره‌مندی از منابع دیگری مانند مصاحبه می‌توانست دقت نتایج را افزایش دهد. همچنین، عدم کنترل متغیرهای مداخله‌گر مانند وضعیت اجتماعی-اقتصادی از دیگر محدودیت‌هاست. بررسی روایی بیرونی یافته‌ها با استفاده از روش‌های متنوع سنجش و نمونه‌های مختلف پیشنهاد می‌شود.

منابع

- اسماعیلی، سمیه، منادی، مرتضی و محسن پور، مریم. (۱۴۰۳). نگرش به زندگی در نوجوانان دختر شهر تهران. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ۴۰۹-۴۱۷، (۲)، ۱۰.
- امینی، مرضیه، شهنی ییلاق، منیجه، حاجی یخچالی، علی رضا. (۱۳۹۹). رابطه علی سرمایه روان‌شناختی با بهزیستی روان‌شناختی و عملکرد تحصیلی با میانجیگری سرمایه اجتماعی. پژوهش نامه روانشناسی مثبت، ۶(۲)، ۱-۱۶.
- بیجاری، هانیه، قنبری هاشم آبادی، بهرامعلی، آقامحمدیان شربلاف، حمیدرضا. (۱۳۸۸). بررسی اثر بخشی گروه درمانی مبتنی بر رویکرد امید درمانی بر افزایش میزان امید به زندگی زنان مبتلا به سرطان پستان. مطالعات تربیتی و روان‌شناسی، ۱۰(۱)، ۱۷۲-۱۸۴.
- جعفری، نصرت، تجلی، پرپسا، قنبری پناه، افسانه، شهریار احمدی، منصوره. (۱۴۰۲). شناخت مدل علی بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان دارای نارسایی شنیداری بر اساس سبک‌های دلبستگی، جو عاطفی خانواده، حمایت اجتماعی و نقش میانجی امید به زندگی، دوفصلنامه مطالعات روان‌شناختی نوجوان و جوان، ۴(۱)، ۲۳-۳۱.
- خدابخش، محمد رضا، قادری، مهناز. (۱۴۰۳). نقش واسطه‌ای نشخوار فکری و عواطف منفی در آسیب‌های دوران کودکی و نوجوانی با علایم تجزیه‌ای. پژوهش در روان درمانی کودک و نوجوان، ۲(۳)، ۲۳-۳۱.



ذاکری، حمیدرضا، یوسفی، فریده. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش مثبت نگر بر احساس معنا در زندگی و لذت همراه با تأنی در دانش‌آموزان دوره متوسط دوم. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*, ۱۷(۳۷), ۵۳-۷۶.

رجنی، امیرعلی. (۱۴۰۲). تاثیر معنادارمانی بر سبک‌های مقابله‌ای و توانمندی روانشناختی افراد با نوجوانان دختر. *دومین کنگره ملی مشاوره توانبخشی ایران*, ۱(۱).

زاهدباлян، عادل، قاسم پور، عبدالله، حسن زاده، شهناز. (۱۳۹۰). نقش بخشش و سرسختی روان شناختی در پیش بینی امید. *دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی*, ۱۲(۳) (پیاپی ۴۵), ۱۹-۱۲.

میرزایی، مسعود و اکبری، زهرا. (۱۳۹۳). بررسی شیوع افسردگی در بیماران دیالیزی در ایران (۱۳۹۲-۱۳۷۸): یک مطالعه سیستماتیک و متاآنالیز. *مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران*, ۲۴ (۱۲۱), ۳۱۷-۳۲۵.

نوفروستی، اعظم، روشن، رسول، فتی، لادن، حسن آبادی، حمیدرضا، پسندیده، عباس، و شعیری، محمدرضا. (۱۳۹۴). اثربخشی روان درمانی مثبت گرا بر شادکامی و بهزیستی روانشناختی افراد دارای نشانه های افسردگی: مطالعه تک آزمودنی با چند خط پایه. *پژوهشنامه روانشناسی مثبت*, ۱(۱) (پیاپی ۱), ۱-۱۸.

- Arnison, T., Evans, B., Schrooten, M. G., Persson, J., & Palermo, T. M. (2024). Adolescent Girls' Musculoskeletal Pain is More Affected by Insomnia Than Boys, and Through Different Psychological Pathways. *The Journal of Pain*, 208571.
- Bandieri, E., Borelli, E., Bigi, S., Mucciarini, C., Gilioli, F., Ferrari, U., ... & Potenza, L. (2024). Positive Psychological Well-Being in Early Palliative Care: A Narrative Review of the Roles of Hope, Gratitude, and Death Acceptance. *Current Oncology*, 31(2), 672-684.
- Befecadu, F. B. P., Perrenoud, B., Behaghel, G., Jaques, C., Pautex, S., Rodrigues, M. G. D. R., & Larkin, P. J. (2022). Experience of hope in adult patients with advanced chronic disease and their informal caregivers: a qualitative systematic review protocol. *JBI evidence synthesis*, 20(8), 2025-2031.
- deRoos-Cassini, T. A., de St Aubin, E., Valvano, A., Hastings, J., & Horn, P. (2009). Psychological well-being after spinal cord injury: perception of loss and meaning making. *Rehabilitation psychology*, 54(3), 306.
- Frankl, V. E. (1985). *Man's search for meaning*. Simon and Schuster.
- Golfam, M., Hosseini, S., & Abdollahi, A. (2024). The mediating role of compassion in the relationship between emotional intelligence and psychological well-being of adolescent girls. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*, 13(5), 23-32.
- Kim, S. I., Kim, S. M., Park, S. J., Song, J., Lee, J., Kim, K. H., & Park, S. M. (2024). Association of parental depression with adolescent children's psychological well-being and health behaviors. *BMC public health*, 24(1), 1412.
- Mancini, G., Özal, Z., Biolcati, R., Trombini, E., & Petrides, K. V. (2024). Trait emotional intelligence and adolescent psychological well-being: a systematic review. *International Journal of Adolescence and Youth*, 29(1), 2292057.
- Nierop-van Baalen, C., Grypdonck, M., Van Hecke, A., & Verhaeghe, S. (2020). Associated factors of hope in cancer patients during treatment: A systematic literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 76(7), 1520-1537.
- Panda, D., Sastry, A. S., Ludam, R. K., Padhy, S. K., & Chandra, P. (2025). Health Challenges among Adolescent Girls in Odisha: A Cross-Sectional Study on Nutritional Status, Menstrual Health, and Psychological Well-being.
- Pine, A. E., Baumann, M. G., Modugno, G., & Compas, B. E. (2024). Parental Involvement in Adolescent Psychological Interventions: A Meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1-20.
- Rasmus, S., Rosti-Otajärvi, E., & Koskinen, E. (2023). Cognitive performance and psychological well-being in chronic traumatic spinal cord injury: comparison of cervical SCI group versus orthopedic injury group. *Neuropsychology open: klinisen neuropsychologian verkkojulkaisu*, (1), 30-47.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69(4), 719.
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 9(1), 13-39.
- Salimi, H., Zadeh Fakhari, H. B., Hadizadeh, M., Akbari, M., Izadi, N., MohamadiRad, R., ... & Hoseini, R. (2022). Hope therapy in cancer patients: A systematic review. *Supportive Care in Cancer*, 30(6), 4675-4685.
- Snyder, C. R. (Ed.). (2000). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*. Academic press.





- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of counseling psychology*, 53(1), 80.
- Tran, M. A. Q., Khoury, B., Chau, N. N. T., Van Pham, M., Dang, A. T. N., Ngo, T. V., ... & Le Dao, A. K. (2024). The role of self-compassion on psychological well-being and life satisfaction of Vietnamese undergraduate students during the COVID-19 pandemic: Hope as a mediator. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 42(1), 35-53.
- Zhou, J., Wei, X., & Xue, L. (2024). Father presence, adolescent girls' resilience, psychological security, and achievement goal orientation: examining direct and indirect associations. *Frontiers in Psychology*, 15, 1403403.



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



نقش فرزندپروری هلیکوپتری در پیش بینی مشغولیت تحصیلی دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی

فائزه دهقانی فیروزآبادی

کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور، واحد تفت، یزد، ایران

Ffafa9313@gmail.com

عارفه سادات طباطبائی

کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه الزهرا، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

areftehatabatabaee75@gmail.com

چکیده

فرزندپروری والدین می تواند تاثیر گسترده ای بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان داشته باشد. پژوهش حاضر با هدف نقش فرزندپروری هلیکوپتری در پیش بینی مشغولیت تحصیلی دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی انجام شد. روش: این پژوهش از نوع پژوهش های توصیفی-همبستگی و جامعه آماری آن متشکل از کلیه دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی شهر میبد در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ بود. حجم نمونه بر اساس فرمول گرین ۱۶۸ نفر تعیین شد. داده ها به روش در دسترس جمع آوری شد. ابزار پژوهش شامل مشغولیت تحصیلی ریو و تیسانگ (۲۰۱۱) و فرزندپروری هلیکوپتری لوبی و همکاران (۲۰۱۸) بود. داده ها با بهره گیری از نرم افزار SPSS28 و به روش تحلیل رگرسیون چندگانه تحلیل شد. نتایج نشان داد بین فرزندپروری هلیکوپتری و مشغولیت تحصیلی دانش آموزان نوجوان رابطه منفی معنی داری وجود دارد ($P < 0/001$)؛ نتایج رگرسیون چندگانه نیز نشان داد فرزندپروری هلیکوپتری در پیش بینی مشغولیت تحصیلی دانش آموزان نوجوان نقش معنی داری دارد و مدل رگرسیونی توانست ۱۷ درصد از واریانس مشغولیت تحصیلی دانش آموزان نوجوان را پیش بینی کنند. نتیجه گیری: فرزندپروری هلیکوپتری از عوامل مهم و موثر در مشغولیت تحصیلی دانش آموزان نوجوان است و باید مورد توجه قرار گیرد.

واژگان کلیدی: مشغولیت تحصیلی، فرزندپروری هلیکوپتری، دانش آموزان ابتدایی





The role of helicopter parenting in predicting the academic engagement of sixth-grade female students

Faezeh Dehghani Firouzabadi

Master of Educational Psychology, Payam Noor University, Taft Branch, Yazd, Iran

Ffafa9313@gmail.com

Arefeh Sadat Tabatabaee

Master of Educational Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran (Corresponding Author)

arefehtabatabaee75@gmail.com

Abstract

The parenting style of parents can have a significant impact on students' academic performance. This study aimed to investigate the role of helicopter parenting in predicting the academic engagement of sixth-grade female students. The research was descriptive-correlational in nature, and the statistical population consisted of all sixth-grade female students in the city of Meybod for the academic year 1404-1403. The sample size was determined as 168 individuals based on the Green formula, and data were collected using a convenience sampling method. The research instruments included the Academic Engagement Scale by Reeve and Tseng (2011) and the Helicopter Parenting Scale by Luby et al. (2018). Data were analyzed using SPSS28 through multiple regression analysis. Results indicated a significant negative relationship between helicopter parenting and the academic engagement of adolescent students ($p < 0.001$); multiple regression results further showed that helicopter parenting significantly predicted the academic engagement of adolescent students, accounting for 17% of the variance in their academic engagement. Conclusion: Helicopter parenting is an important and influential factor in the academic engagement of adolescent students and should be taken into consideration.

Keywords: Academic Engagement, Helicopter Parenting, Elementary



مقدمه

پایه ششم ابتدایی، به عنوان شروع دوره نوجوانی، با چالش‌های روان‌شناختی و تحصیلی متعددی همراه است (رحیمی اسکندری و همکاران، ۱۴۰۳). مشکلاتی چون بی‌انگیزگی، اضطراب، استرس و سایر مشکلات روانشناختی می‌تواند نقش بسزایی در این دوره داشته باشد (آکسفور و کوپر^۱، ۲۰۲۴). بسیاری از دانش‌آموزان در این مرحله حساس و حیاتی از رشد، ممکن است فاقد مشغولیت تحصیلی لازم باشند که این وضعیت می‌تواند منجر به کاهش انگیزش تحصیلی، کمرنگ شدن مشارکت در فعالیت‌های کلاسی، و در نهایت افت تحصیلی باشد (ژو^۲ و همکاران، ۲۰۲۴). این احساس بی‌علاقگی و عدم درگیری به فعالیت‌های تحصیلی، نه تنها پیامدهای منفی بر عملکرد آموزشی دانش‌آموزان خواهد داشت، بلکه به‌طور بالقوه می‌تواند باعث بروز مشکلات روان‌شناختی وسیع‌تری، از جمله اضطراب و افسردگی، گردد. این شرایط به‌طور واضح بر نیاز حیاتی به مداخلات هدفمند به‌منظور تقویت مشغولیت تحصیلی^۳ در این گروه سنی تأکید می‌کند (نجفی، ۱۴۰۳).

چاپمن^۴ (۲۰۱۳) در تعریف خود از مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان، به تمایل این افراد به مشارکت در فعالیت‌های روزانه مدرسه اشاره دارد. این فعالیت‌ها شامل شرکت در کلاس‌ها، انجام تکالیف کلاسی و پیگیری دستورات معلم در کلاس می‌باشد (استوار، ۱۴۰۳). بنابراین، مشغولیت تحصیلی به میزان مشارکت دانش‌آموزان در فرایند یادگیری خود مرتبط است و سطح علاقه، انگیزه و مشارکت آن‌ها را در فعالیت‌های تحصیلی منعکس می‌سازد (وانگ^۵ و همکاران، ۲۰۲۳). مفهوم مشغولیت تحصیلی شامل سه بعد اصلی است: بعد عاملی که به مشارکت فعال در فعالیت‌های یادگیری اشاره دارد، بعد عاطفی که تأثیرات مربوط به یادگیری را در نظر می‌گیرد، و بعد شناختی که به سرمایه‌گذاری در یادگیری و درک عمیق مطالب پرداخته شده توسط دانش‌آموزان اشاره دارد (ریو و تیسنگ^۶، ۲۰۱۱). لذا توجه به این ابعاد و راهکارهای مؤثر در جهت افزایش مشغولیت تحصیلی می‌تواند به موفقیت تحصیلی و روان‌شناختی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی کمک شایانی نماید (استوار، ۱۴۰۳).

کاهش مشغولیت تحصیلی در میان نوجوانان می‌تواند ناشی از عوامل متعددی باشد؛ عواملی مانند خودکارآمدی پایین، سیستم‌های حمایتی ناکافی و تأثیرات منفی همسالان (چاپمن، ۲۰۱۳). اما مشارکت والدین، به‌ویژه سبک‌های فرزندپروری، به‌عنوان یک عامل تعیین‌کننده مهم در مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان، توجه قابل توجهی را به خود جلب کرده است (هیل^۷ و همکاران، ۲۰۱۸). ماهیت شیوه‌های فرزندپروری با رفتارهای انگیزشی نوجوانان نسبت به وظایف تحصیلی ارتباط نزدیکی دارد و اثرات مخرب آن به‌ویژه در رویکردهای فرزندپروری بینش‌محور و کنترل‌کننده مشاهده می‌شود (دریک^۸ و همکاران، ۲۰۲۲). درک عمیق ریشه‌های این عدم مشغولیت تحصیلی ضروری است، زیرا می‌تواند به بهبود شیوه‌های آموزشی و استراتژی‌های والدین کمک کند و اهدافی را در راستای ترویج مشارکت تحصیلی پایدار در بین دانش‌آموزان فراهم سازد.

یکی از شیوه‌های فرزندپروری که در این زمینه قابل توجه است، سبک فرزندپروری هلیکوپتری^۹ است. این سبک شامل درگیری زیاد و نامناسب والدین با نیازهای رشدی فرزندان است که از آن جمله باید به شیوه‌ای اشاره کرد که در آن والدین به‌طور مکرر و مداوم در زندگی فرزندان خود دخالت می‌کنند. فرزندپروری هلیکوپتری می‌تواند پیامدهای عمیق و منفی برای رشد و مشارکت تحصیلی

- 1 . Axford & Cooper
- 2 . Xu
- 3 . Academic Engagement
- 4 . Luebbe
- 5 . Wang
- 6 . Reev & Tseng
- 7 . Hill
- 8 . Derrick
- 9 . Helicopter Parenting



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



۱۳۵۷

نوجوانان به همراه داشته باشد (شیفرین و لیس^۱، ۲۰۱۷). یافته‌های مطالعات پیشین نشان داده است که بین والدگری هلیکوپتری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رابطه‌ای منفی وجود دارد (خیری‌پور و نیکنام، ۱۴۰۱؛ ژائو^۲ و همکاران، ۲۰۲۴؛ فیوت^۳ و همکاران، ۲۰۲۴؛ هیل و همکاران، ۲۰۱۸). با این حال، شایان ذکر است که این مطالعات به بررسی سازه مشغولیت تحصیلی در ارتباط با مشغولیت تحصیلی پرداخته‌اند، که این امر نیاز به پژوهش‌های بیشتر در این زمینه را نمایان می‌سازد (اسچیفین و همکاران^۴، ۲۰۱۹). فشارهای منحصربه‌فردی که نوجوانان امروزی با آن مواجه هستند، همراه با چالش‌های ناشی از تحصیل و رسانه‌های اجتماعی، نیاز به درک دقیق‌تری از تاثیر فرزندپروری هلیکوپتری بر مشغولیت تحصیلی را نشان می‌دهد و با توجه به گسترش فرزندپروری هلیکوپتری در جامعه معاصر با توجه به کاهش تعداد فرزندان و کاهش نرخ باروری، درک پویایی بین این سبک فرزندپروری و مشغولیت تحصیلی در نوجوانان ضروری است. با این حال، یک شکاف تحقیقاتی در بررسی همه جانبه روابط چند وجهی بین فرزندپروری هلیکوپتری و ابعاد مختلف مشغولیت تحصیلی وجود دارد. بنابراین این پژوهش با هدف نقش فرزندپروری هلیکوپتری در پیش بینی مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی انجام شد.

روش تحقیق

این پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی است و جامعه آماری آن شامل تمامی دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی شهر میبد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ می‌باشد. به منظور تعیین حجم نمونه، از فرمول گرین استفاده شد که حجم نمونه برابر با ۱۰۷ نفر محاسبه گردید؛ با این حال، در عمل ۱۶۸ داده جمع‌آوری شد. داده‌ها به شیوه در دسترس گردآوری شدند. معیارهای لازم برای ورود به مطالعه شامل تحصیل در دوره دوم متوسطه در میبد و ارائه رضایت‌نامه مشارکت در پژوهش بود. همچنین، معیار خروج از مطالعه عدم دقت در پاسخ‌گویی به پرسشنامه‌ها تعیین گردید. برای جمع‌آوری داده‌ها، پس از اخذ مجوزهای لازم، ۲۰۰ پرسشنامه در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت. از این تعداد، ۱۶۸ نفر شرایط ورود به پژوهش را داشتند و به‌عنوان نمونه نهایی برای تحلیل مورد استفاده قرار گرفتند.

ابزارهای پژوهش

مشغولیت تحصیلی: این پرسشنامه که توسط ریو و تیسنگ (۲۰۱۱) طراحی شده، شامل ۲۲ ماده و چهار مؤلفه رفتاری (سوالات ۱ تا ۶)، شناختی (سوالات ۷ تا ۱۲)، هیجانی (سوالات ۱۳ تا ۱۷) و عاملی (سوالات ۱۸ تا ۲۲) است. پاسخ‌ها با مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از "کاملاً مخالفم" = ۱ تا "کاملاً موافقم" = ۵ نمره‌گذاری می‌شوند. اعتبار این پرسشنامه از طریق همبستگی درونی محاسبه شده و ضرایب آلفای کرونباخ برای ابعاد رفتاری، شناختی، هیجانی و عاملی به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۹۲، ۰/۸۵ و ۰/۸۴ گزارش شده است. روایی عاملی آن نیز به‌طور رضایت‌بخش ارزیابی و ساختار آن تأیید شده است. ریو (۲۰۱۳) در تحلیل عاملی اکتشافی با استفاده از عوامل اصلی و چرخش مایل، چهار عامل را شناسایی کرده و پایایی خرده‌مقیاس‌های عامل‌ها را به ترتیب ۰/۸۶ (عاملی)، ۰/۸۸ (رفتاری)، ۰/۹۰ (عاطفی) و ۰/۸۹ (شناختی) به‌دست آورده است که نشان‌دهنده همسانی درونی مطلوب است. دهقانی و همکاران (۱۳۹۷) ضرایب روایی همسانی درونی و آلفای کرونباخ را به ترتیب ۰/۷۳ و ۰/۶۹ گزارش کردند. همچنین، همتی و همکاران (۱۳۹۶) نیز ضرایب آلفای کرونباخ و تصنیف را به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۸۰ با نشان دادن پایایی قابل قبول برای این مقیاس محاسبه کردند. برای بررسی روایی این مقیاس، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شده که نتایج آن حاکی از برازش مناسب مدل با داده‌هاست. در پژوهش حاضر، آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۸۴۳ به‌دست آمد.

- 1 . Schiffrin & Liss
- 2 . Zhao
- 3 . Fute
- 4 . Schiffrin



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

فرزندپروری هلیکوپتری: فرم کوتاه از ابزار والدگری هلیکوپتری توسط پیستلا و همکاران (۲۰۲۰) طراحی شده، شامل ۱۰ گویه است که نگرش و درک نوجوانان از رفتارهای والدگری را با عباراتی مانند «مادر من همه تصمیم‌های زندگی من را می‌گیرد» ارزیابی می‌کند. شرکت‌کنندگان باید میزان موافقت خود را با هر عبارت در قالب طیف لیکرت هفت‌درجه‌ای، از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۷)، مشخص کنند. کمترین امتیاز ۱۰، نمره میانه ۲۸ و بالاترین امتیاز ۷۰ در نظر گرفته می‌شود که میزان دخالت والدین را از کمترین تا بیشترین نشان می‌دهد. اعتبار ابزار از نوع همسانی درونی برای مادران ۷۸/۰ و برای پدران ۷۹/۰ گزارش شده است و روایی همگرا آن نیز بین دو نسخه پدر و مادر ۶۵/۰ است (پیستلا و همکاران، ۲۰۲۰). در پژوهش فولادی و همکاران (۱۴۰۰)، برای آماده‌سازی پرسشنامه والدگری هلیکوپتری برای نمونه ایرانی، ابتدا مقیاس به فارسی ترجمه شد و سپس با همکاری دو متخصص زبان انگلیسی، ترجمه به انگلیسی برگردانده شد. تفاوت‌های بین نسخه‌های انگلیسی با مرور مکرر به حداقل رسید و تشابه معنایی بین نسخه‌های فارسی و انگلیسی بررسی و پس از نظرخواهی از ۱۰ نفر از اعضای هیأت علمی و ۱۰ نفر از افراد مشابه نمونه، گویه‌های پرسشنامه از نظر روایی صوری و تطابق فرهنگی تأیید شد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی در نمونه نوجوانان دختر ایرانی با روش مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس، ساختار دو عاملی درگیری ذهنی (عوامل ۲ و ۸) و درگیری عملی (عوامل ۱، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۹ و ۱۰) را نمایان ساخت که مجموعاً ۵۵/۰۴ درصد از واریانس کل را نشان می‌دهد. ضریب همسانی درونی ابزار والدگری هلیکوپتری در این پژوهش ۰/۸۵ گزارش گردید. همچنین، آلفای کرونباخ پرسشنامه در این تحقیق ۰/۷۶۹ به‌دست آمد.

داده‌ها با بهره‌گیری از نرم‌افزار SPSS28 و به روش تحلیل رگرسیون چندگانه تحلیل شد.

یافته‌ها

یافته‌های جمعیت‌شناختی نشان داد از مجموع ۱۶۸ شرکت‌کننده در پژوهش وضعیت تحصیلی ۴۹ نفر (۳۲/۷ درصد) خوب، ۷۸ نفر (۵۲/۰ درصد) متوسط و ۴۱ نفر (۲۷/۳ درصد) ضعیف بود. همچنین مقدار کجی و کشیدگی در بازه ۲ و -۲ قرار داشت که نرمال بودن داده‌ها را نشان می‌دهد. میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی	۱	۲	۳	۴
۱. مشغولیت تحصیلی	۱۱۱/۰۹	۱۲/۵۳	۱/۰۲۳	-۱/۴۹۳	۱			
۲. فرزندپروری هلیکوپتری	۳۷/۵۸	۹/۲۲	۰/۱۷۶	۰/۲۸۲	-۰/۵۰۶**	۱		
۳. درگیری عملی	۱۰/۷۶	۴/۱۹	-۱/۶۳۹	-۰/۰۷۳	-۰/۳۹۹**	۰/۵۲۳**	۱	
۴. درگیری ذهنی	۲۶/۸۲	۶/۵۸	۰/۳۹۸	۱/۱۰۶	-۰/۴۵۶**	۰/۵۵۶**	۰/۵۶۱**	۱

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که بین فرزندپروری هلیکوپتری و مشغولیت تحصیلی، رابطه منفی و معناداری وجود دارد ($P < ۰/۰۰۱$). همچنین، بررسی‌های انجام شده بیانگر آن است که میان درگیری عملی و مشغولیت تحصیلی نیز رابطه منفی معنی‌داری وجود دارد ($P < ۰/۰۰۱$). علاوه بر این، بین درگیری ذهنی و مشغولیت تحصیلی نیز رابطه منفی معناداری وجود دارد ($P < ۰/۰۰۱$). میزان کجی و کشیدگی نمرات در بازه ۲ تا -۲ قرار داشت، که این امر نشان‌دهنده توزیع نرمال نمرات متغیرهای مورد بررسی در پژوهش است. همچنین، همبستگی بین متغیرهای پیش‌بین نیز کمتر از ۰/۷ می‌باشد، که این نشان‌دهنده عدم همپوشانی بین متغیرها است. به همین ترتیب، فرض همخطی بودن بین متغیرهای پیش‌بین به درستی رعایت شده است. خلاصه مدل رگرسیون چندگانه به روش همزمان، تحلیل واریانس و مشخصه‌های آماری لازم جهت پیش‌بینی مشغولیت تحصیلی در جدول ۲ ارائه گردیده است.



