

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

دوفصلنامه

پژوهش در مشاوره کودک و نوجوان

دانشکده غیردولتی - غیرانتفاعی رفاه

سال دوم - بهار و تابستان ۱۴۰۴ - شماره ۲ (پیاپی ۶)

دوفصلنامه پژوهش در مشاوره کودک و نوجوان در پایگاه‌های زیر نمایه می‌شود:

scholar.google.com

الف: گوگل اسکالر

<https://civilica.com/l/1479394/>

ب: سیویلیکا

<https://www.magiran.com/magazine/8678>

ج: مگیران

با توجه به راهاندازی سامانه ویژه فصلنامه پژوهش در مشاوره کودک و نوجوان به نشانی www.journal.refah.ac.ir ضروری است که علاقه‌مندان جهت هر گونه ارتباط با این مجله صرفاً از طریق سامانه مزبور اقدام کرده، موارد مربوط را پیگیری نمایند. مقالاتی که به روش دیگر ارسال شود، قابل پیگیری نخواهد بود.

تهران - بهارستان، ضلع شرقی مجلس شورای اسلامی، ابتدای خیابان مردم، کوچه شهید ندایی‌پور، پلاک ۱

تلفن ۰۲۱۳۵۰۷۴۲۳۰ - نمابر ۰۲۱۳۳۵۲۱۷۷۶ صندوق پستی ۱۱۵۷۵/۱۳۸

Email: info@refah.ac.ir
Website: www.refah.ac.ir

دوفصلنامه

پژوهش در مشاوره کودک و نوجوان

سال دوم / شماره ۲ / پیاپی ششم / بهار و تابستان ۱۴۰۴

صاحب امتیاز: دانشکده غیردولتی - غیرانتفاعی رفاه

مدیر مسئول: دکتر کوثر دهدست

سرمدبیر: دکتر معصومه اسمعیلی

هیئت تحریریه به ترتیب حروف الفبا:

غزاله زند کریمی / دانشیار، دانشکده رفاه	معصومه اسمعیلی / استاد، دانشگاه علامه طباطبائی
حسین سلیمی بجستانی / دانشیار، دانشکده رفاه	هادی بهرامی احسان / استاد، دانشگاه تهران
سپهلا صادقی فسائی / استاد، دانشگاه تهران	حمید رضا پوراعتماد / استاد، دانشگاه شهید بهشتی
میثم فرخی / دانشیار، دانشکده رفاه	کیانوش زهراکار / استاد، دانشگاه خوارزمی

منتخب هیئت داوران (به ترتیب حروف الفبا):

غزاله زند کریمی (دکترای روان‌شناسی و عضو هیئت علمی دانشگاه)	منصوره ابوالحسنی (دکترای مشاوره و مدرس دانشگاه)
محسن شاکری نسب (دکترای روان‌شناسی و مدرس دانشگاه)	رضوان اله‌داد (دکترای مشاوره و عضو هیئت علمی دانشگاه)
پروانه علایی (دکترای مشاوره و عضو هیئت علمی دانشگاه)	مریم‌سادات پورموسوی (دکترای مشاوره و مدرس دانشگاه)
فاطمه قاسمی نیایی (دکترای مشاوره و مدرس دانشگاه)	زهرا پورسید آقایی (دکترای مشاوره و عضو هیئت علمی دانشگاه)
میترا مرادی (دکترای مشاوره و عضو هیئت علمی دانشگاه)	صالحه پیریایی (دکترای روان‌شناسی و عضو هیئت علمی دانشگاه)
	کوثر دهدست (دکترای مشاوره و عضو هیئت علمی دانشگاه)

مدیر اجرایی: دکتر رضوان اله‌داد

ویراستار ادبی: رضا دیبا

مسئولیت صحت و سقم مطالب بر عهده نویسنده یا نویسندگان است.

دوفصلنامه حق رد یا قبول و ویراستاری مقالات را برای خود محفوظ می‌دارد.

دریافت نسخ چاپی منوط به پرداخت وجه از سوی نویسندگان می‌باشد.

Email: jjlms@refah.ac.ir

Website: www.journal.ac.ir

راهنمای نگارش مقالات

- ۱- مقالات دربردارنده پژوهش‌های مسئله‌محور، مقایسه‌ای و میان‌رشته‌ای در زمینه مشاوره کودک و نوجوان و در پاسخ‌گویی به شبهات، چالش‌ها و نیازهای موجود در این گستره باشد.
- ۲- مطالب به صورت ابتکاری، مستدل، به روز و با استفاده از منابع اصیل و معتبر و با رعایت اصول نگارشی تألیف گردد.
- ۳- زبان نشریه فارسی است و نقل‌قول‌های داخل متن باید به زبان فارسی بیاید؛ مگر آن‌که صورت یک عبارت در زبان دیگر موضوعیت داشته باشد.
- ۴- چکیده‌های فارسی و انگلیسی ۲۵۰ تا ۳۰۰ واژه شامل بیان مسئله و مهم‌ترین یافته‌های پژوهش و همراه با واژگان کلیدی (حداکثر ۷ واژه) حداکثر در یک صفحه A4 باشد.
- ۵- عناوین اصلی و فرعی مقاله مرتبط با موضوع و دارای ارتباط منطقی با یکدیگر باشد.
- ۶- ارجاعات مقاله پس از نقل قول یا مطلب استفاده شده، درون متن و داخل پرانتز به صورت زیر بیاید:

(نام خانوادگی مؤلف، سال نشر، شماره جلد، صفحه)
- ۷- توضیحات تکمیلی در صورت لزوم در پاورقی بیاید.
- ۸- فهرست منابع در پایان مقاله به صورت الفبایی و به ترتیب زیر تنظیم گردد:

کتاب: نام خانوادگی، نام نویسنده، *عنوان کتاب*، سال نشر، مترجم، محل نشر، ناشر، نوبت چاپ

مقاله مندرج در مجلات، مجموعه مقالات و دایرةالمعارف‌ها: نام خانوادگی، نام نویسنده، *«عنوان مقاله»*، سال نشر، نام نشریه، صاحب امتیاز، شماره چاپ
- ۹- ترجمه انگلیسی عنوان مقاله، چکیده و واژگان کلیدی همراه مقاله ارسال شود (در صورت عدم ارسال هزینه ترجمه دریافت خواهد شد).
- ۱۰- حجم مقاله با احتساب تمامی بخش‌های آن حداقل ۱۵ صفحه و حداکثر ۲۰ صفحه ۳۰۰ کلمه‌ای باشد و در محیط WORD 2010، با قلم ۱۲ BYAGUT۱۲ حروفچینی گردد (اطلاعات تکمیلی در سامانه نشریه، راهنمای نویسندگان قابل دسترسی است).
- ۱۱- ارسال آخرین مدرک تحصیلی، خلاصه‌ای از سوابق علمی، پژوهشی، حکم استخدامی، نشانی و شماره تلفن نویسنده یا نویسندگان مقاله نیز الزامی است.
- ۱۲- مقاله ارسالی نباید همزمان به نشریات دیگر فرستاده شده باشد.
- ۱۳- مقالات دانشجویان دوره کارشناسی ارشد با همراهی استاد دارای رتبه علمی درج خواهد شد.
- ۱۴- ترتیب نام نویسندگان مقاله به ترتیب رتبه علمی در مقالات پذیرفته شده درج خواهد شد.

فهرست

- ❖ واکاوی مؤلفه‌های اثرگذار مطلوب در سازگاری اجتماعی دختران نوجوان وابسته به فضای مجازی...۷
سیده لیلا حق‌پرست/ کارشناسی ارشد مشاوره خانواده دانشگاه علامه طباطبائی تهران
ابراهیم نعیمی/ دانشیار گروه مشاوره دانشگاه علامه طباطبائی تهران
- ❖ چالش‌های مسیر شغلی در گذار به استقلال: تجربه زیسته نوجوانان دختر ترخیص‌شده از مراکز
شبه‌خانواده.....۳۱
ریحانه خدابخشی/ دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره شغلی دانشگاه علامه طباطبائی تهران
مرضیه مدنی‌فر/ استادیار گروه مشاوره دانشگاه علامه طباطبائی تهران
- ❖ اثربخشی بازی‌درمانی آدلری بر اضطراب اجتماعی و خودتنظیمی هیجانی کودکان مبتلا به
لکنت زبان.....۵۷
زهره قربانی/ دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی مؤسسه آموزش عالی میزان تبریز
مهرداد ساسانی/ استادیار گروه روان‌شناسی مؤسسه آموزش عالی میزان تبریز
- ❖ تحلیل مضمون تجارب نوجوانان از تعارض‌های هویتی میان فرهنگ خانواده و شبکه‌های
اجتماعی.....۸۱
محمدرضا کریمی/ کارشناسی ارشد مشاوره خانواده دانشگاه علامه طباطبائی تهران
سیدعلیرضا تحویلدار/ کارشناسی ارشد مشاوره خانواده دانشگاه علامه طباطبائی تهران
مهدی وجدانی همت/ استادیار گروه مشاوره دانشگاه علامه طباطبائی تهران
- ❖ نقش واسطه‌ای تمایز یافتگی نوجوان در رابطه بین سبک‌های فرزندپروری ادراک‌شده و
تعارض والدین و نوجوان.....۱۱۱
رضوان اله‌داد/ استادیار گروه مشاوره دانشکده غیرانتفاعی رفاه تهران
مهدیه علی‌پور/ کارشناسی ارشد مشاوره خانواده دانشکده غیرانتفاعی رفاه تهران
- ❖ تجارب زیسته مربیان پیرامون مراقبت از کودکان کار مهاجر در مدرسه.....۱۲۹
سمیه سیف اسبگرانی/ دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره خانواده دانشگاه علامه طباطبائی تهران
معصومه اسمعیلی/ استاد تمام دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی تهران
- ❖ مقایسه نگرش به ازدواج، طلاق و زندگی در دختران با و بدون تجربه سکونت در مراکز
شبه‌خانواده.....۱۴۳
طیبه قاسمی/ کارشناس ارشد مشاوره خانواده دانشگاه گیلان
امیر قربان‌پور لقمجانی/ دانشیار مشاوره دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه گیلان

- ❖ **اثر بخشی درمان کوتاه مدت گروهی راحل محور بر ابراز وجود و خودپنداره دانش آموزان دوره دوم ابتدایی.....** ۱۷۱
محمد مرادزاده/ کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه رازی کرمانشاه
محسن حجت خواه/ استادیار گروه مشاوره دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه رازی کرمانشاه
علیرضا رشیدی/ دکتری تخصصی مشاوره دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه رازی کرمانشاه
- ❖ **ارتباط بین وزن و نمایه توده بدن با اختلال بیش فعالی در کودکان: یک مرور نظام مند.....** ۱۹۷
اعظم موحدی/ استادیار گروه مشاوره دانشکده غیرانتفاعی رفاه تهران
آریو موحدی/ استادیار گروه علوم تغذیه دانشکده علوم و فناوری های پزشکی واحد علوم و تحقیقات دانشگاه آزاد اسلامی تهران
- ❖ **تجارب زیسته کودکان بدسرپرست و بی سرپرست در مراکز شبیه خانواده: پیرامون چالش های مرتبط با مسائل تحصیلی.....** ۲۱۷
مهديه فتحی عارف/ دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره خانواده دانشگاه علامه طباطبائی تهران
کوثر دهدست/ استادیار گروه مشاوره دانشگاه علامه طباطبائی تهران
- ❖ **نقش فومو و اضطراب اجتماعی در پیش بینی فرسودگی تحصیلی دانش آموزان.....** ۲۴۵
زهرا قاسمی مساوات/ کارشناسی ارشد مشاوره دانشگاه خوارزمی کرج
صدیقه احمدی/ دانشیار گروه مشاوره دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه خوارزمی کرج
محسن رسولی/ دانشیار گروه مشاوره دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه خوارزمی کرج
- ❖ **مقایسه راهکارهای بهبود کیفیت رابطه نوجوانان با مادران شاغل و خانه دار.....** ۲۶۹
کیومرث فرح بخش/ دانشیار گروه مشاوره دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی تهران
محدثه اسلامی/ کارشناسی ارشد مشاوره شغلی دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی تهران

واکاوی مؤلفه‌های اثرگذار مطلوب در سازگاری اجتماعی دختران نوجوان وابسته به فضای مجازی^۱

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۲۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۲۴

سیده لیلا حق پرست^۲

ابراهیم نعیمی^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر، واکاوی مؤلفه‌های مؤثر در سازگاری اجتماعی نوجوانان وابسته به فضای مجازی بود. پژوهش حاضر مطالعه کیفی از نوع پدیدارشناسی توصیفی بود. جامعه آماری، دختران نوجوان ۱۲ تا ۱۸ ساله شهرستان تالش استان گیلان در سه ماهه تابستان ۱۴۰۲ بوده که به فضای مجازی وابسته بودند. نمونه‌گیری هدفمند با استفاده از پرسش‌نامه اعتیاد به فضای مجازی یانگ انجام شد و از ۱۳ نفر مصاحبه نیمه ساختار یافته به عمل آمد و تا رسیدن به سطح اشباع و تکرار پاسخ‌ها ادامه یافت. در تحلیل داده‌ها از روش هفت مرحله‌ای کولایزی استفاده شد. یافته‌ها نشان می‌دهد مجموعاً از تعداد ۱۳ مصاحبه ۳ مضمون اصلی، ۹ مضمون فرعی طبقه‌بندی شدند که: مضمون اصلی «پویایی و مشارکت فعال» با مضامین فرعی: «تقویت همزیستی و عدم نگرش متعصبانه» و «درک و پذیرش فرهنگ بین‌المللی عدم تبعیض نژادی»؛ مضمون اصلی «کارآمدی هیجانی» با مضامین فرعی: «هوش بین‌فردی»، «هوش هیجانی»، «افزایش اعتماد به نفس»، «تقویت و گسترش عزت نفس»؛ مضمون اصلی «مهارت‌های اثرگذاری بر محیط اجتماعی» با مضامین فرعی: «مدیریت تعارض بین‌فردی»، «برنامه‌ریزی و قصدمندی»، «جهت‌گیری شناختی و عاطفی» طبقه‌بندی شده است. نتایج نشان داد مؤلفه‌های مربوط به باور خودکارآمدی در نوجوانان وابسته به فضای مجازی بر سازگاری اجتماعی اثر مطلوب دارد؛ بنابراین لازم است متصدیان و متولیان امر ضمن در نظر گرفتن نیازهای دوره نوجوانی و استفاده از فرصت فناوری ارتباطات و به تقویت و پرورش هرچه بیشتر باور خودکارآمدی در نوجوان اقدام نمایند.

کلیدواژه‌ها

نوجوانان، وابستگی به فضای مجازی، سازگاری اجتماعی.

۱- مقاله مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد است.

۲- کارشناسی ارشد، مشاوره خانواده، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول).
lila.haghparsat62@gmail.com

۳- دانشیار گروه مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
naeimi@atu.ac.ir

مقدمه

نوجوانی یکی از چالش‌برانگیزترین مرحله از مراحل رشدی است. نوجوان در این دوره تغییرات بسیاری در جنبه‌های مختلف زیستی، شناختی، جسمانی، اجتماعی مواجه می‌شود، این تغییر و تحولات زمینه‌ساز مسائل و چالش‌های مختلف است (آمنگر نسب: عزیزی و سعیدمنش، ۱۴۰۲). پژوهش‌ها تشدید آسیب‌پذیری نوجوانان به سبب تجربه‌گذر از بحران نوجوانی را تأیید می‌کنند (Schwartz et al., 2012). تحولات وسیع و همه‌جانبه چالش‌ها و بحران‌های متنوع ایجاد می‌کند که زمینه‌ساز ناسازگاری در تعامل با اطرافیان می‌شود.

دوره نوجوانی به‌عنوان پرفشارترین و آسیب‌زاترین مرحله در کیفیت مراحل بعدی رشد عامل تعیین‌کننده است (Popova-Petrosyan et al., 2000). رشد نوجوان در زمینه‌های جسمی، جنسی و اجتماعی شخص را در موقعیت روانی بین نیازها و ادراکات کودکانه و افکار و خواسته‌های دنیای بزرگسالان قرار می‌دهد که نتیجه این وضعیت روانی و بی‌ثباتی استرس و ناشناخته بودن مسائل برای نوجوان به همراه خواهد داشت (نمازی و سهرابی شگفتی، ۱۳۹۷). نوجوان در موقعیت‌های ناشناخته و جدید جهت دستیابی به نیازها و امیال خود باید بین محیط پیرامون و جامعه خود و خواسته‌ها بتواند به تعادل دست یابد، دستیابی به تعادل در تأمین نیازها اصطلاحاً سازگاری اجتماعی نامیده می‌شود. سازگاری اجتماعی نیازمند فرایند پیوسته و مداوم برقراری تعادل بین خواسته‌های درونی و محدودیت‌های اعمال‌شده از سوی محیط اطراف است (عبادتی و عبادتی، ۱۴۰۱). فرایند سازگاری نیازمند تلاش و برخورد منطقی و صحیح با این چالش‌هاست که شخص را از سازگاری اجتماعی و آرامش برخوردار می‌کند، این عامل یکی از نیازهای امروز جوامع است (حقانی و دیگران، ۱۴۰۳). از طرفی در دوره نوجوانی هیجانات به‌راحتی بروز و ظهور می‌یابند و موجب افزایش ادراک بی‌اعتمادی و بی‌ثباتی، ناسازگاری و پرخاشگری هنگام مواجهه با ناکامی‌ها است (انیسی و دیگران، ۱۳۸۶)؛ بنابراین عوامل بسیار شخصی و خانوادگی و اجتماعی بر چگونگی گذار از بحران دوران نوجوانی و سازگاری اجتماعی اثرگذار می‌باشد؛ اما امروزه عوامل اجتماعی تأثیرگذاری خود را از طریق فضای مجازی اعمال کرده است. توسعه روزافزون رسانه‌های جمعی و فناوری ارتباطات اثرپذیری و اثرگذاری افراد را افزایش داده است (حقانی و دیگران، ۱۴۰۳).

گسترش و پیشرفت شبکه‌های اجتماعی خالق ارتباطات منحصربه‌فرد در دنیای مجازی

و نوظهور است. جذابیت و تنوع شبکه‌های مجازی نوجوانان بیشتری جذب فضای متفاوت خود کرده است. این جامعه مجازی با مهیا ساختن نرم‌افزارها و برنامه‌های کاربردی بخش وسیعی خدمات و سرگرمی را برای کاربر خود فراهم می‌کند و به دلیل سهولت دسترسی؛ جز اساسی و لاینفک زندگی روزانه نوجوانان شده است (پورشهریاری، عبداللهی و امینی، ۱۴۰۱)؛ اما این فناوری پیشرفته مانند تمام اختراعات و پیشرفت‌های بشری فرصت استفاده درست یا نادرست را به ارمغان آورده که هرکدام نتایج مخصوص به خود را دارند؛ اما آنچه زمینه وابستگی به اینترنت را در نوجوانان به وجود می‌آورد استفاده نادرست از اینترنت می‌باشد که باعث افول سرمایه اجتماعی شده است (خدادادی سنگده و احمدی، ۱۳۹۴).

نتایج استفاده نادرست از فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی، بستر وابستگی را ایجاد کرده و موجب اختلال در بهداشت روانی می‌شود (حدادیان، طهرانی‌زاده و پاکدل، ۱۴۰۰). در همین راستا استفاده نامتعارف از فضای مجازی با فقدان مسئولیت‌پذیری اجتماعی، عدم حمایت اجتماعی، عدم موفقیت در تکلیف شغلی و تحصیلی ارتباط مستقیم و با باور خودکارآمدی ارتباط معکوس دارد، همچنین با متغیرهای شخصیتی مثل افسردگی، انزوای اجتماعی همبستگی دارد (تسیه حسینی، صمدی کاشان و مدنی، ۱۴۰۰) که همه این موارد زمینه را برای وابستگی به اینترنت و فضای مجازی آماده می‌کنند. وابستگی به اینترنت یک اختلال فیزیکی-روانی است که نشانه‌های تحمل، کناره‌گیری، اختلالات عاطفی و اختلال در روابط همراه دارد و هر روز به مقدار بیشتری در استفاده‌کنندگان از اینترنت افزایش می‌یابد (رخشنده ابرقویی و دیگران، ۱۳۹۹). در همین رابطه محمودی، مزیدی شرف‌آبادی و اسلامی (۱۴۰۰) نیز در پژوهشی با هدف شناخت آسیب‌های نوجوانان در شبکه‌های مجازی دریافتند وابستگی ذهنی و اعتیاد اینترنتی از آسیب‌های اصلی در این زمینه است.

با وجود پژوهش‌های متعدد در زمینه تغییرات رشدی، روانی و اجتماعی دوران نوجوانی و نقش این عوامل در شکل‌گیری بحران‌ها و چالش‌های رفتاری، همچنان بخش قابل‌توجهی از ابعاد این دوره در ابهام باقی مانده است. بیشتر پژوهش‌های گذشته، تنها به تشریح تغییرات زیستی یا هیجانی نوجوان پرداخته و کمتر به تعامل پیچیده میان عوامل اجتماعی، خانوادگی و فردی در ایجاد یا کاهش ناهماهنگی‌های این دوره حساس توجه داشته‌اند. علاوه‌براین، بسیاری از مطالعات صرفاً بر پیامدهای منفی این مرحله متمرکز بوده و نقش سازوکارهای حمایتی و فرصت‌های نوین، به‌ویژه ظرفیت‌های فضای مجازی و شبکه‌های

اجتماعی، را در رشد و سازگاری نوجوانان کمتر مورد توجه قرار داده‌اند. در شرایط کنونی جامعه، نوجوانان بیش از هر زمان دیگری در معرض چالش‌های نوپدید فرهنگی، فشارهای تحصیلی، تغییرات شتابان اجتماعی و بحران‌های هویتی قرار دارند. با این حال، فضای مجازی در کنار تهدیدهای احتمالی، می‌تواند به عنوان بستری توانمندساز برای ارتقای مهارت‌های ارتباطی، افزایش خودآگاهی، تقویت حمایت اجتماعی و ایجاد فرصت‌های یادگیری ایفای نقش کند. از این منظر، شکاف اصلی پژوهش‌های پیشین را می‌توان در عدم توجه کافی به سازگاری اجتماعی نوجوانان در بستر واقعی زندگی امروز و در تعامل با ظرفیت‌های فضای مجازی و منابع حمایتی موجود دانست.

براین اساس، پژوهش حاضر تلاش دارد با تمرکز بر این خلأ پژوهشی، ابعاد کمتر بررسی شده سازگاری نوجوانان را مورد واکاوی قرار داده و راهکارهایی در جهت کاهش بحران‌ها و بهره‌گیری بهینه از توانمندی‌های فضای مجازی برای ارتقای سلامت روانی - اجتماعی آنان ارائه نماید.

بنابراین با استفاده از روش‌شناسی کیفی در این پژوهش به دلیل ماهیت موضوع و ضرورت درک عمیق از تجربیات و دیدگاه‌های دختران نوجوان اهمیت ویژه‌ای دارد. این روش امکان تحلیل دقیق و جامع از عواملی را فراهم می‌کند که بر فرایند سازگاری اجتماعی آنان تأثیر می‌گذارند (مسعودی‌فر، شالچی و کلامی حامد، ۱۳۹۸). با توجه به اینکه سازگاری اجتماعی به عنوان یکی از جنبه‌های اساسی سلامت روان و رشد شخصیتی نوجوانان محسوب می‌شود، درک مؤلفه‌های مرتبط با این سازگاری می‌تواند در طراحی برنامه‌ها و سیاست‌های حمایتی اثربخش برای این گروه سنی نقش کلیدی داشته باشد. در این راستا، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این پرسش است که مؤلفه‌های اثرگذار مطلوب در سازگاری اجتماعی دختران نوجوان وابسته به فضای مجازی چیست؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش کیفی با رویکرد پدیدارشناسی توصیفی است که به توصیف تجارب زیسته نوجوانان وابسته به فضای مجازی داشتند پرداخته است و از روش کلایزی^۱ جهت تحلیل داده‌ها استفاده شده است. روش پدیدارشناسی نیز به معنی روش و فلسفه

1. Colaizzi

پسندیده برای توصیف تجارب زندگی به صورت واقعی از دیدگاه افراد، برای مطالعه پدیده‌های ذهنی و ادراکات فردی محسوب می‌شود و از داده‌های کسب‌شده توصیف‌های تحلیلی، ادراکی و طبقه‌بندی‌شده پدید می‌آید.

جامعه آماری پژوهش دختران نوجوان ۱۲ تا ۱۸ ساله شهرستان تالش استان گیلان در سه‌ماهه تابستان ۱۴۰۱ که با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند ملاکی جهت شرکت در پژوهش انتخاب شدند، مشارکت‌کنندگان شامل ۱۳ نفر از دختران نوجوان ۱۲ تا ۱۸ ساله شهرستان تالش استان گیلان در سه‌ماهه تابستان ۱۴۰۱ بودند. ۲ مصاحبه به دلیل پاسخ‌های سطحی و نامرتب حذف شد و مصاحبه‌ها پس از مصاحبه با ۹ نفر از مشارکت‌کنندگان، مضامین به اشباع رسید و جهت کسب اطمینان بیشتر از کفایت داده‌ها و اطلاعات جمع‌آوری‌شده، ۲ مصاحبه اضافی‌تر (مجموعاً ۱۳ عدد) انجام شد. ملاک‌های ورود نمونه‌ها به پژوهش عبارت بودند از: نوجوان ۱۲ تا ۱۸ ساله، کاربر وابسته حداقل به یکی از شبکه‌های مجازی داخلی یا خارجی، کسب نمره بالاتر از متوسط در پرسش‌نامه اعتیاد کیمبرلی یانگ^۱ (1999)، توانایی نسبی جهت بیان احساس‌ها، عقاید و نظرهای خود و تمایل به شرکت کاملاً آگاهانه و داوطلبانه در پژوهش. معیارهای خروج شامل نامفهوم بودن محتوای ضبط‌شده، یا انصراف از ادامه همکاری در هر نقطه از فرایند پژوهش و وکسب نمره پایین‌تر از میانگین در پرسش‌نامه اعتیاد کیمبرلی یانگ بود.

جهت گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. مصاحبه اصلی‌ترین روش جمع‌آوری اطلاعات در پژوهش‌های کیفی بوده است. در مصاحبه پرسش‌هایی برای جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات پرسیده می‌شود و انواع مصاحبه عبارت‌اند از: مصاحبه ساختاریافته، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و مصاحبه بدون ساختار. هرکدام از انواع مصاحبه برای هدفی مناسب است. مصاحبه نیمه‌ساختاریافته که روش جمع‌آوری پژوهش ما بوده است، پژوهشگر ابتدا تعدادی پرسش را از مشارکت‌کنندگان می‌پرسد؛ اما این انعطاف را به محقق می‌دهد در صورت برخورد با داده‌های جالب و نو با پرسش‌های بیشتر درصدد شناخت برآید. این انعطاف‌پذیری باعث خواهد شد محقق در مورد موضوع پژوهش به شناخت عمیق و بهتر دست یابد (Mannan, S. & AFNI, 2000). نمونه‌ای از پرسش‌ها شامل «یک روز خود را در فضای مجازی توصیف کنید؟ در فضای مجازی برای تعامل با دیگران

1. Kimberly-Young-Internet-Addiction-Questionnaire.

پایبند چه شرایط و محدودیت‌هایی هستید؟ تحت چه شرایطی از فضای مجازی کناره‌گیری می‌کنید؟ هنگامی که با درخواست بحث در مورد موضوعی از سوی کسی که شناخت ندارید قرار بگیرید، چگونه رفتار خواهید کرد؟ در صورتی که در مهمانی یا در فضای مجازی مورد احترام و تعریف و تمجید قرار بگیرید چه احساسی خواهید است؟» زمانی که مصاحبه‌شونده در توصیف تجربه‌اش به مشکل برمی‌خورد، پژوهشگر از پرسش‌های پیگیرانه و کاوشی (برای مثال «منظور شما از آن چیست؟ بیشتر توضیح دهید؟») مناسب با جریان بحث، بهره می‌گرفت تا به او فرصت کافی برای به تصویر کشاندن دقیق‌تر تجربه‌اش داده شود.

ابتدای هر مصاحبه محقق به معرفی خود پرداخته و موضوع پژوهش را بیان کرد. با هر فرد یک جلسه مصاحبه انجام و با استفاده از دستگاه ضبط صوت، تمامی محتوای گفتاری، ثبت و ضبط گردید. پس از آن محتوای ضبط‌شده، به‌دقت روی کاغذ به صورت کلمه‌به‌کلمه پیاده‌سازی شد تا برای کدگذاری و تحلیل آماده شود. مدت زمان مصاحبه‌ها از ۳۵ تا ۴۵ دقیقه، متغیر بود.

برای افزایش دقت و صحت مطالعه و اعتبار پژوهش در بخش مصاحبه با مشارکت‌کنندگان، از معیارهای چهارگانه لینکلن و گوبا^۱ (۱۹۹۳، به نقل از Cope, 2014) استفاده شد. جهت ارزیابی روایی (اعتبار)، رابطه‌ای اعتمادآمیزی با مشارکت‌کنندگان برقرار شد. برای اعتبارپذیری^۲ و تأییدپذیری، درگیری طولانی مدت محققان با داده‌ها صورت گرفت. همچنین بررسی همتا و بررسی کارشناسان اعمال شد. برای تأیید داده‌ها، پس از تجزیه و تحلیل، متن مصاحبه به شرکت‌کنندگان بازگردانده شد و نظرهای آن‌ها در فرایند کار لحاظ گردید. برای جنبه قابلیت اطمینان، کدگذاری توسط چند کدگذار (دو استادیار دانشگاه و یک کارشناسی ارشد رشته مشاوره) مورد بررسی قرار گرفت. برای انتقال‌پذیری از بررسی کارشناسی، نمونه‌گیری هدفمند و نمونه‌گیری ناهمگن استفاده شد. همچنین کدگذاری‌ها توسط استاد راهنما و استاد مشاور رشته مشاوره بررسی شد.

پرسش‌نامه اعتیاد به اینترنت یانگ (IAT) در سال ۱۹۸۸ توسط کیمبرلی یانگ ساخته شد و در زمینه سنجش اعتیاد اینترنتی استفاده می‌شود. پرسش‌های این آزمون بر اساس ملاک‌های DSM-IV-TR برای اختلال قماربازی بیمارگون طراحی شده‌اند چراکه گمان

1. Guba & Lincoln
2. Credibility

می‌رود اختلال اعتیاد به اینترنت شباهت زیادی با اختلال قماربازی بیمارگون دارد. این پرسش‌نامه دارای ۲۰ پرسش بود و هدف آن سنجش میزان اعتیاد به اینترنت در افراد مختلف است. طیف پاسخ‌دهی آن به صورت لیکرت بوده و دارای پنج درجه می‌باشد. مجموع نمره‌های کسب‌شده بین ۲۰ تا ۱۰۰ بود. هرچه نمره کسب‌شده توسط فرد بالاتر باشد، بیانگر اعتیاد بالاتر فرد به اینترنت است و بالعکس (چابکی و دیگران، ۱۴۰۰).

یافته‌ها

در پژوهش حاضر ۱۱ نفر از دختران نوجوان شرکت کردند که محدوده سنی آن‌ها بین ۱۲ تا ۱۸ سال بود. به لحاظ موقعیت تحصیلی، ۵ نفر از آن‌ها در پایه ۵، ۴ نفر پایه ۶ و ۲ نفر در پایه ۷ متوسطه اول بودند. مشارکت‌کنندگان در شبکه‌های مجازی خارجی (همچون اینستاگرام و فیس‌بوک، توئیتر، یوتیوب) و ایرانی (همچون ایتا، شاد، روبیکا) حضور داشتند، در این بین اینستاگرام و روبیکا بیش‌ترین شبکه مورد استفاده نوجوانان جهت حضور و فعالیت بود. میانگین زمان حضور در فضای مجازی ساعت ۳:۳۰ بوده است.

جدول شماره ۱: اطلاعات جمعیت‌شناختی

ردیف	سن	مقطع تحصیلی	تحصیلات پدر	تحصیلات مادر	میزان استفاده روزانه بر حسب ساعت	وضعیت استفاده از فضای مجازی
۱	۱۲	ابتدایی	کارشناسی ارشد	کارشناسی ارشد	۳	روبیکا، ایتا، تلگرام، بله
۲	۱۴	متوسطه اول	دیپلم	سیکل	۷	اینستاگرام، شاد، روبیکا
۳	۱۶	متوسطه اول	دیپلم	دیپلم	۴	اینستاگرام و تلگرام، روبیکا و شاد
۴	۱۶	متوسطه اول	دیپلم	دیپلم	۳:۳۰	اینستاگرام، تلگرام، فیس‌بوک و واتساپ
۵	۱۷	متوسطه دوم	دیپلم	دیپلم	۵	اینستاگرام، تلگرام، فیس‌بوک، یوتیوب و واتساپ
۶	۱۵	متوسطه اول	کارشناسی	کارشناسی	۳	اینستاگرام، روبیکا،

ردیف	سن	مقطع تحصیلی	تحصیلات پدر	تحصیلات مادر	میزان استفاده روزانه بر حسب ساعت	وضعیت استفاده از فضای مجازی
				ارشد		یوتیوب
۷	۱۳	متوسطه اول	-	دیپلم	۵	اینستاگرام، روبیکا، یوتیوب، تویتر واتساپ و اسنپ چت
۸	۱۲	ابتدایی	کارشناسی	کارشناسی	۴	اینستاگرام، روبیکا، شاد
۹	۱۴	متوسطه اول	دیپلم	کارشناسی ارشد	۵	اینستاگرام، روبیکا، یوتیوب، شاد
۱۰	۱۳	متوسطه اول	کارشناسی	کارشناسی ارشد	۵	اینستاگرام، اسنپ چت، روبیکا، شاد
۱۱	۱۵	متوسطه اول	کارشناسی	دیپلم	۴	اینستاگرام، روبیکا، فیس‌بوک، یوتیوب

روش ۷ مرحله‌ای کلایزی شامل: (۱) مطالعه دقیق تمام یافته‌ها به منظور آشنایی و درک کلی پژوهشگر؛ (۲) استخراج گزاره‌های اساسی و مرتبط با پدیده موردنظر؛ (۳) مفهوم‌بخشی به گزاره‌های مهم استخراج‌شده؛ (۴) نظم‌دهی توصیف‌های شرکت‌کنندگان و گزاره‌های مشترک در دسته‌های خاص؛ (۵) ارائه توصیفی جامع از نظرهای استخراج‌شده؛ (۶) فرموله کردن توصیف جامع پدیده تحت مطالعه به صورت یک بیانیه صریح و روشن از ساختار اساسی پدیده مورد مطالعه که اغلب تحت عنوان ساختار ذاتی پدیده نام‌گذاری می‌شود؛ و (۷) مراجعه به شرکت‌کنندگان به منظور معتبر سازی یافته‌ها می‌باشد. به طور کلی تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه کیفی با ۱۱ دختر نوجوان، با استفاده از روش ۷ مرحله‌ای کلایزی منجر به استخراج ۳ مضمون اصلی، ۹ مضمون فرعی طبقه‌بندی شدند که: مضمون اصلی «پویایی و مشارکت فعال» با مضامین فرعی: «تقویت همزیستی و پرهیز از نگرش متعصبانه» و «آگاهی از تفاوت‌های فرهنگ بین‌المللی و فرهنگ خود»؛ مضمون اصلی «کارآمدی هیجانی» با مضامین فرعی: «هوش بین‌فردی»، «هوش هیجانی»، «افزایش اعتماد به نفس»، «تقویت و گسترش عزت نفس»؛ مضمون اصلی «مهارت‌های اثرگذاری بر

محیط اجتماعی» با مضامین فرعی: «مدیریت تعارض بین‌فردی»، «برنامه‌ریزی و قصدمندی»، «جهت‌گیری شناختی و عاطفی» طبقه‌بندی شده است.

جدول شماره ۲: مضامین اصلی و فرعی مؤلفه‌های مؤثر در سازگاری اجتماعی دختران نوجوان

مضمون اصلی	مضمون فرعی
پویایی و مشارکت فعال	تقویت همزیستی و پرهیز از نگرش متعصبانه
	آگاهی از تفاوت‌های فرهنگ بین‌المللی و فرهنگ خود
کارآمدی هیجانی	هوش بین‌فردی
	هوش هیجانی
	افزایش اعتماد به نفس و خودباوری
	تقویت و گسترش عزت نفس
مهارت‌های اثرگذاری بر محیط اجتماعی	مدیریت تعارض بین‌فردی
	برنامه‌ریزی و قصدمندی
	جهت‌گیری شناختی و عاطفی

مضمون اصلی ۱: پویایی و مشارکت فعال مضمون اصلی «پویایی و مشارکت فعال» حول دو محور فرعی «تقویت همزیستی و پرهیز از نگرش متعصبانه» و «آگاهی از تفاوت‌های فرهنگ بین‌المللی و فرهنگ خود» طبقه‌بندی شد. با توجه به مشاهدات محقق و تحلیل اظهارات مصاحبه‌شوندگان برای تعریف این مضمون می‌توان گفت نتیجه عضویت در گروه‌ها و شبکه‌های داخلی و فرامرزی بر روی نوجوانان افزایش آگاهی به تفاوت‌های فرهنگی بین خود و دیگر کاربران و تقویت همزیستی و پرهیز از تعصب‌گرایی شده است. اثر حضور طولانی‌مدت در فضای مجازی و در تماس بودن مستمر با فرهنگ‌های خارج از فرهنگ جامعه خود برای دور ماندن از اثرهای ناخواسته و زیان‌بار نیازمند مشارکت به صورت فعال، پویا و آگاهانه در این محیط هست تا فرهنگ شخص توسط فرهنگ و ارزش‌های ارائه شده در آن فضا بلعیده نشود.

تقویت همزیستی و عدم نگرش متعصبانه: تأثیر همزیستی در جامعه مجازی بر افزایش تاب‌آوری و فرهنگ‌سازی جهت پذیرش فرهنگ و اقوام مختلف شده است. افراد نسبت به قبل از آن حساسیت‌هایی که نسبت به اقوام مختلف داشتند آگاه‌تر می‌شوند و با نگاه برابر به مخاطب نگاه می‌کنند. دیدن تصاویر اقوام و فرهنگ‌های مختلف فرد را به سازگاری و

پرهیز از داشتن نگرش متعصیانه و خودبرتربینی هدایت می‌کند.

«حواسم هست تو گروه‌هایی که از همه جای ایران هستن جوک یا کلیپ نفرستم که به کسی بربخوره (کد ۳). تمام آدم‌ها با هر فرهنگی دارن یکسان هستن مهم شخصیتشونه زیاد درگیر این نمیشم فالورم اهل کجاست یا به چه زبانی حرف میزنه (کد ۸)»

آگاهی از تفاوت‌های فرهنگ بین‌المللی و فرهنگ خود: آگاهی از تفاوت فرهنگی بین خود و دیگر فعالان حاضر در شبکه‌های اجتماعی نتیجه حضور در فضای مجازی است. اهمیت بررسی این موضوع از آن جهت است که یکی از مؤلفه‌های سازگاری اجتماعی آگاهی از فرهنگ محیط پیرامونی و رنگ و شکل‌دادن به تصمیمات تحت لوای بافت فرهنگی خود می‌باشد (شیخ احمدی و دیگران، ۱۳۹۹)، مهم‌تر آنکه فضای مجازی و توسعه فناوری‌های ارتباطی زمینه تبدیل کشورهای جهان را به یک دهکده واحد فراهم نموده است.

نوجوانان وابسته به فضای مجازی در معرض تغییرات لحظه‌به‌لحظه محتوی به اشتراک گذاشته شده‌ای بودند که هر محتوی مبلغ فرهنگ خاص بود و سعی بر بهتر جلوه دادن فرهنگ خود داشت؛ این نوجوانان به تفاوت‌های فرهنگی خود آگاه بودند و هر رفتاری که متوجه فرهنگ و ارزش خارج از اجتماع حقیقی خود بود با دیده احترام می‌نگریستند و در مورد نامناسب بودن برایشان و دنبال‌رو نبودن از آنها آگاهی داشتند که برای فرهنگ خارج از جامعه ایرانی است و نباید هر آن به رنگی درآیند. نوجوانان ضمن ارزش‌گذاری به این تفاوت‌ها به فرهنگ خود می‌بالیدند و محتوایی به اشتراک می‌گذاشتند که معرف فرهنگ اصیل ایرانی باشد. همه این موارد در سایه دریافت آگاهی و شناخت فرهنگ خود میسر می‌گردد.

«پیج‌های بلاگرهای کره‌ای یا ترکیه‌ای اونا فرهنگ خودشونو دارن منم فرهنگ خاص خودمو هردوتا قابل احترامن نباید بی‌احترامی کنیم (کد، ۵، ۴، ۹). بلاگرها از هر فرهنگ فالور دارن به هیچ کسی بی‌احترامی نمی‌کنن یا حتی به مناسبت‌های مذهبی مسلمان‌ها احترام می‌زارن اون روزها کنسرت ندارن (۹، ۵، ۱۱)».

مضون اصلی ۲: کارآمدی هیجانی با مضامین فرعی: «هوش بین‌فردی»، «هوش هیجانی»، «اعتمادبه‌نفس»، «باورهای خودکارآمدی و خودباوری» می‌باشد. نوجوانانی که ضمن داشتن وابستگی به فضای مجازی سازگاری خود را با خانواده و دوستان و جامعه حفظ نموده بودند و به اهداف و خواسته‌های خود در ابعاد میان‌فردی و تحصیلی و خانوادگی رسیده بودند، از هوش میان‌فردی، هوش هیجانی، اعتمادبه‌نفس، خودباوری برخوردار

بودند که از مؤلفه‌های خود کارآمدی محسوب می‌شوند. بدین جهت از همپوشانی بالایی برخوردار هستند و این باعث دور بودن از تناقض بین یافته‌های پژوهش می‌شود.

هوش بین فردی: نوجوانان با به کارگیری هوش بین فردی که یکی از مؤلفه‌های خودکارآمدی اجتماعی است، خودگردانی در نقش‌های مختلف تضادها را مدیریت می‌کنند. با هوش میان فردی بالا افراد می‌توانند رفتارهای غیرکلامی طرف مقابل را درک کنند و با پی بردن به نیت‌های پنهانی و تعصبات خاص دیگران معقولانه با دیگران همدلی و همکاری نمایند. «نباید در فضای مجازی به هر پیامی از طرف هرکسی باشد نباید بدون تفکر و بررسی پاس هم زمانی که فضای مجازی پر میشسته از اغتشاشات و کتک کاری و جنگ مردم مون باهم حالا فرقی نمی‌کنه یه عده به عنوان بی حجاب کشته میشن یا عده رو میگن بسیجی و نیروی انتظامی هستن می‌کشن واقعاً این صحنه‌ها زجردهنده هست (کد ۱۰) خوب میدونم هرکسی نمی‌تونه دوست و آشنای من باشه (کد ۱۱)».

هوش هیجانی: بیانگر ادراک سریع و منطقی هیجانات و مدیریت آنها می‌باشد. هوش هیجانی باعث شناسایی درست هیجانات، مدیریت برانگیختگی خود و شناخت احساسات و برانگیختگی هیجانی دیگران در جهت حفظ و نگهداری تعاملات می‌شود. توانایی‌هایی تنظیم هیجانات، پشتکار در شرایط دشواری و سرخوردگی، غلبه بر افکار استرس‌زا، همدلی با دیگران و غلبه بر رفتارهای تکانشی، انگیزه دادن به خود و امیدواری از ویژگی‌های افراد با هوش هیجانی قوی است.

«اگه کسی هم بخواد در مورد نظرم با من بحث کنه ادامه نمیدم چون بحث کردن راه درست برای اثبات نظر خودم نمیدونم (کد ۵). اینا همش دنبال اینن که فالور جمع کنن بعد از فالورها بخوان کارهای که اونا تبلیغ می‌کنن انجام بدن براشون بفرستن (کد ۷)».

اعتماد به نفس و خودباوری: تعدادی از مشارکت‌کنندگان به دلیل مهارت و توانمندی در حوزه فناوری و کاربرد نرم افزارهای مختلف که منجر به افزایش کیفیت عملکردهای اجرایی و تسهیل وظایف حوزه کاری می‌شود مورد تمجید و تحسین بزرگسالان و اطرافیان واقع شده بودند و حتی «لقب مهندس» از خانواده و دوستان گرفته بودند.

ارضا نیاز به خود ارزشمندی نوجوانان و افزایش سازگاری و مهم‌تر اینکه عامل فزاینده وابستگی به فضای مجازی بودند. نکته مورد تأمل اینکه در فضای مجازی فرصت استفاده به صورت بدکارکردی و کارکرد بهینه فراهم می‌باشد. نوجوانی که با افزایش دانش خود

در زمینه نرم افزارهای برخط می‌تواند در وظایف اجرایی و اداری به بزرگ‌ترها مدد رساند و مورد تمجید قرار می‌گیرد، ترغیب می‌شود برای یادگیری بیشتر و کسب دانش نرم-افزارهای پیشرفته‌تر وقت زیادی را صرفه فعالیت در فضای مجازی و آشنایی با نرم‌افزارهای جدید نماید و این‌گونه استقلال طلبی خود را به رخ بکشد.

«تو این گروه‌ها هرکسی نظرشو می‌گه منم اگه مطمئن باشم از حرفی که می‌زنم رو حرفم می‌مونم تا ثابت کنم (کد ۵). شنیدن تعریف تمجید باعث میشه اعتماد به نفس و انگیزه من در زمینه‌ای که از من تعریف شده بالا بره و دوست دارم این تشویقات همیشه باشه احساس ارزشمندی و مهم بودن می‌کنم (کد ۳)».

عزت نفس: این مفهوم بیش از هرچیز با ارزشمندی و شایستگی در ارتباط تنگاتنگ می‌باشد. باور فرد در مورد شایسته دریافت احترام بودن است تحلیل اظهارات مشارکت‌کنندگان به احترامی که ناشی از مهارت در استفاده از فناوری ارتباطات و مهارت در استفاده مؤثر از پیشرفت‌های فناوری نسبت به اطرافیان اشاره کردند؛ احساس ارزشمندی با القا قابل احترام و مفید بودن در موقعیت‌ها و موانع خالق کارهای نو و مطلوب خواهد بود. از سوی دیگر عزت نفس باعث ایجاد حریم برای خود می‌شود تا فرد قدرت نه گفتن را داشته باشد. در نتیجه به دیگران اجازه ضایع کردن حقشان را نمی‌دهند و در موقعیت‌های استرس‌زا و غیرقابل-پیش‌بینی با قدرت و در نظر گرفتن حقوق خود و دیگری تصمیم می‌گیرند.

«می‌دونم هرکس باید شخصیت خاص داشته باشه من در زمینه گوشی و کامپیوتر و نرم‌افزارهای مختلف بلدم (کد ۱) به‌عنوان کسی که می‌تونه بین بزرگ‌ترها کاری بلد باشه شناخته می‌شم یه حس غروری بهم دست میده که بیشتر از اطرافیانم می‌دونم که اونا با اینکه تحصیلات کارشناسی یا ارشد دارن باز سؤال هاشونو من می‌تونم جواب بدم و بهشون کمک کنم (کد ۳)».

مضون اصلی ۳: مهارت‌های اثرگذاری بر محیط با مضامین فرعی: «مدیریت تعارض بین فردی»، «برنامه‌ریزی و قصدمندی»، «جهت‌گیری معقول شناختی و عاطفی» طبقه‌بندی شده است. نوجوانان وابسته به فضای مجازی تأثیر فضای مجازی را برای داشتن دورنمایی در راستای آینده مطلوب بیان می‌کردند، آنها به این موضوع آگاه شده بودند که دستیابی به آینده مطلوب نیازمند برنامه‌ریزی و اقدام مناسب به موقع و شناخت جوانب پیامدهای مختلف تصمیمات خود است؛ بنابراین آینده خود را به دست اقبال نمی‌سپردند. برای این

منظور نوجوان خود را دارای یک جهت‌گیری شناختی و عاطفی خود ساخته می‌دانستند که برای رسیدن به خواسته‌های خود از این جهت‌گیری غافل نمی‌شوند.

مضمون اصلی مدیریت تعارض بین فردی: باورهای خودکارآمدی عامل میانجی در تأثیرگذاری بر سازگاری و دیگر حیطه‌های زندگی شخص است. افراد دارای باور خودکارآمدی بالا با تنظیم هیجانات خود تعارضات بین فردی را مدیریت می‌کنند و سعی بر تسلط بر هیجانات و احساسات خود در موقعیت‌های سخت و ناکام‌کننده دارند و از سرکشی هیجانات خود جلوگیری می‌کنند. باور خودکارآمدی همانند یک منبع قوی نظارتی و پشتیبانی رفتار و نحوه عمل فرد را در تمام فضاها جهت می‌دهد و بر نحوه استفاده از امکانات در جهت مطلوب و نامطلوب تعیین‌کننده است.

«همیشه از چیزی که مطمئن نیستم حرف نمی‌زنم (۱). وقتی کسی نظرش برخلاف نظر منه سعی می‌کنم از بحث و لجبازی دور باشم (۲). بعضی از آدم‌ها هستن کلا می‌خوان حال آدمو بگیرن من هیچ وقت با اینجور ادما دهن به دهن نمیشم (۸). من یاد گرفتم از معلم برای گفتن حرفام داد نزنم باید اروم بگم تا گوش بدن (۵). خیلی کنترل می‌کنم از دهنم چیزی نپره که دوستی هامون بهم بخوره (۱۱). موقع عصبانیت مامانم گفته بهتره ساکت باشم بعدش پشیمون نشم (۹).»

برنامه‌ریزی و قصدمندی: برنامه‌ریزی و قصدمندی از ویژگی اشخاصی است که خود را توانمند و مسلط بر امور می‌بینند یعنی منبع کنترل درونی دارند؛ این افراد برای آینده منتظر اقبال و سرنوشت یا تصمیمات که دیگران برایشان می‌گیرند نمی‌مانند. پژوهش‌های متعدد ثابت می‌کند افرادی که منبع کنترل درونی آن‌ها تثبیت شده کمتر تحت تأثیر و نفوذ دیگران هستند و در زمان‌های حساس نسبت به گزینه‌های محیطی که رفتار آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد حساس می‌باشند. نوجوانی که منبع کنترل امور را در خود جستجو می‌کند برای داشتن زندگی مطلوب و آینده روشن برنامه‌ریزی اقداماتی را انجام خواهد داد و در فضای مجازی با درایت حضور خواهد داشت.

«به خودم میگم ببین حالاتو به چیز خیلی کوچیک بلدی که بقیه نمیدونن می‌تونن به مدیر یا مامانت تو کارهاشون کمک کنی اینهمه از تو تعریف می‌کنن پس برم بیشتر یاد بگیرم تا بتونم برای اطرافیانم مفید باشم (کد ۱). با دیدن افرادی که موفقیت‌های خود را استوری می‌کنند من هم برای آینده خودم برنامه‌ریزی می‌کنم (۵). برای رسیدن به اون جایگاهی که

افراد موفق از خودشون به اشتراک می‌زارن باید کارهایی را انجام داد (۸)». **جهت‌گیری معقول شناختی و عاطفی:** دریافت تأیید، حمایت و ارزشمندی از سوی خانواده باعث جهت‌گیری معقول شناختی و عاطفی نوجوانان می‌شود. فرد با رشد قدرت شناختی به سازگاری اجتماعی، کنترل و ثبات افکار و احساساتش نائل می‌شود. همچنین رشد شناختی نوجوان و جهت‌گیری معقول شناختی و عاطفی مؤلفه مهم خودکارآمدی و خودتنظیمی موجب کاهش اضطراب اجتماعی می‌شود (حمزوی عابدی و شیخ الاسلامی، ۱۴۰۳). از سوی دیگر اطمینان شناختی و عاطفی به وسیله باورهای مثبت در افزایش شادکامی مؤثر است؛ بنابراین با وجود حساس بودن نوجوان به بازخورد دیگران، باورهای مثبت توانایی تصمیم‌گیری بهتر جهت ارتباط و حضور به دور از آسیب در فضای مجازی افزایش خواهد داد.

«من حتی قبل از رسیدن به سن تکلیف بدون روسری بیرون نرفتم (کد ۱). من اون چیزی که مهم و لازمه از بچگی یاد گرفتم همیشه حواسم هست اونا رو درنظر بگیرم جایی که بی‌احترامی به عقاید من باشه منم مجبورم بلاک کنم و پیام بیرون (کد ۳)». رفتار بلاگرها رو می‌بینم یه سری یاد می‌گیرم و می‌زارم کنار رفتارهای قبلیم ولی تقلید نمی‌کنم سعی می‌کنم اونو که خوبه را تکرار کنم او رفتارها و چیزهایی که درست نیست تکرار نکنم (کد ۷).

بحث و نتیجه‌گیری

مضامین به‌دست‌آمده از مصاحبه با شرکت‌کنندگان، تلاشی در جهت رسیدن به هدف اصلی مطالعه، یعنی واکاوی عوامل اثرگذار مطلوب بر سازگاری اجتماعی نوجوانان دختر وابسته به فضای مجازی بود که با استفاده از روش کیفی پدیدارشناسی توصیفی، انجام شده است. یافته‌های این پژوهش نشان داد با توجه به وابستگی رو به رشد به فضای مجازی، نوجوانان با چالش‌های مختلف درگیر می‌باشند و در این میان نوجوانانی که باورهای خودکارآمدی بالا داشتند با به‌کارگیری مهارت‌هایی که از مؤلفه‌های باور خودکارآمدی هستند، از سازگاری اجتماعی برخوردار بودند. درواقع فضای مجازی نیز مانند هر پدیده‌ای دارای محاسن و معایبی است و نمی‌توان تفکر همه یا هیچ در قبال آن اتخاذ کرد؛ بنابراین مشاهده و تقلید، به‌طور ناخودآگاه در بسیاری از افراد به‌صورت مثبت و منفی انجام می‌گیرد و پیامدهای ثمربخش، یا زیان‌بار خود را به‌دنبال خواهد داشت؛ اما دارا بودن مؤلفه‌هایی که از باور خودکارآمدی بالا نشئت می‌گیرد می‌تواند ضامن اثرپذیری و

اثرگذاری مطلوب بر عوامل مؤثر در سازگاری اجتماعی نوجوانان باشد. در ادامه مضامین اصلی به‌دست‌آمده از این پژوهش موردبحث و تبیین قرار می‌گیرند.

در مضمون پویایی و مشارکت فعال، مشارکت‌کنندگان در پژوهش بیان کردند که با حضور در فضای مجازی به اهمیت شناخت تفاوت‌های فرهنگی و پایبندی به ارزش‌های دینی و ملی واقف شدند، در همین‌راستا می‌توانیم به اظهارات مشارکت‌کنندگان اشاره نمود که برای فعالیت در فضای مجازی و شبکه‌های مختلف احترام به قومیت‌های مختلف را موردتوجه قرار می‌دانند و از حساسیت افراد به فرهنگ خود همزیستی و احترام به قومیت‌ها را تجربه می‌نمایند. گیدنز معتقد است در عصر جهانی‌شدن، هویت‌های محلی بیش از پیش مجال بروز می‌یابند و هویت ملی در حال بازاندیشی است. به‌زعم او، میان هویت‌های خرد و کلان نوعی همزیستی و تعامل شکل می‌گیرد، بی‌آنکه یکی در تضاد با دیگری باشد (Giddens, 1991). اوین احمدی (۱۳۹۸) در پژوهش بررسی انگیزه کاربران از اشتراک عکس و فیلم‌ها برجسته‌سازی مؤلفه‌های هویت ایرانی، برجسته‌سازی مؤلفه‌های مذهبی و شیعی با اشتراک‌گذاری از حرم امامان و عکس از مدافعان حرم همچنین بازنمایی مناسبت‌ها خاص شیعه و برجسته‌سازی مؤلفه‌های فرهنگی با لباس‌های محلی و آداب و رسوم خاص منطقه خود را بیان نمود. رسانه‌ها در شکل‌دهی افکار، گفت‌وگو، انتقال نظرها و ارتقای سطح آگاهی و دانش عمومی نقش مهمی دارند و از عوامل اصلی پویایی و تحرک فرهنگی جامعه‌اند. درعین‌حال، فضای مجازی هم فرصت و هم چالش برای حفظ هویت ایجاد می‌کند؛ زیرا همان‌طور که می‌تواند در آموزش و انتقال میراث فرهنگی و فکری بشر مؤثر باشد، ممکن است مانع یا جایگزین رفتارهای اصیل فرهنگی نیز شود (لطفی، ۱۴۰۴).

می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد نوجوانان برای فعالیت در رسانه‌های اجتماعی خود را تحت‌فشار و اجبار در راستای پرهیز از بی‌احترامی به دیگران می‌داند و خود را موظف می‌داند که از ارسال جوک یا مطلبی که به قومیت خاص مربوط است خودداری کند. به‌طورکلی نوجوانان باتجربه همزیستی و دوری از تعصب‌گرایی برای زندگی بهتر در جامعه آماده می‌کنند که قبلاً نسبت به این موضوع آگاهی نداشتند. این عوامل می‌تواند در افزایش سازگاری اجتماعی نوجوانان اثر مطلوب بگذارد. پیامدهای این تجربه همزیستی و تقویت سازگاری اجتماعی برای نوجوانان جامعه‌ای مانند تالش که دارای اقوام متنوع با ادیان مختلف است، قابل‌توجه می‌باشد.

در مضمون کارآمدی هیجانی و در مؤلفه «هوش بین فردی» نوجوانان با به کارگیری هوش بین فردی که یکی از مؤلفه های خودکارآمدی اجتماعی است، خودگردانی در نقش های مختلف تضادها را مدیریت می کنند. با هوش میان فردی بالا افراد می توانند رفتارهای غیرکلامی طرف مقابل را درک کنند و با پی بردن به نیت های پنهانی و تعصبات خاص دیگران معقولانه با دیگران همدلی و همکاری نمایند. توانایی رهبری یکی دیگر از ویژگی ارادی است که هوش میان فردی قوی دارند. به طور کلی هوش میان فردی به مهارت و توانمندی افراد در بیان و انجام آنچه دقیقاً باید انجام گیرد و همچنین در سرعت بالای درک و واکنش نشان دادن اطلاق می شود. یکی از عوامل زیرساختی جهت مواجهه با چالش های هیجانی و شناختی مهارت تفکر نقاد و پویا است. از آنجاکه رسانه منبع قدرتمند اطلاعات است با انتشار پیام هایی موجب خطای هاله ای کاربرانش می شود که راه رهایی از این معضل تقویت و رشد تفکر نقاد و پویا است (طالبیان و دیگران، ۱۴۰۱).

ولوی (۱۴۰۱) نیز در پژوهش خود بیان می کند واسطه گری هوش بین فردی موجب اتخاذ روش هایی جهت بهبود روابط اجتماعی می داند. این عامل از طریق راهبردهای کنترلی مناسب باعث سلامت روان خواهد شد. همدلی و یاری رساندن به دیگران شاخصه مهم انسانیت است. هرچند نیت های متفاوتی می تواند زیربنای این انگیزه باشد که سبب عواقب پیش بینی ناپذیری نیز بشود. گاهی در انگیزه یاری به دیگران منفعت خود یا جهت دوری از انتظار عواقب منفی در نتیجه عملکرد نامطلوب فرد نیت زیربنایی می باشد که درصدد کنترل زیرکانه دیگران هستند. از آنجایی که عمده ترین ارتباطات انسانی در بستر اظهار و نحوه نمایش احساسات و هیجانات شکل می گیرد؛ بنابراین حساسیت به شناخت هیجانات خود و دیگران و مدیریت آنها موجب برقراری فرایند سازگاری عاطفی و اجتماعی خواهد شد. با تقویت هوش هیجانی افراد می تواند از طریق مدیریت فشار و استرس زاهای موقعیتی به بهزیستی و شادکامی و رسیدن به خواسته ها و نیازهای خود دست یابند. نوجوانان هنگام برخورد به پیام ها و مطالبی که جذاب به نظر می آمد سعی در شناسایی انگیزه و کنترل هیجانات برمی آمدند تا به صورت منطقی رفتار نمایند و مجموع این موارد به ایشان در دستیابی به شادکامی و بهزیستی که از مؤلفه های سازگاری اجتماعی بود مدد می رساند. رایان و دسی^۱ (۲۰۰۰) در پژوهش خود نشان داد بین هوش هیجانی و خودکارآمدی و حمایت اجتماعی با سازگاری رابطه معنادار

¹ Ryan & Deci

وجود دارد. هوش هیجانی و خودکارآمدی می‌توانند سازگاری اجتماعی را پیش‌بینی کنند. انسان‌ها دارای نیاز فطری خود ارزشمندی و شایستگی می‌باشند. به همین جهت افراد برای ارضای این نیاز رفتارهایی که بر اساس ارزش‌ها، افکار، عقاید، خواسته‌هایشان درست می‌انگارد، را انتخاب می‌کنند تا بتوانند نیاز به ارزشمندی و خوشایندی را ارضا نمایند. در همین‌راستا نوجوان با توجه به نیاز خودارزشمندی و خصلت استقلال‌خواهی دوره رشدی خود درصدد است، برای ارضای نیاز خودارزشمندی به مدد فضای مجازی و دانشی که به او در جهت برآوردن این نیاز است بهره می‌برد. مشارکت‌کنندگان در اظهاراتشان انگیزه حضور خود را کسب خودمختاری و استقلال و افزایش اعتماد به نفس از طرق تسلط بر وسایل ارتباطی و شبکه‌های مجازی بیان می‌کردند. همچنین ابراهیم‌خانی و لطفی (۲۰۱۴) در نتیجه پژوهشی اظهار کرد، شبکه‌های مجازی بر سازگاری و خودکارآمدی معنی‌دار نیست. در مضمون «افزایش اعتماد به نفس و خودباوری» نتایج پژوهش ولوی و همکاران (۱۴۰۱)؛ پورشهریاری (۱۴۰۱)؛ حق‌شناس (۱۳۹۷) همسو با این نتایج است.

همچنین ولوی و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهش خود یافتند که یکی از مؤلفه‌های موفقیت نوجوانان پذیرش از سوی همسالان می‌باشد. این مؤلفه منجر به اعتماد به نفس برای نوجوان می‌شود. از سوی دیگر نوجوان در جمع دوستان در ارتباط با تفاوت‌های شخصیتی و استعداد‌های دیگران به استعداد و نقاط قوت خود پی می‌برد و از سوی جمع به بازخوردهای مثبت دست می‌یابد. نقی پورقزلچه، ستوده، خسروی، هنرپروران (۱۳۹۳) در پژوهش خود بیان می‌کنند دریافت تشویق و تقویت درونی با توجه به توانایی‌ها و استعداد‌هایشان باعث شکل‌گیری اهداف و رشد و گسترش شایستگی خواهد شد؛ بنابراین هرچه نوجوان در فضای مجازی قرار گیرد که احساس ارزشمندی در او تقویت شود موجب استفاده از فرایندهای شناختی در تصمیم‌گیری‌های مهم می‌شود. پورشهریاری و همکاران (۱۴۰۱) دلایل استفاده در دسرساز از فضای مجازی را هدفمند و به جهت ارضا نیازهای اساسی خودمختاری شایستگی و ارتباط اعلام می‌کند. حق‌شناس (۱۳۹۷) در پژوهش خود بیان می‌کند عزت نفس و مهارت‌های اجتماعی می‌تواند وابستگی به فضای مجازی را تبیین کند و پیشنهاد می‌دهد برای کاهش وابستگی به فضای مجازی برنامه‌های برای ارتقای خودکارآمدی، عزت نفس و مهارت‌های اجتماعی تدوین گردد.

بنابراین نتایج پژوهش تقوایی یزدی (۱۳۹۷)، رایان و دسی (۲۰۰۰)؛ حق‌شناس (۱۳۹۷)؛

چابکی، بلیاد، تاجری و زم (۱۴۰۰) مبنی بر اینکه فناوری اطلاعات و ارتباطات بر عزت نفس دانشجویان و همچنین بر روی سازگاری اجتماعی تأثیرگذاری مثبت دارد. عزت نفس بیش از هر چیز با ارزشمندی و شایستگی در ارتباط تنگاتنگ می‌باشد. همسو با نتایج این پژوهش بوده است.

در مضمون مهارت‌های اثرگذاری بر محیط اجتماعی، افرادی با باورهای خودکارآمدی پایین به دلیل خودکم‌بینی از بیان هیجانات منفی دوری می‌کنند یا هیجانات خود را سرکوب کرده و یا اینکه با انعطاف‌پذیری ضعیف و به‌صورت تکانشی به تعارضات بین‌فردی پاسخ خواهند داد؛ بنابراین احساس خودارزشمندی پایین را به دلیل عدم کنترل برانگیختگی هیجانی تجربه خواهند کرد و با ناسازگاری‌های اجتماعی در فضای زندگی واقعی و مجازی روبه‌رو می‌شوند. سرینا و ایلانکوماران (۲۰۱۸) نیز ویژگی مهم کسانی که می‌توانند تعارض بین‌فردی را مهار کنند، تنظیم هیجان عنوان می‌کند. تنظیم هیجان را از ویژگی افرادی می‌دانند که دارای احساس خودارزشمندی بالا هستند. یافته‌های پژوهش دهقانپور و همکاران (۱۳۹۷) بیان می‌کند کنترل عواطف و مدیریت تعارض بین‌فردی که مؤلفه بنیادی سازگاری اجتماعی هستند با وابستگی به فضای مجازی رابطه ندارند و با افزایش سازگاری اجتماعی پیش‌بینی می‌شد که وابستگی به فضای مجازی کاهش یابد که عملاً پژوهش این فرضیه را رد کرد. احدی و همکاران (۱۳۹۰) بیان کردند سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان با افزایش زمان استفاده از فضای مجازی بهتر می‌شود. خدایاری و همکاران (۱۳۹۳) متعقدند که استفاده طولانی‌مدت از فضای مجازی باعث افزایش تعارض بین‌فردی و احساس تنهایی‌شده و منجر به افسردگی می‌شود که این عوامل به ناسازگاری فرد را از اطرافیان می‌انجامد؛ اما ویژگی اشخاصی است که خود را توانمند و مسلط بر امور می‌بینند یعنی منبع کنترل دورنی دارند؛ این افراد برای آینده منتظر اقبال و سرنوشت یا تصمیمات که دیگران برایشان می‌گیرند نمی‌مانند، می‌توان گفت برای آینده برنامه‌ریزی و قصدمندی دارند. پژوهش‌های متعدد ثابت می‌کند افرادی که منبع کنترل درونی آن‌ها تثبیت‌شده کمتر تحت تأثیر و نفوذ دیگران هستند و در زمان‌های حساس نسبت به گزینه‌های محیطی که رفتار آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد، حساس می‌باشند. نوجوانی که منبع کنترل امور را در خود جستجو می‌کند برای داشتن زندگی مطلوب و آینده روشن برنامه‌ریزی اقداماتی را انجام خواهد داد و در فضای مجازی با درایت حضور خواهد شد. در مضمون

«برنامه‌ریزی و قصدمندی» نتایج پژوهش جلیوند (۱۳۹۴) از نتایج پژوهش حمایت می‌کند. جلیوند (۱۳۹۴) در بررسی خود مشخص کرد منبع کنترل یکی از مؤلفه‌های باورهای خودکارآمدی و عامل مؤثر و مهم سازگاری اجتماعی است. افراد با منبع کنترل دورنی در برابر افراد و موقعیت‌ها خود را ناتوان احساس نمی‌کنند به‌خاطر اینکه این افراد احساس خودمختاری و خودتعیین‌کنندگی دارند و موفقیت در برابر موانع را به تلاش و کوشش خود و به توانایی خود در مهار رویدادها معتقدند و در زندگی از برنامه‌ریزی دارند و خود را برای آینده آماده می‌کنند. رشد شناختی نوجوان و جهت‌گیری معقول شناختی و عاطفی مؤلفه مهم خودکارآمدی و خودتنظیمی موجب کاهش اضطراب اجتماعی می‌شود. از سوی دیگر اطمینان شناختی و عاطفی به‌وسیله باورهای مثبت در افزایش شادکامی مؤثر است؛ بنابراین باوجود حساس بودن نوجوان به بازخورد دیگران، باورهای مثبت توانایی تصمیم‌گیری بهتر جهت ارتباط و حضور به‌دوراز آسیب در فضای مجازی افزایش خواهد داد. بررسی آهنگر نسب و همکاران (۱۴۰۱) نشان‌دهنده بهبود مهارت‌های شناختی و تقویت سیستم بازداری و تقویت تنظیم هیجانات می‌تواند میزان وابستگی و نحوه استفاده از فضای مجازی تأثیر بگذارد و این عوامل بر روی سازگاری اجتماعی تأثیر مثبت دارد. میرزایی معتقد است در دوره نوجوانی اهرم نظارت از سوی والدین به‌صورت حضور فیزیکی و کنترل مستقیم کم‌ترین اثر و فایده را دارد، درمقابل ابعاد عاطفی و شناختی معقول همچون احترام متقابل و انتظارات مربوط به حساس بودن در این مسئله نقش بنیادی و غیرقابل مقایسه با هر اهرم نظارتی را دارد.

در جمع‌بندی این بخش می‌توان به پیشرفت فناوری اشاره کرد و که جز جدانشدنی از زندگی جوامع شده است و در تمام بخش‌های زندگی شخص رسوخ کرده است؛ بنابراین اشخاص برای استفاده مطلوب از این فناوری و کاربرد آن در زندگی برای تسهیل امور نیازمند بسترسازی و آموزش و یادگیری هستند. یکی از این بسترهای حیاتی رشد و تقویت باورهای خودکارآمدی در کاربران و سپس آموزش سواد دیجیتال می‌باشد، والدین هم با همراهی و روابط صمیمانه با فرزند و اعمال نظارت غیرمستقیم و انتقال همدلی، ارزشمندی می‌توانند از ایجاد «شکاف دیجیتالی» و «گسست بین‌نسلی» خود و نوجوان جلوگیری کرده و زمینه استفاده بهینه را برای فرزند نوجوان فراهم آورند.

ازجمله محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان موارد زیر را نام برد: از آنجایی که ساختار

مفهومی سازگاری اجتماعی بسیار انتزاعی است؛ ازاین‌رو برای شرکت‌کنندگان بیان دقیق افکار و نگرش‌های خود دشوار بود. بسیاری از شرکت‌کنندگان اشاره کردند که بیان افکار، به‌ویژه آن‌هایی که مربوط به سازگاری اجتماعی هستند، آسان نیست. ازاین‌رو تکرار مطالعاتی ازاین‌دست جهت رصد و پایش مداوم عوامل مؤثر در سازگاری اجتماعی در این گروه می‌تواند مدنظر محققان قرار گیرد. تمامی شرکت‌کنندگان این پژوهش از دانش‌آموزان پایه‌های پنجم تا دهم بودند؛ ازاین‌رو در تعمیم پاسخ‌های آنان به سایر گروه‌های دانش‌آموزی و مقاطع مختلف باید احتیاط لازمه را رعایت کرد. محدودیت دیگر این پژوهش، مقطعی بودن آن است که به‌عنوان پیشنهاد محققان دیگر می‌تواند چگونگی و عوامل مؤثر بر سازگاری اجتماعی نوجوانان دختر را باگذشت زمان و در گستره عمر با مطالعات طولی، هدف پژوهش‌های خود قرار دهند. مطالعه اثرهایی که پسران از فضای مجازی بر سازگاری اجتماعی پذیرفته‌اند نیز می‌توان موضوع جذابی برای پژوهش‌های دیگر باشد. از طریق افزایش آگاهی مسئولان و متصدیان فرهنگی در مورد تجارب نوجوانان از فضای مجازی و نحوه اثرگذاری بر سازگاری اجتماعی، می‌توانند به نیازهای این گروه از نوجوانان که ممکن است در شرایط فوق‌العاده خاصی باشد، حساس‌تر شده و پاسخگویی بیشتری داشته باشند. یکی از چالش‌های اصلی نسل حاضر نوجوانان، والدین آن‌ها و متصدیان اجتماعی اتخاذ راهبردی منطقی در مواجهه با حجم عظیمی از ارزش‌ها، انگاره‌ها، سبک‌ها و دیدگاه‌های گوناگون واردشده از طریق فضاها، مجازی و دسترس‌پذیری به اینترنت وجود دارد. آن‌ها باید قابلیت تشخیص ارزش‌های مثبت و منطبق بر فرهنگ خود را داشته باشند و با تفکر نقاد و خلاق هر ایده جدیدی را ارزیابی نمایند. درواقع دستیابی به سازگاری اجتماعی مطلوب، نیازمند برقراری تعادلی مناسب بین جستجوگری و کاوش از یک‌سو و تعهد و پایبندی به فرهنگ خود از سوی دیگر است. به‌بیان‌دیگر، نوجوانان باید ثبات تغییر را در خود نهادینه سازند؛ قدرت مواجهه‌شدن و نقد انگاره‌های فضای مجازی را افزایش دهند و سازگاری و انطباق‌پذیری را در خود بالا ببرند. توانایی‌های شناختی و شایستگی‌های لازم در تفکر نقاد جهت تجزیه و تحلیل اخبار و اطلاعات و در یک‌کلام سواد رسانه‌ای باید موردتوجه روزافزون گروه‌های هدف و برنامه‌ریزان باشد.

ملاحظات اخلاقی: تمامی شرکت‌کنندگان برای شرکت در پژوهش رضایت شفاهی خود را اعلام نمودند و اطمینان لازم در مورد محرمانگی اطلاعات به آنها داده شده است. **تعارض منافع:** یافته‌های این مطالعه هیچ‌گونه تضاد با منافع شخصی یا سازمانی ندارد. **قدردانی:** نویسندگان مقاله کمال تشکر و سپاسگزاری از تمامی افرادی که در اجرای پژوهش صمیمانه همکاری کردند، اعلام می‌دارند.

منابع

- آنگر نسب، علی؛ عزیزی، مهدیه و سعیدمنش، محسن (۱۴۰۲). اثربخشی توان‌بخشی شناختی بر اعتیاد به اینترنت، بازداري شناختی و کنترل عواطف در نوجوانان درگیر با اعتیاد به اینترنت. *فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۱۴(۵۳): ۱۲۵-۱۴۹.
- احمدی، اوین (۱۳۹۸). تیپولوژی هویت مجازی زنان کرد ایرانی در اینستاگرام، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده علوم ارتباطات.
- احمدی، خدابخش (۱۳۸۹). آسیب‌پذیری فرهنگی، اجتماعی و تربیتی در نوجوانان و جوانان، *مجله علوم رفتاری*، ۴(۳): ۲۴۱-۲۴۸.
- ابراهیم‌خانی، محمدرضا و لطفی، منیژه (۲۰۱۴). نقش حیاتی فناوری در سازگاری دانشگاهی و خودکارآمدی دانشجویان. *اولین کنفرانس علمی آموزشی و روان‌شناسی جامعه و فرهنگ ایران*. تهران.
- انیسی، جعفر؛ سلیمی، سیدحسین؛ میرزمانی بافقی، سیدمحمود؛ رئیسی، فاطمه و نیکنام، مژگان (۱۳۸۶). بررسی مشکلات رفتاری نوجوانان. *مجله علوم رفتاری*، ۱(۲): ۱۶۳-۱۷.
- پورشهریاری، مه‌سیما؛ عبدالحی، عباس و امینی، آرزو (۱۴۰۱). واکاوی عوامل انگیزشی استفاده از رسانه‌های اجتماع مجازی در بین نوجوانان: یک مطالعه کیفی. *فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۱۳(۵۲): ۶۵-۹۸.
- تسیه حسینی، قاسم؛ صمدی کاشان، سحر و مدنی، یاسر (۱۴۰۰). اثربخشی مشاوره کوتاه‌مدت راهل محور بر اعتیاد به اینترنت نوجوانان پسر. *نشریه توانمندسازی کودکان/استثنایی*، ۱۲(۲): ۷۶-۸۳.
- تمنایی‌فر، محمدرضا و خنشان، محبوبه (۱۴۰۲). پیش‌بینی اعتیاد به اینترنت نوجوانان بر

- اساس سبک‌های فرزندپروری با میانجی‌گری سبک‌های دلبستگی. فصلنامه فرهنگی- تربیتی زنان و خانواده، ۱۸ (۶۵)، ۲۶۹-۲۹۱.
- تمنایی‌فر، محمدرضا؛ صدیقی ارفعی، فریبرز و گندمی، زینب (۱۳۹۲). بررسی رابطه روان رنجورخویی با اعتیاد به اینترنت در گروهی از دانش‌آموزان. مجله پزشکی هرمزگان. سال هفدهم (۴).
- تقوایی یزدی، مریم (۱۳۹۷). تأثیر فناوری اطلاعات بر خودکارآمدی و سازگاری اجتماعی دانشجویان، نشریه فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی. ۹ (۳۴): ۴۵-۶۰.
- جلیلوند همتی، ملیحه (۱۳۹۴). رابطه ویژگی‌های شخصیتی، باورهای خودکارآمدی و منبع کنترل با سازگاری اجتماعی در دانش‌آموزان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، دانشکده روان‌شناسی و علوم اجتماعی.
- چابکی، سیدعزیز؛ بلیاد، محمدرضا؛ تاجری، بیوک و زم، فاطمه (۱۴۰۰). تدوین مدل ساختاری رابطه هیجان‌خواهی با اعتیاد به اینترنت نوجوانان؛ نقش میانجی توانمندی خود. مجله روان‌شناسی و روان‌پزشکی شناخت. سال هشتم، شماره ۴، ۷۵-۸۴.
- حدادیان، فاطمه؛ طهرانی‌زاده، مریم و پاکدل، مهسان (۱۴۰۰). بررسی نقش خانواده، راهبردهای تنظیم هیجان و سلامت روان در استفاده مشکل‌زا از اینترنت. دوفصلنامه مطالعات روان‌شناختی نوجوان و جوان، ۲ (۱): ۳۱۷-۳۲۷.
- حمزوی عابدی، سیده‌زهره و شیخ‌الاسلام، راضیه (۱۴۰۳). رابطه الگوهای ارتباطی خانواده و تحول مثبت در دانش‌آموزان نوجوان: نقش واسطه‌ای امید. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، دوره شانزدهم، شماره دوم، پاییز و زمستان، شماره پیاپی ۸۷.
- حقانی زمیدانی، مجتبی؛ حق‌پرست، سیده‌لیلا؛ اسمعیلی، معصومه و عظیمی، علی (۱۴۰۳). شکل‌گیری هویت و الگوبرداری از افراد شاخص در نوجوانان دختر: یک مطالعه پدیدارشناختی. فصلنامه فرهنگی- تربیتی زنان و خانواده، ۱۹ (۶۶)، ۲۰۷-۲۲۵.
- حق‌شناس، آناهیتا (۱۳۹۷). نقش خودکارآمدی، عزت نفس مهارت‌های اجتماعی در پیش‌بینی وابستگی به فضای مجازی در بین دانش‌آموزان دختر و پسر شهرستان بندرعباس. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی بندرعباس.
- خدادادی سنگده، جواد و احمدی، خدابخش (۱۳۹۴). نقش عوامل فرهنگی و رسانه‌ای در پیش‌بینی حجاب زنان: مطالعه‌ای ملی. فصلنامه فرهنگی- تربیتی زنان و خانواده، ۱۰ (۳۳).

