

نشریه علمی

دوفصلنامه مشاوره کاربردی

دانشگاه شهید چمران، اهواز

(دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، گروه مشاوره)

دوره یازدهم، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۴۰۰

- صاحب امتیاز: دانشگاه شهید چمران اهواز
- ناشر: مرکز منطقه‌ای اطلاع‌رسانی علوم و فناوری و پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC)
- مدیر مسئول: دکتر خالد اصلانی
- سردبیر: دکتر غلامرضا رجبی
- ویراستار انگلیسی: دکتر غلامرضا رجبی
- کارشناس و صفحه‌آراء: سعاد مراقی
- لیتوگرافی و چاپ و صحافی: پردیس و دنیا شیراز
- تاریخ انتشار این شماره: اسفند ماه ۱۴۰۰
- شماره استاندارد بین‌المللی: ۲۲۴۳-۷۲۴۳-۲۲۵۱
- تک شماره: ۱۰۰۰۰ ریال
- اشتراک یک دوره: ۴۰۰۰۰ ریال
- برای دانش‌جویان: ۵۰۰۰ ریال
- اشتراک برای دانش‌جویان: ۲۰۰۰۰ ریال

نشانی دفتر مجله: اهواز، دانشگاه شهید چمران، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

صندوق پستی ۱۳۹-۶۱۳۵۵

تلفن: ۱۹ الی ۰۶۱-۳۳۳۳۰۰۱۰ داخلی: ۴۶۱۰ تلفن و نمابر: ۰۶۱-۳۳۲۲۶۴۱۲

پایگاه اینترنتی مجله: www.scu.ac.ir، سامانه مجلات الکترونیکی

پست الکترونیکی مجله: [Email: Jac@scu.ac.ir](mailto:Jac@scu.ac.ir) <http://Jac.scu.ac.ir>

به موجب قانون مطبوعات، پروانه انتشار نشریه دو فصلنامه مشاوره کاربردی دانشگاه شهید چمران اهواز به شماره ۸۹/۱۴۸۶۵ در تاریخ ۸۹/۷/۴ توسط وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی ثبت و صادر شده است.

طی نامه شماره ۴/۱۱/۱۴۹۶۲۹ مورخ ۱۳۹۰/۸/۷ کمیسیون بررسی نشریات علمی کشور وزارت علوم، تحقیقات و فناوری امتیاز دوفصلنامه مشاوره کاربردی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی گروه مشاوره دانشگاه شهید چمران اهواز اعطا نمود.

دو فصلنامه مشاوره کاربردی

مجله دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز

راهنمای نویسندگان

رعایت نکات زیر در نگارش مقاله ضروریست:

❖ نویسندگان (ها) پیش از نگارش مقاله باید فایل قالب ویژه مجله (Template) را از لینک زیر دریافت و در تنظیم کلیه مراحل نگارش مقاله، ابتدا بخش مورد نظر (عنوان، نام نویسنده (ها) و ...) را از مقاله خود کپی کرده و سپس بخش مورد نظر در قالب (عنوان، نام نویسندگان و ...) را که به رنگ قرمز مشخص شده است انتخاب (هنگام انتخاب بخش مورد نظر به رنگ آبی کم رنگ درمی‌آید) و بر روی آن کلیک راست کرده و گزینه Paste Merge Formatting را کلیک نموده تا با فرمت مجله یکسان گردد. پر واضح است مقالاتی که مطابق قالب ذیل ارسال نشوند به هیچ عنوان بررسی نخواهند شد.

http://jac.scu.ac.ir/article_13356.html

- ❖ در مقالات ارسال شده به مجله دو فصلنامه مشاوره کاربردی باید مشخص باشد که نویسنده (ها) نکات اخلاقی را در بررسی‌های آزمایشی و ... رعایت نموده‌اند.
- ❖ در صورتی که بین نویسنده (ها) مقاله و محتویات مقاله تعارض منافع وجود داشته باشد باید اعلام گردد.
- ❖ با توجه به این‌که کلیه طرح‌های تحقیقاتی و پایان‌نامه‌های دانشجویی دانشگاه‌ها بر اساس دستورالعمل کمیته اخلاق دانشگاه‌ها بررسی و کد مربوطه را اخذ می‌کنند بنابراین برای چاپ مقاله در این دو فصلنامه ارائه کد اخلاق و در مورد تحقیقات شخصی صورت‌جلسه‌های گروه که به مهر و امضاء مسئول ذیربط رسیده باشد، ضروریست.
- ❖ مقاله ارسال شده می‌بایست حاصل طرح تحقیقاتی مصوب دانشگاه‌ها یا مستخرج از پایان‌نامه دانشجویی و تحقیقاتی که به تأیید گروه آموزشی رسیده باشد، تا بررسی و به چاپ برسد.

نحوه نگارش مقاله از نظر فنی

- ❖ فایل اصلی (Manuscript) مقاله با استفاده از نرم‌افزار Microsoft Word نسخه ۲۰۱۰ طبق دستورالعمل‌هایی که در زیر به آن‌ها اشاره می‌شود تنظیم شده باشد.

بخش اول مقاله شامل موارد زیر باشد:

- ❖ عنوان اصلی مقاله نام نویسنده (ها) به ترتیب اولویت و مشخص نمودن نویسنده مسئول
- ❖ مشخصات کامل همه نویسندگان شامل رتبه علمی، رشته تحصیلی، نام دانشگاه، همچنین در پانویس قید شود که این مقاله مستخرج از طرح پژوهشی است یا پایان‌نامه، ضمناً قید شماره و تاریخ تصویب طرح یا پایان‌نامه الزامی است.
- ❖ آدرس مکاتبه، تلفن محل کار، تلفن همراه و پست الکترونیک نویسنده مسئول
- ❖ چکیده مقاله حداکثر ۳۰۰ کلمه و شامل بخش‌های مقدمه، روش، یافته‌ها، بحث و نتیجه‌گیری و کلیدواژه‌ها که شامل حداقل سه واژه و حداکثر ۶ واژه باشد.
- ❖ چکیده میسوط انگلیسی (Extended Abstracts) شامل عنوان‌های مقدمه (Introduction)، روش (Method)، یافته‌ها (Findings)، بحث (Discussion)، ملاحظات اخلاقی (Ethical consideration)، مالی (Funding)، تعارض منافع (Conflict of Interested) و سیاست‌گذاری (Acknowledgements) باشد و از ۱۰۰۰ کلمه کمتر نباشد.

http://jac.scu.ac.ir/article_13356.html

بخش دوم مقاله شامل موارد زیر می‌باشد:

- ❖ **مقدمه:** با قلم Bmitra12 و قلم لاتین Times New Roman10 برای لغات انگلیسی نوشته شود. عنوان بخش‌ها باید با همین قلم و اندازه ولی به صورت Bold نوشته شود.
- ❖ **روش:** با قلم Bmitra12 و قلم لاتین Times New Roman10 برای لغات انگلیسی نوشته شود. عنوان بخش‌ها باید با همین قلم و اندازه ولی به صورت Bold نوشته شود.

یافته‌ها: با قلم Bmitra12 و قلم لاتین Times New Roman10 برای لغات انگلیسی نوشته شود. عنوان بخش‌ها باید با همین قلم و اندازه ولی به صورت Bold نوشته شود. عنوان جداول و نمودارها در قسمت مشخص شده از متن یافته‌ها قرار گیرند اندازه فونت‌های فارسی جداول و نمودارها Bmitra11 و لاتین Times New Roman10 متن جداول نیز فونت Bmitra ۱۱ و ۱۰ به تناسب گستردگی جدول تنظیم شود.

بحث: با قلم Bmitra12 و قلم لاتین Times New Roman10 برای لغات انگلیسی نوشته شود. عنوان بخش‌ها باید با همین قلم و اندازه ولی به صورت Bold نوشته شود.

نتیجه‌گیری: با قلم Bmitra12 و قلم لاتین Times New Roman10 برای لغات انگلیسی نوشته شود. عنوان بخش‌ها باید با همین قلم و اندازه ولی به صورت Bold نوشته شود.

ملاحظات اخلاقی: با قلم Bmitra12 و قلم لاتین Times New Roman10 برای لغات انگلیسی نوشته شود. عنوان بخش‌ها باید با همین قلم و اندازه ولی به صورت Bold نوشته شود.

تعارض منافع: با قلم Bmitra12 و قلم لاتین Times New Roman10 برای لغات انگلیسی نوشته شود. عنوان بخش‌ها باید با همین قلم و اندازه ولی به صورت Bold نوشته شود.

سپاسگزاری: با قلم Bmitra12 و قلم لاتین Times New Roman10 برای لغات انگلیسی نوشته شود. عنوان بخش‌ها باید با همین قلم و اندازه ولی به صورت Bold نوشته شود.

منابع حمایت مالی: منابع مالی که منجر به انجام تحقیق و تهیه مقاله شده است و همچنین هر گونه کمک تکنیکی باید ذکر گردد.

سهم نویسندگان: سهم هر نویسنده در تهیه و تدوین مقاله ذکر شود.

رعایت موارد زیر در ارائه جداول، شکل‌ها و نمودارها ضروریست:

- ❖ جداول با استفاده از ابزار Table در Microsoft Word طراحی گردند.
- ❖ جداول به صورت عکس ارائه نگردند، شماره‌گذاری متوالی داشته باشند.
- ❖ در متن مقاله به شماره جداول به صورت متوالی اشاره گردد.
- ❖ در زیرنویس جداول، همه اختصارهای غیراستاندارد استفاده شده، توضیح داده شوند.
- ❖ متن جداول و اعداد استفاده شده به فارسی باشد.
- ❖ نمودارها در نرم‌افزارهای Excel -Microsoft طراحی شده و به صورت دو بعدی، بدون حاشیه و تزئینات اضافه تنظیم و در بخش یافته‌ها قسمت مربوطه کپی یا روبرداشت شوند.

بخش سوم شامل موارد زیر باشد:

منابع (کتابنامه): مراجع و منابع فارسی و لاتین استفاده شده در متن مقاله و در قسمت منابع به صورت لاتین و با سبک آخرین ویرایش APA (انجمن روان‌شناسی آمریکا) آورده شوند.

چکیده انگلیسی: به طور کامل منطبق و برگردان دقیق چکیده مقاله فارسی و حداکثر ۳۰۰ کلمه به ترتیب شامل:

Title

Author

Aims

Methods

Results

Conclusion

Key words حداقل ۳ و حداکثر ۶ واژه

در چکیده انگلیسی باید نام و مشخصات کامل همه نویسندگان (ها) شامل رتبه علمی، رشته تحصیلی، نام دانشگاه و آدرس مکاتبه، تلفن محل کار، تلفن همراه و پست الکترونیک برای نویسنده مسئول درج شده باشد.

هیئت تحریریه

- دکتر خالد اصلانی / دانشگاه شهید چمران اهواز / مشاوره / دانشیار
- دکتر عباس امان الهی فرد / دانشگاه شهید چمران اهواز / مشاوره / دانشیار
- دکتر فاطمه بهرامی خوندائی / دانشگاه اصفهان، اصفهان / مشاوره / استاد
- دکتر رضا خجسته مهر / دانشگاه شهید چمران اهواز / روان شناسی / استاد
- دکتر غلامرضا رجبی / دانشگاه شهید چمران اهواز / روان شناسی / استاد
- دکتر منصور سودانی / دانشگاه شهید چمران اهواز / مشاوره / دانشیار
- دکتر یوسفعلی عطاری / دانشگاه شهید چمران اهواز / مشاوره / استاد
- دکتر کیومرث فرحبخش / دانشگاه علامه طباطبائی، تهران / مشاوره / دانشیار
- دکتر حسین قمری گیوی / دانشگاه محقق اردبیلی / مشاوره / استاد
- دکتر نوراله محمدی / دانشگاه شیراز / روان شناسی / استاد
- دکتر حبیب هادیان فرد / دانشگاه شیراز / روان شناسی / استاد
- دکتر سید امین موسوی / دانشگاه ساسکاچوان کانادا / روان شناسی / استادیار

فهرست مندرجات

- ❖ بررسی اثربخشی بازی درمانی فلورتایم بر کاهش نافرمانی مقابله‌ای و فزون‌کنشی کودکان پیش دبستانی
بیبا عرفانی‌فر / مصطفی بلقان‌آبادی
- ❖ تأثیر اتحاد والدین بر تنظیم یادگیری و شایستگی اجتماعی نوجوانان دختر: نقش میانجی مشارکت والدین
سیده فاطمه موسوی / فیروزه جعفری مالیدره / غلامرضا دهشیری / شهره روشنی
- ❖ بررسی مدل علی ادراکات از کیفیت کلاس درس و جهت‌گیری‌های انگیزشی با فرسودگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای اهمال‌کاری تحصیلی
هوشنگ گراوند
- ❖ نقش میانجی عوامل شناختی در رابطه‌ی بین بدرفتاری‌های دوره‌ی کودکی و کژکاری جنسی
نسیبه منصوری / محمدرضا صفاریان طوسی / احمد منصوری
- ❖ بررسی ادراک مشاوران مدرسه از نقش حرفه‌ای‌شان
مهدی وجدانی همت / آتوسا کلانتر هرمزی
- ❖ ادراک تجربه زیسته‌ی زنان با شوهران وابسته بین فردی و طراحی بسته‌ی زوج درمانی: یک پژوهش آمیخته‌ی اکتشافی
سمیرا حسین‌پور مقدم / محمد حسین فلاح / سعید وزیری

Biannual Journal of Applied Counseling (JAC)
2021, 11(2), 1-20
Received: 28 Aug 2021
Accepted: 31 Oct 2021
DOI: 10.22055/jac.2021.38375.1828
Original Article

دوفصلنامه مشاوره کاربردی
دانشگاه شهید چمران اهواز
۱۴۰۰، ۱۱(۲)،
دریافت: ۱۴۰۰/۰۶/۰۴
پذیرش: ۱۴۰۰/۰۸/۰۹
نوع مقاله: پژوهشی اصیل

Effectiveness of floor time play therapy on the oppositional defiant and hyperactivity disorders on reducing of preschool children

Bitā Erfanyfar*
Mustafa Bolghan-Abadi**

Abstract

Misbehaviors of childhood are important. Ignoring these misbehaviors and not solving them can cause serious problems in adulthood. This research to aim was conducted study the effectiveness of Floor time play therapy on the oppositional defiant disorder (ODD) and hyperactivity reducing of preschool children, in a semi- experimental design with a pretest and posttest, and control group. Thirty of the children with ODD and hyperactivity in Neyshabur were selected using purposeful sampling method from preschools of Gole Bitā, Seteregan Pooya, Parnian day cares. The experimental group participants received 13 sessions of the Floor time play therapy three days a week and the control group not participants received any therapy. The data were collected using the Child Symptoms Inventory-Fourth Edition (CSI-4), and were analyzed using analysis of covariance analysis of statistical method. The findings indicated that the Floor time play therapy is effective in reducing the oppositional defiant disorder and hyperactivity of preschooler children. According to findings, it can be concluded that the Floor time play therapy leads to improvement of the preschooler children with oppositional defiant and hyperactivity disorder.

Keywords: Floor time play therapy, oppositional, defiant, hyperactivity, preschooler children

Extended Abstract

Introduction

The oppositional defiant disorder is one of the disorders that has a negative effect on children's mental health (Burke & Romano-Verthelyi, 2018). One of the most common comorbid disorders with oppositional defiant is hyperactivity disorder. The correlation between these two disorders has been reported about 32% (Rowe et al., 2002). According to the definition of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, Attention Deficit

* M.A. in General Psychology, Neyshabur Branch, Islamic Azad University, Neyshabur, Iran

** Assistant Professor, Department of Psychology, Neyshabur Branch, Islamic Azad University, Neyshabur, Iran (Corresponding Author) mbolghan@gmail.com

Hyperactivity Disorder is characterized by an inappropriate level of inattention, hyperactivity, and impulsivity that have negative impacts on a person's performance and do not cause this inappropriate performance. Can be known due to other conditions (Association, 2013). The cause of this improper performance cannot be attributed to other conditions.

The hyperactivity disorder includes a range of symptoms such as attention span, inability to concentrate, poor impulse control, distraction, rapid mood swings, and overactivity (Boonstra et al., 2005).

The results of different researches indicate that children with symptoms of confrontational disobedience disorder are deficient in the cognitive, social and emotional skills necessary to meet the demands of adults (Coy et al., 2001; Katzmann et al., 2019). They also have problems with concentration, interpersonal relationships, academic achievement, and executive functions that can lead to low self-esteem, low tolerance for failure, depression, and aggression (Burke et al., 2010; Cruz-Alaniz et al., 2018; Kleine Deters et al., 2020; Li et al., 2018; Motavalli Pour et al., 2018; Pijper et al., 2018). Therefore, early identification and presentation of appropriate intervention programs to prevent personal, economic, educational, emotional and social harms caused by this disorder is very crucial (Matthys & Lochman, 2017).

Psychologists have developed a variety of methods to address children's behavioral problems over the years. Some methods focused on the child himself, some on the parents, and some on the learning environment. Among these methods is the Floortime model, which was founded in 1997 by Greenspan & Wieder based on relationship building. The program provides a way to enhance a child's development based on individual differences and relationships, which refers to strengthening the six basic developmental skills (emotional development) (Davis et al., 2014).

Floortime play therapy as a special strategy in verbal and non-verbal communication in children and a strategy to improve social interactions seems to be effective in reducing the problems of confrontational disobedience and hyperactivity. Therefore, the purpose of this study was to investigate the effectiveness of Floortime play therapy on confrontational disobedience and hyperactivity in preschool children.

Method

The current study was applied in terms of purpose and in terms of method was a quasi-experimental research with a pretest and posttest design with a control group. The study population included all preschool children in Neyshabur city with oppositional defiant and hyperactivity disorders. Thirty children with this disorder in a were selected using purposeful method with inclusion criteria, including the diagnosis of hyperactivity and oppositional defiant disorders with the CSI-4 Pediatric Symptoms Questionnaire, while their mother is alive, not receiving other psychological therapies at the same time, not suffering from severe illnesses physically, and the possibility of participating in play therapy sessions. Of these, 15 were on the waiting list and 15 were randomly replaced in the experimental group. The number of treatment sessions was 13 sessions, 3 times a week and each session lasted for 45 minutes. In the

present study, the statistical method of analysis of covariance was analyzed using SPSS 22-statistical software.

Instrument

The data were collected by the Child Symptom Inventory-Fourth Edition (CSI-4). The Child Symptom Inventory-4 (CSI-4) is a behavior rating scale that screens for DSM-IV emotional and behavioral disorders in children between 5 and 12 years old. The CSI-4: Parent Checklist contains 97 items that screen for 15 emotional and behavioral disorders, and the CSI-4: Teacher Checklist contains 77 items that screen for 13 emotional and behavioral disorders.

The analyses of data

The collected data were analyzed using analysis of covariance statistical method.

Findings

Table 1
ANCOVA in results on mean of oppositional defiant and hyperactivity disorders

source		SS	df	MS	F	P	effect size
oppositional defiant	Group	23.06	1	23.06	16.13	P < 0.001	.38
	Error	37.16	26	1.42			
hyperactivity	Group	17.96	1	17.96	24.6	P < 0.001	.48
	Error	19.98	26	.73			

As shown in Table 3, there are a significant differences between experimental and control groups in terms of oppositional defiant ($F = 16.13$) and hyperactivity ($F = 24.6$) variables ($p < 0.001$).

Discussion

The aim of this study was to evaluate the effectiveness of floortime play therapy on confrontational disobedience and hyperactivity in preschool children. The results of the present study showed that floortime play therapy has a significant effect on confrontational disobedience and hyperactivity in preschool children. The results of the present study were consistent with previous findings (Shahrbanoo Aali et al., 2015a; Dionne & Martini, 2011; Hess, 2013; Khoshkozari, 2018; Liao et al., 2014; Muratidis, 2009; Pajareya & Nopmaneejumrulers, 2011; Torabi Makhsoos et al., 2016; Zarabi Moghaddam & Amin Yazdi, 2020).

Play connects the child's inner thoughts with the outside world and is the right way to deal with the child's problems; since children have difficulty in expressing their feelings orally, this way can help to express their annoying feelings and inner problems (Mayer et al., 2015).

Floortime play therapy has an integrated view of human abilities including cognition, language, emotion and excitement (Dionne & Martini, 2011) and its

main purpose is to help children in self-regulation, interaction and development of the child's relationship with the world, participation in Bilateral relationships are intentional, solving complex problems, having abstract thoughts and ideas, interpreting symbols and behaviors so that the child can interact naturally with society and have spontaneous ideas and active responses to others (Rezaee Khoshkozari & Khodabakhshi Koolae, 2018).

Conclusions

Overall, the results suggest that Floor time play therapy is effective in reducing oppositional defiant and hyperactivity disorders in children. Therefore, it can be said that this method of therapy can help children to identify and deal with their problems through playing.

Ethical Consideration

The patients provided informed consent in accordance with the procedures outlined by the institutional review board; they were informed that they could withdraw from the experiment at any time. The control group received the intervention after the termination of the research.

Funding

This research did not received any specific grant.

Conflict of Interests

Authors declare that there is no conflict of interests.

Acknowledgement

We deeply appreciate all the mothers and their children who participated in this study. Also, we are thankful for helps of Seteregan Pooya's and Parnian's principles.

بررسی اثربخشی بازی درمانی فلورتایم بر کاهش نافرمانی مقابله‌ای و فزون‌کنشی کودکان پیش‌دبستانی^۱

بیبا عرفانی‌فر*

مصطفی بلقان‌آبادی**

چکیده

مشکلات و بدرفتاری‌های دوران کودکی اهمیت زیادی دارند. توجه نکردن به این بدرفتاری‌ها و عدم رفع مشکلات دوران کودکی می‌تواند مشکلات جدی در بزرگسالی داشته باشد. این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی بازی درمانی فلورتایم بر کاهش نافرمانی مقابله‌ای و فزون‌کنشی کودکان پیش‌دبستانی در یک طرح نیمه آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون، و گروه کنترل انجام گرفت. ۳۰ کودک پیش‌دبستانی مبتلا به نافرمانی مقابله‌ای و فزون‌کنشی شهر نیشابور با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند از بین پیش‌دبستانی‌های گل بیبا، ستارگان پویا و پرنیان انتخاب شدند. کودکان شرکت‌کننده‌ی گروه آزمایش سیزده جلسه‌ی مداخله مبتنی بر بازی درمانی فلورتایم به صورت سه روز در هفته دریافت کردند و شرکت‌کنندگان گروه کنترل درمانی را دریافت نکردند. داده‌ها با استفاده از پرسش‌نامه‌ی علایم مرضی کودکان-نسخه چهارم (CSI-4) جمع‌آوری و با استفاده از روش آماری تحلیل کوواریانس تحلیل شدند. یافته‌ها نشان دادند که بازی درمانی فلورتایم باعث کاهش نافرمانی مقابله‌ای و فزون‌کنشی در کودکان پیش‌دبستانی گروه آزمایش شده است. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که این روش درمانی باعث بهبود و کاهش نافرمانی مقابله‌ای و فزون‌کنشی کودکان می‌شود.

واژه‌های کلیدی: بازی درمانی فلورتایم، نافرمانی مقابله‌ای، فزون‌کنشی، کودکان پیش‌دبستانی

مقدمه

با افزایش شیوع اختلالات روانی، نگرانی در مورد سلامت روان کودکان و اثر آن بر عملکرد آنان رو به افزایش است. از این رو، متخصصین بر تشخیص به موقع اختلالات تأکید زیادی دارند. با توجه به اینکه الگوهای هیجانی و رفتاری در بزرگسالی سخت‌تر تغییر می‌کنند، تشخیص زودهنگام اختلالات اهمیت فراوانی دارند و بهتر می‌توان از بروز اختلالات شدیدتر پیشگیری کرد (Koegel et al., 2014). اختلال نافرمانی مقابله‌ای، یکی از اختلالاتی است که تأثیری منفی بر سلامت روان کودکان دارد (Burke & Romano-Verthelyi, 2018). وقتی ملاک‌های مربوط به اختلال سلوک در مورد یک اختلال صادق نباشد، اختلال نافرمانی مقابله‌ای تشخیص داده می‌شود. اختلال سلوک شدت بیشتری از اختلال نافرمانی مقابله‌ای داشته و طولانی‌تر از آن است (Szentiványi & Balázs, 2018).

۱. این مقاله برگرفته از پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی با شماره مجوز ۱۸۰۳۵۱ مورخ ۹۹/۲/۱۴ می‌باشد.

* کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی، واحد نیشابور، دانشگاه آزاد اسلامی، نیشابور، ایران

mbolghan@gmail.com

** استادیار گروه روان‌شناسی، واحد نیشابور، دانشگاه آزاد اسلامی، نیشابور، ایران

راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی اختلال نافرمانی مقابله‌ای جزء اختلال‌های طبقه اختلال سلوک، کنترل تکانه و اغتشاش‌گر (disorder disruptive, impulse control and conduct) طبقه‌بندی شده است. بر اساس ملاک‌های پنجمین ویرایش راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی، مهم‌ترین مشخصه‌های اختلال نافرمانی مقابله‌ای وجود دو دسته نشانه‌های هیجانی و رفتاری از قبیل: الگوهایی از رفتارهای خصمانه، نافرمانی، منفی‌گرایی و عدم اطاعت‌پذیری، خلق و خوی عصبی، مشاجره با بزرگسالان، رفتارهای انحرافی و رد درخواست‌ها و قواعد بزرگسالان و والدین، انجام کارهایی بدون تفکر که موجب رنجش دیگران می‌شود، سرزنش دیگران به دلیل اشتباه‌ها با رفتارهای نابجای خود، زودرنج و حساس بودن، پرخاشگر و کینه‌توز و مغرضانه رفتار کردن است که دست‌کم چهار مورد از نشانه‌ها به مدت شش ماه تداوم داشته باشد (Association, 2013).

شایع‌ترین اختلال‌های کمبود با نافرمانی مقابله‌ای به ترتیب شامل اختلال نارسایی توجه بیش فعالی، اختلال یادگیری و اختلال‌های ارتباطی است (Zare Bahramabadi & Ganji, 2014). اگرچه اختلال سلوک در پسران سه تا چهار برابر شیوع بیشتری نسبت به دختران دارد، اما در میان پسران، اختلال نافرمانی مقابله‌ای خیلی بیشتر از دختران نیست و گاهی پژوهش‌ها تفاوت جنسیتی چندانی نشان نداده‌اند (Kring & Johnson, 2018). شیوع این اختلال ۱ تا ۱۱ درصد با میانگین ۳/۳ درصد تخمین زده می‌شود (Essau, 2003).

از دیگر اختلالاتی که با اختلال نافرمانی مقابله‌ای همبودی دارد، اختلال فزون کنشی است. به طوری که میزان همبودی بین این دو اختلال را ۳۲ درصد گزارش داده‌اند (Rowe et al., 2002). بر اساس تعریف راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی ویرایش پنجم اختلال نارسایی توجه فزون کنشی توسط سطح نامناسبی از بی‌توجهی، فزون کنشی و تکانش‌گری شناخته می‌شود که تأثیرات منفی بر عملکرد فرد می‌گذارند و علت این عملکرد نامناسب را نمی‌توان به دلیل شرایط دیگری دانست (Association, 2013). اختلال فزون کنشی شامل دسته‌ای از نشانگان مانند کوتاهی دامنه توجه، ناتوانی در تمرکز، کنترل ضعیف تکانه، حواس‌پرتی، تغییر سریع خلیات و فعالیت بیش از اندازه است (Boonstra et al., 2005). کودکان مبتلا به اختلال فزون کنشی غالباً تا پیش از ورود به مدرسه و آشکار شدن مشکلات تحصیلی یا پیچیده‌تر شدن سایر پیامدهای اختلال، شناسایی نمی‌شوند، در حالی که این اختلال با شیوع ۲ تا ۷ درصد در گروه سنی پیش دبستانی، بسیار رایج است و ابتلا به آن در سال‌های نخستین زندگی، می‌تواند به مشکلات تحولی و عملکردی در سراسر عمر، منجر شود (Carlson et al., 2000). کودکان دارای اختلال فزون کنشی به طور معمول حرف دیگران را قطع می‌کنند و نمی‌توانند منتظر نوبت بمانند. در بیشتر موارد، والدین و معلمان که قادر به کنترل این کودکان نیستند، فزون کنشی آن‌ها را گزارش می‌کنند. این کودکان به عنوان کودکان بی‌قرار و ناراحت که قادر به نشستن در یک جا نیستند، توصیف می‌شوند (Ošlejškova et al., 2018). فزون کنشی مانند بسیاری از اختلالات دیگر تعریف جامعی ندارد که همه افراد متخصص بر سر آن به توافق رسیده باشند (Döpfner et al., 2020).

نتایج پژوهش‌های مختلف بیانگر این است که کودکان با نشانه‌های اختلال نافرمانی مقابله‌ای، در زمینه مهارت‌های شناختی، اجتماعی و عاطفی مورد نیاز برای انجام تقاضا از بزرگ‌ترها دچار ضعف هستند (Coy et al., 2001; Katzmann et al., 2019). همچنین در تمرکز، روابط بین فردی، پیشرفت تحصیلی و کارکردهای اجرایی مشکلاتی دارند که می‌تواند منجر به کاهش عزت‌نفس، تحمل پایین ناکامی، افسردگی و پرخاشگری شود (Burke et al., 2010; Cruz-Alaniz et al., 2018; Kleine Deters et al., 2018; Motavalli Pour et al., 2018; Pijper et al., 2018; Li et al., 2018). بنابراین شناسایی اولیه و ارائه برنامه‌های مداخله‌ای مناسب به منظور جلوگیری از آسیب‌های فردی، اقتصادی، تحصیلی، عاطفی و اجتماعی ناشی از این اختلال بسیار مهم می‌باشد (Matthys & Lochman, 2017).

روان‌شناسان برای رفع مشکلات رفتاری کودکان، شیوه‌های گوناگونی را در طول سالیان متعدد طراحی کرده‌اند. برخی از روش‌ها بر خود کودک، برخی بر والدین و برخی بر محیط آموزشی متمرکز بوده است. از جمله این روش‌ها، مدل فلورتایم که در سال ۱۹۹۷، گرینسپن و وایدنر (Greenspan & Wieder) بر اساس ایجاد رابطه، آن را پایه‌گذاری کردند. این برنامه، راهکاری را برای بهبود رشد کودک بر مبنای تفاوت‌های فردی و روابط فراهم می‌آورد که به تقویت شش مهارت اساسی رشد (development milestone) (رشد هیجانی) اشاره دارد (Davis et al., 2014).

از محورهای مهم درمان در روش بازی درمانی فلورتایم که در رویکردهای رفتاری کمتر مورد توجه است، توجه به تفاوت‌های فردی حسی و حرکتی کودکان است (Dionne & Martini, 2011). این رویکرد نقشه راه جدیدی از تحول تدریجی ذهن انسان ارائه می‌دهد و نگاهی یکپارچه به توانمندی‌های انسان شامل شناخت، زبان، عاطفه و هیجان دارد (Davis et al., 2014). هدف اصلی روش درمانی فلورتایم کمک به کودکان در خود تنظیمی، تعامل و توسعه روابط کودک با جهان، مشارکت در روابط دو طرفه عمدی، حل مشکلات پیچیده، داشتن افکار و تفکرات انتزاعی، تفسیر نمادها و رفتارها است. به عبارت دیگر هدف آن آموزش این مهارت‌ها به کودکان پیش دبستانی است تا کودک بتواند به طور طبیعی با جامعه در تعامل باشد و ایده‌های خودجوش و پاسخ‌های فعال نسبت به دیگران داشته باشد (McStay et al., 2014). بازی درمانی به شیوه فلورتایم یک دوره بی‌ساختار، بازی و گفت و گوی خودجوش است که در آن بزرگسال میل کودک را دنبال می‌کند (Nee, 2013)، والدین به عنوان عوامل درمانی در جلسات درمانی می‌آموزند که چگونه تعاملات رفت و برگشتی با کودک خود داشته باشند تا هیجان‌ات و تعارضات در ارتباط با کودکشان تعدیل شود (Mercer, 2017).

فعالیت‌های فلورتایم می‌تواند به ساختن ارتباطات در مغز یک کودک کمک کند تا مهارت‌های ذهنی، عاطفی و اجتماعی‌اش سریع‌تر شود. یک درمان کودک محور، ذاتاً ارتباطات اجتماعی را با والدین، درمانگران و دیگر افرادی که با کودک در ارتباط‌اند، قوی‌تر می‌سازد. والدین در این رویکرد بر خلاف رویکرد دیگر درمان‌ها که بیشتر به وسیله درمانگران متخصص انجام می‌پذیرد یک نقش اساسی برای درمان کودکان ایفا می‌کنند (Liao et al., 2014). به خاطر داشته باشید که فعالیت‌های فلور تایم به صورتی است که کودک آن‌ها را رهبری می‌کند و شما در آن‌ها مشارکت می‌کنید. تمامی تمرینات تا حد

امکان بر روی زمین انجام می‌پذیرد و همین روی زمین بودن نشان‌دهنده عدم محدودیت برای عملکرد کودک پیش دبستانی است و اینکه کودک بدون محدود شدن به یک میز در تمام اتاق به فعالیت بپردازد. والدین در این رویکرد می‌توانند کودکانشان را برای دستیابی به جنبه‌های متفاوت از بازی و یادگیری درباره کارهای نوبتی و تقابل اجتماعی ترغیب کنند (Solomon et al., 2007). فعالیت‌های فلور تایم از طریق فعالیت‌های مشارکتی به آرامی ارتباطات اجتماعی را در کودکان نهادینه می‌کند. بزرگسالان وارد دنیای کودکان می‌شوند و آن‌ها را ترغیب می‌کنند که بیشتر کنترل جلسات فلور تایم را به عهده بگیرند. این امر می‌تواند مقدمه‌ای بسیار مهم در فعالیت‌ها و بازی‌های خود انگیخته باشد که یکی از حلقه‌های گمشده اساسی در کودکان می‌تواند باشد (Carpente, 2017).

با توجه به مطالعات اخیر در زمینه بهبود مشکلات رفتاری کودکان، می‌توان دریافت که مداخلات به کار برده شده عبارتند از روان‌درمانی، مداخلات دارویی و پزشکی، تقویت مهارت‌های زندگی و آموزش فرزندپروری. اما مداخلات مبتنی بر بازی درمانی برای کاهش مشکلات نافرمانی مقابله‌ای و فزون کنشی کودکان کمتر انجام شده و مورد توجه قرار گرفته است. بازی درمانی به شیوه فلور تایم به‌عنوان یک راهبرد ویژه در ارتباطات کلامی و غیر کلامی در کودکان و راهبردی جهت بهبود تعاملات اجتماعی به نظر می‌رسد در کاهش مشکلات نافرمانی مقابله‌ای و فزون کنشی مؤثر باشد. بر این اساس هدف این تحقیق بررسی اثربخشی بازی درمانی فلور تایم بر کاهش نافرمانی مقابله‌ای و فزون کنشی کودکان پیش دبستانی بود.

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

تحقیق حاضر به لحاظ هدف کاربردی و از منظر روش از نوع پژوهش‌های نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه‌ی مورد مطالعه شامل کلیه کودکان دوره‌ی پیش دبستانی شهر نیشابور با اختلال نافرمانی مقابله‌ای و فزون کنشی بود. ۳۰ کودک با این اختلال به روش هدفمند و با ملاک‌های ورود از جمله تشخیص اختلال نافرمانی با پرسش‌نامه علائم مرضی کودکان CSI-4، در قید حیات بودن مادر، عدم دریافت درمان‌های روان‌شناختی دیگر به صورت هم‌زمان، عدم ابتلا به بیماری‌های شدید جسمی، و امکان شرکت در جلسات بازی درمانی و ملاک‌های خروج از جمله غیبت در جلسات درمانی بیش از دو جلسه و عدم رضایت جهت شرکت در پژوهش به روش تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند.

ابزار اندازه‌گیری

پرسش‌نامه‌ی علائم مرضی کودکان - CSI-4: نسخه‌ی اولیه‌ی پرسش‌نامه توسط اسپرافکین، لانی، یونیتات و گادو در سال ۱۹۸۴ بر اساس طبقه‌بندی سومین ویرایش راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی تهیه شد. نسخه چهارم این پرسش‌نامه در سال ۱۹۹۴ با تغییرات اندکی نسبت به نسخه‌های قبلی از سوی گادو و اسپرافکین تجدیدنظر شد. آخرین ویرایش پرسش‌نامه

علایم مرضی کودکان دارای دو فرم والد و معلم است. فرم والدین دارای ۱۱۲ سؤال است و هر یک از عبارات مذکور، در مقیاس چهار درجه‌ای هرگز، گاهی، اغلب اوقات، و بیشتر اوقات پاسخ داده می‌شود (Gadow & Sprafkin, 1997). دو شیوه‌ی نمره‌گذاری برای پرسش‌نامه طراحی شده است. شیوه‌ی نمره برش غربال‌کننده و شیوه‌ی نمره برحسب شدت نشانه‌های مرضی. پایایی این پرسش‌نامه به شیوه‌ی هم‌سانی درونی سؤالات برای خرده‌مقیاس‌های فزون‌کنشی/نقص توجه بین ۰/۸۶ تا ۰/۹۱ و نافرمانی مقابله‌ای از ۰/۸۷ تا ۰/۹۱ و روایی افتراقی پرسش‌نامه بین افراد دارای اختلال و افراد بدون اختلال تفاوت معناداری گزارش شده است (Sprafkin, Gadow, Salisbury, Schneider, & Loney, 2002). محمداسماعیلی (Mohammad Esmaeel, 2007) ضرایب پایایی آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس‌های فزون‌کنشی/نقص توجه از ۰/۷۶ تا ۰/۸۱ و نافرمانی مقابله‌ای نیز از ۰/۶۷ تا ۰/۷۱ و روایی افتراقی آن را در بین دو گروه کودکان جمعیت عادی معنادار گزارش کرده است. در تحقیق حاضر، ضرایب پایایی آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس‌های فزون‌کنشی/نقص توجه از ۰/۷۵ تا ۰/۷۹ و نافرمانی مقابله‌ای از ۰/۷۱ تا ۰/۸۵ به دست آمد.

روند اجرای پژوهش

ابتدا از تمام مادران مهدکودک‌ها و پیش‌بستانی‌های گل بیتا، ستارگان پویا، و پرینان درخواست شد تا پرسش‌نامه‌ی علایم مرضی کودکان CSI-4 را پاسخ دهند. از تعداد ۲۶۰ پرسش‌نامه تکمیل شده توسط مادران، ۳۹ کودک که در شاخص نافرمانی مقابله‌ای و فزون‌کنشی پرسش‌نامه‌ی علایم مرضی کودکان نمره بالاتر از نقطه برش (به ترتیب ۵ و ۷) کسب کردند، انتخاب شدند. بعد از انتخاب افراد نمونه از طریق پرسش‌نامه مذکور، برای تشخیص نهایی و دقیق از والدین دعوت شد که در مصاحبه‌ای نیم ساعته، شرکت کنند. در ادامه با مادران هر یک از کودکان بر اساس ملاک‌های تشخیص اختلال نافرمانی مقابله‌ای و فزون‌کنشی موجود در DSM-5 مصاحبه‌ای انجام شد، تا نتایج حاصل از پرسش‌نامه، با مصاحبه حاضر تطبیق داده شود. از این میان تعداد از ۳۰ کودک به همراه مادرشان دعوت شدند تا در این پژوهش شرکت کنند. تعداد پانزده نفر در لیست انتظار و پانزده نفر نیز در گروه آزمایش به صورت تصادفی جایگزین شدند. تعداد جلسات درمان سیزده جلسه، سه بار در هفته و هر جلسه به مدت چهل و پنج دقیقه بود. البته پانزده دقیقه پایانی شامل بحث و گفت‌گو با مادر کودک، در مورد تکنیک‌های مداخله بازی درمانی فلورتایم و روند پیگیری و انجام آن با کودک در منزل بود. از مادر خواسته شد که تکنیک‌های هر جلسه از مداخله را هر روز ۳۰ دقیقه با کودک در منزل اجرا کنند. ملاحظات اخلاقی در پژوهش حاضر به این شکل انجام شد. ابتدا رضایت افراد جهت شرکت در پژوهش جلب و پس از توضیح اهداف پژوهش، پرسش‌نامه در اختیار شرکت‌کنندگان در پژوهش قرار داده شد و به آن‌ها اطمینان داده شد که در صورت عدم تمایل به ادامه‌ی همکاری می‌توانند از پژوهش انصراف دهند و در این مورد کاملاً مختار و آزاد هستند. همچنین به منظور رعایت اصل رازداری، ضمن اطمینان‌دهی در خصوص محرمانه بودن اطلاعات پژوهش به آنان اطمینان داده شد که نتایج به صورت کلی منتشر خواهد شد.

جدول ۱

خلاصه جلسات بازی درمانی فلورتایم (Hess, 2015)

جلسات	هدف	فرآیند
جلسه اول	خوشامدگویی و معارفه	توضیح روش اجرای پژوهش، اهداف پژوهش و بیان قوانین جلسات، بررسی نگرش آن‌ها نسبت به این دوره.
جلسه دوم	آموزش فلورتایم	آموزش اصول و روش‌های این نوع بازی درمانی به مادران.
جلسه سوم	توجه به قابلیت‌های فرزند خود	بررسی ویژگی‌های فردی کودکان با تأکید بر مدنظر قرار دادن تفاوت‌های فردی و راهنمایی مادران در زمینه چگونگی واکنش نسبت به این تفاوت‌ها.
جلسه چهارم	برقراری ارتباط با کودک و افزایش آستانه‌ی تحمل، پایداری بر تکلیف، توجه به جزئیات و انجام فعالیت‌ها با سروصدای کمتر	به هر کودک یک مقوای رنگی داده می‌شود و از آن‌ها خواسته می‌شود خطوطی را بر روی این مقوا رسم کنند. سپس داخل هر یک از این خطوط اشکال مختلف به دلخواه خود رسم کنند و یا داخل خطوط را با رنگ‌های مختلف رنگ‌آمیزی کنند. سپس از کودکان خواسته می‌شود که این خطوط را با قیچی بریده و به یک پازل تبدیل کنند. بار اول به کمک درمان‌گر این کار صورت می‌گیرد به گونه‌ای که درمان‌گر با صحبت کردن با خود با صدای بلند به گونه‌ای که کودک نیز بشنود می‌گوید اول از قطعات بزرگ و گوشه شروع می‌کنیم تا هم راحت‌تر بتوانیم پازل را درست کنیم و هم جای کوچکترها مشخص شود. با این راهبرد کودک نیز در نوبت خود از این تکنیک استفاده می‌کند. سپس بار دوم از کودک خواسته می‌شود با دقت و با به کارگیری راهبردهای داده شده خود پازل را به تنهایی درست کند. ساخت پازل چندین بار صورت می‌گیرد تا سرانجام کودک به تنهایی و در مدت زمان کوتاه‌تر بتواند آن را بسازد.
جلسه پنجم	تمرین عملی بازی	تمرین عملی بازی درمانی فلورتایم بین مادر و کودک به صورت حضوری، توصیه انجام بازی‌های خاصی به هر کدام از والدین و پیگیری چگونگی کیفیت آن‌ها در برنامه‌های مربوط به جلسات آینده
جلسه ششم	ایجاد تداخل در فعالیت‌های کودکان و افزایش بازداری پاسخ رفتاری، شناختی، هیجانی، نگهداری رویدادها در ذهن، جلوگیری از فراموش‌کاری و کاهش میزان فعالیت‌های حرکتی کودک	یک سری سؤالات از کودکان پرسیده می‌شود و از آن‌ها خواسته می‌شود دقت کنند و برعکس پاسخ دهند برای مثال: آیا جمعه‌ها تعطیل است؟ کودک باید پاسخ منفی داده و بگوید نه تعطیل نیست. و یا در فعالیتی دیگر از کودکان خواسته می‌شود انگشتان خود را روی میز بگذارند و از بین کلماتی که توسط درمان‌گر بیان می‌شود آن‌هایی را که اسم پسر هستند را انگشت خود را بالا ببرند. سپس فعالیت را کمی سخت کرده و از کودکان خواسته می‌شود روی یک کاغذ شکل هندسی رسم (گردی، سه گوشه و ..) کنند در عین حال از بین کلماتی که بیان می‌شود آن‌هایی که اسم حیوان‌اند مداد خود را بالا ببرند.

جلسات	هدف	فرآیند
جلسه‌ی هفتم	پیروی از دستور کار و اتمام آن، سازمان‌دهی رفتارها در عرض زمان و احساس زمان و افزایش دقت و توجه به جزئیات.	از کودکان خواسته می‌شود بر روی رنگ‌های مختلف کاغذهای رنگی اشکال هندسی (گردی، سه گوشه و ..) را رسم کرده و آن‌ها را قیچی کنند سپس بر روی کاغذهای رنگی دیگر با رنگ‌های متفاوت بچسباند و آن‌ها را به صورت کارت‌هایی درآورند. بعد از اتمام از کودکان خواسته می‌شود همه‌ی کارت‌هایشان را بچینند و درمانگر تا ۱۲ بشمارد و کودک از بین کارت‌ها مثلاً، مربع آبی در زمینه‌ی سبز را بیابد. این کار را چندین بار با کودکان تکرار می‌کنیم تا بتوانند در زمان کمتری کارت مورد نظر را بیابند. در فعالیتی دیگر ۷ عدد از کارت‌ها را رو به پشت برگردانده و از کودک خواسته می‌شود مثلاً دایره قرمز در زمینه‌ی زرد را بیابد.
جلسه‌ی هشتم	ارزیابی و رفع اشکال	بررسی تأثیر اجرای بازی درمانی فلورتایم از نظر مادران و پاسخ گویی به سؤالات آن‌ها در این زمینه
جلسه‌ی نهم	کنترل خشم و افزایش مهارت‌های اجتماعی	بازی با صندلی‌ها روش جذابی است که کودک را به سمت گروه و مشارکت در فعالیت‌های گروهی متمایل می‌کند. ویژگی عمده این بازی اجرای گروهی آن است. این تکنیک بسیار مناسب برای کنترل خشم و پرخاشگری، کاهش رقابت‌های منفی و موجب افزایش مهارت‌های اجتماعی از جمله حس همکاری در کودکان می‌گردد. برخی از کودکان تمایل شدیدی به رقابت دارند و به شکل افراطی تمایل به پیروز شدن در رقابت‌هایشان دارند. افراط در این میل باعث ایجاد احساس خشم و حسادت شده و در صورت ناکامی منجر به بروز پرخاشگری شدید در این کودکان می‌گردد. از این تکنیک همچنین می‌توان در مورد کودکانی که تمایل به تکروی و بازی‌های انفرادی دارند استفاده نمود تا این دو نوع رفتار در آن‌ها کاهش یابد و تمایل به مشارکت و همکاری در آن‌ها افزایش یابد. در واقع به این دلیل که تکروی و تمایل به بازی‌های انفرادی موجب کاهش رشد مهارت‌های اجتماعی می‌گردد این تکنیک در اصلاح رفتار آن‌ها اهمیت پیدا می‌کند.
جلسه‌ی دهم	در این جلسه کودکان باید ضمن حفظ توجه بر شیء معین فعالیت‌های خاصی را بدون عجله و به آرامی انجام دهند. همچنین ضمن حفظ توجه هماهنگ با یکدیگر عمل کنند درواقع رابطه‌ی متقابل دوطرفه کار تیمی ایجاد می‌شود و از میزان فعالیت‌های حرکتی اضافی کاسته می‌شود.	به ازای هر کودک یک بادکنک داده می‌شود. ابتدا اجازه داده می‌شود کمی با بادکنک بازی کنند سپس از یکی از کودکان خواسته می‌شود بادکنک را کف دست و با فاصله از خود بگیرند و در راستای خطی معین آرام جلو بیایند به گونه‌ای که بادکنک از دستش نیافتد در همین وضعیت از کودک خواسته می‌شود آرام بنشیند، بلند شود، عقب برود و...
جلسه‌ی یازدهم	بازی حباب‌ساز	این بازی تکنیک بسیار مهمی جهت آموزش مهارت‌های تن آرامی (ریلکسیشن) به کودکان است و به کودک کمک می‌کند تا به صورت ذهنی بر بدن خود آگاهی یابد و در مواقع عصبانیت بتواند با استفاده از این تکنیک به کنترل خشم خود پرداخته و آرامش را به خود بازگرداند. این بازی به صورت فردی و گروهی قابل اجرا است و برای کاهش اضطراب، خشم و تنش در کودکان بسیار مهم است.

جلسات	هدف	فرآیند
جلسه‌ی دوازدهم	کمک به تمرکز کودکان	بازی ساعت زنگ‌دار با استفاده از تعدادی ژتون و تعدادی مکعب، هدف از انجام این بازی کمک به کودکان است. به این منظور که برای مدت زمان مشخصی قادر به تمرکز بر روی انجام کاری شوند. این بازی می‌تواند به صورت گروهی انجام شود. و برای کودکان تکانش یا کودکانی که مشکل کنترل دارند و همچنین کودکان مبتلا به بیش فعالی مناسب است و موفقیت در این بازی نوعی احساس کفایت در بچه‌ها ایجاد می‌کند.
جلسه‌ی سیزدهم	خاتمه جلسات	آماده‌سازی برای خاتمه جلسات، پاسخ به سؤالات احتمالی مادران، سپاسگزاری از همکاری، اجرای پس‌آزمون

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

در پژوهش حاضر برای تحلیل داده‌ها از روش آماری تحلیل کوواریانس با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS-۲۲ استفاده گردید.

یافته‌ها

۳۳/۳ درصد از شرکت‌کنندگان در گروه آزمایش دختر و ۶۶/۷ درصد پسر و در گروه کنترل ۲۰ درصد دختر و ۸۰ درصد پسر؛ میزان تحصیلات ۴/۷ درصد از مادران شرکت‌کننده در گروه آزمایش فوق‌لیسانس، ۴۰ درصد لیسانس، ۲۶/۷ درصد فوق‌دیپلم و ۲۶/۷ درصد دیپلم و در گروه کنترل ۴۰ درصد از مادران دارای تحصیلات لیسانس، ۴۰ درصد فوق‌دیپلم و ۲۰ درصد دیپلم؛ در گروه آزمایش ۱۳/۳ درصد پدران دارای تحصیلات فوق‌لیسانس، ۲۶/۷ درصد لیسانس، ۴۰ درصد فوق‌دیپلم و ۲۰ درصد دیپلم و در گروه کنترل ۶/۷ درصد از پدران فوق‌لیسانس، ۴۶/۷ درصد لیسانس، ۴۰ درصد فوق‌دیپلم و ۶/۷ درصد دیپلم؛ و وضعیت اقتصادی ۲۰ درصد از شرکت‌کنندگان در گروه کنترل خوب، ۶۰ درصد متوسط و ۲۰ درصد وضعیت اقتصادی ۱۳/۴ درصد از شرکت‌کنندگان در گروه کنترل خوب، ۵۳/۳ درصد متوسط و ۳۳/۳ درصد ضعیف بود. همچنین، نتایج آزمون خی دو بین گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیرهایی از جمله میزان تحصیلات مادر، پدر، جنس و وضعیت اقتصادی نشان داد که بین این دو گروه در این متغیرها تفاوت دیده نمی‌شود ($P > 0/05$).

جدول ۲

میانگین و انحراف معیار متغیرهای نافرمانی مقابله‌ای و فزون کنشی در دو گروه‌های آزمایش (n=۱۵) و کنترل (n=۱۵)

متغیر	مرحله	گروه	میانگین	انحراف معیار
نافرمانی مقابله‌ای	پیش‌آزمون	آزمایش	۵/۷۳	۰/۷۹
		کنترل	۵/۸۶	۰/۷۴
	پس‌آزمون	آزمایش	۴/۴۶	۱/۱۲
		کنترل	۶/۴	۱/۴
فزون کنشی	پیش‌آزمون	آزمایش	۹/۲۶	۲/۴۳
		کنترل	۱۰/۳۳	۱/۷۱
	پس‌آزمون	آزمایش	۸/۳۳	۱/۹۱
		کنترل	۱۰/۵۳	۱/۲۴

همان‌طور که در جدول ۲ نشان داده شده است، میانگین متغیر نافرمانی مقابله‌ای در گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون ۱/۲۷ نمره و متغیر میانگین فزون‌کنشی در گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون ۰/۹۳ نمره کاهش داشته‌اند.

بررسی پیش فرض‌های تحلیل کوواریانس همگنی شیب خط رگرسیون برای متغیر نافرمانی مقابله‌ای ($p = ۰/۴۱۱$) و فزون‌کنشی ($p = ۰/۵۱۸$) رعایت شده است. همچنین، مفروضه‌ی نرمال بودن توزیع متغیرها با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف نشان داد که توزیع متغیر نافرمانی مقابله‌ای در پیش‌آزمون گروه آزمایش ($p = ۰/۱۴۰$) و پیش‌آزمون گروه کنترل ($p = ۰/۰۹۱$) و پس‌آزمون گروه آزمایش ($p = ۰/۱۹۹$) و پس‌آزمون گروه کنترل ($p = ۰/۲۰۰$) و در متغیر فزون‌کنشی در پیش‌آزمون گروه آزمایش ($p = ۰/۲۰۱$) و پیش‌آزمون گروه کنترل ($p = ۰/۲۰۰$) و پس‌آزمون گروه آزمایش ($p = ۰/۲۰۰$) و پس‌آزمون گروه کنترل ($p = ۰/۱۶۸$) نرمال هستند. آزمون لون برای بررسی همگنی واریانس‌ها نشان داد که واریانس‌های گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیرهای نافرمانی مقابله‌ای ($p = ۰/۴۵۳$) و فزون‌کنشی ($p = ۰/۰۵۹$) برابر هستند. نتایج آزمون آم‌باکس برای بررسی مفروضه‌ی همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس نافرمانی مقابله‌ای و فزون‌کنشی نشان داد که این پیش فرض نیز رعایت شده است ($p = ۰/۱۴۶$).

جدول ۳

نتایج تحلیل کوواریانس میانگین نمرات پس‌آزمون نافرمانی مقابله‌ای و فزون‌کنشی

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	df	میانگین مجزورات	F	p	ضریب اثر
گروه نافرمانی مقابله‌ای	۲۳/۰۶	۱	۲۳/۰۶	۱۶/۱۳	۰/۰۰۱	۰/۳۸
خطا	۳۷/۱۶	۲۶	۱/۴۲			
گروه فزون‌کنشی	۱۷/۹۶	۱	۱۷/۹۶	۲۴/۶	۰/۰۰۱	۰/۴۸
خطا	۱۸/۹۸	۲۶	۰/۷۲۰			

همان‌طور که در جدول ۳ نشان داده شده است، بین دو گروه از نظر نافرمانی مقابله‌ای ($F = ۱۶/۱۳$) و فزون‌کنشی ($F = ۲۴/۶$) تفاوت معناداری در سطح $p < ۰/۰۰۱$ وجود دارد؛ یعنی، بازی درمانی باعث کاهش نافرمانی مقابله‌ای و فزون‌کنشی در شرکت‌کنندگان گروه آزمایش شده است.

بحث

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی بازی درمانی فلورتایم بر کاهش نافرمانی مقابله‌ای و فزون‌کنشی کودکان پیش دبستانی انجام گردید. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بازی درمانی فلورتایم اثر معناداری بر نافرمانی مقابله‌ای و فزون‌کنشی کودکان پیش دبستانی داشت. نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های مطالعات

دیگر همخوان بود (Aali et al., 2015_{a-b}; Dionne & Martini, 2011; Hess, 2013; Khoshkozari, 2018; Liao et al., 2014; Muratidis, 2009; Pajareya & Nopmaneejumrulers, 2011; Torabi & Amin Yazdi, 2020; Maksoos et al. 2016; Zarabi Moghaddam & Amin Yazdi, 2020).

بازی درمانی به شیوه‌ی فلور تایم با درگیر کردن کودک در توانمندی‌های اجتماعی، شناختی و زبانی در رشد کارکردهای هیجانی کودکان مبتلا به اُتسیم (Aali et al., 2015_a)، کاهش اضطراب کودکان مبتلا به اسپرگر و کاهش فشار و مشکلات روانی مادران آن‌ها (Khoshkozari & Khodabakhshi Koolae, 2018; Aali et al., 2015_b)، کاهش کمروبی کودکان (Zarabi Moghaddam & Amin Yazdi, 2020)، بهبود علائم بیش فعالی و نقص توجه کودکان (Torabi Maksoos et al., 2016)، پیشرفت رشدی کودکان دارای اختلال رشد فراگیر (Muratidis, 2009)، بهبود تأخیر رشدی کودکان اُتستیک (Dionne & Mercier, 2017; Hess, 2013, 2015, 2020; Martini, 2011) و بهبود مهارت‌های ارتباطی این کودکان (Firmady & Boediman, 2020; Liao et al., 2014; Pajareya & Nopmaneejumrulers, 2011) اثربخش بوده است.

در پژوهش حاضر بازی درمانی توسط کودک رهبری شد و مراقب علائق کودک را دنبال می‌کرد و ارتباطات را با به کارگیری اشارات هیجانی که کودک را آرام و مجذوب می‌کند ارتقا بخشید. در این پژوهش هدف ایجاد ارتباط گرم و صمیمانه بود و ساختار تحمیلی و از پیش تعیین شده وجود نداشت. در بازی درمانی فلور تایم سعی شد سطح توجه و فعالیت کودک مسیر بازی را تعیین کند و بازی به نوعی ادامه پیدا کند که در آن هیچ‌گونه منع و بازداری رخ ندهد و کودک بتواند آزادانه فعالیت کند. با این شیوه در واقع کاهش میزان کنترل والدین و مراقبین و آموزش این روش در خانه به نظر می‌رسد توانسته باشد در کاهش نافرمانی مقابله‌ای کودکان مؤثر باشد.

همچنین با آزاد گذاشتن کودکان در انتخاب اسباب‌بازی، ابتکار عمل در اختیار کودکان قرار گرفت تا اهداف مختلفی را در بازی دنبال کند. این چارچوب زدایی از فعالیت‌ها و بازی‌های کودک در کاهش علائم فزون کنشی به نظر می‌رسد مؤثر بوده است. همچنین بایستی کودک تجربیات بسیاری را یک جا در آن تجربه کند تا کاربرد صحیح و کشف کردن را از طریق آن بیاموزد. کودکی که از ابتدا در یک فضای بسته زندگی کند و با نسخه‌های کلیشه‌ای عوام تربیت شود، آینده‌ای جز افسردگی و پرخاشگری نخواهد داشت. همان‌گونه که گیاه به نور، آب و خاک قوی و مناسب برای رشد نیاز دارد، کودک نیز به آزادی، احترام و استقلال نسبی احتیاج مبرم دارد تا از این رهگذر به حقوق حقیقی خود دست یابد و به کمال برسد (Aali, AminYazdi et al., 2015). ابتکار عمل و آزادی انتخاب در نوع بازی برای کودکان دارای فزون کنشی می‌تواند روشی برای کاهش فزون کنشی آن‌ها باشد. در این پژوهش به خوبی این عمل تمرین شد و آموزش داده شد.

همچنین در این روش سعی شد که بنیادهای اصلی برقراری ارتباط، نحوه‌ی تعامل و نحوه‌ی برخورد مؤثر با دیگران و همچنین تفکر در کودکان پایه‌ریزی شوند. در واقع، این روش نوعی درمان از

طریق بازی است و در آن در قالب کارهایی که کودک دوست دارد (مانند بازی کردن) مهارت‌های اجتماعی دیگر را به او آموزش داده می‌شود (Gegan, 2020). این روش درمانی به این نکته توجه دارد که ارتباط بین کودکان با خانواده‌شان نیاز به زمان و مکان خاصی ندارد و در هر زمانی می‌تواند، رخ دهد و حتی در مکان‌هایی هم که محرک کم است این روش درمانی را می‌توان به کاربرد. این روش بر روی کودک متمرکز است و پدر و مادر یا درمانگر را به پیروی کردن به وسیله‌ی توجه مثبت سوق می‌دهد و علاقه و منافع کودک را تنظیم می‌کند در این روش سعی بر این است که ارتباط کودک با یک فرد دیگر از طریق برنامه‌های دقیق بازی بیشتر و مؤثرتر شود. این روش شامل شش مرحله می‌باشد که کودک در مراحل طی آن‌ها تقلید و چگونه یاد گرفتن را از یک بزرگتر فرا می‌گیرد و به عبارتی کودک باید نرده بام شش پله‌ای را طی کند. ممکن است کودکان در این روش با مشکلاتی نیز روبرو شوند، مثلاً قادر به انجام برخی از تمرینات بدنی موجود در برنامه نشوند. در این برنامه والدین و درمانگران سعی می‌کنند تا پیشرفت کودک را از طریق مسیرهایی که کودک دوست دارد و با جهت دادن به این مسیرها، فراهم کنند تا کودک بتواند شش مرحله پیشرفت موجود در این روش درمانی را طی کند (Hess, 2020).

بازی، افکار درونی کودک را با دنیای بیرون ارتباط می‌دهد و یک روش صحیح برای درمان کودک است؛ زیرا کودکان در بیان شفاهی احساسشان با مشکل روبه‌رو بوده و از این طریق کودک می‌تواند احساسات آزردهنده و مشکلات درونی خود را به نمایش بگذارد (Mayer et al., 2015). بازی درمانی به شیوه فلورتایم، نگاهی یکپارچه به توانمندی‌های انسان شامل شناخت، زبان، عاطفه و هیجان دارد (Dionne & Martini, 2011) و هدف اصلی آن کمک به کودکان در خود تنظیمی، تعامل و توسعه روابط کودک با جهان، مشارکت در روابط دو طرفه عمدی، حل مشکلات پیچیده، داشتن افکار و تفکرات انتزاعی، تفسیر نمادها و رفتارها می‌باشد تا کودک بتواند به طور طبیعی با جامعه در تعامل باشد و ایده‌های خودجوش و پاسخ‌های فعال نسبت به دیگران داشته باشد (Rezaee Khoshkzari & Khodabakhshi Koolaee, 2018).

نتیجه‌گیری

در مجموع نتایج حاکی از این است که بازی درمانی به روش فلورتایم در کاهش نافرمانی مقابله‌ای و فزون‌کنشی کودکان اثربخش است. لذا می‌توان گفت این شیوه از درمان می‌تواند به کودکان جهت تشخیص و ارتباط برقرار کردن با مشکلاتشان از طریق بازی کمک نماید. با توجه به اینکه پژوهش حاضر محدود به جامعه‌ی کودکان نیشابور است و در تعمیم نتایج به سایر جوامع باید احتیاط بیشتری به خرج داد و عدم انتخاب تصادفی و نداشتن مرحله‌ی پیگیری از دیگر محدودیت‌های پژوهش هستند. پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آتی مرحله پیگیری برای بررسی ثبات نتایج اجرا گردد و از روش تصادفی جهت انتخاب نمونه‌ها استفاده شود.

حمایت مالی

این پژوهش هیچ کمک هزینه خاصی دریافت نکرده است.

سهام نویسندگان

نویسنده اول کارهای اجرایی درمانی و نویسنده دوم (نویسنده مسئول) طراحی چارچوب کلی و تدوین محتوا، و راهنمایی پژوهش را به عهده داشته‌اند.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافی بین نویسندگان پژوهش حاضر وجود ندارد.

سپاسگزاری

مقاله حاضر برگرفته از پایان‌نامه‌ی مقطع کارشناسی ارشد نویسنده اول می‌باشد. با سپاس و قدردانی از تمام مادران شرکت‌کننده در تحقیق حاضر و کودکانشان که ما را در انجام پژوهش حاضر یاری کردند. همچنین از همکاران محترم مهد و پیش‌دبستانی‌های ستارگان پویا و پرنبان تشکر می‌کنیم.

References

- Aali, S., Amin Yazdi, S. A., Abdekhodaei, M. S., Ghanaei Chamanabad, A., & Moharreri, F. (2015_a). Developing a mixed family-focused therapy based on integrated human development model and comparing its effectiveness with Floortime play-therapy on the developmental family functioning and the functional-emotional development of children with autism spectrum disorder. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 17(2), 87-97. (Persian)
- Aali, S., AminYazdi, S. A., Abdekhodaei, M. S., Ghanaei Chamanabad, A., & Moharreri, F. (2015_b). Designing family-centered combined treatment based on the human integrated development model and comparing its effectiveness with floor time play therapy on behavioral symptoms of children with autism spectrum disorder and the parenting stress of their mothers. *Journal of Psychological Achievements*, 22(1), 25-46. (Persian)
- Association, A. P. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. Philadelphia: American Psychiatric Pub.