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



جدول ۲. خلاصه مدل رگرسیون چندگانه به روش همزمان

مدل	SS	MS	F	P	R	R ²	R ² adjust	WD
همزمان	۸۲۴/۰۶۴	۴۱۲/۰۳۲	۲۴/۰۷۹	۰/۰۰۱	۰/۴۴۹	۰/۲۰۲	۰/۱۹۹	۱/۸۹۵

با توجه به نتایج جدول ۴، مدل رگرسیون قادر به تبیین ۲۰ درصد متغیر مشغولیت تحصیلی است ($R^2=0/199$ تعدیل یافته) و به صورت معنی داری متغیر ملاک را پیش بینی می کند ($F=24/079$, $P=0/001$). ضرایب رگرسیونی متغیرهای مورد مطالعه در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۴. ضرایب رگرسیونی متغیرهای مورد مطالعه

مدل	ضرایب اصلاح نشده		ضرایب اصلاح شده		t	معنی داری	Collinearity Statistics	
	B	خطای معیار	بتا				Tolerance	VIF
ثابت	۱/۱۶۵	۱/۴۲۹	-		۲/۵۵۲	۰/۰۰۹	-	-
درگیری عملی	-۰/۵۳۲	۰/۲۵۸	-۰/۳۴۶		-۴/۵۲۳	۰/۰۰۱	۰/۲۴۸	۴/۰۱۸
درگیری ذهنی	-۰/۴۱۸	۰/۳۰۹	-۰/۳۲۹		-۴/۰۲۹	۰/۰۰۱	۰/۲۴۸	۴/۰۱۸

همان طور که در جدول ۴ مشاهده می شود، نتایج تحلیل رگرسیون نشان می دهد که درگیری عملی و درگیری ذهنی به عنوان متغیرهای پیش بین، تأثیر معناداری بر مشغولیت تحصیلی دانش آموزان دارند. این تحقیق نشان می دهد که این دو نوع درگیری قادرند تا ۲۰ درصد از واریانس مشغولیت تحصیلی دانش آموزان را تبیین کنند. این یافته ها تأکید می کند که درگیری در فرآیند یادگیری و عملکرد تحصیلی می تواند نقش کلیدی ایفا کند و ضرورت توجه به روش های آموزشی که این دو نوع درگیری را تقویت می کنند، نمایان می سازد. در نتیجه، اهمیت این دو نوع درگیری در بهبود یادگیری و دستیابی به موفقیت تحصیلی دانش آموزان تأیید می شود.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف نقش فرزندپروری هلیکوپتری در پیش بینی مشغولیت تحصیلی دانش آموزان دختر پایه ششم ابتدایی انجام شد. یافته ها نشان داد که بین فرزندپروری هلیکوپتری و میزان مشغولیت تحصیلی این دانش آموزان، رابطه ای منفی و معنادار وجود دارد. همچنین، نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون چندگانه حاکی از آن است که فرزندپروری هلیکوپتری نقش قابل توجهی در پیش بینی میزان مشغولیت تحصیلی دانش آموزان دختر ایفا می کند و مدل رگرسیونی قادر بود ۲۰ درصد از واریانس مشغولیت تحصیلی این دانش آموزان را تبیین نماید. این نتایج با یافته های مطالعات پیشین هم خوانی دارد (خیری پور و نیکنام، ۱۴۰۱؛ ژائو و همکاران، ۲۰۲۴؛ فیوت و همکاران، ۲۰۲۴؛ هیل و همکاران، ۲۰۱۸). این تحقیقات نیز نشان می دهند که فرزندپروری به عنوان یکی از متغیرهای پیش بین، تأثیر معناداری بر روی مشغولیت تحصیلی دانش آموزان دارد.

در توضیح این یافته ها می توان گفت فرزندپروری هلیکوپتری به نوعی از تربیت اطلاق می شود که در آن والدین به طور مداوم و متمرکز بر فرزندان خود نظارت می کنند و به طور فعال در زندگی آن ها دخالت می نمایند. این نوع فرزندپروری غالباً با ویژگی هایی چون کنجکاوی مفرط درباره وضعیت تحصیلی، مدیریت فعالیت های روزمره فرزندان و کنترل شدید بر انتخاب های اجتماعی آنها همراه است. پژوهش های متعددی نشان داده اند که این نوع فرزندپروری می تواند با تأثیرگذاری بر مشغولیت تحصیلی دانش آموزان، اثرات منفی داشته باشد. زمانی که والدین به طور مفرط در امور تحصیلی فرزندان خود دخالت می کنند، ممکن است فضا را برای تجربه های مستقل و یادگیری خودجوش محدود نمایند. از دیدگاه های نظری مختلف، مداخلات شدید والدین می تواند به طور مستقیم بر احساس



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



خودکارآمدی و انگیزش درونی دانش آموزان تأثیر بگذارد. بر اساس نظریه خود تعیین گری، نیاز به خودمختاری یکی از نیازهای اساسی انسان است. وقتی والدین از طریق فرزندپروری هلیکوپتری به شدت در تحصیلات فرزندان خود دخالت می کنند، این نیاز به خودمختاری کاهش می یابد و دانش آموزان احساس می کنند قادر به کنترل فعالیت ها و انتخاب های خود نیستند. این احساس کمبود خودمختاری می تواند منجر به کاهش انگیزش ذاتی در یادگیری و در نتیجه افت مشغولیت تحصیلی گردد. علاوه بر این، فرزندپروری هلیکوپتری ممکن است منجر به افزایش استرس و اضطراب در دانش آموزان نیز گردد. فشار مداوم والدین برای دستیابی به نتایج عالی در تحصیل، ممکن است موجب نگرانی و عدم اعتماد به نفس در دانش آموزان شود که این احساسات منفی می تواند بر روی مشغولیت تحصیلی آن ها تأثیر گزار باشد. به عبارتی، دانش آموزانی که تحت این نوع فرزندپروری قرار دارند ممکن است به جای تلاش برای یادگیری، فقط به دنبال کسب نمرات بالا و جلب رضایت والدین باشند. در صورت وجود تغییر در نوع فرزندپروری و انتقال به یک رویکرد حمایت گر، ممکن است دانش آموزان تعاملات مثبت تری با تحصیلات خود داشته باشند. این می تواند به این دلیل باشد که سبک حمایت گر، فضایی برای خودمدیریتی و انتخاب فراهم می کند و به دانش آموزان اجازه می دهد در یادگیری خود احساس تسلط و کنترل داشته باشند.

نتایج به دست آمده از این پژوهش نشان می دهد که فرزندپروری هلیکوپتری می تواند تأثیر منفی قاطعی بر مشغولیت تحصیلی دختران پایه ششم ابتدایی داشته باشد. این مطالعه با پشتیبانی از نتایج مطالعات گذشته، به اهمیت ایجاد فضایی حمایت گر در محیط آموزشی تأکید می کند. والدین باید نسبت به عواقب عملکرد خود هشدار داشته باشند و در نظر داشته باشند که برقراری تعادل بین نظارت و آزادی عمل، می تواند به رشد و پیشرفت تحصیلی فرزندان شان کمک کند.

در مجموع همچنین، این نتایج نشان می دهد که لازم است مدارس و مراکز آموزشی برنامه هایی برای آگاه سازی والدین در زمینه سبک های فرزندپروری ترتیب دهند. توانمندسازی والدین برای رعایت تعادل میان حمایت و آزادی می تواند به افزایش مشغولیت تحصیلی و بهبود عملکرد دانش آموزان کمک نماید. به طور کلی، این نتایج به ما یادآوری می کند که فرزندپروری با تأثیرگذاری بر احساس خودکارآمدی و انگیزش دانش آموزان، نقش اساسی در فرآیند یادگیری آنها ایفا می کند و باید به دقت مورد توجه قرار گیرد. پژوهش حاضر همانند بسیاری از تحقیقات دیگر با محدودیت هایی مواجه بود. از جمله این محدودیت ها می توان به استفاده از پرسشنامه به عنوان تنها ابزار جمع آوری داده، عدم کنترل دقیق بر روی متغیرهای مداخله گر، و همچنین محدود کردن جامعه تحقیق به شهر میبد اشاره کرد. این موارد لزوم احتیاط در تعمیم نتایج به سایر جمعیت ها را به وضوح نشان می دهند. به همین دلیل، تحلیل و تفسیر داده ها باید با آگاهی از این محدودیت ها صورت گیرد.

منابع

- رحیمی اسکندری، مائده، عمیدی مظاهری، مریم، طراحی، محمد جواد. (۱۴۰۳). بررسی رفتارهای ارتقا دهنده سلامت در بین دانش آموزان پایه ششم ابتدایی شهر اصفهان در سال ۱۴۰۲. مجله تحقیقات نظام سلامت، ۲۰ (۴)، ۳۵۷-۳۶۲
- استوار، صغری. (۱۴۰۳). نقش میانجی گری انگیزش تحصیلی در پیش بینی درگیری تحصیلی دانش آموزان بر اساس خودکارآمدی و خوش بینی تحصیلی. پژوهش و نوآوری در آموزش ابتدایی، ۶ (۲)، ۳۳-۱۸.
- فولادی، فاطمه؛ پورشهریار، حسین و ابراهیمی، سارا. (۱۴۰۱). رابطه والدگری هلیکوپتری و سلامت روان با بهزیستی تحصیلی در دانش آموزان دختر دوره متوسطه: نقش واسطه ای خودکارآمدی تحصیلی. فصلنامه پژوهش های نوین روان شناختی، ۱۷ (۶۶)، ۲۱۷-۲۲۸.
- نجفی، حسین. (۱۴۰۳). پیش بینی موفقیت تحصیلی بر اساس رویکرد یادگیری تلفیقی، انگیزش تحصیلی و مشغولیت تحصیلی. دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۷ (۴)، ۴۱۸-۴۰۸.



- Axford, A., & Cooper, P. (2024). Developmental screening tools in adolescent period in relation to mental health and Alcohol and Other Drug (AOD) use. *Australian Nursing and Midwifery Journal*, 28(6), 54-55.
- Derrick, G. E., Chen, P. Y., van Leeuwen, T., Larivière, V., & Sugimoto, C. R. (2022). The relationship between parenting engagement and academic performance. *Scientific Reports*, 12(1), 22300.
- Fute, A., Oubibi, M., Sun, B., Zhou, Y., Bassiri, M., & Chen, G. (2024). Parenting for Success: Exploring the Link Between Parenting Styles and Adolescents' Academic Achievement Through Their Learning Engagement. *SAGE Open*, 14(2), 21582440241255176.
- Hill, N. E., Liang, B., Price, M., Polk, W., Perella, J., & Savitz-Romer, M. (2018). Envisioning a meaningful future and academic engagement: The role of parenting practices and school-based relationships. *Psychology in the Schools*, 55(6), 595-608.
- Luebke, A. M., Mancini, K. J., Kiel, E. J., Spangler, B. R., Semlak, J. L., & Fussner, L. M. (2018). Dimensionality of helicopter parenting and relations to emotional, decision-making, and academic functioning in emerging adults. *Assessment*, 25(7), 841-857.
- Reev, J & Tseng, C.M. (2011). Agency as a Fourth Aspect of Student's Engagement During Learning Activities, *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267. DOI: 10. 1016/j. cedps ych. 2011. 05.002
- Schiffrin, H. H., & Liss, M. (2017). The effects of helicopter parenting on academic motivation. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 1472-1480.
- Schiffrin, H. H., Erchull, M. J., Sendrick, E., Yost, J. C., Power, V., & Saldanha, E. R. (2019). The effects of maternal and paternal helicopter parenting on the selfdetermination and well-being of emerging adults. *Journal of Child and Family Studies*, 28(12), 3346-3359.
- Wang, X., Liu, S., Wu, X., Ren, Y., & Zou, S. (2023). Work–family conflict, educational involvement, and adolescent academic engagement during COVID-19: An investigation of developmental differences. *Family Relations*, 72(4), 1491-1510.
- Xu, T., Zuo, F., & Zheng, K. (2024). Parental Educational Expectations, Academic Pressure, and Adolescent Mental Health: An Empirical Study Based on CEPS Survey Data. *International Journal of Mental Health Promotion*, 26(2), 93-103.
- Zhao, Y., Yang, Y., Yu, X., Zhu, L., Zhao, N., & Yang, X. (2024). The Differential Influences of Parenting Styles on Children's Academic Achievement in Chinese, Mathematics and English: The Chain-Mediating Effects of Academic Motivation and Academic Engagement.



مروری بر تأثیر آموزش مهارت‌های مقابله با استرس و اضطراب بر کیفیت زندگی کودکان و نوجوانان مبتلا به سرطان

جواد ملازاده

دانشیار گروه روان شناسی بالینی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران
molazade@shirazu.ac.ir

بشرا یعقوبی*

دانشجوی Ph.D روانشناسی سلامت، دانشگاه تهران، ایران
B.yaghoobi@ut.ac.ir

چکیده

سرطان در کودکان و نوجوانان بر سلامت جسمی، روانی و اجتماعی آن‌ها تأثیر می‌گذارد و چالش‌هایی مانند درد، خستگی، عوارض درمان و انزوا ایجاد می‌کند. این بیماران در معرض اختلالات روانی مانند اضطراب، افسردگی و PTSD هستند که کیفیت زندگی آن‌ها را کاهش می‌دهد. آموزش مهارت‌های مقابله با استرس مانند تکنیک‌های تنفسی، مدیتیشن و CBT می‌تواند به کاهش اضطراب، افزایش تاب‌آوری و بهبود کیفیت خواب کمک کند. مداخلات روانشناختی مانند CBT و MBIs نیز مؤثر هستند. برای دستیابی به نتایج پایدار، اجرای مداوم این برنامه‌ها و مشارکت خانواده ضروری است. مطالعات بیشتر می‌تواند روش‌های مؤثرتری برای بهبود کیفیت زندگی این بیماران ارائه دهد.

واژگان کلیدی: سرطان، اضطراب و افسردگی، سلامت روانی





A review of the effect of stress and anxiety coping skills training on the quality of life of children and adolescents with cancer

Javad Molazadeh¹

Associate Professor, Department of Clinical Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran
molazade@shirazu.ac.ir

Boshra Yaghoobi²

Ph.D. student in health psychology, University of Tehran, Iran
B.yaghoobi@ut.ac.ir

Abstract

Cancer in children and adolescents affects their physical, mental, and social health, creating challenges such as pain, fatigue, treatment complications, and isolation. These patients are at risk for psychological disorders such as anxiety, depression, and PTSD, which reduce their quality of life. Training in stress coping skills such as breathing techniques, meditation, and CBT can help reduce anxiety, increase resilience, and improve sleep quality. Psychological interventions such as CBT and MBIs are also effective. To achieve lasting results, consistent implementation of these programs and family involvement are essential. Further studies could provide more effective methods to improve the quality of life of these patients.

Keywords: Cancer, Anxiety and Depression, Mental Health



مقدمه

سرطان، به عنوان یکی از پیچیده‌ترین بیماری‌های دوران معاصر، تأثیرات گسترده‌ای بر ابعاد مختلف زندگی بیماران دارد (Jemal et al., 2008). کودکان و نوجوانان مبتلا به سرطان، به دلیل شرایط خاص سنی و رشدی، با چالش‌های متعددی از جمله درد، خستگی، عوارض جانبی درمان‌های تهاجمی مانند شیمی‌درمانی و پرتودرمانی، و همچنین تغییرات در ظاهر و عملکرد بدن مواجه هستند (Peris-Bonet et al., 2010). علاوه بر این، بستری شدن در بیمارستان و دوری از خانواده و دوستان می‌تواند منجر به احساس تنهایی و انزوا در این بیماران شود (Kazak et al., 2006).

مطالعات نشان داده‌اند که این گروه سنی در معرض خطر بالای ابتلا به اختلالات روانی مانند اضطراب، افسردگی و استرس پس از سانحه (PTSD) قرار دارند که می‌تواند روند درمان و بهبودی را مختل کرده و کیفیت زندگی آن‌ها را کاهش دهد (Compas et al., 2012). به عنوان مفهومی چندبعدی، شامل سلامت جسمی، روانی، اجتماعی و عملکردی است که در این بیماران به شدت تحت تأثیر عوارض بیماری و درمان‌ها قرار می‌گیرد (Varni et al., 2002).

مهارت‌های مقابله با استرس و اضطراب، شامل تکنیک‌های تنفسی، مدیتیشن، تمرینات آرام‌سازی و روش‌های شناختی-رفتاری، به افراد کمک می‌کند تا با شرایط استرس‌زا سازگار شوند (Lazarus & Folkman, 1984). مطالعات متعدد نشان داده‌اند که آموزش این مهارت‌ها می‌تواند تأثیر قابل توجهی بر بهبود کیفیت زندگی این بیماران داشته باشد (Kazak et al., 2005). به عنوان مثال، شرکت در جلسات شعر درمانی گروهی به کاهش علائم اضطراب و استرس کمک می‌کند (پروین، ۱۳۹۱)، و آموزش تکنیک‌های شناختی-رفتاری باعث بهبود عملکرد روانی و اجتماعی بیماران می‌شود (سیمونتون و همکاران، ۲۰۰۹). این مقاله مروری به بررسی تأثیر آموزش این مهارت‌ها بر کیفیت زندگی کودکان و نوجوانان مبتلا به سرطان می‌پردازد.

سرطان در کودکان و نوجوانان: چالش‌ها و پیامدها

سرطان در کودکان و نوجوانان یکی از بیماری‌های جدی است که نه تنها بر سلامت جسمانی، بلکه بر سلامت روانی و اجتماعی آن‌ها نیز تأثیر عمیقی می‌گذارد (Jemal et al., 2008). این بیماران با چالش‌های متعددی از جمله درد، خستگی، عوارض جانبی درمان‌های پزشکی مانند شیمی‌درمانی و پرتودرمانی، و همچنین تغییرات در ظاهر و عملکرد بدن مواجه هستند (Peris-Bonet et al., 2010). علاوه بر این، بستری شدن در بیمارستان و دوری از خانواده و دوستان می‌تواند منجر به احساس تنهایی و انزوا در این بیماران شود (Kazak et al., 2006).

چالش‌های جسمانی: کودکان و نوجوانان مبتلا به سرطان اغلب با عوارض جسمانی شدیدی مواجه می‌شوند که ناشی از خود بیماری و همچنین درمان‌های تهاجمی مانند شیمی‌درمانی و پرتودرمانی است. این عوارض شامل درد مزمن، خستگی شدید، کاهش وزن، ریزش مو، و اختلالات گوارشی می‌شود (Smith et al., 2021). علاوه بر این، برخی از درمان‌ها ممکن است باعث ایجاد عوارض طولانی‌مدت مانند مشکلات قلبی، نارسایی کلیه، یا اختلالات رشد شوند (Armenian et al., 2020).

چالش‌های روانی: مطالعات نشان داده‌اند که کودکان و نوجوانان مبتلا به سرطان در معرض خطر بالای ابتلا به اختلالات روانی مانند اضطراب، افسردگی و استرس پس از سانحه (PTSD) هستند (Kazak et al., 2006). این اختلالات می‌توانند بر روند درمان و بهبودی بیماران تأثیر منفی بگذارند و کیفیت زندگی آن‌ها را کاهش دهند (Compas et al., 2012). اضطراب و افسردگی در این بیماران ممکن است ناشی از ترس از مرگ، نگرانی درباره آینده، یا تجربه درد و ناراحتی ناشی از درمان باشد (Wiener et al., 2020).



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



۱۳۸۷

چالش‌های اجتماعی: بستری شدن طولانی مدت در بیمارستان و دوری از خانواده و دوستان می‌تواند منجر به احساس تنهایی و انزوا در کودکان و نوجوانان مبتلا به سرطان شود (Kazak et al., 2006). این بیماران ممکن است با مشکلاتی مانند کاهش تعامل با همسالان، اختلال در عملکرد تحصیلی، و کاهش مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی مواجه شوند (Gillard & Watts, 2013). علاوه بر این، تغییرات ظاهری ناشی از درمان‌ها ممکن است باعث کاهش اعتماد به نفس و افزایش احساس ناخوشایند نسبت به خود شود (Rosenberg et al., 2015).

پیامدهای طولانی مدت: پیامدهای طولانی مدت سرطان در کودکان و نوجوانان می‌تواند شامل مشکلات جسمی، روانی و اجتماعی باشد. برخی از این پیامدها ممکن است سال‌ها پس از پایان درمان ظاهر شوند. برای مثال، برخی از بازماندگان سرطان در دوران کودکی ممکن است با مشکلاتی مانند ناباروری، اختلالات رشد، یا افزایش خطر ابتلا به سرطان‌های ثانویه مواجه شوند (Armenian et al., 2020). از نظر روانی، این بیماران ممکن است با اختلالات اضطرابی، افسردگی، یا PTSD در طول زندگی خود دست و پنجه نرم کنند (Wiener et al., 2020).

مداخلات روانشناختی و حمایتی

با توجه به چالش‌های متعدد و پیامدهای طولانی مدت سرطان در کودکان و نوجوانان، ارائه مداخلات روانشناختی و حمایتی به این بیماران و خانواده‌های آن‌ها ضروری است. برنامه‌هایی مانند آموزش مهارت‌های مقابله با استرس، جلسات مشاوره فردی و گروهی، و حمایت‌های اجتماعی می‌توانند به بهبود کیفیت زندگی این بیماران کمک کنند (Kazak et al., 2005). همچنین، مشارکت خانواده در فرآیند درمان و حمایت از بیماران می‌تواند نقش مهمی در کاهش استرس و بهبود سلامت روانی آن‌ها داشته باشد (Compas et al., 2012).

کیفیت زندگی در کودکان و نوجوانان مبتلا به سرطان

کیفیت زندگی مفهومی چندبعدی است که شامل سلامت جسمی، روانی، اجتماعی و عملکردی فرد می‌شود. در کودکان و نوجوانان مبتلا به سرطان، کیفیت زندگی به دلیل عوارض جسمی و روانی بیماری و درمان‌ها به شدت تحت تأثیر قرار می‌گیرد. بهبود کیفیت زندگی این بیماران نه تنها به معنای کاهش علائم جسمی، بلکه به معنای بهبود سلامت روانی و اجتماعی آن‌ها است (محمدیان، ۱۳۸۸). مطالعه‌ای توسط Varni و همکاران (2002) نشان داد که کودکان مبتلا به سرطان در مقایسه با همسالان سالم خود، سطح پایین‌تری از کیفیت زندگی را تجربه می‌کنند. این مطالعه همچنین نشان داد که عواملی مانند درد، خستگی، و محدودیت‌های جسمی ناشی از درمان‌ها، تأثیر منفی بر کیفیت زندگی این بیماران دارند. از سوی دیگر، حمایت اجتماعی و خانوادگی می‌تواند به بهبود کیفیت زندگی آن‌ها کمک کند.

مهارت‌های مقابله با استرس و اضطراب

مهارت‌های مقابله با استرس و اضطراب شامل تکنیک‌هایی است که به افراد کمک می‌کند تا با شرایط استرس‌زا سازگار شوند. این مهارت‌ها شامل تکنیک‌های تنفسی، مدیتیشن، تمرینات آرام‌سازی، و روش‌های شناختی-رفتاری است. آموزش این مهارت‌ها به کودکان و نوجوانان مبتلا به سرطان می‌تواند به آن‌ها کمک کند تا با چالش‌های روانی ناشی از بیماری مقابله کنند و کیفیت زندگی خود را بهبود بخشند (ریتر، ۲۰۰۰).



مطالعه‌ای توسط Compas و همکاران (2012) نشان داد که آموزش مهارت‌های مقابله‌ای به کودکان مبتلا به سرطان می‌تواند به کاهش علائم اضطراب و افسردگی و بهبود کیفیت زندگی آن‌ها کمک کند. این مطالعه همچنین نشان داد که تکنیک‌های شناختی-رفتاری مانند بازسازی شناختی و حل مسئله، می‌توانند به بیماران کمک کنند تا با چالش‌های روانی ناشی از بیماری مقابله کنند. برخی از مهم‌ترین مهارت‌های مقابله با استرس و اضطراب عبارتند از:

- **راهنمایی‌های مسئله‌مدار:** این راهنمها شامل تلاش برای تغییر مستقیم موقعیت استرس‌زا یا حل مسأله است. به عنوان مثال، جستجوی اطلاعات بیشتر درباره بیماری و درمان، یا برنامه‌ریزی برای مدیریت بهتر زمان و انرژی (Endler and Parker 1990).
- **راهنمایی‌های هیجان‌مدار:** این راهنمها شامل تلاش برای تنظیم و کنترل هیجانات منفی ناشی از استرس است. به عنوان مثال، استفاده از تکنیک‌های آرام‌سازی مانند تنفس عمیق، مدیتیشن یا یوگا (Karademas and Kalantari-Azizi 2004).
- **راهنمایی‌های اجتنابی:** این راهنمها شامل تلاش برای اجتناب از موقعیت‌های استرس‌زا یا کاهش موقت استرس از طریق فعالیت‌های distract کننده مانند تماشای تلویزیون یا بازی‌های کامپیوتری است (Frydenberg and Lewis 2009).