- دهقانپور، نورا؛ مسیحی، فرحناز و ترانس، غزاله (۱۳۹۷). پیش‌بینی میزان استفاده از شبکه‌های مجازی بر اساس سازگاری اجتماعی و کنترل عواطف در نوجوانان، *مطالعات رسانه‌ای*، سال سیزدهم، صفحات ۴۰-۴۹.
- رخشنده ابرقویی، مریم؛ تندرو، پروانه؛ قجر، مرضیه و کاظمی، آسیه (۱۳۹۹). اینترنت و وابستگی به آن، *مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی*، ۴(۲۰): ۲۸۱-۲۹۳.
- شیخ احمدی، جمال؛ زندی، فرزاد؛ اکبری، مریم و یاراحمدی، یحیی (۱۳۹۹). تدوین مدل ساختاری سازگاری اجتماعی بر اساس خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد خانواده با میانجی‌گری راهبردهای فراشناختی. *روانشناسی تربیتی*، ۱۶(۵۶)، ۲۸۱-۳۰۵.
- <https://doi.org/10/22054/jep.2020/48974/2859>
- طالبیان، منصوره؛ اسمعیلی، معصومه؛ کاظمیان، سمیه و عسگری، محمد (۱۴۰۱). طراحی الگوی هویت یکپارچه در دختران مبتنی بر تجارب زیسته موفق. *نشریه علمی و فرهنگی تربیتی زنان و خانواده* (۱۷)، ۴۹، ۶۰-۸۱.
- عباداتی، لیلا و عباداتی، نرجس (۱۴۰۱). بررسی رابطه طرح‌واره جنسیتی و سازگاری اجتماعی نوجوانان، *فصلنامه علمی پژوهشی زن و جامعه*. شماره ۵۰، دوره ۱۳، ۲-۱۲.
- لطفی، مهدی (۱۴۰۴). فرصت‌ها و چالش‌های فضای مجازی در حفظ هویت دینی و فرهنگی خانواده‌های اسلامی. *مطالعات فضای مجازی و رسانه‌های اجتماعی*، ۲(۱)، ۴۱-۶۹.
- [doi:10/22083/cssms.2025/506691/1043](https://doi.org/10/22083/cssms.2025/506691/1043)
- محمودی، سارا؛ مزیدی شرف‌آبادی، علی‌محمد و اسلامی حسین (۱۴۰۰). تحلیل کیفی آسیب‌های اجتماعی نوجوانان در شبکه‌های اجتماعی مجازی، *مطالعات روان‌شناختی نوجوان و جوان*؛ ۲(۲): ۴۲۶-۴۰۴.
- مسعودی‌فر، رضا؛ شالچی، بهزاد و کلاهی حامد، صبا (۱۳۹۸). تجربه روابط آنلاین از دیدگاه دختران نوجوان: مطالعه کیفی در آسیب‌شناسی روابط سایبری. *خانواده و پژوهش*، ۱۶ (پیاپی ۴۲)، ۶۹-۸۱.
- SID. <https://sid.ir/paper/250387/fa>
- نقی پورقزلچه، میترا؛ ستوده، زهرا؛ خسروی، صدراله و هنرپروران، نازنین (۱۳۹۳). رابطه هویت با خودمختاری، شایستگی و وابستگی در نوجوانان دبیرستانی. *فصلنامه فرهنگی-تربیتی زنان و خانواده*، ۹(۲۷).
- نمازی، فرحناز و سهرابی شگفتی، نادره (۱۳۹۷). نقش واسطه‌گری سازگاری اجتماعی در بین الگوهای خانواده و سلامت روان نوجوانان. *مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۵(۲۹)،

۲۵۶-۲۳۷.

SID. <https://sid.ir/paper/188672/fa>

ولوی، پروانه؛ افضل، لیلا و هاشمی، سیدجلال (۱۴۰۱). بررسی تجربه زیسته خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه. *مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۹ (۴۷)

DOI: 10.22111/JEPS.2022.722

Cope, D. G. (2014). Methods and meanings: Credibility and trustworthiness of qualitative research. *Oncology Nursing Forum*, 41(1), 89-91. <https://doi.org/10.1188/14.ONF.89-91>

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge, UK: Polity Press. Mannan, S., & Afni, M. (2000). Best practices of semi-structured interview method. Chittagong Port Authority, 1-12.

Popova-Petrova, E., Kulanthaisel, S., Shanmugari, B., & Balasundaram, K. (2000). Development of secondary osteoporosis in teenage girls with menstrual disorders. [Conference paper]

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.

<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020> Schwartz, O., Dudgeon, P., Sheeber, L. B., Yap, M. B. H., Simmons, J. G., & Allen, N. B. (2012). Changes in depression and anxiety symptoms during adolescence. *Development and Psychopathology*, 24(1), 1-9. <https://doi.org/10.1017/S0954579411000302>

چالش‌های مسیر شغلی در گذار به استقلال: تجربه زیسته نوجوانان دختر ترخیص‌شده از مراکز شبه‌خانواده

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۶/۲۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۷/۲۸

ریحانه خدابخشی^۱

مرضیه مدنی‌فر^۲

چکیده

نوجوانان دختر ترخیص‌شده از مراکز شبه‌خانواده با چالش‌هایی در زمینه مسیر شغلی و گذار به استقلال مواجه‌اند. این پژوهش، شناسایی و تبیین چالش‌های مسیر شغلی این گروه در فرایند گذار به زندگی مستقل بود. پژوهش حاضر با رویکرد کیفی پدیدارشناسی انجام شد. داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساختار یافته با ۷ نفر از افراد ترخیص‌شده (۷ زن با میانگین سنی ۲۷ سال) گردآوری شد. پس از کدگذاری داده‌ها، ۱۰ کدمحوری اصلی استخراج شد: چالش‌های مسیر تحصیلی؛ چالش‌های زیست در مرکز شبه‌خانواده؛ فقدان آمادگی پیش از ترخیص؛ نقش دیگران بر تصمیم‌گیری شغلی؛ چالش‌های انتخاب شغل؛ نقش مؤلفه‌های روان‌شناختی بر مسیر شغلی؛ تعارض نقش‌ها؛ ناامنی مالی و معیشتی؛ فروپاشی ساختارهای حمایتی و چالش‌های ثبات شغلی است. نتایج پژوهش بر ضرورت طراحی آموزش‌های هدفمند پیش از ترخیص و استمرار حمایت‌های پس از آن برای تسهیل مسیر شغلی و گذار موفق به استقلال تأکید دارد.

کلیدواژه‌ها

مسیر شغلی، استقلال، نوجوانان دختر، مراکز شبه‌خانواده، چالش‌های شغلی، حمایت اجتماعی.

۱- دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره شغلی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول).
reyhaneh.kh7680@gmail.com

۲- استادیار، گروه مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
m.madanyfar@gmail.com

بیان مسئله

بهترین محیط برای رشد کودکان از نظر متخصصان حوزه تعلیم و تربیت، محیط خانواده است و صاحب‌نظران معتقدند که کنش‌های بین کودکان و مراقبان آنها اساس عمده رشد عاطفی، شناختی و اجتماعی است (Schmeer & Yoon, 2016؛ خیری‌صفا، ۱۴۰۲)؛ اما باید این مسئله را در نظر گرفت که همواره کودکانی هستند که به‌دلایل گوناگونی نظیر اعتیاد و انحرافات اخلاقی، محکومیت قضائی والدین و مسائلی از این قبیل ناگزیر جدا از خانواده هستند (فتحی، بخشی‌زارعی و خاک‌رنجین، ۱۴۰۳). با وجود اینکه خانواده مهم‌ترین محیط رشد کودک است، جدایی برخی از کودکان از خانواده، ضرورت توجه به حمایت‌های قانونی و اجتماعی آنها را برجسته می‌سازد.

مطابق ماده ۲۹ قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، برخورداری از تأمین اجتماعی و حمایت در برابر شرایطی مانند بی‌سرپرستی، حق همگانی است و دولت موظف است از طریق منابع عمومی و مشارکت مردمی، حمایت‌های لازم را برای افراد نیازمند فراهم کند. در راستای تحقق این اصل، سازمان بهزیستی اصلی‌ترین مسئول ارائه خدمات به کودکان یتیم یا فاقد سرپرست است؛ بنابراین ساختارهایی همچون مراکز شبه‌خانواده شکل گرفتند تا بستر لازم برای مراقبت، تربیت و حمایت از کودکان بی‌سرپرست یا بدسرپرست فراهم شود. این مراکز با ارائه مراقبت، تربیت و حمایت‌های لازم، کودکان و نوجوانان را آماده می‌کنند تا در سن قانونی، از مراکز ترخیص‌شده و گام‌های نخستین زندگی مستقل خود را بردارند. نوجوانان در بدو ورود به جامعه احساس متناقضی را تجربه می‌کنند؛ آنها از سویی به‌خاطر رهایی از مرکز خوشحال هستند و از سویی به‌دلیل ترس از تنهایی، آرامششان از بین رفته است، آنان درخواست حمایت‌های مادی و معنوی را دارند و از اینکه زندگیشان بعد از ترخیص برای سازمان در اولویت نیست، احساس ناراحتی می‌کنند (باقری، محمدی و اسماعیلی، ۱۴۰۲). نوجوانان حضور در این مراکز را منشأ آینده‌ای مبهم برای خود می‌دانند؛ تعدادی از آنها نسبت به آینده خوشبین بوده و تعدادی آینده را چندان روشن نمی‌بینند؛ طبق پژوهش‌های انجام شده آنها روی حضور و حمایت حامی برای داشتن شغل، کار و خونه حساب باز کرده‌اند (بهریزی‌فر، چیت‌ساز و محمدی، ۱۳۹۸). این شرایط نشان می‌دهد که نوجوانان پیش از ورود به جامعه به حدکافی آمادگی ندارند. نوجوانان مقیم در مراکز شبه‌خانواده برای ورود به زندگی مستقل با چالش‌ها و

محدودیت‌های قابل‌توجهی مواجه هستند. آنها اغلب در غیاب خانواده مؤثر باید دشواری‌های ورود به دنیای بزرگسالان را به‌تنهایی به دوش بکشند (فتحی و دیگران، ۱۴۰۳). این نوجوانان پس از ورود به زندگی مستقل با چالش‌های متعددی روبه‌رو می‌شوند و احساسات پیچیده‌ای مانند ترک شدن و تنگ اجتماعی را تجربه می‌کنند و خود را برای زندگی مستقل در آینده آماده نمی‌بینند (بشلیه و قربان‌پور لقمجانی، ۱۴۰۲)؛ همچنین در پژوهش‌ها به چالش‌هایی مانند گذار ناگهانی به زندگی مستقل، تنهایی و انزوای اجتماعی، مواجهه با برچسب اشاره شده است (Eslamian et al., 2024)؛ بنابراین ترخیص از مراکز شبه‌خانواده آغاز مرحله‌ای جدید در زندگی است که چالش‌ها و نیازهای جدیدی را روبه‌روی نوجوانان قرار می‌دهد.

یکی از چالش‌های اصلی این مرحله گذار، اشتغال و استقلال است که افراد در مسیر رسیدن به این موارد با چالش‌هایی مانند بیکاری و بی‌خانمانی روبه‌رو می‌شوند (Shaw, Steyn & Simeon, 2020). آنها پس از خروج از مراکز، شبکه‌های حمایتی رسمی خود را از دست می‌دهند و همین نداشتن شبکه حمایتی منجر به مشکلاتی مانند فقر و بیکاری و طرد اجتماعی می‌شود (Stubbs, Baidawi & Mendes, 2023). در پژوهش دیگری که تأثیر بزرگ شدن در مراکز را بر زندگی بررسی می‌کرد مشاهده شد که این افراد در مقایسه با همسالانشان که خارج از این مراکز هستند با مشکلاتی نظیر موفقیت تحصیلی پایین، بی‌خانمانی و ناامنی مسکن، بیکاری یا اشتغال ناقص درگیر هستند (Kovarikova, 2017). همچنین پژوهش‌ها نشان دادند که مشکلات روان‌شناختی نظیر احساس تنهایی، ناپایداری مالی، عدم دسترسی به مسکن پایدار و محدودیت‌های آموزشی از اصلی‌ترین موانع این افراد در مسیر اشتغال و استقلال اقتصادی هستند (Esmi, 2020). با توجه به گستردگی این چالش‌ها، روشن است که نوجوانان در آستانه ترخیص نیازمند برنامه‌های منسجم برای آماده‌سازی و حمایت همه‌جانبه هستند؛ در غیراین‌صورت این مشکلات می‌توانند مسیر استقلال و اشتغال آنان را تحت تأثیر قرار دهند.

با توجه به مشکلات متعدد نوجوانان پس از ترخیص، پژوهش‌ها تأکید دارند که آماده‌سازی پیش از خروج از مراکز شبه‌خانواده نقش حیاتی در تسهیل گذار به زندگی مستقل ایفا می‌کند. مطالعات نشان دادند که پیش از خروج می‌توان انواع مختلفی از برنامه‌ها را جهت توسعه مهارت‌های زندگی مستقل پی گرفت، مانند مشاوره فردی و کلاس‌های آموزشی و تمرین مهارت‌ها در فعالیت‌های روزمره (del Valle Cruz & García-Alba, 2025).

همچنین در مطالعه‌ای، آنها خود بیان کردند که پیش از ترخیص به مواردی مانند آموزش مهارت‌های زندگی مانند مدیریت مالی، مدیریت زمان، تصمیم‌گیری و تمرین استقلال نیازمند هستند (Armstrong, Hahn-Floyd, Williamson & et al., 2021). در مطالعه‌ای که به دنبال عوامل اثرگذار بر مسیر استقلال و موفقیت شغلی این نوجوانان انجام گرفته مشخص گردید که تحصیلات و آموزش‌های حرفه‌ای، توانایی برنامه‌ریزی بلندمدت و هدف‌گذاری، حمایت اجتماعی و شبکه‌سازی، ثبات محیط زندگی و همچنین انگیزه شخصی و مقاومت در برابر چالش‌ها از جمله مهم‌ترین عوامل تسهیل‌کننده این مسیر هستند (Johansson, 2023). به‌طور کلی این نوجوانان امیدوارند که با حمایت مؤسسات و دولت از طریق برنامه‌های آموزشی و دیگر تدابیر، مسیر زندگی خود را بهبود بخشند و بتوانند این فرایند را چالش‌های کمتری سپری کنند (بهریزی‌فر و دیگران، ۱۳۹۸).

آماده‌سازی رسمی از طریق برنامه‌ها و مراکز تنها بخشی از موفقیت نوجوانان در گذار به بزرگسالی است و تفاوت‌های فردی و ویژگی‌های شخصیتی نیز نقش مهمی در این فرایند دارند. عواملی مانند تاب‌آوری، خودکارآمدی، خوش‌بینی و مهارت‌های اجتماعی می‌توانند به عنوان منابع محافظتی عمل کنند و در دستیابی به نتایج مثبت حتی در مواجهه با چالش‌های شدید، مؤثر باشند (Nuñez, Beal & Jacquez, 2021). همچنین پژوهش‌ها نشان می‌دهند که چگونگی روابط میان فردی و سبک دلبستگی می‌تواند در پیش‌بینی تاب‌آوری و مقابله با مشکلات پس از ترخیص تأثیرگذار باشد (سلطانی قهفرخی، صالح‌زاده و اسعدی، ۱۳۹۷). بنابراین ترکیب عوامل فردی با برنامه‌های رسمی می‌تواند بر فرایند استقلال و دستیابی به اشتغال مؤثر باشد.

با وجود تلاش‌های مراکز شبه‌خانواده برای آماده‌سازی نوجوانان برای ورود به جامعه، شواهد نشان می‌دهد که این نوجوانان همچنان با چالش‌های متعدد در مسیر دستیابی به استقلال و اشتغال مواجه‌اند. مهارت‌های زندگی، حمایت‌های اجتماعی و منابع بیرونی موجود برای آن‌ها ناکافی است و تفاوت‌های فردی نیز بر تجربه آن‌ها در گذار به زندگی مستقل تأثیرگذار است. هرچند پژوهش‌های پیشین به بررسی مشکلات کلی نوجوانان در مراکز پرداخته‌اند، مطالعات کمی به صورت کیفی و تجربه‌محور به شناسایی دقیق چالش‌های نوجوانان شبه‌خانواده در مسیر استقلال و اشتغال پرداخته‌اند؛ بنابراین ما در این پژوهش به دنبال بررسی این موضوع هستیم که «نوجوانان ترخیص‌شده از مراکز شبه‌خانواده چه

چالش‌هایی را در مسیر شغلی خود تجربه می‌کنند و این چالش‌ها چگونه بر گذار آن‌ها به زندگی مستقل تأثیر می‌گذارد؟»

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر رهیافت گردآوری داده‌ها، یک مطالعه کیفی است. از میان رویکردهای مختلف پژوهش کیفی، در این مطالعه از روش پدیدارشناسی استفاده شده است؛ چرا که هدف پژوهش، درک و دریافت چالش‌های مسیر شغلی در گذار به استقلال افراد ترخیص‌شده از مراکز شبه‌خانواده است.

نمونه‌گیری به شیوه هدفمند و در دسترس انجام گرفت. شرکت‌کنندگان توسط یک مؤسسه مرتبط با مراکز شبه‌خانواده به پژوهشگر معرفی شدند و با آنها تماس گرفته شد و دعوت به مصاحبه شدند. افرادی که مایل به شرکت در پژوهش بودند، ما را در این مسیر همراهی کردند. این فرایند تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت؛ معیارهای ورود به مطالعه شامل زندگی در مراکز شبه‌خانواده به مدت حداقل ۵ سال، توانایی در بیان و بازگو کردن تجربه‌ها و تمایل و رضایت برای شرکت در مصاحبه بود.

به‌منظور جمع‌آوری اطلاعات، از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد؛ برای نمونه پرسش‌ها به‌صورت زیر ارائه شد: «می‌تونی برام تعریف کنی بعد از ترخیص از مرکز، چه تجربه‌هایی در مسیر پیدا کردن شغل داشتی؟» مصاحبه با این‌گونه پرسش‌ها آغاز و با توجه به پاسخ‌ها، پیگیری صورت می‌گرفت. مصاحبه‌ها در جلسات ۴۵ تا ۶۰ دقیقه انجام می‌گردید و با هر یک از افراد به‌صورت انفرادی در جلسات ازپیش‌تعیین‌شده مصاحبه صورت می‌گرفت.

با هفت نفر از افراد ترخیص‌شده که تمایل به مشارکت داشتند در ارتباط با روزهای پس از ترخیص آنها که در بازه سنی نوجوانی آنها بود، مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته انجام شد. در تمامی مراحل، اصول اخلاقی پژوهش ازجمله دریافت رضایت آگاهانه برای ضبط و پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، حفظ محرمانگی اطلاعات شخصی، و امکان انصراف از پژوهش در هر مرحله رعایت شد.

برای تحلیل داده‌ها، از روش کدگذاری داده‌ها استفاده شد. در این روش، داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها به‌صورت نظام‌مند بررسی و واحدهای معنادار شناسایی شد و دسته‌بندی

گردید تا الگوها و موضوعات اصلی استخراج شود. به منظور اعتباریابی نتایج پژوهش، دو راهکار به کار گرفته شد: اول، بازبینی یافته‌ها توسط مشارکت‌کنندگان که طی آن، بخش‌هایی از تفسیرها و کدهای استخراج شده به افراد شرکت‌کننده ارائه شد تا صحت آن‌ها تأیید شود؛ دوم، مستندسازی کامل فرایند پژوهش شامل مراحل جمع‌آوری داده‌ها، پیاده‌سازی مصاحبه‌ها و کدگذاری، تا شفافیت و قابلیت بازبینی پژوهش، افزایش یابد.

یافته‌های پژوهش

در این پژوهش، با هفت دختر ترخیص شده از مراکز شبه‌خانواده مصاحبه به عمل آمد. شرکت‌کنندگان دارای بازه‌های سنی متنوعی بودند و در زمان انجام مصاحبه، برخی مجرد و برخی متأهل بودند. در انتخاب مشارکت‌کنندگان تلاش شد تنوعی از نظر شرایط زندگی، وضعیت اشتغال، تحصیلات و مدت زمان ترخیص لحاظ شود تا ابعاد مختلف و گسترده‌ای از تجربیات آنان در مسیر کسب شغل و استقلال در بازه سنی نوجوانی پوشش داده شود. خلاصه‌ای از ویژگی‌های جمعیت شناختی مشارکت‌کنندگان در جدول زیر ارائه شده است.

جدول شماره ۱: اطلاعات جمعیت‌شناختی مصاحبه‌شوندگان

اسامی افراد	سن	وضعیت تأهل	تحصیلات	مدت زمان گذشته از ترخیص	شرایط شغلی کنونی
خانم.ح	۳۳	مجرد	کاردانی	۱۲ سال	پرستار سالمند
خانم.م	۳۴	مجرد	کارشناسی زبان انگلیسی	۱۰ سال	مترجمی زبان انگلیسی
خانم.ر	۲۸	مجرد	دیپلم	۷ سال	چاپ روی لباس
خانم.س	۲۹	متأهل	سوم راهنمایی	۱۳ سال	مونتاژکار
خانم.ع	۲۰	مجرد	کاردانی (در حال تحصیل)	۲ سال	کار در فروشگاه لوازم تحریر
خانم.خ	۲۵	متأهل	سیکل	۸ سال	بسته‌بندی محصول
خانم.ن	۲۱	مجرد	کارشناسی پیوسته (در حال تحصیل)	۱ سال	کارمند شرکت

میانگین سنی افراد حدود ۲۷ سال و میانگین مدت زمان گذشته از ترخیص، حدود ۸ سال است.

جدول شماره ۲: کد باز و کد محوری به‌دست‌آمده از مصاحبه‌های انجام شده با دختران ترخیصی

کد محوری	کد باز
چالش‌های مسیر تحصیلی	- بی‌توجهی به تیپ شخصیتی در انتخاب رشته - فقدان راهنمایی متناسب تحصیلی - نارضایتی از رشته تحصیلی - محدودیت انتخاب رشته - مشکلات تحصیلی ناشی از جابه‌جایی
چالش‌های مربوط به زیست در شبه‌خانواده	- وجود نابرابری مالی - تأخیر در پرداخت حمایت مالی - محدودیت‌های مسافتی - مشروط بودن انتخاب کلاس‌ها - محدودیت حضور در جامعه پیش از ترخیص - تشویق به ازدواج از سوی مرکز
فقدان آمادگی پیش از ترخیص	- نبود آموزش مستمر در مرکز - عدم آموزش مالی پیش از ترخیص - ترس از ترخیص به دلیل نداشتن آمادگی - نبود ذهنیت واقع‌بینانه نسبت به آینده - ترخیص پیش از بلوغ شغلی به دلیل ازدواج
نقش دیگران بر تصمیم‌گیری شغلی	- برچسب منفی از سوی دیگران - تأثیر دیگران بر وابستگی در مرکز - تغییر مسیر تحت تأثیر مربی - تحقیر توسط خانواده
چالش‌های انتخاب شغل	- پذیرش شغل بدون علاقه به دلیل نیاز به سرپناه - پذیرش شغل نامطلوب به دلیل رفاه فرزندان - نداشتن مهارت کافی برای کسب شغل - کمبود تحصیلات مانع اشتغال مناسب - عدم بررسی شرایط کاری - محدودیت به مشاغل سطح پایین و فیزیکی

کد محور	کد باز
	• اشتغال خانگی غیررسمی • یافتن شغل از مسیر غیررسمی
نقش مؤلفه‌های روان‌شناختی بر مسیر شغلی	• طرد شغلی • استرس ناشی از بحران مالی • تنهایی در برنامه‌ریزی آینده • خودکم‌بینی نسبت به دیگران
تعارض نقش‌ها	• همزمانی کار و تحصیل • تعارض کار و خانواده • تعارض تحصیل و اشتغال • ممانعت خانواده از تحصیل و اشتغال • بارداری مانعی برای اشتغال
ناامنی مالی و معیشتی	• اشتغال چندگانه برای تأمین زندگی • بدهی، اقساط و فشار مالی مستمر • ناتوانی در تأمین مسکن • سوءاستفاده خانواده از منابع مالی ترخیص • تعارض بین حمایت‌های مادی و نیازهای روانی در مرکز
فروپاشی ساختارهای حمایتی	• قطع حمایت کلی بعد از ترخیص • کمبود حمایت خدمات اجتماعی • فقدان حمایت خانواده • فقدان حامی پس از ترخیص
چالش‌های ثبات شغلی	• ابهام نقش و موقعیت شغل • استثمار شغلی در ازای سرپناه • فشار شغلی • بی‌احترامی • ترک شغل به دلیل مسافت • نبود مهارت‌های نرم • عدم پایبندی کارفرما به تعهدات • حقوق ناکافی و پرداخت نامنظم • بی‌اطلاعی از حقوق شغلی

تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که تجربه زیسته افراد پس از حضور در مرکز، حول ۱۰ کد اصلی شکل گرفته است. این کدها ابعاد مختلف مسیر شغلی، تحصیلی، روانی و اجتماعی افراد را نشان می‌دهند که نقش مؤثری بر مسیر استقلال افراد دارد، و هر کد اصلی شامل کدهای فرعی‌ای می‌شود که با نقل‌قول‌های مصاحبه‌شوندگان مستند شده‌اند.

- کد اصلی اول: چالش‌های مسیر تحصیلی. این کد شامل کدهای فرعی‌ای همچون بی‌توجهی به تیپ شخصیتی در انتخاب رشته، فقدان راهنمایی متناسب تحصیلی، نارضایتی از رشته تحصیلی، محدودیت انتخاب رشته و اختلال در روند تحصیلی ناشی از جابه‌جایی است. یکی از افراد در رابطه با بی‌توجهی به تیپ شخصیتی این‌گونه بیان کرد: «نمی‌رفتن استعداد بچه‌ها رو پیدا کنن، ما داخل مرکز کلی پرونده داشتیم، مثلاً پرونده تحصیلی داشتیم که تمام سوابق تحصیلیمون داخل اون ثبت می‌شد یا پرونده روان‌شناسی داشتیم ولی نمیدونم به چه دردی می‌خورد چون مثلاً من حفظیاتم خیلی ضعیف بود و اصلاً از چیزهای حفظی سر در نمی‌وردم. زمان انتخاب رشته هم نمی‌دونستم چی مناسبه؟ و زمانی که مدرسه رشته‌ها رو اولویت‌بندی کرد، ادبیات اولویت پنجم من بود ولی مدیر بهم گفت بهتره بری ادبیات» (مصاحبه‌شونده شماره ۳). در رابطه با فقدان راهنمایی مناسب تحصیلی این‌گونه بیان کردند: «همه اونجا میدونستن من وکالت دوست دارم، نمی‌دونم از کجا علاقه پیدا شد ولی راهنمایی نکردن اگه این رشته رو دوست داری باید چیکار کنی؟ چی رو بخونی» (مصاحبه‌شونده شماره ۶).
- کد اصلی دوم: چالش‌های مربوط به زیست در شبه‌خانواده. این کد شامل کدهای فرعی‌ای مانند: وجود نابرابری مالی، تأخیر در پرداخت حمایت مالی، محدودیت‌های مسافتی، مشروط بودن انتخاب کلاس‌ها، محدودیت حضور در جامعه پیش از ترخیص، تحمیل ازدواج از سوی مرکز است. نابرابری‌های مالی در مرکز یکی از موانع و چالش‌هایی بود که در بین صحبت ترخیص‌شدگان به آن اشاره شد: «من به جز پولی که موقع ترخیص بهمون میدن چیزی نداشتم، برای بقیه بچه‌ها حساب باز کرده بودن و براشون هر ماه مقداری پول کنار میذاشتن ولی من چون فقط چند سال اونجا بودم برام حسابی باز نکردن» (مصاحبه‌شونده شماره ۵). در ارتباط با تأخیر در پرداختن حمایت‌های مالی پس از ترخیص

این‌گونه اشاره شد: «یک سال بعد از زمانی که ترخیص شدم ۲۶۰ میلیون بهم دادن و کلاً خیلی دیر پرداخت میشه، یعنی کلاً فرایند این شکلیه، هر موقع ترخیص بشی یکسال بعد کارهای اداریش انجام میشه و توی اون یکسال من خیرم بود ولی کلاً کسی نیست که از بچه‌ها حمایت کنه» (مصاحبه‌شونده شماره ۷).

- کد اصلی سوم: فقدان آمادگی پیش از ترخیص. این کد شامل کدهای فرعی همچون نبود آموزش مستمر در مرکز، عدم آموزش مالی پیش از ترخیص، ترس از ترخیص به دلیل نداشتن آمادگی و نبود ذهنیت واقع‌بینانه نسبت به آینده است. یکی از مهم‌ترین چالش‌هایی که افراد در آستانه ترخیص و بعد از آن متوجه می‌شوند این است که برای زندگی، کار و حضور در جامعه آمادگی ندارند و آموزشی برای آن دریافت نکرده‌اند. «ما در ارتباط با اینکه از فردای روز ترخیص باید چیکار کنیم هیچ چیزی نمی‌دونستیم، این‌طوری نبوده که بگید اونجا به ما چیزی یاد می‌دن» (مصاحبه‌شونده شماره ۲). در رابطه با نبود آموزش مستمر یکی از مشارکت‌کنندگان اشاره کرد: «یه سری معلم‌های گروهی می‌اومدن مثل موسیقی ولی خب هر کلاسی مقطعی بود، برامون قالی بافی می‌داشتن و تمام دار و قالی هم بهمون میدادن، دو جلسه می‌گذشت بعدش دیگه نمی‌ومدن؛ مربی هم حسش رو از دست میداد و جلسات کنسل می‌شد» (مصاحبه‌شونده شماره ۷).
- کد اصلی چهارم: نقش روابط اجتماعی بر تصمیم‌گیری شغلی. این کد شامل کدهای فرعی‌ای همچون برچسب منفی از سوی دیگران، تأثیر دیگران بر وابستگی به مرکز، تغییر مسیر تحت تأثیر مربی و احساس بی‌ارزشی از سوی خانواده است. در رابطه با برچسب منفی، فردی بیان کرد: «بعضیا فکر می‌کردن من نمی‌تونم بعد از ترخیص زندگی خوبی داشته باشم و فکر می‌کردن از پس چیزی برنمیام» (مصاحبه‌شونده شماره ۳). در رابطه با تغییر مسیر تحت تأثیر مربی: «خیلی‌ها تلاش کردن من رو منصرف کنن از راهم یا ضدحال شدید بهم میزدن ولی من نداشتم انجامش بدن، مثلاً مربی‌ها میگفتن رفتی خیاطی که چی بشه؟ چی داری می‌دوزی حالا؟ چه کار خاصی انجام میدی؟ این رشته بود تو رفتی؟» (مصاحبه‌شونده شماره ۱).

- کد اصلی پنجم: چالش‌های انتخاب شغل. این کد محوری شامل کدهای فرعی‌ای

شامل پذیرش شغل بدون علاقه به دلیل نیاز به سرپناه، پذیرش شغل نامطلوب به دلیل رفاه فرزندان، نداشتن مهارت کافی برای کسب شغل، کمبود تحصیلات مانع اشتغال مناسب، عدم بررسی شرایط کاری، محدود شدن به مشاغل سطح پایین و فیزیکی، اشتغال خانگی غیررسمی و یافتن شغل از مسیر غیررسمی است. در رابطه با پذیرش شغل بدون علاقه به دلیل نیاز به سرپناه بیان کردند: «من زمانی که از خونه بابام اومدم بیرون ۶ ماه رفتم پرستاری یه پیرزن، خب جایی رو اولش نداشتم و مجبور شدم برم پرستاری تا جای خواب داشته باشم با اینکه حقوقشم برام خیلی کم بود» (مصاحبه‌شونده شماره ۷). در ارتباط با فقدان مهارت‌های تخصصی برای ورود به کار بیان کردند: «کلاس‌های هنری متفاوتی می‌داشتن ولی در اصل نمی‌شد از اونا پول دربیاری مثلاً کارهای دکوپاژ و ترانسفر... ولی هیچ کدومش نمی‌تونست برای امرار معاش باشه» (مصاحبه‌شونده شماره ۴).

- کدمحوری ششم: نقش مؤلفه‌های روان‌شناختی بر مسیر شغلی. این کد محوری شامل مواردی همچون تجربه طرد شغلی، استرس مداوم ناشی از بحران مالی، تنهایی در برنامه‌ریزی آینده و خودکم‌بینی نسبت به دیگران در جامعه می‌شود. در رابطه با استرس مداوم ناشی از بحران مالی اشاره کردند: «وقتی تازه از مرکز ترخیص شده بودم، یکی از بزرگ‌ترین دغدغه‌هام پرداخت اجاره خونه بود. واقعاً نمی‌دونستم چطور باید این پول رو جور کنم، چون حقوقم خیلی کم بود و هر ماه استرس داشتم که نکنه نتونم پول رو جور کنم» (مصاحبه‌شونده شماره ۴). یکی از آنها در ارتباط با خودکم‌بینی نسبت به دیگر افراد جامعه بیان کرد: «بچه‌های مرکز به خاطر اون فقدانیه که دارن همیشگی خودشون رو پایین‌تر می‌دونن، هم توی مدرسه هم دانشگاه و سرکار؛ فکر می‌کنن آدم‌های دیگه از اونا بهترن» (مصاحبه‌شونده شماره ۷).

- کدمحوری هفتم: تعارض نقش‌ها است و شامل مواردی مثل همزمانی کار و تحصیل، تعارض کار و خانواده، تعارض تحصیل و اشتغال، ممانعت خانواده از تحصیل و اشتغال، بارداری مانعی برای اشتغال است. یکی از این افراد در رابطه با همزمانی کار و تحصیل این‌گونه بیان کرد: «الان هم دارم دانشگاه رو واحد مجازی برمی‌دارم که بیشتر زمانم رو سرکار باشم ولی اون زمان چون حضوری بودم

- بحث همدل کردن دانشگاه و کار خیلی سخت میشد؛ چون همش ریاضی و امار بود... خیلی سخت بود، چون معدلم کم می شد و کلافه می شدم و باید تا صبح بیدار می موندم اومدم بیرون و دنبال کار سبک تر گشتم که با دانشگاهم تداخل نداشته باشه، هم کار کنم و هم درس بخونم» (مصاحبه شونده شماره ۷). در رابطه با تعارض کار و تربیت فرزندان بیان کردند: «از وقتی که کار و اینجور چیزا ریخته رو سرمون و سرکار میرم، رسیدگی به بچه هام خیلی سخت شده، نمیرسم بهشون، نمیتونم حواسم هم به کار و هم به تحصیل بچه ها باشه» (مصاحبه شونده شماره ۲).
- کدمحوری هشتم: ناامنی مالی و معیشتی. این کدمحوری شامل مواردی چون اشتغال چندگانه برای تأمین زندگی، بدهی، اقساط و فشار مالی مستمر، ناتوانی در تأمین مسکن، سوءاستفاده خانواده از منابع مالی ترخیص و تعارض بین حمایت های مادی و نیازهای روانی در مرکز را شامل می شود. در رابطه با بدهی، اقساط و فشار مالی مستمر اشاره شد: «الان من چون مثلاً قسط زیاد می دم، نزدیکای ده یازده تا قسط میدم، میگم قسطام تموم بشه پولامو جمع کنم طلا بگیرم، با دوستانم برم سفر؛ منتظرم قسطم تموم بشه؛ می تونم جمع کنم واسه دل خودم یا می تونم جمع کنم مانتویی واسه خودم بگیرم یا باشگاهی ثبت نام کنم واسه خودم، هر کاری که دوست دارم انجام بدم» (مصاحبه شونده شماره ۵). یکی از مشارکت کنندگان در رابطه با سوءاستفاده خانواده از پول ترخیصی اعلام کرد: «داداشم پول منو خورد یعنی پول ترخیصم به باد رفت، من فکر می کردم داداشم می خواد برای من نگه داره، گفت پولت تو دستم باشه که الکی نری خرج کنی» (مصاحبه شونده شماره ۳).
 - کدمحوری نهم: فروپاشی ساختارهای حمایتی. این کدمحوری شامل مواردی همچون کمبود حمایت خدمات اجتماعی، فقدان حمایت خانواده، فقدان حامی پس از ترخیص است. یکی از افراد در رابطه با فقدان حامی پس از ترخیص بیان کرد: «من توی دورانی که توی مرکز بودم یه حامی داشتم ولی دیگه خیلی باهاش ارتباطی ندارم، چون اون کار و زندگی خودش رو داره» (مصاحبه شونده شماره ۵). همین فرد در ادامه بیان کرد: «قبل از ترخیص من رو فرستادن جایی برای کار کردن که قبل از اینکه ترخیص بشم کار توی جامعه رو تجربه کنم ولی

بعد از ترخیص بهم دیگه اجازه ندادن اونجا کار کنم، داروخونه یکی از حامی‌ها و خیرین مرکز بود که مدیر مرکز باهاش صحبت کرده بود من برم اونجا، بعد از ترخیص وقتی بهش گفتم بنابر من اینجا کار کنم گفت نه همیشه و من فقط تا زمان ترخیص میتونستم بنارم اینجا کارکنی» (مصاحبه‌شونده شماره ۵).

- کدمحوری دهم: چالش‌های ثبات شغلی. این کدمحوری شامل مواردی چون ابهام نقش و موقعیت شغل، استثمار شغلی در ازای سرپناه، فشار شغلی، بی‌احترامی، ترک شغل به دلیل مسافت، نبود مهارت‌های نرم، عدم پایبندی کارفرما به تعهدات، حقوق ناکافی و پرداخت نامنظم و بی‌اطلاعی از حقوق شغلی می‌شود. یکی از افراد در رابطه با فشار شغلی بیان کرد: «من اینجا با یه پیرزنی زندگی می‌کنم که به عنوان پرستار پیشش هستم ولی معلوم نیست پرستارم یا کلفت، من اصلاً تایم استراحت ندارم» (مصاحبه‌شونده شماره ۱) یا یکی از افراد در رابطه با ترک شغل به دلیل مسافت بیان کرد: «اولش که ترخیص شدم یه تایمی خواهرم اینا شیش هفت ماه رفتن گیلاوند، منم مجبور شدم باهاشون برم اونجا، اونجا خارج از تهران بود، مسیر رفت و آمد سخته، من از اونجا باید می‌اومدم اول ورودی بومه پردیس اونجا سرکار» (مصاحبه‌شونده شماره ۲).

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تجربه زیسته ترخیص‌شدگان مراکز شبه‌خانواده از چالش‌های مسیر شغلی در گذار به استقلال انجام شد. طبق نتایج به‌دست آمده نوجوانان بعد از ترخیص با چالش‌های بسیاری در مسیر استقلال و دستیابی به شغل روبه‌رو می‌شوند مانند گسست، سردرگمی و ناکامی در مسیر تحصیلی؛ مداخلات و محدودیت‌های ساختاری مرکز در مسیر رشد و استقلال؛ فقدان آموزش و آمادگی مؤثر پیش و هنگام ترخیص برای زندگی مستقل؛ نقش تجارب و روابط با دیگران بر تصمیم‌گیری‌های مسیر شغلی؛ محدودیت در انتخاب و کیفیت مشاغل؛ نقش مؤلفه‌های روان‌شناختی در مسیر شغلی؛ تعارض نقش‌های شغلی، تحصیلی و خانوادگی؛ ناامنی معیشتی و ناتوانی در حفظ منابع مالی و زیستی؛ فروپاشی ساختارهای حمایتی و روابط پشتیبان و چالش محیط کاری و دشواری در تثبیت شغل پایدار. در ادامه نتایج به‌دست آمده این پژوهش را با

پژوهش‌های انجام شده مقایسه می‌کنیم.

در رابطه با چالش‌های مسیر تحصیلی، پژوهش‌های گذشته نشان داده است که ناکامی تحصیلی در دوره نوجوانی تأثیرات قابل‌توجهی بر مسیر شغلی و استقلال اقتصادی افراد دارد؛ دانش‌آموزانی که در مسیر تحصیلی خود با شکست و دشواری همراه می‌شوند بیشتر از سایر همسالان خود تحصیل را کنار می‌گذارند و بدون ادامه تحصیل، وارد بازار کار می‌شوند و عمدتاً نیز در مشاغل ناپایدار، غیرماهر و دستمزدی کم فعالیت دارند؛ این افراد کم‌تر احتمال دارد تحصیلات خود را ادامه دهند (Salamon, 2020). همچنین این یافته در مطالعه دیگری نیز تأیید می‌شود که بیان می‌کند اکثر افرادی که تجربه گسست تحصیلی دارند پیامدهای گسترده‌ای مانند اشتغال در مشاغل ناپایدار، کم‌درآمد و غیررسمی را در مسیر شغلی و گذار به استقلال خود تجربه کرده‌اند؛ علاوه بر این، ترک تحصیل مانع توسعه مهارت‌های لازم برای بازار کار می‌شود؛ همچنین در حوزه اجتماعی به‌ویژه برای زنان، محدودیت‌های بیشتری مانند سلطه خانواده را به‌وجود می‌آورد (Kiprianos & Mpourgos, 2024). یکی از مواردی که باعث ناکامی در مسیر تحصیلی می‌شود عدم شناسایی استعداد و بی‌توجهی به تفاوت‌های شخصیتی است. نصیری‌فرد و همکاران (۱۴۰۳) در مقاله‌ای با عنوان «اهمیت انتخاب رشته تحصیلی بر اساس استعدادها و علاقه‌ها» بیان می‌کنند که نقش علاقه‌مندی‌ها، توانایی‌ها و استعدادیابی در فرایند انتخاب رشته تحصیلی بسیار بااهمیت است و در ادامه تأکید دارند که توجه به هماهنگی بین رشته تحصیلی و ویژگی‌های فردی موجب افزایش رضایتمندی و موفقیت تحصیلی و شغلی در آینده می‌شود. در کنار عدم شناسایی استعداد و تفاوت شخصیتی، در رابطه با فقدان راهنمای مؤثر در مسیر تحصیلی، مطالعه‌ای در هند که بر روی ۳۰۰ دانش‌آموز دبیرستانی انجام گرفت نشان داد، خدمات راهنمایی تحصیلی‌گروهی تأثیر قابل‌توجهی بر عملکرد تحصیلی، سلامت روانی و تصمیم‌گیری شغلی دانش‌آموزان دارد. همچنین ارائه راهنمایی منظم باعث می‌شود دانش‌آموزان وضوح بیشتری در انتخاب مسیر تحصیلی و شغلی خود کسب کنند (Barmola, 2024). در کنار عواملی که بیان شد مواردی دیگری مانند جابه‌جایی مکرر دانش‌آموزان شبه‌خانواده می‌تواند روند تحصیلی را مختل کند. براساس پژوهش پرز، کیم و بوچانان و همکاران (۲۰۱۵)، جابه‌جایی‌هایی که در دوران تحصیل صورت می‌گیرد می‌تواند تأثیر

منفی پایداری بر مهارت‌های اجتماعی، عاطفی و حتی انگیزش تحصیلی آنها داشته باشد؛ به‌ویژه زمانی که این تغییرات در سال‌های ابتدایی تحصیل رخ بدهد.

کد محوری دوم دریافت‌شده، چالش‌های زیست در مرکز شبه‌خانواده است. مطالعه برامسن^۶ و همکاران (۲۰۱۸) نشان می‌دهد، محدودیت‌های ساختاری مانند کمبود فرصت تصمیم‌گیری و کنترل‌های سخت‌گیرانه، باعث کاهش خودمختاری و مشکلاتی در کسب مهارت‌های زندگی مستقل می‌شود. همچنین مطالعات نشان داده است که کیفیت مراقبت و حمایت در مراکز شبه‌خانواده، نقش حیاتی در گذار به استقلال دارد. ساختارهای محدودکننده در مراکز می‌توانند فرصت‌های رشد و تصمیم‌گیری مستقل را کاهش دهند و باعث ایجاد چالش‌های جدی در مسیر استقلال شوند (Stein, 2006). یکی از موانع موجود در مرکز که به‌صورت غیرمستقیم باعث چالش در آینده و گذار به استقلال می‌شود، عدم آینده‌نگری است که خود باعث محدودیت‌ها و چالش‌های گسترده‌ای می‌شود. مطالعات نشان می‌دهند که ترخیص‌شدگان، به‌دلیل فشارهای فوری و نبود حمایت ساختاری، عمدتاً فاقد برنامه‌ریزی مؤثر برای آینده هستند؛ هرچند ممکن است در سطح ذهنی، امیدهایی نسبت به آینده داشته باشند (Bengtsson, Sholblom & Hojer, 2018). یکی دیگر از این محدودیت‌ها، فقدان امکان تجربه واقعی حضور در جامعه پیش از ترخیص است. هلونگوانی و ون‌بردا^۷ (۲۰۲۴) نشان می‌دهند در نبود مفهوم «MOI»^۸ یا همان فرصت‌های مدیریت‌شده برای تجربه تدریجی استقلال، ترخیص‌شدگان بدون آمادگی و تجربه عملی در مدیریت مالی، تصمیم‌گیری شخصی یا تعامل اجتماعی، وارد دنیای مستقل می‌شوند و این فرایند اضطراب‌آور است و تاب‌آوری افراد را کاهش می‌دهد، همچنین تجربه استقلال را سخت می‌کند.

کد محوری سوم دریافت‌شده از مصاحبه‌ها، فقدان آمادگی پیش از ترخیص است. در یک گزارش رسمی منتشرشده توسط نهاد نظارتی خدمات کودکان در انگلستان (Ofsted, 2022)، آمده است که بیش از یک‌سوم از افراد تحت مراقبت، احساس کرده‌اند که بسیار زودتر از زمان مناسب، مراقبت را ترک کرده‌اند. به‌ویژه، آن‌هایی که بدون آمادگی و به‌صورت ناگهانی از مرکز جدا شده‌اند، اظهار داشته‌اند که برای مدیریت تغییرات ناگهانی زندگی آماده نبوده‌اند. طبق این گزارش، بسیاری از جوانان تحت مراقبت اعلام کرده‌اند که

6. Bramsen

7. Hlungwani & Van Breda

8. Managed Opportunities for Independence

مهارت‌های اساسی زندگی مستقل، مانند خرید، آشپزی، یا مدیریت مالی را پیش از ترخیص نیاموخته‌اند. این یافته‌ها، اهمیت آموزش ساختاریافته و برنامه‌ریزی‌شده را پیش از ترخیص به‌روشنی نشان می‌دهد. مرور نظام‌مند انجام شده توسط فدر^۹ و همکاران (۲۰۲۳) تأکید می‌کند که در اغلب مداخلات موجود، آموزش پیش از ترخیص به‌طور ناکافی ارائه می‌شود و بسیاری از ترخیص‌شدگان بدون تجربه و پشتیبانی مستمر، وارد جامعه می‌شوند. مطالعه مروری انجام شده توسط استار^{۱۰} و همکاران (۲۰۲۴) نشان می‌دهد که برای گذار موفق از مراقبت و رسیدن به استقلال، توسعه مهارت‌های زندگی مستقل (ILS)^{۱۱} مانند مدیریت مالی، ارتباطات، حل مسئله و برنامه‌ریزی شخصی، امری ضروری است. با این حال، واقعیت‌های میدانی نشان می‌دهد که بسیاری از ترخیص‌شدگان این مهارت‌ها را پیش از ترک مرکز دریافت نکرده‌اند. یکی از نگرانی‌های جدی در فرایند ترخیص، تجربه اضطراب، نااطمینانی و احساس آمادگی نداشتن در مواجهه با استقلال و تفاوت بین دوران مرکز و پس از ترخیص است؛ به‌ویژه زمانی که حمایت‌های خدماتی به‌طور ناگهانی یا ناهماهنگ قطع می‌شوند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که این وضعیت می‌تواند سلامت روان ترخیص‌شوندگان را تحت‌تأثیر قرار دهد و گذر آنها به زندگی مستقل را با چالش مواجه سازد (Butterworth, Singh, Birchwood, et al., 2016).

کدمحوری چهارم استخراج شده از مصاحبه‌ها، نقش روابط اجتماعی بر تصمیم‌گیری شغلی است. در روایت مشارکت‌کنندگان، نقش دوستان، مربیان، هم‌مرکزی‌ها و حتی افراد ترخیص‌شده پیشین در شکل‌گیری تصمیم‌های شغلی، بسیار پررنگ بود. این یافته‌ها با نتایج پژوهش کیم^{۱۲} و همکاران (۲۰۲۳) همسو است که بیان می‌کند روابط دوستانه تأثیر مهمی بر رشد و تقویت خودکارآمدی در تصمیم‌گیری شغلی نوجوانان دارد. نتایج پژوهش دیگری نشان می‌دهد مراقبان در مراکز اقامتی نقشی فراتر از مراقبت روزمره دارند و با حمایت عاطفی و آموزش، زمینه‌ساز برای توانمندسازی نوجوانان هنگام تصمیم‌گیری شغلی و ترخیص موفق هستند (Reznikovski & Gerasimenko, 2020). همچنین یکی چالش‌های دیگری که بچه‌های ترخیص شده از مراکز شبه‌خانواده به آن اشاره کردند شنیدن انتقادات

9. Feather

10. Starr

11. Independent Living Skills

12. Kim

منفی از جانب خانواده‌های زیستی خود و مربیان است. برنیر^{۱۳} و همکاران (۲۰۱۰) در پژوهش خود بیان کردند کیفیت مراقبت اولیه، به‌ویژه حساسیت نسبت به پاسخ‌گویی، نقش مهمی در شکل‌گیری خودکارآمدی و خودباوری کودکان دارد. مراقبت‌کننده حساس، با ایجاد امنیت عاطفی، زمینه‌ای برای رشد مهارت‌های خودتنظیمی فراهم می‌کند؛ خودتنظیمی پایه خودباوری است.

کدمحوری پنجم به‌دست آمده از مصاحبه‌ها، چالش‌های انتخاب شغل است. در مطالعه‌ای با بررسی تجربه ۲۸ زن شاغل یافته‌ها نشان داد که زنان در بسیاری از موارد، انتخاب شغل را به‌دلایلی مانند تأمین رفاه فرزندان، فشار اقتصادی خانواده، و عدم همراهی همسر در خانه انجام می‌دهند. همچنین زنانی که در مشاغل خانگی یا غیررسمی فعالیت داشتند به‌دلیل کنترل بیشتر بر زمان‌بندی و محیط کار، با تعارض کمتری روبه‌رو بودند. به‌طورکلی تصمیم‌گیری شغلی زنان در شرایط ساختاری موجود، بیش از آنکه بر مبنای علاقه‌مندی باشد، متأثر از عوامل اقتصادی، فرهنگی و حمایتی است (رازقی نصرآباد و حسینی، ۱۳۹۸). یکی دیگر از مواردی که باعث چالش و محدودیت در انتخاب شغل می‌شود، نداشتن مهارت است. دوالی و علی‌پور (۱۴۰۰) در پژوهشی بیان کردند که نداشتن مهارت شغلی کافی، از طریق افزایش فرسودگی شغلی می‌تواند رضایت شغلی را کاهش دهد و افراد را به انتخاب شغلی سوق دهد که به آن علاقه ندارند. در همین راستا پژوهش دیگری با هدف بررسی تأثیر مهارت‌آموزی بر اشتغال فارغ‌التحصیلان دانشگاهی انجام شد که نتایج آن بر اهمیت ارتقا و بهبود کیفیت نیروی کار از طریق آموزش مهارت تأکید دارد؛ آموزش‌هایی که به‌دلیل تأثیرگذاری فردی و اجتماعی، مورد توجه کشورهای توسعه‌یافته و درحال‌توسعه قرار گرفته‌اند (رضایی، ۱۴۰۱).

کدمحوری ششم به‌دست آمده از مصاحبه‌های صورت گرفته در پژوهش، نقش مؤلفه‌های روان‌شناختی بر مسیر شغلی است. مطالعه‌ای که توسط هوجین^{۱۴} (۲۰۲۱) به‌عنوان رساله دکتری انجام شده است، نشان می‌دهد که انتقال از مراقبت به استقلال هنگام رسیدن به بزرگسالی می‌تواند چالش‌برانگیز باشد و منجر به مشکلات روانی و جسمی و کاهش کیفیت زندگی شود. این افراد با استرس بالا مواجه هستند که مقابله و سازگاری با زندگی اجتماعی را دشوار می‌کند. همچنین مطالعات نشان می‌دهند جوانانی که از سیستم

13. Birneanu

14. Hogin

مراقبت خارج می‌شوند اغلب بدون مهارت‌ها و حمایت لازم وارد بزرگسالی می‌شوند. آنها با مشکلاتی مانند بیکاری، نداشتن تحصیلات کافی، بی‌ثباتی مالی روبه‌رو هستند که این شرایط همراه با نبود مهارت‌های زندگی، منجر به افزایش استرس، احساس تنهایی، بی‌اعتمادی به آینده و فشارهای روانی می‌شود که مسیر خودکفایتی را دشوار می‌سازد (Courtney, Dworsky, Cusick et al, 2007). پژوهش دیگری اشاره می‌کند کودکان تحت سرپرستی به‌طور قابل‌توجهی در معرض مشکلات روانی و عاطفی هستند که بخش عمده‌ای از آن به دلیل الگوهای دلبستگی ناایمن در روابط قبلی با والدین بیولوژیکی یا مراقبان گذشته است. این کودکان غالباً از سوی جامعه، انگ بی‌سرپرستی دریافت می‌کنند؛ موضوعی که مستقیماً بر عزت نفس آنها اثرگذار است. نمرهای پایین مقیاس عزت نفس به دسته آمده در این پژوهش نشان‌دهنده تأثیر عمیق اختلالات دلبستگی بر هویت شخصی این افراد است (Birneanu, 2014). پژوهش دیگری بیان می‌کند که جوانان تحت سرپرستی در فرایند گذار به بزرگسالی، با نرخ بالاتری از اختلالات روانی مواجه هستند؛ به‌گونه‌ای که میزان ابتلا به اختلالات سلامت روان در این گروه، بین دو تا چهار برابر بیشتر از جمعیت عمومی هم سن آنها است (Havlicek, 2013).

کدمحوری هفتم استخراج شده از صحبت‌های افراد ترخیصی، تعارض نقش‌ها است. در پژوهشی روابط بین کار و تحصیل بررسی شد. داده‌ها از ۶۶۱ دانشجو جمع‌آوری شد و نتایج نشان داد که تعارض و تسهیل بین کار و تحصیل می‌تواند همزمان وجود داشته باشد. ساعات کاری بیشتر و نیاز مالی با کاهش نمره‌ها، تضعیف برنامه‌های دانشگاهی و افزایش افسردگی مرتبط بود، درحالی‌که حمایت شغلی، اجتماعی و دانشگاهی با بهبود انگیزه و عملکرد تحصیلی همراه بود (Cinamon, 2015). در پژوهش دیگری بیان شد دانشجویان بزرگسال جوان با سابقه مراقبت از فرزند، در مقایسه با دانشجویان عادی، فشار و تعارض نقش‌های مختلف را تجربه می‌کنند. آنها علاوه بر تحصیل، بار اقتصادی و مسئولیت‌های مراقبتی غیررسمی خانوادگی بیشتری دارند که این موضوع فشار روانی و جسمی‌شان را افزایش می‌دهد. هرچند سلامت و رضایت از زندگی آنها پایین‌تر است؛ اما یافته این پژوهش نشان داد با وجود تعارض‌ها، عملکرد تحصیلی نسبتاً خوبی دارند (Lehmann, 2024). پژوهش دیگری نشان می‌دهد که یکی از دلایل اصلی ترک تحصیل در آموزش عالی، سطح پایین اجتماعی- اقتصادی دانشجویان است. مشکلات مالی می‌تواند منجر به استرس و ناامیدی

شود و در نهایت تصمیم به ترک تحصیل بگیرند (Lorenzo_Quiles, 2023). موضوع دیگری که از بین صحبت‌های مشارکت‌کنندگان راجع به تعارض نقش‌ها دریافت گردید، بارداری و فرزندپروری در زمان اشتغال بود. رئیس‌السادات و مالک‌الساداتی (۱۴۰۳) در پژوهش خود بیان کردند که مادر بودن به‌طور مستقل ۵٪ شانس اشتغال زنان را کاهش می‌دهد. این کاهش حتی با کنترل متغیرهای مؤثر بر عرضه و تقاضای نیروی کار یا فرهنگ، تأثیر باقی مانده‌ای را نشان می‌دهد که ناشی از تبعیض‌های ساختاری و نهادی علیه این گروه است.

کدمحوری هشتم به‌دست آمده از صحبت‌های ترخیص‌شدگان از مراکز شبه‌خانواده، ناامنی مالی و معیشتی است. بر اساس نظریه مزلو^{۱۵} (۱۹۴۳) تأمین نیازهای اولیه همچون غذا، سرپناه و امنیت مالی پیش‌شرط دستیابی به سطوح بالاتر شده است. نبود معیشت پایدار و ناتوانی در حفظ منابع مالی موجب می‌شود فرد در سطوح پایه‌ای هرم مزلو یعنی نیازهای جسمانی بماند و انرژی او صرفاً برای برطرف کردن نیازهای اولیه استفاده شود. این وضعیت در میان ترخیص‌شدگان از مراکز مراقبتی می‌تواند مانع شکل‌گیری برنامه‌ریزی برای آینده شود. یکی از چالش‌های اساسی جوانانی که از مراکز نگهداری موقت ترخیص می‌شوند، ناامنی در حوزه مسکن است. در مطالعه‌ای که با استفاده از داده‌های طولی انجام شده است، مشخص شد که این جوانان سه مسیر متفاوت در حوزه مسکن را تجربه می‌کنند: امن، متزلزل و ناامن. ۲۱ درصد آنها حداقل یک‌بار اخراج از محل سکونت را تجربه کرده‌اند. عوامل مؤثر بر ناامنی مسکن شامل مشکلات اقتصادی در سنین ۲۱ تا ۲۶ سال، ناامنی غذایی و نداشتن کمک هزینه برای مسکن است (Tully, 2022). بر اساس یافته‌های یک مطالعه طولی در کالیفرنیا، حدود نیمی از جوانانی که از مراکز نگهداری موقت خارج شده‌اند، در سنین ۱۹ و ۲۱ سالگی با مشکلات اقتصادی جدی مانند قطع خدمات عمومی یا اخراج از محل سکونت مواجه شده‌اند. این مشکلات اقتصادی اغلب پیش درآمدی بر بی‌خانمانی و فقر پایدار محسوب می‌شوند (Nadon, Park, Feng et al., 2022).

کدمحوری نهم استخراج شده از گفته‌های افراد ترخیصی، فروپاشی ساختارهای حمایتی است. پژوهش انجام شده توسط کوری و آبرامز^{۱۶} (۲۰۱۵) نشان می‌دهد جوانانی که از سیستم مراقبت خارج می‌شوند اغلب از حمایت‌های اجتماعی موجود جدا می‌شوند و این جدایی باعث فروپاشی ساختارهای حمایتی و روابط پشتیبان می‌شود. همچنین این پژوهش

15. Maslow

16. Curry & Abrams

نشان داد فشار برای دستیابی به استقلال کامل ممکن است مانع ایجاد روابط حمایتی شود که برای پایداری مسکن و زندگی آنها ضروری است. شواهد مربوط به پژوهش دیگری نشان می‌دهد جوانان پس از ترک مراکز مراقبتی، اغلب حمایت‌های اقتصادی، اجتماعی و عاطفی خود را از دست می‌دهند و با مشکلاتی نظیر بیکاری، بی‌خانمانی، ترک تحصیل و سوءمصرف مواد و جرم مواجه می‌شوند. آماده‌سازی ناکافی پیش از ترخیص و ضعف شبکه‌های حمایتی از عوامل اصلی این چالش‌ها هستند (Pote, Dykes & Carelse, 2022). فتحی و همکاران (۲۰۲۴) در پژوهش موانع و چالش‌های نوجوانان دختر مراکز شبه‌خانواده بهزیستی برای شروع زندگی مستقل، بیان کردند، عدم حمایت، یک چالش برای نوجوانان شبه‌خانواده است که مانعی برای شروع زندگی مستقل است در ادامه بیان می‌کنند نوجوانان به حمایت بهزیستی نیازمند هستند؛ زیرا بخشی از زندگی خود را در این مراکز سپری کرده‌اند و قطع حمایت باید به صورت مرحله‌ای صورت بگیرد و قطع یکباره شرایط سختی را برای آنان به وجود می‌آورد.

کدمحوری دهم دریافت از از مصاحبه‌های صورت گرفته چالش‌های ثبات شغلی است. بر اساس گزارش مرکز Rees در دانشگاه آکسفورد، افراد ترک‌کننده مراکز مراقبتی، اغلب با اشتغال ناپایدار، مشاغل ناامن و فشار مالی برای تأمین نیازهای اولیه مواجه‌اند (Harrison, Dixon, Saunders-Ellis et al., 2023). در گزارش (Children now, 2022)، بیان شده است که اشتغال، کلید موفقیت جوانان در گذار به بزرگسالی است؛ اما جوانانی که در دوره انتقال (معمولاً سنین نوجوانی تا اوایل ۲۰ سالگی) یا قبل از آن در مراکز مراقبتی (مهدکودک یا مراکز شبه‌خانواده) بوده‌اند، موانع جدی برای پیدا کردن و حفظ شغل‌های معنادار دارند. این جوانان نسبت به همسالان خود که چنین تجربه‌ای نداشته‌اند، نرخ بیکاری بالاتری دارند و اگر هم شاغل شوند، معمولاً درآمد کمتری دریافت می‌کنند. حضور طولانی‌تر در مراقبت‌های جایگزین ممکن است نتایج اشتغال آن‌ها را نسبت به کسانی که زودتر از مراقبت خارج شده‌اند بهتر کند؛ اما همچنان نسبت به همسالان بدون تجربه مراقبت، وضعیت بدتری دارند. در پژوهش دیگری بیان شد موانع دستیابی به اشتغال شامل کمبود مهارت و تجربه، برچسب‌زنی و تبعیض وضعیت نامناسب سلامت روانی بود. همچنین موانع حفظ اشتغال نیز شامل تعارضات بین فردی در محیط کار، نارضایتی شغلی، حقوق و شرایط کاری نامطلوب و تأثیرات منفی ناشی از همه‌گیری کووید ۱۹ بود (VanBreda, 2025).

در پایان لازم است اشاره شود که با وجود دستاوردهای به دست آمده، چند محدودیت وجود دارد که باید مورد توجه قرار گیرد. اولاً تعداد شرکت‌کنندگان محدود بود و دسترسی به نمونه‌های بیشتر ممکن نشد؛ بنابراین ممکن است نتایج مطالعه به تمامی دختران ترخیص‌شده از مراکز شبه‌خانواده قابل تعمیم نباشد. ثانیاً داده‌ها از طریق مصاحبه خوداظهاری جمع‌آوری شدند و ممکن است تحت‌تأثیر نگرش‌های شخصی قرار گرفته باشند. با توجه به محدودیت‌ها، پژوهش‌های آینده می‌توانند با نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تر و استفاده از روش‌های ترکیبی و بررسی طولانی‌مدت، تصویری جامع‌تر از مسیر استقلال و موفقیت شغلی ترخیص‌شدگان ارائه دهند. همچنین با توجه به یافته‌های این پژوهش، توصیه می‌شود سیاست‌گذاران و مراکز شبه‌خانواده برنامه‌هایی طراحی کنند که مهارت‌هایی را که مسیر استقلال و موفقیت شغلی را تسهیل می‌کنند، پرورش دهند.

O ملاحظات اخلاقی پژوهش: تمامی شرکت‌کنندگان برای شرکت در پژوهش رضایت شفاهی خود را اعلام نمودند و اطمینان لازم در مورد محرمانگی اطلاعات به آنها داده شده است.

O سهم نویسندگان: نویسنده مسئول تمامی مراحل فرایند پژوهشی را به‌تنهایی مدیریت نموده و مسئول نگارش مقاله است.

O حمایت مالی: این مقاله تحت حمایت مالی-معنوی جایی نبوده و نویسندگان هزینه‌های آن را تقبل نموده‌اند.

O تعارض منافع: یافته‌های این مطالعه هیچ‌گونه تضاد با منافع شخصی یا سازمانی ندارد

O قدردانی: از کلیه مشارکت‌کنندگانی که با شرکت خود در پژوهش، به روند اجرای طرح کمک کردند، سپاسگزاری می‌شود.

منابع

- باقری، ماریتا؛ محمدی، اصغر و اسماعیلی، رضا (۱۴۰۲). تجربه زیسته جوانان بی‌سرپرست در گذر به زندگی مستقل و ورود به جامعه در شهر تهران. *پژوهشنامه مدرک‌اری/اجتماعی*، ۱۰(۳۸)، ۴۴-۱. <https://doi.org/10.22054/rjsw.2024.74915.699>
- بشلیده، فرشته و قربان‌پور لقمجانی، امیر (۱۴۰۲). تجربه زیسته دختران نوجوان از زندگی در مراکز شبه‌خانواده. *فصلنامه رفاه اجتماعی*، ۲۳(۸۹)، ۴۴۱-۳۸۵. <https://doi.org/10.32598/refahj.23.89.4020.1>

- بهروزی‌فر، مریم؛ چیت‌ساز، محمدعلی و محمدی، اصغر (۱۳۹۸). تجربه زیسته کودکان و نوجوانان بدسرپرست از زندگی در مراکز نگهداری شبانه‌روزی شهر تهران. *پژوهشنامه مددکاری اجتماعی*، ۶(۲۱)، ۱۳۳-۱۷۲. <https://doi.org/10.22054/rjsw.2021.57612.457>
- رئیس‌السادات، ریحانه؛ ملک‌الساداتی، سیدسعید و هوشمند، محمود (۱۴۰۳). تبعیض در دستیابی به فرصت‌های شغلی برای مادران در بازار کار شهری ایران. *اقتصاد شهری*، ۱۹(۱)، ۳۴-۱۹. <https://doi.org/10.22108/ue.2024.143371.1302>
- دوالی، محمدمهدی و علی‌پور، فرشید (۱۴۰۰). اثر مهارت‌های شغلی بر خشنودی شغلی با نقش میانجی‌گر فرسودگی شغلی. *مطالعات روانشناسی صنعتی و سازمانی*، ۸(۱)، ۲۱۳-۲۳۰. <https://doi.org/10.22055/jiops.2021.38143.1235>
- رازقی‌نصرآباد، حجه بی‌بی و حسینی، زینب (۱۳۹۸). مطالعه تجربه ایفای هم‌زمان نقش شغلی-خانوادگی در مادران شاغل دارای فرزند خردسال. *جامعه‌شناسی کاربردی*، ۳۰(۳)، ۱۰۹-۱۳۴. <https://doi.org/10.22108/jas.2019.113958.1549>
- رضایی، فرشته (۱۴۰۱). بررسی تأثیر مهارت‌آموزی بر اشتغال با تأکید بر اشتغال فارغ‌التحصیلان دانشگاهی. در *دهمین کنفرانس بین‌المللی مدیریت، تجارت جهانی، اقتصاد، دارایی و علوم اجتماعی*.
- سلطانی قهفرخی، زیور؛ صالح‌زاده، مریم و اسعدی، سمانه (۱۳۹۷). پیش‌بینی تاب‌آوری افراد مقیم در مراکز شبه‌خانواده از طریق ویژگی‌های جمعیت‌شناختی خانواده اولیه و کیفیت رابطه با همسالان. *خانواده‌پژوهی*، ۱۴(۴)، ۵۷۹-۵۹۳.
- فتحی، منصور؛ بخشی‌زارعی، فهیمه، و خاکرنگین، مریم. (۱۴۰۳). موانع و چالش‌های نوجوانان دختر مراکز شبه‌خانواده بهزیستی برای شروع زندگی مستقل. *رفاه اجتماعی*، ۲۳(۹۳)، ۹۹-۱۳۰.
- نصیری‌فرد، منیره، پورمقدم، معصومه و حیدری، کلثوم (۱۴۰۳). اهمیت انتخاب رشته تحصیلی بر اساس استعدادها و علاقه‌ها. در *اولین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، علوم تربیتی، مدیریت و علوم اجتماعی، تبریز*.
- خیری‌صفا، ر. (۱۴۰۲). بررسی اهمیت محیط خانواده بر رشد کودکان و نوجوانان. در *سومین همایش ملی روان‌شناسی بالینی کودک و نوجوان، اردبیل*.

- transitional supports and programs. *Journal of Behavioral Health Services & Research*, 48(2), 287–305. <https://doi.org/10.1007/s11414-020-09693-6>
- Barmola, K. C. (2014). Role of guidance in academic performance, mental health and career choice of students. *ZENITH International Journal of Multidisciplinary Research*, 3(11), 143–155.
- Bengtsson, T. T., Sholblom, A., & Hojer, I. (2018). Young care leavers' expectations of the future: A question of time. *Child & Family Social Work*, 23(2), 188–195.
- Birneanu, A. (2014). The resilience of foster children: The influence and the importance of their attachment. *Revista de Asistență Socială*, 13(4), 85–100.
- Bramsen, I., Kuiper, C., Willemse, K., & Cardol, M. (2018). My path towards living on my own: Voices of youth leaving Dutch secure residential care. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 35(3), 235–244.
- Butterworth, S., Singh, S. P., Birchwood, M., Islam, Z., Munro, E. R., Vostanis, P., Paul, M., Khan, A., & Simkiss, D. (2016). Transitioning care-leavers with mental health needs: “They set you up to fail!”. *Child and Adolescent Mental Health*, 22(3), 138–147.
- Cinamon, R. G. (2015). Integrating work and study among young adults: Testing an empirical model. *Journal of Career Assessment*, 24 (3), 527–542.
- Courtney, M. E., Dworsky, A. L., Cusick, G. R., Havlicek, J., Perez, A., & Keller, T. (2007). *Midwest evaluation of the adult functioning of former foster youth: Outcomes at age 21*. Chapin Hall Center for Children at the University of Chicago.
- Cruz, D., García-Alba, L., & del Valle, J. F. (2025). *Helping care leavers develop life skills: A scoping review. *Children and Youth Services Review*, 173, 108298.
- Curry, S. R., & Abrams, L. S. (2015). Housing and social support for youth aging out of foster care: State of the research literature and directions for future inquiry. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 32(2), 143–153.
- Eslamian, Ayoub, Afrouz, Rojan, & Moghanibashi-Mansourieh, Amir. (2024). “Who is going to help us?”: A qualitative study on young care leavers’ experiences in Iran. *Children and Youth Services Review*, 166, 107936. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107936>
- Feather, J., Tilbury, C., Eastman, C., & Gopalkrishnan, N. (2023). Leaving care: A systematic review of interventions to support transition to adulthood. *Children and Youth Services Review*, 149, 106965.
- Harrison, N., Dixon, J., Saunders-Ellis, D., Asker, P., & Ward, J. (2023). *Care leavers’ transition into the labour market in England*. Rees Centre, University of Oxford.
- Havlicek, J., Garcia, A., & Smith, D. C. (2013). Mental health and substance use disorders among foster youth transitioning to adulthood: Past research and future directions. *Children and Youth Services Review*, 35(1), 194–203.
- Hlungwani, J., & van Breda, A. D. (2024). Care-leavers’ experiences of how managed opportunities for independence contributed to building resilience. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 15(4), 41–65.
- Hogin, H. S. (2021). *Stress, coping, and adjustment of young adults who have transitioned out of foster care* (Doctoral dissertation). Walden University.
- Johansson, H., Sjöblom, Y., Höjer, I., Gilligan, R., Arnau-Sabatés, L., Pazlarová, H., Soye, V., & Stoddart, J. (2023). Exploring care leavers' agency in achieving entry into

- the world of work: A cross-national study in six countries. *International Journal of Social Welfare*, 33*(1), 309–319. <https://doi.org/10.1111/ijsw.12603>
- Kim, J., Park, D., & Shin, Y.-J. (2023). Friendship dynamics of career decision-making self-efficacy: A longitudinal social network approach. **Current Psychology*, 42*(32), 28771–28782.
- Kiprianos, P., & Mpourgos, I. (2024). School failure and life trajectories. *YOUNG – Nordic Journal of Youth Research*.
- Kovarikova, J. (2017). *Exploring youth outcomes after aging-out of care: Ontario case study*. Office of the Provincial Advocate for Children and Youth.
- Lehmann, S., Hysing, M., & Sivertsen, B. (2024). Academic performance, health and support needs: Comparing foster care alumni and peers in higher education in Norway. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(11), 1470.
- Lorenzo-Quiles, O., Galdón-López, S., & Lendínez-Turón, A. (2023). Factors contributing to university dropout: a review. *Frontiers in Education*, 8.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Nadon, M. L., Park, S., Feng, H., & Courtney, M. E. (2022). Examining prevalence and predictors of economic hardships for transition-age foster youth. *Journal of the Society for Social Work & Research*. Advance online publication.
- Núñez, M., Beal, S. J., & Jacquez, F. (2021). Resilience factors in youth transitioning out of foster care: A systematic review. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 14(Suppl 1), S72–S81.
- Ofsted. (2022). *Ready or not: Care leavers' views of preparing to leave care*. UK Government.
- Pears, K. C., Kim, H. K., Buchanan, R., & Fisher, P. A. (2015). Adverse Consequences of School Mobility for Children in Foster Care: A Prospective Longitudinal Study *Child Development*, 86(4), 1210–1226.
- Pote, C., Dykes, G., & Carelse, S. (2022). Social support networks for youths aging out of residential care to promote positive transition outcomes – A scoping review. *Social Work/Maatskaplike Werk*, 58(1), 85–100.
- Reznikovski-Kuras, A., & Gerasimenko, A. (2020). Identifying best-practice strategies for managing residential caregivers working with children at risk. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 11(4.2), 96–114.
- Salamon, R. (2020). A 10-Year Prospective Study of Socio-Professional and Psychological Outcomes in Students From High-Risk Schools Experiencing Academic Difficulty. *Frontiers in Psychology*, 11, 1742.
- Schmeer, K. K., & Yoon, A. J. (2016). Home sweet home? Home physical environment and inflammation in children. *Social Science Research*, 60, 236–248.
- Shaw, Mariska & Steyn, Marie & Simeon, Elzahne, 2020. "The need for preparing youth ageing out of foster care for independent living in South Africa," *Children and Youth Services Review*, Elsevier, vol. 109(C).
- Starr, M., Cordier, R., Pakpahan, E., Robinson, M., Speyer, R., & Chung, D. (2024). Understanding how young people transitioning from out-of-home care acquire and develop independent living skills and knowledge: A systematic review of longitudinal studies. *PLOS ONE*, 19(6), e0304965.

- Stein, M. (2006). Research review: young people leaving care. *Child & Family Social Work*, 11(3), 273-279 .
- Stubbs, A., Baidawi, S., & Mendes, P. (2023). Young people transitioning from out-of-home care: Their experience of informal support. *Children and Youth Services Review*, 144, 106735.
- Tully, B. A. (2022). *Financial matters: Housing security and eviction during the transition from foster care to adulthood* (Doctoral dissertation, University of California, Los Angeles). eScholarship.
- Van Breda, A. D. (2025). Enablers and barriers to acquiring and maintaining employment among care leavers in South Africa. *Children and Youth Services Review*, 171, Article 108204.

اثربخشی بازی درمانی آدلری بر اضطراب اجتماعی و خودتنظیمی هیجانی کودکان مبتلا به لکنت زبان

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۷/۱۲

زهرا قربانی^۱

مهرداد ساسانی^۲

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی بازی درمانی آدلری بر اضطراب اجتماعی و خودتنظیمی هیجانی کودکان مبتلا به لکنت زبان انجام شد. روش پژوهش نیمه آزمایشی با استفاده از طرح پیش-آزمون-پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری در این پژوهش را کلیه کودکان ۸ تا ۱۰ ساله، دارای اختلال لکنت زبان در شهر تبریز در سال ۱۴۰۳ تشکیل دادند. برای انتخاب نمونه به روش نمونه گیری هدفمند، تعداد ۳۰ نفر انتخاب شدند. برای تعیین اثربخشی از دستورالعمل درمانی کاتمن و مینی والن (۲۰۱۶) استفاده شد که به صورت گروهی به مدت ۸ جلسه ۶۰ دقیقه ای اجرا شد. هر دو گروه، با پرسش نامه های اضطراب اجتماعی جرایک (۱۹۹۶) و تنظیم هیجان گروس و جان (۲۰۰۳) به عنوان پیش آزمون و بعد از اتمام درمان به عنوان پس آزمون مورد ارزیابی قرار گرفتند. در نهایت پس از جمع آوری داده ها از روش های آمار توصیفی میانگین و انحراف استاندارد و آمار استنباطی از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره استفاده شد. سطح معنی داری در کلیه آزمون ها ۰/۰۵ در نظر گرفته شد. یافته ها نشان داد در هر دو متغیر اضطراب اجتماعی ($p < 0/001$) و خودتنظیمی هیجانی ($p < 0/001$) تفاوت معناداری بین گروه کنترل و آزمایش وجود داشت. با توجه به نتایج به دست آمده از این پژوهش، بازی درمانی آدلری تا حد زیادی می تواند به کاهش اضطراب اجتماعی و افزایش خودتنظیمی هیجانی کودکان مبتلا به لکنت زبان کمک کند.

واژگان کلیدی

بازی درمانی آدلری، اضطراب اجتماعی، خودتنظیمی هیجانی، لکنت زبان.

۱- دانشجوی کارشناسی ارشد روان شناسی عمومی، مؤسسه آموزش عالی میزان، تبریز، ایران

z.ghobaniw@gmail.com

۲- استادیار گروه روان شناسی، مؤسسه آموزش عالی میزان، تبریز، ایران (نویسنده مسئول).

mehrdadsasani45@gmail.com

مقدمه

زبان یکی از کارآمدترین و مؤثرترین ابزارها برای بیان افکار انسان است. گاهی توانایی‌های زبان افراد بنابر علت‌های شناخته و یا ناشناخته دچار آسیب و اختلال می‌گردد. یکی از شناخته‌شده‌ترین اختلالات در زمینه توانایی گفتاری و زبانی، لکنت زبان^۵ است (برزگر و دیگران، ۱۴۰۰). طبق تعریف نسخه پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی^۶، لکنت زبان یکی از اختلالات شایع گفتاری است که معمولاً در دوران کودکی آغاز می‌شود و فرد علی‌رغم داشتن توانایی کافی در تولید و درک زبان و تولید صداها، نمی‌تواند کلمه‌ها، سیلاب‌ها و صداها را به‌گونه‌ای موزون ادا کند و این موارد را با طولانی‌کردن صداها، سیلاب‌ها و کلمه‌ها یا تردیدها و مکث مکرر در فرایند بیانی خود، ادا می‌کند. این مشکل روانی گفتار را مختل ساخته با نشانه‌هایی نظیر تکرار صداها، کشیدگی‌های طولانی و توقف‌های ناگهانی در گفتار مشخص می‌گردد (American Psychiatric Association, 2013). این اختلال می‌تواند تأثیرات منفی عمیقی بر زندگی اجتماعی، تحصیلی، عاطفی و توانایی‌های ارتباطی کودکان داشته باشد؛ زیرا ممکن است منجر به احساس ناتوانی، عدم اعتمادبه‌نفس و مشکل در برقراری ارتباطات اجتماعی شود (Scheurich et al., 2019). کودکان مبتلا به لکنت معمولاً در روابط اجتماعی با چالش‌هایی مواجه هستند و این موضوع می‌تواند به انزوا، عدم مشارکت در فعالیت‌های گروهی و در مواقعی احساس تنهایی از حضور در جمع و اضطراب اجتماعی^۷ منجر شود (نوالرحیم و آزموده، ۱۳۹۹).