- Boonstra, A. M., Kooij, J. S., Oosterlaan, J., Sergeant, J. A., & Buitelaar, J. K. (2005). Does methylphenidate improve inhibition and other cognitive abilities in adults with childhood-onset ADHD? *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 27(3), 278-298.
- Burke, J. D., Hipwell, A. E., & Loeber, R. (2010). Dimensions of oppositional defiant disorder as predictors of depression and conduct disorder in preadolescent girls. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(5), 484-492.
- Burke, J. D., & Romano-Verthelyi, A. M. (2018). Oppositional defiant disorder. In M. M. Martel (Ed.), *Developmental Pathways to Disruptive, Impulse-Control and Conduct Disorders* (pp. 21-52). Massachusetts, United States: Academic Press.
- Carlson, C. L., Mann, M., & Alexander, D. K. (2000). Effects of reward and response cost on the performance and motivation of children with ADHD. *Cognitive Therapy and Research*, 24(1), 87-98.
- Carpente, J. A. (2017). Investigating the effectiveness of a developmental, individual difference, relationship-based (DIR) improvisational music therapy program on social communication for children with autism spectrum disorder. *Music Therapy Perspectives*, 35(2), 160-174.
- Coy, K., Speltz, M. L., DeKlyen, M., & Jones, K. (2001). Social-cognitive processes in preschool boys with and without oppositional defiant disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29(2), 107-119.
- Cruz-Alaniz, Y., Bonillo Martin, A., & Jané Ballabriga, M. C. (2018). Parents' executive functions, parenting styles, and oppositional defiant disorder symptoms: a relational model. *Universitas Psychologica*, 17(2), 39-48.
- Danhofer, P., Pejčochová, J., Dušek, L., Rektor, I., & Ošlejšková, H. (2018). The influence of EEG-detected nocturnal centrotemporal discharges on the expression of core symptoms of ADHD in children with benign childhood epilepsy with centrotemporal spikes (BCECTS): A prospective study in a tertiary referral center. *Epilepsy & Behavior*, 79, 75-81.
- Davis, A., Davis, A. L., Isaacson, L., & Harwell, M. (2014). *Floortime Strategies: Applying DIR Principles with Children*. New York: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Dionne, M., & Martini, R. (2011). Floor time play with a child with autism: A single-subject study. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 78(3), 196-203.
- Döpfner, M., Mandler, J., Breuer, D., Schürmann, S., Dose, C., Walter, D., & von Wirth, E. (2020). Children with attention-deficit/hyperactivity disorder grown up: An 18-year follow-up after multimodal treatment. *Journal of Attention Disorders*, 25(13), 1801-1817.

- Essau, C. A. (2003). *Conduct and oppositional defiant disorders: Epidemiology, risk factors, and treatment*. New York: Routledge.
- Gadow, K. D., & Sprafkin, J. (1997). *Child Symptom Inventory 4, CSI*. New York: Checkmate Plus.
- Gregan, A. (2020). Play therapy/therapeutic play with children with autism: The journey: wait, watch and wonder. In *Routledge International Handbook of Play, Therapeutic Play and Play Therapy* (pp. 319-326). New York: Routledge.
- Hess, E. (2020). A developmental/relational play therapy model in the treatment of infants and toddlers exhibiting the early signs of autism spectrum disorder. In *Infant Play Therapy* (pp. 141-156). New York: Routledge.
- Hess, E. B. (2013). Evidence based practice towards the treatment of autism and sensory processing disorder in children and adolescents. *International Journal of Child Health and Human Development*, 6(3), 267-274.
- Hess, E. B. (2015). A developmental/relational play therapy approach toward the treatment of children with developmental delays, including autism spectrum disorder (ASD) and sensory processing challenges. In K. J. O'Connor, C. E. Schaefer, & L. D. Braverman (Eds.), *Handbook of play therapy* (pp. 357-379). New York: John Wiley & Sons.
- Katzmann, J., Goertz-Dorten, A., Hautmann, C., & Doepfner, M. (2019). Social skills training and play group intervention for children with oppositional-defiant disorders/conduct disorder: mediating mechanisms in a head-to-head comparison. *Psychotherapy Research*, 29(6), 784-798.
- Khoshkzari, R. (2018). Effectiveness of Floor time Play on Anxiety in children with Asperger disorder and burden among their mothers (a single case study). *Journal of Pediatric Nursing*, 4(4), 50-59. (Persian)
- Kleine Deters, R., Naaijen, J., Rosa, M., Aggensteiner, P. M., Banaschewski, T., Saam, M. C., . . . Sagar-Ouriaghli, I. (2020). Executive functioning and emotion recognition in youth with oppositional defiant disorder and/or conduct disorder. *The World Journal of Biological Psychiatry*, 1-13.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Ashbaugh, K., & Bradshaw, J. (2014). The importance of early identification and intervention for children with or at risk for autism spectrum disorders. *International Journal of Speech-language Pathology*, 16(1), 50-56.
- Kring, A. M., & Johnson, S. L. (2018). *Abnormal psychology: The science and treatment of psychological disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Li, L., Lin, X., Hinshaw, S. P., Du, H., Qin, S., & Fang, X. (2018). Longitudinal associations between oppositional defiant symptoms and interpersonal relationships among Chinese children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46(6), 1267-1281.

- Liao, S.-T., Hwang, Y.-S., Chen, Y.-J., Lee, P., Chen, S.-J., & Lin, L.-Y. (2014). Home-based DIR/Floortime™ intervention program for preschool children with autism spectrum disorders: Preliminary findings. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics, 34*(4), 356-367.
- Matthys, W., & Lochman, J. E. (2017). *Oppositional defiant disorder and conduct disorder in childhood*. New York: John Wiley & Sons.
- Mayer, K., Wyckoff, S. N., Fallgatter, A. J., Ehlis, A.-C., & Strehl, U. (2015). Neurofeedback as a nonpharmacological treatment for adults with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): Study protocol for a randomized controlled trial. *Trials, 16*(1), 174-182.
- McStay, R. L., Trembath, D., & Dissanayake, C. (2014). Stress and family quality of life in parents of children with autism spectrum disorder: Parent gender and the double ABCX model. *Journal of autism and developmental disorders, 44*(12), 3101-3118.
- Mercer, J. (2017). Examining DIR/Floortime™ as a treatment for children with autism spectrum disorders: A review of research and theory. *Research on Social Work Practice, 27*(5), 625-635.
- Mohammad Esmaeel, E. (2007). Adaptation and standardization of child symptom Inventory-4 (CSI-4). *Journal of Exceptional Children, 7*(1), 79-96. (Persian)
- Motavalli Pour, A., Beh-Pajooh, A., Shokoohi-Yekta, M., Sorbi, M. H., & Farahzadi, M. H. (2018). The relationship between cognitive-behavioral skills and mother-child interaction with conduct disorder symptoms and oppositional defiant disorder in children with ADHD. *Journal of Community Health Research, 7*(4), 231-241. (Persian)
- Muratidis, H. (2009). *Developmental progress of children with pervasive developmental disorder and/or sensory processing disorder enrolled in a DIR/Floortime therapy group*. (Ph.D. Thesis), Adler School of Professional Psychology, Chicago, Illinois.
- Nee, J. E. (2013). *Behavior and developmental treatment models for autism spectrum disorders: factors guiding clinician preference and perceptions*. (Master dissertation), University of St. Thomas, Minnesota.
- Pajareya, K., & Nopmaneejumrulers, K. (2011). A pilot randomized controlled trial of DIR/Floortime™ parent training intervention for pre-school children with autistic spectrum disorders. *Autism, 15*(5), 563-577.
- Pijper, J., De Wied, M., Van Rijn, S., Van Goozen, S., Swaab, H., & Meeus, W. (2018). Executive attention and empathy-related responses in boys with oppositional defiant disorder or conduct disorder, with and without comorbid anxiety disorder. *Child Psychiatry & Human Development, 49*(6), 956-965.
- Rezaee Khoshkzari, G., & Khodabakhshi Koolae, A. (2018). The Effectiveness of Floor time Play on Anxiety in children with Asperger

- disorder and burden among their mothers (a single case study). *Iranian Journal of Pediatric Nursing*, 4(4), 50-59. (Persian)
- Rowe, R., Maughan, B., Pickles, A., Costello, E. J., & Angold, A. (2002). The relationship between DSM-IV oppositional defiant disorder and conduct disorder: findings from the Great Smoky Mountains Study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(3), 365-373.
- Solomon, R., Necheles, J., Ferch, C., & Bruckman, D. (2007). Pilot study of a parent training program for young children with autism: The PLAY Project Home Consultation program. *Autism*, 11(3), 205-224.
- Sprafkin, J., Gadow, K. D., Salisbury, H., Schneider, J., & Loney, J. (2002). Further evidence of reliability and validity of the Child Symptom Inventory-4: Parent checklist in clinically referred boys. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(4), 513-524.
- Szentiványi, D., & Balázs, J. (2018). Quality of life in children and adolescents with symptoms or diagnosis of conduct disorder or oppositional defiant disorder. *Mental Health & Prevention*, 10, 1-8.
- Torabi Makhsoos, S., Rahmanian, M., Farahzad, P., & Alibazi, H. (2016). Comparison of effectiveness of individual play therapy and play therapy with family therapy on behavioral problems' reduction in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Biannual Journal of Applied Counseling*, 5(2), 23-36. (Persian)
- Zarabi Moghaddam, Z., & Amin Yazdi, S. A. (2020). Evaluation of the effectiveness of floortime play therapy based on developmental individual relationship on improvement of preschool children's shyness. *EBNESINA*, 22(3), 47-55. (Persian)
- Zare Bahramabadi, M., & Ganji, K. (2014). The study of prevalence of attention deficit / hyperactivity disorder (ADHD) and it's comorbidity with learning disorder (Rowe et al.) in primary school's students. *Journal of Learning Disabilities*, 3(4), 25-43. (Persian)



Biannual Journal of Applied Counseling (JAC)
2021, 11(2), 21-44
Received: 20/Sep 2021
Accepted: 31 Oct 2021
DOI: 10.22055/jac.2021.38430.1829
Original Article

دوفصلنامه مشاوره کاربردی
دانشگاه شهید چمران اهواز
۱۴۰۰، ۱۱(۲)، ۲۱-۴۴
دریافت: ۱۴۰۰/۰۶/۲۹
پذیرش: ۱۴۰۰/۰۸/۰۹
نوع مقاله: پژوهشی اصیل

The effect of parent alliance learning self-regulation and social competence in girl adolescents: The Mediating Role of parental involvement

Seyyede Fatemeh Mousavi*
Firuoze Jafari Malidarreh**
Golamreza Dehshiri***
Shohre Rowshani****

Abstract

This study investigates the role of parental involvement as a mediator of the relationship between parental alliance and self-regulation of learning and social competence in female adolescents in a correlational design. The study population included all adolescent girls living in Islamshahr, Tehran province. Among these girls, 158 adolescent girls were selected voluntarily to participate in the study. Measurements included the Parental Alliance Scale, Parental Involvement Rating Scale, the Multidimensional Social Competence Scale, and the Learning Self-Regulation Scale. Data analysis was performed using path analysis. The results showed that direct paths are all positively significant, the indirect path showed that parental alliance is significant through parental involvement on self-regulation of learning and the indirect effect of parental alliance through parental involvement on social competence is not significant. Therefore, creating empathy between parents in adopting parenting practices by increasing their level of involvement in performing or advising children for academic and non-academic activities can have positive academic achievements such as increasing self-regulation in learning and social competence.

Keywords: parental alliance, parental involvement, learning self-regulation, social competence, adolescence.

Extended Abstract

Introduction

The most important developmental task of adolescence is to establish good relationships and constructive interaction with members of different

* Associate Professor, Department of Psychology, Women Research Center, Alzahra University, Tehran, Iran (Corresponding Author) f.mousavi@alzahra.ac.ir

** M. A of Educational Psychology, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran Iran

*** Associate Professor, Department of Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran

**** Assistant Professor, Department of Social Sciences, Women Research Center, Alzahra University, Tehran, Iran

groups and to develop social skills, which is called social competence (Kostelnik et al., 2012). Social competence includes social, cognitive, and behavioral skills, as well as a set of motivations and expectations that are essential for successful social adjustment (Gresham & Reschly, 1987). Having social skills plays a key role in the successful functioning of life (Semrud-Clikeman, 2007). Some studies have shown that one of the factors related to social competencies in children is the participation of parents in their children's academic and non-academic tasks (Domina, 2005). Parental involvement is defined as the participation of parents in their children's academic activities that is expected to improve their children's academic and emotional/social well-being (Fishel, & Ramirez, 2005). Simons-Morton and Crump (2003) showed that parental involvement and social competence play a protective role against social maladaptation and student involvement in middle school activities. It can be found that engaging in academic activities and spending time for learning in students can be a positive consequence of parental involvement. Xu et al. (2010) also showed that participation in schoolwork and helping children with homework has a strong effect on their self-regulation of learning.

High motivation for learning, independence, self-discipline and responsibility are important characteristics of effective learners of school age and is one of the important features of self-regulation of learning in the individual (Teng & Zhang, 2018). Self-regulation of learning is considered an important capacity to predict success in later years of education and career prospects and is increasingly important in educational policies (Dumont et al., 2010). Self-regulated learners are independent, reflective, and efficient learners that have metacognitive skills and motivational beliefs and attitudes to understand, monitor, and guide their learning, and achieve greater academic achievement (Wolters, 2003; Zuffianò et al., 2013). Mayer et al. (2019) and Jeynes (2017) showed that different forms of parental involvement in various activities of children, including counseling for choosing a field of study, financial management, friendship issues, communication with the school regarding their children's academic achievement, etc. can foster self-regulation in learning in children. Supportive parents encourage effective learning by providing a suitable environment at home, and by adopting strategies such as helping children, providing private education, technology and other educational facilities needed to increase academic performance and children achieve to learning self-regulation (Yahaya et al., 2020).

Parenting is not only due to the personal factors of one parent, but also due to the interactive factors of parents predicting the achievements of children. Commitment of two parents to their parenting aspects, valuing and recognizing each other's parenting roles and responsibilities as a parenting alliance (Abidin & Brunner, 1995) can increase mutual agreement to manage children's affairs and participate in children's activities with the aim of achieving good results (McBride & Rane, 1998; Abidin & Brunner, 1995), some studies have also shown that parental alliance enhances parental involvement in children's affairs, increases social competence, and reduces behavioral problems in children (Camisasca et al., 2014). Recognition of

each other's parenting practices can reduce adolescent mental health problems by increasing family functioning (Baena et al., 2021) and at the same time, increase self-regulation in children (Bono, 2003).

Given the need for parental involvement in children's activities in this critical time of life, and its relationship with positive psychological consequences for children, this study aims to investigate the role of parental alliance and involvement in increasing learning self-regulation and social competencies of adolescents to answer the following questions:

1) What is the role of parental involvement in the relationship between parental alliance and social competence in adolescents? 2) and What is the role of parental involvement in the relationship between parental alliance and learning self-regulation in adolescents?

Method

The method of research the research present study was correlation. The population of this study included all girl adolescents living resident in Islamshahr, in Tehran province, among them, two girls' high schools were selected to participate in the study with the consent of their principals. 173 girl adolescent were selected using voluntarily to participant in research to age mean and standard division age 16.37 ± 1.01 in the range from 14-19 years that 96 girl were in the 10th grade, 27 girl in the 11th grade and 35 girl in the 12th grade; in terms of major, 67 girl were in the humanities, 46 girl in experimental sciences and 45 girl in mathematics physics fields.

Instrument

Instrument use in this study included the 11-item perceived Parental Alliance Scale with the Cronbach alpha .91, the 30-item Parental Involvement Rating Scale with the Cronbach alpha .96, the 43-item Multidimensional Social Competence Scale with the Cronbach alpha .78, and the 12-item Learning Self-Regulation Scale with the Cronbach alpha .95.

Research trend

First, the necessary permits to enter schools were obtained from the education of Islamshahr district. Then, with the participation of the principals of some public schools in Islamshahr (Tehran), questionnaires were given to the students through teachers and the study objectives were explained to them, then the questionnaires were completed individually in leisure time.

Due to the simultaneous the part of implementation the research with the prevalence of COVID-19 and home quarantine, the continuation of the sampling process was disrupted and the number of sampled was used to analyze the data.

The analyses of data

Data were analyzed in two sections: descriptive and inferential (hypothesis test). The PROCESS plugin (Hayes, 2017) in SPSS-24 environment was used

for mediating the parental involvement in the relationship between parental alliance and learning self-regulation and social competence.

Findings

The results showed that there was a positive and significant correlation between parental alliance and parental involvement. There was also a positive and significant correlation between parental alliance and learning self-regulation and social competencies of adolescent girls. In addition, the correlation between parental involvement and learning self-regulation and social competence was positive and significant.

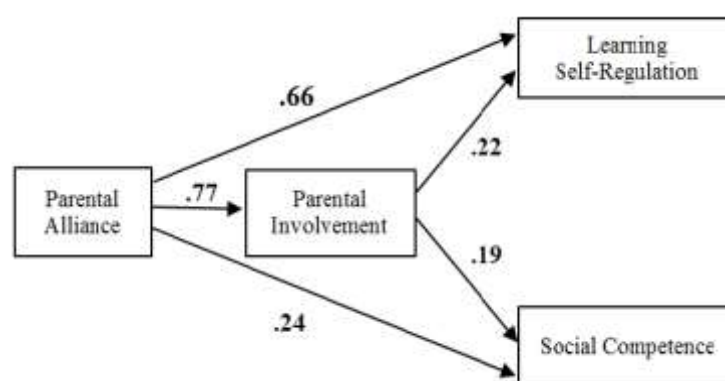


Figure 1
Propositional model

The results also showed that the indirect effect of parental alliance on the learning self-regulation by parental involvement is 0.17 which is statistically significant ($\beta = 0.17$, 95% [CI: 0.35, 0.07]). The results of this study also showed that the indirect effect of parental alliance through parental involvement on social competence was 0.15 which was not statistically significant ($\beta = 0.15$, 95% [CI: - 0.02, 0.30]). Therefore, it can be concluded that parental involvement does not play a mediating role in the relationship between parental alliance and social competence.

Discussion

The results showed that parental alliance, while having a direct effect on learning self-regulation, indirectly leads to self-regulation of learning in adolescents by increasing parental participation in children's activities. The results of some studies indicate the positive role of parental involvement in achieving positive academic achievement for children (Boonk et al., 2018; Simons-Morton & Chen, 2009). Parental support as a dimension of social support by increasing reading skills in adolescents leads to academic self-efficacy in children (Amini & Samani, 2021). Helping parents to do or advise on their children's activities creates a sense of confidence in their

children to face the problems in the academic and non-academic areas, and at the same time, with the aim of increasing academic motivation, it is a kind of scaffolding for learning, especially in new challenges that adolescents face (Zuffianò et al., 2013; Zimmerman, 2002). Parents who have adolescents, by alliance in parenting and feeling the sense of teamwork create a sense of greater self-efficacy in themselves and adolescents and less stress in parenting (Abidin & Brunner, 1995; Floyd et al., 1998; Dumka et al., 2002). Hence, parental agreement on parenting acts as an anchor, in such a way that parents become aware of the problems and challenges of the child's developmental period, when they feel inadequate in the face of challenges alone, they seek to validate and find a source of support and approval for their parenting practices, and through empathy with their partners, they can overcome their children's developmental problems.

The results showed that parental alliance through parental involvement does not have a significant indirect effect on adolescents' competence. Despite the research evidence of the positive role of parental alliance in increasing their participation and consequently strengthening the social competencies of children, other evidence suggests that positive marital relationships and cooperation of parents in raising children do not play a decisive role in strengthening the social competencies of difficult children (Lam et al., 2018), this study points to the role of child characteristics in interactions with parents and the adoption of special strategies and special parenting skills to nurture positive psychological outcomes in such children. Bearss and Eyberg (1998) also confirmed that parental alliance is more strongly related to child characteristics than parents' adjustment.

Some studies have emphasized the effectiveness of parental participatory actions and socialization strategies (activities in the form of play, role-playing or role modeling, counseling, etc.) on developing the child's competencies appropriate to level of development (Guralnick et al., 2003), to strengthen the social skills, they pointed to the role of peer role modeling in the transition from adolescence to youth (Inderbitzen, 1994).

Conclusions

Having empathy between parents in adopting parenting practices by increasing their level of involvement in doing or advising their children on academic and non-academic activities can lead to positive academic achievements such as increased learning self-regulation and social competence in children. These findings contain important practical implications for school educators and teachers in using parents' capacity to participate in their children's academic and non-academic activities in achieving their learning goals and social skills.

Ethics Consideration

This study was administrated with the consent of the research center with the No. 1290/5/1/98d dated 10/25/1398 and the education license of Islamshahr city with the No. 302/102518/1293 dated 20/11/1398.

Acknowledgement

The participation of the principals and students of the schools in conducting the present study is appreciated.

Conflict of Interests

The findings of this study do not conflict with the interests of any individual or organization.

تأثیر اتحاد والدین بر تنظیم یادگیری و شایستگی اجتماعی نوجوانان دختر: نقش میانجی مشارکت والدین

سیده فاطمه موسوی*

فیروزه جعفری مالیدره**

غلامرضا دهشیری***

شهره روشنی****

چکیده

این مطالعه مشارکت والدین به عنوان میانجی رابطه بین اتحاد والدین و خودنظم‌دهی یادگیری و شایستگی اجتماعی در نوجوانان دختر در یک طرح هم‌بستگی بررسی کرده است. جامعه‌ی پژوهش شامل کلیه‌ی نوجوانان دختر ساکن اسلام‌شهر استان تهران بود که از میان این دختران، ۱۵۸ دختر نوجوان به روش داوطلبانه برای شرکت در پژوهش انتخاب شدند. ابزارهای اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش عبارت بودند از مقیاس اتحاد والدینی و مقیاس‌های رتبه‌بندی مشارکت والدین، چندبُعدی شایستگی‌های اجتماعی و خودنظم‌دهی یادگیری. داده‌ها با استفاده از تحلیل مسیر تحلیل شدند. نتایج نشان داد که مسیرهای مستقیم همگی به صورت مثبت معنا دارند و مسیر غیرمستقیم نشان داد که اتحاد والدینی از طریق مشارکت والدینی بر خودنظم‌دهی یادگیری معنی‌دار است و اثر غیرمستقیم اتحاد والدینی از طریق مشارکت والدینی بر شایستگی اجتماعی معنی‌دار نیست. بنابراین ایجاد هم‌دلی بین والدین در اتخاذ شیوه‌های والدگری با افزایش سطح مشارکت‌شان در انجام یا مشاوره به فرزندان برای فعالیت‌های تحصیلی و غیر تحصیلی می‌تواند دستاوردهای تحصیلی مثبتی چون افزایش خودگردانی در امر یادگیری و شایستگی اجتماعی در فرزندان در پی داشته باشد.

واژه‌های کلیدی: اتحاد والدینی، مشارکت والدینی، خودنظم‌دهی یادگیری، شایستگی اجتماعی، نوجوانی

مقدمه

نوجوانی مرحله‌ای از تحول انسانی است که موضوع جالبی برای مطالعه‌ی محققان بوده و است، زیرا الگوهای جدیدی از زندگی در این دوره‌ی رشدی شکل گرفته و توسعه پیدا می‌کنند. تغییرات سریع جسمی، شناختی، عاطفی و اجتماعی که نوجوان در این مقطع از زندگی تجربه می‌کند (Papalia et al., 2008)، دوره‌ای طوفانی و پر استرس را برای نوجوان رقم می‌زند که برخی تغییرات آن پایدار نیستند (Santrock, 2013). مهم‌ترین تکلیف رشدی دوره‌ی نوجوانی ایجاد روابط خوب و تعامل سازنده با اعضای گروه‌های مختلف و توسعه‌ی

* دانشیار گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی، پژوهشکده زنان، دانشگاه الزهرا(س)، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

f.mousavi@alzahra.ac.ir

** کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، تهران، ایران

*** دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهرا(س)، تهران، ایران

**** استادیار گروه علوم اجتماعی و توسعه، پژوهشکده زنان، دانشگاه الزهرا(س)، تهران، ایران

مهارت‌های اجتماعی است که از آن تحت عنوان شایستگی اجتماعی (social competence) یاد می‌شود (Kostelnik et al., 2012). شایستگی اجتماعی به عنوان یک ویژگی در سطح فردی، تسهیل‌کننده‌ی عملکرد سازگار، سازگاری مثبت و دستیابی به اهداف علی‌رغم وجود دشواری‌های اولیه یا رویدادهای استرس‌زای زندگی است (Ewart et al., 2002)، این سازه، یک مفهوم چندبعدی مشتمل بر مهارت‌های اجتماعی و عاطفی، توانایی تنظیم هیجان، مهارت سازگاری با مقررات و قراردادهای اجتماعی، توانایی پذیرفته‌شدن توسط دیگران و اثربخشی ادراک‌شده در تعاملات اجتماعی تعریف می‌شود (Santos et al., 2013) و یک چارچوب مفهومی است که فرایندهای ارسال، دریافت و تجربه‌ی هیجانات را در تعاملات پویا توصیف می‌کند، چارچوبی که در سراسر زندگی مورد استفاده قرار می‌گیرد (Booker & Dunsmore, 2017). شایستگی اجتماعی مشتمل بر مهارت‌های اجتماعی، شناختی و رفتاری و نیز مجموعه‌ای از انگیزه‌ها و انتظاراتی است که برای سازگاری اجتماعی موفق ضروری است (Gresham & Reschly, 1987) و به عنوان دست‌آورد رسیدن به اهداف اجتماعی مرتبط در زمینه‌های اجتماعی مشخص تعریف شده که از پیامدهای تحولی مثبت نشأت می‌گیرد (Ford, 1982).

ضرورت توجه به شایستگی اجتماعی در زمینه‌ی آموزشی برای حمایت از رشد اجتماعی نوجوانان مورد توجه محققان بوده و است، به‌گونه‌ای که در قالب بسیاری از برنامه‌های مداخله‌ای با هدف بهبود روابط بین‌فردی در مدرسه و جلوگیری از مشکلات رفتاری و تحصیلی دانش‌آموزان ترویج و آموزش داده می‌شود (Gómez-Ortiz et al., 2017; Romera et al., 2016). برخورداری از مهارت‌های اجتماعی نقش کلیدی در کارکردهای موفقیت‌آمیز زندگی دارد (Semrud-Clikeman, 2007). برخی مطالعات نشان داده‌اند که یکی از عوامل مرتبط با شایستگی‌های اجتماعی در فرزندان، مشارکت والدین (parental involvement) در امور تحصیلی و غیر تحصیلی فرزندان است (Domina, 2005)، که با افزایش سن فرزندان و با ورود به دوره‌ی متوسطه کاهش می‌یابد (Seginer, 2006)، با این حال، موضوعاتی چون اهداف شغلی و تحصیلی، بحث در مورد راهبردهای یادگیری و برنامه‌ریزی برای ورود به دانشگاه موجب افزایش مشارکت والدین در امور تحصیلی فرزندان می‌شود (Hill & Tyson, 2009). مشارکت والدین به عنوان شرکت والدین یا دیگر افراد مراقب مهم در فعالیت‌های آموزشی و پرورشی فرزندان تعریف می‌شود که انتظار می‌رود موجب بهبود وضعیت تحصیلی و بهزیستی هیجانی/اجتماعی فرزندان شود (Fishel & Ramirez, 2005).

نتایج یک مطالعه در سال‌های ۲۰۱۷-۲۰۰۳ نشان داد مشارکت والدین حاوی دستاوردهای مثبتی در زمینه‌ی تحصیل و یادگیری فرزندان است (Boonk et al., 2018). مشارکت والدین به طور معنی‌داری با انگیزش تحصیلی فرزندان (Simons-Morton & Chen, 2009)، نرخ بالای فارغ‌التحصیلی (Fan & Chen, 2001)، و نرخ بالای حضور و مشارکت فرزندان در مدرسه (Jeynes, 2007)، پیامدهای اجتماعی و هیجانی مطلوب در فرزندان (El Nokali et al., 2010)، شایستگی‌های اجتماعی بیش‌تر (Domina, 2005) ارتباط دارد. رحیمی و همکاران (Rahimi et al., 2020) نشان دادند مشارکت والدین در انجام تکالیف مدرسه قادر است انگیزه پیشرفت تحصیلی را در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی افزایش و اضطراب مدرسه را در

آن‌ها کاهش دهد، حبیبی و سراوانی (Habibi & Saravani, 2011) نشان دادند که مشارکت والدین در فرایند آموزشی فرزندان پیش‌بینی کننده‌ی مناسبی برای پیشرفت تحصیلی فرزندان است. پژوهش‌های موجود نیز نشان می‌دهند که مشارکت والدین با تأثیر بر شایستگی ادراک شده با افزایش لذت ورزشی نوجوانان رزمی کار (Dariqa Arefi et al., 2016)، با کیفیت زندگی و سازگاری دانش‌آموزان (Barghi & Garyi Garavand, 2020) ارتباط دارد. امانی و همکاران (Amani et al., 2018) هم بر اثربخشی توانمندسازی والدین بر افزایش شایستگی اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دختران نوجوان صحنه گذاردند. سیمسون-مورتن و کرامپ (Simons-Morton & Crump, 2003) نشان دادند مشارکت والدین و شایستگی‌های اجتماعی با درگیر شدن دانش‌آموزان در فعالیت‌های مدرسه رابطه دارد، آن‌ها دریافتند مشارکت والدین و شایستگی اجتماعی نقش محافظت‌کننده را در برابر کاهش سازگاری اجتماعی و درگیری دانش‌آموزان در فعالیت‌های مدرسه در دوره‌ی راهنمایی ایفا می‌کند. می‌توان دریافت که درگیر شدن در فعالیت‌های تحصیلی و صرف زمان برای یادگیری در دانش‌آموزان می‌تواند پیامد مثبت مشارکت پدر و مادر در فعالیت‌های فرزندان باشد. ژو و همکاران (Xu et al., 2010) نیز نشان دادند که انتظارات تحصیلی والدین، مشارکت در امور مدرسه و کمک به تکالیف درسی فرزندان اثر نیرومندی بر خودنظم‌دهی یادگیری (self-regulated learning) آن‌ها دارد.

افراد برای انجام وظایف و مسئولیت‌های زندگی از جمله وظایف یادگیری نیاز دارند تا از وابستگی رها شده و مسئولیت‌های بیش‌تری را بر عهده گیرند، همان‌گونه که ویگنو و همکاران (Wiguno et al., 2020) معتقدند این مرحله از رشد خودپنداره، حرکت از وابستگی کامل به سمت خودگردانی و مستلزم برخورداری از انگیزه‌ی بالایی فرد برای یادگیری است تا بتواند در استفاده از راهبردهای مختلف یادگیری و ارزیابی از فرایند یادگیری به مهارت لازم دست پیدا کند (Converse, et al., 2019). داشتن انگیزه‌ی بالا برای یادگیری، استقلال، خودنظم‌دهی و مسئولیت‌پذیری از ویژگی‌های مهم یادگیری مؤثر در سنین تحصیل محسوب می‌شود و از خصیصه‌های مهم خودنظم‌دهی یادگیری در فرد به‌شمار می‌رود (Teng & Zhang, 2018). خودنظم‌دهی یادگیری ظرفیت مهمی برای پیش‌بینی موفقیت در سال‌های بعدی تحصیل و آینده‌ی شغلی فرد به حساب می‌آید. خودنظم‌دهی یادگیری اهمیت فزاینده‌ای در سیاست‌های آموزشی دارد (Dumont et al., 2010)، یادگیرندگان خودنظم‌ده‌ی یادگیرندگان مستقل، با سبک تأملی، و کارآمد دارای مهارت‌های فراشناختی و باورها و نگرش‌های انگیزشی برای درک، نظارت و هدایت یادگیری خود هستند و موفقیت‌های تحصیلی بیش‌تری را برای خود رقم می‌زنند (Wolters, 2003; Zuffianò et al., 2013). از رویکرد فرهنگی-اجتماعی، توسعه‌ی خودنظم‌دهی یادگیری در یک محیط اجتماعی و در تعامل معنادار با شرکای باتجربه و کار ورزیده رخ می‌دهد (Bandura, 1997). از آنجایی که خانواده‌ی سالم در موقعیت اجتماعی، تحصیلی و شغلی در سطح مناسبی قرار دارد، برای پرورش خودنظم‌دهی به عنوان یکی از عوامل موفقیت در فرزندان اهتمام ویژه‌ای دارد (Taherinia & Yousefi, 2015). لاتیبه و همکاران (Latipah et al., 2021) دریافتند که خودنظم‌دهی یادگیری دانش‌آموزان پیامد مثبت مشارکت والدین در خانواده و حمایت همسالان است. دیگر مطالعات نشان دادند که مشارکت والدین در

یادگیری که به صورت بحث در مورد فعالیت‌های مدرسه، پاسخ به پرسش‌های درسی، کمک به انجام فعالیت‌های کلاسی و ... صورت می‌پذیرد و به گونه‌ای سکوسازی برای یادگیری مهارت‌های تحصیلی برای فرزندان ایجاد می‌کند، یادگیری کودکان را تسهیل کرده و دستاوردهای تحصیلی مثبتی را برای فرزندان به همراه دارد (Zimmerman, 2002; Zuffianò et al., 2013). مایر و همکاران (Mayer et al., 2019) و جینز (Jeynes, 2017) نشان دادند اشکال مختلف مشارکت والدین در فعالیت‌های مختلف فرزندان اعم از مشاوره برای انتخاب رشته، مدیریت امور مالی، پرداختن به مسائل دوستی، ارتباط با محل تحصیل در خصوص پیشرفت تحصیلی فرزندان و غیره می‌تواند به پرورش خودنظم‌دهی فرزندان در امور مربوط به یادگیری کمک کند. والدین حمایت‌کننده با فراهم کردن فضای مناسب و مساعد در خانه یادگیری مؤثر را تشویق کرده، و با اتخاذ راهبردهایی چون کمک به فرزندان، آموزش خصوصی، فراهم کردن فناوری و سایر مواد آموزشی لازم به افزایش عملکرد تحصیلی و دستیابی فرزندان به یادگیری خودنظم‌دهی شده کمک می‌کنند (Yahaya et al., 2020). در مدل نظری پینو-پاسترناک و وایت‌برد (Pino-Pasternak & Whitebread, 2010) سه بعد فرزند پروری شامل چالش‌گری، خودمختاری و انتظار و شش رفتار والدگری مشتمل بر گفتگوی فراشناختی، ادراکی از کنترل، تغییر در مسئولیت‌پذیری، پاسخگویی هیجانی، مشارکت فعال در فعالیت‌های فرزندان و سکوسازی آموزشی با خودنظم‌دهی یادگیری در ارتباط‌اند. این ابعاد و رفتارهای والدگری در راستای حمایت از عوامل مؤثر در خودنظم‌دهی یادگیری چون: آموزش صریح، گذار تدریجی از کنترل و تنظیم بیرونی توسط مربی به خودنظم‌دهی توسط یادگیرنده از طریق تعامل سکوسازی‌شده؛ تشویق گفتار فراشناختی و محیط عاطفی حمایت‌کننده است (Perry, 1998). از مروری بر این شواهد استنباط می‌شود که والدگری از زوایا و ابعاد مختلفی بر دستاوردهای فرزندان تأثیرگذار است، والدگری نه فقط ناشی از عوامل فردی یک والد، بلکه ناشی از عوامل تعاملی بین دو والد پیش‌بینی‌کننده‌ی این دستاوردهاست. تعهد دو والد به جنبه‌های فرزند پروری یکدیگر، ارزش‌گذاری و به رسمیت شناختن نقش‌ها و وظایف فرزند پروری یکدیگر تحت عنوان اتحاد والدینی (parenting alliance) (Abidin & Brunner, 1995) می‌تواند وفاق یکدیگر برای مدیریت امور فرزندان و شرکت در فعالیت‌های فرزندان را با هدف دستیابی به برآیندی بهینه را افزایش دهد (McBride & Rane, 1998; Abidin & Brunner, 1995). برخی مطالعات نیز نشان دادند که اتحاد والدینی تقویت‌کننده‌ی مشارکت والدین در امور فرزندان و افزایش شایستگی اجتماعی و کاهش مشکلات رفتاری در فرزندان است (Camisasca et al., 2014). فورتیز و اسکاپ-سالیوان (Futris & Schoppe-Sullivan, 2007) با بررسی ۷۴ مادر دارای فرزند نوجوان، نشان دادند مادرانی که درک نیرومندی از اتحاد والدینی داشتند، مشارکت پدران را در امور فرزندان نسبتاً خوب گزارش می‌کردند، آن‌ها دریافتند که داشتن درکی از مشارکت والدین در فعالیت‌های فرزند پروری به روابط والدین و نیرومندی اتحاد و وفاق والدین در پذیرش شیوه‌های فرزند پروری یکدیگر بستگی دارد. برای والدین دارای فرزند نوجوان، اتحاد والدینی منبع حمایتی ارزشمندی برای مشارکت در امور فرزندان محسوب می‌شود، این به این معناست که والدین در یک تیم، درگیری بیش‌تری در امور فرزندان‌شان داشته

(Futris & Schoppe-Sullivan, 2007)، احساس خودکارآمدی بیش‌تری داشته (Dumka et al., 2002) و فشار روانی والدینی پایین‌تری در اداره‌ی امور فرزند پروری تجربه کرده و عملکرد بهتری در امر والدگری به نمایش می‌گذارند (Abidin & Brunner, 1995; Floyd et al., 1998). به رسمیت شناختن شیوه‌های والدگری یکدیگر توسط والدین قادر است با افزایش عملکرد خانواده، مشکلات مرتبط با سلامت روانی را در نوجوانان کاهش دهد (Baena et al., 2021)، و در عین حال، خودنظم‌دهی را در فرزندان افزایش دهد (Bono, 2003).

علی‌رغم وجود شواهدی در حمایت از تأثیر محیط حمایتی والدین در ایجاد یادگیری خودگردان، با توجه به افزایش سن فرزندان در سال‌های پس از کودکی، تمایل الگوگیری نوجوان از همسالان و صرف زمان کم‌تر والدین برای مشارکت در امور فرزندان در سال‌های بعدی، انجام مطالعه در خصوص نقش وفاق والدین بر شیوه‌های فرزند پروری یکدیگر و مشارکت آن‌ها در ایجاد یادگیری خودنظم‌ده و دستیابی نوجوان به کفایت و بسندگی اجتماعی ضرورت می‌یابد. از این‌رو، با توجه به ضرورت همراهی و مشارکت والدین با فرزندان در این برهه‌ی حساس از زندگی، و ارتباط آن با پیامدهای مثبت روانی برای فرزندان، این مطالعه درصدد است تا نقش اتحاد و مشارکت والدین در افزایش خودنظم‌دهی یادگیری و شایستگی‌های اجتماعی نوجوانان مورد بررسی قرار دهد و به این پرسش‌ها پاسخ دهد که: (۱) نقش مشارکت والدین در رابطه بین اتحاد والدینی و شایستگی اجتماعی نوجوانان چگونه است؟ و (۲) نقش مشارکت والدین در رابطه بین اتحاد والدینی و خودنظم‌دهی یادگیری نوجوانان چگونه است؟

روش

روش پژوهش حاضر هم‌بستگی است، که در این طرح متغیر اتحاد والدینی متغیر پیش‌بین (برون‌زاد) و متغیرهای خودنظم‌دهی یادگیری و شایستگی اجتماعی متغیرهای ملاک (درون‌زاد) و متغیر مشارکت والدینی به عنوان متغیر میانجی می‌باشند.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه‌ی این پژوهش شامل کلیه‌ی نوجوانان دختر ساکن اسلام‌شهر تهران بود که از آن میان دو دبیرستان دخترانه‌ی نمونه دولتی (فاطمیه) و نمونه مشارکتی (ام‌البنین) با موافقت مدیران آن‌ها به روش و با رعایت ملاحظات اخلاق پژوهش بر طبق اعلامیه هلسینکی (Helsinki Declaration, 1964) مبنی بر محرمانه ماندن اطلاعات شرکت‌کنندگان و رضایت آن‌ها برای شرکت در پژوهش انتخاب شدند. از میان این مدارس ۱۷۳ نوجوان که مایل به شرکت در پژوهش بودند برگزیده گردیدند و با توجه به ناقص بودن تعدادی از پرسش‌نامه‌ها در نهایت تعداد نمونه به ۱۵۸ نوجوان کاهش یافت. اطلاعات گروه نمونه در جدول ۱ ارائه شده است.

ابزار اندازه‌گیری

سنجش اتحاد والدینی ادراک‌شده (Perceived Parenting Alliance Measure):

سنجش اتحاد والدینی ادراک‌شده یک مقیاس ده گویه‌ای در طیف لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالفم (۱) در دامنه‌ی نمرات ۵۰-۱۰ است که بر اساس مقیاس بیست گویه‌ای آبدین و کنراد (Abidin & Konrad, 1999) برای ارزیابی میزان ادراک نوجوانان از اتحاد، مشارکت و احترام متقابل والدین در مراقبت از آن‌ها تنظیم شده است. مقیاس بیست گویه‌ای آبدین و کنراد (Abidin & Konrad, 1999) که برای والدین دارای فرزند ۱۹-۱ سال مناسب است، به عنوان یک ابزار غربالگری و تشخیصی برای مشاوره‌ی خانوادگی، ارزیابی مراقبت‌های مشترک، شناسایی مهارت‌های ناکارآمد والدینی و ارزیابی تأثیر مداخلات بر روی ۱۲۲۴ والد دارای فرزند بدون مشکل و ۲۷۲ والد دارای فرزند مبتلا به اختلال بیش‌فعالی-نقص توجه (ADHA)، اختلال سلوک (CD)، اختلال نافرمانی تقابلی (ODD) و مشکلات دیگر شناخته شده است. در مطالعه‌ی سازندگان آن پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۶ و پایایی آن با استفاده از بازآزمایی ۰/۸۰ گزارش شده است. در مطالعه‌ی سازندگان، روایی هم‌گرای آن نیز با آزمون سازگاری زناشویی (Marital Adjustment Test) کیمیل و ون در وین (۱۹۷۴) (Kimmel & Van Der Veen, 1974) در مادران ۰/۲۰ و در پدران ۰/۴۴ و با خرده مقیاس سبک فرزند پروری کنترل (گلدبرگ و ایستربروک، ۱۹۸۴) (Goldberg & Easterbrooks, 1984) در مادران ۰/۱۸ - و در پدران ۰/۲۴ - به دست آمد. در مطالعه‌ی حاضر، پایایی ابزار با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آمد.

مقیاس رتبه‌بندی مشارکت والدینی (Parental Involvement Rating Scale): این

مقیاس عمدتاً برگرفته از مقیاس رتبه‌بندی مشارکت والدین عبدالغفور و نسیم (Abdul Gafoor & Naseema, 2001) و با اقتباس از مقیاس‌های مشارکت پدر-مادر در رفتار قلدری نوجوانان (Bullying Behavior Father Involvement in Adolescent Mother and) فلوری و بوچانان (Flouri & Buchanan, 2003) و مشارکت پدر در زندگی کودکان کم‌سن (Father Involvement in Young Children's Lives) گرین (Greene, 2001) شامل سی گویه در طیف لیکرت ۴ درجه‌ای از هرگز (۰) تا اغلب (۳) مشارکت والدین در فعالیت‌های مربوط به فرزندان را ارزیابی می‌کند. گویه‌های ۱۱، ۱۵، ۱۷، ۱۸ و ۳۰ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود و نمرات بالاتر در این مقیاس به منزله‌ی مشارکت بیش‌تر والدین در امور مربوط به نوجوانان و نمرات پایین حاکی از مشارکت پایین والدین در فعالیت‌های فرزندان محسوب می‌شود. هم‌سانی درونی مقیاس اصلی ۰/۹۱ و پایایی بازآزمایی آن ۰/۹۲ گزارش شده است (Abdul Gafoor & Naseema, 2001). هم‌بستگی این مقیاس با مقیاس تفکر انتقادی کالدیپ کوار (Kuldeep Kaur, 2017) ۰/۶۵ گزارش شده است. در این پژوهش، ضریب پایایی مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ، ۰/۹۶ به دست آمد.

مقیاس چندبُعدی شایستگی‌های اجتماعی (Multidimensional Social Competence Scale):

این ابزار، یک مقیاس هفتاد و هفت گویه‌ای است که توسط یاجر و آیروچی (Yager & Iarocci, 2013) برای سنجش شایستگی اجتماعی نوجوانان ۱۱ تا ۱۸ ساله مبتلا به اختلال طیف اُتیسیم (ASD) از روی گزارش والدین تهیه شده است. نسخه‌ی خود گزارشی MSCS توسط تروپسن و همکاران (Trevisan et al., 2018) بر روی نمونه‌ای غیر بالینی متشکل از ۸۱۷ زن و ۳۶۰ مرد در دامنه‌ی سنی ۱۷ تا ۲۵ ساله، اجرا شد. این مقیاس هفت مؤلفه مهارت‌های محاوره‌ی غیرکلامی (nonverbal conversation skills)، نگرانی همدلانه (empathic concern) و انگیزش اجتماعی (social motivation)، ارجاع اجتماعی (social inference)، دانش اجتماعی (social knowledge)، مهارت‌های محاوره‌ای کلامی (verbal conversation skills)، و تنظیم هیجانی (emotional regulation) را به عنوان شایستگی‌های اجتماعی نوجوان ارزیابی می‌کند، گویه‌های مقیاس در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از درست نیست یا تقریباً هرگز درست نیست (۱) تا کاملاً درست است یا تقریباً همیشه درست است (۵) نمره‌گذاری می‌شود، و نمرات بالاتر نشان‌دهنده‌ی شایستگی اجتماعی نوجوانان است. در این پژوهش به دلیل طولانی بودن مقیاس از برخی گویه‌هایی که بار فرهنگی داشتند، مانند «از مردم سؤالاتی راجع به خودشان یا زندگی‌شان می‌پرسم (الان در چه حالی‌اند، تا حالا چطور بوده‌اند)» و یا «از آخرین مدهای گروه سنی‌ام مطلع‌م» صرف‌نظر گردید. در مطالعه‌ی سازندگان آن، پایایی کل مقیاس ۰/۹۵ و پایایی مؤلفه‌های آن با استفاده از ضریب پایایی آلفای کرونباخ در دامنه‌ای از ۰/۸۴ تا ۰/۹۴ محاسبه شده است (Yager & Iarocci, 2013). در پژوهش حاضر، ضریب پایایی آلفای کرونباخ مقیاس ۰/۷۸ محاسبه شده است.

مقیاس خودنظم‌دهی یادگیری (Self-regulated learning Scale): این مقیاس یازده

گویه‌ای بخشی از مقیاس خودکارآمدی تحصیلی شصت و دو گویه‌ای است که توسط دولاس (Dullas, 2018) بر اساس نظریه خودکارآمدی بندورا برای ارزیابی ادراک نوجوانان از کنترل و تسلط خود بر یادگیری در طیف لیکرت ۴ درجه‌ای از کاملاً موافقم (۴) تا کاملاً مخالفم (۱) در دامنه‌ای نمرات ۱۱-۴۴ طراحی شده است. در این مقیاس نمرات بالاتر نشان‌دهنده‌ی خودنظم‌دهی بیش‌تر برای یادگیری است. در مطالعه‌ی دولاس با (Dullas, 2018) روایی هم‌گرای آن با مقیاس خودکارآمدی کودکان بندورا (Bandura's Children's Self-efficacy Scale) ۰/۴۹ و روایی هم‌زمان آن با میانگین وزنی نمرات دانش‌آموزان دبیرستانی (High School Students' Grade Weighted Average) ۰/۵۱ به دست آمد. پایایی مقیاس در پژوهش حاضر با استفاده از آلفای کرونباخ، ۰/۹۵ به دست آمد.

روند اجرای پژوهش

پیش از شروع اجرای مطالعه، مجوزهای لازم برای ورود به دبیرستان‌ها از آموزش و پرورش منطقه‌ی اسلام‌شهر اخذ شد. سپس با جلب مشارکت مدیران دبیرستان‌های نمونه دولتی و نمونه مشارکتی اسلام‌شهر و ارسال ابزارها برای اطلاع از پرسش‌های آن، به دلیل ممنوعیت ورود به دبیرستان‌ها، از طریق معلمان یا معاونین پرورشی ابزارها در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت و اهداف مطالعه

برای آن‌ها توضیح داده شد، سپس ابزارهای سنجش در زمان فراغت (زنگ تفریح یا ورزش) به صورت انفرادی تکمیل شد. به دلیل هم‌زمانی اجرای بخشی از زمان پژوهش با شیوع کرونا و قرنطینه‌ی خانگی، ادامه‌ی روند نمونه‌گیری با اختلال مواجه شد و از همان تعداد نمونه‌گیری شده برای تحلیل داده‌ها استفاده شد.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

داده‌ها پس از ورود در دو بخش توصیفی و استنباطی (آزمون فرض) تحلیل شدند. برای آزمون میانجی متغیر مشارکت والدینی در رابطه بین اتحاد والدینی و خودنظم‌دهی یادگیری و شایستگی اجتماعی از افزونه‌ی PROCESS (Hayes, 2017) در محیط SPSS-24 استفاده شد.

یافته‌ها

جدول ۱ ویژگی‌های جمعیت‌شناختی دختران نوجوان را نشان می‌دهد.

جدول ۱

ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان (n = ۱۵۸)		
تعداد	مشخصات	
۹۶	دهم	پایه‌ی تحصیلی
۲۷	یازدهم	
۳۵	دوازدهم	
۶۷	علوم انسانی	رشته‌ی تحصیلی
۴۶	علوم تجربی	
۴۵	ریاضی-فیزیک	
۱۲۳	خانه‌دار	وضعیت اشتغال مادر
۲۳	شاغل	
۷۴	شغل آزاد	وضعیت اشتغال پدر
۶۶	شغل دولتی	
۳	بدون شغل	
۱۱۶	دووالدی	نوع والدگری
۳۵	تک‌والدی	
۳	پدر-مادرخوانده	
۱	زندگی با خویشاوندان	
۴۱	برخوردار	رفاه محله زندگی
۱۰۶	متوسط	
۶	غیربرخوردار	
SD	M	سن (دامنه ۱۹-۱۴ سال)
۱/۰۱	۱۶/۳۷	

در جدول ۲ میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب هم‌بستگی بین متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۲

میانگین، انحراف معیار و ضرایب هم‌بستگی بین متغیرهای پژوهش

انحراف استاندارد	میانگین	۴	۳	۲	۱	
۱۱/۶	۳۱/۹۴				-	اتحاد والدینی
۸/۳۴	۱۵/۶				-	مشارکت والدینی
۹/۰۸	۲۸/۷۷			-	۰/۷۳**	خودنظم‌دهی یادگیری
۱۴/۲۲	۱۶۰/۸	-	۰/۲۹**	۰/۳۸**	۰/۳۹**	شایستگی‌های اجتماعی

**p < ۰/۰۱

چنانچه از جدول ۲ مشاهده می‌شود، بین کلیه متغیرهای پژوهش هم‌بستگی مثبت و معنی‌داری وجود دارد. معنی‌داری اثرات غیرمستقیم از روش خودگردانی با ۵۰۰۰ بار نمونه‌گیری و محاسبه فاصله اطمینان ۹۵ درصدی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳

ضرایب و نقش متغیر میانجی مشارکت والدینی در رابطه اتحاد والدینی و خودنظم‌دهی یادگیری

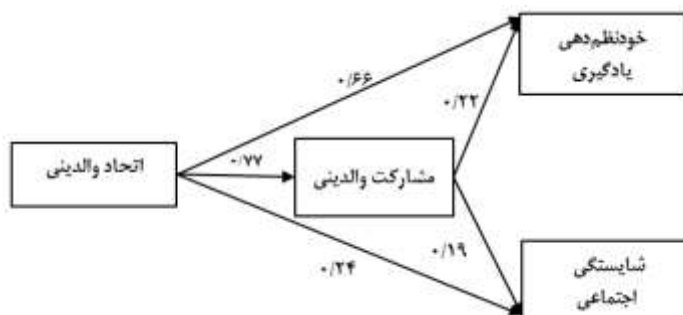
خودنظم‌دهی یادگیری				مشارکت والدینی				خودنظم‌دهی یادگیری				متغیر
p	β	SE	b	p	β	SE	b	p	β	SE	b	
۰/۰۰۱	۰/۶۶	۰/۰۵	۰/۵۲	۰/۰۰۱	۰/۷۷	۰/۰۴	۰/۵۵	۰/۰۰۱	۰/۸۳	۰/۰۳	۰/۶۵	اتحاد والدینی
۰/۰۰۱	۰/۲۲	۰/۰۷	۰/۲۴									مشارکت والدینی
R2=۰/۷۱				R2=۰/۵۹				R2=۰/۶۹				
F(۱, ۱۵۵) = ۱۹۰/۶۷				F(۱, ۱۵۶) = ۲۲۵/۵۴				F(۱, ۱۵۶) = ۳۴۹/۱				
p < ۰/۰۰۱				p < ۰/۰۰۱				p < ۰/۰۰۱				

چنانچه از جدول ۳ مشاهده می‌شود اثر کلی اتحاد والدینی بر خودنظم‌دهی یادگیری معنی‌دار است ($\beta = ۰/۸۳, p < ۰/۰۰۱$). با اضافه شدن متغیر مشارکت والدینی به مدل اثر اتحاد والدینی بر خودنظم‌دهی یادگیری کاهش یافته است، اما هنوز اثر مستقیم معنی‌دار است ($\beta = ۰/۶۶, p < ۰/۰۰۱$). اثر غیرمستقیم اتحاد والدینی بر خودنظم‌دهی یادگیری از طریق مشارکت والدینی برابر با ۰/۱۷ است که از لحاظ آماری معنی‌دار است ($\beta = ۰/۱۷, \%۹۵ CI [۰/۰۷, ۰/۳۵]$). به‌طور کلی نتایج نشان داد که اثر مستقیم اتحاد والدینی و همچنین اثر غیرمستقیم آن از طریق مشارکت والدینی بر خودنظم‌دهی یادگیری معنی‌دار است و متغیر مشارکت والدینی در این رابطه نقش میانجی را بر عهده دارد. نتایج نقش متغیر میانجی مشارکت والدینی در رابطه بین اتحاد والدینی و شایستگی اجتماعی در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴

ضرایب نقش میانجی مشارکت والدینی در رابطه بین اتحاد والدینی و شایستگی اجتماعی											
متغیر شایستگی اجتماعی				مشارکت والدینی				شایستگی اجتماعی			
p	β	SE	b	p	β	SE	b	p	β	SE	b
اتحاد والدینی				مشارکت والدینی				شایستگی اجتماعی			
۰/۰۳۵	۰/۲۴	۰/۱۴	۰/۳۰	۰/۰۰۱	۰/۷۷	۰/۰۴	۰/۵۵	۰/۰۰۱	۰/۳۹	۰/۰۹	۰/۴۸
مشارکت والدینی				شایستگی اجتماعی				شایستگی اجتماعی			
۰/۱۰۰	۰/۱۹	۰/۱۹	۰/۳۲								
$R^2 = ۰/۱۷$				$R^2 = ۰/۵۹$				$R^2 = ۰/۱۵$			
$F(۲, ۱۵۵) = ۱۷۰/۷۱$				$F(۱, ۱۵۶) = ۲۲۵/۵۴$				$F(۱, ۱۵۶) = ۱۷۲/۶$			
$p < ۰/۰۰۱$				$p < ۰/۰۰۱$				$p < ۰/۰۰۱$			

ضریب مسیر متغیر اتحاد والدینی بر متغیر شایستگی اجتماعی مثبت و معنی‌دار است ($\beta = ۰/۳۹$) و اثر مستقیم متغیر اتحاد والدینی پس از کنترل متغیر مشارکت والدینی معنی‌دار است اما تا حدودی کاهش یافته است ($\beta = ۰/۲۴$). ضریب مسیر غیرمستقیم اتحاد والدینی از طریق مشارکت والدینی بر شایستگی اجتماعی ۰/۱۵ است؛ یعنی، مشارکت والدینی در رابطه بین اتحاد والدینی و شایستگی اجتماعی، میانجی‌گری نمی‌کند ($\beta = ۰/۱۵$, %۹۵ CI[-۰/۰۲, ۰/۳۰]).



شکل ۱

ضرایب استاندارد مدل مفهومی

بحث

توسعه‌ی مهارت‌های اجتماعی نوجوان به عنوان مهم‌ترین تکلیف رشدی این دوره‌ی بحرانی از زندگی و خودنظم‌دهی یادگیری به عنوان عامل مهم در بستر آموزشی و مؤثر در تعیین سرنوشت تحصیلی و شغلی در اواخر دوره‌ی نوجوانی، نقش مهمی در کارکردهای آتی فرد دارد و از عوامل مختلف فردی و خانوادگی متأثر می‌شود، یکی از عوامل خانوادگی مؤثر بر شایستگی اجتماعی نوجوان، مشارکت

والدین در فعالیت‌های فرزندان است که خود می‌تواند از ایجاد وفاق بین والدین در شیوه‌های فرزند پروری و به رسمیت شناختن شیوه‌های والدینی یکدیگر متأثر شود. از این‌رو، پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی مشارکت والدین در رابطه‌ی اتحاد والدینی و خودنظم‌دهی یادگیری و شایستگی اجتماعی در گروهی از دختران نوجوان انجام شد.

نتایج پژوهش نشان داد اتحاد والدینی ضمن اثر مستقیم بر خودنظم‌دهی یادگیری، به شکل غیرمستقیم با افزایش مشارکت والدین در فعالیت‌های فرزندان موجب خودنظم‌دهی یادگیری در نوجوانان می‌شود. نتایج برخی مطالعات حاکی از نقش مثبت مشارکت والدین در حصول دستاوردهای مثبت تحصیلی برای فرزندان است (Boonk et al., 2018; Simons-Morton & Chen, 2009). حمایت والدین به عنوان بعدی از حمایت اجتماعی با افزایش مهارت‌های مطالعه در نوجوانان به خودکارآمدی تحصیلی در فرزندان منجر می‌شود (Amini & Samani, 2021). عبادی و برون (Ebadi & Borun, 2013) تأیید می‌کنند که تعاملات مثبت والدین با یکدیگر و ارتباط بیشتر با هم، بررسی موقعیت تحصیلی فرزند و همکاری در حل مشکلات فرزند به عنوان شاخص‌های نظارت والدین بر امور تحصیلی فرزندان با کاستن از مشکلات تحصیلی منجر به افزایش نگرش‌های مثبت نسبت به تحصیل و سخت‌کوشی بیشتر دانش‌آموز می‌شود، چراکه با صرف زمان کمتر والدین برای رسیدگی به فرزندان، احتمال غفلت از نیازها و خواسته‌های فرزندان بیشتر و نظارت و آگاهی نسبت به امور تحصیلی آن‌ها نیز کمتر خواهد شد. کمک والدین به انجام یا مشاوره در انجام فعالیت‌های فرزندان موجب ایجاد احساس اطمینان در فرزندان برای مواجهه با مشکلات در حیطه‌های یادگیری و غیر تحصیلی است و در عین حال، با افزایش انگیزش تحصیلی و پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی در فرزندان، گونه‌ای سکوسازی برای یادگیری به ویژه در مسائل جدیدی است که نوجوان با آن برخورد می‌کند (Zuffianò et al., 2013; Zimmerman, 2002). فرزندان با دریافت کمک از سوی والدین در امر یادگیری به تدریج به خودگردانی و خودبستگی در این حوزه دست یافته، مسئولیت بیش‌تری در امر یادگیری احساس می‌کنند. این امر به ویژه در اواخر دوره نوجوانی که سال‌های طلایی برای برنامه‌ریزی تحصیلی و یادگیری برای ورود به دانشگاه است، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. اگرچه مشارکت والدین در امور تحصیلی و غیر تحصیلی فرزندان با افزایش سن کاهش یافته و جای خود را به یاری طلبیدن از همسالان و دوستان می‌دهد (Latipah et al., 2021)، با این حال، در سال‌های منتهی به ورود به دانشگاه و اهمیت انتخاب رشته تحصیلی و نقش آن در سرنوشت شغلی فرد، مشارکت والدین پررنگ‌تر شده و مسئولیت آن‌ها را در قبال یادگیری فرزندان بیش‌تر می‌کند (Jeynes, 2017). در این میان، والدین حمایت‌کننده و مشوق شیوه‌های انضباطی و والدگری یکدیگر با تقویت مشارکت یکدیگر در امور مربوط به فرزندان می‌توانند پیامدهای تحصیلی و غیر تحصیلی مثبتی برای فرزندان رقم بزنند (Camisasca et al., 2014; Bono, 2003)، والدینی که فرزند نوجوان دارند، با برخورداری از عامل حمایت‌کننده‌ی اتحاد و وفاق بین یکدیگر در امر فرزند پروری، با احساس تیمی از همکاری یکدیگر، احساس خودکارآمدی بیش‌تری در خود و نوجوانان ایجاد کرده و استرس کم‌تری در امر فرزند پروری دارند (Abidin & Brunner, 1995; Floyd et al., 1998; Dumka et al., 2002).

نتایج پژوهش نشان داد اتحاد والدینی به واسطه‌ی مشارکت والدین اثر غیرمستقیم معناداری بر شایستگی نوجوانان ندارد. مطالعات نشان دادند که شایستگی اجتماعی در نوجوانان به عنوان یک تکلیف مهم رشدی در دوره‌ی نوجوانی به ویژه در این بخش از نوجوانی که مرحله‌ی پیش از ورود به اجتماع بزرگ‌تر تحصیلی و شغلی است، متأثر از عوامل مختلف و به ویژه عوامل خانوادگی است (Domina, 2005; Hill & Tyson, 2009). از آنجایی که جامعه‌ی ایرانی یک جامعه خانوادگی است، تکیه بر فرایندهای خانوادگی چون مشارکت والدین یا اتحاد والدین در مدیریت امور فرزندان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. با ورود فرزندان به دایره‌ی خانواده، اتحاد والدینی عرصه‌ای را برای والدین فراهم می‌کند تا مسائل نهفته موجود در هر وهله از رشد را با یکدیگر حل و فصل نمایند. از این رو، اتحاد والدین در فرزند پروری، همچون لنگری عمل می‌کند که والدین آگاه شده با مشکلات و مسائل دوره‌ی رشدی فرزند، با احساس ناکافی و نابسندگی کردن در مقابله با چالش‌ها به تنهایی، با ایجاد همدلی در پی اعتباریابی و یافتن منبعی حمایت‌کننده و تأییدی برای شیوه‌های فرزند پروری خود با این چالش‌های مواجه شوند و از پی وفاق و همدلی از پس مشکلات رشدی فرزندان برآیند. مطالعات حاکی از ارتباط اتحاد والدینی به عنوان بعدی متفاوت از روابط بین همسران با سازگاری مثبت و افزایش شایستگی اجتماعی در فرزندان است (Abidin & Brunner, 1995) و مشارکت والدین در امور مربوط به فرزندان می‌تواند در یادگیری و نمایش رفتارهای اجتماعی مثبت نقش به‌سزایی داشته باشد (Fishel & Ramirez, 2005). در جامعه‌ی خانواده محور ایرانی فرزندان منبع سرمایه‌گذاری‌های روانی و اجتماعی محسوب می‌شوند، لذا به نظر می‌رسد برای والدین، تحقق رویای پرورش فرزندان با بالاترین قابلیت‌های روانی و دستیابی به جایگاه مطلوب اجتماعی در مشارکت بیش‌تر در امور و فعالیت‌های فرزندان تعریف شود. علی‌رغم وجود شواهد پژوهشی یادشده دال بر نقش مثبت اتحاد والدین بر افزایش مشارکت آن‌ها و متعاقباً تقویت شایستگی‌های اجتماعی فرزندان، شواهد دیگری نیز حاکی است روابط زناشویی مثبت و همکاری دوجانبه‌ی والدین در پرورش فرزندان نقش تعیین‌کننده‌ای در تقویت شایستگی‌های اجتماعی فرزندان دشوار و با خلق منفی ندارد (Lam et al., 2018). این مطالعه به نقش ویژگی‌های فرزندان در تعاملات دوجانبه با والدین و اتخاذ راهکارهای خاص والدین و همکاری در یادگیری مهارت‌های ویژه‌ای از فرزند پروی برای پرورش برآیندهای مثبت روانی در این‌گونه فرزندان اشاره می‌کند. (Bearss & Eyberg, 1998) نیز تأیید کردند که همکاری و اتحاد والدین با ویژگی‌های فرزند ارتباط نیرومندتری دارد تا سازگاری بین زوجین. برخی مطالعات نیز بر اثربخشی نوع اقدامات مشارکتی والدین و راهبردهای اجتماعی شدن (فعالیت در قالب بازی، ایفای نقش یا الگودهی، مشاوره، و ...) بر پرورش شایستگی‌های فرزند متناسب با سطح تحولی وی تأکید کرده (Guralnick et al., 2003)، برای تقویت یا تغییر مهارت‌های اجتماعی به نقش الگوگیری از همسالان در برهه‌ی گذار از نوجوانی به جوانی اشاره نمودند (Inderbitzen, 1994). در تبیین دیگر شاید بتوان گفت برآیندهای تحصیلی چون خودنظم‌دهی یادگیری بیش از شایستگی‌های اجتماعی به حمایت والدین مرتبط است، لذا همکاری والدین برای درگیر شدن در فعالیت‌های تحصیلی فرزندان به ویژه در

شرایط امروزی که در خانواده‌ها بر ارزش‌های پیشرفت و تحصیل فرزندان تأکید و تمرکز بیشتری صورت می‌گیرد می‌تواند نتایج محسوس‌تر و عینی‌تری در پی داشته باشد.

نتیجه‌گیری

با عنایت به یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان دریافت که مشارکت و درگیری والدین در انجام مسئولیت‌ها و امور مربوط به فرزندان حاوی پیامدها و برآیندهای مثبتی به ویژه برای فرزندان است که در نتیجه‌ی وفاق والدین در پذیرش و احترام گذاشتن به شیوه‌های فرزند پروری یکدیگر رخ می‌دهد. پذیرش شیوه‌های فرزند پروری یکدیگر توسط والدین با افزایش سطح مشارکت آن‌ها در انجام یا مشاوره به فرزندان برای فعالیت‌های تحصیلی و غیر تحصیلی می‌تواند دستاوردهای تحصیلی مثبتی چون افزایش خودگردانی در امر یادگیری فرزندان را در پی داشته باشد. این نتایج، حاوی اشارات عملی مهمی برای مربیان و معلمان مدارس، در به‌کارگیری توان والدین برای مشارکت در امور تحصیلی و غیر تحصیلی فرزندان در تحقق اهداف یادگیری و دستیابی به مهارت‌های اجتماعی آن‌ها است.