خنده درمانی به عنوان یک روش مکمل در کاهش اضطراب و بهبود کیفیت زندگی

خنده درمانی یکی از روش‌های غیردارویی است که اخیراً به عنوان یک مداخله روانشناختی مؤثر در کاهش اضطراب و بهبود کیفیت زندگی کودکان مبتلا به سرطان مورد توجه قرار گرفته است. این روش که به شکل یوگای خنده اجرا می‌شود، شامل ترکیبی از خنده بی‌دلیل، تنفس یوگا و حرکات کششی است که به افزایش ظرفیت تنفسی، رهاسازی عضلات و بهبود عملکرد ذهنی کمک می‌کند (Kataria, 2012). خنده درمانی با تحریک ترشح اندورفین و کاهش سطح هورمون‌های استرس مانند کورتیزول، باعث ایجاد احساس شادی و آرامش در بیماران می‌شود (Nia et al., 2019). مطالعات نشان داده‌اند که خنده درمانی می‌تواند به طور قابل توجهی سطح اضطراب و ناامیدی را در کودکان مبتلا به سرطان کاهش دهد. برای مثال، مطالعه‌ای توسط صادقی و همکاران (۲۰۲۳) نشان داد که شرکت در جلسات خنده درمانی به مدت ۸ جلسه به طور معناداری باعث کاهش اضطراب و ناامیدی در کودکان مبتلا به سرطان شده است. این یافته‌ها با نتایج سایر مطالعات که نشان می‌دهند خنده درمانی می‌تواند به عنوان یک روش مکمل در کنار درمان‌های اصلی سرطان استفاده شود، همسو است (Sabori et al., 2019).

خنده درمانی نه تنها به کاهش اضطراب و ناامیدی کمک می‌کند، بلکه می‌تواند باعث بهبود کیفیت خواب، افزایش تاب‌آوری و تقویت عملکرد اجتماعی کودکان مبتلا به سرطان شود. این روش به بیماران کمک می‌کند تا با شرایط استرس‌زای ناشی از بیماری و درمان بهتر سازگار شوند و احساس کنترل بیشتری بر زندگی خود داشته باشند (Lee et al., 2020).

تأثیر آموزش مهارت‌های مقابله با استرس و اضطراب بر کیفیت زندگی

مطالعات متعدد نشان داده‌اند که آموزش مهارت‌های مقابله با استرس و اضطراب می‌تواند به طور قابل توجهی کیفیت زندگی کودکان و نوجوانان مبتلا به سرطان را بهبود بخشد. برای مثال، یک مطالعه نشان داد که شرکت در جلسات شعر درمانی گروهی به کاهش علائم اضطراب و استرس در بیماران سرطانی کمک می‌کند (پروین، ۱۳۹۱). همچنین، آموزش تکنیک‌های شناختی-رفتاری به بیماران سرطانی باعث بهبود عملکرد روانی و اجتماعی آن‌ها شده است (سیمونتون و همکاران، ۲۰۰۹).

مطالعه‌ای دیگر توسط Kazak و همکاران (2005) نشان داد که برنامه‌های آموزشی مبتنی بر خانواده می‌توانند به بهبود کیفیت زندگی کودکان مبتلا به سرطان کمک کنند. این برنامه‌ها شامل آموزش مهارت‌های مقابله‌ای به والدین و کودکان می‌شود و به آن‌ها کمک می‌کند تا با چالش‌های روانی ناشی از بیماری مقابله کنند.



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



بهبود سلامت روانی: سلامت روانی کودکان و نوجوانان مبتلا به سرطان به دلیل ماهیت پیچیده و استرس‌زای بیماری و درمان‌های مرتبط با آن، اغلب تحت تأثیر قرار می‌گیرد. این بیماران ممکن است با علائمی مانند اضطراب، افسردگی، احساس تنهایی و کاهش اعتماد به نفس مواجه شوند. آموزش مهارت‌های مقابله با استرس و اضطراب می‌تواند به طور قابل توجهی به بهبود سلامت روانی این بیماران کمک کند.

کاهش اضطراب و افسردگی: مطالعات متعددی نشان داده‌اند که آموزش مهارت‌های مقابله با استرس و اضطراب می‌تواند به کاهش علائم اضطراب و افسردگی در کودکان و نوجوانان مبتلا به سرطان کمک کند. به عنوان مثال، مطالعه‌ای توسط Meijer et al. (2013) نشان داد که بیمارانی که در برنامه‌های آموزش مهارت‌های مقابله شرکت کرده‌اند، کاهش قابل توجهی در سطح اضطراب و افسردگی خود تجربه کرده‌اند. این برنامه‌ها شامل تکنیک‌هایی مانند تنفس عمیق، مدیتیشن و تمرین‌های شناختی-رفتاری بودند که به بیماران کمک می‌کردند تا با افکار منفی خود مقابله کنند.

افزایش تاب‌آوری و خودکارآمدی: تاب‌آوری به توانایی فرد برای مقابله با شرایط دشوار و بازگشت به حالت عادی پس از مواجهه با استرس اشاره دارد. آموزش مهارت‌های مقابله با استرس و اضطراب می‌تواند به افزایش تاب‌آوری در کودکان و نوجوانان مبتلا به سرطان کمک کند. مطالعه‌ای توسط Rosenberg et al. (2015) نشان داد که بیمارانی که در برنامه‌های آموزش مهارت‌های مقابله شرکت کرده‌اند، افزایش قابل توجهی در سطح تاب‌آوری خود تجربه کرده‌اند. این بیماران توانستند با چالش‌های ناشی از بیماری و درمان بهتر کنار بیایند و احساس کنترل بیشتری بر زندگی خود داشته باشند.

خودکارآمدی نیز به عنوان یکی از عوامل کلیدی در بهبود سلامت روانی شناخته شده است. خودکارآمدی به باور فرد به توانایی‌های خود برای مدیریت موقعیت‌های دشوار اشاره دارد. مطالعه‌ای توسط Bandura (1997) نشان داد که آموزش مهارت‌های مقابله می‌تواند به افزایش خودکارآمدی در بیماران سرطانی کمک کند. این آموزش‌ها به بیماران کمک می‌کنند تا باور کنند که می‌توانند با چالش‌های ناشی از بیماری و درمان مقابله کنند و کنترل بیشتری بر زندگی خود داشته باشند.

بهبود کیفیت خواب: کیفیت خواب یکی از عوامل مهم در سلامت روانی و جسمانی است و نقش حیاتی در بهبودی و کیفیت زندگی بیماران، به ویژه کودکان و نوجوانان مبتلا به سرطان، ایفا می‌کند (Mindell et al., 2011). کودکان و نوجوانان مبتلا به سرطان اغلب با مشکلات خواب مانند بی‌خوابی، اختلالات خواب، و بیدار شدن مکرر در طول شب مواجه هستند (Daniel et al., 2020). این مشکلات خواب می‌تواند ناشی از عوامل متعددی از جمله درد، اضطراب، عوارض جانبی درمان‌های پزشکی مانند شیمی‌درمانی و پرتودرمانی، و همچنین استرس ناشی از بیماری باشد (Zhou et al., 2022).

عوامل مؤثر بر اختلالات خواب: مطالعات نشان داده‌اند که عوامل متعددی می‌توانند بر کیفیت خواب کودکان و نوجوانان مبتلا به سرطان تأثیر بگذارند. این عوامل شامل درد مزمن، اضطراب و افسردگی، عوارض جانبی داروها، و تغییرات در محیط خواب (مانند بستری شدن در بیمارستان) هستند (Daniel et al., 2020). علاوه بر این، اختلالات خواب ممکن است به دلیل تغییرات در ریتم شبانه‌روزی بدن ناشی از درمان‌های پزشکی یا استرس روانی ناشی از بیماری ایجاد شود (Zhou et al., 2022).

تأثیر اختلالات خواب بر سلامت: اختلالات خواب می‌تواند تأثیرات منفی قابل توجهی بر سلامت جسمی و روانی کودکان و نوجوانان مبتلا به سرطان داشته باشد. کم‌خوابی و بی‌خوابی ممکن است باعث تشدید علائم اضطراب و افسردگی، کاهش عملکرد سیستم ایمنی، و اختلال در روند بهبودی شود (Daniel et al., 2020). همچنین، اختلالات خواب می‌تواند بر عملکرد تحصیلی، تعاملات اجتماعی، و کیفیت کلی زندگی این بیماران تأثیر منفی بگذارد (Mindell et al., 2011).



مداخلات برای بهبود کیفیت خواب: آموزش مهارت‌های مقابله با استرس و اضطراب می‌تواند به بهبود کیفیت خواب کودکان و نوجوانان مبتلا به سرطان کمک کند. مطالعه‌ای توسط Mindell و همکاران (۲۰۱۱) نشان داد که بیمارانی که در برنامه‌های آموزش مهارت‌های مقابله شرکت کرده‌اند، بهبود قابل توجهی در کیفیت خواب خود تجربه کرده‌اند. این برنامه‌ها شامل تکنیک‌هایی مانند آرام‌سازی عضلانی، مدیتیشن، و تمرینات تنفسی بودند که به بیماران کمک می‌کردند تا خواب بهتری داشته باشند. علاوه بر این، مداخلات روانشناختی مانند درمان شناختی-رفتاری برای بی‌خوابی (CBT-I) نیز به عنوان یک روش مؤثر برای بهبود کیفیت خواب در بیماران سرطانی شناخته شده‌اند (Savard et al., 2020). این مداخلات بر تغییر الگوهای فکری و رفتاری منفی که منجر به اختلالات خواب می‌شوند، متمرکز هستند و به بیماران کمک می‌کنند تا عادات خواب سالم‌تری را توسعه دهند.

نقش خانواده و محیط درمانی: حمایت خانواده و ایجاد محیطی آرام و امن برای خواب نیز می‌تواند نقش مهمی در بهبود کیفیت خواب کودکان و نوجوانان مبتلا به سرطان داشته باشد. والدین می‌توانند با ایجاد برنامه‌های منظم خواب، کاهش عوامل استرس‌زا در محیط خانه، و تشویق به فعالیت‌های آرام‌بخش قبل از خواب، به بهبود کیفیت خواب فرزندان خود کمک کنند (Daniel et al., 2020). همچنین، محیط درمانی در بیمارستان‌ها نیز باید به گونه‌ای طراحی شود که امکان استراحت و خواب کافی برای بیماران فراهم شود.

کاهش استرس پس از سانحه (PTSD): استرس پس از سانحه (PTSD) یکی از اختلالات روانی شایع در کودکان و نوجوانان مبتلا به سرطان است. این اختلال می‌تواند به دلیل تجربه‌های دردناک ناشی از بیماری و درمان ایجاد شود. آموزش مهارت‌های مقابله با استرس و اضطراب می‌تواند به کاهش علائم PTSD در این بیماران کمک کند. مطالعه‌ای توسط Kazak et al. (2006) نشان داد که بیمارانی که در برنامه‌های آموزش مهارت‌های مقابله شرکت کرده‌اند، کاهش قابل توجهی در علائم PTSD خود تجربه کرده‌اند. این برنامه‌ها شامل تکنیک‌هایی مانند مواجهه درمانی و بازسازی شناختی بودند که به بیماران کمک می‌کردند تا با خاطرات دردناک خود مقابله کنند.

افزایش سازگاری با بیماری: سازگاری با بیماری یکی از جنبه‌های مهم در مدیریت سرطان، به ویژه در کودکان و نوجوانان است. این فرآیند شامل پذیرش بیماری، تطبیق با تغییرات ناشی از آن، و یافتن راه‌هایی برای حفظ کیفیت زندگی است (Lazarus & Folkman, 1984). آموزش مهارت‌های مقابله با استرس و اضطراب می‌تواند به بیماران کمک کند تا با بیماری خود بهتر سازگار شوند و احساسات منفی خود را بهتر مدیریت کنند (Compas et al., 2012). این آموزش‌ها به بیماران کمک می‌کنند تا دیدگاه مثبت‌تری نسبت به زندگی و آینده خود داشته باشند و با چالش‌های ناشی از بیماری به شیوه‌ای مؤثرتر روبرو شوند.

نقش مهارت‌های مقابله در سازگاری با بیماری: مهارت‌های مقابله با استرس و اضطراب، مانند تکنیک‌های تنفسی، مدیتیشن، و روش‌های شناختی-رفتاری، به بیماران کمک می‌کنند تا با احساسات منفی مانند ترس، اضطراب، و ناامنی مقابله کنند (Kazak et al., 2006). این مهارت‌ها به بیماران اجازه می‌دهند تا احساس کنترل بیشتری بر زندگی خود داشته باشند و در مواجهه با چالش‌های بیماری، انعطاف‌پذیری بیشتری از خود نشان دهند (Rosenberg et al., 2015).

مطالعات اخیر نشان داده‌اند که آموزش مهارت‌های مقابله می‌تواند به بیماران کمک کند تا با تغییرات ناشی از بیماری، مانند تغییرات جسمی، روانی، و اجتماعی، سازگار شوند (Wiener et al., 2020). برای مثال، بیمارانی که در برنامه‌های آموزش مهارت‌های مقابله شرکت کرده‌اند، بهبود قابل توجهی در پذیرش بیماری و کاهش احساسات منفی مانند اضطراب و افسردگی تجربه کرده‌اند (Daniel et al., 2020).



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



۱۳۸۷

تأثیر سازگاری با بیماری بر کیفیت زندگی: سازگاری مؤثر با بیماری می‌تواند تأثیر مثبت قابل توجهی بر کیفیت زندگی کودکان و نوجوانان مبتلا به سرطان داشته باشد. بیمارانی که با بیماری خود سازگار می‌شوند، معمولاً سطح پایین‌تری از استرس و اضطراب را تجربه می‌کنند و عملکرد بهتری در زمینه‌های تحصیلی، اجتماعی، و خانوادگی دارند (Compas et al., 2012). علاوه بر این، سازگاری با بیماری می‌تواند به بهبود روند درمان و کاهش عوارض جانبی ناشی از درمان‌های پزشکی کمک کند (Armenian et al., 2020).

مداخلات روانشناختی برای افزایش سازگاری: مداخلات روانشناختی مانند درمان شناختی-رفتاری (CBT) و مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی (MBIs) به عنوان روش‌های مؤثر برای افزایش سازگاری با بیماری شناخته شده‌اند (Antoni et al., 2013). این مداخلات به بیماران کمک می‌کنند تا الگوهای فکری منفی خود را شناسایی و تغییر دهند و راه‌های جدیدی برای مقابله با استرس و اضطراب ناشی از بیماری بیاموزند (Savard et al., 2020).

علاوه بر این، برنامه‌های آموزشی مبتنی بر خانواده نیز می‌توانند نقش مهمی در افزایش سازگاری با بیماری داشته باشند. این برنامه‌ها به والدین و خانواده‌ها آموزش می‌دهند که چگونه از بیماران خود حمایت کنند و به آن‌ها کمک کنند تا با چالش‌های بیماری مقابله کنند (Kazak et al., 2005).

بهبود عملکرد اجتماعی: کودکان و نوجوانان مبتلا به سرطان اغلب با مشکلات اجتماعی مانند انزوا و کاهش تعامل با همسالان مواجه هستند. آموزش مهارت‌های مقابله با استرس و اضطراب می‌تواند به این بیماران کمک کند تا ارتباطات اجتماعی خود را بهبود بخشند و احساس تعلق بیشتری به جامعه داشته باشند (Gillard and Watts 2013).

برنامه‌های آموزشی و مداخلات روانشناختی: برنامه‌های آموزشی و مداخلات روانشناختی که بر آموزش مهارت‌های مقابله با استرس و اضطراب متمرکز هستند، می‌توانند به صورت فردی یا گروهی ارائه شوند. این برنامه‌ها معمولاً شامل جلسات آموزشی، کارگاه‌ها و تمرین‌های عملی هستند که به بیماران کمک می‌کنند تا مهارت‌های مقابله را یاد بگیرند و در زندگی روزمره خود به کار ببرند (Antoni et al. 2013).

مداخلات شناختی-رفتاری (CBT): مداخلات شناختی-رفتاری (Cognitive-Behavioral Therapy یا CBT) یکی از رایج‌ترین و مؤثرترین روش‌های آموزش مهارت‌های مقابله با استرس و اضطراب در بیماران سرطانی است. این مداخلات بر تغییر الگوهای فکری و رفتاری منفی که منجر به استرس و اضطراب می‌شوند، متمرکز هستند (Karademas & Kalantari-Azizi, 2004). CBT به بیماران کمک می‌کند تا با شناسایی و تغییر افکار و رفتارهای ناسازگار، با چالش‌های روانی ناشی از بیماری و درمان‌های تهاجمی مقابله کنند.

مبانی نظری و علمی مداخلات شناختی-رفتاری

CBT بر این ایده استوار است که افکار، احساسات و رفتارها به طور متقابل بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند. این رویکرد بر تغییر الگوهای فکری منفی و رفتارهای ناسازگار تمرکز دارد تا به بیماران کمک کند تا با استرس و اضطراب بهتر کنار بیایند (Beck, 2011). CBT شامل تکنیک‌هایی مانند بازسازی شناختی، حل مسئله و مواجهه درمانی است که به بیماران کمک می‌کند تا با افکار و موقعیت‌های استرس‌زا مقابله کنند.

اثربخشی CBT در بیماران سرطانی: مطالعات متعدد نشان داده‌اند که CBT می‌تواند به طور قابل توجهی علائم روانی بیماران سرطانی را کاهش دهد. برای مثال، یک مطالعه توسط Antoni et al. (2006) نشان داد که شرکت در برنامه‌های CBT به کاهش



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



اضطراب، افسردگی و بهبود کیفیت زندگی در بیماران سرطانی کمک می کند. این مطالعه همچنین نشان داد که بیمارانی که در برنامه های CBT شرکت کرده اند، بهبود قابل توجهی در عملکرد روانی و اجتماعی خود تجربه کرده اند.

مکانیسم های عمل CBT : مداخلات شناختی-رفتاری از طریق چندین مکانیسم عمل می کنند:

بازسازی شناختی : این تکنیک به بیماران کمک می کند تا افکار منفی و ناسازگار خود را شناسایی و تغییر دهند. در این تکنیک بیماران یاد می گیرند که به جای فکر کردن به "من نمی توانم این بیماری را تحمل کنم"، به این فکر کنند که "من می توانم با این بیماری کنار بیایم و از حمایت دیگران استفاده کنم" (Beck, 2011).

مواجهه درمانی : این تکنیک به بیماران کمک می کند تا با موقعیت ها و افکار استرس زا مواجه شوند و از اجتناب بیش از حد جلوگیری کنند. این امر به کاهش اضطراب و افزایش تاب آوری کمک می کند. (Foa et al., 2007).

برنامه های رایج CBT

برخی از برنامه های رایج شناختی-رفتاری که در بیماران سرطانی استفاده می شوند عبارتند از:

- **برنامه های فردی :** در این برنامه ها، بیماران به صورت فردی با یک درمانگر کار می کنند تا افکار و رفتارهای ناسازگار خود را شناسایی و تغییر دهند.
- **برنامه های گروهی :** در این برنامه ها، بیماران در گروه های کوچک شرکت می کنند و از حمایت و تجربیات دیگر بیماران بهره مند می شوند.
- **برنامه های آنلاین :** با پیشرفت فناوری، برنامه های CBT آنلاین نیز توسعه یافته اند که به بیماران کمک می کنند تا در هر زمان و مکان از این مداخلات بهره مند شوند. (Andersson et al., 2014).

مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی (MBIs)

مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی (Mindfulness-Based Interventions یا MBIs) به عنوان یکی از روش های مؤثر در کاهش استرس و اضطراب در بیماران سرطانی شناخته شده اند. این مداخلات بر افزایش آگاهی از لحظه حال و پذیرش بدون قضاوت تجربیات درونی متمرکز هستند (Antoni et al., 2013). شامل تکنیک هایی مانند مدیتیشن ذهن آگاهی، تمرینات تنفسی و تمرینات بدنی آرام بخش است که به بیماران کمک می کند تا با استرس و اضطراب ناشی از بیماری و درمان های تهاجمی مقابله کنند.

مبانی نظری و علمی مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی:

ذهن آگاهی (Mindfulness) به عنوان یک حالت ذهنی که در آن فرد به طور کامل در لحظه حال حضور دارد و بدون قضاوت به تجربیات خود توجه می کند، تعریف می شود (Kabat-Zinn, 2003). این رویکرد بر پایه های علمی و روانشناختی استوار است و نشان داده شده است که می تواند به کاهش علائم روانی مانند اضطراب، افسردگی و استرس کمک کند (Hofmann et al., 2010).

اثربخشی MBIs در بیماران سرطانی: مطالعات متعدد نشان داده اند که مداخلات مبتنی بر ذهن آگاهی می توانند به طور قابل توجهی علائم روانی بیماران سرطانی را کاهش دهند. برای مثال، یک مطالعه توسط Carlson et al. (2013) نشان داد که شرکت در برنامه های ذهن آگاهی به کاهش اضطراب، افسردگی و بهبود کیفیت خواب در بیماران سرطانی کمک می کند. این مطالعه همچنین نشان داد که بیمارانی که در برنامه های MBIs شرکت کرده اند، بهبود قابل توجهی در کیفیت زندگی خود تجربه کرده اند.



مکانیسم‌های عمل MBIs: مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی از طریق چندین مکانیسم عمل می‌کنند:

کاهش فعالیت سیستم عصبی سمپاتیک: ذهن‌آگاهی می‌تواند فعالیت سیستم عصبی سمپاتیک را کاهش دهد و به کاهش علائم فیزیکی استرس مانند افزایش ضربان قلب و فشار خون کمک کند. (Creswell et al., 2014)

افزایش فعالیت قشر پیش‌پیشانی: مطالعات تصویربرداری مغزی نشان داده‌اند که ذهن‌آگاهی می‌تواند فعالیت قشر پیش‌پیشانی را افزایش دهد، که این امر به بهبود تنظیم هیجانی و کاهش اضطراب کمک می‌کند (Tang et al., 2015).

کاهش نشخوار فکری: ذهن‌آگاهی به بیماران کمک می‌کند تا از نشخوار فکری (تکرار افکار منفی) دوری کنند و به جای آن، بر لحظه حال تمرکز کنند (Segal et al., 2018).

برنامه‌های رایج MBIs

برخی از برنامه‌های رایج مبتنی بر ذهن‌آگاهی که در بیماران سرطانی استفاده می‌شوند عبارتند از:

برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی (MBSR): این برنامه شامل ۸ جلسه گروهی است که در آن بیماران تکنیک‌های مدیتیشن، یوگا و تمرینات تنفسی را یاد می‌گیرند. (Kabat-Zinn, 2003)

درمان شناختی مبتنی بر ذهن‌آگاهی (MBCT): این برنامه ترکیبی از تکنیک‌های ذهن‌آگاهی و درمان شناختی-رفتاری است و به بیماران کمک می‌کند تا با افکار منفی خود مقابله کنند (Segal et al., 2018).

روش پژوهش

این پژوهش، یک مطالعه مروری بود که در آن تمامی مقالات چاپ شده در بازه زمانی ۱۴۰۰ تا ۱۴۰۳ مورد بررسی قرار گرفت. به منظور یافتن مقالات، جستجوی اینترنتی در پایگاه‌های داخلی SID و Magiran و پایگاه‌های خارجی Google Scholar و PubMed و با کلید واژه‌های فارسی و انگلیسی صورت گرفت. ۲۴ مقاله چاپ شده به زبان فارسی و انگلیسی بازیابی شد که در نهایت به دلیل تعداد کم مقالات انگلیسی در این بازه زمانی صرفاً به مرور مقالات فارسی که ۴ مقاله مرتبط شناخته شد و مورد بررسی قرار گرفت.

یافته‌ها

جدول ۱. مقالات و پژوهش‌های انجام شده در راستای آموزش مهارت‌های مقابله با استرس و اضطراب

عنوان مقاله	نویسندگان	روش	نتیجه‌گیری
مقایسه مواجهه سازی نوشتاری و ذهن آگاهی بر سازگاری و کیفیت زندگی زنان مبتلا به سرطان پستان	شالیکاری، مرضیه و همکاران	آزمایشی	WET و MBSR می‌تواند مداخله‌های مؤثری به‌منظور ارتقاء سازگاری با سرطان و کیفیت زندگی در بیماران مبتلا به سرطان پستان باشند و یک مکمل مهم برای درمان‌های پزشکی و دارویی به حساب آیند. این مطالعه نشان داد که پژوهش‌های بیشتر در این زمینه ضروری است.
اثربخشی آموزش مدیریت استرس به پرندین، شیما و شویه شناختی- رفتاری بر اضطراب مرگ و کیفیت زندگی زنان مبتلا به سرطان پستان شهر کرمانشاه	همکاران	نیمه آزمایشی	نتایج پس آزمون حاکی از این بود که درمان مورد نظر بر اضطراب مرگ و کیفیت زندگی زنان مبتلا به سرطان پستان موثر بوده و باعث کاهش اضطراب مرگ و بهبود کیفیت زندگی در این زنان شده است
اثربخشی درمان مبتنی بر بهبود کیفیت زندگی بر بهبود بهزیستی روانی	خلیل نژاد، ناهید و	نیمه تجربی	نتایج حاکی از تأثیر درمان مبتنی بر کیفیت زندگی بر بهبود بهزیستی روانی و سازگاری اجتماعی بیماران سرطان پستان بود. بنابراین پیشنهاد می‌شود



روانشناختی و سازگاری اجتماعی	همکاران	در کنار درمان روتین این بیماران از درمان مبتنی بر کیفیت زندگی برای ارتقای سلامت روانی-اجتماعی بیماران سرطان پستان استفاده شود.
بیماران مبتلا به سرطان پستان	۱۴۰۳	
اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و	محمدی، یونس	با توجه به یافته‌های حاصل از پژوهش می-توان بیان کرد که درمان مبتنی
تعهد بر کیفیت زندگی و استرس	و همکاران	بر پذیرش و تعهد باعث افزایش کیفیت زندگی و کاهش استرس ادراک-شده
ادراک شده بیماران مبتلا به سرطان	۱۴۰۰	بیماران سرطانی می-گردد و می-توان از آن به-عنوان روشی کارآمد بهره برد.

بحث و نتیجه‌گیری

آموزش مهارت‌های مقابله با استرس و اضطراب نقش بسزایی در بهبود کیفیت زندگی کودکان و نوجوانان مبتلا به سرطان ایفا می‌کند. این مهارت‌ها، که شامل تکنیک‌های تنفسی، مدیتیشن، تمرینات آرام‌سازی و روش‌های شناختی-رفتاری هستند، به بیماران کمک می‌کنند تا با چالش‌های روانی و جسمانی ناشی از بیماری و درمان‌های تهاجمی مانند شیمی‌درمانی و پرتودرمانی بهتر سازگار شوند. از طریق این آموزش‌ها، بیماران می‌توانند علائم اضطراب، افسردگی و استرس پس از سانحه (PTSD) را کاهش دهند، تاب‌آوری و خودکارآمدی خود را افزایش دهند و کیفیت خواب خود را بهبود بخشند.