اضطراب اجتماعی یکی از شایع‌ترین انواع اختلالات اضطرابی است که با ترس و اضطراب زیاد در موقعیت‌های اجتماعی مشخص می‌شود. این اختلال می‌تواند بسیاری از حیطه‌های زندگی فرد و عملکرد در حوزه‌های مختلف را مختل کرده و با روابط و مشارکت اجتماعی و همچنین عملکرد تحصیلی تداخل داشته و در موارد شدیدتر کیفیت زندگی فرد را به شکل چشمگیری کاهش دهد (Archbell & Coplan, 2021). این اختلال می‌تواند به رفتارهای اجتنابی و انزوا منجر شود (Iverach et al., 2018). تأثیرات فرهنگی و اجتماعی نیز نقش مهمی در بروز و شدت اضطراب اجتماعی دارند. در برخی فرهنگ‌ها، فشارهای اجتماعی و انتظارات بالا می‌توانند به تشدید این اختلال کمک کنند (Zabrodskaia

5. stuttering

6. diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)

7. social anxiety

(Dakanalis, 2024). براساس یافته‌های حاصل از مطالعات، زمانی که فرد مبتلا به لکنت زبان، با فردی غریبه و یا فردی که حس می‌کند مافوق اوست، صحبت می‌کند، لکنت شدیدتر می‌شود و فرد ممکن است از صحبت کردن بترسد یا اجتناب کند (Vanryckeghem & Matthews, 2017). در چنین موقعیت‌هایی افراد اضطراب و ترس را تجربه می‌کنند و این امر سبب تشدید و استمرار لکنت می‌شود (پلنگی و حبیبی، ۱۳۹۵). کودکان مبتلا به لکنت اغلب احساس می‌کنند که دیگران از آن‌ها انتظار موفقیت دارند. آن‌ها بر این باورند که دیگران به‌طور دائم کیفیت گفتاری آن‌ها را ارزیابی می‌کنند و انتظارات غیرواقعی از آن‌ها دارند (Gorshkova & Volikova, 2017). این کودکان، معمولاً به‌دلیل نگرانی از قضاوت دیگران و عدم توانایی در بیان خود، از شرکت در فعالیت‌های اجتماعی اجتناب می‌کنند (Gillard et al., 2021). آن‌ها همچنین نگرش‌های منفی نسبت به ارتباط‌های اجتماعی دارند که این خود عاملی در جهت رشد بیش‌تر اضطراب اجتماعی است (Berchiatti et al., 2023). مطالعات نشان داده‌اند افراد مبتلا به اضطراب اجتماعی دچار ناهنجاری‌هایی در تنظیم هیجان و پردازش شناختی اطلاعات هستند. آن‌ها تمایل دارند که تهدیدات اجتماعی را بیش‌ازحد بزرگ کنند و یکی از دلایل اضطراب اجتماعی در مواجهه با موقعیت‌های اجتماعی، ناتوانی در خودتنظیمی هیجانی^۸ است (Zhang et al., 2024).

تنظیم هیجان به‌عنوان فرایندهایی که از طریق آن افراد هیجان‌اتشان را برای پاسخ به توقعات محیطی هشیارانه و ناهشیارانه تعدیل می‌کنند، درنظر گرفته می‌شود و سازوکاری است که افراد به‌واسطه آن (دانسته یا ندانسته) هیجان‌اتشان را برای رسیدن به پیامد مورد نظر تغییر می‌دهند (Kraaij & Garnefski, 2019). درحقیقت خودتنظیمی هیجانی، توانایی فرد در مدیریت و تنظیم احساسات و واکنش‌های عاطفی است. این مهارت به کودکان کمک می‌کند تا با چالش‌های عاطفی و اجتماعی، به‌طور مؤثرتری مواجه شوند. عدم تنظیم هیجانی می‌تواند به بروز مشکلات رفتاری و عاطفی منجر شود و بر کیفیت روابط اجتماعی افراد تأثیر منفی بگذارد (شیبانی و دیگران، ۱۴۰۱). کودکان مبتلا به لکنت معمولاً در این زمینه با چالش‌هایی مواجه هستند و ممکن است به‌طور نامناسبی به احساسات خود پاسخ دهند (میرمحمدی و ایرانی برقی، ۱۳۹۹). درواقع، ارتقاء خودتنظیمی هیجانی می‌تواند به کودکان کمک کند تاب‌آوری و پایداری روانی بیش‌تری داشته و در

مواجهه با چالش‌های اجتماعی و عاطفی خود به شکلی مناسب‌تر و مؤثرتر مواجه شوند و در نتیجه به تقویت اعتماد به نفس، بهبود روابط بین‌فردی و مدیریت مؤثر احساسات در موقعیت‌های اجتماعی منجر شود (Walsh et al., 2023). در کودکان مبتلا به اختلال لکنت زبان، اضطراب و نگرانی لکنت را شدیدتر می‌کند و به همین دلیل بسیاری از پیشنهادها برای کمک به کاهش هرچه بیش‌تر این عوامل است (پلنگی و حبیبی، ۱۳۹۵)؛ بنابراین، بررسی روش‌های درمانی مؤثر برای بهبود اضطراب اجتماعی و خودتنظیمی هیجانی در کودکان مبتلا به لکنت زبان می‌تواند در ارتقای کارکردهای اجتماعی و تحصیلی آن‌ها مؤثر باشد. از آنجاکه بازی برای کودکان یک زبان گفتگو محسوب می‌شود و تخلیه هیجانات را به همراه دارد، درمان‌های مبتنی بر بازی برای کودکان اهمیت ویژه‌ای پیدا می‌کند (مقدسی، ۱۴۰۱). یکی از رویکردهای مؤثر بازی درمانی بر بهبود مشکلات کودکان مبتلا به لکنت زبان، بازی درمانی آدلری^۹ است (برزگر و دیگران، ۱۴۰۰).

بازی درمانی آدلری با تأکید بر اصول اساسی این نظریه همچون علاقه اجتماعی، برتری جویی، احساس حقارت، هدف‌های تخیلی و خاطرات، در قالب بازی زمینه‌ای برای رشد و شکوفایی کودکان و نیز کاهش اضطراب‌های آنان فراهم می‌آورد. بازی درمانی آدلری می‌تواند برای آشکارسازی و هدایت دوباره اهداف انحرافی و همچنین در نشان دادن میزان رشد علاقه اجتماعی کودک استفاده شود (Kottman & Meany-Walen, 2023). در بازی درمانی آدلری، بازی درمانگر روش‌های بازی را به کار می‌برد تا اطلاعاتی درباره سبک زندگی کودک گردآوری کند و به کودک کمک کند تا بفهمد چگونه عقاید غلط باعث از بین رفتن توانایی او برای ارتباط می‌گردد (کاتمن، ۲۰۲۰). بازی درمانی آدلری به کودکان کمک می‌کند تا احساسات و نیازهای خود را به طور آزادانه ابراز کنند و در حین بازی، با چالش‌های اجتماعی خود مواجه شوند. این رویکرد می‌تواند به کاهش اضطراب اجتماعی و بهبود روابط بین‌فردی کمک کند و به تدریج به افزایش عزت نفس و کیفیت زندگی این کودکان منجر شود (حشمتی و اصل اناری، ۱۳۹۵). در فرایند بازی درمانی آدلری، به کودکان در یک رابطه امن و حمایتی فرصتی داده می‌شود تا رفتارهای اجتماعی مفید را تمرین کنند و افکار و احساسات تازه را یادگیرند (Kottman & Meany-Walen, 2016). روند بازی و مهارت درمانی متخصص بازی درمانگر آدلری، به کودکان این امکان را می‌دهد

که به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم، ادراک‌ها، نگرش‌ها و رفتارهای متغیر خود را از راه زبان و یا استعاره تکرار کنند (برزگر و دیگران، ۱۴۰۰). بازی‌درمانگران آدلری در تمام مراحل بازی از مهارت‌های مختلفی ازجمله ردیابی، انعکاس احساسات، ارتباط برقرارکردن، به چالش کشیدن، تف انداختن در سوپ مراجع، فنون حرکتی یا هنری با هدف به‌دست‌آوردن بینش و توسعه و تمرین مهارت‌های بین‌فردی با مزیت اجتماعی برای اعضای گروه استفاده می‌کنند (Meany-Walen & Kottman, 2019). همچنین فرصتی را برای کودکان فراهم می‌کند تا بتوانند خودشان را بیان کنند، در مورد خودشان و دیگران یاد بگیرند و از راه استفاده از اسباب بازی‌ها و رسانه‌های خالق در گروه، رفتارهای مناسب اجتماعی را تمرین کنند (Akay & Bratton, 2017). پژوهش‌ها نشان می‌دهند بازی درمانی آدلری بر بهبود مهارت‌های اجتماعی و کاهش کمال‌گرایی ناسازگارانه در کودکان دارای لکنت زبان اثربخش است (برزگر و دیگران، ۱۴۰۰). همچنین این درمان بر مهارت‌های اجتماعی کودکان با اختلال اضطراب اجتماعی (فلاح و دیگران، ۱۴۰۰)، بر رفتارهای برون‌سازی‌شده و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص (رضایی‌المانقیدیم و پورمحمد، ۱۴۰۳)، بر جرئت‌ورزی (جعفری و امینی، ۱۴۰۲)، بر اضطراب کودکان (Akay & Bratton, 2017)، بر سلامت روان کودکان (Major, 2024)، بر مشکلات رفتاری کودکان (Drewes, 2019) و بر اضطراب اجتماعی و هوش هیجانی دانش‌آموزان (میرمحمدی و ایرانی‌برقی، ۱۳۹۹) اثربخش است.

علی‌رغم تمام پژوهش‌هایی که در زمینه بازی‌درمانی آدلری جهت کاهش مشکلات روانی و رفتاری کودکان انجام شده است، اهمیت مشکلات ناشی از لکنت زبان بر مشکلات فردی، روابط اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ضرورت پژوهش‌های بیشتری در این زمینه را ایجاب می‌کند. همچنین با مطالعه پیشینه، پژوهش‌های بسیار اندکی در زمینه اثربخشی بازی‌درمانی آدلری بر اضطراب اجتماعی و خودتنظیمی هیجانی کودکان مبتلا به لکنت زبان یافت شد که خلأ پژوهش در این زمینه را روشن و اهمیت مطالعات بیشتر را نشان می‌دهد. بنابراین در این پژوهش سعی بر این است با به‌کاربردن درمان در قالب بازی، تأثیر رویکرد آدلری را بر بهبود اضطراب اجتماعی و خودتنظیمی هیجانی کودکان مبتلا به لکنت زبان، مورد مطالعه قرار گیرد. روشن است که هر تلاشی برای بهبود مشکلات این کودکان، منجر به افزایش موفقیت در تحصیل، روابط

اجتماعی، ارتباط مؤثر با خانواده و همسالان و پذیرش در گروه‌های دوستی و در نتیجه اجتماعی‌شدن کودک می‌شود و از به‌وجود آمدن مشکلات و نابهنجاری‌های رفتاری در بزرگسالی پیشگیری به عمل می‌آید؛ بنابراین پژوهش حاضر در پی پاسخ به این پرسش پژوهشی بود که آیا بازی‌درمانی آدلری بر اضطراب اجتماعی و خودتنظیمی هیجانی کودکان مبتلا به لکنت زبان اثربخش است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه مورد نظر در پژوهش حاضر را کلیه کودکان ۸ تا ۱۰ ساله، دارای اختلال لکنت زبان در شهر تبریز در سال ۱۴۰۳ تشکیل داد. نمونه آماری ۳۰ نفر کودک که با روش نمونه‌گیری غیرتصادفی هدفمند با معیارهای ورودی داشتن اختلال لکنت زبان به مدت حداقل یک سال، سن (۸ تا ۱۰ سال)، محصل‌بودن، مراجعه به مراکز گفتاردرمانی جهت درمان لکنت زبان، و ملاک‌های خروجی داشتن سایر اختلالاتی روانی و عصبی- تحولی مانند نقص - توجه- بیش‌فعالی، افسردگی، مصرف داروهای روان‌پزشکی و دریافت مداخلات روان‌شناختی دیگر به‌طور هم‌زمان، عدم تمایل به شرکت در جلسات، غیبت بیش از یک جلسه در جلسات درمانی بود، ملاک تشخیص اختلال لکنت زبان بر اساس تشخیص گفتاردرمانگر بود. والدین کودکانی که انتخاب شدند، برای مصاحبه تکمیلی و توضیح روند کار و اعلام رضایت از شرکت در پژوهش به مرکز دعوت شدند. پس از کسب رضایت از والدین واجد شرایط و کودکان، آزمودنی‌ها با استفاده از پرسش‌نامه‌های اضطراب اجتماعی جرابک (۱۹۹۶) و تنظیم هیجان گروس و جان (۲۰۰۳)، مورد ارزیابی قرار گرفتند و از میان افرادی که در این پرسش‌نامه‌ها یک انحراف معیار پایین‌تر از میانگین نمره کسب کردند، ۳۰ نفر انتخاب شدند. اعضای گروه آزمایش، طی ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای (دو ماه) از بازی‌درمانی آدلری به‌صورت گروهی برخوردار شدند، ولی اعضای گروه کنترل هیچ آموزشی را دریافت نکردند. به‌طوری‌که اعضای گروه کنترل در انتظار پس از اتمام پژوهش این درمان را دریافت کردند.

ابزار پژوهش

پرسشنامه اضطراب اجتماعی جرابک: این پرسشنامه در سال ۱۹۹۶ توسط جرابک برای سنجش اضطراب اجتماعی ساخته شده است. این ابزار دارای ۲۵ پرسش و ۵ خردهمقیاس ترس از بیگانگان (۳ و ۴ و ۵ و ۸ و ۱۲ و ۱۳ و ۱۵ و ۱۷)، ترس از ارزیابی توسط دیگران (۱۶ و ۱۹ و ۲۱ و ۲۲)، ترس از صحبت کردن در جمع (۱ و ۱۸ و ۲۳ و ۲۴)، ترس از انزوای اجتماعی (۲ و ۷ و ۹ و ۲۰ و ۲۷) و ترس از آشکار شدن علایم اضطراب (۵ و ۱۰ و ۱۱ و ۱۴) است. نمره گذاری بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه ای از تقریباً همیشه (۵)، اغلب اوقات (۴)، گاهی اوقات (۳)، بندرت (۲)، تقریباً هیچ وقت (۱) است. نمره بالا در این مقیاس نشان دهنده عدم اضطراب اجتماعی است. این پرسشنامه توسط سام دلیری (۱۳۸۱؛ به نقل از عادل پور و دیگران، ۱۳۹۵) در ایران روی یک گروه ۴۷۷ نفری از دانش آموزان اجرا شده است و پایایی آن به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۷۶ محاسبه شد. همچنین روایی همگرا برای کل مقیاس در افراد مبتلا به اختلال اضطراب اجتماعی در مقایسه با مقیاس هراس اجتماعی (BSPS) همبستگی ۰/۵۷ تا ۰/۸۰ را نشان داد (عادل پور و دیگران، ۱۳۹۵). در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۷۱ محاسبه شد.

پرسشنامه تنظیم هیجانی (EPQ): این پرسشنامه توسط گروس و جان در سال ۲۰۰۳ ساخته شده است و دارای ۱۰ گویه و دو خردهمقیاس سرکوبی هیجانی (پرسش های ۲، ۴، ۹، ۶) و بازآرزیابی شناختی (پرسش های ۱، ۳، ۵، ۷، ۸، ۱۰) است. نمره گذاری پرسشنامه براساس طیف لیکرت ۷ درجه ای از کاملاً موافق (۷) تا کاملاً مخالف (۱) است. دامنه نمرها بین ۱۰ تا ۷۰ می باشد و نمرها بالاتر نشان دهنده کنترل یا تنظیم هیجانی بهتر است. در پژوهش گروس و جان همبستگی درونی برای بازآرزیابی هیجانی ۰/۷۳ و برای بازآرزیابی شناختی ۰/۷۹ محاسبه شد (Gross & John, 2003). نسخه ایرانی این پرسشنامه نیز پایایی از روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۶ محاسبه شد (قلندرزاده و پورنقاش تهرانی، ۱۳۹۹). در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۲ محاسبه شد. دستورالعمل بازی درمانی آدلری در این پژوهش بر اساس دستورالعمل کاتمن و مینی والن (۲۰۱۶) به صورت گروهی در هشت جلسه ۶۰ دقیقه ای و یک جلسه در هفته

(به مدت ۲ ماه) اجرا شد. نسخه اولیه این دستورالعمل جهت امکان جمع‌آوری حمایت‌های پژوهشی برای بازی‌درمانی آدلری، در سال ۲۰۰۹ تدوین و پس از چندین بار ویرایش از سال ۲۰۱۴ پژوهش‌ها جهت بررسی اثربخشی آن آغاز شد. کاتمن و مینی‌والن (۲۰۱۶) این دستورالعمل را ترکیبی از اصول اولیه درمان آدلر با بازی‌درمانی توصیف کرده‌اند. خلاصه جلسات به شرح زیر است: لازم به توضیح می‌باشد که این دستورالعمل برگرفته شده از کتاب شریک‌های بازی:

Kottman, T., & Meany-Walen, K. (2016). *Partners in play: An Adlerian approach to play therapy*. John Wiley & Sons.

جدول شماره ۱: خلاصه جلسات بازی‌درمانی آدلری

جلسه	اهداف	محتوا
اول	آشنایی، ایجاد رابطه و حس همکاری	اجرای پیش‌آزمون، آشنایی اعضای گروه با هم و درمانگر؛ آشنایی با هدف‌ها و قوانین گروه و توضیح فعالیت‌های هر جلسه، استفاده از حواس پنج‌گانه و یکپارچه کردن حواس، تشویق اعضا به بیان نظرهای خود، تکه‌تکه کردن، چنگ زدن به گل رس و بیان احساسات خود در هنگام انجام فعالیت‌ها.
دوم	کشف سبک زندگی	حفظ شعرهای حروف الفبا، استفاده از حواس پنج‌گانه و یکپارچه‌سازی حواس، تعامل اعضا، کمک اعضا برای رسیدن به بینش و آگاهی از جانب دیگران، توانمند کردن کودک برای فرافکنی احساساتش.
سوم	کشف سبک زندگی، پیگردی احساس	ساختن مجسمه‌هایی از گل رس؛ تشریح احساسات توسط اعضای گروه؛ استفاده از حواس پنج‌گانه و یکپارچه کردن آن‌ها، کمک به کودک برای شرح داستانش و مشارکت در آن با استفاده از اشکال ساخته شده.
چهارم	کشف سبک زندگی، کشف توانمندی‌ها و ضعف‌ها در کودک	ساختن مجسمه‌هایی از گل رس که بیانگر احساسات کودک است. بیان داستان در مورد مجسمه‌های ساخته شده توسط هر یک از اعضا؛ خواندن شعر به صورت دسته‌جمعی؛ شناخت احساس خود و نیز آگاهی از احساس‌های دیگران، چیدن مجسمه‌ها در کنار هم به تشخیص اعضای گروه.

جلسه	اهداف	محتوا
پنجم	کشف اهداف رفتار اشتباه، بررسی منطق کودک	بحث در مورد نحوه وضعیت قرار گرفتن هر مجسمه؛ حفظ‌کردن متن نمایشنامه؛ استفاده از بازی تخیلی جهت تشویق به گفتگو، ایجاد فرافکنی احساس، افکار، آرزوها؛ توانمندی‌ها در قالب شخصیت‌های خیالی.
ششم	کسب بینش	انتخاب حیوان مورد نظر هر کدام از اعضا گروه؛ بحث در مورد افکار، علایق، نیازها و فعالیت‌های حیوان مورد نظر هر یک از اعضا؛ مشخص کردن نقش حیوانات برای اجرای نمایش.
هفتم	یادگیری مهارت جدید	تنظیم داستان و بحث در مورد آن توسط اعضای گروه و درمانگر.
هشتم	اصلاح نگرش و یادگیری مهارت جدید	فراکنی احساس‌ها، نیازها و آرزوهای کودک در شکل شخصیت‌های نمایش (عروسک‌های دستی)؛ آشنایی با قطب‌های متضاد شخصیت (ضعیف یا سلطه‌پذیر، قوی یا سلطه‌گر)؛ ارزیابی پیامد رفتارهای شخصیت‌ها که سبب بینش کودک از کنش خود می‌شود، بهبود مهارت‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری، قوی شدن از طریق نمایش جسمانی، بیان هیجان‌های غیرقابل پذیرش بدون احساس ترس از سرزنش‌شدن، انتخاب نمایش در مورد کلاس درس؛ انتخاب شخصیت‌های نمایش (سلطه‌پذیر یا ترسو و سلطه‌گر یا قوی)، اجرای پس‌آزمون.

یافته‌ها

جدول شماره ۲: میانگین و انحراف معیار سن آزمودنی‌های پژوهش (تعداد هر گروه ۱۵ نفر)

متغیر	گروه	انحراف معیار $\pm$ میانگین	آماره	سطح معنی‌داری
سن	آزمایش	۹/۰۷ $\pm$ ۰/۸۸۴	T=-۰/۲۱۳	۰/۸۳۳
	کنترل	۹/۱۳ $\pm$ ۰/۸۳۴		
	کل	۹/۱۰ $\pm$ ۰/۸۴۵		

آزمون T دو گروه مستقل # اختلاف معنی‌داری $P < 0/05$

همان‌طور که در مندرجات جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود، نمونه پژوهش حاضر شامل ۲ گروه ۱۵ نفره از کودکان هستند. میانگین و انحراف معیار کل سن شرکت‌کنندگان ۹/۱۰ $\pm$ ۰/۸۴۵ بود. همگنی آزمودنی‌ها در این متغیرها از طریق آزمون T دو گروه مستقل مورد بررسی قرار گرفت. بین سن شرکت‌کنندگان در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری وجود نداشت.

به‌منظور ارائه تصویری روشن از یافته‌های پژوهش، در جدول شماره ۳ یافته‌های توصیفی مربوط به جنسیت آزمودنی‌ها ارائه شده است.

جدول شماره ۳: یافته‌های توصیفی مربوط به تعداد جنسیت آزمودنی‌ها

متغیر	جنسیت	تعداد	درصد	آماره	سطح معنی‌داری
آزمایش	دختر	۷ نفر	۴۶/۶۷		
	پسر	۸ نفر	۵۳/۳۳		
کنترل	دختر	۶ نفر	۴۰		
	پسر	۹ نفر	۶۰	$X^2=۰/۱۳۶$	۰/۵۰۰
کل	دختر	۱۳ نفر	۴۳/۳۳		
	پسر	۱۷ نفر	۵۶/۶۷		

همان‌طور که در جدول شماره ۳ مشخص است، از بین ۳۰ آزمودنی شرکت‌کننده در پژوهش، ۱۳ نفر پسر و ۱۷ نفر دختر هستند. همان‌طور که مشاهده می‌شود بین آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل از نظر جنسیت تفاوت معناداری وجود ندارد ($P=0/500$). به‌منظور ارائه تصویری روشن از یافته‌های پژوهش، در جدول شماره ۴ یافته‌های توصیفی مربوط به مدت زمان ابتلا به اختلال لکنت زبان آزمودنی‌ها ارائه شده است.

جدول شماره ۴: میانگین و انحراف معیار مدت زمان ابتلا به اختلال آزمودنی‌های پژوهش (تعداد هر گروه ۱۵ نفر)

متغیر	گروه	انحراف معیار $\pm$ میانگین	آماره	سطح معنی‌داری
مدت زمان ابتلا به اختلال لکنت زبان (سال)	آزمایش	$5/6 \pm 1/056$	$T=-0/325$	۰/۷۴۸
	کنترل	$5/5 \pm 1/187$		
	کل	$5/5 \pm 1/106$		

آزمون T دو گروه مستقل # اختلاف معنی‌داری $P<0/05$

همان‌طور که در مندرجات جدول شماره ۴ مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف معیار کل مدت زمان ابتلا به اختلال لکنت زبان شرکت‌کنندگان $5/5 \pm 1/106$ بود. همگنی آزمودنی‌ها در این متغیرها از طریق آزمون T دو گروه مستقل مورد بررسی قرار گرفت. بین سن شرکت‌کنندگان در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری وجود نداشت. به‌منظور ارائه تصویری روشن از یافته‌های پژوهش در جدول شماره ۵ نمره آزمودنی‌ها در متغیرهای اضطراب اجتماعی و خودتنظیمی هیجانی به تفکیک گروه کنترل و آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون ارائه شده است.

جدول شماره ۵: داده‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه آزمونها

متغیرها	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
اضطراب اجتماعی	آزمایش	۶۰/۹۳	۷/۰۹۶	۶۲/۶۰	۶/۹۰۵
	کنترل	۶۰/۴۷	۷/۵۲۰	۶۰/۰۰	۷/۸۱۹
	کل	۶۰/۷۰	۷/۱۸۸	۶۱/۳۰	۷/۳۶۸
خودتنظیمی هیجانی	آزمایش	۳۳/۵۳	۵/۳۴۳	۳۴/۷۳	۶/۱۸۱
	کنترل	۳۴/۴۰	۵/۹۰۲	۳۴/۱۳	۶/۱۰۵
	کل	۳۳/۹۷	۵/۵۴۹	۳۴/۴۳	۶/۰۴۴

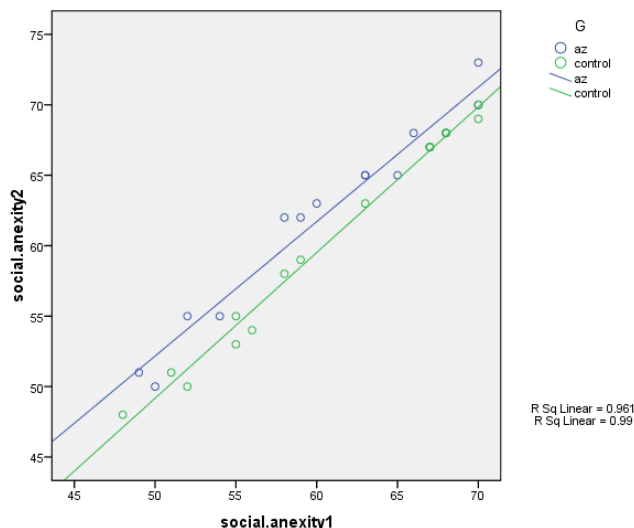
در جدول شماره ۵ شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) در نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیرهای مورد مطالعه در گروه آزمایش و کنترل ارائه شده - است. همان‌طور که یافته‌های مندرج در جدول نشان می‌دهد، میانگین متغیر اضطراب اجتماعی در گروه کنترل، در مرحله پیش‌آزمون ۶۰/۴۷ و در مرحله پس‌آزمون ۶۰/۰۰ است. همچنین میانگین این متغیر در گروه آزمایش در مرحله پیش‌آزمون ۶۰/۹۳ و در مرحله پس‌آزمون ۶۲/۶۰ به دست آمده است. میانگین متغیر خودتنظیمی هیجانی در گروه کنترل، در مرحله پیش‌آزمون ۳۴/۴۰ و در مرحله پس‌آزمون ۳۴/۱۳ است و میانگین این متغیر در گروه آزمایش در مرحله پیش‌آزمون ۳۳/۵۳ و در مرحله پس‌آزمون ۳۴/۷۳ به - دست آمده است.

جدول شماره ۶: آزمون کالموگروف اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها

متغیر	Z	سطح معناداری
پیش‌آزمون اضطراب اجتماعی	۰/۱۴۲	۰/۱۲۰
پس‌آزمون اضطراب اجتماعی	۰/۱۵۹	۰/۰۵۱

مندرجات جدول شماره ۶ نشان می‌دهد که پیش‌فرض نرمال بودن توزیع متغیر مورد مطالعه در نمونه مورد مطالعه محقق شده است، چرا که مقادیر Z محاسبه شده هم در پیش‌آزمون و هم پس‌آزمون در سطح $p < ۰/۰۵$ معنی‌دار نیست.

در نمودار شماره ۱ بررسی خطی بودن برای متغیر اضطراب اجتماعی آورده شده است. برون داد نمودار نشان می‌دهد که رابطه خطی است؛ بنابراین از مفروضه رابطه خطی تخطی نشده است.



نمودار شماره ۱: بررسی خطی بودن برای متغیر اضطراب اجتماعی

جدول شماره ۷: آزمون تجزیه و تحلیل کوواریانس به منظور بررسی تعامل بین متغیر همپراش و

متغیر مستقل

متغیر	اثر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
اضطراب اجتماعی	گروه پیش-آزمون‌ها	۰/۹۶۵	۱	۰/۹۶۵	۰/۷۰۸	۰/۴۰۸

همان‌طور که در جدول شماره ۷ مشاهده می‌شود تعامل بین نمره‌های پیش‌آزمون و گروه معنی‌دار نیست [$F=0.708, p>0.408$]; بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که مفروضه همگنی شیب رگرسیون رعایت شده است.

جدول شماره ۸: نتایج آزمون لوین مبنی بر همگنی واریانس‌ها

متغیر	F	درجه آزادی بین‌گروهی (df1)	درجه آزادی درون‌گروهی (df2)	سطح معناداری
اضطراب اجتماعی	۱/۴۹۸	۱	۲۸	۰/۲۳۱

همان‌طور که در جدول شماره ۸ مشاهده می‌شود مفروضه همگنی واریانس‌ها نیز رعایت شده است ($p > ۰/۰۵$).

جدول شماره ۹: نتایج تجزیه و تحلیل کوواریانس جهت مقایسه میانگین نمره‌های پس‌آزمون اضطراب اجتماعی گروه‌ها

متغیر	اثر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	مجذو رات
اضطراب اجتماعی	گروه	۳۱/۳۶۵	۱	۳۱/۳۶۵	۲۳/۲۶۸	۰/۰۰۱	۰/۴۶۳

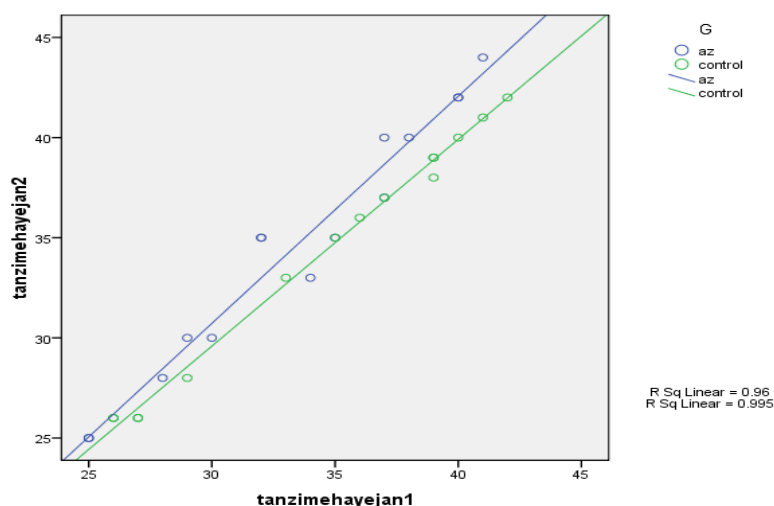
نتایج به‌دست آمده در جدول شماره ۹ نشان می‌دهد که بعد از تعدیل نمره‌های پیش از مداخله، تفاوت معنی‌داری بین دو گروه (گروه کنترل و گروه آزمایش) در نمره‌های پس از مداخله در اضطراب اجتماعی وجود داشت ($F=۲۳/۲۶۸$; $P=۰/۰۰۱$). این نتایج بیان‌گر تأثیر بازی‌درمانی آدلری بر کاهش اضطراب اجتماعی کودکان مبتلا به لکنت زبان است. همچنین ضریب تأثیر به‌دست آمده نشان می‌دهد که ۰/۴۶ از تفاوت‌های گروه‌ها در نمره‌های اضطراب اجتماعی پس‌آزمون، مربوط به تأثیر بازی‌درمانی آدلری است.

جدول شماره ۱۰: آزمون کالموگروف اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها

متغیر	Z	سطح معناداری
پیش‌آزمون خودتنظیمی هیجانی	۰/۱۴۱	۰/۱۳۲
پس‌آزمون خودتنظیمی هیجانی	۰/۱۳۷	۰/۱۵۵

مندرجات جدول شماره ۱۰ نشان می‌دهد که پیش‌فرض نرمال بودن توزیع متغیر مورد مطالعه در نمونه مورد مطالعه محقق شده است، چرا که مقادیر Z محاسبه‌شده هم در

پیش‌آزمون و هم‌پس‌آزمون در سطح $p < 0.05$ معنی‌دار نیست. در نمودار شماره ۲ بررسی خطی بودن برای متغیر خودتنظیمی هیجانی آورده شده است. برون‌داد نمودار نشان می‌دهد که رابطه خطی است؛ بنابراین از مفروضه رابطه خطی تخلفی نشده است.



نمودار شماره ۲: بررسی خطی بودن برای متغیر خودتنظیمی هیجانی

جدول شماره ۱۱: آزمون تجزیه و تحلیل کوواریانس به‌منظور بررسی تعامل بین متغیر همپراش و

متغیر مستقل

متغیر	اثر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
خودتنظیمی هیجانی	گروه*پیش‌آزمون‌ها	۲/۲۶۷	۱	۲/۲۶۷	۲/۴۸۷	۰/۱۲۷

همان‌طور که در جدول شماره ۱۱ مشاهده می‌شود تعامل بین نمره‌های پیش‌آزمون و گروه معنی‌دار نیست $[F=2/487, P>0/127]$ ؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که مفروضه همگنی شیب رگرسیون رعایت شده است.

جدول شماره ۱۲: نتایج آزمون لوین مبنی بر همگنی واریانس‌ها

متغیر	F	درجه آزادی بین‌گروهی (df1)	درجه آزادی درون‌گروهی (df2)	سطح معناداری
خودتنظیمی هیجانی	۲/۷۵۸	۱	۲۸	۰/۱۰۸

همان‌طور که در جدول شماره ۱۲ مشاهده می‌شود مفروضه همگنی واریانس‌ها نیز رعایت شده است ($p > ۰/۰۵$).

جدول شماره ۱۳: نتایج تجزیه و تحلیل کوواریانس جهت مقایسه میانگین نمره‌های پس‌آزمون خودتنظیمی هیجانی گروه‌ها

متغیر	اثر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	مجذور اتا
خودتنظیمی هیجانی	گروه	۱۷/۵۳۹	۱	۱۷/۵۳۹	۱۸/۲۳۶	۰/۰۰۱	۰/۴۰۳

نتایج به‌دست آمده در جدول شماره ۱۳ نشان می‌دهد که بعد از تعدیل نمره‌های پیش از مداخله، تفاوت معنی‌داری بین دو گروه (گروه کنترل و گروه آزمایش) در نمره‌های پس از مداخله در خودتنظیمی هیجانی وجود داشت ($F=۱۸/۲۳۶$; $P=۰/۰۰۱$). این نتایج بیانگر تأثیر بازی‌درمانی آدلری بر افزایش خودتنظیمی هیجانی کودکان مبتلا به لکنت زبان است. همچنین ضریب تأثیر به‌دست آمده نشان می‌دهد که ۰/۴۰ از تفاوت‌های گروه‌ها در نمرات خودتنظیمی هیجانی در پس‌آزمون، مربوط به تأثیر بازی‌درمانی آدلری است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی بازی‌درمانی آدلری بر اضطراب اجتماعی و خودتنظیمی هیجانی کودکان مبتلا به لکنت زبان انجام شد و نتایج نشان داد آموزش بازی‌درمانی آدلری بر اضطراب اجتماعی و خودتنظیمی هیجانی کودکان مبتلا به لکنت زبان موثر است.

در تبیین نتایج پژوهش، یعنی اثربخشی بازی‌درمانی آدلری بر اضطراب اجتماعی کودکان مبتلا به لکنت زبان بررسی‌ها نشان داد، یافته‌های به دست آمده با نتایج پژوهش‌های بختیاری و احمدی قوزلوجه (۱۳۹۶)، میرمحمدی و ایرانی برقی (۱۳۹۹)،

برزگر و همکاران (۱۴۰۰)، فلاح و همکاران (۱۴۰۰)، جعفری و امینی (۱۴۰۲)، رضایی المانقدیم و پورمحمد (۱۴۰۳)، سرکایا فیدن و اولوزوی دگماز (۲۰۲۵)، مژور (۲۰۲۴)، اوانس (۲۰۲۰) و اکای و بورتون (۲۰۱۷) همسو می‌باشد.

در تبیین اثربخشی بازی درمانی آدلری بر اضطراب اجتماعی کودکان دارای لکنت زبان، می‌توان گفت که اختلال اضطراب اجتماعی نوعی اضطراب است که با ترس و اضطراب زیاد در موقعیت‌های اجتماعی تعریف می‌شود و می‌تواند بسیاری از حیطه‌های زندگی فرد را مختل کند و در موارد شدید می‌تواند کیفیت زندگی فرد را به شکل چشمگیری کاهش دهد (برزگر و دیگران، ۱۴۰۰). کودکان مبتلا به لکنت زبان در موقعیت‌های تعامل اجتماعی از راهبردهای مقابله‌ای ناسازگار به‌صورت اجتناب، ارزیابی منفی و ترس استفاده می‌کنند. برای چنین افرادی دشوار است که انتقاد و طرد از طرف اطرافیان خود تجربه کنند. این کودکان اغلب احساس می‌کنند که دیگران از آنها انتظار موفقیت دارند. آنها بر این باورند که دیگران به‌طور دائم کیفیت گفتاری آنها را ارزیابی می‌کنند و انتظاراتی غیرواقعی از آنها دارند (Gorshkova & Volikova, 2017). ازاین‌رو بدیهی است که کودکان مبتلا به لکنت زبان احتمالاً اضطراب اجتماعی بیش‌تری دارند. در چنین موقعیتی، بازی وسیله‌ای برای بیان احساسات، برقراری روابط، توصیف تجربیات، آشکار کردن آرزوها و خودشکوفایی است و چون کودکان غالباً قابلیت ارتباط کلامی و شناختی کمتری در بیان احساسات خود دارند، بازی برای آنها یک وسیله ارتباطی طبیعی و عینی برای کنار آمدن با دنیاست (برزگر و دیگران، ۱۴۰۰).

از سوی دیگر فرضیات زیربنایی رویکرد آدلری به درمان، شامل این مفهوم می‌شود که انسان‌ها موجوداتی اجتماعی هستند که به ارتباط و تعلق نیاز دارند. بازی‌درمانگرها معتقدند که وسیله طبیعی ارتباط برای کودکان، بازی و فعالیت است (Meany-Walen, 2020). و چون کودک آموزش‌های لازم اجتماعی شدن را در روند بازی‌درمانی آدلری کسب کرده و علاقه اجتماعی پرورش‌یافته و پذیرش خود تقویت شده است، با اعتمادبه‌نفس بیش‌تری وارد جامعه می‌شود و در نتیجه ارتقای عملکرد اجتماعی، اضطراب اجتماعی کودک کاهش می‌یابد (فلاح و دیگران، ۱۴۰۰). کودکان شرکت‌کننده در جلسات بازی‌درمانی آدلری، حس شایستگی، احساس تعلق، احساس به حساب آمدن، احساس توانمندی، احساس دلگرمی، مسئولیت‌پذیری، همدلی، جرئت‌ورزی، اطمینان و برابری و افزایش

تمایل به برقراری ارتباط با دیگران، را تجربه می کنند (Kottman & Meany-Walen, 2020). در تبیین نتایج پژوهش یعنی اثربخشی بازی درمانی آدلری بر خودتنظیمی هیجانی کودکان مبتلا به لکنت زبان، بررسی ها نشان داد که یافته های به دست آمده با پژوهش های میرمحمدی و ایرانی برقی (۱۳۹۹)، نیکوروش و همکاران (۱۴۰۱)، نیکوروش و همکاران (۱۴۰۲)، رضایی المانقدیم و پورمحمد (۱۴۰۳)، سرکایا فیدن و اولوزوی دگماز (۲۰۲۵)، هانیکات هولنیوگ و جویال (۲۰۲۴)، مژور (۲۰۲۴)، اوانس (۲۰۲۰)، درویز (۲۰۱۹) و اسچتی و همکاران در پژوهشی به مطالعه (۲۰۱۷) همسو می باشد.

در تبیین یافته های به دست آمده از این فرضیه می توان گفت؛ بازی درمانی آدلری راهبردهای عینی در اختیار کودکان قرار می دهد تا دیدگاه ها و رفتارهای منفی خود را کنترل کنند. بازی به کودکان این امکان را می دهد که خیال بافی هایشان را بیان و موقعیت های متضاد را بررسی کنند. کودکان از راه بازی تشخیص می دهند که تا چه اندازه می توانند تغییر کرده و مسئولیت روایت ها و قصه های خود را بپذیرند. بازی درمانی روشی برای فهم افکار کودکان و شناسایی گرایش های آن ها و کمک به آن ها جهت فهم دقیق تر جهان پیرامون خود فراهم کرده و نیز شناسایی وقایع چاره ناپذیر را برای آن ها ممکن می سازد (Ashby et al., 2020). علاوه بر این، بازی درمانی با ایجاد بستری برای تخلیه هیجانی کودک می تواند در تغییر و بهبود اختلال های برون سازی شده و تنظیم هیجانات کودکان مؤثر باشد. در مجموع باور بر این است که بازی با به کارگیری شیوه های مأنوس و غیر تهدید آمیز، آگاهی و بینش کودک را بالا می برد؛ چرا که کودک خود و مسائل زندگی اش را در روایت دیگران مشاهده کرده و درک بهتری از خود و مشکل ها و شیوه های مقابله با آن ها پیدا کرده و در نتیجه آن میزان خشم، پرخاشگری و هیجانات منفی در آن ها کاهش می یابد (رضایی المانقدیم و پورمحمد، ۱۴۰۳).

در بازی درمانی آدلری، وسایل بازی به کودکان ارائه می شود که به آن ها امکان می - دهد طیف وسیعی از احساسات را ابراز کنند. همچنین احساس کنترل و تسلط را تقویت می کند و فرصت هایی را برای تمرین رفتارهای پذیرفتنی اجتماعی در طول بازی فراهم می آورد (Meany-Walen & Teeling, 2016). بازی با توجه به تناسبی که با دوران کودکی دارد، از طریق درگیر کردن کودکان در فعالیت های شادی بخش، به خوبی می تواند کمک کند تا کودکان شناخت بیشتری از مشکل خود به دست آورند و با آن سازگاری بیش - تری پیدا کنند و مقابله روان شناختی مؤثرتری انجام دهند. بازی درمانگران آدلری معتقد

هستند، بازی زبان کودک و اسباب‌بازی‌ها جهان کودک است؛ بنابراین با فراهم آوردن کلمات لازم، کودکان تجربیاتشان را بازی می‌کنند و درنهایت به کودک کمک می‌شود تا دیدگاهش را راجع به خود و دیگران و جهان بیان کند و نگرش‌های معیوب درباره خود و مشککش را با عقاید و باورهای تقویت‌کننده خود جایگزین سازد. بازی‌درمانی آدلری با تأکید بر اصول اساسی این نظریه مانند علاقه اجتماعی، سبک زندگی، تأکید بر خانواده و اهداف خیالی، زمینه‌ای را برای کاهش اضطراب و تنظیم هیجانات کودکان فراهم می‌آورد (رضایی‌المانقدیم و پورمحمد، ۱۴۰۳). درواقع این روش با مهیا کردن زمینه برون‌سازی و تخلیه هیجانی می‌تواند در بهبود خودتنظیمی هیجانی کودکان مؤثر باشد.

با توجه به نتایج این پژوهش می‌توان گفت که بازی‌درمانی آدلری بر اضطراب اجتماعی و خودتنظیمی هیجانی کودکان مبتلا به لکنت زبان اثربخش است. بازی‌درمانی آدلری، یک فرایند روان‌شناختی و اجتماعی است که در آن کودکان از طریق ارتباط با یکدیگر چیزهایی را در مورد خودشان یاد می‌گیرند و متوجه می‌شوند چگونه تعارض‌ها را حل نمایند و احساسات خود را بهتر نشان دهند و با احترام گذاشتن و پذیرفتن خود و دیگران، مهارت‌های اجتماعی و تنظیم هیجانات خود را بهبود بخشند. درنتیجه می‌توان از آن به‌عنوان یک مداخله بالینی مؤثر در مشکلات رفتاری و هیجانی کودکان مبتلا به لکنت زبان استفاده کرد. به نویسندگان پیشنهاد می‌شود با توجه به محدودیت جامعه آماری این مقاله، پژوهش حاضر در بین جوامع آماری مختلف، سایر شهرها نیز اجرا گردد.

با توجه به محدود بودن نمونه پژوهش به کودکان مبتلا به لکنت زبان، پیشنهاد می‌شود پژوهش مشابهی با سایر اختلالات انجام گیرد تا دامنه تعمیم‌پذیری نتایج افزایش یابد. محدودیت‌های این پژوهش عبارت‌اند از: این پژوهش در جامعه محدود به کودکان مبتلا به لکنت زبان ساکن شهر تبریز بود؛ بنابراین در تعمیم یافته‌ها به سایر گروه‌ها و جمعیت‌ها باید جانب احتیاط را رعایت کرد.

این پژوهش محدود به کودکان مبتلا به لکنت زبان بود و تعمیم نتایج آن به کودکان با سایر اختلالات جسمانی، روانی و رفتاری را با مشکل مواجه می‌کند.

منابع

- برزگر، اسماعیل؛ بوستانی‌پور، علیرضا و فتوح‌آبادی، خدیجه (۱۴۰۰). اثربخشی بازی-درمانی آدلری بر اضطراب اجتماعی و کمال‌گرایی ناسازگارانه کودکان دارای لکنت زبان. *کودکان استثنایی (پژوهش در حیطه کودکان استثنایی)*، ۲۱(۲): ۸۱-۹۲.
- پلنگی، ابوالفضل؛ حبیبی، یاسر و قاسمی‌نژاد، محمدعلی (۱۳۹۵). مقایسه فشار اجتماعی و حساسیت به طرد در دانش‌آموزان با و بدون لکنت زبان. *روانشناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۵(۳): ۲۴-۳۸.
- جعفری، مرضیه و امینی، ناصر (۱۴۰۲). اثربخشی بازی‌درمانی به سبک آدلری بر جرئت‌ورزی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهرستان کازرون. *رویکرد فلسفه در مدارس و سازمان‌ها*، ۲(۱): ۲۹-۴۲.
- ذوالرحیم، رقیه و آزموده، معصومه (۱۳۹۸). تأثیر بازی‌درمانی شناختی-رفتاری بر اضطراب اجتماعی و رفتارهای پرخاشگرانه کودکان دبستانی. *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۶(۴): ۲۳۱-۲۴۰.
- رضایی المانقدیم، فاطمه و پورمحمد، پریسا (۱۴۰۳). اثربخشی بازی‌درمانی آدلری بر مشکلات برون‌سازی‌شده و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری خاص. *نشریه توانمندسازی کودکان استثنایی*، ۱۵(۳): ۵۰-۶۰.
- شیبانی، حسین؛ میکاییلی، نیلوفر و نریمانی، محمد. (۱۴۰۱). اثربخشی درمان شناختی رفتاری بر تنظیم هیجان و تحریک‌پذیری دانش‌آموزان مبتلا به اختلال بدتنظیمی خلق مخرب. *روانشناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۱(۱): ۵۶-۶۷.
- عدالی‌پور، زکیه؛ جوادی، علی و کارشکی، حسین. (۱۳۹۵). رواسازی و انطباق‌یابی مقیاس خودباورهای مربوط به اضطراب اجتماعی. *مجله روان‌شناسی بالینی*، ۷(۴): ۱-۱۴.
- فلاح، فاطمه؛ رضاپور میرصالح، یاسر و بهجتی اردکانی، فاطمه (۱۴۰۰). اثربخشی بازی-درمانی آدلری بر مهارت‌های اجتماعی کودکان دارای اختلال اضطراب اجتماعی: یک طرح سری‌های زمانی. *پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، ۱۱(۴۲): ۱-۱۶.
- قلندرزاده، زهرا و پورنقاش تهرانی، سیدسعید (۱۳۹۹). نقش واسطه‌ای پریشانی روان‌شناختی، راهبرد ارزیابی مجدد تنظیم هیجان و راهبرد سرکوبگری تنظیم هیجان

- در رابطه خشونت خانگی و عملکردهای شناختی در زنان قربانی خشونت. فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی، ۱۱(۲): ۲۱-۱.
- مقدسی، رویاسادات (۱۴۰۱). تأثیر بازی‌درمانی بر اضطراب کودکان تک‌والدی. ایده‌های نوین روان‌شناسی، ۱۴(۱۸): ۲۵-۱.
- میرمحمدی، میتراسادات و ایرانی برقی، زیبا (۱۳۹۹). اثربخشی بازی‌درمانی بر کاهش اضطراب اجتماعی و افزایش هوش هیجانی کودکان دارای اختلال حسی- حرکتی. نشریه کودکان استثنائی، ۲۰(۴): ۱۲-۱.
- نیکوروش، مینا؛ علیزاده، حمید؛ رضایی، سعید و دستجردی کاظمی، مهدی (۱۴۰۱). بررسی اثربخشی برنامه بازی‌درمانی آدلری بر مشکلات خواب کودکان مبتلا به سرطان. مجله مطالعات ناتوانی، ۱۲(۱): ۹-۱.
- نیکوروش، مینا؛ علیزاده، حمید؛ رضایی، سعید و دستجردی کاظمی، مهدی (۱۴۰۲). تدوین برنامه بازی‌درمانی آدلری و ارزیابی اثربخشی آن بر علاقه اجتماعی در کودکان مبتلا به سرطان. روان‌شناسی سلامت، ۱۲(۴۷): ۵۸-۴۷.
- Akay, S., & Bratton, S. (2017). The effects of Adlerian play therapy on maladaptive perfectionism and anxiety in children: A single case design. *International Journal of Play Therapy*, 26(2), 96.
- American Psychiatric Association, D. S. M. T. F., & American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (Vol. 5, No. 5). Washington, DC: American psychiatric association.
- Archbell, K. A., & Coplan, R. J. (2022). Too anxious to talk: Social anxiety, academic communication, and students' experiences in higher education. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 30(4), 273-286.
- Ashby, J. S., Tobin, G. K., & Jin, M. K. (2020). Adlerian play therapy and adventure therapy: Complementary interventions for comprehensive theory. *The Journal of Individual Psychology*, 76(2), 187-200.
- Berchiatti, M., Badenes-Ribera, L., Ferrer, A., Longobardi, C., & Gastaldi, F. G. M. (2023). School adjustment in children who stutter: The quality of the student-teacher relationship, peer relationships, and children's academic and behavioral competence. *Children and Youth Services Review*, 116, 105226.
- Drewes, A. A. (2019). Play therapy for children with school behavior problems. *Prescriptive play therapy: Tailoring interventions for specific childhood problems*, 251.
- Evans, C. (2020). Adlerian play therapy and trauma. *The Journal of Individual Psychology*, 76(2), 217-228.
- Gillard, D., Flaxman, P., & Hooper, N. (2021). Acceptance and commitment therapy: Applications for educational psychologists within schools. *Educational Psychology in Practice*, 34(3), 272-281.

- Gorshkova, E. N., & Volikova, S. V. (2017). Social anxiety and perfectionism in young people who stutter. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 25(1), 40-58.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 348.
- Hunnicuttt Hollenbaugh, K. M., & Joyal, A. (2024). Adlerian Play Therapy and Dialectical Behavior Therapy Skills: An Integrated Approach. *Journal of Creativity in Mental Health*, 1-12.
- Iverach, L., Jones, M., Lowe, R., O'Brian, S., Menzies, R. G., Packman, A., & Onslow, M. (2018). Comparison of adults who stutter with and without social anxiety disorder. *Journal of fluency disorders*, 56, 55-68.
- Kottman, T. (2020). Adlerian play therapy: A personal and professional journey. *The Journal of Individual Psychology*, 76(2), 162-175.
- Kottman, T., & Meany-Walen, K. (2016). *Partners in play: An Adlerian approach to play therapy*. John Wiley & Sons.
- Kottman, T., & Meany-Walen, K. K. (2023). Adlerian play therapy: An introduction. *International Journal of Play Therapy*, 29 (2), 98-109.
- Kraaij, V., & Garnefski, N. (2019). The Behavioral Emotion Regulation Questionnaire: Development, psychometric properties and relationships with emotional problems and the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 137, 56-61.
- Major, J. (2024). Adlerian Play Therapy In Schools: Essential Principles For A K-5th School-Based Mental Health Curriculum.
- Meany-Walen, K. K. (2020). The current state of Adlerian play therapy published research. *The Journal of Individual Psychology*, 76(2), 176-186.
- Meany-Walen, K. K., & Kottman, T. (2019). Group Adlerian play therapy. *International Journal of Play Therapy*, 28, 1-12.
- Meany-Walen, K. K., & Teeling, S. (2016). Adlerian play therapy with students with externalizing behaviors and poor social skills. *International Journal of Play Therapy*, 25(2), 64-77.
- Scheurich, J. A., Beidel, D. C., & Vanryckeghem, M. (2019). Exposure therapy for social anxiety disorder in people who stutter: An exploratory multiple baseline design. *Journal of fluency disorders*, 59, 21-32.
- Sertkaya Fidan, B., & UlusoyDoğmuş, Y. (2025). The Effectiveness of Cognitive Behavioral and Adlerian Play Therapies in Children Aged 3-12 Years: A Systematic Literature Review. *Research on Social Work Practice*, 10497315251316182.
- Stutey, D. M., Dunn, M., Shelnut, J., & Ryan, J. B. (2017). Impact of Adlerian play therapy on externalizing behaviors of at-risk preschoolers. *International Journal of Play Therapy*, 26(4), 196.
- Vanryckeghem, M., Matthews, M., & Xu, P. (2017). Speech situation checklist-revised: Investigation with adults who do not stutter and treatment-seeking adults who stutter. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 26(4), 1129-1140.

- Walsh, B. M., Grobbel, H., Christ, S. L., Tichenor, S. E., & Gerwin, K. L. (2023). Exploring the relationship between resilience and the adverse impact of stuttering in children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 66(7), 2278-2295.
- Zabrodskaia, A., & Dakanalis, A. (2024). Highlights in psychology: social anxiety. *Frontiers in Psychology*, 15, 1404923.
- Zhang, P., Zhang, J., Wang, M., Feng, S., Yuan, Y., & Ding, L. (2024). Research hotspots and trends of neuroimaging in social anxiety: a CiteSpace bibliometric analysis based on Web of Science and Scopus database. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 18, 1448412.

تحلیل مضمون تجارب نوجوانان از تعارض‌های هویتی میان فرهنگ خانواده و شبکه‌های اجتماعی

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۶/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۸/۱۹

محمد رضا کریمی^۱

سیدعلیرضا تحویل‌داری^۲

مهدی وجدانی همت^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تجربه زیسته نوجوانان از تعارض هویتی میان فرهنگ خانواده و شبکه‌های اجتماعی انجام شد. با توجه به نقش پررنگ شبکه‌های اجتماعی در شکل‌گیری هویت نسل جدید، این مطالعه ابعاد این تعارض را آشکار ساخت. روش پژوهش کیفی و مبتنی بر تحلیل مضمون بود. جامعه پژوهش شامل نوجوانان ۱۳ تا ۱۸ ساله شهر قزوین بود که با روش هدفمند و در دسترس انتخاب شدند. این نوجوانان حضور مستمری در شبکه‌های اجتماعی چون اینستاگرام، یوتیوب، تیک‌تاک و... داشتند. داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۱۵ نوجوان گردآوری و پس از کدگذاری با رویکرد شش مرحله‌ای براون و کلارک (۲۰۰۶)، مضامین فرعی، اصلی و هسته‌ای استخراج شد. یافته‌ها نشان داد تجربه تعارض هویتی در چهار مضمون اصلی قابل تحلیل است: «استحاله ارتباطی-ساختاری خانواده در سایه شکاف بین خانواده و شبکه‌های اجتماعی»، «تعارضات هنجاری-ارزشی تأثیرگذار در سبک زندگی»، «بازتعریف مفهوم هویت ناشی از سازوکار مقایسه» و «شبکه‌های اجتماعی به مثابه پناهگاه عاطفی و هویتی». نتایج بیانگر آن است که نوجوانان برای پاسخ به نیازهای عاطفی و هویتی خود، شبکه‌های اجتماعی را جایگزین تعاملات خانوادگی می‌کنند و این امر به تضعیف ارتباطات خانوادگی و بروز تعارضات هنجاری منجر می‌شود. همچنین، سازوکار مقایسه اجتماعی در شبکه‌ها سبب بازتعریف مداوم هویت فردی شده و احساس ناپایداری هویتی را تشدید می‌کند. این یافته‌ها می‌تواند در برنامه‌های تربیتی، طراحی برنامه‌های حمایتی برای کاهش شکاف نسلی و تقویت هویت مثبت نوجوانان مورد استفاده قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها

نوجوانان، تعارض هویتی، فرهنگ خانواده، شبکه‌های اجتماعی.

۱- کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
(نویسنده مسئول) counseling.karimi@gmail.com

۲- کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
sattt6739@gmail.com

۳- استادیار گروه مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
mehdivejdani20@gmail.com

مقدمه

در دو دهه اخیر، شبکه‌های اجتماعی به یکی از پرنفوذترین نیروهای فرهنگی و اجتماعی در زندگی نوجوانان بدل شده‌اند؛ فضایی که نه صرفاً وسیله‌ای برای ارتباط و سرگرمی بلکه بستری برای بازنمایی خویشتن و آزمودن نقش‌های هویتی تازه است. گسترش اینترنت پرسرعت، دسترسی ارزان‌قیمت به تلفن‌های هوشمند و حضور فراگیر سکوهاى برخط^۷ چون اینستاگرام، یوتیوب و تیک‌تاک، مرزهای خانه، مدرسه و جامعه محلی را از میان برداشته و جهان نوجوانان را در معرض سیلی بی‌پایان از تصاویر، ارزش‌ها و روایت‌های فرهنگی متنوع قرار داده است. در چنین بافتی، هویت دیگر محصول انتقال یک‌سویه خانواده یا مدرسه نیست بلکه برآیند برهم‌کنش مستمر میان میدان‌های سنتی جامعه‌پذیری و فرهنگ جهانی‌شده‌ای است که شبکه‌های اجتماعی نمایندگی می‌کنند (Pérez-Torres, 2024). این دگرگونی کلان اجتماعی موجب شده است که نسل جدید در مسیر هویت‌یابی خود نه تنها با پرسش دیرینه «من کیستم؟» روبه‌رو باشد بلکه ناگزیر شود میان «آنچه خانواده می‌خواهد» و «آنچه شبکه‌های اجتماعی تجویز می‌کنند» دست به انتخاب یا ترکیب بزند. در سال‌های اخیر مفهوم هویت دیجیتال^۸ به‌عنوان یکی از اجزای نوظهور رشد نوجوان در ادبیات علمی تثبیت شده است. هویت دیجیتال به مجموعه ادراک‌ها، باورها، شبکه‌های خودارائه‌گری و بازنمایی‌های برخط فرد گفته می‌شود که در تعامل با ساختارهای سکویی، الگوریتم‌ها و بازخوردهای مخاطبان شکل می‌گیرد (Soh et al., 2024). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که هویت دیجیتال نه صرفاً امتداد هویت اجتماعی یا خانوادگی بلکه ساحتی مستقل است که امکان آزمون نقش‌ها، تجربه عاملیت و خلق نسخه‌های بدیل از «خود» را فراهم می‌کند (West et al., 2024). در این فضا، نوجوانان با فرایندهایی همچون مقایسه اجتماعی، الگوبرداری از چهره‌های تأثیرگذار، و دریافت بازخوردهای فوری روبه‌رو هستند؛ فرایندهایی که می‌توانند به تقویت یا تضعیف وضوح هویتی بینجامند (Meier & Johnson, 2022). بدین‌ترتیب، هویت دیجیتال در کنار هویت خانوادگی و فرهنگی، به یکی از مهم‌ترین میدان‌های معناسازی نوجوان تبدیل شده است؛ میدانی که گاه در ادامه و هم‌راستا با ارزش‌های خانواده عمل می‌کند و گاه در تعارض با آن قرار می‌گیرد. درست

7. platform

8. Digital identity

در همین نقطه است که مسئله «تعارض هویتی»^۹ برجسته می‌شود؛ تعارضی که نه به‌عنوان یک مفهوم انتزاعی بلکه به‌عنوان تجربه‌ای عینی در زندگی نوجوانان شکل می‌گیرد و آن‌ها را میان دو منبع ارزش‌گذاری متفاوت سرگردان می‌سازد (Pérez-Torres, 2024).

تعارض هویتی در نوجوانی زمانی شکل می‌گیرد که فرد در مسیر پاسخ به پرسش بنیادین «من کیستم؟» میان کاوش ارزش‌ها و نقش‌های تازه و پایبندی به چهارچوب‌های تثبیت‌شده دچار تنش می‌شود؛ این فرایند بخشی طبیعی از رشد نوجوان است؛ اما هنگامی که فشارهای متناقض فرهنگی در زندگی روزمره وارد می‌شوند، این تنش می‌تواند از سطحی سازنده به منبعی برای سردرگمی و آشفتگی تبدیل شود (Marcia, 1966). یکی از اصلی‌ترین منابع چنین فشارهایی، فرهنگ خانواده است که با انتقال ارزش‌ها، هنجارها و انتظارات نسل‌های پیشین، مرجعیت قدرتمندی برای معنابخشی به زندگی نوجوان باقی مانده است (Haydon, et al., 2023). خانواده، به‌ویژه در جوامع جمع‌گرا مانند ایران، همچنان بر وفاداری، همبستگی و رعایت هنجارهای سنتی تأکید دارد و از این رهگذر سعی می‌کند مسیر هویت‌یابی فرزندان را هدایت کند (Fallahi et al., 2022; Alizade et al., 2024). درمقابل، شبکه‌های اجتماعی با منطق متفاوتی عمل می‌کنند. این فضاها نوجوان را در معرض بازنمایی‌های بی‌پایان از سبک‌های زندگی متنوع، ارزش‌های فردگرایانه و معیارهای جهانی‌شده قرار می‌دهند. در چنین محیطی، فرد نه‌تنها امکان آزمایش هویت‌های بدیل و ابراز خود را می‌یابد بلکه به‌طور مداوم با مقایسه‌های اجتماعی، الگوبرداری از چهره‌های تأثیرگذار و بازخوردهای فوری مخاطبان مواجه است. این تجربه دوگانه از یک‌سو فرصت کاوش و خودابرازی را فراهم می‌آورد؛ اما از سوی دیگر می‌تواند با برجسته‌سازی معیارهای بیرونی و تقویت حس ناکافی بودن، ثبات هویتی را تضعیف کند (Avci et al., 2025; Pérez-Torres, 2024). درنتیجه، هویت‌یابی نوجوان امروز محصول یک منبع واحد نیست بلکه حاصل مذاکره‌ای مداوم میان دو میدان قدرتمند و گاه متعارض است: خانواده که با ارزش‌های سنتی و جمعی خود چهارچوب‌های پایدار را حفظ می‌کند، و شبکه‌های اجتماعی که با منطق جهانی و فردگرایانه‌شان مرزهای تازه‌ای از «خود» را پیشنهاد می‌دهند. این کشمکش نه صرفاً به‌معنای اختلاف دیدگاه بلکه تجربه‌ای زیسته است که می‌تواند در زندگی روزمره نوجوان به شکل تعارض‌های عاطفی، انتخاب‌های هنجاری و حتی الگوهای ارتباطی

با والدین بازتاب پیدا کند.

مطالعات اخیر نیز نشان می‌دهد که شبکه‌های اجتماعی در سال‌های اخیر به بخشی جدایی‌ناپذیر از فرایند هویت‌یابی نوجوانان تبدیل شده‌اند. شواهد نشان می‌دهد که کیفیت حضور در این فضا - از اصالت در بازنمایی خود تا نوع مقایسه‌های اجتماعی - بسیار بیش از میزان زمانی که نوجوانان صرف می‌کنند بر مسیرهای هویتی آن‌ها اثر می‌گذارد و می‌تواند به وضوح یا آشفتگی هویتی منجر شود (Hjetland et al., 2022). این روند با دیدگاهی همسوست که شبکه‌های اجتماعی را «آینه اجتماعی دیجیتال»^{۱۰} توصیف می‌کند؛ فضایی که در آن خودارائه‌گری، مقایسه اجتماعی و الگوبرداری از نقش‌ها، مسیرهای اکتشاف و تعهد هویتی را جهت‌دهی می‌کنند (Pérez-Torres, 2024). وقتی این چهارچوب نظری به بسترهای عینی‌تر وارد می‌شود، نمونه‌های روشن‌تری به دست می‌آید؛ برای مثال، استفاده شدید از ویدئوهای کوتاه در سکویهای برخت مانند تیک‌تاک با کاهش وضوح خودپنداره در نوجوانان همراه بوده است (Wang & Wang, 2024). همچنین، مقایسه‌های مداوم در این فضاها، به‌ویژه در حوزه ظاهر بدنی، رضایت از تصویر بدن را کاهش داده و شکاف میان «خود واقعی» و «خود مطلوب» را تقویت کرده است (Dorčić et al., 2023). این یافته‌ها نشان می‌دهند که سازوکارهای شبکه‌های اجتماعی نه تنها تجربه فردی نوجوانان از خود را تحت‌تأثیر قرار می‌دهند بلکه نوعی منطق فرهنگی تازه تولید می‌کنند که با ارزش‌های سنتی خانواده در تعامل یا تعارض قرار می‌گیرد. ابعاد فرهنگی این تعامل نیز در پژوهش‌های میان‌فرهنگی برجسته شده است. مقایسه جوامع مختلف نشان داده است که ارزش‌های فردگرایانه و جمع‌گرایانه شدت و جهت اثرگذاری شبکه‌های اجتماعی را تعدیل می‌کنند (Keles-Gordesli et al., 2024). به بیان دیگر، نوجوانان در بسترهای جمع‌گرا تجربه‌ای متفاوت از تعارض یا هم‌افزایی هویتی دارند نسبت به نوجوانانی که در فرهنگ‌های فردگرا رشد می‌کنند. این یافته نشان می‌دهد که فرهنگ خانواده همچنان نقش مهمی در تعیین چهارچوب معنایی نوجوان ایفا می‌کند و در کنار سکویهای برخت، مرجع اصلی تجربه هویتی باقی می‌ماند. از سوی دیگر، نقش مستقیم خانواده و شیوه‌های والدگری دیجیتال نیز در تحقیقات اخیر مورد توجه قرار گرفته است. مرورهای مفهومی نشان داده‌اند که بخش عمده مداخلات والدین بر محدودسازی زمانی یا محتوایی متمرکز است، درحالی‌که

10. Digital Social Mirror

چنین رویکردهای سخت‌گیرانه نه تنها اثربخش نبوده‌اند بلکه گاه با افزایش استفاده آسیب‌زا نیز همراه شده‌اند (Modecki et al., 2022; Hernández et al., 2024). درمقابل، الگوهای گفت‌وگو محور و میانجی‌گری مشارکتی، زمینه استفاده سالم‌تر و کاهش پیامدهای منفی را فراهم آورده‌اند (Chen et al., 2025). یافته‌های کیفی به‌ویژه در جوامع درحال‌گذار مانند ایران نشان داده‌اند که نوجوانان شبکه‌های اجتماعی را همزمان منبعی برای استقلال‌طلبی و ابزاری برای تجربه عاملیت می‌دانند؛ اما درعین‌حال آن را منشأ تنش‌های هنجاری و نسلی نیز تجربه می‌کنند (Arbabi et al., 2025). این مجموعه شواهد تصویر روشنی از دو نیروی همزمان پیش روی نوجوان ترسیم می‌کند: خانواده به‌عنوان منبع ارزش‌های سنتی و شبکه‌های اجتماعی به‌عنوان میدان هویت‌سازی دیجیتال؛ تعاملی که می‌تواند هم بستر رشد و خودابرازی باشد و هم زمینه تعارض و آشفتگی. با وجود رشد چشمگیر مطالعات در زمینه هویت و شبکه‌های اجتماعی، هنوز ابعاد مهمی همچون چگونگی تجربه درونی نوجوان از تعارض میان ارزش‌های خانوادگی و الگوهای ارائه‌شده در شبکه‌های اجتماعی، شیوه‌های روزمره مدیریت این تنش (پنهان‌کاری، دوگانه‌سازی، چانه‌زنی)، پیامدهای عاطفی و رابطه‌ای این تعارض در ارتباط با والدین، و نیز نقش تفاوت‌های فرهنگی و طبقاتی در شکل‌دهی به مسیرهای هویتیابی دیجیتال در سایه مانده است. بخش بزرگی از پژوهش‌ها یا بر الگوهای کلی هویت دیجیتال متمرکز بوده‌اند یا پیامدهای روان‌شناختی استفاده از شبکه‌ها را به‌طور مجزا بررسی کرده‌اند، بی‌آنکه به این پرسش بپردازند که نوجوان چگونه در زندگی روزمره میان انتظارات خانواده و منطق سکوهای برخط چانه‌زنی می‌کند. این غفلت موجب شده است که ارتباط زنده و پویا میان دو منبع اصلی هویت - فرهنگ خانواده و شبکه‌های اجتماعی - کمتر درک شود (Avci et al., 2025; Pérez-Torres, 2024). از سوی دیگر، سنجش‌های موجود اغلب به شاخص‌های کمی مانند میزان زمان مصرف یا نوع فعالیت‌ها محدود شده‌اند و ابعاد معنا‌سازانه و تجربه زیسته تعارض هویتی کمتر مورد توجه قرار گرفته است. این در حالی است که هویت بیش از هر چیز فرایندی تفسیری و معطوف به معناست و بدون کاوش در روایت‌های شخصی نوجوانان نمی‌توان به درک عمیقی از این تجربه رسید (Modecki et al., 2022). افزون‌براین، یافته‌های مربوط به نقش خانواده و شیوه‌های والدگری دیجیتال متناقض‌اند؛ برخی پژوهش‌ها محدودسازی سخت‌گیرانه را مؤثر دانسته‌اند، درحالی‌که شواهد تازه نشان می‌دهد چنین رویکردهایی گاه پیامدهای ناخواسته به همراه

دارند و تنها الگوهای گفت‌وگومحور می‌توانند به تنظیم سالم‌تر رابطه نوجوان و شبکه‌ها کمک کنند (Hernández et al., 2024; Chen et al., 2025). این تناقض‌ها ضرورت بررسی‌های بومی‌شده و مقایسه‌ای را پررنگ‌تر می‌سازد. مهم‌تر از همه، بخش عمده ادبیات موجود در زمینه هویت و شبکه‌های اجتماعی از بسترهای غربی نشئت گرفته و پژوهش‌های اندکی به جوامعی پرداخته‌اند که در آن‌ها خانواده همچنان مرجع اصلی هویت‌بخشی است. در ایران و سایر جوامع درحال‌گذار، نوجوانان در فضایی رشد می‌کنند که ارزش‌های سنتی خانواده با الگوهای جهانی‌شده شبکه‌ها در تعارض قرار دارند. مطالعات کیفی محدودی که در این بافت‌ها انجام شده‌اند، تنها گوشه‌هایی از این تعارض را روشن کرده‌اند و هنوز تصویر جامع و عمیقی از تجربه زیسته نوجوانان در دست نیست (Arbabi et al., 2025). این خلأ نشان می‌دهد که بررسی مستقیم روایت‌های نوجوانان ایرانی می‌تواند نه تنها شکاف موجود در ادبیات را پر کند بلکه ابعاد تازه‌ای از تعامل میان سنت و مدرنیته را در فرایند هویت‌یابی نسل جدید آشکار سازد.

با توجه به خلأهای یادشده، اهمیت پرداختن به تجربه زیسته نوجوانان از تعارض هویتی میان فرهنگ خانواده و شبکه‌های اجتماعی دوچندان می‌شود. این موضوع صرفاً مسئله‌ای فردی یا گذرا نیست بلکه بازتابی از رویارویی دو منطق فرهنگی است: از یک‌سو خانواده با ارزش‌ها، هنجارها و انتظارات نسلی که هنوز نقش مرجعیت دارد، و از سوی دیگر شبکه‌های اجتماعی که با الگوریتم‌های جهانی‌شده خود سبک‌های تازه‌ای از زیست و هویت را عرضه می‌کنند. در جوامعی مانند ایران که خانواده همزمان با فشارهای نوین رسانه‌ای درگیر است، این تعارض می‌تواند به یکی از محوری‌ترین چالش‌های رشد نوجوانان بدل شود. درک این تجربه از خلال روایت‌های خود نوجوانان، نه تنها امکان تبیین دقیق‌تر فرایند هویت‌یابی در جوامعی با ساختارهای فرهنگی جمع‌گرا و خانواده‌محور را فراهم می‌کند بلکه به سیاست‌گذاران آموزشی و خانواده‌ها نیز کمک می‌کند تا راهبردهای کارآمدتری برای مواجهه با این تغییرات طراحی کنند. از سوی دیگر، این پژوهش از منظر نظری نیز اهمیت دارد، چرا که می‌تواند به پر کردن فاصله میان دو حوزه مطالعاتی منجر شود: مطالعات هویت دیجیتال که عمدتاً بر ویژگی‌های فردی و سکویی متمرکز بوده‌اند، و پژوهش‌های خانواده که اغلب شبکه‌های اجتماعی را در حاشیه دیده‌اند. اتصال این دو خط پژوهشی می‌تواند تصویری جامع‌تر از نحوه شکل‌گیری تعارض‌ها و سازگاری‌های هویتی

فراهم آورد. افزون‌براین، در بستر سیاست‌های فرهنگی و تربیتی، شنیدن صدای نوجوانان و فهم معناسازی آن‌ها از این تعارض، گامی ضروری برای طراحی مداخلات بومی و حساس به فرهنگ خواهد بود. براین‌اساس، پژوهش حاضر می‌کوشد به این پرسش بنیادین پاسخ دهد که: نوجوانان ایرانی چگونه تجربه تعارض هویتی میان فرهنگ خانواده و شبکه‌های اجتماعی را در زندگی روزمره خود زیست می‌کنند؟

روش پژوهش

این پژوهش با رویکرد کیفی و با رهیافت تحلیل مضمون انجام شد. در این مسیر تلاش شد نوجوانان نه صرفاً به‌عنوان پاسخ‌دهندگان بلکه به‌عنوان روایتگران زندگی خود دیده شوند تا از خلال بازگویی تجربه‌هایشان، جنبه‌های پنهان این تعارض فرهنگی روشن گردد. جامعه پژوهش شامل نوجوانان ۱۳ تا ۱۸ ساله شهر قزوین بود که حضور مستمر در شبکه‌های اجتماعی داشتند و در خانواده‌هایی زندگی می‌کردند که بر اساس گزارش نوجوانان مشارکت‌کننده حامل ارزش‌ها و هنجارهای سنتی یا متمایز از منطق فرهنگی شبکه‌های اجتماعی بودند. شناسایی این ویژگی از طریق معیارهایی چون محدودیت‌های والدین در استفاده از فضای مجازی، تأکید بر اطاعت‌پذیری، پایبندی به هنجارهای سنتی، و نارضایتی آشکار والدین از محتوای شبکه‌های اجتماعی انجام شد. افراد واجد شرایط از طریق همکاری مدارس، مشاوران و مراکز فرهنگی شناسایی و معرفی شدند. نمونه‌گیری به شیوه هدفمند انجام شد و تا زمان رسیدن به اشباع داده‌ها ادامه یافت. ملاک اصلی ورود به پژوهش، کسب نمره بالا در دو ابزار روان‌سنجی معتبر بود. نخست، پرسش‌نامه «اختلال در استفاده از شبکه‌های اجتماعی»^{۱۱} که توسط فان دن آیشاویگن و همکاران (۲۰۱۶) طراحی و در ایران توسط باقری شیخانگفشه و همکاران (۱۴۰۳) هنجاریابی و اعتباریابی شده است. این پرسش‌نامه شامل ۹ گویه با سه مؤلفه اصلی است: از دست دادن کنترل، اختلال عملکرد، و نشانه‌های ترک یا وابستگی. نوجوانانی که نمره ۵ یا بالاتر کسب کردند، به‌عنوان دارای استفاده مشکل‌آفرین از شبکه‌های اجتماعی تلقی شده و در فهرست انتخاب قرار گرفتند. دوم، پرسش‌نامه «سبک‌های هویت - نسخه ششم»^{۱۲} که توسط برزونسکی (۱۹۹۸) تدوین شده و روایی و پایایی آن در ایران توسط پژوهشگران مختلف از جمله غضنفری

11. Social Media Disorder Scale

12. Identity Style Inventory – ISI-6G

(۱۳۸۳) و در سطح بین‌المللی در مطالعه کروچتی و شکری (۲۰۱۰) مورد تأیید قرار گرفته است. این ابزار دارای ۴۰ گویه بوده و چهار خرده‌مقیاس را می‌سنجد: سبک اطلاعاتی، سبک هنجاری، سبک سردرگم/اجتنابی و تعهد هویتی. پاسخ‌ها در مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از «کاملاً مخالفم = ۱» تا «کاملاً موافقم = ۵» نمره‌گذاری می‌شوند. نمره هر خرده‌مقیاس برابر با جمع نمره‌های گویه‌های مربوط به همان سبک است. نمره بالاتر نشان‌دهنده گرایش بیشتر به آن سبک پردازش هویت است. برخلاف پرسش‌نامه اختلال در استفاده از شبکه‌های اجتماعی که نقطه برش مشخص دارد، در پرسش‌نامه سبک‌های هویت - نسخه ششم، تعارض هویتی به صورت مستقیم سنجیده نمی‌شود؛ اما مطابق ادبیات پژوهشی، خرده‌مقیاس «سبک سردرگم/اجتنابی» معتبرترین شاخص بی‌ثباتی، ناهماهنگی و تعارض در فرایند هویت‌یابی است (Berzonsky, 1998; Crocetti & Shokri, 2010). بنابراین، در این پژوهش نوجوانانی که در این خرده‌مقیاس نمره‌ای بالاتر از میانگین هنجاری جامعه ایرانی کسب کردند، به عنوان افراد دارای تعارض هویتی تلقی شدند. سایر خرده‌مقیاس‌ها - سبک اطلاعاتی، سبک هنجاری و تعهد هویتی - معمولاً به عنوان شاخص‌های جست‌وجوی فعال، تبعیت از ارزش‌های والدین و ثبات هویتی تفسیر می‌شوند و نشانه تعارض محسوب نمی‌گردند. ملاک ورود به پژوهش علاوه بر نتایج پرسش‌نامه‌ها، شامل دست‌کم شش ساعت استفاده روزانه از شبکه‌های اجتماعی، تجربه مستقیم اختلاف یا فاصله ارزشی میان خانواده و محتوای مجازی، و تمایل و توانایی برای حضور در مصاحبه بود. برای احراز ملاک «تجربه اختلاف یا فاصله ارزشی»، از نوجوانان در مرحله غربالگری خواسته شد نمونه‌ای از موقعیت‌هایی را توصیف کنند که در آن میان ارزش‌های خانواده و محتوای شبکه‌های اجتماعی احساس تضاد، ناهماهنگی یا اختلاف پیدا کرده‌اند؛ تنها نوجوانانی که تجربه‌ای روشن و قابل‌استناد ارائه دادند واجد این ملاک شناخته شدند. فرایند نمونه‌گیری تا زمان رسیدن به اشباع داده‌ها ادامه یافت. پس از مصاحبه پانزدهم، هیچ کد تازه‌ای تولید نشد و اشباع محقق گردید. به منظور افزایش اطمینان و تقویت روایی فرایند، دو مصاحبه اضافی نیز انجام شد که این مصاحبه‌ها نیز مضمون جدیدی به داده‌ها نیفزودند و اشباع تأیید شد. در مجموع، ۱۷ نوجوان با تنوع در جنسیت، سن و وضعیت خانوادگی در پژوهش شرکت کردند.

