

مطالعه پدیدارشناختی مشکلات رفتاری در دانش‌آموزان دبیرستانی:  
چالش‌های هیجانی-اجتماعی و تحصیلی

Phenomenological study of behavioral problems in high school students:  
Social-emotional and academic challenges

Eskandar Fathiazar  
Fereshteh Golparvar1  
Mirmahmood Mirnasab  
Shahram Vahedi

اسکندر فتحی‌آذر<sup>۱</sup>  
فرشته گل‌پرور<sup>۱</sup>  
میر محمود میرنسب<sup>۱</sup>  
شهرام واحدی<sup>۱</sup>

**Abstract**

Recognizing available challenges in the high school students has the particular significance, due to being located in a sensitive stage personality development and the need to meet the expectations of the stage. Any consulting intervention requires understanding this challenges. The purpose of current research was investigate the experiences of teachers, administrators and school counselors of high school students of behavioral social-emotional problems. This study is a qualitative of type phenomenological research. The research population consisted of all teachers, administrators and counselors of high schools of seven cities including Tabriz, Rasht, Tehran, Kermanshah, Isfahan, Khoramabad, and Ardebil. 48 participant of teachers, administrator, and counselors of above cities were selected by the voluntary sampling method. Data were analyzed by using semi-structured interviews and coding method and extraction the main and sub-themes. The findings showed that communication challenges, discipline challenges, reduce of achievement motivation, lack of skill in problem solving, identity confusion and emotional affective challenges are the most important social-emotional, and academic challenges. Identify the main problems of this course will cause be considered more practical programs and interventions in future.

**Key words:** Behavioral problems, emotional, social, academic challenges, high school students

**چکیده**

شناخت چالش‌های موجود دانش‌آموزان دوره دبیرستان به دلایل واقع شدن در مرحله حساس رشد شخصیت و ضرورت پاسخگویی به انتظارات این مرحله، دارای اهمیت ویژه‌ای است زیرا هرگونه مداخله مشاوره‌ای نیازمند شناخت این چالش‌هاست. هدف پژوهش حاضر بررسی تجارب معلمان، مشاوران و مدیران مدارس از مشکلات رفتاری دانش‌آموزان مقطع دبیرستان بود. این پژوهش کیفی و از نوع پدیدارشناسی است. جامعه‌ی پژوهش شامل کلیه معلمان، مشاوران و مدیران دوره دبیرستان شهرهای تبریز، رشت، تهران، کرمانشاه، خرم‌آباد، اصفهان و اردبیل بود. ۴۸ نفر از پرسنل مدارس مختلف شهرهای فوق‌الذکر به روش نمونه‌گیری داوطلبانه برگزیده شدند. اطلاعات با استفاده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختار یافته و روش کدگذاری و استخراج مضمون‌های اصلی و فرعی مورد تحلیل قرار گرفتند. یافته‌ها نشان داد که چالش‌های ارتباطی، چالش‌های انضباطی، کاهش انگیزه پیشرفت، عدم مهارت در حل مسأله، سردرگمی هویت و چالش‌های عاطفی-هیجانی مهم‌ترین چالش‌های هیجانی-اجتماعی و تحصیلی هستند. بنابر این، شناسایی مشکلات اصلی این دوره موجب خواهد شد تا برنامه‌ها و مداخله‌های کاربردی بیشتری در آینده مد نظر قرار گیرند.

**واژه‌های کلیدی:** مشکلات رفتاری، چالش‌های هیجانی، اجتماعی، تحصیلی، دانش‌آموزان دبیرستانی.

۱. این مقاله برگرفته از گزارش نهایی طرح پژوهشی با مجوز شماره ۲-۳۵۷۹/۲۷/ص می‌باشد.

e-fathiazar@tabrizu.ac.ir

\* استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز (نویسنده مسئول)

\*\* دانشجوی دکتری تخصصی روانشناسی تربیتی، دانشگاه تبریز

\*\*\* دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز

\*\*\*\* استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز

### مقدمه

رویکردها و شیوه‌هایی که مدت‌ها در نهادهای تربیتی خانه و مدرسه مورد استفاده قرار گیرد، به‌طور اجتناب‌ناپذیری در رفتار افراد آن نسل بیشترین نقش را ایفاء می‌کند. صرف نظر از آنچه که در عمل دیده می‌شود، اهمیت مسائل تربیتی و مشکلاتی که باید در کوتاه مدت و بلند مدت برای آنها چاره‌اندیشی کرد، همیشه به قوت خود باقی است. دانش‌آموزان در دوره‌های مختلف تحصیلی باید به دقت مورد مطالعه قرار گیرند تا نیازها و انتظارات آنها مورد توجه قرار گیرد. همدانی و دارلینگ-هاموند (۲۰۱۵) نشان دادند که دانش‌آموزان دوره متوسطه از والدین و معلمان خود انتظار دارند که به آنها توجه ویژه‌ای شود و رفتارهای مختلف آنها بدرستی مورد تحلیل و ارزشیابی قرار گیرد. دانش‌آموزان حتی از اجرای برنامه‌ها و مداخله‌هایی که بدون در نظر گرفتن نیازهای آنها انجام می‌شود، گلایه دارند.

شواهد عینی از یکسو و یافته‌های اصلی و جانبی پژوهش‌ها از سوی دیگر بر این موضوع تأکید دارند که بویژه در سال‌های اخیر تمرکز برنامه‌ها و پژوهش‌ها از ارائه راه‌کارهای عملی و کاربردی برای حل مشکلات و چالش‌های مختلف دانش‌آموزان در خانه و مدرسه، به سوی افزایش آمار و ارقام کنکوری و آموزش‌های غیر ضروری بوده است (جوانمرد و پورقهرمانی، ۱۳۹۴؛ قاسم و حسین چاری، ۱۳۹۱). در بخشی از یافته‌های پژوهش فتحی‌آذر، ادیب و گل‌پرور (۱۳۹۵)، به نقل از معلمان آمده است که محتوای برنامه‌های آموزش ضمن خدمت باید با تمرکز بر مشکلات و چالش‌های اصلی دانش‌آموزان هر دوره باشد تا میزان کارایی معلمان و مشاوران در مدارس افزایش یابد. عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه تحت تأثیر تجارب جدید هیجانی-اجتماعی قرار می‌گیرد، آماده‌سازی دانش‌آموزان برای رویارویی با چالش‌های هر دوره، یکی از کارکردهای اصلی نظام‌های تعلیم و تربیت است که به دلایل مختلف به اندازه اهمیت خود مورد توجه قرار نمی‌گیرد (همدانی و دارلینگ-هاموند، ۲۰۱۵). در بیشتر تحقیقاتی که به منظور مداخله در مشکلات رفتاری دانش‌آموزان انجام می‌گیرد، پژوهشگران بصورت تجربی، اثربخشی برنامه‌های مختلف را مورد بررسی قرار می‌دهند (دانش، سلیمی نیا، قدرتی، سابقی و شمشیری، ۱۳۹۳؛ هاشمی، گل‌پرور و فتحی‌آذر، ۱۳۹۴). این در حالی است که به دلیل عدم شناخت دقیق از نیازها و چالش‌های رایج دانش‌آموزان، نتایج پژوهش‌ها در عمل چندان قابل تأمل نیست. در طرح پژوهشی حاضر ابتدا سعی شده است تا به شناسایی مشکلات رایج بر اساس تجارب عینی عوامل مدرسه‌ای پرداخته شود. تا چنین یافته‌هایی راهگشای برنامه‌ها و مداخله‌های تربیتی آینده در خانه و مدرسه باشد.

چالش‌های هیجانی-اجتماعی و تحصیلی<sup>۱</sup> اصطلاحی است برای توصیف گستره‌ای از موانع و مسائلی که هر فرد در دوره‌های مختلف رشد با آنها مواجه است. این چالش‌ها شامل موضوع‌های مختلف فردی و اجتماعی نظیر: مشکلات ارتباطی، ضعف در مدیریت و تنظیم هیجان‌ها، اضطراب‌ها، شکست تحصیلی و مدرسه‌گریزی می‌باشد (شونرت ریچی و هیمل، ۲۰۱۵). پیامدهای عدم توجه به این مشکلات در سال‌های اخیر، همه‌عاملان نظام‌های تربیتی خانه و مدرسه را در معرض بحران‌ها و خلاءهای قابل توجهی قرار

داده است، بطوری که خانواده‌ها و کادر آموزشی و پرورشی مدارس با اذعان به ناکافی بودن مهارت‌ها و توانایی‌های خود، به این بحران‌ها اشاره دارند، (فاضل و استیفن و فورد، ۲۰۱۴؛ بیرامی، گل‌پرور و میرنسب، ۱۳۹۴؛ نظری، ۱۳۹۴؛ ریچی و هیمل، ۲۰۱۵).