علاوه بر این، آموزش مهارت‌های مقابله با استرس و اضطراب به بیماران کمک می‌کند تا با تغییرات ناشی از بیماری، مانند تغییرات جسمی، روانی و اجتماعی، سازگار شوند و عملکرد اجتماعی و تحصیلی خود را ارتقا دهند. این مهارت‌ها همچنین به بیماران اجازه می‌دهند تا احساس کنترل بیشتری بر زندگی خود داشته باشند و با چالش‌های ناشی از بیماری به شیوه‌ای مؤثرتر روبرو شوند. برنامه‌های آموزشی و مداخلات روانشناختی، مانند مداخلات شناختی-رفتاری (CBT) و مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی (MBIs)، به‌عنوان روش‌های مؤثر برای آموزش این مهارت‌ها شناخته شده‌اند. این برنامه‌ها می‌توانند به صورت فردی یا گروهی اجرا شوند و شامل جلسات آموزشی، کارگاه‌ها و تمرین‌های عملی هستند که به بیماران کمک می‌کنند تا مهارت‌های مقابله را در زندگی روزمره خود به کار بگیرند.

با این حال، برای دستیابی به نتایج پایدار و مؤثر، اجرای مداوم این برنامه‌ها و مشارکت فعال بیماران و خانواده‌های آن‌ها ضروری است. همچنین، انجام مطالعات بیشتر در این زمینه می‌تواند به شناسایی روش‌های جدید و مؤثرتر برای آموزش مهارت‌های مقابله با استرس و اضطراب کمک کند و راهکارهای بهتری برای بهبود کیفیت زندگی کودکان و نوجوانان مبتلا به سرطان ارائه دهد.

با توجه به این چالش‌ها و راهکارها، ضروری است که برنامه‌های حمایتی و درمانی برای کودکان سرطانی و خانواده‌های آن‌ها به صورت جامع و چندوجهی طراحی شود تا بتوان گامی مؤثر در جهت بهبود کیفیت زندگی این گروه آسیب‌پذیر برداشت.

منابع

- پروین، ف. (۱۳۹۱). تأثیر شعر درمانی گروهی بر کاهش اضطراب و استرس در بیماران سرطانی. مجله روانشناسی بالینی، ۴(۲)، ۱۳۰-۱۲۳.
- سیمونتون، ا. و همکاران. (۲۰۰۹). تأثیر آموزش تکنیک‌های شناختی-رفتاری بر بهبود عملکرد روانی و اجتماعی بیماران سرطانی. مجله روانشناسی سلامت، ۷(۱)، ۵۶-۴۵.
- پرندین، شیما و منصوبی، مریم. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش مدیریت استرس به شیوه شناختی-رفتاری بر اضطراب مرگ و کیفیت زندگی زنان مبتلا به سرطان پستان شهر کرمانشاه در سال ۱۴۰۲، دهمین کنفرانس بین المللی زنان، زایمان، ناباروری و بهداشت روانی.
- خلیل نژاد، ناهید؛ عسگری، پرویز؛ احدیان، حمزه و اسلامی شهربابکی، حیدر. (۱۴۰۳). اثربخشی درمان مبتنی بر بهبود کیفیت زندگی بر بهزیستی روان‌شناختی و سازگاری اجتماعی بیماران مبتلا به سرطان پستان. طلوع بهداشت، ۲۳ (۵): ۳۴-۴۹.
- شالیکاری، مرضیه؛ میرزائیان، بهرام و عباسی، قدرت الله. (۱۴۰۲). مقایسه مواجهه سازی نوشتاری و ذهن آگاهی بر سازگاری و کیفیت زندگی



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



دانشگاه محقق اردبیلی

زنان مبتلا به سرطان پستان. نشریه پژوهش پرستاری ایران. ۱۸ (۱): ۲۰-۱.

ریتر، سوزان (۲۰۰۰). شعر درمانی: راهنمای عملی برای متخصصان کمک‌رسان. انتشارات دانشگاه یونیون.

ریتر، سوزان (۲۰۰۰). شعر درمانی: راهنمای عملی برای متخصصان کمک‌رسان. انتشارات دانشگاه یونیون.

محمدی، سید یونس و صوفی، افسانه. (۱۳۹۸). اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر کیفیت زندگی و استرس ادراک‌شده بیماران مبتلا به سرطان. روانشناسی سلامت، ۸(۳۲)، ۵۷-۷۲.

محمدیان، زهرا (۱۳۸۸). تأثیر شعر درمانی گروهی بر کاهش نشانه‌های افسردگی، اضطراب و استرس در دانشجویان. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی ایران.

References

- Antoni, M.H. 2013. Psychosocial intervention effects on adaptation, disease course and biobehavioral processes in cancer. *Journal of Brain, Behavior, and Immunity* 30: S88-S98.
- Bandura, A. 1997. Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman.
- Beck, J. S. (2011). Cognitive behavior therapy: Basics and beyond. Guilford Press.
- Carlson, L. E., et al. (2013). Mindfulness-based interventions for coping with cancer. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1307(1), 86-93.
- Compas, B.E., J.K. Connor-Smith, H. Saltzman, A.H. Thomsen, and M.E. Wadsworth. 2012. Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin* 127(1): 87-127.
- Creswell, J. D., et al. (2014). Mindfulness meditation training effects on CD4+ T lymphocytes in HIV-1 infected adults: A small randomized controlled trial. *Brain, Behavior, and Immunity*, 28, 1-8.
- Daniel, L. C., Li, Y., Kloss, J. D., & Szabo, M. M. (2020). Sleep disturbances in pediatric cancer patients: A review of the literature. *Sleep Medicine Reviews*, 50, 101255. <https://doi.org/10.1016/j.smrv.2020.101255>
- Foa, E. B., et al. (2007). Prolonged exposure therapy for PTSD: Emotional processing of traumatic experiences. Oxford University Press.
- Frydenberg, E., and R. Lewis. 2009. The relationship between problem-solving efficacy and coping amongst Australian adolescents. *British Journal of Guidance and Counseling* 37(1): 51-64.
- Gillard, A., and C.E. Watts. 2013. Program features and developmental experiences at a camp for youth with cancer. *Journal of Children and Youth Services Review* 35: 890-898.
- Hofmann, S. G., et al. (2010). The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(2), 169.
- Jemal, A., Siegel, R., Ward, E., Murray, T., Xu, J., & Thun, M. J. (2008). Cancer statistics, 2008. *CA: A Cancer Journal for Clinicians*, 58(2), 71-96. <https://doi.org/10.3322/CA.2007.0010>
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156.
- Kazak, A.E., M.C. Alderfer, M.A. Streisand, M. Simms, R. Rourke, A. Barakat, et al. 2006. Treatment of posttraumatic stress symptoms in adolescent survivors of childhood cancer and their families: A randomized clinical trial. *Journal of Family Psychology* 20(3): 493-504.
- Kataria M. The inner spirit of laughter: Five secrets from the laughing guru. India: Dr Kataria School of Laughter Yoga; 2012.
- Lee YJ, Kim MA, Park H-J. Effects of a laughter program with entrainment music on stress, depression, and health-related quality of life among gynecological cancer patients. *Complementary therapies in clinical practice*. 2020;39:101118. <https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2020.101118>
- Meijer, A., M. Roseman, V.C. Delisle, K. Millete, B. Levis, A. Syamchandra, M. Stefanek, D.E. Stewart, P. DE Jonge, J.C. Coyne, and D.T. Brett. 2013. Effects of screening for psychological distress on patient outcomes in cancer: A systematic review. *Journal of Psychosomatic Research* 75: 1-17.
- Mindell, J.A., A. Sadeh, B. Wiegand, T.H. How, and D.Y. Goh. 2011. Cross-cultural differences in infant and toddler sleep. *Sleep Medicine* 11(3): 274-280



- Peris-Bonet, R., Salmerón, D., Martínez-Beneito, M. A., Galceran, J., Marcos-Gragera, R., Felipe, S., ... & Spanish Childhood Cancer Epidemiology Working Group. (2010). Childhood cancer incidence and survival in Spain. *Annals of Oncology*, 21(Suppl 3), iii103-iii110. <https://doi.org/10.1093/annonc/mdq092>
- Varni, J. W., Burwinkle, T. M., Katz, E. R., Meeske, K., & Dickinson, P. (2002). The PedsQL™ in pediatric cancer: Reliability and validity of the Pediatric Quality of Life Inventory™ Generic Core Scales, Multidimensional Fatigue Scale, and Cancer Module. *Cancer*, 94(7), 2090-2106. <https://doi.org/10.1002/cncr.10428>
- Karademas, E.C., and A. Kalantari-Azizi. 2004. The stress process, self-efficacy expectations, and psychological health. *Journal of Personality & Individual Differences* 37: 1033-1043.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
- Rosenberg, A.R., J.W. Baker, D. Syrjala, and C.E. Wolfe. 2015. Systematic review of psychosocial morbidities among bereaved parents of children with cancer. *Pediatric Blood & Cancer* 62(1): 13-22.
- Savard, J., Ivers, H., Savard, M. H., & Morin, C. M. (2020). Long-term effects of cognitive behavioral therapy for insomnia in cancer survivors: A systematic review and meta-analysis. *Sleep Medicine Reviews*, 50, 101248. <https://doi.org/10.1016/j.smrv.2020.101248>.
- Sabori Z, Khayatan F, Ghanavat M. The Effect of Kataria Laughter Training (Laughter Yoga) on Hopelessness and Loneliness in Children with Leukemia. 2019.
- Segal, Z. V., et al. (2018). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression*. Guilford Publications
- Tang, Y. Y., et al. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(4), 213-225.
- Wiener, L., Battles, H., Zadeh, S., & Pao, M. (2020). Psychosocial care for children and adolescents with cancer. *Pediatric Clinics of North America*, 67(2), 449-462. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2019.12.007>
- Zhou, E. S., Recklitis, C. J., & Bober, S. L. (2022). Sleep disturbances in adolescent and young adult cancer survivors: A systematic review. *Journal of Adolescent and Young Adult Oncology*, 11(1), 12-21. <https://doi.org/10.1089/jayao.2021.0034>





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



بررسی روابط چندگانه توانمندی‌های شخصیت و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه

زینب عظیم‌پور

دانشجوی دکتری، گروه مشاوره، واحد یزد، دانشگاه آزاد اسلامی، یزد، ایران

zazimpoor74@gmail.com

سیده فاطمه میرجلیلی

دانشجوی دکتری، گروه مشاوره، واحد یزد، دانشگاه آزاد اسلامی، یزد، ایران

mirjalili8@yahoo.com

چکیده

هدف: ویژگی‌های شخصیتی تاثیر زیادی بر ابعاد تحصیلی دانش‌آموزان دارد. پژوهش حاضر با هدف بررسی روابط چندگانه توانمندی‌های شخصیت و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه انجام شد. **روش:** این پژوهش از نوع پژوهش‌های توصیفی-همبستگی و جامعه آماری آن متشکل از کلیه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر اردکان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. حجم نمونه بر اساس فرمول کوکران ۲۹۰ نفر تعیین شد. داده‌ها به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای جمع‌آوری شد. ابزار پژوهش شامل درگیری تحصیلی ریو و تپسانگ (۲۰۱۱) و توانمندی‌های شخصیتی پترسون و سلیگمن (۲۰۰۴) بود. داده‌ها با بهره‌گیری از نرم‌افزار SPSS28 و به روش تحلیل رگرسیون چندگانه تحلیل شد. **نتایج:** نتایج نشان داد بین توانمندی‌های شخصیت و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد ($P < 0/001$)؛ نتایج رگرسیون چندگانه نیز نشان داد توانمندی‌های شخصیت (تعالی، خرد و دانش اعتدال و عدالت) در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان سهم معناداری داشتند و این مدل توانست ۴۴ درصد از واریانس درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند ($P < 0/001$). **نتیجه‌گیری:** توانمندی‌های شخصیت از عوامل مهم و موثر در درگیری تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان است و باید مورد توجه قرار گیرد.

واژگان کلیدی: درگیری تحصیلی، توانمندی‌های شخصیت، دانش‌آموزان



Investigating The Multiple Relationships Between Positive Character Strengths And Academic Engagement In Adolescent Students

Zeynab Azimpoor

PhD Student, Counseling Group, Yazd Branch, Islamic Azad University, Yazd, Iran
zazimpoor74@gmail.com

Sayyede Fatemeh Mirjalili

PhD Student, Counseling Group, Yazd Branch, Islamic Azad University, Yazd, Iran
mirjalili8@yahoo.com

Abstract

Objective: Personality traits significantly influence the academic dimensions of students. This study aimed to investigate the multiple relationships between character strengths and academic engagement among second-cycle secondary school students. **Method:** This descriptive-correlational study involved all second-cycle secondary school students in Ardakan during the academic year 2023-2024. The sample size was determined to be 290 based on Cochran's formula. Data were collected using a multi-stage cluster sampling method. Research instruments included the Academic Engagement Scale by Reeve and Tseng (2011) and the Character Strengths Questionnaire by Peterson and Seligman (2004). Data were analyzed using SPSS 28 through multiple regression analysis. **Results:** The findings indicated a significant positive relationship between character strengths and academic engagement of adolescent students ($p < 0.001$). Multiple regression results also showed that character strengths (such as wisdom, knowledge, moderation, and justice) had a significant contribution in predicting students' academic engagement, explaining 44% of the variance in academic engagement ($p < 0.001$). **Conclusion:** Character strengths are important and effective factors in the academic engagement of adolescent students and should be given due attention.

Keywords: Academic engagement, character strengths, students





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



مقدمه

دوره نوجوانی یکی از مراحل حساس رشد انسان است که با طیف گسترده‌ای از چالش‌های روان‌شناختی و تحصیلی همراه است، از جمله تغییرات هویتی، نوسانات عاطفی و فشارهای فزاینده برای کسب موفقیت‌های تحصیلی (آکسفور و کوپر^۱، ۲۰۲۴). در این مرحله حیاتی، بسیاری از دانش‌آموزان ممکن است فقدان درگیری و اشتیاق لازم در تحصیل را از خود نشان دهند، عاملی که می‌تواند به کاهش انگیزش تحصیلی، عدم مشارکت فعال در فعالیت‌های کلاسی و نهایتاً افت تحصیلی منجر شود (ژو^۲ و همکاران، ۲۰۲۴). این عدم درگیری و اشتیاق به تحصیل نه تنها موجب تهدید پیامدهای آموزشی دانش‌آموزان نوجوان می‌شود، بلکه می‌تواند به بروز مشکلات روان‌شناختی گسترده‌تری مثل اضطراب و افسردگی منتهی گردد؛ این مسئله بر لزوم مداخلات هدفمند برای تقویت و ارتقای مشارکت تحصیلی در این گروه سنی تأکید می‌کند (نجفی، ۱۴۰۳). به علاوه، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که درگیری تحصیلی می‌تواند به عنوان عاملی کلیدی در کاهش استرس و افزایش سلامت روان در نوجوانان عمل کند، لذا توجه به این بعد از تحصیل برای ایجاد یک محیط آموزشی حمایتگر و مناسب ضروری است. چاپمن^۳ (۲۰۱۳) درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را تمایل به مشارکت در فعالیت‌های روزانه مدرسه از قبیل شرکت در کلاس‌ها، انجام تکالیف کلاسی و دنبال کردن دستورات معلم در کلاس، تعریف کرده است. بنابراین درگیری تحصیلی^۴ به میزان مشارکت دانش‌آموزان در یادگیری خود اشاره دارد و منعکس کننده سطح علاقه، انگیزه و مشارکت آنها در فعالیت‌های تحصیلی است (وانگ^۵ و همکاران، ۲۰۲۳). این سه بعد اصلی را شامل می‌شود: عاملی (مشارکت فعال در فعالیت‌های یادگیری)، عاطفی (تأثیر مرتبط با یادگیری) و شناختی (سرمایه‌گذاری در یادگیری و درک مطالب) (ریو و تیسنگ^۶، ۲۰۱۱). کاهش درگیری تحصیلی در میان نوجوانان می‌تواند ناشی از عوامل مختلفی از جمله خودکارآمدی پایین، سیستم‌های حمایتی ناکافی و تأثیرات منفی همسالان باشد (چاپمن، ۲۰۱۳).

در میان عوامل موثر بر درگیری تحصیلی، توانمندی‌های شخصیتی یک از ویژگی‌هایی است که می‌تواند قابل توجه باشد. براساس نظر پترسون و سلیگمن^۷ (۲۰۰۴) توانمندی‌های شخصیتی به ویژگی‌های مثبت اشاره دارند که در افکار، احساسات و رفتار افراد تجلی می‌یابند؛ این ویژگی‌ها تحت تأثیر ارزش‌های فرهنگی و اخلاقی شکل می‌گیرند و از ویژگی‌های مثبت دیگر متمایز می‌شوند (وبرو هارزر^۸، ۲۰۲۲). توانمندی‌های منش به مجموعه ویژگی‌ها و قابلیت‌های روان‌شناختی اطلاق می‌شود که فرد را قادر می‌سازد به طور مؤثر و سازنده‌ای فکر و عمل کند، به گونه‌ای که هم به نفع خود و هم به نفع جامعه باشد (هارزر و راش^۹، ۲۰۱۵). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که ویژگی‌های شخصیتی، به ویژه توانمندی‌های منش، نقش مهمی در درگیری تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کنند. توانمندی‌های منش ضمن کمک به دانش‌آموزان در مقابله با استرس‌های تحصیلی (ون-وورکام^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۶)، با ابعاد مختلف بهزیستی و اشتیاق تحصیلی نیز ارتباط دارند (پروکتور^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۱). شواهد اخیر بیانگر این است که این توانمندی‌ها تأثیر

- 1 . Axford & Cooper
- 2 . Xu
- 3 . Luebbe
- 4 . Academic Engagement
- 5 . Wang
- 6 . Reev & Tseng
- 7 . Peterson & Seligman
- 8 . Weber & Harzer
- 9 . Harzer & Ruch
- 10 . Van-Woerkom
- 11 . Proctor



مشتبی بر عملکرد ذهنی و تحصیلی دانش‌آموزان دارند (قادری و همکاران، ۱۳۹۶؛ داتو^۱ و برناردو، ۲۰۲۰؛ باکر^۲ و همکاران، ۲۰۱۹؛ پانیագوا^۳ و همکاران، ۲۰۱۸؛ شوگرن^۴، ۲۰۱۸).

فشارهای منحصربه‌فردی که نوجوانان امروزی با آن مواجه هستند، همراه با چالش‌های ناشی از تحصیل و رسانه‌های اجتماعی، نیاز به درک دقیق‌تری از تاثیر توانمندی‌های شخصیت بر درگیری تحصیلی را نشان می‌دهد. با این حال، یک شکاف تحقیقاتی در بررسی همه جانبه روابط چند وجهی بین توانمندی‌های شخصیت و ابعاد مختلف درگیری تحصیلی وجود دارد. بنابراین این پژوهش با هدف بررسی روابط چندگانه توانمندی‌های شخصیت و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه انجام شد.

روش تحقیق

این تحقیق به‌عنوان یک مطالعه توصیفی-همبستگی طراحی شده است و جامعه‌ی آماری آن شامل تمامی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر اردکان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ می‌باشد. حجم نمونه بر اساس فرمول کوکران معادل ۲۹۰ نفر محاسبه و تعیین گردید. برای جمع‌آوری داده‌ها از روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای بهره گرفته شد. معیارهای ورود به این مطالعه شامل تحصیل در دوره دوم متوسطه اردکان و تأمین رضایت‌نامه برای شرکت در پژوهش بود. به‌علاوه، معیاری برای خروج از مطالعه نیز تعیین شد که آن عدم دقت در پاسخ‌دهی به پرسشنامه‌ها بود. جهت جمع‌آوری داده‌ها، پس از اخذ مجوزهای لازم، تعداد ۳۰۰ پرسشنامه در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت. در نهایت، از این تعداد، ۲۹۰ نفر به عنوان نمونه نهایی که معیارهای ورود به پژوهش را داشتند، انتخاب و مورد تحلیل قرار گرفتند. این روند به‌منظور اطمینان از صحت و دقت داده‌ها انجام شد و هدف از آن کسب بینش‌های دقیق‌تر درباره موضوع پژوهش بود.

ابزارهای پژوهش

درگیری تحصیلی: این پرسشنامه توسط ریو و تیسنگ (۲۰۱۱) طراحی شده و شامل ۲۲ ماده و چهار مؤلفه رفتاری (سوالات ۱ تا ۶)، شناختی (سوالات ۷ تا ۱۲)، هیجانی (سوالات ۱۳ تا ۱۷) و عاملی (سوالات ۱۸ تا ۲۲) است. پاسخ‌ها با مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از "کاملاً مخالفم" = ۱ تا "کاملاً موافقم" = ۵ نمره‌گذاری می‌شوند. اعتبار این پرسشنامه توسط سازندگان از طریق همبستگی درونی محاسبه شده است و ضرایب آلفای کرونباخ برای ابعاد رفتاری، شناختی، هیجانی و عاملی به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۹۲، ۰/۸۵ و ۰/۸۴ گزارش شده است. روایی عاملی آن نیز در سطح رضایت‌بخشی ارزیابی شده و ساختار عاملی این پرسشنامه تأیید شده است. ریو (۲۰۱۳) در تحلیل عاملی اکتشافی با استفاده از عوامل اصلی و چرخش مایل، چهار عامل شناسایی کرده و پایایی خرده مقیاس‌های عاملی را ۰/۸۶، رفتاری ۰/۸۸، عاطفی ۰/۹۰ و شناختی ۰/۸۹ به دست آورده که نشان‌دهنده همسانی درونی مطلوب است. در پژوهش دهقانی و همکاران (۱۳۹۷) ضرایب روایی همسانی درونی و آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه به ترتیب ۰/۷۳ و ۰/۶۹ گزارش شده است. پژوهش همتی و همکاران (۱۳۹۶) نیز ضرایب آلفای کرونباخ و تنصیف را به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۸۰ با نشان دادن پایایی قابل قبول برای این مقیاس محاسبه کردند. برای بررسی روایی این مقیاس، از تحلیل عامل تأییدی استفاده شده که نتایج، حاکی از برازش مناسب مدل با داده‌هاست. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ پرسشنامه، ۰/۸۱۹ بدست آمد.

توانمندی‌های شخصیتی: توانمندی‌های شخصیتی در سال ۲۰۰۴ توسط پترسون و سلیگمن و به منظور سنجش توانمندی‌های شخصیتی افراد ساخته شد. این آزمون به بررسی شش فضیلت جهانی (خرد، انسانیت، شجاعت، عدالت، پرهیزکاری و تعالی) می‌پردازد

1. Datu & Bernardo
2. Bakker
3. Paniagua
4. Shogren



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



۱۳۸۷

که در تمام ادیان و مذاهب به آن‌ها اشاره شده است. این آزمون شامل ۲۴ توانمندی شخصیتی از جمله خلاقیت، کنجکاوی، قضاوت، عشق به یادگیری، چشم‌انداز مثبت، شهامت، پشتکار، درستکاری و ... است. هر کدام از شش فضیلت، از مجموعه‌ای از این توانمندی‌ها تشکیل شده‌اند. آزمون اصلی، که یک ابزار خود گزارشی است، شامل ۲۴۰ عبارت می‌باشد و هر توانمندی با ۱۰ عبارت سنجیده می‌شود. آزمودنی باید در یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای، میزان موافقت یا مخالفت خود را بیان کند. این آزمون از پایایی و روایی بالایی برخوردار است؛ ضریب همسانی درونی آن بالاتر از ۰٫۷۰ و پایایی آن با روش بازآزمایی نیز بالاتر از ۰٫۷۰ گزارش شده است. به‌منظور کاهش تعداد گویه‌ها، فرم کوتاه ۴۸ گویه‌ای آيضاً تدوین شده است که در پژوهش‌ها به کار رفته است (لینلی و همکاران، ۲۰۰۴). پیترسون و سلیگمن، آلفای کرونباخ این مقیاس را ۰٫۷۰ و در یک پژوهش، سهامی و مظلومی (۱۳۹۱) آلفای کرونباخ مؤلفه‌ها را با میانگین ۰٫۷۷ گزارش کرده‌اند (رستگار و همکاران، ۱۴۰۲). در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ پرسشنامه، ۰٫۷۵۷ بدست آمد. داده‌ها با بهره‌گیری از نرم‌افزار SPSS28 و به روش تحلیل رگرسیون چندگانه تحلیل شد.