ابزار اصلی گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. این نوع مصاحبه به

پژوهشگر اجازه داد تا در عین داشتن چهارچوبی مشخص، به روایت‌های شخصی و چندلایه نوجوانان نیز میدان داده شود. روایی پرسش‌های مصاحبه از طریق بازبینی متخصصان و اجرای یک مصاحبه آزمایشی برای بررسی وضوح و کفایت پرسش‌ها تأمین شد. پرسش‌ها پس از دریافت بازخورد و اصلاح، در نسخه نهایی استفاده شدند. پرسش‌های اصلی حول محورهایی چون تجربه مواجهه با ارزش‌های متضاد، احساسات ناشی از این تقابل، و پیامدهای آن در روابط خانوادگی و فردی طراحی شد؛ به‌عنوان نمونه، از نوجوانان پرسیده شد: «وقتی چیزی در شبکه‌های اجتماعی می‌بینی که با باورهای خانواده‌ات متفاوت است، چه احساسی داری؟» یا «این تفاوت‌ها چه تأثیری روی رابطه‌ات با خانواده گذاشته است؟». مصاحبه‌ها بین ۴۵ تا ۷۰ دقیقه به طول انجامید، با اجازه کتبی والدین و نوجوانان ضبط شد و سپس واژه به واژه پیاده‌سازی گردید. همه مصاحبه‌ها در محیط‌های امن و مورد توافق مشارکت‌کنندگان (مدارس یا مراکز مشاوره) و در یک بازه زمانی دوماهه انجام شد. داده‌های به‌دست‌آمده با رویکرد تحلیل مضمون و بر اساس مراحل شش‌گانه براون و کلارک (۲۰۰۶) تحلیل شدند. در مرحله نخست، پژوهشگر با خوانش مکرر متن مصاحبه‌ها با داده‌ها آشنا شد و برداشت‌های اولیه را یادداشت کرد. در مرحله دوم، واحدهای معنایی مشخص و کدهای اولیه به‌صورت نظام‌مند تولید شدند. در گام سوم، کدهای مشابه در قالب خوشه‌هایی با معنا و جهت‌گیری مشترک گروه‌بندی و مضامین اولیه شکل گرفت. مرحله چهارم شامل بازبینی و اصلاح مضامین بود تا از انسجام درونی هر مضمون و تمایز آن‌ها از یکدیگر اطمینان حاصل شود. سپس در مرحله پنجم، مضامین تعریف، مرزبندی و نام‌گذاری شدند تا معنای اصلی هر مضمون به‌روشنی مشخص شود. درنهایت، در مرحله ششم، مضامین نهایی در قالب گزارشی تحلیلی همراه با نقل‌قول‌های مستقیم ارائه شد تا عمق تجربه‌ها و صدای مشارکت‌کنندگان به‌طور دقیق بازتاب یابد. برای افزایش دقت و اعتبار پژوهش، مؤلفه‌های پیشنهادی گوبا و لینکلن (۱۹۸۹) به‌صورت عملی و متناسب با فرایند کیفی مطالعه اجرا شد. در گام نخست، به‌منظور تقویت قابلیت اعتماد، بخشی از تحلیل‌های اولیه و برداشت‌ها با چند نفر از مشارکت‌کنندگان در میان گذاشته شد تا آنان صحت و دقت بازتاب تجربه‌هایشان را تأیید کنند. هم‌زمان، پژوهشگر در مراحل مختلف تحلیل با ناظر پژوهشی گفت‌وگو کرد و تفسیرها را به‌طور مداوم بازبینی نمود تا از ثبات و سازگاری آن‌ها اطمینان حاصل شود. برای افزایش

انتقال‌پذیری، نمونه‌ای با تنوع قابل توجه از نظر سن، جنسیت، وضعیت خانوادگی و الگوی استفاده از شبکه‌های اجتماعی انتخاب شد و تلاش شد توصیف‌هایی غنی از زمینه‌های خانوادگی و تجربه‌های زیسته نوجوانان ارائه گردد تا خوانندگان بتوانند درباره قابلیت تعمیم‌پذیری نتایج به بافت‌های مشابه قضاوتی آگاهانه داشته باشند. در بخش اتکاپذیری، تمامی مراحل گردآوری و تحلیل داده‌ها - از جمله تصمیم‌های تحلیلی، کدهای اولیه، اصلاحات انجام‌شده و مسیر شکل‌گیری مضامین - به‌دقت مستندسازی شد تا روند تحلیل قابل‌پیگیری باشد. همچنین ناظر پژوهش در چند مرحله تحلیل‌ها را بازخوانی و با داده‌های خام تطبیق داد. برای تقویت تأییدپذیری نیز پژوهشگر هم‌زمان با مصاحبه و تحلیل، یادداشت‌های انعکاسی را ثبت کرد تا نقش پیش‌فرض‌ها و سوگیری‌های احتمالی کنترل شود. افزون‌براین، بخش‌هایی از کدگذاری و خوشه‌بندی مضامین توسط یک همکار پژوهشی مستقل بازبینی شد تا اطمینان حاصل شود تفسیرها با داده‌ها همخوانی دارد و از استنتاج‌های بی‌پایه اجتناب شده است. مجموعه این اقدامات شرایطی فراهم آورد که یافته‌ها با بیش‌ترین میزان دقت، انسجام و اتکا گزارش شوند. در تمامی مراحل پژوهش اصول اخلاقی رعایت گردید. پیش از مصاحبه، هدف، مراحل و کاربرد پژوهش به زبان ساده برای نوجوانان و والدین توضیح داده شد و رضایت آگاهانه کتبی آن‌ها دریافت شد. به مشارکت‌کنندگان اطمینان داده شد که در هر زمان می‌توانند از پژوهش خارج شوند. محرمانگی اطلاعات با حذف داده‌های هویتی و استفاده از نام مستعار تضمین شد. فایل‌های ضبط‌شده و نسخه‌های مکتوب صرفاً در اختیار پژوهشگر باقی ماند و پس از اتمام تحلیل به‌طور امن بایگانی گردید. درنهایت، به‌منظور قدردانی از مشارکت‌کنندگان، در صورت بروز نیاز روانی، امکان دریافت جلسه مشاوره رایگان از پژوهشگران فراهم گردید.

یافته‌ها

در این پژوهش ۱۷ نوجوان با میانگین سنی ۱۵ سال شرکت کردند (۹ دختر، ۸ پسر) و میانگین مدت استفاده روزانه آنان از شبکه‌های اجتماعی حدود ۹ ساعت بود. سکوهایی غالب شامل اینستاگرام، یوتیوب و تیک‌تاک بود. جزئیات کامل ویژگی‌های جمعیت‌شناختی در جدول شماره ۱ نشان داده شده است.

جدول شماره ۱: اطلاعات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان

ردیف	جنسیت	سن	پایه تحصیلی	شبکه اجتماعی غالب	مدت زمان استفاده از فضای مجازی	نمره مقیاس اختلال در استفاده از شبکه‌های اجتماعی (SMD)	نمره مقیاس سبک‌های هویت (ISI-6G)
۱	دختر	۱۴	هشتم	اینستاگرام	۷ ساعت	۶	۸۵
۲	پسر	۱۶	دهم	یوتیوب	۹ ساعت	۵	۷۲
۳	دختر	۱۵	نهم	تیک‌تاک	۸ ساعت	۷	۹۰
۴	پسر	۱۷	یازدهم	اینستاگرام	۱۰ ساعت	۸	۷۸
۵	دختر	۱۳	هفتم	تلگرام	۶ ساعت	۵	۸۱
۶	پسر	۱۴	هشتم	روبیکا	۱۱ ساعت	۶	۷۴
۷	دختر	۱۶	دهم	اینستاگرام	۹ ساعت	۷	۸۷
۸	پسر	۱۵	نهم	یوتیوب	۷ ساعت	۵	۷۰
۹	دختر	۱۷	یازدهم	اینستاگرام	۱۲ ساعت	۸	۸۲
۱۰	پسر	۱۳	هفتم	تیک‌تاک	۶ ساعت	۶	۷۶
۱۱	دختر	۱۴	هشتم	اینستاگرام	۸ ساعت	۷	۸۸
۱۲	پسر	۱۶	دهم	یوتیوب	۷ ساعت	۵	۷۳
۱۳	دختر	۱۵	نهم	اینستاگرام	۱۰ ساعت	۶	۸۴
۱۴	پسر	۱۷	یازدهم	تلگرام	۹ ساعت	۷	۷۹
۱۵	دختر	۱۳	هفتم	اینستاگرام	۶ ساعت	۵	۸۰
۱۶	پسر	۱۴	هشتم	یوتیوب	۸ ساعت	۶	۷۵
۱۷	دختر	۱۶	دهم	اینستاگرام	۱۱ ساعت	۷	۸۹

پس از حصول اشباع داده‌ها در فرایند مصاحبه و تجزیه و تحلیل تجارب زیسته شرکت‌کنندگان در پژوهش، در تحلیل مصاحبه‌ها ۹۳ کد باز، ۲۸ مضمون فرعی، ۴ مضمون اصلی و یک مضمون هسته‌ای شناسایی شد. یافته‌ها در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

جدول شماره ۲: مضامین استخراجی از تجارب مشارکت‌کنندگان

مضمون هسته‌ای	مضامین اصلی	مضامین فرعی
شبکه‌های اجتماعی برای نوجوانان نه صرفاً رسانه‌ای ارتباطی، بلکه میدان اصلی تعارض و بازسازی هویت در مواجهه با ارزش‌ها و ساختارهای خانوادگی هستند.	استحاله ارتباطی - ساختاری خانواده در سایه شکاف بین خانواده و شبکه‌های اجتماعی	زندگی دوگانه میان نقش خانوادگی و نقش برخط
		کنترل نابرابر مبتنی بر جنسیت
		نقض مرزهای شخصی به بهانه کنترل دیجیتال
		کنترل مبتنی بر نگاه اجتماعی و حیثیت خانوادگی
شبکه‌های اجتماعی برای نوجوانان نه صرفاً رسانه‌ای ارتباطی، بلکه میدان اصلی تعارض و بازسازی هویت در مواجهه با ارزش‌ها و ساختارهای خانوادگی هستند.	تعارضات هنجاری - ارزشی تأثیرگذار در سبک زندگی	فاصله نسلی ناشی از قضاوت‌ها
		کاهش گفت‌وگو و جایگزینی سکوت با مشاجره
		کشمکش استقلال‌خواهی در برابر انتظار اطاعت
		بی‌اعتمادی متقابل ناشی از تفاوت منابع دانشی
شبکه‌های اجتماعی برای نوجوانان نه صرفاً رسانه‌ای ارتباطی، بلکه میدان اصلی تعارض و بازسازی هویت در مواجهه با ارزش‌ها و ساختارهای خانوادگی هستند.	تعارضات هنجاری - ارزشی تأثیرگذار در سبک زندگی	احساس بیگانگی و تضعیف صمیمیت با خانواده
		تضعیف اقتدار والدینی
		تعارض ارزش‌های مذهبی و اخلاقی خانواده با هنجارهای آزاد شبکه‌ها
		دوگانگی در معیارهای موفقیت و پیشرفت
شبکه‌های اجتماعی برای نوجوانان نه صرفاً رسانه‌ای ارتباطی، بلکه میدان اصلی تعارض و بازسازی هویت در مواجهه با ارزش‌ها و ساختارهای خانوادگی هستند.	تعارضات هنجاری - ارزشی تأثیرگذار در سبک زندگی	تعارض در سبک زندگی و الگوهای مصرف
		تعارض در الگوهای جنسیتی و نقش‌های زن و مرد
		تقابل ارزش حریم خانوادگی با نمایش‌گری عمومی در شبکه‌ها
		تعارض میان جمع‌گرایی خانوادگی و فردیت تقویت‌شده در شبکه‌ها
شبکه‌های اجتماعی برای نوجوانان نه صرفاً رسانه‌ای ارتباطی، بلکه میدان اصلی تعارض و بازسازی هویت در مواجهه با ارزش‌ها و ساختارهای خانوادگی هستند.	بازتعریف مفهوم هویت ناشی از سازوکار مقایسه	تفاوت معیارهای اخلاقی درباره روابط اجتماعی
		احساس عقب‌ماندگی در مقایسه با دیگران
		تغییر معیارهای موفقیت ناشی از الگوهای مجازی
		داشتن انتظارات غیرواقع‌بینانه از خود
شبکه‌های اجتماعی برای نوجوانان نه صرفاً رسانه‌ای ارتباطی، بلکه میدان اصلی تعارض و بازسازی هویت در مواجهه با ارزش‌ها و ساختارهای خانوادگی هستند.	شبکه‌های اجتماعی به مثابه پناهگاه عاطفی و هویتی	جست‌وجوی اعتبار و ارزشمندی در قالب لایک و فالوور
		احساس شرم بدنی ناشی از مقایسه‌گری
		تجربه دیده‌شدن در شبکه‌های اجتماعی
		امتحان‌کردن هویت‌های متفاوت و سرکوب‌شده
شبکه‌های اجتماعی برای نوجوانان نه صرفاً رسانه‌ای ارتباطی، بلکه میدان اصلی تعارض و بازسازی هویت در مواجهه با ارزش‌ها و ساختارهای خانوادگی هستند.	شبکه‌های اجتماعی به مثابه پناهگاه عاطفی و هویتی	تجربه آزادی و ابراز وجود در شبکه‌های اجتماعی
		احساس هویت اجتماعی مستقل از خانواده
		تجربه احساس تعلق و صمیمیت در شبکه‌های اجتماعی
		تجربه حمایت روانی و عاطفی در شبکه‌های اجتماعی

نخستین مضمون استخراج‌شده از روایت‌های نوجوانان، به شکاف ارتباطی و ساختاری در خانواده مربوط می‌شود؛ جایی که کنترل‌های جنسیتی، نظارت‌های دیجیتال و فاصله نسلی، بنیان ارتباط را دچار استحاله می‌کند. نوجوانان در روایت‌های خود نشان دادند که ورود شبکه‌های اجتماعی مرزهای ارتباطی خانواده را تغییر داده و نوعی زندگی دوگانه برای آنان ساخته است. آن‌ها می‌گویند در خانه باید نقش فرزند مطیع و سازگار با ارزش‌های خانوادگی را ایفا کنند؛ اما در فضای مجازی می‌توانند خود واقعی‌شان را زندگی کنند. همان‌طور که یکی از نوجوانان گفت: «شب‌ها با گوشی توی تخت خود واقیم، روزها باید نقش بچه خوب خونه رو بازی کنم». این دوگانگی، فشار روانی شدیدی ایجاد می‌کند و سبب می‌شود نوجوان میان دو هویت متعارض در نوسان باشد. کنترل والدین نیز بخش مهمی از تجربه نوجوانان است. این کنترل هم در شکل نابرابر جنسیتی بازتاب پیدا می‌کند و هم در قالب نظارت مستقیم بر زندگی دیجیتال. دختری اشاره می‌کند: «برادرم می‌تونه دیر بیا خونه، ولی من اگه یک ساعت دیر کنم کلی دعوا میشه». نوجوانان چنین رفتارهایی را نه به عنوان حمایت بلکه به عنوان تبعیض تجربه می‌کنند. افزون‌براین، والدین بازرسی از تلفن همراه و حساب‌های شخصی را حق خود می‌دانند. مشارکت‌کننده شماره ۷ می‌گوید: «مامانم هر بار گوشی‌مو می‌گیره می‌گه باید بدونم چی نوشتی، حتی رمزمو خواست». این شیوه از نظارت، برای نوجوان به معنای بی‌اعتمادی و نادیده‌گرفتن استقلال شخصی است و موجب می‌شود رابطه والد-فرزند به سمت تنش و مقاومت برود. همچنین، نگاه اجتماعی و حیثیت خانوادگی در کنترل نوجوانان نقش تعیین‌کننده دارد. بسیاری می‌گویند انتخاب‌هایشان با این جمله متوقف می‌شود: به‌عنوان مثال مشارکت‌کننده شماره ۹ می‌گفت: «مردم چی میگن؟ آبرو خانواده میره». نوجوانان این تجربه را نوعی مصادره زندگی شخصی به‌نام خانواده می‌دانند؛ جایی که حتی کوچک‌ترین تصمیم‌ها زیر سایه دیگران قرار می‌گیرد. علاوه‌براین، فاصله نسلی به‌وضوح در روایت‌ها دیده می‌شود. نوجوانان می‌گویند هرگاه درباره فناوری یا موضوعات فرهنگی جدید حرف می‌زنند، با قضاوت و انکار والدین روبه‌رو می‌شوند. مشارکت‌کننده ۲ گفت: «وقتی درباره فناوری جدید حرف می‌زنم میگن اینا همه خلاف دینه، حس می‌کنم خیلی از ما عقبن». این تفاوت دیدگاه‌ها باعث می‌شود نوجوانان خانواده را عقب‌تر از دنیای خود تجربه کنند. به همین دلیل، مرجعیت دانشی والدین در نگاه آنان تضعیف می‌شود. وقتی نوجوانان چیزی را از شبکه‌های اجتماعی

بازگو می‌کنند، والدین معمولاً آن را «دروغ» می‌نامند. در نتیجه، نوجوانان احساس می‌کنند دانسته‌هایشان جدی گرفته نمی‌شود و گفت‌وگو با والدین به جایی نمی‌رسد. این وضعیت به شکل‌گیری بی‌اعتمادی متقابل و افزایش شکاف عاطفی میان نسل‌ها منجر می‌شود. این کنترل‌های جنسیتی، نظارت‌های مداوم و فاصله‌نسی که نوجوانان تجربه می‌کنند، تنها به محدودیت یا اختلاف نظر ختم نمی‌شود بلکه به تدریج کیفیت رابطه‌ها را هم فرسوده می‌سازد. آنچه ابتدا به شکل اختلاف در دیدگاه یا بی‌اعتمادی دانشی ظاهر می‌شود، در ادامه به کاهش گفت‌وگو و سرد شدن فضای عاطفی خانواده می‌انجامد. نوجوانان می‌گویند که بسیاری از تلاش‌هایشان برای اشتراک‌گذاری تجربه‌های روزمره یا علایقشان به بن‌بست می‌رسد. مشارکت‌کننده شماره ۱۵ توضیح داد: «وقتی از بلاگر مورد علاقه‌م گفتیم، سریع گفتن مزخرفه؛ دیگه یاد گرفتم ساکت باشم». این واکنش‌های مکرر باعث می‌شود سکوت به یک راهبرد بقا تبدیل شود و رابطه والد-فرزند به جای گفت‌وگوی دوطرفه، به سکوت یا مشاجره تقلیل یابد. در چنین فضایی، کشمکش میان میل به استقلال و انتظار اطاعت پررنگ‌تر می‌شود. نوجوانان می‌خواهند تصمیم‌های شخصی بگیرند و انتخاب‌هایشان را تجربه کنند؛ اما خانواده همچنان بر نقش «فرزند مطیع» پافشاری می‌کند. همین تضاد مداوم میان استقلال‌خواهی و اطاعت، نوجوان را در موقعیت تعارض دائمی قرار می‌دهد و احساس می‌کند هیچ‌گاه به اندازه کافی «جدی گرفته نمی‌شود». تجربه‌های مکرر این تعارض‌ها در نهایت به احساس بیگانگی عاطفی می‌انجامد. مشارکت‌کننده شماره ۳ می‌گوید: «حس می‌کنم بینمون یه دیوار نامرئی کشیده شده وقتی از شبکه‌ها می‌گم». این دیوار نامرئی استعاره‌ای است از فاصله‌ای که به تدریج میان نوجوان و والدین شکل می‌گیرد؛ فاصله‌ای که نه تنها گفت‌وگو را محدود می‌کند بلکه صمیمیت و تعلق عاطفی را هم تضعیف می‌سازد. نتیجه نهایی این فرایند، فرسایش اقتدار والدینی است. نوجوانان تصریح می‌کنند که بخش بزرگی از دانسته‌هایشان را از شبکه‌های اجتماعی به دست می‌آورند و همین امر باعث می‌شود توصیه‌ها و نصیحت‌های والدین دیگر کارکرد پیشین را نداشته باشد. همان‌طور که مشارکت‌کننده شماره ۱۱ گفت: «وقتی درباره موضوعات مهم از شبکه‌ها بیشتر یاد می‌گیرم، دیگه نصیحت‌های بابام اثر نداره». در چنین شرایطی، خانواده که در گذشته مرجع دانشی، اخلاقی و عاطفی اصلی نوجوان بود، به تدریج جایگاه خود را از دست می‌دهد. این استحاله آرام ولی عمیق، نه تنها اقتدار والدین را تضعیف می‌کند بلکه

ساختار ارتباطی خانواده را از درون فرسوده و کارکرد حمایتی آن را کمرنگ می‌سازد. دومین مضمون اصلی یافته‌ها به تعارض‌های هنجاری و ارزشی در سبک زندگی اختصاص دارد؛ تعارض‌هایی که از ارزش‌های مذهبی و اخلاقی تا الگوهای مصرف و نقش‌های جنسیتی را دربرمی‌گیرد. این تضاد برای آنان نوعی کشمکش هویتی ایجاد می‌کند؛ جایی که باید میان باورهای خانوادگی و جذابیت‌های جهان برخط تعادل برقرار کنند. یکی از نوجوانان در این باره گفت: «توی خانواده باید طبق باورای مذهبی باشم، ولی توی شبکه‌ها می‌تونم آهنگ گوش بدم یا فیلمی ببینم که خونه خط قرمز». چنین تجربه‌هایی باعث می‌شود نوجوانان احساس کنند در دو جهان متناقض زندگی می‌کنند؛ جهانی درون خانواده که بر کنترل و پایبندی به اصول تأکید دارد و جهانی مجازی که آزادی و انتخاب‌های جدید را در برابرشان می‌گذارد. این تعارض تنها به ارزش‌های مذهبی محدود نمی‌شود بلکه به معیارهای موفقیت و پیشرفت نیز کشیده می‌شود. خانواده همچنان موفقیت را در قالب تحصیلات عالی و دستیابی به جایگاه‌های سنتی تعریف می‌کند، درحالی که نوجوانان در شبکه‌ها الگوهای متفاوتی می‌بینند. مشارکت‌کننده شماره ۴ توضیح داد: «توی اینستا موفقیت یعنی فالوئر و پول سریع، ولی خونه میگن باید درس بخونی و دانشگاه بری». این دوگانگی باعث می‌شود نوجوانان در تعریف آینده خود دچار سرگشتگی شوند؛ از یک سو تحت فشار انتظارات سنتی خانواده‌اند و از سوی دیگر، مجذوب روایت‌های نوینی هستند که به‌ظاهر سریع‌تر و جذاب‌تر به موفقیت منتهی می‌شود. تعارض در معیارهای اخلاقی درباره روابط اجتماعی نیز یکی از جدی‌ترین تجربه‌های نوجوانان است. آن‌ها می‌گویند روابطی که در فضای برخط کاملاً عادی به نظر می‌رسد، در خانواده با قضاوت‌های شدید مواجه می‌شود. مشارکت‌کننده شماره ۱۴ گفت: «یه بار هم‌کلاسیم پیام داد، خانواده سخت گرفتند، درحالی که تو شبکه‌ها این چیزا عادی». این تفاوت در برداشت‌های اخلاقی، برای نوجوان نوعی تضاد ارزش ایجاد می‌کند؛ جایی که تجربه ساده ارتباط یا دوستی، می‌تواند در خانواده به مسئله‌ای بزرگ و نگران‌کننده تبدیل شود. این تعارض‌ها در سطح ارزش‌های بنیادین، نوجوانان را میان دو دنیای متناقض قرار می‌دهد؛ اما تجربه آنان تنها به این حوزه محدود نمی‌شود و در سبک زندگی روزمره و نقش‌های اجتماعی نیز خود را به‌وضوح نشان می‌دهد؛ جایی که انتخاب‌های کوچک و عادی مثل پوشش، مصرف یا حتی نحوه حضور در جمع، به میدان تازه‌ای از کشمکش میان خانواده

و شبکه‌های اجتماعی تبدیل می‌شود. پس از تعارض‌هایی که در سطح ارزش‌های بنیادین شکل می‌گیرند، تجربه نوجوانان نشان می‌دهد که این کشمکش‌ها به‌طور مستقیم در سبک زندگی روزمره و نقش‌های اجتماعی آن‌ها نیز بازتاب پیدا می‌کند. یکی از مهم‌ترین نمودهای این وضعیت، تضاد میان الگوهای مصرف خانوادگی و تصاویر لوکس و پرزرق‌وبرق شبکه‌های اجتماعی است. مشارکت‌کننده شماره ۱۶ گفت: «وقتی لاکچری لایف می‌بینم، دلم می‌خواد مثل اونا لباس و وسیله داشته باشم، ولی خانواده میگن ساده‌زیستی بهتره». این مواجهه مداوم با سبک زندگی متفاوت، نوعی نارضایتی پنهان ایجاد می‌کند؛ به‌گونه‌ای که نوجوانان احساس می‌کنند در خانواده‌ای با محدودیت مالی یا فرهنگی زندگی می‌کنند که با دنیای پرزرق‌وبرق شبکه‌ها فاصله زیادی دارد. تعارض در نقش‌های جنسیتی نیز به‌وضوح در روایت‌ها دیده می‌شود. نوجوانان، به‌ویژه دختران، می‌گویند آنچه در شبکه‌های اجتماعی از آزادی و فرصت‌های برابر مشاهده می‌کنند، با محدودیت‌هایی که خانواده برایشان تعیین می‌کند، در تضاد است. مشارکت‌کننده شماره ۱۷ توضیح داد: «می‌بینم دختری هم‌سنم آزاد کار می‌کنن یا مهاجرت می‌کنن؛ اما خانواده میگن برای دختر زوده و مناسب نیست». چنین تجربه‌هایی باعث می‌شود نوجوانان خود را میان دو تصویر از «زن بودن» یا «مرد بودن» ببینند: تصویری سنتی در خانواده و تصویری نوین در شبکه‌ها. این دوگانگی، پرسش‌های اساسی درباره نقش جنسیتی و مسیر آینده برای آنان ایجاد می‌کند. حفظ حریم خانوادگی نیز در برابر نمایش‌گری عمومی شبکه‌ها به منبع دیگری از تعارض تبدیل می‌شود. نوجوانان می‌گویند کوچک‌ترین حضور یا فعالیتشان در شبکه‌های اجتماعی با واکنش منفی والدین روبه‌رو می‌شود. مشارکت‌کننده شماره ۱ گفت: «وقتی استوری می‌زارم مامانم میگه چرا همه باید بدونن کجا رفتی، این آبروریزی داره». از نگاه نوجوان، شبکه‌های اجتماعی عرصه‌ای برای ابراز و دیده‌شدن‌اند؛ اما از نگاه خانواده، همان عرصه تهدیدی برای آبرو و حریم خصوصی است. این تقابل، احساس محدودشدن و نادیده‌گرفته‌شدن را در نوجوان تقویت می‌کند. در کنار این موارد، ارزش جمع‌گرایی خانوادگی نیز با فردیتی که شبکه‌های اجتماعی تقویت می‌کنند، در تضاد قرار می‌گیرد. نوجوانان می‌گویند خانواده همواره بر «با جمع بودن» و اولویت‌دادن به خواسته‌های گروهی تأکید می‌کند، درحالی‌که شبکه‌ها به آنان امکان می‌دهند فردیت خود را پررنگ کنند. مشارکت‌کننده شماره ۴ چنین تجربه‌ای داشت: «خانواده میگن همیشه با جمع باش، ولی

من دلم می‌خواد برای خودم وقت بذارم و انتخاب‌هام شخصی باشه». این تضاد، نوجوان را میان وفاداری به جمع خانوادگی و تمایل به استقلال فردی قرار می‌دهد؛ موقعیتی که اغلب با تنش و سوءتفاهم همراه است. درمجموع، مضمون «تعارضات هنجاری-ارزشی تأثیرگذار در سبک زندگی» نشان می‌دهد که نوجوانان در تعامل با شبکه‌های اجتماعی، خود را میان دو نظام ارزشی متناقض تجربه می‌کنند. از یک‌سو، خانواده با تأکید بر باورهای مذهبی و اخلاقی، معیارهای سنتی موفقیت، و محدودیت‌های سخت‌گیرانه در روابط اجتماعی، چهارچوب مشخصی را برای آنان ترسیم می‌کند؛ از سوی دیگر، شبکه‌های اجتماعی ارزش‌هایی چون آزادی فردی، ابراز وجود، معیارهای جدید موفقیت، و عادی‌سازی روابط را مشروعیت می‌بخشند. این تضاد در سطح ارزش‌های بنیادین تنها آغاز ماجراست و در ادامه به لایه‌های سبک زندگی روزمره نیز سرایت می‌کند؛ جایی که نوجوانان در زمینه مصرف، پوشش، نقش‌های جنسیتی، حریم خصوصی و فردیت، خود را در کشمکش دائمی با خانواده می‌یابند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که نوجوانان در جهان امروز نه تنها با بحران انتخاب میان دو سبک زندگی مواجه‌اند بلکه ناچارند به‌طور مستمر هویت خود را بازتعریف کنند. آنان باید میان «بایدهای خانوادگی» و «می‌خواهم‌های شخصی» تعادلی شکننده برقرار کنند؛ تعادلی که اغلب به احساس سردرگمی، فشار روانی و پرسشگری دائمی درباره خود و آینده‌شان منجر می‌شود.

مضمون سوم به بازتعریف هویت در پرتو مقایسه‌های مداوم در شبکه‌های اجتماعی می‌پردازد؛ تجربه‌ای که معیارهای موفقیت، ارزشمندی فردی و حتی تصویر بدنی نوجوانان را دگرگون می‌سازد. آنان در مواجهه با تصاویر و روایت‌های زندگی دیگران، احساس عقب‌ماندگی و نارضایتی از وضعیت کنونی خود را تجربه می‌کنند. نوجوانی در این باره گفت: «می‌بینم اینقدر ملت تو رفاه هستن حس می‌کنم تو زندگی از بقیه جا موندم». چنین مقایسه‌هایی به تدریج نگاه آنان به خود را تضعیف کرده و این باور را ایجاد می‌کند که آنچه دارند کافی یا ارزشمند نیست. این فرایند تنها به احساس محرومیت ختم نمی‌شود بلکه معیارهای موفقیت نیز برای نوجوانان تغییر می‌کند. خانواده معمولاً موفقیت را در قالب تحصیل و دستیابی به موقعیت‌های حرفه‌ای تعریف می‌کند؛ اما نوجوانان در شبکه‌ها می‌بینند که همسالانشان با تولید محتوا، شهرت یا مهارت‌های خاص، به سرعت به جایگاه اجتماعی و اقتصادی رسیده‌اند. همان‌طور که مشارکت‌کننده شماره ۸ توضیح داد: «خانواده

می‌گن موفقیت یعنی دکتر یا مهندس شدن، ولی تو اینستا دیدم هم‌سن‌هام با تولید محتوا یا هنر به جایی رسیدن». این تفاوت در معیارهای موفقیت، نوعی سردرگمی و تردید در مسیر آینده ایجاد می‌کند و نوجوانان را میان دو الگوی متعارض گرفتار می‌سازد. یکی از پیامدهای مستقیم این مقایسه‌ها، شکل‌گیری انتظارات غیرواقع‌بینانه از خود است. نوجوانان تلاش می‌کنند همان‌طور که در ویدئوها و تصاویر می‌بینند، در مدت کوتاه به دستاوردهای بزرگ برسند. مشارکت‌کننده شماره ۷ گفت: «چند روز با انگیزه ورزش می‌کنم چون ویدئوها نشون میدن سریع نتیجه می‌گیری، ولی وقتی نمی‌شه، حس می‌کنم شکست خوردم». این چرخه باعث می‌شود ناکامی‌های طبیعی فرایند رشد، به‌عنوان شکست شخصی تجربه شود و عزت‌نفس نوجوانان را تضعیف کند. جست‌وجوی ارزشمندی در قالب لایک و فالوور نیز بُعد دیگری از این سازوکار مقایسه است. نوجوانان می‌گویند میزان توجه دیگران در شبکه‌های اجتماعی، برایشان به شاخصی از اعتبار تبدیل شده است. مشارکت‌کننده شماره ۱۷ گفت: «یه بار کفش خریدم، استوری گذاشتم و کلی لایک گرفتم؛ اما وقتی مدل جدیدش اومد حس کردم باز کمه». این وابستگی به تأیید بیرونی، هویت نوجوان را شکننده‌تر می‌کند؛ زیرا ارزشمندی او به عاملی بیرونی و ناپایدار وابسته می‌شود. مقایسه‌گری مداوم در نهایت به احساس شرم بدنی نیز منجر می‌شود. نوجوانان با دیدن بدن‌های تراشیده و تصاویر ویرایش‌شده، از ظاهر خود ناراضی می‌شوند و آن را کم‌تر از معیارهای شبکه‌ها می‌بینند. همان‌طور که مشارکت‌کننده شماره ۱۴ بیان کرد: «ویدئوهای بدن‌های تراشیده باعث شد از ظاهر خودم خجالت بکشم». این تجربه نه‌تنها احساس شرم را تقویت می‌کند بلکه چرخه‌ای از تلاش و ناکامی در تغییر ظاهر به‌وجود می‌آورد که اغلب با عذاب وجدان همراه است. درمجموع، مضمون «بازتعریف مفهوم هویت ناشی از سازوکار مقایسه» نشان می‌دهد که نوجوانان در فضای شبکه‌های اجتماعی دائماً خود را در آینه دیگران می‌بینند. این مقایسه‌ها معیارهای موفقیت، ارزشمندی و حتی تصویر بدنی آنان را بازتعریف می‌کند و هویتشان را در موقعیتی شکننده و ناپایدار قرار می‌دهد؛ هویتی که به‌جای اتکا به تجربه‌های اصیل و فردی، بر تأیید بیرونی و معیارهای دست‌نیافتنی شکل می‌گیرد.

چهارمین مضمون، شبکه‌های اجتماعی را به‌مثابه پناهگاهی عاطفی و هویتی برای نوجوانان نشان می‌دهد؛ فضایی که در آن احساس دیده‌شدن، آزادی، تعلق و حمایت روانی

شکل می‌گیرد. بسیاری از آنان تأکید کردند که در این فضا برای نخستین بار احساس «دیده شدن» را تجربه کرده‌اند. مشارکت‌کننده شماره ۴ گفت: «وقتی پست گذاشتم و لایک گرفتم، برای اولین بار حس کردم آدم‌ها منو می‌بینن و به حساب میارن». این دیده شدن، برای نوجوانان معادل به رسمیت شناخته شدن هویت و وجودشان است؛ چیزی که در خانواده یا محیط‌های سنتی کمتر تجربه کرده‌اند. در کنار این تجربه، شبکه‌های اجتماعی به نوجوانان امکان می‌دهد هویت‌های متفاوتی را که در خانواده یا مدرسه امکان بروز ندارند، امتحان کنند. مشارکت‌کننده شماره ۱۳ توضیح داد: «توی خانواده همیشه می‌گن باید باحیا باشم؛ اما تو شبکه‌ها می‌تونم خودمو طور دیگه‌ای تصور کنم». این فرصت برای آزمون نقش‌ها و هویت‌های متنوع، نه تنها راهی برای تخلیه فشارهای درونی است بلکه مسیری برای کشف جنبه‌های تازه‌ای از خود به شمار می‌رود. آزادی و ابراز وجود یکی دیگر از مؤلفه‌های محوری تجربه نوجوانان است. آن‌ها می‌گویند در شبکه‌ها می‌توانند بدون ترس از سرزنش یا محدودیت، نظر بدهند یا احساساتشان را بیان کنند. همان‌طور که مشارکت‌کننده شماره ۵ گفت: «اونجا می‌تونم بدون ترس نظرمو بگم، حتی درباره چیزایی که تو خونه باید سکوت کنم». این آزادی بیان، مرزهای بسته خانواده را برای نوجوانان گشوده‌تر می‌کند و به آن‌ها جسارت بیشتری برای ابراز فردیت می‌دهد. به تدریج، این فضا برای نوجوانان بستری فراهم می‌آورد تا هویت اجتماعی مستقلی از خانواده برای خود بسازند. مشارکت‌کننده شماره ۹ اظهار داشت: «حس می‌کنم توی شبکه‌ها خود واقعی‌ام هستم، نه نقشی که خانواده می‌خوان». چنین تجربه‌ای نشان می‌دهد که نوجوانان در شبکه‌های اجتماعی خود را به عنوان فردی مستقل و دارای هویت یگانه بازتعریف می‌کنند؛ هویتی که الزاماً با نقش‌های خانوادگی یا انتظارات سنتی همخوانی ندارد. درعین حال، شبکه‌های اجتماعی برای بسیاری از نوجوانان محلی برای تجربه تعلق و صمیمیت جمعی است. آن‌ها می‌گویند وقتی می‌بینند افراد دیگری دغدغه‌هایی مشابه دارند، احساس می‌کنند تنها نیستند. مشارکت‌کننده شماره ۱۷ توضیح داد: «وقتی می‌بینم خیلی‌ها مثل من دغدغه مدرسه یا خانواده دارن، حس می‌کنم تنها نیستم». این تجربه تعلق، احساس امنیت روانی ایجاد می‌کند و به نوجوانان کمک می‌کند که فشارهای فردی‌شان را در چهارچوب یک جمع بزرگ‌تر تحمل‌پذیرتر ببینند. درنهایت، بسیاری از نوجوانان از تجربه حمایت روانی و عاطفی در شبکه‌های اجتماعی سخن گفتند. آن‌ها وقتی با مشکلات یا غم‌های

شخصی روبه‌رو می‌شوند، از طریق محتوای همدلانه یا گفت‌وگو با دیگران در این فضا آرامش می‌یابند. مشارکت‌کننده شماره ۱۳ گفت: «وقتی از غم و مشکلات می‌خونم، آروم می‌شم چون می‌فهمم فقط من نیستم که سختی دارم». در این معنا، شبکه‌های اجتماعی به پناهگاهی تبدیل می‌شوند که نوجوانان از آن برای جبران خلأهای عاطفی در خانواده بهره می‌برند. به‌طور کلی، مضمون «شبکه‌های اجتماعی به‌مثابه پناهگاه عاطفی و هویتی» نشان می‌دهد که نوجوانان در این فضا هم امکان فردیت و ابراز وجود را پیدا می‌کنند، هم احساس دیده‌شدن و ارزشمندی را تجربه می‌کنند، و هم در جمع‌های مجازی احساس تعلق و حمایت به‌دست می‌آورند. به‌این‌ترتیب، شبکه‌های اجتماعی نه صرفاً یک بستر ارتباطی بلکه به خانه دوم نوجوانان تبدیل می‌شوند؛ خانه‌ای که گاه گرما و پذیرشی را فراهم می‌آورد که در محیط خانوادگی کمتر تجربه کرده‌اند. در مجموع، روایت‌های نوجوانان نشان داد که شبکه‌های اجتماعی تجربه نوجوانان را در چهار سطح دگرگون می‌کنند: فرسایش ارتباط و اقتدار خانوادگی، تعارض‌های ارزشی و سبک زندگی، بازتعریف هویت در پرتو مقایسه‌گری، و پناهجویی عاطفی. برآیند این تحولات آشکار ساخت که شبکه‌های اجتماعی برای نوجوانان نه صرفاً رسانه‌ای ارتباطی بلکه میدان اصلی کشمکش و بازسازی هویت در مواجهه با ارزش‌ها و ساختارهای خانوادگی‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف مطالعه حاضر شناسایی تجارب زیسته نوجوانان از تعارض هویتی میان فرهنگ خانواده و شبکه‌های اجتماعی بود. یافته‌های این مطالعه شامل تحلیل مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۱۵ نوجوانان بود که در مضامین فرعی و اصلی تقسیم‌بندی شدند. تحلیل مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به شناسایی ۴ مضمون اصلی منجر شد که عبارت‌اند از: استحاله ارتباطی-ساختاری خانواده در سایه شکاف بین خانواده و شبکه‌های اجتماعی، تعارضات هنجاری-ارزشی تأثیرگذار در سبک زندگی، بازتعریف مفهوم هویت ناشی از سازوکار مقایسه، شبکه‌های اجتماعی به‌مثابه پناهگاه عاطفی و هویتی.

از برآیند این پژوهش به این نتیجه دست‌یافتیم که شبکه‌های اجتماعی برای نوجوانان نه صرفاً رسانه‌ای ارتباطی بلکه میدان اصلی تعارض و بازسازی هویت در مواجهه با ارزش‌ها و ساختارهای خانوادگی هستند، به این معنا که نوجوانان در شبکه‌های اجتماعی

به دنبال یافتن ارزش‌ها و هویت خویش هستند، به عبارت دیگر شبکه‌های اجتماعی همچون آیینه‌ای است که نوجوانان می‌خواهند خویشتن را در آن ملاحظه کنند، این پژوهش همراستا با مطالعات لاهتی و همکاران (۲۰۲۴)، وگنرایتر و همکاران (۲۰۲۴)، ارستد و همکاران (۲۰۲۴)، و خهرو و همکاران (۲۰۲۱) است.

اولین مضمون اصلی شناسایی شده به استحاله ارتباطی-ساختاری خانواده در سایه شکاف بین خانواده و شبکه‌های اجتماعی می‌پردازد، ساخت به روابط قابل پیش‌بینی در خانواده اشاره دارد که منجر به تعادل حیاتی در خانواده می‌شود، در سال‌های اخیر با فراگیر شدن شبکه‌های اجتماعی قابلیت پیش‌بینی‌پذیری در خانواده با ابهام و تعارض مواجه شده است، طبق تجربه‌زیسته مشارکت‌کنندگان روابط در خانواده متحول شده است به این صورت که نقش‌ها دیگر به صورت سنتی در بین خانواده فراگیر نیست و در نتیجه قواعد و انتظارات اعضا از همدیگر تغییر پیدا کرده است و اینکه تفاوت‌های بین نسلی در خانواده تغییر محسوس داشته است و در این میان همدلی جای خودش را به قضاوت بین‌نسلی داده است و یا اینکه الگوی روابط بین خانواده‌ها تغییر پیدا کرده است و برقراری دیالوگ و گفتگو در خانواده جای خودش را به مونولوگ و انزوا داده است، نتایج این بخش با مطالعه ارستد و همکاران^{۱۳} (۲۰۲۴)، خهرو و همکاران^{۱۴} (۲۰۲۱) که دریافتند که فناوری‌های دیجیتال نه تنها ارتباط بین اعضای خانواده را قطع نمی‌کنند بلکه آن را دگرگون می‌کنند و استفاده گسترده از شبکه‌های اجتماعی توسط اعضای خانواده به‌ویژه در بستر دهک متوسط طبقه اجتماعی باعث ایجاد شکاف ارتباطی میان اعضای خانواده شده است و نوجوانان در این خانواده‌ها خود را درگیر تعارضات هویتی اجتناب‌ناپذیر احساس می‌کنند، همچنین عباسی شوازی و عباسی آتشگاه (۱۳۹۷) در مطالعه‌ای دریافتند که رسانه‌های نوین، به‌ویژه شبکه‌های اجتماعی، الگوهای ارتباطی خانواده را دگرگون کرده و ارتباطات حضوری را کاهش داده‌اند و در نتیجه خانواده‌ها خود را در تعارضات هویتی-فرهنگی میان قواعد ارتباطی خویش و شبکه‌های اجتماعی رها شده احساس می‌کنند که با پژوهش حاضر همسوس است. طبق تجارب زیسته نوجوانان بین این اصول ارتباطی ثابت در فرهنگ خانواده و چیزی که شبکه‌های اجتماعی از مفهوم خانواده سالم می‌خواهد تعارض اجتناب‌ناپذیری وجود دارد که این شکاف نقش خود را در مخدوش شدن هویت و کیستی

13. Erstad & et al

14. Khuhro & et al

نوجوانان می‌گذارد، نوجوانان خود را رها شده در میان گفتمان‌ها احساس می‌کنند، گفتمان‌هایی که عقاید متفاوت و بعضاً متناقضی را از معیارهای خانوادگی و ساخت کارآمد ترویج می‌کنند. بعضاً دیده شده است که برخی از صاحب‌نظران حوزه خانوادگی معتقدند که شکاف و تعارضات در دنیای نوین امروزی اجتناب‌ناپذیر است و خانوادگی لازم است خودش را با این تغییرات سریع وفق دهد تا به اصطلاح از قافله عقب نیفتد این صاحب‌نظران معتقدند هر چیز بدیعی به‌عنوان گفتمان غالب و پیشران است و مردم قادرند به راحتی به سمت آن متمایل شوند، در صورتی‌که از این نکته غافل شده‌اند که هر تغییری در ساخت ارتباطی در خانواده تعارض هویتی در خانوادگی و نوجوانان می‌گذارد، به صورتی‌که با استحاله ارتباطات، نوجوانان بقای خود را در معرض خطر احساس می‌کنند؛ زیرا دلبستگی و پیوند خودشان را با اعضای خانوادگی در معرض نابودی تصور می‌کنند.

دومین مضمون اصلی به تعارضات هنجاری-ارزشی تأثیرگذار در سبک زندگی می‌پردازد، مغز و قلب یک جامعه را هنجارها و ارزش‌های یک جامعه تشکیل می‌دهد، شبکه‌های اجتماعی سبک زندگی خانوادگی را در زمینه فردی و اجتماعی دگرگون کرده است و نوجوانان درگیر تعارض ناگزیری شده‌اند، به صورتی‌که نوجوانان خود را بین دو انتخاب رها شده احساس می‌کنند و هر کدام را انتخاب کنند منافع انتخاب دیگر را از دست می‌دهند، به صورتی‌که ارزش‌های خانوادگی را برگزینند، استقلال خویش را مخدوش شده در نظر می‌گیرند و گمان می‌کنند که به خودشان ستم کرده‌اند و در صورتی‌که ارزش‌های شبکه‌های اجتماعی و چیزی که ترویج می‌کنند را برگزینند به دلیل نادیده گرفتن هنجار و ارزش‌های خانوادگی احساس گناه می‌کنند، این همان مفهوم دوراهی وجودی است که تعارضات آن را به وجود آورده است، شا و همکاران^{۱۵} (۲۰۱۶) در مطالعه‌ای دریافتند که شبکه‌های اجتماعی به‌عنوان فضای ابراز و جستجوی هویت عمل می‌کنند و موجب تعارض ارزشی-هنجاری با والدین می‌شوند، همچنین لاهتی و همکاران^{۱۶} (۲۰۲۴) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که والدین در زمان گذار نوجوانی، تأثیر رسانه (ازجمله رسانه‌های اجتماعی) را بیشتر تهدیدکننده ارزش‌های نوجوان می‌دانند تا تأثیر همسالان که با پژوهش حاضر همسوست. طبق تجارب مشارکت‌کنندگان معیارهای فردی و اجتماعی در معرض تعارض است؛ به‌عنوان مثال فرهنگ خانوادگی تعریف مشخصی از ساعاتی و موفقیت

15. Shah & et al

16. Lahti & et al

عرضه می‌کند که این مفهوم از نگاه شبکه‌های اجتماعی نامعتبر است و موفقیت و رسیدن به رضایتمندی متفاوت تعبیر می‌شود یا اینکه ارزش‌های مذهبی و اخلاقی تعبیر مختلفی به خود گرفته است، و دو فرد با ارزش‌های مذهبی مغایر یکدیگر می‌توانند هر دو اخلاق‌مدار در نظر گرفته شوند یا اینکه تعریف از دین‌مداری و معیار شخص دیندار دچار تضاد و تناقض شده است و مذهب و اخلاق در برخی از موارد همپوشان یکدیگر و در برخی دیگر نسبتاً مغایر یکدیگر برداشت می‌شود، همچنین سنت فرد یا جمع‌گرایی دچار تعارض است، شبکه‌های اجتماعی تفکر فردگرایی را ترویج می‌کنند ولی فرهنگ ایرانی-اسلامی خانواده‌ها را تشویق به همکاری با یکدیگر و صلح‌رحم می‌کند، به عبارتی شبکه‌های اجتماعی با برجسته و بازنمایی منافع فردگرایی یک‌جانبه فضاوت می‌کند و به دلیل جذابیت بصری شبکه‌ها، مفهوم‌سازی غلط، صحیح در نظر گرفته می‌شود و در این میان نوجوانان ثبات رأی خویش را از دست می‌دهند گاهی طرفدار فردگرایی و استقلال مفرط شخصی هستند و گاهی طرفدار جمع‌گرایی و همکاری با دیگران.

سومین مضمون اصلی کشف شده به بازتعریف مفهوم هویت ناشی از سازوکار مقایسه اشاره دارد، نوجوانان در سایه تعارض بین فرهنگ خانواده و شبکه‌های اجتماعی هویت خویش را مخدوش برداشت می‌کنند؛ زیرا دائماً تفکرات و رفتار خود را با معیارهای دیگران مقایسه می‌کنند و در این فرایند احساس ناکارآمدی می‌کنند، هویت در این فرایند به صورت عاریه‌ای است؛ زیرا اصالت انتخاب جای خود را به اضطراب درونی و بیرونی می‌دهد و در صورتی که معیارهای بیرونی برای نوجوانان به دست نیاید خویش را فاقد اعتبار و ارزش در نظر می‌گیرند؛ به عنوان مثال ارزشمندی انسان در نگاه آنان دیگر به صورت فطری و انتسابی نیست بلکه کرامت انسانی در قالب تعداد فالور و لایک بیشتر در نظر گرفته می‌شود، و گزاینده و همکاران^{۱۷} (۲۰۲۴) در پژوهشی دریافته‌اند که واکنش مثبت زیاد (مانند دریافت لایک) موجب احساس ارتباط اجتماعی و افزایش عزت نفس می‌شود؛ اما کم بودن آن می‌تواند به کاهش خودارزشمندی و اضطراب بینجامد. همچنین نوجوانان در جریان ارتباط با شبکه‌های اجتماعی از شرم از بدن را تجربه می‌کنند؛ زیرا شبکه‌های اجتماعی تصویر مشخصی از بدن سالم و خوب را عرضه می‌کنند و نوجوانان خود را با همان معیار مقایسه می‌کنند و در نتیجه احساس ناکارآمدی می‌کنند و در عزت نفسشان تأثیر نامطلوبی می‌گذارد، به عبارت دیگر

تصویری که فرهنگ در خانواده ایرانی و شبکه‌های اجتماعی از بدن سالم عرضه می‌کنند مغایر یکدیگر است و همین عامل استرس مضاعفی برای نوجوانان به وجود می‌آورد، جارمن و همکاران^{۱۸} (۲۰۲۱) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که استفاده بیشتر از شبکه‌های اجتماعی به‌ویژه برای تمرکز روی ظاهر، با کاهش رضایت از بدن و آسیب سلامت روانی در نوجوانان همراه است، و در این میان تعارض معیارها در فرهنگ ایرانی و شبکه اجتماعی نقش میانجی ایفا می‌کند، درمجموع تعارض بین معیارها روح سازوکار مقایسه را در نوجوانان زنده نگه می‌دارند؛ زیرا در دیگر رضایت‌مندی به‌عنوان ملاکی درونی نیست بلکه رسیدن به شرایط رضایت‌مندی لازم است از ضوابط مشخص بیرونی پیروی کنند، ساباتینی و ساباچینو^{۱۹} (۲۰۱۵) در مطالعه‌ای دریافتند که استفاده از شبکه‌های اجتماعی باعث افزایش مقایسه اجتماعی می‌شود، بیشتر از تلویزیون، به‌ویژه در میان جوانان. این امر می‌تواند منجر به احساس فقدان پیشرفت یا عقب‌ماندگی نسبت به دیگران شود که تعارض بین فرهنگ و شبکه‌های اجتماعی این مسئله را تشدید می‌کند.

آخرین و چهارمین مضمون اصلی به شبکه‌های اجتماعی به‌مثابه پناهگاه عاطفی و هویتی می‌پردازد، در تبیین این بخش از یافته‌ها می‌توان گفت که استقلال‌جویی از نیازهای اساسی نوجوانان می‌باشد و آنان دائماً در پی آن هستند که انتخابگر باشند تا بتوانند به راحتی خود را در جایگاه آزمایش قرار دهند و ابراز وجود کنند، شبکه‌های اجتماعی به‌طور ظاهری این خواسته نوجوانان را برآورده می‌کنند؛ به گواه نوجوانان در این فضا صمیمیت کسب می‌شود لیکن این صمیمیت اصالت ندارد؛ زیرا آنان دچار این خطای بنیادین می‌شود که صمیمیت یعنی تجربه مطلوب دیدن و دیده شدن بدون ترس از قضاوت، نوجوانان در این دوره گمان می‌کنند که دو فرد صمیمی با یکدیگر هرگز راجع به خطاهای یکدیگر سخن یا قضاوتی نمی‌کنند، در صورتی که یک‌جانبه قضاوت می‌کنند و صمیمیت یعنی حضور که در این موقعیت کم‌وکاستی‌هایی هم می‌تواند وجود داشته باشد؛ زیرا حضور یعنی موجودیت مستقل ما در امتزاج با دیگری بدون کم‌وکاستی‌های وجودی و شخصیتی‌مان که در شبکه‌های اجتماعی این حضور عاریه‌ای و موقعیتی است و صمیمیتی تصنعی و هرچند اصیل برای نوجوانان باقی می‌گذارد، همچنین نوجوانان در این فضا می‌توانند فضای

18. Jarman & et al

19. Sabatini & Sarracino

تعدیل بخشی در هویت را تجربه کنند که تا حدی می‌تواند وی را برای زندگی اجتماعی در دوران تحولی بعدی آماده نگه دارد و در این دوره علاوه بر اهمیت بخشی به کانون خانواده در پی اهمیت دادن به بافت دیگری یعنی فضای مجازی هستند و همین مؤلفه مقدمه‌ای برای هویت بخشی آنان از این فضا می‌شود؛ در مجموع نوجوانان فضای مجازی را پناهگاهی در برابر کاستی‌های بیرونی در نظر می‌گیرند که می‌توانند برای در امان ماندن به آن متوسل شوند؛ این دنیای فانتزی اگرچه در کوتاه مدت در سلامت روانشناختی وی نقش ایفا می‌کند ولی در بلند مدت همه این مولفه‌های می‌تواند اثرعکس داشته باشد و فضای تعارض آمیزی را بین فرهنگ خانواده و شبکه‌های اجتماعی شکل می‌گیرد که ثمره‌ای به جزء متلاشی کردن هویت آنان ندارد؛ نسی و پرینستین^{۲۰} (۲۰۱۵) و فریسون و اگرمونت^{۲۱} (۲۰۱۶) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که نوجوانان از شبکه‌های اجتماعی برای جبران کمبود حمایت عاطفی واقعی و جست‌وجوی تأیید هویتی استفاده می‌کنند و کسانی که احساس تنهایی یا عدم تأیید در خانواده داشتند، بیشتر به شبکه‌های اجتماعی متوسل شدند تا حمایت و اعتبار شخصی دریافت کنند. همچنین نوجوانان از این فضا به عنوان پناهگاه عاطفی برای احساس تعلق و هویت اجتماعی بهره می‌برند، به‌ویژه وقتی تعاملات واقعی محدود یا ناکافی است، مسعودی‌فر و همکاران (۱۳۹۸) دریافتند که استفاده از شبکه‌های اجتماعی فرصتی برای تحکیم روابط در شبکه‌ای از دوستی‌های نزدیک و خانوادگی ایجاد می‌کند و حمایت عاطفی فراهم می‌آورد که با پژوهش حاضر همسوست.

اگرچه یافته‌های این پژوهش ابعاد تازه‌ای از تجربه زیسته نوجوانان در زمینه تعارض هویتی میان فرهنگ خانواده و شبکه‌های اجتماعی را آشکار ساخت؛ اما لازم است محدودیت‌های مطالعه نیز در نظر گرفته شود. نخست، پژوهش حاضر در شهر قزوین و با مشارکت ۱۵ نوجوان انجام شد. با توجه به حساسیت موضوع و حضور والدین در زندگی روزمره مشارکت‌کنندگان، احتمال دارد بخشی از روایت‌ها تحت تأثیر ملاحظات اخلاقی یا ترس از قضاوت ارائه شده باشد و به‌طورکامل بازتاب‌دهنده تجربه درونی آنان نباشد. درنهایت، رویکرد پدیدارشناسی امکان دسترسی عمیق به معناسازی نوجوانان را فراهم کرد؛ اما ماهیت کیفی پژوهش اجازه سنجش روابط علی یا مقایسه آماری را نمی‌دهد. با توجه به محدودیت‌های یادشده، چند مسیر برای پژوهش‌های آینده پیشنهاد می‌شود.

20. Nesi & Prinstein

21. Frison & Eggermont

نخست، انجام مطالعات مشابه در سایر شهرها و بافت‌های فرهنگی ایران می‌تواند به درک جامع‌تر از تفاوت‌های منطقه‌ای و اجتماعی در تجربه تعارض هویتی میان خانواده و شبکه‌های اجتماعی کمک کند. همچنین پیشنهاد می‌شود نمونه‌های پژوهشی گسترده‌تر و متنوع‌تر، شامل نوجوانانی با الگوهای استفاده متفاوت از شبکه‌های اجتماعی (اعم از استفاده مثبت، خنثی یا حداقلی)، مورد بررسی قرار گیرند تا طیف کامل‌تری از تجربه‌های هویتی آشکار شود. پیشنهاد می‌شود تحلیل‌های میان‌فرهنگی با سایر جوامع در حال‌گذار انجام گیرد تا شباهت‌ها و تفاوت‌ها در نحوه مواجهه نوجوانان با شکاف میان ارزش‌های سنتی و منطق شبکه‌های اجتماعی روشن شود. در نهایت، طراحی و ارزیابی مداخلات آموزشی یا مشاوره‌ای مبتنی بر نتایج این پژوهش می‌تواند گام مهمی در کاهش شکاف نسلی و تقویت هویت مثبت نوجوانان در بستر خانواده و شبکه‌های اجتماعی به‌شمار آید.

منابع

- باقری شیخانگفته، فرزین؛ صالحی رج؛ مهرناز، و فراهانی، حجت‌الله (۱۴۰۳). روایی و پایایی نسخه فارسی مقیاس اختلال رسانه‌های اجتماعی در دانشجویان ایرانی. *مطالعات رسانه‌های نوین*، ۱۰(۳۷)، ۲۲۹-۱۹۳. 10.22054/nms.2024.69601.1448
- عباسی شوازی، محمدتقی و عباسی آتشگاه، پروین (۱۳۹۷). اینترنت، خانواده شبکه‌ای و زمان خانواده؛ تأثیر تکنولوژی‌های نوین ارتباطی بر روابط خانوادگی. *مطالعات رسانه‌های نوین*، ۴(۱۴)، ۳۳-۶۵.
- غضنفری، احمد (۱۳۸۳). اعتباریابی و هنجاریابی پرسش‌نامه سبک هویت (ISI-6G). *مطالعات تربیتی و روان‌شناسی*، ۵(۱)، ۸۱-۹۴. <https://sid.ir/paper/99378/fa>
- مسعودی‌فر، رضا، شالچی، بهزاد، و کلاهی حامد، صبا (۱۳۹۸). تجربه روابط آنلاین از دیدگاه دختران نوجوان: مطالعه کیفی در آسیب‌شناسی روابط سایبری. *خانواده و پژوهش*، ۱۶ (پیاپی ۴۲)، ۶۹-۸۱.
- Arbabi, K., Yeh, C. J., & Sangkar, P. R. (2025). Exploring the Lived Experiences of Iranian Adolescents Exhibiting Suicidal Behavior and Ideation. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 53(6), 891-904. <https://doi.org/10.1007/s10802-025-01295-0>
- Alizadeh, A., Mahmoodi, F., Adib, Y., & Imada, T. (2024). Dominant Culture in Iran's Primary School Textbooks: A Comparison Between Individualism and Collectivism. *Iranian Journal of Comparative Education*, 7(1), 2895-2916.

- <https://doi.org/10.22034/ijce.2023.406204.1508>
- Avci, H., Baams, L., & Kretschmer, T. (2025). A systematic review of social media use and adolescent identity development. *Adolescent Research Review*, 10, 219–236. <https://doi.org/10.1007/s40894-024-00251-1>
- Berzonsky, M. D. (1989). Identity style: Conceptualization and measurement. *Journal of adolescent research*, 4(3), 268-282. <https://doi.org/10.1177/074355488943002>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Crocetti, E., & Shokri, O. (2010). Iranian validation of the identity style inventory. *International Journal of Testing*, 10(2), 185-199. <https://doi.org/10.1080/15305050903534696>
- Chen, Y., et al. (2025). A chain mediation model reveals the association between parental mediation and adolescents' smartphone addiction. *Scientific Reports*, 15, Article 8769. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-00876-9>
- Dorčić, T. M., Smojver-Ažić, S., Božić, I., & Malkoč, I. (2023). Effects of social media social comparisons and identity processes on body image satisfaction in late adolescence. *Europe's Journal of Psychology*, 19(2), 220. <https://doi.org/10.5964/ejop.9885>
- Erstad, O., Hegna, K., Livingstone, S., Negru-Subtirica, O., & Stoilova, M. (2024). How digital technologies become embedded in family life across generations: scoping the agenda for researching 'platformised relationality'. *Families, Relationships and Societies*, 13(2), 164-180. <https://doi.org/10.1332/20467435Y2024D000000023>
- Frison, E., & Eggermont, S. (2016). Exploring the relationships between different types of Facebook use, perceived online social support, and adolescents' depressed mood. *Social Science Computer Review*, 34(2), 153–171. <https://doi.org/10.1177/0894439314567449>
- Fallahi, F., Anoosheh, M., Foroughan, M., Vanaki, Z., & Kazemnejad, A. (2022). Raising Adolescent Children as a Developmental Task of Iranian Middle-aged Mothers: A Qualitative Study. *International Journal of Community Based Nursing and Midwifery*, 10(2), 120. <https://doi.org/10.30476/IJCBNM.2021.90710.1726>
- Haydon, C. G., Hill, B. J., Ward, P. J., & Eggett, D. L. (2023). Identity development and its relationship to family history knowledge among late adolescents. *Genealogy*, 7(1), 13. <https://doi.org/10.3390/genealogy7010013>
- Hjetland, G. J., Finserås, T. R., Sivertsen, B., Colman, I., Hella, R. T., & Skogen, J. C. (2022). Focus on self-presentation on social media across sociodemographic variables, lifestyles, and personalities: A cross-sectional study. *International journal of environmental research and public health*, 19(17), 11133. <https://doi.org/10.3390/ijerph191711133>
- Hernandez, J. M., Ben-Joseph, E. P., Reich, S., & Charmaraman, L. (2024). Parental monitoring of early adolescent social technology use in the US: a mixed-method study. *Journal of Child and Family Studies*, 33(3), 759-776. <https://doi.org/10.1007/s10826-023-02734-6>
- Guba, E.G. & Lincoln, Y. S. (1989). Fourth Generation Evaluation. Newbury park, CA: Sage. <https://b2n.ir/rz9625>

- Jarman, H. K., Marques, M. D., McLean, S. A., Slater, A., & Paxton, S. J. (2021). Social media, body satisfaction and well-being among adolescents: A mediation model of appearance-ideal internalization and comparison. *Body image*, 36, 139–148. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2020.11.005>
- Keles-Gordesli, B., Leamy, M., Murrells, T., & Grealish, A. (2025). Correction: Moderating effect of cultural differences on the association between social media use and mental health outcomes in adolescents: A cross-cultural comparison study. *PLoS one*, 20(8), e0330649. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0330649>
- Khuhro, R., Memon, B., & Wahid, R. (2021). Social media causing communication gap: a study of middle-class families in latifabad, hyderabad, pakistan. *Progressive Research Journal of Arts & Humanities (Prjah)*, 2(1), 53-66. <http://dx.doi.org/10.51872/prjah.vol2.Iss1.23>
- Lahti, H., Kokkonen, M., Hietajärvi, L., Lyyra, N., & Paakkari, L. (2024). Social media threats and health among adolescents: evidence from the health behaviour in school-aged children study. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 18(1), 62. <https://doi.org/10.1186/s13034-024-00754-8>
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551–558. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0023281>
- Meier, A., & Johnson, B. K. (2022). Social comparison and envy on social media: A critical review. *Current opinion in psychology*, 45, 101302. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101302>
- Modecki, K. L., Goldberg, R. E., Wisniewski, P., & Orben, A. (2022). What is digital parenting? A systematic review of past measurement and blueprint for the future. *Perspectives on Psychological Science*, 17(6), 1673-1691. <https://doi.org/10.1177/17456916211072458>
- Nesi, J., & Prinstein, M. J. (2015). Using Social Media for Social Comparison and Feedback-Seeking: Gender and Popularity Moderate Associations with Depressive Symptoms. *Journal of abnormal child psychology*, 43(8), 1427–1438. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0020-0>
- Pérez-Torres, V. (2024). Social media: A digital social mirror for identity development during adolescence. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05980-z>
- Sabatini, F., & Sarracino, F. (2015). Keeping up with the e-Joneses: Do online social networks raise social comparisons?. arXiv preprint arXiv:1507.08863. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1507.08863>
- Shah, R., Chauhan, N., Gupta, A. K., & Sen, M. S. (2016). Adolescent-parent conflict in the age of social media: Case reports from India. *Asian journal of psychiatry*, 23, 24–26. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2016.07.002>
- Soh, S., Talaifar, S., & Harari, G. M. (2024). Identity development in the digital context. *Social and Personality Psychology Compass*, 18(2), e12940. <https://doi.org/10.1111/spc3.12940>
- Voggenreiter, A., Brandt, S., Putterer, F., Frings, A., & Pfeffer, J. (2024). The Role of Likes: How Online Feedback Impacts Users' Mental Health. In *Proceedings of the 16th ACM Web Science Conference* (pp. 302-310).

<https://doi.org/10.1145/3614419.3643995>

- Wang, Y., & Wang, S. (2024). Short-video applications use and self-concept clarity among adolescents: The mediating roles of flow and social media self-expansion. *Acta Psychologica*, 249, 104469. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104469>
- West, M., Rice, S., & Vella-Brodick, D. (2024). Adolescent social media use through a Self-Determination theory lens: A systematic scoping review. *International journal of environmental research and public health*, 21(7), 862. <https://doi.org/10.3390/ijerph21070862>

نقش واسطه‌ای تمایزیافتگی نوجوان در رابطه بین سبک‌های فرزندپروری ادراک‌شده و تعارض والدنوجوان

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۲۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۹/۲۷

رضوان اله‌داد^۱

زینب ابوالحسنی^۲

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای تمایزیافتگی نوجوان در رابطه سبک‌های فرزندپروری ادراک‌شده و تعارض والدنوجوان انجام شده است. روش پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی و از نوع مدلیابی معادلات ساختاری است. جامعه پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه دوم مدارس شهر تهران در نیمه دوم سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ تشکیل دادند. تعداد ۲۵۰ نفر به روش نمونه‌گیری دردسترس به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسش‌نامه ادراک از شیوه والدین (POPS) رابینز (۱۹۹۴)، پرسش‌نامه تعارض والدنوجوان (CBQ) پرینز (۱۹۷۹) و پرسش‌نامه خودتمایزیافتگی (DCI-SH) دریک (۲۰۱۱) بود. از مدلیابی معادلات ساختاری برای تحلیل داده‌ها استفاده شد. نتایج، بیانگر برآزش مطلوب مدل پژوهش است. نقش میانجی‌گری تمایزیافتگی نوجوان در رابطه با دو سبک حمایت از خودمختاری فرزند و گرمی والدین با تعارض والدنوجوان تأیید شد ($p < 0/05$). باتوجه به تأثیر سبک‌های فرزندپروری ادراک‌شده و تمایزیافتگی در تعارض والدنوجوان، تمرکز بر این دو متغیر و افزایش آگاهی والدین از تأثیر این متغیرها بر فرزندان از طریق برگزاری کارگاه‌ها و برگزاری جلسات مشاوره فردی و خانوادگی پیشنهاد می‌شود.

واژه‌های کلیدی

تعارض والدنوجوان، خودتمایزیافتگی، سبک‌های فرزندپروری ادراک‌شده.

۱- استادیار گروه مشاوره دانشکده غیرانتفاعی رفاه تهران ایران. (نویسنده مسئول)

rezvan.alahdad@gmail.com

۲- کارشناسی ارشد، مشاوره دانشکده غیرانتفاعی رفاه، تهران، ایران.

zeynababolhasani1377@gmail.com

مقدمه

نوجوانی دوره‌ای حساس و مهم در زندگی است که منجر به تغییرات و پیشرفت‌های عمده در جنبه‌های بیولوژیکی، روان‌شناختی، عاطفی و اجتماعی فرد می‌شود (Heslin & McNulty, 2023). این تحولات می‌تواند فشارهای روانی زیادی را بر نوجوان وارد کرده و نوجوان را نسبت به وقایع و رویدادها آسیب‌پذیرتر کند؛ بنابراین در این مرحله رشدی، تحولات کمی و کیفی در ارتباط والدفرزندی پدید می‌آید (Defayette et al., 2021). یکی از چالش‌های مهم این مرحله، گرایش زیاد نوجوان به خودمختاری و حفظ فردیت خویش است که در تضاد با اقتدار و هنجارهای والدینی قرارگرفته و زمینه تعارضات والدنوجوان را رقم می‌زند (Mastrotheodoros et al., 2020). تعارض والدنوجوان، درک و احساسی است که والدین و نوجوانان از هرگونه تضاد و ناسازگاری در ارتباط خود دارند که این ناهماهنگی به‌صورت آشکار و پنهان بروز پیدا می‌کند (کشاورز، نوابی‌نژاد و زهراکار، ۱۳۹۹). تعارض بین والدین و فرزندان نوجوان، زنگ خطری برای افزایش حالات روان‌رنجوری نوجوان بوده و زمینه‌ساز مشکلات اجتماعی نظیر رفتارهای قانون‌شکن در او است. درمقابل آن، ارتباط سالم خانوادگی و حمایت متقابل والدنوجوان، منجر به کاهش حالات روان‌رنجوری و افزایش سازگاری در نوجوان می‌شود (Tanni et al., 2021).

یکی از متغیرهای مؤثر بر تعاملات والدفرزند که پیش‌بینی‌کننده تعارضات است، سبک‌های فرزندپروری است (Thomas et al., 2019). شیوه‌های فرزندپروری والدین، مجموعه نگرش‌ها و اعمالی است که والدین در قبال فرزندان خود اتخاذ کرده و این مواضع به‌نوبه‌خود، محیط عاطفی را شکل می‌دهند. درمجموع، باورها دیدگاه‌ها، رفتارها و اقدامات والدین در چهارچوب الگوهای تربیتی یا شیوه‌های پرورش فرزند متجلی می‌شوند (Schonnig et al., 2022). والدین و نوجوانان ادراک متفاوتی راجع به سبک‌های فرزندپروری و تعاملات بین خود دارند. به‌عبارتی، آنچه والد به‌عنوان سبک فرزندپروری درک و اعمال می‌کند، با برداشت و نگرش فرزند از آن سبک تربیتی یکسان نمی‌باشد. همین امر منجر به شکل‌گیری تضادها و تعارضات بین آن‌ها می‌شود (Grolnick et al., 1977). سبک‌های

فرزندپروری ادراک‌شده^۱، برداشت و نگرش فرزند نسبت به سطوح پاسخدهی والدین و سطوح درخواست‌کنندگی است که در ارتباط با سه سبک اقتداری^۲، استبدادی^۳ و سهل‌گیرانه^۴ وجود دارد (Mcclun & Merrell, 1998). ادراک شیوه‌های فرزندپروری شامل سه جزء اصلی هستند: مشارکت والدین، پشتیبانی از استقلال فرزندان و صمیمیت والدین. مشارکت والدین به میزان زمانی که والدین برای فرزندان خود صرف می‌کنند، اشاره دارد. پشتیبانی از استقلال به میزانی اشاره دارد که والدین به فرزندان خود اجازه تصمیم‌گیری در فعالیت‌هایشان را می‌دهند. صمیمیت والدین نیز به توجه و حساسیت آن‌ها نسبت به نیازهای فرزندان‌شان برمی‌گردد (Nikmanesh et al., 2020).

مفهوم خودتمایزیافتگی^۵ نیز ازجمله مهم‌ترین مفاهیم کلیدی در حوزه خانواده است که نقش اساسی در بروز تعارضات بین‌فردی ازجمله رابطه والدفرزندی ایفا کرده و از طریق شیوه‌های تربیتی والدین به فرزندان منتقل می‌شود (Talmon et al., 2020). تمایزیافتگی مهم‌ترین مفهوم نظریه سیستم‌های خانواده بوئن^۶ (۱۹۷۸) است. بوئن در نظریه خود دو جنبه مختلف برای تمایز خود معرفی می‌کند: در سطح فردی، تمایز خود به معنای توانایی حفظ تعادل بین احساسات و منطق است. در سطح روابط بین‌فردی، این تمایز به توانایی ایجاد ارتباطات نزدیک و عاطفی با دیگران اشاره دارد؛ به گونه‌ای که فرد همچنان بتواند استقلال خود را حفظ کند (Lampis et al., 2020). تمایزیافتگی شاخص مناسبی برای فهم میزان وابستگی عاطفی فرد به خانواده اصلی است که تعادل بین صمیمیت و استقلال را نشان می‌دهد (Talmon et al., 2020). افرادی با سطوح بالای تمایزیافتگی، در روابط با اطرافیان، ارزیابی واقعی‌گرایانه‌تری از موقعیت‌ها دارند. آن‌ها به هیجانات خود آگاهی داشته و فارغ از رفتارهای خصمانه و پرخاشگرانه، با بهره‌گیری از روش‌های صحیح حل تعارض، قادر به برقراری ارتباط نزدیک هستند. همین امر منجر به جلوگیری از تعارضات خانوادگی و زناشویی می‌شود (هاشمی‌نیک و دیگران، ۱۴۰۰). در پژوهشی که توسط کاظمی و صادقی

1. perceived parenting styles
2. Authoritative
3. Authoritarian
4. Permissive
5. self-differentiation
6. Bowen

(۱۳۹۹) انجام شد، نتایج نشان داد که هرچه میزان تمایزیافتگی و فردیت نوجوان نسبت به اعضای خانواده بیشتر باشد، به همان میزان، تعارض والدفرزندی کاهش می‌یابد. با بررسی انجام شده در پیشینه پژوهش‌های داخلی، پژوهش‌های اندکی در زمینه سبک‌های فرزندپروری و عوامل مؤثر بر آن به خصوص در زمینه تعارضات نوجوانان ایرانی صورت گرفته است (اسدی و دیگران، ۱۴۰۱). با توجه به اینکه کیفیت رابطه والد-نوجوان در بروز و ظهور مشکلات فردی و اجتماعی غیرقابل‌انکار است با شناخت متغیرهای میانجی در تعارضات والد-نوجوان می‌توان فراوانی و شدت تعارضات والد-نوجوان را کاهش داد. با ارتقای بهبود کیفیت ارتباط والدین با نوجوانان خانواده‌های سالم‌تر و جامعه سالم‌تری وجود خواهد داشت. یافته‌های این پژوهش از آن جهت اهمیت دارد که با شناخت نحوه شکل‌گیری تعارضات والد-نوجوان و شناسایی متغیرهای دخیل در آن می‌توان از بروز رفتارهای مخاطره‌آمیز در نوجوانی و بزرگسالی پیشگیری نمود؛ زیرا مدیریت مؤثر تعارضات در خانواده منجر به انتقال موفقیت‌آمیز نوجوانی، پذیرش نقش‌ها و مسئولیت‌های بزرگسالی می‌شود. براین اساس، این پژوهش با هدف بررسی نقش واسطه‌ای مولفه‌های تمایزیافتگی نوجوان در رابطه سبک‌های فرزندپروری ادراک‌شده و تعارض والدنوجوان انجام شد.

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از لحاظ جمع‌آوری داده‌ها از نوع توصیفی-همبستگی است. جامعه مورد بررسی در این پژوهش را نوجوانان دختر و پسر مقطع دوم متوسطه در بازه سنی ۱۵-۱۸ سال شهر تهران تشکیل دادند. بر اساس اصول و قواعد نمونه‌گیری در مدلیابی معادلات ساختاری، پژوهشگران آماری حداقل تعداد ۲۰۰ نفر را پیشنهاد می‌کنند (Kline, 2018)؛ بنابراین با احتساب ریزش احتمالی پاسخ‌ها، تعداد ۲۵۰ نفر از پاسخ‌دهندگان که از طریق برنامه گوگل فرم^۱، به پرسش‌نامه‌ها پاسخ داده بودند؛ به‌عنوان نمونه در سطح شهر تهران مورد بررسی قرار گرفتند. باتوجه به عدم دسترسی به

1. Google form

حجم کلی جامعه، نمونه لازم به روش نمونه‌گیری در دسترس و به‌صورت داوطلبانه بود. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل رضایت آگاهانه جهت شرکت در پژوهش، بازه سنی ۱۵ تا ۱۸ سال، اشتغال به تحصیل در مقطع متوسطه دوم شهر تهران بود. نقص در تکمیل پرسش‌نامه از معیارهای خروج از پژوهش بود. کلیه عملیات تجزیه و تحلیل آماری به کمک نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۸ و Amos نسخه ۲۴ انجام گرفت.

ابزار سنجش

پرسش‌نامه ادراک از شیوه والدین^۱ (POPS): این مقیاس توسط آرجی رابینز^۲ (۱۹۹۴)، مطابق با نظریه خود تعیین‌گری^۳ (Grolnick et al., 1997) تدوین شده است. نسخه مورد استفاده در این پژوهش، دارای ۳۰ پرسش است که در ارتباط با مادر و پدر در دو بخش تکرار می‌شود. این پرسش‌نامه دارای ۶۰ خرده‌مقیاس است که شامل: درگیری مادر، درگیری پدر، حمایت مادر از خودمختاری، حمایت پدر از خودمختاری، گرمی مادر و پدر با فرزندان می‌باشد. هریک از گویه‌ها در طیف لیکرت هفت‌درجه‌ای تنظیم شده است. به‌گونه‌ای که برای گزینه اصلاً در مورد من درست نیست نمره ۱ و برای گزینه کاملاً در مورد من صدق می‌کند، نمره ۷ لحاظ می‌شود. برای هر آزمودنی سه نمره قابل محاسبه است و نمره‌های درگیری والدین، حمایت والدین از خودمختاری فرزند و گرمی والدین محاسبه می‌گردد. در مطالعه اصلی توسط رابینز (۱۹۹۴)، اعتبار زیرمقیاس‌های حمایت از خودمختاری پدر و مادر به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۸۰ برآورد شده است. شیرکف و رایان (۲۰۰۱) برای عامل حمایت مادر و پدر از خودمختاری به ترتیب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ و ۰/۹۲ به‌دست آوردند. شریعتی و امامی‌پور (۱۳۹۳) در پژوهشی ضرایب آلفای کرونباخ را برای هر یک از شش زیرمقیاس‌ها محاسبه کرده‌اند که آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های درگیری پدر، حمایت پدر از خودمختاری، گرمی پدر، درگیری مادر، حمایت مادر از خودمختاری و گرمی مادر به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۸۱۲، ۰/۸۰۴، ۰/۶۴، ۰/۷۵۸ و ۰/۶۴۳ به‌دست آمد. آلفای

1. Perception of parent scales
2. Ribbins
3. Self determination theory

کرونباخ برای این پرسشنامه در پژوهش حاضر، برای مؤلفه‌های درگیری والدین، حمایت از خودمختاری فرزندان، گرمی والدین، به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۴، ۰/۸۱ به دست آمد.

پرسشنامه رفتار متعارض والدین و نوجوان^۱ (CBQ): این مقیاس توسط پرینز^۲ (۱۹۷۹) تدوین شده است. فرم رایج نوجوانان مورد استفاده در این پژوهش، دارای ۴۰ گویه است که پرسش‌های مربوط به هر والد، هر کدام ۲۰ پرسش را شامل می‌شود. نسخه مورد نظر، ادراک نوجوان از میزان تعارض با والدین خود را نشان می‌دهد. شیوه نمره‌گذاری مقیاس به این شکل است: به هر عبارتی که پاسخ مشابه با کلید پرسش‌ها را دارد، یک نمره تعلق می‌گیرد. مجموع نمره‌های حاصله برای هر والد، حداقل ۰ و حداکثر ۲۰ نمره می‌باشد که نمره‌های بالاتر، نشان‌دهنده میزان تعارض بیشتر است. پایایی به دست آمده از روش بازآزمایی برای نسخه گزارش نوجوان، ۰/۵۷ و برای نسخه گزارش والدین، ۰/۸۲ بوده است. شریعتی و امامی‌پور (۱۳۹۴) طی پژوهشی ضرایب آلفای کرونباخ برای تعارض نوجوان با والد مادر و پدر را به ترتیب ۰/۹۱۸ و ۰/۸۹۹ گزارش کردند. آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه در پژوهش حاضر، ۰/۹۵ به دست آمد.

پرسشنامه تمایزیافتگی خود^۳ (DSI-SH): این مقیاس توسط دریک^۴ (۲۰۱۱) تدوین شده است. پرسشنامه حاضر شامل ۲۰ گویه و چهار زیرمقیاس گسلش هیجانی، واکنش‌پذیری هیجانی، هم‌آمیختگی با دیگران و جایگاه من می‌باشد (فخاری، لطیفیان و اعتماد، ۱۳۹۳). نمره‌گذاری این پرسشنامه، به صورت طیف لیکرت ۶ گزینه‌ای تنظیم شده است که گزینه کاملاً نادرست تا کاملاً درست را دربرمی‌گیرد. نمره‌های بالاتر فرد نشان‌دهنده سطح تمایزیافتگی بیشتر می‌باشد. دریک (۲۰۱۱) در پژوهش خود ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های هم‌آمیختگی با دیگران، برش هیجانی، واکنش‌پذیری هیجانی و جایگاه من را به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۷۹، ۰/۸۸، ۰/۸۵ برآورد کرد. فخاری، لطیفیان و اعتماد (۱۳۹۳) نیز در مطالعه‌ای به بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه خودتمایزیافتگی دریک پرداختند. یافته‌ها نشان داد که ضریب پایایی متغیر خودتمایزیافتگی که از روش آلفای کرونباخ

1. Conflict behavior questionnaire

2. Prinz

3. Differentiation of self inventory short form

4. Drake

محاسبه شد، برابر ۰/۷۶ می‌باشد که نشانگر پایایی این مقیاس است. آلفای کرونباخ برای سایر خرده‌آزمون‌ها (برش هیجانی، هم‌آمیختگی با دیگران، واکنش‌پذیری هیجانی و جایگاه من) به ترتیب برابر ۰/۷۳، ۰/۷۶، ۰/۴۸، ۰/۶۷ به دست آمد. همچنین تحلیل عاملی انجام شده توسط آن‌ها چهار عامل موجود در این آزمون را تأیید کرد. آلفای کرونباخ محاسبه شده برای این پرسش‌نامه در این پژوهش، ۰/۷۷ به دست آمد.