با وجود اینکه پرسش‌ها در مورد ماهیت مشکلات و چالش‌های دانش‌آموزان هر دوره، باید یکی از بخش‌های اصلی برنامه‌ریزی‌های آموزشی و پرورشی باشد، ولی این موضوع چندان مورد توجه قرار نمی‌گیرد (کریم‌زاده، ۱۳۸۸؛ گروه یادگیری هیجانی-اجتماعی، ۲۰۱۰؛ هاشمی، گل‌پرور و فتیحی‌آذر، ۱۳۹۳). عدم شناخت ماهیت مشکلات چندانکه دانش‌آموزان موجب اجرای مداخله‌های تک بعدی و بی‌ثمر شده است (هاموند و زیمرمن، ۲۰۱۵). در حالیکه هرگونه آموزش، درمان و برنامه‌های اصلاحی باید عوامل اصلی اثرگذار در خانواده و مدرسه را به‌طور همزمان در نظر گیرند (کولپو، سوسا و مارچنت، ۲۰۱۵). پیشینه‌ی پژوهش نشان می‌دهد که اغلب پژوهش‌های مرتبط، یا به بررسی رابطه میان اختلال‌های رفتاری دانش‌آموزان با متغیرهای مختلف پرداخته‌اند (جلیلیان، رخشانی، احمدپناه، زینت مطلق، معینی، مقیم بیگی و امدادی، ۱۳۹۱؛ غباری بناب، پرنده، خان‌زاده، فیروز جاه، موللی و نعمتی، ۱۳۸۸) و یا در بیشتر موارد به بررسی میزان شیوع و فراوانی انواع اختلال‌های رفتاری را بر اساس طبقه‌بندی‌های موجود از اختلال‌های رفتاری و هیجانی پرداخته‌اند (فرخی و مرادی، ۱۳۹۳؛ قاسمی، فروزان، رجبی و بیگلریان، ۱۳۹۳؛ حبیبی، مرادی، پورآوری و صالحی، ۱۳۹۴) و به این ترتیب تلاش برای شناخت مسائل و چالش‌های موجود دانش‌آموزان با توجه به تجارب مختلف آنها در خانه و مدرسه مورد غفلت واقع شده است. این خلأ یکی از انگیزه‌های اصلی پژوهش حاضر محسوب می‌شود که گام اول را مستلزم شناخت مشکلات رفتاری (هیجانی-اجتماعی و تحصیلی) دانش‌آموزان می‌داند.

معلمان، مشاوران و مدیران مدارس، منبع اطلاعاتی مناسبی برای شناخت مشکلات اصلی دانش‌آموزان هستند (گل‌پرور، گل‌پرور و گل‌پرور، ۱۳۹۵؛ دانش و همکاران، ۱۳۹۳). فخاری، وکیلی، سیاح جاوید و فرهنگ (۲۰۱۲) نشان دادند که انواع استرس‌های روانشناختی در یک پنجم از دانش‌آموزان وجود دارد، که متعاقب آن، شکل‌گیری انواع مشکلات فردی و اجتماعی است. بنابراین هدف اصلی پژوهش حاضر شناخت مهم‌ترین چالش‌های هیجانی-اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان دوره دبیرستان بر اساس مطالعه تجارب و تفاسیر معلمان، مشاوران و مدیران مدارس بود. سوال این پژوهش این است که شایع‌ترین مشکلات هیجانی-اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان دوره دبیرستان کدام است؟

## روش

پژوهش حاضر کیفی و از نوع پدیدارشناسی<sup>۱</sup> بود. روش پدیدارشناسی به بررسی تجربیات واقعی افراد می‌پردازد و اعتقاد بر این است که در این تجربیات جوهره‌هایی وجود دارند که قابل فهم و بررسی هستند. چهار معیار برای اثبات موثق بودن داده‌های جمع‌آوری شده در این روش عبارتند از: معتبر بودن

### 1. phenomenology

یا مقبولیت، قابلیت وابستگی، قابلیت انتقال و تأییدپذیری (ادیب حاج باقری، پرویزی و صلصالی، ۱۳۹۰). جامعه‌ی پژوهش حاضر شامل همه دانش‌آموزان شهرهای تبریز (آذربایجان شرقی)، رشت (گیلان)، تهران، اصفهان، خرم‌آباد (لرستان)، کرمانشاه و اردبیل بود، که به روش تصادفی ساده از میان استان‌های کشور انتخاب شدند. فرایند نمونه‌گیری شرکت‌کنندگان به این صورت بود که پس از مراجعه به اداره کل آموزش و پرورش مراکز استان‌ها، مجوز ورود به همه دبیرستان‌های شهرها دریافت گردید. با توجه به اینکه استفاده از روش نمونه‌گیری مناطق بالا و پایین مدنظر بود، اطلاعاتی درباره محله‌ها و مدارس برخوردار و کمتر برخوردار شهرها از اداره آموزش و پرورش آنها دریافت شد. سپس به صورت تصادفی به تعدادی از مدارس پسرانه و دخترانه در هر کدام از مناطق بالا و پایین شهر مراجعه کرده و پس از معرفی طرح پژوهش برای همکاران هر مدرسه، مصاحبه با هر کدام از معلمان، مشاوران یا مدیرانی که داوطلب انجام مصاحبه بودند، انجام گرفت. به این ترتیب در شهرهای تهران پس از مصاحبه در ۸ مدرسه، خرم‌آباد در ۶ مدرسه، اصفهان در ۷ مدرسه، رشت در ۶ مدرسه، اردبیل در ۶ مدرسه، تبریز در ۸ مدرسه و در کرمانشاه پس از ۷ مصاحبه و در مجموع با انجام ۴۸ مصاحبه در هفت شهر، به اشباع داده‌ها درباره سؤالات مطرح شده رسیدیم. لازم به توضیح است که در هر مدرسه یک مصاحبه انجام گردید. معیار اصلی ورود شرکت‌کنندگان به پژوهش داشتن ۱۰ سال سابقه تدریس، مدیریت یا مشاوره در مدارس بود. مصاحبه نیمه ساختاریافته<sup>۱</sup>: مصاحبه‌ی نیمه ساختار یافته، مصاحبه‌ای است که در آن، سؤالات مصاحبه از قبل مشخص می‌شود و از تمام پاسخ دهندگان، پرسش‌های مشابه پرسیده می‌شود، اما آنها آزادند به هر طریقی که می‌خواهند پاسخ دهند. البته در راهنمای مصاحبه جزئیات مصاحبه، شیوه‌ی بیان و ترتیب آنها ذکر نمی‌شود. این موارد در طی فرایند مصاحبه تعیین می‌شوند (ادیب حاج باقری و همکاران، ۱۳۹۰). برای تضمین اعتبار یا صحت یافته‌های بدست آمده از طریق مصاحبه در روش پدیدارشناسی معیارهایی وجود دارد که به شرح زیر در پژوهش حاضر رعایت شدند. سعی شد تا با اختصاص زمان کافی برای جمع‌آوری داده‌ها، تلفیق روش‌ها و بازنگری مشارکت‌کنندگان این اصل مهم رعایت شود. بازنگری مشارکت‌کنندگان به این ترتیب بود که برگه‌های حاوی متن مصاحبه‌ها در اختیار مصاحبه شونده‌گان قرار گرفت تا هر جا که لازم است توضیحی به آن اضافه و یا هر عبارتی را که به نظر آنها با اظهاراتشان منطبق نیست حذف و یا اصلاح کنند. به منظور رعایت اصل تأییدپذیری داده‌ها، تلاش کردیم تا از هرگونه سوگیری در فرایند مصاحبه و استخراج نتایج، پرهیز شود و برای افزایش قابلیت اطمینان که عبارت است از کفایت روند تجزیه و تحلیل و تصمیم‌گیری، از راهنمایی و نظارت اساتید صاحب‌نظر استفاده گردید.

برای انجام مصاحبه‌های پژوهش، پس از اینکه شرکت‌کنندگان در هر مدرسه تمایل خود را برای انجام مصاحبه نشان می‌دادند، جریان مصاحبه شروع می‌شد. ابتدا قبل از ارائه سؤالات، توضیح‌های لازم درباره مسأله و اهداف پژوهش و پیامدها و کاربردهای آتی نتایج پژوهش به آنها داده می‌شد. در مرحله بعد به مصاحبه‌شونده‌گان اطمینان داده شد که اطلاعات شخصی آنها در فرایند تجزیه و تحلیل داده‌ها هیچ نقشی ندارد

## 1. semi-structured interviews

و تنها محتوای پرسش و پاسخها مورد نیاز است. زمان انجام مصاحبه با هر مصاحبه شونده، با توجه به ساعت کاری و زمان فراغت آنها بود. در جریان مصاحبه، محتوای جلسه با کسب اجازه از هر شرکت‌کننده، به‌طور کامل ضبط و سپس به روی کاغذ آورده شدند. مدت زمان مصاحبه برای هر فرد از ۵۰ تا ۶۰ دقیقه متغیر بود. برای ۳ نفر از مصاحبه شونده‌گان که راضی نبودند صحبت‌هایشان ضبط شود، مصاحبه بصورت کتبی انجام گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش هفت مرحله‌ای کلایزی (۱۹۷۸) استفاده شد که شامل خواندن یافته‌های مهم و هم‌احساس شدن با افراد شرکت‌کننده به منظور درک افراد و استخراج جملات مهم در رابطه با پدیده مورد مطالعه، دادن مفاهیم خاص به جملات استخراج شده، دسته‌بندی مفاهیم و خوشه‌های بدست آمده، رجوع به مطالب اصلی و مقایسه‌ای داده‌ها، توصیف پدیده مورد مطالعه و در نهایت بازگردانی توصیف پدیده‌ها به شرکت‌کنندگان جهت بررسی اعتمادپذیری نتایج بدست آمده بود. سپس کدگذاری به شیوه کلایزی و استخراج مضمون‌های اصلی و زیر مضمون‌ها انجام گرفت. اعتبار نهایی داده‌ها نیز از طریق نمایشان گذاشتن مضمون‌های اصلی و فرعی استخراج شده با معلمان، مدیران و مشاوران از طریق تماس‌ها و مکاتبات پی‌درپی مورد بررسی قرار گرفت.