یافته‌ها

یافته‌های جمعیت‌شناختی نشان داد از مجموع ۲۹۰ شرکت‌کننده در پژوهش، ۱۸۰ نفر (۶۲/۱ درصد) از شرکت‌کنندگان دختر و ۱۱۰ نفر (۳۷/۹ درصد) نیز پسر بوده‌اند. همچنین تحصیلات مادر ۵۵ نفر (۱۹/۹ درصد) دیپلم و کمتر، ۱۲ نفر (۴/۱ درصد) فوق دیپلم، ۱۸۶ نفر (۶۴/۳ درصد) لیسانس و ۳۷ نفر (۱۲/۸ درصد) فوق لیسانس بود. تحصیلات پدر ۴۸ نفر (۱۶/۶ درصد) دیپلم و کمتر، ۱۸ نفر (۶/۲ درصد) فوق دیپلم، ۲۱۲ نفر (۷۳/۱ درصد) لیسانس و ۲۲ نفر (۷/۶ درصد) فوق لیسانس بوده است. میانگین، انحراف معیار، وضعیت نرمال بوده داده‌ها و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار، وضعیت نرمال بوده داده‌ها و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
درگیری تحصیلی	۱۱۳/۲۷	۱۹/۶۴	-۰/۳۳۸	۰/۱۷۶
توانمندی‌های شخصیت	۹۱/۱۶	۱۶/۳۸	۰/۴۶۶	-۰/۲۱۲
دانش و خرد	۱۶/۸۲	۳/۵۲	-۰/۶۹۴	۰/۵۶۷
شجاعت	۱۵/۲۲	۳/۶۲	۰/۲۴۰	۰/۷۲۹
انسان دوستی	۱۱/۹۴	۳/۱۹	-۰/۶۳۰	-۰/۲۹۴
عدالت	۱۱/۷۱	۲/۰۳	۰/۶۱۵	-۰/۴۲۶
اعتدال	۱۴/۸۲	۳/۳۹	۰/۶۰۷	۰/۵۹۴
تعالی	۱۹/۶۵	۴/۰۸	-۰/۷۳۸	-۰/۴۲۴

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد میانگین و انحراف معیار نمرات درگیری تحصیلی ۱۱۳/۲۷، ۱۹/۶۴ و میانگین و انحراف معیار توانمندی‌های شخصیتی ۹۰/۱۶، بوده است. همچنین نتایج نشان می‌دهد میزان کجی و کشیدگی نمرات در بازه ۲ تا -۲ قرار دارد که نشان دهنده نرمال بوده توزیع نمرات متغیرهای پژوهش است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش، فرض هم خطی و نرمال بودن توزیع نمرات

متغیر	۱	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵
۱. درگیری تحصیلی	۱							
۹. توانمندی‌های منش	۰/۶۱**	۱						
۱۰. دانش و خرد	۰/۵۳**	۰/۶۰**	۱					



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



۱۱. شجاعت	۰/۴۱**	۰/۶۶**	۰/۵۲**	۱
۱۲. انسان دوستی	۰/۵۷**	۰/۶۸**	۰/۴۱**	۰/۵۴**
۱۳. عدالت	۰/۵۲**	۰/۶۰**	۰/۴۸**	۰/۳۹**
۱۴. اعتدال	۰/۴۳**	۰/۵۲**	۰/۵۳**	۰/۴۲**
۱۵. تعالی	۰/۴۹**	۰/۵۷**	۰/۳۵**	۰/۳۹**
	۰/۴۵**	۰/۵۵**	۰/۴۳**	۱

** $P < 0.01$ * $P < 0.05$

نتایج جدول ۲ نشان می دهد بین توانمندی های شخصیت و درگیری تحصیلی رابطه مثبت معنی داری وجود دارد ($P < 0.001$)؛ بین ابعاد توانمندی شخصیتی (دانش و خرد، شجاعت، انسان دوستی، عدالت، اعتدال و تعالی) و درگیری تحصیلی رابطه مثبت معنی داری وجود دارد ($P < 0.001$). علاوه بر این همبستگی بین متغیرهای پیش بین نیز کمتر از ۰/۷ است که همپوشانی را نشان نمی دهد و فرض همخطی بودن بین متغیرهای پیش بین نیز به درستی رعایت شده است. خلاصه مدل رگرسیون چندگانه به روش همزمان، تحلیل واریانس و مشخصه های آماری جهت پیش بینی درگیری تحصیلی در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه متغیرهای پژوهش ($N=190$)

مدل	SS	MS	F	P	R	R ²	R ² adjust	WD
۱	۸۲۹۶۱/۷۱۰	۱۳۸۲۶/۹۵۲	۳۹/۵۲۱	۰/۰۰۱	۰/۶۷۱	۰/۴۵۰	۰/۴۳۸	۱/۵۰۵

با توجه به نتایج جدول ۴، مدل رگرسیون قادر به تبیین ۴۴ درصد متغیر درگیری تحصیلی است ($R^2=0.438$ تعدیل یافته) و به صورت معنی داری متغیر ملاک را پیش بینی می کند ($F=39.521$, $P=0.001$). ضرایب رگرسیونی متغیرهای مورد مطالعه در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. ضرایب رگرسیونی متغیرهای مورد مطالعه

مدل	ضرایب اصلاح نشده		ضرایب اصلاح شده		معنی داری
	B	خطای معیار	بتا	t	
ثابت	۲۴/۴۰۹	۶/۰۱۰	-	۴/۳۰۲	۰/۰۰۱
تعالی	۱/۴۵۳	۰/۳۹۵	۰/۲۳۹	۳/۵۵۸	۰/۰۰۱
خرد و دانش	۱/۵۱۸	۰/۳۳۸	۰/۲۵۷	۴/۵۰۲	۰/۰۰۲
اعتدال	۱/۲۰۹	۰/۴۴۶	۰/۱۶۹	۲/۷۲۱	۰/۰۰۷
عدالت	۱/۴۲۸	۰/۵۷۲	۰/۱۵۷	۲/۴۶۶	۰/۰۱۶

همان طور که در جدول ۴ مشاهده می شود، بر اساس تحلیل رگرسیون متغیرهای پیش بین شامل تعالی، خرد و دانش اعتدال و عدالت در پیش بینی درگیری تحصیلی دانش آموزان سهم معناداری داشتند و این مدل توانست ۴۴ درصد از واریانس درگیری تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی کند.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی روابط چندگانه توانمندی های شخصیت و درگیری تحصیلی دانش آموزان نوجوان انجام شد. نتایج نشان داد بین توانمندی های شخصیت و درگیری تحصیلی دانش آموزان نوجوان رابطه مثبت معنی داری وجود دارد؛ نتایج رگرسیون چندگانه نیز نشان داد توانمندی های شخصیت (تعالی، خرد و دانش اعتدال و عدالت) در پیش بینی درگیری تحصیلی





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



۱۳۵۷

دانش آموزان سهم معناداری داشتند و این مدل توانست ۴۴ درصد از واریانس درگیری تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی کند. نتایج بدست آمده در راستای مطالعات پیشین قرار دارد (قادری و همکاران، ۱۳۹۶؛ داتو و برناردو، ۲۰۲۰؛ باکر و همکاران، ۲۰۱۹؛ پانیاگوا و همکاران، ۲۰۱۸؛ شوگرن، ۲۰۱۸). در تبیین نتایج این بخش می توان گفت طبق تعریف چاپمن (۲۰۱۳)، درگیری تحصیلی به تمایل دانش آموزان برای مشارکت در فعالیت های آموزشی نظیر شرکت در کلاس ها، انجام تکالیف و پیروی از دستورات معلم مربوط می شود. این نوع مشارکت به افزایش یادگیری و نتایج تحصیلی مثبت منتهی می شود. از سوی دیگر، توانمندی های شخصیتی به صفات مثبت و ارزش مداری اشاره دارند که به صورت تفکرات، احساسات و رفتارها نمایان می شوند و تحت تأثیر ارزش های فرهنگی و اخلاقی شکل می گیرند (پترسون و سلیگمن، ۲۰۰۴). نظریه خودکارآمدی بندورا تأکید دارد که افراد با توانمندی های بالای شخصیت، بر اساس تجارب موفقیت آمیز گذشته خود، احساس خودکارآمدی بیشتری دارند. این احساس به آنها کمک می کند تا با چالش های تحصیلی به شکل مثبت تری مواجه شوند و انگیزه بالاتری برای شرکت در فعالیت های کلاسی از خود نشان دهند. برای مثال، دانش آموزانی که خودباور هستند، بیشتر احتمال دارد که در کلاس های درسی مشارکت فعال داشته باشند و به انجام تکالیف کلاسی بپردازند. این تمایل به همکاری، به نوبه خود می تواند کیفیت و عمق یادگیری را تقویت کند.

در کنار این نظریه، نظریه انگیزش بیرونی و درونی دسی و رایان نیز می تواند به توضیح این فرایند کمک کند. طبق این نظریه، زمانی که افراد در فعالیت های تحصیلی احساس توانمندی و کنترل بیشتری داشته باشند، انگیزه درونی آنها برای یادگیری تقویت می شود. توانمندی های شخصیت، نظیر تعالی، خرد و دانش اعتدال و عدالت به دانش آموزان کمک می کند تا به احساس کنترل و استقلال بیشتری در فعالیت های تحصیلی خود دست یابند. این احساس کنترل، نه تنها تمایل آنها برای مشارکت بیشتر در کلاس را افزایش می دهد، بلکه بر نرخ تلاش و کیفیت انجام وظایف کلاسی نیز تأثیر مثبت دارد. بنابراین، هرچه توانمندی های شخصیت قوی تر باشد، درگیری تحصیلی نیز بالاتر خواهد بود.

در جمع بندی، می توان گفت که توانمندی های شخصیت به عنوان صفات مثبت فردی، تأثیر قابل توجهی بر درگیری تحصیلی دانش آموزان دارند. این تأثیر از طریق تقویت خودکارآمدی و افزایش انگیزش درونی در فعالیت های آموزشی نمایان می شود. پژوهش های آینده باید به بررسی جامع تر عوامل فرهنگی و اجتماعی مرتبط با توانمندی های شخصیتی پرداخته و تأثیرات آن را بر نتایج تحصیلی بررسی نمایند. این پژوهش ها می توانند راهکارهایی برای بهبود مشغولیت تحصیلی در جوانان ارائه دهند و به بهبود کیفیت آموزشی کمک کنند.

پژوهش حاضر همچون سایر پژوهش ها با محدودیت هایی همراه بود که می توان به استفاده از پرسشنامه به عنوان تنها ابزار پژوهش، عدم کنترل متغیرهای مداخله گر و همچنین محدود شدن جامعه پژوهش به شهر اردکان اشاره کرد که لزوم احتیاط در تعمیم نتایج را نشان می دهد.

منابع

- رستگار، عباسعلی، ماه آورپور، فهیمه، ماه آورپور، فاطمه. (۱۴۰۲). تأثیر توانمندی های شخصیتی مثبت گرا بر تداوم کسب و کار با میانجیگری تاب آوری و تعدیل گری مسئولیت پذیری اجتماعی در شرایط کرونایی، پژوهش های مدیریت منابع سازمانی، ۱۳ (۱)، ۳۱-۲۳
- فولادی، فاطمه؛ پورشهریار، حسین و ابراهیمی، سارا. (۱۴۰۱). رابطه والدگری هلیکوپتری و سلامت روان با بهزیستی تحصیلی در دانش آموزان دختر دوره متوسطه: نقش واسطه ای خودکارآمدی تحصیلی. فصلنامه پژوهش های نوین روان شناختی، ۱۷ (۶۶)، ۲۲۸-۲۱۷.
- قادری، فرزاد؛ کجباف، محمدباقر و شکرالهی، مژگان. (۱۳۹۶). الگوی ساختاری روابط فضیلت های شخصیتی، اصالت شخصیت و اقدام برای رشد شخصی با کسب خرد در دانشجویان. فصلنامه پژوهش در سلامت روان شناختی، ۱۱ (۴)، ۱-۱۵.



نجفی، حسین. (۱۴۰۳). پیش بینی موفقیت تحصیلی بر اساس رویکرد یادگیری تلفیقی، انگیزش تحصیلی و درگیری تحصیلی. دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۷ (۴): ۴۱۸-۴۰۸.

- Axford, A., & Cooper, P. (2024). Developmental screening tools in adolescent period in relation to mental health and Alcohol and Other Drug (AOD) use. *Australian Nursing and Midwifery Journal*, 28(6), 54-55.
- Bakker, A. B., Hetland, J., Olsen, O. K., & Espevik, R. (2019). Daily strengths use and employee well-being: The moderating role of personality. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 92(1), 144-168.
- Datu, J. A. D., & Bernardo, A. B. (2020). The blessings of social-oriented virtues: Interpersonal character strengths are linked to increased life satisfaction and academic success among Filipino high school students. *Social Psychological and Personality Science*, 11(7), 983-990.
- Harzer, C., & Ruch, W. (2015). The role of character strengths for task performance, job dedication, interpersonal facilitation, and organizational support. *Human Performance*, 27(3), 183-205.
- Luebke, A. M., Mancini, K. J., Kiel, E. J., Spangler, B. R., Senglak, J. L., & Fussner, L. M. (2018). Dimensionality of helicopter parenting and relations to emotional, decision-making, and academic functioning in emerging adults. *Assessment*, 25(7), 841-857.
- Paniagua, Á. S. E., Merhi, R., & Descals, F. J. P. (2018). The role of psychological strengths, coping strategies and well-being in the prediction of academic engagement and burnout in first-year university students. *Acción psicológica*, 15(2), 51-68.
- Proctor, C., Maltby, J., & Linley, P. A. (2011). Strengths use as a predictor of wellbeing and health-related quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 12(1), 153-169.
- Reev, J & Tseng, C.M. (2011). Agency as a Fourth Aspect of Student's Engagement During Learning Activities, *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267. DOI: 10. 1016/j. cedps ych. 2011. 05.002
- Shogren, K. A., Shaw, L. A., Raley, S. K., Wehmeyer, M. L., Niemiec, R. M., & Adkins, M. (2018). Assessing Character Strengths in Youth With Intellectual Disability: Reliability and Factorial Validity of the VIA-Youth. *Intellectual and developmental disabilities*, 56(1), 13-29.
- Van-Woerkom, M., Oerlemans, W., & Bakker, A. B. (2016). Strengths use and work engagement: A weekly diary study. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 25(3), 384-397.
- Wang, X., Liu, S., Wu, X., Ren, Y., & Zou, S. (2023). Work-family conflict, educational involvement, and adolescent academic engagement during COVID-19: An investigation of developmental differences. *Family Relations*, 72(4), 1491-1510.
- Weber, M., & Harzer, C. (2022). Relations between character strengths, school satisfaction, enjoyment of learning, academic self-efficacy, and school achievement: An examination of various aspects of positive schooling. *Frontiers in Psychology*, 13, 826960.
- Xu, T., Zuo, F., & Zheng, K. (2024). Parental Educational Expectations, Academic Pressure, and Adolescent Mental Health: An Empirical Study Based on CEPS Survey Data. *International Journal of Mental Health Promotion*, 26(2), 93-103.





نقش هوش معنوی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی درس فارسی در دانش‌آموزان

ریحانه فضیلتی

کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، استادیار معلم، سازمان آموزش و پرورش، یزد، ایران

delneveshteh.mehr.97@gmail.com

ریحانه سادات موسوی

کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، استادیار معلم، سازمان آموزش و پرورش، یزد، ایران (نویسنده مسئول)

reyhamousavi@gmail.com

طاهره ربیع اشکذری

کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، مربی معلم، سازمان آموزش و پرورش، یزد، ایران

tahere64rabi@gmail.com

چکیده

هدف: عملکرد تحصیلی زبان فارسی در دانش‌آموزان، تأثیر مهمی بر رشد فرهنگی و ارتباطی آن‌ها و تقویت هویت ملی دارد. پژوهش حاضر با هدف نقش هوش معنوی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی فارسی در دانش‌آموزان انجام شد. روش: پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های توصیفی-همبستگی و جامعه آماری آن متشکل از کلیه دانش‌آموزان پایه پنجم شهر یزد در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود. حجم نمونه بر اساس فرمول گرین ۱۱۰ نفر تعیین شد اما به منظور کفایت حجم نمونه در مجموع ۲۱۴ داده به روش در دسترس جمع‌آوری شد. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه هوش معنوی عبدالله زاده و همکاران (۱۳۸۸) و آزمون ۲۰ سوالی محقق‌ساخته عملکرد تحصیلی درس فارسی پایه پنجم ابتدایی بود. داده‌ها با بهره‌گیری از نرم‌افزار SPSS26 و به روش تحلیل رگرسیون چندگانه تحلیل شد. نتایج نشان داد بین هوش معنوی و عملکرد تحصیلی درس فارسی رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد ($P < 0/001$)؛ بین درک و ارتباط با سرچشمه هستی و عملکرد تحصیلی درس فارسی رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد ($P < 0/001$)؛ بین زندگی معنوی و عملکرد تحصیلی درس فارسی رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد ($P < 0/001$). نتایج رگرسیون چندگانه نیز نشان داد درک و ارتباط با سرچشمه هستی و زندگی معنوی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی درس فارسی نقش معنی‌داری دارد و مدل رگرسیونی توانست ۳۷ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی درس فارسی را پیش‌بینی کنند. نتیجه‌گیری: هوش معنوی از عوامل مهم و موثر در عملکرد تحصیلی درس فارسی است و باید مورد توجه قرار گیرد.

واژگان کلیدی: عملکرد تحصیلی، فارسی، هوش معنوی، دانش‌آموزان



The role of spiritual intelligence in predicting Persian language academic performance

Reyhaneh Fazilati

Master's Degree in Educational Psychology, Teacher Assistant Professor, Educational Organization, Yazd, Iran

delneveshteh.mehr.97@gmail.com

Reyhaneh Sadat Mousavi

Master's Degree in Educational Psychology, Teacher Assistant Professor, Educational Organization, Yazd, Iran (Corresponding Author)

reyhamousavi@gmail.com

Tahereh Rabi Ashkezari

Master's Degree in Educational Psychology, Teacher Trainer, Professor, Educational Organization, Yazd, Iran

tahere64rabi@gmail.com

Abstract

The academic performance in the Persian language plays a significant role in the cultural and communicative development and the strengthening of national identity among students. This study aimed to investigate the role of spiritual intelligence in predicting Persian language academic performance. The research method was descriptive-correlational, and the statistical population consisted of all fifth-grade students in Yazd during the academic year 2023-2024. The sample size was determined to be 110 based on the Green formula; however, to ensure sufficient sample size, a total of 214 responses were collected through a convenience sampling method. The research tools included the Spiritual Intelligence Questionnaire by Abdollahzadeh et al. (2009) and a researcher-made 20-item test measuring academic performance in Persian for fifth-grade students. Data were analyzed using SPSS26, employing multiple regression analysis. The results indicated a significant positive relationship between spiritual intelligence and academic performance in Persian ($p < 0.001$); a significant positive relationship was also found between understanding and connecting with the source of existence and academic performance in Persian ($p < 0.001$); and between spiritual life and academic performance in Persian ($p < 0.001$). The multiple regression analysis revealed that understanding and connecting with the source of existence, along with spiritual life, significantly predicted academic performance in Persian, accounting for 37% of the variance in this performance. In conclusion, spiritual intelligence is an important and effective factor in academic performance in Persian and should be given due attention.

Keywords: Academic performance, Persian, spiritual intelligence, elementary students





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



مقدمه

زبان فارسی به عنوان زبان رسمی در ایران، با تاریخچه غنی و سابقه طولانی، زمینه‌ای مساعد برای پیشرفت تحصیلی^۱ فراهم می‌آورد (سالاری و توان، ۱۳۹۷). پیشرفت تحصیلی در درس فارسی به معنای افزایش مهارت‌ها، دانش و درک دانش‌آموزان در زمینه زبان و ادبیات فارسی است. این پیشرفت شامل قابلیت‌هایی چون خواندن، نوشتن، شنیداری، نگارش صحیح، تفکر انتقادی، تحلیل متون، فهم و تفسیر شعر و ادبیات، گرامر و استفاده بهینه از واژگان و عبارات فارسی می‌باشد (نصیری و همکاران، ۲۰۱۹). علاوه بر این، با توجه به گسترش زبان فارسی در کشورهای دیگر، توانایی درک و ترجمه متون فارسی در زمینه‌های مختلف شامل ادبیات، تاریخ، فلسفه و دین، به دانشجویان و فارغ‌التحصیلان این رشته، فرصت‌های بیشتری برای توسعه تحصیلی و حرفه‌ای خود می‌دهد (برقی و نگینی، ۱۴۰۰). از سویی، درس فارسی در دوره ابتدایی پایه‌گذاری شده و انتظار می‌رود دانش‌آموزان با پایان این دوره تسلط کافی بر آن داشته باشند. نداشتن مهارت کافی در فارسی می‌تواند به بروز مشکلات در سایر دروس نیز منجر شود. با وجود این، شواهد تجربی نشان می‌دهد که برخی از مدارس توجه لازم به این موضوع را نداشته و اقدامات موثری در این راستا انجام نمی‌دهند. این مشکل خصوصاً در مناطق کمتر برخوردار خود را بیشتر نشان می‌دهد و تحقیقات بیانگر این است که برخی از دانش‌آموزان با مشکلات اساسی در درس فارسی وارد مراحل تحصیلی بعدی می‌شوند (جهان‌بین، ۱۳۹۵). این وضعیت موجب بروز مشکلات آموزشی و رفتاری در مراحل تحصیلی بعدی می‌گردد (سواری و فرزادی، ۱۳۹۹).

پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت همواره در جستجوی شناسایی و مداخله در عواملی هستند که با بهبود آن‌ها، مشکلات ناشی از کاهش پیشرفت تحصیلی از جمله در درس فارسی را کاهش دهند. یکی از متغیرهای مهم در این رابطه، هوش معنوی^۲ است که به توانایی دسترسی و استفاده از جنبه‌های معنوی تجربه انسانی برای تسهیل رشد شخصی و تعامل معنادار اشاره دارد (زهر^۳ و همکاران، ۲۰۰۰). هوش معنوی یک ساختار چندوجهی بوده که شامل ادغام باورها، ارزش‌ها و تجربیات معنوی فرد در زندگی روزمره است و می‌تواند به عنوان یک عامل موثر در درگیری تحصیلی دانش‌آموزان مطرح شود (ما^۴ و وانگ، ۲۰۲۲). این ظرفیت به کارگیری منابع معنوی برای تقویت عملکرد و رفاه روزمره را شامل می‌شود (افندی^۵ و همکاران، ۲۰۲۱). تحقیقات نشان داده‌اند که هوش معنوی، از طریق یکپارچگی ابعاد هیجانی و بهزیستی روانی، نقش مهمی در کمک به دانش‌آموزان و معلمان برای درک جهان و ساختن اهداف و ارزش‌ها ایفا می‌کند (استلا^۶ و همکاران، ۲۰۲۳). به‌طور کلی، هوش معنوی توانایی فرد را برای انجام رفتار عاقلانه و همدلانه افزایش می‌دهد و به هماهنگی ابعاد درونی و بیرونی کمک می‌کند (مریم^۷، ۲۰۲۳). زهر (۲۰۱۰) نشان داد که هوش معنوی می‌تواند انگیزه‌های فرد را برای اکتشاف، خلاقیت و همکاری ارتقاء دهد و بنابراین به افزایش عملکرد دانش‌آموزان در یادگیری دروس و بهبود پیشرفت تحصیلی در درس فارسی منجر شود. مطالعات پیشین نیز حاکی از آن است که بهبود هوش معنوی با افزایش پیشرفت تحصیلی همراه است (ما و وانگ، ۲۰۲۲؛ اردونی و همکاران، ۱۴۰۲؛ جعفری و ملایی، ۱۳۹۸)؛ اگرچه این مطالعات در ارتباط با عملکرد تحصیلی در درس فارسی انجام نشده است.

بر اساس آنچه گفته شد هوش معنوی به عنوان عنصر مهمی در فرآیند یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، توجه ویژه‌ای را به خود جلب کرده است. این نوع هوش شامل توانایی‌های فردی در مدیریت احساسات، ارزش‌ها و ارتباطات معنوی است که می‌تواند

- 1 . Academic Achievement
- 2 . Spiritual Intelligence
- 3 . Zohar
- 4 . Ma & Wang
- 5 . Efendi
- 6 . Stella
- 7 . Maryam



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

تأثیر مستقیمی بر انگیزه و توانایی یادگیری داشته باشد. در دانش آموزان ابتدایی، این مسئله به خصوص حائز اهمیت است زیرا در این سن، دانش آموزان به دنبال شکل گیری هویت خود و درک عمیق تری از جهان هستند. لذا بررسی نقش هوش معنوی در پیش بینی عملکرد تحصیلی می تواند به درک بهتر جنبه های روانشناختی یادگیری و توسعه روش های آموزشی مؤثر بیانجامد. با این حال، در ادبیات موجود، شکاف قابل توجهی در مفهوم سازی و عملیاتی کردن هوش معنوی وجود دارد. این موضوع ضرورت پژوهش های بیشتر در زمینه ی هوش معنوی و پیوند آن با نتایج آموزشی را روشن می سازد و می تواند به بهبود شیوه های یاددهی-یادگیری کمک کند. بنابراین این پژوهش با هدف بررسی نقش هوش معنوی در پیش بینی عملکرد تحصیلی فارسی در دانش آموزان انجام شد.

روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع پژوهش های توصیفی-همبستگی است و جامعه آماری آن شامل تمامی دانش آموزان پایه پنجم شهر یزد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ می باشد. در این مطالعه، حجم نمونه با استفاده از فرمول گرین برابر با ۱۱۰ نفر محاسبه گردید؛ اما برای اطمینان از کفایت حجم نمونه، مجموعاً ۲۱۴ داده به شیوه در دسترس جمع آوری شد. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه هوش معنوی طراحی شده توسط عبدالله زاده و همکاران (۱۳۸۸) و همچنین آزمون ۲۰ سوالی محقق ساخته که به بررسی عملکرد تحصیلی دانش آموزان در درس فارسی پایه پنجم ابتدایی می پردازد، بود. این ابزارها برای سنجش دقیق و جامع ویژگی های مورد نظر به کار گرفته شدند. معیارهای ورود به مطالعه شامل تحصیل در پایه ششم شهر یزد و رضایت نامه مشارکت در پژوهش بود. معیاری برای خروج از مطالعه نیز عدم دقت در پاسخ گویی به پرسشنامه ها تعیین گردید. جهت جمع آوری داده ها، پس از اخذ مجوزهای لازم، ۳۰۰ پرسشنامه در اختیار دانش آموزان قرار گرفت. از این تعداد، ۲۱۴ نفر معیاری برای ورود به پژوهش را داشتند و به عنوان نمونه نهایی مورد تحلیل قرار گرفتند.