یافته‌ها

از لحاظ ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، ۶۰ درصد (۱۵۰ نفر) از دانش‌آموزان از نظر جنسیت، دختر بوده و ۴۰ درصد (۱۰۰ نفر) پسر بودند. دامنه سنی پاسخگویان از ۱۵ تا ۱۸ سال بود که سن ۱۸ سال بیش‌ترین درصد (۵۳/۶ درصد) را در بین سنین داشت. بیش‌تر پاسخگویان معادل ۳۹/۶ درصد، فرزند اول بودند و بعد از آن فرزند سوم، با ۲۷/۶ درصد و فرزند چهارم به بالا، با ۱۴/۴ درصد قرار داشتند. پایه تحصیلی دانش‌آموزان از پایه دهم تا پایه دوازدهم بود که پایه دهم ۲۳/۶ درصد، پایه یازدهم ۱۷/۶ درصد و پایه دوازدهم ۵۸/۸ درصد نمونه را شامل می‌شدند.

جدول شماره ۱: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش (n=۲۵۰)

متغیرها	آماره‌های توصیفی				کشیدگی
	میانگین	میانه	انحراف استاندارد	کجی	
درگیری والدین	۳۱/۷۷	۳۲/۰۰	۹/۱۱	-۰/۱۹۷	-۰/۶۶۳
حمایت از خودمختاری فرزند	۳۹/۸۰	۴۰/۰۰	۱۱/۳۵	-۰/۱۳۸	-۰/۵۳۹
گرمی والدین	۶۶/۹۹	۶۸/۵۰	۱۹/۰۶	-۰/۲۸۸	-۰/۷۴۹
تمایز یافتگی نوجوان	۸۰/۶۶	۸۲/۰۰	۱۶/۶۶	-۰/۴۰۹۶	۰/۱۷۴
تعارض والد نوجوان	۱۰/۵۴	۷/۰۰	۹/۲۵	۰/۶۳۶	-۰/۷۳۷

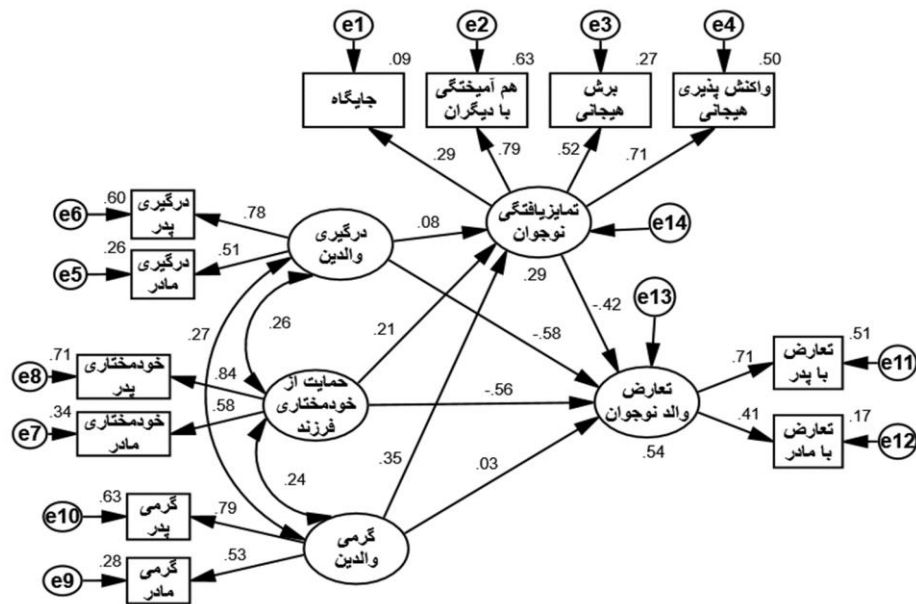
بر اساس مندرجات جدول شماره ۱، مقادیر کجی و همچنین مقادیر کشیدگی تمامی متغیرهای اصلی، در دامنه ۲- تا ۲+ به دست آمد (تمام مقادیر در دامنه ۱- تا ۱+ بود) که می توان نتیجه گرفت تمامی متغیرهای اصلی (درگیری والدین، حمایت از خودمختاری فرزند، گرمی والدین، تمایزیافتگی نوجوان و تعارض والد نوجوان)، از توزیع نرمال یا نزدیک به نرمال برخوردار بودند. در نتیجه می توان از آزمون های پارامتریک مانند همبستگی پیرسون و مدل سازی معادلات ساختاری استفاده کرد.

جدول شماره ۲: ماتریس همبستگی پیرسون بین متغیرهای اصلی پژوهش

متغیرها	درگیری والدین	حمایت از خودمختاری فرزند	گرمی والدین	تمایزیافتگی نوجوان
درگیری والدین	۱			
حمایت از خودمختاری فرزند	۰/۷۵**	۱		
گرمی والدین	۰/۸۱**	۰/۷۹**	۱	
تمایزیافتگی نوجوان	۰/۲۸**	۰/۳۰**	۰/۳۴**	۱
تعارض والد نوجوان	-۰/۵۸**	-۰/۶۸**	-۰/۷۲**	-۰/۴۳**

توجه: * = $p \leq 0.05$ و ** = $p \leq 0.01$

نتایج آزمون همبستگی پیرسون نشان داد که در سطح اطمینان حداقل ۹۵ درصد، رابطه معنی داری بین متغیرهای درگیری والدین، حمایت از خودمختاری فرزند، گرمی والدین و تمایزیافتگی نوجوان با متغیر وابسته تعارض والد نوجوان مشاهده شد که نشان از همبستگی بین متغیرهای پژوهش است ($p < 0.05$). پیش از پرداختن به مدل معادلات ساختاری، در ابتدا پیش فرض های مدل ساختاری بررسی و تأیید شد. شاخص های برازش، $PGFI = 0.76$ ، $RMSEA = 0.075$ ، $IFI = 0.89$ ، $NFI = 0.91$ ، $AGFI = 0.94$ ، $CFI = 0.93$ ، $GFI = 0.92$ حاکی از برازش مناسب مدل بود. شکل زیر ضرایب مستقیم مربوط به اثرهای مستقیم متغیرها بر یکدیگر را در مدل پیشنهادی پژوهش نشان می دهد.



شکل شماره ۱: مدل تجربی پژوهش در حالت ضرایب مسیر استاندارد

نتایج مندرج در جدول فوق نشان می‌دهد قوی‌ترین تأثیر مستقیم بر تعارض والد-نوجوان، مربوط به درگیری والدین با ضریب $0/58-$ و بعد از آن، حمایت از خودمختاری فرزند با ضریب استاندارد $0/56-$ بود. باتوجه به معناداری مسیرهای نشان داده شده در مدل معادلات ساختاری، می‌توان دریافت که اثر غیرمستقیم مدل پژوهش معنادار می‌باشد؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که متغیر میانجی در مدل حاضر، نقش واسطه‌ای معناداری دارد ($p < 0/05$). درنهایت، با اطمینان از برازش مناسب مدل، ضرایب استاندارد کل مسیر، مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم معادلات ساختاری مربوط به فرضیات پژوهش و با در نظرگرفتن نقش میانجی تمایز یافتگی نوجوان در جدول زیر به نمایش درآمده است.

جدول شماره ۳: آزمون نقش میانجی تمایزیافتگی نوجوان در رابطه سبک‌های فرزندپروری ادراک‌شده و تعارض والد-نوجوان

رابطه غیرمستقیم	اثر غیرمستقیم	خطای استاندارد	مقدار t	مقدار p	نتیجه
درگیری والدین <-- تمایزیافتگی نوجوان <-- تعارض والد-نوجوان	-۰/۰۳۴	۰/۰۲۴	۱/۴۰	۰/۱۶۳	عدم تأیید
حمایت از خودمختاری فرزند <-- تمایزیافتگی نوجوان <-- تعارض والد-نوجوان	-۰/۰۸۸	۰/۰۳۲	۲/۷۶	۰/۰۰۶	تأیید
گرمی والدین <-- تمایزیافتگی نوجوان <-- تعارض والد-نوجوان	-۰/۱۴۷	۰/۰۹	۳/۷۷	<۰/۰۰۱	تأیید

یافته‌های جدول شماره ۳ نشان داد که نقش میانجی تمایزیافتگی نوجوان در رابطه دو سبک حمایت از خودمختاری و گرمی والدین با تعارض والد-نوجوان تأیید شد ($p < ۰/۰۵$). اثر غیرمستقیم درگیری والدین بر تعارض والد-نوجوان تأیید نشد ($p > ۰/۰۵$). برای اساس، حمایت از خودمختاری فرزند و گرمی والدین دارای اثر غیرمستقیم (با واسطه تمایزیافتگی نوجوان) بر تعارض والدین بودند. شدت اثر غیرمستقیم حمایت از خودمختاری فرزند، برابر با $-۰/۰۸۸$ و شدت اثر غیرمستقیم گرمی والدین، برابر با $-۰/۱۴۷$ بود. مطابق نتایج، فرضیه اول به‌طور نسبی تأیید شد و نقش واسطه‌ای تمایزیافتگی نوجوان در رابطه دو سبک حمایت از خودمختاری فرزند و گرمی والدین با تعارض والدین تأیید شد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش میانجی تمایزیافتگی نوجوان در رابطه میان سبک‌های فرزندپروری ادراک‌شده و تعارض والدین بود. نتایج تجزیه و تحلیل آماری داده‌های گردآوری‌شده از طریق پرسش‌نامه‌ها نشان داد که نقش میانجی متغیر تمایزیافتگی نوجوان در رابطه سبک‌های فرزندپروری ادراک‌شده با تعارض والدین در سطح $۰/۰۵$ معنادار است. به‌طور کلی، یافته‌های این پژوهش به‌صورت ارتباط‌های دو به دو با نتایج یافته‌های پژوهش

شنارگلن و گلدبرگ^۱ (۲۰۱۹)، آن و چنگ^۲ (۲۰۱۹)، رگالین و جاستیکس^۳ (۲۰۱۶)، اسدبگی و همکاران (۱۴۰۱)، بازگیر و تمدنی (۱۴۰۰)، روستاآزاد (۱۴۰۰) کاظمی و صادقی (۱۳۹۹) و بخشایی و آزادی (۱۳۹۹) همسو است. در تبیین نقش میانجی تمایزیافتگی در رابطه میان سبک‌های فرزندپروری ادراک‌شده و تعارض والد-نوجوان می‌توان ادعان داشت که استفاده از سبک‌های فرزندپروری و شیوه‌های تربیتی انعطاف‌پذیر و متوازن، می‌تواند به ایجاد روابط عمیق بین والدین و فرزندان کمک کند. این روش‌ها که بر پایه تعاملات صمیمانه قراردارند، به کاهش تنش‌ها و افزایش همبستگی اعضای خانواده منجر می‌شوند. درمقابل، روش‌های تربیتی سخت‌گیرانه و بی‌توجه که با عدم پاسخگویی و حمایت همراه هستند، به افزایش تنش‌ها بین والدین و فرزندان منجر می‌شوند (مختارنیا و دیگران، ۱۴۰۱). از طرفی سطح تمایزیافتگی نوجوان نیز می‌تواند پیش‌بینی‌کننده تعارضات باشد. براین‌اساس که، افرادی با سطح تمایز بالا در شناخت و مدیریت احساسات درونی و برخوردهای بیرونی خود مهارت دارند. همین امر موجب می‌شود که آن‌ها کمتر تحت تأثیر هیجانات ناگهانی قرار بگیرند. این افراد به‌جای پاسخ‌های عجولانه و احساسی که ممکن است منجر به اختلاف و تنش شود، بااستفاده از تفکر منطقی و استدلال عقلانی عمل می‌کنند (هاشمی‌نیک و دیگران، ۱۴۰۰). درواقع مدل ارائه شده در این پژوهش، یک مدل فرایندی از روابط منطقی را آشکار ساخت که بیان می‌کند اگر نوجوان در محیطی رشد و پرورش‌یافته باشد که از طرف والدین گرما، مشارکت و حمایت به اندازه دریافت کرده باشد، درک او از سبک فرزند پروری والدین مثبت بوده و این محیط تعاملی که در سبک فرزندپروری مقتدرانه یافت می‌شود، منجر به افزایش سطح تمایزیافتگی در نوجوان می‌شود. با بالا رفتن سطح تفکیک خویشتن در نوجوان، ظرفیت واکنش عاطفی او بالا رفته که او را مجهز به شیوه‌های حل تعارض کارآمد و واکنش منطقی می‌کند. همین امر مانع تشدید تعارضات والد فرزند می‌شود.

-
1. Shenaar-Golan & Goldberg
 2. An, Q & Cheng
 3. Ragelienė & Justickis

افزون‌براین، نتایج نشان داد که بین سبک‌های فرزندپروری ادراک‌شده و تعارض والدین و نوجوان رابطه معناداری وجود دارد. نتایج به‌دست آمده با نتایج پژوهش اسدبگی و همکاران (۱۴۰۱)، روستا آزاد (۱۴۰۰)، اکرمی، ملک‌پور و عابدی (۱۳۹۹)، شنارگلن و گلدبرگ (۲۰۱۹)، استیل و مک‌کینی^۱ (۲۰۱۹) و فلد^۲ (۲۰۱۵) همسو می‌باشد. در تبیین تأیید احتمالی فرضیه حاضر می‌توان گفت درک نوجوانان از تربیت والدین گاه به تعارضات منجر می‌شود. نوجوانان شروع‌کننده تعارض در ارتباط با والدین خود، احساس طردشدن و ناشایست‌بودن را گزارش می‌دهند که همین امر به تعارضات دامن می‌زند. درمقابل، نوجوانانی که کم‌ترین تعارض را در رابطه والد-فرزند خود احساس می‌کنند، پذیرش عاطفی و حس کارآمدی را به میزان بالایی تجربه می‌کنند؛ بنابراین تجربه دریافت حمایت و همکاری از سوی والدین در پیشگیری از تعارضات مؤثر است (هاشمی و دیگران، ۱۴۰۲). رفتارهای خودکامه والدین که با نقصان در میزان عاطفه و همکاری توأم هستند و در سبک استبدادی دیده می‌شوند، می‌توانند تأثیرات منفی عاطفی را در فرزندان ایجاد کند که این امر می‌تواند زمینه‌ساز بروز ناسازگاری‌های رفتاری و اختلافات شود (Schonig et al., 2022). از سوی دیگر، تصورات مثبت نوجوانان از شیوه‌های والدگری، مانند احساس اعتماد و پذیرش که در سبک مقتدرانه وجود دارد، به‌عنوان منابع خارجی برای تقویت انعطاف‌پذیری و مقاومت عمل می‌کنند (Qu et al., 2021). در تبیین تأیید نشدن اثر غیر مستقیم درگیری والدین بر تعارض والد نوجوان می‌توان گفت سبک درگیری والدین ممکن است به‌طور مستقیم بر تعارض تأثیر بگذارد، بدون نیاز به واسطه‌گری عوامل دیگر و یا رابطه بین درگیری والدین و تعارض ممکن است تحت تأثیر شرایط خاصی قوی یا ضعیف شود، نه اینکه از طریق یک متغیر واسطه‌ای انتقال یابد. همچنین ممکن است درگیری والدین همزمان هم اثر مثبت و هم اثر منفی بر تعارض داشته باشد (از مسیرهای مختلف) که در مجموع، اثر غیرمستقیم خالص را نامعتبر یا ضعیف نشان می‌دهد. در فرهنگ‌هایی که ابراز صریح اختلاف‌نظر هنجار محسوب می‌شود،

1. Steele & McKinney

2. Feld

درگیری ممکن است به‌عنوان بخشی طبیعی از تعامل دیده شود و کمتر از طریق متغیرهای روان‌شناختی بر تعارض تأثیر بگذارد.

در بخشی دیگر از نتایج، نشان داده شد بین سبک‌های فرزندپروری ادراک‌شده و تمایزیافتگی نوجوان رابطه معناداری وجود دارد. نتایج به‌دست آمده با نتایج پژوهش رگالین و جاستیکس (۲۰۱۶)، شوارتز و همکاران (۲۰۱۴)، کاظمی و صادقی (۱۳۹۹) و نبی‌زاده سنگاچین (۱۳۹۹) همراستا است. در تبیین تأیید احتمالی فرضیه حاضر می‌توان به نظریه سیستم‌های خانوادگی بوئن (۱۹۷۸) اشاره کرد. بوئن مطرح می‌سازد که تمایزیافتگی یک مؤلفه روانی است که از طریق شیوه‌های فرزندپروری انتقال می‌یابد (Mills-Koonce et al., 2020). والدین خودتمایزنیافته با شیوه‌های تربیتی ناکارآمد مانند سبک استبدادی و آزادگذار به‌جای ارتقای فردیت و خودمختاری در فرزند نوجوان، منجر به وابستگی و واکنش هیجانی و در نتیجه کاهش سطح تمایز او می‌شوند (رئیس‌الساداتی و دیگران، ۱۳۹۵). درمقابل، سبک فرزندپروری مقتدرانه که در آن مؤلفه‌های گرمی، حمایت از خودمختاری و مشارکت توسط نوجوان درک می‌شود، مؤلفه جایگاه من و ظرفیت عاطفی را در نوجوان بالا برده و منجر به ارتقای سطح تمایزیافتگی فرد می‌شود (نبی‌زاده سنگاچین، ۱۳۹۹).

همچنین نتایج نشان داد بین تمایزیافتگی نوجوان و تعارض والد-نوجوان رابطه معناداری وجود دارد. نتایج به‌دست آمده حاضر با نتایج پژوهش بازگیر و تمدنی (۱۴۰۰)، آریایی آذر و همکاران (۱۴۰۰)، کاظمی و صادقی (۱۳۹۹)، بخشایی و آزادی (۱۳۹۹)، تالمون و همکاران (۲۰۲۰) و آن و چنگ (۲۰۱۹)، همسو می‌باشد. در دیدگاه بوئن، افرادی که دارای سطح تمایزیافتگی مناسب در بعد درونی و بیرونی شخصیت خود هستند، در تلاشند تا به‌جای راهبردهای تکانشی و آنی که پیامدهایی همچون تعارض را دربردارد، از راهبردهای عقلانی نظیر گفتگوی سالم و حل مسئله استفاده کنند که مانع تعارضات خانوادگی است (هاشمی‌نیک و دیگران، ۱۴۰۰)؛ بنابراین این افراد توانایی حل مسائل به‌صورت مسالمت‌آمیز را

دارا می‌باشند. هرچه تمایزیافتگی فرد بیشتر باشد، به همان اندازه می‌تواند رفتار خویش را اندیشمندانه و مطابق با اصول صریح و جافتاده هدایت کند؛ درحالی‌که فرد تمایزنیافته، توانایی تفکیک هیجان را از شناخت نداشته و با مسائل، به‌صورت هیجانی برخورد می‌کند. همین امر به تعارضات دامن می‌زند (آریائی‌آذر و دیگران، ۱۴۰۰).

محدودیت‌های این پژوهش، مختص بودن نمونه به دانش‌آموزان متوسطه دوم شهرستان تهران و عدم توجه به متغیرهایی نظیر عوامل فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی بود. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی بر روی سایر نوجوانان در مقاطع سنی متفاوت و در سایر شهرهای کشور نیز اجرا شده و این پژوهش را با شرایط متفاوت فرهنگی، خانوادگی و اقتصادی اجتماعی نیز مورد بررسی قرار دهند. همچنین روش گردآوری داده‌ها در این پژوهش، از طریق پرسش‌نامه بوده که ممکن است بازتاب دقیقی از رفتار واقعی شرکت‌کنندگان در موقعیت‌های عینی نباشد؛ بنابراین سایر روش‌های پژوهشی ازجمله پژوهش کیفی برای بررسی تجارب روان‌شناختی درک شده افراد پیشنهاد می‌شود. با توجه به نتایج به‌دست آمده از پژوهش حاضر، مشاوران مدرسه و خانواده می‌توانند جلسات مشاوره‌ای برای نوجوان و والدین به‌صورت گروهی و یا انفرادی درباره موضوعاتی چون آموزش صحیح حل تعارض بین والدین و نوجوان، آموزش سبک فرزندپروری کارآمد به والدین، و افزایش سطح تمایزیافتگی برگزار کنند.

منابع

- آریائی‌آذر، افسانه؛ صادقی، منصوره‌السادات و موتابی، فرشته (۱۴۰۰). بررسی تمایزیافتگی زوجین از خانواده اصلی و نقش آن در پیش‌بینی الگوهای ارتباطی و رضایت زناشویی در قومیت‌های مختلف ایران. *خانواده‌پژوهی*، ۱۷(۳)، ۳۶۸-۳۶۸.
<https://doi.org/10.52547/JFR.17.3.353>
 اسدبگی، مهدی؛ منظمی‌تبار، فریبا؛ حقی، صبا، و حاجی‌زاده اصل، علی (۱۴۰۱). رابطه سبک‌های فرزندپروری والدین با تعارض والد-نوجوان و مسئولیت‌پذیری در نوجوانان. *مطالعات فرهنگی پلیس*، ۹(۴)، ۲۳-۳۳.

<https://magiran.com/p2527549>

اکرمی، لیلا؛ ملک‌پور، مختار و عابدی، احمد (۱۴۰۰). نقش واسطه‌ای سبک‌های فرزندپروری والدین با مشکلات دوره بلوغ. *فصلنامه روان‌شناسی*، ۲۴(۴)، ۳۹۵-۴۱۶.

<http://www.iranapsy.ir/fa/Article/22170>

بازگیر، شهناز و تمدنی، مجتبی (۱۴۰۰). رابطه تعارض‌های خانوادگی با حرمت نفس، خودپنداره و تمایزیافتگی. *همایش ملی پژوهش‌های نوین در روان‌شناسی و علوم رفتاری، خمینی شهر*.

<https://civilica.com/doc/1314968>

بخشایی، محبوبه و آزادی، مهران (۱۳۹۹). نقش واسطه‌ای تعارض والد-فرزند در ارتباط تمایزیافتگی خود با اضطراب اجتماعی. *خانواده درمانی کاربردی*، ۱(۲)، ۸۶-۱۰۴.

<https://doi.org/10.22034/aftj.2020.114293>

رییس‌الساداتی، سیده فاطمه؛ نظربلند، ندا و خوش‌کنش، ابوالقاسم (۱۳۹۵). بررسی رابطه طرحواره‌های ناسازگار اولیه و تمایزیافتگی با میزان سازگاری زناشویی. *مجله مطالعات ناتوانی*، ۶، ۲۸-۳۵.

روستا آزاد، زهرا (۱۴۰۰). رابطه بین تعارض سبک‌های فرزندپروری ادراک‌شده توسط نوجوان و مهارت‌های اجتماعی آنان با میزان پرخاشگری نوجوانان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، روان‌شناسی عمومی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی.

<https://ganj.irandoc.ac.ir/viewer/42ac7b3e53bbbfa02a504c5fde8c7ee2?sample=1>

شریعتی، سحر و امامی‌پور، سوزان (۱۳۹۳). نقش واسطه‌ای تعارض والدین - نوجوان در رابطه سبک‌های فرزندپروری ادراک‌شده و ابعاد ابراز خشم. *فصلنامه علمی پژوهشی خانواده و پژوهش*، ۴(۱۱)، ۷-۲۲.

<https://www.magiran.com/p1514709>

فخاری، ن: لطیفیان، م: اعتماد، ج. (۱۳۹۳). بررسی ویژگی‌های فرم کوتاه پرسشنامه تمایز یافتگی خود در دانشجویان ایرانی، *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۱۵(۴)، ۵۸-۳۵.

کاظمی، مریم و صادقی، علیرضا (۱۳۹۹). رابطه بین تمایزیافتگی خویشتن و اضطراب ابتلاء به کووید-۱۹ در نوجوانان با میانجی‌گری تعارض والد-فرزند. *خانواده‌درمانی کاربردی*، ۱(۲)، ۶۷-۴۸.

https://www.aftj.ir/article_113925.html

- کشاوری، غلامرضا؛ نوایی‌نژاد، شکوه و زهراکار، کیانوش (۱۳۹۹). مدل مفهومی عوامل زمینه‌ساز تعارضات والد-نوجوان از دیدگاه والدین. *خانواده و پژوهش*، ۱۷ (۲)، ۱۷۰-۱۴۷.
<http://qjfr.ir/article-1-1504-fa.html>
- مختارنیا، ایرج؛ زاده‌محمدی، علی؛ پناغی، لیلی و چراغی، مونا. (۱۴۰۱). تدوین و آزمون مدل گسترده‌ی حوزه‌های تعارض والد-نوجوان. *فهرنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۱۳ (۵۱)، ۱۸۰-۱۴۹.
<https://doi.org/10.22054/qccpc.2022.64910.2836>
- نبی‌زاده سنگاچین، محدثه (۱۳۹۹). *پیش‌بینی ادراک والدگری افراطی نوجوانان بر اساس سبک‌های دلبستگی و تمایزیافتگی با رابطه‌گری مهارت‌های تعاملی در دانش‌آموزان متوسطه دوم شهرستان بندرعباس*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، مشاوره خانواده، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه هرمزگان.
<https://ganj.irandoc.ac.ir/viewer/6b47c83715c73cd6b67e9e7fdb5ba574?sample=1>
- هاشمی، سمیرا؛ امان‌اللهی، زهرا و نوری، طاهره (۱۴۰۲). تحلیل پدیدارشناسانه تجارب زیسته نوجوانان سازگار و ناسازگار از ادراک رابطه والدفرزندی. *روانشناسی کاربردی*، ۱۷ (۱)، ۷۹-۶۱.
https://apsy.sbu.ac.ir/article_102601.html
- هاشمی‌نیک، اعظم؛ حیدری، حسن؛ داودی، حسین و جعفری، اصغر. (۱۴۰۰). الگوی پیش‌بینی سبک‌های حل تعارض بر اساس ابعاد تمایزیافتگی و انعطاف‌پذیری شناختی با نقش میانجی شفقت‌ورزی به خود زوجین. *تحقیقات علوم رفتاری*، ۱۹ (۱)، ۱۳-۲۳.
<https://rbs.mui.ac.ir/article-1-965-fa.html>
- An, Q., & Cheng, J. (2019). A Qualitative Study on Peer Interaction of Adolescents from Parental Conflict Family Based on the Perspective of Self-Differentiation. *Advances in Psychology*, 9(1), 138-145. <https://doi.org/10.12677/AP.2019.91018>
- Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. New York: Aronson.
- Defayette, A. B., Whitmyre, E. D., Lopez Jr, R., Brown, B., Wolff, J. C., Spirito, A., & Esposito-Smythers, C. (2021). Adolescent depressed mood and difficulties with emotion regulation: Concurrent trajectories of change. *Journal of adolescence*, 91, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.07.001> Get rights and content
- Drake, J. R. (2011). *Differentiation of Self Inventory –Short Form: Creation & Initial Evidence of Construct Validity*. [PhD Dissertation, University of Missouri-Kansas City]. <http://hdl.handle.net/10355/11137>
- Feld, B. A. (2015). *Interparental Conflict in Late Childhood and Adolescent Social and Emotional Outcomes: The Role of Parent-Child Relationships, Parenting Styles, and Emotion Regulation Capacities*. Adelphi University, The Institute of Advanced Psychological Studies. <https://doi.org/2015.3662313>
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family:

- The self-determination theory perspective. Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory, 135-161.
- Heslin, A. M., & McNulty, B. (2023). Adolescent nutrition and health: characteristics, risk factors and opportunities of an overlooked life stage. *Proceedings of the Nutrition Society*, 82(2), 142-156. <https://doi.org/10.1017/S0029665123002689>
- Kline, A., Curry, T., Lewellyn, L. (2018). The Misshapen kinase regulates the size and stability of the germline ring canals in the *Drosophila* egg chamber. *Dev. Biol.* 440(2): 99--112.
- Lampis, Jessica, Stefania Cataudella, Roberta Speziale, and Samara Elat.(2020). The role of differentiation of self dimensions in the anxiety problems. *The Family Journal* 28, no. 1 : 90-97. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1066480719894943>
- Mastrotheodoros, S., Vander Graaff, J., Dekovic, M., Meeus, W. H., & Branje, S. (2020). Parent–adolescent conflict across adolescence: Trajectories of informant discrepancies and associations with personality types. *Journal of youth and Adolescence*, 49(1), 119-135. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01054-7>.
- Mcclun, L. A., & Merrell, K. W. (1998). Relationship of perceived parenting styles, locus of control orientation, and self-concept among junior high age students. *Psychology in the Schools*, 35(4), 381-390. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199810\)35:4<381::AID-PITS9>3.0.CO;2-S](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199810)35:4<381::AID-PITS9>3.0.CO;2-S)
- Mills-Koonce, W. R., Cao, H., Heilbron, N., & Cox, M. J. (2020). *Marital relationship and early development*. In J. B. Benson (Ed.), *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development* (Second Edition) (pp. 290-300). Elsevier. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.05838-7>
- Nikmanesh, Z., Oshtorak, N., & Molla, M. D. (2020). The mediating role of positive and negative affect in the association of perceptions of parenting styles with resilience among adolescents with addicted parents. *Iranian Journal of Psychiatry*, 15(4),297. <https://doi.org/10.18502/ijps.v15i4.4295>
- Prinz, R. J. (1979). The conflict behavior questionnaire. Negotiating Parent-Adolescent Conflict. New York: Guilford. <https://www.guilford.com/books/Negotiating-Parent-Adolescent-Conflict/Robin-Foster/9781572308572>
- Qu, D., Huang, J., Yu, N. X., Hui, L. L., & Kouros, C. D. (2021). Association between mother–adolescent relationship quality and subjective well-being: Resilience resources as a mediating factor among Hong Kong Chinese adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 30(8), 1990-2002. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-01987-3>
- Ragelienė, T., & Justickis, V. (2016). Interrelations of adolescent's identity development, differentiation of self and parenting style. *Psichologija*, 53, 24-43. <https://doi.org/10.15388/Psichol.2016.53.10030>
- Robbins, R. J. (1994). *An assessment of perceptions of parental autonomy support and control: Child and parent correlates*. [Doctoral Dissertation, Department of Psychology, University of Rochester]. https://cir.nii.ac.jp/crid/1573105975582040960# Citations_container
- Schonnig Vigdal, Julia. Kallesten Bronnick, Kolbjorn. (2022). A Systematic Review of “Helicopter Parenting” and Its Relationship With Anxiety and Depression. . *Frontiers*

- in *Psychology*, 13(2), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.872981>
- Schwartz, J. P., Thigpen, S. E., & Montgomery, J. K. (2014). Examination of Parenting Styles of Processing Emotions and Differentiation of Self. *The Family Journal: Counseling and Therapt for Couples and Familys*, 41(0), 60-67. <https://doi.org/10.1177/1066480705282050>
- Shenaar-Golan, V., & Goldberg, A. (2019). Subjective well-being, parent-adolescent relationship, and perceived parenting style among Israeli adolescents involved in a gap-year volunteering service. *Journal of Youth Studies*, 22(8), 1068-1082. <https://doi.org/10.1080/13676261.2018.1563289>
- Steele, E. H., & McKinney, C. (2019). Emerging adult psychological problems and parenting style: Moderation by parent-child relationship quality. *Personality and individual differences*, 146, 201-208. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.04.048>
- Talmon, A., Salomon, N. S., & Ginzburg, K. (2020). Differentiation of the self and the body and adjustment to motherhood—A latent class analysis. *Journal of Affective Disorders*, 276, 287-296. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.07.093>
- Tanni, K. T., Zainudin, Z. N., Hassan, S. A., Yusop, Y. M., & Asri, A. S. (2024). Effect of Transactional Analysis Intervention on Parent-adolescent Conflict and Emotional Regulation Among Adolescents in Bangladesh. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 32. <https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v11-i5/9242>
- Thomas A., Okamoto S., Rebecca K., & Pagano, I. (2019). Parental support, Parental – adolescent Conflict, and substnsce use of Native Hawaiian and pacific Islander youth: Ethnic differences in stress- buffering and vulnerability effects. *Asian American journal of psychology*, 10(3): 218-226. <https://doi.org/10.1037/aap0000139>.

تجارب زیسته مربیان پیرامون مراقبت از کودکان کار مهاجر در مدرسه

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۶/۲۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۲۲

سمیه سیف اسبگرانی^۱

معصومه اسمعیلی^۲

چکیده

این پژوهش با هدف کاوش عمیق در تجارب زیسته مربیان پیرامون مراقبت از کودکان کار اتباع در محیط مدرسه، به بررسی چالش‌ها، موفقیت‌ها، و راهبردهای آنان در تعامل با این گروه آسیب‌پذیر می‌پردازد. کودکان کار اتباع، به دلیل شرایط پیچیده اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، نیازمند حمایت‌های ویژه‌ای در محیط آموزشی هستند. مربیان این کودکان نقش حیاتی در تسهیل فرایندهای یادگیری، سازگاری اجتماعی و ارتقای بهزیستی آنان ایفا می‌کنند. روش‌شناسی این پژوهش بر اساس رویکرد پدیدارشناسی تفسیری اسمیت استوار است که بر درک معنادار و تفسیر عمیق تجارب فردی تمرکز دارد. هشت مربی که به‌طور مستقیم با کودکان کار اتباع در مدارس مشغول به‌کار بودند، از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و هدفمند مورد مطالعه قرار گرفتند. داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها با استفاده از فنون تحلیل تفسیری اسمیت که شامل شناسایی مضامین، توسعه مضامین فرعی، و استخراج نقل‌قول‌های توصیفی است، مورد تحلیل قرار گرفت. یافته‌های پژوهش پنج مضمون اصلی را برجسته ساخت: (۱) چالش‌های فرهنگی و زبانی در برقراری ارتباط مؤثر، (۲) مواجهه با مسائل روان‌شناختی و اجتماعی ناشی از تجارب پیشین کودکان، (۳) نیاز به منابع و حمایت‌های آموزشی تخصصی، (۴) تجارب موفقیت‌آمیز در ایجاد اعتماد و انگیزه یادگیری، و (۵) اهمیت آموزش‌های ضمن خدمت و شبکه‌سازی حرفه‌ای برای مربیان. این مضامین، تصویری جامع از پیچیدگی‌های نقش مربیان و راهبردهای انطباقی آنان ارائه می‌دهند. در بخش بحث و نتیجه‌گیری، یافته‌ها در پرتو ادبیات پژوهش‌های پیشین مورد تفسیر قرار گرفته و شباهت‌ها و تفاوت‌ها با مطالعات مشابه مورد بررسی قرار گرفته است. علل و پیامدهای تجارب مربیان تبیین شده و پیشنهادات عملی برای بهبود حمایت از این کودکان و مربیان آنان، از جمله ارتقای آموزش‌های بین‌فرهنگی، تأمین منابع حمایتی، و ایجاد چهارچوب‌های حمایتی در سطح مدارس و سازمان‌های ذی‌ربط ارائه گردیده است.

کلیدواژه‌ها

کودکان کار اتباع، مربیان، تجارب زیسته، مراقبت، حمایت اجتماعی

۱- دانشجوی کارشناسی‌ارشد مشاوره خانواده، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)
somayehseif6@gmail.com

۲- استاد تمام، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
m.esmaeili@atu.ac.ir

بیان مسئله

کودکان همواره به عنوان آسیب پذیرترین قشر اجتماع مورد تهدید جدی به لحاظ عدم رعایت حقوق مربوط به خود بوده اند فقر، سوء تغذیه و بیماری جنگ، انواع سوء استفاده ها، نداشتن امنیت و ... از زمره مواردی است که آمال و امیال کودکان در سراسر جهان را از میان برداشته اند (خوب بخت و نیک نامی، ۱۳۹۸). در دهه اخیر جابه جایی اجباری میلیون ها کودک مهاجر و پناهجو در منطقه خاورمیانه، مدرسه را به نهادی چندکارکردی تبدیل کرده است که علاوه بر آموزش، نقش حمایتی و بازتوانی روانی برای کودکان آسیب پذیر ایفا می کند. جایی که معلم، نه فقط انتقال دهنده محتوا بلکه عامل خط مقدم حمایت عاطفی، بازتنظیم هیجانی و پیوند دهنده کودک با شبکه های حمایتی است. این دگرگونی نقش ها در ایران نیز پررنگ است؛ زیرا موج ورود و تداوم اقامت خانواده های افغانستانی، نیاز به سازوکارهای مدرسه محور مراقبت و حمایت از کودکان کار مهاجر را دوچندان کرده است. پدیده کار کودکان به ویژه در میان جمعیت های مهاجر به یکی از دغدغه های جدی نظام های اجتماعی و حمایتی بدل شده است. سازمان بین المللی کار (ILO, 2024) برآورد می کند که بیش از ۱۶۰ میلیون کودک در سراسر جهان به کار مشغولند که بخش قابل توجهی از آنان مهاجر یا بی هویتند. در ایران نیز پدیده کار کودکان به ویژه در مناطق شهری با ساختارهای اقتصادی نابرابر و مهاجرپذیر روندی فزاینده یافته است (خانجانی، طاهره، ردایی، زهرا، ۱۴۰۴).

فرایند پیچیده مهاجرت و پدیده های اجتماعی همراه آن، همواره چالش های متعددی را برای جوامع میزبان و مهاجران به ویژه کودکان به همراه داشته است. از مهم ترین چالش های اجتماعی که این کودکان با آن ها مواجه اند را می توان شامل وضعیت آموزشی و تحصیل، اعتیاد، تجاوز و ... دانست. تعداد بیشماری از کودکان کار به دلیل فقر فرهنگی و فقر اقتصادی خانواده شان قادر به تحصیل نیستند. به عبارت دیگر، فقر اقتصادی و فقر فرهنگی، کودکان کار را با چالش های اجتماعی متعددی مواجه خواهد کرد (پروینی فراشنبندی و دیگران، ۱۴۰۲). درواقع کار، انتخاب آگاهانه کودکان نیست. کار کودکان، تحمیل اجتماعی از سوی ساختارهای جامعه است. امروزه میلیون ها کودک در سنین پایین با هدف امرار معاش خود و خانواده خود به کار مشغولند (مقدس جعفری؛ ویس نژاد و درستی، ۱۳۹۲).

کودکان و نوجوانان مهاجر با آسیب‌های متعددی مواجهند که علاوه بر اختلالات روانی مانند افسردگی، اضطراب، استرس پس از سانحه و دردهای روان‌تنی، کاهش انعطاف‌پذیری و کاهش عملکردهای رفتاری و شناختی نیز بروز می‌یابد. این حالات در کودکان و نوجوانان مهاجری که از والدین خود جدا شده یا دور افتاده‌اند، بیشتر گزارش شده است (صفی‌کیه؛ جهانگیری و طباطبایی، ۱۳۹۶). این دقیقاً همان نقطه‌ای است که تجربه زیسته مربیان می‌تواند تصویر واقع‌گرایانه‌ای از موفقیت‌ها و تنگناهای مراقبت در مدرسه ارائه دهد.

محیط مدرسه، به‌عنوان یکی از کانون‌های اصلی تعاملات اجتماعی و یادگیری، نقش بسزایی در شکل‌گیری هویت، مهارت‌ها و سازگاری کودکان ایفا می‌کند. برای کودکان کار اتباع، مدرسه نه‌تنها مکانی برای کسب دانش بلکه پناهگاهی امن برای رشد، یادگیری و تجربه دنیایی عاری از سختی‌های کار و شرایط نامناسب نیز محسوب می‌شود. در این میان، نقش مربیان و معلمان این کودکان، که به‌طور مستقیم با آنان در ارتباط هستند، حیاتی و تعیین‌کننده است. مربیان مراقبت از کودکان کار اتباع، با چالش‌های منحصربه‌فردی روبه‌رو هستند که ریشه در مسائل هویتی، زبانی، فرهنگی، اقتصادی و روانی این کودکان دارد.

با توجه به اهمیت روزافزون حضور کودکان اتباع در نظام آموزشی و ضرورت درک عمیق‌تر از تجارب زیسته افرادی که مستقیماً با این کودکان سروکار دارند، این پژوهش بر آن است تا به کاوش در تجارب مربیان مراقبت از کودکان کار اتباع در محیط مدرسه بپردازد. این امر مستلزم فراتر رفتن از توصیفات سطحی و ورود به لایه‌های عمیق‌تر معنایی است که این مربیان از تعاملات، چالش‌ها و موفقیت‌های خود در این زمینه کسب می‌کنند. رویکرد پدیدارشناسی تفسیری، به‌عنوان یک چهارچوب نظری مناسب برای کشف و درک این تجارب زیسته، این امکان را فراهم می‌آورد که به ماهیت پدیده‌ها و معانی درونی که افراد به آن‌ها نسبت می‌دهند، پرداخته شود.

ادبیات پژوهشی در زمینه کودکان کار اتباع در ایران عمدتاً با رویکردهای کمی و توصیفی به تحلیل وضعیت اقتصادی اجتماعی و بهداشتی این کودکان پرداخته است؛ مثلاً پژوهشی جامعه‌شناختی با عنوان «بررسی جامعه‌شناختی پدیده کودکان کار در ایران» (اونق؛ قربانی و سورزهی، ۱۴۰۲) نشان داده است افزایش نرخ مهاجرت و بی‌ثباتی اقتصادی

خانواده‌ها به بروز کار کودک و افت تحصیلی در میان خانواده‌ها منجر شده است. همچنین مطالعه کیفی با عنوان «مطالعه پدیدارشناختی راهبردهای فرهنگ پذیری کودکان کار افغانی» (غنی‌زاده و دیگران، ۱۴۰۳) بر کودکان کار افغان مقیم ایران تمرکز داشته و نشان داده است که کودکان مجبور به کار در مواجهه با مدرسه و فرایند جامعه‌پذیری با چالش‌های هویتی و فرهنگی مواجهند. با این همه بازنگری ادبیات نشان می‌دهد پژوهش‌هایی که به صورت عمیق و با روش‌های کیفی تجارب زیسته مربیان و معلمان ویژه اتباع را مدنظر قرار داده باشند به نسبت مطالعات توصیفی محدودتر می‌باشد (غنی‌زاده و دیگران، ۱۴۰۳). در نتیجه این خلأ پژوهشی نشانگر نیاز به مطالعات موقعیت‌مند کیفی است که صدای مربیان را در خط مقدم مراقبت و آموزش کودکان کار اتباع آشکار سازد.

در سطح بین‌المللی نیز، گزارش‌های سازمان‌های معتبر جهانی مانند یونیسف (UNICEF, 2021) و کمیساریای عالی پناهندگان سازمان ملل نشان می‌دهد که ترکیب مهاجرت، پناهندگی و کار کودک به افزایش ریسک ترک تحصیل، افت یادگیری و مشکلات روانی منجر می‌شود. بر اساس گزارش (UNHCR, 2023) تنها ۶۱٪ کودکان پناهجو در مقطع ابتدایی در نظام آموزشی ثبت‌نام می‌کنند، در حالی که نرخ جهانی ثبت‌نام برای همسالان آنان ۹۲٪ است. همچنین گزارش مشترک ILO و (UNICEF, 2024) تخمین می‌زند که بیش از ۱۳۸ میلیون کودک در سراسر جهان درگیر کار کودک‌اند و این پدیده با فقر، تبعیض و دسترسی نابرابر به آموزش پیوند مستقیم دارد. پژوهش‌هایی که به صورت خاص بر روی «کودکان کار» به عنوان یک گروه آسیب‌پذیر تمرکز کرده‌اند، اغلب به پیامدهای منفی کار کودکان بر رشد و یادگیری آنان اشاره دارند، کار برای سلامت فیزیکی، روانی، اجتماعی، اخلاقی، و شخصیتی کودک مضر بوده و امکان رشد طبیعی را - که شامل حق آموزش و بازی است - از او سلب می‌کند (احمدی، ۱۴۰۰).

این پژوهش‌ها کمتر به تجارب مربیانی که در مواجهه مستقیم با این کودکان در محیط آموزشی هستند، پرداخته‌اند.

در چنین فضایی، این پژوهش تلاش می‌کند تا با بهره‌گیری از رویکرد پدیدارشناسی تفسیری، به درک عمیق و معناداری از تجارب زیسته مربیان مراقبت از کودکان کار اتباع

در مدارس دست یابد. این درک می‌تواند مبنایی برای طراحی برنامه‌های آموزشی مؤثرتر، ارائه حمایت‌های لازم از سوی نهادهای مسئول، و ارتقای کیفیت زندگی و فرصت‌های تحصیلی این کودکان فراهم آورد.

روش‌شناسی

این پژوهش در مدرسه خیریه اتباع با رویکرد کیفی و بر پایه پدیدارشناسی تفسیری (Smith, 2019) انجام شد. رویکردی که با تمرکز بر معنایی که افراد از تجارب خود می‌سازند، امکان کشف لایه‌های عمیق و چندوجهی پدیده‌ها را فراهم می‌آورد و علاوه بر توصیف، به تفسیر و تبیین معنایی افراد از این تجارب در بستر زندگی و پیشینه آنان می‌پردازد. مشارکت‌کنندگان شامل هشت مربی (هفت زن و یک مرد) از مدرسه اتباع شهید ثانی کهریزک بودند که به‌طور فعال در مدارس مسئولیت آموزش و مراقبت از کودکان کار اتباع را بر عهده داشتند. معیارهای ورود به پژوهش داشتن حداقل یک سال سابقه کار مستقیم با این کودکان، اشتغال در مدرسی با بیش‌ترین تعداد پذیرش ایشان و تمایل به مشارکت داوطلبانه و ارائه اطلاعات صادقانه بود. نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند و تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت، انجام شد تا افرادی با دانش و تجربه عمیق در زمینه موضوع انتخاب شوند. برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته استفاده گردید که با طرح پرسش‌های باز و کاوشی، ضمن ایجاد چهارچوب اولیه، امکان انحراف هدفمند از آن و پیگیری مسیرهای نوظهور گفتگو را فراهم می‌کرد. پرسش‌هایی همچون شرح تجربه مراقبت و آموزش، مهم‌ترین چالش‌ها، راهبردهای مقابله، تجارب مثبت و موفقیت‌آمیز، عوامل موفقیت یا ناکامی، توصیه‌ها به مربیان تازه‌کار و نیازهای بهبود شرایط، محورهای اصلی مصاحبه‌ها را تشکیل دادند. مصاحبه‌ها به‌صورت انفرادی، در فضایی امن و خصوصی، در محیط مدرسه یا مکانی مورد توافق طرفین و به مدت ۲۰ تا ۳۰ دقیقه برگزار شد و با اجازه مشارکت‌کنندگان ضبط گردید. داده‌ها طبق چهارچوب پدیدارشناسی تفسیری اسمیت طی مراحل شامل پیاده‌سازی دقیق مصاحبه‌ها، مطالعه مکرر و غوطه‌وری در داده‌ها، شناسایی واحدهای معنادار، بازنویسی توصیفی این واحدها، دسته‌بندی و

توسعه مضامین اصلی و فرعی، تفسیر و بررسی ارتباط میان مضامین، انتخاب نقل قول‌های نماینده و در نهایت نگارش روایت جامع انجام شد تا تصویری دقیق و غنی از تجارب زیسته مربیان به دست آید.

یافته‌ها

جدول شماره ۱: اطلاعات جمعیت‌شناختی مربیان مشارکت‌کننده در پژوهش

جنسیت	سن (سال)	سابقه آموزش با کودکان کار (سال)	محل خدمت (منطقه / نوع مدرسه)	نقش / سمت
زن	۳۴	۳	منطقه ۲۰ — مدرسه اتباع	معلم کلاس اول
زن	۲۹	۲	منطقه ۲۰ — مدرسه اتباع	معلم کلاس اول
زن	۴۱	۵	منطقه ۲۰ — مدرسه دولتی	معلم
مرد	۳۷	۴	منطقه ۲۰ — مدرسه دولتی	معلم دبستان
زن	۳۱	۲	منطقه ۲۰ — مدرسه اتباع	معلم
زن	۲۸	۱.۵	منطقه ۲۰ — مدرسه اتباع	معلم نهضت
زن	۳۵	۳	منطقه ۲۰ — مدرسه اتباع	مربی (پیش‌زمینه روانشناسی)
زن	۲۷	۲	منطقه ۲۰ مدرسه اتباع	معلم نهضت (دانش آموزان جامانده از تحصیل)

جدول شماره ۲: مضامین فرعی و اصلی پیرامون مراقبت از کودکان کار مهاجر در مدرسه مبتنی بر تجارب زیسته مربیان

مضمون اصلی	مضامین فرعی	نقل قول نمونه از مربیان
چالش‌های بهداشتی و مراقبتی	بهداشت فردی ضعیف با پیشرفت تدریجی	«اول سال بچه‌ها حتی شستن دست رو بلد نبودن، ولی با تکرار و آموزش، کم‌کم یاد گرفتن خودشون برن سمت شیر آب»
	فقدان خدمات بهداشتی و چکاپ منظم از طرف سازمان‌های دولتی	«هیچ وقت نیومدن بچه‌ها رو معاینه کنن یا چک کنن واکسن‌شون کامله یا نه؛ همه چی افتاده گردن ما»
موانع آموزشی	عدم حمایت و پیگیری تحصیلی از سوی خانواده‌ها	«بیشتر خانواده‌ها مدرسه رو فقط واسه این می‌خوان که بچه تو خیابون نباشه، نه اینکه درس بخونه»
	کار بعد از مدرسه و افت تحصیلی	«بچه‌ها عصر که میان سر کلاس، اون قدر خسته‌ان از کار که فقط دلشون می‌خواد سر روی میز بذارن و بخوابن»
	ضعف حمایت نهادی	«آموزش و پرورش اصلاً به این مدرسه‌ها سر نمی‌زنه؛ همه چی با کمک خیرین و حبیب خود مربی‌ها می‌چرخه»
نیازهای عاطفی و روانی	مدرسه به عنوان پناهگاه عاطفی	«برای خیلی‌ها، مدرسه تنها جاییه که کسی بهشون میگه آفرین و براشون دست می‌زنه»
	اضطراب و ناامنی روانی ناشی از وضعیت مهاجرتی	«بعضی‌ها هر روز می‌پرسن اگه ما رو برگردونن چی؟ وحشت تو چشم‌هاشون پیدااست»
	کمبود مهارت‌های زندگی و اعتماد به نفس	«وقتی می‌خوای کاری گروهی انجام بدی، بعضی‌ها حتی جرئت نمی‌کنن نظر بدن؛ انگار از قبل یاد گرفتن حرف نزنن»
چالش‌های رفتاری و اخلاقی	بروز مسائل جنسی در سنین پایین	«یه روز دیدم چند تا پسر کلاس دوم رفتارهایی دارن که اصلاً مناسب سن‌شون نیست؛ واقعاً نگران‌کننده بود»

مضمون اصلی	مضامین فرعی	نقل قول نمونه از مربیان
راهکارهای پیشنهادی مربیان	آموزش خانواده‌ها در حوزه بهداشت، محبت و ارزش تحصیل	«چند جلسه که با مادرها به زبان خودشون حرف زدیم، دیدیم بچه‌ها مرتب‌تر شدن و درس رو جدی‌تر گرفتن»
	حضور مستمر آموزش حتی در تابستان	«تابستون که مدرسه تعطیل، بچه‌ها سریع برمی‌گردن تو کار. باید کلاس‌ها ادامه پیدا کنه تا از محیط کار فاصله بگیرن»
	تقویت ارتباط با خیران و داوطلبان متخصص	«وقتی یه دکتر یا روانشناس داوطلب میاد، تأثیرش رو تو رفتار بچه‌ها همون هفته حس می‌کنیم»
چالش‌های بین‌فرهنگی	تفاوت‌های رفتاری براساس ملیت	«پاکستانی‌ها معمولاً آروم‌ترن ولی به بهداشت کمتر اهمیت میدن؛ افغان‌ها پرانرژی‌ترن ولی کنترل رفتارشون سخت‌تره»
	نیاز به آموزش توسط مربیان هم زبان و هم فرهنگ	«وقتی مربی از زبان و فرهنگ خودشون باشه، بچه‌ها راحت‌تر می‌پذیرن که مثلاً مسواک زدن یا دوش گرفتن بخشی از روزاشونه»

در تحلیل پدیدارشناسانه داده‌های به‌دست‌آمده از هشت مصاحبه، شش محور عمده تجربه مربیان در مواجهه با مراقبت از کودکان کار اتباع آشکار شد که وجوه مختلف چالش‌ها و ظرفیت‌های این حوزه را بازتاب می‌دهد. نخستین محور، مشکلات بهداشتی و مراقبتی است؛ جایی‌که مربیان، ضعف جدی بهداشت فردی در آغاز سال تحصیلی را یادآور شده و بهبود تدریجی آن را حاصل آموزش‌های مستمر نظیر شستن دست‌ها، استفاده از صابون و مسواک زدن دانسته‌اند. آنان معتقد بودند بهره‌گیری از مربیان هم‌زبان و هم‌فرهنگ می‌تواند اثربخشی آموزش‌ها را افزایش دهد و نبود خدمات بهداشتی منظم شامل معاینات، واکسیناسیون و پایش سلامت را یکی از عوامل تداوم مشکلات جسمی معرفی کردند.

محور دوم، موانع آموزشی است که عمدتاً ریشه در بی‌توجهی خانواده‌ها به تحصیل و

تلقی مدرسه صرفاً به عنوان محلی برای نگهداری کودکان دارد. اشتغال روزانه پس از مدرسه، فرسودگی جسمی و ذهنی و کمبود حمایت نهادی از سوی آموزش و پرورش منجر به افت تحصیلی و افزایش فشار بر دوش خیران و مربیان شده است.

در محور سوم، نیازهای عاطفی و روانی کودکان برجسته شد؛ مدرسه به پناهگاهی عاطفی برای دریافت محبت و توجهی بدل شده که در خانه تجربه نمی کنند، و وضعیت مهاجرتی همراه با ترس از اخراج یا بازگشت ناخواسته بر امنیت روانی و تمرکز تحصیلی آنان سایه می اندازد. همچنین کمبود مهارت های زندگی و ضعف اعتماد به نفس، ضرورت آموزش مهارت های فردی و اجتماعی را نمایان ساخته است.

محور چهارم به چالش های رفتاری و اخلاقی می پردازد که شامل بروز رفتارهای جنسی در سنین پایین و تفاوت های رفتاری میان گروه های ملیتی است؛ به گونه ای که کودکان پاکستانی آرام تر ولی با بهداشت ضعیف تر و کودکان افغان با مشکلات رفتاری بیشتر توصیف شدند.

محور پنجم راهکارهای پیشنهادی مربیان را شامل می شود؛ از طراحی و اجرای جلسات آموزشی برای خانواده ها در حوزه بهداشت، محبت و ارزش تحصیل با تکیه بر زبان و فرهنگ خودشان تا تداوم آموزش حتی در تابستان و ایجاد پیوند مؤثر با خیران و داوطلبان متخصص برای تأمین پایدار منابع آموزشی، بهداشتی و روان شناختی. برآیند کلی یافته ها نشان می دهد مربیان با منظومه ای پیچیده از مسائل بهداشتی، آموزشی، عاطفی و رفتاری مواجه اند که ریشه در فقر، فقدان حمایت نهادی و شکاف های فرهنگی-اجتماعی دارد. در این شرایط، مدرسه از مرز نقش مرسوم آموزشی فراتر رفته و به کانونی برای مراقبت چندوجهی بدل شده است که در آن مربیان ناچارند به طور همزمان نقش معلم، پزشک، مشاور، مددکار اجتماعی و مرجع عاطفی را ایفا کنند. این چندکارکردی، هرچند فشار مضاعفی بر آنها تحمیل می کند، در عین حال ظرفیت شکل دهی تغییرات مثبت را در خود دارد؛ مشروط بر آنکه راهکارهای پیشنهادی با پشتیبانی سازمانی و سیاستی همراه شوند تا امکان گسستن چرخه آسیب و تبدیل مدرسه به بستری واقعی برای توانمندسازی فراهم شود.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که مربیان مدارس ویژه کودکان کار اتباع، در نقش‌هایی چندبعدی و پیچیده فعالیت می‌کنند؛ نقشی که فراتر از وظایف آموزشی متعارف بوده و شامل مراقبت‌های عاطفی، روانی، بهداشتی و فرهنگی نیز می‌شود. این امر با یافته‌های پژوهش‌های بین‌المللی درباره نقش معلمان در مواجهه با دانش‌آموزان پناهنده و مهاجر همسو است، جایی که معلم به عنوان «عامل تاب‌آوری آموزشی» شناخته می‌شود و مدرسه نقشی حمایتی و بازتوانی دارد (UNICEF, 2021; Taylor & Sidhu, 2022).

در این مطالعه، شش مضمون اصلی شامل چالش‌های بهداشتی، موانع آموزشی، نیازهای عاطفی و روانی، مشکلات رفتاری و اخلاقی، چالش‌های بین‌فرهنگی و راهکارهای پیشنهادی مربیان شناسایی شد. نتایج حاکی از آن است که فقر مادی، مهاجرت اجباری، کار کودک و تبعیض اجتماعی به صورت درهم‌تنیده بر تجربه یادگیری و رشد روانی-اجتماعی این کودکان اثرگذار است. مربیان، مدرسه را به‌منزله پناهگاهی برای بازسازی هویت و بازیابی احساس امنیت کودکان می‌دانند؛ یافته‌ای که با گزارش کمیساریای عالی پناهندگان (UNHCR, 2023) درباره نقش مدارس در ارتقای احساس تعلق اجتماعی پناهندگان همخوانی دارد.

از منظر نظری، نتایج این پژوهش با دیدگاه‌های «نظریه توانمندسازی» (Zimmerman, 2000) هم‌راستاست؛ چرا که مربیان در موقعیت‌هایی با کم‌ترین منابع، از راه ایجاد ارتباط عاطفی، آموزش مهارت‌های زندگی و تشویق به خودکارآمدی، تلاش می‌کنند ظرفیت‌های نهفته در کودکان را فعال سازند. درعین‌حال، فشارهای مضاعف، فرسودگی هیجانی و کمبود حمایت نهادی نیز احساس ناکارآمدی و فرسودگی شغلی را در میان آنان افزایش می‌دهد (Maslach & Leiter, 2016). این یافته بیانگر ضرورت سیاست‌گذاری‌های حمایتی برای سلامت روان و توسعه حرفه‌ای مربیان است.

نتایج همچنین بر اهمیت آموزش‌های بین‌فرهنگی برای مربیان تأکید دارد؛ زیرا تفاوت‌های زبانی و فرهنگی میان کودکان افغان، پاکستانی و ایرانی می‌تواند به سوءتفاهم و فاصله عاطفی منجر شود. پژوهش‌های جهانی نشان داده‌اند که فقدان حساسیت فرهنگی یکی از عوامل اصلی

ناکامی برنامه‌های ادغام آموزشی مهاجران است (OECD, 2020)؛ بنابراین، طراحی برنامه‌های آموزشی و کارگاه‌های مهارتی برای تقویت سواد بین‌فرهنگی و مهارت‌های ارتباطی مربیان از اولویت‌های کلیدی است.

در بعد اجتماعی، یافته‌ها بیانگر آن است که کودکان کار اتباع، هم‌زمان با تجربه فقر، کار زود هنگام و مهاجرت، با طرد اجتماعی و تبعیض مواجه‌اند. بر اساس گزارش مشترک (ILO & UNICEF, 2024) ترکیب فقر و مهاجرت، ریسک کار کودک و ترک تحصیل را به شکل چشمگیری افزایش می‌دهد. در چنین بستری، نقش مربی تنها آموزش نیست بلکه بازسازی امید و پیوند کودکان با مفهوم آینده است. روایت‌های مربیان نشان داد که حتی دستاوردهای کوچک مانند یادگیری نوشتن یا حضور منظم در کلاس، برای این کودکان دستاوردی بزرگ و برای مربیان منبع انگیزش است.

نتیجه کلی پژوهش حاضر آن است که مدارس ویژه اتباع، بدون پشتیبانی روانی و سازمانی کافی، بار وظایف چندنهادی را بر دوش دارند. تقویت ساختارهای حمایتی در سطح مدرسه (مانند حضور روان‌شناس، مددکار اجتماعی و مربی پرورشی)، ارائه آموزش‌های تخصصی ضمن خدمت و ایجاد نظام پاداش برای مربیان متعهد می‌تواند گام‌های مؤثری در بهبود کیفیت مراقبت باشد.

از منظر سیاست‌گذاری کلان، یافته‌ها ضرورت همکاری میان نهادهای دولتی و سازمان‌های مردم‌نهاد را برجسته می‌سازد. مدرسه باید به‌عنوان «هسته مرکزی حمایت اجتماعی» شناخته شود که نه تنها آموزش، بلکه سلامت روان، ادغام فرهنگی و بازتوانی اجتماعی کودکان را دربرگیرد. ایجاد دستورالعمل‌های آموزشی ویژه برای مدارس مهاجرپذیر، تأمین بودجه پایدار و نظارت مستمر بر کیفیت آموزش و حمایت، از جمله الزامات حیاتی در این زمینه است (UNESCO, 2022).

این پژوهش با وجود محدودیت‌هایی نظیر حجم نمونه محدود و تمرکز بر یک مدرسه، تصویری غنی از تجربه مربیان در خط مقدم مراقبت از کودکان کار اتباع ارائه کرده است. استمرار پژوهش‌های کیفی و مقایسه‌ای میان مدارس مناطق مختلف کشور می‌تواند به درک جامع‌تر از تفاوت‌های فرهنگی، جنسیتی و ساختاری کمک کند. یافته‌های این مطالعه

می‌تواند مبنایی برای طراحی برنامه‌های آموزشی حساس به فرهنگ، ایجاد ساختارهای حمایتی پایدار و توسعه سیاست‌های جامع برای حمایت از کودکان کار مهاجر و مریدان آنان در نظام آموزشی ایران باشد.

درنهایت این پژوهش با وجود ارائه بینش‌های ارزشمند در زمینه تجارب زیسته مریدان در مراقبت از کودکان کار اتباع، با محدودیت‌هایی نیز همراه بوده است که باید در تفسیر نتایج مدنظر قرار گیرد. نخست، اندازه نمونه محدود به هشت مربی، قابلیت تعمیم‌پذیری یافته‌ها را کاهش می‌دهد. دوم، استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و انتخاب شرکت‌کنندگان از مدارس خاص ممکن است سوگیری در داده‌ها ایجاد کرده باشد. سوم، ماهیت کیفی داده‌ها و اتکا به روایت‌های شفاهی مریدان، هرچند حاصل مصاحبه‌های عمیق بوده، می‌تواند تحت تأثیر حافظه و برداشت‌های فردی آنان قرار گیرد. همچنین، محدودیت زمانی پژوهشگر فرصت انجام مصاحبه‌های بیشتر یا مشاهده مستقیم فرایندهای کلاسی را محدود ساخته است. درعین‌حال، مسیرهای آینده برای توسعه این حوزه پژوهشی روشن و امیدوارکننده است. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی با حجم نمونه بزرگ‌تر و از مدارس متنوع انجام شود تا اعتبار و تعمیم‌پذیری یافته‌ها افزایش یابد. به‌کارگیری روش‌های ترکیبی، شامل داده‌های کمی همچون شاخص‌های پیشرفت تحصیلی یا حضور و مشارکت کلاس، می‌تواند تصویری جامع‌تر از وضعیت ارائه دهد. پژوهش‌های طولی نیز امکان بررسی تغییرات و ارزیابی تأثیر مداخلات در گذر زمان را فراهم می‌آورند. علاوه‌براین، تمرکز بر شنیدن و تحلیل دیدگاه‌های خود کودکان کار اتباع در محیط مدرسه می‌تواند ابعاد تازه‌ای از تجربه زیسته آنان را آشکار کند. توجه به نقش و تجارب خانواده‌ها در آموزش و مراقبت از فرزندان‌شان نیز حوزه‌ای مغفول مانده و زمینه‌ساز بینش‌های تکمیلی خواهد بود. درنهایت، انجام مطالعات مقایسه‌ای در کشورهای مختلف، به‌ویژه کشورهای که با چالش مشابه مواجه‌اند، می‌تواند به تبادل تجربیات و بهبود رویه‌ها در سطح بین‌المللی کمک شایانی کند.

منابع

- احمدی، کامیل (۱۴۰۰). نقض حقوق کودک در خصوص کار کودکان در ایران. *مجله علمی رویکردهای پژوهشی در علوم اجتماعی*.
- اونق، محمد؛ قربانی، علیرضا و سورزهی، مسلم (۱۴۰۲). بررسی جامعه‌شناختی پدیده کودکان کار (مورد مطالعه کودکان کار شهرستان مهرستان سیستان و بلوچستان). *نشریه علمی وزارت علوم*.
- خانجانی، طاهره و ردایی، زهرا (۱۴۰۴). تجارب زیسته کودکان کار مهاجر در شهرستان چالوس. *همایش ملی تحقیقات میان‌رشته‌ای در مدیریت و علوم انسانی: دوازدهمین همایش ملی تحقیقات میان رشته‌ای در مدیریت و علوم انسانی*.
- خوب‌بخت، حسین و نیکنامی، بنت‌الهدی (۱۳۹۸). نقد و بررسی سیاست‌ها و راهکارهای ارائه شده برای حمایت از کودکان کار و خیابان. *فصلنامه حقوق کودک*.
- صفی کیکه، میثم؛ جهانگیری، کتایون و طباطبایی، شهناز (۲۰۱۷). (نگاهی به چالش‌های سلامت روان کودکان و نوجوانان مهاجر و پناهنده در هزاره سوم. *فصلنامه سلامت در حوادث و بلایا به زبان انگلیسی*).
- غنی‌زاده، الهام؛ رسول‌زاده اقدم، صمد و محمدیان، مهرداد (۱۴۰۳). مطالعه پدیدارشناختی راهبردهای فرهنگ‌پذیری کودکان کار افغانی.
- پروینی فراشبندی، محمدعلی؛ آباد، حمیدرضا؛ خداشناس، محمدعلی و پردل، فرهاد (۱۴۰۲). بررسی رابطه کودکان کار و آموزش در مدرسه. *کنفرانس پژوهش‌های مدیریت، تعلیم و تربیت در آموزش و پرورش*.
- مقدس جعفری، محمدحسین؛ ویس‌نژاد، نورمحمد و درستی، امیرعلی (۱۳۹۲). بررسی عوامل مؤثر بر پیدایش و گسترش پدیده کودکان کار. *علوم اجتماعی (دانشگاه آزاد شوشتر)*.

Child labour: Global estimate 2020, 2021 ILO. trends and road forward. *International Labour Organisation*.

ILO & UNICEF. (2024). *Global estimates on child labour: Results and trends 2016–2024*. Geneva: *International Labour Organization*.

Maslach, C., & Leiter, M. (2016). *Burnout: A multidimensional perspective*. New York: Psychology Press.

- OECD. (2020). *The integration of refugee and immigrant students in education systems*. Paris: OECD Publishing.
- Smith, J. A. (2019). *Interpretive Phenomenology: A Practical Guide to Conducting Phenomenological Research*. Sage Publications.
- Smith, L., & Jones, P. (2022). Navigating Cultural Diversity in the Classroom: Teacher Experiences with Refugee Children. *Journal of Multicultural Education*.
- Taylor, S., & Sidhu, R. (2022). Educating refugee children: Policy and practice for inclusion. *International Journal of Educational Development*, 89(4), 119-120.
- UNESCO. (2022). *Global education monitoring report: Inclusion and education for displaced learners*. Paris: UNESCO.
- UNHCR. (2023). *Global trends: Forced displacement in 2023*. Geneva: United Nations High Commissioner for Refugees.
- UNICEF. (2021). *Reimagining education for migrant and refugee children*. New York: UNICEF.
- Zimmerman, M. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational, and community levels of analysis. In J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 43-63). New York: Springer.

مقایسه نگرش به ازدواج، طلاق و زندگی در دختران با و بدون تجربه سکونت در مراکز شبه خانواده

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۶/۲۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۷/۱۲

طیبه قاسمی^۱

امیر قربان پور لقمجانی^۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه نگرش به ازدواج، نگرش به طلاق و نگرش به زندگی در دختران با و بدون تجربه سکونت در مراکز شبه خانواده بود. روش این مطالعه از نوع علی-مقایسه‌ای بود. جامعه پژوهش شامل دو گروه دختران ۱۵ تا ۱۷ ساله عادی و ساکن در مراکز شبه خانواده دولتی تحت پوشش بهزیستی شهر رشت در سال ۱۴۰۳ بود که از بین آن‌ها ۱۸۰ نفر (هر گروه ۹۰ نفر) انتخاب شدند. دختران عادی با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای و دختران ساکن در مراکز شبه خانواده به روش کل‌شماری انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش مقیاس نگرش به ازدواج براتن و روزن، نگرش به طلاق کینایرد و جرارد و نگرش به زندگی ری‌کر بود. برای تحلیل داده‌ها از روش‌های آماری t مستقل و تحلیل واریانس چندمتغیری (MANOVA) استفاده شد. تحلیل‌ها با استفاده از برنامه SPSS نسخه ۲۶ انجام شد. نتایج نشان داد بین نگرش به ازدواج، نگرش به طلاق و نگرش به زندگی دختران با و بدون تجربه سکونت در مراکز شبه خانواده تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/001$). دختران عادی، نگرش به ازدواج و نگرش به زندگی مثبت‌تر و نگرش به طلاق منفی‌تری نسبت به دختران ساکن مراکز شبه خانواده داشتند. بر اساس یافته‌ها و با توجه به نگرش منفی دختران ساکن در مراکز شبه خانواده نسبت به ازدواج و زندگی و نگرش مثبت آن‌ها به طلاق؛ بنابراین توجه جدی مربیان مراکز شبه خانواده به نگرش‌های آن‌ها حائز اهمیت است.

کلیدواژه‌ها

دختران ۱۵ تا ۱۷ ساله، نگرش به ازدواج، نگرش به طلاق، نگرش به زندگی، مراکز شبه خانواده.

۱- کارشناس ارشد مشاوره خانواده، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران
tayebehghasemi78@gmail.com

۲- دانشیار مشاوره، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران. (نویسنده مسئول)
amirelite@yahoo.com

مقدمه

متخصصان تعلیم و تربیت، خانواده را بهترین محیط برای رشد کودکان می‌دانند (فتحی و دیگران، ۱۴۰۳)؛ اما هرساله فشارهای اقتصادی و اجتماعی باعث می‌شود بسیاری از والدین فرزندان خود را رها کنند و رایج‌ترین شیوه مراقبت از کودکان رها شده، نگهداری در پرورشگاه‌ها یا مراکز شبه‌خانواده است (Zeanah et al, 2005). این مراکز به منظور نگهداری از کودکان و نوجوانان بی‌سرپرست و بدسرپرست توسط دولت‌ها یا بخش خصوصی تأسیس شده‌اند (فتحی و دیگران، ۱۴۰۳). مرگ والدین، بیماری‌های ناعلاج، طلاق، مشکلات خانوادگی، اعتیاد، زندانی شدن و غیبت والدین از دلایل سپردن کودکان به این مراکز است (Zeanah et al, 2005). کودکانی که ساکن مراکز شبه‌خانواده‌اند از حضور مؤثر و همدلانه والدین و حمایت‌های خانوادگی محروم می‌مانند، اگرچه هدف اصلی این مراکز، تأمین نیازهای اساسی کودکان است، بااین‌حال انتقال این کودکان از محیط خانواده به مراکز شبه‌خانواده کافی نیست (محمدی‌نسب و دیگران، ۱۳۹۸). دوره نوجوانی یکی از اساسی‌ترین و آسیب‌زاترین مرحله زندگی است (Popova et al, 2020). اگر در این موقعیت شکننده نوجوان، شرایطی به‌وجود آید که سبب زندگی نوجوان دور از خانواده اصلی خود و تحت نظارت یک مرکز شبه‌خانواده شود، مشکلات پیچیده‌تر شده و نیاز به حمایت‌های اجتماعی و عاطفی بیشتری احساس می‌شود (شالچی و دیگران، ۱۳۹۶).

شرایط دختران و پسران در دوره نوجوانی متفاوت است و دختران جامعه‌پذیری و تربیت متفاوتی را تجربه می‌کنند؛ زیرا یکی از عواملی که زمینه آسیب‌پذیری در برابر فشارهای روانی-اجتماعی را فراهم می‌کند، داشتن جنسیت مونث است؛ به این معنا که دختران بیشتر از پسران موقعیت‌های فاجعه‌آمیز، فشار روانی و کاهش سلامت عمومی را تجربه می‌کنند (پاکیزه، ۱۳۹۱). اصلی‌پور و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که بین کودکان دو گروه (پرورشگاهی و عادی) در مؤلفه‌های نگرش نسبت به والدین، به‌ویژه پدر، همانندسازی با خواهر یا برادر، وجود اضطراب، موضوع ترس، روش والدین در آموزش مفاهیم اخلاقی تفاوت معناداری وجود دارد. زندگی در پرورشگاه، تأثیر منفی بر رشد برخی جنبه‌های روان‌شناختی کودکان دارد. همچنین شیوع اختلالات روانی،

مانند افسردگی در دختران بیشتر است و معمولاً از نوجوانی آغاز می‌شود (Burt & Stein, 2002)؛ از این رو پرداختن به آن‌ها حائز اهمیت است. خانواده نقش اساسی در شکل‌گیری نگرش‌ها، ارزش‌ها و باورهای فرد ایفا می‌کند؛ بنابراین پیش‌بینی می‌شود که افراد ساکن مراکز شبه‌خانواده با همسالان خود در خانواده‌های سالم تفاوت‌هایی داشته باشند (بشلیه و قربان پورفمجان، ۱۴۰۲). با توجه به اینکه تجارب زندگی می‌توانند نگرش‌ها و دیدگاه‌های افراد را شکل دهد و بسازد؛ بنابراین به نظر می‌رسد بین نگرش به ازدواج^۱ دختران ساکن مراکز شبه‌خانواده و دختران ساکن در خانواده تفاوت وجود داشته باشد. نگرش به ازدواج شامل تفکر و احساس نسبت به ازدواج است. افراد دارای نگرش مثبت، ازدواج خود را شاد و موفق می‌دانند، درحالی‌که افراد دارای نگرش منفی انتظارات کمتری از ازدواج خود دارند (ابراهیمی و دیگران، ۱۳۹۹). نگرش منفی به ازدواج می‌تواند به افزایش سن ازدواج و مجرد قطعی منجر شود و بر کارکرد خانواده تأثیر منفی بگذارد (نیکخواه و دیگران، ۱۳۹۶).

خانواده نقش کلیدی در شکل‌گیری نگرش به ازدواج افراد دارد. افراد با توجه به روابط خانوادگی که مشاهده می‌کنند، به ازدواج معنا می‌دهند و آن را می‌آموزند (Keldal & Atli, 2020). در پژوهش دیگری نشان داده شد نگرش دانشجویان نسبت به ازدواج مثبت بوده و ترس آن‌ها از ازدواج تحت تأثیر متأهل و شاد بودن والدینشان است (Akbas et al, 2019). خجسته‌مهر و همکاران (۱۳۹۶) بیان کردند تجارب اولیه افراد از کیفیت زندگی و الگوهای والدینی، از شرایط علی تغییر نگرش به ازدواج است. قدم‌پور و همکاران (۱۳۹۷) نیز نشان دادند بین فرزندان والدین مطلقه و عادی از نظر نگرش به ازدواج تفاوت معناداری وجود دارد. در پژوهش دیگری نشان داده شد که نگرش فرزندان نسبت به ازدواج به محیط و والدین وابسته است؛ کسانی که والدینشان دچار تعارض یا طلاق بودند، نگرش منفی نسبت به ازدواج دارند (Li, 2014). با توجه به اینکه برخی از دختران ساکن مراکز شبه‌خانواده به دلیل جدایی و طلاق والدین مجبور به سکونت در این مراکز شده‌اند، به نظر می‌رسد که آن‌ها نگرش به طلاق^۲ متفاوتی نسبت به دختران ساکن در خانواده داشته باشند. نگرش به طلاق و احساسات مربوط به آن می‌تواند در تصمیم‌گیری به طلاق مؤثر باشد و نگرش

1. Attitude towards marriage

2. Attitude towards divorce

مثبت آن‌ها به این پدیده، احتمال وقوع طلاق را افزایش می‌دهد (انتظاری، ۱۳۹۰).

شکل‌گیری نگرش‌های مثبت و منفی نسبت به طلاق تحت تأثیر آسیب‌های ناشی از تجربه طلاق والدین در کودکی است (عباس‌پور و دیگران، ۱۴۰۰). مطالعات نشان می‌دهند درگیری در خانواده و کمرنگ شدن نقش اقتصادی مردان، نگرش مثبت به طلاق فرزندان را افزایش می‌دهد (حسینی و دیگران، ۱۳۹۴). ویلوگیای و همکاران^۳ (۲۰۱۵) نشان دادند نگرش‌های والدین نسبت به طلاق، ارتباط مستقیمی با نگرش فرزندان به طلاق دارد. سیوی و همکاران^۴ (۲۰۱۱) نیز نشان دادند جوانانی که والدینشان طلاق گرفته‌اند، نگرش مطلوب‌تری به طلاق دارند. کولاردو و اهرنبرگ^۵ (۲۰۱۶) بیان کردند تعارض والدین عامل مهمی در نگرش مثبت جوانان به طلاق است. با توجه به اینکه شرایط زندگی افراد ساکن مراکز شبه‌خانواده با افراد ساکن در خانواده و تجارب متعاقب آن‌ها از زندگی متفاوت است، لذا به نظر می‌رسد که این دو گروه نگرش به زندگی^۶ متفاوتی داشته باشند. نگرش به زندگی و معنای آن با سلامت روان‌شناختی ارتباط دارد و معنادار بودن زندگی می‌تواند به کاهش عواطف منفی مانند اضطراب و افسردگی کمک کند (Cho and Mak, 2020). مطالعات نشان می‌دهند که رابطه حمایتی والدین فضایی امن ایجاد می‌کند که فرزندان احساس رضایت بیشتری از زندگی داشته باشند (Chong and Baharudin, 2017). کودکان و نوجوانان ساکن مراکز شبه‌خانواده، از حمایت کافی والدین محروم‌اند که این امر خوش‌بینی آن‌ها را نسبت به زندگی کاهش می‌دهد (بشرپور و دیگران، ۱۳۹۴). پانه و همکاران^۷ (۲۰۲۳) در پژوهش خود نشان دادند ۰/۴۶ کودکان و نوجوانان ساکن مراکز شبه‌خانواده، سطح پایینی از معنای زندگی دارند. فاتیما و همکاران^۸ (۲۰۲۴) نیز نشان دادند سطح معنای زندگی در کودکان عادی به‌طور معنی‌داری بیشتر از کودکان ساکن مراکز شبه‌خانواده است. باوجوداین بشلیده و قربان پورلفمجان (۱۴۰۲) در پژوهش خود نشان دادند که دختران ساکن مراکز شبه‌خانواده نگرشی واقع‌بینانه به زندگی دارند و تنها تعداد کمی از آن‌ها مزایای زندگی در بیرون را می‌بینند.

3. Willoughby et al

4. Cui et al

5. Collardeau and Ehrenberg

6. Attitude towards life

7. Pane et al

8. Fatima et al

همچنین به‌روزی‌فر و همکاران (۱۳۹۸) به این نتیجه رسیدند این افراد علی‌رغم مشکلات در این مراکز، نسبت به زندگی خود ابراز رضایت دارند.