#### یافته‌ها

۴ نفر از شرکت‌کننده‌ها دانشجوی دکتری، ۱۲ نفر با تحصیلات کارشناسی ارشد و ۳۲ نفر با تحصیلات کارشناسی و ۲۰ شرکت‌کننده با سابقه شغلی ۱۵ تا ۲۰ سال، ۱۰ نفر با ۱۰ تا ۱۵ سال و ۱۸ نفر با سابقه بالای ۲۵ سال بودند.

#### جدول ۱

مضمون‌های اصلی و فرعی مشکلات هیجانی-اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان	
مضمون‌های اصلی	مضمون‌های فرعی
چالش‌های ارتباطی	ارتباط با جنس مخالف نقض احترام در روابط
عدم مهارت در حل مسأله	عدم مسئولیت‌پذیری در حل مسأله اتخاذ اهداف و راه‌حل‌های مقطعی
چالش‌های انضباطی	سهل‌گیری در قوانین و هنجارهای خانه و مدرسه عدم تمرکز در کلاس و خواب‌آلودگی
سر در گمی هویت	ضعف خودآگاهی خودنمایی با الگوپردازی‌های غیرمتعارف
کاهش انگیزه پیشرفت	کاهش اضطراب تحصیلی عدم توجه به معیارهای عالی‌تر عملکرد
چالش‌های عاطفی و هیجانی	عدم صمیمیت با والدین عدم اعتماد و پذیرش والدین و معلمان ضعف در مهارت کنترل خشم و استرس

### مضمون اصلی ۱. چالش‌های ارتباطی

مطالعه و تحلیل تجارب معلمان، مشاوران و مدیران مدارس نشان داد که مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان بویژه در موارد زیر با چالش‌هایی روبرو است:

مضمون فرعی ۱-۱. ارتباط با جنس مخالف: تمایل برای تعامل با جنس مخالف و گسترش روابط پیچیده‌تر در بین دو جنس، از ویژگی‌های رفتاری و هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان این دوره محسوب می‌شود که البته مسائل اکتساب شده مربوط با آن در طول سال‌های قبل بر حساسیت موضوع می‌افزاید. محدودیت‌های موجود فرهنگی، آموزشی و مواردی از این قبیل موجب شده است که موضوع مهارت‌های ارتباطی با جنس مخالف به یکی از خلاءهای اساسی این دوره تبدیل شود. معلمان، مدیران و مشاوران دوره دبیرستان همگی به این مسأله اشاره کردند و آن را یکی از چالش‌های اساسی مدارس با ورود دانش‌آموزان به این دوره می‌دانستند. نمونه‌ای از اظهارات به این صورت بود:

«الان دیگه با وجود این کانال‌های ارتباطی و بلوغ زودرس و ...، یکی از دغدغه‌های اصلی شده ارتباط با جنس مخالف»

«دانش‌آموزان ما بیشتر فکر و ذکرشون شده دوست دختر و دوست پسر، فکر می‌کنم چون حساسیت زیاد بوده سر این موضوع»

«الان دیگه دغدغه ما داشتن دوست دختر دوست پسر نیست که، الان مهم اینه که محدوده این رابطه رو به‌ها بلد باشن»

مضمون فرعی ۱-۲. نقض احترام در روابط: احترام احساسی مثبت از ارج نهادن و اعتنا به فرد، پدیده یا شیئی است که فرد احترام‌گزارنده آن را سزاوار احترام می‌شمارد (شهرآری، ۱۳۸۵). توجه شایسته به جایگاه، ارزش‌ها، افکار و احساس‌های طرفین در رابطه، از یک سو ارزش فرهنگی-اخلاقی و از سوی دیگر مهارت ارتباطی قابل توجهی محسوب می‌شود که کارکردهای مختلفی برای سازگاری‌های هیجانی-اجتماعی و رفتاری طرفین دارد. این در حالی است که بنا به تحلیل تجارب عوامل انسانی مدرسه، حفظ حرمت در روابط متقابل، بویژه در سال‌های اخیر ارزش و جایگاه خود را تا حدود زیادی از دست داده است. نمونه‌ای از نظرات به این شکل بود:

«کلاً احترام گذاشتن به خود و دیگران از بین رفته، بچه‌ها خیلی راحت رو در روی معلم‌ها و والدین و ... می‌ایستن»

«بچه‌ها گاهی سر نیم نمره هر حرفی که دوس دارن به معلم می‌زنن، خصوصاً بچه‌های بالای شهر»

«بچه‌ها گاهی به نفر و شاخص می‌کنن تا مسخره‌اش کنن، چه بزرگترا رو چه دوستاشون رو»

«بی‌احترامی به ارزش‌ها و افکار و بویژه چیزهایی که از طرف بزرگترها مطرح میشه، خودش شده یا ارزش»

### مضمون اصلی ۲. عدم مهارت در حل مسأله

مسأله موقعیتی است که موجب می‌شود تا فرد برای بهبود آن موقعیت دست به تغییر و اقدام بزند. با مهارت حل مسأله فرد بطور خلاقانه و منتقدانه تلاش می‌کند تا بتواند کیفیت زندگی خود را بهبود بخشد یا از کاهش کیفیت آن جلوگیری کند (نزو، نزو و دزارایلا، ۲۰۱۳).

مضمون فرعی ۱-۲. عدم مسئولیت‌پذیری در مسائل فردی و اجتماعی: مسئولیت‌پذیری یکی از پیش‌نیازهای ضروری برای حل مسأله می‌باشد. با توجه به مجموع داده‌های جمع‌آوری شده معلوم شد که دانش‌آموزان این دوره در رویارویی با موقعیت‌های جدید و چالش برانگیز که نیاز به استفاده از مهارت حل مسأله دارد، چندان مسئولانه رفتار نمی‌کنند. به نظر آنها دانش‌آموزان انگیزه و مسئولیت‌پذیری لازم را برای حل مسائل فردی و اجتماعی از خود نشان نمی‌دهند. برای مثال:

«این‌ا اصلاً نمی‌دونم بعضی موقعیت‌ها که براشون پیش میاد، نیاز به فکر کردن و تصمیم‌گیری داره»  
 «بچه‌های با دوره ما خیلی فرق کردن، ما خودمون کارهامون رو انجام می‌دادیم، طفره رفتن و بهونه آوردن بین بچه‌ها خیلی رایج شده»

«دانش‌آموزای الان انگار هیچ مفهومی از تعهد و مسئولیت‌پذیری رو در خودشون ندارن، ضرورت و اهمیت این چیزا رو تو زندگیشون اصلاً نمی‌دونن»

مضمون فرعی ۲-۲. اتخاذ اهداف و راه‌حل‌های مقطعی: تعیین اهداف، راه‌حل و پیگیری آنها یکی دیگر از پیش‌نیازهای مهارت حل مسأله می‌باشد (نزو و همکاران، ۲۰۱۳). تحلیل تجارب عوامل انسانی مدرسه از این موضوع نشان داد که اکثر دانش‌آموزان در خانه و مدرسه دارای اهداف و راه‌حل‌های نامشخص و مقطعی هستند که مانع از حل مسأله کامل در شرایط مختلف می‌شود و پیامدهای آن در عملکردهای هیجانی-اجتماعی و تحصیلی بخوبی آشکار است. برای مثال گفته می‌شد که:

«اصلاً دانش‌آموزای الان انگار هیچ آرزویی ندارن، دنبال هیچ هدف مشخصی نیستن»  
 «بچه‌ها اصلاً نمی‌تونن پیگیر راه‌حل‌های مربوط به مشکلات باشن، پشتکار لازم برای رسیدن به نتیجه دلخواه رو ندارن»

«کارهای نیمه تمام و کلافگی‌های بی دلیل دانش‌آموزا موجب شده که دیگه حتی اعتماد به نفس حل مسأله هم نداشته باشن»

### مضمون اصلی ۳. چالش‌های انضباطی

انضباط در خانه و مدرسه اشاره دارد به شناخت و رعایت حقوق مربوط به خانه و مدرسه، رفتار در گستره چارچوب خانواده و مدرسه، تلاش برای یادگیری، تمرین و پیگیری استانداردهای مورد قبول در خانه و مدرسه، تمرکز و توجه به انجام تکالیف تعیین شده برای هر فرد در خانه و مدرسه (رافیل، ۲۰۱۲). بر اساس تجارب مطالعه شده، معلوم گردید آنچه که امروزه به عنوان انضباط در خانه و مدرسه مطرح است، با تعریف رایج و مورد قبول آن چندان سازگار نیست. این چالش خود را در دو زمینه زیر بیشتر نشان می‌دهد.