هم‌زمانی اجرای پژوهش با شیوع قرنطینه خانگی و تعطیلی مدارس و محدودیت در اجرای میدانی و به تبع آن توقف در نمونه‌گیری و کاهش حجم نمونه که می‌تواند نتایج را تا حدودی متأثر نماید، انتخاب دختران نوجوان از دبیرستان‌های دخترانه به دلیل احتمال بالای مشارکت در پژوهش و عدم انتخاب از جامعه پسران به دلیل عدم مشارکت دبیرستان‌های پسرانه از محدودیت‌های پژوهش حاضر است که امکان اجرای پژوهش‌های بعدی با مقایسه‌ی مشارکت پدر و مادر در پیامدهای تحصیلی و غیر تحصیلی دختران و پسران پیشنهاد می‌شود.

ملاحظات اخلاقی

این مطالعه، با رعایت کدهای اخلاقی پژوهش شامل اصل رضایت آگاهانه، هماهنگی با مدیران مدارس و حفظ محرمانه ماندن اطلاعات شخصی دانش‌آموزان، با موافقت پژوهشکده به شماره ۹۸/۵/۱۲۹۰ در مورخ ۱۳۹۸/۱۰/۲۵ و مجوز آموزش و پرورش شهرستان اسلام‌شهر به شماره ۱۲۹۳/۱۰۲۵۱۸/۳۰۲ مورخ ۱۳۹۸/۱۱/۲۰ انجام شده است.

تعارض منافع

یافته‌های این مطالعه با منافع هیچ شخص یا سازمانی در تعارض نیست.

حمایت مالی

این پژوهش با هزینه شخصی نویسنده انجام گرفته و هیچ حمایت مالی از سوی نهاد و یا دستگاهی در این پژوهش دریافت نشده است.

سپاسگزاری

از مشارکت مدیران و دانش‌آموزان دبیرستان‌های مورد مطالعه برای انجام پژوهش حاضر قدردانی می‌شود.

References

- Abdul Gafoor, K., & Naseema, C. (2001). *Influence of Parental Variables on Achievement of Elementary School Students* [Doctoral thesis. Department of Education. University of Calicut]. India. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.30162.15044>
- Abidin. R. R.. & Brunner. J. F. (1995). Development of a parenting alliance inventory. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24(1), 31-40. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2401_4
- Amani. F.. Monadi. M.. & Akhavan Tafti. M. (2018). Effectiveness of program- based on successfulness on social competence and academic achievement of adolescent girls in city of Mashhad. *Journal of Instruction and Evaluation*, 11(43), 69-91. [Link] (Persian)
- Amini. S.. Samani. S. (2021). Causal Modeling of Student Social Support. Academic Skills and Academic Self-efficacy. *Biannual Journal of Applied Counseling*, 11(1), 1-20. doi: 10.22055/jac.2021.36164.1780 (Persian)
- Baena. S.. Jiménez. L.. Lorence. B.. & Hidalgo. M. (2021). Family functioning in families of adolescents with mental health disorders: *The Role of Parenting Alliance*. *Children*, 8(3), 222. <https://doi.org/10.3390/children8030222>
- Bandura. A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Barghi. I.. & Garvi Garavand. P. (2020). Investigating the effect of parent participation on quality of students' life and adjustment. *Journal of School Psychology*, 9(4), 79-90. 10.32598/JSPI.9.4.8 (Persian)
- Bearss. K. E.. & Evberg. S. (1998). A test of the parenting alliance theory. *Early Education and Development*, 9(2), 179-185. https://doi.org/10.1207/s15566935eed0902_5
- Bono. K. F. (2003). *Self-regulation and school readiness: Influences of parenting, language ability and temperament*. [Doctoral thesis, The Claremont Graduate University]. USA. [Link]
- Booker. J. A.. & Dunsmore. J. C. (2017). Affective social competence in adolescence: Current findings and future directions. *Social Development*, 26(1), 3-20. <https://doi.org/10.1111/sode.12193>
- Boonk. L.. Giiselaers. H. J.. Ritzen. H.. & Brand-Gruwel. S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Camisasca. E.. Miragoli. S.. & Di Blasio. P. (2014). Is the relationship between marital adjustment and parenting stress mediated or moderated by parenting alliance?. *Europe's Journal of Psychology*, 10(2), 235-254. <https://doi.org/10.5964/ejop.v10i2.724>

- Converse, B. A., Inarez, I., & Hennecke, M. (2019). Self-control and the reasons behind our goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 116*(5), 860. <https://doi.org/10.1037/pspp0000188>
- Daroozeh Arefi, N., Bahr al-Ulum, H., & Hosseininiva, S.R. (2016). The relationship between parental involvement and perceived competence and enjoyment of adolescent martial arts. *Journal of Sport Management and Motor Behavior, 12*(23), 131-144. (Persian)
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education, 78*(3), 233-249. <https://doi.org/10.1177/003804070507800303>
- Dullas, A. R. (2018). The Development of Academic Self-Efficacy Scale for Filipino Junior High School Students. *Frontiers in Education, 3*, 19. <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00019>
- Dumka, L. E., Prost, J., & Barrera J. M. (2002). The parental relationship and adolescent conduct problems in Mexican American and European American families. *Journal of Couple & Relationship Therapy, 1*(4), 37-57. https://doi.org/10.1300/J398v01n04_02
- Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (Eds.) (2010). *The nature of learning: Using research to inspire practice*. OECD Publishing.
- Ebadi, G., Borun, R. (2013). The relationship between marital conflict and parental monitoring with academic motivation in first graders of Ahwaz high schools. *Biannual Journal of Applied Counseling, 3*(Vol.1 NO.3), 35-50. (In Persian)
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development, 81*(3), 988-1005. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x>
- Ewart, C. K., Jorgensen, R. S., Suchday, S., Chen, F., & Matthews, K. A. (2002). Measuring stress resilience and coping in vulnerable youth: The social competence interview. *Psychological Assessment, 14*(3), 339-352. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.14.3.339>
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 13*(1), 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fishel, M., & Ramirez, L. (2005). Evidence-based parent involvement interventions with school-aged children. *School Psychology Quarterly, 20*(4), 371-402. <https://doi.org/10.1521/scpq.2005.20.4.371>
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2003). The role of mother involvement and father involvement in adolescent bullying behavior. *Journal of Interpersonal Violence, 18*(6), 634-644. <https://doi.org/10.1177/0886260503251129>
- Floyd, F. J., Gilliom, L. A., & Costigan, C. L. (1998). Marriage and the parenting alliance: Longitudinal prediction of change in parenting perceptions and behaviors. *Child Development, 69*(5), 1461-1479.

- Ford, M. F. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental psychology*, 18(3), 323-340. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.3.323>
- Futris, T. G., & Schonke-Sullivan, S. J. (2007). Mothers' perceptions of barriers, parenting alliance, and adolescent fathers' engagement with their children. *Family Relations*, 56(3), 258-269. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2007.00457.x>
- Gómez-Ortiz, O., Romera-Felix, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionality of social competence: Measurement of the construct and its relationship with bullying roles. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 22(1), 37-44. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15702>
- Greene, A. D. (2001). *Measuring Father Involvement in Young Children's Lives: Recommendations for a Fatherhood Module for the ECLS-B*. National Center for Education Statistics, US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. [Link]
- Gresham, F. M., & Reschly, D. J. (1987). Dimensions of social competence: Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance. *Journal of School Psychology*, 25(4), 367-381. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(87\)90038-0](https://doi.org/10.1016/0022-4405(87)90038-0)
- Guralnick, M. J., Neville, B., Connor, R. T., & Hammond, M. A. (2003). Family factors associated with the peer social competence of young children with mild delays. *American Journal on Mental Retardation*, 108(4), 272-287. [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2003\)108<272:FFAWTP>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2003)108<272:FFAWTP>2.0.CO;2)
- Habibi, S., & Saravani, M. (2011). The relationship between parental involvement in their children's educational process and their academic achievement in primary school. *Educational researches*, 7(29), 1-27. (Persian)
- Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford publications.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45, 740-763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Inderbitzen, H. M. (1994). Adolescent peer social competence. *Advances in clinical child psychology*, 227-259. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9041-2_8.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>
- Jeynes, W. H. (2017). A meta-analysis: The relationship between parental involvement and Latino student outcomes. *Education and Urban Society*, 49(1), 4-28. <https://doi.org/10.1177/0013124516630596>
- Kostelnik, M. J., Gregorv, K. M., Soderman, A. K., & Whiren, A.P. (2012). *Guiding Children's Social Development and Learning* (7th Ed.). Wadsworth.
- Lam, C. B., Tam, C., Chung, K. K. H., & Li, X. (2018). The link between co-parenting cooperation and child social competence: The moderating

- role of child negative affect. *Journal of Family Psychology*, 32(5), 692. 10.1037/fam0000428
- Latipah. E., Kistoro. H. C. A., & Putranta. H. (2021). How are the parents involvement, needs and agreeableness personality of lecturers related to self-regulated learning?. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 413-425. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.413>
- Mayer, S. E., Kalil, A., Oreopoulos, P., & Gallegos, S. (2019). Using behavioral insights to increase parental engagement the parents and children together intervention. *Journal of Human Resources*, 54(4), 900-925. 10.3368/jhr.54.4.0617.8835R
- McBride. B. A., & Rane. T. R. (1998). Parenting alliance as a predictor of father involvement: An exploratory study. *Family Relations*, 47(3), 229-236. <https://doi.org/10.2307/584971>
- Papalia. D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2008). *Human Development*. Kencana.
- Perry. N. E. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 715-729. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.4.715>
- Pino-Pasternak. D., & Whitebread. D. (2010). The role of parenting in children's self-regulated learning. *Educational Research Review*, 5(3), 220-242. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.07.001>
- Rahimi. M., Rasouli Fathabad. F., Zare. M. (2020). The effect of training the quality of parental involvement in doing homework on student's achievement motivation and school anxiety. *Journal of School Psychology*, 8(4), 92-111. 10.22098/JSP.2020.867 (Persian)
- Romera, E. M., Cano, J. J., García-Fernández, C. M., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Cyber bullying: Social competence, motivation and peer relationships. *Comunicar*, 48, 1-12. <https://doi.org/10.3916/C48-2016-07>.
- Santos, A. J., Peceguina, I., Daniel, J. R., Shin, N., & Vaughn, B. E. (2013). Social competence in preschool children: Replication of results and clarification of a hierarchical measurement model. *Social Development*, 22(1), 163-179. <https://doi.org/10.1111/sode.12007>
- Santrock, J.W. (2013). *Adolescence* (15th Ed.) McGraw-Hill Humanities.
- Seginer, R. (2006). Parents' educational involvement: A developmental ecology perspective. *Parenting: Science and Practice*, 6(1), 1-48. https://doi.org/10.1207/s15327922par0601_1
- Semrud-Clikeman. M. (2007). Social competence in children. In *Social competence in children* (pp. 1-9). Springer, Boston, MA.
- Simons-Morton. B. G., & Crump. A. D. (2003). Association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among sixth graders. *Journal of School Health*, 73(3), 121-126. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2003.tb03586.x>
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3-25. <https://doi.org/10.1177/0044118X09334861>

- Taherinia, M., Yousefi, F. (2015). Comparison of adolescents' academic procrastination in different family types based on the contextual family and content model. *Biannual Journal of Applied Counseling*, 4(Vol.4 NO. 2), 49-68. doi: 10.22055/jac.2015.12597 (In Persian)
- Teng, L. S., & Zhang, L. J. (2018). Effects of motivational regulation strategies on writing performance: A mediation model of self-regulated learning of writing in English as a second/foreign language. *Metacognition and Learning*, 13(2), 213-240. <https://doi.org/10.1007/s11409-017-9171-4>
- Trevisan, D. A., Tafreshi, D., Slanev, K. L., Yager, J., & Iarocci, G. (2018). A psychometric evaluation of the Multidimensional Social Competence Scale (MSCS) for young adults. *PLoS One*, 13(11), e0206800. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0206800>
- Wiguno, T. S., Soesilo, T. D., & Windrawanto, Y. (2020). The influence of self-concept on career maturity of adolescent members of youth organization in Kaliboyo Village. *Journal of Psychology and Instruction*, 4(1), 29-34. <http://dx.doi.org/10.23887/jpai.v4i1.24677>
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an under-emphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38, 189-205. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_1
- Xu, M., Benson, S. N. K., Mudrey-Camino, R., & Steiner, R. P. (2010). The relationship between parental involvement, self-regulated learning, and reading achievement of fifth graders: A path analysis using the ECLS-K database. *Social Psychology of Education*, 13(2), 237-269. <https://doi.org/10.1007/s11218-009-9104-4>
- Yager, J., & Iarocci, G. (2013). The development of the multidimensional social competence scale: A standardized measure of social competence in autism spectrum disorders. *Autism Research*, 6(6), 631-641. <https://doi.org/10.1002/aur.1331>
- Yahaya, A., Maakip, I., Kiong, P. V. S., Yusuf, M. Y. M., & Ramli, N. K. B. A. (2020). Effects of self-regulated learning, parental involvement and homework on academic achievement of school students. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 9(2), 380-397. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v9-i2/7419>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zuffianò, A., Alessandri, G., Gerbino, M., Luengo Kanacri, B. P., Di Giunta, L., Milioni, M., & Caprara, G. V. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 23, 158-162. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.07.010>



Biannual Journal of Applied Counseling (JAC)
2021, 11(2), 45-76
Received: 26 Oct 2021
Accepted: 28 Nov 2021
DOI: 10.22055/jac.2021.38961.1839
Original Article

دوفصلنامه مشاوره کاربردی
دانشگاه شهید چمران اهواز
۱۴۰۰، ۱۱(۲)، ۴۵-۷۶
دریافت: ۱۴۰۰/۰۸/۰۴
پذیرش: ۱۴۰۰/۰۹/۰۹
نوع مقاله: پژوهشی اصیل

Study of the causal model of perceptions of classroom quality and motivational orientations with academic burnout: The mediating role of academic procrastination

Houshang Garavand*

Abstract

The current research to aim was purpose conducted the mediating role of academic procrastination in relationship between perceptions of classroom quality and motivational orientations with academic burnout in a correlation design. The population of this study included all students of senior high schools in Sanandaj city. 250 of student (138 female students and 112 male students) were selected using random multi-stage cluster sampling method and responded to the Student Perceptions of Classroom Quality, Savari's Academic Procrastination, School Burnout and Academic Motivation Questionnaires. Data analysis was performed using path analysis statistical method and by the SPSS-22, and AMOS-24 statistical softwares and bootstrapping method was used to examine the mediating role of the variables. The findings indicated that after removing two direct paths from intrinsic academic motivation to procrastination and academic burnout, and eliminating the direct path of extrinsic motivation to academic burnout, the model of perception of class quality, extrinsic motivation and amotivation to academic burnout was confirmed through the mediation of academic procrastination. According to the results obtained, it is recommending for reduce procrastination and burnout, develop appropriate perceptions based on challenging, engaging, meaningful tasks with choice and self-efficacy; and also, adjusting the competitive atmosphere and evaluation system in schools can lead to a decrease in students' amotivation.

Keywords: Perceptions of classroom quality, motivational orientations, academic procrastination, academic burnout

Extended Abstract

Introduction

A large body of international research has documented the difficulty experienced by high school students in dealing with achievement pressure (Dupéré et al., 2015; Prabhu, 2015). Feeling unable to overcome academic difficulties or manage demanding school events can easily lead adolescents to develop burnout. The concept of burnout was originally formulated to

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

describe reactions to stress in the workplace and, over time, it has been studied across a range of occupational fields. Applying the construct to educational settings suggests that, like work, school requires individuals to engage with multiple achievement pressures (Farina et al., 2020). Thus, school burnout may be defined as a response to school-related stress, which becomes chronic when students stably perceive a discrepancy between their individual resources and their personal expectations of success (Wang et al., 2019; Salmela-Aro et al., 2017). More specifically, burnout levels are due to a cumulative process which may increase or decrease in relation to personal and external support resources.

Since burnout generally emerges in a period of youth that is particularly sensitive to the onset of depressive symptoms, this has led scholars to consider depression and burnout as two overlapping dimensions co-occurring in students' negative school outcomes. Indeed, longitudinal as well as cross-sectional studies have supported the role of students' school burnout in predicting their later depressive symptoms development (Salmela-Aro et al., 2017). The construct of burnout comprises three dimensions: emotional exhaustion, cynicism about school (which manifests as a generally detached attitude toward, and loss of interest in, one's studies), and a sense of inadequacy as a student (Salmela-Aro et al., 2009; cited in Farina et al., 2020).

The consequences of school burnout can be serious and noticeable in both the short and the long term. Specifically, burnout has been linked to tedium, poor quality of school life, an external locus of control, self-handicapping, failure-avoidance strategies, depressive-anxious symptoms, low self-esteem, general school maladjustment, a higher risk of dropout, risky behaviors, like gambling, and underachievement (Fimian & Cross, 1986; cited in Farina et al., 2020; Covington, 2000; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014; Räsänen et al., 2015; Fiorilli et al., 2017). Longitudinal and cross-sectional research has shown that school burnout increases with age, and also that experiencing school burnout during adolescence increases the risk of developing depressive symptoms later in adulthood (Fiorilli et al., 2017). Thus, in recent years, a mounting body of literature has examined the key factors that can lead to, or protect from, burnout syndrome in high school students.

In this study, procrastination has been considered as a major axis and one of the most important factors in explaining academic burnout (Hall et al., 2019). One of the antecedent variables of procrastination in past research is the educational climate in which learning takes place (Corkin et al., 2014). One of the important consequences of the school environment is students' perceptions, which play an important role in students' motivation, cognition and performance. Perceptions of school or classroom activities include a wide range of processes, attitudes, and beliefs, including perceptions of control, support for autonomy, choice, and pleasure (Gentry et al., 2002). In addition to perceptions of class quality, motivation is one of the most important issues in education. Cheon & Reeve (2015) believe that lack of motivation is positively related to academic burnout. External motivation can also be a factor in increasing the rate of academic burnout (Chang et al., 2016; Györfy et al., 2016). Also, the rate of procrastination is lower

in people with internal academic motivation (Kandemir, 2014) and in people with external motivation (Komarraju et al., 2009); Motivation also has a positive relationship with procrastination (Salmela-Aro et al., 2009).

In general, it can be said that research on student burnout in school can emerge as one of the future areas of research in higher education. Therefore, the aim of this study was to investigate the mediatory role of the academic procrastination in relationship between perceptions of classroom quality and motivational orientations with academic burnout.

Method

Population, Sample and Sampling

The present study was conducted correlation design. The population of this study included all students of senior high schools in Sanandaj city. 250 of student (138 female students and 112 male students) were selected using multi-stage random sampling method. In this study were 138 (55.2%) female students and 112 (44.8%) male students, 96 (38.4%) first grade students, 72 (28.8%) second grade students and 82 (32.8%) were fourth grade students (Pre-University).

Instruments

Student Perceptions of Classroom Quality (SPOCQ): This questionnaire was developed by Gentry et al (2002) and is consisted of 31 items and 4 subscales of perception of interest, challenge, choice, and pleasure. The items are scored in a 5 point Likert continuum from 1 = fully disagree to 5 = fully agree. The minimum and maximum scores of the tool are 31 and 155, respectively. Gentry et al., (2002) in a factor analysis showed that the four-factor model of perception of interest, challenge, choice and pleasure are confirmed and they reported Cronbach's α reliability coefficients from 0.80 to 0.84 for the subscales. Kareshki (2008) using the method of confirmatory factor analysis, confirmed the validity of this scale in four factors of perception of interest, challenge, choice and pleasure, and Cronbach's α reliability coefficient of the whole were 0.93 and in the subscales of perception of interest, challenge, choice and pleasure, 0.82, 0.66, 0.72 and 0.87 respectively. In the current research, Cronbach's α coefficients of 0.92, 0.88, 0.71, 0.81 and 0.89 obtained for the total, perception of interest, challenge, choice and pleasure, respectively.

Academic Motivation Scale (AMS): This scale was developed by Vallerand et al., (1992) based on the theory of self-determination Deci & Ryan (1985) and it is consisted of 28 items and 3 subscales of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation. The items are scored based on a 5 point Likert continuum from 1 = fully disagree to 5 = fully agree. The minimum and maximum scores of the scale are 28 and 140, respectively. Vallerand et al., (1992) found that Cronbach's α coefficients reliability of internal, external, and motivational orientation components were 0.83, 0.62, and 0.86, respectively; Bagheri et al., (2003) in a confirmed the three-factor

structure of internal and external motivation and a motivation and reported Cronbach's α reliability coefficients higher than 0.77 for subscales; Kavousian et al., (2009) Cronbach's α coefficients of the subscales of internal motivation, external motivation and a motivation, 0.91, 0.85 and 0.87 respectively, and Samavati et al., (2017) reported the reliability coefficient 0.73 using test retest (two-week intervals) and Cronbach's α coefficients 0.88 of the whole scale. In the current research, Cronbach's α coefficients of 0.86, 0.91, 0.90 and 0.80 obtained for the total, intrinsic motivation, extrinsic motivation, and a motivation, respectively.

Academic Procrastination Scale: This scale was developed by Savari (2011) and includes 12 questions and 3 components of intentional procrastination, procrastination resulting from physical-mental fatigue and procrastination caused by disorganization. The items are scored based on a 5 point Likert scale from 0 = never to 4 = always. The minimum and maximum scores of the scale are 12 and 60, respectively. Applying Cronbach's α coefficient, Savari reported that the reliability of the whole scale was 0.85 and for intentional procrastination, procrastination resulting from physical-mental fatigue, and procrastination caused by disorganization, the reliability was respectively 0.77, 0.60, and 0.70. In the current research, Cronbach's α coefficients of 0.89, 0.81, 0.80 and 0.76 were obtained for the total scale, intentional procrastination, procrastination resulting from physical-mental fatigue, and procrastination caused by disorganization, respectively.

School Burnout inventory (SBI): This questionnaire was developed by Bresó et al (2007) and is consisted of 15 items and 3 subscales of academic fatigue, apathy to studies and academic incompetency. The items are scored based on a 5 point Likert scale from 1 = fully disagree to 5 = fully agree. The minimum and maximum scores of the inventory are 15 and 75, respectively. Bresó et al (2007) confirmed the factor structure of the inventory and as well as them in their study reported Cronbach's α coefficients of 0.70, 0.82 and 0.75 for the academic fatigue, academic apathy and academic inefficiency, respectively. Naami (2009) reported Cronbach's α coefficients academic fatigue, apathy to studies and academic incompetency 0.79, 0.82 and 0.75, respectively. In the current research, Cronbach's α coefficients of 0.89, 0.87, 0.88 and 0.84 were obtained for the total scale, eacademic fatigue, apathy to studies and academic incompetency, respectively.

Research Trend

Initially, in order to conduct research, the required permits and referrals were received from the University and the General Directorate of Education of Sanandaj to perform all steps. To collect the data of the study, first, district one was randomly selected from among two districts of Sanandaj. Then, eight schools were randomly selected from district one and from each school, three classes and from each class, between ten and fifteen students were selected randomly. Some explanations were provided concerning the

confidentiality of the students' answers and the necessity of their independent answering besides their withdrawal from participation.

Data Analysis

Data analysis was performed using path analysis statistical method and by the SPSS-22, and AMOS-24 software. Bootstrapping method was used to examine the mediating role of the variables in Amos software.

Findings

The results of Pearson correlation coefficient showed that except for external motivation with academic procrastination, the other variables have a significant relationship with each other. In the present research model, perceptions of classroom quality and motivational orientations as an exogenous variables, academic procrastination as mediating variables, and academic burnout is considered as an endogenous variable. The values of model fit indices such as df/χ^2 , GFI, AGFI, NFI, TLI, CFI and RMSEA obtained 1.77, 0.99, 0.95, 0.99, 0.97, 0.92 and 0.05, respectively. Perceptions of classroom quality ($p < 0.001$, $\beta = - 0.37$) negatively, academic a motivation ($p < 0.001$, $\beta = 0.16$) and academic procrastination ($p < 0.001$, $\beta = 0.43$) positively and significantly predict academic burnout. Also, Perceptions of classroom quality ($p < 0.001$, $\beta = - 0.44$) negatively, extrinsic motivation ($p < 0.027$, $\beta = 0.14$) and a motivation ($p < 0.003$, $\beta = 0.18$) positively and significantly predict academic procrastination.

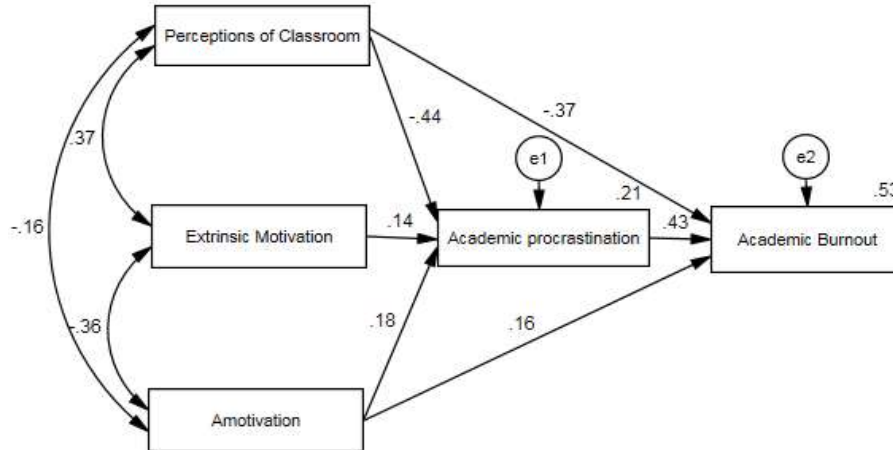


Figure 1
Final research model

The results of Bootstrap test showed that academic procrastination plays a significant mediating role in the relationship between perceptions of classroom quality and academic burnout. Thus, the mediation role of this variable in relation between perceptions of classroom quality and academic burnout is significant ($- 0.19$, $p < 0.002$). Also the mediation role of

academic procrastination in relation between extrinsic motivation and academic burnout and in relation between a motivation and academic burnout is significant

Discussion

The results showed that academic procrastination variable mediating relation perceptions of class quality and students' academic burnout. In this regard, it can be said that the more positive the students' perception of the learning environment, the more serious they are about their tasks and try to do their tasks earlier than possible and will show less procrastination in performing tasks (Bahrami & Amiri, 2020). Therefore, it makes students feel less exhausted in the process of their education in the face of academic problems. Numerous studies support the theory that understanding the learning environment influences students' emotions and behavior (Maer & Midgley, 1991, cited in Vafa et al., 2019).

The results showed that external motivation through mediation of academic procrastination has an indirect effect on students' academic burnout. Given that the student who is motivated by external motivation strives more to achieve external rewards and reinforcements, and these external rewards have a temporary and unstable role; This in itself can lead to academic decline and decrease in student grades, as well as academic procrastination, which together can cause student academic burnout (Barzegar Bfroui et al., 2015). Also the results showed that amotivation through mediation of academic procrastination has an indirect effect on students' academic burnout. Students with severe academic amotivation are reluctant to spend time and energy on homework and even feel that they do not have the ability to work hard to advance their education. Some of them are also unable to understand the importance and benefits of homework or feel that the curriculum does not have the necessary benefits and applications. Undoubtedly, such characteristics can provide a platform for academic procrastination (Savari et al., 2021). In this regard, Shuffle et al. (2002) report that a learner who is uninterested and unmotivated in the lesson may not be working hard enough, and this lack of effort will in turn lead to increased learning; Therefore, factors that increase motivation and interest in the lesson, encourage the student and ask for homework as much as he can, can improve academic burnout.

Conclusion

According to the results, it is recommending for reduce procrastination and burnout, develop appropriate perceptions based on challenging, engaging, meaningful tasks with choice and self-efficacy; and also, adjusting the competitive atmosphere and evaluation system in schools can lead to a decrease in students' amotivation.

Acknowledgements:

The author would like to thank the principals and Students of Allameh Tabatabai University who contributed to the data collection.

Conflicts of Interest:

The author declare there is no conflict of interest in this article.

Funding

The study was funded by the researcher

بررسی مدل علی ادراکات از کیفیت کلاس درس و جهت‌گیری‌های انگیزشی با فرسودگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای اهمال‌کاری تحصیلی

هوشنگ گراوند*

چکیده

پژوهش حاضر با هدف نقش واسطه‌ای اهمال‌کاری تحصیلی در رابطه بین ادراکات کیفیت کلاسی و جهت‌گیری‌های انگیزشی با فرسودگی تحصیلی در یک طرح هم‌بستگی انجام گرفت جامعه‌ی این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان متوسطه‌ی دوم شهر سنج در سال تحصیلی بود. ۲۵۰ دانش‌آموز متوسطه‌ی دوم (۱۳۸ دانش‌آموز دختر و ۱۱۲ دانش‌آموز پسر) به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند و به پرسش‌نامه‌های ادراک دانش‌آموزان از کیفیت کلاس درس، اهمال‌کاری تحصیلی سواری، فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران و مقیاس انگیزش تحصیلی پاسخ دادند. تحلیل داده‌ها به روش آماری تحلیل مسیر و با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS-22 و AMOS-24 انجام شد و برای بررسی نقش واسطه‌ای متغیرها از آزمون بوت‌استرپ استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که پس از حذف دو مسیر مستقیم از انگیزش درونی به اهمال‌کاری و فرسودگی تحصیلی و حذف مسیر مستقیم انگیزش بیرونی به فرسودگی تحصیلی، مدل ادراکات کیفیت کلاسی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی به فرسودگی تحصیلی از طریق اهمال‌کاری تحصیلی مورد تأیید قرار گرفت. با توجه به نتایج به دست آمده، توصیه می‌شود برای کاهش اهمال‌کاری و فرسودگی تحصیلی، ادراکات مناسبی بر اساس تکالیف چالش‌انگیز، جذاب، معنادار، توأم با حق انتخاب و خودکارآمدی ایجاد گردد؛ و همچنین تعدیل جو رقابتی و نظام ارزشیابی در مدارس، می‌تواند به کاهش بی‌انگیزشی دانش‌آموزان منجر شود.

واژه‌های کلیدی: ادراکات کیفیت کلاسی، جهت‌گیری‌های انگیزشی، اهمال‌کاری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی

مقدمه

نظام‌های آموزشی همواره در جستجوی عواملی هستند که بر پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان اثر می‌گذارد و پیشرفت تحصیلی نسل جدید را تضمین می‌کنند (Gonida et al., 2007, cited in Ahmadi & Shahbazi, 2021). مجموعه بزرگی از تحقیقات بین‌المللی مشکلاتی را که دانش‌آموزان دبیرستانی در مواجهه با فشار پیشرفت تجربه می‌کنند، ثبت کرده‌اند (Dupéré et al., 2015; Prabhu, 2015). احساس ناتوانی در غلبه بر مشکلات تحصیلی یا مدیریت رویدادهای سخت مدرسه می‌تواند به راحتی نوجوانان را به فرسودگی تحصیلی سوق دهد. مفهوم فرسودگی در ابتدا برای توصیف واکنش به استرس در محیط کار فرموله شد و با گذشت زمان، در طیف وسیعی از زمینه‌های شغلی مورد مطالعه قرار گرفت. به‌کارگیری ساختار در محیط‌های آموزشی نشان می‌دهد که مدرسه نیز مانند کار، از افراد می‌خواهد که با فشارهای پیشرفت چندگانه درگیر شوند (Farina et al., 2020). به‌طور کلی، فرسودگی حالتی از خستگی ذهنی و

* استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده‌ی ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران garavand.h@lu.ac.ir

هیجانی است که حاصل سندرم استرس مزمن مانند گرانباری نقش، فشار و محدودیت زمانی و فقدان منابع لازم برای انجام دادن وظایف و تکالیف محول شده است؛ و منظور از فرسودگی تحصیلی احساس خستگی به خاطر تقاضاها و الزامات تحصیل (خستگی)، داشتن حس بدبینانه و بدون علاقه به تکالیف درسی (بی‌علاقه‌گی) و احساس نداشتن شایستگی (کارآمدی پایین) است (Wang et al., 2019; Salmela-Aro et al., 2017). با در نظر گرفتن نظریه‌ی فرسودگی شغلی، می‌توان گفت فرسودگی تحصیلی شامل سه مؤلفه‌ی خستگی هیجانی، بدبینی و فقدان کارایی است؛ خستگی هیجانی به صورت احساس فشار به‌ویژه خستگی مزمن ناشی از کار بیش از اندازه در فعالیتهای تحصیلی و نگرش بدبینانه و بی‌اعتنا نسبت به کارهای مدرسه، فقدان علاقه نسبت به کارهای مربوط به تحصیل و بی‌معنا پنداشتن آن‌ها، همچنین، فقدان کارایی مربوط به مدرسه به‌ویژه حالاتی مانند احساس شایستگی پایین، پیشرفت پایین و احساس موفقیت در فعالیتهای درسی و به‌طور کلی وظایف مربوط به درس و مدرسه بروز داده می‌شود (Farina et al., 2020). از آنجایی که فرسودگی عموماً در دوره‌ای از جوانی ظاهر می‌شود که به‌ویژه نسبت به شروع علائم افسردگی حساس است، این امر باعث شده است تا محققان افسردگی و فرسودگی را به‌عنوان دو بعد متداخل در نتایج منفی مدرسه در نظر بگیرند. در واقع، مطالعات طولی و مقطعی از نقش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان در پیش‌بینی بروز علائم افسردگی بعدی آن‌ها حمایت کرده‌اند (Salmela-Aro et al., 2009; cited in Farina et al., 2020).

پیامدهای فرسودگی تحصیلی هم در کوتاه مدت و هم در بلندمدت می‌تواند جدی و قابل توجه باشند. به‌طور خاص، فرسودگی با خستگی، کیفیت پایین زندگی در مدرسه، منبع کنترل بیرونی، خود ناتوانی، راهبردهای شکست-اجتناب، علائم افسردگی-اضطراب، عزت‌نفس پایین، ناسازگاری عمومی مدرسه، خطر بالاتر ترک تحصیل، رفتارهای مخاطره آمیز، مانند قمار، و کم‌کاری مرتبط است (Fimian and Cross, 1986; cited in Farina, et al., 2020; Covington, 2000; Salmela-Aro) (Fiorilli et al., 2017; Räsänen et al., 2015; Upadyaya, 2014). تحقیقات طولی و مقطعی نشان داده است که فرسودگی تحصیلی با افزایش سن افزایش می‌یابد و همچنین تجربه فرسودگی تحصیلی در دوران نوجوانی خطر ابتلا به علائم افسردگی را در بزرگسالی افزایش می‌دهد (Fiorilli et al., 2017). بنابر این، در سال‌های اخیر، حجم فزاینده‌ای از ادبیات، عوامل کلیدی را که می‌توانند منجر به سندرم فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی شوند یا از آن محافظت کنند، بررسی کرده‌اند.

پژوهش‌ها و همکاران (Hall, et al., 2019) نشان می‌دهد که اهمال‌کاری تحصیلی با فرسودگی تحصیلی رابطه نزدیکی دارد. اهمال‌کاری تحصیلی یکی از موانع اصلی پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان است. اهمال‌کاری تعریف‌های مختلفی دارد؛ از جمله به عقب انداختن، تأخیر داشتن، درنگ کردن، از جنبش ایستادن و موکول کردن انجام دادن تکلیف به آینده است (Pearman, 2018)؛ اهمال‌کاری را به‌عنوان شکست در انجام دادن فعالیتی در چارچوب زمانی خواسته شده یا به عقب انداختن فعالیت تا آخرین دقایقی که فرد گرایش به کامل کردن آن می‌یابد، نیز تعریف کرده‌اند (Grunschel et al., 2018)؛ این راهبرد به افراد کمک می‌کند از هیجان‌های منفی دور شوند و وظایفی را که انجام‌شان باعث ایجاد هیجان

منفی می‌شود، به تعویق اندازند، تا از این طریق احساس بد و منفی ایجاد شده از آن کار را تجربه نکنند (Dev, 2018). از نظر آلیس و کناوس (Ellis & Knaus, 1979) اهمال‌کاری تحصیلی به تأخیر انداختن اهداف تحصیلی به زمانی است که عملکرد بهینه، بسیار ناشدنی و ناخوشایند می‌شود. نمونه‌ی بسیار آشنای آن، به تعویق انداختن مطالعه دروس تا شب امتحان است (cited in Taherinia & Yousefi, 2015). نوروزی و همکاران (Norouzi, et al., 2021) بیان کردند که جهت‌گیری هدف و اهمال‌کاری تحصیلی با میانجی‌گری انسجام تحصیلی و اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی تأثیر غیرمستقیم و معناداری دارد؛ شهبازیان خونیک و همکاران (Shahbaziyanikhonig et al., 2019) نشان دادند که تمامی مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی با فرسودگی تحصیلی رابطه‌ی مثبت معنادار دارند؛ برزگر بفرویی و همکاران (Barzegar Bfroui et al., 2015) دریافتند که انگیزش درونی به‌صورت منفی و انگیزش بیرونی، بی‌انگیزشی و اهمال‌کاری به‌صورت مثبت در تبیین و پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی نقش دارند، و اهمال‌کاری تحصیلی تا حدودی نقش واسطه‌ای را مابین این متغیرها دارد؛ بالکیس (Balkis, 2013) گزارش کرد که اهمال‌کاری تحصیلی با فرسودگی تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌دار و ریکس و داون (Rakes & Dunn, 2010) دریافتند که با افزایش اهمال‌کاری دانش‌آموزان فرسودگی تحصیلی در آن‌ها افزایش پیدا می‌کند.

پیچیدگی موضوع اهمال‌کاری و تأثیر آن بر عملکرد، چالش‌ها و مسائل آموزش و یادگیری از جمله مفهوم فرسودگی تحصیلی باعث طرح سؤال‌های اساسی درباره پیش‌بیندهای مرتبط با اهمال‌کاری به‌عنوان متغیری تأثیرگذار بر فرسودگی تحصیلی شده است. از جمله متغیرهای پیش‌بینی اهمال‌کاری در پژوهش‌های گذشته، جو آموزشی است که یادگیری در آن صورت می‌گیرد (Zhao & Elder, 2020; Bahrami & Amiri, 2020; Chen & Kruger, 2017; Salmami et al., 2017; Corkin et al., 2014). محیط کلاس، نظام اداره‌ی مدرسه و شیوه‌ی آموزشی معلم، اثرات غیرقابل‌انکاری بر عملکردهای تحصیلی و فرآیندهای شناختی دارد (Anderman & Midgley, 1997). یکی از پیامدهای مهم محیط مدرسه، ادراکات دانش‌آموزان است که نقش مهمی در انگیزش، شناخت و عملکرد دانش‌آموزان دارد. اکلز و ویگفلد (Eccles & Wigfield, 2002) دریافتند که دانش‌آموزان دبیرستانی که معلمان‌شان را کنترل‌کننده‌تر ادراک می‌کردند و معلمان به آن‌ها فرصت تصمیم‌سازی کمتری می‌دادند، سطوح پایین‌تری از خودکارآمدی و انگیزش داشتند. ادراکات فعالیت‌های مدرسه‌ای یا کلاسی، دامنه‌ی گسترده‌ای از فرآیندها، نگرش‌ها و باورها شامل ادراک کنترل، حمایت خودمختاری، انتخاب و لذت است (Gentry et al., 2002).

پژوهش کورکین و همکاران (Corkin et al., 2014) نشان دادند که ابعاد مختلف جو کلاسی، از جمله حمایت معلم، سازمان معلم، فشار تحصیلی و علاقه به دوره به‌طور منفی و معنادار با اهمال‌کاری در ارتباطند و سلمانی و همکاران (Salmami et al., 2017) نشان دادند که جو کلاس به‌طور غیرمستقیم از طریق باورهای انگیزشی بر تعلل‌ورزی تأثیر دارد.

فکری‌نوجه‌ده و فولادچنگ (Fekry Nojede & Fouladchang, 2019) دریافتند که بهبود ساختار کلاس و به‌کارگیری مکانیزم‌های جدید در نظام انگیزشی می‌تواند موجب کاهش فرسودگی تحصیلی شود؛ مرادی‌زاده و همکاران (Moradizadeh et al., 2018) نشان دادند که بین جو حاکم بر مدرسه و فرسودگی تحصیلی؛ بین خودکارآمدی و فرسودگی تحصیلی و همچنین بین حمایت اجتماعی و فرسودگی رابطه منفی معناداری وجود دارد؛ نوشادی و شیخ‌الاسلامی (Noshadi & Sheykholeslami, 2017) بیان کردند که رابطه‌ی ساختار کلاس با سازگاری با دانشگاه و فرسودگی تحصیلی معنادار است، و فرسودگی تحصیلی در رابطه‌ی بین بعضی از ابعاد ساختار کلاس و سازگاری با دانشگاه، نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند؛ پیلکاووسکایت-والیکینی و همکاران (Pilkauskaitė-Valickienė et al., 2011) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که در گروه‌های دانش‌آموزی به که بیشتر ادراک از جو آزاد کلاسی وجود دارد، احساس خستگی، بی‌علاقه‌گی و احساس ناکارآمدی کمتر مشاهده می‌شود؛ و گیسون (Gibson, 2011) نشان داد، محیط یادگیری و جو کلاس بر روی یادگیری، حل مشکلات فردی، افزایش علاقه به درس و جلوگیری از فرسودگی تأثیر مستقیمی دارد.

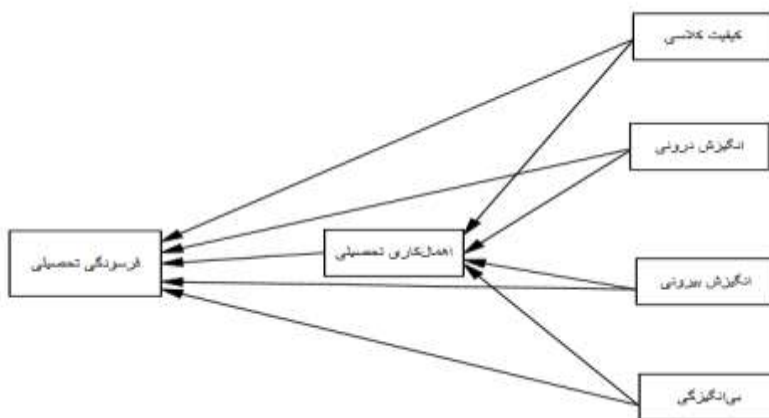
پژوهش‌ها نشان می‌دهد تصور دانش‌آموزان نسبت به محیط آموزشی با پیامدهای یادگیری آن‌ها ارتباط تنگاتنگی دارد (Hassannia & Fouladchang, 2015). برای مثال، از نظر توکاو و همکاران (Tukaev et al., 2013) از جمله متغیرهای تأثیرگذار بر فرسودگی تحصیلی، شرایط محیطی و آموزشی است که می‌تواند باعث کاهش انگیزش برای یادگیری و تحصیل شود و موفقیت را تحت تأثیر قرار دهد.

علاوه بر ادراکات کیفیت کلاسی، از مهم‌ترین مسائلی که در آموزش و پرورش مطرح می‌باشد، انگیزش (motivation) است. سازه انگیزش تحصیلی (academic motivation) در محیط‌های آموزشی به رفتارهایی اشاره داد که منجر به یادگیری و پیشرفت در یادگیرندگان می‌شود (Urduan & Bruchmann, 2018). متداول‌ترین نظریه در زمینه‌ی انگیزش تحصیلی، نظریه خودتعیینی رایان و دسی (Ryan & Deci, 2000) می‌باشد. آن‌ها در راستای بررسی انگیزه‌های مختلف افراد بر مبنای تعامل این نیازها با شرایط محیطی، سه انگیزه را مطرح کرده‌اند. انگیزش درونی (intrinsic motivation)، محرکی که تنها به خاطر لذت و خشنودی درونی حاصل از آن ایجاد می‌شود و تا مرحله پیگیری و اتمام فعالیت اشاره دارد. انگیزش بیرونی (extrinsic motivation)، محرکی که تنها وسیله‌ای برای رسیدن به اهداف دیگر است، بدون اینکه احساس تعلق به آن وجود داشته باشد. بی‌انگیزگی (amotivation)، به معنای نبود میل و اشتیاق در پیگیری یک فعالیت و یا هدف و از طریق شکست‌های پی‌درپی در جهت رسیدن به آن اهداف به وجود می‌آید (Chon & Shin, 2019). پایین بودن سطح انگیزش تحصیلی، یکی از مشکلات شایع نظام‌های آموزشی در بسیاری از کشورها، در بین یادگیرندگان می‌باشد که سالانه زبان‌های علمی، فرهنگی و اقتصادی زیادی را متوجه دولت‌ها و خانواده‌ها می‌کند و نظام آموزشی کشورها را با افت تحصیلی مواجه می‌سازد (Molavi et al., 2007). محمدی و همکاران (Mohammadi et al., 2021) از انگیزش تحصیلی و بی‌انگیزگی تحصیلی با فرسودگی تحصیلی؛ امیری و همکاران (Amiri et al., 2019) از خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی؛ فکری‌نوجه‌ده و فولادچنگ (Fekry Nojede & Fouladchang, 2019) از

انگیزش بیرونی، بی‌انگیزگی و فرسودگی تحصیلی؛ یوسفی و همکاران (yousefi et al., 2019) از انگیزش درونی و فرسودگی تحصیلی؛ برزگر بفرویی و همکاران (Barzegar Bfroui et al., 2015) از انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، بی‌انگیزشی و اهمال‌کاری در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی؛ چوآن و ربوی (Cheon & Reeve, 2015) از بی‌انگیزشی و فرسودگی تحصیلی در تحقیقاتشان صحبت کرده‌اند. در تحقیقاتی مشخص شد که انگیزش بیرونی می‌تواند عاملی تأثیرگذار در افزایش فرسودگی تحصیلی باشد (Chang et al., 2016; Györfly et al., 2016). علاوه بر این، افراد دارای انگیزش درونی تحصیلی از لحاظ اهمال‌کاری تحصیلی در سطح پایینی می‌باشند (Pahlavani et al., 2015; Cerino, 2014; Kandemir, 2014; Rakes & Dunn, 2010; Cheraghi & Yousefi, 2019; Vij & Lomash, 2014). و افراد دارای انگیزش بیرونی تحصیلی از لحاظ اهمال‌کاری تحصیلی در سطح بالاتری هستند (Vij & Lomash, 2014; Cheraghi & Yousefi, 2019; Komaraju et al., 2009). و بی‌انگیزگی با اهمال‌کاری هم‌بستگی مثبتی دارد (Barzegar Bfroui et al., 2015; Badri gargari et al., 2012; Salmela-Aro et al., 2009).

با مرور فرایندها و مبانی نظری پژوهش، از رویکردهای مختلفی که به منظور بررسی عوامل تعیین‌کننده عملکرد تحصیلی انتخاب شده است، دو رویکرد مهم و اصلی وجود دارد که در چند سال اخیر مطرح شده است و در فرایندهای مؤثر بر عملکرد تحصیلی تأکید دارند (Elhampour et al., 2019). در رویکرد نخست تأثیر فرایندهای محیط بر عملکرد تحصیلی مطرح است (Abolmaali et al., 2012) و در رویکرد دوم از عوامل درون‌فردی (جهت‌گیری‌های انگیزشی) یادگیرندگان سخن به میان می‌آید (Hassanzadeh & Mahdinejad Gorji, 2014). اما تحقیقات در زمینه این موضوع مهم و بخصوص رابطه این دو متغیر با اهمال‌کاری و فرسودگی تحصیلی دارای یک خلأ می‌باشد از طرفی، دانش‌آموزان امروز در ایام کرونا و آموزش مجازی به شدت اُفت تحصیلی دارند؛ چراکه انگیزه لازم برای درس خواندن وجود ندارد، بستر اهمال‌کاری تحصیلی بسیار مهیا است و وقت‌شان را برای درس خواندن صرف نمی‌کنند. بنابراین شناسایی عواملی که می‌توانند در مواجهه با این امر و کاهش اهمال‌کاری و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر باشد، امری ضروری است.

بدیهی است که حتی غنی‌ترین و بهترین برنامه‌های آموزشی سازمان‌دهی شده بدون شناخت میزان محیط یادگیری و انگیزه دانش‌آموزان کارایی لازم را نخواهند داشت. بر همین اساس در این تحقیق به بررسی مدل علی ادراکات کیفیت کلاسی، انگیزش تحصیلی، اهمال‌کاری و فرسودگی تحصیلی پرداخته شده است. در این پژوهش بر اساس نتایج تحقیقات ذکر شده، فرسودگی تحصیلی به‌عنوان متغیر درون‌زاد، ادراکات کیفیت کلاسی و انگیزش تحصیلی به‌عنوان متغیرهای برون‌زاد و اهمال‌کاری تحصیلی به‌عنوان متغیر میانجی در نظر گرفته شده‌اند (شکل ۱).



شکل ۱
مدل پیشنهادی پژوهش

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

این پژوهش از نوع طرح‌های هم‌بستگی بود. جامعه‌ی این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه‌ی دوم شهر سمنان در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود، که ۲۵۰ دانش‌آموز (۱۳۸ دختر و ۱۱۲ پسر) با توجه به حجم جامعه (۱۷۱۳۷ نفر) با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابتدا به صورت تصادفی ناحیه‌ی یک از نواحی دوگانه‌ی آموزش و پرورش شهر سمنان انتخاب و سپس از آن ناحیه هشت دبیرستان و از هر دبیرستان سه کلاس و از هر کلاس بین ۱۰ تا ۱۵ نفر که تمایل به همکاری بودند، انتخاب شدند. برای تعیین حجم نمونه، بر اساس نظر کلاین (Kline, 2011, cited in Amini & Samani, 2021) تعداد مسیرهای مورد آزمون در مدل، ملاک تعیین حجم نمونه قرار گرفت؛ یعنی، به ازاء هر مسیر می‌توان حداقل ۱۰ و حداکثر ۲۰ نفر را انتخاب کرد). در این پژوهش ۱۳ مسیر (نه مسیر مستقیم و چهار مسیر غیرمستقیم) بر اساس طراحی مدل وجود دارد که حجم نمونه ۲۵۰ نفر تعیین گردید.

ابزار اندازه‌گیری

پرسش‌نامه‌ی ادراکات دانش‌آموزان از کیفیت کلاس درس (Student Perceptions of Classroom Quality)

Classroom Quality: این پرسش‌نامه توسط جنتری و همکاران (Gentry et al., 2002) ساخته شده و دارای ۳۱ ماده و چهار خرده‌مقیاس ادراک علاقه (۱ تا ۸)، چالش‌انگیزی (۹ تا ۱۷)، انتخاب (۱۸ تا ۲۴) و لذت (۲۵ تا ۳۱) می‌باشد. ماده‌های این پرسش‌نامه به صورت طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای (کاملاً

مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۵) نمره‌گذاری می‌شوند که حداکثر و حداقل نمره به ترتیب ۱۱۵ و ۳۱ می‌باشد. جنتری و همکاران (Gentry et al., 2002) در یک تحلیل عاملی نشان دادند که مدل چهار عاملی ادراک علاقه، چالش‌انگیزی، انتخاب و لذت مورد تأیید است و ضرایب پایایی آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌ها را از ۰/۸۰ تا ۰/۸۴ گزارش نموده‌اند. کارشکی (Kareshki, 2008) روایی این مقیاس را با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی در چهار عامل ادراک علاقه، چالش‌انگیزی، انتخاب و لذت تأیید نمود و ضرایب پایایی آلفای کرونباخ کل پرسش‌نامه ۰/۹۳ و در خرده مقیاس‌های ادراک علاقه، چالش‌انگیزی، انتخاب و لذت به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۶۶، ۰/۷۲ و ۰/۸۷ گزارش کرده است. محمدی‌پور (Mohammadipour, 2016) در پژوهشی با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی و اکتشافی نشان دادند که ساختار پرسش‌نامه بر ارزش قابل قبولی با داده‌ها دارد و ضریب پایایی آلفای کرونباخ کل پرسش‌نامه ۰/۹۰ و در خرده مقیاس‌ها از ۰/۶۶ تا ۰/۹۱ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر، ضرایب پایایی آلفای کرونباخ کل پرسش‌نامه ۰/۹۲ و در خرده مؤلفه‌های ادراک علاقه ۰/۸۸، چالش‌انگیزی ۰/۷۱، انتخاب ۰/۸۱ و لذت ۰/۸۹ به دست آمد.

مقیاس انگیزش تحصیلی (Academic Motivation Scale): مقیاس انگیزش تحصیلی

بر مبنای نظریه‌ی خودتعیین‌گری دسی و ریان (Deci & Ryan, 1985) توسط والرند و همکاران (Vallerand et al., 1992) ساخته شده است. این مقیاس دارای ۲۸ ماده ۵ گزینه‌ای (اصلاً، کمی، متوسط، زیاد، کاملاً) در مقیاس لیکرت است که سه بُعد انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی را می‌سنجد. دامنه‌ی نمرات مقیاس بین ۲۸ تا ۱۴۰ متغیر است. والرند و همکاران (Vallerand et al., 1992) ضرایب پایایی آلفای کرونباخ مؤلفه‌های جهت‌گیری درونی، بیرونی و بی‌انگیزشی را به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۶۲ و ۰/۸۶؛ باقری و همکاران (Bagheri et al., 2003) در یک تحلیل عاملی تأییدی بر روی این مقیاس به ساختار سه عاملی انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی و ضرایب پایایی آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌ها بالاتر از ۰/۷۷؛ کاووسیان و همکاران (Kavousian et al., 2009) ضرایب آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس‌های انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۸۵ و ۰/۸۷؛ و بحرانی (Bohrani, 2005) ضریب پایایی آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۸۸ و ساختار سه عاملی انگیزشی؛ و سماواتی و همکاران (Samavi et al., 2017) ضریب پایایی به روش بازآزمایی به فاصله‌ی دو هفته ۰/۷۳ و ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۸۸ گزارش کرده‌اند. در مطالعه حاضر، ضرایب آلفای کرونباخ کل پرسش‌نامه ۰/۸۶ و در خرده مؤلفه‌های انگیزش درونی ۰/۹۱؛ انگیزش بیرونی ۰/۹۰ و بی‌انگیزگی ۰/۸۰ به دست آمد.

مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی (Academic Procrastination Scale): این مقیاس

توسط سواری (Savari, 2011) ساخته شده و شامل ۱۲ ماده و ۳ مؤلفه اهمال‌کاری عمدی، اهمال‌کاری ناشی از خستگی و اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامه‌گی است. ماده‌های این مقیاس در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای شامل هرگز (صفر)، به ندرت (۱)، بعضی اوقات (۲)، بیشتر اوقات (۳) و همیشه (۴) درجه‌بندی

شده‌اند. سواری (Savari, 2011) ضرایب پایایی آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۸۵ و در خرده مقیاس‌های اهمال‌کاری عمدی ۰/۷۷، اهمال‌کاری ناشی از خستگی ۰/۶۰ و برای اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامه‌گی ۰/۷۰ و ۰ روایی مقیاس با آزمون اهمال‌کاری تاکمن (Tuckman, 1991) ۰/۳۵؛ ضریب پایایی آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۸۳ (Zarei & Khoshouei, 2016)؛ و طهماسب‌زاده شیخ‌لار و صادق‌پور (Tahmasebzadeh Sheikhlar & Sadeghpour, 2019) ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس ۰/۸۰ گزارش کرده‌اند. در این پژوهش ضرایب آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۸۹ و در خرده مقیاس‌های اهمال‌کاری عمدی، اهمال‌کاری ناشی از خستگی و اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامه‌گی به ترتیب ضرایب ۰/۸۱، ۰/۸۰ و ۰/۷۶ به دست آمد.

سیاهه‌ی فرسودگی تحصیلی (School Burnout Inventory): این پرسش‌نامه را برسو و همکاران (Bresó et al., 2007) ساخته‌اند و دارای پانزده و سه مؤلفه‌ی فرسودگی تحصیلی شامل خستگی هیجانی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی است. ماده‌های این سیاهه در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) نمره‌گذاری می‌شود. حداکثر و حداقل نمره‌های این سیاهه به ترتیب ۱۰۵ و ۱۵ می‌باشد. برسو و همکاران (Bresó et al., 2007) در یک تحلیل عاملی نشان دادند شاخص‌های برانزندی مؤید معتبر و مقبول بودن مدل نظری طراحی شده این سیاهه است و ضرایب آلفای کرونباخ مؤلفه‌های خستگی هیجانی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ و نامی (Naami, 2009) ضرایب پایایی آلفای کرونباخ این سیاهه مؤلفه‌های خستگی هیجانی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ و روایی مؤلفه‌های خستگی هیجانی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی با سیاهه فشارزهای دانشجویی به ترتیب ۰/۳۸، ۰/۴۲ و ۰/۴۵ گزارش کرده‌اند. اعراییان و ابوالمعالی الحسینی (Arabiyan & Abolmaali Alhosseini, 2019) ضرایب پایایی آلفای کرونباخ مؤلفه‌های خستگی هیجانی ۰/۷۱، بدبینی و بی‌علاقگی ۰/۷۵ و ناکارآمدی برابر با ۰/۶۸ و کل سیاهه ۰/۷۸ به دست آوردند. در پژوهش حاضر، ضرایب آلفای کرونباخ کل سیاهه ۰/۸۹ و در مؤلفه‌های خستگی تحصیلی ۰/۸۷؛ بی‌علاقگی تحصیلی ۰/۸۸ و ناکارآمدی تحصیلی ۰/۸۴ به دست آمد.

روند اجرای پژوهش

در ابتدا به منظور انجام پژوهش، مجوز و معرفی‌نامه‌های مورد نیاز از دانشگاه و اداره کل آموزش و پرورش شهر سنندج جهت انجام کلیه مراحل دریافت شد. به منظور جمع‌آوری اطلاعات، ابتدا به صورت تصادفی ناحیه‌ی یک از نواحی دوگانه‌ی شهر سنندج انتخاب و سپس از آن ناحیه هشت دبیرستان و از هر دبیرستان سه کلاس و از هر کلاس بین ده تا پانزده نفر به صورت تصادفی انتخاب شدند. قبل از ارائه‌ی ابزارها به دانش‌آموزان، توضیحاتی در مورد ضرورت همکاری صادقانه آن‌ها و چگونگی پاسخ‌دهی به سؤال‌ها داده شد و از آن‌ها تقاضا شد که به تمامی سؤال‌ها با دقت پاسخ دهند. به علاوه، در مورد محرمانه

ماندن پاسخ‌های دانش‌آموزان و لزوم پاسخ‌دهی مستقل هر یک از دانش‌آموزان و انصراف از شرکت نیز توضیحاتی داده شد.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

تحلیل داده‌های پژوهش با استفاده از میانگین، انحراف معیار، کجی، کشیدگی، ضریب هم‌بستگی پیرسون و تحلیل مسیر و روش بوت‌استرپ (bootstrap) برای بررسی مسیرهای میانجی و بسته‌های نرم‌افزاری آماری برای علوم اجتماعی (SPSS) و براست ۲۲ و نرم‌افزار آموس (AMOS) ۲۴ انجام گردید.

یافته‌ها

متغیرهای حاضر در این پژوهش مشتمل بر فرسودگی تحصیلی به‌عنوان متغیر درون‌زاد، اهمال‌کاری تحصیلی به‌عنوان متغیر واسطه‌ای و ادراکات کیفیت کلاسی و جهت‌گیری‌های انگیزشی به‌عنوان متغیرهای برون‌زاد پژوهش بودند. جدول ۱ ویژگی‌های جمعیت‌شناختی متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱

توزیع فراوانی شرکت‌کنندگان بر حسب جنس و پایه‌ی تحصیلی

جمع	پایه‌ی تحصیلی			متغیرها	
	پایه‌ی سوم	پایه‌ی دوم	پایه‌ی اول		
۱۱۲	۳۷	۳۰	۴۵	تعداد	مرد
۱۰۰	۳۳	۲۶/۸	۴۲/۲	درصد	
۱۳۸	۴۵	۴۲	۵۱	تعداد	زن
۱۰۰	۳۲/۶	۳۰/۴	۳۷	درصد	
۲۵۰	۸۲	۷۲	۹۶	تعداد	کل
۱۰۰	۳۲/۸	۲۸/۸	۳۸/۴	درصد	

در جدول ۲ میانگین، انحراف استاندارد، کجی، کشیدگی و ضرایب هم‌بستگی بین متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

چنانچه از جدول ۲ مشاهده می‌شود، به‌جز انگیزش بیرونی با اهمال‌کاری تحصیلی مابقی متغیرها با یکدیگر رابطه‌ی معنی‌داری دارند ($p < 0/01$). برای آزمون مدل فرضی، چند مفروضه اصلی تحلیل مسیر شامل داده‌های گمشده (missing)، نرمال بودن (normality) و هم خطی چندگانه (multicollinearity) مورد بررسی قرار گرفتند. پیش‌فرض‌های تحلیل مسیر نشان داد که متغیرهای

پژوهش همگی دارای قدر مطلق ضریب کجی کوچکتر از ۲ و قدر مطلق ضریب کشیدگی کوچکتر از ۱۰ هستند و داده‌ها تابع توزیع نرمال می‌باشند.

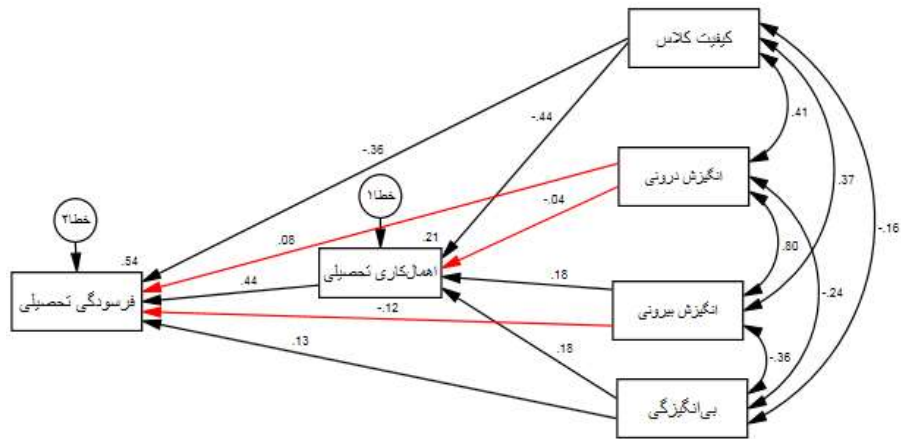
جدول ۲

میانگین، انحراف استاندارد، کجی، کشیدگی و ضرایب هم‌بستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
ادراکات کیفیت کلاسی						
انگیزش درونی	۰/۴۱**					
انگیزش بیرونی	۰/۳۷**	۰/۷۹**				
بی‌انگیزگی	-۰/۱۵*	-۰/۲۴**	-۰/۳۶**			
اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۴۲**	-۰/۱۳*	-۰/۰۹	۰/۲۰**		
فرسودگی تحصیلی	-۰/۵۸**	-۰/۲۶**	-۰/۲۸**	-۰/۳۰**	۰/۶۲**	
میانگین	۳/۲۴	۳/۳۷	۳/۶۴	۲/۲۵	۱/۲۸	۲/۱۷
انحراف استاندارد	۰/۶۲۳	۰/۷۶۴	۰/۸۸۳	۰/۹۷۱	۰/۷۹۵	۰/۶۶۵
کجی	۰/۲۰	۰/۰۴	-۰/۱۲	-۰/۳۵۷	-۰/۵۴۱	-۰/۶۰۶
کشیدگی	۰/۰۳	-۰/۲۴	-۱/۱۱	-۰/۵۹	۰/۲۱۳	۰/۳۱۴

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

همچنین، هم‌بستگی هر یک از متغیرهای برون‌زاد بالاتر از ۰/۸۰ نبودند و شاخص تحمل (tolerance) برای تمام متغیرهای پیش‌بین کوچک‌تر از ۰/۸۳، و شاخص تورم واریانس (variance inflation factor) کوچک‌تر از ۳/۰۳ به‌دست آمد.



شکل ۱

مدل پیشنهادی ادراکات کیفیت کلاسی و جهت‌گیری‌های انگیزشی بر فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی

نتایج جدول ۳ بیانگر این است که همه‌ی شاخص‌ها در مدل نهایی با داده‌ها برازش مطلوب دارند. جدول ۴ نتایج ضرایب غیرمستقیم را به روش بوت استرپ نشان می‌دهد.

جدول ۴

ضریب مسیر غیرمستقیم مدل نهایی پیشنهادی فرسودگی تحصیلی با استفاده از روش بوت‌استرپ

مسیرها	β	فاصله اطمینان		سطح معنی‌داری
		حد بالا	حد پایین	
ادراکات کیفیت کلاسی ← اهمال‌کاری تحصیلی ← فرسودگی تحصیلی	-۰/۱۹	-۰/۱۲	-۰/۲۶	۰/۰۰۲
انگیزش بیرونی ← اهمال‌کاری تحصیلی ← فرسودگی تحصیلی	۰/۰۶	۰/۱۲	۰/۰۰۹	۰/۰۱۸
بی‌انگیزگی ← اهمال‌کاری تحصیلی ← فرسودگی تحصیلی	۰/۰۷	۰/۱۴	۰/۰۲	۰/۰۰۲

همان‌گونه که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، ادراکات کیفیت کلاسی از طریق میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی اثر غیرمستقیم بر فرسودگی تحصیلی دارد [۰/۱۹ - (۰/۱۲) - (۰/۲۶) - ۹۵ درصد CI] و انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی تحصیلی از طریق میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی اثر غیرمستقیم بر فرسودگی تحصیلی دارند.