بررسی نگرش‌ها به ازدواج، طلاق و زندگی در دختران ساکن مراکز شبه‌خانواده یا پرورشگاه‌ها اهمیت بسیاری دارد و انجام پژوهش در این زمینه می‌تواند مزایای فراوانی داشته باشد. دخترانی که در مراکز شبه‌خانواده یا پرورشگاه‌ها زندگی می‌کنند، معمولاً با چالش‌ها و تجربیات خاصی روبه‌رو هستند. بررسی نگرش‌های آن‌ها به ازدواج و طلاق می‌تواند به ما کمک کند تا بهتر درک کنیم که چگونه این تجربیات بر دیدگاه‌های آن‌ها تأثیر می‌گذارد. شناخت نگرش‌های این دختران می‌تواند ما را در شناسایی نیازها و چالش‌های خاصی که ممکن است در آینده با آن‌ها مواجه شوند، یاری کند. این اطلاعات می‌تواند در برنامه‌ریزی خدمات اجتماعی و حمایتی مؤثر باشد. با شناخت بهتر نگرش‌ها و ارزش‌های این دختران، سازمان‌ها و نهادهای اجتماعی می‌توانند برنامه‌های مناسبی برای حمایت از آن‌ها در زمینه‌های تحصیلی، شغلی و عاطفی طراحی کنند. نگرش‌های دختران به ازدواج، طلاق و زندگی معمولاً تحت تأثیر تجربیات خانوادگی و محیط اجتماعی است. بررسی این نگرش‌ها می‌تواند روشن کند که چگونه زندگی در مراکز شبه‌خانواده بر چنین نگرش‌هایی تأثیر گذاشته است. همچنین از آنجایی که برخی از این دختران به دلیل طلاق والدین در این مکان‌ها زندگی می‌کنند احتمال می‌رود که نگرش آن‌ها در رابطه با طلاق متأثر از طلاق والدین باشد تاجایی‌که شاید در زندگی زناشویی آینده خود تلاش کنند تا با کسب مهارت‌های سازگاری زناشویی از طلاق دوری کنند. بررسی نگرش‌ها می‌تواند به شناسایی خطرهایی که ممکن است این دختران در آینده با آن‌ها مواجه شوند (مانند افزایش احتمال طلاق یا روابط ناسالم) کمک کند و از طریق آموزش و حمایت، از این مسائل جلوگیری کند. نتایج این پژوهش‌ها می‌تواند به ادبیات علمی درباره خانواده، ازدواج و فرزندپروری افراد ساکن در پرورشگاه‌ها افزوده شود و دیدگاه‌های جدیدی را در این زمینه به وجود آورد. نتایج این پژوهش‌ها می‌تواند منجر به افزایش آگاهی عمومی درباره چالش‌ها و نیازهای دختران ساکن این مراکز شود و به تغییر نگرش‌های جامعه نسبت به آن‌ها کمک کند. همچنین بررسی نگرش‌ها می‌تواند به شناسایی تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی در میان دختران ساکن این

مراکز کمک کند که از این طریق خدمات و برنامه‌های بهتری برای آن‌ها ارائه شود. با توجه به نظرها و تجربیات این دختران می‌توان به آن‌ها کمک کرد تا خود را توانمند کنند و در زندگی آینده خود مطمئن‌تر عمل کنند. درنهایت، پژوهش در این زمینه می‌تواند به شناخت بهتری از دختران ساکن مراکز شبه‌خانواده و نحوه تعامل آن‌ها با مفاهیم کلیدی مانند ازدواج و طلاق منجر شود و به بهبود وضعیت آن‌ها و جامعه کمک کند.

مطالعه پژوهش‌های گذشته نشان می‌دهد که در زمینه نگرش به ازدواج و طلاق دختران ساکن مراکز شبه‌خانواده پژوهشی صورت نگرفته است؛ اما در خصوص نگرش به زندگی این افراد، پژوهش‌هایی در ایران و خارج از کشور انجام شده است؛ به‌عنوان مثال، بشلیده و قربان پورلفمجان (۱۴۰۲) و بهروزی‌فر و همکاران (۱۳۹۸) به این نتیجه رسیدند که افراد ساکن مراکز شبه‌خانواده نگرشی مثبت به زندگی دارند. درمقابل، مطالعاتی مانند خورمهر و همکاران (۲۰۲۰)، پانه و همکاران (۲۰۲۳) و شولگا و همکاران^۹ (۲۰۱۶) نشان دادند که این افراد نگرشی منفی به زندگی دارند. با توجه به عدم وجود پژوهش در مورد نگرش به ازدواج و طلاق این افراد و تناقض موجود در مطالعات مربوط به نگرش به زندگی آن‌ها، همچنین عدم مطالعه‌ای که نگرش به ازدواج، نگرش به طلاق و نگرش به زندگی را در دختران ساکن مراکز شبه‌خانواده با دختران عادی مقایسه کند، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این پرسش است که آیا بین نگرش به ازدواج، نگرش به طلاق و نگرش به زندگی در دختران با و بدون تجربه سکونت در مراکز شبه‌خانواده تفاوت وجود دارد؟

روش‌شناسی

این مطالعه از پژوهش‌های علی-مقایسه‌ای است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دختران ۱۵ تا ۱۷ ساله شهر رشت بود که شامل دو گروه دختران ۱۵ تا ۱۷ ساله ساکن در مراکز شبه‌خانواده دولتی تحت پوشش بهزیستی شهر رشت و دختران ۱۵ تا ۱۷ ساله عادی مشغول به تحصیل در مدارس متوسطه دوره دوم شهر رشت در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ است. برای تعیین حجم نمونه با توجه به نسبت F ، اثرهای عضویت گروهی

9. Shulga et al

متغیر مستقل و حداکثر شش متغیر پاسخ (با در نظر گرفتن ابزاری که بیشتری تعداد زیرمقیاس‌ها را دارد) از نسخه ۳.۱.۹.۶ برنامه نرم‌افزاری G*Power استفاده شد (Faul et al., 2007) و با در نظر گرفتن احتمال خطای نوع اول (آلفا)^{۱۰} در سطح ۰/۰۵ (سطح اطمینان ۹۵٪)، سطح توان آزمون^{۱۱} برابر با ۰/۸۰ و اندازه اثر^{۱۲} متوسط ۰/۰۸ حجم نمونه معادل ۱۷۸ نفر به دست آمد که برای دقت بیشتر ۹۰ نفر دختران ساکن در مراکز شبه‌خانواده و ۹۰ نفر دختران عادی (مجموعاً ۱۸۰ نفر) نمونه‌گیری شدند. با توجه به تعداد محدود دختران ساکن در مراکز شبه‌خانواده شهر رشت، نمونه‌گیری به شکل کل‌شماری انجام شد. نمونه مورد نظر از دختران عادی به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شد. ابتدا از میان نواحی ۱ و ۲ آموزش و پرورش شهر رشت، ناحیه ۲ به روش تصادفی ساده انتخاب شد. سپس از میان مدارس ناحیه ۲، مدارس دولتی شاخه نظری انتخاب گردید که به تعداد ۶ مدرسه رسیدند. سپس از این ۶ مدرسه، ۳ مدرسه گزینش و از هر مدرسه، ۳ کلاس (از هر مقطع ۱ کلاس) انتخاب شد. در نهایت تعداد موردنظر به روش تصادفی ساده انتخاب شد. در پژوهش حاضر به دلیل محدودیت‌های سازمان بهزیستی و عدم امکان اجرای پرسش‌نامه به صورت حضوری، اطلاعات از طریق توزیع پرسش‌نامه الکترونیکی در پیام‌رسان بله جمع‌آوری شد. به این صورت که پس از اخذ نامه از دانشگاه و مجوز از اداره بهزیستی استان گیلان، پیوند پرسش‌نامه در اختیار دختران ساکن مراکز شبه‌خانواده قرار گرفت. همچنین، پس از اخذ مجوز از دانشگاه برای آموزش و پرورش استان گیلان و انتخاب ۳ مدرسه متوسطه دوره دوم ناحیه ۲ شهر رشت، پیوند پرسش‌نامه از طریق مدارس (در پیام‌رسان شاد) به دانش‌آموزان ارائه شد. برای تحلیل داده‌ها، از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. برای توصیف داده‌ها از جداول توصیفی (میانگین، انحراف معیار و شاخص‌های کجی و کشیدگی) و برای آزمون فرضیه‌ها و استنباط نتایج احتمالی از روش آماری t مستقل و تحلیل واریانس چندمتغیری (MANOVA) بهره گرفته شد. تمامی تحلیل‌ها با استفاده از برنامه SPSS نسخه ۲۶ انجام شد. به منظور جمع‌آوری

10. type I Error (alpha)

11. power

12. effect size

داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شده است:

مقیاس نگرش به ازدواج براتن و روزن^{۱۳} (MAS)

مقیاس نگرش به ازدواج توسط براتن و روزن (۱۹۹۸) طراحی شده و شامل ۲۳ گویه و چهار زیرمقیاس: نگرش بدبینانه (پرسش‌های ۲، ۴، ۶، ۷، ۸، ۱۰، ۱۵)، خوش‌بینانه (پرسش‌های ۱، ۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰، ۲۳)، واقع‌گرایانه (پرسش‌های ۹، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴) و ایدئال‌گرایانه (پرسش‌های ۳، ۱۷، ۱۸، ۲۱ و ۲۲) است. اعضای نمونه میزان توافق خود را با مقیاس چهار درجه‌ای از (کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) مشخص می‌کنند. پرسش‌های (۲۳، ۲۰، ۱۹، ۱۶، ۱۲، ۱۰، ۸، ۵، ۳) به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. طیف پاسخدهی آن از نوع لیکرت ۴ گزینه‌ای می‌باشد که کاملاً مخالفم نمره ۱، مخالف نمره ۲، موافقم نمره ۳ و کاملاً موافقم نمره ۴ می‌گیرد. دامنه نمره ۹۶-۲۳ است و نمره‌های بالاتر نشان‌دهنده نگرش مثبت‌تر به ازدواج است. براتن و روزن (۱۹۹۸) پایایی این مقیاس را در دانش‌آموزان با آزمون مجدد ۸۵٪ و آلفای کرونباخ ۸۲٪ گزارش کردند. این دو نفر این مقیاس را به امید اینکه مفید بودن پژوهش در رابطه با ازدواج و روابط را اثبات کند، توسعه دادند. این مقیاس بر روی ۴۹۹ دانشجوی در مقطع کارشناسی در یک دوره روان‌شناسی مقدماتی هنجاریابی شده است. پایایی این مقیاس را در دانش‌آموزان با فاصله زمانی شش هفته به روش آزمون مجدد ۸۵٪ و به روش آلفای کرونباخ ۸۲٪ گزارش کردند. همچنین با همبسته کردن این مقیاس با مقیاس‌های مشابه همبستگی بالای ۷۷٪ را گزارش شده است (خجسته‌مهر و دیگران، ۱۳۹۲). این مقیاس در پژوهش خجسته‌مهر و همکاران (۱۳۹۲) با آلفای کرونباخ ۹۰٪ و تصنیف ۹۱٪ گزارش شده است. در پژوهش نیلفروشان و همکاران (۱۳۹۲) روایی محتوایی و همگرایی این مقیاس تأیید گردید و پایایی آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۷۶٪ به دست آمد که حاکی از مطلوب بودن پایایی این پرسش‌نامه است. در این مطالعه مقدار آلفای کرونباخ ۷۳٪ به دست آمد که در سطح قابل‌قبولی قرار دارد.

مقیاس نگرش به طلاق کینایرد و جرارد^{۱۴} (ADS)

کینایرد و جرارد (۱۹۸۶) این مقیاس را طراحی کرده‌اند. این مقیاس شامل ۱۲ گویه است

13. Braaten & Rosen

14. Kinnaird & Gerrard

که نگرش‌های مثبت (۶ پرسش اول) و نگرش منفی به طلاق (۶ پرسش دوم) را ارزیابی می‌کند. پرسش‌های این مقیاس به صورت لیکرت به ترتیب از (کاملاً مخالف: ۱ تا کاملاً موافق: ۵) نمره‌گذاری (دامنه نمره‌ها بین ۱۲ تا ۶۰) می‌شوند. همچنین پرسش‌های (۱، ۳، ۵، ۶، ۸، ۱۰) به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. امتیاز بالاتر نشان‌دهنده نگرش مثبت‌تر به طلاق است. گارمن‌دیا و یارنوز-یابن^{۱۵} (۲۰۱۴) همسانی درونی این مقیاس را با روش آلفای کرونباخ ۷۴٪ گزارش کردند که در سطح قابل‌قبولی قرار دارد. خجسته‌مهر (۱۳۹۲) پایایی این مقیاس را با روش آلفای کرونباخ و تصنیف ۸۸٪ و ۸۹٪ گزارش کرده است. در این مطالعه مقدار آلفای کرونباخ برای این مقیاس ۸۱٪ به دست آمد که در سطح قابل‌قبولی قرار دارد.

مقیاس نگرش به زندگی ری کر^{۱۶} (LAp)

این مقیاس توسط ری کر (۱۹۹۲) طراحی شده و شامل ۴۸ عبارت است که شرکت‌کنندگان باید میزان توافق یا عدم توافق خود را با استفاده از یک مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت (کاملاً مخالف: ۱ تا کاملاً موافق: ۷) گزارش کنند. طیف نمره‌ها بین ۴۸ تا ۳۳۶ است (رکر و پیکوک^{۱۷}، ۱۹۸۱). این مقیاس دارای ۶ زیرمقیاس هدف در زندگی (پرسش‌های ۱، ۲، ۵، ۱۸، ۲۶، ۳۱، ۳۶ و ۴۸)، نوع دوستی در زندگی یا به هم پیوستگی و ارتباط (پرسش‌های ۷، ۱۲، ۱۶، ۲۷، ۳۵، ۳۸ و ۴۶)، مسئولیت‌پذیری در زندگی (پرسش‌های ۳، ۱۱، ۱۷، ۱۹، ۲۳، ۳۰ و ۴۵)، پذیرش مرگ (پرسش‌های ۸، ۱۵، ۲۲، ۲۵، ۲۸، ۳۲ و ۴۴)، خلأ وجودی (پرسش‌های ۴، ۲۰، ۴۰، ۴۲، ۶، ۱۳ و ۹) و جستجوی معنا و هدف (پرسش‌های ۱۰، ۲۱، ۳۴، ۳۶، ۴۱ و ۴۶) است. امتیاز بالاتر نشان‌دهنده نگرش مثبت‌تر به زندگی است. ری کر (۱۹۹۲) با استفاده از تحلیل عاملی دریافت که پرسش‌های مربوط به هر عامل به طور معناداری روی آن عامل‌ها بار می‌گیرند یا به عبارتی دیگر این پرسش‌نامه دارای روایی سازه قابل‌قبولی است. وی روایی همگرایی معناداری بین نمره‌های این پرسش پرسش‌های نامه با پرسش‌نامه‌های هدف در زندگی و شاخص معنای زندگی به دست آورد (Reker, 1992). آلفای کرونباخ این

15. Garmendia & Yarnoz-Yaben

16. Reker

17. Reker, & Peacock

پرسش‌نامه در هر ۶ بعد آن بین ۸۹٪ تا ۹۱٪ به‌دست آمده است. همچنین این پرسش‌نامه قادر به تمایز افراد دارای سلامت روان از افراد دارای روان پایین بود (Reker, 1992). ارسی^{۱۸} (۲۰۰۸) پایایی این مقیاس را ۷۶٪ گزارش کرد. علی‌زاده و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهش خود اعتبار این پرسش‌نامه را ۹۴٪ و ضریب آلفای کرونباخ کل پرسش‌نامه را ۷۳٪ گزارش کردند. در پژوهش نجیبی (۱۳۹۶) روایی صوری، محتوایی و سازه این پرسش‌نامه بررسی و تأیید شده است، و آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های نگرش به زندگی، به‌هم‌پیوستگی یا ارتباط، هدف در زندگی، مسئولیت‌پذیری، پذیرش مرگ، جستجوی هدف و خلأ وجودی به‌ترتیب ۰.۹۱۵، ۰.۷۲۸، ۰.۸۷۳، ۰.۷۹۷، ۰.۸۰۷، ۰.۷۲۹، ۰.۷۸۴ به‌دست آمد. در این مطالعه مقدار آلفای کرونباخ برای این مقیاس ۸۳٪ به‌دست آمد که در سطح قابل‌قبولی قرار دارد.

یافته‌ها

در این پژوهش، ۱۸۰ نفر از دختران ۱۵ تا ۱۷ ساله شهر رشت در سال ۱۴۰۳ در دو گروه عادی (۹۰ نفر) و ساکن مراکز شبه‌خانواده تحت پوشش بهزیستی (۹۰ نفر) شرکت کردند. نتایج مشخصات جمعیت‌شناختی نشان داد که در گروه عادی، ۳۶ نفر (۴۰ درصد) ۱۵ سال، ۱۶ نفر (۱۷/۸ درصد) ۱۶ سال و ۳۸ نفر (۴۲/۲ درصد) ۱۷ سال بودند. در گروه مراکز شبه‌خانواده، ۲۹ نفر (۳۲/۲ درصد) ۱۵ سال، ۱۶ نفر (۱۷/۸ درصد) ۱۶ سال و ۴۵ نفر (۵۰ درصد) ۱۷ سال داشتند. از نظر مقطع تحصیلی، در گروه عادی، ۳۸ نفر (۴۲/۲ درصد) دهم، ۱۱ نفر (۱۲/۲ درصد) یازدهم و ۴۱ نفر (۴۵/۶ درصد) دوازدهم و در گروه مراکز شبه‌خانواده، ۳۲ نفر (۳۵/۶ درصد) دهم، ۱۶ نفر (۱۷/۸ درصد) یازدهم و ۴۲ نفر (۴۶/۷ درصد) دوازدهم بودند. براساس آزمون کای‌اسکوئر، بین دو گروه از نظر مشخصات جمعیت‌شناختی سن و مقطع تحصیلی تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد و از لحاظ این متغیرها همگن بودند ($P>0/05$).

جدول شماره ۱: میانگین و انحراف معیار و بررسی توزیع نرمال متغیرهای پژوهش در دو گروه عادی و ساکن مراکز شبه‌خانواده (تعداد: ۱۸۰)

متغیر	گروه							
	مراکز شبه‌خانواده				عادی			
	کشیدگی	کجی	انحراف معیار	میانگین	کشیدگی	کجی	انحراف معیار	میانگین
نگرش به ازدواج	-۰/۶۴	۰/۰۵	۲/۹۵	۱۸/۸۲	۰/۸۸	-۰/۵۷	۴/۲۳	۲۰/۵۱
	۱/۱۸	۱/۱۴	۲/۵۵	۱۳/۷۶	-۰/۲۵	۰/۱۰	۲/۶۱	۱۵/۸۴
	-۰/۱۸	۰/۲۶	۲/۵۲	۱۴/۳۸	۱/۰۳	۰/۸۵	۲/۶۳	۱۵/۶۷
	-۰/۹۶	۰/۰۴	۱/۴۷	۵/۳۰	۰/۴۷	۰/۶۲	۱/۹۱	۶/۱۶
	۱/۰۷	۰/۵۴	۵/۴۲	۵۲/۲۶	۱/۹۴	-۰/۱۰	۵/۷۴	۵۸/۱۸
نگرش به طلاق								
نگرش به زندگی	۱/۸۵	-۱/۷۲	۵/۴۴	۴۳/۱۲	۱/۵۸	۰/۸۰	۵/۴۶	۳۸/۸۰
	۱/۹۰	-۱/۱۴	۷/۴۵	۳۹/۲۸	۰/۶۱	-۰/۳۹	۶/۲۹	۴۲/۳۹
	۱/۷۱	-۱/۱۶	۵/۱۲	۳۰/۶۸	-۰/۷۵	-۰/۲۸	۶/۵۰	۳۳/۶۱
	۱/۶۰	-۱/۰۶	۵/۹۵	۳۲/۱۰	-۰/۳۶	۰/۲۷	۷/۰۶	۳۵/۴۴
	۱/۸۱	-۰/۸۶	۵/۹۶	۳۲/۶۶	۱/۵۴	-۰/۳۹	۶/۳۹	۳۵/۶۸
	۱/۵۲	-۰/۴۹	۶/۷۶	۳۲/۱۷	۰/۰۷	-۰/۱۵	۶/۰۲	۳۴/۸۶
	۱/۹۲	-۱/۸۷	۴/۶۴	۳۰/۷۴	-۰/۱۵	-۰/۱۷	۴/۷۱	۳۱/۴۳
هدف								
نگرش به زندگی	۱/۵۶	-۱/۲۲	۲۵/۹۰	۱۹۷/۶۲	۱/۷۴	-۰/۰۲	۲۴/۵۹	۲۱۳/۴۱
								نمره کل نگرش به زندگی

جدول شماره ۱ نشان می‌دهد در گروه دختران عادی، میانگین نمرات متغیر نگرش به ازدواج و نگرش به زندگی و ابعاد آن نسبت به دختران ساکن مراکز شبه‌خانواده بالاتر و میانگین نمره نگرش به طلاق آن‌ها در مقایسه با دختران ساکن مراکز شبه‌خانواده پایین‌تر بود. در جدول شماره ۱، برای بررسی نرمال بودن تک‌متغیری متغیرهای پژوهش از

شاخص‌های کجی و کشیدگی استفاده شد. براساس نظر کلاین^{۱۹} (۲۰۲۳)، قدر مطلق مقدار کجی و کشیدگی به‌ترتیب در دامنه ± 3 و ± 10 نشان‌دهنده عدم مشکل نرمال بودن است. با توجه به جدول شماره ۱، مقدار قدرمطلق کجی برای هیچ‌یک از متغیرها بزرگ‌تر از ۳ نیست و مقدار کشیدگی نیز برای هیچ‌یک از متغیرها بزرگ‌تر از ۱۰ نیست؛ بنابراین، براساس نظر کلاین (۲۰۲۳)، تحلیل از نظر نرمال بودن اشکالی ندارد. برای بررسی همگنی واریانس خطای متغیرها و ابعاد آن در دو گروه، از آزمون لوین^{۲۰} استفاده شد. نتایج عدم معناداری آزمون لوین را برای تمامی متغیرها و مؤلفه‌های آن را در سطح ۰/۰۵ نشان می‌دهد ($P > 0/05$)؛ بنابراین فرض همگنی برقرار است.

جدول شماره ۲: مقایسه نگرش به ازدواج دختران در دو گروه عادی و ساکن مراکز شبه‌خانواده

آماره t	درجه آزادی	مقدار احتمال	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	فاصله اطمینان ۹۵ درصد		اندازه اثر کوهن
					کران پایین	کران بالا	
۷/۱۰	۱۷۸	<۰/۰۰۱	۵/۹۲	۰/۸۳	۴/۲۷	۷/۵۶	۱/۰۶

براساس جدول ۲، آماره t مستقل برای متغیر نگرش به ازدواج برابر با ۷/۱۰ به‌دست آمد که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است ($P < 0/001$ و $t_{178} = 7/10$). این یافته نشان می‌دهد که بین نمره کل نگرش به ازدواج دختران عادی ۵۸/۱۸ و دختران ساکن مراکز شبه‌خانواده ۵۲/۲۶ تفاوت معناداری وجود دارد، به‌طوری‌که میزان نگرش به ازدواج در دختران عادی ۵/۹۲ واحد در مقایسه با دختران ساکن مراکز شبه‌خانواده بالاتر است. برای بررسی تفاوت دو گروه در جامعه، از اندازه اثر کوهن استفاده شد. بر اساس نظر کوهن (۱۹۸۸)، میزان اندازه اثر ۰/۲ در سطح ضعیف، ۰/۵ متوسط و بالاتر از ۰/۸ در سطح قوی قرار دارد. مقدار اندازه اثر کوهن در متغیر نگرش به ازدواج برابر با $d = 1/06$ بود که نشان می‌دهد تفاوت در جامعه در سطح بالا قرار دارد.

19. Kline

20. Levene's test

جدول شماره ۳: تحلیل واریانس چندمتغیری برای مقایسه نگرش به ازدواج دو گروه مورد مطالعه

اثر	آزمون‌ها	مقادیر	F	درجه آزادی	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	مجذور اتا
گروه	اثر پیلایی	۰/۲۴	۱۳/۸۰	۴	۱۷۵	<۰/۰۰۱	۰/۲۴
	لامبدای ویلکز	۰/۷۶	۱۳/۸۰	۴	۱۷۵	<۰/۰۰۱	۰/۲۴
	اثر هتلینگ	۰/۳۱	۱۳/۸۰	۴	۱۷۵	<۰/۰۰۱	۰/۲۴
	بزرگ‌ترین ریشه‌روی	۰/۳۱	۱۳/۸۰	۴	۱۷۵	<۰/۰۰۱	۰/۲۴

نتایج جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که اثر گروه بر ترکیب زیرمقیاس‌های نگرش به ازدواج براساس اثر پیلایی معنادار است ($F(4,175)=13.80, P<0.001, \eta^2=0.24$)؛ بنابراین می‌توان گفت که بین دو گروه دختران عادی و ساکن مراکز شبه خانواده از لحاظ زیرمقیاس‌های نگرش به ازدواج تفاوت معناداری وجود دارد. میزان این تفاوت در جامعه براساس اندازه اثر ۰/۲۴ و در سطح متوسط است.

جدول شماره ۴: آزمون اثرها بین آزمودنی برای مقایسه زیرمقیاس‌های نگرش به ازدواج

متغیر	منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	مجذور اتا
نگرش بدبینانه به ازدواج	بین‌گروهی	۱۲۸/۳۵	۱	۱۲۸/۳۵	۹/۶۱	۰/۰۰۲	۰/۰۵
	خطا	۲۳۷۵/۶۴	۱۷۸	۱۳/۳۴			
نگرش خوش‌بینانه به ازدواج	بین‌گروهی	۱۹۶/۳۵	۱	۱۹۶/۳۵	۲۹/۳۶	<۰/۰۰۱	۰/۱۴
	خطا	۱۱۹۰/۶۴	۱۷۸	۶/۶۸			
نگرش واقع‌گرایانه به ازدواج	بین‌گروهی	۷۴/۷۵	۱	۷۴/۷۵	۱۱/۲۴	<۰/۰۰۱	۰/۰۶
	خطا	۱۱۸۳/۱۵	۱۷۸	۶/۶۴			
نگرش ایدئال‌گرایانه به ازدواج	بین‌گروهی	۳۲/۹۳	۱	۳۲/۹۳	۱۱/۲۶	<۰/۰۰۱	۰/۰۶
	خطا	۵۲۰/۷۲	۱۷۸	۲/۹۲			

براساس نتایج جدول شماره ۴، مقدار آماره F به دست آمده برای هر چهار زیرمقیاس نگرش به ازدواج در سطح $0/05$ معنادار است ($P < 0/05$)؛ بنابراین، تفاوت معناداری بین دو گروه دختران عادی و ساکن مراکز شبه خانواده از لحاظ زیرمقیاس های نگرش به ازدواج وجود دارد. براساس یافته های ستون آخر، یعنی مجدور ا تا، اندازه اثر بیشترین تفاوت در زیرمقیاس نگرش خوش بینانه به ازدواج ($0/14$) بود. همچنین، نتایج نشان می دهد که در هر چهار زیرمقیاس نگرش به ازدواج، میانگین نمره های دختران عادی به طور معنی داری بالاتر از میانگین نمرات دختران ساکن مراکز شبه خانواده بود.

جدول شماره ۵: مقایسه نگرش به طلاق دختران در دو گروه عادی و ساکن در مراکز شبه خانواده

آماره t	درجه آزادی	مقدار احتمال	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	فاصله اطمینان ۹۵ درصد		اندازه اثر کوهن
					کران پایین	کران بالا	
-۵/۳۱	۱۷۸	$< 0/001$	-۴/۳۲	۰/۸۱	-۵/۹۲	-۲/۷۱	۰/۷۹

بر اساس جدول شماره ۵، آماره t مستقل برای متغیر نگرش به طلاق برابر $-5/31$ به دست آمد که در سطح $0/001$ معنادار است ($P < 0/001$ و $t_{178} = -5/31$)، بنابراین، بین نمره کل نگرش به طلاق دختران عادی $38/80$ و دختران ساکن مراکز شبه خانواده $43/12$ تفاوت معناداری وجود دارد. میزان نگرش به طلاق در دختران عادی $4/32$ واحد پایین تر است. جهت بررسی تفاوت دو گروه، از اندازه اثر کوهن استفاده شد. مقدار آن برای نگرش به طلاق برابر $d = 0/79$ بود که نشان می دهد تفاوت در جامعه در سطح بالا قرار دارد. نتایج نشان می دهد میانگین نگرش به طلاق در دختران عادی به طور معنی داری پایین تر از دختران ساکن مراکز شبه خانواده است.

جدول شماره ۶: مقایسه نگرش به زندگی دختران در دو گروه عادی و ساکن در مراکز شبه خانواده

آماره t	درجه آزادی	مقدار احتمال	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	فاصله اطمینان ۹۵ درصد		اندازه اثر کوهن
					کران پایین	کران بالا	
۴/۱۹	۱۷۸	$< 0/001$	۱۵/۷۸	۳/۷۶	۸/۳۵	۲۳/۲۱	۰/۶۳

بر اساس جدول شماره ۶، آماره t مستقل برای متغیر نگرش به زندگی برابر ۴/۱۹ به دست آمد که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است ($P < ۰/۰۰۱$ و $t_{178} = ۴/۱۹$)؛ بنابراین، بین نمره کل نگرش به زندگی دختران عادی ۲۱۳/۴۱ و دختران ساکن مراکز شبه‌خانواده ۱۹۷/۶۲ تفاوت معناداری وجود دارد. میزان نگرش به زندگی در دختران عادی ۱۵/۷۸ واحد بالاتر است. جهت بررسی تفاوت دو گروه، از اندازه اثر کوهن استفاده شد. مقدار آن برای نگرش به ازدواج برابر $d = ۰/۶۳$ بود که نشان‌دهنده تفاوت متوسط در جامعه است.

جدول شماره ۷: تحلیل واریانس چندمتغیری برای مقایسه نگرش به زندگی دو گروه مورد مطالعه

اثر	آزمون‌ها	مقادیر	F	درجه آزادی	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	مجذور اتا
گروه	اثر پیلایی	۰/۱۳	۴/۴۸	۶	۱۷۳	< ۰/۰۰۱	۰/۱۳
	لامبدای ویلکز	۰/۸۶	۴/۴۸	۶	۱۷۳	< ۰/۰۰۱	۰/۱۳
	اثر هتلینگ	۰/۱۵	۴/۴۸	۶	۱۷۳	< ۰/۰۰۱	۰/۱۳
	بزرگ‌ترین ریشه‌روی	۰/۱۵	۴/۴۸	۶	۱۷۳	< ۰/۰۰۱	۰/۱۳

نتایج جدول شماره ۷ نشان می‌دهد که اثر گروه بر ترکیب زیرمقیاس‌های نگرش به زندگی براساس اثر پیلایی معنادار است ($F(6,173) = 4.48, P < 0.001, \eta^2 = 0.13$)؛ بنابراین، بین دو گروه دختران عادی و ساکن مراکز شبه‌خانواده از لحاظ زیرمقیاس‌های نگرش به زندگی تفاوت معناداری وجود دارد و میزان این تفاوت در جامعه براساس اندازه اثر ۰/۱۳ و در سطح متوسط است.

جدول شماره ۸: آزمون اثرها بین‌آزمودنی برای مقایسه زیرمقیاس‌های نگرش به زندگی

متغیر	منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	مجذور اتا
هدف زندگی	بین‌گروهی	۴۳۵/۵۵	۱	۴۳۵/۵۵	۹/۱۴	۰/۰۰۳	۰/۰۵
	خطا	۸۴۷۵/۴۴	۱۷۸	۴۷/۶۱			
خلأ وجودی	بین‌گروهی	۳۸۷/۲۰	۱	۳۸۷/۲۰	۱۱/۲۹	< ۰/۰۰۱	۰/۰۶
	خطا	۶۱۰۳/۰۴	۱۷۸	۳۴/۲۸			

متغیر	منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	مجزور اتا
پذیرش مرگ	بین‌گروهی	۵۰۳/۳۳	۱	۵۰۳/۳۳	۱۱/۷۹	<۰/۰۰۱	۰/۰۶
	خطا	۷۵۹۶/۳۲	۱۷۸	۴۲/۶۷			
مسئولیت پذیری	بین‌گروهی	۴۱۱/۰۲	۱	۴۱۱/۰۲	۱۰/۷۴	۰/۰۰۱	۰/۰۶
	خطا	۶۸۰۷/۹۷	۱۷۸	۳۸/۲۴			
به‌هم‌پیوستگی	بین‌گروهی	۳۲۵/۳۵	۱	۳۲۵/۳۵	۷/۹۲	۰/۰۰۵	۰/۰۴
	خطا	۷۳۰۵/۶۲	۱۷۸	۴۱/۰۴			
جستجوی هدف	بین‌گروهی	۲۱/۳۵	۱	۲۱/۳۵	۰/۹۷	۰/۳۲۵	۰/۰۰۵
	خطا	۳۸۹۵/۲۲	۱۷۸	۲۱/۸۸			

با توجه به جدول ۸، مقدار آماره F برای زیرمقیاس‌های نگرش به زندگی (غیر از جستجوی هدف) در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار است ($P < ۰/۰۵$)؛ بنابراین، تفاوت معناداری بین دو گروه عادی و ساکن مراکز شبه‌خانواده از لحاظ زیرمقیاس‌های نگرش به زندگی (غیر از جستجوی هدف) وجود دارد. براساس یافته‌های مجزور اتا، بیش‌ترین تفاوت در زیرمقیاس‌های خلأ وجودی (۰/۰۶)، پذیرش مرگ (۰/۰۶) و مسئولیت‌پذیری (۰/۰۶) بود. بر اساس نتایج، در هر زیرمقیاس نگرش به زندگی (غیر از جستجوی هدف)، میانگین نمرات دختران عادی به‌طور معنی‌داری بالاتر از دختران ساکن مراکز شبه‌خانواده بود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه نگرش به ازدواج، نگرش به طلاق و نگرش به زندگی در دختران با و بدون تجربه سکونت در مراکز شبه‌خانواده انجام شد. براساس نتایج، دختران عادی نگرش مثبت‌تری به ازدواج نسبت به دختران ساکن مراکز شبه‌خانواده داشتند. یافته‌ها با پژوهش‌های قدم‌پور و همکاران (۱۳۹۷)، اکباس و همکاران (۲۰۱۹)، لی (۲۰۱۴) و کرک^{۲۱} (۲۰۰۲) همسو است؛ به‌عنوان مثال، قدم‌پور و همکاران (۱۳۹۷) نشان دادند که بین فرزندان والدین مطلقه و عادی از نظر نگرش به ازدواج تفاوت معناداری وجود دارد.

21. Kirk

کرک (۲۰۰۲) نیز نشان داد فرزندان خانواده‌های طلاق به علت آسیب‌ها و تعارضات تجربه شده در خانواده، ترس از صمیمیت و رضایت کمتری از روابط عاشقانه را در زندگی آینده خود گزارش می‌کنند. برای بررسی دلایل اینکه چرا دختران عادی در مقایسه با دختران ساکن در پرورشگاه‌ها نگرش مثبت‌تری به ازدواج دارند، می‌توان به چندین عامل کلیدی اشاره کرد. این عوامل می‌توانند شامل موارد زیر باشند. اولین مورد تجارب خانوادگی مثبت است که خود الگوهای موفق خانوادگی و حمایت عاطفی و اجتماعی را شامل می‌شود. دختران عادی معمولاً در محیط‌هایی بزرگ می‌شوند که خانواده‌هایشان دارای تجارب مثبت از ازدواج‌های موفق هستند. این الگوها می‌توانند تأثیر زیادی بر نگرش آن‌ها نسبت به ازدواج بگذارند. همچنین دختران عادی به احتمال زیاد از حمایت عاطفی و اجتماعی خانواده و نزدیکان برخوردارند که این امر می‌تواند احساس امنیت و مثبت‌نگری آن‌ها به زندگی زناشویی را تقویت کند. مورد بعدی احساس تعلق و امنیت است که خود مواردی چون احساس تعلق خانوادگی و امنیت عاطفی را شامل می‌شود. دختران عادی معمولاً احساس تعلق بیشتری به خانواده و محیط اجتماعی خود دارند. این احساس تعلق می‌تواند احساس رضایت و مثبت‌نگری نسبت به ازدواج را تقویت کند. وجود یک خانواده پایدار و دوست‌داشتنی می‌تواند به ایجاد احساس امنیت عاطفی منجر شود و آن‌ها را به ازدواج به عنوان یک گزینه مثبت و مطمئن نزدیک‌تر کند (فتحی و دیگران، ۱۴۰۳). همچنین عامل بعدی آموزش و آگاهی است که مواردی همچون دسترسی به تحصیلات و آگاهی از حقوق و انتخاب‌های خود را شامل می‌شود. دختران عادی معمولاً به فرصت‌های تحصیلی بیشتری دسترسی دارند و این تحصیلات می‌تواند به آن‌ها کمک کند تا با جنبه‌های مختلف زندگی زناشویی و چالش‌های مربوط به آن آشنا شوند. آموزش‌های مناسب می‌تواند به دختران عادی در درک بهتر از حقوق، مسئولیت‌ها و انتخاب‌های مربوط به ازدواج و زندگی زناشویی کمک کند. عامل بعدی تأثیرات اجتماعی فرهنگی است که مواردی همچون نگرش‌های فرهنگی به ازدواج و جاذبه‌های اجتماعی را شامل می‌شود. در بسیاری از جوامع، ازدواج به عنوان یک نهاد محترم و لازم شناخته می‌شود. دختران عادی که در این فرهنگ‌ها رشد یافته‌اند، ممکن است به ازدواج به عنوان یک مرحله مثبت زندگی نگاه کنند.

در مقایسه با دختران ساکن در پرورشگاه‌ها، دختران عادی معمولاً در محیط‌هایی هستند که ازدواج و روابط عاطفی به‌عنوان نمونه‌های موفق و مثبت معرفی می‌شوند. تنش‌های روانی و اطمینان به آینده نیز می‌تواند تبیین احتمالی بعدی باشد که مواردی همچون عدم تجربه تنش‌های عاطفی و احساس عدم اطمینان را شامل می‌شود. دختران ساکن در پرورشگاه‌ها به دلیل شرایط زندگی خود ممکن است با تنش‌ها و چالش‌های روانی بیشتری مواجه شوند که می‌تواند بر نگرش آن‌ها به ازدواج تأثیر منفی بگذارد که این امر در دختران عادی ساکن در خانواده‌های اصلی احتمالاً کمتر است (فتحی و دیگران، ۱۴۰۳). همچنین دختران عادی به احتمال زیاد احساس اطمینان بیشتری نسبت به آینده و روابط عاطفی خود دارند که این امر آن‌ها را به سمت نگرش مثبت‌تری نسبت به ازدواج سوق می‌دهد. تجربیات شخصی و تعاملات اجتماعی نیز تبیین احتمالی بعدی است که مواردی همچون تجربه روابط مثبت و تعاملات اجتماعی را شامل می‌شود. دختران عادی ممکن است روابط مثبت بیشتری با دوستان و خانواده خود داشته باشند که به آن‌ها کمک می‌کند تا نگرش مثبت‌تری نسبت به روابط و ازدواج پیدا کنند. همچنین تعامل بیشتر با افراد مختلف و مشاهده رفتارهای مثبت در روابط می‌تواند اثر مثبتی بر روی نگرش آن‌ها به ازدواج داشته باشد. درنهایت، این عوامل نشان‌دهنده این هستند که نگرش به ازدواج به شدت تحت تأثیر عوامل محیطی، اجتماعی و فردی قرار دارد. برای درک بهتر این موضوع، می‌توان از روش‌های کیفی و کمی در پژوهش‌های آینده استفاده کرد. در تکمیل و تبیین یافته‌ها می‌توان گفت والدینی که رابطه باکیفیتی دارند و فضایی آرام و بدون تنش برای فرزندان خود ایجاد می‌کنند، منجر به نگرشی خوش‌بینانه در فرزندان می‌شوند. اگر والدین به روابط زناشویی خود احترام بگذارند، فرزندان نیز احتمالاً چنین رفتارهایی را در آینده از خود نشان می‌دهند. از سوی دیگر، دختران ساکن در مراکز شبه‌خانواده ممکن است شاهد روابط نامناسب یا طلاق‌های مکرر در محیط خانواده خود باشند که این تجربه‌ها و تنش‌ها بر ازدواج آن‌ها تأثیر منفی می‌گذارد. تجربه یا مشاهده خشونت خانگی، باعث ترس و عدم اعتماد به ازدواج می‌شود. این افراد به دلیل عدم دسترسی به الگوهای موفق زندگی

خانوادگی، امید کمی به موفقیت ازدواج خود در آینده دارند. همان‌گونه که اوگانلی^{۲۲} (۲۰۱۴) نشان داد تعارض و طلاق والدین به‌طور معناداری بر نگرش به ازدواج فرزندان تأثیر می‌گذارد. فرزندان خانواده‌های با تعارض بالا، نسبت به خانواده‌های با تعارضات کمتر، نگرش به ازدواج منفی‌تری داشتند. فشارهای اجتماعی و فرهنگی نقش مهمی در این زمینه ایفا می‌کنند. بسیاری از این افراد به دلیل قضاوت‌های منفی و عدم پذیرش اجتماعی احساس می‌کنند که توسط همسر یا خانواده وی طرد می‌شوند. به همین دلیل، از ورود به روابط عاطفی دوری کرده و نگرش بدبینانه‌ای نسبت به آن دارند.

بر اساس نتایج پژوهش، دختران عادی نگرش منفی‌تری به طلاق نسبت به دختران ساکن مراکز شبه‌خانواده داشتند. یافته‌های به‌دست آمده با پژوهش‌های حسنی و همکاران (۱۳۹۶)، کولاردو و ارنبرگ (۲۰۱۶)، سوی و همکاران (۲۰۱۱) و القاشیان و الکندری^{۲۳} (۲۰۱۰) همسو است؛ به‌عنوان مثال القاشیان و الکندری (۲۰۱۰) نشان دادند بزرگسالانی که والدینشان طلاق گرفته‌اند، نگرش مثبت‌تری به طلاق در مقایسه با افراد در خانواده سالم دارند. سوی و همکاران (۲۰۱۱) نیز نشان دادند جوانانی که والدینشان طلاق گرفته‌اند، نگرش مطلوب‌تری به طلاق دارند. در تبیین یافته‌ها می‌توان گفت نحوه تعامل والدین با یکدیگر بر نگرش فرزندان نسبت به طلاق تأثیرگذار است. اگر والدین طلاق را گزینه‌ای منطقی در نظر بگیرند، فرزندان نیز این نگرش را می‌پذیرند. کودکانی که در خانواده‌های متشنج زندگی می‌کنند، طلاق را به‌عنوان راه‌حلی برای فرار از شرایط ناامن می‌بینند. از طرفی افراد ساکن مراکز شبه‌خانواده به دلیل تجربیات شخصی از طلاق والدین یا روابط ناموفق، نگرش متفاوتی نسبت به طلاق دارند. این افراد ممکن است شاهد طلاق والدین خود بوده و از آسیب‌های آن آگاه باشند که این تجربیات به آن‌ها نشان می‌دهد، جدایی از یک رابطه ناسالم بهتر از ادامه آن است. پاتر^{۲۴} (۲۰۱۰) نشان داد که در برخی خانواده‌ها، طلاق فراتر از جدایی فیزیکی پدر و مادر است و معمولاً با درگیری‌های طولانی همراه است؛ بنابراین، فرزندان خانواده‌های طلاق و دارای تعارض، نگرش مثبت‌تری نسبت به طلاق دارند (Shanoora et al, 2021)؛ زیرا آن را کاهشده

22. Ogunleye

23. Alqashan and Alkandari

24. Potter

فشارهایی که در خانواده وجود داشت، می‌بینند.

تفاوت نگرش به طلاق بین دختران ساکن در پرورشگاه‌ها و دختران عادی می‌تواند ناشی از چندین عامل باشد که در ادامه به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود. اولین مورد را می‌توان به تجربیات خانوادگی یا زندگی در خانواده‌های ناکارآمد ربط داد. دختران ساکن در پرورشگاه‌ها معمولاً تجربیات منفی یا پرچالش‌تری از زندگی خانوادگی دارند. این تجربیات می‌تواند دیدگاه یا نگرش آن‌ها را نسبت به نهاد خانواده و ازدواج تحت تأثیر قرار دهد. همچنین برخلاف دختران عادی که ممکن است الگوهای مثبت و موفقی در خانواده‌های خود داشته باشند، دختران در پرورشگاه‌ها ممکن است کمتر با نمونه‌های موفق ازدواج و زندگی خانوادگی روبه‌رو شوند که همین مورد می‌تواند ذهنیت و افکار آنان را شکل دهد (فتحی و دیگران، ۱۴۰۳). دختران ساکن در پرورشگاه‌ها به دلیل فقدان رابط گرم با خانواده‌ی خود ممکن است احساس عدم امنیت و تعلق عاطفی بیشتری داشته باشند و این عدم امنیت می‌تواند بر نگرش آن‌ها به روابط و تعهدات عاطفی تأثیر بگذارد (اصلی‌پور و دیگران، ۱۳۹۲). این دختران ممکن است در تلاش برای یافتن تعلق و محبت نداشته در خانواده خود باشند و بنابراین نگرش آن‌ها به ازدواج و طلاق می‌تواند تحت تأثیر این نیاز قرار گیرد. همچنین نگرش‌های اجتماعی و فرهنگی نسبت به طلاق ممکن است در مناطق مختلف کاملاً متفاوت باشد. دختران ساکن در پرورشگاه‌ها ممکن است با نگاهی منفی‌تر و گاه مثبت‌تر به طلاق برخورد کنند، درحالی‌که دختران عادی ممکن است به‌عنوان یک گزینه منفی‌تر به آن نگاه کنند. از طرفی ممکن است دختران ساکن در پرورشگاه‌ها به دلیل شرایط زندگی‌شان با قضاوت‌های اجتماعی و پیش‌داوری‌های بیشتر و منفی‌تری مواجه شوند که بر نگرش‌های آن‌ها نسبت به طلاق تأثیر می‌گذارد. دختران عادی ممکن است به دلیل دسترسی به تحصیلات مدرسه‌ای و امکانات آموزشی مرتبط و بهتر، آگاهی بیشتری نسبت به مسائل مرتبط با زندگی زناشویی، طلاق و توانمندی‌های خود داشته باشند. این آگاهی و مهارت‌ها می‌تواند بر نگرش آن‌ها نسبت به طلاق تأثیرگذار باشد. نوع داده‌هایی که هر دو گروه از خانواده و اجتماعات خود دریافت می‌کنند و همچنین نوع آموزش‌های رسمی و غیررسمی که داشته‌اند، می‌تواند در شکل‌دهی نگرش‌های آن‌ها نقش داشته باشد. دخترانی که در

مراکز نگهداری زندگی می‌کنند، ممکن است با تجربیات آسیب‌زا بیشتری روبه‌رو شده باشند که می‌تواند به نگرش‌های منفی نسبت به ازدواج و طلاق منجر شود (اصلی‌پور و دیگران، ۱۳۹۲). این دختران ممکن است احساسات منفی مانند اضطراب یا افسردگی بیشتری را تجربه کنند که می‌تواند بر نگرش آن‌ها به روابط عاطفی و ازدواج تأثیر بگذارد و طرحواره‌هایی را در آنها نسبت به روابط شکل دهد؛ البته ویژگی‌های شخصیتی خاص مانند خودباوری، انعطاف‌پذیری و توانایی مدیریت استرس می‌تواند نگرش فرد نسبت به طلاق و روابط را تحت تأثیر قرار دهد. دخترانی که سابقه روابط ناموفق یا تجربه‌های منفی در زمینه‌های عاطفی داشته‌اند، ممکن است نگرش منفی‌تری نسبت به ازدواج و طلاق داشته باشند. در کل، تفاوت نگرش به طلاق بین این دو گروه می‌تواند ناشی از ترکیبی از عوامل فردی، اجتماعی، فرهنگی و خانوادگی باشد. برای دستیابی به درک عمیق‌تر، انجام پژوهش‌های کیفی و کمی و مصاحبه با هر دو گروه می‌تواند به شناسایی دقیق این تفاوت‌ها و علل آن‌ها کمک کند.

نتایج همچنین نشان داد نگرش به زندگی (غیر از جستجوی هدف) دختران عادی به‌طور معناداری مثبت‌تر از دختران ساکن مراکز شبه‌خانواده بود. یافته‌ها با پژوهش‌های بشرپور (۱۳۹۴)، شولگا و همکاران (۲۰۱۶)، خورمهر و همکاران (۲۰۲۰) و فاطیما و همکاران (۲۰۲۳) همسو است؛ به‌عنوان مثال خورمهر و همکاران (۲۰۲۰) نشان دادند کودکان و نوجوانان ساکن مراکز شبه‌خانواده از کیفیت زندگی و شادکامی کمتری نسبت به کودکان تحت مراقبت والدین برخوردارند. شولگا و همکاران (۲۰۱۶) نیز بیان کردند محرومیت از خانواده بر نگرش افراد تأثیر می‌گذارد و ساکنان مراکز شبه‌خانواده نگرش منفی‌تری نسبت به زندگی دارند. در تبیین یافته‌ها می‌توان گفت، افرادی که کیفیت زندگی بالایی دارند، احساس رضایت بیشتری از زندگی دارند؛ زیرا ارتباطات مثبت و حمایت اجتماعی بالا، نگرش آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد و حس تعلقشان را نسبت به زندگی افزایش می‌دهد. والدین به‌عنوان الگوهای اصلی، رفتارها و نگرش‌های خود را به فرزندان منتقل می‌کنند و اگر والدین خوش‌بین باشند، فرزندان نیز این نگرش را یاد می‌گیرند. مالینوفسکا^{۲۵} و

همکاران (۲۰۱۹) نشان دادند که ارتباط در خانواده و با همسالان، بیشترین تأثیر را بر نگرش مثبت نوجوانان به زندگی دارد. بسیاری از این دختران، تجربه‌های ناخوشایندی مانند از دست دادن والدین و بدرفتاری را پشت سر گذاشته‌اند که بر نگرش آن‌ها به زندگی تأثیر می‌گذارد. احمدی و همکاران (۱۳۹۵) نشان دادند این افراد به دلیل فقدان وجود والدین و نارضایتی از شرایط زندگی، در معرض آسیب‌های روانی بیشتری قرار می‌گیرند؛ در نتیجه سطح رضایت از زندگی پایین‌تری دارند. برای بررسی بیشتر دلایل اینکه چرا دختران عادی در مقایسه با دختران ساکن در پرورشگاه‌ها نگرش مثبت‌تری به زندگی دارند، می‌توان به چندین عامل کلیدی اشاره کرد. اولین مورد را می‌توان به تجارب خانوادگی و مدل‌های مثبت اشاره کرد که خود شامل محیط خانوادگی پایدار و مدل‌های موفق زندگی می‌باشد. دختران عادی معمولاً در محیط‌هایی بزرگ می‌شوند که خانواده‌هایشان دارای تجارب مثبت و حمایت‌گر هستند. این تجربه مثبت می‌تواند به ایجاد نگرش مثبت نسبت به زندگی کمک کند. همچنین وجود والدین یا اعضای خانواده‌ای که نمونه‌های موفق از زندگی را ارائه می‌دهند، می‌تواند به دختران عادی انگیزه و امید بیشتری برای زندگی بدهد. دختران عادی به احتمال زیاد احساس تعلق بیشتری به خانواده و محیط اجتماعی خود دارند که این امر می‌تواند حس امنیت و مثبت‌نگری آن‌ها نسبت به زندگی را تقویت کند. همچنین حمایت عاطفی از طرف خانواده و اجتماعی که در آن بزرگ می‌شوند، به دختران عادی کمک می‌کند تا در مواجهه با چالش‌ها به هم امید داشته باشند (فتحی و دیگران، ۱۴۰۳). دختران عادی معمولاً به آموزش و فرصت‌های تحصیلی بیشتری دسترسی دارند. این آموزش سبب می‌شود تا مهارت‌های زندگی و آگاهی از حقوق و مسئولیت‌های فردی را بهتر بیاموزند. دسترسی به آموزش و منابع شغلی می‌تواند به دختران عادی اعتماد به نفس بیشتری بدهد و احساس کنند که می‌توانند آینده بهتری بسازند؛ بنابراین ممکن است به زندگی خوش‌بین‌تر باشند و امیدوارانه‌تر زندگی کنند. در بسیاری از جوامع، زندگی آینده مثبت مورد تأکید است و دختران عادی ممکن است محیط‌های اجتماعی بیشتری داشته باشند که این نگرش‌های مثبت را تقویت می‌کند. همچنین دختران عادی به احتمال زیاد از حمایت اجتماعی بیشتری برخوردارند که می‌تواند به تقویت احساس مثبت آن‌ها

درباره زندگی منجر شود. دختران ساکن در پرورشگاه‌ها در مقایسه با دختران عادی ساکن در خانواده‌ها معمولاً با چالش‌ها و تجربیات آسیب‌زای بیشتری مواجه هستند که می‌تواند تأثیر منفی بر نگرش آن‌ها به زندگی داشته باشد. در نقطه مقابل دختران عادی ممکن است در موقعیت‌هایی باشند که با مشکلات کمتری مواجه شوند و این امر بر دیدگاه آن‌ها نسبت به زندگی تأثیر مثبت داشته باشد. دختران عادی ممکن است ویژگی‌های شخصیتی مانند انعطاف‌پذیری و تاب‌آوری را در خود تقویت کرده باشند (اصلی‌پور و دیگران، ۱۳۹۲) که به آن‌ها کمک می‌کند تا به راحتی با چالش‌ها روبه‌رو شوند. تعاملات مثبت با دوستان و خانواده می‌تواند به تقویت احساس مثبت نسبت به زندگی کمک کند و ایجاد روابط معنادار می‌تواند به آن‌ها حمایت عاطفی بدهد. در مجموع، نگرش مثبت به زندگی تحت تأثیر عوامل محیطی، اجتماعی، فرهنگی و فردی است. با توجه به نقش مهم نگرش‌ها در تصمیمات افراد، پیشنهاد می‌شود عوامل تأثیرگذار بر نگرش به ازدواج، طلاق و زندگی دختران ساکن مراکز شبه‌خانواده بررسی شود و راهکارهای مداخله‌ای برای بهبود نگرش‌های این گروه ارائه گردد. همچنین برای کسب اطلاعات جامع‌تر، پیشنهاد می‌شود چنین پژوهشی بر روی پسران ساکن مراکز شبه‌خانواده انجام و نتایج آن با دختران مقایسه شود. از محدودیت‌های پژوهش حاضر، جامعه آماری محدود به شهر رشت است که تعمیم نتایج به مناطق دیگر را با چالش مواجه می‌کند.

ملاحظات اخلاقی

برای کسب رضایت از شرکت‌کنندگان، ابتدا هدف از انجام پژوهش برای آن‌ها توضیح داده شد و به آن‌ها اطمینان داده شد که اطلاعات آن‌ها محرمانه خواهد ماند. همچنین برای تکمیل پرسش‌نامه‌ها، اسامی آن‌ها مورد پرسش قرار نگرفت.

سهم نویسندگان

تمامی نویسندگان در اجرای پژوهش حاضر نقش داشتند. پژوهش حاضر مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول در رشته مشاوره خانواده دانشگاه گیلان است که تحت راهنمایی نویسنده دوم انجام شده است.

حمایت مالی

این مقاله از هیچ مؤسسه و سازمانی حمایت مالی دریافت نکرده است.

تعارض منافع

نویسندگان اعلام می‌دارند که پژوهش حاضر هیچ‌گونه تعارض منفعی برای آن‌ها ندارد.

قدردانی

از تمامی دختران شرکت‌کننده در پژوهش به‌خاطر همکاری صمیمانه‌شان و همه عزیزانی که ما را در انجام این پژوهش یاری کردند، کمال تشکر را داریم.

منابع

- ابراهیمی، نازیلا و کرایبی، امین و عباسپور، ذبیح‌اله و شهبازی، مسعود (۱۳۹۹). بررسی تأثیر ابعاد هویت فردی بر نگرش به ازدواج با میانجی‌گری مؤلفه‌های افق ازدواج در دانشجویان دختر مجرد تحصیلات تکمیلی، <https://civilica.com/doc/1124648>.
- احمدی، سمیه؛ حیدری، محمود؛ باقریان، فاطمه و کشفی، عبدالرسول (۱۳۹۵). نوجوانی و تحول معنا: مقایسه منابع و ابعاد معنای زندگی در دختران و پسران نوجوان. *مطالعات روان‌شناسی بالینی*، ۷(۲۳)، ۱۴۹-۱۷۷. doi: 10.22054/jcps.2016.4563.
- اصلی‌پور، عادل؛ کافی، موسی؛ خسروجاوید، مهناز و فخری، محمدکاظم (۱۳۹۱). مقایسه ویژگی‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان پرورشگاهی و ساکن در خانواده بر اساس آزمون اندریافت کودکان. *روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۲(۱)، ۶-۲۲. doi: d-2-1-91-11-1.
- انتظاری، علی (۱۳۹۰). فضای همسرگزینی، مفهومی پیشنهادی برای درک بهتر تکوین زندگی مشترک، *خبرنامه انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات*، ۱۳ و ۱۴، ۳۲-۳۴.
- بشرپور، سجاد؛ عباسی، آزاده و ابولقاسمی، عباس (۱۳۹۴). تأثیر آموزش شیوه‌های مقابله شناختی رفتاری و تنظیم هیجان بر کاهش ناامیدی، شادکامی و عزت نفس کودکان و نوجوانان بی‌سرپرست و بدسرپرست. *پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره*، ۵(۱)، ۷۰-۸۵. doi: 10.22067/ijap.v5i1.34249.

بشلیده، فرشته و قربان پورلفمجان، امیر (۱۴۰۲). تجربه زیسته دختران نوجوان از زندگی در مراکز شبه‌خانواده، *رفاه اجتماعی*; ۲۳ (۸۹): ۳۸۵-۴۴۱.

بهروزی‌فر، مریم؛ چیت‌ساز، محمدعلی و محمدی، اصغر (۱۳۹۸). تجربه زیسته کودکان و نوجوانان بدسرپرست از زندگی در مراکز نگهداری شبانه‌روزی شهر تهران. *پژوهشنامه مددکاری اجتماعی*، ۶ (۲۱)، ۱۷۲-۱۳۳. doi: 10.22054/rjsw.2021.57612.457

پاکیزه، علی (۱۳۹۱). مقایسه اختلالات شخصیت در زنان آسیب‌دیده اجتماعی با زنان عادی استان بوشهر. *مجله شخصیت و تفاوت‌های فردی دانشگاه خلیج فارس بوشهر*، ۱ (۱)، ۹۷-۷۹.

شالچی، بهزاد؛ وحیدنیا، بهزاد؛ دادخواه، مهران؛ علی‌پوری‌نیاز، مینا و مقیمی فام، پریسا (۱۳۹۶). مقایسه اختلالات عاطفی رفتاری و مهارت‌های اجتماعی در نوجوانان دختر و پسر عادی و فرزندان مراکز شبانه‌روزی سازمان بهزیستی. *فصلنامه علمی-پژوهشی رفاه اجتماعی*، ۱۷ (۶۷)، ۱۷۳-۲۰۱.

حسنی، محمدرضا؛ هدایتی، منصوره و محمدزاده، فاطمه (۱۳۹۴). فراتحلیل مطالعات انجام شده درباره نگرش به طلاق. *مجله مطالعات اجتماعی*، ۱۱ (۳)، ۱۲۶-۱۵۱.

خجسته‌مهر، رضا؛ اصلانی، خالد و ممبینی، جعفر (۱۳۹۲). مقایسه نگرش به ازدواج و طلاق و دلبستگی به همسالان پسر دبیرستان خانواده‌های عادی و طلاق. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۲ (۳)، ۷۵-۵۷.

خجسته‌مهر، رضا؛ عباسپور، ذبیح‌الله و محمدی، علی (۱۳۹۶). نظریه زمینه‌ای فرایند شکل‌گیری نگرش به ازدواج: یک مطالعه کیفی. *نشریه تحقیقات کیفی در علوم سلامت*، ۳ (۴)، ۱۹-۲۸.

عباس‌پور، ذبیح‌اله؛ موسوی، سیده‌مریم و امان‌اللهی، عباس (۱۴۰۰). طراحی و اثربخشی برنامه آموزش پیش از ازدواج بر نگرش به ازدواج و نگرش به طلاق فرزندان طلاق. *مطالعات زن و خانواده*، ۹ (۳)، ۷۷-۵۶. doi: 10.22051/jwfs.2021.35267.2655

علی‌زاده، سارا؛ تکلوی، سمیه و محمود علیلو، مجید (۱۴۰۰). اثربخشی روان‌درمانی وجودی آنلاین بر نگرش به زندگی و آشفتگی‌های مرتبط با مرگ در بیماران بهبودیافته

- کووید-۱۹. پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری، ۱۱(۱)، ۱۴۵-۱۶۲. doi: 10.22108/cbs.2022.131152.1587
- فتحی، منصور؛ بخشی زارعی، فهیمه و خاک‌رنجین، مریم (۱۴۰۳). موانع و چالش‌های نوجوانان دختر مراکز شبه‌خانواده بهزیستی برای شروع زندگی مستقل رفاه اجتماعی. ۲۴ (۹۳): ۱۸۱-۲۲۸.
- قدم‌پور، عزت‌اله؛ حیدریانی، لیلا؛ برزگر بفرویی، مهدی و نصیری‌هانیس، غفار (۱۳۹۷). مقایسه دلبستگی به والدین، دانش و نگرش جنسی و نگرش نسبت به انتخاب همسر در دانش‌آموزان خانواده‌های طلاق و عادی. روان‌شناسی خانواده، ۵(۱)، ۷۱-۸۲.
- محمدی‌نسب، حمیده؛ سیدموسوی، پری‌ساسادات و بهزادپور، سمانه (۱۳۹۸). اثربخشی هنر درمانی گروهی بیانگر بر کاهش مشکلات درونی‌سازی و برونی‌سازی کودکان بدسرپرست. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۲۰(۳)، ۱۰۱-۱۰۹.
- نجیبی، سیدحمید (۱۳۹۶). تحلیل معادلات ساختاری سبک زندگی، نگرش به زندگی، پذیرش گذشته، خودکارآمدی و خودشکوفایی در سالمندان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره خانواده دانشگاه اردکان.
- نیلفروشان، پریسا؛ نویدیان، علی و عابدی، احمد (۱۳۹۲). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس نگرش به ازدواج. روان‌پرستاری، ۱(۱): ۴۷-۳۵.
- نیکخواه، هدایت‌الله؛ فانی، مریم و اصغرپور ماسوله، احمدرضا (۱۳۹۶). سنجش نگرش دانشجویان نست به ازدواج و عوامل مؤثر در آن، ۲۰(۷)، ۹۹-۱۲۲.
- Akbas, M., Surucu, S. G., Koroglua, C. O., & Ozturk, M. (2019). Factors affecting marriage attitudes of university students. *Cukurova Medical Journal*, 44(1), 93-100.
- Alqashan, H., & Alkandari, H. (2010). Attitudes of Kuwaiti young adults toward marriage and divorce. *Advances in Social Work*, 11(1), 33-47.
- Braaten, E. B., & Rosén, L. A. (1998). Development and validation of the Marital Attitude Scale. *Journal of Divorce & Remarriage*, 29(3-4), 83-91.
- Burt, V. K., & Stein, K. (2002). Epidemiology of depression throughout the female life cycle. *Journal of Clinical Psychiatry*, 63, 9-15.
- Chong, S. L., & Baharudin, R. (2017). Supports from parents, optimism, and life satisfaction in early adolescents. *Sains Humanika*, 9(3-2).
- Chu, S. T.-W., & Mak, W. W. (2020). How mindfulness enhances meaning in life: a meta-analysis of correlational studies and randomized controlled trials. *Mindfulness*, 11, 177-193.

- Collardeau, F., & Ehrenberg, M. (2016). Parental divorce and attitudes and feelings toward marriage and divorce in emerging adulthood: New insights from a multiway-frequency analysis. *Journal of European Psychology Students*, 7(1), 24-33.
- Cui, M., Fincham, F. D., & Durtschi, J. A. (2011). The effect of parental divorce on young adults' romantic relationship dissolution: What makes a difference? *Personal Relationships*, 18(3), 410-426.
- Erci, B. (2008). Meaning in life for patients with cancer: validation of the Life Attitude Profile-Revised Scale. *Journal of advanced nursing*, 62(6), 704-711.
- Fatima, A., Iqbal, A., Hayat, U., Javed, S., Khan, K., & Zahra, K. (2023). Comparison of Meaning in Life and Self-control between Orphans and Non-orphans. *Bulletin of Business and Economics (BBE)*, 12(3), 811-814.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G., & Buchner, A. (2007). *G* Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences*. *Behavior research methods*, 39(2), 175-191.
- Garmendia, A., & Yáñez-Yaben, S. (2014). Validity and reliability of the Spanish translation of the Attitudes Towards Divorce Scale. *Journal of Divorce & Remarriage*, 55(5), 348-362.
- Keldal, G., & Atli, A. (2020). Predictors of Turkish University students' marital attitudes. *Current Psychology*, 39, 1354-1361.
- Khormehr, M., Shahvali, E. A., Ziaieirad, M., & Honarmandpour, A. (2020). A comparison of quality of life and happiness of children and adolescents in residential care with children and adolescents in parental care of ahvaz in 2015. *Journal of Comprehensive Pediatrics*, 11(3).
- Kinnaird, K. L., & Gerrard, M. (1986). Premarital sexual behavior and attitudes toward marriage and divorce among young women as a function of their mothers' marital status. *Journal of Marriage and the Family*, 757-765.
- Kirk, A. (2002). The effects of divorce on young adults' relationship competence: The influence of intimate friendships. *Journal of Divorce & Remarriage*, 38(1-2), 61-89.
- Kline, R. (2023). *Data preparation and psychometrics review*. Principles and practice of structural equation modeling (pp. 64-96). In: New York, NY: Guilford.
- Li, X. (2014). What influences the attitudes of people in the United States toward marriage? A critical review. *The Family Journal*, 22(3), 292-297.
- Malinowska-Cieślak, M., Mazur, J., Nałęcz, H., & Małkowska-Szkućnik, A. (2019). Social and behavioral predictors of adolescents' positive attitude towards life and self. *International journal of environmental research and public health*, 16(22), 4404.
- Ogunleye, A. J. (2014). Effect of parental conflict and divorce/separation on children's attitude towards marriage in Nigeria'. *Journal of Culture, Society and Development*, 4(1), 57-60.
- Pane, R. M., Ahman, A., & Nurihasan, J. (2023). The Effectiveness of Embedding Islamic Education on the View of the Meaning of Adolescents' Life in the Orphanage Environment in Padang Sidempuan. *Edukasi Islami: Jurnal Pendidikan Islam*, 12(02).

- Popova-Petrosyan, E. V., Kulanthaivel, S., & Balasundaram, K. (2020). Development of secondary osteoporosis in teenage girls with menstrual disorders. *Current Women's Health Reviews*, 16(1), 26-32.
- Potter, D. (2010). Psychosocial well-being and the relationship between divorce and children's academic achievement. *Journal of marriage and family*, 72(4), 933-946.
- Reker, G. T. (1992). *The Life Attitude Profile-Revised:(LAP-R)*. Student Psychologists Press Peterborough, Ontario,, Canada.
- Reker, G. T., & Peacock, E. J. (1981). The Life Attitude Profile (LAP): A multidimensional instrument for assessing attitudes toward life. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 13(3), 264-273.
- Shanoora, A., Hamsan, H. H., Abdullah, H., & Khir, A. (2021). Parental divorce and Maldivian young adult student's romantic relationship quality: Indirect pathways through attitude towards divorce. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11, 19.
- Shulga, T. I., Savchenko, D. D., & Filinkova, E. B. (2016). Psychological Characteristics of Adolescents Orphans with Different Experience of Living in a Family. *International journal of environmental and science education*, 11(17), 10493-10504.
- Willoughby, B. J., Hall, S. S., & Luczak, H. P. (2015). Marital paradigms: A conceptual framework for marital attitudes, values, and beliefs. *Journal of Family Issues*, 36(2), 188-211.
- Zeanah, C. H., Smyke, A. T., Koga, S. F., Carlson, E., & Group, B. E. I. P. C. (2005). Attachment in institutionalized and community children in Romania. *Child development*, 76(5), 1015-1028.

اثربخشی درمان کوتاه مدت گروهی راه حل محور بر ابراز وجود و خودپنداره دانش آموزان دوره دوم ابتدایی

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۲/۱۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۲۴

محمد مرادزاده^۱محسن حجت خواه^۲علیرضا رشیدی^۳

چکیده

ضعف در ابراز وجود و خودپنداره منفی می تواند پیامدهای منفی بر رشد تحصیلی و اجتماعی دانش آموزان دوره دوم ابتدایی داشته باشد. درمان کوتاه مدت گروهی راه حل محور با تأکید بر شناسایی توانمندی ها و اهداف قابل دستیابی، رویکردی کارآمد برای ارتقای مهارت های ارتباطی و بهبود نگرش مثبت نسبت به خود به شمار می رود. پژوهش حاضر با هدف اثربخشی درمان کوتاه مدت گروهی راه حل محور بر ابراز وجود و خودپنداره دانش آموزان دوره دوم ابتدایی شهرستان الشتر انجام شد. پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش یک مطالعه شبه آزمایشی که با استفاده از یک طرح پیش آزمون، پس آزمون با گروه گواه انجام شد. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش آموزان دوره دوم ابتدایی شهرستان الشتر در نیمسال تحصیلی ۱۴۰۲ تشکیل دادند. نمونه پژوهش ۳۰ نفر از دانش آموزان دوره دوم ابتدایی (پایه های چهارم، پنجم و ششم) شهرستان الشتر بود که به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه درمان کوتاه مدت راه حل محور (۱۵ نفر) و گروه گواه (۱۵ نفر) گمارش شدند. بدین صورت که پس از کسب مجوزهای لازم از بین مدارس ابتدایی شهرستان الشتر به صورت در دسترس یک مدرسه ابتدایی انتخاب و پس از تهیه فهرستی از دانش آموزان پایه چهارم، پنجم و ششم به صورت در دسترس با توجه به ملاک های ورود و خروج از مطالعه ۳۰ نفر انتخاب شد. گروه آزمایشی درمان راه حل محور را به صورت گروهی در شش جلسه ۶۰ دقیقه ای به صورت هفته ای دو بار با توجه به راهنمایی آموزش (de Shazer & Dolan, 2007) دریافت کردند. گروه گواه مداخله ای دریافت نکرد. برای جمع آوری داده ها از پرسش نامه ابراز وجود (Gambrill & Richey, 1975) و پرسش نامه خودپنداره (خودپنداره کودکان پیرز و هریس، ۱۹۶۹) استفاده شد. داده های جمع آوری شده با استفاده از نرم افزار SPSS.28 و با روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری تجزیه و تحلیل آماری شدند. نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس چندمتغیری نشان داد که درمان راه حل محور کوتاه مدت بر ابراز وجود و خودپنداره کودکان اثربخش است ($P < 0.05$). این رویکرد با فراهم کردن فضایی حمایتی و تمرکز بر نقاط قوت، ابزارهایی عملی برای مقابله با چالش های ارتباطی و ارتقای اعتماد به نفس در اختیار دانش آموزان قرار می دهد. از این رو، به کارگیری آن در محیط های آموزشی و مشاوره مدرسه می تواند به بهبود سازگاری اجتماعی و موفقیت تحصیلی دانش آموزان کمک کند.

کلیدواژه ها

درمان راه حل محور، ابراز وجود، خودپنداره، دانش آموزان دوره دوم ابتدایی.

۱- کارشناسی ارشد، گروه مشاوره مدرسه، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه رازی، ایران
Muhi.moradzade1377@gmail.com

۲- دکتری تخصصی، استادیار، گروه مشاوره، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه رازی، شهر کرمانشاه، ایران
mhojatkhah@razi.ac.ir (نویسنده مسئول).

۳- دکتری تخصصی، آموزشیار، گروه مشاوره، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه رازی، شهر کرمانشاه، ایران.
alrashidi@razi.ac.ir

مقدمه

خودپنداره^۱ از نخستین سال‌های زندگی کودک و در جریان تعاملات اولیه با مراقبان، محیط خانواده و تجربه‌های حسی-حرکتی آغاز به شکل‌گیری می‌کند. در مراحل پیش‌دبستانی، تصویر ذهنی کودک از خود به تدریج پیچیده‌تر می‌شود و همراه با رشد زبان و شناخت، ابعاد شناختی، هیجانی و اجتماعی خودپنداره گسترش می‌یابد (Harter, 2012; Harris, & Orth, 2020). در حوزه اجتماعی، خودپنداره مثبت به کودکان کمک می‌کند روابط ایمن با همسالان برقرار کنند، مهارت‌های حل تعارض را بیاموزند و حس تعلق اجتماعی را تجربه نمایند. در بعد تحصیلی، برداشت کودک از توانایی‌ها و شایستگی‌های خود، میزان مشارکت در فعالیت‌های یادگیری و انگیزش پیشرفت او را تعیین می‌کند. از منظر فردی، خودپنداره بر عزت‌نفس، خودکارآمدی و توانایی مقابله با فشارهای روانی اثرگذار است. به همین دلیل، ارتقای خودپنداره در دوران کودکی می‌تواند بنیانی برای سلامت روان و موفقیت‌های آتی در طول زندگی فراهم آورد (Palenzuela-Luis et al., 2022). بررسی مفهوم خودپنداره در روان‌شناسی غربی ریشه در دیدگاه‌های روان‌شناس آمریکایی، ویلیام جیمز، دارد که «خود» را به دو بخش «خودِ فاعلی» و «خودِ مفعولی» تقسیم کرد. «خود مفعولی» به صورت سلسله‌مراتبی از سه بخش خود مادی، خود اجتماعی و خود معنوی ساخته می‌شود. بدن تازه هسته اصلی خود مادی را تشکیل می‌دهد که «خود اجتماعی» بر آن بنا شده است، و در بالاترین سطح این ساختار، «خود معنوی» قرار دارد که از هر دو، یعنی خود مادی و خود اجتماعی، فراتر می‌رود (Xiao, 2024). خودپنداره بخشی اساسی از رشد اجتماعی و هیجانی کودکان است؛ زیرا شامل افکار و احساسات آن‌ها درباره خودشان می‌شود. کودکان با توانایی شناخت احساسات و افکار خود متولد نمی‌شوند؛ اما خودپنداره آن‌ها نقش چشمگیری در شکل‌گیری عزت‌نفس بعدی ایفا می‌کند. از اوایل کودکی تا دوران نوجوانی، کودکان دستخوش تغییرات قابل‌توجهی در خودپنداره خود می‌شوند (Crone & van Druenen, 2024). از همان سنین بسیار پایین، نوزادان احساس «خود» را توسعه می‌دهند؛ برای مثال، زمانی که متوجه می‌شوند می‌توانند بر اشیاء پیرامون خود اثر بگذارند. با این حال

1. self-concept

تا دوران کودکی است که کودکان آغاز به پرسیدن این پرسش می‌کنند که «من که هستم؟» آن هم از نظر ویژگی‌های مثبت و منفی، و این فرایند در دوران بلوغ و نوجوانی پیچیده‌تر و پیشرفته‌تر می‌شود (van der Aar et al., 2022). رشد خودپنداره فرایندی پیچیده است که تحت تأثیر عوامل گوناگونی همچون خودانگاره، عزت‌نفس، خودِ ایدئال، و هویت اجتماعی قرار دارد. پژوهش‌ها حاکی از آن است که خودپنداره کودکان در حدود سن سه‌سالگی آغاز می‌شود و کلیشه‌ها و انتظارات جنسیتی بر درک آنان اثر می‌گذارد. در این مرحله، کودکان درکی کلی از خود دارند و اغلب از واژه‌هایی مانند «بزرگ» یا «خوب» برای توصیف خود استفاده می‌کنند. با این حال، برخی بر این باورند که خودپنداره در اواسط کودکی، هم‌زمان با رشد خودکنترلی، شکل می‌گیرد. این مرحله به کودکان امکان می‌دهد احساسات و توانایی‌های خود را تفسیر کنند و بازخوردهایی از سوی همسالان، معلمان و خانواده دریافت نمایند (Calero & Molina, 2016).

تأثیرگذارترین نظریه در خصوص تحول خودپنداره، در اثر بنیادین خودپنداره تدوین شده است (Harter, 1999, 2012). هارتر (۱۹۹۹) خودپنداره را شامل مجموعه‌ای از دانش و برداشت‌های انباشته فرد از خود دانست و جنبه‌هایی همچون وضعیت جسمانی، فعالیت‌های تحصیلی، توانایی‌ها، ویژگی‌های شخصیتی، آرمان‌ها، روابط با محیط و دیگران و موارد دیگر را دربرمی‌گیرد. ترکیب این خودپنداره‌ها به شکل آنچه «خانواده خودها» یا «نظام خودها» نامیده می‌شود، شکل می‌گیرد (Palenzuela-Luis et al., 2022). نتایج مطالعات شوارتز^۱ و همکاران (۲۰۱۲) کرون و ون درون (۲۰۲۴) نشان داده شده است که پرورش خودپنداره‌ای مثبت، واقع‌بینانه و پایدار، می‌تواند پیش‌بینی‌کننده بسیاری از نقاط عطف رشدی در زندگی از جمله موفقیت‌های تحصیلی و دستاوردهای شغلی یا اجتماعی باشد. خودپنداره سالم بر پرسش‌های روزمره، تعاملات، و افکار فرد درباره خود، دیگران و شرایط پیرامونی اثر می‌گذارد. این عامل جهت‌گیری رفتارها و انتخاب‌ها را تعیین کرده و بر ظرفیت ذاتی فرد برای دستیابی به اهداف مطلوب تأثیر می‌گذارد (Xiao, 2024). وجود یک خودپنداره پایدار در طول زمان که با دانش و باورهای روشن و به‌خوبی تعریف‌شده

1. Schwartz

درباره خود همراه باشد، مزایایی به دنبال دارد؛ این ویژگی را شفافیت خودپنداره^۱ نیز می نامند (Campbell et al, 2033). با این حال، سازگاری در خودپنداره مزیتی دارد؛ زیرا این امکان را فراهم می سازد که برداشت فرد از خود، در موقعیت ها و بافت های مختلف، تعدیل و تنظیم شود (Robins et al., 2008). بر اساس نظریه ساخت خود هارتر، خودپنداره یک سازه اجتماعی- شناختی است که هم از نقاط عطف رشد در تحول شناختی و هم از تجارب اجتماعی تأثیر می پذیرد (Harter, 1999, 2012). برای کمک به کودکان در توسعه مهارت های اجتماعی- هیجانی، می توان از راهبردهایی مانند الگوسازی رفتارهای مناسب، ارائه تقویت برای رفتارهای مطلوب، و آموزش همدلی و همکاری بهره گرفت؛ بنابراین خودپنداره مثبت از اهمیت اساسی برخوردار است؛ زیرا تجربه های روزمره کودکان را فیلتر و رنگ آمیزی می کند و مثبت یا منفی بودن آن، بر میزان عزت نفس آن ها تأثیر می گذارد (van der Aar et al., 2018). در یک مطالعه نظام مند پالسنوئلا-لوتیس و همکاران (۲۰۲۲) با هدف مقایسه بین المللی خودپنداره، خودادراکی و سبک زندگی در نوجوانان نتایج نشان نوجوانانی که دارای خودپنداره و خودادراکی بالاتری هستند، معمولاً از ثبات هیجانی، اجتماعی بودن و مسئولیت پذیری بیشتری برخوردارند. تفاوت معناداری در خودپنداره و خودادراکی بین کشورهای مختلف مشاهده نشد، با این حال تفاوت های جنسیتی وجود داشت. انجام منظم فعالیت بدنی و پیروی از رژیم غذایی سالم با بهبود خودپنداره و برداشت از تصویر بدنی مرتبط بود. در یک مطالعه دیگر آییگ^۲ و همکاران (۲۰۲۵) با هدف اثرهای میانجی گر خودپنداره در رابطه بین سبک های فرزندپروری و حل مسئله اجتماعی کودکان خردسال در ترکیه نتایج نشان دادند که تأثیر سبک فرزندپروری مردم سالارانه بر مهارت های حل مسئله اجتماعی تا حدی به واسطه خودپنداره، به ویژه عزت نفس، به عنوان یک شاخص فرزندپروری، میانجی گری می شود.