مضمون فرعی ۱-۳. سهل‌گیری در قوانین و هنجارهای خانه و مدرسه: عوامل انسانی مدرسه به نقل از خود و والدین مطرح می‌کردند که اگر زمانی رعایت اصول و قوانین موجه در خانه و مدرسه، یک ارزش

و امر اجتناب‌ناپذیر تلقی می‌شد، در شرایط فعلی انعطاف‌پذیری غیرمنطقی راه یافته در چارچوب خانه و مدرسه، این ارزش‌ها را کم رنگ کرده است. برای مثال:

«الان دیگه اونقدر دانش‌آموز سالاری شده که البته متأسفانه دارن از این سیاست حمایت هم می‌کنن، ما اصلاً نمی‌تونیم به دانش‌آموز بگیم رفتارت اشتباهه»

«غیبت از مدرسه که دیگه یه چیز عادی شده به هر بهونه‌ای ممکنه دانش‌آموز خودش برای خودش غیبت رد کنه»

«والدین بچه‌ها میان از ما کمک بگیرن که چیکار کنیم اینا یکم به ما و به حرفامون و قوانین خونه توجه کنن»

«اصلاً همیشه به دانش‌آموزا تکلیف داد...اونوا اصلاً برای انجام دادن تکالیف مدرسه اهمیتی قایل نیستن...البته حق دارن چون ما هم دستمون برای هر جور تنبیهی بسته شده»

مضمون فرعی ۳-۲. عدم تمرکز در کلاس و خواب‌آلودگی: بی‌توجهی به نظم و انضباط پدیده‌ای است که دانش‌آموزان در خانه و مدرسه نشان می‌دهند. همه‌گیری پدیده‌هایی نظیر استفاده‌های افراطی از شبکه‌های اجتماعی و تلفن همراه از یکسو، و کاهش اضطراب و انگیزه تحصیلی از سوی دیگر، از جمله مواردی بودند که برای عدم تمرکز و خواب‌آلودگی دانش‌آموزان در کلاس مطرح شدند. برای مثال:

«از اونجایی که بچه‌ها تا دیر وقت یا تلویزیون و ... می‌بین یا مشغول موبایل و...هستن، معمولاً تو مدرسه خسته و خواب‌آلود هستن»

«بیشتر وقتا حواسشون به درس و کلاس نیست و این باعث میشه حواس بقیه رو هم پرت کنن، انگار بچه‌ها ذهنشون به هزار چیز دیگه گرفتاره»

«والدین بچه‌ها مدام از ما می‌پرسن که آخه اینا مگه درس ندارن...نه زمان خوابشون معلومه نه بیداری و...»

#### مضمون اصلی ۴. سردرگمی هویت

یکی دیگر از چالش‌های اساسی دانش‌آموزان این دوره را بر اساس تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده، می‌توان سردرگمی هویت نامید. هویت نمایی از مجموع مشخصه‌های شخصیتی، اجتماعی، عاطفی، فرهنگی، ملی و جسمی افراد است که بر اساس تجارب مختلف شکل می‌گیرد و از نشانه‌های هویت رشد یافته و سازش‌پذیر این است که باید برای خود فرد و دیگران قابل‌شناسایی و پیش‌بینی باشد.

مضمون فرعی ۴-۱. ضعف خودآگاهی: مهارت خودآگاهی در واقع نشان دهنده میزان شناخت و آگاهی فرد از هیجان‌ها، احساس‌ها، نیازها، توانایی‌ها و ضعف‌ها، اهداف و انتظارات و... خودش می‌باشد (کولهو و همکاران، ۲۰۱۵). داشتن مهارت خودآگاهی برای دانش‌آموزان دارای کارکرد سازگاری در جنبه‌های مختلف تحصیلی و هیجانی- اجتماعی می‌باشد. این مورد از سوی عوامل مدرسه با جملات زیر مورد ارزیابی قرار گرفت:

«الان بچه‌ها هیچ شناختی از خودشون ندارن، شاید بخاطر همین اینقدر هم اعتماد بنفسشون پایینه»



«جوون‌های الان خیلی از هر نظر وابسته به دیگران هستن، اینا حتی در مورد خودشون و خواسته‌ها و نیازهاشون زیاد چیزی نمی‌دونن»

«بنظرم اینهمه آزمون و خطایی که الان تو نوجوون‌ها و جوون‌ها شاهد هستیم، بخاطر اینه که هیچ شناختی از خودشون ندارن و تلاشی هم نمی‌کنن»

مضمون فرعی ۴-۲. خودنمایی از طریق الگوبرداری‌های غیر متعارف: جلب توجه و تأیید دیگران از مشخصه‌های خودمحوری این مرحله از رشد در دانش‌آموزان دوره دبیرستانی می‌باشد (رافیل، ۲۰۱۲). استفاده از شیوه‌های مختلف خودنمایی معمولاً برای جلب توجه و تحسین مورد استفاده قرار می‌گیرد. الگوبرداری از مدل‌های غیر متعارف، از روش‌های منفی مورد استفاده برای خودنمایی توسط دانش‌آموزان می‌باشد. بر اساس یافته‌های پژوهش، دانش‌آموزان در سال‌های اخیر به دلایل مشخص و نامشخص، گرایش بیشتری به الگوبرداری از مواردی که در خانواده، مدرسه، جامعه و فرهنگ خود چندان رایج و متعارف نیست، نشان می‌دهند. نمونه‌ای از اظهارات به این شکل بود:

«بچه‌ها هر روز خودشون رو به شکل یه بازیگر، هنرپیشه یا... در میارن، اینا اصلاً نه به اصالت فرهنگی و نه خانوادگی خودشون توجه نمی‌کنن»

«نمی‌دونم چرا الان دانش‌آموزا بیشتر به الگوهای منفی گرایش دارن، سعی می‌کنن هر جا که یه شخص یا یه چیز منفی و در عین حال متفاوت دیدن ازش تقلید کنن»

«بچه‌ها خیلی از خود بیگانه شدن، خودشون رو به شکل‌های مختلف در میارن، هم با رفتارهای مختلف، هم با ظاهرشون و گاهی هم با وانمود کردن به افکار مختلف»

### مضمون اصلی ۵. کاهش انگیزه پیشرفت

انگیزه پیشرفت گرایشی است برای ارزیابی همه جانبه عملکرد خود با توجه به عالی‌ترین معیارها، تلاش برای موفقیت در عملکرد و برخورداری از لذتی که با موفقیت در عملکرد همراه است (شهرآرای، ۱۳۸۵). با وجود انگیزه پیشرفت، دانش‌آموزان تلاش و پشتکار خود را برای انجام بهتر تکالیف بکار می‌گیرند و معیارهای عالی عملکرد را دنبال می‌کنند. بررسی تجارب کادر آموزشی و پرورشی مدرسه دو مورد زیر به عنوان چالش‌های اساسی دانش‌آموزان در ارتباط با انگیزه پیشرفت آشکار ساخت.

مضمون فرعی ۵-۱. کاهش اضطراب تحصیلی: بر اساس نظریه انگیزختگی بهینه<sup>۱</sup> میزانی از اضطراب که به عنوان اضطراب بهینه<sup>۲</sup> در نظر گرفته می‌شود برای دستیابی به عملکرد مطلوب در هر فعالیتی ضروری است (شانک، ۲۰۰۲). انجام به موقع تکالیف، توجه به استانداردهای لازم در هر آزمون، مطالعه مستمر، رقابت در محیط آموزشی و تلاش برای رفع اشتباهات تحصیلی گذشته از نشانه‌های اضطراب تحصیلی بهینه برای دانش‌آموزان می‌باشد که تجارب عوامل انسانی

- 
1. optimal arousal theory
  2. optimized anxiety

حاضر در مدرسه نشان دهنده کاهش چشمگیر این موارد در سال‌های اخیر می‌باشد. برای مثال اظهار می‌کردند:

«الان دانش‌آموزها توجه چندانی به امتحان و تکلیف و نمره بهتره و این چیزا ندارن، بویژه اینکه در طول ترم هیچ برنامه‌ریزی برای کارهاشون نمی‌کنن»  
 «اولیای دانش‌آموزها هم خیلی از این موضوع شاکی هستن که چرا بچه‌هاشون اینقدر بی‌خیال شدن به درس و امتحان»

«من فکر می‌کنم دیگه درس و تحصیلات به عنوان یه الویت مهم برای دانش‌آموزها مطرح نیست، اونا از اینکه تکلیف انجام ندن، امتحان و خراب کنن یا پیش بقیه نتونن پاسخگو باشن، هیچ ناراحت نمی‌شن»

مضمون فرعی ۵-۲. عدم تمایل به سوی معیارهای عالی عملکرد: یکی از مهم‌ترین مشخصه‌هایی که در انگیزه پیشرفت وجود دارد، توجه و تلاش فرد برای دست یافتن به معیارها و استانداردهای بالاتری است که برای عملکرد بهتر در زمینه‌های مختلف وجود دارد. در زمینه تحصیلی نیز که فرد می‌تواند با دستیابی به استانداردهای بالاتر به موقعیت شغلی، اجتماعی و اقتصادی بهتر نیز دست یابد، لازم است تا برای بهبود عملکرد خود برنامه‌های ویژه‌ای در نظر داشته باشد. طبق نتایج بدست آمده از تحلیل‌ها این مورد در دانش‌آموزان دبیرستانی بویژه در سال‌های اخیر چندان چشمگیر نیست.