بحث

نتایج تحلیل مسیر نشان داد ادراکات کیفیت کلاسی اثر علی و مستقیم بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های (Fekry Nojede & Fouladchang, 2019; Moradizadeh & et al., 2018; Noshadi & Sheykhosslami, 2017; Pilkauskaite-Valickiene et al., 2011; Gibson, 2011) همسو می‌باشد.

در توضیح این یافته می‌توان گفت انتخاب فعالیت‌هایی که برای دانش‌آموزان چالش برانگیز باشد، می‌تواند انگیزه‌ی انجام آن فعالیت‌ها را در پی داشته باشد. در واقع زمانی که دانش‌آموزان تکالیفی داشته باشند که دشواری آن در سطح متوسط باشد، علاقه‌ی بیشتری برای انجام آن خواهند داشت (Blanchard, 2013, cited in Bayramnejad et al., 2021) و انجام آن‌ها برای‌شان لذت بیشتری به همراه دارد و در مجموع، از نظر فرسودگی تحصیلی در سطح پایینی خواهند بود. همچنین ایجاد شدن فضایی برای تصمیم‌گیری و انتخاب از میان شیوه‌های مختلف انجام تکلیف یا هر نوع فعالیت تحصیلی دیگری، موجب ایجاد علاقه به تحصیل و لذت بیشتر در دانش‌آموزان شده که در مجموع سبب افزایش پیشرفت و پرداختن به ماجراجویی‌های علمی، انسجام اجتماعی و در نهایت کاهش فرسودگی تحصیلی می‌گردد. در تبیین دیگری برای این یافته می‌توان اظهار داشت که با توجه به اینکه هدف آموزش و پرورش، اعتلای همه‌جانبه شخصیت فراگیران، به‌ویژه در ابعاد اخلاقی، روانی و اجتماعی است، برای

بهبود این فرایند، باید ادراک از محیط مدرسه و کلاس شایسته و بایسته باشد. مطالعه ادراک از محیط کلاس بر این فرض استوار است که ادراک دانش آموز از محیط با ویژگی‌های زمینه‌ای و شخصی او پیوند دارد و این امر به نوبه خود بر روشی که وی درباره دنیای اجتماعی خود می‌اندیشد و نیز رویکردش نسبت به محیط اطرافش، تأثیر می‌گذارد (Weeks et al., 2008). بدین معنا که هرچه ادراکات منفی نسبت به محیط مدرسه در دانش‌آموزان کمتر باشد فرسودگی تحصیلی، خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی کمتر و اشتیاق شناختی، عاطفی و رفتاری بیشتری را تجربه خواهند کرد.

نتایج تحلیل مسیر نشان داد ادراکات کیفیت کلاسی اثر علی و مستقیم بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های ژائو و الدیر (Zhao & Elder, 2020)، چن و کروگر (Chen & Kruger, 2017)، سلمانی و همکاران (Salmani et al., 2017) و کورکین و همکاران (Corkin et al., 2014) همسو می‌باشد. در پژوهش کورکین و همکاران (Corkin et al., 2014) ابعاد مختلف جو کلاس از جمله حمایت معلم، فشار تحصیلی و علاقه به با هم بودن به‌طور منفی و معنی‌داری با اهمال‌کاری در ارتباط بود. از نظر فراری و شر (Ferrari & Scher, 2000) زمانی که دانش‌آموزان به این فهم برسند که معلمان‌شان از آن‌ها انتظارات بالایی در انجام وظایف دارند و معلمان تلاش کنند که دانش‌آموزان‌شان جزئیات محتوای دروس را درک کنند، باعث می‌شود میزان اهمال‌کاری کاهش پیدا کند. به زبانی دیگر، زمانی که دانش‌آموزان بفهمند معلم به کلاس و یادگیری اهمیت می‌دهد گرایش‌شان به تعویق انداختن وظایف کاهش می‌یابد. همچنین در کلاس‌هایی که ساختار آن به گونه‌ای است که اساتید و معلمان به یادگیری و فهم مطالب درسی تأکید می‌کنند و به‌طور مداوم از مطالب درسی امتحان گرفته می‌شود فراگیران تلاش می‌کنند بهانه و تعلل را کنار نهاده و برای یادگیری کوشش کنند (Salmani et al., 2017). با توجه به مؤلفه‌های ادراک کیفیت کلاس در پژوهش حاضر زمانی که ادراک دانش‌آموز از علاقه، چالش‌انگیزی، انتخاب و لذت افزایش پیدا کند به همان میزان گرایش دانش‌آموزان به اهمال‌کاری در وظایف کاهش پیدا می‌کند. در واقع، دانش‌آموزانی که احساس می‌کنند کمتر مورد کنترل معلم قرار می‌گیرند و خود را آزاد در انتخاب و گزینش می‌دانند خود را شایسته‌تر ارزیابی می‌کنند و از علاقه و انگیزه بالاتری برخوردار هستند و تلاش بیشتری در حین انجام تکالیف می‌کنند و از درگیری تحصیلی بالاتر و اهمال‌کاری کمتری برخوردار هستند (Ryan & Grolnick, 1986). همچنین به اعتقاد لاروک (LaRocque, 2008) اگر ساختار کلاس درس به گونه‌ای باشد که معلم کل کلاس را کنترل می‌کند و تدریس او تمام کلاس را در برگیرد، بعضی از دانش‌آموزان حتی آن‌هایی که خودپنداره‌ی مثبتی دارند و برای یادگیری به صورت درونی برانگیخته شده‌اند، نمی‌توانند به راحتی بر تکالیف درسی تمرکز کنند، اما در آن نوع ساختار کلاسی که تدریس معلم در قالب گروه‌های کوچک انجام می‌شود و ارزشیابی نیز بخشی از فرایند یادگیری به شمار می‌آید، دانش‌آموزان فعالیت‌های یادگیری خود را سازمان‌دهی می‌کنند، که این عامل می‌تواند باعث کاهش اهمال‌کاری تحصیلی گردد.

نتایج نشان داد بی‌انگیزگی اثر علی و مستقیم بر اهمال‌کاری و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های (Mohammadi et al., 2021; Amiri et al., 2019; Fekry Nojede &)

(Fouladchang, 2019; yousefi et al., 2019; Cheon & Reeve, 2015; Barzegar Bfroui et al., 2015) هماهنگ و همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت، در صورتی که نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان برآورده شود احتمال کمتری دارد که دانش‌آموزان انگیزش بیرونی داشته یا برای یادگیری بی‌انگیزه باشند. بی‌انگیزگی در موقعیت‌هایی رخ می‌دهد که دانش‌آموزان هیچ وابستگی بین نتایج و اعمالشان نمی‌بینند، موقعی که آن‌ها احساس عدم شایستگی و عدم قابلیت کنترل را تجربه می‌کنند (Ntoumanis, 2001) این عدم برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان باعث بی‌انگیزگی می‌شود؛ بنابراین تا اندازه‌ای که بافت‌های اجتماعی مانع از ارضای این سه نیاز روان‌شناختی شوند باعث کاهش انگیزش می‌شوند. یکی دیگر از دلایل مترتب بر این امر، وجود بی‌انگیزگی تحصیلی در دانش‌آموزان مذکور است. معنادار نشدن ضرایب استاندارد مسیر انگیزش تحصیلی درونی یا خودمختار به اهمال‌کاری و فرسودگی تحصیلی بیانگر نیاز به آزمون بیشتر نظریه خودمختاری دسی و رایان (Deci & Ryan, 2000) در فرهنگ‌های شرقی است. هرچند این پژوهشگران، ادعا نموده‌اند که نظریه‌ی خودمختاری، یک نظریه‌ی جهان‌شمول است؛ اما نتایج برخی از پژوهش‌ها، از جمله پژوهش حاضر، این جهان‌شمولی را زیر سؤال می‌برد. ناتوانی انگیزش درونی یا خودمختار در پیش‌بینی اهمال‌کاری و فرسودگی تحصیلی، با دیدگاه عده‌ای از منتقدان جهان‌شمولی نظریه‌ی خودمختار، همسویی دارد (Chirkov, 2009). این پژوهشگران بیان می‌دارند که در یک فرهنگ، به خودمختاری به‌عنوان عامل مهم نگریسته می‌شود؛ ولی در فرهنگی دیگر، امری منفی و نامطلوب قلمداد می‌شود. روان‌شناسان مخالف جهان‌شمولی خودمختاری، بیان می‌دارند که این مفهوم انگیزشی، وابسته به فرهنگ‌های غربی، لیبرال و فردگراست و در فرهنگ‌های جمع‌گرا، جایگاهی ندارد (Chirkov, 2009). ژو و همکاران (Zhou et al., 2009) نیز، بیان کرده‌اند که عوامل فرهنگی بر انگیزش یادگیری دانش‌آموزان و دانشجویان مؤثر است؛ زیرا کودکان نیازها، ارزش‌ها و نگرش‌های خود را از فرهنگ مسلط بر جامعه‌ی خویش، دریافت می‌کنند. ایران، فرهنگ منحصر به فردی دارد و هنجارهای اجتماعی و ارزش‌های فرهنگی کشور ما تا حد زیادی با جوامع غربی تفاوت دارد. خانواده‌ها، تلاش می‌کنند کودکان خویش را مطیع تربیت کنند. انگیزش خودمختار و استقلال‌طلبی کودکان، از همان اوایل کودکی توسط والدین و سایر اعضای خانواده سرکوب می‌شود. در مدارس و دانشگاه‌ها نیز وضع از این بهتر نیست. در نظام آموزشی ایران، دانش‌آموزان غالباً فعالیت‌های تحصیلی را با هدف رسیدن به مشوق‌های بیرونی انجام می‌دهند. کسب مدرک، رسیدن به درآمد بیشتر، جایگاه اجتماعی بالاتر و اطاعت از منابع قدرت، عواملی هستند که اهداف یادگیری دانش‌آموزان و دانشجویان را تشکیل می‌دهند. این اهداف، بیرونی هستند و مانع پرورش انگیزش تحصیلی خودمختار در دانش‌آموزان و دانشجویان می‌شوند؛ لذا، می‌توان گفت که ارزش انگیزش خودمختار در جوامع شرقی، معادل ارزش آن در جوامع غربی نیست.

نتایج نشان داد انگیزش بیرونی اثر علی و مستقیم بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های (Vij & Lomash, 2014; Cheraghi & Yousefi, 2019; Komaraju et al., 2009) هماهنگ و همسو می‌باشد. در تبیین ارتباط مثبت بین انگیزش بیرونی و اهمال‌کاری تحصیلی می‌توان

این‌گونه استدلال که علت این ارتباط مستقیم نقش منفی و ارزش تقویتی بسیار کم انگیزش بیرونی و تقویت بیرونی است؛ زیرا انگیزش بیرونی اثر تقویتی کم و موقتی دارد. لذا طبق نظر وانستینکیست و همکاران (Vansteenkiste et al., 2005) دانش‌آموزانی که در مراحل مختلف مقایسه اجتماعی، درگیر اهداف بیرونی می‌شوند، توجه خود را محدود، و ظرفیت کم‌حافظه فعال خود را پر کرده‌اند و طبیعی است که آزمون‌های را که یادگیری عمیق را می‌سنجند، نمی‌توانند پاسخ دهند. در حالی که حداقل ظرفیت حافظه فعال برای ارتقاء درست یادسپاری، ضروری است. بنابراین، طبق استدلال‌هایی که ذکر شد، یافته‌های پژوهش حاضر مورد تأیید قرار می‌گیرد. پس بهتر است، دست‌اندرکاران نظام تعلیم و تربیت هر چه می‌توانند انگیزش دانش‌آموزان را از جهت‌گیری انگیزش بیرونی به درونی سوق دهند.

نتایج نشان داد اهمال‌کاری تحصیلی اثر علی و مستقیم بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های (Norouzi et al., 2021; Shahbaziyanikhonig et al., 2019; Barzegar Bfroui et al., 2015; Hall et al., 2019; Balkis, 2013; Rakes & Dunn, 2010) هماهنگ و همسو می‌باشد. در توجیه این نتایج بر مبنای پژوهش شهبازیان خونیک و همکاران (Shahbaziyanikhonig et al., 2014) می‌توان گفت که اهمال‌کاری تمایل به تعلل در شروع و انجام فعالیت‌های مهم و به تعویق انداختن عمدی انجام یک عمل با علم به پیامدهای منفی آن است و اهمال‌کاری تحصیلی متداول‌ترین نوع اهمال‌کاری در بین دانش‌آموزان و دانشجویان است که از آن به‌عنوان یک عادت بدرفتاری یاد می‌شود. اهمال‌کاری تحصیلی در آماده‌سازی شخص برای امتحان، انجام تکالیف و حضور در جلسات و انجام تکالیف مشخص می‌شود، لذا اهمال‌کاری تحصیلی می‌تواند بر فرسودگی تحصیلی تأثیر مثبت داشته و باعث افزایش آن شود.

نتایج نشان داد ادراکات کیفیت کلاسی از طریق میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی اثر غیرمستقیمی بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دارد. در این خصوص می‌توان گفت هرچه ادراک دانش‌آموزان محیط یادگیری مثبت‌تر باشد، آن‌ها نسبت به وظایف خود جدی‌تر شده و سعی می‌کنند وظایف خود را زودتر از زمان ممکن انجام دهند و کمتر در انجام وظایف اهمال‌کاری نشان خواهند داد (Bahrami & Amiri, 2020). بنابراین این امر باعث می‌شود که دانش‌آموزان در فرایند تحصیل خود در مواجهه با مشکلات تحصیلی کمتر احساس فرسودگی بکنند. پژوهش‌های زیادی از این نظریه حمایت می‌کنند که درک محیط یادگیری روی احساسات و رفتار دانش‌آموزان مؤثر است (Maer & Midgley, 1991, cited in Vafa et al., 2019). هنگامی که دانش‌آموزان مشاهده کنند که محیط یادگیری روی تلاش، همکاری، همبستگی، حمایت معلم، مشارکت در انجام تکالیف تأکید می‌کند، احساسات مثبتی نسبت به مدرسه خواهند داشت. از طرفی وقتی دانش‌آموزان محیط یادگیری را منفی ادراک کنند، اضطراب امتحان و عدم اعتماد به نفس پیدا می‌کنند و مهارت‌های ابراز وجود را نمی‌آموزند (Clifford, 2013, cited in Vafa et al., 2019). این پژوهش از رابطه‌ی بین ادراکات کیفیت کلاسی و اهمال‌کاری تحصیلی حمایت کرد. بنابراین به نسبتی که دانش‌آموزان محیط کلاس برای آن‌ها چالش‌انگیز و لذت‌بخش است و احساس تسلط و توانایی انتخاب را به آن‌ها می‌دهد، توانایی غلبه بر مشکلات تحصیلی و ادامه تلاش و همچنین انجام دادن به موقع

تکالیف درسی بیشتر می‌شود؛ بنابراین از فرصت‌ها به خوبی استفاده می‌کنند، روابط خود را با هم‌کلاسی‌ها و معلمان بهبود می‌بخشند و پیشرفت تحصیلی لازم حاصل می‌شود که در نهایت کاهش فرسودگی تحصیلی را به دنبال دارد. نتایج این یافته با تحقیقات بهرامی و امیری (Bahrami & Amiri, 2020)؛ ژائو و الدیر (Zhao & Elder, 2020) و چن و کروگر (Chen & Kruger, 2017) که معتقدند با ایجاد یک جو مثبت از محیط یادگیری می‌توان ادراک دانشجویان از آن‌ها بهبود بخشیده و در کاهش گرایش آن‌ها به اهمال‌کاری تحصیلی مؤثر واقع شده و آن‌ها را به تحصیل خوش‌بین نمود همسو است. همچنین مطالعات نوروزی و همکاران (Norouzi et al., 2021)، هال و همکاران (Hall, et al., 2019)، برزگر بفرویی و همکاران (Barzegar Bfroui et al., 2015)، شه‌بازیان خونیق و همکاران (Shahbaziyan khonig et al., 2014) و بالکس (Balkis, 2013) تأثیر اهمال‌کاری تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی در بین دانش‌آموزان و دانشجویان تأیید می‌کنند؛ از نظر ژائو و الدیر (Zhao & Elder, 2020) ادراک از محیط کاری می‌تواند بر اهمال‌کاری افراد تأثیر منفی داشته باشد و آن را به تأخیر بی‌اندازد. چن و کروگر (Chen & Kruger, 2017) در مطالعه‌ای به این نتیجه رسیدند که ادراک از محیط در واسطه‌ی بین موفقیت و اهمال‌کاری نقش مثبتی ایفا کرده و موجب کاهش تأثیر اهمال‌کاری در دستیابی افراد به موفقیت می‌شود.

نتایج نشان داد انگیزش بیرونی از طریق میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی اثر غیرمستقیمی بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دارد. این یافته در راستای نتایج پژوهش‌های (Vij & Lomash, 2014; Cheraghi & Yousefi, 2019; Komaraju et al., 2009) می‌باشد. با توجه به اینکه دانش‌آموزی که به صورت انگیزش بیرونی برانگیخته می‌شود بیشتر برای رسیدن به پاداش‌ها و تقویت‌های بیرونی تلاش می‌کند و این پاداش‌های بیرونی نقشی موقتی و ناپایدار دارند؛ که این خود می‌تواند افت تحصیلی و کاهش نمرات دانش‌آموز و همچنین اهمال‌کاری تحصیلی را به دنبال داشته باشد که مجموعه این عوامل می‌تواند باعث فرسودگی تحصیلی دانش‌آموز شود (Barzegar Bfroui et al., 2015).

نتایج نشان داد بی‌انگیزگی از طریق میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی اثر غیرمستقیمی بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دارد. این یافته در راستای نتایج پژوهش برزگر بفرویی و همکاران (Barzegar Bfroui et al., 2015) می‌باشد. دانش‌آموزان دارای بی‌انگیزگی تحصیلی و خیم تمایل چندانی برای صرف وقت و انرژی جهت انجام تکالیف درسی ندارند و حتی تصور می‌کنند توانایی لازم برای تلاش و کوشش در پیشبرد امور تحصیلی ندارند. برخی از آن‌ها در فهم اهمیت و فواید تکالیف درسی نیز عاجزند و یا احساس می‌کنند مطالب درسی فواید و کاربردهای لازم را ندارند. بدون شک این‌گونه ویژگی‌ها می‌تواند بستری برای اهمال‌کاری تحصیلی را فراهم سازد (Savari et al., 2021). در تبیینی دیگری برای این یافته می‌توان گفت. دانش‌آموزان دارای انگیزش بیرونی بالا و همچنین آن‌هایی که انگیزه کافی ندارند بیشتر اهداف‌شان معطوف به عوامل بیرونی از قبیل کسب نمره، تأیید معلم یا دوستان و یا حتی گریز از عواقب شکست می‌باشد. این دانش‌آموزان به جای تمرکز بر یادگیری عمیق موضوعات درسی به دنبال برآورده کردن اهداف آنی و ساده هستند و زمانی که متوجه شوند چنین اهدافی در محیط‌های آموزشی ارزشمند نیست شاید به مکانیسم‌های اهمال‌کاری روی می‌آورند و تحت

چنین شرایطی خودساخته بیشتر مستعد فرسوده شدن خواهند بود. بدون شک، این نوع جهت‌گیری و متعاقباً احساسات منفی تحصیلی حاصل از آن به صورت چرخه‌ای به فرسودگی تحصیلی بیشتر می‌انجامد (Barzegar Bfroui et al., 2015). در همین راستا، شوفلی و همکاران (Schaufeli et al., 2002) گزارش نمودند که خستگی هیجانی دانش‌آموزان با احساس‌های منفی نسبت به انجام تکالیف مدرسه، بدبینی با احساس بی‌معنایی نسبت به مدرسه و احساس کارایی پایین با احساس کفایت‌مندی پایین در ارتباط است. به این معنا که یادگیرنده‌ای که نسبت به درس بی‌علاقه و بی‌انگیزه باشد، احتمالاً به اندازه کافی تلاش نمی‌کند و این عدم تلاش به نوبه خود به افزایش فرسودگی تحصیلی منجر خواهد شد؛ بنابراین عواملی که موجب افزایش انگیزه و علاقه به درس، تشویق دانش‌آموز و خواستن تکلیف در حد توان او می‌شود، می‌تواند فرسودگی تحصیلی را بهبود بخشد. از جمله محدودیت‌های این پژوهش انتخاب دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه دوم بود، بنابراین در تعمیم نتایج به سایر مقاطع باید جانب احتیاط را رعایت کرد. همچنین بهتر است که این بررسی روی سایر گروه‌ها مانند دانشجویان انجام بگیرد و در صورت امکان از ابزارهای متنوع‌تری برای اندازه‌گیری جو آموزشی خلاق و فرسودگی تحصیلی استفاده شود.

نتیجه‌گیری

در مجموع نتایج نشان داد پس از حذف دو مسیر مستقیم از انگیزش درونی به اهمال‌کاری و فرسودگی تحصیلی و همچنین حذف مسیر مستقیم انگیزش بیرونی به فرسودگی تحصیلی، مدل ادراکات کیفیت کلاسی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی به فرسودگی تحصیلی از طریق اهمال‌کاری تحصیلی مورد تأیید قرار گرفت. در این راستا، یافته‌های این پژوهش اطلاعات مهمی برای معلمان و مسئولان آموزش و پرورش در بردارد. با توجه به اینکه نشان داده شد ادراک از محیط کلاس بر اهمال‌کاری و فرسودگی تحصیلی اثرات منفی دارد؛ لذا پیشنهاد می‌شود که معلمان تعاملات و فعالیت‌های آموزشی و تربیتی در محیط کلاس را طوری طراحی، برنامه‌ریزی و اجرا کنند که دانش‌آموزان ادراکات مثبتی از محیط کلاس درس داشته باشند. همچنین معلمان باید از نظر بعد ارتباطی یعنی ماهیت روابط شخصی محیط کلاس و میزان شرکت فعالانه دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی که باعث کاهش اهمال‌کاری و فرسودگی آن‌ها به تحصیل خواهد شد، محیط مناسبی را به وجود آورند. پیشنهاد می‌شود به دانش‌آموزان اجازه دهند نظرات خود را در مورد تدریس معلمان ارائه دهند؛ زیرا مطالب درسی ارائه شده از طرف معلم باید برای دانش‌آموز جالب و به روز باشد تا باعث شود دانش‌آموز علائق خود را کشف کند. این امر نیز باعث کاهش فرسودگی و اهمال‌کاری دانش‌آموزان به تحصیل خواهد شد. همچنین می‌توان پیشنهاد کرد مطالبی که در کلاس درس ارائه می‌شوند برای دانش‌آموزان چالش‌انگیز باشد. باید مطالب ارائه‌شده در کلاس طوری باشند که آنان برای پیدا کردن راه حل مسائل درسی، شیوه‌های جدیدی ارائه دهند. این مسئله دارای اثرات مثبتی بر کاهش فرسودگی و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان بوده و باعث پیشرفت

آنان خواهد شد. پیشنهاد می‌شود محیط کلاسی انتخاب شده از طرف معلم باید لذت‌بخش باشد که دانش‌آموزان برای ورود به مدرسه و کلاس لحظه شماری کنند. همچنین پیشنهاد می‌گردد معلمان باید به منظور پیشگیری یا مهار فرسودگی تحصیلی، با فراهم آوردن شرایط لازم، سطح انگیزش دانش‌آموزان را بالا ببرند. بدین منظور می‌توان تکالیفی را به آن‌ها محول کرد که با موفقیت شخصی همراه باشد؛ یا با نمایش عملکرد موفقیت‌آمیز الگوهای مناسب و مشابه با خودشان، حس اهمال‌کاری آن‌ها را کاهش داد. از آنجایی که بی‌انگیزشی، اهمال‌کاری و فرسودگی تحصیلی را در سطوح مختلف به همراه داشته است، لذا فراهم ساختن «فرصت‌های یادگیری همکارانه»، «تعدیل جو رقابتی و نظام ارزشیابی در مدارس»، «کاهش کنترل دانش‌آموزان»، می‌تواند به کاهش بی‌انگیزشی دانش‌آموزان و ارتقاء انگیزه درونی آنان منجر شود.

تضاد منافع

نویسنده اذعان دارد که در این مقاله هیچ‌گونه تعارض منافی وجود ندارد.

منابع مالی

پژوهش حاضر از هیچ مؤسسه و نهادی حمایت مالی دریافت نکرده و کلیه هزینه‌ها در طول فرآیند اجرای پژوهش بر عهده پژوهشگر بوده است.

سپاسگزاری

نویسنده مراتب تشکر خود را از مسؤولان و دانش‌آموزان مدرسی که در جمع‌آوری اطلاعات نقش داشته‌اند، اعلام می‌دارد.

References

- Abolmaali, K., Hashemian, K., & Anari, F. (2012). The prediction of academic engagement based on the components of classroom environmental perceptions among girl high School Students in Tehran. *The Journal of Modern Thoughts in Education*, 7(3), 19-34. (Persian)
- Ahmadi, Z., & Shahbazi, M. (2021). Study of relation between intelligence beliefs and father-child relationship with the achievement motivation in male student's. *Biannual Journal of Applied Counseling*, 11(1), 21-38. (Persian)
- Amini, S., & Samani, S. (2021). Causal modeling of student social support, academic skills and academic self-efficacy. *Biannual Journal of Applied Counseling*, 11(1), 21-38. (Persian)
- Amiri, A., BahramAbadi, M. Z., Heydari, H., & Davoodi, H. (2019). The mediating role of academic motivation in explaining the relationship between academic self-efficacy and academic self-regulation with academic burnout in female students. *Medical journal of Mashhad University of Medical Sciences*, 62(3), 1562-1573. (Persian)

- Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22(3), 269-298.
- Arabiyan, A., & Abolmaali Alhosseini, K. (2019). Explaining academic burnout on parent-child relationship with mediating resiliency and problem solving ability. *Journal of Psychology*, 13(56), 1-24. (Persian)
- Badri gargari, R., Mesr Abadi, J., Palangi, M., & Fathi, R. (2012). Factor structure of the school burnout questionnaire via confirmatory factor analysis in high school students. *Quarterly of Educational Measurement*, 7 (3), 165-182. (Persian)
- Bagheri, N., Shahraray, M., & Farzad, V. (2003). Standardization of Academic Motivation Scale (AMS) among the High School Students in Tehran. *Clinical Psychology and Personality*, 1(1), 11-24. (Persian)
- Bahrani, F., & Amiri, M. (2020). The role of the perceptions of learning environment in academic self-handicapping considering the mediating role of academic procrastination and academic optimism. *Journal of Educational Psychology Studies*, 17(39), 52-23. (Persian)
- Balkis, M. (2013). The relationship between academic procrastination and students' burnout. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-1).
- Barzegar Bfroui, K. Darabidi, M. & Hemmati. H. (2015). Causal model of the effect of academic motivation on academic burnout with a mediating role of student procrastination. *Studies in Learning & Instruction*, 7(2), 126-152. (Persian)
- Bayramnejad, H., Yarahmadi, Y., Ahmadian, H., & Akbari, M. (2021). Developing of school satisfaction model based on perception of classroom environment and perception of teacher support mediated by academic buoyancy and academic engagement. *Research in School and Virtual Learning*, 8(3), 71-84. (Persian)
- Bohrani, M. (2005). Study of academic motivation of high school students in Fars province and related factors. *Journal of Social Sciences and Human Sciences, University of Shiraz*, 22(4), 104-115. (Persian)
- Bresó, E., Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2007). In search of the “third dimension” of burnout: Efficacy or inefficacy? *Applied psychology*, 56(3), 460-478.
- Cerino, E. S. (2014). Relationship between academic motivation, self-efficacy, and academic procrastination. *PSI CHI Journal of Psychological Research*, 19(4), 156-163.
- Chang, E., Lee, A., Byeon, E., Seong, H., & Lee, S. M. (2016). The mediating effect of motivational types in the relationship between perfectionism and academic burnout. *Personality and Individual Differences*, 89, 202-210.

- Chen, B.-B., & Kruger, D. (2017). Future orientation as a mediator between perceived environmental cues in likelihood of future success and procrastination. *Personality and Individual Differences, 108*, 128-132.
- Cheon, S. H., & Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology, 40*, 99-111.
- Cheraghi, A., & Yousefi, F. (2019). The investigation of mediating role of academic motivation in the relationship between self-efficacy and academic procrastination. *Knowledge & Research in Applied Psychology, 20*(2), 34-47. (Persian)
- Chirkov, V. I. (2009). A cross-cultural analysis of autonomy in education: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education, 7*(2), 253-262.
- Chon, Y. V., & Shin, T. (2019). Profile of second language learners' metacognitive awareness and academic motivation for successful listening: A latent class analysis. *Learning and Individual Differences, 70*(2), 62-75.
- Corkin, D. M., Shirley, L. Y., Wolters, C. A., & Wiesner, M. (2014). The role of the college classroom climate on academic procrastination. *Learning and Individual Differences, 32*, 294-303.
- Covington, M. (2000). Goal Theory, Motivation and School Achievement: An integrative. *Annual Review of Psychology, 51*, 171-200.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality, 19*(2), 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The " what" and " why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry, 11*(4), 227-268.
- Dev, S. (2018). Effects of procrastination behavior, stress tolerance and study habits on academic achievements of Indian Students residing in India (Kerala) and UAE. *Research in Social Sciences and Technology, 3*(3), 16-31.
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I., & Janosz, M. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout: A stress process, life course framework. *Review of Educational Research, 85*(4), 591-629.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology, 53*(1), 109-132.
- Elhampour, F., Ganji, H., & Abolmaali Alhosani, K. (2019). Comparing academic achievement, academic engagement, hardiness and perceived classroom environment among female and male students. *Journal of School Psychology, 8*(3), 7-25. (Persian)

- Farina, E., Ornaghi, V., Pepe, A., Fiorilli, C., & Grazzani, I. (2020). High school student burnout: is empathy a protective or risk factor?. *Frontiers in Psychology, 11*, 1-7.
- Fekry Nojede, F. & Fouladchang, M. (2019). A causal model of the effect of classroom's structure on academic burnout: The mediating role of motivation. *Journal of Developmental Psychology Iranian Psychologists, 15* (59), 309-322. (Persian)
- Ferrari, J. R., & Scher, S. J. (2000). Toward an understanding of academic and nonacademic tasks procrastinated by students: The use of daily logs. *Psychology in the Schools, 37*(4), 359-366.
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research, 84*, 1-12.
- Gentry, M., Gable, R. K. & Rizza, M.G. (2002). Students' perceptions of classroom activities. Are there grade-level and gender differences. *Journal of Educational Psychology, 94*, 539-544.
- Gibson, S. H. (2011). *How action-learning coaches foster a climate conducive to learning*: Fielding Graduate University.
- Grunschel, C., Patrzek, J., Klingsieck, K. B., & Fries, S. (2018). "I'll stop procrastinating now!" Fostering specific processes of self-regulated learning to reduce academic procrastination. *Academic Procrastination in Academic Communities, 46*(2), 143- 157.
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 49*(3), 233.
- Györfy, Z., Birkás, E., & Sándor, I. (2016). Career motivation and burnout among medical students in Hungary-could altruism be a protection factor? *BMC Medical Education, 16*(1), -182.
- Hall, N. C., Lee, S. Y., & Rahimi, S. (2019). Self-efficacy, procrastination, and burnout in post-secondary faculty: An international longitudinal analysis. *PloS one, 14*(12), e0226716.
- Hassannia, S. & Fouladchang, M. (2015). Mindfulness in the relationship between Perception of learning environment and academic burnout: structural equation modeling. *Journal of Developmental Psychology Iranian Psychologists, 12* (45), 61-73. (Persian)
- Hassanzadeh, R., & Mahdinejad Gorji, G. (2014). The relationships between motivational orientations (intrinsic motivation, extrinsic motivation & amotivation) and students' academic achievement in the English language. *Journal of School Psychology, 3*(3), 38-60. (Persian)
- Kandemir, M. (2014). Reasons of academic procrastination: Self-regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographics variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 152*, 188-193.

- Kareshki, H. (2008). *The role of motivational patterns and perceptions of self-regulatory learning environment in the third grade high school students in Tehran*. [Doctoral thesis, Educational Psychology, Tehran University] (Persian)
- Kavousian, J., Kadivar, P., & Shahraray, M. Shaykhi fini A, Farzad V. (2010). Standardization of academic motivation scale Valerand. *Journal of Educational Sciences Shahid Chamran University*, 88, 103-130. (Persian)
- Komaraju, M., Karau, S. J., & Schmeck. R. R. (2009). Role of the big five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 47-52.
- LaRocque, M. (2008). Assessing perceptions of the environment in elementary classrooms: The link with achievement. *Educational Psychology in Practice*, 24(4), 289-305.
- Lee, J., Puig, A., Lea, E., & Lee, S. M. (2013). Age-related differences in academic burnout of Korean adolescents. *Psychology in the Schools*, 50(10), 1015-1031.
- Lin, S. H., & Huang, Y. C. (2013). Life stress and academic burnout. *Active Learning in Higher Education*, 15(1) 77-90.
- Mohammadi, S. D., Moslemi, Z., & Ghomi, M. (2021). The relationship between, academic motivation with academic burnout and academic achievement in students. *Development Strategies in Medical Education*, 8(2), 11-23. (Persian)
- Mohammadipour, M. (2016). Psychometric indicators of the “students’ perceptions of classroom activities questionnaire”. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(2 S2), 148-148. (Persian)
- Molavi, P., Rostami, Kh., Fadayee Naeini, A. R., Mohammadnia, H., Rasoolzadeh, B. (2007). Investigating the effective factors in reducing the academic motivation of students of Ardabil University of Medical Sciences. *Journal of Medical Council of Islamic Republic of Iran*, 25(1), 53-58. (Persian)
- Moradzadeh, S. Pirani, Z. & Faghihi, A. (2018). The effectiveness of educational package based on mind mapping multime-dia software on information processing speed in 8th grade female students. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, 6 (2), 9-20. (Persian)
- Naami, Abdul Zahra (2009). The relationship between the quality of learning experiences and academic burnout of graduate students of Shahid Chamran University of Ahvaz. *Psychological Studies*, 5 (3), 117-134. (Persian)
- Norouzi, N. Mahammadipour, M. & Mahdian, H. (2021). Investigating the relationship of goal orientation and procrastination with academic burnout with mediating role of academic and social integration. *Journal of Social Psychology*, 9 (57), 1-12. (Persian)
- Noshadi, S. & Sheykhoslami, R. (2017). Relationship between class structure and adjustment to university: Mediating role of academic

- burnout. *Quarterly Journal of Educational Psychology Studies*, 14 (25), 123-125. (Persian)
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British journal of educational psychology*, 71(2), 225-242.
- Pahlavani, M., Nadim-Nezhad, F., & Nadim-Nezhad, N. (2015). Relationship between self-esteem with procrastination and self-efficacy among employers of professional and technical organization of Zahedan. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Science*, 5(1), 4882-4891. (Persian)
- Pearman, F. A. (2018). Gentrification and academic achievement: A review of recent research. *Review of Educational Research*, 14(3), 117-128.
- Pilkaukaite-Valickiene, R; Zukauskene, R; Raiziene, S. (2011). The role of attachment to school and open classroom climate for discussion on adolescents' school-related burnout. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 637-641.
- Prabu, P. S. (2015). A study on academic stress among higher secondary students. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 4(10), 63-68.
- Rakes, G. C., & Dunn, K. E. (2010). The impact of online graduate students' motivation and self-regulation on academic procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1), 12-25.
- Räsänen, T., Lintonen, T., Joronen, K., & Konu, A. (2015). Girls and Boys Gambling with Health and Well-Being in Finland. *Journal of School Health*, 85(4), 214-222.
- Rostami, Z., Abedi, M., & Schuffli, V. (2011). Standardization of Maslach burnout inventory among female students at University of Isfahan. *New Educational Approaches*, 6(1), 21-38. (Persian)
- 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.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 550.
- Sabzian, s. (2018). *Developing of academic cheating model and effectiveness based on this model on attitude towards cheating, self regulation and academic commitment in upper secondary girl students in khorramabad city*. Doctoral thesis in Educational Psychology, Faculty of Literature and Human Sciences, Lorestan University. (Persian)
- Salmani, M. Khamesan, A. & Asadi Younesi, M R. (2017). Mediating role of motivational beliefs on relationship between perception of classroom climate and procrastination in students. *Educational Psychology*, 13 (43), 141-169. (Persian)

- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands–resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137-151.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E. (2009). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48-57.
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Hakkarainen, K., Lonka, K., & Alho, K. (2017). The dark side of internet use: Two longitudinal studies of excessive internet use, depressive symptoms, school burnout and engagement among Finnish early and late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(2), 343-357.
- Samavi, S. A., Ebrahimi, K., & Javdan, M. (2017). Relationship between academic engagements, self-efficacy and academic motivation with academic achievement among high school students in Bandar Abbas. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 4(7), 71-92. (Persian)
- Savari, K. (2011). Construction and standardization of Academic procrastination test. *Educational Measurement*, 2(5), 1-15. (Persian)
- Savari, K., falahi, M., & khalifeh, G. A. (2021). The effect of stress on academic motivation and academic procrastination through the mediation of internet addiction. *Educ Strategy Med Sci*, 13 (6), 553-560. (Persian)
- Schaufeli, W. B. Martinez, I. Pinto, A. M. Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A crossnational study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464–481.
- Shahbaziyanhoning, A. mesrabadi, J. & farid, A. (2019). The role of academic procrastination and loneliness in students' academic burnout. *Rooyesh*, 7 (10), 183-198. (Persian)
- Taherinia, M., & Yousefi, F. (2015). Comparison of adolescents' academic procrastination in different family types based on the contextual family and content model. *Biannual Journal of Applied Counseling*, 4(2), 49-68. (Persian)
- Tahmasebzadeh Sheikhlari, D., & Sadeghpour, M. (2019). The effect of social networks on academic procrastination and Mediating Role of Self-Regulatory Learning Strategies of Students. *Technology of Education Journal (TEJ)*, 14(1), 221-230. (Persian)
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 473-480.
- Tukaev, S. V., Vasheka, T. V., & Dolgova, O. M. (2013). The relationships between emotional burnout and motivational, semantic and communicative features of psychology students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 82, 553-556.
- Urdan, T., & Bruchmann, K. (2018). Examining the academic motivation of a diverse student population: A consideration of methodology. *Educational Psychologist*, 53(2), 114-130.

- Vafa, S., Bagheri, N., Mojtabaei, M., & Abolmaali Alhosseini, K. (2019). Presenting structural pattern to predict school anxiety according to perception of classroom environment with coping styles mediation. *Quarterly Journal of Research in Educational Systems*, 13(44), 53-69. (Persian)
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development*, 76(2), 483-501.
- Vij, J., & Lomash, H. (2014). Role of motivation in academic procrastination. *International Journal of Scientific and Engineering Research*, 5(8), 1065- 1070
- Wang, M., Guan, H., Li, Y., Xing, C., & Rui, B. (2019). Academic burnout and professional self-concept of nursing students: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 77, 27-31.
- Weeks, J. W., Heimberg, R. G., Rodebaugh, T. L., & Norton, P. J. (2008). Exploring the relationship between fear of positive evaluation and social anxiety. *Journal of Anxiety Disorders*, 22(3), 386-400.
- Yousefi, N., Sharifi, N., & Sharifi, H. P. (2019). The mediation role of academic motivation in relation between psychological capitals and academic burnout of students. *Journal of Research in Educational Science*, 13 (46), 66-49. (Persian)
- Zarei, L., & Khoshouei, M. S. (2016). Relationship of academic procrastination with metacognitive beliefs, emotion regulation and tolerance of ambiguity in university students. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 22(3), 113-130. (Persian)
- Zhao, Y., & Elder, K. G. (2020). Evaluating pharmacy student perceptions and effectiveness of procrastination prevention events. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 12(5), 570-576.
- Zhou, M., Ma, W. J., & Deci, E. L. (2009). The importance of autonomy for rural Chinese children's motivation for learning. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 492-498.



Biannual Journal of Applied Counseling (JAC)
2021, 11(2), 77-104
Received: 16 Nov 2021
Accepted: 15 Des 2021
DOI: 10.22055/jac.2021.39198.1844
Original Article

دوفصلنامه مشاوره کاربردی
دانشگاه شهید چمران اهواز
۱۴۰۰، ۱۱(۲)، ۷۷-۱۰۴
دریافت: ۱۴۰۰/۰۸/۲۵
پذیرش: ۱۴۰۰/۰۹/۲۴
نوع مقاله: پژوهشی اصیل

The mediating role of cognitive factors in relationship between childhood maltreatment and sexual dysfunction in women

Nasibe Mansouri*
Mohammad Reza Saffarian Tosi**
Ahmad Mansouri***

Abstract

Sexual dysfunction, as one of the most common disorders among women can affect their marital relationships and have negative consequences. Although the relationship between childhood maltreatment and sexual dysfunction has been confirmed, but little attention has been paid to the mediating factors. Therefore, this study aimed to investigate the mediating role of cognitive factors in the relationship between childhood maltreatment and female sexual dysfunction in a correlational study. The population of this study included all married female students of Shahroud universities. Four hundred married female students of Shahroud universities were selected using cluster sampling method, and participants responded to the Female Sexual Function index, Cognitive Avoidance Questionnaire, Intolerance of Uncertainty Scale, Acceptance and Action Questionnaire-II, Cognitive Emotion Regulation questionnaire and Repetitive Thinking Questionnaire-10. Research data were analyzed using structural equation modeling, and SPSS and LISREL softwares. The results showed that there are correlations between the direct paths of the model, and cognitive factors mediate the relationship between childhood maltreatment and sexual dysfunction in females. Based on the results of this study, it can be concluded that childhood maltreatment and cognitive factors are risk factors for female sexual dysfunction; Therefore, it is important to pay attention to these factors in the prevention and treatment of sexual dysfunction.

Keywords: Maltreatment, cognitive factors, sexual dysfunction

Extended Abstract

Introduction

Sexual dysfunction (SD) is one of the most common disorders among women (Weinberger et al., 2018). These disorder have been defined as a

* PhD Student in Counseling, Department of Educational Sciences, Mashhad Branch, Islamic Azad University, Mashhad, Iran

** Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Mashhad Branch, Islamic Azad University, Mashhad, Iran (Corresponding Author) safareyan.psy@gmail.com

*** Assistant Professor, Department of Psychology, Neyshabur Branch, Islamic Azad University, Neyshabur, Iran

persistent and recurrent decrease in sexual desire or arousal, difficulty or inability to reach orgasm, or pain during sexual activity (Okomo et al., 2017). The prevalence of sexual dysfunction varies and in different studies (Clayton et al., 2019; Garneau-Fournier et al., 2017; Marques Cerentini et al., 2020; Mojdeh & Zeighami Mohamadi, 2013; Weinberger et al., 2018; Valadares et al., 2011) have been reported from 30 to 91%. A variety of biological, psychological and social factors are associated with sexual dysfunction (Hossein Savarzade & Mansouri, 2019; Faubion & Parish, 2017; McCabe et al., 2016; McCool et al., 2017). One of the other causes of sexual dysfunction is childhood maltreatment (CM) or child abuse (Bornefeld-Ettmann et al., 2018; Garneau-Fournier et al., 2017; Hossein Savarzade & Mansouri, 2019; Khajehei et al., 2015; McCabe et al., 2016; McCool et al., 2017; O'Loughlin et al., 2020; Read, 2018).

Although the relationship between childhood maltreatment and sexual dysfunction has been confirmed, little attention has been paid to the mediating factors. One of the factors that can mediate this relationship is cognitive factors. For years, many researchers and sex therapists thought that the main cause of sexual dysfunction was anxiety, but Barlow et al. proposed a model that minimizes the role of anxiety and emphasizes the cognitive processes involved in the development and maintenance of sexual dysfunction (Barlow et al., 2018). A review of the research literature shows that factors related to cognitive processing, including cognitive distraction and attentional focus, automatic thoughts and sexual cognitions, causal attributions to negative sexual events, efficacy expectations, and perceived performance demands were associated with sexual dysfunction (Tavares et al., 2020). The present study investigates the mediating role of cognitive factors such as intolerance of uncertainty (IU), cognitive emotion regulation strategies, cognitive avoidance, experiential avoidance, and repetitive thoughts in the relationship between childhood maltreatment and sexual dysfunction.

Evidence showed that there is a significant relation between childhood maltreatment with IU (Hayward et al., 2020; Ghaderi et al., 2020; Tracy, 2015), experiential avoidance (Bell & Higgins, 2015; Merwin et al., 2008; Reddy et al., 2006; Shenk et al., 2012), cognitive avoidance (Stoples et al., 2012), negative thoughts (Gibb, 2002; Wright et al., 2009) and cognitive emotion regulation strategies (Ghaderi et al., 2012., Hossein Savarzade & Mansouri, 2019; Khoramimanesh & Mansouri, 2019; Khosravani et al., 2019; Kim & Cicchetti, 2010; Weissman et al., 2019). There is a significant relation between IU (Hossein Savarzade & Mansouri, 2019), experiential avoidance (Hossein Savarzade & Mansouri, 2019; Stephenson, 2019), negative thoughts (Nobre & Pinto-Gouveia, 2008; Moura et al., 2020), emotion regulation (Hossein Savarzade & Mansouri, 2019) and sexual dysfunction.

Considering the prevalence of sexual dysfunction in females and students (Clayton et al., 2019; Garneau-Fournier et al., 2017; Marques Cerentini et al., 2020; Weinberger et al., 2018), the consequences of this dysfunction (Hossein Savarzade & Mansouri, 2019) and the importance of identifying mediating factors in the relationship between childhood maltreatment and psychological disorders to create effective early interventions (Weissman et al., 2019). The present study aimed was conducted to investigate the mediating role of

cognitive factors in the relationship between childhood maltreatment and sexual dysfunction in females.

Method

The present study was a descriptive correlational study. The population of this study included all married female undergraduate, graduate and doctoral students of Shahroud Universities. The sample consisted of 400 married female students who were selected by cluster sampling. First, from all universities in Shahroud, Islamic Azad university of Shahroud branch and Shahroud University of Technology were randomly selected. Second, two faculties were selected from each university and its married female students were selected as the statistical sample. Undergraduate, graduate, and doctoral students, at least one year of marriage, and informed consent to participate in the study were among the inclusion criteria. Existence of incomplete questionnaires was one of the exclusion criteria.

Instrument

Female Sexual Function Index: This scale has 19 items and was created by Rosen et al. The female sexual function index measures women's sexual performance in six areas: desire, arousal, lubrication, orgasm, satisfaction, and pain. They reported Cronbach's alpha coefficient of total score and test subscales above 0.89 (Rosen et al., 2000). Cronbach's alpha coefficient of total score and subscales of the Persian version are reported to be 0.70 or higher. In addition, it has good discriminant validity (Mohammadi et al., 2008). The reliability of this index in the present study was 0.89.

Intolerance of Uncertainty Scale: This scale has 12 items and was developed by Carleton et al. The scoring of intolerance of uncertainty scale is done on a five-point scale from 1 (not at all characteristic of me) to 5 (entirely characteristic of me). The reliability of IUS been reported 0.96 (Carleton et al., 2007). In the study of Sedighi et al. (2019), the reliability of the IUS with internal consistency was 0.87. The reliability of this scale in the present study was 0.84.

Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: This questionnaire has 18 items and was developed by Garnefski and Kraaij. The cognitive emotion regulation questionnaire includes 9 dimensions of self-blame, rumination, catastrophizing, other-blame (maladaptive strategies), acceptance, refocusing on planning, positive refocusing, positive reappraisal, putting into perspective (adaptive strategies). The cognitive emotion regulation questionnaire is scored on a five-point scale from 1 (almost never) to 5 (almost always). The reliability of the self-blame subscale was 0.67 and for the other subscales was 0.73 to 0.81 (Garnefski & Kraaij, 2006). In the study of Mansouri et al. (2018), the reliability of the total test score and its subscales were 0.72, 0.88, 0.78, 0.63, 0.84, 0.81, 0.74, 0.66, 0.83 and 0.86, respectively. The reliability of adaptive and maladaptive strategies was 0.82 and 0.74. In the present study, maladaptive cognitive emotion regulation strategies were used. Cronbach's alpha for coefficients adaptive and maladaptive strategies was 0.87 and 0.86.

Cognitive Avoidance Questionnaire: This questionnaire was developed by Sexton and Dugas. The cognitive avoidance questionnaire is scored on a five-point scale from 1 (not at all typical) to 5 (completely typical). The reliability of this questionnaire was good (Cronbach's alpha= 0.95, test-retest= 0.85). In addition, it has good divergent and convergent validity (Sexton & Dugas, 2008). Cronbach's alpha coefficient in the study of Mansouri et al. (2018) was 0.89. The reliability of cognitive avoidance questionnaire in the present study was 0.93.

Acceptance and Action Questionnaire-II: This questionnaire has 7 items and was developed by Bond et al. The Acceptance and Action Questionnaire is scored on a seven-point scale from 1 (never true) to 7 (always true). This questionnaire assesses Experiential avoidance. The mean reliability of acceptance and action questionnaire using internal consistency method was 0.84 (0.78 to 0.88) and test-retest (3 to 12 months) were 0.81 and 0.79 (Bond et al., 2011). Cronbach's alpha in the study of Mansouri et al. (2018) was 0.85. The reliability of cognitive avoidance questionnaire in the present study was 0.89.

Repetitive Thought Questionnaire: This questionnaire has 10 items and was developed by McAvoy et al. The RTQ-10 is scored on a five-point scale from 1 (very slightly or not at all) to 5 (extremely). The reliability of this test has been reported from 0.72 to 0.93 (McEvoy et al., 2010). The reliability of the Persian version of RTQ-10 has been reported using internal consistency and test-retest methods of 0.76 and 0.91 (Akbari, 2017). In the present study, Cronbach's alpha was 0.92.

Child Abuse and Self Report Scale: The child abuse and self report scale has 38 items and consisting of four subscales of neglect, physical abuse, sexual abuse, and psychological abuse, developed by Mohammadkhani et al. The child abuse and self report scale is scored on a four-point scale from 0 (never) to 3 (always). The reliability coefficients of the total test score and its subscales from 0.82 to 0.95 and its validity have been reported as appropriate (Mohammadkhani et al., 2003). In the present study, Cronbach's alpha for total score and subscales were 0.85 to 0.95.

Research trend

From all universities of Shahroud, Islamic Azad university of Shahroud and Shahroud University of Technology were randomly selected. Then, two faculties were selected from each university and its married female students were selected as the research sample. After obtaining the necessary permits from the Islamic Azad University of Shahroud and Shahroud University of Technology, coordinating with universities and colleges and also explaining the importance of research for participants, questionnaires were provided to them simultaneously.

The analyses of data

Research data were analyzed using SPSS and LISREL softwares as well as structural equation modeling statistical method.

Findings

The mean and standard deviation of age of participants was 27.64 and 4.89. The duration of the participants' marriages varied from 1 to 12 years. Table 1 shows the descriptive indicators of research variables.

Table 1
Mean and standard deviation of research variables

Variable	Mean	SD	Kurtosis	Variable	Mean	SD	Kurtosis
Physical abuse	3.06	3.98	1.74	Repetitive thought	28.60	10.40	-1.01
Psychological abuse	7.01	7.78	0.16	Arousal	6.81	1.49	-0.24
Sexual abuse	1.23	2.60	2.20	Desire	14.30	3.04	-0.17
Neglect	8.15	6.30	0.67	Lubrication	14.87	2.76	-0.51
CM	19.46	17.26	0.11	Orgasm	11.86	2.53	-0.63
Experiential avoidance	19.92	9.67	-0.81	Satisfaction	12.08	3.12	0.31
IU	31.51	7.78	-0.64	Pain	7.19	3.77	-.095
Cognitive avoidance	71.49	17.53	-0.33	SD	67.13	11.13	-0.66
Maladaptive strategies	21.32	6.80	-0.39				

The results of Table 1 shows that the criterion variable and its subscales are normal distribution function. Figure 1 shows the results of SEM.

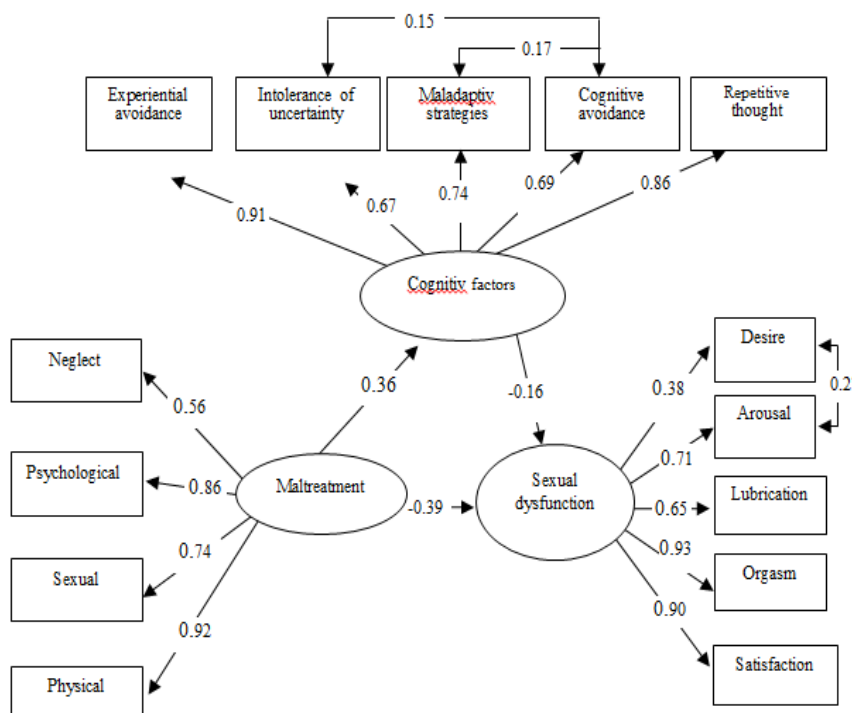


Figure 1
The model of the mediating role of cognitive factors in the relationship between childhood maltreatment and sexual dysfunction

The results of structural equation modeling showed that the direct effects of childhood maltreatment on sexual dysfunction ($t = 5.25$, $\beta = -0.39$, $p < 0.001$), childhood maltreatment on cognitive factors ($t = 6.72$, $B = 0.36$, $p < 0.001$), and cognitive factors on sexual dysfunction ($t = -2.76$, $\beta = 0.15$, $p < 0.001$) are significant. The indirect effect of childhood maltreatment on sexual dysfunction through cognitive factors is significant ($t = 2.59$, $\beta = -0.05$, $p < 0.001$). Also, chi-square, comparative fit index (CFI), normed fit index (NFI), no normed fit index (NNFI), incremental fit index (IFI), relative fit index (RFI), goodness-of fit index (GFI) and Root Mean Squared Error of Approximation (RMSEA) are 332.11, 0.94, 0.92, 0.92, 0.90, 0.94, 0.89, and 0.096, respectively; therefore. The final model has an acceptable fit.

Discussion

The results showed that cognitive factors mediated the relationship childhood maltreatment and female sexual dysfunction. Although no research was found to be consistent with the results of the present study, the results showed that cognitive factors such as intolerance of uncertainty, cognitive emotion regulation, experiential avoidance, cognitive avoidance, and negative repetitive thoughts are involved in female sexual dysfunction. A review of the research literature shows that intolerance of uncertainty can mediate the relationship between childhood maltreatment and subsequent psychological problems. For example, Ghaderi et al. (2020) found that intolerance of uncertainty mediates the relationship between childhood maltreatment and non-suicidal self-injury in adolescents. Hossein Savarzade and Mansouri (2019) showed that there is a relationship between intolerance of indecision and sexual dysfunction of women. It is also one of the strongest predictors of sexual dysfunction.

Stoples et al., (2012) reported that there is a significant relationship between sexual abuse in childhood and adolescence with avoidance tendencies for orgasm function. The combination of sexual abuse and avoidance tendencies explains the lower orgasmfunction. Other studies have shown that there is a link between experiential avoidance with erectile function (Stephenson, 2019), all dimensions of female sexual dysfunction (FSFI), except lubrication (Hossein Savarzade & Mansouri, 2019), and impulsive sexual behavior (Brem et al., 2017). Merwin et al., (2008) found that experiential avoidance mediated the relationship between sexual victimization and symptoms of depression and post-traumatic stress disorder in women. Brem et al., (2017) found that experiential avoidance plays a mediating role in the relationship between dispositional mindfulness and impulsive sexual behaviors among men in residential substance use treatment. The results of this study showed that there is a significant relationship between maladaptive emotion regulation strategies and sexual dysfunction. Also, results of this study, similar to previous studies (Ghaderi et al., 2020; Jennissen et al., 2016; Khoramimanesh & Mansouri, 2019; Khosravani et al., 2019; Weissman et al., 2019), showed that emotion regulation can mediate the relationship between childhood abuse/maltreatment and trauma with psychological problems.

Little research has been done on the relationship between cognitive avoidance and sexual dysfunction. For example, Hossein Savarzade and Mansouri (2019) showed that there is no relationship between cognitive

avoidance and sexual dysfunction. Existing differences can be due to methodological differences. Their research has been done on a group of women referring to health centers in Mashhad, but the present study has been done on a group of female students in Shahroud. Finally, a review of the research literature shows that there is a relationship between repetitive thoughts and sexual dysfunction. Nobre and Pinto-Gouveia (2007) showed that there is a relationship between automatic thoughts and the sexual arousal of men and women. Moura et al., (2020) found that women with orgasmic problems experienced more negative automatic thoughts during sexual activity than other women. Gibb (2002) showed that there is a significant relationship between childhood emotional and sexual abuse and negative cognitive styles. Tavares et al., (2020) found that factors related to cognitive processing such as cognitive distraction and attention focus, automatic thoughts and sexual cognitions, causal attributions to negative sexual events, efficacy expectations, and perceived performance demands were associated with sexual dysfunction.

In sum, The results showed that cognitive factors mediated the relationship childhood maltreatment and sexual dysfunction in women. Wright et al., (2009) bilived that early childhood experiences play an important role in shaping cognitive processes. Previous theories emphasize the role of anxiety in sexual dysfunction, but Barlow et al., emphasize the cognitive processes involved in the onset and maintenance of sexual dysfunction (Barlow et al., 2018). The results of the present study also emphasize the role of cognitive factors in the relationship between childhood maltreatment and female sexual dysfunction.

Conclusions

The results of the present study support the mediating role of cognitive factors in the relationship between childhood maltreatment and female sexual dysfunction. Therefore, researchers and psychotherapists should pay attention to the role of these factors in sexual dysfunction.

Ethical Consideration

Ethical considerations included informed consent, principle of confidentiality, and non-harm to participants.

Funding

This research has been done without the financial support of any special institution.

Conflict of Interests

There is no conflict of interest between the authors of this article.

Acknowledgement

We thank all the students and officials of the Islamic Azad University of Shahroud and Shahroud University of Technology who helped us in this research.

نقش میانجی عوامل شناختی در رابطه‌ی بین بدرفتاری‌های دوره‌ی کودکی و کژکاری جنسی^۱

نسبیه منصوری*

محمد رضا صفاریان طوسی**

احمد منصوری***

چکیده

کژکاری جنسی به‌عنوان یکی از اختلال‌های بسیار شایع در بین زنان می‌تواند روابط زناشویی آن‌ها را تحت تأثیر قرار دهد و پیامدهای منفی به دنبال داشته باشد. اگرچه رابطه بین بدرفتاری‌های دوره‌ی کودکی و کژکاری جنسی تأیید شده است، اما توجه اندکی به عوامل میانجی این رابطه شده است. بنابراین، این پژوهش با هدف بررسی نقش میانجی عوامل شناختی در رابطه بین بدرفتاری‌های دوره‌ی کودکی و کژکاری جنسی زنان در یک طرح هم‌بستگی انجام پذیرفت. جامعه‌ی این پژوهش شامل کلیه‌ی دانش‌جویان زن متأهل دانشگاه‌های شهر شاهرود بود. چهارصد دانش‌جوی زن متأهل دانشگاه‌های شاهرود به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند و شرکت‌کنندگان به شاخص‌های عملکرد جنسی زنان، اجتناب شناختی، تحمل‌ناپذیری بالاتکلیفی، پذیرش و عمل، راهبردهای تنظیم شناختی هیجان، افکار تکرار شونده و خود گزارشی کودک‌آزاری پاسخ دادند. داده‌های پژوهش با استفاده از روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری و نرم‌افزارهای SPSS و LISREL تحلیل شدند. نتایج نشان داد که بین مسیرهای مستقیم مدل هم‌بستگی وجود دارد و عوامل شناختی میانجی رابطه‌ی بین بدرفتاری‌های دوره‌ی کودکی و کژکاری جنسی زنان هستند. به‌طور کلی می‌توان گفت که بدرفتاری‌های دوره‌ی کودکی می‌توانند با افزایش عوامل شناختی از جمله اجتناب شناختی، تحمل‌ناپذیری بالاتکلیفی، اجتناب تجربه‌ای، راهبردهای تنظیم شناختی هیجان و افکار تکرار شونده، باعث افزایش کژکاری جنسی زنان شوند.

واژه‌های کلیدی: بدرفتاری، عوامل شناختی، کژکاری جنسی

مقدمه

مسائل جنسی یکی از موضوع‌های مهم در زندگی انسان‌ها است و هرگونه مشکلی در آن می‌تواند زندگی زناشویی آن‌ها را دچار مشکل سازد (Soumali et al., 2021)؛ به عبارت کارکرد جنسی مطلوب یا کژکاری جنسی یکی از عوامل مهم در روابط زناشویی هستند (Farajnia et al., 2014). کژکاری جنسی (sexual dysfunction) یکی از اختلال‌های بسیار شایع در بین زنان است (Weinberger et al., 2018). این اختلال شامل مجموعه ناهمگنی از اختلال‌هایی است که اغلب با مشکلات زیاد بالینی در توانایی

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری مشاوره با مجوز پژوهشی ۱۶۲۳۳۴۸۷۳ مورخ ۱۳۹۹/۸/۱۰ می‌باشد.

* دانشجوی دکتری مشاوره، گروه علوم تربیتی، واحد مشهد، دانشگاه آزاد اسلامی، مشهد، ایران

** استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد مشهد، دانشگاه آزاد اسلامی، مشهد، ایران (نویسنده مسئول)

safareyan.psy@gmail.com

*** استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد نیشابور، دانشگاه آزاد اسلامی، نیشابور، ایران

پاسخ‌دهی یا تجربه لذت جنسی همراه هستند. در مورد زنان، این اختلال‌ها به‌عنوان کاهش پایدار و عودکننده در میل یا برانگیختگی جنسی، دشواری یا ناتوانی در رسیدن به ارگاسم یا درد طی فعالیت جنسی تعریف شده‌اند (Okomo et al., 2017). طبق پنجمین راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی (DSM-5) این کژکاری‌ها فراگیر یا موقعیتی هستند و اختلال‌هایی از جمله اختلال ارگاسم، اختلال میل/برانگیختگی جنسی، اختلال درد/دخول تناسلی- لگنی، اختلال کمبود میل جنسی و اختلال جنسی ناشی از مواد/دارو را در بر می‌گیرند (American Psychiatric Association, 2013). میزان شیوع این اختلال متنوع است و در پژوهش‌های مختلف (Clayton et al., 2019; Garneau-Fournier et al., 2017; Marques Cerentini et al., 2020; Mojdeh & Zeighami Mohamadi, 2013; Weinberger et al., 2018; Valadares et al., 2011) از ۳۰ تا ۹۱ درصد گزارش شده است.

علیرغم اهمیت و شایع بودن اختلال عملکرد جنسی، اکثر مبتلایان به دنبال احساس خجالت یا به دلیل اینکه آن را یک مشکل پزشکی نمی‌دانند به دنبال کمک نیستند (Zemishlany & Weizman, 2008). اختلال‌های جنسی اغلب با افسردگی، اضطراب، اختلال خوردن، اختلال شخصیت، مصرف مواد، اسکیزوفرنیا و اختلال شناختی رابطه دارند (Barlow et al., 2018; Zemishlany & Weizman, 2008). بیماری‌های عصب‌شناختی و سایر بیماری‌های اثرگذار بر دستگاه عصبی (مثل دیابت، بیماری‌های کلیوی و قلبی عروقی)، صفات شخصیتی روان رنجور و سلطه‌پذیر، ناگویی خلقی، افکار و نگرش‌های منفی درباره مسائل جنسی، نگرانی در مورد باردارشدن، سقط جنین، مشکلات ارتباطی، سلامت جسمانی و روانی، مشکلات دستگاه تناسلی، ختنه یا نقص عضو دستگاه تناسلی، کارکرد جنسی شریک، تاریخچه‌ی رشدی مثل روابط اولیه با مراقبان و عوامل استرس‌زای دوران کودکی، عوامل اجتماعی و فرهنگی مثل انتظارات نقش جنسی و هنجارهای دینی از علل متعدد مؤثر بر اختلال‌های عملکرد جنسی می‌باشند (Hossein Savarzade & Mansouri, 2019; Faubion & Parish, 2017; McCabe et al., 2017; McCool et al., 2016). همچنین، نتایج پژوهش‌های متعدد نشان می‌دهد که یکی از علل دیگر کژکاری‌ها یا اختلال‌های جنسی، بدررفتاری‌های دوران کودکی یا کودک‌آزاری است (Bornefeld-Ettmann et al., 2018; Garneau-Fournier et al., 2017; Hossein Savarzade & Mansouri, 2019; Khajehei et al., 2015; McCabe et al., 2016; McCool et al., 2017; O'Loughlin et al., 2020; Read, 2018). به‌ویژه، زنان دارای سابقه سوءاستفاده‌ی جنسی در معرض خطر کژکاری جنسی قرار دارند (Pulverman & Meston, 2020). بدررفتاری دوره‌ی کودکی نشان‌دهنده‌ی یک محیط ارتباطی نامناسب است که خطرات قابل توجهی برای ناسازگاری در ابعاد مختلف زیستی و روان‌شناختی رشد را در پی دارد (Cicchetti & Toth, 2005). بدررفتاری دوره‌ی کودکی به سوءاستفاده یا غفلت از افراد زیر ۱۸ سال گفته می‌شود و همه‌ی بدررفتاری‌های جسمی یا هیجانی، سوءاستفاده جنسی، غفلت و بهره‌کشی‌هایی را در برمی‌گیرد که به آسیب واقعی یا بالقوه به سلامت، بقا، رشد و یا شأن کودک منجر می‌شود (World Health Organization, 2014).