ابزارهای پژوهش

عملکرد تحصیلی درس فارسی^۱: پرسشنامه ای که در این مطالعه استفاده شده است، شامل ۲۰ سؤال بوده و با همکاری دو معلم پایه پنجم و مشاوره کارشناسان و متخصصان حوزه آموزش زبان فارسی طراحی گردیده است. این پرسشنامه به منظور ارزیابی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در درس فارسی در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ تدوین شده است. نمره گذاری پرسشنامه به صورت چهار گزینه ای تنظیم شده است. پاسخ های نادرست نمره (۰) و پاسخ های صحیح نمره (۱) را کسب می کنند. بدین ترتیب، حداقل نمره قابل دستیابی ۰ و حداکثر نمره ۲۰ خواهد بود. نمرات بالاتر نشان دهنده پیشرفت تحصیلی بیشتر دانش آموزان است. برای تعیین روایی پیشرفت تحصیلی فارسی، از روش روایی محتوایی استفاده شده است. به این منظور، ۳۰ سؤال تهیه شده به سه معلم خبره در حوزه زبان فارسی ارائه گردید و از آن ها خواسته شد که این سؤالات را بر اساس اهداف آموزشی و سطح سختی آن ها بررسی کنند. پس از دریافت نظرات معلمان و اعمال اصلاحات لازم، در نهایت ۲۰ سؤال منتخب با بیشترین توافق نظر از بین سؤالات موجود انتخاب گردید. برای سنجش پایایی سؤال های پرسشنامه، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. این بررسی بر روی یک نمونه اولیه ۳۰ نفری انجام گردید که نتیجه آلفای کرونباخ به دست آمده ۰/۷۳۹ نشان دهنده پایایی مناسب ابزار پژوهش است. پایایی سؤال های پرسشنامه در نمونه اصلی با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۴۶ بدست آمد.

پرسشنامه هوش معنوی: پرسشنامه هوش معنوی در سال ۱۳۸۸ توسط عبدالله زاده و همکارانش ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۲۹ ماده است که هر عبارت آن در یک طیف لیکرت ۵ گزینه ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم نمره گذاری می شود.



نمره گذاری پرسشنامه به این صورت است: کاملاً مخالفم: نمره ۱، مخالفم: نمره ۲، نه موافقم و نه مخالف: نمره ۳، موافقم: نمره ۴، کاملاً موافقم: نمره ۵. حداقل نمره در این پرسشنامه ۲۹ و حداکثر نمره ۱۴۵ است و کسب نمره بالاتر به معنی داشتن هوش معنوی بالاتر است. همچنین این پرسشنامه دارای دو زیرمقیاس است که عبارتند از «درک و ارتباط با سرچشمه هستی» و «زندگی معنوی یا اتکا به هستی درونی». سوالات زیرمقیاس های به این صورت است: درک و ارتباط با سرچشمه هستی: ۱، ۴، ۵، ۷، ۸، ۹، ۱۱، ۱۵، ۱۶، ۲۴، ۲۷، ۲۹. زندگی معنوی یا اتکا به هستی درونی: ۲، ۳، ۶، ۱۰، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۵، ۲۶، ۲۸. عبدالله زاده و همکاران (۱۳۸۸) پایایی این پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ گزارش نمودند. همچنین آنها برای بررسی روایی پرسشنامه از روش روایی محتوایی صوری استفاده کردند و سوال ها توسط متخصصان تأیید شد. روایی با استفاده از تحلیل عاملی نیز بررسی شد و همبستگی کلیه سوالات بالای ۰/۳ گزارش شد و دو عامل برای آن به دست آمد. پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه و برای درک و ارتباط با سرچشمه هستی ۰/۷۹۳، برای زندگی معنوی ۰/۸۴۹ و برای کل پرسشنامه ۰/۸۲۴ بدست آمد.

داده ها با بهره گیری از نرم افزار SPSS26 و به روش تحلیل رگرسیون چندگانه تحلیل شد.

یافته ها

یافته های جمعیت شناختی نشان داد از مجموع ۲۱۴ شرکت کننده در پژوهش از مجموع ۲۱۴ شرکت کننده در پژوهش، ۱۳۲ نفر (۶۱/۵ درصد) از شرکت کنندگان دختر و ۸۲ نفر (۳۸/۵ درصد) نیز پسر بوده اند. همچنین تحصیلات مادر ۴۲ نفر (۱۹/۶ درصد) دیپلم و کمتر، ۱۰ نفر (۴/۷ درصد) فوق دیپلم، ۱۳۸ نفر (۶۴/۴ درصد) لیسانس و ۲۴ نفر (۱۱/۲ درصد) فوق لیسانس بود. تحصیلات پدر ۳۶ نفر (۱۶/۸ درصد) دیپلم و کمتر، ۱۴ نفر (۶/۵ درصد) فوق دیپلم، ۱۵۸ نفر (۷۳/۳ درصد) لیسانس و ۱۶ نفر (۷/۵ درصد) فوق لیسانس بوده است. میانگین، انحراف معیار، وضعیت نرمال بوده داده ها و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار، وضعیت نرمال بوده داده ها و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی	۱	۲	۳	۴
۱. پیشرفت تحصیلی	۱۶/۷۳	۲/۲۹	۰/۸۴۷	-۰/۰۱۹	۱			
۲. هوش معنوی	۱۲۲/۰۸	۱۶/۷۳	-۱/۱۱۳	۱/۳۱۳	۰/۵۱۹**	۱		
۳. درک و ارتباط	۵۱/۷۳	۶/۸۱	-۱/۲۷۸	۱/۶۷۴	۰/۴۴۷**	۰/۶۵۶**	۱	
۴. زندگی معنوی	۷۰/۳۵	۱۰/۳۷	-۰/۹۱۲	۰/۷۴۶	۰/۴۹۳**	۰/۷۲۷**	۰/۶۲۳**	۱

نتایج جدول ۱ نشان می دهد بین هوش معنوی و عملکرد تحصیلی درس فارسی رابطه مثبت معنی داری وجود دارد ($P < ۰/۰۰۱$)؛ بین درک و ارتباط با سرچشمه هستی و عملکرد تحصیلی درس فارسی رابطه مثبت معنی داری وجود دارد ($P < ۰/۰۰۱$)؛ بین زندگی معنوی و عملکرد تحصیلی درس فارسی رابطه مثبت معنی داری وجود دارد ($P < ۰/۰۰۱$). میزان کجی و کشیدگی نمرات در بازه ۲ تا ۲- قرار دارد که نشان دهنده نرمال بوده توزیع نمرات متغیرهای پژوهش است. علاوه بر این همبستگی بین متغیرهای پیش بین نیز کمتر از ۰/۷ است که همپوشانی را نشان نمی دهد و فرض همخطی بودن بین متغیرهای پیش بین نیز به درستی رعایت شده است. خلاصه مدل رگرسیون چندگانه به روش همزمان، تحلیل واریانس و مشخصه های آماری جهت پیش بینی عملکرد تحصیلی درس فارسی در جدول ۲ ارائه شده است.



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



جدول ۲. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه متغیرهای پژوهش

مدل	SS	MS	F	P	R	R ²	R ² adjust	WD
۲	۱۸۹۴/۳۶۹	۹۷۴/۱۸۵	۶۳/۴۲۱	۰/۰۰۱	۰/۶۱۳	۰/۳۷۵	۰/۳۷۰	۱/۵۶۵

با توجه به نتایج جدول ۴، مدل رگرسیون قادر به تبیین ۳۷ درصد متغیر عملکرد تحصیلی درس فارسی است ($R^2=0/461$) تعدیل یافته) و به صورت معنی داری متغیر ملاک را پیش بینی می کند ($F=63/421$, $P=0/001$). ضرایب رگرسیونی متغیرهای مورد مطالعه در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۴. ضرایب رگرسیونی متغیرهای مورد مطالعه

مدل ۲	ضرایب اصلاح نشده		ضرایب اصلاح شده		معنی داری		Collinearity Statistics	
	B	خطای معیار	بتا	t			Tolerance	VIF
ثابت	-۷/۷۳۹	۰/۴۵۱	-	-۳/۷۶۴	۰/۰۰۱			
درک و ارتباط	۰/۲۳۱	۰/۰۱۵	۰/۳۲۳	۲/۷۰۴	۰/۰۰۷		۰/۲۰۷	۴/۸۳۰
زندگی معنوی	۰/۱۴۴	۰/۰۱۵	۰/۳۰۷	۲/۵۶۷	۰/۰۱۱		۰/۲۰۷	۴/۸۳۰

همان طور که در جدول ۴ مشاهده می شود، بر اساس تحلیل رگرسیون متغیرهای پیش بین شامل درک و ارتباط با سرچشمه هستی و زندگی معنوی در پیش بینی عملکرد تحصیلی فارسی در دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی سهم معناداری داشتند و این مدل توانست ۳۷ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی فارسی در دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی را پیش بینی کند.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف نقش هوش معنوی در پیش بینی عملکرد تحصیلی فارسی در دانش آموزان انجام شد. نتایج نشان داد بین هوش معنوی و عملکرد تحصیلی درس فارسی رابطه مثبت معنی داری وجود دارد. همچنین نتایج نشان داد بین درک و ارتباط با سرچشمه هستی و عملکرد تحصیلی درس فارسی رابطه مثبت معنی داری وجود دارد علاوه بر این نتایج نشان داد بین زندگی معنوی و عملکرد تحصیلی درس فارسی رابطه مثبت معنی داری وجود دارد. از سوی دیگر نتایج رگرسیون چندگانه نیز نشان داد درک و ارتباط با سرچشمه هستی و زندگی معنوی در پیش بینی عملکرد تحصیلی درس فارسی نقش معنی داری دارد و مدل رگرسیونی توانست ۳۷ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی درس فارسی را پیش بینی کنند. نتایج بدست آمده با نتایج مطالعات پیشین از جمله ما و وانگ (۲۰۲۲)، اردونی و همکاران (۱۴۰۲) و جعفری و ملایی (۱۳۹۸)، همسو است.

در تبیین نتایج می توان گفت هوش معنوی، که توصیف کننده توانایی فرد در درک و ارتباط با مفاهیم عمیق تر زندگی و وجود است، می تواند به دانش آموزان کمک کند تا با استفاده از منابع معنوی و روانی، برخورد بهتری با چالش ها و استرس های تحصیلی داشته باشند (ما و وانگ، ۲۰۲۲). همچنین دانش آموزانی که به بررسی و فهم عمیق تری از اهداف زندگی و معنای تحصیل می پردازند، به احتمال بیشتری تمایل دارند تا دروس را با جدیت بیشتری دنبال کنند. هوش معنوی می تواند به دانش آموزان کمک کند تا روابط موثرتر و معنادارتری با هم تایان و معلمان خود برقرار کنند، که این موضوع به نوبه خود به بهبود احساس کنترل و حمایت اجتماعی منجر خواهد شد که در پسرفت تحصیلی نقش دارد. علاوه بر این افرادی که از ظرفیت های معنوی بالایی برخوردارند، به راحتی می توانند احساسات و افکار خود را مدیریت کنند، که این مسئولیت پذیری می تواند به بهبود عملکرد تحصیلی منجر شود (اردونی و همکاران، ۱۴۰۲).

با توجه به نتایج پژوهش، درک و ارتباط با مفاهیم معنوی نه تنها به ایجاد یک بستر مناسب برای موفقیت تحصیلی کمک می کند، بلکه می تواند تحت تاثیر عواملی مانند انگیزه، روابط اجتماعی و خودتنظیمی قرار گیرد. به طور کل، نتایج این تحقیق نمایانگر اهمیت



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



اجرای برنامه‌هایی در حوزه آموزش است که به پرورش هوش معنوی و ارائه تجارب معنوی به دانش‌آموزان می‌پردازد. در نتیجه، می‌توان گفت تقویت هوش معنوی در دانش‌آموزان می‌تواند به ارتقاء عملکرد تحصیلی درس فارسی آنها کمک کند و این به نوبه خود می‌تواند به ایجاد یک محیط آموزشی مثبت و مولد برای یادگیری منجر شود. چشم‌انداز این نتایج می‌تواند شامل توسعه رویکردهای آموزشی نوآورانه باشد که در آن علاوه بر توجه به جنبه‌های علمی، به بعد معنوی آموزش نیز توجه می‌شود، لذا این مسئله می‌تواند برای پژوهشگران، معلمان و سیاستگذاران آموزشی یک فرصت منحصر به فرد برای بررسی و توسعه روش‌های آموزشی جدید و موثر در راستای تقویت هوش معنوی و بهبود عملکرد تحصیلی درس فارسی باشد.

پژوهش حاضر همچون سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی همراه بود که می‌توان به استفاده از پرسشنامه به عنوان تنها ابزار پژوهش، عدم کنترل متغیرهای مداخله‌گر و همچنین محدود شدن جامعه پژوهش به شهر یزد اشاره کرد که لزوم احتیاط در تعمیم نتایج را نشان می‌دهد.

منابع

- جعفری، سپیده و ملایی، زینب. (۱۳۹۸)، نقش واسطه‌ای راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در ارتباط بین هوش معنوی و پیشرفت تحصیلی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۹ (۴۶)، ۴۳۲-۴۲۴.
- برقعی، محمد جواد و نگینی، حسام. (۱۴۰۰). بازتاب وجوه فرهنگ ایرانی در منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان: مطالعه‌ی موردی مجموعه‌های پرفلا، مینا و فارسی بیاموزیم. *تاریخ ادبیات*، ۱۴ (۱)، ۶۱-۸۴.
- سالاری، پروین و توان، عباس. (۱۳۹۷). بررسی نیازهای حرفه‌ای نو معلمان دانش‌آموخته‌ی دانشگاه فرهنگیان در زمینه‌ی آموزش زبان فارسی در دوره‌ی ابتدایی، *مجله علوم روانشناختی*، ۱۷ (۷۲)، ۹۴۵-۹۵۰.
- جهان‌بین، فریده السادات. (۱۳۹۵). بررسی رابطه‌ی سواد خواندن زبان فارسی با خلاقیت و پیشرفت تحصیلی در درس زبان انگلیسی دانش‌آموزان، *فصلنامه مطالعات علوم اجتماعی*، ۲ (۳)، ۲۳-۳۴.
- سواری، کریم و فرزادی، فاطمه. (۱۳۹۹). آزمون و طراحی الگوی رابطه علیّ شایستگی تحصیلی و خود شفقتی با ترس از شکست تحصیلی از طریق اهداف پیشرفت. *دست‌آوردهای روان‌شناختی*، ۲۷ (۱)، ۱۲۷-۱۵۰.
- اردونی، صادق، آهی، قاسم، شهابی‌زاده، فاطمه، جعفر، طباطبایی، تکتّم سادات. (۱۴۰۲). مدلیابی ساختاری هوش موفق براساس هوش معنوی با نقش میانجی اهداف پیشرفت در دانش‌آموزان دوره اول متوسطه. *دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۶ (۱) ۹۲-۱۰۳.

- عبداله‌زاده، حسن، کشمیری، مهدیه و عرب عامری، فاطمه. (۱۳۸۸). *ساخت وهنجاریابی پرسشنامه هوش معنوی*. تهران: انتشارات روان سنجی.
- Efendi, E., Harini, S., Simatupang, S., Silalahi, M., & Sudirman, A. (2021). Can job satisfaction mediate the relationship between emotional intelligence and spiritual intelligence on teacher performance?. *Journal of Education Research and Evaluation*, 5(1), 136-147.
- Maryam, S. (2023). Effort to Increase Student Learning Interes through Spiritual Intelligence Values. *Journal of Modern Islamic Studies and Civilization*, 1(01), 20-26.
- Stella, Y., Binar, S., Purwanto, A. T., & Octavianus, J. (2023). Emotional Intelligence and Spiritual Intelligence on Student Learning Motivation. *Journal Didaskalia*, 6(1), 23-29.
- Nasiri, M., Alavi, S. M., & Ahmady, F. (2019). The Effect of Teaching Persian Literature on Achievement Motivation and Academic Achievement of Students in Persian Language Course. *Journal of Research in Curriculum Planning*, 16(37), 171-187 .
- Ma, Q., & Wang, F. (2022). The role of students' spiritual intelligence in enhancing their academic engagement: A theoretical review. *Frontiers in psychology*, 13, 857842.
- Zohar, D. (2010). Exploring spiritual capital: An interview with Danah Zohar. *Spirituality in Higher Education*, 5(5), 1-8.



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



نقش سوژي روانشناختي و نگرش به کمک‌طلبي حرفه‌اي روانشناختي در پيش‌بيني انگيزش رياضي

مهدي شمالي احمدآبادي

دکتری روانشناسی، سازمان آموزش و پرورش، اردکان، ایران

mahdi_shomali@yahoo.com

عاطفه برخورداری احمدآبادي

کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد، واحد اصفهان (خوراسگان)، ایران (نویسنده مسئول)

atefeh.8449@gmail.com

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش سوژي روانشناختي و نگرش به کمک‌طلبي حرفه‌اي روانشناختي در پيش‌بيني انگيزش رياضي دانش‌آموزان نوجوان انجام شد. روش: اين پژوهش از نظر هدف کاربردي و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها توصيفي - همبستگي بود. جامعه آماری پژوهش متشکل از کلیه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر اردکان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود. نمونه‌گیری به شیوه داوطلبانه انجام شد. حجم نمونه بر اساس فرمول گرین ۱۰۷ نفر تعیین، اما به منظور کفایت حجم نمونه در مجموع ۲۳۶ داده جمع‌آوری شد. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه‌های علاقه به ریاضی (نعمتی و نوری، ۱۳۸۸)، سوژي روانشناسی (هو و همکاران، ۲۰۱۷) و نگرش به کمک‌طلبي روانشناختي حرفه‌اي (فیشر و فارینا، ۱۹۹۵) بود. ۱۸۲ پرسشنامه به روش همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه و با بهره‌گیری از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴، مورد تحلیل آماری قرار گرفت. نتایج: نتایج رگرسیون چندگانه نشان داد نقش سوژي روانشناختي و نگرش به کمک‌طلبي روانشناختي حرفه‌اي در پيش‌بيني علاقه به ریاضی و عزت‌نفس ریاضی معنی‌دار ($p < 0.05$) و در پيش‌بيني انگيزش درونی غیرمعنی‌دار است ($p > 0.05$).

کلمات کلیدی: سوژي، کمک‌طلبي، انگيزش، ریاضی، نوجوان



psychological suzhi and attitudes toward seeking professional psychological help in predicting mathematical motivation

Mehdi Shomali Ahmadabadi

PhD in Psychology, Educational Organization, Ardakan, Iran
mahdi_shomali@yahoo.com

Atefeh Barkhordari Ahmadabadi

Master's in Clinical Psychology, Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) Branch, Iran
(Corresponding Author)
atefeh.8449@gmail.com

Abstract

This study aimed to examine the role of psychological suzhi and attitudes toward seeking professional psychological help in predicting mathematical motivation among adolescents. The research was applied in nature and utilized a descriptive-correlational method for data collection. The statistical population consisted of all second-cycle high school students in Ardakan during the academic year 2023-2024. A voluntary sampling method was employed, with a sample size determined according to the Green formula yielding 107 participants, though a total of 236 data points were collected to ensure sample adequacy. The research instruments included questionnaires on mathematical interest (Naimati & Noori, 2009), psychological suzhi (Hu et al., 2017), and attitudes toward professional psychological help (Fischer & Farina, 1995). 182 surveys were analyzed using Pearson correlation and multiple regression analysis with SPSS version 24. Multiple regression analysis revealed that both psychological suzhi and attitudes toward seeking professional psychological help significantly predicted mathematical interest and mathematical self-esteem ($p < 0.05$), while the prediction of intrinsic motivation was not significant ($p > 0.05$).

Keywords: Psychological suzhi, professional help, mathematical motivation, adolescent.



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



مقدمه

نوجوانان با مشکلات تحصیلی مختلفی روبرو هستند که به طور قابل توجهی بر موفقیت تحصیلی آنها تأثیر می‌گذارد (ویگلسورث^۱، ۲۰۲۴). تحقیقات نشان می‌دهد که این مرحله رشد با افزایش حساسیت روان‌شناختی مشخص می‌شود، جایی که تغییرات در هویت و روابط با همسالان می‌تواند منجر به افزایش استرس و مشکلات رفتاری، تحصیلی و سلامت روان شود (شام^۲ و همکاران، ۲۰۲۴). مشکلات روانشناختی رایج در نوجوانی شامل اضطراب، افسردگی و عزت نفس پایین است که با موفقیت تحصیلی مرتبط است (محمودی و همکاران، ۱۴۰۳). پرداختن به این مسائل ضروری است، زیرا مشکلات نوجوانان می‌تواند منجر به افت تحصیلی، تمایل به ترک تحصیلی و پیامدهای منفی دیگر مداوم شود (سعیدی اردبیلی و همکاران، ۱۴۰۳). اما یکی از چالش‌های مهمی که برخی از نوجوانان در این دوره دارند، چالش‌های مربوط به درس ریاضی است (اشمیتز^۳ و همکاران، ۲۰۲۳). ریاضیات چالش‌های تحصیلی خاصی را برای نوجوانان ایجاد می‌کند که اغلب با عوامل شناختی و عاطفی مرتبط است و مطالعات اخیر نشان می‌دهد که بسیاری از دانش‌آموزان دبیرستانی اضطراب ریاضی قابل توجهی را تجربه می‌کنند، که در انگیزه آنها برای عملکرد تحصیلی بهتر اختلال ایجاد می‌کند (ژی^۴ و همکاران، ۲۰۲۲). این اضطراب می‌تواند ناشی از تجربیات منفی قبلی با ریاضیات، فشارهای اجتماعی و یا عدم حمایت ادراک شده از سوی والدین، معلمان و همسالان باشد (اشمیتز و همکاران، ۲۰۲۳). علاوه بر این، پیچیدگی فزاینده درسی ریاضی می‌تواند دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد و باعث شود که آنها به طور کلی انگیزه خود برای یادگیری این درس را از دست بدهند (لی^۵ و همکاران، ۲۰۲۱).

علاوه بر پیچیدگی ریاضی بر انگیزش یادگیری ریاضیات، تأثیر متقابل بین مسائل روانشناختی و عملکرد دانش‌آموزان در درس ریاضی را نیز نباید نادیده گرفت (اشمیتز و همکاران، ۲۰۲۳)، مساله‌ای که به طور قابل توجهی بر انگیزش ریاضی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. برای مثال تحقیقات پیشین نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که سطوح بالایی از اضطراب ریاضی را تجربه می‌کنند اغلب سطوح پایین‌تری از انگیزش ریاضی را گزارش می‌کنند که منجر به رفتارهای اجتنابی و عدم مشارکت در فعالیت‌های مرتبط با ریاضی می‌شود (ژی و همکاران، ۲۰۲۲). همچنین مطالعات گذشته نشان می‌دهد که بین توانمندی والدین در ریاضی (ریبریو^۶ و همکاران، ۲۰۲۴)، خودکارآمدی (بابایی و همکاران، ۱۴۰۱)، عوامل روانی (ژی و همکاران، ۲۰۲۲) و عملکرد ریاضی رابطه وجود دارد. درک این عوامل برای دست اندرکاران آموزشی ضروری است تا بتوانند مداخلاتی را انجام دهند که بتواند انگیزش ریاضی و عملکرد تحصیلی را در بین دانش‌آموزان افزایش دهد.

یکی از ویژگی‌های فردی نوجوانان که ارتباط زیادی با عملکرد تحصیلی داشته و توجه زیادی را در مطالعات مختلف و بخصوص پژوهشگران چینی به خود جلب کرده، مفهومی تحت عنوان سوژی روانشناسی^۷ است (وانگ^۸ و همکاران، ۲۰۲۴؛ نای^۹ و همکاران، ۲۰۲۱). سوژی روان‌شناختی یک مفهوم درون‌زا است که در زمینه آموزش کیفیت‌محور چینی رواج داشته و توجه بسیاری از روان‌شناسان را به خود جلب کرده است (ژانگ و وانگ، ۲۰۲۰؛ شن^{۱۰} و همکاران، ۲۰۰۹). این مفهوم بیشتر پس از انتشار کتاب مرجع

- 1 . Wiglesworth
- 2 . Shum
- 3 . Schmitz
- 4 . Xie
- 5 . Lee
- 6 . Ribeiro
- 7 . Psychological Suzhi
- 8 . Wang
- 9 . Nie
- 10 . Shen



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



۱۳۶۷

«راهنمای روانشناسی مثبت در مدارس»^۱ شناخته شد و به عنوان بخشی از روان شناسی مثبت مورد توجه قرار گرفت (فرلونگ^۲ و همکاران، ۲۰۱۴). سوژی روان شناختی به عنوان یک کیفیت ذهنی جامع و پایداری تعریف می شود که تحت تأثیر عوامل ذاتی، محیط و تحصیلات شکل می گیرد و ارتباط مثبتی با رفتارهای انطباقی و خلاقانه افراد دارد (پن^۳ و همکاران، ۲۰۱۸). این مفهوم شامل سه عنصر کلیدی کیفیت شناختی^۴، فردیت^۵ و سازگاری^۶ است. کیفیت شناختی مهم ترین مؤلفه است که فرآیندهای شناختی افراد را درگیر می کند؛ فردیت نشان دهنده واکنش فرد به واقعیت هاست و نقش محرک و تعدیل کننده ای در شناخت ایفا می کند و سازگاری نیز به توانایی هماهنگ شدن با محیط اشاره دارد و عملکرد کلی سوژی روان شناختی را منعکس می کند (وانگ و همکاران، ۲۰۲۴). تحقیقات نشان می دهد که سوژی روان شناختی یک جزء مهم از کیفیت دانش آموزان است و به بهبود آموزش و پرورش آن ها کمک می کند (پن و همکاران، ۲۰۱۸). برای بررسی تأثیر مثبت این مؤلفه بر ابعاد تحصیلی دانش آموزان، مطالعات مختلفی انجام شده است که نشان می دهد سوژی روان شناختی به طور مثبت ابعاد مرتبط با عملکرد تحصیلی را پیش بینی می کند (چن^۷ و همکاران، ۲۰۲۲؛ نای و همکاران، ۲۰۲۱؛ ژو^۸ و همکاران، ۲۰۲۱؛ لیو و همکاران، ۲۰۲۰) و از سوی دیگر با رضایت از زندگی، بهزیستی ذهنی و عواطف مثبت ارتباط دارد (هو^۹ و ژانگ، ۲۰۱۵؛ دانگ^{۱۰} و ژانگ، ۲۰۱۵؛ پن و همکاران، ۲۰۱۸)؛ اگرچه این مطالعات به طور اختصاصی بر انگیزش ریاضی متمرکز نبوده است اما نتایج مطالعات ضرورت توجه به سوژی روان شناختی در ارتباط با مولفه های تحصیلی و از جمله انگیزش ریاضی را نشان می دهد.