«من انگیزه زیادی تو بچه‌ها نمی‌بینم که مثل بخوان با درس خوندن بهتر به جاهای بالاتری برسن»

«گاهی درباره آینده که برای دانش‌آموزا صحبت می‌کنیم، اونا اعتراف می‌کنن که برای تلاش بیشتر و پشتکار توی کارهاشون انگیزه‌ای ندارن»  
 «این روزها این جمله‌ها رو دانش‌آموزها خیلی مطرح می‌کنن که حالا چی بشه مثلاً بیشتر درس بخونم و نمره بهتری بگیرم، می‌گن بین بد و خوب مگه فرقی هم هست؟؟»

## مضمون اصلی ۶. چالش‌های عاطفی - هیجانی

برقراری روابط عاطفی رضایت‌بخش از یکسو و مهارت‌های هیجانی همراه با آن از سوی دیگر، بخش مهمی از جریان سازگاری فرد در موقعیت‌های مختلف زندگی فردی، اجتماعی و تحصیلی می‌باشد. شرایط احساسی و عاطفی در خانه و مدرسه و موضوع شایستگی‌های هیجانی در دوره نوجوانی و جوانی به دلایل مشخصی حائز اهمیت ویژه‌ای می‌باشد. موارد زیر جزء مهم‌ترین چالش‌های دانش‌آموزان در موضوعات عاطفی و هیجانی موجود در خانه و مدرسه بودند که به دفعات فراوان مطرح شدند.

مضمون فرعی ۶-۱. عدم صمیمیت با والدین: برقراری روابط عاطفی رضایت‌بخش نیازمند احساس صمیمیت، نزدیکی و همدلی است. در روابطی که فرد احساس صمیمیت بیشتری داشته باشد، ابراز محبت متقابل، امنیت در رابطه، درک و توجه متقابل، پاسخگویی به انتظارات متقابل، پذیرش متقابل و... بیشتر خواهد بود (شهرآرای، ۱۳۸۵؛ طالعی، طهماسبیان و وفایی، ۱۳۹۰؛ وریک و روداسیل، ۲۰۰۹). بر اساس تحلیل تجارب معلمان، مدیران و مشاوران دوره دبیرستان، با وجود تغییر رویکرد خانواده‌ها از والد‌سالاری به فرزند‌سالاری، میزان صمیمیت متقابل بین والدین و فرزندان چندان برای هر دو طرف رضایت‌بخش نیست و این موضوع منجر به یک شکاف عاطفی در خانواده‌ها شده است. اظهارات زیر به این مسأله اشاره داشت:

«گسستگی عاطفی تو خانواده خیلی مشکلات برای بچه‌ها پیش آورده، نمی‌دونم چرا اینقدر اعضاء خانواده احساس دوری می‌کنن»  
 «بنظرم چون اکثر والدین هر دو شاغل هستن، فرصت ندارن زیاد از بچه‌های خودشون مراقبت عاطفی کنن و با هم صمیمی باشن»  
 «مشارکت و گفتگوهای خانوادگی خیلی کم شده، بچه‌ها با پدر و مادرهاشون زیاد ارتباط ندارن، کنار هم هستن ولی خیلی دورن»

مضمون فرعی ۶-۲. عدم اعتماد و پذیرش والدین و معلمان: یکی دیگر از مسائلی که روابط عاطفی موجود در خانه و مدرسه را تحت تأثیر قرار داده است، عدم اعتماد دانش‌آموزان نسبت به والدین و معلم‌هایشان می‌باشد. در نظر گرفتن افکار و ارزش‌های متفاوت معلمان و والدین با توجه به اختلاف نسل‌ها، به مسأله چالش برانگیزی برای دانش‌آموزان تبدیل شده است که عدم پذیرش و اعتماد از مشخصه‌های بارز آن است. برای مثال:

«دانش‌آموزها اصلاً الان ما رو قبول ندارن، نه ظاهر ما رو نه باطنمون رو، اونا اعتمادی به اینکه شاید ما بتونیم کمکشون کنیم ندارن»

«دانش‌آموزها گاهی طوری رودر روی ما می‌ایستن که من واقعاً خودم به حرف و رفتار خودم شک می‌کنم»  
 «فاصله نسل‌ها زیاد شده بچه‌ها دیگه نمی‌تونن به پدر و مادرهاشون و به ما اعتماد کنن»  
 «وقتی ما برای مثال به اندازه بچه‌ها از تکنولوژی‌ها سر در نمیاریم، اونا ما رو بیسواد می‌دونن، همیشه می‌گن که والدینمون هیچی نمی‌دونن اصلاً»

«بزرگترها دیگه تو دنیای بچه‌ها بازیگران خوبی نیستن. وقتی ازشون می‌پرسیم نظر پدر و مادرت چیه، گاهی یه لبخند معنی‌داری می‌زنن»

مضمون فرعی ۶-۳. ضعف در مهارت مدیریت خشم و استرس: مدیریت هیجان‌های مختلف یکی از ویژگی‌های شایستگی هیجانی در دوره‌های مختلف سنی می‌باشد. بر اساس یافته‌های پژوهش، یکی از چالش‌های مهمی که جنبه‌های مختلف سازگاری دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، میزان بالای

خشم و استرس است) نظری و سلیمانیان، ۱۳۸۸). در پژوهش حاضر نیز مصاحبه شونده‌گان این میزان از خشم و استرس را برای دانش‌آموزان دوره دبیرستان عادی نمی‌دانستند. برای مثال:

«من تعجب می‌کنم گاهی که می‌بینم آستانه تحمل بچه‌ها اینقدر اومده پایین، واقعاً همیشه بهشون گفت بالای چشمت، ابروست»

«اکثر والدین از میزان خشونت و پرخاشگری بچه‌هاشون شکایت دارن، اونا از ما می‌خوان که کمکی بکنیم»

«دانش‌آموزهامون خیلی استرس دارن، واقعاً من خیلی وقت‌ها متوجه می‌شم که اونا چقدر دارن از منابع مختلف استرس اذیت می‌شن»

«الان شرایط مختلف انگار باعث شده دیگه پرخاشگری و استرس یه مشکل روزانه بشه، کاش لااقل ما و والدین بتونیم چیزهایی بهشون یاد بدیم یکم قدرت کنترلشون بیشتر باشه»

### بحث

بررسی تجارب معلمان، مشاوران و مدیران مدارس دوره دبیرستان نشان داد که می‌توان مطابق با پیش‌بینی انجام شده، مشکلات رفتاری دانش‌آموزان را در سه حوزه چالش‌های هیجانی- اجتماعی و تحصیلی مورد بحث و بررسی قرار داد. بررسی و شناخت مشکلات در ابعاد مختلف رشد موجب می‌شود تا برنامه‌ها و مداخله‌های مورد نظر نیز بخوبی طراحی شده و کارایی بیشتری داشته باشند. در پژوهش حاضر مشکلات رفتاری دانش‌آموزان در ۶ مضمون اصلی و ۱۳ مضمون فرعی که نشان دهنده اصلی‌ترین چالش‌های سال‌های اخیر دانش‌آموزان در خانه و مدرسه هستند، مورد بحث و بررسی قرار گرفتند. ۲ مضمون اصلی پژوهش با عنوان چالش‌های ارتباطی و سردرگمی هویت بیشتر در زمره مشکلات مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دوره دبیرستان قابل طرح می‌باشند. بر اساس تفسیر و تحلیل تجارب معلمان، مشاوران و مدیران مدارس معلوم گردید که ضعف در مهارت‌های ارتباطی بیش از سایر زمینه‌ها در برقراری ارتباط با جنس مخالف و نقض احترام متقابل بویژه در رابطه با بزرگسالان وجود دارد. بدلیل موقعیت حساسی که بلوغ دوره نوجوانی برای دانش‌آموز بوجود می‌آورد، مهارت‌های ارتباطی این دوره، ماهیت ویژه‌ای به خود می‌گیرد و آسیب‌پذیری فرد در مقایسه با سایر دوره‌های رشد، بیشتر است (ریچی و هیمل، ۲۰۱۵). طبق یافته‌های پژوهش حاضر و پژوهش‌های پیشین (ابراهیمی، فرحبخش، اسمعیلی و سلیمی بجستانی، ۱۳۹۴) تجربه دانش‌آموزان این دوره از کیفیت روابط مختلف در خانه و مدرسه، به مثابه پایه و اساسی برای مهارت‌های ارتباطی در بزرگسالی می‌باشد.

معلمان، مشاوران و مدیران مدارس برای مثال، تأکید داشتند که عدم آگاهی‌ها و ضعف در برقراری رابطه با جنس مخالف، یکی از علل آسیب‌زای ازدواج‌های ناپایدار در سال‌های اخیر بوده است. بر اساس مدل‌های شایستگی هیجانی- اجتماعی، ضعف در مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی دانش‌آموزان، شایستگی کلی آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد، بطوری‌که هر مسأله حل نشده در این زمینه، موجب می‌شود تا فرد بخشی از فرصت‌های بعدی را در جریان رشد شخصیت فردی و اجتماعی از دست دهد. در

این مدل کسب شایستگی در مهارت‌های ارتباطی توسط دانش‌آموزان به عنوان یکی از پایه‌های اساسی اعتماد بنفس و عزت نفس در دوره بزرگسالی در نظر گرفته شده است (ریچی و هیمبل، ۲۰۱۵). تحلیل یافته‌های پژوهش در این مورد نشان می‌دهد که عدم یادگیری و مهارت‌آموزی در چگونگی ارتباط با جنس مخالف در دوره نوجوانی، موجب شده است تا اغلب این رابطه به پایین‌ترین سطح ارزشی خود در میان دانش‌آموزان دختر و پسر نزول کند.