علیرغم اینکه نقش بدرفتاری‌های دوران کودکی در کژکاری‌های جنسی مورد تأیید قرار گرفته است، اما توجه اندکی به عوامل، مکانیسم‌ها یا فرایندهای میانجی این رابطه شده است. یکی از عوامل یا فرایندهایی که می‌توانند میانجی این رابطه باشند، عوامل شناختی هستند. برای سال‌ها بسیاری از پژوهشگران و سکس درمانگران گمان می‌کردند که علت اصلی اختلال‌های عملکرد جنسی، اضطراب است (Masters & Johnson, 1970; Kaplan, 1974)، اما بارلو و همکاران (Barlow et al., 1983) بر خلاف نظریه‌های قبلی مدلی را مطرح کردند که نقش اضطراب را به عنوان یک عامل علی اولیه به حداقل می‌رساند و بر فرایندهای شناختی دخیل در ایجاد و تداوم اختلال‌های جنسی تأکید دارد (Barlow et al., 2018). بررسی ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که عوامل مرتبط با پردازش شناختی از جمله حواس‌پرتی و تمرکز توجه، افکار خود آیند و شناخت جنسی، اسنادهای علی به رویدادهای جنسی منفی، انتظارات مربوط به کارایی، اضطراب عملکرد و تقاضاها با کژکاری جنسی رابطه دارند (Tavares et al., 2020). عوامل یا فرایندهای شناختی به هرگونه کارکرد روانی دخیل در اکتساب، ذخیره‌سازی، تفسیر، دست‌کاری، دگرگونی و استفاده از دانش اشاره دارد. این فرایندها شامل فعالیت‌هایی مثل توجه، ادراک، یادگیری و حل مسئله است (APA dictionary of psychology, 2015). پژوهش حاضر فرایندهای شناختی را مشتمل بر تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی، راهبردهای تنظیم شناختی هیجان، اجتناب شناختی، اجتناب تجربه‌ای و افکار تکرارشونده در نظر گرفته است. تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی به‌عنوان ناتوانی سرشتی افراد در تحمل پاسخ‌های نامطلوب راه‌اندازی شده به‌وسیله‌ی فقدان اطلاعات مهم، کلیدی یا کافی و پایدار به‌وسیله ادراک مرتبط با بلاتکلیفی اشاره دارد (Carleton, 2016). همچنین به‌عنوان نوعی سوگیری شناختی تعریف شده است که چگونگی ادراک، تفسیر و پاسخ به موقعیت‌های مبهم را در سطح شناختی، هیجانی و رفتاری تحت تأثیر قرار می‌دهد (Dugas & Robichaud, 2007). تنظیم شناختی هیجان به‌عنوان راهبردهای شناختی هشیار برای مقابله با اطلاعات برانگیزاننده هیجان و بخش شناختی مقابله تعریف شده است. این راهبردها نقش مهمی در تنظیم، مدیریت و کنترل هیجان‌ها پس از وقوع رویدادهای استرس‌زا دارند (Garnefski & Kraaij, 2018).

اجتناب شناختی شامل راهبردهای متنوعی از جمله فرونشانی فکر، جانشینی فکر، حواس‌پرتی، اجتناب از محرک تهدیدکننده و تبدیل تصور به فکر می‌شود که سبب اجتناب از محتوای شناختی و هیجانی تهدیدکننده می‌شوند (Dugas & Robichaud, 2007). همچنین، به اجتناب از افکار و هیجان‌های پریشان‌کننده کمک می‌کند (Borkovec et al., 2004). اجتناب تجربی نیز به‌عنوان یکی از راهبردهای اجتنابی به کنترل یا اجتناب از تجربه‌های پریشان‌کننده درونی اشاره دارد (Eustis et al., 2016) و اجتناب فعال و یا خودکار از تجربه‌های درونی تهدیدکننده یا منفی (افکار، احساسات، رانه‌ها، تصاویر، حواس) را شامل می‌شود (Roemer & Orsillo, 2002). افکار تکرارشونده نیز به‌عنوان فرایندهای تفکر با دقت، تکرارشونده و

مکرر در مورد جهان خود و دیگران تعریف شده‌اند که در کانون شماری از مدل‌های سازگاری و ناسازگاری قرار دارند (Ehring & Watkins, 2008). به علاوه، افکار تکرارشونده منفی یک عامل فراتشخیصی در میان اختلال‌های شناختی و رفتاری است و سبکی از فکر کردن درباره مشکلات و تجربه‌های منفی است که سه ویژگی کلیدی دارد: تکرارشونده تا حدودی مزاحم و رها شدن از دست آن دشوار است (Ehring et al., 2011).

بررسی ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که بین افکار خود آیند و پاسخ جنسی زنان و مردان رابطه وجود دارد (Nobre & Pinto-Gouveia, 2008). مورا، تاوارس و همکاران (Moura & Tavares et al., 2020) دریافتند که زنان دارای مشکلات ارگاسم طی فعالیت جنسی افکار خود آیند منفی بیشتری نسبت به زنان دیگر تجربه می‌کنند. تاوارس و همکاران (Tavares et al., 2020) دریافتند که عوامل مرتبط با پردازش شناختی از جمله حواس‌پرتی و تمرکز توجه، افکار خود آیند و شناخت جنسی، اسنادهای علی به رویدادهای جنسی منفی، انتظارات مربوط به کارایی، اضطراب عملکرد و تقاضاها با کژکاری جنسی رابطه دارند حسینی سروزاده و منصور (Hossein Savarzade & Mansouri, 2019) نشان دادند که بین راهبردهای تنظیم شناختی هیجان منفی، تحمل‌ناپذیری بالاتر و اجتناب تجربه‌ای با کژکاری جنسی زنان رابطه وجود دارد. استیفنسون (Stephenson, 2019) دریافت که بین اجتناب تجربه‌ای با عملکرد نعوظی و رضایت جنسی رابطه وجود دارد. برم و همکاران (Brem & Shorey et al., 2017) دریافتند که بین اجتناب تجربه‌ای و رفتار جنسی تکانشی رابطه وجود دارد. شواهد موجود همچنین نشان می‌دهد که بین آسیب‌ها و بدرفتاری‌های دوره‌ی کودکی با تحمل‌ناپذیری بالاتر (Hayward et al., 2020; Bell & Higgins, 2015; Merwin et al., 2020; Ghaderi et al., 2020; Tracy, 2015) اجتناب تجربه‌ای (Ghaderi et al., 2020; Tracy, 2015) رابطه وجود دارد. افکار منفی (Gibb, 2002; Wright et al., 2009) و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان (Ghaderi et al., 2020; Hossein Savarzade & Mansouri, 2019; Khoramimanesh & Mansouri, 2019; Khosravani et al., 2019; Weissman et al., 2019; Kim & Cicchetti, 2010) رابطه وجود دارد. اگر چه پژوهش‌های انجام شده رابطه‌ی بین بدرفتاری‌های دوره کودکی و کژکاری‌های جنسی را تأیید می‌کنند، اما توجه اندکی به عوامل میانجی این رابطه شده است. به نظر می‌رسد که بدرفتاری‌های دوره کودکی می‌تواند به واسطه‌ی فرایندهای شناختی منجر به کژکاری جنسی بعدی زنان شود. با توجه به شیوع کژکاری‌های جنسی در زنان عادی و دانش‌جویان (Clayton et al., 2019; Garneau-Fournier et al., 2018; Marques Cerentini et al., 2020; Weinberger et al., 2018)، پیامدهای ناشی از این کژکاری‌ها (Hossein Savarzade & Mansouri, 2019) و اهمیت شناسایی عوامل میانجی رابطه‌ی بین سوءاستفاده از کودک و آسیب‌های روانی برای ایجاد مداخله‌های زود هنگام مؤثر (Weissman et al., 2019)

می‌تواند از بسیاری از مشکلات پیشگیری نماید. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی عوامل شناختی در رابطه‌ی بین بدرفتاری‌های دوره کودکی و کژکاری جنسی زنان انجام شد.

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

پژوهش حاضر از نوع پژوهش هم‌بستگی بود. جامعه‌ی این پژوهش شامل کلیه دانش‌جویان زن متأهل مقطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری دانشگاه‌های شهر شاهرود بود که ۴۰۰ دانش‌جوی زن متأهل به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. ابتدا، از بین کلیه دانشگاه‌های شهر شاهرود (دانشگاه‌های صنعتی، علوم پزشکی، آزاد اسلامی و پیام نور) دو دانشگاه آزاد اسلامی و صنعتی به تصادف انتخاب شدند. سپس در دانشگاه صنعتی دو دانشکده مدیریت و صنایع و تربیت‌بدنی و همچنین از دانشگاه آزاد اسلامی دو دانشکده علوم انسانی و علوم پایه تعیین و دانش‌جویان زن متأهل آن‌ها به‌عنوان افراد نمونه پژوهش انتخاب شدند. در منابع موجود حداقل حجم نمونه برای پژوهش‌های مدل‌یابی ۲۰۰ نفر ذکر شده است (Hooman, 2006).

ابزار اندازه‌گیری

شاخص عملکرد جنسی زنان (Female Sexual Function Index): شاخص نوزده ماده‌ای عملکرد جنسی زنان توسط روزن و همکاران (Rosen et al., 2000) در سال ۲۰۰۰ ساخته شده و دارای شش حوزه‌ی میل جنسی، تهییج جنسی، رطوبت مهبل، اوج لذت جنسی، رضایتمندی و درد جنسی است که ماده‌های آن در یک طیف لیکرت پنج یا شش‌درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود. حداقل و حداکثر نمره این آزمون ۱۹ و ۹۵ است که نمره‌ی بالاتر نشان‌دهنده‌ی عملکرد جنسی بهتر است. ضریب آلفای کرونباخ در کل شاخص ۰/۹۷ و در خرده مقیاس‌های شش‌گانه از ۰/۸۲ تا ۰/۹۶ گزارش شده است و از روایی افتراقی مناسبی برخوردار است که می‌تواند زنان مبتلا به برانگیختگی جنسی را از افراد عادی تمیز دهد (Rosen et al., 2000). محمدی و همکاران (Mohammadi et al., 2008) ضرایب آلفای کرونباخ کل شاخص ۰/۹۲ و در خرده مقیاس‌های نسخه فارسی آن از ۰/۷۰ تا ۰/۹۱ گزارش کردند و نشان دادند که این ابزار می‌تواند زنان مبتلا به اختلال عملکرد جنسی را از افراد عادی تفکیک کند. در این پژوهش، ضرایب آلفای کرونباخ کل شاخص عملکرد جنسی ۰/۸۹ و در خرده مقیاس‌های آن از ۰/۷۳ تا ۰/۹۵ به دست آمد و تحلیل عاملی تأییدی ساختار پنج عاملی این آزمون (میل جنسی، تهییج جنسی، رطوبت مهبل، اوج لذت جنسی و رضایتمندی) را مورد تأیید قرار داد.

مقیاس تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی (Intolerance of Uncertainty Scale): مقیاس دوازده ماده‌ای تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی توسط کارلتون و همکاران (Carleton et al., 2007) در سال ۲۰۰۷ برای

بررسی تحمل‌ناپذیری بالاتکلیفی افراد ساخته شده و ماده‌های این مقیاس در یک طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از ۱ (به‌هیچ‌وجه) تا ۵ (بسیار زیاد) نمره‌گذاری می‌شود. حداقل و حداکثر نمره این مقیاس ۱۲ و ۶۰ است که نمره‌ی بالاتر نشان‌دهنده‌ی تحمل‌ناپذیری بیشتر در مقابل بالاتکلیفی است. کارلتون و همکاران (Carleton et al., 2007) ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس را ۰/۹۱ و ضریب روایی همگرایی آن با پرسش‌نامه‌های افسردگی بک (BDI)، اضطراب بک (BAI)، نگرانی ایالت پنسیلوانیا و اختلال اضطراب فراگیر را به ترتیب ۰/۵۶، ۰/۵۷، ۰/۵۴ و ۰/۶۱ گزارش کردند. صدیقی و همکاران (Sedighi et al., 2019) ضریب آلفای کرونباخ نسخه‌ی فارسی این مقیاس را ۰/۸۷ گزارش کردند و دریافتند که این مقیاس از روایی افتراقی مناسبی در بین بیماران اسکیزوفرنیا و افراد عادی برخوردار است. در این پژوهش، ضریب آلفای کرونباخ مقیاس تحمل‌ناپذیری بالاتکلیفی ۰/۸۴ به دست آمد و تحلیل عاملی تأییدی ساختار تک عاملی را مورد تأیید قرار داد.

پرسش‌نامه‌ی تنظیم شناختی هیجان (Cognitive Emotion Regulation Questionnaire):

پرسش‌نامه هجده ماده‌ای تنظیم شناختی هیجان توسط گارنفسکی و کراج (Garnefski & Kraaij, 2006) در سال ۲۰۰۶ برای بررسی راهبردهای تنظیم شناختی هیجان افراد ساخته شده است و شامل نه حوزه‌ی خود سرزنش‌گری، پذیرش، نشخوار فکری، تمرکز مجدد مثبت، برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، کم‌اهمیت‌شماری، فاجعه‌نمایی و دیگر سرزنش‌گری است. مؤلفه‌های ارزیابی مجدد مثبت، برنامه‌ریزی، تمرکز مجدد مثبت و پذیرش جزو راهبردهای سازگار و مؤلفه‌های خود سرزنش‌گری، دیگر سرزنش‌گری، نشخوار فکری و فاجعه‌نمایی جزو راهبردهای ناسازگار هستند. ماده‌های پرسش‌نامه در یک طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از ۱ (هرگز) تا ۵ (همواره) نمره‌گذاری می‌شود که حداقل و حداکثر نمره برای راهبردهای سازگار ۱ تا ۵۰ و برای راهبردهای ناسازگار ۱ تا ۴۰ است. گارنفسکی و کراج (Garnefski & Kraaij, 2006) ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس خود سرزنش‌گری ۰/۶۷ و برای بقیه خرده مقیاس‌ها ۰/۷۳ تا ۰/۸۱ و هم‌بستگی بین خرده مقیاس‌های این پرسش‌نامه با خرده مقیاس‌های اضطراب (۰/۵۰ - ۰/۱۳ - $r = -$) و افسردگی (۰/۵۳ - ۰/۱۵ - $r = -$) فهرست علائم روانی (SCL-90) گزارش کرده‌اند. در پژوهشی منصور و همکاران (Mansouri et al., 2018) ضرایب آلفای خرده مقیاس‌های فوق‌الذکر به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۶۳، ۰/۸۴، ۰/۸۱، ۰/۷۴، ۰/۶۶، ۰/۸۳ و ۰/۸۶ و برای راهبردهای تنظیم شناختی هیجان سازگار و ناسازگار ۰/۸۲ و ۰/۷۴ گزارش کردند و ساختار دو عاملی را این ابزار را تأیید کردند. در این پژوهش، ضریب آلفای کرونباخ برای راهبردهای سازگار و ناسازگار ۰/۸۷ و ۰/۸۶ و مدل ساختار چهار عاملی به دست آمد.

پرسش‌نامه‌ی اجتناب شناختی (Cognitive Avoidance Questionnaire):

بیست و پنج ماده‌ای اجتناب شناختی توسط سکستون و دوگاس (Sexton & Dugas, 2008) در سال ۲۰۰۸ ساخته شده و دارای پنج حوزه‌ی سرکوب فکر، جانشینی فکر، حواس‌پرتی، اجتناب از محرک تهدیدکننده و تغییر تصاویر ذهنی به افکار است که ماده‌های آن در یک طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از ۱ (به‌هیچ‌وجه) تا ۵ (بسیار زیاد)

نمره‌گذاری می‌شود که حداقل و حداکثر نمره‌ی این پرسش‌نامه ۲۵ و ۱۲۵ است که نمره‌ی بالاتر نشان‌دهنده‌ی اجتناب شناختی بیشتر است. سکستون و دوگاس (Sexton & Dugas, 2008) ضرایب پایایی آلفای کرونباخ ۰/۹۵ و بازآزمون ۰/۸۵ گزارش کردند. در پژوهشی منصوری و همکاران (Mansouri et al., 2018) به ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ و ساختار تک عاملی دست یافتند. در این پژوهش، ضریب آلفای کرونباخ این ابزار ۰/۹۳ و مدل تک عاملی به دست آمد.

پرسش‌نامه‌ی پذیرش و عمل (Acceptance and Action Questionnaire-II):

پرسش‌نامه‌ی هفت ماده‌ای پذیرش و عمل توسط بوند و همکاران (Bond et al., 2011) در سال ۲۰۱۱ برای بررسی اجتناب تجربه‌ای ساخته شده و ماده‌های این مقیاس در یک طیف لیکرت هفت‌درجه‌ای از ۱ (به‌هیچ‌وجه در مورد من صدق نمی‌کند) تا ۷ (همیشه در مورد من صدق می‌کند) نمره‌گذاری می‌شود. حداقل و حداکثر نمره این مقیاس ۱ و ۴۹ است که نمره‌ی بالاتر نشان‌دهنده‌ی اجتناب تجربه‌ای بیشتر است. بوند و همکاران (Bond et al., 2011) ضرایب پایایی آلفای کرونباخ ۰/۸۸ و بازآزمون ۰/۸۱ گزارش کردند. در پژوهشی منصوری و همکاران (Mansouri et al., 2018) به ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ و ساختار تک عاملی دست یافتند. در این پژوهش، ضریب آلفای کرونباخ پرسش‌نامه‌ی پذیرش و عمل ۰/۸۹ به دست آمد و تحلیل عاملی تأییدی ساختار تک عاملی را مورد تأیید قرار داد.

پرسش‌نامه‌ی افکار تکرارشونده (Repetitive Thinking Questionnaire-10):

پرسش‌نامه‌ی ده ماده‌ای افکار تکرارشونده توسط مکاوی و همکاران (McEvoy et al., 2010) در سال ۲۰۱۰ برای بررسی افکار تکرارشونده ساخته شده و ماده‌های این مقیاس در یک طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از ۱ (کاملاً غلط) تا ۵ (کاملاً درست) نمره‌گذاری می‌شود. حداقل و حداکثر نمره این مقیاس ۱ و ۵۰ است که نمره‌ی بالاتر نشان‌دهنده‌ی افکار تکرارشونده بیشتر است. مکاوی و همکاران (McEvoy et al., 2010) ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس را ۰/۸۹ و ضریب روایی هم‌گرای آن با پرسش‌نامه‌ی کنترل فکر را ۰/۴۴ گزارش کردند. در پژوهشی اکبری و همکاران (Akbari, 2017) به ضرایب پایایی آلفای کرونباخ ۰/۷۶ و بازآزمون ۰/۹۱ دست یافتند و ضرایب روایی هم‌گرای آن با پرسش‌نامه‌های افسردگی بک (BDI)، اضطراب بک (BAI)، پرسش‌نامه‌ی نگرانی ایالت پنسیلوانیا و مقیاس پاسخ نشخوار فکری را به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۹، ۰/۷۶ و ۰/۷۲ گزارش کردند. در این پژوهش، ضریب آلفای کرونباخ پرسش‌نامه‌ی پذیرش و عمل ۰/۹۲ به دست آمد و تحلیل عاملی تأییدی ساختار تک عاملی را مورد تأیید قرار داد.

شاخص‌های خود گزارشی کودک‌آزاری (Self-Report Measures of Child Abuse):

شاخص‌های خود گزارشی سی‌وهشت ماده‌ای کودک‌آزاری توسط محمدخانی و همکاران (Mohamadkhani et al., 2003) در سال ۲۰۰۳ برای بررسی سابقه‌ی کودک‌آزاری ساخته شده و دارای چهار حوزه‌ی غفلت، آزار جسمی، جنسی و هیجانی است که ماده‌های آن در یک طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از ۰

(هرگز) تا ۴ (همواره) نمره‌گذاری می‌شود. حداقل و حداکثر نمره این آزمون ۰ و ۱۵۲ است که نمره‌ی بالاتر نشان‌دهنده‌ی سابقه‌ی بیشتر کودک‌آزاری است. محمدخانی و همکاران (Mohamadkhani et al., 2003) به ضرایب پایایی آلفای کرونباخ ۰/۸۷ تا ۰/۹۵ و بازآزمون ۰/۸۲ تا ۰/۸۹ برای خرده مقیاس‌ها دست یافتند و ضرایب روایی هم‌گرای آن با خرده مقیاس‌های فهرست علایم آسیب برای کودکان را از ۰/۱۶ تا ۰/۶۳ گزارش کردند. در این پژوهش، ضریب آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌های غفلت و آزارهای جسمی، جنسی و هیجانی به ترتیب ۰/۹۵، ۰/۹۰، ۰/۹۴، ۰/۸۸ و ۰/۸۵ به دست آمد و ساختار چهار عاملی این را مورد تأیید قرار داد.

روند اجرای پژوهش

در ابتدا از میان کلیه دانشگاه‌های شهر شاهرود دو دانشگاه آزاد اسلامی واحد شاهرود و دانشگاه صنعتی شاهرود به تصادف انتخاب شد. سپس از دانشگاه صنعتی شاهرود دو دانشکده مدیریت و صنایع و تربیت‌بدنی و از دانشگاه آزاد اسلامی واحد شاهرود دو دانشکده علوم انسانی و علوم پایه تعیین و دانش‌جویان زن متأهل آن به‌عنوان افراد نمونه پژوهش انتخاب شدند. پس از کسب مجوزهای لازم از دانشگاه آزاد اسلامی واحد شاهرود و دانشگاه صنعتی شاهرود و هماهنگی با دانشگاه‌ها و دانشکده‌ها و همچنین تشریح اهمیت پژوهش برای شرکت‌کنندگان، پرسشنامه‌ها به‌طور همزمان در اختیار آن‌ها قرار گرفت. با وجود این، ابتدا برای شرکت‌کنندگان توضیح داده شد که برای انجام یک کار پژوهشی انتخاب شده‌اند و شرکت آن‌ها اختیاری است. پس از کسب رضایت از آن‌ها هر ابزار به همراه دستورالعمل اجرا و تقدیر و تشکر از شرکت‌کنندگان در اختیار آن‌ها قرار گرفت. بعد از ارائه توضیحاتی در مورد تکمیل ابزارها شرکت‌کنندگان آن‌ها را تکمیل کردند. در این مطالعه، گذشت حداقل یک سال از ازدواج و رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش جزو ملاک‌های ورود به پژوهش و ملاحظات اخلاقی شامل رضایت آگاهانه کتبی، رعایت اصل رازداری و عدم آسیب به شرکت‌کننده‌ها در نظر گرفته شدند.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری و نرم‌افزارهای SPSS و LISREL تحلیل شدند.

یافته‌ها

میانگین و انحراف استاندارد سن دانش‌جویان $4/89 \pm 27/64$ و مدت ازدواج شرکت‌کنندگان از یک سال تا ۱۲ سال متفاوت بود و سایر یافته‌های جمعیت شناختی در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱

متغیرهای جمعیت شناختی شرکت کنندگان

متغیر	فراوانی	درصد فرانی
کارشناسی	۲۱۴	۵۴
کارشناسی ارشد	۱۵۹	۴۰
دکتری	۲۳	۶
شاغل	۱۲۷	۳۲
بیکار	۲۶۹	۶۸
پایین	۱۰	۲/۵
متوسط به پایین	۲۵	۶
متوسط	۲۵۲	۶۴
متوسط به بالا	۱۰۹	۲۷/۵

جدول ۲

میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش ($n = 400$)

متغیر	میانگین	انحراف معیار	چولگی
آزار جسمی	۳/۰۶	۳/۹۸	۱/۷۴
آزار روان شناختی	۷/۰۱	۸/۷۸	۰/۱۶
بدرفتاری دوره‌ی کودکی	۱/۲۳	۲/۶۰	۲/۲۰
غفلت	۸/۱۵	۶/۳۰	- ۰/۶۷
بد رفتاری دوره‌ی کودکی	۱۹/۴۶	۱۷/۲۶	۰/۱۱
اجتناب تجربه‌ای	۱۹/۹۲	۹/۶۷	- ۰/۸۱
تحمل ناپذیری بلا تکلیفی	۳۱/۵۱	۷/۷۸	- ۰/۶۴
اجتناب شناختی	۷۱/۴۹	۱۷/۵۳	- ۰/۳۳
راهبردهای تنظیم هیجان ناسازگار	۲۱/۳۲	۶/۸۰	- ۰/۳۹
افکار تکرارشونده منفی	۲۸/۶۰	۱۰/۴۰	- ۱/۰۱
عوامل شناختی	۱۳۳/۵۴	۳۵/۶۸	- ۰/۸۳
میل جنسی	۶/۸۱	۱/۴۹	- ۰/۲۴
تهییج جنسی	۱۴/۳۰	۳/۰۴	- ۰/۱۷
رطوبت جنسی	۱۴/۸۷	۲/۷۶	- ۰/۵۱
اوج لذت جنسی	۱۱/۸۶	۲/۵۳	- ۰/۶۳
رضایت جنسی	۱۲/۰۸	۳/۱۲	۰/۳۱
درد جنسی	۷/۱۹	۳/۷۷	- ۰/۹۵
کژ رفتاری جنسی	۶۷/۱۳	۱۱/۱۳	- ۰/۶۶

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که ۵۴ درصد (۲۱۴ نفر) از شرکت‌کنندگان دارای مدرک کارشناسی، ۴۰ درصد (۱۵۹ نفر) کارشناسی ارشد و ۶ درصد (۲۳ نفر) دکتری هستند که از بین آن‌ها ۳۲ درصد شاغل (۱۲۷ نفر) و ۶۸ درصد (۲۶۹ نفر) بیکار هستند. همچنین، ۲/۵ درصد (۱۰ نفر) از شرکت‌کنندگان دارای طبقه اجتماعی پایین، ۶ درصد (۲۵ نفر) متوسط به پایین، ۶۴ درصد متوسط و ۲۷/۵ درصد (۱۰۹ نفر) متوسط به بالا هستند. در جدول ۲ شاخص‌های آماری متغیرهای پژوهش از جمله میانگین و انحراف استاندارد ذکر شده است. همچنین نتایج مربوط به شاخص کجی جدول ۲ نشان می‌دهد که کلیه متغیرهای پژوهش به‌جز خرده مقیاس‌های آزار جنسی و جسمی نرمال هستند. برخی از متخصصان آمار (e.g. George & Mallery, 2003; Morgan et al., 2001) ± 1 را به‌عنوان انحراف از نرمال بودن گزارش کرده‌اند. نتایج ضرایب هم‌بستگی بین متغیرهای پژوهش در جدول ۳ ارائه شده‌اند.

جدول ۳

ضرایب هم‌بستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	بدرفتاری دوره کودکی	عوامل شناختی	کژکاری جنسی
بدرفتاری دوره کودکی	-		
عوامل شناختی	۰/۳۰**	-	
کژکاری جنسی*	۰/۴۱**	۰/۱۶**	-

نمره بالاتر در شاخص عملکرد جنسی زنان نشان‌دهنده عملکرد جنسی بهتر است

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که بین متغیرهای پژوهش هم‌بستگی مثبت و منفی وجود دارد ($p < 0/001$). در جدول ۴ شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی ارائه شده است.

جدول ۴

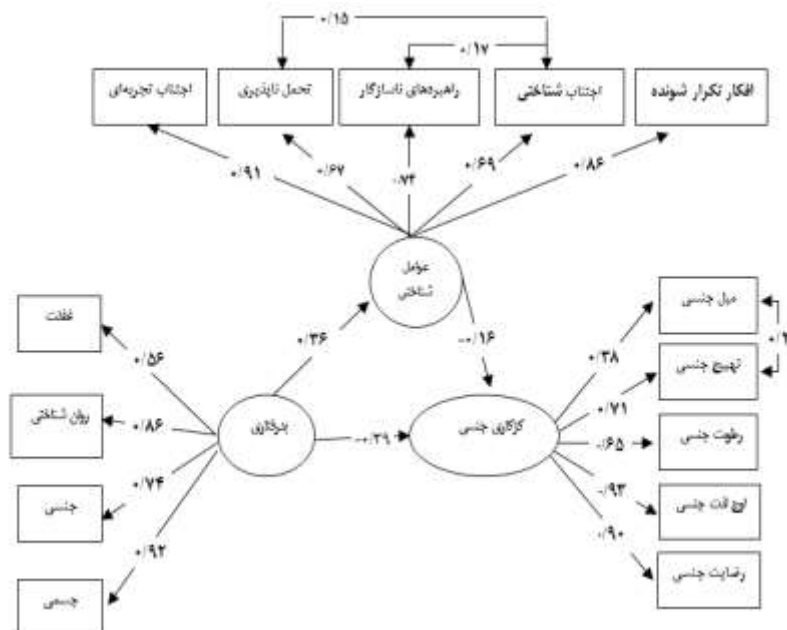
شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی

شاخص	مقدار	شاخص	مقدار
شاخص خی دو (χ^2)	۳۳۲/۱۱ (۰/۰۰۱)	شاخص برازش افزایشی (IFI)	۰/۹۰
شاخص برازش تطبیقی (CFI)	۰/۹۴	شاخص برازش نسبی (RFI)	۰/۹۴
شاخص برازش هنجاری (NFI)	۰/۹۲	شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۸۹
شاخص برازش نرم نشده (NNFI)	۰/۹۲	جنر میانگین مجزورات خطای تقریب (RSMEA)	۰/۰۹

در شکل ۱ نتایج ضرایب مدل پیشنهادی نشان داده شده است.

نتایج ضرایب مسیر در شکل ۱ و جدول ۵ نشان می‌دهد که اثر مستقیم بدرفتاری دوره‌ی کودکی بر کژکاری جنسی ($\beta = -0/39, p < 0/001, t = -5/25$)، بدرفتاری دوره‌ی کودکی بر عوامل شناختی ($\beta = 0/15, p < 0/001, t = 6/72$) و عوامل شناختی بر کژکاری جنسی ($\beta = 0/36, p < 0/001, t = 6/72$)

شناختی معنادار است (t = - ۲/۷۶) اثر غیرمستقیم بدرفتاری دوره کودکی بر کژکاری جنسی از طریق عوامل شناختی معنادار است (t = - ۲/۵۹, β = - ۰/۰۵, p < ۰/۰۰۱).



شکل ۱

مدل پیشنهادی نقش میانجی عوامل شناختی در رابطه‌ی بین بدرفتاری‌های دوره‌ی کودکی و کژکاری جنسی

همچنین، شاخص‌های خی دو، برازش تطبیقی، برازش هنجاری، برازش نرم نشده، برازش افزایشی، شاخص برازش نسبی، نیکویی برازش و جذر میانگین مجذورات خطای تقریب به ترتیب برابر ۳۳۲/۱۱، ۰/۹۴، ۰/۹۲، ۰/۹۲، ۰/۹۰، ۰/۹۴، ۰/۸۹ و ۰/۰۹۶ می‌باشند؛ با توجه به این مقادیر مدل پیشنهادی از برازش مطلوبی برخوردار است.

جدول ۵

اثرات مستقیم و غیرمستقیم بین متغیرهای پژوهش در مدل

اثر	متغیر پیش‌بین	متغیر میانجی	متغیر ملاک	ضریب غیراستاندارد	ضریب استاندارد	ارزش t	p
بدرفتاری دوره کودکی	-	کژکاری جنسی	-	- ۰/۳۵	- ۰/۳۹	- ۵/۲۵	< ۰/۰۰۱
عوامل شناختی	-	عوامل شناختی	-	۰/۳۷	۰/۳۶	۶/۷۲	< ۰/۰۰۱
عوامل شناختی	-	کژکاری جنسی	-	- ۰/۱۴	- ۰/۱۵	- ۲/۷۶	< ۰/۰۰۱
بدرفتاری دوره کودکی	عوامل شناختی	کژکاری جنسی	-	- ۰/۰۵	- ۰/۰۵	- ۲/۵۹	< ۰/۰۰۱

بحث

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که عوامل شناختی میانجی رابطه‌ی بین بدرفتاری‌های دوره‌ی کودکی و کژکاری جنسی زنان هستند؛ از این رو زنان دارای سابقه بدرفتاری دوره کودکی، کژکاری جنسی شدیدتری را به واسطه عوامل شناختی تجربه می‌کنند. این نتایج همسو با یافته‌های قبلی نشان داد که بین آسیب‌ها و بدرفتاری‌های دوره‌ی کودکی با کژکاری جنسی (Bornefeld-Ettmann et al., 2018; Garneau-Fournier et al., 2017; Hossein Savarzade & Mansouri, 2019; Khajehei et al., 2015; McCabe et al., 2016; McCool et al., 2017; O'Loughlin et al., 2020; Read, 2018) رابطه وجود دارد. همچنین بین بدرفتاری‌های دوره‌ی کودکی با تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی (Hayward et al., 2020; Ghaderi et al., 2020; Tracy, 2015)، اجتناب تجربه‌ای (Bell & Higgins, 2015; Merwin et al., 2008; Reddy et al., 2006; Shenk et al., 2012) و اجتناب شناختی (Stoples et al., 2012)، افکار منفی (Gibb, 2002; Wright et al., 2009) و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان (Ghaderi et al., 2020; Hossein Savarzade & Mansouri, 2019; Khoramimanesh & Mansouri, 2019; Khosravani et al., 2019; Kim & Weissman et al., 2019; Cicchetti, 2010; Weissman et al., 2019) رابطه وجود دارد. سرانجام، بین عوامل شناختی و کژکاری جنسی رابطه وجود دارد (Stephenson, 2019; Merwin et al., 2009; Brem et al., 2017; Nobre & Pinto-Gouveia, 2008; Moura et al., 2020; Gibb, 2002; Tavares et al., 2019; Barlow et al., 2018; Hossein Savarzade & Mansouri, 2019).

بررسی ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی می‌تواند میانجی کودک‌آزاری یا آسیب‌های دوره کودکی و آسیب‌ها و مشکلات روان‌شناختی بعدی باشد. برای مثال قادری و همکاران (Ghaderi et al., 2020) دریافتند که تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی میانجی رابطه‌ی بین بدرفتاری‌های دوره کودکی و خودزنی‌های غیر خودکشی نوجوانان است. منصورى و حسین‌سوارزاده (Hossein Savarzade, 2019) نشان دادند که بین تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی و کژکاری جنسی زنان رابطه وجود دارد. همچنین یکی از قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های کژکاری جنسی است. در تبیین نتایج فوق می‌توان گفت زنانی که سابقه بدرفتاری‌های دوره‌ی کودکی دارند به واسطه تحمل‌ناپذیری بلاتکلیفی و قرار گرفتن در موقعیت‌هایی مثل رابطه جنسی، کژکاری جنسی بیشتری را تجربه می‌کنند. افرادی که در برابر بلاتکلیفی تحمل‌ناپذیرند، معتقدند بلاتکلیفی ناعادلانه و استرس‌زا است؛ رویدادهای منفی غیرمنتظره‌اند و باید از آنها اجتناب کرد و همچنین بلاتکلیفی با عملکرد آنها تداخل می‌کند (Dugas & Robichaud, 2007).

بررسی ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که اجتناب تجربه‌ای می‌تواند میانجی کودک‌آزاری یا آسیب‌های دوره کودکی و آسیب‌ها و مشکلات روان‌شناختی بعدی باشد. استیفنسون (Stephenson, 2019) دریافت که بین اجتناب تجربه‌ای با عملکرد نعوظی و رضایت جنسی رابطه وجود دارد. همچنین سطوح بالاتر اجتناب تجربه‌ای با رابطه ضعیف‌تر بین عملکرد نعوظی و اجتناب جنسی رابطه دارد. منصورى و حسین‌سوارزاده (Mansouri & Hossein Savarzade, 2019) نشان دادند که بین اجتناب تجربه‌ای با همه ابعاد کژکاری جنسی زنان جز رطوبت جنسی رابطه وجود دارد. استوپلس و همکاران (Stoples et al., 2012)

گزارش کردند که رابطه معناداری بین سوءاستفاده جنسی در دوره کودکی و نوجوانی و گرایش‌های اجتنابی برای کارکرد ارگاسم وجود دارد. ترکیب سوءاستفاده جنسی و گرایش‌های اجتنابی کارکرد ارگاسم جنسی کمتر را تبیین می‌کند. همچنین، زنان دارای سابقه سوءاستفاده جنسی تمایل به اجتناب از نزدیکی بین فردی و درگیری هیجانی پیش‌بینی کننده کارکرد ارگاسم دارند. و مروین و همکاران (Merwin et al., 2008) دریافتند که اجتناب تجربه‌ای میانجی رابطه‌ی بین قربانی شدن جنسی و علائم افسردگی و اختلال استرس پس از سانحه است. برم و همکاران (Brem et al., 2017) دریافتند که اجتناب تجربه‌ای نقش میانجی در رابطه‌ی بین ذهن آگاهی سرشتی و رفتار جنسی تکانشی مردان مبتلا به اختلال مصرف مواد دارد. به‌علاوه، بین اجتناب تجربه‌ای و رفتار جنسی تکانشی رابطه وجود دارد. با وجود این، لئونارد و همکاران (Leonard et al., 2008) با بررسی کارکرد جنسی و رضایت جنسی در بین زنان دارای سابقه سوءاستفاده جنسی در کودکی یا بزرگسالی نشان دادند که بین اجتناب تجربه‌ای و کارکرد جنسی رابطه‌ی وجود ندارد، اما بین اجتناب تجربه‌ای و رضایت جنسی رابطه وجود دارد. رضایت از رابطه و اجتناب تجربه‌ای پیش‌بینی کننده رضایت جنسی بودند؛ اما هیچ‌یک پیش‌بینی کننده کارکرد جنسی نبودند. پژوهش اخیر در مورد گروهی از زنانی انجام شده بود که قبل از ۱۸ سالگی رابطه جنسی ناخواسته را تجربه کرده بودند. از این رو، در تبیین نتایج فوق می‌توان گفت زنانی که سابقه بدرفتاری‌های دوره‌ی کودکی دارند به‌واسطه اجتناب فعال و یا خودکار از تجربه‌های درونی تهدیدکننده یا منفی خود مثل افکار، احساسات، رانه‌ها، تصاویر و حواس، کژکاری جنسی بیشتری را تجربه می‌کنند.

نتایج این پژوهش مشابه مطالعات قبلی (Ghaderi et al., 2020; Jennissen et al., 2016; Khoramimanesht & Mansouri, 2019; Khosravani et al., 2019; Weissman et al., 2019) نشان داد که تنظیم هیجان می‌تواند میانجی رابطه‌ی بین بدرفتاری‌های دوره کودکی و آسیب‌ها و مشکلات روان‌شناختی از جمله افسردگی، اضطراب، نشانه‌های شخصیت مرزی، خودزنی غیر خودکشی و همچنین ولع و مصرف الکل باشد. مطالعات فوق گزارش کردند افراد دارای تجارب آسیب‌زا یا بدرفتاری‌های دوره کودکی نقایص بیشتری در تنظیم هیجان دارند، عاملی که خود میانجی رابطه‌ی بین بدرفتاری‌های دوره کودکی و انواع آسیب‌ها و مشکلات روان‌شناختی است. در تبیین نتایج فوق می‌توان گفت زنان دارای سابقه بدرفتاری دوره‌ی کودکی، راهبردهای تنظیم شناختی هیجان منفی بیشتری استفاده می‌کنند و همچنین کژکاری‌های جنسی شدیدتری را تجربه می‌کنند. سیجنتی و کیم (Cicchetti & Kim, 2010) معتقدند که رفتار والدین و مراقبان و سبک دلبستگی ناشی از آن (دلبستگی ناایمن) نقش مهمی در تنظیم هیجان دارد. آن‌ها دریافتند کودکان دارای تجربه بدرفتاری نقایص بیشتری در تنظیم هیجان‌های خود نسبت به کودکان فاقد تجربه بدرفتاری و حتی کودکان دارای این تجربه در سنین دیگر، دارند. آن‌ها در تبیین رابطه‌ی بین بدرفتاری‌ها و بد تنظیمی هیجانی تأکید کردند که تغییرات عصب زیست‌شناختی در مغز و سیستم استرس زیستی (مثل، قشر پیش پیشانی و قطعه گیجگاهی کوچک‌تر، مدار هیپوتالاموس - هیپوفیز، فوق کلیوی) نیز ممکن است اتفاق افتد. در نهایت کودکان دارای تجربه بدرفتاری مشکلاتی در تنظیم هیجان دارند و در نتیجه مشکلاتی درونی سازی شده بیشتری را تجربه می‌کنند. جنیسن و همکاران (Jennissen et al., 2016) نیز معتقدند که تنظیم هیجان یکی از تکالیف رشدی مهم کودکان است و تعامل اولیه با مراقبان نقش مهمی در شکل‌گیری آن دارد.

در خانواده‌های بدرفتار والدین نمی‌توانند الگوهای نقشی مناسبی برای تنظیم هیجان مؤثر باشند؛ زیرا به‌جای پاسخ مناسب به پاسخ‌های هیجانی کودکان خود آن‌ها را نادیده می‌گیرند یا تنبیه می‌کنند. در این محیط‌ها کودکان تنظیم هیجان موفقیت‌آمیز را یاد نمی‌گیرند، لذا این مشکل می‌تواند تا بزرگسالی ادامه پیدا کند و منجر به آسیب‌های روانی در افراد گردد.

پژوهش‌های اندکی درباره رابطه‌ی بین اجتناب شناختی و کژکاری جنسی انجام شده است. حسین سوارزاده و منصور (Hossein Savarzade, Mansouri, 2019) نشان دادند که بین اجتناب شناختی و کژکاری جنسی وجود ندارد. برقی ایرانی و همکاران (Barghi Irani et al., 2017) دریافتند که بین اجتناب شناختی و عملکرد جنسی زنان بارور و نابارور رابطه وجود ندارد. تفاوت‌های موجود می‌تواند ناشی از تفاوت‌های روش شناختی باشد. پژوهش‌های اخیر در مورد گروهی از زنان مراجعه‌کننده به مراکز بهداشتی شهر مشهد و زنان بارور و نابارور مراجعه به کلینیک‌های زنان شهر تهران انجام شده است، اما پژوهش حاضر در مورد گروهی از زنان دانش‌جوی شهر شاهرود انجام شده است. اگرچه اجتناب شناختی می‌تواند در کوتاه‌مدت منجر به اجتناب از محتوای شناختی و هیجانی تهدیدکننده شوند، اما در بلندمدت به‌گونه‌ای متناقض سبب افزایش نگرانی و اضطراب افراد می‌شود (Borkovec et al., 2004). از این‌رو، در تبیین نتایج فوق می‌توان گفت زنانی که سابقه‌ی بدرفتاری دوره‌ی کودکی دارند از روش‌های متنوعی مثل فرونشانی فکر، جانشینی فکر، حواس‌پرتی، اجتناب از محرک تهدیدکننده و تبدیل تصور به فکر برای مقابله با تجربه قبلی خود و حتی موقعیت‌های جدید استفاده می‌کنند. این روش‌ها اگرچه ممکن است در کوتاه‌مدت باعث اجتناب از محتوای شناختی و هیجانی تهدیدکننده تجربه خود شوند، اما می‌توانند عملکرد جنسی آن‌ها را تحت تأثیر قرار دهند.

سرانجام، بررسی ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که بین افکار تکرارشونده و کژکاری جنسی رابطه وجود دارد. پینتو-گوویا، نوبر و همکاران (Pinto-Gouveia & Nobre, 2007) دریافتند که بین افکار خود آیند و برانگیختگی جنسی زنان و مردان رابطه وجود دارد. مورا و همکاران (Moura et al., 2020) دریافتند که زنان دارای مشکلات ارگاسم طی فعالیت جنسی افکار خود آیند منفی بیشتری نسبت به زنان دیگر تجربه می‌کنند. گیب (Gibb, 2002) با انجام یک بررسی کمی و کیفی دریافت که رابطه معناداری بین بدرفتاری‌های هیجانی و جنسی دوره کودکی با سبک‌های شناختی منفی وجود دارد. از این‌رو می‌توان گفت زنانی که سابقه بدرفتاری دوره کودکی دارند از فرایندهای تفکر با دقت، تکرارشونده و مکرر احتمالاً منفی در مورد تجربه‌های خود و روابط با دیگران استفاده می‌کنند. سپس این فرایندهای شناختی می‌توانند کارکرد جنسی آن‌ها را تحت تأثیر قرار دهند. تاوارس و همکاران (Tavares, 2020) دریافتند که عوامل مرتبط با پردازش شناختی از جمله حواس‌پرتی و تمرکز توجه، افکار خود آیند و شناخت جنسی، اسنادهای علی به رویدادهای جنسی منفی، انتظارات مربوط به کارایی، اضطراب عملکرد و تقاضاها با کژکاری جنسی رابطه دارند. سرانجام افراد مبتلا به کژکاری جنسی از طریق افکار منفی حواس خود را پرت می‌کنند که این سبب کاهش برانگیختگی جنسی آن‌ها می‌شود (Barlow et al., 2018). پالورمن و مستن (Pulverman & Meston, 2020) دریافتند که شرم جنسی میانجی رابطه‌ی بین سابقه سوء

استفاده جنسی دوره‌ی کودکی و کارکرد جنسی است. از این رو، در تبیین نتایج فوق می‌توان گفت افرادی که سابقه بدرفتاری دوره کودکی دارند از طریق افکار منفی حواس خود را پرت می‌کنند؛ عواملی که می‌توانند عملکرد جنسی آن‌ها را تحت تأثیر قرار دهند.

در مجموع، در تبیین نتایج فوق می‌توان گفت که تجارب اولیه دوران کودکی از جمله بدرفتاری‌های دوره‌ی کودکی نقش مهمی در شکل‌گیری فرایندها و پردازش‌های شناختی دارند. برای مثال، شکل‌گیری طرح‌واره‌ها به‌عنوان زیر لایه افکار خود آیند منفی از دوران اولیه کودکی شروع می‌شود و تحت تأثیر تجارب مختلف افراد از جمله آموزش والدین، فعالیت‌های تربیتی، تجارب گروه هم‌سال، آسیب‌ها و موفقیت‌ها قرار دارد (Wright et al., 2009). در ادامه این فرایندهای شناختی نقش مهمی در ایجاد و تداوم اختلال‌های جنسی دارند. برای مثال، افراد مبتلا به کژکاری جنسی انتظار بدترین حالت را دارند و شرایط را منفی و ناخوشایند ارزیابی می‌کنند. آن‌ها از آگاهی بر نشانه‌های جنسی اجتناب می‌کنند. برای مثال، از طریق افکار منفی حواس خود را پرت می‌کنند که این سبب کاهش برانگیختگی جنسی آن‌ها می‌شود (Barlow et al., 2018). پژوهش‌های دیگر نیز دریافته‌اند که عوامل مرتبط با پردازش شناختی از جمله حواس‌پرتی و تمرکز توجه، افکار خود آیند و شناخت جنسی، اسنادهای علی به رویدادهای جنسی منفی، انتظارات مربوط به کارایی، اضطراب عملکرد و تقاضاها با کژکاری جنسی رابطه دارند (Tavares et al., 2020)؛ بنابراین بدرفتاری‌های دوره‌ی کودکی از جمله غفلت و آزارهای جسمی، روان‌شناختی و جنسی می‌توانند به‌واسطه فرایندهای شناختی منجر به کژکاری جنسی در زندگی بعدی زنان شوند.

این پژوهش مقطعی در مورد زنان دانش‌جوی دانشگاه‌های دولتی و آزاد، شهر شاهرود انجام شده است؛ بنابراین در تعمیم نتایج باید احتیاط کرد. از سوی دیگر، پژوهش‌های طولی و همچنین پژوهش در مورد جمعیت‌های بالینی می‌تواند اطلاعات بیشتری در این زمینه فراهم سازد. مسائل جنسی از جمله موضوعاتی هستند که می‌تواند پاسخ شرکت‌کنندگان را تحت تأثیر قرار دهند، لذا در نتیجه‌گیری‌ها و تعمیم یافته‌ها باید احتیاط کرد.

نتیجه‌گیری

نتایج نشان داد که عوامل شناختی از جمله تحمل‌ناپذیری بلا تکلیفی، راهبردهای تنظیم شناختی هیجان، اجتناب شناختی، اجتناب تجربه‌ای و افکار تکرار شونده میانجی رابطه‌ی بین بدرفتاری‌های دوره کودکی و کژکاری جنسی زنان هستند. تجارب اولیه دوران کودکی نقش مهمی در شکل‌گیری فرایندهای شناختی دارند (Wright et al., 2009). همچنین، فرایندهای شناختی نقش مهمی در شروع و تداوم اختلال‌های جنسی دارند (Barlow et al., 2018). با توجه به این یافته که بدرفتاری‌های دوران کودکی در کژکاری‌های جنسی در دوران بزرگسالی نقش دارند، پیشنهاد می‌شود که آموزش کودکان و والدین در خصوص سوءاستفاده‌های مختلف از جمله سوءاستفاده جنسی و نحوه مواجهه با آن در دستور کار سازمان‌های متولی آموزش و بهزیستی شهروندان قرار گیرد. همچنین، پیشنهاد می‌شود که شناسایی و

درمان قربانیان از دوران کودکی مورد توجه قرار گیرد تا برگرداندن این افراد به شرایط عادی و زندگی معمول با موفقیت بیشتری انجام شود. با توجه به رابطه‌ی بین بدرفتاری‌های دوره کودکی با فرایندهای شناختی و تابو بودن مسائل جنسی در جامعه ایران، پیشنهاد می‌شود علاوه بر آموزش کودکان برای جلوگیری از انواع سوءاستفاده‌ها، فرم‌های ارزیابی اختلال‌های شناختی-هیجانی مختص کودکان طراحی و برای شناسایی بدرفتاری‌های دوران کودکی مورد استفاده قرار گیرد.

سپاسگزاری

از کلیه دانشجویان و همچنین مسؤولین محترم دانشگاه‌های آزاد اسلامی واحد شاهرود و دانشگاه صنعتی شاهرود که ما را در انجام این پژوهش یاری کردند، سپاسگزاریم

حمایت مالی

این پژوهش بدون حمایت مالی هیچ‌گونه نهاد خاصی انجام شده است.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافی بین نویسندگان این مقاله وجود ندارد.

سهم نویسندگان

نویسنده اول کارهای اجرایی و نگارش اولیه مقاله، نویسنده دوم (نویسنده مسئول) راهنمایی پژوهش، طراحی چارچوب کلی، تهیه پیش‌نویس اولیه، بازبینی و تهیه نسخه نهایی مقاله و نویسنده سوم مشاور پژوهش، تحلیل داده‌ها، تهیه پیش‌نویس اولیه و بازبینی نسخه نهایی مقاله را به عهده داشته‌اند.

References

- Akbari, M. (2017). Psychometric properties of repetitive thinking questionnaire in nonclinical sample: Transdiagnostic tool. *Journal of Clinical Psychology, 9*(2), 59-72. (Persian)
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. American Psychiatric Publication.
- Barghi Irani, Z., Pirhayati, Z., & Pirgholi, F. (2017). The role of the self-esteem, perceived stress, alexithymia and cognitive avoidance on the sexual function of the fertilized and unfertilized women. *Nursing and Midwifery Journal, 15*(2), 95-106. (Persian)
- Barlow, D. H. V., Durand, M., & Hofmann, S. G. (2018). *Abnormal Psychology: An integrative approach*. Cengage Learning.

- Bell, K. M., & Higgins, L. (2015). The impact of childhood emotional abuse and experiential avoidance on maladaptive problem solving and intimate partner violence. *Behavioral Sciences (Basel, Switzerland)*, 5(2), 154-175.
- Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K., Waltz, T., & Zettle, R. D. (2011). Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire-II: A revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance. *Behavior Therapy*, 42(4), 676-688.
- Borkovec, T. D., Alcaine, O. M., & Behar, E. (2004). Avoidance theory of worry and generalized anxiety disorder. In R. G. Heimberg, C. L. Turk, & D. S. Mennin (Eds.), *Generalized anxiety disorder: Advances in research and practice* (p. 77-108). The Guilford Press.
- Bornefeld-Ettmann, P., Steil, R., Lieberz, K. A., Bohus, M., Rausch, S., Herzog, J., Priebe, K., Fydrich, T., & Müller-Engelmann, M. (2018). Sexual functioning after childhood abuse: The influence of post-traumatic stress disorder and trauma exposure. *The Journal of Sexual Medicine*, 15(4), 529-538.
- Brem, M. J., Shorey, R. C., Anderson, S., & Stuart, G. L. (2017). Experiential avoidance as a mediator of the relationship between dispositional mindfulness and compulsive sexual behaviors among men in residential substance use treatment. *Sexual Addiction & Compulsivity*, 24(4), 257-269.
- Carleton R. N. (2016). Into the unknown: A review and synthesis of contemporary models involving uncertainty. *Journal of Anxiety Disorders*, 39, 30-43.
- Carleton, R. N., Norton, M. A., & Asmundson, G. J. (2007). Fearing the unknown: A short version of the Intolerance of Uncertainty Scale. *Journal of Anxiety Disorders*, 21(1), 105-117.
- Cicchetti, D., & Toth, S. L. (2005). Child maltreatment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 409-438.
- Clayton, A. H., & Valladares Juarez, E. M. (2019). Female sexual dysfunction. *The Medical Clinics of North America*, 103(4), 681-698.
- Dugas, M.J., & Robichaud, M. (2007). *Cognitive-behavioral treatment for generalized: Anxiety disorder from science to practice*. Rutledge.
- Ehring, T., & Watkins, E. R. (2008). Repetitive negative thinking as a transdiagnostic process. *International Journal of Cognitive Therapy*, 1(3), 192-205.
- Ehring, T., Zetsche, U., Weidacker, K., Wahl, K., Schönfeld, S., & Ehlers, A. (2011). The Perseverative Thinking Questionnaire (PTQ): Validation of a content-independent measure of repetitive negative thinking. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 42(2), 225-232.
- Eustis, E. H., Hayes-Skelton, S. A., Roemer, L., & Orsillo, S. M. (2016). Reductions in experiential avoidance as a mediator of change in symptom outcome and quality of life in acceptance-based behavior therapy and applied relaxation for generalized anxiety disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 87, 188-195.
- Farajnia, S., Hosseinian, S., Shahidi, H., & Sadat Sadeghi, A. (2014). Codifying and Examine Psychometric Properties of Marital Sexual Function Scale (MSFS). *Biannual Journal of Applied Counseling*, 4(1), 85-102. (Persian)

- Faubion, S. S., & Parish, S. J. (2017). Sexual dysfunction in women: Can we talk about it?. *Cleveland Clinic Journal of Medicine*, 84(5), 367-376.
- Garneau-Fournier, J., McBain, S., Torres, T., & Turchik, J. (2017). Sexual dysfunction problems in female college students: Sexual victimization, substance use, and personality factors. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 43(1), 24-39.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire-development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and Individual Differences*, 41(6), 1045-53.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2018). Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion regulation strategies and symptoms of depression and anxiety. *Cognition & Emotion*, 32(7), 1401-1408.
- Ghaderi M, Ahi Q, Vaziri S, Mansouri A, Shahabizadeh F. (2020). The mediating role of emotion regulation and intolerance of uncertainty in relationship between childhood maltreatment and non-suicidal self-injury in adolescents. *International Archives of Health Sciences*, 7, 96-103.
- Gibb B. E. (2002). Childhood maltreatment and negative cognitive styles. A quantitative and qualitative review. *Clinical Psychology Review*, 22(2), 223-246.
- Hayward, L. E., Vartanian, L. R., Kwok, C., & Newby, J. M. (2020). How might childhood adversity predict adult psychological distress? Applying the identity disruption model to understanding depression and anxiety disorders. *Journal of Affective Disorders*, 265, 112-119.
- Hooman, H. A. (2006). *Analysis of multivariate data in behavioral research*. Peyke Farhang Publication. (Persian)
- Hosseini Savarzade, M. A., & Mansouri, A. (2018). The relationship between generalized anxiety disorder's symptoms and trans-diagnostic factors with sexual function disorder in women. *Journal of Women and Culture*, 10(35), 75-89. (Persian)
- Jennissen, S., Holl, J., Mai, H., Wolff, S., & Barnow, S. (2016). Emotion dysregulation mediates the relationship between child maltreatment and psychopathology: A structural equation model. *Child Abuse & Neglect*, 62, 51-62.
- Khajehei, M., Doherty, M., Tilley, P. J., & Sauer, K. (2015). Prevalence and risk factors of sexual dysfunction in postpartum Australian women. *The Journal of Sexual Medicine*, 12(6), 1415-1426.
- Khoramimanesh, S., & Mansouri, Ahmad. (2019). The mediating role of cognitive emotion regulation and spiritual coping in the relationship between the history of trauma and symptoms of borderline personality. *Journal of Research in Behavioral Sciences*, 17(1), 1-11. (Persian)
- Khosravani, V., Messman-Moore, T. L., Mohammadzadeh, A., Ghorbani, F., & Amirinezhad, A. (2019). Effects of childhood emotional maltreatment on depressive symptoms through emotion dysregulation in treatment-seeking patients with heroin-dependence. *Journal of Affective Disorders*, 256, 448-457.
- Kim, J., & Cicchetti, D. (2010). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 51(6), 706-716.

- Leonard, L. M., Iverson, K. M., & Follette, V. M. (2008). Sexual functioning and sexual satisfaction among women who report a history of childhood and/or adolescent sexual abuse. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 34(5), 375-384.
- Mansouri, A., Khodayarifard, M., Besharat, M. A., & Gholamal Lavasani, M. (2018). Moderating and mediating role of spiritual coping and cognitive emotion regulation strategies in the relationship between transdiagnostic factors and symptoms of generalized anxiety disorder: Developing a conceptual model. *Journal of Research in Behavioural Sciences*, 16(2), 130-42. (Persian)
- Marques Cerentini, T., La Rosa, V. L., Goulart, C. D. L., Latorre, G. F. S., Caruso, S., & Sudbrack, A. C. (2020). Female sexual dysfunctions: prevalence and related factors in a sample of young university women—a cross-sectional study. *Sexual and Relationship Therapy*, 1-12.
- McCabe, M. P., Sharlip, I. D., Lewis, R., Atalla, E., Balon, R., Fisher, A. D., Laumann, E., Lee, S. W., & Segraves, R. T. (2016). Risk factors for sexual dysfunction among women and men: A consensus statement from the fourth international consultation on sexual medicine 2015. *The Journal of Sexual Medicine*, 13(2), 153-167.
- McCool, M. E., Zuelke, A., Theurich, M. A., Knuettel, H., Ricci, C., & Apfelbacher, C. (2016). Prevalence of female sexual dysfunction among premenopausal women: A systematic review and meta-analysis of observational studies. *Sexual Medicine Reviews*, 4(3), 197-212.
- McEvoy, P. M., Mahoney, A. E., & Moulds, M. L. (2010). Are worry, rumination, and post-event processing one and the same? Development of the repetitive thinking questionnaire. *Journal of Anxiety Disorders*, 24(5), 509-519.
- Merwin, R. M., Zachary Rosenthal, M., & Coffey, K. A. (2009). Experiential avoidance mediates the relationship between sexual victimization and psychological symptoms: Replicating findings with an ethnically diverse sample. *Cognitive Therapy and Research*, 33(5), 537-542.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2006). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. Sage.
- Mohamadkhani, P., Mohammadi, M., Nazari, M., & Salavati M. (2003). Preparation, Validity and reliability of self-report measures of child abuse (CASRS) students in Iran. *International Journal of the Islamic Republic of Iran*, 17(1), 51-58.
- Mohammadi, Kh., Heydari, M., & Faghihzadeh, S. (2008). The Female Sexual Function Index (FSFI): Validation of the Iranian version. *Payesh*, 7(3), 269-278. (Persian)
- Mojdeh, F., & Zeighami Mohamadi, S. (2013). The relationship between depression and sexual function index among married women. *Avicenna Journal of Nursing and Midwifery Care*, 21(1), 41-51. (Persian)
- Moura, C. V., Tavares, I. M., & Nobre, P. J. (2020). Cognitive-affective factors and female orgasm: A comparative study on women with and without orgasm difficulties. *The Journal of Sexual Medicine*, 17(11), 2220-2228.

- Nobre, P. J., & Pinto-Gouveia, J. (2008). Cognitions, emotions, and sexual response: analysis of the relationship among automatic thoughts, emotional responses, and sexual arousal. *Archives of Sexual Behavior, 37*(4), 652–661.
- Okomo, U., Ogugbue, M., Inyang, E., & Meremikwu, M. M. (2017). Sexual counselling for treating or preventing sexual dysfunction in women living with female genital mutilation: A systematic review. *International Journal of Gynecology and Obstetrics: The Official Organ of the International Federation of Gynecology and Obstetrics, 136*, 38-42.
- O'Loughlin, J. I., Rellini, A. H., & Brotto, L. A. (2020). How does childhood trauma impact Women's sexual desire? Role of depression, stress, and cortisol. *Journal of Sex Research, 57*(7), 836-847.
- Pulverman, C. S., & Meston, C. M. (2020). Sexual dysfunction in women with a history of childhood sexual abuse: The role of sexual shame. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice and Policy, 12*(3), 291-299.
- Read, J., Harper, D., Tucker, I., & Kennedy, A. (2018). Do adult mental health services identify child abuse and neglect? A systematic review. *International Journal of Mental Health Nursing, 27*(1), 7-19.
- Reddy, M. K., Pickett, S. M., & Orcutt, H. K. (2006). Experiential avoidance as a mediator in the relationship between childhood psychological abuse and current mental health symptoms in college students. *Journal of Emotional Abuse, 6*(1), 67–85.
- Roemer, L., & Orsillo, S. M. (2002). Expanding our conceptualization of and treatment for generalized anxiety disorder: Integrating mindfulness/acceptance-based approaches with existing cognitive-behavioral models. *Clinical Psychology: Science and Practice, 9*(1), 54–68.
- Rosen, R., Brown, C., Heiman, J., Leiblum, S., Meston, C., Shabsigh, R., Ferguson, D., & D'Agostino, R., Jr (2000). The Female Sexual Function Index (FSFI): a multidimensional self-report instrument for the assessment of female sexual function. *Journal of Sex & Marital Therapy, 26*(2), 191-208.
- Sedighi, M., Mansouri, A., Talaei, A. (2019). The relationship between transdiagnostic factors and psychotic symptoms in individuals with schizophrenia disorder. *The Journal of Fundamental of Mental Health, 21*(3), 183-193.
- Sexton, K. A., & Dugas, M. J. (2008). The cognitive avoidance questionnaire: validation of the English translation. *Journal of Anxiety Disorders, 22*(3), 355-370.
- Shenk, C. E., Putnam, F. W., & Noll, J. G. (2012). Experiential avoidance and the relationship between child maltreatment and PTSD symptoms: Preliminary evidence. *Child Abuse & Neglect, 36*(2), 118-126.
- Soumali, H., Amiri, H., Kakaberaei, K., & Arefi, M. (2021). Predictions of sexual satisfaction and marital adjustment family cohesion and secure attachment style in couples. *Biannual Journal of Applied Counseling, 11*(1), 59-78.
- Staples, J., Rellini, A. H., & Roberts, S. P. (2012). Avoiding experiences: sexual dysfunction in women with a history of sexual abuse in childhood and adolescence. *Archives of Sexual Behavior, 41*(2), 341-350.

- Staples, J., Rellini, A. H., & Roberts, S. P. (2012). Avoiding experiences: Sexual dysfunction in women with a history of sexual abuse in childhood and adolescence. *Archives of Sexual Behavior*, 41(2), 341–350.
- Stephenson, K. R. (2020). Exploring the role of sexual avoidance in male sexual dysfunction. *Journal of Sex Research*, 57(4), 522-533.
- Tavares, I. M., Moura, C. V., & Nobre, P. J. (2020). The role of cognitive processing factors in sexual function and dysfunction in women and men: A systematic review. *Sexual Medicine Reviews*, 8(3), 403-430.
- Tracy, L, Sh, M. (2015). *Adult outcomes of child maltreatment: The mediating role of intolerance of uncertainty, rumination and attachment*. [Doctoral dissertation, The Chinese University of Hong Kong].
- Valadares, A. L., Pinto-Neto, A. M., de Souza, M. H., Osis, M. J., & da Costa Paiva, L. H. (2011). The prevalence of the components of low sexual function and associated factors in middle-aged women. *The Journal of Sexual Medicine*, 8(10), 2851–2858.
- VandenBos, G. R. (Ed.). (2015). *APA dictionary of psychology* (2nd ed.). American Psychological Association.
- Weinberger, J. M., Houman, J., Caron, A. T., Patel, D. N., Baskin, A. S., Ackerman, A. L., Eilber, K. S., & Anger, J. T. (2018). Female sexual dysfunction and the placebo effect: A meta-analysis. *Obstetrics and Gynecology*, 132(2), 453-458.
- Weissman, D. G., Bitran, D., Miller, A. B., Schaefer, J. D., Sheridan, M. A., & McLaughlin, K. A. (2019). Difficulties with emotion regulation as a transdiagnostic mechanism linking child maltreatment with the emergence of psychopathology. *Development and Psychopathology*, 31(3), 899-915.
- World Health Organization. (2014). Child maltreatment. World Health Organization.
- Wright, J. H., Michael, E., Thase, M. T., & Basco, M. R. (2009) *Learning cognitive-behavior therapy: An illustrated guide*. American Psychiatric Publishing, Inc.
- Zemishlany, Z., & Weizman, A. (2008). The impact of mental illness on sexual dysfunction. *Advances in Psychosomatic Medicine*, 29, 89-106.