مساله دیگری که می تواند رو عملکرد تحصیلی و مولفه های مرتبط با آن مانند انگیزش ریاضی تأثیر داشته باشد، میزان کمک طلبی و یا توانایی دانش آموزان در کسب حمایت اجتماعی از سدی خانواده، معلمان، مشاوران و همسالان است (سلامت و فولادچنگ، ۱۴۰۳؛ میرزائی و علی فرد، ۱۴۰۳؛ چن^{۱۱} و همکاران، ۲۰۲۲). در این بین منابع مشاوران مدرسه نقش حیاتی در ارائه راهنمایی، حمایت عاطفی و ارائه منابع لازم برای رسیدگی و بهبود مشکلات تحصیلی از جمله مداخله و بهبود کاهش انگیزش درس ریاضی دانش آموزان دارند و می توانند با رفع علل افت انگیزش ریاضی، دانش آموزان را تشویق کنند تا برای بهبود عملکرد درس ریاضی خود به دنبال کمک طلبی باشند (حسینیان و همکاران، ۱۴۰۲). این در حالی است که بسیاری از نوجوانان نسبت کمک طلبی حرفه ای روان شناختی^{۱۲} بی میلی یا نگرش منفی نشان می دهند و این مساله می تواند ناشی از عواملی مانند انگ ادراک شده به مشاوره، ترس از قضاوت، عدم اعتقاد به کمک طلبی حرفه ای باشد (فضلی فر و همکاران، ۱۴۰۲؛ شمالی و همکاران، ۱۳۹۹). علاوه بر این، نوجوانان ممکن است به دلایلی چون عدم اعتماد کافی به محرمانه بودن جلسات، نگرانی از انتشار اطلاعات فردی خود به والدین یا کادر مدرسه و تبعات قانونی از حضور در جلسات مشاوره و جستجو برای دریافت خدمات حرفه ای روان شناختی، امتناع نمایند (کالکبرنر^{۱۳} و همکاران، ۲۰۱۹). عوامل فرهنگی (برای مثال انگ فرهنگی کمک گرفتن از مشاور) نیز ممکن است بر کسب رفتارهای کمک طلبی از جمله استفاده از

- 1 . The Handbook of Positive Psychology in Schools
- 2 . Furlong
- 3 . Pan
- 4 . Cognition Quality
- 5 . Individuality
- 6 . Adaptability
- 7 . Chen
- 8 . Xu
- 9 . Hu
- 10 . Dong
- 11 . Chen
- 12 . Attitude towards Seeking Professional Psychological Help
- 13 . Kalkbrenner



خدمات مشاوره در مدارس تأثیر بگذارند (گائو^۱ و همکاران، ۲۰۱۵). با وجود امتناع برخی از دانش‌آموزان از مراجعه به مشاوران مدارس و نگرش منفی نسبت به کمک‌طلبی حرفه‌ای روانشناختی، بسیاری از دانش‌آموزان موفقیت‌های تحصیلی خود را در گرو کمک‌طلبی از مشاوران خود عنوان کرده‌اند (حسینیان و همکاران، ۱۴۰۲؛ اوی^۲ و همکاران، ۲۰۲۰؛ ویچتنگ و پرماداسا^۳، ۲۰۱۶؛ آشر و پاجاره^۴، ۲۰۰۹؛ بیکر و اسلاکتر^۵، ۱۹۷۵) که نشان‌دهنده اهمیت نگرش مثبت به کمک‌طلبی حرفه‌ای روانشناختی و بررسی موانع مرتبط با آن توسط مشاوران و مدیران مدارس است.

بر اساس آنچه گفته شد درک عواملی که بر انگیزه ریاضی دانش‌آموزان دبیرستانی تأثیر می‌گذارد برای افزایش نتایج آموزشی بسیار مهم است. سوژي روانشناختی و کمک‌طلبی حرفه‌ای روانشناختی پیش‌بینی‌کننده‌های مهم انگیزه تحصیلی، به ویژه در موضوعات چالش برانگیز مانند ریاضیات هستند. علیرغم اینکه ادبیات موجود به طور مستقل بر این مفاهیم تأکید می‌کند، تحقیقات کمی وجود دارد که تأثیر متقابل بین سوژي روانشناختی و کمک‌طلبی حرفه‌ای روانشناختی را در پیش‌بینی انگیزش ریاضی به‌ویژه در میان دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه که با چالش‌های تحصیلی متعددی از جمله کنکور مواجهند، بررسی نموده باشد. انجام این مطالعه و پرداختن به این شکاف به دانش‌افزایی در علوم تربیتی و روانشناسی کمک می‌کند و مشاوران، معلمان و سیاست‌گذاران را در مورد راهبردهای موثر برای تقویت انگیزه دانش‌آموزان آگاه می‌کند تا انگیزه درس ریاضی نوجوانان بهبود و عملکرد تحصیلی آن‌ها افزایش یابد. بنابراین مطالعه حاضر با هدف نقش سوژي روانشناختی و نگرش به کمک‌طلبی حرفه‌ای روانشناختی در پیش‌بینی انگیزش ریاضی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه انجام شد.

روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری پژوهش متشکل از کلیه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر اردکان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ با تعداد تقریبی ۱۱۸۰ نفر بودند. حجم نمونه بر اساس فرمول گرین ($k+104$) ۱۰۷ نفر تعیین شد اما به منظور کفایت حجم نمونه و احتمال مخدوش بودن برخی از پرسشنامه‌ها در مجموع ۲۰۳ داده جمع‌آوری شد. معیارهای ورود به مطالعه شامل تحصیل در دوره دوم متوسطه مدارس داشتن رضایت برای شرکت در پژوهش و معیار خروج از مطالعه نیز شامل عدم دقت در پاسخگویی به پرسشنامه‌ها در نظر گرفته شد. به منظور جمع‌آوری اطلاعات پس از کسب مجوزهای لازم از آموزش و پرورش اردکان، پرسشنامه‌ها به صورت مجازی طراحی و لینک پرسشنامه در گروه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر اردکان انتشار یافت. در محدوده شروع تا پایان پژوهش ۴۳۵ نفر پرسشنامه را مشاهده و در مجموع ۲۰۳ نفر به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. از این مجموع ۱۹۴ نفر معیارهای ورود به پژوهش را داشتند.

ابزارهای پژوهش

انگیزش ریاضی: به منظور بررسی انگیزش ریاضی از پرسشنامه علاقه به ریاضی^۶ استفاده شد. این پرسشنامه از ۱۸ ماده خرده مقیاس تشکیل شده که شامل علاقه به ریاضی و عزت نفس ریاضی و انگیزش درونی است. در این پرسشنامه کمترین نمره ۱۸ و بیشترین نمره ۸۲ است. ماده‌های ۱ تا ۱۰ مربوط به خرده مقیاس علاقه به ریاضی است که توسط نعمتی با عنوان «عوامل مؤثر بر میزان علاقه مندی دانش‌آموزان در درس ریاضی تدوین شده است (نعمتی و نوری، ۱۳۸۸) در خرده مقیاس علاقه به ریاضی کمترین نمره ۱۰ و

- 1 . Guo
- 2 . Ooi
- 3 . Wijetunge & Premadasa
- 4 . Usher and Pajare
- 5 . Baker & Slakter
- 6 . Interest of mathematics questionnaire



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



۱۳۵۷

بیشترین نمره ۵۰ است. ماده های ۱۱ تا ۱۵ مربوط به خرده مقیاس حرمت خود ریاضی و ماده های ۱۶ تا ۱۸ مربوط به خرده مقیاس انگیزش درونی است که از مقاله اوم^۱ و همکاران (۲۰۰۵) با عنوان «انگیزش استقلال و عملکرد ریاضی»، گرفته شده است. در خرده مقیاس های انگیزش درونی و حرمت خود ریاضی از یک مقیاس لیکرت ۴ درجه ای استفاده شده است. روایی پرسشنامه خوب گزارش شده است. پایایی ابزار با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس علاقه به ریاضی (۰/۷۴)، انگیزش درونی، (۰/۷۱) و عزت نفس ریاضی (۰/۸۳) گزارش شده که نشان دهنده همانی درونی بالای این آزمون است (اوم و همکاران، ۲۰۰۵). روایی و پایایی پرسشنامه در مطالعه حسین خانزاده و همکاران (۱۳۹۸) نیز مطلوب ارزیابی شد. در مطالعه حاضر پایایی ابزار با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس علاقه به ریاضی (۰/۷۶۶)، انگیزش درونی، (۰/۷۳۳) و عزت نفس ریاضی (۰/۶۹۷) و برای کل پرسشنامه (۰/۷۰۹) بدست آمد.

پرسشنامه سوژي روانشناسي^۲: این پرسشنامه که توسط هو و همکاران (۲۰۱۷) برای دانش آموزان مقطع متوسطه طراحی شده است، شامل ۲۴ سؤال است. مقیاس سوشي روان شناختی را از سه بُعد کیفیت شناختی (مثال: هنگام انجام تمرینات یا تکالیفم روش ها و ایده های مشخصی دارم)، فردیت (مثال: هنگام انجام تمرینات یا تکالیفم مسیرها و ایده های مشخصی دارم) و سازگاری (مثال: من فرد محبوبی هستم) مورد سنجش قرار می دهد. هر آیتm بر اساس یک مقیاس ۵ درجه ای (۱ = کاملاً مخالف، ۵ = کاملاً موافق) ارزیابی می شود. حداقل نمره ۲۴ و حداکثر آن نیز ۱۲۰ و نمرات بالاتر نشان دهنده سطح بالاتری از سوشي روان شناختی است. هو و همکاران (۲۰۱۷)، شاخص های روان سنجی پرسشنامه سوژي روانشناسی را با استفاده از نمونه بزرگی از ۲۵۴۹ نفر از دانش آموزان چینی بررسی و نشان دادند که پرسشنامه سوژي روانشناسی از ساختار دو عاملی پشتیبانی می کند. علاوه بر این، مقیاس کل دارای سازگاری درونی عالی بود ($\alpha=0/91$)، و همه خرده مقیاس ها همسانی درونی قابل قبولی داشتند ($\alpha>0/76$). در مطالعه ژو^۳ و همکاران (۲۰۲۱)، ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۲ و برای خرده مقیاس ها بین ۰/۷۹ تا ۰/۸۴ گزارش شده است که نشان دهنده پایایی مناسب ابزار است. در ایران شمالی و برخورداری (۱۴۰۳)، روایی و پایایی پرسشنامه را در جامعه دانش آموزان نوجوان ۱۵ ات ۱۸ سال بررسی کردند. نتایج نشان داد پرسشنامه سوژي روانشناسی نوجوانان ایرانی همسو با نسخه اصلی آن، دارای ۲۴ سوال و ۳ عامل است؛ همسانی درونی پرسشنامه از طریق محاسبه ضریب همبستگی هریک از سوالات با از ابعاد مقیاس محاسبه و بالاتر از ۰/۳ بدست آمد و نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که شاخص های برازش مدل مطلوب و تمامی بارهای عاملی بالای ۰/۴ هستند. در مطالعه مذکور ضریب آلفای کرونباخ برای کیفیت شناختی (۰/۸۲)، فردیت (۰/۸۲)، سازگاری (۰/۸۳) و سوژي روانشناسی (۰/۹۱)، بدست آمد. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای کیفیت شناختی (۰/۸۳۷)، فردیت (۰/۸۱۷)، سازگاری (۰/۸۲۲) و سوژي روانشناسی (۰/۸۹۴)، بدست آمد.

فرم کوتاه نگرش به کمک طلبی روانشناختی حرفه ای^۴: توسط فیشر و فارینا^۵ (۱۹۹۵) و به منظور ارزیابی نگرش شرکت کنندگان در جستجوی خدمات بهداشت روان حرفه ای طراحی شده است. پرسشنامه دارای ۱۰ سوال و در مقیاس ۴ درجه ای لیکرت از کاملاً غلط (۱) تا کاملاً درست (۴) تنظیم شده است. سوالات ۱، ۳، ۶، ۸ و ۱۰ بصورت معکوس نمره گذاری می شود. حداقل نمرات ۰ و حداکثر آن ۳۰ بوده نمرات بالا نشان دهنده، کمک طلبی روانشناختی بالاتر است. فیشر و فارینا (۱۹۹۵)، همبستگی بین فرم کوتاه ۱۰ ماده ای و مقیاس اصلی ۲۹ ماده ای را ۰/۸۷ و روایی سازه ابزار که با روش تحلیل عاملی تاییدی بررسی شد را مطلوب گزارش کردند.

- 1 . Um
- 2 . Psychological Suzhi Questionnaire (PSQ)
- 3 . Zhu
- 4 . Attitudes Toward Seeking Professional Psychological Help-Short Form (ATSPPH-SF)
- 5 . Fischer & Farina



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



همچنین پایایی پرسشنامه با روش بازآزمایی در بازه زمانی دو هفته‌ای، ۰/۸۶ و در بازه زمانی دوماهه، ۰/۸۴ گزارش شد (فیشر و ترنر^۱، ۱۹۷۰). در پژوهش کارافا و هانکوک^۲ (۲۰۱۹)، پایایی پرسشنامه را در یک جامعه شامل ۵۷۳ دانشجوی پزشکی دامپزشکی بررسی کردند و میزان پایایی را ۰/۸۶ گزارش کردند. در پژوهش شمالی و همکاران (۱۳۹۹) پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه و ۰/۷۰۷ بدست آمد. در مطالعه حاضر نیز پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه و ۰/۷۲۱ بدست آمد. در نهایت پس از حذف پرسشنامه‌های پرت، ۱۸۲ پرسشنامه به روش همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان و با بهره‌گیری از نسخه ۲۴ نرم‌افزار SPSS، مورد تحلیل آماری قرار گرفت.

یافته‌ها

بررسی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان نشان داد از مجموع ۱۸۲ شرکت‌کننده در پژوهش، ۱۱۲ نفر (۶۱/۵ درصد) از شرکت‌کنندگان دختر و ۷۰ نفر (۳۸/۵ درصد) نیز پسر بوده‌اند. پایه تحصیلی ۸۲ نفر (۴۵/۱ درصد) دهم، ۷۶ نفر (۴۱/۸ درصد) یازدهم و ۲۴ نفر (۱۳/۲ درصد) نیز دوازدهم بوده است. همچنین وضعیت تحصیلی ۵۸ نفر (۳۱/۹ درصد) خوب (۲۰-۱۸)، ۷۴ نفر (۴۰/۶ درصد) متوسط (۱۵-۱۸) و ۵۰ نفر (۲۷/۵ درصد) نیز ضعیف (کمتر از ۱۵) بوده است. میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی نمرات متغیرهای مورد مطالعه

متغیر	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵
۱. علاقه به ریاضی	۲۹/۶۷	۶/۳۲	-				
۲. انگیزش درونی	۱۰/۵۳	۳/۳۹	۰/۵۷۰**	-			
۳. عزت نفس ریاضی	۷/۶۰	۱/۵۹	۰/۶۱۳**	۰/۳۸۶**	-		
۴. سوژی روانشناختی	۸۲/۹۷	۱۴/۳۱	۰/۲۶۳**	۰/۳۸۶**	۰/۳۲۴**	-	
۵. نگرش به کمک‌طلبی	۲۴/۷۵	۳/۱۹	۰/۳۸۶**	۰/۱۷۱*	۰/۳۰۳**	۰/۳۴۱**	-
کجی			۰/۵۴۹	۰/۴۲۳	-۰/۸۹۴	-۰/۴۱۷	۰/۴۲۳
کشیدگی			۰/۳۷۸	۱/۲۰۹	-۰/۲۳۹	۰/۱۱۹	-۰/۱۱۷

* $P < 0.01$, ** $P < 0.001$

بر اساس یافته‌های جدول ۱، میانگین و انحراف معیار علاقه به ریاضی به ترتیب ۲۹/۶۷ و ۶/۳۲، نگرش به انگیزش درونی ۱۰/۵۳ و ۳/۳۹، عزت نفس ریاضی ۷/۶۰ و ۱/۵۹، سوژی روانشناختی ۸۲/۹۷ و ۱۴/۳۱ و نگرش به کمک‌طلبی روانشناختی حرفه‌ای ۲۴/۷۵ و ۳/۱۹ بوده است. همچنین میزان کجی و کشیدگی نمرات در بازه ۲ تا -۲ قرار دارد که نشان دهنده نرمال بوده توزیع نمرات متغیرهای پژوهش است. همچنین نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد بین سوژی روانشناختی با علاقه به ریاضی، انگیزش درونی و عزت نفس ریاضی رابطه مثبت معنی‌دار ($P < 0.01$) و بین نگرش به کمک‌طلبی روانشناختی حرفه‌ای با علاقه به ریاضی، انگیزش درونی و عزت نفس ریاضی رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد ($P < 0.01$)؛ علاوه بر این همبستگی بین متغیرهای پیش‌بین نیز کمتر از ۰/۷ است که همپوشانی را نشان نمی‌دهد و فرض همخطی بودن بین متغیرهای پیش‌بین نیز به درستی رعایت شده است. خلاصه مدل رگرسیون چندگانه به روش همزمان، تحلیل واریانس و مشخصه‌های آماری جهت پیش‌بینی انگیزش ریاضی در جدول ۲ ارائه شده است.



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



جدول ۲. خلاصه مدل رگرسیون چندگانه به روش همزمان، تحلیل واریانس و مشخصه‌های آماری جهت پیش بینی انگیزش ریاضی

متغیر	SS	MS	F	P	R	R ²	R ² adjust	WD
علاقه به ریاضی	۶۵۹/۴۴۲	۳۲۹/۷۲۱	۹/۰۲۹	۰/۰۰۱**	۰/۳۰۳	۰/۰۹۲	۰/۰۸۱	۲/۰۲۶
انگیزش درونی	۲۲/۸۴۰	۱۱/۴۲۰	۰/۹۹۹	۰/۳۷۰	۰/۱۰۵	۰/۰۱۱	۰/۰۱۰	۲/۴۰۶
عزت نفس ریاضی	۵۶/۵۰۱	۲۸/۲۵۰	۱۲/۶۷۳	۰/۰۰۱**	۰/۳۵۲	۰/۱۲۴	۰/۱۱۴	۱/۹۵۹

* $P < 0/01$, ** $P < 0/001$

در خصوص زیرمقیاس علاقه به ریاضی نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که مدل رگرسیون به صورت معنی دار قادر به تبیین ۸/۱ درصد متغیر ملاک است ($R^2 = 0/081$ ، تعدیل یافته؛ $F = 9/029$ ، $P = 0/001$). همچنین در خصوص زیرمقیاس انگیزش درونی نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که مدل رگرسیون به صورت غیرمعنی دار قادر به تبیین تنها ۱/۱ درصد متغیر ملاک است ($R^2 = 0/011$ ، تعدیل یافته؛ $F = 0/999$ ، $P = 0/370$) و مدل رگرسیونی معنی دار نیست. در خصوص زیرمقیاس علاقه به ریاضی نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که مدل رگرسیون به صورت معنی دار قادر به تبیین ۱۱/۴ درصد متغیر ملاک است ($R^2 = 0/124$ ، تعدیل یافته؛ $F = 12/673$ ، $P = 0/001$). ضرایب رگرسیونی به تفکیک متغیرهای مورد مطالعه در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. ضرایب رگرسیونی متغیرهای مورد مطالعه

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	B	Std. Error	β	T	P	Collinearity statistic
علاقه به ریاضی	مقدار ثابت	۱۳/۰۹۴	۴/۲۲۵	-	۳/۰۹۹	۰/۰۰۲**	VIF Tolerance
	سوژی روانشناختی	۰/۱۱۱	۰/۰۳۲	۰/۲۵۱	۳/۵۰۹	۰/۰۰۱**	۱/۰۰۶ ۰/۹۹۴
	کمک‌طلبی	۰/۲۹۸	۰/۱۴۱	۰/۱۵۱	۲/۱۱۰	۰/۰۳۶*	۱/۰۰۶ ۰/۹۹۴
انگیزش درونی	مقدار ثابت	۱۳/۷۹۱	۲/۳۶۴	-	۵/۸۳۴	۰/۰۰۱	- -
	سوژی روانشناختی	۰/۰۱۸	۰/۰۱۸	۰/۰۷۴	۰/۹۹۴	۰/۳۲۲	۱/۰۰۶ ۰/۹۹۴
	کمک‌طلبی	۰/۰۷۳	۰/۰۷۹	۰/۰۶۹	۰/۹۲۳	۰/۳۵۷	۱/۰۰۶ ۰/۹۹۴
عزت نفس ریاضی	مقدار ثابت	۲/۷۲۳	۱/۰۴۴	-	۲/۶۰۹	۰/۰۱۰**	- -
	سوژی روانشناختی	۰/۰۳۲	۰/۰۰۸	۰/۲۸۹	۴/۱۱۴	۰/۰۰۱**	۱/۰۰۶ ۰/۹۹۴
	کمک‌طلبی	۰/۰۹۰	۰/۰۳۵	۰/۱۸۰	۲/۵۶۷	۰/۰۱۱**	۱/۰۰۶ ۰/۹۹۴

در خصوص زیرمقیاس علاقه به ریاضی، جدول ۳ نشان می‌دهد که ضرایب بتا در هر دو متغیر سوژی روانشناختی و نگرش به کمک‌طلبی روانشناختی حرفه‌ای معنی دار است ($P < 0/001$) و این متغیرها به طور معنی داری در پیش‌بینی علاقه به ریاضی سهم دارند. همچنین سوژی روانشناختی سهم بیشتری در پیش‌بینی و تبیین علاقه به ریاضی داشت. همچنین در خصوص زیرمقیاس انگیزش درونی، جدول ۳ نشان می‌دهد که هیچکدام از ضرایب بتا در متغیرهای سوژی روانشناختی و نگرش به کمک‌طلبی روانشناختی حرفه‌ای معنی دار نیستند ($P > 0/05$) و این متغیرها سهم معنی داری در پیش‌بینی انگیزش درونی سهم ندارند. علاوه بر این در خصوص زیرمقیاس عزت نفس ریاضی، جدول ۳ نشان می‌دهد که ضرایب بتا در هر دو متغیر سوژی روانشناختی و نگرش به کمک‌طلبی روانشناختی حرفه‌ای معنی دار است ($P < 0/001$) و این متغیرها به طور معنی داری در پیش‌بینی عزت نفس ریاضی سهم دارند. همچنین سوژی روانشناختی سهم بیشتری در پیش‌بینی و تبیین علاقه به ریاضی داشت.



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



بحث و نتیجه گیری

مطالعه حاضر با هدف نقش سوژي روانشناختي و نگرش به کمک طلبی حرفه‌ای روانشناختی در پیش‌بینی انگیزش ریاضی دانش‌آموزان نوجوان انجام شد. نخستین نتیجه پژوهش نشان داد بین سوژي روانشناختی با علاقه به ریاضی رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد. نتایج این بخش در راستای مطالعات پیشین قرار دارد (چن و همکاران، ۲۰۲۲؛ نای و همکاران، ۲۰۲۱؛ ژو و همکاران، ۲۰۲۱؛ لیو و همکاران، ۲۰۲۰). این مطالعات نیز از ارتباط بین سوژي روانشناختی و ابعاد تحصیلی دانش‌آموزان حمایت کرده‌اند. در توضیح این یافته‌ها می‌توان گفت بر اساس نظریه خودتعیین‌گری انگیزه درونی از ارضای سه نیاز اساسی روانشناختی یعنی خودمختاری، شایستگی و ارتباط‌شی می‌شود. نوجوانان با سوژي روانشناختی بالا معمولاً انعطاف پذیرتر هستند و مهارت‌های تنظیم هیجانی قوی‌تری دارند. این انعطاف‌پذیری ممکن است منجر به احساس شایستگی بالاتری در هنگام برخورد با مسائل ریاضی شود، زیرا این دانش‌آموزان می‌توانند به طور موثرتری چالش‌های ایجاد شده در مسائل ریاضی را بدون درگیری با اضطراب یا ناامیدی انجام دهند و عملکرد بالاتری نیز در درس ریاضی خواهند داشت. بنابراین علاقه آن‌ها به ریاضی نیز بیشتر خواهد بود. علاوه بر این بهبود عملکرد نوجوانان با سوژي روانشناختی بالا، به عنوان یک تقویت مثبت، انگیزه درونی را بهبود می‌بخشد و آن‌ها را تشویق می‌کند تا فعالیت‌های ریاضی را از روی انگیزه درونی به جای فشار خارجی پیگیری کنند. همچنین، افراد دارای سوژي روانشناختی بالا بهتر می‌توانند روابط مثبتی با همسالان و معلمان خود ایجاد کنند و این ویژگی تعامل را در کلاس ریاضی تسهیل و تجربیات ریاضی آن‌ها را غنی می‌سازد که در بهبود علاقه به ریاضی نقش دارد.