سردرگمی هویت دومین مضمون اصلی بدست آمده از پژوهش حاضر بود که در طبقه چالش‌های اجتماعی دانش‌آموزان قابل طرح و بررسی است. بر اساس یافته‌های پژوهش، ضعف خودآگاهی فردی و اجتماعی دانش‌آموزان از یکسو، و تلاش برای جلب توجه و خودنمایی از طریق الگوهای مختلفی که بتوانند خلأ حاصل از هویت منسجم فردی را بهبود بخشند، از سوی دیگر، تبدیل به آسیب مهمی در مهارت‌های اجتماعی شده است. پژوهش‌های شهرآرای، (۱۳۸۵) و نظری و سلیمانیان، (۱۳۸۸) نشان می‌دهند تا زمانی که دانش‌آموزان نتوانند به شناخت واقعی از هویت درونی و بیرونی خود، با همه کم و کاستی‌های آن، دست یابند، تلاش برای موفقیت‌های شناختی نیز جزء پیمودن یک راه انحرافی، نتیجه‌ای نخواهد داشت. این موضوع بارها از سوی معلمان، مشاوران و مدیران دانش‌آموزان نیز به اشکال مختلف مطرح شد. کادر آموزشی و پرورشی دوره دبیرستان در ارزیابی تجارب خود از مهارت‌ها و هویت اجتماعی دانش‌آموزان خشنود نبودند و اظهار داشتند که در سال‌های اخیر تلاش‌ها برای تأکید بر مسائل تحصیلی، کنکور و رقابت‌های کاذب در خانواده‌ها و مدارس از یکسو، و فشارهای اجتماعی بی‌هدف برای ادامه تحصیل از سوی دیگر موجب شده است تا دانش‌آموزان نتوانند آموزش و یادگیری مهارت‌های اجتماعی لازم بدست آورند. مهم‌ترین دلیلی که در پژوهش حاضر برای تبیین چالش‌های اجتماعی بیش از سایر علت‌های احتمالی مطرح شد، عدم توجه به حساسیت‌های هر دوره از رشد از سوی، خانواده‌ها، مدارس و اجتماع برای لحاظ نمودن آموزش‌ها، مداخله‌ها و الگوسازی‌های موثر می‌باشد. برای مثال، پژوهش کلپو و همکاران (۲۰۱۵) نشان می‌دهد که ضعف محتوای فرهنگی و تربیتی در نهادهای آموزشی و پرورشی، اولین عامل سردرگمی فرزندان در برقراری رابطه، رعایت اصول متقابل ارتباطی، ضعف خودآگاهی و سردرگمی می‌باشد. در تبیین چالش‌های هویتی بر اساس مدل یادگیری هیجانی-اجتماعی، تأکید شده است که دانش‌آموزان برای شکل دادن به هویت فردی و اجتماعی خود باید به مهارت‌هایی نظیر در نظر گرفتن دیدگاه‌های دیگران، شناخت تفاوت‌ها و شباهت‌های خود با دیگران و شناخت و استفاده از منابع اصلی خانواده، مدرسه و جامعه دست یابند (همدانی و دارلینگ-هاموند، ۲۰۱۵).

یکی دیگر از مضمون‌های اصلی پژوهش بر اصلی‌ترین چالش‌های عاطفی و هیجانی دانش‌آموزان دوره دبیرستان اشاره دارد. بر اساس تجارب معلمان، مشاوران و مدیران مدارس، چالش‌های عاطفی و هیجانی دانش‌آموزان به صورت مشکلاتی در برقراری روابط صمیمانه با والدین و بی‌اعتمادی و عدم پذیرش نسبت به آنها و همچنین در مهارت‌های کنترل خشم و استرس مشهود است.

لازم به ذکر است که طبقه‌بندی مشکلات رفتاری دانش‌آموزان بصورت چالش‌های هیجانی-اجتماعی و تحصیلی، بیشتر به دلیل سهولت بررسی و تبیین آنهاست، در حالیکه اثرات متقابل آنها بر یکدیگر در عمل به راحتی قابل تفکیک نیست. برای مثال، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اثرات غیرقابل اجتناب عدم صمیمیت، پذیرش و اعتماد نسبت به والدین و معلمان، مانعی اساسی برای سایر کارکردهای اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد (انجمن یادگیری هیجانی-اجتماعی، ۲۰۱۰). در آندسته از مداخلاتی که به بهبود روابط بین والدین و فرزندان و یا دانش‌آموزان و معلمانشان پرداخته‌اند، اثربخشی این دسته از مداخله‌ها را در جنبه‌های مختلف زندگی دانش‌آموزان مانند اعتماد به دیگران، انعطاف‌پذیری در الگوبرداری از خانواده و مدرسه، پیشرفت تحصیلی و روحیه‌همدلی و همکاری نشان داده شده است (کارول و کارل، ۲۰۱۴). صمیمیت، اعتماد و پذیرش دیگران به عنوان مولفه‌های اصلی شخصیت فرد محسوب می‌شوند. در مدل سلسله‌نیازهای مازلو نیز این عوامل به عنوان پایه‌های اصلی رشد شخصیت و تعیین‌کننده میل و رغبت فرد برای رسیدن به سایر مراحل رشد شخصیت در نظر گرفته شده‌اند. یکی از نگرانی‌هایی که در پاسخ‌های شرکت‌کنندگان مربوط به عدم اعتماد و پذیرش والدین و معلمان از سوی دانش‌آموزان وجود داشت، شکل‌گیری یک دیدگاه کلی بی‌اعتمادی در دانش‌آموزان بود. در تبیین ضعف مهارت‌های کنترل خشم و استرس، کادر آموزشی و پرورشی مدرسه به فراوانی اشاره داشتند که آستانه تحمل دانش‌آموزان بویژه در سال‌های اخیر بطور چشمگیری کاهش یافته است، بطوری‌که توانایی مقاومت در برابر هر گونه ناکامی یا نظر مخالف با نظر و رفتار خود را با پرخاشگری و تنش پاسخ می‌دهد. این اظهارات موجب شد تا برای تبیین مسأله از رویکرد تاب‌آوری<sup>۱</sup> استفاده شود، و رابطه بین سازگاری‌های هیجانی-اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان با میزان تاب‌آوری آنها مورد مطالعه قرار گیرد. یافته‌ها، مدل نظری پژوهش را مورد تأیید قرار دادند و معلوم شد دانش‌آموزانی که نمره سازگاری‌های هیجانی-اجتماعی و تحصیلی آنها کمتر است، تاب‌آوری کمتری نیز دارند (گل‌پرور، فتحی‌آذر، میرنسب و واحدی، ۱۳۹۵). یافته‌های مربوط به تاب‌آوری در بررسی علل پرخاشگری و اضطراب نوجوانان نیز مورد تأیید قرار گرفته‌اند (کارول و کارل، ۲۰۱۴). مهارت و توانایی حل مسأله نیز جزء فرض‌های اساسی برای پرداختن به چالش‌های هیجانی دانش‌آموزان است. زمانی‌که دانش‌آموز توانایی مواجهه به مسایل و مشکلات خود را نداشته باشد، ضعف در مدیریت هیجان‌های منفی خشم و اضطراب اجتناب‌ناپذیر می‌باشد. آموزش برای کسب مهارت حل مسأله در تبیین این چالش‌ها باید مدنظر قرار گیرد.

دو مضمون اصلی دیگری که از یافته‌های پژوهش بدست آمدند، به عنوان مهم‌ترین چالش‌های تحصیلی دانش‌آموزان در سال‌های اخیر معرفی شدند. بی‌توجهی به اصول و قوانین انضباطی از یکسو و کاهش اضطراب و انگیزه پیشرفت و بدنبال آن کاهش رقابت کارآمد بین دانش‌آموزان از سوی دیگر، موجب شده است تا مدارس و کلاس‌ها جایگاه و منزلت واقعی خود را در آینده هر دانش‌آموز از دست بدهند. نظریه انگیزه پیشرفت در چارچوب نظری خود اهمیت تقویت مولفه‌های انگیزش پیشرفت را بویژه

در دوره نوجوانی نشان می‌دهد (شانک، ۲۰۱۲). تحقیقات انجام شده با نظریه انگیزه پیشرفت با توجه به نقش موثر عوامل زمینه‌ای در کاهش آسیب‌های دوره نوجوانی، تأکید کرده‌اند که خانواده‌ها و مدارس موظفند با مداخله مستقیم در پرورش انگیزش دانش‌آموزان قدم بردارند (صبحی قراملکی، ۱۳۹۱). معلمان، مشاوران و مدیران مدارس در تبیین چالش‌های تحصیلی و مشکلات انضباطی دانش‌آموزان، بی‌توجهی کلی حاکم بر جامعه را نسبت به رعایت قوانین و حفظ انضباط فردی و اجتماعی، و بویژه سهل‌گیری‌های مصلحتی رایج شده در نظام آموزش و پرورش فعلی، از علل اصلی بی‌توجهی و بی‌احترامی دانش‌آموزان به مسایل انضباطی می‌دانستند. آنها اظهار داشتند که در سال‌های اخیر همه حق و حقوق کادر آموزشی و پرورشی مدرسه در انتظار از دانش‌آموزان برای رعایت اصول انضباطی مورد هجوم قرار گرفته است. پژوهش کارول و کارل (۲۰۱۴) نشان می‌دهد که نبود سخت‌گیری‌های منطقی در مدارس برای احترام به هنجارها، موجب می‌شود تا دانش‌آموزان بتدریج مجوز بی‌احترامی به معلمان و یادگیری را بدست آورند. شانک (۲۰۰۲) اشاره می‌کند که انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان و رعایت هنجارهای مدرسه رابطه مستقیمی با جایگاه ارزشی و کاربردی مدرسه و کلاس نزد دانش‌آموزان دارد.