Biannual Journal of Applied Counseling (JAC)
2021, 11(2), 105-136
Received: 17 Oct 2021
Accepted: 18 Des 2021
DOI: 10.22055/jac.2021.38252.1824
Original Article

دوفصلنامه مشاوره کاربردی
دانشگاه شهید چمران اهواز
۱۳۶-۱۰۵، ۱۱(۲)، ۱۴۰۰
دریافت: ۱۴۰۰/۰۷/۲۵
پذیرش: ۱۴۰۰/۰۹/۲۷
نوع مقاله: پژوهشی اصیل

Study of school counselors' perceptions on their professional role

Mahdi Vojdani Hemmat*
Atoosa Kalantar Hormozi**

Abstract

Despite the developed movement of guidance and counseling programs in Iranian schools over the past 50 years, the professional status of counselors in schools is not optimal. This study aimed to investigate was conducted the perception of school counselors from their professional role, using qualitative method and theme analysis of type. In this study, 9 school counselors were selected using purposives and snow ball sampling method. Data collected from semi-structured interviews were analyzed, using Brown and Clark theme analysis method. According to the results obtained, four main themes were obtained which include; professional role functions, role facilitators, role ambiguity and role confusion. The correct and effective perception of school counselors from their professional role will lead to their greater effectiveness and comprehensive cooperation with teachers, principals and families in order to promote the development of students. The result of this awareness will be achieved successfully in the areas of academic, professional and personal/social development areas of students.

Keywords: Perception, school counselors, school counseling, professional role

Extended Abstract

Introduction

Worldwide school counseling services are growing rapidly. At present, many Asian countries are investing in this area and have been called for more focus and activity on the health and mental and social well-being of children and young people at all levels of the school system (Kee Low, 2015). The continued presence of counselors in Iranian schools has taking shape for more than two decades, but this presence manifests mainly by focusing the activities of counselors on the subject of education and academic guidance and regardless of students' developmental, preventive and mental health issues. (Fouladi, 2016). While school counseling as an inseparable and essential part of students' educational experiences (Gallant & Zhao, 2011), is the provision

* PhD in Counseling, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran (Corresponding Author)

mehdivejdani20@gmail.com

** Associate Professor, Department of Counseling, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

of professional activity by a qualified person in school (Cooper, 2013).

A school counseling program focuses on the belief that education provides a chain of meaningful learning experiences and is a service that prepares students for survive and immunity, grow and sublimity, success in an exciting and challenging situation, and to change the world (Nelson, 2011). Therefore, school counseling activities applicable to all students, classes, teachers, other school staff and in general, the school education system and school-related problems (Ebrahimi, 2018) and on that basis, school counselors needs to explain and understand their professional role in the education system and school.

Research in the field of school counseling reveals the prevalence of non-counseling tasks and shows how non-counseling tasks affect perceptions and practice (Chandler et al., 2018). The study in the field of identifying the barriers and professional problems of counselors and their role too indicates that counselors do not have a clear and common definition of their profession, which that's the subject leads to different functions or sometimes inconsistent in them (Kaviani et al., 2002), and this trend continues after years.

Regarding to the perceptual nature of the phenomena associated with participants professional role and their unique perceptions, we studied how school counselors perceive of role definition and career activities to achieve to lived experiences and their perception of professional roles.

Method

The present study was a qualitative study that has been done using thematic analysis method. Thematic analysis can be used in different theoretical frameworks and for different matters; because this method provides basic skills in qualitative analysis. Participants in this study were junior high school counselors who were selected purposive and using snowball method. Criterion for entering sample group were at least 5 years of experience working as a school counselor, having a master's degree in school counseling, counseling or school psychology¹, and participants' consent to collaborate and participate in the research. In total, 9 people participated in the interview, 5 women and 4 men, the mean age of women was 35 years and their average work experience as a school counselor was about 9 years. Three of them worked in a public school and two people in a non-public school. Two people of the four men were employed in public schools and two people in non- public schools as school counselors. One of them, 55 years old, has 15 years of school counseling experience and the average age of the three other men was about 34 years. Also, the average work experience of these three as a school counselor have been about 7 years and three months. Then Colaizzi method was used for data analysis.

Data collection method

In the present study, a semi-structured interview was used to examine and analyze school counselors' perceptions of their professional role. The purpose of using this type of interview was to obtain detailed and cohesive

1. In Iran, graduates of school counseling, counseling and school psychology are employed in the organizational position of "school counselor"

data taken from scattered textual data obtained from interviews with participants. For this purpose, the questions were asked to the participants both centrally and openly.

Research trend

This research was conducted in three stages as follows:

Pre-interview: After introducing the researchers to each of the participants, the consent of each of them was obtained. Interviews with them take place at the time set by them, in the schools of their place of work (their suggested place). All interviews were recorded with the permission of the participants.

Interview: In this interview, all participants were asked similar and central questions. While the overall structure of the interview was the same for all participants, according to the probe method, interviewers asked other questions when necessary to gain a deeper understanding of participants' perceptions and experiences.

Post- interview: The average interview time was about 61 minutes. Due to the fact that the research was qualitative and citation of the content of the interviews was required, if necessary, a number or code was used instead of the names of the participants. At the end of each interview, the audio file was transcribed on paper.

The analyses of data

To analyze the data from the interviews, the researchers used the six steps of Brown and Clarke (2006, 2012). These six steps include: 1) familiarity with the text and review of data, 2) creation of raw codes, 3) search for themes or themes, 4) checking hidden and deeper themes and controlling the compatibility of themes with extracted codes, 5) definition and naming Themes and 6) preparing a report and linking the results with the research question.

Findings

In reviewing the data obtained from the interviews, we present our main findings in four main themes: professional role functions, role facilitators, role ambiguity and role confusion. We fell this four main themes into two categories of role awareness and role challenge, that although, somewhat reflects the awareness of school counselors about their professional roles and duties and facilitating their role in school, but on the other hand, role ambiguity and confusion have been identified as the main challenge for school counselors in their professional roles.

Professional role functions reflected the counselors' correct understanding of their professional role. Role facilitators contribute to the originality of counselors' performance and adherence to professional ethics, and are also effective in the optimal performance of counselors' duties at school. Role ambiguity indicated the focus of the school and even the counselors themselves on traditional maps as well as non-counseling expectations from the principal, the higher education organization, and the lack of a clear definition of the professional role of school counselors in the instructions. Role confusion indicated the incompatibility of

counselors' perceptions with the perceptions of principals, parents, or teachers about the functions of counselors' role in school.

Discussion

The results of the data analysis reveal four main themes: professional role functions, role facilitators, role ambiguity and role confusion. These main themes indicate that school counselors, although somewhat aware of they are related to the main functions and tasks related to their role, but due to the various reasons and circumstances that they mentioned, they are constantly challenged to play their professional role. Each of the main themes contains several sub-themes that illustrate how the counselors ponder about their role.

The awareness of school staff, including principals and teachers, of the professional functions of counselors and in particular the counselors' own awareness of their role in guidance and counseling program and asking of their colleagues to intraction and participate in counseling activities in order to change and student development is amongst effective components of the effectiveness of school counseling activities and the educational system in order to achieve to educational goals and to help to students development. That doing these activities needs to capable and knowledgeable professional man power (Jafari, 2008). the school counselor, as one of the influential members in the plans of the current educational system in schools, can imagine different roles for himself/herself or to expect him. Although sometimes may be school counselors skeptical about the important their role in student development due to the variety of tasks that they are expected to do (Brigman & Campbell, 2003).

It can be acknowledged that these challenges are partly related to irrelevant expectations to the role from school principals, and some are related to the lack of personal influence or the lack of professional authority of the counselors themselves. In addition, the lack of a comprehensive professional program for school counselors in the Iranian education system may reduce counselors' efforts to play their professional role.

Ethical Consideration

Before conducting the interviews, the general objectives of the research were explained to the participants and while observing confidentiality and maintaining trust in the text of the interviews, their full consent was received.

Conflict of Interests

The authors declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Acknowledgement

A special thanks goes to the school counselors who assisted us and participated in the interviews. We'd also like to thank them for allowing us to quote of them.

بررسی ادراک مشاوران مدرسه از نقش حرفه‌ای‌شان

مه‌دی وجدانی همت*
آتوسا کلانتر هرمزی**

چکیده

علی‌رغم حرکت توسعه‌یافته‌ی برنامه‌های راهنمایی و مشاوره در مدارس ایران در طی پنجاه سال گذشته، هنوز جایگاه حرفه‌ای مشاوران در مدارس، در وضعیت مطلوب نیست. این مطالعه با هدف بررسی ادراک مشاوران مدارس از نقش حرفه‌ای‌شان، به روش کیفی از نوع تحلیل مضمون انجام شده است. در این مطالعه نه نفر از مشاوران مدارس با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و گلوله‌ی برفی انتخاب شدند. داده‌های حاصل از مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته، بر اساس روش تحلیل مضمون براون و کلارک مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت. بر اساس نتایج به دست آمده چهار مضمون اصلی به دست آمد که عبارتند از: کارکردهای حرفه‌ای نقش، تسهیل‌کننده‌های نقش، ابهام نقش و سردرگمی نقش. ادراک صحیح و اثربخش مشاوران مدرسه از نقش حرفه‌ای خود، به تأثیرگذاری بیشتر آن‌ها و همکاری همه جانبه با معلمان، مدیران و خانواده‌ها در جهت ارتقا رشدی دانش‌آموزان خواهد انجامید. نتیجه‌ی این آگاهی بخشی در حوزه‌های رشد تحصیلی، شغلی و شخصی/اجتماعی دانش‌آموزان به‌طور موفقیت‌آمیزی نمایان خواهد شد.

واژه‌های کلیدی: ادراک، مشاوره مدرسه، نقش حرفه‌ای

مقدمه

ارائه‌ی خدمات مشاوره‌ی مدرسه در سراسر جهان به سرعت رو به افزایش است. در حال حاضر بسیاری از کشورهای آسیایی در حال سرمایه‌گذاری در این حوزه هستند و برای تمرکز و فعالیت بیشتر در زمینه سلامت و بهزیستی روانی و اجتماعی کودکان و جوانان در تمام سطوح نظام مدرسه فراخوانده شده‌اند (Kee Low, 2015). برنامه‌ی مشاوره‌ی مدرسه بر باوری که تعلیم و تربیت، زنجیره‌ای از تجارب یادگیری معنادار را تدارک می‌بیند، متمرکز است و خدمتی است که دانش‌آموزان را برای بقا و مصون ماندن، رشد و تعالی، موفق شدن در یک موقعیت پرهیجان و چالش برانگیز و تغییر جهان، آماده می‌کند (Nelson, 2011). علاوه بر این، برنامه‌های راهنمایی و مشاوره در مدارس به دلیل مواجهه دانش‌آموزان با تجربه‌های اجتماعی توأم با رشد فردی نیز مورد توجه قرار گرفته است (Aj et al., 2015). فعالیت‌های مشاوره در مدرسه محدود به افراد و گروه‌ها و یا انجام اقدامات خاص و انحصاری نیست، بلکه ارائه خدمات تخصصی و حرفه‌ای به‌تمامی دانش‌آموزان، کلاس‌ها، معلمان، سایر کارکنان مدرسه و در کل، نظام آموزشی مدرسه و در مواقع لزوم نیز، حل و فصل مشکلات مربوط به مدرسه است (Ebrahimi, 2018).

* دانش‌آموخته دکتری تخصصی رشته مشاوره دانشگاه علامه طباطبائی تهران، ایران (نویسنده مسئول) mehdivejdani20@gmail.com

** دانشیار گروه مشاوره، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

اما ارائه خدمات حرفه‌ای راهنمایی و مشاوره در مدارس بر عهده مشاور مدرسه است که نقش اصلی در برنامه‌ریزی موفقیت دانش‌آموزان مبتنی بر صلاحیت‌های رشدی آن‌ها را بر عهده دارد (Zyromski et al., 2018). مشاوره مدرسه به‌عنوان بخش جدایی‌ناپذیر و ضروری تجارب آموزشی دانش‌آموزان (Gallant & Zhao, 2011)، ارائه یک فعالیت حرفه‌ای توسط فردی دارای صلاحیت در مدرسه است (Cooper, 2013) که به‌عنوان تسهیل‌گر فرایند آموزشی، خدمات راهنمایی، مشاوره و روان‌شناختی را برای تمامی ابعاد تحصیلی، شغلی و شخصی/اجتماعی دانش‌آموزان ارائه می‌دهد (Kaffenberger, 2013; Young & Dollarhide, 2003). استون و داهیر (Stone & Dahir, 2006) بیان می‌کنند که مشاوران مدارس امروزی تنها متخصصین سلامت روان نیستند؛ بلکه آن‌ها یاوران، رهبران و حامیانی هستند که برای ایجاد برنامه‌های مشاوره دقیق و جامع برای ارتقای موفقیت دانش‌آموزان تلاش می‌کنند.

هدف از حضور مشاور، ایجاد و توسعه حداکثر موفقیت در دانش‌آموزان می‌باشد (Jered et al., 2016)؛ زیرا آن‌ها فرایند یادگیری را بالا برده و پیشرفت‌های تحصیلی را ارتقا می‌بخشند (Torunoğlu & Gençtanırım, 2015). مشاوران مدرسه با تسهیل فرآیند مهارت‌آموزی و شناخت توانایی‌ها و علائق دانش‌آموزان، از سردرگمی آن‌ها کاسته و در تصمیم‌گیری و انتخاب گزینه‌های تحصیلی/شغلی مناسب، مؤثرند (Kudrinskaia et al., 2020). مشاوران مدرسه در تلاش هستند که محیطی ایمن، احترام‌آمیز و عدالت محور را با همکاری تمام اعضای جامعه مدرسه فراهم نموده، و با شناسایی منابع یاورانه و حمایت‌گراانه فردی و اجتماعی، در راستای بهینه‌سازی و ارتقاء سطح آموزش به‌عنوان رسالت اصلی مدرسه تلاش نمایند (Amanda et al., 2018). مشاوران مدرسه در راستای نقش حرفه‌ای خود، ضمن همکاری و تشریک مساعی با مدیران، معلمان، سایر متخصصان مدرسه و والدین، چالش آماده‌سازی دانش‌آموزان برای رویارویی با انتظارات و استانداردهای آموزشی بالاتر و تبدیل شدن به اعضای مولد و کمک‌کننده در جامعه را به اشتراک می‌گذارند (Dahir & Stone, 2012). مطالعه مالهرن (Mulhern, 2020) نشان دادند که ارائه‌ی اطلاعات و کمک مستقیم مشاوران به دانش‌آموزان در خصوص تحصیل و شغل، بر ایجاد فرصت‌ها و پیشرفت تحصیلی/شغلی دانش‌آموزان و آمادگی برای نقش‌پذیری در موقعیت‌های گوناگون مؤثر است. در خصوص دامنه عملکرد و نقش مشاوران مدرسه در ارائه‌ی خدمات راهنمایی و مشاوره و آماده‌سازی دانش‌آموزان برای آینده، دیدگاه‌های گوناگونی وجود دارد. سازمان‌ها و نهادهای مختلف سال‌های زیادی است که به یکپارچه‌سازی خدمات راهنمایی و مشاوره در مدرسه پرداخته‌اند. از اواسط دهه‌ی ۱۹۹۰، انجمن مشاوران مدارس آمریکا (the American School Counselor Association- ASCA)، ائتلاف آموزش و پرورش (the Education Trust)، انجمن ملی مشاوران مدرسه حامی تحصیلات دانشگاهی (The National Office for School Counselor Advocacy of the College Board) و انجمن ملی مدیران مدارس متوسطه (The National Association of Secondary School Principals)، تلاشی را به‌منظور تبیین و شفاف‌سازی خدمات راهنمایی و نقش مشاوران مدرسه آغاز کرده‌اند (Dahir et al., 2019).

انجمن مشاوره مدرسه آمریکا (ASCA, 2012) نقش حرفه‌ای مشاور مدرسه را پرداختن به نیازهای رشد تحصیلی، شخصی/ اجتماعی و شغلی دانش‌آموزان از طریق طراحی، اجرا، ارزیابی و ارتقاء برنامه مشاوره مدرسه معرفی کرده است که موفقیت دانش‌آموز را ترویج و تقویت می‌کند. از سویی دیگر، ادراک مشاوران از تجارب عملی خود، بر ایفای نقش و عملکرد حرفه‌ای آن‌ها مؤثر است (Karp, 2011). به این دلیل انجمن مشاوران مدارس آمریکا (ASCA) بر ضرورت به‌کارگیری عنوان حرفه‌ای برای نقش مشاور مدرسه تأکید دارد زیرا عنوان حرفه‌ای در برقراری رابطه‌ی بین دانش، مجموعه مهارت‌ها و مسؤلیت‌های حرفه‌ای افرادی که خدمات خاصی را ارائه می‌دهند، نقش حیاتی داشته و اعتبار حرفه‌ای به دنبال دارد (Schumacher, 2017). عنوان شغلی صرفاً یکسری کلمات نیست بلکه شکلی از سرمایه اجتماعی است که به شناخته شدن و هویت بخشیدن به یک حرفه می‌انجامد (Borthwick et al., 2015). حرفه‌ها اغلب از دامنه وظایف و مرزهای مربوط به نقش خود در برابر سایر مشاغل و حرفه‌ها، دفاع می‌کنند. یکی از مشکلات پیش‌روی مشاغل و حرفه‌های تخصصی، عدم درک وظایف و نقش‌های خاص آن حرفه توسط دیگران است که از آن به ناهماهنگی نقش با وظایف و انتظارات شغلی یاد می‌کنند (Borthwick et al., 2015; Gersch, 2009). با افزایش تقاضا و گسترش هویت حرفه‌ای یک شغل، افراد درمی‌یابند که، میزان درک جامعه، اطرافیان و خودشان بر شایستگی‌ها و توانایی حرفه‌ای آن‌ها اثرگذار است (Lowenthal & Wilson, 2010; Miscenko & Day, 2016) و ادراک و بازتعریف یک هویت حرفه‌ای مستحکم با رضایت شغلی بالاتر و افزایش احساس هدفمندی و دستاوردهای شغلی بیشتری همراه است (Pearson et al., 2012). بنابراین مشاوران مدرسه نیازمند تبیین و درک نقش حرفه‌ای خود در نظام آموزشی و مدرسه هستند. نقش حرفه‌ای مجموعه‌ای از کارهای محول شده به فرد است که در راستای شغل سازمانی آن را انجام می‌دهد (Specht, 2011) و ایجاد و توسعه برنامه‌های رشد حرفه‌ای یکی از اصلی‌ترین کارکردهای نقش است که مشاوران حرفه‌ای مدرسه مسئول آن هستند (Missouri Department of Elementary and Secondary Education, 2008).

تحقیقات در حوزه‌ی مشاوره‌ی مدرسه، شایع بودن وظایف غیر مشاوره‌ای را آشکار کرده و نشان می‌دهد که چگونه وظایف غیر مشاوره‌ای بر ادراک و عمل تأثیر می‌گذارند (Chandler et al., 2018). وظایف غیر مشاوره‌ای موانع مداومی هستند که در اجرای برنامه مشاوره مدرسه مداخله می‌کنند. در مقابل، وظایف مشاوره‌ای مناسب نشان می‌دهند که ۸۰ درصد از زمان مشاوران مدرسه به خدمات غیرمستقیم به دانش‌آموزان اختصاص دارد (American School Counselor Association-ASCA, 2012). همچنین نتایج پژوهش‌ها نشان داده است که بسیاری از مشاوران از مشاوره فردی بیش از حد استفاده نموده، اما از مشاوره گروه‌های کوچک، فعالیت‌های راهنمایی و مشورت، درست استفاده نمی‌کنند و بیش از حد درگیر فعالیت‌های غیر مشاوره‌ای مانند کار دفتری و هماهنگی آزمون‌ها هستند (Lambie & Williamson, 2004). مشاوران مدرسه در نقش‌های رهبری و تحولی خود در محیط مدرسه دیده نمی‌شوند که این می‌تواند کاهش اعتبار اهمیت حضور مشاور از دیدگاه ذینفعان برنامه مشاوره مدرسه؛ همچون مدیر، معلمان، خانواده‌ها و دانش‌آموزان را به دنبال داشته باشد. به عبارتی یکی از مشکلات مشاوران مدرسه، وظایف متعددی است که در حوزه حرفه‌ای خدمات مشاوره مدرسه قرار نمی‌گیرند اما بر عهده آن‌ها گذاشته می‌شود (Nelson & Eckstein, 2007).

Wines et al., 2007). می‌توان گفت هنوز هم درک نادرستی از ماهیت خدمات مشاوره در بین مدیران مدارس و معلمان وجود دارد (Low et al., 2013) و معلمان، مدیران و اعضای اداری ممکن است ادراک مطلوبی از حرفه مشاوره مدرسه نداشته باشند و این نوع ادراک احتمالاً در تخصیص وظایف غیر مشاوره‌ای به مشاوران، خود را نشان می‌دهد (Butler & Constantine, 2005). مشاوران مدرسه زمانی که از سوی مدیر مدرسه حمایتی دریافت نمی‌کنند، شغل خود را بسیار سخت می‌بینند (Morgan, 1990). بنابراین امروزه به‌منظور برآوردن نیازهای دانش‌آموزان و پرورش آن‌ها، به مدارس سلامت‌محور و ایمن نیاز است که لازمه‌ی دستیابی به این هدف، بازتعریف نقش حرفه‌ای مشاوران مدرسه، مبتنی بر تمرکز سلامت روان‌شناختی و پیشرفت آموزشی است (Lambie et al., 2019).

در کشور ایران نیز هرچند شروع ایده‌ی راهنمایی را می‌توان مربوط به سال ۱۳۳۲ دانست ولی راهنمایی و مشاوره به‌صورت علمی و کنونی از سال ۱۳۳۷ در آموزش و پرورش ایران آغاز شد. از این پس و به‌خصوص از دهه ۵۰ به بعد برنامه راهنمایی و مشاوره به تبع تغییرات اجتماعی و حرفه‌ای در نظام مشاوره کشور، دچار نوسانات گوناگونی شد که برخی از آن‌ها باعث رشد و توسعه و برخی نیز مانع پویایی آن شدند. با این حال حضور مستمر مشاوران در مدارس ایران، بیش از دو دهه است که شکل جدی به خود گرفته است، اما این حضور، عمدتاً با تمرکز فعالیت‌های مشاوران بر موضوع تحصیل و هدایت تحصیلی و فارغ از موضوعات رشدی، پیشگیرانه و سلامت روان دانش‌آموزان، صورت می‌گیرد (Fouladi, 2016).

مطالعه در خصوص ادراک مشاوران مدرسه از نقش حرفه‌ای خود، در ایران مغفول مانده است. از معدود پژوهش‌ها می‌توان به پژوهشی با هدف بررسی کیفی جایگاه مشاوران مدارس و موانع مشاوره، توسط کاویانی و همکاران (Kaviani et al., 2002) اشاره کرد که نقش انگاره‌های ذهنی را در ایفای وظایف حرفه‌ای مشاوران مدارس مورد مطالعه قرار داده است. در این پژوهش نگرش مسئولان و دانش‌آموزان به مشاوره، و نگرش مشاوران به حرفه خود، به‌عنوان یکی از موانع ایفای نقش حرفه‌ای شناخته شد. این نکته بیانگر آن بوده که مشاوران تعریف روشن و مشترکی از حرفه خود ندارند، در نتیجه این موضوع منجر به عملکردهای متفاوت و یا گاهی متناقض در آنان می‌شود و این فرایند پس از گذشت سال‌ها، همچنان ادامه دارد. همچنین اشرفی، عبدالهی و گودینی (Ashrafi et al., 2017) ضمن مطالعه درک مدیران، معلمان و مشاوران از نقش و وظایف مشاوران مدارس، بر سه عامل؛ برنامه‌ریزی و توسعه راهنمایی، رشد و توسعه شخصیت، و مشورت و همکاری گروهی برای ایفای کامل نقش حرفه‌ای مشاوران مدارس تأکید نمودند.

بنابر این شواهد چند دهه‌ی گذشته نشان می‌دهد که اگرچه برنامه‌های راهنمایی و مشاوره حرکت توسعه‌یافته‌ای داشته است اما هنوز جایگاه حرفه‌ای مشاوران در مدارس، در وضعیت مطلوب نیست و همواره دستخوش انتظارات متفاوت شغلی ذینفعان مختلف از جمله، مدیران، معلمان و والدین است. علاوه بر این، عدم باور و پذیرش نقش حرفه‌ای مشاوران توسط خود آنان، می‌تواند بیانگر این باشد که احتمالاً مشاوران مدارس آگاهی کافی از نقش مشاوره‌ای و کارکردهای حرفه‌ای مربوط به آن را ندارند و یا در برخی

موارد دچار تزلزل نقش می‌شوند. بنابراین با توجه به ماهیت ادراکی پدیده‌های مرتبط با نقش حرفه‌ای و ادراک منحصر به فرد شرکت‌کنندگان، چگونگی ادراک مشاوران مدارس از تعریف نقش و فعالیت‌های شغلی، مورد بررسی قرار گرفت تا بتوان به تجارب زنده و دریافت آنان از نقش حرفه‌ای‌شان دست یافت. از این رو، چگونگی ادراک مشاوران مدرسه از نقش و کارکردهای حرفه‌ای‌شان، سؤال اصلی این پژوهش بود.

روش

پژوهش حاضر یک مطالعه‌ی کیفی است که به روش تحلیل مضمون انجام شده است. از تحلیل مضمون، می‌توان در چارچوب‌های نظری متفاوت و برای امور مختلف، استفاده کرد؛ زیرا این روش، مهارت‌های پایه‌ای در تحلیل‌های کیفی را فراهم می‌کند (Holloway & Todres, 2003). از روش تحلیل مضمون جهت شناخت الگوهای کیفی و کلامی و تهیه کدهای مرتبط با آن‌ها استفاده می‌شود. این روش، برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی مورد استفاده قرار می‌گیرد و فرآیندی برای تحلیل داده‌های متنی است که داده‌های پراکنده و متنوع را به داده‌های غنی و تفصیلی تبدیل می‌کند (Braun & Clarke, 2012). مضمون، معنی و مفهوم موجود در داده‌ها را نشان می‌دهد و حداقل به توصیف و سازمان‌دهی مشاهدات و حداکثر به تفسیر جنبه‌هایی از پدیده می‌پردازد (Boyatzis, 1998).

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

شرکت‌کنندگان در این پژوهش مشاوران مدارس دوره‌ی اول متوسطه‌ی شهر تهران بودند که به‌صورت هدفمند ملاکی و با استفاده از روش نمونه‌گیری گلوله‌ی برفی انتخاب شدند. ملاک‌های ورود گروه نمونه به پژوهش عبارت بودند از: ۱) داشتن حداقل ۵ سال تجربه‌ی کار به‌عنوان مشاور مدرسه (ضرورت این ملاک به اهمیت تجارب عملی در ایفای عملکرد و ادراک نقش حرفه‌ای مشاوران از نقش خود برمی‌گردد)، ۲) داشتن مدرک کارشناسی ارشد در رشته‌ی مشاوره و مشاوره‌ی مدرسه (به دلیل تأثیر دانش تخصصی در باور نقش حرفه‌ای که انتظار می‌رود به‌طور خاص در گرایش مدرسه و به‌طور عام در مشاوره محض حاصل شود) و ۳) رضایت شرکت‌کنندگان برای همکاری و شرکت در پژوهش. پس از انتخاب اولین نفر از شرکت‌کنندگان از او سؤال می‌شد که آیا از مشاوره (با توجه به ملاک‌های ورود به پژوهش) اطلاع دارید که مایل به همکاری با پژوهشگران و شرکت در مصاحبه باشد. به این ترتیب با توجه به در نظر داشتن اشباع داده‌ها، در مجموع، نه نفر (پنج زن و چهار مرد) در مصاحبه شرکت کردند.

روش جمع‌آوری اطلاعات

در مطالعه‌ی حاضر به‌منظور بررسی و تحلیل ادراک مشاوران مدارس از نقش حرفه‌ای‌شان، از مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد. هدف از به‌کارگیری این نوع مصاحبه، دستیابی به داده‌های تفصیلی و منسجم برگرفته از داده‌های متنی پراکنده حاصل از مصاحبه با شرکت‌کنندگان بود. به این منظور سؤال‌ها به دو صورت محوری و باز از شرکت‌کنندگان پرسیده شد.

روند اجرای پژوهش

این پژوهش در سه مرحله به صورت زیر انجام گرفت:

پیش مصاحبه: پس از آشنایی محققان با هر یک از افراد شرکت کننده در پژوهش با استفاده از روش نمونه گیری گلوله برفی، ابتدا با هر شرکت کننده جهت اعلام نظر برای حضور در مصاحبه، تماس تلفنی گرفته شد. پس از اعلام موافقت هر یک از آنان، فرم رضایت نامه جهت شرکت در پژوهش در اختیار آنان قرار گرفت. در صورتی که مفاد رضایت نامه مورد قبول و مورد امضاء شرکت کننده قرار می گرفت، مصاحبه با آنان در زمان مقرر شده از طرف خود ایشان، در مدارس محل کارشان (مکان پیشنهادی آنان) انجام می شد. تمامی مصاحبه ها با اجازه شرکت کنندگان ضبط شده و به آن ها اطمینان داده شد که از نام آن ها استفاده نمی شود. بدیهی است تمایل به پاسخ دهی شرکت کنندگان مدنظر بوده است و آنان مجبور به پاسخ دادن نبودند و در صورت عدم تمایل به ادامه مصاحبه، می توانستند انصراف خود را اعلام نمایند. در کل، نه مشاور همکاری شان را برای شرکت در مصاحبه ها و پاسخ دهی به سؤال ها اعلام کردند.

مصاحبه: در این مصاحبه از همه شرکت کنندگان سؤال های مشابه و محوری پرسیده شد اما در عین حال سؤال ها از انعطاف پذیری برخوردار بودند و بر اساس پاسخ شرکت کنندگان و داده های حاصل از جریان مصاحبه، سؤال های باز هم پرسیده می شد. به این ترتیب در حالی که ساختار کلی مصاحبه برای همه ی شرکت کنندگان یکسان بود اما بر اساس روش کاوش (probe)، مصاحبه کنندگان در مواقع لزوم، سؤال های دیگری را برای فهم عمیق تر ادراک و تجارب شرکت کنندگان می پرسیدند. مهم ترین سؤال های محوری که برای دستیابی به ادراک مشاوران مدرسه از نقش حرفه ای شان پرسیده شد، عبارت بودند از:

- چه تعریف و دریافتی از نقش حرفه ای خود دارید؟
- از مجموعه وظایف تان به عنوان مشاور مدرسه، کدام وظایف را منحصر به نقش حرفه ای تان می دانید و چه وظایفی را ناسازگار با آن؟
- ممکن است شرایطی برای شما پیش بیاید که احساس کنید برخی از کارکردها و وظایفی که به شما محول می شود، غیر ضروری و نامرتب با حوزه کاری شماست اما مجبورید آن را انجام دهید؟ در مورد آن توضیح دهید؟
- فکر می کنید اطلاعات کافی درباره ی اهداف حرفه ای و مسؤولیت های نقش تان دارید؟
- در انجام وظایف کاری تان، تا چه اندازه از اینکه نقش تان را کامل ایفا نکنید، نگرانید؟ (در چه شرایطی و چگونه؟)
- از ساختار و چهارچوب حرفه ای خود آگاه هستید؟ این ساختار چه مواردی را شامل می شود؟

مصاحبه با شرکت کنندگان تا رسیدن به اشباع داده ها ادامه یافت.

پس از مصاحبه: کمترین زمان مصاحبه ۵۵ دقیقه و بیشترین آن ۷۰ دقیقه طول کشید و میانگین زمان مصاحبه حدود ۶۱ دقیقه بود. با توجه به این که پژوهش کیفی بوده و استناد به محتوای

مصاحبه‌ها مورد نیاز بود، در صورت لزوم از عدد یا کُد به جای نام شرکت‌کنندگان استفاده شد. پس از اتمام هر مصاحبه، فایل صوتی روی کاغذ پیاده شد تا مراحل تجزیه و تحلیل داده‌ها صورت گیرد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌های انجام شده، از تحلیل مضمون (thematic analysis) استفاده شد. بر اساس آن چه بروان و کلارک (Braun, & Clarke, 2006) بیان نمودند، تحلیل مضمون روشی است که هم برای بیان واقعیت و هم برای تبیین آن به کار می‌رود و مضمون یا تم، اطلاعات مهمی درباره‌ی داده‌های سؤال‌های تحقیق است و تا حدی، معنی و مفهوم الگوی موجود در مجموعه‌ای از داده‌ها را نشان می‌دهد. به این ترتیب برای بررسی و تجزیه و تحلیل مضامین و دریافت الگوی حاصل از داده‌ها، محققین از مراحل شش گانه بروان و کلارک (Braun & Clarke, 2012, 2006) استفاده نمودند. این شش مرحله شامل (۱) آشنایی با متن و بررسی داده‌ها، (۲) ایجاد کُد‌های اولیه، (۳) جستجوی تم‌ها یا مضامین، (۴) بررسی مضامین پنهانی و عمیق‌تر و کنترل همخوانی مضامین با کدهای مستخرج، (۵) تعریف و نام‌گذاری تم‌ها و (۶) تهیه گزارش و مرتبط کردن نتایج با سؤال تحقیق می‌باشد. در این مطالعه، داده‌های متنی حاصل از ضبط مصاحبه، مورد مطالعه قرار گرفت و در زیر قسمت‌های مهمی که حاوی نکته و معنی بود، خط کشیده شد. به این ترتیب برای هر مصاحبه فهرستی از کُد‌های اولیه ایجاد شد. پس از این مرحله و به دنبال جستجوی تم‌ها و کنترل همخوانی مضامین با کُد‌های مستخرج، گروه‌بندی و طبقه‌بندی تم‌ها انجام گردید و در نهایت مقوله‌های فرعی و اصلی به دست آمدند.

یافته‌ها

میانگین سن زنان ۳۲ سال با میانگین تجربه‌ی کاری به‌عنوان مشاور مدرسه ۸ سال؛ از ۴ مرد، ۱ نفر با ۵۵ سال سن، دارای ۱۵ سال تجربه کار در مشاور مدرسه و میانگین سن ۳ نفر دیگر از مردها، ۳۲ سال با میانگین تجربه‌ی ۷ سال و سه ماه بود.

در بررسی داده‌ها و عبارات حاصل از مصاحبه‌ها، مشاوران مدارس تقریباً دیدگاه و ادراک مشابه و مشترکی در مورد نقش حرفه‌ای‌شان در مدرسه داشتند. ابتدا از ۷۲ عبارت اصلی استخراج شده از متن مصاحبه‌ها، ۲۸ مضمون فرعی اولیه به‌دست آمد. سپس با ادغام مضامین فرعی اولیه، ۱۸ مضمون فرعی سازمان‌بندی شد. سپس بر اساس معانی و مفاهیم مدنظر در مضمون‌های فرعی، ۴ مضمون اصلی به دست آمد که در دو طبقه آگاهی از نقش و چالش نقش قرار گرفتند که اگرچه تا حدودی، بیانگر آگاهی مشاوران مدرسه از کارکردهای حرفه‌ای نقش خود و تسهیل‌کننده‌ی نقششان در مدرسه بوده است اما از طرفی، ابهام و سردرگمی نقش را نیز به‌عنوان چالش‌های اصلی مشاوران مدارس در ایفای نقش حرفه‌ای‌شان نشان داده است، که در ادامه به هر یک از این موضوعات اصلی و فرعی ذیل آن با تمرکز بر عبارات شرکت‌کنندگان در مصاحبه‌ها پرداخته می‌شود.

جدول ۱

مضامین و طبقات به دست آمده از تحلیل داده‌ها

طبقات و مضامین اصلی	مضامین فرعی	نمونه عبارات (واحد‌های معنایی)
آگاهی از نقش کارکردهای حرفه‌ای نقش	تصریح نقش حرفه‌ای در مدرسه	اول از همه وظایف یه مشاور و کارهایی که می‌تونم تو مدرسه انجام بدم و برنامه‌ی کاریم رو برای همکارانم توضیح می‌دم، در عین حال برای دانش‌آموزان هم توضیح می‌دم که من وظیفه‌ام چیه (مصاحبه‌ی ۷)
	ضرورت نیازسنجی از دانش‌آموزان و والدین آن‌ها	مشاور به محض ورود به مدرسه باید از مدیر، معاون و معلم‌های اون مدرسه درباره دانش‌آموزانی که مشکل رفتاری، تحصیلی و یا هر نوع نیاز و مسئله دیگه ای که دارند یه اطلاعاتی کسب کنه. یکی به این دلیل که فراوانی مشکلات اون مدرسه دستش بیاد یکی هم این که دانش‌آموزانی که ممکنه مشکلات حادی داشته باشند رو تو اولویت قرار بده. برای بررسی علاوه بر این در جلساتی که برای والدین برگزار می‌کنیم معمولاً یک فرم نظرسنجی بهشون می‌دیم که مایل‌اند بیشتر در مورد چه موضوعاتی برای آن‌ها آموزش بذاریم (مصاحبه‌ی ۵)
	تلاش جهت همکاری و تعامل با کارکنان مدرسه	اگر یک مشاور مدرسه سعی کنه با همکاران خودش ارتباط و تعامل مناسبی داشته باشه و مجموعه‌ای از اطلاعات و دانش مرتبط با نیازهای رشدی و مشکلات دانش‌آموزان و شیوه‌های مقابله با آن را برای آنان تبیین کنه، آن‌ها هم بسیار راضی هستند که از این اطلاعات استفاده کنند. اگر این ارتباط و تعامل به‌درستی شکل بگیره، در آن صورت شما به راحتی می‌تونید نقش مهمی را ایفا کنید و بعد اینجا شما محل رجوع هم دانش‌آموزان و هم پرسنل مدرسه هستید و یک نقش تثبیت‌شده‌ای رو پیدا می‌کنید (مصاحبه‌ی ۹).
	توانمندسازی و آموزش مهارت‌ها به همکاران	من هر ماه یه جلسه با معلمین مون دارم و مسائلی که فکر می‌کنم آن‌ها لازمه بدونند رو مطرح می‌کنم. مثلاً برای روش‌های تدریس خلاق و این که چطور شادی و نشاط در مدرسه ایجاد کنند؛ یا این که با دانش‌آموزان مشکل‌دار چگونه برخورد کنند، صحبت و بحث می‌کنیم (مصاحبه‌ی ۵).
	نگاه فرآیندی به رشد دانش‌آموز	خوب، ابعاد مختلف رشدی دانش‌آموزان به‌صورت فرآیند باید در نظر گرفته بشه و مقطعی نمی‌شه روی آن کار کرد (مصاحبه‌ی ۳).

طبقات و مضامین اصلی	مضامین فرعی	نمونه عبارات (واحد‌های معنایی)
	حمایت کارکنان مدرسه	من برای بازگو کردن مسائل خصوصی جلسات مشاوره‌ام هیچ وقت مورد سؤال قرار نگرفتم و این من رو ماندگار کرد و باعث شد اعتماد بچه‌ها به من بالا بره (مصاحبه‌ی ۱).
	اعتماد	من چند سالی است که در این مدرسه کار می‌کنم و با همکارانم به یک شناخت متقابلی رسیدیم و بین ما اعتماد وجود داره. درست مثل یه تیم فوتبال که به واسطه‌ی اعتمادشون به همدیگر، هماهنگ با هم برای هدفشون عمل می‌کنند در این جا هم همکارانم در ارجاع دانش‌آموزان و طرح مشکلات آنان به من اعتماد دارند (مصاحبه‌ی ۲).
	تأثیر مثبت انعکاس عملکرد	بازدهی که در کار خودم می‌دیدم خیلی روی من تأثیر مثبت داشت. مثلاً زمانی که آموزش‌هایی به دانش‌آموزان و یا به خانواده‌های آنان می‌دادم و بعد بازخوردهای مثبت و مناسبی از طرف آن‌ها دریافت می‌کردم این بسیار در کار من و ادامه آن، مؤثر بود (مصاحبه‌ی ۳).
آگاهی از نقش تسهیل‌کننده‌های نقش	تجربه	ضمن کسب تجربه خیلی از مشکلات من در کار حل شد؛ یعنی، به‌صورت درونی تقریباً دیگه می‌دونستم در چه موارد و موضوعاتی لازمه ورود پیدا کنم و یا وقتی در موضوعی مداخله می‌کنم چه کارهایی رو باید انجام بدم و یا چه کارهایی رو انجام ندم که نقش مشاوره‌ای‌ام حفظ شود (مصاحبه‌ی ۷).
	ضرورت آموزش‌های روزآمد	متناسب با نیازهای رشدی دانش‌آموزانم و مسائل و مشکلات جدیدی که هر روز ممکنه تغییر چهره بده، حتماً لازم می‌دونم که آموزش‌های پیش‌تری در این موارد دریافت کنم، در غیر این صورت ممکنه از دانش‌آموزانم و کمک به آن‌ها عقب بیافتم (مصاحبه‌ی ۸).
	آگاهی از حقوق سازمانی خود	تو مدرسه‌ای که من کار می‌کنم، به گونه‌ای عمل می‌کنم که مدیر و معاونین آن برای هر کاری که روی زمین مانده بود، سراغ من نیایند چون یک نکته‌ای که من به آن واقف بودم و برای آن‌ها سعی کردم جا بیندازم این بود که وقتی در مدرسه کاری معطل مانده، نباید فقط به عهده مشاور گذاشته شود بلکه لازم است از همه نیروها و پرسنل مدرسه استفاده شود (مصاحبه‌ی ۴).

طبقات و مضامین اصلی	مضامین فرعی	نمونه عبارات (واحد‌های معنایی)
ابهام نقش در نقش حرفه‌ای	انتظار نقش‌های رایج و سستی از مشاور	ببینید ما با انتظارات از سوی اولیا مدرسه و خانواده و اولویت بندی از سوی آنان مواجهیم و من فکر می‌کنم خیلی از مشاوران با این موضوع روبه‌رو هستند؛ یعنی، این که وقتی شما فعالیت تون رو به‌عنوان یک مشاور شروع می‌کنید، یک انتظارات مشخص و از پیش تعیین شده از شما وجود دارد که به شما می‌گوید باید در این مسیر حرکت کنی (مصاحبه‌ی ۳).
	انتظارات غیر مرتبط با نقش به دلیل عدم تعریف نقش حرفه‌ای	ممکنه درخواست‌هایی از شما بشه که به نظرتون برسه هیچ ربطی به نقش یک مشاور نداره، اون هم به یک دلیل واضح، چون شرح وظایف‌ات مشخص نیست (مصاحبه‌ی ۲).
	عدم نگاه تخصصی به جایگاه مشاوره مدرسه	ببینید خیلی ضرورت مشاوره احساس نمی‌شه توی مدارس. انگار مشاوره خیلی جدی گرفته نمی‌شه. همین که میگن وقتی کلاس خالی داریم پاشو برو سر کلاس و یا هر کسی به خودش اجازه می‌ده در باره این شغل حرف بزنه و اظهار نظر کنه، این یعنی من امکان و شرایط وظایف نقشم را ندارم (مصاحبه‌ی ۵).
	برتری مدل سازمان بر نقش حرفه‌ای	اصل کار، چیزی که برای ما تعریف شده این است که از ما می‌خواهند نقش خودمون رو در همان جایگاه و محدوده سازمانی که برامون مشخص شده، انجام بدیم. (مصاحبه‌ی ۱).
	ضرورت بازتعریف نقش حرفه‌ای	در مجموع به نظر من، مشاوره هنوز آنقدر در اسناد آموزش و پرورش، کارآمد تعریف نشده و نیاز به بازنگری داره. الان کار خود من بیشتر کاغذ بازیه. یعنی خیلی از کارهام فقط آینه که یک گزارشی تحویل مدیرانم بدهم. عملاً وقت ما را این گزارش‌نویسی‌ها پر کرده و اجازه نمی‌ده زمان لازم را صرف وظایف مشاوره‌ای‌ام کنم (مصاحبه‌ی ۱).
سردرگمی نقش	الزام مشاوران به وظایف غیر مشاوره‌ای	چندتا موضوع هست که خیلی برایم آزاردهنده است، اول این که وقتی کلاس خالی دارند من باید سر کلاس برم، انگار که مشاور آدم بیکاری است که هر جای خالی را باید پرکنه یا این که مدیر من را ملزم به ثبت اطلاعات مربوط به دانش‌آموزان در سامانه که باید توسط خود او یا معاونینش انجام شود، می‌کنه (مصاحبه‌ی ۵).
	تداخل نقش	گاهی یک بخشنامه را می‌دهند اما مشخص نمی‌کنند مسؤؤل اجرای آن کی هست و چه کسی باید پاسخگو باشه، در چنین مواقعی بیش‌تر سراغ من می‌آیند (مصاحبه‌ی ۵).

کارکردهای حرفه‌ای نقش

تصریح نقش حرفه‌ای در مدرسه: در بررسی متون به دست آمده از مصاحبه‌ها برای محققین روشن شد که مشاوران شرکت‌کننده در پژوهش تا حدودی از کارکردهای نقش حرفه‌ای خود در مدرسه آگاه بودند، این آگاهی اگرچه جامع نبود و اشراف مشاوران به همه کارکردهای حرفه‌شان را نشان نمی‌داد اما تا حدود زیادی بیانگر درک صحیح مشاوران از نقش حرفه‌ای‌شان بود. یکی از موضوعاتی که مشاوران مدرسه به آن اشاره داشتند، این بود که برای تثبیت نقش حرفه‌ای خود، به تبیین و تصریح نقش‌شان برای کارکنان مدرسه می‌پرداختند:

«تا اونجا که برام امکان داشته باشه، سعی می‌کنم در حیطه کارکردهای حرفه‌ای و نقشم عمل کنم اما این به این معنا نیست که همیشه می‌تونم در این مسیر باشی. گاهی، حرکت و جریان سازمان تو رو با خودش می‌بره و تو باید از نظر حرفه‌ای و اطلاعات نقش خیلی قوی باشی تا بتونی دوام بگیری. در مدرسه‌ای که من کار می‌کنم گاهی وظایفی متأثر از کارکردهای سازمانی برای من تعیین می‌شه که می‌دانم در راستای نقش حرفه‌ای‌ام به‌عنوان یک مشاور مدرسه نیست. مثلاً از من می‌خواهند مراقب امتحان باشم یا در مسائل انضباطی و امور دفتری مشارکت کنم و یا معلم جایگزین باشم. من باید با صبر و حوصله پاسخ دهم و وظایف حرفه‌ای‌ام را برای آن‌ها به گونه‌ای تصریح کنم که ارتباط و تعاملاتم با مدیر و سایر کارکنان به هم نخوره و در عین حال نقش حرفه‌ای‌ام به مخاطره نیافته» (مصاحبه‌ی ۴).

«اول از همه وظایف یه مشاور و کارهایی که می‌تونم تو مدرسه انجام بدم و برنامه‌ی کاریم رو برای همکارانم توضیح می‌دم، در عین حال برای دانش‌آموزان هم توضیح می‌دم که من وظیفه‌ام چیه» (مصاحبه‌ی ۷).

ضرورت نیازسنجی از دانش‌آموزان و والدین آن‌ها: علاوه بر تصریح نقش، یکی از فعالیت‌هایی که مشاوران مدرسه بر آن تمرکز داشتند، ضرورت نیازسنجی از دانش‌آموزان و والدین آن‌ها و در نظر داشتن نیاز مخاطبین بود. آنان این فعالیت را که گاهی با مشارکت همکاران‌شان در مدرسه انجام می‌دادند، به‌عنوان روشی برای شناخت نیازها و مشکلات دانش‌آموزان می‌دانستند تا از طریق آن بتوانند جهت آموزش یا رفع مشکلات دانش‌آموزان در مدرسه برنامه‌ریزی کنند.

« مشاور به محض ورود به مدرسه باید از مدیر، معاون و معلم‌های اون مدرسه درباره دانش‌آموزانی که مشکل رفتاری، تحصیلی و یا هر نوع نیاز و مسئله دیگه‌ای که دارند یه اطلاعاتی کسب کنه. یکی به این دلیل که فراوانی مشکلات اون مدرسه دستش بیاد یکی هم این که دانش‌آموزانی که ممکنه مشکلات حادی داشته باشند رو تو اولویت قرار بده. برای بررسی علاوه بر این در جلساتی که برای والدین برگزار می‌کنیم معمولاً یک فرم نظرسنجی بهشون می‌دیم که مایل‌اند بیشتر در مورد چه موضوعاتی برای آن‌ها آموزش بذاریم» (مصاحبه‌ی ۵).

« طی سال‌ها و با افزایش تجربه کاری‌ام در مدرسه، سعی می‌کنم فعالیت‌هام رو بر نیازها و انتظاراتی که خود سیستم، والدین و دانش‌آموزان داشتند، مبتنی کنم» مصاحبه‌ی ۳

تلاش جهت همکاری و تعامل به کارکنان مدرسه: آن‌ها معتقد بودند که مشاور بدون داشتن تعامل و همکاری مناسب با همکارانش در مدرسه نمی‌تواند برخی از فعالیت‌های مربوط به نقش‌اش را پیش ببرد، بنابراین در جهت این تعامل و همکاری تلاش می‌کردند و به حفظ رابطه حسنه با همکارانشان در مدرسه اهمیت زیادی قائل بودند:

«اگر یک مشاور مدرسه سعی کنه با همکاران خودش ارتباط و تعامل مناسبی داشته باشه و مجموعه‌ای از اطلاعات و دانش مرتبط با نیازهای رشدی و مشکلات دانش‌آموزان و شیوه‌های مقابله با آن را برای آنان تبیین کنه، آن‌ها هم بسیار راغب هستند که از این اطلاعات استفاده کنند. اگر این ارتباط و تعامل به‌درستی شکل بگیره، در آن صورت شما به راحتی می‌تونید نقش مهمی را ایفا کنید و بعد اینجا شما محل رجوع هم دانش‌آموزان و هم پرسنل مدرسه هستید و یک نقش تثبیت‌شده‌ای رو پیدا می‌کنید» (مصاحبه‌ی ۹).

«در مواقعی که لازم باشه، حتماً با مدیر و سایر همکارانم مشورت می‌کنم. برخی از موضوعات را با هم‌فکری هم پیش می‌بریم اما گاهی خودم تصمیم می‌گیرم و آن‌ها به من اعتماد دارند. البته این ساده به دست نیومد. من این رو به تجربه دریافتم که بدون تعامل و همکاری با آن‌ها ممکنه یه جاهایی متوقف شوم. اوایل کارم در این زمینه مشکل داشتم اما سعی کردم روابط و تعاملاتم رو با همکارانم بهبود بخشم که نتایج مثبت این تعامل رو هم دیدم» (مصاحبه‌ی ۴).

توانمندسازی و آموزش مهارت‌ها به همکاران: یکی از مشاوران علاوه بر این‌که قائل به همکاری و تعامل با پرسنل مدرسه بود، بیان کرد که برای توانمندی و آموزش برخی مهارت‌ها به همکارانش تلاش می‌کند:

«من هر ماه یه جلسه با معلمین مون دارم و مسائلی که فکر می‌کنم آن‌ها لازمه بدونند رو مطرح می‌کنم. مثلاً برای روش‌های تدریس خلاق و این که چطور شادی و نشاط در مدرسه ایجاد کنند؛ یا این‌که با دانش‌آموزان مشکل‌دار چگونه برخورد کنند، صحبت و بحث می‌کنیم» (مصاحبه‌ی ۵).

نگاه فرآیندی به رشد دانش‌آموز: برخی از مشاوران علاوه بر توجه به نیازهای رشدی دانش‌آموزان، فرآیندی دیدن رشد آنان را موضوع مهمی می‌دانستند هر چند برای اجرای آن با مشکلاتی مواجه بودند زیرا برخی مدیران بیش‌تر راغب هستند تا فعالیت‌هایی در مدرسه صورت گیرد که نتایج آن فوری و سریع، به‌دست آید، این در حالی است که فعالیت‌هایی که برای موفقیت دانش‌آموز در مدرسه صورت می‌گیرد، از نظر رشدی، متوالی است و لازم است به‌صورت سازمان‌یافته و مبتنی بر توانایی‌های شناختی، عاطفی و رفتاری دانش‌آموزان باشد و بر همین منوال، ضروری است تا فعالیت‌های مشاوران در مدرسه نیز با یک توالی رو به رشد و متناسب با سنین دوره ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم انجام شود: «خوب، ابعاد مختلف رشدی دانش‌آموزان به‌صورت فرآیند باید در نظر گرفته بشه و مقطعی نمی‌شه روی آن کار کرد» (مصاحبه‌ی ۳).

«یه موضوعی که برام خیلی مهمه و سعی می‌کنم فعالیت‌هایم را با توجه به آن برنامه‌ریزی کنم، توجه به ابعاد رشدی دانش‌آموزان هست و خود واژه رشد گویای این هست که این ابعاد را نمی‌شود

مقطعی و بریده، بریده دید یعنی لازمه من متمرکز بر تکالیف رشدی متناسب با هر دوره سنی باشم. اما متأسفانه این نوع نگاه خیلی با استقبال مواجه نمی‌شود چون ساز و کار اون در مراجع بالادستی هنوز به خوبی تعریف نشده، بنابراین خیلی اوقات من به چالش کشیده می‌شوم... انگار که عجله دارند فعالیت‌هایی رو انجام بدیم که نتایج فوری اون‌ها دیده بشه» (مصاحبه‌ی ۴).

مصاحبه‌ها بیانگر آن است که مشاوران مدارس در تلاش هستند تا برای اجرای نقش حرفه‌ای خود و ارتقاء موفقیت و سلامت دانش‌آموزان، فعالیت‌هایی را انجام دهند که تأثیرگذاری و ماندگاری کارکردهای آنان را بالاتر ببرد. به نظر می‌آید اجرای این فعالیت‌ها که غالباً برگرفته از تلفیق دانش، مهارت و تجربه آنان است و حضور مؤثر آنان در مدرسه را معنا می‌بخشد، گاهی به دلیل برخی خط‌مشی‌ها و سیاست‌های بالادستی به چالش کشیده می‌شوند. مضامین به دست آمده در اینتم اصلی حکایت از آن دارد که مشاوران مدارس با استفاده از برخی سازوکارهای نظری و عملی (در ارتباط با والدین، معلمان و سایر کارکنان مدرسه)، فعالیت‌های حرفه‌ای خود را شکل می‌دهند اما ظاهراً این وضعیت نظام مدرسه هست که تا حدودی مشخص می‌کند آنان بیش‌تر بر چه فعالیتی متمرکز باشند.

تسهیل‌کننده‌های نقش

حمایت کارکنان مدرسه: گزارش شرکت‌کنندگان بیانگر ادراک حرفه‌ای آنان از نقش مشاوره‌ای‌شان است و از جمله عواملی که می‌تواند به اجرای مؤثر فعالیت‌های مشاوران کمک نموده و نقش یک تسهیل‌کننده و کاتالیزور را داشته باشد، حمایت و همراهی کارکنان، به‌ویژه مدیر مدرسه است. این حمایت هم به اصالت عملکرد مشاوران و رعایت ضوابط اخلاق حرفه‌ای کمک می‌کند و هم در اجرای بهینه وظایف مشاوران در مدرسه مؤثر است:

«من برای بازگو کردن مسائل خصوصی جلسات مشاوره‌ام هیچ وقت مورد سؤال قرار نگرفتم و این من رو ماندگار کرد و باعث شد اعتماد بچه‌ها به من بالا بره» (مصاحبه‌ی ۱).

«برای انجام خیلی از فعالیت‌ها هم به همراهی و حمایت همکارانم نیاز دارم والا عملاً ممکنه یه جاهایی در جا بزنم، به‌عنوان مثال من امکان و فرصت حضور در همه کلاس‌ها رو ندارم، بنابراین برخی از مهارت‌هایی که بچه‌ها باید یاد بگیرند با کمک معلمین کلاس‌ها انجام می‌شه بخصوص این که برخی از معلمین، محبوب دانش‌آموزان هستند و من با همکارانم در مورد آموزش‌ها گفت و گو می‌کنیم» (مصاحبه‌ی ۶).

«در جلساتی که به‌صورت ماهانه با همکاران مشاورم در سطح منطقه داریم، از صحبت‌های آن‌ها، این نکته بر می‌آید که در هر مدرسه‌ای که مدیر آن اعتقاد به فعالیت جهت سلامت روان بچه‌ها دارد و نقش مشاوران را مؤثر می‌داند، شرایط مطلوب و مناسبی برای مشاوران در ایفای وظایفشان فراهم می‌شود اما در مدرسه‌ای که مدیر آن اعتقادی به فعالیت‌های مشاور ندارد، آن مشاور با چالش جدی مواجه می‌شود» (مصاحبه‌ی ۸).

اعتماد: علاوه بر موضوع حمایت، یکی از مؤلفه‌های مؤثر که می‌تواند مشاوران مدرسه را در کارآمدی‌شان یاری دهد، اعتماد حاکم بر روابط بین مشاور و سایر همکاران است. یکی از مشاوران شرکت‌کننده در پژوهش این موضوع را این‌طور بیان کرده:

«من چند سالی است که در این مدرسه کار می‌کنم و با همکارانم به یک شناخت متقابلی رسیدیم و بین ما اعتماد وجود دارد. درست مثل یه تیم فوتبال که به واسطه اعتمادشون به همدیگر، هماهنگ با هم برای هدفشون عمل می‌کنند در این جا هم همکارانم در ارجاع دانش‌آموزان و طرح مشکلات آنان به من اعتماد دارند» (مصاحبه‌ی ۲).

تأثیر مثبت انعکاس عملکرد: بررسی مضامین هم‌چنین نشان داد که دریافت بازخورد مثبت از گروه هدف، می‌تواند مشوق و عامل پیش‌برنده و تأثیر گذار در انجام و ادامه فعالیت‌ها باشد:

«بازدهی که در کار خودم می‌دیدم خیلی روی من تأثیر مثبت داشت. مثلاً زمانی که آموزش‌هایی به دانش‌آموزان و یا به خانواده‌های آنان می‌دادم و بعد بازخوردهای مثبت و مناسبی از طرف آن‌ها دریافت می‌کردم این بسیار در کار من و ادامه آن، مؤثر بود» (مصاحبه‌ی ۳).

تجربه: برخی از مشاوران، کسب تجربه را عامل مؤثری در حفظ نقش حرفه‌ای‌شان می‌دانستند. زمانی که آنان در آغاز کارشان وارد مدرسه می‌شوند، بیش‌تر متکی بر دانش و مهارت‌های مشاوره‌ای هستند که از دانشگاه با خود می‌آورند و این لزوماً به معنی آمادگی آنان در انجام وظایف حرفه‌ای‌شان در مدرسه نیست اما به تدریج و با کسب تجربه، نسبت به کاربرد دانش و مهارت‌های مشاوره‌ای در مدرسه، آگاه‌تر و کارآمدتر می‌شوند:

«ضمن کسب تجربه خیلی از مشکلات من در کار حل شد. یعنی به‌صورت درونی تقریباً دیگه می‌دونستم در چه موارد و موضوعاتی لازمه ورود پیدا کنم و یا وقتی در موضوعی مداخله می‌کنم چه کارهایی رو باید انجام بدم و یا چه کارهایی رو انجام ندم که نقش مشاوره‌ای‌ام حفظ شود» (مصاحبه‌ی ۷).

«اوایل که از دانشگاه فارغ التحصیل شدم، درست نمی‌دانستم چه کار باید انجام دهم و گیج بودم ولی به تدریج یاد گرفتم چه کار کنم و چگونه از دانسته‌هایم استفاده کنم. در واقع این کسب تجربه است که می‌تواند تو را مؤثر کند و همین تجربه به تو می‌گوید که هر چقدر جلوتر می‌روی، متوجه می‌شوی که دانسته‌های قبلی‌ات کافی نیست و تو باید دانش خود را به روز کنی» (مصاحبه‌ی ۴).

ضرورت آموزش‌های روزآمد: به واسطه همین کسب تجربه و با توجه به تغییراتی که در جامعه و به تبع آن در مدرسه رخ می‌دهد، آنان متوجه می‌شوند که نیاز دارند تا آموزش‌های تخصصی متناسب با نیازها و تغییرات ظاهر شده در دانش‌آموزان و خانواده‌های آنان و مشکلاتی که هر روز ممکن است به شکل جدیدی ظاهر شوند، دریافت کنند تا از نقش حرفه‌ای خود باز نمانند:

«به نظرم متناسب با نیازهای دانش‌آموزان و مسائل جدیدی که ممکنه برای آن‌ها پیش بیاد، لازمه که یه سری برنامه‌های آموزشی برای ما داشته باشند» (مصاحبه‌ی ۵).

«متناسب با نیازهای رشدی دانش‌آموزانم و مسائل و مشکلات جدیدی که هر روز ممکنه تغییر چهره بده، حتماً لازم می‌دونم که آموزش‌های بیش‌تری در این موارد دریافت کنم، در غیر این صورت ممکنه از دانش‌آموزانم و کمک به آن‌ها عقب بیافتم» (مصاحبه‌ی ۸).

آگاهی از حقوق سازمانی خود: یکی از عواملی که می‌تواند مشاوران مدرسه را در حفظ تمرکز و پیش رفتن در انجام وظایف نقش، یاری دهد و مانع استرس و بار اضافه بر نقش‌شان شود این است که آنان از حقوق سازمانی و شخصی‌شان در سازمان آگاه باشند و قدرت دفاع از آن را نیز داشته باشند:

«تو مدرسه‌ای که من کار می‌کنم، به گونه‌ای عمل می‌کنم که مدیر و معاونین آن برای هر کاری که روی زمین مانده بود، سراغ من نیابند چون یک نکته‌ای که من به آن واقف بودم و برای آن‌ها سعی کردم جا بیندازم این بود که وقتی در مدرسه کاری معطل مانده، نباید فقط به عهده مشاور گذاشته شود بلکه لازم است از همه نیروها و پرسنل مدرسه استفاده شود» (مصاحبه‌ی ۴).

تحلیل مضامین برای محققین این نکته را روشن کرد که آن‌چه می‌تواند به‌عنوان تسهیل‌کننده به مشاوران در انجام وظایف نقش‌شان کمک نماید، بخشی مربوط به سازمان و کارکنان مدرسه است و بخشی مربوط به خود آنان است. هر گاه مشاوران در تعاملاتشان با همکاران، دانش‌آموزان و والدین، مؤلفه‌های امیدبخشی همچون حمایت، اعتماد، بازخورد مثبت و آموزش‌های حرفه‌ای و تخصصی دریافت نمایند، درک مثبت‌تری از نقش خود داشته و احساس رضایت بیش‌تری خواهند داشت. علاوه بر این، استفاده از تجربه به‌طور مناسب و آگاهی از حقوق خود که از تمرکز حرفه‌ای و نفوذ شخصی مشاوران حکایت دارد، عامل مؤثری در استفاده بهینه از شرایط برای ایفای مؤثر نقش است.

ابهام نقش

انتظار نقش‌های رایج و سنتی از مشاور: بررسی داده‌های حاصل از مصاحبه با مشاوران شرکت‌کننده در این پژوهش نشان داد که اگرچه آنان تا حدودی متوجه کارکردهای تخصصی مربوط به نقش‌شان بودند و برای آن تلاش می‌کردند، اما تمرکز مدرسه و حتی خود مشاوران بر نقش‌های سنتی و همچنین انتظارات غیر مشاوره‌ای از طرف مدیر و سازمان آموزش و پرورش بالادستی و عدم تعریفی روشن از نقش حرفه‌ای مشاوران مدرسه در دستورالعمل‌های رسیده از سازمان منطقه‌ای و وزارت آموزش و پرورش و نیز الزام تبعیت مشاوران مدرسه از این دستورالعمل‌ها به دلیل تمرکز قدرت منابع صادرکننده آن، آنان را در شرایط آگاهی ناقص از نقش و ابهام نقش قرار می‌دهد.

یکی از مشاوران در مورد نقش‌های سنتی و رایجی که از آن‌ها انتظار می‌رود، این‌گونه می‌گوید که:

«ببینید ما با انتظارات از سوی اولیا مدرسه و خانواده و اولویت‌بندی از سوی آنان مواجهیم و من فکر می‌کنم خیلی از مشاوران با این موضوع روبه‌رو هستند. یعنی این که وقتی شما فعالیت تون رو به‌عنوان یک مشاور شروع می‌کنید، یک انتظارات مشخص و از پیش تعیین شده از شما وجود دارد که به شما می‌گوید باید در این مسیر حرکت کنی» (مصاحبه‌ی ۳).

انتظارات غیر مرتبط با نقش به دلیل عدم تعریف نقش حرفه‌ای: به همان اندازه که

انتظارات کلیشه‌ای و رایج ممکن است مشاور را از نقش واقعی خود دور کند، انتظارات غیر مرتبط با نقش به دلیل عدم تعریف نقش حرفه‌ای، نیز می‌تواند زمان لازم برای انجام وظایف مرتبط با نقش را از آنان گرفته و مانعی بر سر راه کارآمدی حرفه‌ای ایجاد نماید.

«ممکنه درخواست‌هایی از شما بشه که به نظرتون برسه هیچ ربطی به نقش یک مشاور نداره، اون هم به یک دلیل واضح، چون شرح وظایف مشخص نیست» (مصاحبه‌ی ۲).