همچنین نتایج این بخش نشان داد بین نگرش به کمک طلبی روانشناختی حرفه‌ای با علاقه به ریاضی رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد. نتایج این بخش در راستای مطالعات پیشین قرار دارد (حسینیان و همکاران، ۱۴۰۲؛ اوی و همکاران، ۲۰۲۰؛ ویچتنگ و پرماداسا، ۲۰۱۶؛ آشر و پاچاره، ۲۰۰۹؛ بیکر و اسلاکتر، ۱۹۷۵). این مطالعات نیز از رابطه بین کمک طلبی و ابعاد تحصیلی دانش‌آموزان حمایت کرده‌اند. در توضیح نتایج این بخش می‌توان گفت افرادی که علاقه بیشتری به ریاضیات دارند، ممکن است مهارت‌های شناختی و حل مسئله بیشتری داشته باشند، و در هنگام مواجهه با چالش‌های درس ریاضی، نگرش مثبتی را نسبت به کمک گرفتن از افراد متخصص دارند. این ویژگی سبب می‌شود که این افراد کمک حرفه‌ای را به عنوان یک منبع ارزشمند ادراک کنند و به هنگام برخورد با مشکلات در فهم ریاضیات به دنبال کمک از افراد خبره باشند. این تعامل با افراد حرفه‌ای و کسب مهارت‌های بیشتر در یادگیری درس ریاضی باعث بهبود موفقیت و علاقه بیشتر آن‌ها به ریاضی می‌شود.

نتایج رگرسیون چندگانه نیز نشان داد نقش سوژي روانشناختی و نگرش به کمک طلبی روانشناختی حرفه‌ای در پیش‌بینی علاقه به ریاضی معنی‌دار است و سوژي روانشناختی سهم بیشتری در مدل دارد. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت سوژي روانشناختی که اغلب به عنوان کیفیت کلی روانشناختی یک فرد تعریف می‌شود، ویژگی‌هایی مانند انعطاف پذیری، تنظیم هیجانی و انعطاف پذیری شناختی را در بر می‌گیرد (وانگ و همکاران، ۲۰۲۴). این ویژگی‌ها توانایی دانش‌آموزان را برای درگیر شدن با محتواهایی چالش برانگیز، مانند ریاضیات را افزایش و احساس شایستگی و انگیزه افزایش می‌دهد. این ویژگی باعث می‌شود تا افراد با سوژي روانشناختی بالاتر، راحت‌تر در هنگام نیاز از نظر متخصصان استفاده کرده و نگرش مثبتی به حل مساله مشارکتی داشته باشند. نگرش به جستجوی کمک روانشناختی حرفه‌ای به تمایل فرد برای پیگیری راهنمایی از متخصصان در خصوص مشاوره و روانشناسی در هنگام مواجهه با چالش‌های روانی از جمله اضطراب و استرس تحصیلی اشاره دارد (گائو و همکاران، ۲۰۱۵). نگرش مثبت نسبت به کمک طلبی حرفه‌ای می‌تواند راهبردهای مقابله‌ای را تسهیل کند، در نتیجه اضطراب را کاهش داده و عملکرد شناختی را تقویت می‌کند. به طور کلی سوژي روانشناختی بالاتر ممکن است نه تنها درگیری ریاضی را بهبود بخشد، بلکه بر نگرش فرد نسبت به کمک طلبی تأثیر مثبت



بگذارند و یک حلقه بازخورد موثر ایجاد کنند که هم یادگیری مؤثر و هم مدیریت سلامت روان را تقویت می‌کند. در اصل، وقتی دانش‌آموزان سوژی روان‌شناختی بالاتری دارند، به احتمال زیاد چالش‌ها را پذیرفته و کمک‌طلبی حرفه‌ای را به عنوان یک مسیر سازنده می‌بینند، و علاقه عمیق‌تری به فعالیت‌های تحصیلی خود، به‌ویژه در موضوعات پیچیده‌ای مانند ریاضیات ایجاد می‌کنند. این ادغام سوژی روان‌شناختی و گشودگی برای کمک‌طلبی به ایجاد یک محیط مساعد برای یادگیری و رشد شخصی و در نهایت بهبود علاقه در درس ریاضی منجر می‌شود.

دومین نتیجه پژوهش نشان داد بین سوژی روان‌شناختی و انگیزش درونی ریاضی رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد. نتایج این بخش در راستای مطالعات پیشین قرار دارد (چن و همکاران، ۲۰۲۲؛ نای و همکاران، ۲۰۲۱؛ ژو و همکاران، ۲۰۲۱؛ لیو و همکاران، ۲۰۲۰). این مطالعات نیز از ارتباط بین سوژی روان‌شناختی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان حمایت کرده‌اند. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت بر اساس نظریه رابطه خود تعیین‌گری انگیزه درونی با برآورده کردن نیازهای روان‌شناختی اساسی یعنی استقلال، شایستگی و ارتباط پرورش می‌یابد. سطوح بالاتر سوژی روان‌شناختی، که هوش هیجانی و سازگاری اجتماعی بالاتر را در بر می‌گیرد (نای و همکاران، ۲۰۲۱)، ممکن است حس شایستگی فرد را با تسهیل راهبردهای یادگیری انطباقی و حل مسئله مؤثر در مسائل ریاضی افزایش دهد. از آنجایی که دانش‌آموزانی که سوژی روان‌شناختی بیشتری دارند بیشتر در گروه‌های حل مساله در ریاضیات شرکت می‌کنند، احتمالاً احساس شایستگی و استقلال بیشتری را تجربه می‌کنند که منجر به افزایش انگیزه درونی می‌شود.

همچنین نتایج نشان داد بین نگرش به کمک‌طلبی روان‌شناختی حرفه‌ای و انگیزش درونی ریاضی رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد. نتایج این بخش در راستای مطالعات پیشین قرار دارد (حسینیان و همکاران، ۱۴۰۲؛ اوی و همکاران، ۲۰۲۰؛ ویچتنگ و پرمداسا، ۲۰۱۶؛ آشر و پاچاره، ۲۰۰۹؛ بیکر و اسلاکتر، ۱۹۷۵). این مطالعات نیز از رابطه بین کمک‌طلبی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان حمایت کرده‌اند. در توضیح این نتیجه می‌توان گفت بر اساس نظریه رفتار برنامه‌ریزی شده، قصد یک فرد برای درگیر شدن در یک رفتار، تحت تأثیر باورها و نگرش‌های او نسبت به آن رفتار، همراه با هنجارهای ذهنی و کنترل رفتاری ادراک شده است. نگرش‌های مثبت نسبت به جستجوی کمک‌طلبی روان‌شناختی ممکن است دانش‌آموزان را تشویق کند که چالش‌های ریاضی را به‌عنوان فرصت‌هایی برای رشد شخصی ببینند تا اینکه آن را به عنوان یک تهدید ادراک نمایند. این نوع نگرش، انعطاف‌پذیری را افزایش می‌دهد و به جهت‌گیری به سوی ریاضیات را افزایش می‌دهد و در نتیجه انگیزه درونی در ریاضی را افزایش می‌دهد. هنگامی که دانش‌آموزان کمک‌طلبی را به عنوان یک نگرش حمایتی و پیشگیرانه ادراک می‌کنند، انگیزه بیشتری برای حل تکالیف ریاضی به طور مستقل و با اشتیاق پیدا می‌کنند، که به بهبود انگیزش درونی آن‌ها در ریاضی منجر می‌شود.

علیرغم روابط معنادار یافت شده بین سوژی روان‌شناختی و نگرش به جستجوی کمک روان‌شناختی حرفه‌ای با انگیزه درونی ریاضی، تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که این متغیرها در پیش‌بینی این انگیزه به طور معنی‌داری با هم مرتبط نیستند. در توضیح این نتایج می‌توان گفت که هر دو متغیر ممکن است به طور مؤثر به طور جداگانه به انگیزه درونی کمک کنند، اما در کنار هم، آن‌ها واریانس مشترکی را برای تبیین انگیزه درونی ریاضی ندارند. علاوه بر این، سایر متغیرهای بررسی نشده با عوامل زمینه‌ای ممکن است تأثیر عمیق‌تری بر انگیزه درونی در محیط‌های ریاضی داشته باشند و تأثیرات سوژی روان‌شناختی و نگرش‌های کمک‌طلبی را تحت الشعاع قرار دهند. درک این پویایی‌ها ممکن است به مدل جامع‌تری نیاز داشته باشد که عوامل واسطه‌ای اضافی را در بر بگیرد و تصویر واضح‌تری از تعامل بین ویژگی‌های روانی و انگیزه درونی ریاضی ارائه دهد.

سومین نتیجه پژوهش نشان داد بین سوژی روان‌شناختی با عزت‌نفس ریاضی رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد. نتایج این بخش در راستای مطالعات پیشین قرار دارد (چن و همکاران، ۲۰۲۲؛ نای و همکاران، ۲۰۲۱؛ ژو و همکاران، ۲۰۲۱؛ لیو و همکاران، ۲۰۲۰). این



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



۱۳۸۷

مطالعات نیز از ارتباط بین سوژي روانشناختي و عزت نفس دانش آموزان حمايت کرده‌اند. در توضيح اين نتايج می‌توان بر اساس نظريه شناخت اجتماعی بندورا خودکارآمدی یا باور به توانایی های فرد بر انگیزه و تداوم در انجام وظايف تأثیر می‌گذارد. سوژي روان‌شناختي بالا، انعطاف‌پذیری و استراتژی‌های مقابله‌ای انطباقی را تقویت می‌کند و اعتماد افراد را به توانایی‌های ریاضی خود افزایش می‌دهد (وانگ و همکاران، ۲۰۲۴). از آنجایی که دانش آموزان سوژي روان‌شناختي بالا، خودپنداره مثبت‌تری دارند، به احتمال بیشتری نیز به چالش‌های ریاضی با اشتیاق برخورد می‌کنند و در نتیجه عزت نفس خود را در این حوزه بهبود می‌بخشند. این تأثیر متقابل نشان می‌دهد که افزایش سوژي روان‌شناختي می‌تواند منجر به خودپنداره تحصیلی بهتر، به‌ویژه در ریاضیات شود که در بهبود عزت نفس نقش دارد.

همچنین نتایج این بخش نشان داد بین نگرش به کمک‌طلبی روانشناختي حرفه‌ای و عزت‌نفس ریاضی رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد. نتایج این بخش در راستای مطالعات پیشین قرار دارد (حسینیان و همکاران، ۱۴۰۲؛ اوی و همکاران، ۲۰۲۰؛ ویچتنگ و پرماداسا، ۲۰۱۶؛ آشر و پاچاره، ۲۰۰۹؛ بیکر و اسلاکتر، ۱۹۷۵). این مطالعات نیز از رابطه بین کمک‌طلبی و عزت نفس دانش‌آموزان حمايت کرده‌اند. در توضیح این نتایج می‌توان گفت بر اساس نظریه رفتار برنامه ریزی شده نگرش‌های مثبت نسبت به کمک‌طلبی می‌تواند انگ ادراک شده را کاهش دهد و افراد را به دسترسی به منابع حمایتی تشویق کند. وقتی دانش‌آموزان کمک‌طلبی از متخصصان حرفه‌ای روانشناسی را مفید می‌دانند، به احتمال بیشتری از این خدمات استفاده می‌کنند که منجر به بهبود استراتژی‌های مقابله‌ای و رفاه روانی آن‌ها می‌شود. مشاوران حرفه‌ای می‌توانند به دانش‌آموزان کمک کنند تا موانع عزت نفس خود را برطرف و نگرانی‌های اساسی یا مشکلات مربوط به ریاضیات را بهتر برطرف سازند. بنابراین احساس ارزشمندی بالاتری نیز خواهند داشت.

علاوه بر این نتایج رگرسیون چندگانه نشان داد نقش سوژي روانشناختي و نگرش به کمک‌طلبی روانشناختي حرفه‌ای در پیش‌بینی عزت‌نفس ریاضی معنی‌دار و بوده و سوژي روانشناختي سهم بیشتری در مدل داشته است. در توضیح این نتایج می‌توان گفت سوژي روان‌شناختي تاب‌آوری عاطفی و مهارت‌های مقابله‌ای را در بر می‌گیرد (وانگ و همکاران، ۲۰۲۴؛ نای و همکاران، ۲۰۲۱)، در حالی که نگرش‌های مثبت نسبت به کمک‌طلبی حرفه‌ای، پذیرا بودن نسبت به دریافت حمايت از افراد متخصص است (گائو و همکاران، ۲۰۱۵). این سازه‌ها در کنار هم، محیطی حمایتی ایجاد می‌کنند که در آن افراد احساس می‌کنند قادر به غلبه بر چالش‌های خود از جمله در درس ریاضی هستند. این هم افزایی باعث افزایش عزت نفس ریاضی می‌شود، زیرا دانش‌آموزانی که سوژي روانشناختي بالایی دارند بیشتر در صورت نیاز به دنبال کمک از افراد حرفه‌ای هستند. ترکیب این متغیرها نه تنها باعث ایجاد اعتماد به نفس فردی می‌شود، بلکه یک رویکرد سازگارانه برای یادگیری ریاضی را تقویت می‌کند، که منعکس کننده یک چارچوب به هم پیوسته سلامت روانی و پیشرفت تحصیلی است؛ آنچه در نهایت بهبود عزت نفس در ریاضی را به دنبال دارد.

به طور کلی یافته‌های پژوهش نشان داد که سوژي روانشناختي و نگرش به کمک‌طلبی حرفه‌ای روانشناختي به طور موثری انگیزش ریاضی را پیش‌بینی می‌کنند. این پژوهش بینش عمیقی را در مورد رابطه با سوژي روانشناختي و نگرش به کمک‌طلبی حرفه‌ای روانشناختي با انگیزش ریاضی ایجاد نموده و این مساله می‌تواند چشم‌انداز روشنی را برای دست‌اندرکاران، روان‌شناسان، مشاوران تحصیلی و به طور کلی برای افرادی که در حوزه تعلیم و تربیت مشغول به فعالیت هستند، ایجاد نماید.

پژوهش حاضر همچون سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی همراه بود که می‌توان به استفاده از پرسشنامه به عنوان تنها ابزار پژوهش، عدم کنترل متغیرهای مداخله‌گر و همچنین محدود شدن جامعه پژوهش به شهرستان اشاره کرد که لزوم احتیاط در تعمیم نتایج را نشان می‌دهد. بر اساس یافته‌های پژوهش می‌توان پیشنهادهایی در جهت کاهش انگیزش ریاضی ارائه داد. دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت می‌توانند با تمرکز بیشتر بر ابعاد روانشناختي دانش‌آموزان، آموزش مهارت‌های کمک‌طلبی حرفه‌ای روانشناسی، معرفی بیشتر



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



۱۳۶۷

خدمات روانشناختی حرفه‌ای، دانش‌آموزان را برای استفاده از این خدمات تشویق نمایند. ارائه برنامه‌های آموزشی در خصوص آموزش مهارت‌های روانشناختی در مدارس می‌تواند در بهبود انگیزش ریاضی موثر باشد. همچنین آموزش مهارت‌هایی چون خودشفقتی شناختی، تئوری انتخاب و ذهن آگاهی نیز در جهت کاهش اضطراب به عنوان یکی از موانع مهم انگیزش ریاضی، پیشنهاد می‌شود. تعارض منافع: مطالعه حاضر با حمایت معنوی آموزش و پرورش شهرستان اردکان و بدون حمایت مالی انجام شده و هیچگونه تضاد منافی برای نویسندگان و سایر افراد در مقاله وجود ندارد. نگارندگان بر خورد فرض می‌دانند که از کلیه شرکت‌کنندگان در پژوهش و همچنین از حمایت‌های آموزش و پرورش شهرستان اردکان تشکر نمایند.

منابع

- بابایی، انسیه، درویشی، داود، یاراحمدی، معصومه، گلستانی بخت، طاهره. (۱۴۰۱). نقش مهارت حل مسئله در پیش‌بینی انگیزش ریاضی و خودکارآمدی ریاضی در کودکان با اختلال یادگیری ویژه از نوع ریاضی. توانمندسازی کودکان استثنایی، ۱۳(۱)، ۱۶-۲۶.
- حسین خانزاده، عباسعلی، ابراهیمی، شهربانو، خداکریمی، فائزه، حصیرچمن، احیا. (۱۳۹۸). تاثیر آموزش از طریق بازی های حرکتی بر یادگیری مفاهیم و علاقه به ریاضی دانش آموزان دیرآموز. مجله علوم روانشناختی، ۱۸(۷۹)، ۷۹۷-۸۰۶.
- حسینیان، سیمین، کریمی، سارا، پیمان پاک، فائزه. (۱۴۰۲). ویژگی های روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس منابع خودکارآمدی مشاوران مدرسه. فصلنامه اندازه گیری تربیتی، ۱۴(۵۴)، ۵۶-۷۸.
- حسینیان، سیمین، کریمی، سارا، پیمان پاک، فائزه. (۱۴۰۲). ویژگی های روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس منابع خودکارآمدی مشاوران مدرسه. فصلنامه اندازه گیری تربیتی، ۱۴(۵۴)، ۵۶-۷۸.
- سعیدی اردبیلی، میر مصطفی، فرج خواه، سهراب، جاویدپور، مرتضی. (۱۴۰۳). بررسی تجربه زیسته از علل ترک تحصیل دانش آموزان مناطق حاشیه نشین اردبیل. رهبری آموزشی کاربردی، (۱)، -.
- سلامت، سیده پریسا، فولادچنگ، محبوبه. (۱۴۰۳). نقش هویت تحصیلی در کمک‌طلبی و محق‌پنداری تحصیلی دانشجویان. مجله علوم پزشکی صدا، ۱۲(۲)، ۲۲۳-۲۳۳.
- شمالی احمدآبادی، پورجانب الهی، بهجت، برخوردار احمدآبادی. (۱۳۹۹). نقش اجتناب تجربه‌ای و جهت‌گیری به کمک‌طلبی حرفه‌ای در پیش‌بینی انگیزش ریاضی. فصلنامه تعالی مشاوره و روان درمانی، ۹(۳۶)، ۶۷-۷۸.
- شمالی احمدآبادی، مهدی، برخوردار احمدآبادی، عاطفه. (۱۴۰۳). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه سوژای روانشناختی نوجوانان ایرانی. روانشناسی مثبت: پژوهش‌ها و کاربردها، ۱(۲)، ۱-۱۱.
- شمالی احمدآبادی، مهدی، برخوردار احمدآبادی، عاطفه. (۱۴۰۳). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه سوژای روانشناسی نوجوانان ایرانی، نسخه خطی در حال انتشار.
- فضلی فر، کوثر، مدانلو، صدیقه، آقایی، ناهید، نیک بخت، رویا. (۱۴۰۲). رابطه سواد سلامت روان با نگرش به کمک‌طلبی روانشناختی حرفه‌ای در نوجوانان. مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران، ۳۳(۲۳۰)، ۸۵-۸۹.
- محمودی، شکیبا، فیروزآبادی، عباس، حسینی، سید روح الله، رسول‌زاده طباطبایی، سید کاظم، شمسانی، مریم. (۱۴۰۳). نقش پیش‌بینی کنندگی راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در افسردگی، اضطراب و استرس نوجوانان. روانشناسی بالینی و شخصیت، (۱)، -.
- میرزائی، فرزانه، علیفر، فاطمه. (۱۴۰۳). مروری بر کمک‌طلبی تحصیلی به‌عنوان یک رویکرد سازنده گرایانه در یادگیری و پیشرفت تحصیلی و عوامل میانجی آن پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، ۹(۵۷)، ۱۷۱-۱۸۷.



نعمتی زهرا و نوری مریم (۱۳۸۸). مقایسه و تحلیل میزان علاقه مندی دانش آموزان به درس ریاضی در پایه ابتدایی شهرستان زنجان. اقدام

پژوهی، نسخه خطی منتشر نشده قابل دستیابی از: <http://pelleh20.blogfa.com/category/1>

- Baker, S. B., & Slakter, M. J. (1975). Validity and reliability of the school counselor attitude inventory. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 7(4), 239-242.
- Chen, X., Zhao, H., & Zhang, D. (2022). Effect of teacher support on adolescents' positive academic emotion in china: mediating role of psychological suzhi and general self-efficacy. *International journal of environmental research and public health*, 19(24), 16635.
- Chen, X., Zhao, H., & Zhang, D. (2022). Effect of teacher support on adolescents' positive academic emotion in china: mediating role of psychological suzhi and general self-efficacy. *International journal of environmental research and public health*, 19(24), 16635.
- Dong, Z., & Zhang, D. (2015). The relationship between psychological suzhi, emotion regulation strategies and life satisfaction among middle school students. *J Southwest Univ (Soc Sci Ed)*, 41(06), 99-103.
- Fischer, E. H., & Farina, A. (1995). Attitudes toward seeking professional psychological help: A shortened form and considerations for research. *Journal of college student development*, 36(4), 368-373.
- Fischer, E. H., & Turner, J. I. (1970). Orientations to seeking professional help: Development and research utility of an attitude scale. *Journal of consulting and clinical psychology*, 35(1p1), 79.
- Furlong, M. J., Gilman, R., & Huebner, E. S. (Eds.). (2014). *Handbook of positive psychology in schools*. New York, NY: Routledge.
- Guo, S., Nguyen, H., Weiss, B., Ngo, V. K., & Lau, A. S. (2015). Linkages between mental health need and help-seeking behavior among adolescents: Moderating role of ethnicity and cultural values. *Journal of counseling psychology*, 62(4), 682.
- Hu, T. Q., Zhang, D. J., and Cheng, G. (2017). Revision of the psychological suzhi questionnaire of the middle school students (simplified version) and the test of the reliability and validity. *J. Southwest Univ.* 10, 120-126. doi: 10.13718/j.cnki.xdsk.2017.02.015
- Hu, T. Q., Zhang, D. J., and Cheng, G. (2017). Revision of the psychological suzhi questionnaire of the middle school students (simplified version) and the test of the reliability and validity. *J. Southwest Univ.* 10, 120-126. doi: 10.13718/j.cnki.xdsk.2017.02.015
- Hu, T., & Zhang, D. (2015). The relationship between adolescents' psychological suzhi and depression: The mediating effect of self-service attribution bias. *Journal of Southwest University (Natural Science Edition)*, 41, 104-109.
- Kalkbrenner, M. T., Neukrug, E. S., & Griffith, S. A. M. (2019). Appraising counselor attendance in counseling: The validation and application of the revised Fit, Stigma, and Value Scale. *Journal of Mental Health Counseling*, 41(1), 21-35.
- Karaffa, K. M., & Hancock, T. S. (2019). Mental health stigma and veterinary medical students' attitudes toward seeking professional psychological help. *Journal of veterinary medical education*, 46(4), 459-469.
- Lee, J., Lee, H. J., Song, J., & Bong, M. (2021). Enhancing children's math motivation with a joint intervention on mindset and gender stereotypes. *Learning and Instruction*, 73, 101416.
- Liu, G., Zhao, Z., & Zhang, D. (2020). Cross-lagged relations between psychological suzhi and academic achievement. *Current Psychology*, 39(5), 1496-1504.
- Nie, Q., Teng, Z., Yang, C., Lu, X., Liu, C., Zhang, D., & Guo, C. (2021). Psychological suzhi and academic achievement in Chinese adolescents: A 2-year longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 91(2), 638-657.
- Ooi, P. B., Khor, K. S., Tan, C. C., & Ong, D. L. T. (2022). Depression, anxiety, stress, and satisfaction with life: Moderating role of interpersonal needs among university students. *Frontiers in Public Health*, 10, 958884.
- Pan, Z., Zhang, D., Hu, T., & Pan, Y. (2018). The relationship between psychological Suzhi and social anxiety among Chinese adolescents: The mediating role of self-esteem and sense of security. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 12, 1-9.
- Ribeiro, L. A., Donolato, E., Aguiar, C., Correia, N., & Zachrisson, H. D. (2024). Concurrent and Longitudinal Associations Between Parent Math Support in Early Childhood and Math Skills: A Meta-Analytic Study. *Journal of Cognition and Development*, 25(1), 66-99.





- Schmitz, E. A., Jansen, B. R., Wiers, R. W., & Salemink, E. (2023). Math-failure associations, attentional biases, and avoidance bias: The relationship with math anxiety and behaviour in adolescents. *Cognitive Therapy and Research*, 47(5), 788-801.
- Shen, D., Ma, H., & Bai, X. (2009). An empirical study on the mental health diathesis for adolescents. *Psychol Sci*, 12(02), 258-261.
- Shum, C., Dockray, S., & McMahon, J. (2024). The relationship between cognitive reappraisal and psychological well-being during early adolescence: A scoping review. *The Journal of Early Adolescence*, 02724316241231918.
- Um, E. K., Corter, J., & Tatsuoka, K. (2005). Motivation, autonomy support, and mathematics performance: A structural equation analysis. *Motivation and Autonomy Support, Teachers College, Columbia University*.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. *Contemporary educational psychology*, 34(1), 89-101.
- Wang, H., Jia, R., Zhang, M., & Fan, W. (2024). The influence of stress on mental health among Chinese college students: The moderating role of psychological suzhi. *Heliyon*, 10(5).
- Wiglesworth, A. (2024). Risk for suicide in adolescence: how identity, development, and minority stress may shape neurobiological responses to social rejection. *Biological psychiatry*, 95(12), 1060-1062.
- Wijetunge, T., & Premadasa, K. (2016). Does Process Oriented Student Feedback Help College Math Achievement?.
- Xie, F., Duan, X., Ni, X., Li, L., & Zhang, L. (2022). The Impact of Parents' Intelligence Mindset on Math Anxiety of Boys and Girls and the Role of Parents' Failure Beliefs and Evaluation of Child's Math Performance as Mediators. *Frontiers in Psychology*, 13, 687136.
- Xu, C. H. E. N., Da-jun, Z. H. A. N. G., Shu-fen, L. I., & Yong, L. I. (2021). The Effect of Middle School Students' Psychological Suzhi on Their Academic Achievement: A Parallel Mediation Model. *Journal of Southwest University Natural Science Edition*, 43(2), 14-19.
- Zhang, T., & Wang, Z. (2020). The effects of family functioning and psychological suzhi between school climate and problem behaviors. *Frontiers in Psychology*, 11, 212.
- Zhu, Z., Tang, W., Liu, G., & Zhang, D. (2021). The effect of psychological suzhi on suicide ideation in Chinese adolescents: The mediating role of family support and friend support. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 632274. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.632274>