عدم مهارت دانش‌آموزان در حل مسائل فردی و بین فردی و بدنبال آن تضعیف تدریجی روحیه مسئولیت‌پذیری در حل مسأله، یکی دیگر از مهم‌ترین چالش‌هایی بود که از سوی اکثریت مصاحبه شونده‌گان به اشکال مختلفی که با همه چالش‌های دیگر هیجانی-اجتماعی و تحصیلی مرتبط می‌شد، مطرح شد. یافته‌های پژوهش نشان دادند که دانش‌آموزان در مقابل موقعیت‌های مسأله دار، مهارت لازم را برای تعریف مسأله و پیگیری حل آن از خود نشان نمی‌دهند، آنها در مشکلات مربوط به روابط خود با دیگران، مسائل تحصیلی، خانوادگی و ... معمولاً ناشیانه رفتار می‌کنند، تا جایی که ممکن است یک مسأله بارها برای آنها تکرار شود و حل نشده باقی بماند. در سال‌های اخیر پژوهش‌های زیادی با موضوع آموزش مراحل پنج‌گانه مهارت حل مسأله به دانش‌آموزان مورد توجه قرار گرفته و یافته‌ها نشان داده‌اند که شایستگی هیجانی-اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان در موقعیت‌های مختلف تحت تأثیر یادگیری این مهارت قرار گرفته است (دا و همکاران، ۱۳۹۳). در پژوهش حاضر نیز معلمان، مشاوران و مدیران مدارس بر اساس تجارب خود برای اظهار نظر درباره حل این چالش، تأکید داشتند که مهارت‌های ویژه‌ای باید از سوی متخصصان حوزه روانشناسی به دانش‌آموزان و خانواده‌ها آموزش داده شود. بخشی از مصاحبه شونده‌گان همچنین معتقد بودند فرایند رویارویی با موقعیت مسأله باید به کادر آموزشی و پرورشی مدارس نیز به صورت منسجم آموزش داده شود تا آنها بتوانند برای دانش‌آموزان الگوسازی کنند. مصاحبه شونده‌گان اظهار می‌کردند که بویژه در سال‌های اخیر، دانش‌آموزان هیچ الگوی قابل اعتمادی را در خانه و مدرسه برای یادگیری مهارت‌های حل مسأله مشاهده نمی‌کنند. در پژوهش‌های انجام شده توسط فرگوس و زیمرمن (۲۰۰۵) و مرل (۲۰۱۱) نشان می‌دهند که فرزندان با موقعیت‌های مسأله همانطور روبرو می‌شوند که قبلاً در محیط خود مشاهده کرده‌اند. مضمون‌های اصلی و فرعی بدست آمده از پژوهش حاضر، متغیرهای قابل تأملی را برای پژوهش‌های آینده در اختیار قرار می‌دهد.

### نتیجه‌گیری

یافته‌ها نشان می‌دهند که با وجود تلاش‌ها و برنامه‌های آموزشی و پرورشی موجود، مشکلات رفتاری قابل توجهی در میان دانش‌آموزان دوره دبیرستان وجود دارد که خانواده‌ها و مدارس را ملزم به توجه بیشتر برای روی آوردن به مداخله‌های ضروری می‌کند.

تحقیقات فراوانی مشکلات رفتاری دانش‌آموزان را مورد مداخله و مطالعه قرار داده‌اند (بیرامی و همکاران، ۱۳۹۴؛ طالعی و همکاران، ۱۳۹۰؛ کارگر، ۱۳۹۳؛ دانش و همکاران، ۱۳۹۳) ولی در پژوهش حاضر سعی شد تا به منظور انجام مداخله‌های تجربی کارآمد در آینده با حداقل زمان و هزینه، ابتدا به شناخت دقیق‌تر مشکلات رفتاری و خلأهای موجود با توجه به اهمیت بومی بودن یافته‌ها پرداخته شود. مضمون‌های اصلی و فرعی شناخته شده که حاصل تحلیل تجارب مستقیم معلمان، مشاوران و مدیران مدارس می‌باشد، بی شک اهمیت بازنگری برنامه‌های تربیتی رایج در خانه و مدرسه را روشن می‌سازد. اظهارات مصاحبه‌شوندگان در استان‌های مختلف بطور جدی بر شکاف‌هایی در سیستم تعلیم و تربیت موجود اشاره داشت که نشان دهنده ضعف در مهارت‌های هیجانی-اجتماعی و تحصیلی در کنار دانش مربوط به این موضوعات می‌باشد. معلمان، مشاوران و مدیران مدارس دوره دبیرستان اظهار داشتند که تأکید بر جنبه‌های شناختی و دانش‌اندوزی، غفلت قابل توجهی را در یادگیری مهارت‌های اصلی زندگی مانند حل مسأله، کنترل هیجان‌ها و مهارت‌های ارتباطی موجب شده است. در این راستا تحقیقاتی نیز وجود دارند که بر پیامدهای منفی تأکید افراطی به موضوعات شناختی اشاره کرده‌اند (نظری و سلیمانیان، ۱۳۸۸؛ مک‌گورد و برگن، ۲۰۱۵؛ ولی‌زاده، عابدی، زمان زاده، و فتحی‌آذر، ۱۳۸۶). از سوی دیگر، بررسی جو حاکم بر مقاطع بالاتر تحصیلی نشان می‌دهد که این مدارس گرایش بیشتری دارند تا ساختار ارتباطی غیر شخصی داشته باشند و تمایل به تمرکز قدرت و مقایسه‌های اجتماعی در آنها بیشتر است (شهرآرای، ۱۳۸۵؛ سیاح جاوید و فرهنگ، ۲۰۱۲؛ لوکاس و مورفی، ۲۰۰۷؛ پلنتی، المکیوست، اگوستین و مدین، ۲۰۱۴) و سبک مراقبتی والدین و شیوه‌های فرزندپروری آنها اغلب فاقد انعطاف و درایت لازم برای در نظر گرفتن شرایط، انتظارات و نیازمندی‌های مهم در پرورش مهارت‌های هیجانی-اجتماعی فرزندانشان است (وریک و روداسیل، ۲۰۰۹؛ کارول و کارل، ۲۰۱۴؛ شهرآرای، ۱۳۸۵؛ طالعی و همکاران، ۱۳۹۰). هر کدام از چالش‌های رفتاری دانش‌آموزان در ابعاد هیجانی-اجتماعی و تحصیلی نشان می‌دهد که لازم است تا برنامه‌ها و پژوهش‌های آینده بر پیشگیری و کاهش آسیب‌های موجود در شیوه‌های تربیتی خانه و مدرسه توجه داشته باشند.

تحلیل و تبیین یافته‌های پژوهش و بررسی راه‌حل‌های پیشنهاد شده از سوی مصاحبه‌شوندگان در مجموع به اهمیت آموزش‌های منسجم و چند بخشی در قالب برنامه‌های خانواده-مدرسه محور اشاره دارند، پژوهش‌های انجام شده با مداخله‌های خانواده-مدرسه محور توانسته‌اند بسیاری از متغیرهای شناخته شده در پژوهش حاضر را تحت تأثیر قرار دهند (دانیک و همکاران، ۲۰۱۲؛ دانش و همکاران، ۱۳۹۳؛ فخاری و همکاران، ۲۰۱۲؛ سلیگمن، ۲۰۰۰؛ مک‌گورد و برگن، ۲۰۱۵؛ نظری، ۱۳۹۴). در پایان بر



اساس یافته‌های پژوهشی، ابتدا به خانواده‌ها و کادر آموزشی و پرورشی مدارس پیشنهاد می‌شود تا به منظور اصلاح و پیشگیری از افزایش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان، آسیب‌های شناخته شده در این پژوهش را بیش از پیش مورد توجه و اهمیت قرار دهند و اقدامات لازم را در این راستا انجام دهند. همچنین به پژوهشگران علاقه‌مند به مطالعات تربیتی در خانه و مدرسه پیشنهاد می‌شود، یافته‌های پژوهش حاضر را در قالب انجام تحقیقات کاربردی برای تدوین برنامه‌ها و مداخله‌های آینده‌نگر لحاظ نمایند. به دلیل اینکه در انتخاب تعداد استان‌ها و شهرها از نظر هزینه، زمان و نیروی پژوهشی محدودیت‌هایی وجود داشت، در تعمیم نتایج پژوهش به سایر مناطق جغرافیایی با توجه به مسایل فرهنگی و غیرو باید احتیاط کرد.