«وقتی وارد محیط کاری می‌شوی، توقعاتی از تو هست که گاهی اوقات لازمه از نقشت خارج شوی و حالا کمبود یک کار را جبران کنی یا یک قسمت دیگر رو پوشش دهی ... مثلاً زمانی که دبیری نمی‌آمد، لازم بود معلم جایگزین باشم یا مثلاً آگه جشنواره‌ای بود، همکاری می‌کردم، چون جلب رضایت همکارانم برایم مهم بود» (مصاحبه‌ی ۱).

«... گاهی وظایف من تحت‌الشعاع یک‌سری انتظارات قرار می‌گیره، مثلاً مدیر انتظار داره آمار قبولی شاگردانش در دانشگاه بالا باشه و از من می‌خواد که از فعالیت‌های مداخله‌ای کم کنم و بیش‌تر به برنامه‌ریزی درسی و کارهایی از این دست برای بچه‌ها پردازم... در کل گاهی هدف‌گذاری مدرسه در رقابت با سایر مدارس، عملکرد من مشاور رو هم به چالش می‌کشه» (مصاحبه‌ی ۶).

عدم نگاه تخصصی به جایگاه مشاوره مدرسه: از بررسی مصاحبه‌ها، یکی دیگر از موضوعات به‌دست آمده که مشاور را به نوعی دچار معطلی در نقش و ابهام نقش می‌کند این است که نگاه جدی تخصصی به جایگاه مشاوره در مدرسه نیست:

«بینید خیلی ضرورت مشاوره احساس نمی‌شه توی مدارس. انگار مشاوره خیلی جدی گرفته نمی‌شه. همین که می‌گن وقتی کلاس خالی داریم پاشو برو سر کلاس و یا هر کسی به خودش اجازه می‌ده درباره این شغل حرف بزنه و اظهار نظر کنه، این یعنی من امکان و شرایط وظایف نقشم را ندارم» (مصاحبه‌ی ۵).

برتری مدل سازمان بر نقش حرفه‌ای: به نظر می‌آید یکی از دلایلی که مشاوران را در معرض پذیرش انتظارات، کلیشه‌ها و وظایف غیر مرتبط با نقش قرار می‌دهد این است که مدل سازمانی بر مدل حرفه‌ای نقش اولویت دارد و قدرت در دست مدل سازمانی است که لزوماً بر اساس شاخص‌های حرفه‌ای نیست و مشاوران مدارس به لحاظ رعایت سلسله مراتب، خود را در تابعی از این مدل قرار می‌دهند:

«اصل کار، چیزی که برای ما تعریف شده این است که از ما می‌خواهند نقش خودمون رو در همان جایگاه و محدوده سازمانی که برامون مشخص شده، انجام بدیم» (مصاحبه‌ی ۱).

«... یک مشکلی که من دارم آینه که ساختار حرفه‌ای که من قائل به آن هستم و در دانشگاه یاد گرفتیم، لزوماً هم‌راستا با ساختار نظام آموزش و پرورش نیست. تعاریفی که در سطح کلان آموزش و پرورش برای حرفه من شده تا حدودی کلی است. در این که اهداف حرفه‌ای من باید هم‌راستا با اهداف آموزش و پرورش باشد، شکی ندارم اما آن‌ها وظایف من را خیلی محدود تعریف کردند به گونه‌ای که در بعضی موارد دستم بسته است ... مثلاً به من می‌گویند تمام فعالیت‌هایی که در حیطه شغلی برای بچه‌ها

انجام می‌دهم، عمدتاً باید در هفته مشاغل انجام شود و گزارش هفته مشاغل را ارائه دهم اما من معتقدم رشد شغلی مختص به یک هفته نیست و لازم است در تمام سال برای آن برنامه‌ریزی کنم اما این‌گونه عمل کردن من، گاهی صدای مدیر را در می‌آرد که به جای این، متمرکز بر برنامه‌ریزی درسی برای بچه‌ها بشوم» (مصاحبه‌ی ۹).

ضرورت بازتعریف نقش حرفه‌ای: مجموعه شرایط گفته شده و تعریف مبهمی که بعضاً از نقش مشاوران در مدرسه وجود دارد، بازتعریف نقش را ضرورت می‌بخشد. مشاور شماره ۱، این موضوع را این‌طور آورده: «در مجموع به نظر من، مشاوره هنوز آن‌قدر در اسناد آموزش و پرورش، کارآمد تعریف نشده و نیاز به بازنگری دارد. الان کار خود من بیشتر کاغذ بازی. یعنی خیلی از کارهام فقط آینه که یک گزارشی تحویل مدیرانم بدهم. عملاً وقت ما را این گزارش‌نویسی‌ها پر کرده و اجازه نمی‌دهد زمان لازم را صرف وظایف مشاوره‌ای‌ام کنم» (مصاحبه‌ی ۱).

همان‌طور که از نتایج تحلیل مضامین به دست آمد، فقدان اطلاعات صحیح در مورد نقش مشاوره مدرسه و درخواست انتظارات سنتی و غیر مرتبط با نقش از سوی سایر عوامل انسانی در مدرسه و در سطح منطقه و یا منابع بالاتر از مشاوران و جابجایی اولویت‌ها برای آنان از سوی منابع قدرت در سیستم آموزشی، عملاً ایفای وظایف مربوط به نقش را در مشاوران با وقفه یا چالش مواجه می‌کند. از این رو باز تعریف نقش حرفه‌ای مشاوران مدرسه در ایران، یکی از ضرورت‌هاست.

سردرگمی نقش

الزام مشاوران به وظایف غیر مشاوره‌ای: بنا به آنچه پیش‌تر گذشت ناهمخوانی ادراک مشاوران با ادراک مدیران، والدین و یا معلمان در مورد کارکردهای نقش مشاوران در مدرسه و همچنین فقدان اطلاعات لازم مربوط به نقش، اغلب موجب می‌شود که وظایف غیر مرتبط با مشاوره از مشاوران مدرسه انتظار رود که این خود بالاتکلیفی و سردرگمی نقش را ایجاد کرده و آنان را ملزم به انجام وظایف غیر مشاوره‌ای می‌کند: «گاهی ممکنه من کارهایی رو انجام بدهم که در شرح وظیفه‌ام در مدرسه برایم تعریف کردند و جزء نقش حرفه‌ای من نیست ولی من مجبور به انجام آن‌ها هستم. مثلاً از من می‌خواهند که مراقب امتحان باشم و خوب آگه دانش‌آموزی تقلب کنه من مجبورم تقلب او را بگیرم و آگه صرف‌نظر کنم، بدآموزی‌های دیگه‌ای داره یعنی یک جور بن بست مضاعف برای من ایجاد می‌شه. اما آن‌ها از من نمی‌پذیرند و من مجبور به انجامش هستم یا این که از من می‌خواهند کارهای دفتری انجام بدم...مثل کارنامه دادن... یا نظامت کنم و یا آگه معلمی نیومد به جای او سر کلاس برم... این‌ها از نظر من کار غیرحرفه‌ای هست و شرح وظیفه من نیست اما آگه انجام‌شون ندم، تبعات سخت‌تری برام داره» (مصاحبه‌ی ۲).

«چند تا موضوع هست که خیلی برایم آزاردهنده است، اول این که وقتی کلاس خالی دارند من باید سر کلاس برم، انگار که مشاور آدم بیکاری است که هر جای خالی را باید پرکنه یا این که مدیر من را

ملزم به ثبت اطلاعات مربوط به دانش‌آموزان در سامانه که باید توسط خود او یا معاونینش انجام شود، می‌کند» (مصاحبه‌ی ۵).

تداخل نقش: علاوه بر این، گاهی ادراک و دریافتی که برخی کارکنان مدرسه یا والدین از بعضی موضوعات در زمینه رشد و تربیت دانش‌آموزان دارند و یا نامشخص بودن مسؤلیت اجرای وظایف، مشاوران را در مدرسه دچار تنش و چالش می‌کند چرا که موجب تداخل نقش آنان می‌شود:

«گاهی از من می‌خواهند کارهایی انجام دهم که به نوعی مداخله آنان در وظایف حرفه‌ای من هست... مثلاً من موفقیت تحصیلی را موضوعی فراتر از کسب نمره و معدل بالا می‌دانم و به موضوعات دیگری همچون یادگیری مهارت‌ها و ... اهمیت می‌دهم و برای آن برنامه تعریف می‌کنم اما مدیر معتقد است که فقط باید روی نمرات بچه‌ها کار کنم ... همین گاهی انرژی من را می‌گیرد و من را در تنش قرار می‌دهد» (مصاحبه‌ی ۸).

«گاهی یک بخشنامه را می‌دهند اما مشخص نمی‌کنند مسئول اجرای آن کی هست و چه کسی باید پاسخگو باشد، در چنین مواقعی بیش‌تر سراغ من می‌آیند» (مصاحبه‌ی ۵).

بررسی یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که موضوع سردرگمی نقش و انتظار انجام وظایف غیر مشاوره‌ای از مشاوران به‌طور شایع در میان آنان وجود دارد و مشاوران ملزم هستند به‌منظور حفظ همکاری و جلب رضایت مدیران و یا ممانعت از تنش و پیامدهای بعدی، این امور را انجام دهند. بدیهی است تمرکز مشاوران و صرف وقت در انجام این دسته از کارهای غیر مرتبط با نقششان، آنان را از پرداختن به کارکردها و وظایف مرتبط با نقش باز می‌دارد و چنانچه مشاور می‌تواند به انجام وظایف اصلی‌اش باشد باید تنش و استرس ناشی از نقش‌های چندگانه را تحمل کند که این می‌تواند رضایت درونی و سلامت او را به چالش بکشد.

بحث

این مطالعه با هدف بررسی ادراک مشاوران مدرسه از نقش حرفه‌ای خود انجام شده است. در این مطالعه در بررسی داده‌های حاصل از مصاحبه با شرکت‌کنندگان تلاش شد تا چگونگی ادراک و دریافت مشاوران مدرسه را از نقش حرفه‌ای‌شان، بررسی گردد. نتایج بررسی داده‌ها، چهارتم اصلی کارکردهای حرفه‌ای نقش، تسهیل‌کننده‌های نقش، ابهام نقش و سردرگمی نقش به دست آمد.

مضمون اصلی «کارکردهای نقش حرفه‌ای» مشتمل بر پنج مضمون فرعی؛ تصریح نقش حرفه‌ای در مدرسه، ضرورت نیازسنجی از دانش‌آموزان و والدین آن‌ها، تلاش جهت همکاری و تعامل به کارکنان مدرسه، توانمندسازی و آموزش مهارت‌ها به همکاران، و نگاه فرآیندی به رشد دانش‌آموز است. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌هایی که بر ضرورت آگاهی کارکنان مدرسه از نقش حرفه‌ای مشاوران تأکید دارند، همسو است. در پژوهشی لانچ و همکاران (Lynch et al., 2011) آگاهی کارکنان مدرسه اعم از مدیران و معلمان از کارکردهای حرفه‌ای مشاوران و به ویژه آگاهی خود مشاوران، از نقش و تأثیرشان در برنامه‌های راهنمایی و مشاوره مدرسه و درخواست از همکاران‌شان برای تعامل و مشارکت در فعالیت‌های مشاوره جهت تغییر و رشد دانش‌آموزان، را یکی

از مؤلفه‌های تأثیرگذار بر اثربخشی فعالیت‌های مشاوره مدارس می‌دانند. جعفری (2008) (Jafari) نیز در پژوهشی بر ضرورت حضور نیروی انسانی توانمند و آگاه به وظایف حرفه‌ای، در نیل به موفقیت در راستای اهداف آموزشی و پرورشی مدارس و کمک به رشد دانش‌آموزان تأکید دارد.

این نکته را باید در نظر داشت که مشاور مدرسه به‌عنوان یکی از اعضای مؤثر در برنامه‌های نظام آموزشی جاری در مدارس نقش‌های متفاوتی را می‌تواند برای خود تصور کند و یا این که از او انتظار داشته باشند. هر چند، گاهی ممکن است مشاوران مدرسه به دلیل وظایف متنوعی که از آنان انتظار می‌رود، در نقش مهمی که در رشد دانش‌آموزان می‌توانند داشته باشند دچار تردید شوند (Brigman & Campbell, 2003)، اما این نقش قابل انکار نیست؛ زیرا مداخلات مشاور مدرسه می‌تواند تأثیر مثبتی بر عملکرد و موفقیت دانش‌آموزان داشته باشد (Wilkerson et al., 2013).

مضمون کارکردهای حرفه‌ای نقش دلالت بر آگاهی حرفه‌ای آنان دارد به این معنا که مشاوران برای آن که بتوانند نقش حرفه‌ای خود را در مدرسه جا ببندازند، به تصریح و روشن‌سازی نقش‌شان برای همکاران خود می‌پردازند. علاوه بر این، ضرورت نیازسنجی از دانش‌آموزان و والدین آن‌ها، تلاش جهت همکاری و تعامل با کارکنان مدرسه و توانمندسازی و آموزش مهارت‌ها به آنان و نگاه فرآیندی به رشد دانش‌آموز را جزء وظایف اصلی خود در مدرسه می‌دانند. این مضامین اصلی، بر این دلالت دارند که مشاوران مدرسه اگر چه تا حدودی واقف بر کارکردها و وظایف اصلی مرتبط با نقش‌شان هستند اما بنا به دلایل و شرایط متنوع و متکثری که به آن اشاره کردند، به‌طور مداوم در چالش برای ایفای نقش حرفه‌ای‌شان هستند.

مضمون اصلی دیگر، «تسهیل‌کننده‌های نقش» است که حمایت کارکنان مدرسه، اعتماد، تأثیر مثبت انعکاس عملکرد، تجربه، ضرورت آموزش‌های روزآمد و آگاهی از حقوق سازمانی خود را شامل می‌شود. در این راستا پژوهش پائولینی و تاپدیمیر (Paolini & Topdemir, 2013) نشان داد که مشاوران به‌طور خستگی‌ناپذیر به‌منظور ترویج و ایجاد عدالت و فرصت برای همه دانش‌آموزان بدون توجه به نژاد، قومیت، و یا وضعیت اجتماعی و اقتصادی کار می‌کنند. در صورتی که عوامل بازدارنده، مانع فعالیت مشاوران نشوند، به گفته ایکین (Ebrahimi, 2018) آنان نقش اساسی در به حداکثر رساندن موفقیت دانش‌آموزان داشته، در ایجاد محیط‌های امن یادگیری که برانگیزاننده، چالش برانگیز و حمایتی برای همه دانش‌آموزان است، کمک نموده و نقش متمایزی در یادگیری اجتماعی / عاطفی و تحصیلی دانش‌آموزان خواهند داشت.

در تبیین این مضمون می‌توان بیان کرد که حمایت همکاران و به‌ویژه مدیر مدرسه از عملکرد حرفه‌ای مشاوران، اعتماد شکل گرفته میان آنان، هم‌چنین دریافت بازخوردهای مثبت و مؤثر از سوی همکاران، والدین و دانش‌آموزان، استفاده مؤثر از دانش و مهارت‌های خود به واسطه کسب تجربه و احساس نیاز به روزآمد کردن دانش خود به تناسب تغییر شرایط دانش‌آموزان و بروز موضوعات و مسائل جدید در مدرسه از جمله مؤلفه‌های مؤثری هستند که می‌توانند، زمینه بهتری را برای ایفای وظایف کارآمد برای مشاوران در مدرسه، ایجاد نمایند. علاوه بر این، آگاهی مشاوران از حقوق سازمانی خویش، به آنان در اجرای مطلوب وظایف و جلوگیری از اضافه بار نقش کمک می‌کند. به‌طور کلی، هرگاه شرایط مطلوب و بهینه‌ای برای اجرای وظایف نقش در مدرسه فراهم باشد، تأثیرگذاری مشاوران مشهودتر خواهد بود.

سومین مضمون اصلی «ابهام نقش» است که مضامین فرعی؛ انتظار نقش‌های رایج و سستی از مشاور، انتظارات غیر مرتبط با نقش به دلیل عدم تعریف نقش حرفه‌ای، عدم نگاه تخصصی به جایگاه مشاوره مدرسه، برتری مدل سازمانی بر نقش حرفه‌ای و ضرورت بازتعریف نقش حرفه‌ای، را در بردارد. همسو با این یافته‌ها، در پژوهشی هاسرد و کاستر (Hassard & Costar, 1997) تفاوت ادراک مدیران مدارس متوسطه و نقش حرفه‌ای مشاوران مدرسه را بررسی کردند. نتایج نشان داد که در نقش‌های اصلی و ضروری مشاوران مدرسه، حتی در عملکرد روزانه آن‌ها تفاوت دیدگاه وجود دارد. همچنین آنان به این نتیجه رسیدند که تعامل و همکاری مشاور مدرسه با مدیر و سایر کارکنان مدرسه از تفاوت در ادراک از نقش حرفه‌ای آن‌ها می‌کاهد. در پژوهش چاتا و لوییچ (Chata & Loesch, 2007) نیز که به بررسی دیدگاه‌های مشاوران حرفه‌ای مدرسه در مورد نقش‌ها و عملکردهای خودشان پرداخته است، آنان به نوعی نارضایتی از آن‌چه که مدیران مدرسه به‌عنوان مهارت‌ها و توانایی‌های حرفه‌ای از مشاوران مدرسه انتظار دارند را نشان داده‌اند. علاوه بر این، در پژوهشی رابطه بین ابهام نقش، از دید نقش و استرس شغلی در بین 110 نفر از کارکنان دولتی در کشور چین مورد بررسی قرار گرفت. نتایج این پژوهش نشان داد که بین اضطراب و استرس شغلی با ابهام نقش و ازدیاد نقش رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (Zhou et al., 2014). در پژوهشی دیگر چند عامل به‌عنوان علل فرسودگی شغلی عنوان شده است که عبارتند از: ابهام و سردرگمی، خودگردانی، عدم وجود فرصت‌های تصمیم‌گیری و فقدان کنترل در شغل خود (Khajavi & Barzegar, 2016). چاندلر و همکاران (Chandler et al., 2018) بیان نمودند که پیامدهای ابهام نقش در زمینه مشاوره مدرسه موجب از دست رفتن زمان لازم برای انجام وظایف واقعی مشاوره که به نفع دانش‌آموزان است، تشدید استرس و فشار روانی کار، فرسودگی شغلی به دلیل سرخوردگی ناشی از انجام فعالیت‌های غیر مشاوره‌ای و کاهش عملکرد شغلی می‌شود.

ابهام در نقش «نوع ناقص ارسال نقش است، جایی که اطلاعات لازم برای انجام کار یک فرد در دسترس نیست یا ناقص است» (Falls & Nichter, 2007; Tang & Chang, 2010). یا اطلاعات لازم برای انجام شغل به‌طور نامطلوب، نارسا یا گمراه کننده‌اند (Tarrant & Sabo, 2010). همچنین، ابهام نقش زمانی به وجود می‌آید که روشن نباشد نقش فرد چیست، حدود مسؤلیت‌های او کدام است و فرد آگاهی صحیحی درباره ماهیت شغل و جایگاه شغلی خود در سازمان ندارد (Mehrabizadeh & Honarmand & Talebzadeh, 2001). دو دلیل برجسته برای ابهام نقش وجود دارد. اول، سوء تفاهم در مورد وظایف مشاوره مدرسه است مانند این که ممکن است به مشاوران مدارس، وظایف غیر مشاوره‌ای بر اساس شیوه‌های تعیین شده، سنت‌ها یا نقش‌های متداول از گذشته مانند هماهنگی آزمون‌ها، برنامه‌ریزی، برقراری نظم مدرسه و وظایف اداری واگذار شود (Anderson, 2002). دوم، مدیران، اغلب برای حمایت از کارایی مدرسه، مشاوران را به برنامه‌های غیر مرتبط نظیر زمان‌بندی کلاس‌ها یا ثبت نام و یا انجام سریع فعالیت‌های دیگر هدایت می‌کنند (Lambie & Williamson, 2004). در نتیجه، خود کارآمدی مشاور مدرسه از طریق انجام وظایف غیر مشاوره‌ای تحت تأثیر منفی قرار می‌گیرد (Jellison, 2013). به عبارتی ابهام نقش موضوعی که موجب می‌شود تا مشاوران، فقدان حمایت و احساس عمومی خودکفایتی پایین را تجربه

کنند (Wilkerson & Bellini, 2006; Falls & Nichter, 2007); این مضامین که بیانگر آموزش ناکافی، ارتباطات ضعیف، امتناع عمدی یا تحریف اطلاعات ارائه‌شده توسط همکاران و مدیران است (Judeh, 2011) نشان دهنده ابهام در نقش است.

ابهام نقش یکی از چالش‌های عمده‌ی پیش‌روی مشاوران مدرسه در مواجهه با انتظارات نظام آموزشی است و به این دلیل در پژوهش‌های مختلف بسیار مورد توجه قرار گرفته است. جنبش‌های جدید قرن بیست‌ویکم در مدارس، بازتعریف جایگاه مشاوران در مدرسه و نگاه تخصصی به این نقش حرفه‌ای در تسهیل‌گری رشد دانش‌آموزان را آغاز نموده‌اند و طبیعتاً تعارضی در تعاریف نقش حرفه‌ای و انتظارات از مشاور در مدارس ایجاد نموده است. ایجاد نگرش جدید در ساختار نظام آموزشی و تعریف رسالت حرفه‌ای برای مشاوران مدرسه، تأثیرگذاری ایشان در فرآیند رشدیابی دانش‌آموزان را تسریع خواهد نمود.

چهارمین و آخرین مضمون اصلی به دست آمده، «سردرگمی نقش» است که ۲ زیر مضمون الزام مشاوران به وظایف غیر مشاوره‌ای و تداخل نقش را در بر می‌گیرد. در این راستا، فیتچ و مارشال (Fitch & Marshall, 2004) در مقایسه نقش مشاوران در مدارس پیشرفته و سطح پایین، صرف‌نظر از سطح پیشرفت مدرسه، دریافتند که مشاوران، اکثر وقت خود را با وظایف غیر مشاوره‌ای می‌گذرانند و درصد کمی از برنامه روزانه فعالیت‌های کاری خود را صرف ارائه خدمات مشاوره‌ای مستقیم می‌کنند. در مطالعه پیرسو، گودنوک، دانگمن و جونز (Pérusse et al., 2004) که ادراک مدیران مدارس ابتدایی و متوسطه از نقش حرفه‌ای مشاوران مدرسه را بررسی کردند به این نتیجه رسیدند که: مدیران مدارس ابتدایی؛ اجرای آزمون، ضبط مدارک ثبت شده و وظایف دفتری را جزء وظایف اصلی مشاور مدرسه تلقی می‌کنند. از طرفی بیش از ۸۰ درصد مدیران متوسطه؛ ثبت نام، اجرای آزمون و نگهداری اسناد دانش‌آموزان را به‌عنوان وظایف اصلی مشاور در نظر می‌گیرند.

به‌طور کلی ابهام و سردرگمی در نقش مشاور مدرسه در ادبیات، در طول زمان مترادف بوده است. نتیجه این سردرگمی و ابهام، انجام وظایف غیر مشاوره‌ای مانند امور دفتری و انضباطی، توسط مشاوران مدارس است که از زمانی که آنان می‌توانند صرف وظایف و کارکردهای مشاوره‌ای کنند، می‌کاهد (Chata & Loesch, 2007; Astramovich et al., 2013). وظایف غیر مشاوره‌ای، موانع مداومی هستند که در اجرای برنامه مشاوره مدرسه مداخله می‌کنند. هنگامی که وظایف غیر مرتبط با مشاوره از مشاوران مدرسه انتظار می‌رود، بالاترین سطح سردرگمی نقش اتفاق می‌افتد (Lieberman, 2004; Chandler and el., 2018). اغلب اوقات هم‌راستا نبودن انتظارات مدیر مدرسه با آموزش‌های حرفه‌ای مشاوران مدارس، منجر به مطالبات کاری اضافه‌ای می‌شود که بیش از حد موجب آشفتگی نقش مشاوران می‌شود (Culbreth, Scarborough et al., 2005).

به‌طور کلی می‌توان ادعان کرد که این چالش‌ها بخشی مربوط به انتظارات نامرتب با نقش از سوی مدیران مدارس است و برخی هم مربوط به عدم نفوذ شخصی و یا عدم تسلط حرفه‌ای خود مشاوران است. علاوه بر این، فقدان یک برنامه جامع حرفه‌ای برای مشاوران مدرسه در نظام آموزش و پرورش ایران می‌تواند از تلاش مشاوران در ایفای نقش حرفه‌ای‌شان بکاهد.

نتیجه‌گیری

نقش مشاوران مدرسه در طی پنجاه سال گذشته در ایران، همواره دستخوش تغییر بوده است. بخشی از این تغییر، بنا به تحولات جامعه و انطباق حرفه مشاوره با این تحولات بوده که لازمه رشد و تعالی حرفه مشاوره است؛ اما بخشی از این تغییرات به دلیل انتظارات غیرحرفه‌ای و نامرتب با حرفه، از مشاوران مدارس است که این خود موجب سردرگمی نقش یا ابهام نقش و کاهش عملکرد حرفه‌ای در مشاوران می‌شود. علاوه بر این، یکی از عواملی که موجب کاهش این کارآمدی می‌شود، غلبه مدل‌سازمانی بر دیدگاه حرفه‌ای است که عملکرد مشاوران را تحت الشعاع خود قرار می‌دهد. هم‌چنین نمی‌توان این موضوع را از نظر دور داشت که شروع فعالیت‌های مشاوره‌ای در مدارس ایران با فعالیت‌های راهنمایی و آن هم متمرکز بر راهنمایی تحصیلی بوده است و این موضوع به تدریج این ذهنیت را در میان مدیران و سایر عوامل انسانی در مدرسه، مسئولین سازمان آموزش و پرورش و حتی در میان خود مشاوران قوام بخشیده است که عمده فعالیت‌های مشاوران باید در حوزه برنامه‌ریزی درسی برای دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی آنان باشد. به علاوه، محدودیت کارشناسی و منابع انسانی متخصص برای ایفای نقش در این حرفه، بی‌تأثیر نبوده است. اگر چه جهت بهبود و مطلوب‌تر شدن حوزه مشاوره‌ی مدرسه در کشور ما، تلاش‌های فزاینده و توسعه گرایانه‌ای در حال انجام است و مشاوران مدارس متأثر از آموزه‌های دانشگاهی و تلفیق آن با تجربه در جهت این بهبود تلاش می‌کنند اما در عین حال عدم تعادل در انجام وظایف مرتبط با نقش، وجود دارد و این قابل درک است چرا که اگر چه دستورالعمل‌هایی در زمینه مشاوره مدرسه با استفاده از نظر متخصصان دانشگاهی و کارشناسان به‌عنوان راهنمای عمل به آنان ارائه می‌شود اما حرفه مشاوره مدرسه در ایران هنوز فاقد یک مدل استاندارد عملی است. از این رو، گسترش فلسفه و دیدگاه مشاوره مدرسه، کسب آگاهی‌های فردی و حرفه‌ای در خصوص نقش‌ها و مسؤولیت‌های مشاوران مدارس و کشف و انعکاس فعالیت‌ها و دیدگاه‌های متخصصان این رشته و در نهایت ارائه یک مدل جامع حرفه‌ای، می‌تواند جهت تثبیت نقش مشاوران مدارس، تأثیرگذار باشد.

در صورت تثبیت نقش مشاوران و الگودهی نقش مثبت، آنان موقعیت مهمی دارند تا بر دانش‌آموزان، معلمان، مدیران، والدین و اعضای جامعه تأثیر مثبت داشته باشند، چراکه متمرکز بودن نقش مشاوران بر اساس رویکردهای حرفه‌ای، مسیر و راهنمایی برای اهداف برنامه‌های مشاوره‌ای موفقیت‌آمیز، خواهد بود. بر همین اساس مشاوران مدارس می‌توانند با عملکردی رهنمودی، ماهرانه و پاسخ‌گویانه، تصور منفی برخی افراد درباره مشاوره مدرسه را تغییر دهند. بنابراین حضور مشاور و مشاوره مؤثر در مدارس، نیازمند اقدامات و سازوکارهای پیچیده‌تر و حرفه‌ای‌تر است تا ضمن پاسخ‌گویی مستدل و علمی به نیازهای دانش‌آموزان، توانایی و مهارت لازم برای مواجهه با چالش‌های حرفه‌ای موجود در بستر فرهنگی و اجتماعی خود را داشته باشند.

مطالعه حاضر با هدف بررسی ادراک مشاوران مدارس از نقش حرفه‌ای‌شان بر اساس روش کیفی و با استفاده از مصاحبه نیمه ساختار یافته انجام شده است. اگر چه اشباع داده‌ها با این تعداد رخ داد اما نمونه کوچک این پژوهش و هم‌چنین انتخاب آنان از شهر تهران به‌عنوان پایتخت کشور، امکان اکتشاف را با محدودیت مواجه می‌سازد بنابراین پیشنهاد می‌گردد؛ انجام مطالعه‌ای با گروهی بزرگ‌تر و در حد ۵

منطقه جغرافیایی (شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکز) کشور، می‌تواند شناخت عمیق‌تر و معنادارتری از ادراک مشاوران مدارس از نقش حرفه‌ای‌شان به دست دهد.

حمایت مالی

پژوهش حاضر هیچ‌گونه کمک هزینه مالی دریافت نکرده است.

سهام نویسندگان

نویسنده اول (مسئول) اقدامات اجرایی و انجام مصاحبه‌ها را بر عهده داشته و راهبری پژوهش توسط نویسنده دوم صورت گرفته است. کدگذاری متن مصاحبه‌ها، تبیین و نتیجه‌گیری پژوهش نیز با همکاری هر دو پژوهشگر انجام شده است.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافی بین نویسندگان پژوهش حاضر وجود ندارد.

سپاسگزاری

محققین از مشاوران مدرسی که در این پژوهش همکاری داشته و در مصاحبه‌ها شرکت نمودند، تشکر می‌نمایند. همچنین از این که اجازه دادند تا از آن‌ها نقل قول شود، سپاسگزاری و قدردانی می‌شود.

Reference

- Aj, A., Einbeygi, A., & Jahedi, H. (2015). The role of counselors and school staff in promoting students' education. *International Conference on Humanities, Psychology, and Social Sciences*, Tehran. (Persian)
- Amanda, D. R., Nedeljko, G., Nikki Elston, C. Y., Chang, A. D., & Kan, G. (2018). Addressing the social and emotional needs of refugee adolescents in schools: Learning from the experiences of school counselors. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 4(1), 81-100.
- American School Counselor Association (ASCA). (2012, 2016). *The ASCA national model: A framework for school counseling programs* (3rd Ed.). Alexandri, aVA: Author.
- Anderson, K. (2002). A response to common themes in school counseling. *Professional School Counseling*, 5(5), 315-322.
- Ashrafi, S., Abddolahi, B., & Goudini, F. (2017). Principals', counselors' and teachers' understanding of the role and tasks of school counselors (case Study Norabad city). *Educational Research Journal*, 4 (34), 1-17. (Persian)

- Astramovich, R., Hoskins, W., Gutierrez, A., & Bartlett, K. (2014). Identifying role diffusion in school counseling. *The Professional Counselor, 3*, 175-184
- Borthwick, A. M., Boyce, R. A., & Nancarrow, S. A. (2015). Symbolic power and professional titles: The case of "podiatric surgeon". *Health Sociology Review, 24*, 310-322.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. *The American Psychological Association, 2*, 57-71. [APA Handbook of Research Methods]
- Brigman, G., & Campbell, C. (2003). Helping students improve academic achievement and school success behavior. *Professional School Counseling, 7*, 91-98.
- Butler, S. K., & Constantine, M. G. (2005). Collective self-esteem and burnout in professional school counselors. *Professional School Counseling, 9*, 55-62.
- Chandler, J. W., Burnham, J. J., Riechel, M. E., Kiper, D., Carol, A., Stone, C. B., Oliver, D. F., Davis, A. P., & Bledsoe, K. G. (2018). Assessing the counseling and non-Counseling roles of school counselors. *Journal of School Counseling, 16*(7), 1-34.
- Chata, C. C., & Loesch, L. C. (2007). Future school principals 'views of the roles of professional school counselors. *Professional School Counseling, 11*(1), 35-41.
- Cooper, M. (2013). *School-based counselling in UK Secondary Schools: A review and critical evaluation*. University of Strathclyde: Glasgow. <http://www.iapt.nhs.uk/silo/files/school-based-counselling-review.pdf>
- Costanza, T. (2014). *Principal's perceptions of the role of school counselors and the counselor-principal relationship* (Unpublished Master's Theses the College at Brockport, State University of New York). http://digitalcommons.brockport.edu/edc_theses/161.
- Culbreth, J. R., Scarborough, J. L., Banks-Johnson, A., & Solomon, S. (2005). Role stress among practicing school counselors. *Counselor Education and Supervision, 45*(1), 58-72.
- Dahir, C. A., & Stone, C. B. (2012). *The transformed school counselor* (2 Ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Dahir, C. A., Cinotti, D. A., & Feirsen, R. (2019). *Beyond compliance: Assessing administrators' commitment to comprehensive school counseling*. NASSP Bulletin.
- Dollarhide, C. T. (2003). School counselors as program leaders: Applying leadership contexts to school counseling. *Professional School Counseling, 6*(5), 304-309.

- Ebrahimi, L. (2018). Challenges and obstacles to the expansion of the role of counseling school principals, *Journal of School Administration*, 6(1), 262-282. (Persian)
- Falls, L., & Nichter, M. (2007). The voices of high school counselors: Lived experience of job stress. *Journal of School Counseling*, 5. 1-32.
- Fitch, T. J., & Marshall, J. L. (2004). What counselors do in high-achieving schools: A study on the role of the school counselor. *Professional School Counselor*, 7(3), 172-177.
- Fouladi, E. A. (2016). An analysis of the course of developments and challenges of counseling in Iranian education. *Journal of Counseling Research*, 15(57), 121-150. (Persian)
- Gallant, D.J., & Zhao, J.(2011). High School students' perceptions of school counseling services: Awareness, use, and satisfaction. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 2(1), 87-100.
- Gersch, I. (2009). A positive future for educational psychology—if the profession gets it right. *Educational Psychology in Practice*, 25(1), 9-19.
- Grimmett, M. A., & Paisley, P. O. (2008). A preliminary investigation of school counselor beliefs regarding important educational issues. *Journal of Humanistic Counseling, Education & Development*, 47(1), 99-110.
- Hassard, J. H., & Costar, J.W. (1977). Principals' perceptions of ideal counsellor role. *Canadian Counsellor*, 11(4). 196-200.
- Holloway, I. & Todres, L. (2003), "The status of method: Flexibility, consistency and coherence". *Qualitative Research*, 3(3). 345-357.
- Jafari, Morteza. (2008). Ways to deal with burnout. *Scientist Magazine*, 57. 25. (Persian)
- Jellison, V. D. (2013). *High school counselors' perceived self-efficacy and relationships with actual and preferred job activities*. [Doctoral thesis, University of Cincinnati]. USA.
- Jered, B., Kolbert, Rhonda., L. Williams., Leann, M., Morgan, Laura., M. Crothers., & Tammy, L. Hughes. (2016). *Introduction to Professional School Counseling*. Rutledge, first published, 711 Third Avenue, New York, NY 10017.
- Judeh, M. (2011). Role Ambiguity and role conflict as mediators of the relationship between orientation and organizational commitment. *International Business Research*, 4, 171-181.
- Karp, M. M. (2011). *Toward a new understanding of non-academic student support: Four mechanisms encouraging positive student outcomes in the community college*. Assessment of Evidence Series. [Teachers College, Community College Research Center, Working Paper]. Columbia. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED516148.pdf>

- Kaviani. H., Nourizadeh. M., Pournaseh. M., & Mirhevdari. S. G. (2002). School counselors and obstacles to counseling: a qualitative critique. *Journal of Advances in Cognitive Sciences*, 4(1), 67-74. (Persian)
- Kee Low, Poi. (2015). Stakeholders' Perceptions of School counselling in Singapore. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 25(2), 200-216.
- Khajavi. M., & Barzegar. E. (2016). The causal model of Role ambiguity and role conflict, occupational stress, occupational burnout and turnover intension of accountants, auditors, and academic professors in the field of accounting. *Journal of Health Accounting*. 5(1), 21-42.
- Kudrinskaia, I. V., Kidinov, A. V., Kabkova, E. P., Mechkovskaya, O. A., Mudrak, S. A., Novikov, S. B., & Agadzhanova, E. R. (2020). The problem of career guidance of the youth in domestic pedagogical theory and practice. *EurAsian Journal of BioSciences*, 14(2), 3815-3821.
- Lambie, G. W., & Williamson, L. L. (2004). The challenge to change from guidance counseling to professional school counseling: A historical proposition. *Professional School Counseling*, 8(2), 124-131.
- Lambie, G. W., Stickl Haugen, J., Borland, J. R., & Campbell, L. O. (2019). Who took "counseling" out of the role of professional school counselors in the United States? *Journal of School-Based Counseling Policy and Evaluation*, 1(3). 51-61.
- Lawrence, A., & Stone, C. (2019). Principals' perceptions of transformed school counselors. *NASSP Bulletin*, 103(2), 139-157.
- Lieberman, A. (2004). Confusion regarding school counselor functions: School leadership impacts role clarity. *Education*, 124(3), 552-559.
- Low, S. K., Kok, J. K., & Lee, M. N. (2013). A holistic approach to school based counseling and guidance services in Malaysia. *School Psychology*, 34, 190-201.
- Lowenthal, P., & Wilson, B. G. (2010). Labels do matter! A critique of AECT's redefinition of the field. *TechTrends*, 54(1), 38-46.
- Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Autonomy as process and outcome: Revisiting cultural and practical issues in motivation for counseling. *The Counseling Psychologist*, 39, 286-302.
- Mehrabizadeh Honarmand, M., & Talebzadeh, A. (2001). The relationship between ambiguity and role conflict with job satisfaction and commitment. *Journal of Psychology*, 5(1). 44-55. (Persian)
- Miscenko, D., & Day, D. V. (2016). Identity and identification at work. *Organizational Psychology Review*, 6, 215-247.
- Missouri Department of Elementary and Secondary Education. (2008). *Guidelines for Performance-Based Professional School Counselor Evaluation*. Jefferson City, MO: Author.

- Morgan, G. (1990). *The comprehensive guidance model at Hillsboro high school*. [Doctoral thesis, University of Durham]. England. <http://etheses.dur.ac.uk/193/>
- Mulhern, C. (2020). *Beyond Teachers: Estimating individual guidance counselors' effects on educational attainment*. [Working paper]. http://papers.cmulhern.com/Counselors_Mulhern.pdf
- Nelson, Mark. D. (2011). *The school counselors guide*. Routledge, New York, London.
- Paolini, A. C., & Topdemir, C. M. (2013). *Impact of accountability on role confusion: Implications for school counselor practice*. [Ideas and research you can use, Vistas Online, 1-18].
- Paolini, Allison C., & Topdemir, Cindy M. (2013). Impact of Accountability on role confusion: Implications for School counselor practice. *Scholar Commons*, University of South Florida.
- Pérusse, R., Goodnough, G. E., Donegan, J., & Jones, C. (2004). Perceptions of school counselors and school principals about the national standards for school counseling programs and the transforming school counseling Initiative. *Professional School Counseling*, 7, 152–161.
- Schumacher, S. (2017). Are job titles important? For many people, their job title reflects their identity. *Rock Products*, 120(5), 56.
- Specht, J. A. (2011). *Mentoring relationships and the levels of role conflict and role ambiguity experienced by Neophyte Nursing Faculty* [Thesis, Villanova University]. USA.
- Stone, C. B., & Dahir, C. A. (2006). *The transformed school counselor*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Tang, Y. T., & Chang, C. H. (2010). Impact of role ambiguity and role conflict on employee creativity. *African Journal of Business Management*, 4(6). 869-81.
- Tarrant, T., & Sabo, C. E. (2010). Role conflict, role ambiguity, and job satisfaction in nurse executives. *Nursing Administration Quarterly*, 34(1). 72-82.
- Torunoglo, H., & Genctanirim, D. (2015). The perceptions of school counselors about the counseling and guidance programs of vocational high schools. *Social and Behavioral Sciences*, 174. 368 – 376.
- Wilkerson, K., & Bellini, J. (2006). Intrapersonal and organizational factors associated with burnout among school counselors. *Journal of Counseling & Development*. 84(4). 440-450.
- Wilkerson, K., Pérusse, R., & Hughes, A. (2013). Comprehensive school counseling programs and student academic outcomes: A comparative analysis of ramp versus non-ramp schools. *Professional School Counseling*, 16. 172–184.

- Wines, L., Nelson, J. A., & Eckstein, D. (2007). Reframing class scheduling: Seven school counselor benefits, challenges, considerations, and recommendations. *Journal of School Counseling, 5*(16). N16.
- Young, A., & Kaffenberger, C. (2013). Making data work: A process for conducting action research. *Journal of School Counseling, 11*(2). 156-168.
- Young, M. E., & Lambie, G. W. (2007). Wellness in schools and mental health systems: Organizational influences. *Journal of Humanistic Counseling, Education, and Development, 46*. 98-113.
- Zhou, Y., Zeng, W., Hu, Y., Xi, Y., & L. Tan. (2014). The relationship among role conflict, role ambiguity, role Overload and job stress of Chinese middle-level cadres. *Chinese Studies, 3*(1). 8-11.
- Zyromski, B., Hudson, T. D., Baker, E., & Granello, D. H. (2018). Guidance counselors or school counselors: How the name of the profession influences perceptions of competence. *Professional School Counseling, 22*(1). 1-10.



Biannual Journal of Applied Counseling (JAC)
2021, 11(2), 137-162
Received: 23 Oct 2021
Accepted: 25 Jan 2022
DOI: 10.22055/jac.2022.38829.1835
Original Article

دوفصلنامه مشاوره کاربردی
دانشگاه شهید چمران اهواز
۱۴۰۰، ۱۱(۲)، ۱۳۷-۱۶۲
دریافت: ۱۴۰۰/۰۸/۰۱
پذیرش: ۱۴۰۰/۱۱/۰۴
نوع مقاله: پژوهشی اصیل

Lived Experience Perception of Women with Interpersonal Dependent Husbands and Designing the Couple Therapy Package: An Exploratory Mixed Research

Samira Hossein Pour Moghaddam*

Mohammad hossein Fallah**

Saeed Vaziri***

Abstract

This study aims to validate the lived experience perception of women with dependent husbands and designing a couple therapy package in an exploratory mixed method research with development and classification pattern. The sample in the qualitative part included 18 women resident in Isfahan city. 100 qualified experts were selected using purposive sampling method in the quantitative part. Qualitative data were analyzed using Colaizzi's method in-depth semi-structured interview. Lived experiences of women were categorized into three main themes (psychological abuse, putting pressure on sexual relations, and physical maltreatment against wife) and sixteen subthemes. A couple therapy package was designed based on the extracted categories and a concept and in the quantitative part; the training package was examined in a survey of experts. The results of confirmatory factor analysis confirmed the extracted factors from the qualitative part, and Cohen's Kappa agreement coefficient among the evaluators, and content validity ratio (CVR) indicated the acceptable content of all therapeutic sessions. Research findings of the qualitative part based on the opinion of women with dependent husbands showed three categories of psychological-sexual and physical damage by their husbands, and in the quantitative part, the designed package had the acceptable validity and reliability based on consultants and experts' views. Therefore, it can be expected that the therapy package can improve the marital adjustment of couples with the problem of dependency.

Keywords: Validation, Interpersonal dependency, women with dependent husbands

* PhD Student of Counseling, Faculty of Humanities, Department of Psychology and Educational Sciences, Yazd branch, Islamic Azad University, Yazd, Iran

** Associate Professor, Faculty of Humanities, Department of Psychology and Educational Sciences, Yazd branch, Islamic Azad University, Yazd, Iran (Corresponding Author)

Fallahyazd@iauyazd.ac.ir

*** Assistant Professor, Faculty of Humanities, Department of Psychology and Educational Sciences, Yazd branch, Islamic Azad University, Yazd, Iran

Extended Abstract

Introduction

Dependency is considered as one of the most important psychological damage either at the individual or social levels. Dependency prevents the formation of responsible and free personality and at the social level leads to the formation of an inefficient society (Avcı Çayır & Kalkan, 2018). The most important characteristics of dependents include fear, insecurity and lack of identity, value and decision making (Myloslavska, 2018; Fang et al., 2018). Dependent people become dependent on others because they think they cannot have mental balance without their presence (Mazaheri Nejad Fard et al., 2019). Characteristics such as jealousy, extreme control, and restriction of freedom are other signs of dependence (Lee & Cho, 2018). Interpersonal dependence, as an individual and social factor, plays an essential role in marital adjustment of couples (Manyam & Junior, 2014; Liu & Roloff, 2015). Studies have showed that interpersonal dependency is specifically associated with negative emotions in marriage (Tinglof et al., 2015), marital satisfaction (Namvar, 2021) and separation anxiety (Mariantonia et al., 2019). Natoli et al., (2021) showed that interpersonal dependency has a significant effect on how people interact, sexual activity and function, and romantic relationships. and leads to disruption in them. Njemanze et al., (2020) concluded that interpersonal dependency has a significant relationship with general health. However, several studies have been conducted on the experience of interpersonal dependency of men and its impact on personal and marital life, but qualitative studies in this field have been very limited. The majority of researches conducted in the form of correlational projects have examined the factors related to this structure or its consequences and has been paid less attention to its conceptualization in the context of texture. Therefore the present study attempted to extract a conceptual model of problems with such men and then, design a training package to improve the marital adjustment of such couples. In the quantitative stage, the aim was to evaluate the validity of both factors extracted from the qualitative stage and the designed training package. This paper attempted to respond the following questions: 1) What concepts and categories include the expeloration of the lived experience of women with dependent husbands? 2) What contents there are in the couple therapy package based on expeloration of the lived experience of women with dependent husband? 3) Third, Do the extracted concepts and categories from the perception of lived experience of women with dependent husbands have a sufficient coefficient among experts? and 4) What are the psychometric properties of a couple therapy package based on the life experience of women with dependent husbands?

Method

In this study of an exploratory mixed method for development and classification pattern was used. In the qualitative part, eighteen women with marital adjustment problems referred to counseling centers in Isfahan city were selected using purposive sampling method. Firstly, among all counseling centers, three centers specialized in the field of family were selected, and then

fifty women with marital adjustment problems after screening by interpersonal dependency inventory that scored higher than 1 standard deviation from the mean were selected. Criteria for their selection in the research included: 1) Existence of marital adjustment problems during the previous year, 2) Women with dependent husbands according to the interpersonal dependency inventory, 3) Not having a personality disorder, 4) Tendency to participating in the study and the ability to convey concepts, 5) Rang of age between 18 to 30 years old, and 6) Having a minimum of intermediate education. In-depth semi-structured interviews were used to collect qualitative data. Interviews continued as long as no additional information was obtained using interviewing the 18th person.

Examining the psychometric properties of the categories and concepts obtained from the lived experience perception of women with dependent husbands in the quantitative section, 100 experts (professors and PhD students in psychology and counseling) at Isfahan and Shiraz universities were selected.

Instruments

The Interpersonal Dependency Inventory (IDI): This inventory was developed by Hirschfeld et al., (1977) and consisted of 48 items and 3 subscales of emotional reliance on others, lack of social self-confidence and assertion of autonomy. The items were scored on the base of 4-point Likert scale from 1 (very characteristic of me) to 4 (not characteristic of me). The minimum and maximum scores of the inventory is 48 and 192 respectively. Hirschfeld et al (1977) reported the split-half reliabilities on the three subscales of 0.86, 0.76, and 0.84, respectively. Gholizdeh (2014) using of confirmatory factor analysis method confirmed 3 factors model and reported Cronbach's alpha reliability coefficients of 0.75, 0.63, 0.63 respectively and 0.73 for the whole of inventory. Lajevardi et al., (2020) reported Cronbach's alpha coefficient 0.82 for the whole of inventory.

Dyadic Adjustment Scale (DAS): This scale was developed by Spanier (1976) and composed of 32 items that measured four factors: Dyadic consensus affective expression dyadic cohesion and dyadic satisfaction. Spanier (1976) reported Cronbach's alpha coefficient 0.96, 0.94, 0.81, 0.90 and 0.73 for the whole scale, respectively. And concurrent validity with Locke-Wallace Marital Adjustment Test in married individuals and divorced individuals reported 0.86 and 0.88 respectively. Mollazade et al., (2002) reported reliability 0.86 using test-retest method and 0.89 using Cronbach's alpha coefficient, and concurrent validity Coefficients 0.90 with Locke-Wallace Marital Adjustment Test.

Research trend

Initially, the necessary coordination was done with counseling centers in Isfahan city to identify sample individuals. Fifty women with marital adjustment problems completed the interpersonal dependency inventory. The model of McClintock et al., (2015) was used to select the sample. According to this model, individuals who scored at least 1 standard deviation higher than the mean in the interpersonal dependency inventory were eligible to enter the study. Twenty-two out of 50 people were selected from the sample based on the

inclusion and exclusion criteria based on a score higher than one deviation from the mean in the interpersonal dependency inventory. After identifying women with interpersonal husbands, in-depth semi-structured interviews were conducted to collect qualitative data. Interviews continued as long as no additional information was obtained by interviewing the 18th person. Then Colaizzi analysis method was used for data analysis. In order to evaluate the psychometric properties of qualitative findings, the experts presented their opinions in the form of survey and then it was statistically evaluated through confirmatory factor analysis. Then based on the concepts extracted from the lived experiences of women, a couple therapy package was developed. Cohen's Kappa coefficient was used to estimate the agreement among the inter coders.

The analyses of data

Colaizzi encoding were used for analyzing data in the qualitative part and confirmatory factor analysis using SPSS-22 and LISEREL was performed for data analysis in the quantitative section.

Findings

Phenomenological experiences of women were categorized in three main themes and sixteen subthemes included: Psychological abuse (jealousy, suspicion, mistrust, hurtful emotional reactions, reassurance seeking, restriction and monopolization, putting pressure on the spouse, irresponsibility, and age-inappropriate behavior); Imposing pressure on sexual relations (imposing psychological pressure for initiating sex, and seductive acts, constant physical stimulation for initiating sex, constant stress during sexual intercourse) and physical violence (physical maltreatment against wife, self-injury, and physical maltreatment against children).

Then the expert provided their views in the form of survey and confirmed using confirmatory factor analysis method. The fit indices of the three-factor model of lived experience of women with interpersonal dependent husbands are higher than 0.90 and the RMSEA index is equal to 0.08. These results showed that the three-factor structure of the scale without correction has the best overall fit with the data (psychological abuse, imposing pressure on sexual relations and physical violence) in women with interpersonal dependent husbands. The Cronbach's alpha reliability coefficients for three factors model were reported between. The Cronbach's alpha coefficients were reported 0.89, 0.75 and 0.82 for the psychological abuse, imposing pressure on sexual relations and physical violence, respectively.

Then, according to the discovered main themes and subthemes, the couple therapy package was developed according to combination of cognitive-behavioral therapies based on mindfulness, schema therapy, emotion-oriented therapy, and Feldman's integrated approach. The designed couple therapy package was held in three sessions of focus groups consisting of psychologists and specialists in three consecutive weeks on the subject of the appropriateness of treatment sessions with the extracted themes. Each session was evaluated by experts and two sessions were eliminated, some

training sessions were modified and finally nine training sessions were selected. The results obtained from content validity ratio (CVR) showed that the range of these coefficients has been obtained by experts from 0.69 to 0.86. Also, the average of Cohen's Kappa coefficient was higher than 0.75, which indicates acceptable reliability and agreement among inter evaluator.

Discussion

Phenomenological experiences of women were categorized in sixteen subthemes and three main themes included: Psychological abuse, imposing pressure on sexual relations and physical violence. In explaining the psychological abuse, it can be pointed out that dependent husbands, despite the high motivation of intimacy and affection, have more controlling, jealous, exclusive and interfering behaviors in marital relationships, which has a significant effect on arousing spouse resentment, which in turn leads to increased marital conflict. On the other hand, the use of emotional strategies such as flattery, begging and crying in such people limits the autonomy and independence of their spouse. And the spouse's failure to meet their endless emotional needs leads to hostile behaviors (Bornstein, 1992). On the other hand, the excessive desire of husbands to receive love and attention causes them to resort to inappropriate and immature behaviors in order to gain affection and approval from their spouse which in the long time causes confusion, annoyance and resentment to their spouses (Bornstein et al., 1996). In general, this kind of exclusive dependent love is associated with mistreatment and harm to the spouse (Rathus et al., 1997).

In explaining the physically abusive behaviors in relation to the spouse, children and one self can be said that dependent people have poor emotional control, extreme dependence on interpersonal relationships, especially marital relationships, and an inability to bear loneliness. This emotional instability in dependent men leads to the abuse, harm, or physical abuse of their spouses as a way to control or punish them (Thomas et al., 2008). Also, dependent people take actions such as harming themselves and their children to influence their partner as well as to prevent rejection and abandonment (Lowyck et al., 2008).

In relation to the pressure of sexual intercourse this can be deduced that extreme fears of rejection and feelings of insecurity lead these people to strive to meet their needs through sexual intercourse (Ley, 2012).

The results of confirmatory factor analysis confirmed the three-factor model of lived experiences of women with interpersonal dependent husbands (psychological abuse, imposing pressure on sexual relations and physical violence) that confirms the view of experts.

In order to answer the next research question about designing a couple therapy package, based on the discovered main themes and subthemes and the study of all psychological therapies, and experts' opinions, therapeutic sessions were designed. The couple therapy package was designed based on a combination of mindfulness-based cognitive-behavioral therapy, schema therapy, emotion therapy, and Feldman's integrated approach (combining theories of cognitive, behavioral, and family systemic dynamics).

In explaining the possible effect of emotion therapy and cognitive-behavioral therapy on reducing psychological symptoms, it can be pointed out that the first and most effective treatment to reduce psychological problems of interpersonal dependent husband is emotion therapy (Fatemi Asl & et al., 2019). The most appropriate treatment that can emphasize on the awareness of emotions and mental contents, and help couples to identify and control emotions and negative thoughts in stressful situations such as marital conflicts, is couple therapy that focuses on emotion and attachment styles (Jafari & et al., 2018).

Also, in explaining the possible effect of integrated treatment on the category of putting pressure on sexual relations, it can be said that according to Feldman (1992), the problems experienced by individuals and families are the result of the simultaneous interaction of interpersonal and intrapersonal processes. By development and designing a couple therapy package, an attempt was made to help couples to pay attention to the role and importance of sexual intercourse and its role in intimacy, to be familiar with the types of communication and its importance, and to transmit information about sexual intercourse to the spouse, empathy and sexual understanding in spouses.

Regarding the possible effect of mindfulness on reducing physical violence (self, spouse and children), it can be said that in studies that use mindfulness; the interaction between physical, cognitive and emotional processes has been emphasized (Michalak & et al., 2012).

Conclusion

According to the results of this research, women with dependent husbands are at the risk of psychosocial and physical - sexual abuse by their spouses. However, the results can be useful for identifying and assessing dangerous circumstances, determining therapeutic aims, and managing the injuries of women with dependent husbands. Therapists and family counselors can also use the designed couple therapy package to take effective actions for marital adjustment of such couples. The present study has some limitations due to the small sample size that may limit its generalizability. Therefore, further studies are recommended to investigate whether similar concepts appear in the larger samples and different cultural-religious patterns and social status. Also, the cultural characteristics of the present study as one of the most important factors limits the generalization of these results in Iranian society.

Acknowledgement

The authors of this article sincerely thank all the experts, colleagues and participants who contributed to this research.

Conflict of Interests

The authors declared no conflicts of interest.

Funding

The study was funded by the researchers.

ادراک تجربه زیسته‌ی زنان با شوهران وابسته بین فردی و طراحی بسته‌ی زوج درمانی: یک پژوهش آمیخته‌ی اکتشافی^۱

سمیرا حسین پورمقدم*

محمد حسین فلاح**

سعید وزیری***

چکیده

پژوهش حاضر با هدف اعتبار سنجی ادراک تجربه زیسته‌ی زنان با شوهران وابسته و طراحی بسته‌ی زوج درمانی با روش آمیخته از نوع اکتشافی و با الگوی تدوین و طبقه بندی انجام شد. نمونه در بخش کیفی شامل هیجده نفر از زنان ساکن در شهر اصفهان و در بخش کمی صد کارشناس به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. داده‌های کیفی با استفاده از مصاحبه نیمه ساختار یافته عمیق جمع آوری و به روش کُدگذاری کولایزی تحلیل گردیدند. تجربه زیسته‌ی زنان با شوهران وابسته در سه مقوله‌ی اصلی (آسیب‌های روانی، اعمال فشار در روابط جنسی و خشونت فیزیکی بر علیه زنان) و شانزده مفهوم تبیین گردید. بر مبنای مقوله‌ها و مفاهیم استخراج شده، بسته‌ی زوج درمانی طراحی شد و در بخش کمی، بسته آموزشی در قالب نظرسنجی از کارشناسان مورد بررسی قرار گرفت. نتایج تحلیل عاملی تأییدی، حاکی از تأیید عوامل استخراج شده از مرحله کیفی و ضریب توافق بین کُدگذاران، بیانگر توافق بین ارزیابان و ضریب نسبت روایی محتوایی (CVR) بیانگر محتوای قابل قبول جلسات درمان بود. یافته‌های پژوهش بخش کیفی بر اساس نظر زنان با شوهران وابسته سه مقوله‌ی آسیب‌های روانی - جنسی و جسمی از سوی همسران‌شان را نشان داد و در بخش کمی، بر اساس نظر مشاوران و کارشناسان بسته طراحی شده، مبتنی بر یافته‌های بخش کیفی، از روایی و پایایی لازم برخوردار بود، بنابراین می‌توان انتظار داشت که مشاوران و زوج درمانگران بتوانند از این بسته جهت ارتقاء سازگاری زوجین با مشکل وابستگی استفاده کنند.

واژه‌های کلیدی: اعتبارسنجی، وابستگی بین فردی، زنان با شوهران وابسته

مقدمه

وابستگی یکی از مهم‌ترین آسیب‌های روان‌شناختی است که هم در سطح فردی و هم در سطح اجتماعی قابل مشاهده است. وابستگی سبب عدم شکل‌گیری شخصیت مسؤلیت‌پذیر و آزاد شده و در سطح اجتماعی باعث شکل‌گیری جامعه‌ای ناکارآمد می‌شود (Avcı Çayır & Kalkan, 2018). مهم‌ترین ویژگی‌های افراد وابسته، نداشتن احساس ارزشمندی، ترس و ناامنی، عدم هویت‌یابی و تصمیم‌گیری می‌باشد (Myloslavska, 2018; Fang et al., 2018). افراد وابسته از آن جهت به دیگران وابسته می‌شوند که گمان

۱. این مقاله برگرفته از پایان نامه دکتری رشته‌ی مشاوره با کد ۱۰۵۴۸۴۴۸۹۴۲۰۶۶۸۱۳۹۷۱۶۲۲۸۵۳۴۰ مورخ ۱۳۹۷/۰۴/۲۴ می‌باشد.

* دانش جوی دکتری مشاوره، گروه مشاوره، واحد یزد، دانشگاه آزاد اسلامی، یزد، ایران

** دانشیار گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی، واحد یزد، دانشگاه آزاد اسلامی، یزد، ایران (نویسنده مسئول)

Fallahyazd@iauyazd.ac.ir

*** استادیار گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی، واحد یزد، دانشگاه آزاد اسلامی، یزد، ایران

می‌کنند بدون حضور آن‌ها نمی‌توانند تعادل روانی داشته باشند (Mazaheri Nejad Fard et al., 2019). ویژگی‌هایی از قبیل حسادت، کنترل افراطی و محدود کردن آزادی، نیز از دیگر نشانه‌های وابستگی است (Lee & Cho, 2018). وابستگی بین فردی به‌عنوان یکی از عوامل فردی و اجتماعی، نقش اساسی در سازگاری زناشویی زوجین دارد (Manyam & Junior, 2014, Liu & Roloff, 2015). افراد با وابستگی بین فردی نیاز واضح و آشکار به مراقبت، حمایت و حفاظت، حتی در موقعیت‌هایی که فرد قادر به انجام کارها و فعالیت‌های خودمختار می‌باشد، دارند (Pincus & Wilson, 2001). این‌چنین افرادی دارای خواسته‌ها و تقاضاهای هیجانی شدید، روابط بین فردی محدود، روابط نامتعادل، عزت‌نفس پایین هستند که منجر به رفتارهای پرخاشگرانه شدید و ترس شدید از تنها بودن می‌شود (Bornstein, 1992; Zuroff et al., 1990; Overholser, 1992). نگاه کلیشه‌ای و سنتی به وابستگی بین فردی به مراقبت شدن، فرمان‌برداری، پذیرندگی و منفعل بودن مرتبط است، اما مطالعات نشان داده است که وابستگی، سازه‌ای پیچیده‌تر و کمی متفاوت‌تر از آن چیزی است که بیشتر درمانگران و محققان می‌شناسند (Sharifi et al., 2017). وابستگی بین فردی علی‌رغم اینکه انگیزش بالای صمیمیت و مهرورزی که منجر به تأمین توجه همسر می‌شود اما به‌طور خاص با هیجانات منفی در زندگی زناشویی در ارتباط است. زمانی که روابط زوجین آشفته است، افراد با سطوح بالاتر وابستگی، حساسیت بیشتری نسبت به نشانه‌های بین فردی داشته و احساسات منفی بیشتری در واکنش به روابط متعارض و استرسورهای بین فردی تجربه می‌کنند (Bamelis et al., 2011; Bornstein, 2005; Hamamci, 2005; Wang et al., 2014). همچنین اختلال در روابط زناشویی منجر به افزایش اضطراب و افسردگی در افراد وابسته می‌شود که این خود می‌تواند باعث افزایش ناسازگاری در آن‌ها و همسرشان شود (Wang et al., 2014). با توجه به تأثیرگذاری وابستگی بین فردی بر روابط زناشویی و می‌زان سازگاری، تعاریف متعددی در مورد وابستگی بین فردی وجود دارد. طبق تعریف انجمن روانشناسی آمریکا، اختلال شخصیت وابسته به وابستگی بیمارگونه و مفرط که نیازی نافذ، فراگیر و افراطی به مراقبت شدن دارند و به سلطه‌پذیری، وابستگی و ترس از جدایی می‌انجامد، اطلاق می‌شود (American Psychiatric Association, 2013). ادبیات پژوهش در زمینه ارتباط وابستگی و تأثیرگذاری آن بر زندگی فردی و زناشویی حاکی از آن است که وابستگی، بر زندگی شخصی فرد و زندگی زناشویی تأثیر منفی دارد. در زمینه تأثیر وابستگی بین فردی بر زندگی زناشویی مطالعات نشان داده که وابستگی بین فردی به‌طور خاص با هیجانات منفی در زندگی زناشویی (Tinglof et al., 2015) رضایت زناشویی (Namvar, 2021) و اضطراب جدایی (Mariantonia et al., 2019) همبستگی دارد. ناتولی و همکاران (Natoli et al., 2021) نشان دادند که وابستگی بین فردی بر نحوه تعاملات افراد، فعالیت‌ها و عملکرد جنسی و روابط عاشقانه افراد تأثیر معناداری دارد و منجر به اختلال در آن‌ها می‌شود. نجمانز و همکاران (Njemanze et al., 2020) نتیجه گرفتند که وابستگی بین فردی با سلامت عمومی رابطه‌ی معنادار دارد.

اگرچه تاکنون مطالعات متعددی در زمینه‌ی تجربه‌ی وابستگی بین فردی مردان و تأثیر آن بر زندگی شخصی و زناشویی انجام شده است اما اکثر تحقیقات انجام شده در قالب طرح‌های هم‌بستگی به بررسی

عوامل مرتبط با این سازه یا پیامدهای آن پرداخته‌اند و کمتر در جهت مفهوم‌سازی آن به صورت بافت محور پرداخته شده است. لذا در پژوهش حاضر تلاش شد تا در قالب یک پژوهش ترکیبی اکتشافی، نخست بر مبنای تجربه زیسته‌ی زنان ایرانی از زندگی با مردان وابسته، یک مدل مفهومی از مشکلات زندگی با این‌گونه مردان استخراج گردد و سپس بر مبنای این یافته یک بسته‌ی آموزشی جهت ارتقاء سازگاری این‌گونه زوجین، طراحی شود. در مرحله‌ی کمی هدف آن بود که با استفاده از نظر کارشناسان و مشاوران، اعتبار عوامل استخراجی از مرحله‌ی کیفی و بسته‌ی آموزشی طراحی شده مورد ارزیابی قرار گیرد. (۱) واکاوی تجربه زیسته زنان دارای شوهران وابسته شامل چه مفاهیم و مقوله‌هایی است؟ (۲) بسته‌ی زوج درمانی مبتنی بر واکاوی تجارب زیسته‌ی زنان دارای شوهران وابسته شامل چه محتوایی است؟ (۳) آیا مفاهیم و مقوله‌های مستخرج از ادراک تجربه زیسته در زنان دارای شوهران وابسته در میان کارشناسان از ضریب کافی برخوردار است؟ و (۴) ویژگی‌های روان‌سنجی بسته‌ی زوج درمانی مبتنی بر تجربه زیسته‌ی زنان دارای شوهران وابسته چگونه است؟

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

روش تحقیق حاضر آمیخته (کیفی و کمی) از نوع اکتشافی و با الگوی تدوین و طبقه‌بندی انجام شده است. در این تحقیق از دو روش کیفی (پدیدارشناسی) و کمی (تحلیل عاملی تأییدی) استفاده شد. در بخش کیفی هجده زن دارای مشکلات سازگاری زناشویی مراجعه‌کننده به مراکز مشاوره شهر اصفهان به روش نمونه‌گیری هدفمند، انتخاب شدند؛ یعنی، ابتدا از میان تمامی مراکز مشاوره، سه مرکز که به صورت تخصصی در زمینه‌ی خانواده فعالیت می‌کردند، انتخاب و سپس از میان مراجعه‌کنندگان این سه مرکز، پنجاه زن با مشکلات سازگاری زناشویی به صورت هدفمند و پس از غربال‌گری در پرسش‌نامه‌ی وابستگی که نمره بالاتر از ۱ انحراف معیار از میانگین کسب کردند، انتخاب شدند. البته به‌طور هم‌زمان از روش نمونه‌گیری گلوله برفی نیز استفاده شد و از افراد خواسته می‌شد تا افراد دیگری که شرایط تحقیق را دارند، برای پژوهش معرفی گردند. نمونه‌گیری تا زمان اشباع مفاهیم در خصوص پدیده‌ی مورد بررسی ادامه یافت که در پژوهش حاضر اشباع داده‌ها به‌وسیله‌ی مصاحبه با هجدهمین نفر به دست آمد. معیارهای ورود به پژوهش عبارت بودند از: (۱) وجود مشکلات سازگاری زناشویی در طول یک سال قبل، (۲) زنان دارای شوهر وابسته (متناسب با پرسش‌نامه‌ی وابستگی بین فردی)، (۳) مبتلا نبودن به اختلال شخصیتی، (۴) علاقه به شرکت در مصاحبه و توانایی انتقال مفاهیم، (۵) داشتن سن بین ۱۸ تا ۳۰ سال و (۶) دارا بودن حداقل تحصیلات سیکل. در بخش کمی به منظور بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقوله‌ها و مفاهیم به دست آمده از ادراک تجربه زیسته‌ی زنان دارای شوهران وابسته، ۱۰۰ نفر از کارشناسان (اساتید و دانش‌جویان دکتری روان‌شناسی و مشاوره) در دانشگاه‌های شهر اصفهان و شیراز به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند.