ابراز وجود، یا بیان محترمانه نیازها، مهارتی مهم است که باید به کودکان آموزش داده شود. یادگیری ابراز وجود به کودکان کمک می کند روابط ایمن و سالم شکل دهند، تعارض ها را به خوبی مدیریت کنند و عزت نفس خود را تقویت نمایند؛ همچنین از طریق بیان مناسب

1. self-concept clarity

2. Ayık

احساسات، به ارتقای سلامت روانی آنان یاری می‌رساند (Chan & Sun, 2025). ابراز وجود بخشی اساسی از کارکرد انسانی است و کمبود مهارت‌های ابراز وجود می‌تواند به بروز اختلال‌های اضطرابی، افت تحصیلی و محدود شدن فرصت‌های شغلی منجر شود (Smith & Hart, 2022). ابراز وجود در چهارچوب مفهومی خود، تعادلی رفتاری میان انفعال و پرخاشگری را نمایان می‌سازد. افراد منفعل توجه بیش‌ازحد به دیدگاه‌های دیگران داشته و با تبعیت از آن‌ها، به‌منظور اجتناب از تعارض، احساسات و حقوق شخصی خود را نادیده می‌گیرند (Shuai & Lin, 2020). ویژگی‌های رایج افراد منفعل شامل عدم برقراری ارتباط چشمی، استفاده از صدای آرام و گفتار مردد است. این رفتارهای خودبازدارنده باعث می‌شود که از سوی دیگران نادیده گرفته شوند و در نتیجه، عزت‌نفس آنان کاهش یابد (Parmaksiz, 2019). درمقابل، افراد پرخاشگر احساسات و خواسته‌های خود را با بی‌ادبی یا طعنه‌گویی بیان می‌کنند تا در یک بحث یا مجادله برتری یابند (Loftus et al., 2023). پرخاشگری می‌تواند احساسات منفی را در دیگران برانگیزد و در نتیجه، افراد پرخاشگر ممکن است دچار انزوای اجتماعی شوند. ابراز وجود در میانه این دو الگوی رفتاری قرار دارد. ابراز وجود به سبکی از رفتار میان‌فردی گفته می‌شود که در آن فرد می‌تواند احساسات و نیازهای شخصی خود را بیان کند، انتقاد را بپذیرد و از حقوق خود دفاع نماید، بدون آنکه دچار تحریف‌های شناختی شود یا درصدد سلطه بر دیگران باشد (Chan & Sun, 2025; Hadfield & Hasson, 2010). به‌طورکلی، ابراز وجود نسبت به انفعال و پرخاشگری ارجحیت دارد. هرچند تعاملات مبتنی بر ابراز وجود همواره به نتایج ملموس فوری منجر نمی‌شوند؛ اما معمولاً سبب حفظ و حتی ارتقای عزت‌نفس فرد از طریق تبادل محترمانه و متعادل می‌گردند (Thompson & Berenbaum, 2011). افراد با ابراز وجود معمولاً در روابط میان‌فردی به‌طور مؤثری کنار می‌آیند و در مقایسه با کسانی که از سبک‌های ارتباطی انفعالی یا پرخاشگرانه استفاده می‌کنند، از اعتمادبه‌نفس و رضایت از زندگی بالاتری برخوردارند (Chan & Sun, 2025). در یک مطالعه ليو و همکاران (۲۰۲۵) با هدف گرمی مادری و ابراز وجود و سازگاری تحصیلی و روان‌شناختی در میان کودکان چینی نتایج نشان داد کودکانی که مادرانشان در آغاز پژوهش گرمی مادری بیشتری از خود نشان می‌دادند، معمولاً پیشرفت‌های تحصیلی بیشتری را تجربه کردند.

درمقابل، کودکانی که مادرانشان ابراز سلطه بیشتری در تعاملات اولیه داشتند، به عملکرد تحصیلی ضعیف‌تر و ناسازگاری در حوزه‌های اجتماعی و روان‌شناختی دچار شدند؛ حتی پس از کنترل متغیرهای جنسیت کودک، تحصیلات مادر و سطوح اولیه سازگاری کودک. افزون‌براین، شایستگی اجتماعی اولیه کودکان با افزایش رشد گرمی مادری و بهبود ابراز وجود در کودکان در گذر زمان همراه بود. همچنین نتایج مطالعات نشان داد که مهارت ابراز وجود با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (احمد و همکاران، ۲۰۲۵)، عزت نفس (Djatzmiko & Tondok, 2025)، بهبود تصمیم‌گیری و مهارت‌های اجتماعی (Guarde et al., 2025) رابطه مثبت و معنی‌داری دارد. همچنین چن و سون (۲۰۲۵) در یک مداخله برخط با هدف بهبود مهارت ابراز وجود کودکان یافته‌ها نشان داد که مهارت‌های ابراز وجود کودکان به‌ویژه در آغاز کردن مکالمه و پاسخ‌دهی مناسب پس از اجرای برنامه مداخله‌ای بهبود یافته است.

رویکرد راه‌حل‌محور^۱ (SFT) روشی مبتنی بر نقاط قوت است که بر منابع و توانمندی‌های موجود فرد تکیه دارد و با هدف ارتقای سازگاری اجتماعی، تقویت مهارت‌های حل مسئله و ترویج راهبردهای مقابله‌ای سازگار طراحی شده است (Hançer et al., 2025). درمان راه‌حل محور کوتاه‌مدت با تمرکز بر راه‌حل‌ها به‌جای مشکلات، می‌تواند به مراجعان آموزش دهد تا آینده دلخواه خود را تصور و خلق کنند (Cooper et al., 2024). درمان راه‌حل‌محور نوعی روان درمانی کوتاه‌مدت است که به‌جای کسب بینش در مورد چالش‌ها و نگرانی‌ها، بر راه‌حل‌ها تمرکز دارد. این رویکرد توسط متخصصان سلامت روان، استیو د شِزِر و اینسو کیم برگ، در دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ توسعه داده شد؛ البته، شما باید برای یافتن راه‌حل، مشکل را مورد بحث قرار می‌دهید؛ اما فراتر از درک مشکل و تصمیم‌گیری در مورد نحوه رسیدگی به آن، درمان مبتنی بر راه‌حل، به تکتک جزئیات مشکلی که تجربه می‌کنید، نمی‌پردازد (Žak & Pękala, 2024). این مداخله مختصر و هدف‌محور است و به‌جای پرداختن به مسائل اساسی، بر راه‌حل‌ها تأکید دارد. تمرکز بر سلامت مراجع به‌جای مشکل، تمرکز بر نقاط قوت به‌جای نقاط ضعف و یا نقص‌ها، و بهبود مهارت‌ها، منابع و توانایی‌های مقابله‌ای که به دستیابی به اهداف آینده کمک می‌کنند، از مهم‌ترین ویژگی‌های این درمان

1. solution-focused therapy

است (Foo et al., 2025). مراجعان توصیف می‌کنند که می‌خواهند در زندگی‌شان چه اتفاقی بیفتد (راه‌حل‌ها) و چگونه از منابع شخصی خود برای حل مشکلاتشان استفاده کند (Thompson et al., 2024). مراجعان تشویق می‌شوند که باور کنند تغییرات مثبت همیشه امکان‌پذیر است و تشویق می‌شوند که فراوانی رفتارهای مفید فعلی را افزایش دهند. فو و همکاران (۲۰۲۴) در یک کارآزمایی بالینی کنترل شده با هدف اثربخشی درمان کوتاه‌مدت متمرکز بر راه‌حل در مقابل مدیریت موردی برای پریشانی روانی در نوجوانان و بزرگسالان جوان در یک سرویس سلامت روان جوانان مبتنی بر جامعه در سنگاپور نتایج نشان داد که نوجوانان شرکت‌کننده در SFBT دریافت می‌کنند، در مقایسه با گروه کنترل، از شروع مطالعه تا ۸ هفته، بهبود بیشتری در پریشانی روانی توسط خود بیمار گزارش شد. پیامدهای ثانویه شامل علائم افسردگی و اضطراب گزارش شده توسط خود بیمار و اختلال عملکردی نیز بهبود قابل‌توجهی داشت. همچنین این مطالعه بررسی کرد که آیا SFBT در مقایسه با درمان معمول و متداول^۱ TAU با افزایش خودکارآمدی و کاهش ناامیدی، کاهش ارجاعات بعدی پس از مداخله و دستاوردهای بالینی پایدار ۳ ماه پس از مداخله مرتبط است یا خیر. نتایج ثبات مداخله را در پیگیری سه ماهه تأیید کردند. تامپسون^۲ و همکاران (۲۰۲۴) در یک کارآزمایی بالینی با هدف درمان مبتنی بر راه‌حل در نوجوانان ۱۰ تا ۱۷ ساله نتایج نشان داد که SFT بر روی شاخص‌های سلامت اجتماعی، هیجانی و روان‌شناختی نوجوانان اثربخش است. در یک مطالعه دیگر جی و زانگ^۳ (۲۰۲۳) با هدف اثربخشی مداخله درمان کوتاه‌مدت راه‌حل‌محور بر اساس نظریه توانمندسازی بر احساس تنهایی در کودکان مبتلا به چاقی نتایج نشان داد که نمره احساس تنهایی در گروه آزمایش به‌طور معناداری کمتر از گروه کنترل بود. برعکس، نمره خودکارآمدی در گروه آزمایش به‌طور معناداری بیشتر از گروه کنترل گزارش شد. همچنین، نمره بهزیستی ذهنی در گروه آزمایش به‌طور معناداری بالاتر از گروه کنترل بود.

درمجموع دوره دوم ابتدایی یکی از مقاطع حساس رشد اجتماعی-هیجانی است که

1. treatment as usual
2. Thompson
3. Ji, & Zhang

طی آن، شکل‌گیری و تثبیت خودپنداره و ارتقای مهارت ابراز وجود، نقش بنیادینی در اعتماد به نفس، کیفیت تعاملات بین‌فردی، و پیشگیری از بروز رفتارهای منفعل یا پرخاشگرانه ایفا می‌کند. مداخلات آموزشی و روان‌شناختی در این سن، به دلیل انعطاف‌پذیری شناختی و عاطفی دانش‌آموزان، می‌توانند اثرهای پایداری بر شکل‌گیری الگوهای رفتاری و نگرشی داشته باشند. درمان کوتاه‌مدت گروهی راهحل‌محور با تمرکز بر نقاط قوت، یافتن راهکار عملی، و ایجاد حس توانمندی، یکی از رویکردهای نوین و کارآمد برای بهبود این مؤلفه‌هاست که با شرایط مدرسه و محدودیت زمانی آن نیز سازگاری دارد. با وجود شواهد متعدد در مورد اثربخشی رویکرد راهحل‌محور در حوزه‌های گوناگون روان‌شناختی، پژوهش‌های انجام‌شده بر روی تأثیر آن بر ابراز وجود و خودپنداره در دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی در ایران بسیار محدود، پراکنده، و عمدتاً فاقد طرح‌های گروهی ساختاریافته در محیط مدرسه هستند. اغلب مطالعات پیشین بر جمعیت‌های بزرگسال یا نوجوان متمرکز بوده و سنین میانی کودکی کمتر مورد توجه قرار گرفته است. همچنین، کاوش توأمان دو متغیر ابراز وجود و خودپنداره در یک چهارچوب مداخله‌ای یکپارچه به ندرت صورت گرفته است. پژوهش حاضر با طراحی و اجرای یک مداخله گروهی راهحل‌محور، این خلأ را پر کرده و می‌تواند مبنایی برای توسعه برنامه‌های ارتقاء مهارت‌های اجتماعی و خودپنداره در محیط‌های آموزشی مشابه فراهم بیاورد؛ بنابراین این مطالعه با هدف اثربخشی درمان کوتاه‌مدت گروهی راهحل‌محور بر ابراز وجود و خودپنداره دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی شهرستان الشتر انجام شد.

روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، پژوهش شبه‌آزمایشی (با گروه آزمایش و گواه) با طرح دوا مرحله‌ای (پیش‌آزمون-پس‌آزمون) با گروه گواه بود. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی شهرستان الشتر در سال ۱۴۰۲ تشکیل دادند. نمونه پژوهش ۳۰ نفر از دانش‌آموزان پایه چهارم، پنجم و ششم ابتدایی شهرستان

الشتر بود که به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی و گواه گمارش شدند. بدین صورت که از بین مدارس ابتدایی شهرستان الشتر به دلیل مجاورت و نزدیکی جهت اجرای برنامه های مداخله به صورت در دسترس یک مدرسه انتخاب شد. در ادامه با هماهنگی آموزش و پرورش شهرستان و اخذ گواهی اجرای پژوهش بعد از تهیه فهرستی از دانش آموزان دوره دوم ابتدایی این مدرسه با هماهنگی مدیران و معلمان به صورت در دسترس ۳۰ نفر از دانش آموزانی که ملاک های ورود به پژوهش را داشتند انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی (۱۵ نفر) و گروه گواه (۱۵ نفر) گمارش شدند. ملاک های ورود به پژوهش شامل؛ دانش آموز بودن در پایه های چهارم، پنجم یا ششم دوره ابتدایی، داشتن رضایت نامه کتبی از والدین یا قیم قانونی برای شرکت در پژوهش، عدم شرکت در برنامه های آموزشی یا درمانی مشابه (تمرکز بر مهارت های اجتماعی، ابراز وجود یا خودپنداره) طی سه ماه گذشته، توانایی حضور منظم در جلسات گروهی برنامه ریزی شده، کسب نمره پایین یا متوسط در سنجش اولیه ابراز وجود یا خودپنداره (براساس ابزار استاندارد پژوهش) و ملاک های خروج شامل غیبت بیش از دو جلسه از جلسات مداخله گروهی، شروع هرگونه مداخله روان شناختی جدید مرتبط با رفتار اجتماعی یا خودپنداره، هم زمان با اجرای پژوهش، وجود مشکلات روان پزشکی یا ناتوانی های شناختی شدید که مانع درک یا مشارکت فعال در جلسات شود (براساس تشخیص روان شناس یا مشاور مدرسه) و انصراف داوطلبانه دانش آموز یا والدین در هر مرحله از پژوهش. در مورد انتخاب نمونه باید اشاره کرد که با توجه به روش تحلیل آماری تحلیل کوواریانس چند متغیری با توجه به نرم افزار G^*Power با توجه به اندازه اثر ۰/۶۰، سطح معنی داری $P < ۰/۰۵$ ، احتمال رد فرض صفر با توجه به خطای ۰/۹۵، تعداد گروه ها ۲ و تعداد متغیرهای وابسته پژوهش ۲ حجم نمونه ۳۰ نفر برآورد شد (۱۵ نفر برای هر گروه). همچنین برای رعایت ملاحظات اخلاقی و برای اینکه گروه گواه در جریان چگونگی مداخلات انجام شده بر روی گروه های آزمایشی نباشند در مطالعه حاضر از آلودگی تضعیف روحیه آزمودنی ها از طریق برنامه ریزی و کنترل دقیق جلوگیری به

عمل آمد (به این صورت که پس از اتمام مداخلات برای گروه گواه نیز یک مداخله ۴ جلسه-ای صورت گرفت)، همچنین سعی شد که بین گروه‌های آزمایش و کنترل ارتباطی وجود نداشته باشد تا از انتشار عمل آزمایشی جلوگیری شود.

ابزارهای پژوهش

پرسش‌نامه ابراز وجود: پرسش‌نامه ابراز وجود گمبریل و ریجی (۱۹۷۵) توسط چارلز گمبریل و دیوید ریجی به‌منظور سنجش میزان ناراحتی و احتمال بروز رفتارهای جرأت‌مندانه در موقعیت‌های اجتماعی طراحی شد. آزمون ابراز وجود گمبریل و ریجی (۱۹۷۵) در ابتدا دارای ۴۰ ماده اصلی می‌باشد که در برخی از مواد آن به دلیل عدم تطابق با فرهنگ ایرانی، تغییراتی در آن داده شده است، و به ۲۲ پرسش رسیده است. هر ماده آزمون یک موقعیتی را که مستلزم رفتار جرئت‌ورزی است را نشان می‌دهد از آزمودنی خواسته می‌شود که برای پاسخ دادن به پرسش‌ها بر حسب یک مقیاس درجه‌بندی ۵ گزینه‌ای عمل نماید. این آزمون دارای چند رشته پرسش است: الف) رد کردن تقاضا، ب) بیان کردن محدودیت‌های شخصی، ج) پیش‌قدم شدن در آغاز یک برخورد اجتماعی و بیان احساسات مثبت، ج) کنار آمدن و قبول انتقاد، چ) قبول تفاوت داشتن با یکدیگر، ح) ابراز وجود در موقعیتهایی که باید کمک کرد و خ) پاسخ‌راند منفی. این پرسش‌نامه بر خلاف سایر پرسش‌نامه‌های جرئت‌ورزی برای افراد خاصی ساخته نشده است و پرسش‌های آن محدوده وسیعی از موقعیت‌های مختلف را دربرمی‌گیرد. پرسش‌های این مقیاس دارای ۵ گزینه است: ۱= بسیار زیاد ناراحت می‌شوم، ۲= زیاد ناراحت می‌شوم، ۳= به‌طور متوسط ناراحت می‌شوم، ۴= کمی ناراحت می‌شوم و ۵= اصلاً ناراحت نمی‌شوم. آزمودنی‌ها یکی از این گزینه‌ها را انتخاب می‌کند و علامت می‌زند. در این مقیاس ماده‌ها بر اساس مقادیر «۱، ۲، ۳، ۴، ۵» نمره‌گذاری می‌شوند. در پایان حاصل جمع نمره‌ها میزان جرئت‌ورزی فرد را نشان می‌دهد. هر بخش با یک مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود؛ دامنه نمره‌های هر بخش از ۲۲ (حداقل) تا ۱۱۰ (حداکثر) است. نمره‌های بالاتر در مقیاس احتمال نشان‌دهنده سطح بالاتر ابراز وجود در موقعیت‌های اجتماعی است. در مطالعه اصلی، گمبریل و ریجی (۱۹۷۵) روایی محتوایی و سازه‌ای پرسش‌نامه را از طریق تحلیل عاملی و

همبستگی با مقیاس‌های مرتبط تأیید کردند و ضریب پایایی آلفای کرونباخ برای دو زیرمقیاس «احتمال» و «ناراحتی» را به‌ترتیب ۰/۸۱ و ۰/۸۶ گزارش دادند. در پژوهش‌های ایرانی، روایی صوری و محتوایی این پرسش‌نامه در نمونه‌های دانش‌آموزی و دانشجویی مورد تأیید قرار گرفته است؛ به‌عنوان مثال، گلی و همکاران (۱۴۰۰) ضرایب پایایی آلفای کرونباخ را برای زیرمقیاس احتمال ۰/۸۰ و برای زیرمقیاس ناراحتی ۰/۸۲ و روایی سازه را با تحلیل عاملی اکتشافی تأیید کرده است. همسانی درونی پرسش‌نامه ابراز وجود به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به‌دست آمد. نتایج این مطالعات نشان می‌دهد که فرم کوتاه ابزار گمبریل و ریچی برای استفاده در فرهنگ ایرانی از اعتبار و اعتمادپذیری مناسبی برخوردار است.

پرسش‌نامه خودپنداره: پرسش‌نامه خودپنداره کودکان پیرز و هریس ابزاری خودگزارشی برای سنجش ادراک کلی کودک و نوجوان از خویشتن در گروه سنی ۷ تا ۱۸ سال است که نخستین بار توسط پیرز و هرزبرگ (۱۹۶۹؛ نسخه دوم، ۲۰۰۲) طراحی شد و شامل ۸۰ گویه بله/خیر در شش زیرمقیاس سازگاری رفتاری (۱۶ پرسش)، ظاهر و ویژگی‌های فیزیکی (۱۳ پرسش)، رهایی از اضطراب (۱۴ پرسش)، محبوبیت اجتماعی (۱۲ پرسش)، وضعیت تحصیلی/هوش (۱۷ پرسش) و رضایت کلی از خود (۸ پرسش) است؛ نمره‌های خام به نمره‌های T و صدک تبدیل شده و مقادیر بالاتر بیانگر خودپنداره مثبت‌تر هستند. در نسخه اصلی و نسخه‌های بومی‌شده، هر پاسخ «بله» یا «خیر» بر اساس کلید نمره‌گذاری ۰ یا ۱ می‌گیرد و سپس جمع می‌شود. نسخه اصلی از روایی سازه و همگرایی مطلوب برخوردار است و پایایی آن با آلفای کرونباخ برای کل مقیاس بین ۰/۸۸ تا ۰/۹۳ و پایایی بازآزمایی دو هفته‌ای ۰/۹۶ گزارش شده است (پیرز و هرزبرگ، ۲۰۰۲). در ایران، ممقانیان و علیوندی وفا (۱۴۰۲) ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه دوم را با روایی صوری و محتوایی تأییدشده، ساختار شش‌عاملی همسو با نسخه اصلی، آلفای کرونباخ کل ۰/۹۱ و زیرمقیاس‌ها بین ۰/۷۰ تا ۰/۸۹ و پایایی بازآزمایی کل ۰/۸۲ (زیرمقیاس‌ها ۰/۷۱ تا ۰/۸۵) گزارش کردند که دلالت بر همسانی درونی بالا و پایداری زمانی قابل‌قبول این ابزار در نمونه‌های ایرانی دارد.

درمان کوتاه مدت راه حل محور: این مداخله یکی از رویکردهای متمرکز بر منابع و توانمندی های مراجع است که در دهه ۱۹۸۰ توسط استیو دشیزر و اینسو کیم برگ توسعه یافت. این رویکرد به جای تمرکز بر تحلیل طولانی مشکلات، بر شناسایی و گسترش راه حل هایی که قبلاً مؤثر بوده اند، تکیه دارد. در قالب گروهی، دستورالعمل متداول شامل ۶ تا ۸ جلسه هفتگی ۴۵ تا ۶۰ دقیقه ای است که با حضور ۶ تا ۱۰ عضو برگزار می شود. هر جلسه با مرور پیشرفت ها و تمرین های جلسه قبل آغاز شده و با تعیین اهداف عملی و قابل سنجش برای آینده پایان می یابد. هدف اصلی افزایش انگیزه، مهارت حل مسئله و تقویت خودپنداره مثبت از طریق تغییرات کوچک و تدریجی است.

جدول شماره ۱: ساختار جلسات گروهی درمان راه حل محور برای کودکان دبستانی دوره دوم (de Shazer & Dolan, 2007)

جلسات	هدف جلسه	محتوای جلسه و فعالیت های درون جلسه ای	تمرین خانگی
جلسه یکم	آشنایی اعضای گروه با یکدیگر، ایجاد فضای صمیمی و معرفی روش درمان	اجرای بازی معرفی با نام و یک حرکت یا صفت مثبت برای هر کودک؛ توضیح هدف جلسات به زبان ساده («ما اینجا هستیم تا یاد بگیریم چگونه مشکلاتمان را با پیدا کردن راه های ساده و عملی حل کنیم»)، گفتگو درباره انتظارات بچه ها از جلسات، و نقاشی یا ساخت کاردستی از «روز آرزوها» که همه چیز در آن خوب پیش می رود.	کشیدن یک نقاشی از یک روز ایدئال در خانه یا مدرسه و آوردن آن به جلسه بعد برای تعریف کردن آن روز.
جلسه دوم	کمک به تصویرسازی آینده مطلوب و ایجاد انگیزه برای تغییر	مطرح کردن پرسش «اگر امشب یک معجزه شود و همه چیزهایی که تو را اذیت می کنند درست شوند، فردا صبح چه چیزهایی متفاوت خواهد بود؟»، داستان سازی گروهی با مثال های کودکان، نقاشی یا ساخت کاردستی از صحنه آن روز، و جمع آوری ایده ها برای رسیدن به بخش هایی از آن «روز معجزه».	نوشتن یا کشیدن سه کاری که کودک می تواند همین هفته انجام دهد تا روزش به آن روز خوب شبیه تر شود.
جلسه سوم	شناسایی موقعیت هایی که مشکل کمتر رخ داده یا بهتر مدیریت	اجرای بازی «چه وقت هایی بهتر هستیم؟» که در آن کودکان نمونه هایی از رفتار خوب یا لحظات بدون مشکل را بیان می کنند، کار	در طول هفته یک نمونه واقعی از وقتی که مشکل کمتر بود پیدا کنند و

جلسات	هدف جلسه	محتوای جلسه و فعالیت های درون جلسه ای	تمرین خانگی
	شده است	گروهی برای یافتن دلیل موفقیت در این موقعیت ها، و تشویق هم گروهی ها برای شناسایی نقاط قوت یکدیگر.	روی کاغذ بنویسند یا بکشند که چه اتفاقی افتاد و چرا بهتر شد.
جلسه چهارم	ارزیابی جایگاه فعلی و برنامه ریزی برای بهبود	استفاده از خط پیشرفت روی کاغذ یا پوستر (عدد صفر یعنی بدترین حالت و عدد ده یعنی بهترین حالت)، مشخص کردن جایگاه توسط هر کودک و توضیح علت انتخاب، گفتگو درباره کاری که باعث بالا رفتن حتی یک عدد از وضعیت فعلی می شود، و توافق بر یک اقدام کوچک برای هفته آتی.	انتخاب و اجرای یک کار کوچک که باعث شود احساس بهتری داشته باشند یا مشکل کمتری را تجربه کنند و گفتن نتیجه در جلسه بعد.
جلسه پنجم	تقویت نقاط قوت و تمرین عملی مهارت های حل مسئله	اجرای بازی «کارگاه نقاط قوت» که هر کودک ویژگی های مثبت دوستانش را پیدا و بیان می کند، تمرین ایفای نقش برای موقعیت هایی که نیاز به حل مسئله دارند (مانند دعوا با همکلاسی)، و طراحی یک جعبه ایده حاوی راه حل های کوچک پیشنهاد شده توسط کودکان.	یکی از راه حل های گفته شده در جلسه را در خانه امتحان کنند و نظر یکی از اعضای خانواده را درباره تغییر ایجاد شده بپرسند.
جلسه ششم	مرور پیشرفت ها و تثبیت گام های بعدی	مرور سه پیشرفت مهم هر کودک از ابتدای جلسات تا کنون، اجرای بازی «جعبه افتخار» و گذاشتن کارت موفقیت ها در آن، گفتگو درباره ادامه مسیر پیشرفت پس از پایان جلسات، خداحافظی و برگزاری یک جشن کوچک با خوراکی یا فعالیت شاد.	تهیه فهرستی از کارهایی که می خواهند در آینده ادامه دهند و نصب آن در اتاقشان به عنوان یادآور.

یافته ها

میانگین سن دانش آموزان گروه آزمایشی ۱۰/۴۴ و انحراف استاندارد آن ۲/۸۸ است. همچنین میانگین سن دانش آموزان گروه گواه ۱۰/۰۹ و انحراف استاندارد آن ۲/۵۴ می باشد. از بین دانش آموزان گروه آزمایش ۳ نفر (۲۰ درصد) کلاس چهارم، ۶ نفر (۴۰ درصد) کلاس پنجم و ۶ نفر (۴۰ درصد) کلاس ششم بودند. از بین دانش آموزان گروه

گواه ۴ نفر (۲۶/۷ درصد) کلاس چهارم، ۶ نفر (۴۰ درصد) کلاس پنجم و ۵ نفر (۳۳/۳ درصد) کلاس ششم بودند.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد نمرات مؤلفه‌های ابراز وجود و خودپنداره در پیش‌آزمون - پس‌آزمون گروه‌های آزمایش و گواه

موقعیت		درمان راهل‌محور				کنترل	
متغیر		پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیش‌آزمون	
		SD	M	SD	M	SD	M
رفتار		۰/۷۹۸	۷/۹۳	۱۰/۸۰	۱/۲۰	۰/۷۰۳	۸/۰۶
وضعیت عقلانی و تحصیلی		۰/۹۱۵	۱۰/۴۶	۱۴	۱/۲۵	۱/۰۵	۱۰/۴۰
ظاهر جسمانی و نگرش‌ها		۱/۰۶	۹/۴۶	۱۱/۴۰	۱/۵۰	۰/۹۱۰	۹/۶۰
اضطراب		۰/۹۱۲	۱۰/۴۰	۷/۰۶	۰/۷۹۸	۰/۹۶۱	۹/۶۶
محبوبیت		۱/۱۱	۵/۶۶	۹/۱۳	۰/۷۴۳	۰/۹۷۵	۵/۶۶
شادی و رضایت		۰/۷۲۳	۴/۶۶	۷/۳۳	۰/۸۹۹	۰/۷۰۳	۴/۹۳
نمره کل		۲/۶۴	۴۸/۶۰	۵۹/۷۳	۲/۶۰	۴۸/۹۳	۲/۲۵
ابراز وجود		۱/۶۵	۵۹/۸۰	۶۳/۱۳	۱/۵۰	۵۹/۲۶	۱/۰۹

همان‌طور که در جدول شماره ۱ مشاهده می‌شود، نتایج مقایسه پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه درمان کوتاه‌مدت راهل‌محور و گروه گواه نشان داد که در نمره کل خودپنداره در گروه درمان راهل‌محور از $۲/۶۴ \pm ۴۸/۶۰$ به $۲/۶۰ \pm ۵۹/۷۳$ افزایش یافت و در گروه کنترل از $۲/۲۵ \pm ۴۸/۹۳$ به $۲/۲۵ \pm ۵۲/۶۶$ تغییر یافت. در نهایت، نمره ابراز وجود در گروه درمان راهل‌محور از $۱/۶۵ \pm ۵۹/۸۰$ به $۱/۵۰ \pm ۶۳/۱۳$ افزایش پیدا کرد، درحالی‌که گروه کنترل از $۱/۰۹ \pm ۵۹/۲۶$ به $۱/۱۷ \pm ۶۰/۳۳$ رسید. این یافته‌ها بیانگر بهبود چشمگیر در اکثر مؤلفه‌ها به‌ویژه در کاهش اضطراب، افزایش محبوبیت، شادی و رضایت، و ابراز وجود در نتیجه اجرای مداخلات راهل‌محور است.

یکی از مهم‌ترین پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس چندمتغیری، نرمال بودن داده‌ها است. در مطالعات چندین روش برای بررسی مفروضه نرمال بودن وجود دارد؛ در این

پژوهش با توجه به اینکه که حجم نمونه کمتر از ۵۰ نفر بود از شاپیرو- وایک برای بررسی فرض نرمال بودن استفاده شد. نتایج آزمون شاپیرو- وایک نشان داد که توزیع داده‌ها برای متغیر خودپنداره در مرحله پیش‌آزمون گروه آزمایش ($p=0/418$ ، $W=0/977$) و پس‌آزمون گروه آزمایش ($p=0/421$ ، $W=0/968$)، پیش‌آزمون گروه گواه ($p=0/378$ ، $W=0/950$) و پس‌آزمون گروه گواه ($p=0/287$ ، $W=0/912$) است. توزیع داده‌ها برای متغیر ابراز وجود در مرحله پیش‌آزمون گروه آزمایش ($p=0/248$ ، $W=0/878$) و پس‌آزمون گروه آزمایش ($p=0/519$ ، $W=0/978$)، پیش‌آزمون گروه گواه ($p=0/455$ ، $W=0/961$) و پس‌آزمون گروه گواه ($p=0/326$ ، $W=0/903$) است؛ بنابراین مفروضه نرمال بودن رعایت شد. نتایج حاصل از نمودار پراکنندگی نشان داد که رابطه خطی بودن بین متغیرها در دو موقعیت پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای متغیر خودپنداره و ابراز وجود برقرار است. در این پژوهش، از نمودار باکس-ویسکر^۱ برای شناسایی داده‌های پرت استفاده شد. داده‌های پرت در کرانه بالا و پایین در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون برای متغیر خودپنداره و ابراز وجود وجود نداشت؛ بنابراین مفروضه داده پرت به‌درستی رعایت شده است. نتایج مفروضه همسانی واریانس‌ها با استفاده از آزمون باکس ($F=1/784$ ، $P\leq 0/048$ و $BOX=22/360$) معنی‌دار نبوده است؛ بنابراین شرط همگنی ماتریس‌های واریانس/کواریانس به‌درستی برای متغیر خودپنداره و ابراز وجود رعایت شده است. همچنین بر اساس آزمون لوین و عدم معنی‌داری آن برای متغیر خودپنداره و ابراز وجود در سه موقعیت پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری، شرط برابری واریانس‌های بین گروهی رعایت شده است. درنهایت بررسی مفروضه شیب خط رگرسیونی نشان داد که تعامل بین نمره‌های پیش‌آزمون و گروه معنادار نبود ($P\leq 0/05$)؛ بنابراین مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیونی برقرار بود.

جدول شماره ۳: نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری بر روی میانگین نمره کل ابراز وجود در گروه‌های آزمایش و گواه

متغیر	موقعیت	SS	DF	MS	F	P	η^2	توان آماری
ابراز وجود	مدل	۸۹/۲۷۸	۲	۴۴/۶۳۹	۵۸/۵۴۱	$P \leq ۰/۰۰۱$	۰/۸۱	۱
	پیش‌آزمون	۳۰/۴۷۸	۱	۳۰/۴۷۸	۳۹/۹۷۰	۰/۰۱۸	۰/۵۹	۱
	گروه	۴۱/۷۴۱	۱	۴۱/۷۴۱	۵۴/۷۴۰	$P \leq ۰/۰۰۱$	۰/۶۷	۱
	خطا	۲۰/۵۸۸	۲۷	۰/۷۶۳	-	$P \leq ۰/۰۰۱$	-	-
	کل	۱۱۴۴۴۰/۰۰۰	۳۰	-	-	-	-	-
	تصحیح کل	۱۰۹/۸۶۷	۲۹	-	-	-	-	-

جدول شماره ۳ نتایج تحلیل کوواریانس برای متغیر ابراز وجود را نشان می‌دهد که اثر کلی مدل معنادار بود ($P < ۰/۰۰۱$, $F_{(۲, ۲۷)} = ۵۸/۵۴۱$) که بیانگر توضیح بخش عمده‌ای از واریانس نمرات پس‌آزمون توسط متغیرهای پیش‌بینی‌کننده است. اثر پیش‌آزمون نیز معنادار به‌دست آمد. علاوه‌براین، اثر گروه بسیار معنادار بود ($P < ۰/۰۰۱$, $F_{(۱, ۲۷)} = ۵۴/۷۴۰$) به این معنا که پس از کنترل تأثیر پیش‌آزمون، دانش‌آموزان گروه درمان راه‌حل‌محور در مقایسه با گروه کنترل به‌طرز معناداری نمرات بالاتری در ابراز وجود کسب کردند. این یافته‌ها نشان‌دهنده اثربخشی درمان راه‌حل‌محور کوتاه‌مدت در ارتقاء مهارت ابراز وجود است.

جدول شماره ۴: اطلاعات مربوط به شاخص‌های اعتباری آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری (MANCOVA)

موقعیت	آزمون	ارزش	DF فرضیه	DF خطا	F	P	η^2	توان آماری
عضویت گروهی	پیلای-بارتلت	۰/۹۵۴	۵۸/۹۵۸	۶	۱۷	$P \leq ۰/۰۰۱$	۰/۹۵	۱
	لامبدای ویلکز	۰/۰۴۶	۵۸/۹۵۸	۶	۱۷	$P \leq ۰/۰۰۱$	۰/۹۵	۱
	اثر هتلینگ	۲۰/۸۰۹	۵۸/۹۵۸	۶	۱۷	$P \leq ۰/۰۰۱$	۰/۹۵	۱
	بزرگ‌ترین ریشه روی	۲۰/۸۰۹	۵۸/۹۵۸	۶	۱۷	$P \leq ۰/۰۰۱$	۰/۹۵	۱

مندرجات جدول ۴ نشان می‌دهد که بین گروه‌ها (آزمایش و گواه) از لحاظ متغیرهای وابسته خودپنداره و ابراز وجود تفاوت معنی‌داری وجود دارد. در ادامه از آنجایی‌که بین گروه‌ها (آزمایش و گواه) از لحاظ نمره خودپنداره ($F=58/958$ ، $P<0/001$ ، $\eta^2=0/95$) تفاوت معنی‌داری وجود دارد. برای بررسی نقطه تفاوت به انجام تحلیل کوواریانس چندمتغیری در متن مانکوا بر روی نمره‌های خودپنداره استفاده شد.

جدول شماره ۵: نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری بر روی میانگین مؤلفه‌های خودپنداره در گروه‌های آزمایش و گواه

موقعیت	متغیر	SS	df	MS	F	P	η^2	توان آماری
پنداره خود	رفتار	۲۲/۸۹۱	۲۲ و ۱	۲۲/۸۹۱	۲۲/۹۲۱	$P\leq 0/001$	۰/۵۱	۰/۹۹
	وضعیت عقلانی و تحصیلی	۴۴/۸۱۶	۲۲ و ۱	۴۴/۸۱۶	۴۵/۹۰۴	$P\leq 0/001$	۰/۶۷	۱
	ظاهر جسمانی و نگرش‌ها	۱۰/۳۲۷	۲۲ و ۱	۱۰/۳۲۷	۶/۴۳۷	$P\leq 0/05$	۰/۲۲	۰/۶۷
	اضطراب	۵۰/۷۲۲	۲۲ و ۱	۵۰/۷۲۲	۸۱/۹۰۷	$P\leq 0/05$	۰/۷۸	۱
	شهت	۵۱/۵۲۷	۲۲ و ۱	۵۱/۵۲۷	۱۵۱/۳۳۴	$P\leq 0/001$	۰/۸۷	۱
	شادی و رضایت	۱۶/۰۲۶	۲۲ و ۱	۱۶/۰۲۶	۲۵/۳۹۲	$P\leq 0/001$	۰/۵۳	۰/۹۹
	نمره کل	۳۵۱/۶۴۳	۲۲ و ۱	۳۵۱/۶۴۳	۸۳/۱۸۵	$P\leq 0/05$	۰/۷۹	۱

همان‌طور که در جدول شماره ۵ مشاهده می‌شود تأثیر گروه بر نمره کل خودپنداره ($F(1, 22) = 83/185$ ، $P<0/001$) معنی‌دار است. بنابراین می‌توان بیان کرد که بین میانگین نمرات متغیر خودپنداره در دو گروه آزمایشی و گواه، تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر اثربخشی درمان کوتاه‌مدت گروهی راه‌حل‌محور بر ابراز وجود و خودپنداره دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی شهرستان الشتر بود. نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس تک‌متغیری در متن آنکوا نشان داد که درمان گروهی راه‌حل‌محور کوتاه‌مدت

بر بهبود ابراز وجود دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی مؤثر بوده است. نتایج این مطالعه با یافته‌های دیگر (برای مثال نو و همکاران، ۲۰۲۴؛ تامپسون و همکاران، ۲۰۲۴؛ جی و زانگ، ۲۰۲۳) همخوانی دارد.

نتایج این پژوهش را می‌توان از منظر مجموعه‌ای از فرایندهای شناختی، هیجانی و اجتماعی که در درمان گروهی راه‌حل‌محور کوتاه‌مدت فعال می‌شوند، تبیین کرد. این رویکرد با تمرکز بر نقاط قوت به جای نقایص و استفاده از فنونی همچون پرسش‌های معجزه و مقیاس‌بندی، چشم‌انداز مثبت و آینده‌نگر را در کودکان تقویت می‌کند (Thompson et al., 2024). و از این طریق امید و انگیزش درونی برای تغییر را افزایش می‌دهد. فرصت یادگیری مشاهده‌ای و تمرین ابراز وجود در محیط امن گروه، مطابق با نظریه یادگیری اجتماعی بندورا (۱۹۹۷) باعث الگوبرداری از واکنش‌های مناسب و دریافت بازخورد فوری می‌شود. همچنین، بازنگری موفقیت‌های گذشته و شناسایی «موارد استثنا» انسجام خودپنداره را بهبود بخشیده و انعطاف‌پذیری شناختی را ارتقاء می‌دهد (Takagi et al., 2020). درواقع اثربخشی مداخله گروهی راه‌حل‌محور کوتاه‌مدت بر ابراز وجود را می‌توان حاصل ترکیب چند فرایند دانست که به‌طور همزمان در بستر گروه فعال شده‌اند. این مداخله با تمرکز بر نقاط قوت و موفقیت‌های گذشته، باور کودک به توانایی‌های خود را تقویت کرده و چهارچوب ذهنی او را از مشکل‌محوری به راه‌حل‌محوری تغییر داده است. ارائه فرصت‌های متعدد برای تمرین مهارت‌های کلامی و غیرکلامی در محیطی امن و بدون قضاوت، همراه با دریافت بازخورد سازنده از همسالان و راهنما، باعث بهبود قابل‌توجه در شیوه بیان احساسات و خواسته‌ها شده است. ایجاد تصویر روشن از اهداف فردی و مسیرهای دستیابی به آن‌ها، انگیزه و اراده لازم برای رفتار ابرازگرانه را افزایش داده و درعین‌حال، کاهش اضطراب و بازداري اجتماعی به کودک امکان داده است تا با آرامش بیشتری در موقعیت‌های واقعی به تعامل بپردازد (Foo et al., 2024). هماهنگی محتوای جلسات با فرهنگ و فضای آموزشی کودکان، انتقال آموخته‌ها به محیط مدرسه و خانه را تسهیل کرده و همراهی و حمایت گروهی نیز حس تعلق و اعتماد به نفس را تقویت کرده است. این مجموعه عوامل، در تعامل با یکدیگر، بستر لازم برای رشد سریع و پایدار مهارت ابراز

وجود را فراهم آورده‌اند.

نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس چندمتغیری در متن مانکوا نشان داد که درمان گروهی راه‌حل‌محور کوتاه‌مدت بر بهبود خودپنداره دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی مؤثر بوده است. نتایج این مطالعه با یافته‌های دیگر (برای مثال فو و همکاران، ۲۰۲۴؛ تامپسون و همکاران، ۲۰۲۴؛ جی و زانگ، ۲۰۲۳) همخوانی دارد.

اثربخشی درمان راه‌حل‌محور کوتاه‌مدت بر خودپنداره دانش‌آموزان ابتدایی را می‌توان در قالب مجموعه‌ای از فرایندهای شناختی، هیجانی، و اجتماعی تبیین کرد که به شکلی هم‌افزا در طول جلسات شکل می‌گیرند. این رویکرد با تمرکز بر توانمندی‌ها، نقاط قوت، و موفقیت‌های پیشین، تصویری مثبت و مبتنی بر شایستگی از خود را در ذهن کودک تقویت می‌کند و به تدریج جایگزین برداشت‌های منفی یا ناامیدکننده از خود می‌سازد. روش‌هایی چون شناسایی و پررنگ کردن «موارد استثنا»، مقیاس‌بندی پیشرفت، و ترسیم آینده مطلوب، باعث می‌شود کودک تجربه‌ای ملموس از تأثیرگذاری و کنترل بر زندگی خود پیدا کند که هسته اصلی شکل‌گیری خودپنداره مثبت است. فضای امن، غیرقضاوتی، و حمایت‌گر جلسات، فرصت ابراز احساسات، نگرش‌ها، و تجربیات شخصی را فراهم کرده و پذیرش و بازخورد مثبت گروه، حس ارزشمندی و پذیرفته‌شدن را در کودک تقویت می‌نماید (Ji & Zhang, 2023). با تغییر زاویه نگاه از مشکل به راه‌حل، کودک نه تنها توانایی‌ها و دستاوردهای خود را بهتر می‌بیند بلکه نسبت به توانایی‌اش در مقابله با چالش‌های آینده نیز اطمینان بیشتری پیدا می‌کند. تمرین موفقیت‌آمیز مهارت‌ها و کسب نتایج قابل مشاهده، چرخه‌ای از احساس شایستگی و انگیزش ایجاد کرده که به بازتعریف پایدار و مثبت خودپنداره می‌انجامد. همچنین پیوند تجارب جلسات با موقعیت‌های واقعی مدرسه و خانه، موجب می‌شود این تغییرات درک و احساس نسبت به خود، از محدوده جلسات درمانی فراتر رفته و در زندگی روزمره کودک ماندگار شود (Foo et al., 2024). تأثیر درمان راه‌حل‌محور کوتاه‌مدت بر خودپنداره دانش‌آموزان ابتدایی را می‌توان حاصل ایجاد یک فرایند بازسازی هویت شخصی دانست که ریشه در تجربه‌های مثبت، کشف توانایی‌های پنهان، و بازنگری در برداشت کودک از خودش دارد. در این مداخله، دانش‌آموز در هر جلسه با پرسش‌ها و

تمرین‌هایی مواجه می‌شود که او را به یادآوری و بازشناسی لحظاتی هدایت می‌کند که توانسته چالشی را با موفقیت پشت سر بگذارد. این بازخوانی موفقیت‌ها موجب شکل‌گیری روایتی تازه از خود می‌شود که در آن، توانمندی و شایستگی جای ضعف و ناتوانی را می‌گیرد. فرایند هدف‌گذاری مشخص و مقیاس‌بندی پیشرفت به کودک کمک می‌کند مسیر رشدی خود را شفاف ببیند و حس کنترل و عاملیت پیدا کند. تعامل با همسالانی که در فضایی امن و حمایت‌گر به تبادل تجربیات می‌پردازند، احساس تعلق و پذیرفته‌شدن را تقویت کرده و بر عزت‌نفس کودک می‌افزاید. تغییر نگرش از تمرکز بر کاستی‌ها به تمرکز بر راه‌حل‌ها و پیشرفت‌ها، ساختار شناختی کودک را به‌گونه‌ای تغییر می‌دهد که او خود را فردی با قابلیت یادگیری، تغییر، و موفقیت می‌بیند. این تغییرات تدریجی، سرانجام به تثبیت یک تصویر مثبت، پایدار، و توان‌محور از خود منجر می‌شود که هسته اصلی خودپنداره سالم را تشکیل می‌دهد.

این مطالعه همانند سایر مطالعات داری محدودیت‌های است که ازجمله آن‌ها؛ نخست آنکه این مطالعه تنها بر روی نمونه‌ای محدود از دانش‌آموزان ابتدایی شهرستان الشتر انجام شده است و بنابراین تعمیم‌پذیری نتایج به سایر گروه‌های سنی، مقاطع تحصیلی یا بافت‌های فرهنگی- اجتماعی دیگر با احتیاط باید صورت گیرد. دوم، استفاده از پرسشنامه‌های خودگزارش‌دهی برای سنجش متغیرهایی نظیر خودپنداره می‌تواند تحت‌تأثیر سوگیری‌های پاسخ‌دهی، تمایل به پاسخ‌های اجتماعی‌پسند و درک شخصی آزمودنی‌ها از گویه‌ها قرار گیرد. سوم، مداخله در بازه زمانی نسبتاً کوتاه اجرا شد و پیگیری طولانی‌مدت برای ارزیابی پایداری اثرها انجام نگرفت، ازاین‌رو نمی‌توان با قطعیت درباره ماندگاری نتایج اظهارنظر کرد. چهارم، متغیرهای مداخله‌گر محیطی مانند حمایت خانواده، تجربه‌های خارج از مدرسه، یا رویدادهای همزمان زندگی کودکان کنترل یا اندازه‌گیری نشد و این عوامل می‌توانستند بر میزان تغییرات ایجاد شده اثرگذار باشند. پنجم، ترکیب گروه‌های مداخله و کنترل از نظر ویژگی‌هایی چون سطح پایه خودپنداره، مهارت‌های اجتماعی اولیه، یا تجربه قبلی شرکت در برنامه‌های مشابه به‌طورکامل همگن نبود و این امر ممکن است بر تغییرات مشاهده‌شده تأثیر گذاشته باشد. ششم، در فرایند اجرا امکان ایجاد تفاوت در نحوه هدایت جلسات توسط

درمانگر یا تعاملات میان اعضای گروه وجود داشت که می‌تواند بخشی از نتایج را توضیح دهد. درنهایت، محدودیت‌های مربوط به ابزارهای سنجش بومی‌سازی‌شده، ازجمله کفایت روایی سازه و پایایی در بافت فرهنگی خاص، نیز ازجمله عواملی هستند که باید در تفسیر یافته‌ها مدنظر قرار گیرند.

بر اساس یافته‌های این مطالعه، چند مسیر کاربردی برای بهبود و گسترش پیامدها پیشنهاد می‌شود. نخست، توصیه می‌شود مدارس ابتدایی برنامه‌های گروهی راه‌حل‌محور کوتاه‌مدت را به‌عنوان بخشی از فعالیت‌های مشاوره و ارتقای مهارت‌های روانی-اجتماعی دانش‌آموزان در تقویم سالانه خود بگنجانند. دوم، آموزش و توانمندسازی مشاوران، مربیان و معلمان در استفاده از روش‌های راه‌حل‌محور می‌تواند اجرای موفق این رویکرد را تسهیل و کیفیت نتایج را ارتقا دهد. سوم، پیشنهاد می‌شود محتوای جلسات متناسب با زمینه فرهنگی و نیازهای خاص هر مدرسه یا جامعه بومی بازطراحی شود تا پیوند بین آموخته‌ها و زندگی روزمره دانش‌آموزان تقویت گردد. چهارم، به‌کارگیری نسخه‌های خانوادگی این مداخله و مشارکت والدین در بخشی از جلسات می‌تواند به انتقال و تثبیت تغییرات مثبت در خانه کمک کند. پنجم، انجام پیگیری‌های دوره‌ای و برگزاری جلسات مرور در بازه‌های سه تا شش ماه پس از پایان برنامه، احتمال ماندگاری اثرها بر خودپنداره و سایر مهارت‌های اجتماعی را افزایش می‌دهد. ششم، توصیه می‌شود این رویکرد در ترکیب با سایر برنامه‌های مدرسه‌محور مانند آموزش مهارت‌های زندگی، مدیریت هیجان و کار گروهی آزموده شود تا از هم‌افزایی مداخلات بهره‌برداری بیشتری صورت گیرد. درنهایت، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های بعدی با نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تر، و با بهره‌گیری از ابزارهای سنجش چندمنبعی (مربی، والد، و مشاهده مستقیم) انجام شوند تا تصویری دقیق‌تر و جامع‌تر از اثربخشی به‌دست آید.

منابع

- گلی، زهرا سادات؛ میرصفی‌فرد، لیلا سادات و اخباری، فهیمه (۱۴۰۰). اثربخشی برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر بهبود ذهن‌آگاهی و ابراز وجود در دانشجویان مبتلا به اضطراب اجتماعی. *مطالعات روان‌شناختی نوجوان و جوان*، ۲ (۱)، ۸۳-۹۵.
<https://sid.ir/paper/1000291/fa>
- ممقانیان، سیما و علیوندی وفا، مرضیه (۱۴۰۲). بررسی اثربخشی بازی‌درمانی عروسی بر خودپنداره، ادراک شایستگی و رشد اجتماعی دانش‌آموزان دیرآموز پایه پنجم آذرشهر. *نشریه آموزش و ارزشیابی*، ۱۶ (۶۲)، ۱۳-۳۸.
<https://doi.org/10.30495/jinev.2023.1953839.2681>
- Ayık, A., Sezer, T., & Koçyiğit, S. (2025). The mediating effects of self-concept on the relationship between parenting styles and young children's social problem-solving in Türkiye. *Frontiers in Psychology*, 16, 1444648.
- Calero, A. D., & Molina, M. F. (2016). Más allá de la cultura: validación de un modelo multidimensional de autoconcepto en adolescentes argentinos. *Escritos de Psicología (Internet)*, 9(1), 33-41.
- Campbell, J. D., Assanand, S., & Di Paula, A. (2003). The structure of the self-concept and its relation to psychological adjustment. *Journal of personality*, 71(1), 115-140. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.t01-1-00002>
- Chan, Y. Y., & Sun, Z. L. (2025). Enhancing assertiveness of South Asian children in Hong Kong: an online intervention[†]. *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2504221>
- Cooper, Z. W., Mowbray, O., Ali, M. K., & Johnson, L. C. M. (2024). Addressing depression and comorbid health conditions through solution-focused brief therapy in an integrated care setting: a randomized clinical trial. *BMC primary care*, 25(1), 313. <https://doi.org/10.1186/s12875-024-02561-8>
- Crone, E. A., & van Drunen, L. (2024). Development of Self-Concept in Childhood and Adolescence: How Neuroscience Can Inform Theory and Vice Versa. *Human development*, 68(5-6), 255-271. <https://doi.org/10.1159/000539844>
- Crone, E. A., Green, K. H., Van de Groep, I. H., & van der Cruysen, R. (2022). A Neurocognitive Model of Self-Concept Development in Adolescence. *Annual Review of Developmental Psychology*, 4(1), 273-295.
- de Shazer, S. and Dolan, Y. (2007) More than Miracles: The State of the Art of Solution-Focused Brief Therapy. Haworth Press, Binghamton.
- Djatkiko, G. P., & Tondok, M. S. (2025). Exploring the Impact of Self-Esteem and School Climate on Assertive Behavior in Bullying Victims: A Scoping

- Review. *Bulletin of Counseling and Psychotherapy*, 7(1).
- Foo, C. Y. S., Hui, T., Ngaiman, N. K. B., Dahjalarajah, D. S., Chua, Y. C., Lee, Y. P., Abdin, E., Vaingankar, J. A., & Tang, C. (2024). Efficacy of solution-focused brief therapy versus case management for psychological distress in adolescents and young adults in a community-based youth mental health service in Singapore: protocol for a randomised controlled trial. *BMJ open*, 14(12), e081603. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2023-081603>
- Gambrill, E. D., & Richey, C. A. (1975). An assertion inventory for use in assessment and research. *Behavior Therapy*, 6(4), 550–561. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(75\)80013-X](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(75)80013-X)
- Guarde, C., Ganzon, S., Artajo, D. R., & Culajara, C. L. B. (2025). Examining Assertive Social Influence and Its Effect on Decision Making: An Experimental Approach. *European Journal of Arts, Humanities and Social Sciences*, 2(1), 33-45.
- Hadfield, S., & Hasson, G. (2010). *Asszertivitás - Hogyan érvényesítsük sikeresen az érdekeinket?* (p. 224). Sclar Kiadó Kft.
- Hançer Tok, H., Akbaş, E., & Sabancıoğulları, S. (2025). The effect of solution-focused approach on social adjustment and solution-focused thinking skills in nursing students who experienced violence in childhood: a single group pre-test-post test study. *BMC nursing*, 24(1), 1-11.
- Harris, M. A., & Orth, U. (2020). The link between self-esteem and social relationships: A meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of personality and social psychology*, 119(6), 1459–1477. <https://doi.org/10.1037/pspp0000265>
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press.
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Second Edition: Developmental and Sociocultural Foundations*. The Guilford Press.
- Ji, Y., & Zhang, L. (2023). Intervention Effect of Solution-Focused Brief Therapy Based on Empowerment Theory on Loneliness in Obese Children. *Iranian journal of public health*, 52(8), 1692–1700. <https://doi.org/10.18502/ijph.v52i8.13407>
- Liu, M., Bian, Q., Liu, J., Li, D., Fu, R., & Chen, X. (2025). Maternal Warmth and Power Assertion and School and Psychological Adjustment in Chinese Children. *Applied Research in Quality of Life*, 1-25. <https://doi.org/10.1007/s11482-025-10488-0>
- Loftus, T., Mathersul, D. C., Ooi, M., & Yau, S. H. (2023). The efficacy of mindfulness-based therapy for anxiety, social skills, and aggressive behaviors in children and young people with Autism Spectrum Disorder: A systematic review. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1079471.

- <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1079471>
- Palenzuela-Luis, N., Duarte-Clímets, G., Gómez-Salgado, J., Rodríguez-Gómez, J. Á., & Sánchez-Gómez, M. B. (2022). International Comparison of Self-Concept, Self-Perception and Lifestyle in Adolescents: A Systematic Review. *International journal of public health*, 67, 1604954. <https://doi.org/10.3389/ijph.2022.1604954>
- Parmaksiz, I. (2019). Relationship of phubbing, a behavioral problem, with assertiveness and passiveness: A study on adolescents. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(3), 34–45. <https://doi.org/10.15345/iojes.2019.03.003>
- Piers, E., & Herzberg, D. (2002). *Piers–Harris 2: Piers–Harris children’s self-concept scale, 2nd edition manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Robins, R. W., Tracy, J. L., & Trzesniewski, K. H. (2008). Naturalizing the self. In John O. P., Robins R. W., & Pervin L. A. (Eds), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 421–47). The Guilford Press.
- Schwartz, S. J., Klimstra, T. A., Luyckx, K., Hale, W. W., 3rd, & Meeus, W. H. (2012). Characterizing the self-system over time in adolescence: internal structure and associations with internalizing symptoms. *Journal of youth and adolescence*, 41(9), 1208–1225. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9751-1>
- Shuai, F., & Lin, Z. (2020). Effectiveness of social skills intervention for the management of children with autism spectrum disorder. *Medicine*, 99(22), e20331. <https://doi.org/10.1097/md.00000000000020331>
- Smith, P. K., & Hart, C. H. (Eds.) (2022). *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development*. John Wiley & Sons.
- Takagi, G., Sakamoto, K., Nihonmatsu, N., & Hagidai, M. (2022). The impact of clarifying the long-term solution picture through solution-focused interventions on positive attitude towards life. *PloS one*, 17(5), e0267107. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0267107>
- Thompson, P. A., Moody, G., Coulman, E., Owen-Jones, E., Patel, F., Gray, K. M., Hastings, R. P., Longman, A., Lugg-Widger, F., Segrott, J., Badger, J., Flynn, S., Langdon, P. E., & Playle, R. (2024). Correction: Statistical analysis plan for the SOLUTIONS randomised controlled trial with internal pilot: Solution Focused Brief Therapy (SFBT) in 10-17-year-olds presenting at police custody. *Trials*, 25(1), 675. <https://doi.org/10.1186/s13063-024-08529-4>
- Thompson, R. J., & Berenbaum, H. (2011). Adaptive and aggressive assertiveness scales (AAA-S). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 33(3), 323–334. <https://doi.org/10.1007/s10862-011-9226-9>
- Van der Aar, L. P. E., Peters, S., Becht, A. I., & Crone, E. A. (2022). Better self-concept, better future choices? Behavioral and neural changes after a

- naturalistic self-concept training program for adolescents. *Cognitive, affective & behavioral neuroscience*, 22(2), 341–361. <https://doi.org/10.3758/s13415-021-00946-1>
- van der Aar, L. P. E., Peters, S., van der Cruisen, R., & Crone, E. A. (2019). The neural correlates of academic self-concept in adolescence and the relation to making future-oriented academic choices. *Trends in neuroscience and education*, 15, 10–17. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2019.02.003>
- Xiao, G. (2024). Self-Concept. In: Kan, Z. (eds) *The ECPH Encyclopedia of Psychology*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-97-7874-4_365
- Žak, A. M., & Pękala, K. (2024). Effectiveness of solution-focused brief therapy: An umbrella review of systematic reviews and meta-analyses. *Psychotherapy research: journal of the Society for Psychotherapy Research*, 1–13. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/10503307.2024.2406540>

ارتباط بین وزن و نمایه توده بدن با اختلال بیش‌فعالی در کودکان: یک مرور نظام‌مند

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۲/۱۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۵/۰۸

اعظم موحدی^۱

آریو موحدی^۲

چکیده

اختلال کمبود توجه/بیش‌فعالی (ADHD) یک اختلال عصبی چندجانبه است که هم کودکان و بزرگسالان را تحت تأثیر قرار می‌دهد که با علائم بی‌توجهی، بیش‌فعالی و تحریک‌پذیری مشخص می‌شود. در سال‌های اخیر، تعامل بین اختلال بیش‌فعالی و تغییرات وزن، به‌ویژه چاقی، به‌عنوان یک منطقه مهم پژوهش ظاهر شده است. این رابطه دوطرفه است: از یک‌طرف، تحریک‌پذیری مربوط به اختلال بیش‌فعالی و عملکرد ضعیف اجرایی ممکن است افراد را به رفتارهای غذایی ناسالم مستعد کند و از طرف دیگر، تغییرات وزن مانند چاقی می‌تواند بر شدت و نتایج درمانی علائم اختلال بیش‌فعالی تأثیر بگذارد. در این مقاله شواهدی در مورد چگونگی وزن، شامل شرایط کم‌وزن و اضافه‌وزن، بر شدت علائم اختلال بیش‌فعالی، راهبردهای مدیریت و نتایج کلی بررسی شده است. در این مطالعه با استناد به مقالات مطالعات مقطعی، آینده‌نگر و ژنتیکی موجود در پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی و خارجی در بازه زمانی سال‌های ۲۰۰۰-۲۰۲۴ سعی بر ادغام یافته‌ها گردید تا یک مرور کلی از عوامل و سازوکارهای اساسی این رابطه پیچیده ارائه شود.

کلیدواژه‌ها

کودکان، چاقی، اضافه‌وزن، نمایه توده بدن، بیش‌فعالی، مرور نظام‌مند

۱- دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، گروه مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)
Mahdyefathi@gmail.com

۲- استادیار گروه مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
Dehdast92@gmail.com

بیان مسئله

اختلال کم‌توجهی-بیش‌فعالی (ADHD) که در فرهنگ عامه و برای راحتی بیش‌فعالی گفته می‌شود، یکی از شایع‌ترین اختلالات رشد عصبی در دوران کودکی و نوجوانی است که معمولاً ابتدا در دوران کودکی تشخیص داده می‌شود و اغلب تا بزرگسالی ادامه دارد. این بیماری یکی از شایع‌ترین علل مراجعه کودکان به درمانگاه‌های روان‌شناسی و روان‌پزشکی و از اصلی‌ترین نگرانی‌های والدین است (Austerman, 2015; Ayano et al., 2023). علائم اختلال بیش‌فعالی معمولاً قبل از ۱۲ سالگی شروع می‌شود. این علائم شامل عدم توانایی فرد در توجه به چیزها (بی‌توجهی)، داشتن سطح انرژی بالا (بیش‌فعال بودن) و عدم توانایی در کنترل تکانه‌های خود (تکانشی بودن) است (Eiland & Gildon, 2024). کودکان مبتلا به اختلال بیش‌فعالی ممکن است برای تمرکز مشکل داشته باشند، فاقد خودکنترلی و رفتارهای تکانشی باشند یا فعالیت بیش‌ازحد از خود نشان دهند (Poddar et al., 2025). بیش‌فعالی به‌عنوان یکی از علائم اصلی اختلال بیش‌فعالی، می‌تواند منجر به ناسازگاری روانی و اجتماعی کودک در خانه، مدرسه و جامعه شود (Ferretti et al., 2019). جنبه اساسی اختلال بیش‌فعالی نقص توجه اختلال بیش‌فعالی، بر اساس پنج‌مین راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی (DSM-5)، مجموعه‌ای از رفتارها است که موقعیت اجتماعی را مختل می‌کند. افزایش فعالیت حرکتی در زمینه‌های نامناسب، تکان خوردن بیش‌ازحد، بازی با انگشتان و پرحرفی نمونه‌هایی از این شرایط اجتماعی است که می‌تواند در زندگی شخصی و آموزشی اختلال ایجاد کند (Jerome & Jerome, 2020). شیوع جهانی اختلال بیش‌فعالی در کودکان و نوجوانان حدود ۸٪ تخمین زده می‌شود. در ایالات متحده، مطالعات نرخ‌ها را بین ۸٪ و ۱۰٪ تخمین می‌زنند. اختلال بیش‌فعالی در پسران بیشتر از دختران و با نسبت ۲-۵ تشخیص داده می‌شود. بر طبق راهنمای بریتانیا نرخ شیوع در بزرگسالان حدود ۳٪ تا ۴٪ تخمین زده می‌شود (Ayano et al., 2023). شیوع اختلال بیش‌فعالی در ایران در مطالعات مختلف متفاوت است و تخمین زده می‌شود که از ۹۵٪ تا ۱۷٪ متغیر است. یک متاآنالیز میانگین شیوع ۸/۷۲٪ را با ۹۵٪ فاصله اطمینان ۶/۱-۱۱/۲۳ نشان داد.

براساس همین مطالعه میزان شیوع در پسران بالاتر از دختران بوده که مشابه وضعیت در ایالات متحده می‌باشد. همچنین برخی مطالعات حاکی از شیوع بالاتری در تهران نسبت به سایر مناطق است (Hassanzadeh et al., 2019). هنوز علل بروز این بیماری در هاله‌ای از ابهام است و عوامل متعدد و متنوعی برای آن گزارش شده است که از آن جمله می‌توان به عوامل محیطی و وجود برخی ژن‌ها اشاره داشت. اختلال بیش‌فعالی اغلب به صورت دارویی کنترل می‌شود و باعث بهبود علائم می‌شود، اگرچه بیمارانی وجود دارند که به درمان‌های اصلی دارویی مقاوم هستند یا عوارض جانبی این داروها را نشان می‌دهند که اهمیت توسعه سایر گزینه‌های درمانی و شناخت علل ایجاد این بیماری را برجسته می‌کند (Núñez-Jaramillo et al., 2021). از سوی دیگر افزایش هزینه‌های درمانی این بیماری نه تنها رقم قابل توجهی است بلکه با روندی فزاینده‌ای روبه‌روست به طوری که در سال ۲۰۲۴ بالغ بر ۱۵/۲ میلیارد دلار و برای ۱۰ سال آینده این رقم برابر با ۳۱/۶ میلیارد دلار تخمین زده شده است (GMI, 2025). بنابراین شناخت اتیولوژی و راهکارهای درمانی آن می‌تواند بسیار موثر باشد.

پژوهش‌ها طی سال‌های اخیر به‌طور فزاینده‌ای به ارتباط معنی‌داری بین اختلال بیش‌فعالی و تغییرات وزن اشاره کرده است. از یک سو شیوع چاقی در چهار دهه گذشته در سراسر جهان در بین کودکان و نوجوانان در حال افزایش بوده است و از سوی دیگر افزایش رو به رشد شیوع اختلال بیش‌فعالی می‌تواند بیانگر وجود ارتباط بین این دو باشد. بین سال‌های ۱۹۹۰ تا ۲۰۲۲، چاقی کودکان و نوجوانان در ۱۸۶ کشور برای دختران و ۱۹۵ کشور برای پسران افزایش یافته است. بیش‌ترین افزایش در کشورهای جزیره‌ای پُلینزی و میکرونزی و کارائیب، برونئی و شیلی و آمریکای شمالی مشاهده شده است (Kerr et al., 2025). طبق گزارش سازمان جهانی بهداشت در سال ۲۰۲۴، ۳۵ میلیون کودک زیر ۵ سال دارای اضافه‌وزن بودند. بیش از ۳۹۰ میلیون کودک و نوجوان ۵ تا ۱۹ ساله در سال ۲۰۲۲ دارای اضافه‌وزن بودند، از جمله ۱۶۰ میلیون نفر که با چاقی زندگی می‌کردند که این امر در آمریکای شمالی قابل توجه است (WHO, 2025). مطالعات اپیدمیولوژیک نشان می‌دهد که افراد مبتلا به اختلال بیش‌فعالی به احتمال زیاد با چاقی همراه هستند و این روند

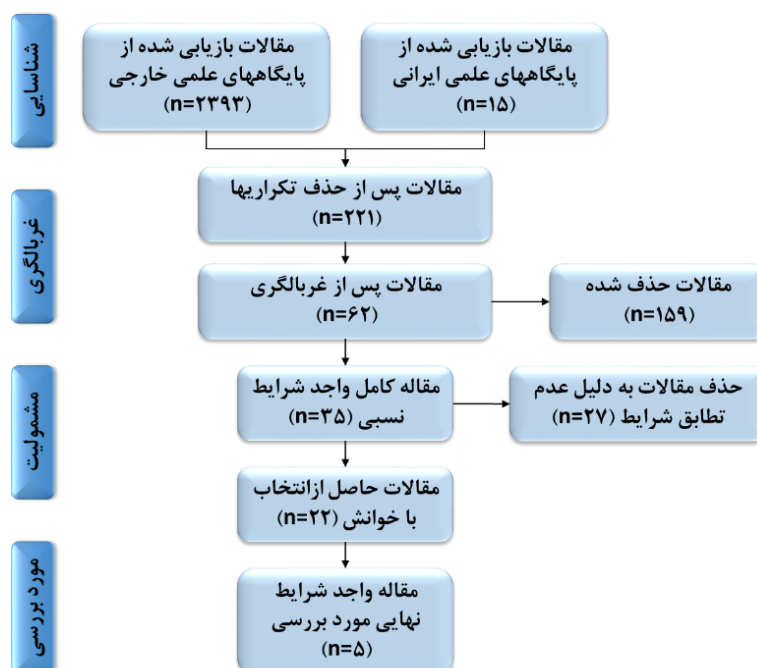
در گروه‌های سنی مختلف مشاهده می‌شود؛ به‌عنوان مثال، یک مطالعه نشان داد که اختلال بیش‌فعالی خطر ابتلا به چاقی را نزدیک به ۴۰٪ در جمعیت خاص افزایش می‌دهد، با این خطر به‌نظر می‌رسد با ۱۴ سالگی برجسته‌تر می‌شود (Hanć, 2018). در کودکان مبتلا به اختلال بیش‌فعالی، به‌ویژه پسران، مطالعات حاکی از احتمال بیشتر وضعیت اضافه‌وزن در مقایسه با همسالان غیر اختلال بیش‌فعالی است (Erhart et al., 2012; Waring & Lapane, 2008). با این حال، این رابطه کاملاً خطی نیست؛ زیرا برخی از پژوهش‌ها تفاوت‌های وابسته به سن در زنان را نشان می‌دهد. به نظر می‌رسد دختران ۱۰ تا ۱۲ ساله در معرض خطر چاقی به‌طور قابل‌توجهی بالاتر هستند، درحالی‌که دختران جوان‌تر و بزرگ‌تر مبتلا به اختلال بیش‌فعالی حتی ممکن است اثر محافظتی را در برابر اضافه‌وزن نشان دهند (Erhart et al., 2012; Waring & Lapane, 2008).

علاوه‌براین، شیوع اختلال بیش‌فعالی در بین افرادی که به‌دنبال درمان چاقی هستند یا در بین افرادی که چاقی شدید دارند، نگرانی‌های بالینی را ایجاد کرده است (Altfas, 2002). به‌عنوان مثال، پژوهش‌ها از مراکز درمانی چاقی نشان می‌دهد که بزرگسالان مبتلا به اختلال بیش‌فعالی میزان کاهش وزن را پایین‌تر نشان می‌دهند و در جلسات درمانی با چالش‌های اضافی روبه‌رو هستند (Fliers et al., 2013). این یافته‌ها بر لزوم درک پویایی بین علائم شناسی اختلال بیش‌فعالی و تغییرات وزن تأکید می‌کند و به عوامل علیتی که ممکن است در این هم‌بودی نقش داشته باشد، اشاره می‌کند؛ بنابراین در پژوهش حاضر سعی بر آن شده است تا با انجام مروری نظام‌مند نسبت به بررسی دقیق‌تر رابطه احتمالی بین چاقی و اضافه‌وزن با اختلال بیش‌فعالی انجام پذیرد.

روش پژوهش

این مطالعه یک بررسی نظام‌مند از مطالعات کیفی که بر اساس مدل مؤسسه جُوانابریگز انجام شده است. این مدل روش‌شناسی، برای بررسی مطالعات نظام‌مند مدل مؤسسه Joanna Briggs Institute (Aromataris et al., 2024) با ایجاد کیفی می‌باشد. معیارهای واجد شرایط مطالعات و راهبردهای جستجو، تجزیه و تحلیل داده‌ها را هدایت روند انتخاب مطالعات و می‌کند. سنتز مطالعات کیفی یک دیدگاه جامعی از دانش موجود در یک زمینه

خاص را فراهم می‌کند و همچنین به‌طور مستقیم مشخص‌کننده فعالیت‌های مبتنی بر شواهد و مشخص‌کننده ابهامات و نقاط ضعف موجود در مطالعات می‌باشد. همچنین مقالات داخلی و خارجی مرتبط با موضوع مورد بررسی از طریق جستجو در پایگاه‌های Pubmed, Web of Science, Sciencedirect, Google Scholar, SID به‌دست آمد. معیارهای ورود شامل کلیدواژه‌های اختلال بیش‌فعالی BMI, Overweight, Children, Pediatric, Obesity, Kid, Children, Overweight, BMI و معادل فارسی آنها در پایگاه‌های فارسی‌زبان در نظر گرفته شد. در این پژوهش با استفاده از عملگرهای OR و AND در پایگاه‌های فوق مورد جستجو قرار گرفتند. محدوده سنی مطالعات (۳-۱۸ سال) با تشخیص اختلال بیش‌فعالی در هر معیارهای DSM-IV یا DSM-5 در نظر گرفته شد. محدوده زمانی اعمال شده در این پژوهش بازه زمانی (۱۹۸۰-۲۰۲۴) اعمال گردید و تمامی مطالعات وارد مرحله اول مطالعه شدند (شکل شماره ۱). معیارهای خروج مطالعه شامل سن، مطالعات بدون گروه‌های کنترل یا اندازه‌گیری‌های پایه، گزارشات موردی و مقالات ¹LTE در ریزش اولیه مقالات مورد بررسی در نظر گرفته شدند. در ادامه بررسی، جمعیت شرکت‌کنندگان در مطالعه، روش تشخیصی اختلال بیش‌فعالی، اقدامات آنتروپومتریک، یافته‌های کلیدی و مخدوش‌کننده‌ها جهت غربالگری مقالات در نظر گرفته شد و جهت غربالگری نهایی مطالعات از پایگاه تخصصی مرورهای نظامند catchii.org استفاده گردید (Halman & Oshlack, 2024).



شکل شماره ۱: روش استخراج مقالات مورد بررسی

یافته‌ها

پس از بررسی‌های متعدد و غربالگری مقالات مورد بررسی با استفاده از مقیاس نیوکاسل-اتاو^۱ (Deeks et al., 2003) برای مطالعات مشاهده‌ای و ابزار بررسی خطر سوگیری کوکران^۲ (Higgins et al., 2011) برای مطالعات آزمایشات بالینی، به‌عنوان قوی‌ترین و از دقیق‌ترین ابزارهای موجود به‌منظور انجام دقیق با حداقل سوگیری در مرورهای نظام‌مند در نهایت تنها ۵ مقاله مورد تأیید قرار گرفته و وارد مطالعه حاضر گردید که در جدول شماره ۱ خلاصه چندین مطالعه کلیدی در مورد اختلال بیش‌فعالی و تغییرات وزن مورد بررسی در مقاله حاضر آمده است. در این جدول، مروری بر چندین مطالعه پژوهشی ارائه شده است که به بررسی تقاطع اختلال بیش‌فعالی و وزن پرداخته‌اند. هر مطالعه به‌طور خلاصه در مورد جمعیت، یافته‌های اصلی و روش آن شرح داده شده است، در نتیجه روندهای کلیدی

1. Newcastle-Ottawa Scale
2. Cochrane Risk of Bias Tool

در ادبیات را دربرمی‌گیرد.

جدول شماره ۱: خلاصه مطالعات مهم در مورد اختلال بیش‌فعالی و تغییرات وزن

عنوان و مرجع مطالعه	جمعیت (سن/جنس)	یافته‌های کلیدی	روش‌شناسی
اختلال بیش‌فعالی به‌عنوان یک عامل خطر برای چاقی (Hanć, 2018)	کودکان و بزرگسالان در سن مدرسه	اختلال بیش‌فعالی خطر چاقی را تا ۴۰ تا ۵۰ درصد افزایش می‌دهد. خطر با افزایش سن افزایش می‌یابد	بررسی مقطعی، متاآنالیز
نقش تعدیل‌کننده نارضایتی از بدن در رابطه بین اختلال بیش‌فعالی و اختلال در خوردن (Gowey et al., 2017)	کودکان دارای اضافه‌وزن (۷ تا ۱۲ سال)	نارضایتی زیاد از بدن، خطر اختلال خوردن را در کودکان مبتلا به اختلال بیش‌فعالی تشدید می‌کند	رگرسیون خطی، تحلیل تعدیل
اختلال بیش‌فعالی و چاقی در جوانان ایالات متحده (Byrd et al., 2013)	نوجوانان (۸ تا ۱۵ سال)	مردان دارویی مبتلا به اختلال بیش‌فعالی شانس کم‌تری برای چاقی دارند. بدون دارو هیچ تفاوتی نشان نمی‌دهد	تجزیه و تحلیل داده‌های NHANES، گزارش والدین
BMI مادر قبل از بارداری و علائم اختلال بیش‌فعالی کودک (Buss et al., 2012)	۱۷۴ کودک، در سنین مختلط	BMI بالاتر مادر با افزایش علائم اختلال بیش‌فعالی از طریق اختلال در عملکرد اجرایی مرتبط است	فهرست سیاهه رفتار کودک، تحلیل میانجیگری
اختلال بیش‌فعالی، سبک زندگی، و بیماری‌های همراه (Weissenberger et al., 2017)	جمعیت مختلط (کودکان تا بزرگسالان)	بیماری اختلال بیش‌فعالی همراه با چاقی درمان را پیچیده می‌کند، اختلال عملکرد اجرایی و تکانشگری را به همراه دارد.	بررسی ادبیات، تحلیل‌های طولی

سازوکارهای ارتباط وزن و اختلال بیش‌فعالی

پیوندهای عصبی و ژنتیکی

اختلال بیش‌فعالی و چاقی هر دو شامل اختلال در تنظیم در مناطق مغزی مربوط به پردازش پاداش و کنترل تکانه، مانند قشر جلوی پیشانی، آمیگدال و جسم مخطط هستند (Franco et al., 2021). این امر یک سازوکار کلیدی و اساسی در ارتباط بین اختلال بیش‌فعالی و تغییرات وزن شامل مسیرهای عصبی‌شناسی رایج، به‌ویژه موارد مرتبط با سیستم پاداش دوپامین است. اختلال عملکرد در مسیر دوپامین مزولیمبیک می‌تواند بر تصمیم‌گیری‌های تحریک‌آمیز- مشخصه‌ای از اختلال بیش‌فعالی - و رفتارهای غیرطبیعی غذایی که منجر به چاقی (Dichter et al., 2012; Wu et al., 2023) می‌شود، تأثیر بگذارد. مطالعات نشان داده است که افراد مبتلا به اختلال بیش‌فعالی ممکن است کمبود پاداش را تجربه کرده و به‌طور بالقوه این امر منجر به پرخوری برای جبران سطح دوپامین پایین ایشان گردد. از سوی دیگر در کنار دوپامین، سروتونین نیز به‌عنوان انتقال‌دهنده عصبی کلیدی، در اختلال بیش‌فعالی و چاقی نیز دخیل است. مصرف غذاهای با قند بالا و کربوهیدرات بالا می‌تواند سطح هم دوامین و هم سروتونین را افزایش دهد و به‌طور بالقوه افراد مبتلا به اختلال بیش‌فعالی را به پرخوری به‌عنوان راهی برای خود درمانی ناخودآگاه سوق دهد (Cortese & Vincenzi, 2012).