### منابع

- ابراهیمی، لقمان؛ فرحبخش، کیومرث؛ اسمعیلی، معصومه و سلیمی بجستانی، حسین. (۱۳۹۴). الگوی توانمندسازی مشاوران مدرسه. *دوفصلنامه مشاوره کاربردی*، ۱(۵)، ۲۲-۱.
- ادیب حاج باقری، محمد؛ پرویزی، سرور و صلصالی، مهوش. (۱۳۹۰). *روش‌های تحقیق کیفی*. چاپ سوم. تهران: بشری.
- بیرامی، منصور؛ گل پرور، فرشته و میرنسب، محمود. (۱۳۹۴). تبیین راهبردهای مدیریت قلدری بر اساس خودکارآمدی معلمان: نقش میانجی گرایانه باورها و نگرش‌های معلمان درباره قلدری دانش‌آموزان. *مجله پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*، ۵(۸)، ۱۲۰-۱۰۷.
- جلیلیان، فرزاد؛ رخشانی، فاطمه؛ احمدپناه، محمد؛ زینت مطلق، فاضل؛ معینی، بابک؛ مقیم بیگی، عباس و امدادی، شهره. (۱۳۹۱). شیوع و عوامل مرتبط با اختلالات رفتاری در دانش‌آموزان دبستانی شهر همدان. *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی و خدمات درمانی*، ۱۹(۴)، ۶۸-۶۲.
- حیبی، مجتبی؛ مرادی، خدیجه؛ پورآوری، مینو و صالحی، سمیه. (۱۳۹۴). بررسی میزان شیوع اختلالات رفتاری در دانش‌آموزان مقطع راهنمایی و متوسطه استان قم. *مجله تخصصی اپیدمیولوژی ایران*، ۱۱(۱)، ۶۳-۵۶.
- دانش، عصمت؛ سلیمی نیا، نرگس؛ فلاحتی، حوا؛ سابقی، لیلا و شمشیری، لیلا. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش گروهی مهارت حل مسأله بر سازگاری دختران نوجوان ناسازگار. *مجله روانشناسی کاربردی*، ۱(۳۰)، ۴۴-۵۴.
- شهر آرای، مهرناز. (۱۳۸۵). *انگیزش در تعلیم و تربیت: نظریه‌ها، تحقیقات و راهکارها*. (ترجمه و تألیف). تهران: انتشارات علم.

صبحی قراملکی، ناصر. (۱۳۹۱). پیش بینی انگیزه‌ی پیشرفت تحصیلی بر اساس هوش هیجانی دانش آموزان. *مجله روانشناسی مدرسه*، ۱(۳)، ۴۹-۶۲.

طالعی، علی؛ طهماسبیان، کارینه و وفائی، نرگس. (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش برنامه فرزند پروری مثبت بر خودآزمندی والدینی مادران. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*، ۷(۲۷)، ۳۱۱-۳۲۳.

غباری بناب، باقر؛ پند، اکرم؛ خان زاده، حسین؛ فیروز جاه، عباسعلی؛ موللی، گیتا و نعمتی، شهرروز. (۱۳۸۸). میزان شروع مشکلات رفتاری دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران. *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، ۹(۳)، ۲۳۸-۲۲۳.

فرخی، کورش و مرادی، خدیجه. (۱۳۹۳). بررسی میزان شیوع اختلال‌های رفتاری در دانش‌آموزان دوره راهنمایی و متوسطه شهرستان خرم‌آباد. *مجله دانش‌انتظامی لرستان*، ۲(۴)، ۴۴-۴۵.

فتحی آذر، اسکندر؛ ادیب، یوسف و گل‌پرور، فرشته. (۱۳۹۵). پدیدارشناسی عوامل مؤثر و برانگیزاننده در کیفیت دوره‌های آموزش ضمن خدمت معلمان. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۳(۱۲)، ۴۵۶-۴۷.

قاسمی، رامین؛ فروزان، آمنه؛ رجبی، نادر و بیگلریان، اکبر. (۱۳۹۳). بررسی وضعیت سوء رفتار در خانواده و تأثیر آن بر مشکلات رفتاری در دانش‌آموزان دبیرستان شهر کرمانشاه. *مجله علوم پزشکی*، ۲۴(۱۱۵)، ۷۱-۶۱.

کارگر، ملیحه. (۱۳۹۳). مطالعه میزان اثربخشی آموزش مدیریت خشم و بیان هیجانات بر کاهش اختلالات رفتاری در کودکان ناسازگار. *مجله مطالعات ناتوانی*، ۴(۷)، ۳۹-۳۳.

گل‌پرور، فرشته؛ گل‌پرور، فیروزه و گل‌پرور، حبیبه. (۱۳۹۴). بررسی ادراک نیروهای انسانی مدارس از چالش‌های مشاوره در مدارس ایران (مطالعه پدیدارشناسی). *دومین همایش ملی روانشناسی مدرسه*. اردبیل: ۲۲ اردیبهشت ۱۳۹۵.

نظری، علی محمد و سلیمانیان، علی اکبر. (۱۳۸۸). *مشاوره مدرسه در عصر حاضر: نظریه، پژوهش و کاربرد*. تهران: انتشارات علم.

نظری، علی محمد. (۱۳۹۴). تأثیر برنامه‌های آموزش خانواده بر فرزندپروری والدین: یک مطالعه فرا-تحلیل. *دو فصلنامه مشاوره کاربردی*، ۵(۱)، ۸۴-۹۱.

هاشمی، تورج؛ گل‌پرور، فرشته و فتحی آذر، اسکندر. (۱۳۹۴). اثربخشی برنامه شناخت و مقابله با قلدری بر باورها و دیدگاه‌های معلمان درباره قلدری و خودکارآمدی آنان در مدیریت رفتار کلاس. *مجله پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۲(۷)، ۴۰-۲۸.

ولی‌زاده، سوسن؛ عابدی، حیدر علی؛ زمان زاده، وحید و فتحی آذر، اسکندر. (۱۳۸۶). چالش‌های دوران تحصیل دانشجویان پرستاری: یک مطالعه کیفی. *فصلنامه ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۷(۲)، ۴۰۸-۳۹۷.

- Carol, M. T., & Carl, J. D. (2014). *Community-based parent Support programs. Encyclopedia on early childhood development*. 3rd Ed.
- Coelho, V. A., Sousa, V., & Marchante, M. (2015). Development and Validation of the Social and Emotional Competencies Evaluation Questionnaire. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 5, 139-147.
- Daunic, A., Smith, S. W., Garvan, C. W., Barber, R., Becker, M., Peters, C. T., & Arlene, H. (2012). Reducing developmental risk for emotional/behavioral problems: A randomized controlled trial examining the tools for getting along curriculum. *Journal of School Psychology*, 50, 149-166.
- Durlak, J., Weissberg, R.P., Dymnicki, A. B., & Taylor, R. B. (2013). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A meta-analysis of school-based universal interventions collaborative for academic, social, and emotional learning (CASEL). *Journal of Child Development*, 82, 1, 405-432.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294-309.
- Fakhari, A., Tabatabavakili, M., Sayah Javid, Y., & Farhang, S. (2012). Family violence influences mental health of school girls in Iran: Results of a preliminary study. *Journal of Psychiatry*, 5, 24-27.
- Fazel, M., Hoagwood, K., Stephan, S. H., & Ford, T. (2014). Mental health interventions in schools in high-income countries. *Journal of Mental Health Interventions in Schools*, 1, 387-377.
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Journal of Annual Review Public Health*, 26, 399-419.
- Hammond, W., & Zimmerman, R. (2015). A strengths-based perspective. Retrieved from: [www.resil.ca](http://www.resil.ca). 2015/08/22.
- Loukas, A., Murphy, J.L. (2007). Middle school student perceptions of school climate: examining protective functions on subsequent adjustment problems. *Journal of School Psychology*, 45, 293-309.
- McGrath, K. F., Bergen, P.V. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student-teacher relationships and their outcomes. *Journal of Educational Research Review*, 14, 1-17.
- Merrell, K. W., Cohn, B. P., & Tom, K. M. (2011). Development and validation of a teacher report measure for assessing social-emotional strengths of children and adolescents. *Journal of School Psychology Review*, 40, 226-241.

- Hamedani, M.G., & Darling-Hammond, L. (2015). Social emotional learning in high school: How three urban high Schools engage, educate, and empower youth. Retrieved October 30, 2016, From <http://edpolicy.stanford.edu/publications/pubs/1310>.
- Nese, N.T., Doerner, E., Romer, N., Kaye, N., Merrell, W., & Tom, K. M. (2012). Social Emotional Assets and Resilience Scales: Development of A strength-based Short-Form Behavior Rating Scale System. *Journal of Educational Research Online, 1*, 124–139.
- Nezu, A. M., Nezu, C. M., & Zurilla, T. J. (2013). *Problem-solving therapy: A treatment manual*. New York: Springer Publishing Co.
- Plenty, A., Ostberg, V., Almquist, B., Augustin, B., & Modin, B. (2014). Psychosocial working conditions: An analysis of emotional symptoms and conduct problems amongst adolescent students Stephanie. *Journal of Adolescence, 37*, 407-417.
- Raphael, L. M., & Meghan, B. (2012). Academic, Social, and Emotional Needs in a Middle Grades Reform Initiative. *Journal of RMLE Online, 35*(6), 25-38.
- Schonert-Rechel, K.A., & Hymel, A. (2015). Educating the hearts well as the mind: Social and emotional learning for school and Life success. Retrieved from: Centre for social and emotional education ,<http://www.csee.net/>
- Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*, 2<sup>nd</sup> Ed.
- Seligman, M. (2007). *The optimistic child: A proven program to Safeguard children against Depression and Build lifelong resilience*. New York: Houghton Mifflin.
- Social-Emotional Learning Group. (2010). *The benefits of school-based social and emotional learning programs: Highlights from a Major New Report*.
- Wyrick, A. J., & Rudasill, K. M. (2009). Parent Involvement as a predictor of teacher child relationship quality in third grade. *Journal of Early Education & Development, 2*, 845- 864.