ابزار اندازه‌گیری

سیاهه‌ی وابستگی بین فردی (Interpersonal Dependency Inventory): این پرسشنامه که توسط هیرچفیلد و همکاران (Hirschfield et al., 1977) تدوین شده و یکی از پرکاربردترین آزمون‌ها جهت سنجش وابستگی بین فردی است و شامل سه عامل وابستگی هیجانی (۱۶ ماده)، فقدان اعتماد به نفس اجتماعی (شانزده ماده) و ادعای خودمختاری (شانزده ماده) است که زیر مقیاس‌های وابستگی هیجانی و فقدان اعتماد به نفس اجتماعی به صورت مستقیم و خرده مقیاس ادعای خودمختاری به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. این پرسشنامه شامل چهل و هشت ماده می‌باشد که ماده‌های آن به روش طیف لیکرت چهار رتبه‌ای (اصلاً = ۱ تا خیلی زیاد = ۴) نمره‌گذاری می‌شوند و حداقل و حداکثر نمره این پرسش‌نامه به ترتیب ۱۹۲ و ۴۸ می‌باشد. هیرچفیلد و همکاران (Hirschfield et al., 1977) برای یک تحلیل عاملی تأییدی مدل سه عامل وابستگی هیجانی، فقدان اعتماد به نفس اجتماعی و ابراز خودمختاری و ضرایب پایایی این سیاهه به روش تصنیف برای سه عامل ذکر شده را به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۷۶ و ۰/۸۴ گزارش کرده‌اند. قلی‌زاده (Gholizadeh, 2014) ضرایب پایایی آلفای کرونباخ کل سیاهه را ۰/۷۳ و در عامل‌های وابستگی هیجانی، فقدان اعتماد به نفس و ابراز خودمختاری به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۶۳، ۰/۶۳ و مدل سه عاملی را گزارش کرد. همچنین، لاجوردی و همکاران (Lajavardi et al., 2020) ضریب پایایی آلفای کرونباخ کل سیاهه‌ی وابستگی بین فردی را ۰/۸۲ به دست آورده است.

مقیاس سازگاری زوجی (Dyadic Adjustment Scale): این مقیاس توسط اسپانییر (Spanier, 1976) به منظور ارزیابی سازگاری و کیفیت روابط زناشویی تدوین شده است و دارای سی و دو ماده است که چهار بُعد رضایت دونفری، هم‌بستگی دونفری، توافق دونفری و ابراز محبت را می‌سنجد. افرادی با نمره‌ی کمتر از ۱۰۱ مشکل‌دار و ناسازگار و افرادی با نمرات بالاتر از ۱۰۱ سازگار به حساب می‌آیند. در نسخه‌ی اصلی، اسپانییر (Spanier, 1976) ضرایب پایایی آلفای کل مقیاس ۰/۹۶ و در خرده مقیاس‌های رضایت دو نفره ۰/۹۴، هم‌بستگی دو نفره ۰/۸۱، توافق دو نفره ۰/۹۰ و ابراز محبت ۰/۷۳ و روایی هم‌زمان آن با مقیاس سازگاری زناشویی لاک-والاس در افراد متأهل ۰/۸۶ و در افراد طلاق گرفته ۰/۸۸؛ و ملازاده و همکاران (Mollazade et al., 2002) ضرایب پایایی مقیاس را با روش بازآزمایی ۰/۸۶ و با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ و روایی هم‌زمان آن را با مقیاس سازگاری زناشویی لاک-والاس ۰/۹۰ گزارش کردند.

روند اجرای پژوهش

در ابتدا، هماهنگی لازم با مراکز مشاوره شهرستان اصفهان جهت شناسایی افراد نمونه، انجام شد و پنجاه زن دارای مشکلات سازگاری زناشویی به صورت هدفمند انتخاب شدند و پرسش‌نامه‌ی وابستگی را تکمیل نمودند. به منظور انتخاب افراد نمونه از مدل مک کلینتوک و همکاران (McClintock et al., 2015) استفاده شد. مطابق با این مدل، افرادی که حداقل یک انحراف استاندارد بالاتر از میانگین را در پرسش‌نامه‌ی

وابستگی بین فردی به دست آوردند، واجد شرایط ورود به پژوهش شدند که از میان نمونه با توجه به ملاک ورود و خروج، بیست و دو نفر از میان ۵۰ نفر بر اساس نمره بالاتر از یک انحراف از میانگین در پرسش‌نامه‌ی وابستگی بین فردی جهت انجام پژوهش انتخاب شدند. پس از شناسایی زنان دارای شوهر وابسته بین فردی مصاحبه‌های عمیق در زمینه‌ی تجارب واقعی‌شان با مشکلاتی که با شوهران وابسته‌شان داشتند، انجام شد تا زمانی که اشباع داده‌ها به وسیله‌ی مصاحبه با هجدهمین نفر به دست آمد. سپس در گام بعدی برای تحلیل یافته‌ها از روش تجزیه و تحلیل مضمون (الگوی کُد گذاری کولایزی) استفاده شد. بدین صورت که بعد از پیاده کردن مصاحبه‌ها و بازخوانی پی در پی متن مصاحبه‌ها به وسیله اعضای گروه، برای دستیابی به معنای کلی متن و یافتن جوهره‌ی اصلی مصاحبه، مرحله‌ی خلاصه نویسی آغاز شد که گفتمان مرتبط هر مصاحبه برای تولید داده‌های کلیدی از هر مصاحبه را مشخص می‌کرد. سپس خلاصه به مصاحبه شونده در مصاحبه‌ی ثانویه ارائه گردید. در مرحله‌ی بعد، تم‌های اولیه و تم‌های نهایی استخراج شدند. سپس به منظور بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی یافته‌های کیفی، پس از بررسی و شناسایی تم‌های نهایی، یک مقیاس نظرسنجی در اختیار کارشناسان و متخصصان قرار داده شد. کارشناسان نظراتشان را در قالب این مقیاس مطرح کردند و سپس از طریق روش تحلیل عاملی تأییدی مورد ارزیابی آماری قرار گرفت. پس از بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی، تم‌های نهایی توسط کارشناسان، اقدام به تدوین بسته پیشنهادی زوج درمانی متناسب با تم‌های استخراج شده گردید. از ضریب کاپای کوهن برای بررسی توافق بین کُدگذاران؛ یعنی، بر روی صد نفر از کارشناسان، استفاده شد (Marsh et al., 2008).

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

در پژوهش حاضر، در بخش کیفی، داده‌ها به روش پدیدارشناسی توصیفی-کولایزی تحلیل شد. مدل پیشنهادی کولایزی شامل هفت مرحله است که گام‌های آن عبارتند از: ۱) در ابتدا تمام توصیف‌های ارائه شده از سوی مشارکت‌کنندگان، چندین مرتبه خوانده شد تا محتوای کلی آن درک شود، ۲) در مرحله بعد با مراجعه به تمام توصیف‌های ارائه شده، جملات و عبارات مهم که مستقیماً به اهداف پژوهش مرتبط بودند، استخراج شدند؛ در ادامه برای بررسی مقبولیت یا قابلیت پذیرش دیدگاه مشارکت‌کنندگان، متن مصاحبه‌ها به صورت تصادفی به تعدادی از نمونه‌ها داده شد تا مشخص شود که تفسیر نتایج، مشابه نظر آنان است. در مواردی که این مشابهت وجود نداشت، برای رفع ابهام، دوباره از فرد سؤالاتی پرسیده می‌شد و دوباره مراحل پیاده کردن مصاحبه و کُدگذاری انجام و نتایج نهایی دوباره به فرد مورد نظر ارائه می‌گردید، ۳) سپس تلاش شد تا به معنای هر یک از جملات مهم پی برده شود. پس از آن معانی بیرون کشیده شده از جملات با هم ترکیب شدند و یک معنی مشترک حاصل شد، ۴) در مرحله بعدی، مراحل قبل برای هر یک از جملات مهم تکرار شد و معانی فرموله شده و مرتبط به هم در خوشه‌هایی از مفاهیم و موضوعات اصلی قرار داده شد، ۵) در مرحله‌ی بعدی مضامین اصلی اطلاعات

که انتخاب شده بودند، روایت وار به منظور بیان یافته‌ها در قالب جملات بدون ابهام، نوشته شدند، ۶ سپس با مراجعه‌ی مجدد به هر یک از مشارکت‌کنندگان، نظر آن‌ها در مورد یافته‌ها پرسیده شد و نسبت به اعتبارسنجی نهایی یافته‌ها، اقدام شد؛ به منظور افزایش قابلیت تأیید، موارد متضاد و متناقض واری‌گری‌ها تا علت اساسی این تناقض مشخص شود و ۷ از روش بررسی قابلیت اطمینان نیز استفاده شد که طی آن متن مصاحبه‌ها و خلاصه‌ی آن‌ها به رؤیت همکار پژوهش و یک متخصص روش کیفی رسید و آن‌ها با توجه به برداشت خود کدگذاری‌هایی انجام دادند. سپس با مقایسه‌ی کدهای به دست آمده و در مواردی که عدم هماهنگی وجود داشت، با برگزاری جلسه‌های گفتگو سعی شد تا نظرات اعضا را به هم نزدیک کنیم.

در بخش کمی نیز از تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار لیزرل و شاخص‌های برازندگی از جمله ریشه خطای میانگین مجذورات تقریبی (RAMSEA)، برازش تطبیقی (CFI)، برازندگی نرم شده (NFI)، نیکویی برازش (GFI) برای برازندگی مدل و برای بررسی توافق بین ارزیابان از ضریب کاپا استفاده شد.

یافته‌ها

در پاسخ به سؤال اول پژوهش در بخش کیفی مبنی بر واکاوی تجربه زیسته زنان دارای شوهر وابسته بین فردی، پس از بررسی مصاحبه‌ها، شانزده مفهوم و سه مقوله‌ی اصلی استخراج شد: الف) آسیب‌های روانی-فردی (دارای نه زیر مقوله: ابراز حسادت، سوءظن، بی‌اعتمادی، واکنش‌های هیجانی آسیب‌زننده، تأیید طلبی و اطمینان جویی مداوم، محدودسازی فعالیت‌های همسر، اعمال فشار بر همسر، بی‌مسئولیتی و رفتارهای مکرر نامتناسب با سن جهت جلب توجه)، ب) خشونت‌های بدنی و فیزیکی (دارای سه زیر مقوله: بدرفتاری فیزیکی با همسر، آسیب زدن به خود، بدرفتاری فیزیکی با فرزندان و ج) اجبار و اعمال فشار در روابط جنسی با همسر (دارای چهار زیر مقوله: اعمال فشار روانی برای شروع رابطه جنسی، اعمال اغواگرانه، تحریک مداوم جسمانی همسر برای شروع رابطه جنسی و استرس مداوم در حین رابطه جنسی. در زیر شرح مختصری از مفاهیم و مقوله‌های اصلی آورده شده است.

الف) آسیب‌های روانی-فردی

۱- ابراز حسادت، سوءظن و بی‌اعتمادی. این طبقه با ویژگی‌هایی همچون حسادت افراطی و مخرب شوهر در مورد روابط همسر با دوستان، روابط خانوادگی و فعالیت‌های زن در شبکه‌های مجازی، بدبینی زیاد نسبت به وفاداری همسر خود، بازجویی مکرر زن، مراقبت افراطی و تعقیب همسر، کنجکاوی مداوم در مورد روابط فعلی و ارتباطات گذشته‌ی زن، کنترل فعالیت‌ها و خصوصاً مسائل روزانه زن مشخص می‌شود که منجر به اختلال در عملکرد روزانه زن می‌شود.

۲- واکنش‌های هیجانی آسیب‌زننده. این طبقه با ویژگی‌هایی همچون ابراز خشم غیرمنتظره و غیرقابل کنترل، آشفتگی شدید در هنگام بحث‌های زناشویی، حرف‌های زشت و رکیک در هنگام

مشاجره، عکس‌العمل‌های بسیار تند و زننده به انتقاد همسر، زودرنجی و حساسیت عاطفی، واکنش هیجانی ناگهانی به علائم طرد یا عدم دریافت بازخوردهای مثبت مشخص می‌شود. شرکت‌کنندگان بیان کردند که همسران‌شان نسبت به هرگونه علائم رها شدن و بی‌مهری چه واقعی و چه خیالی از طرف همسران‌شان حساسیت افراطی نشان داده و متعاقباً تعادل هیجانی خود را به آسانی از دست داده و ابراز خشم شدید دارند.

۳- تأییدطلبی و اطمینان جویی مداوم. این طبقه با ویژگی‌هایی نظیر پرسش مداوم از احساسات همسر نسبت به خود، تأییدطلبی مکرر از طرف همسر، تماس گرفتن مداوم با همسر برای دریافت تأیید و پاسخ‌های عاطفی، درخواست‌های حمایتی بی‌موقع و نابجا، توقع نابجای مهرورزی در مکان‌ها و زمان‌های نامناسب، مشخص می‌شود. بسیاری از شرکت‌کنندگان بیان کردند که ابراز محبت، وفاداری و تأیید مکرر از طرف همسر، در اوایل رابطه برایشان مطلوب بوده است؛ اما، با گذشت زمان تبدیل به یک وظیفه‌ی اجباری و طاقت‌فرسا شده که آنان را دچار درگیری و تنش هیجانی می‌کند.

۴- محدودسازی فعالیت‌های همسر. این طبقه با ویژگی‌هایی مانند محدود کردن فرصت‌ها و ارتقای شغلی همسر (مشاغلی که با مردان سر و کار نداشته باشد)، محدود کردن روابط همسر با خانواده، دوستان و همکاران، محدود کردن فعالیت‌های مورد علاقه همسر، توقع اینکه همسرش دائماً باید در دسترس او باشد، توقع اینکه همه فعالیت آن‌ها به صورت دو نفری باشد، توقع اینکه در مهمانی‌ها و مجالس، همه‌ی توجه همسرش به او باشد، مشخص می‌گردد. شرکت‌کنندگان اظهار داشتند که همسران‌شان چه به دلیل حسادت و بی‌اعتمادی و چه به دلیل توقعات زیاد برای با هم بودن و ابراز محبت به یکدیگر موجب سلب فضای شخصی آن‌ها و ایجاد احساس خفگی در زندگی مشترک‌شان شده‌اند. بسیاری از زنان به منظور جلوگیری از درگیری و تنش در زندگی‌شان بسیاری از روابط شغلی و اجتماعی خود را محدود کرده‌اند اما هیچ‌گونه رضایتی از این محدودیت نداشتند.

۵- بی‌مسئولیتی و اعمال فشار بر همسر. این زیر مقوله با ویژگی‌هایی همچون انتظار کمک و حمایت از همسر در همه امور، ناتوانی در تصمیم‌گیری مستقل، غفلت و بی‌توجهی نسبت به فرزندان، اهمال کاری زیاد، ناتوانی در مدیریت خانه و بیرون از خانه، خود را بیمار و افسرده نشان دادن، مشخص می‌گردد. بسیاری از شرکت‌کنندگان بیان داشتند که شوهران‌شان با درخواست حمایت‌های مکرر و ابراز ناتوانی در مدیریت امور زندگی‌شان، آن‌ها را به ستوه آورده‌اند. این رفتارها نیز همچون سایر رفتارها در ابتدا برای آن‌ها جذاب بوده و حس مهم بودن به آن‌ها دست می‌داد، اما به‌عنوان یک بی‌مسئولیتی و فشار بر آن‌ها از آن یاد می‌کنند.

۶- رفتارهای مکرر نامتناسب با سن برای جلب توجه. این زیر مقوله با ویژگی‌هایی همچون استفاده از گریه و التماس برای تحت تأثیر قرار دادن همسر، بچگانه حرف زدن، تملق و رفتار چاپلوسانه، خودشیبینی، از خودگذشتگی‌های بی‌مورد به انتظار تلافی همسر، بزرگ جلوه دادن محبت‌های خود و منت گذاشتن، خود بیمارانگاری، ایفای نقش قربانی، اظهار درماندگی و ناتوانی، ایجاد عذاب وجدان و

احساس گناه در همسر مشخص می‌شود. بسیاری از این مردان به جای برقراری رابطه‌ی مستقیم با همسرشان برای تأثیرگذاری و انجام خواسته‌های غیرمعمول‌شان به شیوه‌های مختلفی متوسل می‌شوند.

ب) خشونت‌های بدنی و فیزیکی

۱- بدرفتاری فیزیکی با همسر. این زیر مقوله شامل هل دادن، حمله کردن ناگهانی، پرت کردن اشیاء و آسیب زدن به اموال همسر یا خانواده اوست. اگرچه این قبیل بدرفتاری‌ها فراوانی کمتری نسبت به موارد پیشین دارند، اما شرکت‌کنندگان اظهار داشتند که بدرفتاری‌های بدنی و فیزیکی شوهرانشان، به‌طور غیرقابل کنترل و افسار گسیخته‌ای در حالت‌های بغرنج عاطفی رخ می‌دهد.

۲- آسیب زدن به خود. این طبقه شامل آسیب زدن به خود در حضور همسرشان و بعضاً فرزندان یا وجود رفتار خودکشی گرایانه است. شرکت‌کنندگان بیان داشتند که شوهرانشان در مواقع فشار روانی برای جلب توجه یا ترحم یا ایجاد احساس گناه در آن‌ها اقدام به خود زنی یا اقدامات خودکشی گرایانه در حضور آن‌ها می‌کنند که این قبیل رفتارها منجر به وحشت و آشفتگی همسر و فرزندان‌شان می‌شود.

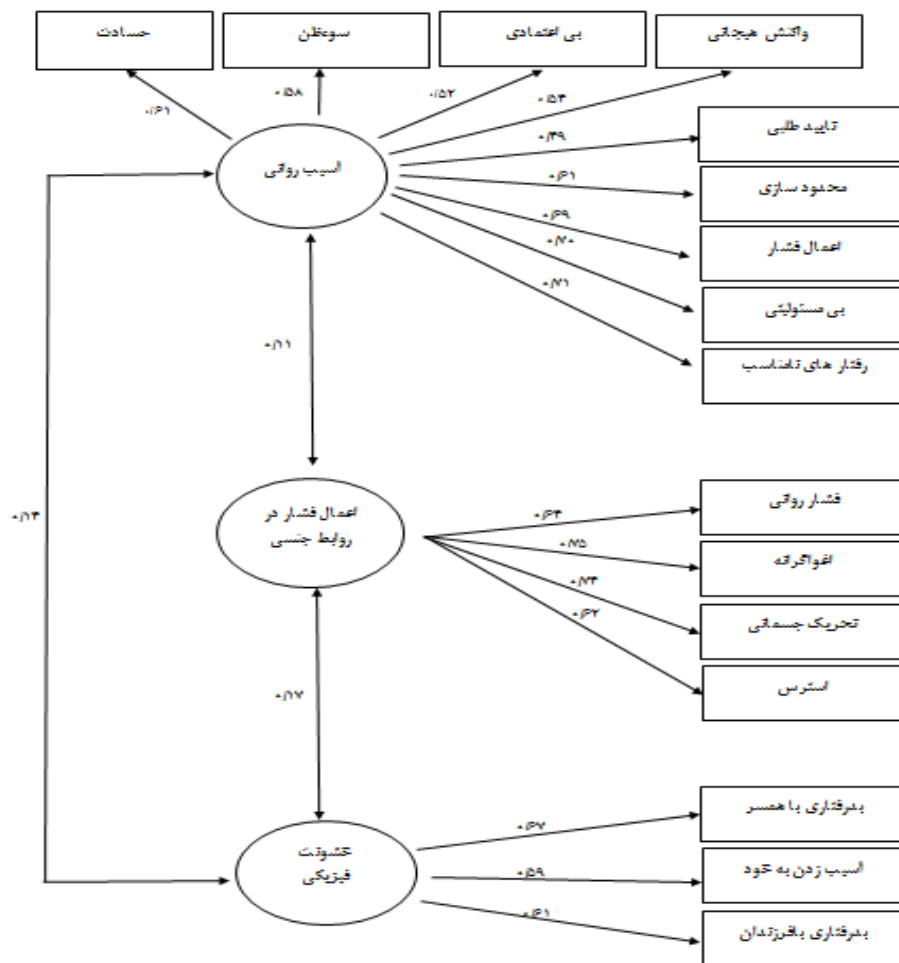
۳- بدرفتاری فیزیکی با فرزندان. این زیر مقوله شامل ویژگی‌هایی همچون کتک زدن بچه‌ها در حضور مادر و یا در غیاب او و آسیب زدن به اموال مورد علاقه بچه‌ها می‌شود.

ج) اجبار و اعمال فشار در روابط جنسی با همسر

۱- اعمال فشار روانی برای شروع رابطه‌ی جنسی. این زیر مقوله با ویژگی‌هایی همچون تقاضای بیش از حد رابطه‌ی جنسی با وجود عدم تمایل همسر، اجبار و تحمیل رابطه‌ی جنسی در زمان خستگی همسر، تهمت بی وفایی به همسر در صورت عدم تمایل وی به رابطه‌ی جنسی، ابراز خشم و ناراحتی در صورت وقفه افتادن در رابطه‌ی جنسی، پرخاشگری و آشفتگی هیجانی در صورت رد رابطه‌ی جنسی یا تماس جسمی از سوی همسر، مشخص می‌شود. شرکت‌کنندگان گزارش کردند که شوهرانشان حساسیت بیش از حدی نسبت به رابطه‌ی جنسی دارند به طوری که آن را تبدیل به یک وظیفه‌ی اجباری کرده‌اند، آن‌ها حتی با وجود خستگی، مناسب نبودن موقعیت، مشغله‌ی فکری و کاری برای اجتناب از عصبی شدن شوهرانشان، مبادرت به برقراری به رابطه‌ی جنسی علیرغم میل باطنی‌شان می‌کنند.

۲- رفتار اغواگرانه و تحریک مداوم جسمانی همسر برای شروع رابطه‌ی جنسی. این زیر مقوله با ویژگی‌هایی همچون انجام رفتار اغواگرانه جنسی مانند نوازش‌های جنسی تحریک‌کننده بی‌موقع و استفاده از پوشش‌های تحریک‌کننده به‌طور مداوم و مکرر مشخص می‌شود. بسیاری از شرکت‌کنندگان بیان داشتند که شوهرانشان وقت زیادی را صرف تحریک جنسی آن‌ها نموده و تمرکز زیادی بر آن دارند که این موارد از نظر زنان باعث بر هم زدن عملکرد زندگی روزانه می‌شود و همچنین ایجاد احساس تحت فشار قرار گرفتن و نارضایتی می‌کند.

۳- استرس مداوم در حین رابطه‌ی جنسی. این زیر مقوله با ویژگی‌هایی نظیر استرس مرضی زن و شوهر در حین رابطه جنسی، ارتباط دادن مسائل جنسی به مسائلی همچون دوست داشتن، صمیمیت، وفاداری همسر، کنترل بیش از حد، واکنش‌های افراطی همسر در حین رابطه‌ی جنسی مشخص می‌شود. این چنین واکنش‌هایی کیفیت رابطه‌ی جنسی آن‌ها را از نظر زنان تحت تأثیر قرار می‌دهد. برای بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مفاهیم و مقوله‌های مستخرج از ادراک تجربه‌ی زیسته در زنان دارای شوهران وابسته بین فردی با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی و بررسی کجی و کشیدگی ماده‌ها در دامنه‌ی بین ۱- و ۱+ نرمال بودن توزیع متغیرها مورد تأیید قرار گرفت.



نمودار ۱

مدل سه عاملی تجربه‌ی زیسته‌ی زنان با شوهران وابسته بین فردی

جدول ۱

شاخص‌های برازش مدل سه عاملی مقیاس تجربه زیسته‌ی زنان دارای شوهران وابسته بین فردی								
شاخص‌های برازش	X ²	df	P- Value	(X ² /df)	شاخص نیکویی برازش	NFI	CFI	RMSEA
مقادیر مشاهده شده	۳۲/۶۶	۲۴	۰/۰۰۱	۱/۳۶	۰/۹۵	۰/۹۶	۰/۹۷	۰/۰۸

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، شاخص‌های برازش مدل سه عاملی تجربه زیسته‌ی زنان دارای شوهران وابسته بین فردی، بالاتر از ۰/۹۰ و شاخص RMSEA برابر با ۰/۰۸ بدست آمده‌اند. این نتایج نشان می‌دهند که ساختار سه عاملی مقیاس بدون اصلاح، بهترین برازش کلی را با داده‌های (آسیب روانی، اعمال فشار در روابط جنسی و خشونت فیزیکی) در زنان دارای شوهران وابسته بین فردی دارد (نمودار ۱ را ببینید). نتایج ضرایب پایایی آلفای کرونباخ عامل‌های آسیب روانی ۰/۸۹، اعمال فشار در روابط جنسی ۰/۷۵ و خشونت فیزیکی ۰/۸۲ به دست آمد.

در ارتباط با سؤال دیگر پژوهش در بخش کیفی، جهت طراحی بسته‌ی زوج درمانی مبتنی بر واکاوی تجارب زیسته‌ی زنان با شوهران وابسته بین فردی، با توجه به مفاهیم کشف شده از تجارب زیسته‌ی زنان بسته‌ی زوج‌درمانی بر اساس ترکیبی از درمان شناختی-رفتاری مبتنی بر ذهن آگاهی، طرح‌واره درمانی، درمان هیجان مدار و رویکرد یکپارچه فلدمن (ترکیب نظریه‌های روان پویایی شناختی، رفتاری و سیستمی خانواده) طراحی شد. در نهایت با تشکیل گروه‌های کانونی متخصصان و بررسی‌ها و اصلاحات انجام شده، این بسته‌ی زوج درمانی در نه جلسه آموزشی-درمانی نود دقیقه‌ای طراحی و تدوین شد (جدول ۲ را ببینید).

جدول ۲

ردیف	مفاهیم تجربه شده	شرح جلسات و فرایند درمانی
جلسه‌ی اول		آشنایی و برقراری رابطه‌ی درمانی؛ آشنایی با قوانین کلی درمان؛ ارزیابی اهداف و انتظارات همسران از درمان؛ تنظیم خط‌مشی کلی با در نظر گرفتن جنبه محرمانه مشخص شدن اهمیت موضوع برای اعضا، عقد قرارداد و ایجاد تعهد جهت همکاری و شرکت منظم در جلسات بودن و زندگی شخصی افراد، دعوت افراد به معرفی خود به یکدیگر؛ آشنایی اعضا با مدرس؛
جلسه‌های دوم و سوم	حسادت	مرور مختصر بر جلسه قبلی، گفتگو و بحث در مورد طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه (بی‌اعتمادی، سوءظن و حسادت) استفاده از راهبردهای شناختی و تجربه گرایانه؛ تأکید بر کشف ریشه‌های دوران کودکی طرح‌واره، ارتباط درمانی؛ پذیرش و انعکاس تجربیات (تعاملی و هیجانی) مشترک زوجین؛ کشف تعاملات مشکل‌دار و تشخیص چرخه‌های تعاملی منفی آشفته ساز و ایجاد شرایطی که همسران، چرخه‌ی تعامل منفی خود را آشکار کنند؛ مشخص کردن رابطه پاسخ‌های هیجانی زوجین با سطح دل‌بستگی زوجین؛ ارزیابی مشکل و موانع دل‌بستگی؛ آشنایی زوجین با اصول درمان هیجان مدار و نقش هیجانات در تعاملات بین فردی، بازسازی تعاملات و افزایش انعطاف‌پذیری همسران؛ ایجاد توافق درمانی.
	سوءظن	
	بی‌اعتمادی	

ردیف	مفاهیم تجربه شده	شرح جلسات و فرایند درمانی
جلسه‌ی چهارم	واکنش‌های هیجانی آسیب‌زننده تأیید طلبی	ایجاد فضای امن ارتباطی زوجین؛ کشف و شناسایی احساسات زیربنایی و ابراز نشده؛ ابراز احساسات و هیجانات خالص؛ مشاهده نحوه تعامل هر کدام از زوجین؛ کشف ترس‌ها و نا ایمی‌های اساسی در ارتباطات زوجین؛ کمک به زوجین جهت تجربه مجدد عواطف و تسهیل تعامل آن‌ها با یکدیگر و اعتباربخشی به تجارب و نیازها و تمایلات دلبستگی آن‌ها تمرکز بر هیجانات ثانوی که در چرخه‌ی تعاملی آشکار می‌شوند؛ بحث در مورد هیجانات اولیه، پردازش آن‌ها و بالا بردن آگاهی زوج‌ها از هیجانات اولیه و شناخت‌های داغ؛ ارائه تکلیف: تجربه دوباره تعاملات همراه با بیان احساسات خالص.
جلسه‌ی پنجم	محدودسازی همسر اعمال فشار بر همسر	تشویق هر یک از زوجین به درگیری عاطفی و هیجانی با طرف مقابل در جلسه، شکل‌دهی مجدد چرخه تعاملات بر حسب احساسات زیر بنایی و نیازهای دل‌بستگی؛ روشن ساختن پاسخ‌های هیجانی کلیدی؛ هماهنگی بین تشخیص درمانگر و زوج؛ پذیرش چرخه تعامل زوج؛ آگاهی دادن به زوج‌ها در مورد تأثیر ترس و مکانیزم‌های دفاعی خود بر فرایندهای شناختی و هیجانی؛ توصیف چرخه در بافت و زمینه‌ی دل‌بستگی.
جلسه‌ی ششم	بی مسئولیتی	عمق بخشیدن به درگیری با تجربه هیجانی؛ تمرکز به شناسایی نیازهای طرد شده و جنبه‌هایی از خود که انکار شده‌اند؛ ارتقاء روش‌های جدید تعامل همراه با احترام و همدلی؛ ابراز خواسته و نیازهای دل‌بستگی در حضور همسر.
جلسه‌ی هفتم	رفتار نامناسب با سن	تسهیل ابراز نیازها و خواسته‌ها جهت ساخت مجدد تعاملات بر پایه ادراک‌های جدید؛ تعاملات، تغییر رفتار همسر آسیب‌رسان؛ بازسازی و همچنین تسهیل راه حل‌های جدید برای مشکلات قدیمی، پاسخ به سوالات زوجین.
جلسه‌ی هشتم	بد رفتاری با همسر بد رفتاری با خود بد رفتاری با فرزندان	آموزش تن آرامی (از عضلات که شامل ساعد، بازو، عضله پشت، ساق پا، ران‌ها، شکم، شانه‌ها، گردن، لب، چشم‌ها و پیشانی)؛ آشنایی با نحوه ذهن آگاهی تنفس، آموزش تکنیک دم و بازدم همراه آرامش و بدون تفکر درباره چیز دیگر؛ آموزش توجه به ذهن، افکار مثبت و منفی، خوشایند و ناخوشایند بودن افکار، اجازه ورود دادن به افکار منفی و مثبت به ذهن و به آسانی خارج کردن آن‌ها از ذهن بدون قضاوت و توجه عمیق به آن‌ها بازنگری تکالیف و تمرین مشاهده ارتباط بین فعالیت و خلق.
جلسه‌های نهم و دهم	اجبار و اعمال فشار روانی بررسی و شناسایی عوامل مؤثر در ایجاد اضطراب، آشنایی با مسیرهای آشکار شدن اضطراب، آشنایی با تمریناتی در جهت کاهش اضطراب؛ آشنایی با انواع شیوه‌های اعمال اغواگرانه تحریک مداوم جسمانی هدف و اهمیت رابطه‌ی جنسی و نقش آن در صمیمیت زوجین؛ آشنایی با تفاوت همسر برای شروع رابطه تمایلات جنسی زن و مرد، آشنایی با انواع ارتباط در رابطه‌ی جنسی و اهمیت آن، آشنایی با شیوه‌های انتقال اطلاعات درباره رابطه‌ی جنسی به همسر و آشنایی با نقش استرس مداوم در حین همدلی و تفاهم جنسی در همسران، تمرین در جلسه، ارائه‌ی تکلیف جلسه آینده. رابطه‌ی جنسی	

بسته‌ی زوج درمانی طراحی شده در سه جلسه گروه‌های کانونی متشکل از روان‌شناسان و متخصصان در سه هفته‌ی متوالی با موضوع تناسب جلسات درمان با مضامین استخراج شده برگزار شد. با توجه به سلسله مراحل انجام شده برای دستیابی به برنامه‌ی زوج درمانی و استفاده از تجربیات زنان به‌عنوان مخاطبان اصلی این بسته و مطالعه‌ی مروری گسترده منابع مرتبط با موضوع و همچنین استفاده از نظر متخصصان، روایی صوری و نسبت روایی محتوایی لاشه مورد ارزیابی قرار گرفت (جدول ۳ را ببینید). هر یک از جلسات مورد ارزیابی کارشناسان قرار گرفت و تعداد دو جلسه حذف، برخی از جلسات آموزشی اصلاح شدند و در نهایت نه جلسه‌ی آموزشی انتخاب شدند.

جدول ۳

نتایج ضرایب نسبت روایی محتوایی لاشه توسط برنامه‌ی زوج درمانی

جلسات برنامه زوج درمانی	اول	دوم	سوم	چهارم	پنجم	ششم	هفتم	هشتم	نهم
نسبت روایی محتوایی	۰/۷۵	۰/۸۰	۰/۸۲	۰/۷۴	۰/۸۶	۰/۶۹	۰/۷۱	۰/۸۳	۰/۷۷

نتایج به دست آمده از ضرایب نسبت روایی محتوایی لاشه نشان می‌دهند که دامنه‌ی این ضرایب توسط کارشناسان از ۰/۶۹ تا ۰/۸۶ به دست آمده است.

جدول ۴

ضرایب توافق ارزیابان به روش کاپا عامل‌های مقیاس زنان با شوهران وابسته بین فردی

تعداد سؤال‌ها	p	SE	Kappa	عامل‌ها
۳	۰/۰۰۳	۰/۱۲	۰/۷۹	حسادت
۳	۰/۰۰۲	۰/۱۱	۰/۸۲	سوءظن
۱	۰/۰۰۱	۰/۰۷	۰/۹۳	بی‌اعتمادی
۵	۰/۰۰۱	۰/۰۹	۰/۸۸	واکنش‌های هیجانی آسیب‌زننده
۴	۰/۰۰۳	۰/۱۳	۰/۷۸	تأیید طلبی
۳	۰/۰۰۱	۰/۱۰	۰/۸۴	محدودسازی
۲	۰/۰۰۱	۰/۰۷	۰/۹۱	اعمال فشار بر همسر
۱	۰/۰۰۲	۰/۱۱	۰/۸۳	بی‌مسئولیتی
۴	۰/۰۰۴	۰/۱۳	۰/۷۶	رفتارهای نامناسب با سن
۳	۰/۰۰۱	۰/۱۰	۰/۸۶	اعمال فشار روانی برای شروع رابطه جنسی
۱	۰/۰۰۱	۰/۰۷	۰/۹۱	اعمال اغواگرانه
۱	۰/۰۰۲	۰/۱۱	۰/۸۲	تحریک مداوم جسمانی
۳	۰/۰۱۳	۰/۱۵	۰/۷۴	استرس مداوم در حین رابطه جنسی
۲	۰/۰۰۱	۰/۰۸	۰/۸۹	بدرفتاری با همسر
۲	۰/۰۰۴	۰/۱۳	۰/۷۷	آسیب زدن به خود
۴	۰/۰۰۳	۰/۱۳	۰/۷۸	بدرفتاری با فرزند

نتایج حاصل از ضریب کاپا در جدول ۴ به‌طور میانگین بالای ۰/۷۵ به دست آمده است که بیانگر پایایی قابل قبول و توافق بین ارزیابان می‌باشد.

بحث

پژوهش حاضر با هدف ادراک تجربه زیسته‌ی زنان دارای شوهران وابسته بین فردی و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی آن جهت طراحی بسته‌ی زوج درمانی انجام شد. در ارتباط با سؤال اول پژوهش سعی شد با استفاده از روش پدیدارشناسی، تجربه زیسته‌ی زنان دارای شوهران وابسته بین فردی بررسی شود. از مصاحبه‌ها سه مقوله‌ی اصلی و شانزده طبقه‌ی مفهومی استخراج شد. زنان دارای شوهران وابسته، مشکلات مرتبط با زندگی با شوهرانشان را در قالب آسیب‌ها و بدرفتاری‌های روانی، تحمیل فشار بر روابط جنسی و خشونت فیزیکی ادراک می‌نمودند. در تبیین بدرفتاری‌ها و آسیب‌های روانی می‌توان به این نکته اشاره کرد که شوهران وابسته علی‌رغم انگیزش بالای صمیمیت و مهرورزی، رفتارهای کنترل‌کننده، حسادت آمیز، منحصرطلبانه و مداخله‌گر بیشتری در روابط زوجی دارند که تأثیر بسزایی در برانگیختن رنجش همسر دارد که متعاقباً منجر به افزایش تعارض‌های زناشویی می‌شود. از طرفی دیگر استفاده از راهبردهای هیجانی همچون چپلوسی، التماس و گریه نیز در این چنین افراد باعث محدود شدن خودمختاری و استقلال همسرشان می‌شود و ناموفق بودن همسر در برآورده کردن نیازهای عاطفی بی‌پایان آنان منجر به بروز رفتارهای خصمانه در آنان می‌شود (Bornstein, 1992). از طرفی دیگر، تمایل بیش از حد شوهران به دریافت محبت و جلب توجه موجب می‌شود آنان برای کسب و دریافت مهرورزی و تأیید همسر، متوسل به رفتارهای نامناسب و ناپخته‌ای شوند که در دراز مدت موجب آشتگی، دلخوری و رنجش همسران آنان می‌گردد (Bornstein et al., 1996). به‌طور کلی، این نوع وابستگی که به نوعی عشق وابسته انحصارطلبانه است با بد رفتاری و آسیب رساندن به همسر رابطه دارد؛ چرا که این چنین افراد، ممکن است در رفتارهای کنترل‌کننده، محدودکننده و خشونت‌آمیزی درگیر شوند که خودمختاری همسرشان را محدود می‌کند. این قبیل رفتارهای وابسته به‌عنوان ابزار حفظ هویت، حس خودارزشی و عملکرد کلی آن‌ها عمل می‌کند (Rathus et al., 1997).

در تبیین رفتارهای آزاردهنده فیزیکی در ارتباط با همسر، فرزندان و خود می‌توان گفت که افراد وابسته، کنترل هیجانی ضعیف، وابستگی افراطی به روابط بین فردی خصوصاً روابط زناشویی و ناتوانی در تحمل تنهایی دارند. این بی‌ثباتی هیجانی در مردان وابسته، منجر به بدرفتاری، آسیب یا آزار فیزیکی همسران‌شان به‌عنوان راهی برای کنترل یا تنبیه آن‌ها می‌شود (Thomas et al., 2008). از طرف دیگر، خشونت‌های فیزیکی که معطوف به همسر یا خود است را می‌توان به‌عنوان تلاشی برای جلب توجه همسر به آسیب‌پذیری خود و جلوگیری از طرد شدن و یا بازخوردی از تحمل ناکامی پایین، تکانشی بودن و ناپختگی هیجانی در این افراد تبیین کرد. همچنین در ارتباط با آزار فیزیکی فرزندان نیز می‌توان به این نکته اشاره کرد که افراد وابسته برای تحت تأثیر قرار دادن شریک زندگی‌شان و همچنین برای ممانعت از طرد و رها شدن دست به اقداماتی نظیر آسیب زدن به خود و فرزندان می‌زنند (Lowyck et al., 2008).

در رابطه با تحمیل و اعمال فشار در رابطه‌ی جنسی می‌توان این‌گونه استنباط کرد که نیازهای بی‌حد و حصر اشخاص وابسته برای اطمینان جویی، روابط جنسی را از یک تجربه خوشایند و خودانگیخته به یک بازی آیین دار ارتباطی تبدیل می‌کند. این افراد همیشه در جستجوی نشانه‌های جنسی هستند. همسرانشان نیز احساس می‌کنند که می‌بایست دائماً مراقب باشند تا آن‌ها را مضطرب و پریشان نکنند. این خودکنترلی باعث می‌شود از لحظه‌ی حال لذت نبرند. بنابراین تحت شرایطی، انگیزش جنسی ناپدید می‌شود. رفتارهای جنسی مطالبه‌گرانه در شوهران وابسته می‌تواند شکلی از یک رفتار اعتراض‌آمیز به وسیله ترس‌های دل‌بستگی آنان باشد و به‌عنوان راهبردی برای مقابله با این ترس‌ها از طریق اعمال فشار، اجبار و رفتارهای کنترل‌کننده به کار می‌رود. به عبارت دیگر، ترس‌های افراطی از طرد شدن و احساس نایمی، این افراد را به تلاش برای تحقق نیازهایشان از طریق رابطه‌ی جنسی سوق می‌دهد (Ley, 2012). یافته‌ی دیگر پژوهش حاضر حاکی از همگونی ماده‌های مقیاس نظرسنجی تجارب زیسته‌ی زنان با شوهران وابسته بین فردی بود که کمترین ضریب پایایی الفای کرونباخ به عامل فشار در روابط جنسی (۰/۷۵) و بیشترین ضریب پایایی به عامل آسیب‌های روانی (۰/۸۹) تعلق دارد.

نتایج تحلیل عاملی تأییدی ساختار سه عاملی مقیاس تجارب زیسته‌ی زنان دارای شوهران وابسته بین فردی (آسیب‌های روانی، اعمال فشار بر روابط جنسی و خشونت فیزیکی) را تأیید نمود. این مسأله بیانگر تأییدی بر دیدگاه کارشناسی متخصصان خانواده بود.

نتایج دیگر این پژوهش طراحی بسته‌ی زوج درمانی بود که با توجه به مشکلات زوجین، بررسی محتوای مقالات و کتاب‌های زوج درمانی و همچنین تجربه اساتید و زوج درمانگران طراحی و پیشنهاد شد. این بسته‌ی زوج درمانی بر اساس ترکیبی از درمان شناختی - رفتاری مبتنی بر ذهن آگاهی، طرح‌واره درمانی، درمان هیجان مدار و رویکرد یکپارچه فلدمن (ترکیب نظریه‌های روان‌پویایی شناختی، رفتاری و سیستمی خانواده) طراحی شد. در نهایت با تشکیل گروه‌های کانونی متخصصان و بررسی‌ها و اصلاحات انجام شده، این بسته درمانی تدوین گردید. در تبیین احتمالی تأثیر درمان هیجان مدار و شناختی - رفتاری بر کاهش علائم روان‌شناختی می‌توان به این نکته اشاره کرد که اولین و مؤثرترین درمان در زمینه کاهش مشکلات روان‌شناختی در ارتباط با شوهران وابسته بین فردی درمان هیجان مدار است (Fatemi Asl et al., 2019). زوج درمانی هیجان مدار به زوجین می‌آموزد که آن‌ها قادرند با از بین بردن چرخه‌های تعاملی منفی و جایگزین کردن چرخه‌های مثبت تعاملی، مسائل مهم زندگی خود را برای همسران افشا نمایند؛ از همسر خود پاسخ مثبت دریافت کنند و تحت مراقبت وی قرار گیرند؛ به علاوه، تعاملات کلامی و غیر کلامی خود را افزایش دهند و افکار، احساسات، نیازها و تمایلات خود را بیان کرده و نزدیکی جسمانی بیشتری داشته باشند. همچنین در جلسات مداخله، کار بر روی سبک دلبستگی و تمرکز بر آموزش چگونگی گفتگو با همسر، باعث افزایش صمیمیت زناشویی شرکت‌کنندگان با همسرشان می‌گردد و اعضا می‌آموزند که باید به صورت واضح و صریح پیرامون نیازها، علائق، اولویت‌ها و خواسته‌های خود با همسرشان مذاکره نمایند. مبنای نظری تأثیرگذاری این نوع درمان این

است که شوهران دارای وابستگی بین فردی، با توجه به اینکه دل‌بستگی ایمن در آن‌ها شکل نگرفته است، به صورت افراطی هیجان و ارتباطات هیجانی را در ساماندهی الگوهای ارتباطی وارد می‌کنند. همچنین آنان، درگیر افکار منفی تکراری هستند به طوری که ظرفیت ذهنی آن‌ها را تسخیر می‌کند که قادر به کنترل این افکار نمی‌باشند. بنابراین مناسب‌ترین درمان که با تأکید بر آگاهی از هیجان‌ات و محتویات ذهنی، به زوجین کمک می‌کند هیجان‌ات و افکار منفی در شرایط پر تنش نظیر تعارض‌های زناشویی را شناسایی و کنترل نماید، زوج درمانی متمرکز بر هیجان و سبک‌های دل‌بستگی می‌باشد (Jafari et al., 2018). همچنین، نتایج پژوهش حسینی اردکانی (Hosseini Ardakani, 2020) نشان داد که درمان هیجان مدار باعث کاهش وابستگی بین فردی در زنان مراجعه‌کننده به مراکز سلامت شده است.

در تبیین احتمالی تأثیر درمان یکپارچه بر مقوله‌ی اجبار و اعمال فشار در روابط جنسی می‌توان گفت که رویکرد یکپارچه فلدمن (Feldman, 1992)، (ترکیب نظریه‌های روان‌پویایی شناختی، رفتاری و سیستمی خانواده) به‌عنوان درمان چند سطحی التقاطی، از جمله نظریه‌های سیستمی رویکرد یکپارچه است که ترکیب نظریه‌های روان‌پویایی شناختی، رفتاری و سیستمی خانواده را ارائه می‌دهد. به اعتقاد فلدمن (Feldman, 1992) مشکلاتی که افراد و خانواده‌ها تجربه می‌کنند، نتیجه تعامل هم‌زمان فرایندهای میان فردی و درون روانی است که هر فرایندی را که به درک ناقص کارکرد بد فرد یا خانواده منتج گردد نادیده می‌گیرد یا کوچک می‌شمارد. به عبارتی، مشکلاتی که زوجها و خانواده‌ها تجربه می‌کنند، می‌تواند ناشی از مشکلات درون فردی آن‌ها باشد. مشکلات درون فردی منظور مشکلاتی است که در تاریخچه، باورها و الگوهای آموخته شده و ویژگی‌های شخصیتی هر یک از زوجین وجود دارد. فلدمن (Feldman, 1992) معتقد است زمانی که افراد با این مشکلات شخصی وارد زندگی مشترک می‌شوند، با مشکلات بین فردی در تعاملات و روابط زوجینی مواجه می‌شوند. ارتباط جنسی همچون یک فشارسنج عاطفی عمل می‌کند، که منعکس‌کننده‌ی رضایت زوجین از جنبه‌های دیگر رابطه‌شان است. مواردی وجود دارد که رابطه جنسی زوجها به دلیل ناکارآمدی‌های روانی و یا عملی صدمه می‌بیند، اما اکثر موانع ریشه در کیفیت خود روابط دارند. بسیاری از عملکردهای نادرست جنسی زوجین به فقدان دانش جنسی، مهارت‌های ارتباطی آنان بر می‌گردد (Olson, 2011). با تدوین و طراحی بسته‌ی زوج درمانی تلاش شد تا به‌وسیله‌ی آشنا ساختن زوجین با هدف و اهمیت رابطه‌ی جنسی و نقش آن در صمیمیت، آشنایی با انواع ارتباط و اهمیت آن و همچنین آشنایی با شیوه‌ی انتقال اطلاعات در رابطه جنسی به همسر، توجه به نقش همدلی و تفاهم جنسی در همسران به آنان کمک شود. این مسأله به نوعی در جهت گرایش به ذهن آگاهی و بودن در لحظه حال و در نتیجه در کاهش ناسازگاری زناشویی تأثیرگذار می‌باشد. به‌طور کلی می‌توان گفت با توجه به اینکه رویکرد فلدمن یکی از رویکردهای یکپارچه به شمار می‌آید، در این پژوهش، پژوهشگر با استفاده از نظریه‌های روان‌پویایی، شناختی- رفتاری و نظریه سیستمی تلاش نمود که در زوجین در سطوح درون فردی (برای تغییر زوجین از طریق بازسازی شناختی و بینش)؛ و بین فردی (خودمختاری زوجین و احساس استقلال و توانایی ایستادگی در مقابل فشارها و در نتیجه کاهش استرس) تغییراتی ایجاد شود.

در زمینه‌ی تأثیر احتمالی ذهن آگاهی و کاهش خشونت فیزیکی (خود، همسر و فرزندان) می‌توان گفت که یکی از شیوه‌های اثربخشی جهت کاهش مقوله‌ی آسیب‌های جسمی- فیزیکی (بد رفتاری با خود، همسر و فرزندان)، ذهن آگاهی است. تمام تمرین‌های موجود در ذهن آگاهی به نحوی طراحی شده‌اند که توجه به بدن را افزایش می‌دهند. نقش مهم بدن در حوزه‌های بین رشته‌ای جدید؛ مثل پزشکی ذهن- بدن به اثبات رسیده است. در پژوهش‌هایی که از ذهن آگاهی استفاده می‌کنند، بر تعامل بین فرایندهای بدنی، شناختی و هیجانی تأکید شده است (Michalak et al., 2012). در رابطه با تأثیر ذهن آگاهی بر بدر رفتاری با همسر و فرزندان و خود می‌توان این‌گونه استنباط کرد که افراد یاد می‌گیرند با هیجانات و افکار منفی بروز دهنده خشونت و بدر رفتاری مقابله کنند و حوادث ذهن را به صورت مثبت تجربه کنند. در روش آموزش کنترل توجه، فرد می‌آموزد تا ذهن خود را از هر گونه قضاوتی که منجر به خشونت و بدر رفتاری با خود و دیگران می‌شود، پاک کند و عمیقاً بر زمان حال تمرکز کند و آن را در رفتارها و فعالیت‌های روزمره خود به کار گیرد.

به‌طور کلی تحقیقات پیشین، از تأثیرات درمان انتخابی در این پژوهش بر سازگاری زناشویی زوجین دارای تعارض‌های خانوادگی حمایت می‌کنند و درمان‌گران و مشاوران خانواده می‌توانند از این مداخله در کار با مراجعان دارای وابستگی بین فردی به ویژه به منظور تأثیر گذاری بر پویایی‌های زناشویی این افراد استفاده نمایند.

نتیجه‌گیری

در مجموع، پژوهش حاضر درک عمیقی از تأثیرات وابستگی بر سازگاری زناشویی زنان با شوهر وابسته فراهم نمود که می‌تواند اولین گام برای بررسی‌های بیشتر در این حوزه‌ی مطالعاتی در نظر گرفته شود. همچنین، درمان‌گران و مشاوران خانواده می‌توانند با استفاده از بسته‌ی زوج درمانی طراحی شده، اقداماتی مؤثر برای سازگاری زناشویی این‌گونه زوجین انجام دهند. پژوهش حاضر به دلیل اندازه‌ی کوچک نمونه با محدودیت‌هایی همراه است که ممکن است قابلیت تعمیم یافته‌های آن را محدود سازد. بنابراین مطالعات بیشتر برای بررسی اینکه در نمونه‌ی بزرگتر، مفاهیم مشابهی نمایان شود، ضروری به نظر می‌رسد. همچنین، ویژگی‌های فرهنگی نمونه پژوهش حاضر نیز یکی از عوامل بسیار مهمی است که تعمیم این نتایج را در جامعه‌ی ایرانی محدود می‌سازد. بنابراین، تحقیق بیشتری برای بررسی اینکه آیا درون‌مایه‌های مشابهی با نمونه‌های متفاوت فرهنگی- مذهبی و جایگاه اجتماعی ظاهر می‌شود، لازم خواهد بود. بر اساس نتایج مطالعه حاضر پیشنهاد می‌شود آسیب‌های روانی- جنسی و جسمی زندگی زنان دارای همسر وابسته بین فردی، مورد توجه متخصصان و زوج درمان‌گران قرار گیرد.

سپاسگزاری

نویسندگان این مقاله از تمامی متخصصان، همکاران و شرکت‌کنندگانی که در انجام این پژوهش همکاری کردند، صمیمانه تشکر و قدردانی می‌نمایند.

تعارض منافع

هیچ گونه تعارض منافی بین نویسندگان پژوهش حاضر وجود ندارد.

حمایت مالی

این پژوهش از هیچ مؤسسه و نهادی حمایت مالی دریافت نکرده و کلیه هزینه‌ها در طول فرآیند اجرای پژوهش بر عهده پژوهشگر بوده است.

سهام نویسندگان

نویسنده اول، اقدامات اجرایی و نگارش اولیه مقاله، نویسنده دوم (نویسنده مسئول)، راهنمایی پژوهش، طراحی چارچوب کلی، تهیه پیش‌نویس اولیه و بازبینی نسخه نهایی مقاله و نویسنده سوم، مشاور پژوهش، تحلیل داده‌ها، تهیه پیش‌نویس اولیه و بازبینی نسخه نهایی مقاله را به عهده داشته‌اند.

References

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Avcı Çayır, G., & Kalkan, M. (2018). The effect of interpersonal dependency tendency on interpersonal cognitive distortions on youths. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 28(6), 771-786.
- Bamelis, L. L. M., Renner, F., Heidkamp, D., & Arntz, A. (2011). Extended schema mode conceptualizations for specific personality disorders: An empirical study. *Journal of Personality Disorders*, 25(1), 41-58.
- Bornstein, R. F. (1992). The dependent personality: Developmental, social, and clinical perspectives. *Psychological Bulletin*, 112(1), 3-23.
- Bornstein, R. F. (2005). Interpersonal dependency in child abuse perpetrators and victims: A meta-analytic review. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 27(2), 67-76.
- Bornstein, R. F. (2012). From dysfunction to adaptation: An interactions model of dependency. *Annual Review of Clinical Psychology*, 8, 291-316.
- Bornstein, R.F., Riggs, J.M., Hill, E.L., & Calabrese, C. (1996). Activity, passivity, self-denigration, and self-promotion: Toward an integrationist model of interpersonal dependency. *Journal of Personality*, 64(3), 637-63.
- Fang, S., Chung, M. C., & Watson, C. (2018). The impact of posttraumatic stress symptoms, posttraumatic stress cognitions and interpersonal dependency on

- psychological co-morbidities following relationship dissolution among college students. *Journal of Mental Health*, 27(5), 424-431.
- Fatemi Asl, Sh., Goodarzi, M., & Bustani pour, A. R. (2019). The effectiveness of emotion-based couple therapy on loneliness of women affected by extramarital affairs in Salmas city. *Journal of Knowledge and Research in Applied Psychology*, 20(2), 48-57. (Persian)
- Feldman, L. (1992). *Integrating individual and family therapy*. New York: Brunner/Mazel.
- Gholizadeh S. (2014). Study of the psychometric properties of interpersonal dependency questionnaire and its relationship with social intimacy. *Journal of Educational and Management Studies*, 4(4), 823-9.
- Hamamci, Z. (2005). Dysfunctional relationship beliefs in marital satisfaction and adjustment. *Social Behavior and Personality*, 33(4), 313-328.
- Hirschfield, R. M. A., Klerman, G. L., Gouch, H. G., Barrett, J., Korchin, Sh. J., & Chodoff, P. (1977). A measure of interpersonal dependency. *Journal of Personality Assessment*, 41(6), 610-618.
- Hosseini Ardakani, A. (2020). The effectiveness of emotion-based therapy on social anxiety and interpersonal dependence of women seeking health care. *Quarterly Journal of New Ideas in Psychology*, 4(8), 1-11. (Persian)
- Jafari, F., Samadi, S., Zamani, M. S., & Asayesh, M. H. (2018). The effectiveness of emotion group therapy on self-differentiation of couples with marital conflicts. *Journal of Social Work*, 23, 5-13. (Persian)
- Lajavardi, H., MirzaHoseini, H., Monirpour, N. (2020). The effect of imaginary visualization on activation of release schema and reduction of interpersonal dependence in individuals with extreme avoidance and compensation styles. *Journal of Psychological Science*, 19(91), 917-923. (Persian)
- Lee, H. Y., & Cho, Y. C. (2018). Validation of casual model for the effect of academic stress, anxiety, interpersonal dependency and hopelessness on depression in female high school students. *Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society*, 19(1), 208-217.
- Ley, D. J. (2012). *The myth of sex addiction*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Liu, E., & Roloff, M. E. (2015). To avoid or not to avoid: When emotions overflow. *Communication Research Reports*, 32, 332-339.
- Lowyck, B., Luyten, P., Demyttenaere, K., & Corveleyn, J. (2008). The role of romantic attachment and self-criticism and dependency for the relationship satisfaction of community adults. *Journal of Family Therapy*, 30, 78-95.
- Manyam, S. B., & Junior, V. Y. (2014). Marital adjustment trend in Asian Indian families. *Journal of Couple & Relationship Therapy*, 13(2), 114-132.

- Mariantonia, L., Andrés Miguel, V., & Juan Pablo R.C. (2019). Potential therapeutic targets in people with emotional dependency. *International Journal of Psychological Research*, 12(1), 18-27.
- Marsh, H., Omara, A., & Malmberg, L. E. (2008). *Meta-Analysis: Session 3.3: Inter-rater reliability*. Funded Through the ESRC Researcher, Development Initiative.
- Mazaheri Nejad Fard, G., Hossein Sabet, F., & Borjali, A. (2019). The effectiveness of acceptance and commitment therapy on interpersonal dependence and action control in people with dependent personality disorder. *Journal of Applied Psychological Research*, 10(3), 161-176. (Persian)
- McClintock, A.S., Anderson, T., & Cranston S. (2015). Mindfulness therapy for maladaptive interpersonal dependency: A preliminary randomized controlled trial. *Behavioral Therapy*, 46(6), 856-68.
- Michalak, J., Burg J., & Heidenreich T. (2012). Don't forget your body: Mindfulness, embodiment, and the treatment of depression. *Mindfulness*, 3(3), 190-199.
- Mollazade, J., Mansour, M., Ezhehei, J., & Kia-manesh A. (2002). Coping styles and marital adjustment among martyrs' children. *Journal of Psychology*, 6(3), 255 - 275. (Persian)
- Myloslavska, O. V. (2018). Interpersonal dependence and differential types of reflection in students–boys and girls. *Law and Safety*, 71(4), 111-117.
- Namvar, H. (2021). The relationship between marital satisfaction of patients with multiple sclerosis (the patients' spouses) with the interpersonal dependency and personality type. *The American Journal of Family Therapy*, 29, 213-218.
- Natoli, A.P., Schapiro Halberstam, S. & Kolobukhova, A. A. (2021). Multimethod investigation of sex, romantic relationships, and interpersonal dependency. *Archives of Sexual Behavior*, 50, 2621–2629.
- Njemanze, V. C., Onwukwe, L. C., Amandiogu, U. A., Njoku, E. C., & Ituma, E. (2020). Marital satisfaction, interpersonal dependency and employment status predicting general health status among married women in Nigeria. *African Journal of Social and Behavioral Sciences*, 10(1), 1-16.
- Olson, D. (2011). Faces IV and the circumflex model: Validation study. *Journal of Marital and Family Therapy*, 37, 64-80.
- Overholser, J.C. (1992). Interpersonal dependency and social loss. *Personality and Individual Differences*, 13(1), 17-23.
- Pincus. A.L., & Wilson, K.R. (2001). Interpersonal variability in dependent personality. *Journal of Personality*, 69(2), 224-225.

- Rathus, J.H., and O'Leary, K.D. (1997). Spouse-specific dependency scale: Scale development. *Journal of Family Violence*, 12(2), 159–68.
- Sharifi, M., Fatehizade, M., Bahrami, F., Jazayeri, R.A., & Etemadi, O. (2017). Sexual dynamics of married women with interpersonal dependency: A qualitative study on Iranian women. *Psychopathology*, 50(4), 231-238.
- Spanier, G. B. (1976). Measuring dyadic adjustment: New Scales for Assessing the Quality of Marriage and Similar Dyads. *Journal of Marriage and the Family*, 15, 28-38.
- Thomas, K. A., Joshi, M., Wittenberg, E., & McCloskey, L. A. (2008). Intersections of harm and health: A qualitative study of intimate partner violence in women's lives. *Violence against Women*, 14, 1252–73.
- Tinglof, S., Högberg, U., Lundell, I.W., & Svanberg, A.S. (2015). Exposure to violence among women with unwanted pregnancies and the association with post-traumatic stress disorder, symptoms of anxiety and depression. *Sexual & Reproductive Healthcare*, 6(2), 50-3.
- Wang, Sh., Roche, M.J., Pincuse, A., Conroy, D., Rebar, A.L., & Ram, N. (2014). Interpersonal dependency and emotion in everyday life. *Journal of Research in Personality*, 53, 5-12.
- Zuroff, D.C., Igreja, I., & Mongrain, M. (1990). Dysfunctional attitudes, dependency, and self-criticism as predictors of depressive mood states. A 12-month longitudinal study, *Cognitive Therapy Research*, 14, 315–326.



Editorial Board

- **Aslani, Kh., Ph.D., Dept of Counseling & Guidance, Shahid Chamran University of Ahvaz.**
- **Amanelahi, A., Ph.D., Dept of Counseling & Guidance, Shahid Chamran University of Ahvaz.**
- **Attari, Y.A., Ph.D., Dept. of Counseling & Guidance, Shahid Chamran University of Ahvaz.**
- **Bahrami, F., Ph.D. Dept of Counseling & Guidance, Isfahan University**
- **Farahbakhsh, K., Ph.D., Dept of Counseling & Guidance, Allameh Tabatabaie University, Tehran.**
- **Ghamari Givi, H., Ph.D. Dept of Counseling & Guidance, Mohaghegh Ardabili University, Ardabil**
- **Khojasteh Mehr, R., Ph.D., Dept of Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz**
- **Rajabi, Gh.R, Ph.D., Dept of Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz.**
- **Sodani, M., Ph.D., Dept of Counseling & Guidance, Shahid Chamran University of Ahvaz.**
- **Mousavi, S.A., Ph.D., Dept of Psychology, University of Saskatchewan Canada**
- **Mohammadi, N.A., Ph.D., Dept of Psychology, University of Shiraz**
- **Hadian, H., Ph.D., Dept of Psychology, University of Shiraz**

Applied Counseling

- ❖ **Effectiveness of floor time play therapy on the oppositional defiant and hyperactivity disorders on reducing of preschool children** 1
Bitra Erfanyfar/ Mustafa Bolghan-Abadi
- ❖ **The effect of parent alliance learning self-regulation and social competence in girl adolescents: The Mediating Role of parental involvement** 21
Seyyedeh Fatemeh Mousavi/
Firuoze Jafari Malidarreh
Golamreza Dehshiri/ Shohre Rowshani
- ❖ **Study of the causal model of perceptions of classroom quality and motivational orientations with academic burnout: The mediating role of academic procrastination** 45
Houshang Garavand
- ❖ **The mediating role of cognitive factors in relationship between childhood maltreatment and sexual dysfunction in women** 77
Nasibe Mansouri/
Mohammad Reza Saffarian Tosi/
Ahmad Mansouri
- ❖ **Study of school counselors' perceptions on their professional role** 105
Mahdi Vojdani Hemmat/
Atoosa Kalantar Hormozi
- ❖ **Lived Experience Perception of Women with Interpersonal Dependent Husbands and Designing the Couple Therapy Package: A Exploratory Mixed Research** 137
Samira Hossein Pour Moghaddam/
Mohammad hossein Fallah/
Saeed Vaziri

Biannual Journal of

Applied Counseling

- **Shahid Chamran University of Ahvaz, College of Education and Psychology**
- **Publisher:**
Regional Information Center for Science and Technology
Islamic World Science Citation Center (ISC)
- **Manager-in-Charge:** Khaled Aslani, PhD
- **Chief Editor:** Gholamreza Rajabi, PhD
- **English Editor:** Gholamreza Rajabi, PhD
- **Layout:** Soad Maraghi

- **ISSN:** 2251-7243
- **Lithography:** SCU Press

- **Address:** Shahid Chamran University of Ahvaz, College of Education and Psychology
P.O. Box 61355-139, Ahvaz, Iran

Tel. 061-33330010-19 (4610)

FAX. 061-33331366

E-mail: JAC@scu.ac.ir

www.scu.ac.ir