مطالعات ژنتیکی همچنین نشان داده‌اند که اختلال بیش‌فعالی و چاقی یک مبنای ژنتیکی مشترک دارند (Barker et al., 2021). به‌عنوان مثال، پژوهش‌ها با استفاده از نمره‌های ریسک پلی‌ژنیک و روش‌های تصادفی‌سازی مندلی، همبستگی ژنتیکی مثبت بین مسئولیت اختلال بیش‌فعالی و شاخص توده بدنی بالاتر (BMI) در کودکی (Do et al., 2019; Karhunen et al., 2021; Martins-Silva et al., 2021) را نشان می‌دهد. این همپوشانی ژنتیکی نشان می‌دهد که انواع خاصی از ژنوم افراد را به اختلال بیش‌فعالی و چاقی مستعد می‌کند، و مسیرهای بیولوژیکی مشترک بالقوه را روشن می‌کند که اکتشافات بیشتری را تضمین می‌کند. همچنین پژوهش‌ها نشان می‌دهد که احتمال تشخیص اختلال بیش‌فعالی یا علائم مرتبط با اختلال بیش‌فعالی در فرزندان مادرانی که قبل از بارداری اضافه‌وزن یا چاقی داشتند، بیشتر است. مطالعه‌ای که توسط مؤسسه ملی بهداشت (NIH) منتشر شد، نشان داد که تقریباً دو برابر افزایش در

تشخیص یا علائم اختلال بیش‌فعالی گزارش شده در میان کودکان مادران چاق وجود دارد (Robinson et al., 2020). این امر احتمال تأثیر تغییرات بیان ژنی در دوران بارداری اثر چاقی مادران در افزایش خطر احتمالی اختلال بیش‌فعالی کودکان نشان می‌دهد. چندین مسیر بیولوژیکی بالقوه ممکن است این ارتباط را توضیح دهند، از جمله التهاب و تغییر رشد مغز و چاقی مادر (Jenabi et al., 2019; van der Burg et al., 2017).

اختلال در عملکرد رفتاری و اجرایی

عوامل رفتاری نقش مهمی در ارتباط بین وزن و اختلال بیش‌فعالی دارند. اختلال بیش‌فعالی نه تنها با بیش‌فعالی و تحریک‌پذیری بلکه با کسری در کارکردهای اجرایی مانند برنامه‌ریزی، تصمیم‌گیری و کنترل مهارتی مشخص می‌شود. این نقص‌ها ممکن است حساسیت به پاداش‌های فوری را افزایش داده و ظرفیت تأخیر در تأخیر را کاهش دهد، در نتیجه موجب تسهیل در انتخاب مواد غذایی فوری و با کالری بالا می‌گردد (Stoeckel et al., 2017). پژوهش‌ها همچنین نشان می‌دهد که اختلال در عملکرد اجرایی ممکن است تأثیر وزن مادر بر علائم اختلال بیش‌فعالی کودک را واسطه کند، نشان می‌دهد که شرایط نامطلوب داخل رحمی یا قرار گرفتن در معرض زندگی در اوایل زندگی می‌تواند بر رشد عصبی شناختی تأثیر بگذارد و کودکان را به هر دو اختلال بیش‌فعالی و مشکلات مربوط به وزن برساند (Buss et al., 2012).

عوامل محیطی و روانی اجتماعی

تأثیرات زیست محیطی، از جمله سبک زندگی خانواده، عادات رژیم غذایی و عوامل اقتصادی و اجتماعی، تأثیر قابل‌توجهی در علائم اختلال بیش‌فعالی و تغییرات وزن دارد. مطالعات نشان داده است که کودکان مبتلا به اختلال بیش‌فعالی غالباً روال غذا خوردن و افزایش تحریک‌پذیری را تجربه می‌کنند که به نوبه خود ممکن است منجر به پرخوری یا انتخاب مواد غذایی ضعیف شود (Buss et al., 2012; Essawy et al., 2021; Ptacek et al., 2016). علاوه بر این، نارضایتی بدن، به ویژه در بین جوانان اضافه وزن مبتلا به اختلال بیش‌فعالی، می‌تواند نگرش و رفتارهای غذایی را تشدید کند و یک چرخه باطل ایجاد کند که هم رخ‌نمای روان‌پزشکی و هم متابولیک افراد مبتلا را پیچیده‌تر می‌کند (Segal & Gunturu, 2024). بنابراین، درحالی‌که عوامل عصبی و ژنتیکی مرحله را تعیین می‌کنند، عناصر محیطی و روانی

اجتماعی درجه‌ای را که این سازوکارها منجر به چاقی و پیامدهای بهداشتی مرتبط می‌شوند، تعدیل می‌کنند.

تأثیر درمان اختلال بیش‌فعالی بر نتایج مرتبط با وزن

اثرهای داروهای محرک

روند دارودرمانی تأثیرات متفاوتی را بر بیماران مبتلا می‌گذارد؛ برای مثال برخی از داروهای اختلال بیش‌فعالی، مانند داروهای ضدروان‌پریشی و ضدافسردگی که در ترکیب با محرک‌ها استفاده می‌شوند، می‌توانند در طول زمان به افزایش وزن کمک کنند. داروهای ضدروان‌پریشی آتیپیک که اغلب برای اختلال بیش‌فعالی تجویز می‌شوند، زمانی که شرایط دیگری مانند اضطراب یا اختلالات خلقی نیز وجود داشته باشد از عوامل افزایش‌وزن قابل‌توجه می‌باشند (Aykutlu et al., 2024). با توجه به ظرفیت افزایش وزن، تنظیم داروی مناسب و تحت نظارت از اهمیت بالایی برخوردار می‌باشد. از سوی دیگر داروهای محرک، مانند متیل فنیدات و آمفتامین‌ها، درمان خط اول برای اختلال بیش‌فعالی هستند (Storebø et al., 2023). این داروها با افزایش دسترسی انتقال‌دهنده‌های عصبی مانند دوپامین و نوراپی نفرین در شکاف سیناپسی کار می‌کنند که باعث می‌شود علائم اختلال بیش‌فعالی به‌طور مؤثر کاهش یابد. بااین‌حال، یکی از عوارض جانبی مستند درمان با محرک‌ها، کاهش اشتها است که می‌تواند منجر به کاهش وزن موقتی در کودکان و نوجوانان شود (Nanda et al., 2023). مطالعات طولی نشان می‌دهد که این سرکوب اشتها به‌طورکلی خفیف و قابل‌کنترل است، اگرچه برای جلوگیری از کمبودهای احتمالی تغذیه‌ای نیاز به نظارت دقیق در طول درمان وجود دارد. تعادل ظریف بین اثربخشی درمانی و عوارض جانبی مانند نوسانات وزن نشان‌دهنده اهمیت مدیریت بالینی اختلال بیش‌فعالی است (Wolraich et al., 2019). از سوی دیگر استفاده از محرک با رشد آهسته‌تر BMI اولیه در کودکان مبتلا به اختلال بیش‌فعالی همراه است؛ اما این می‌تواند در نوجوانی عادی یا حتی بازگردد و به‌طور بالقوه منجر به BMI بالاتر از افراد بدون اختلال بیش‌فعالی یا استفاده از محرک می‌شود (Watts, 2014). مطالعات نشان می‌دهد که متیل فنیدات می‌تواند منجر به کاهش وزن متوسط، به‌ویژه در زنان، و سرکوب اشتها شود (Mellström et al., 2020). بااین‌حال، نگرانی‌های طولانی‌مدت اثربخشی و ایمنی همچنان باقی می‌ماند و نیاز به بررسی بیشتر دارد.

تأثیر بر نتایج درمان چاقی

پژوهش‌ها در مورد بیماران تحت درمان جراحی‌های چاقی نشان داد که اختلال بیش‌فعالی همراه می‌تواند بر نتایج کاهش وزن تأثیر منفی بگذارد. بیماران چاق مبتلا به اختلال بیش‌فعالی نسبت به پیروی رژیم‌های غذایی، ویزیت‌های مکرر درمانگاه و درنهایت کاهش وزن مطلوب کمتری نسبت به افراد غیراختلال بیش‌فعالی دارند (Altfas, 2002). این یافته‌ها نشان می‌دهد که علائم اختلال بیش‌فعالی، به‌ویژه تحریک‌پذیری و نقص عملکرد اجرایی، ممکن است در رفتارهای خودتنظیم‌کننده مورد نیاز برای مدیریت موفقیت‌آمیز وزن دخالت کند (Cortese et al., 2013). علاوه‌براین، همزیستی اختلال بیش‌فعالی و چاقی اغلب به راهبردهای مداخله یکپارچه نیاز دارد و ترکیب روش‌های رفتاری با پشتیبانی دارویی برای پرداختن به هر دو شرایط به‌طور همزمان را نیازمند است (Cortese & Peñalver, 2010). تأثیر نتایج درمان چاقی در کودکان بسته به نوع مداخله مورد استفاده می‌تواند متفاوت باشد؛ اما نکته کلیدی شامل تغییرات شیوه زندگی و تغییرات رژیم غذایی و فعالیت بدنی است که می‌تواند منجر به کاهش وزن متوسط و بهبود نشانگرهای بهداشتی شود (Pinto et al., 2022).

وزن مادر و فرزندان اختلال بیش‌فعالی

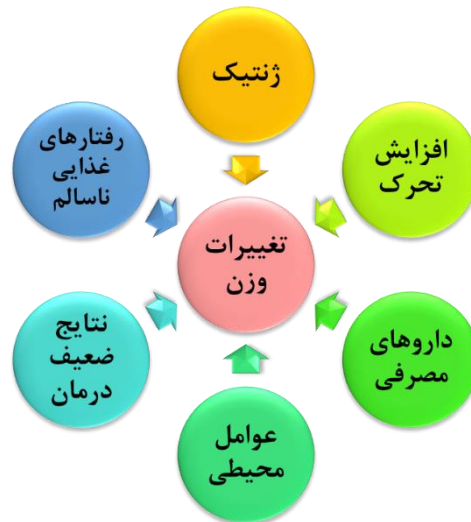
همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، ارتباط وزن مادر با احتمال بروز اختلال بیش‌فعالی در کودکان از مطالعات مورد توجه سال‌های اخیر است. یک مطالعه نشان داد که BMI بالا قبل از بارداری با افزایش علائم اختلال بیش‌فعالی در فرزندان با واسطه اختلالات عملکرد اجرایی همراه است (Karhunen et al., 2021). این یافته و موارد مشابه آن حاکی از آن است که چاقی مادران ممکن است روندهای آبشاری عصبی رشد جانی را در حین بارداری خاموش کند و در نتیجه خطر ابتلا به اختلال بیش‌فعالی در کودکان را نزدیک به ۲/۸ برابر افزایش می‌دهد (Edlow, 2017). چنین شواهدی اهمیت سلامت مادر را در کاهش عوامل خطر اولیه برای اختلال بیش‌فعالی برجسته می‌کند و نشان می‌دهد که مداخلات پیش از تولد و قبل از تولد می‌تواند مزایای طولانی‌مدت در رشد عصبی کودک داشته باشد. قرار گرفتن در معرض یک محیط چاق‌کننده قبل از تولد همچنین می‌تواند باعث تغییرات اپی‌ژنتیکی پایدار در DNA کودک شود (Cecil & Nigg, 2022). این امر اهمیت شناخت چاقی مادر را به‌عنوان یک عامل خطر قابل اصلاح که می‌تواند بر نتایج رشد عصبی در نسل

بعدی تأثیر بگذارد، برجسته می‌کند. مداخلات جامعی که سلامت، رژیم غذایی و سبک زندگی مادر را در طول بارداری هدف قرار می‌دهند، می‌توانند نقش مهمی در به حداقل رساندن خطر اختلال بیش‌فعالی در میان فرزندان داشته باشند.

ابعاد محیطی و اقتصادی

افراد مبتلا به اختلال بیش‌فعالی ممکن است تعامل پیچیده‌ای بین وضعیت اجتماعی-اقتصادی و وزن بدن را تجربه کنند که تأثیرات بالقوه‌ای در هر دو طرف رابطه دارد. ناملایمات اجتماعی-اقتصادی، مانند فقر یا تحصیلات پایین والدین، هم با اختلال بیش‌فعالی و هم با چاقی مرتبط است که نشان‌دهنده عوامل زمینه‌ای مشترک است (Choudhry et al., 2013). مطالعات فراتحلیلی موجود حاکی از ارتباط وضعیت اجتماعی-اقتصادی با اختلال بیش‌فعالی است. به‌طوری‌که کودکان در خانواده‌های با سطح اقتصادی پایین به‌طور متوسط ۱/۸۵ تا ۲/۲۱ برابر بیشتر از همسالان خود در خانواده‌های مرفه به اختلال بیش‌فعالی مبتلا می‌شوند. علی‌رغم ناهمگونی قابل توجه بین مطالعات، شواهدی مبنی بر ارتباط بین محرومیت اجتماعی-اقتصادی و خطر اختلال بیش‌فعالی وجود دارد که به روش‌های مختلف اندازه‌گیری می‌شود. این احتمالاً توسط عوامل مرتبط با SES پایین مانند سلامت روان والدین و سیگار کشیدن مادر در دوران بارداری می‌تواند توجیه شود (Russell et al., 2016). از سوی دیگر والدین کم‌برخوردار کمتر احتمال دارد که اثرهای علائم اختلال بیش‌فعالی را بر زندگی روزمره فرزند گزارش کنند و فرزندانشان کمتر احتمال دارد که پس از تشخیص بیماری دارو دریافت کنند که نشان می‌دهد چگونه مسیر بیماری در کودکان با توجه به شرایط اجتماعی-اقتصادی متفاوت است (Pearce et al., 2024). وضعیت اقتصادی و شیوه تربیتی والدین بیشتر بر مسیر اختلال بیش‌فعالی و وزن تأثیر می‌گذارد. شیوه زندگی خانواده، عادات رژیم غذایی و سطح فعالیت بدنی نقش مهمی دارند - نه تنها در ایجاد چاقی بلکه در شکل دادن به بیان علائم اختلال بیش‌فعالی. نارضایتی بدن در کودکان دارای اضافه‌وزن مبتلا به اختلال بیش‌فعالی یک استرس‌زای روانی اجتماعی اضافی را معرفی می‌کند که می‌تواند منجر به رفتارهای بی‌نظم خوردن شود و خطر چاقی را ایجاد می‌کند (Russell et al., 2015, 2016).

اثرها و ارتباط عوامل مورد بررسی در شکل ۲ نشان داده شده است.



شکل شماره ۲: ارتباط بین عوامل مختلف و تغییرات وزنی در کودکان مبتلا به اختلال بیش‌فعالی

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که نشان داده شد مطالعات متعدد به ارتباط معنی‌داری بین اختلال بیش‌فعالی و چاقی، واسطه سازوکارهای عصبی، ژنتیکی و رفتاری اشاره دارد. بااین‌حال، شواهدی نیز وجود دارد که عواملی مانند سن، جنس و وضعیت دارو این رابطه را تعدیل می‌کند. مطالعات نشان می‌دهد که پسران مبتلا به اختلال بیش‌فعالی به‌طورکلی از سن ۱۰ سالگی بیشتر مستعد ابتلا به وضعیت اضافه‌وزن هستند و دختران الگوی خطر وابسته به سن را نشان می‌دهند که در آن بالاترین شیوع اضافه‌وزن و چاقی در بین افراد ۱۰ تا ۱۲ ساله رخ می‌دهد (Fliers et al., 2013; Kamal et al., 2021). به‌طورخلاصه، رابطه بین تغییرات وزن و اختلال بیش‌فعالی پیچیده و چندعاملی است. به‌طورخلاصه براساس یافته‌های تحلیل حاضر چنین می‌توان گفت که افراد مبتلا به اختلال بیش‌فعالی، به‌ویژه پسران و گروه‌های سنی خاص دختران، میزان بیشتری از اضافه‌وزن و چاقی را نشان می‌دهند (Babinski, 2024). عوامل ژنتیکی مشترک و اختلالات در مسیر دوپامین به تظاهرات همپوشانی اختلال بیش‌فعالی و

چاقی کمک می‌کند (Mota et al., 2020). نقص عملکرد اجرایی و رفتارهای تکانشی برای خوردن اختلال و افزایش وزن در بیماران مبتلا به اختلال بیش‌فعالی از اهمیت اساسی برخوردار است، و درحالی‌که محرک‌های مورد استفاده در درمان اختلال بیش‌فعالی ممکن است منجر به سرکوب اشتها، کاهش وزن شود، تأثیر طولانی مدت آنها بر وزن متوسط است (Aykutlu et al., 2024). همچنین نمایه توده بدن مادران پیش از بارداری با افزایش علائم اختلال بیش‌فعالی در فرزندان، مرتبط است (Boueri et al., 2023). همزیستی اختلال بیش‌فعالی و چاقی نتایج درمانی را پیچیده می‌کند و به رویکردهای جامع و یکپارچه برای مدیریت نیاز دارد. ادغام این یافته‌ها بر نیاز به رویکردهای چندرشته‌ای هم در پژوهش و هم در درمان بالینی تأکید می‌کند. مطالعات آینده و دستورالعمل‌های درمانی باید به‌طورکلی به جنبه‌های تکامل سیستم عصبی و متابولیک برای بهبود کیفیت زندگی و پایبندی به درمان برای افراد مبتلا به اختلال بیش‌فعالی بپردازند. همچنین نیاز به مطالعات طولانی مدت وجود دارد که نوسانات وزن و روند تغییرات ایجاد یا کنترل و مدیریت اختلال بیش‌فعالی را در طول زمان ردیابی کنند. چنین مطالعاتی به روشن شدن علیت و ارزیابی اثربخشی طولانی مدت روش‌های مختلف درمانی کمک می‌کنند.

سهم نویسندگان:

نویسنده مسئول تمامی مراحل فرایند پژوهشی را مدیریت نموده و مسئول نگارش نهایی مقاله بوده و نویسنده دوم نگارش اولیه و بخشی از جستجوی منابع را بر عهده داشته است.

حمایت مالی:

مقاله حاضر تحت حمایت مالی-معنوی جایی نبوده و نویسندگان هزینه‌ها را تقبل نموده‌اند.

تعارض منافع:

یافته‌های این مطالعه هیچ گونه تضاد با منافع شخصی یا سازمانی ندارد.

منابع

- Altfas, J. R. (2002). Prevalence of attention deficit/hyperactivity disorder among adults in obesity treatment. *BMC Psychiatry*, 2, 9. <https://doi.org/10.1186/1471-244x-2-9>
- Aromataris, E., Lockwood, C., Porritt, K., Pilla, B., & Jordan, Z. (2024). *JBI Manual for Evidence Synthesis* (E. Aromataris, C. Lockwood, K. Porritt, B. Pilla, & Z. Jordan

- (eds.)). JBI. <https://doi.org/10.46658/IBIMES-24-01>
- Austerman, J. (2015). ADHD and behavioral disorders: Assessment, management, and an update from DSM-5. *Cleveland Clinic Journal of Medicine*, 82(11 suppl 1), S2–S7. <https://doi.org/10.3949/ccjm.82.s1.01>
- Ayano, G., Demelash, S., Gizachew, Y., Tsegay, L., & Alati, R. (2023). The global prevalence of attention deficit hyperactivity disorder in children and adolescents: An umbrella review of meta-analyses. *Journal of Affective Disorders*, 339, 860–866. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.07.071>
- Aykutlu, H. C., Okyar, E., Karadağ, M., & Öztürk, M. (2024). Comparative Effects of Stimulant and Antipsychotic Medications on Eating Behaviors and Weight in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Children*, 11(10), 1189. <https://doi.org/10.3390/children11101189>
- Babinski, D. E. (2024). Sex Differences in ADHD: Review and Priorities for Future Research. *Current Psychiatry Reports*, 26(4), 151–156. <https://doi.org/10.1007/s11920-024-01492-6>
- Barker, E. D., Ing, A., Biondo, F., Jia, T., Pingault, J.-B., Du Rietz, E., Zhang, Y., Ruggeri, B., Banaschewski, T., Hohmann, S., Bokde, A. L. W., Bromberg, U., Büchel, C., Quinlan, E. B., Sounga-Barke, E., Bowling, A. B., Desrivieres, S., Flor, H., Frouin, V., ... Schumann, G. (2021). Do ADHD-impulsivity and BMI have shared polygenic and neural correlates? *Molecular Psychiatry*, 26(3), 1019–1028. <https://doi.org/10.1038/s41380-019-0444-y>
- Boueri, M., Fakhouri, M., Aoun, C., & Matar, M. (2023). Maternal Obesity and ADHD: An Original Review of Evidence and Potential Mechanisms. *The Journal of Pediatric Academy*. <https://doi.org/10.4274/jpea.2023.256>
- Buss, C., Entringer, S., Davis, E. P., Hobel, C. J., Swanson, J. M., Wadhwa, P. D., & Sandman, C. A. (2012). Impaired Executive Function Mediates the Association between Maternal Pre-Pregnancy Body Mass Index and Child ADHD Symptoms. *PLoS ONE*, 7(6), e37758. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0037758>
- Byrd, H. C. M., Curtin, C., & Anderson, S. E. (2013). Attention-deficit/hyperactivity disorder and obesity in <sc>US</sc> males and females, age 8–15 years: <sc>N</sc> ational <sc>H</sc> ealth and <sc>N</sc> utrition <sc>E</sc> xamination <sc>S</sc> urvey 2001–2004. *Pediatric Obesity*, 8(6), 445–453. <https://doi.org/10.1111/j.2047-6310.2012.00124.x>
- Cecil, C. A. M., & Nigg, J. T. (2022). Epigenetics and ADHD: Reflections on Current Knowledge, Research Priorities and Translational Potential. *Molecular Diagnosis & Therapy*, 26(6), 581–606. <https://doi.org/10.1007/s40291-022-00609-y>
- Choudhry, Z., Sengupta, S. M., Grizenko, N., Harvey, W. J., Fortier, M.-È., Schmitz, N., & Joobor, R. (2013). Body Weight and ADHD: Examining the Role of Self-Regulation. *PLoS ONE*, 8(1), e55351. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0055351>
- Cortese, S., Comencini, E., Vincenzi, B., Speranza, M., & Angriman, M. (2013). Attention-deficit/hyperactivity disorder and impairment in executive functions: a barrier to weight loss in individuals with obesity? *BMC Psychiatry*, 13, 286. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-13-286>
- Cortese, S., & Peñalver, C. M. (2010). Comorbidity between ADHD and Obesity:

- Exploring Shared Mechanisms and Clinical Implications. *Postgraduate Medicine*, 122(5), 88–96. <https://doi.org/10.3810/pgm.2010.09.2205>
- Cortese, S., & Vincenzi, B. (2012). Obesity and ADHD: clinical and neurobiological implications. *Current Topics in Behavioral Neurosciences*, 9, 199–218. https://doi.org/10.1007/7854_2011_154
- Deeks, J. J., Dinnes, J., D'Amico, R., Sowden, A. J., Sakarovich, C., Song, F., Petticrew, M., Altman, D. G., International Stroke Trial Collaborative Group, & European Carotid Surgery Trial Collaborative Group. (2003). Evaluating non-randomised intervention studies. *Health Technology Assessment (Winchester, England)*, 7(27), iii–x, 1–173. <https://doi.org/10.3310/hta7270>
- Dichter, G. S., Damiano, C. A., & Allen, J. A. (2012). Reward circuitry dysfunction in psychiatric and neurodevelopmental disorders and genetic syndromes: animal models and clinical findings. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 4(1), 19. <https://doi.org/10.1186/1866-1955-4-19>
- Do, E. K., Haberstick, B. C., Williams, R. B., Lessem, J. M., Smolen, A., Siegler, I. C., & Fuemmeler, B. F. (2019). The role of genetic and environmental influences on the association between childhood ADHD symptoms and BMI. *International Journal of Obesity*, 43(1), 33–42. <https://doi.org/10.1038/s41366-018-0236-5>
- Edlow, A. G. (2017). Maternal obesity and neurodevelopmental and psychiatric disorders in offspring. *Prenatal Diagnosis*, 37(1), 95–110. <https://doi.org/10.1002/pd.4932>
- Eiland, L. S., & Gildon, B. L. (2024). Diagnosis and Treatment of ADHD in the Pediatric Population. *The Journal of Pediatric Pharmacology and Therapeutics*, 29(2), 107–118. <https://doi.org/10.5863/1551-6776-29.2.107>
- Erhart, M., Herpertz-Dahlmann, B., Wille, N., Sawitzky-Rose, B., Hölling, H., & Ravens-Sieberer, U. (2012). Examining the relationship between Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and overweight in children and adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 21(1), 39–49. <https://doi.org/10.1007/s00787-011-0230-0>
- Essawy, H. E., Abdelgawad, A. A., Khamis, M. E., & Zakaria, A. (2021). Study of Disturbed Eating Behaviors in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *QJM: An International Journal of Medicine*, 114(Supplement_1). <https://doi.org/10.1093/qjmed/hcab102.002>
- Ferretti, N. M., King, S. L., Hilton, D. C., Rondon, A. T., & Jarrett, M. A. (2019). Social functioning in youth with attention- deficit/hyperactivity disorder and sluggish cognitive tempo. In *Yale Journal of Biology and Medicine* (Vol. 92, Issue 1, pp. 29–35).
- Fliers, E. A., Buitelaar, J. K., Maras, A., Bul, K., Höhle, E., Faraone, S. V., Franke, B., & Rommelse, N. N. J. (2013). ADHD Is a Risk Factor for Overweight and Obesity in Children. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 34(8), 566–574. <https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e3182a50a67>
- Franco, A. M. R., Cruz Da Fonseca, I., Ribeiro, N., Nova, V. V., & Gamito, A. (2021). Neurobiological correlation between attention-deficit/hyperactivity disorder and obesity. *European Psychiatry*, 64(S1), S238–S238. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2021.638>

- GMI. (2025). Attention Deficit Hyperactivity Disorder Market Share, 2024-2032. In *Global Market Insights Inc.* <https://www.gminsights.com/industry-analysis/attention-deficit-hyperactivity-disorder-market>
- Gowey, M. A., Stromberg, S. E., Lim, C. S., & Janicke, D. M. (2017). The moderating role of body dissatisfaction in the relationship between ADHD symptoms and disordered eating in pediatric overweight and obesity. *Children's Health Care*, 46(1), 15–33. <https://doi.org/10.1080/02739615.2015.1065745>
- Halman, A., & Oshlack, A. (2024). Catchii: Empowering literature review screening in healthcare. *Research Synthesis Methods*, 15(1), 157–165. <https://doi.org/10.1002/jrsm.1675>
- Hanć, T. (2018). ADHD as a risk factor for obesity. Current state of research. *Psychiatria Polska*, 52(2), 309–322. <https://doi.org/10.12740/PP/70388>
- Hassanzadeh, S., Amraei, K., & Samadzadeh, S. (2019). A meta-analysis of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder prevalence in Iran. *Empowering Exceptional Children*, 10(2), 165–177. <https://doi.org/10.22034/ceciranj.2019.95987>
- Higgins, J. P. T., Altman, D. G., Gotzsche, P. C., Juni, P., Moher, D., Oxman, A. D., Savovic, J., Schulz, K. F., Weeks, L., & Sterne, J. A. C. (2011). The Cochrane Collaboration's tool for assessing risk of bias in randomised trials. *BMJ*, 343(oct18 2), d5928–d5928. <https://doi.org/10.1136/bmj.d5928>
- Jenabi, E., Bashirian, S., Khazaei, S., & Basiri, Z. (2019). The maternal prepregnancy body mass index and the risk of attention deficit hyperactivity disorder among children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Korean Journal of Pediatrics*, 62(10), 374–379. <https://doi.org/10.3345/kjp.2019.00185>
- Jerome, D., & Jerome, L. (2020). Approach to diagnosis and management of childhood attention deficit hyperactivity disorder. *Canadian Family Physician*, 66(10), 732–736.
- Kamal, M., Al-Shibli, S., Shahbal, S., & Yadav, S. K. (2021). Impact of attention deficit hyperactivity disorder and gender differences on academic and social difficulties among adolescents in Qatari Schools. *Qatar Medical Journal*, 1, 11. <https://doi.org/10.5339/qmj.2021.11>
- Karhunen, V., Bond, T. A., Zuber, V., Hurtig, T., Moilanen, I., Järvelin, M.-R., Evangelou, M., & Rodriguez, A. (2021). The link between attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) symptoms and obesity-related traits: genetic and prenatal explanations. *Translational Psychiatry*, 11(1), 455. <https://doi.org/10.1038/s41398-021-01584-4>
- Kerr, J. A., Patton, G. C., Cini, K. I., Abate, Y. H., Abbas, N., Abd Al Magied, A. H. A., Abd ElHafeez, S., Abd-Elsalam, S., Abdollahi, A., Abdoun, M., Abdulah, D. M., Abdulkader, R. S., Abdullahi, A., Abeywickrama, H. M., Abie, A., Abiodun, O., Abohashem, S., Abtahi, D., Abualruz, H., ... Azzopardi, P. S. (2025). Global, regional, and national prevalence of child and adolescent overweight and obesity, 1990–2021, with forecasts to 2050: a forecasting study for the Global Burden of Disease Study 2021. *The Lancet*, 405(10481), 785–812. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(25\)00397-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(25)00397-6)
- Martins-Silva, T., Vaz, J. dos S., Genro, J. P., Hutz, M. H., Loret de Mola, C., Mota, N. R., Oliveira, I., Gigante, D. P., Pinheiro, R. T., Vitola, E., Grevet, E., Horta, B. L.,

- Rohde, L. A., & Tovo-Rodrigues, L. (2021). Obesity and ADHD: Exploring the role of body composition, BMI polygenic risk score, and reward system genes. *Journal of Psychiatric Research*, 136, 529–536. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2020.10.026>
- Mellström, E., Forsman, C., Engh, L., Hallerbäck, M. U., & Wikström, S. (2020). Methylphenidate and Reduced Overweight in Children With ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 24(2), 246–254. <https://doi.org/10.1177/1087054718808045>
- Mota, N. R., Poelmans, G., Klein, M., Torrico, B., Fernández-Castillo, N., Cormand, B., Reif, A., Franke, B., & Arias Vásquez, A. (2020). Cross-disorder genetic analyses implicate dopaminergic signaling as a biological link between Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and obesity measures. *Neuropsychopharmacology*, 45(7), 1188–1195. <https://doi.org/10.1038/s41386-019-0592-4>
- Nanda, A., Janga, L. S. N., Sambe, H. G., Yasir, M., Man, R. K., Gogikar, A., & Mohammed, L. (2023). Adverse Effects of Stimulant Interventions for Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): A Comprehensive Systematic Review. *Cureus*, 15(9), e45995. <https://doi.org/10.7759/cureus.45995>
- Núñez-Jaramillo, L., Herrera-Solís, A., & Herrera-Morales, W. V. (2021). ADHD: Reviewing the Causes and Evaluating Solutions. *Journal of Personalized Medicine*, 11(3). <https://doi.org/10.3390/jpm11030166>
- Pearce, A., Henery, P., Katikireddi, S. V., Dundas, R., Leyland, A. H., Nicholls, D., Viner, R. M., Fenton, L., & Hope, S. (2024). Childhood attention-deficit hyperactivity disorder: socioeconomic inequalities in symptoms, impact, diagnosis and medication. *Child and Adolescent Mental Health*, 29(2), 126–135. <https://doi.org/10.1111/camh.12707>
- Pinto, S., Correia-de-Sá, T., Sampaio-Maia, B., Vasconcelos, C., Moreira, P., & Ferreira-Gomes, J. (2022). Eating Patterns and Dietary Interventions in ADHD: A Narrative Review. *Nutrients*, 14(20), 4332. <https://doi.org/10.3390/nu14204332>
- Poddar, A., Gaddam, S., Sonnila, S., Bavaraju, V. S. M., & Agrawal, S. (2025). Unraveling Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Etiology: Current Challenges and Future Directions in Treatment. *NeuroSci*, 6(2), 41. <https://doi.org/10.3390/neurosci6020041>
- Ptacek, R., Stefano, G. B., Weissenberger, S., Akotia, D., Raboch, J., Papezova, H., Domkarova, L., Stepankova, T., & Goetz, M. (2016). Attention deficit hyperactivity disorder and disordered eating behaviors: links, risks, and challenges faced. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 12, 571–579. <https://doi.org/10.2147/NDT.S68763>
- Robinson, S. L., Ghassabian, A., Sundaram, R., Trinh, M.-H., Lin, T.-C., Bell, E. M., & Yeung, E. (2020). Parental Weight Status and Offspring Behavioral Problems and Psychiatric Symptoms. *The Journal of Pediatrics*, 220, 227–236.e1. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.01.016>
- Russell, A. E., Ford, T., & Russell, G. (2015). Socioeconomic Associations with ADHD: Findings from a Mediation Analysis. *PloS One*, 10(6), e0128248. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0128248>
- Russell, A. E., Ford, T., Williams, R., & Russell, G. (2016). The Association Between Socioeconomic Disadvantage and Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD):

- A Systematic Review. *Child Psychiatry & Human Development*, 47(3), 440–458. <https://doi.org/10.1007/s10578-015-0578-3>
- Segal, Y., & Gunturu, S. (2024). Psychological Issues Associated With Obesity. In *StatPearls*. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12620091> <http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=PMC9107388>
- Stoeckel, L. E., Birch, L. L., Heatherton, T., Mann, T., Hunter, C., Czajkowski, S., Onken, L., Berger, P. K., & Savage, C. R. (2017). Psychological and neural contributions to appetite self-regulation. *Obesity*, 25(S1). <https://doi.org/10.1002/oby.21789>
- Storebø, O. J., Storm, M. R. O., Pereira Ribeiro, J., Skoog, M., Groth, C., Callesen, H. E., Schaug, J. P., Darling Rasmussen, P., Huus, C.-M. L., Zwi, M., Kirubakaran, R., Simonsen, E., & Gluud, C. (2023). Methylphenidate for children and adolescents with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, 3(3), CD009885. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD009885.pub3>
- van der Burg, J. W., Jensen, E. T., van de Bor, M., Joseph, R. M., O'Shea, T. M., Kuban, K., Allred, E. N., Scott, M., Hunter, S., Hooper, S. R., Dammann, O., & Leviton, A. (2017). Maternal obesity and attention-related symptoms in the preterm offspring. *Early Human Development*, 115, 9–15. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2017.08.002>
- Waring, M. E., & Lapane, K. L. (2008). Overweight in Children and Adolescents in Relation to Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Results From a National Sample. *Pediatrics*, 122(1), e1–e6. <https://doi.org/10.1542/peds.2007-1955>
- Watts, V. (2014). Study Assesses Association Between Weight Gain, ADHD Medication. *Psychiatric News*, 49(9), 1–1. <https://doi.org/10.1176/appi.pn.2014.5a2>
- Weissenberger, S., Ptacek, R., Klicperova-Baker, M., Erman, A., Schonova, K., Raboch, J., & Goetz, M. (2017). ADHD, Lifestyles and Comorbidities: A Call for an Holistic Perspective – from Medical to Societal Intervening Factors. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00454>
- WHO. (2025). *Obesity and overweight*. World Health Organisation; World Health Organization: <https://doi.org/entity/mediacentre/factsheets/fs311/en/index.html>
- Wolraich, M. L., Hagan, J. F., Allan, C., Chan, E., Davison, D., Earls, M., Evans, S. W., Flinn, S. K., Froehlich, T., Frost, J., Holbrook, J. R., Lehmann, C. U., Lessin, H. R., Okechukwu, K., Pierce, K. L., Winner, J. D., Zurhellen, W., & SUBCOMMITTEE ON CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH ATTENTION-DEFICIT/HYPERACTIVE DISORDER. (2019). Clinical Practice Guideline for the Diagnosis, Evaluation, and Treatment of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Children and Adolescents. *Pediatrics*, 144(4). <https://doi.org/10.1542/peds.2019-2528>
- Wu, D., Chen, S., Lin, S., Huang, R., Li, R., Huang, Y., Chen, M., & Li, X. (2023). Eating behavior-mediated association between attention deficit hyperactivity disorder and body fat mass. *Heliyon*, 9(3), e13641. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13641>

تجارب زیسته کودکان بدسرپرست و بی‌سرپرست در مراکز شبه‌خانواده؛ پیرامون چالش‌های مرتبط با مسائل تحصیلی

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۶/۲۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۸/۲۶

مهديه فتحی‌عارف^۱

کوثر دهدست^۲

چکیده

این پژوهش به بررسی تجارب زیسته کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست ساکن در مراکز شبه‌خانواده پیرامون چالش‌های تحصیلی آنان می‌پردازد. پژوهش با تمرکز بر ابعاد فردی، روان‌شناختی، اجتماعی و نهادی، به دنبال شناسایی موانعی است که کودکان در فرایند تحصیل تجربه می‌کنند. پژوهش با رویکرد کیفی و پدیدارشناسی تفسیری و منمن انجام شد. مشارکت‌کنندگان شامل دختران ۱۱ تا ۱۴ ساله ساکن در مراکز شبه‌خانواده شهر تهران بودند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با دختران ساکن مراکز شبه‌خانواده گردآوری و با تمرکز بر استخراج مضامین بنیادین تحلیل شد. تحلیل روایت‌های زیسته نشان داد که یادگیری برای کودکان تجربه‌ای پراکنده و اضطراب‌آلود است؛ مدرسه بیشتر به عنوان فضایی از رهاشدگی و بی‌توجهی تجربه می‌شود تا حمایت. روابط با همسالان دوگانه‌اند؛ گاه منبع تعلق و گاه طرد و تمسخر. وابستگی شدید به معلمان به عنوان تنها منبع امنیت، همراه با اضطراب و کاهش انگیزه، چرخه‌ای از ناکامی و بی‌قدرتی را شکل می‌دهد. ضعف در مهارت‌های هیجانی نیز باعث واکنش‌های عاطفی شدید در موقعیت‌های تحصیلی می‌شود. کودکان در مراکز شبه‌خانواده با چرخه‌ای از اضطراب، ناکامی و بی‌انگیزگی تحصیلی مواجه‌اند که ریشه در ترکیب عوامل فردی، اجتماعی و نهادی دارد. کمبود حمایت عاطفی و آموزشی، ارتباط سازمان‌یافته میان شبه‌خانواده و مدرسه، و مداخلات روان‌شناختی، وضعیت تحصیلی کودکان ساکن در مراکز شبه‌خانواده را با مشکل مواجه کرده است.

کلیدواژه‌ها

کودکان بی‌سرپرست، کودکان بدسرپرست، مراکز شبه‌خانواده، تجارب زیسته، چالش‌های تحصیلی.

۱- دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، گروه مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)
Mahdyefathi@gmail.com

۲- استادیار گروه مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
Dehdast92@gmail.com

بیان مسئله

کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست به افراد زیر ۱۸ سالی گفته می‌شود که از حمایت‌های تربیتی، روان‌شناختی و عاطفی مؤثر والدین و زندگی در خانواده محروم‌اند (اصغری نکاح و حیدری دربندی، ۱۳۸۹). فقر، فوت والدین، اعتیاد به مواد یا الکلی، ابتلای والدین به بیماری‌های جسمی لاعلاج یا اختلال روانی، زندانی‌شدن، غیبت یکی از والدین و زندگی در خیابان از عوامل مهم بی‌سرپرستی و بدسرپرستی در جهان‌اند (Thombeni, 2010). کودکان بی‌سرپرست به دلیل فقدان والدین یا ولی قانونی (فوت، مفقود شدن یا سلب حضانت) سرپرست ندارند، درحالی‌که کودکان بدسرپرست اگرچه والد یا ولی قانونی دارند؛ اما به سبب اعتیاد، خشونت خانگی، بیماری روانی یا بی‌توجهی شدید از مراقبت مؤثر محروم شده و به مراکز سپرده می‌شوند.

در ایران بر اساس پیشنهاد شماره ۸۵۶.۳۵۳۲ مورخ ۱۳۷۱/۱۱/۲۵ سازمان بهزیستی کشور و به استناد مواد ۵ و ۹ قانون تأمین زنان و کودکان بی‌سرپرست، مسئولیت شناسایی، پذیرش و حمایت از این کودکان با سازمان بهزیستی است. شناسایی با هماهنگی نیروی انتظامی و معرفی از سوی مراجع ذی‌صلاح قضایی انجام می‌شود و در شرایط اضطراری برای حفظ سلامت، واحدهای بهزیستی می‌توانند کودکان کمتر از هفت سال را با رعایت ضوابط به صورت مستقیم پذیرش کنند. سازمان بهزیستی ضمن فراهم کردن حمایت‌های اجتماعی و اقتصادی، در پی ایجاد بستری ایمن برای نگهداری و مراقبت است تا نهایتاً کودک در مناسب‌ترین گزینه ساماندهی شود: بازپیوند با خانواده اصلی در صورت توانمندسازی، سپردن به خانواده امین موقت اگر بازپیوند ممکن نباشد، و در گام بعد، واگذاری به فرزندخواندگی نزد خانواده‌های واجد صلاحیت. ماده ۱۰ قانون حمایت از کودکان و نوجوانان بی‌سرپرست و بدسرپرست سال ۱۳۹۲، حکم امین موقت را قانونی کرده است.

یکی از الگوهای مهم نگهداری، مراکز شبه‌خانواده است؛ واحدهایی کوچک‌مقیاس که با حضور مراقبان ثابت و ظرفیت معمولاً هفت تا ده کودک، محیطی شبیه خانواده ایجاد می‌کنند. این مراکز برخلاف شبانه‌روزی‌های بزرگ بر روابط صمیمی، پایدار و حمایتگر

تمرکز دارند و طبق ماده ۱۳ الحاقی به آیین‌نامه اجرایی قانون حمایت از کودکان و نوجوانان بی‌سرپرست و بدسرپرست مصوب ۱۴۰۲/۱/۲۰ هیئت وزیران، باید امکاناتی مشابه خانواده از نظر رفاهی، آموزشی و تربیتی فراهم کنند. شبه‌خانواده‌ها تا حد امکان به یک خانه معمولی شباهت دارند و با محیط‌های آموزشی و پرورشی جامعه تعامل مستمر برقرار می‌کنند تا پیوند کودک با مدرسه و جامعه تقویت شود. افزون‌برآن، این مراکز می‌توانند کارکرد «خانه درمان موقت» داشته باشند؛ به این معنا که کودک از محیط ناسالم جدا می‌شود و پس از بهبود وضعیت خود و خانواده، به کانون خانواده بازمی‌گردد. از آنجاکه پیوندی معنادار بین محرومیت‌ها و تجربه‌های منفی دوران کودکی با برخی پیامدهای پرخطر در بزرگسالی گزارش شده است، کیفیت محیط رشد و سبک زندگی حمایتی در مراکز مراقبت از کودکان آسیب‌دیده نقشی اساسی در کاهش ریسک‌ها و تسهیل رشد سالم ایفا می‌کند (طهماسبیان و دیگران، ۱۳۹۱).

طبق آمار سازمان بهزیستی در سال ۱۴۰۲ بیش از ۲۵ هزار کودک تحت سرپرستی این سازمان قرار داشته‌اند و ۶۳۵ خانه شبه‌خانواده در کشور فعال بوده است که از این میان ۲۸۷ خانه به گروه سنی ۷ تا ۱۲ سال و ۲۳۷ خانه به گروه ۱۳ تا ۱۸ سال اختصاص داشته‌اند (سازمان بهزیستی کشور، ۱۴۰۳). با وجود این تلاش‌ها، بخش قابل‌توجهی از کودکان و نوجوانان ساکن مراکز با دشواری‌های هیجانی و رفتاری مواجه‌اند. پژوهش‌ها نشان می‌دهد کودکان فرزندخوانده (پذیرفته‌شده در خانواده‌ها) در مقایسه با کودکانی که در مراکز باقی مانده‌اند، هوشبهر و عملکرد تحصیلی بالاتر و مشکلات رفتاری کمتری دارند (Keil, 2012). کودکان بی‌سرپرست نگهداری‌شده در مراکز نیز، نسبت به همسالان سپرده‌شده نزد اقوام، اضطراب و افسردگی بیشتری تجربه می‌کنند؛ تجربه زیست در محیطی نه‌چندان باثبات و ترس از دست‌دادن وضعیت کنونی یا بازگشت به محیط متشنج قبلی از عوامل تقویت‌کننده این هیجانات منفی است (رجبی و دیگران، ۱۳۹۶؛ Chapman, Whitfield, 2004 & Felitti).

چالش‌های تحصیلی یکی از محورهای اصلی مسائل این گروه است. آموزش باکیفیت هم عامل شکوفایی توانمندی‌های فردی و هم نمادی از عدالت آموزشی است؛ بالاین‌حال،

داده‌های بین‌المللی نشان می‌دهد تجربه مراقبت خارج از خانواده با دستاوردهای آموزشی پایین‌تر، غیبت‌های مکرر، تعلیق یا اخراج و خطر بالاتر ترک تحصیل همراه است (O'Higgins, 2015). جابه‌جایی‌های مکرر مدرسه یا محل سکونت، برچسب‌زنی و انگ اجتماعی، و شکاف در پیوند مدرسه-مرکز از عوامل زمینه‌ای مهم‌اند. علاوه‌براین، برداشت از تجربه مدرسه میان کودکان، مراقبان و معلمان الزاماً همخوان نیست و این ناهمخوانی می‌تواند در طراحی مداخلات مؤثر اختلال ایجاد کند (Montserrat et al., 2019). حتی در مواردی که محل نگهداری نسبتاً پایدار است، مداخلات حمایتی اختصاصی برای ارتقای موفقیت تحصیلی ضروری گزارش شده است (Berlin et al., 2019).

در تبیین دشواری‌های تحصیلی، متغیرهای روان‌شناختی کلیدی‌اند. تاب‌آوری به‌منزله گرایش و انگیزش قوی ماندن در شرایط دشوار، تحت تأثیر کمبود عوامل محافظتی محیطی مانند پیوندهای مهربانانه، ویژگی‌های مثبت والدین، ارتباط با بزرگسالان حامی، ارتباط مثبت با همسالان و احساس امنیت اجتماعی تضعیف می‌شود؛ در مراکز، کمبود یا گسست این پیوندها می‌تواند ظرفیت تاب‌آوری را کاهش دهد (محمدی و شهپری، ۱۴۰۳؛ ملکی و محمدی، ۱۴۰۰؛ Ioannidis, 2010). استقلال عاطفی نیز به‌ویژه در دوره نوجوانی که انتقال جسمی-روانی از کودکی به بزرگسالی رخ می‌دهد، اهمیت می‌یابد. هرچه نوجوان خود را متمایزتر از والدین یا بزرگسالان ببیند؛ اما پایگاه عاطفی امنی در دسترس نداشته باشد، احتمال بروز مشکلات عاطفی-هیجانی افزایش می‌یابد (امیری‌گلوگامی، ۱۴۰۲؛ هاشم‌نژاد، طیبی و ابراهیمی، ۱۴۰۱؛ طاهرزاده قهقرخی و سایه‌میری، ۱۴۰۰؛ Ranjit & Natarajan, 2013). افزون‌برآن، احساس تنهایی زمانی رخ می‌دهد که تماس‌های اجتماعی صوری و فاقد تجربه عاطفی مشترک باشد؛ فقدان حمایت خانوادگی با افزایش احساس تنهایی رابطه مستقیم دارد و می‌تواند سازگاری را مختل کند (Vanhalst et al., 2012; Tsai, 2010).

از منظر تجربه زیسته، این کودکان با مقایسه شرایط خود با همسالان، گاه ناکامی‌های جبران‌ناپذیری را ادراک می‌کنند که می‌تواند به پرخاشگری، عواطف منفی، اضطراب، افسردگی و ناسازگاری منجر شود. در ایران، پژوهش‌های اندکی در حوزه فرزندپذیری و پیامدهای مرتبط انجام شده و خلأ مطالعه‌های عمیق کیفی احساس می‌شود. براین‌اساس،

توصیف نظام‌مند چالش‌های تحصیلی کودکان مراکز شبه‌خانواده را می‌توان در محورهای چون استمرار حضور در مدرسه، عملکرد و انگیزش تحصیلی، کیفیت روابط با معلمان و همسالان، اثر جابه‌جایی‌های مکرر محل زندگی و مدرسه، و میزان بهره‌مندی از حمایت‌های آموزشی دسته‌بندی کرد.

برای تحلیل این چالش‌ها، رجوع به چهارچوب‌های نظری ضروری است. نظریه کنترل-ارزش پکران^۱ نشان می‌دهد ادراک پایین از کنترل بر موفقیت تحصیلی (به سبب تجربه‌های فقدان، جابه‌جایی یا انگ اجتماعی) زمینه‌ساز هیجان‌های منفی مانند اضطراب و ناامیدی و کاهش انگیزش می‌شود. نظریه خودتعیین‌گری بر سه نیاز بنیادین خودمختاری، شایستگی و ارتباط تأکید دارد؛ هرگاه انتخاب‌های کودک محترم شمرده شود، توانمندی‌اش دیده شود و روابط حمایتی مؤثر با معلمان و همسالان برقرار باشد، انگیزش درونی تقویت می‌شود و پیامدهای تحصیلی بهبود می‌یابد. در بافت شبه‌خانواده، شیوه تعامل مراقبان با مدرسه، رویکرد معلمان نسبت به کودکان تحت سرپرستی و میزان مشارکت کودک در تصمیم‌های تحصیلی، بر تحقق این نیازها اثرگذار است. همچنین نظریه دلبستگی به‌ویژه در کودکان فاقد مراقبت والدینی اهمیت دارد. دلبستگی ایمن در سال‌های آغازین، بنیان تعاملات اجتماعی و تنظیم هیجانی در محیط‌های بعدی از جمله مدرسه است. یافته‌ها نشان می‌دهد بسیاری از نوجوانان شبه‌خانواده سبک‌های دلبستگی اجتنابی یا مضطرب دارند و سهم کمی از دلبستگی ایمن برخوردارند؛ وضعیتی که با واکنش‌های هیجانی شدیدتر یا اجتنابی در روابط با معلمان و همسالان و در مواجهه با شکست‌های تحصیلی همراه می‌شود (پورمحسنی، ایرانی و تهرانی‌زاده، ۱۳۹۴).

شواهد بین‌المللی به‌صورت منسجم حاکی از آن است که بی‌ثباتی محل زندگی، تغییر مکرر مدرسه، ضعف هماهنگی میان نهادهای نگهداری و آموزش، و دسترسی نابرابر به حمایت‌های جبرانی، از عوامل کلیدی افت تحصیلی و افزایش خطر ترک تحصیل در کودکان مراقبت جایگزین است (O'Higgins, Sebba & Luke, 2015). درمقابل، کیفیت رابطه عاطفی معلم-دانش‌آموز نقش حفاظتی قوی دارد و می‌تواند اعتمادبه‌نفس، نگرش مثبت نسبت به تحصیل

1. Pekrun, R.

و انگیزش یادگیری را ارتقا دهد (میرزائی، ۱۴۰۲). برخی مطالعات گزارش کرده‌اند که گاه به این کودکان، آگاهانه یا ناآگاهانه، اجازه داده می‌شود که به دلیل شرایط پیچیده خانوادگی ناموفق بمانند؛ انگ «کودک پرورشگاهی» در مدرسه، بازتولید شده توسط سیاست‌ها و روش‌های آموزشی، این افراد را از گفتمان غالب موفقیت تحصیلی جدا می‌کند و گذار به استقلال و مشارکت اجتماعی را دشوار می‌سازد (Mannay et al., 2017؛ فتاحی، بخشی و خاک‌رنگین، ۱۴۰۳). افزون‌براین، بی‌ثباتی محل زندگی و تغییر مدرسه از قوی‌ترین پیش‌بین‌های افت عملکرد تحصیلی و گسست روابط حمایتی است و با ترک تحصیل هم‌بستگی دارد (Gasper, DeLuca & Estacion, 2014). در ایران نیز نمونه‌هایی از خدمات تلفیقی حمایتی-آموزشی با هدف کاهش بازماندگی و آماده‌سازی برای ورود موفق به جامعه گزارش شده است.

در سطح سازگاری تحصیلی-اجتماعی، پژوهشی نشان داده است هیجان‌های مثبت تحصیلی، حمایت از خودمختاری ادراک‌شده و احساس تعلق به مدرسه با سازگاری تحصیلی-اجتماعی رابطه مثبت معنادار و هیجان‌های منفی تحصیلی با آن رابطه منفی معنادار دارند (ممتی، ۱۳۹۹). از منظر تبیینی، با توجه به اینکه والدین یکی از مهم‌ترین منابع شکل‌گیری تصویر خود در فرزندان‌اند، فقدان والد یا تصویر مخدوش از آنان می‌تواند به احساس بی‌ارزشی بینجامد و این احساس، روند سازگاری را مختل کند (شاملو، ۱۳۸۶).

با توجه به مجموعه شواهد، می‌توان گفت کودکان و نوجوانان بی‌سرپرست یا بدسرپرست، به دلیل محرومیت از منابع حمایتی مهم، بیش از همسالان در معرض مخاطرات روان‌شناختی و اجتماعی‌اند و مشکلات یادگیری و پیشرفت تحصیلی در آنان شیوع بالاتری دارد. درعین‌حال ناسازگاری اجتماعی-تحصیلی باعث می‌شود برخی از این دانش‌آموزان فرصت یادگیری رفتارهای مناسب در موقعیت‌های اجتماعی مدرسه را از دست بدهند. از سوی دیگر، میزان پیشرفت تحصیلی نه تنها شاخصی از اثربخشی نظام آموزشی بلکه یکی از معیارهای ارزیابی عملکرد مربیان مراکز بهزیستی است؛ ازاین‌رو بررسی متغیرهای همبسته با پیشرفت تحصیلی اهمیتی دوچندان دارد.

با وجود گستره مطالعات کمی، به نظر می‌رسد صدای کودکان ساکن مراکز شبه‌خانواده

کمتر شنیده شده است. این پژوهش با برجسته کردن تجارب زیسته، می‌تواند مدل ملموس‌تری برای تبیین چالش‌ها ارائه دهد و برای مدیران مراکز، مدارس، سازمان‌های حمایتی و سیاست‌گذاران، پیشنهادهای دقیق‌تری فراهم کند. تلاش پژوهشگر در جهت پاسخگویی به این پرسش است که کودکان بدسرپرست و بی‌سرپرست ساکن در مراکز شبه‌خانواده، چه تجارب و چالش‌هایی را در مسیر تحصیل و یادگیری تجربه می‌کنند؟

روش‌شناسی

این پژوهش با هدف فهم عمیق تجارب زیسته کودکان بدسرپرست و بی‌سرپرست در زمینه چالش‌های تحصیلی انجام شده است. برای دستیابی به درکی عمیق از تجارب زیسته، از رویکرد پدیدارشناسی تفسیری ون‌منن^۱ استفاده شد. این رویکرد بر پیوند میان توصیف تجربه‌ها و تفسیر معنای وجودی آن‌ها تأکید دارد و پژوهشگر را از سطح گزارش تجربه‌ها به سوی فهم معنای وجودی و زیسته آن‌ها هدایت می‌کند.

فرایند تحلیل داده‌ها براساس شش مرحله پیشنهادی ون‌منن انجام گرفت: چرخش پدیدارشناختی به سوی پدیده، که پژوهشگر با تعلیق پیش‌فرض‌ها و بازاندیشی در باورها، توجه خود را به تجربه زیسته کودکان معطوف کرد؛ درگیر شدن با تجربه زیسته از طریق مطالعه مکرر روایت‌ها، تامل و شناسایی مضامین بنیادین به عنوان هسته‌های معنایی تجربه، نوشتن و بازنویسی تفسیری برای آشکارسازی معناهای نهفته، حفظ پیوند میان کل و جزء در روایت‌های مشارکت‌کنندگان و اعتباربخشی پدیدارشناختی از طریق بازبینی و هم‌سنجی مضامین. در این فرایند، پژوهشگر با نگارش یادداشت‌های تأملی و تفسیری در طول مصاحبه‌ها و مراحل تحلیل، نقش فعال خود را در فهم و بازتعبیر معانی ایفا کرد. بهره‌گیری از رویکرد تفسیری ون‌منن این امکان را فراهم ساخت تا از خلال روایت‌های شخصی کودکان، معنای درونی و چندلایه چالش‌های تحصیلی آنان در بستر زندگی در مراکز شبه‌خانواده آشکار گردد.

جامعه آماری این پژوهش، شامل کودکان بدسرپرست و بی‌سرپرستی بود که در مراکز

1. Van Manen

شبه‌خانواده تحت نظارت سازمان بهزیستی زندگی می‌کنند. نمونه‌گیری به صورت هدفمند انجام شد و در نهایت، هفت مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با دانش‌آموزان دختر صورت گرفت؛ تعداد اندک مصاحبه‌ها از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر محسوب می‌شود. ورود نمونه‌ها به پژوهش، براساس معیارهای ورود زیر انجام شد: حداقل یک سال سابقه زندگی در مرکز شبه‌خانواده، داشتن تجربه تحصیل در مدارس رسمی یا غیررسمی، و تمایل و توانایی بیان تجربه‌های شخصی.

ابزار اصلی گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. پرسش‌های مصاحبه به گونه‌ای طراحی شد که امکان بروز آزادانه‌ی احساسات، نگرانی‌ها و تجارب روزمره دانش‌آموزان در زمینه چالش‌های تحصیلی فراهم شود. در طول مصاحبه‌ها، از پرسش‌های پیگیری، بازتابی و سکوت‌های تأملی برای تعمیق گفت‌وگو استفاده گردید. هر مصاحبه بین ۴۵ تا ۶۰ دقیقه به طول انجامید.

برای حصول اطمینان از قابلیت اطمینان داده‌های پژوهش، از روش بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان استفاده شد؛ به این صورت که مضامین اولیه و برداشت‌های تحلیلی به مشارکت‌کنندگان بازگردانده شد تا نظرهای احتمالی خود را اعلام کنند. این بازخوردها در تحلیل نهایی داده‌ها لحاظ گردید. تحلیل داده‌ها بدون اعمال هرگونه تغییر در محتوای اصلی انجام گرفت. در کل، پژوهشگر کوشید تا با تأمل پژوهی مستمر، پیش‌فرض‌ها و پیش‌دانسته‌های شخصی خود را به حالت تعلیق درآورد و فهمی اصیل از تجربه‌های مشارکت‌کنندگان ارائه دهد.

به مشارکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات هویتی آنان محرمانه باقی خواهد ماند و پس از پایان پژوهش حذف می‌شود. همچنین، مشارکت در پژوهش داوطلبانه بود و امکان انصراف در هر مرحله وجود داشت.

یافته‌ها

در فرایند خوانش عمیق روایت‌ها، مضامین بنیادین و ابعاد معنایی هر یک آشکار گردید که می‌تواند نشان‌دهنده تجارب زیسته دختران بدسرپرست و بی‌سرپرست مرکز شبه‌خانواده،

در مواجهه با چالش‌های تحصیلی باشد. یافته‌ها در ادامه به‌صورت تفسیر شده و همراه با روایت‌های کودکان ارائه می‌شود.

جدول شماره ۱: مضامین پدیداری استخراج شده از تجارب زیسته کودکان بدسرپرست و بی‌سرپرست در مراکز شبه‌خانواده پیرامون چالش‌های مرتبط با مسائل تحصیلی

مضامین اصلی	مضامین فرعی
تجربه یادگیری دشوار و پراکنده	درک دشوار مفاهیم دروس پایه اضطراب و تنش هنگام امتحان تجربه‌ی رابطه ناپایدار با معلم ترس و دلهره از فضای مدرسه
احساس تنها ماندن در ساختار مدرسه	دل‌نگرانی ناشی از تغییر مکرر مدرسه قوانین سخت‌گیرانه و غیرمنعطف مدرسه نبود ارتباط مؤثر میان شبه‌خانواده و مدرسه تأثیرپذیری منفی از روابط همسالان در شبه‌خانواده
روابط همسالان؛ پذیرفته شدن و طرد شدن	تجربه طرد، تمسخر و بی‌احترامی از سوی همکلاسی‌ها در مدرسه کمبود مهارت در مشارکت و فعالیت‌های گروهی ناتوانی یا دشواری در برقراری ارتباط‌های سالم و پایدار با همسالان
درگیری‌های درونی و احساس ناامنی روانی	وابستگی عاطفی و تحصیلی به معلمان به‌عنوان منبع امنیت احساس خستگی ذهنی و گرایش به اجتناب از یادگیری ترس از بی‌توجهی یا قضاوت منفی معلمان و مربیان کاهش علاقه، انرژی و انگیزه برای ادامه مسیر تحصیلی احساس ناتوانی و نبود عاملیت فردی در فرایند یادگیری
ناتوانی در مدیریت احساسات در موقعیت‌های تحصیلی	احساس نبود دسترسی عاطفی به منابع حمایتگر کاهش اعتمادبه‌نفس در مواجهه با موقعیت‌های تحصیلی انعطاف‌ناپذیری در برابر تغییرات، چالش‌ها و فشارهای مدرسه کمبود مهارت در همدلی و تنظیم هیجان در موقعیت‌های اجتماعی و تحصیلی

۱. تجربه یادگیری دشوار و پراکنده

تجربه یادگیری برای بسیاری از دانش‌آموزان، فرایندی منسجم نبود بلکه با احساس دشواری، ناپیوستگی و فشار همراه بود. دانش‌آموزان درک مفاهیم پایه را چالش‌برانگیز توصیف می‌کردند و اغلب از عقب‌ماندن، عدم تمرکز و استرس هنگام امتحان سخن می‌گفتند. این وضعیت باعث می‌شد یادگیری نه به‌عنوان یک تجربه رشددهنده بلکه به‌عنوان منبع اضطراب و احساس ناکامی درک شود.

۱-۱. درک دشوار مفاهیم دروس پایه: تحلیل تجارب مصاحبه‌شوندگان نشان داد که دروس پایه، یک مشکل اساسی و همیشگی و حتی غیرقابل حل برای آنان تلقی می‌شود. این دانش‌آموزان به‌ویژه دروس ریاضی و علوم را به‌عنوان دروسی سخت معرفی کرده و ناتوانی در فهم آن‌ها را عاملی برای دلزدگی از مدرسه دانستند. درمقابل، ابراز علاقه به دروسی مانند انشا و هنر نشان می‌دهد آنان بیشتر با حوزه‌هایی ارتباط برقرار می‌کنند که امکان بروز خلاقیت و بیان شخصی را برایشان فراهم می‌کنند. مصاحبه‌شوندگان این دشواری را عامل خستگی و بی‌انگیزگی خود دانستند: «درس ریاضی، علوم، اجتماعی، اینا خیلی سخته».

۲-۱. اضطراب و تنش هنگام امتحان: مصاحبه‌شوندگان امتحان را موقعیتی پرتنش و هراس‌آور توصیف کردند، تاجایی‌که آرزو می‌کردند روزهای امتحان هرگز فرا نرسد. این اضطراب نه‌تنها به دشواری دروس مربوط است بلکه با ترس از شکست و سرزنش، و فشارهای محیطی نیز گره خورده است. اضطراب امتحان، بازتابی از تجربه عمیق‌تر آنان از ترس شکست و سرزنش است: «هم مدرسه سخته هم امتحان داشتن، آرزو می‌کنم شنبه نشه».

۳-۱. تجربه رابطه ناپایدار با معلم: بخشی از این مشکل ناشی از ناتوانی معلمان در درک شرایط خاص زندگی مصاحبه‌شوندگان بود و بخشی به احساس ناکافی بودن حمایت آموزشی برمی‌گشت. رابطه‌ای که می‌توانست منبع امنیت باشد، تبدیل به منبع اضطراب می‌شود: «معلما این حرفا رو برای ترسوندن ما زدن».

۴-۱. ترس و دلهره از فضای مدرسه: مدرسه در تجربه کودکان، بیشتر مکان اضطراب است تا یادگیری. این ترس هم ناشی از سخت‌گیری‌های احتمالی مدارس جدید و تغییر

محیط بود، و هم ریشه در تجارب قبلی آنان از ناکامی و فشار تحصیلی داشت. احساس نگرانی از تغییر مدرسه در پایه‌های بالاتر نشان می‌دهد که فضای مدرسه امری دله‌ره‌آور استنباط می‌شود: «دوست ندارم برم مدرسه، مدرسه رفتن سخته».

۲. احساس تنها ماندن در ساختار مدرسه

دانش‌آموزان احساس می‌کردند که نظام مدرسه مطابق با شرایط خاص آن‌ها نیست. تغییر مکرر مدرسه، قوانین خشک و ارتباط ضعیف میان نهادهای حمایتی و مدرسه، احساس بی‌پناهی و بی‌ثباتی را در آنان تقویت کرده بود. آن‌ها از نبود حمایت عاطفی و آموزشی شکایت داشتند و محیط مدرسه را نه به‌عنوان فضای حمایتگر بلکه به‌عنوان ساختاری بی‌توجه و به دور از نیازهایشان تجربه می‌کردند.

۱-۲. دل‌نگرانی ناشی از تغییر مکرر مدرسه: مصاحبه‌شوندگان نسبت به تغییر مدرسه و ورود به محیط جدید نگرانی‌های جدی دارند. تغییر مدرسه برای آنها، به‌معنای تغییر فضا و تجربه کردن دوباره اضطراب‌های گذشته است: «آخه وقتی من کلاس هشتم بشم باید مدرسه‌ام رو عوض کنم، بعد دوباره مثل هفتم میشه».

۲-۲. قوانین سخت‌گیرانه و غیرمنعطف مدرسه: سخت‌گیری‌های مدرسه در ذهن مصاحبه‌شوندگان تهدیدآمیز جلوه می‌کند و باعث افزایش ترس از آینده تحصیلی می‌شود. مدرسه به‌مثابه یک ناظر سختگیر ظاهر می‌شود، نه نظم‌دهنده. «اون مدرسه خیلی سختگیرن» و «مدیر سر ما خیلی داد زد». «باید سر امتحان همه چی رو دقیق بنویسیم. چیزی که بلد نباشی رو نمره‌ش رو از دست میدی».

۳-۲. نبود ارتباط مؤثر میان شبه‌خانواده و مدرسه: فقدان پیگیری جدی از سوی نهادهای حمایتی یا مدرسه، احساس بی‌پناهی و تنهایی کودکان را تشدید می‌کند. حتی در مواقعی که به مسئولان مدرسه مراجعه شده، پاسخ مؤثری دریافت نکرده‌اند. شنیده نشدن و نبود حمایت، تجربه‌ای از بی‌پناهی را برای کودکان زنده می‌کند: «من به روان‌شناس مدرسه مون هم گفتم. هیچی کاری نکردن فقط حرف زدن».

۴-۲. بلا تکلیفی نسبت به آینده و مسیر تحصیلی: مصاحبه‌شوندگان نسبت به آینده

تحصیلی خود چشم‌انداز روشنی ندارند. تصور آنها از تحصیل با اضطراب، شکست یا ترک تحصیل پیوند خورده است. در نظر آنان آینده همان فشارها و شکست‌های گذشته است: «این همه هم چیزی گفتن نهم برید خیلی سخته، ریاضی سخته و مطالعات سخت‌تر از اینم میشه».

۳. روابط همسالان؛ پذیرفته شدن و طرد شدن

روابط همسالان در زندگی تحصیلی این دانش‌آموزان نقش دوگانه‌ای داشت. از یک‌سو، ارتباط با همکلاسی‌ها یا همسالان در مرکز می‌توانست منبع حمایت و احساس تعلق باشد؛ اما از سوی دیگر، تجربه طرد، تمسخر و تأثیرات منفی روابط در شبه‌خانواده یا مدرسه، فضا را برایشان ناامن و غیرقابل پیش‌بینی می‌کرد. زیستن در میان همسالان، تجربه‌ای میان دیده شدن یا رانده شدن است.

۳-۱. تأثیرپذیری منفی از روابط همسالان در شبه‌خانواده: در فضای شبه‌خانواده، نبود محیطی آرام و حمایتی برای درس خواندن یکی از موانع جدی است. کودکان تجربه می‌کنند که همسالانشان نه تنها کمکی به پیشرفت تحصیلی نمی‌کنند بلکه با سروصدا و تحقیر، انگیزه آنها را کاهش می‌دهند. محیط شبه‌خانواده که باید مکان آرامش باشد، گاه مانعی برای یادگیری است. «میگن درس نخون، چرا / تقدّر درس می‌خونی».

۳-۲. تجربه طرد، تمسخر و بی‌احترامی از سوی همکلاسی‌ها در مدرسه: در محیط مدرسه نیز کودکان با طرد اجتماعی و تمسخر مواجه هستند. همکلاسی‌ها به شرایط خانوادگی و وضعیت خاص زندگی آن‌ها واکنش منفی نشان می‌دهند و این امر باعث دلسردی و انزجار از مدرسه می‌شود. شرایط زندگی در شبه‌خانواده، تبدیل به برچسبی برای طرد شده است. «بچه‌ها توی مدرسه مسخره‌ام می‌کنن. می‌دونن شرایط من چجوریه».

۳-۳. کمبود مهارت در مشارکت و فعالیت‌های گروهی: کودکان تمایل کمی به همکاری داشته و روابطشان بیشتر رقابتی و فردگرایانه است تا همکارانه. مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که این کودکان منابع حمایتی را محدود و انحصاری می‌بینند و قادر به اشتراک‌گذاری آن با دیگران نیستند. این الگوها نشان می‌دهند که کودکان تجربه کمی از تعامل همدلانه، کار گروهی و مدیریت تعارض دارند. «فقط با من صحبت کن».

۳-۴. ناتوانی یا دشواری در برقراری ارتباط‌های سالم و پایدار با همسالان: روابط کودکان اغلب با همراه با وابستگی افراطی است یا با کناره‌گیری و اجتناب از تعامل. در فرایند مصاحبه مشخص شد که یک الگوی ارتباطی انحصارطلبانه شکل گرفته که برقراری روابط باز و انعطاف‌پذیر را با مشکل مواجه ساخته است. روابط نه‌چندان سالم، بازتاب زیستن کودکان در فضایی بدون الگوی عاطفی ثابت است. «وقتی با کسی حرف می‌زنم، احساس می‌کنم حرف‌ها رو نمی‌فهمم. واسه همین نزدیک کسی نمی‌شم».

۴. درگیری‌های درونی و احساس ناامنی روانی

در سطح فردی، بسیاری از دانش‌آموزان از اضطراب، وابستگی شدید به معلم، ترس از قضاوت و کاهش انگیزه تحصیلی سخن گفتند. آن‌ها خود را در موقعیت‌هایی می‌دیدند که فاقد کنترل شخصی یا عاملیت هستند و در مواجهه با مشکلات تحصیلی احساس ناتوانی و فشار روانی می‌کردند. این درگیری‌های درونی، فرایند یادگیری را پیچیده‌تر می‌کرد. ۴-۱. وابستگی عاطفی و تحصیلی به معلمان به عنوان منبع امنیت: مصاحبه‌شوندگان وابستگی شدیدی را نسبت به معلمان نشان می‌دادند. این وابستگی نه جنبه آموزشی بلکه عاطفی دارد و کودک انتظار دارد توجه دریافت کند. این نیاز، به رقابت ناسالم با دیگر کودکان نیز منجر می‌شود. «قول بده تا آخر بמוنی حتی اگه نیاز به تلاش بگیرم باید بیای معلم من باشی».

۴-۲. احساس خستگی ذهنی و گرایش به اجتناب از یادگیری: تجربه دشواری دروس و امتحانات، موجب می‌شود کودکان احساس خستگی و بی‌انگیزگی کنند. این خستگی، نه صرفاً جسمی بلکه روانی است و با اجتناب از مطالعه و گریز از مدرسه همراه می‌شود. «من دیگه نمی‌خوام درس بخونم».

۴-۳. ترس از بی‌توجهی یا قضاوت منفی معلمان و مربیان: تجربه‌های گذشته از بی‌توجهی یا سوءرفتار در خانواده، در رابطه کودک با معلمان دوباره تجربه می‌شود. مصاحبه‌شوندگان نگرانند که توجه معلم به دیگران معطوف شود و خودشان نادیده گرفته شوند. «وقتی اینجوری می‌کنن که باید بخونی باید بخونی آدم استرس می‌گیره، نمی‌فهمه چی داره میخونه».

۴-۴. کاهش علاقه، انرژی و انگیزه برای ادامه مسیر تحصیلی: مصاحبه‌شوندگان که با فشارهای تحصیلی متعدد روبرو بودند، به تدریج انگیزه خود برای موفقیت تحصیلی را از دست می‌دهند؛ مقایسه خود با دیگر دانش‌آموزان، اعتقاد به بی‌فایده بودن مطالعه و تلاش برای یادگیری، تجربه شکست‌های تحصیلی را پررنگ‌تر می‌کند. «حوصله ندارم، نوق ندارم»، «دوست دارم یاد بگیرم ولی دوست ندارم بخونم».

۴-۵. احساس ناتوانی و نبود عاملیت فردی در فرایند یادگیری: یکی از بارزترین گفته‌های مصاحبه‌ها، ناتوانی کودکان در ایفای نقش فعال در زندگی و تحصیل خود است. آن‌ها اغلب شرایط را به‌عنوان امری بیرونی و خارج از کنترل می‌بینند و به‌جای تلاش برای تغییر یا یافتن راه‌حل، منفعلانه می‌پذیرند. کودک به‌جای اینکه مسئولیت یادگیری یا مدیریت شرایط را بر عهده بگیرد، آن را به یک عامل بیرونی یا مبهم نسبت می‌دهد. «بچه‌ها نمی‌ذارن درس بخونم».

۵. ناتوانی در مدیریت احساسات در موقعیت‌های تحصیلی

دانش‌آموزان در مدیریت احساسات خود در موقعیت‌های تحصیلی با دشواری‌های جدی روبه‌رو بودند. نبود حمایت عاطفی کافی، کاهش اعتمادبه‌نفس، انعطاف‌ناپذیری در برابر فشارها و کمبود مهارت‌های همدلی و تنظیم هیجان، باعث می‌شد واکنش‌های هیجانی آن‌ها در موقعیت‌های دشوار شدید، ناپایدار یا اجتنابی باشد. این ضعف عاطفی، یادگیری و ارتباط‌شان را به‌طور مستقیم تحت تأثیر قرار می‌داد.

۵-۱. احساس نبود دسترسی عاطفی به منابع حمایتگر: کودکان در بیان احساسات و نیازهای عاطفی خود دچار مشکل‌اند. آن‌ها یا سکوت می‌کنند، یا احساساتشان را به‌طور غیرمستقیم و از طریق اصرار بر حضور دائمی یک بزرگسال بیان می‌کنند. این اصرار نشان‌دهنده نیاز شدید به امنیت عاطفی است؛ اما درعین‌حال بیانگر ناتوانی در دسترسی مستقیم به احساسات درونی و بیان آن‌ها به‌صورت سالم است. «قول بده تا آخر بمونی».

۵-۲. کاهش اعتمادبه‌نفس در مواجهه با موقعیت‌های تحصیلی: کودکان بارها از ناتوانی خود در یادگیری یا ترس از تحقیر گفته‌اند. چنین نگرشی باعث می‌شود که کودک حتی در

شرایطی که توانایی نسبی دارد، خود را ناتوان بداند و از تلاش دست بکشد. ضعف اعتمادبه‌نفس در این کودکان به‌صورت ترس از امتحان، نگرانی از نمره، و حتی بی‌میلی به حضور در مدرسه بروز می‌کند. «مغزم نمی‌رسه. نمی‌تونم».

۳-۵. **انعطاف‌ناپذیری در برابر تغییرات، چالش‌ها و فشارهای مدرسه:** کودکان در مواجهه با تغییر یا شرایط جدید، انعطاف‌پذیری کمی نشان می‌دهند. آن‌ها اغلب تغییر را تهدیدی بزرگ می‌بینند و در برابر آن مقاومت می‌کنند. این ناتوانی در سازگاری با شرایط تازه یا پذیرش اشتراک در روابط، نشان‌دهنده ضعف در مهارت‌های اجتماعی و انعطاف‌پذیری روانی است. چنین وضعیتی می‌تواند مانع رشد اجتماعی و تحصیلی شود. «نمی‌خوام برم یک مدرسه دیگه».

۴-۵. **کمبود مهارت در همدلی و تنظیم هیجان در موقعیت‌های اجتماعی و تحصیلی:** در روابط میان کودکان، برخی از آن‌ها در برابر تمسخر یا فشار همسالان سکوت می‌کنند و احساساتشان را سرکوب می‌نمایند، و برخی دیگر واکنش‌های پرخاشگرانه یا طعنه‌آمیز نشان می‌دهند. هر دو واکنش نشان‌دهنده ضعف در تنظیم هیجان و ناتوانی در همدلی با دیگران است. این ضعف باعث می‌شود روابط میان بچه‌ها پرتنش باشد و روابط اجتماعی آسیب‌پذیری را به وجود می‌آورد. «بچه‌ها توی مدرسه مسخره‌ام می‌کنن... دوست ندارم برم مدرسه».

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست ساکن در مراکز شبه‌خانواده در فرایند تحصیل خود با مجموعه‌ای از چالش‌های تحصیلی در ابعاد مختلف مواجه‌اند؛ این چالش‌ها در سطوح گوناگون بازتاب می‌یابند، از جمله سطوح فردی و روان‌شناختی، روابط اجتماعی و درنهایت ساختارها و نهادهای مربوط، یعنی مدرسه و شبه‌خانواده. این دانش‌آموزان دروس پایه همچون ریاضی و علوم را بسیار دشوار ادراک می‌کنند و این دشواری، در پیوند با اضطراب امتحان و احساس ناتوانی در برقراری ارتباط با معلمان و همسالان در مدرسه، باعث می‌شود مدرسه به‌عنوان یک محیط تهدیدکننده و

اضطراب‌آور تلقی گردد. همزمان، بی‌ثباتی و عدم هماهنگی بین مرکز شبه‌خانواده و مدرسه، نگرانی‌هایی همچون ترس از تغییر مدرسه، سخت‌گیری‌ها و سرزنش‌ها از سوی مدیر یا مربیان شبه‌خانواده، نبود ارتباط سازمان‌یافته بین مدرسه و مرکز، و ابهام در ادامه مسیر تحصیلی، فضای تحصیل را برای آنان پیچیده‌تر کرده و مانع یادگیری می‌شود. اضطراب امتحان یک حالت روانی است که در آن، دانش‌آموزان در مواجهه با امتحانات، احساس ترس، نگرانی و عدم اطمینان می‌کنند. این حالت می‌تواند بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر منفی بگذارد (مرادی و خسروانی، ۱۴۰۲)؛ علاوه‌براین، چالش‌های شناسایی شده دیگر از قبیل انتظارات بالا از فرد، عدم ارتباط خوب با معلمان و همکلاسی‌ها، عوامل محیطی مزاحم، و وضعیت روحی نامناسب هم باعث افزایش استرس امتحان می‌شوند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که حمایت از سوی خانواده، دوستان و معلمان، می‌تواند به افزایش اعتمادبه‌نفس و کاهش احساس تنش منجر شود (میرفردی و دیگران، ۱۴۰۴)؛ عاملی که کودکان ساکن در شبه‌خانواده از آن محروم هستند. افزایش اضطراب امتحان، خود باعث کاهش عملکرد تحصیلی، و کاهش انگیزه تحصیل می‌گردد (یزدانی، ۱۳۹۱)؛ قاسمیان مقدم و فالمرزی، ۱۴۰۳؛ ریاضی، ۱۳۹۷). باور به ناکارآمدی و خستگی می‌تواند از عوامل افزایش اضطراب امتحان باشد.

ارتباط معلم با دانش‌آموزان نیز یکی از مواردی است که بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (رضایی، حیدری و حیدری، ۱۴۰۲). شایسته توجه است که ادراک دانش‌آموزان از حمایت معلمان، نقش مؤثری در کاهش بی‌انگیزه‌گی تحصیلی در دانش‌آموزان دارد. معلمان مهم‌ترین عامل برای دریافت اطلاعات و حمایت از دانش‌آموزان در مدرسه هستند (فلاح و دیگران، ۱۴۰۲)؛ به‌ویژه کودکان ساکن در شبه‌خانواده، ممکن است معلم را منبع تامین عاطفی خود بدانند.

ترس از مدرسه یا امتحان، یک واکنش روانی منفی‌ست که مستقیماً جریان عملکرد تحصیلی را مختل می‌سازد. کودکان در شرایط شبه‌خانواده که تجربه ترس از مدرسه را دارند، غالباً با چرخه‌ای از اضطراب تحصیلی مواجه هستند؛ اضطراب به‌دلیل سختی دروس، تداوم ترس از مدرسه، و درنهایت افت تحصیلی که اضطراب را تشدید می‌کند.

اضطراب باعث کاهش عملکرد می‌شود و عملکرد ضعیف، اعتماد به نفس را کاهش می‌دهد و ترس از مدرسه را تقویت می‌کند.

همچنین، در بررسی‌ها، مشخص شد تغییر مدرسه برای کودکان، عاملی اضطراب‌زا است. این اضطراب مستقیماً با افت عملکرد تحصیلی آن‌ها مرتبط است. انتقال دانش‌آموزان از مدرسه‌ای به مدرسه دیگر، با کاهش عملکرد در دروس اصلی مانند ریاضی همراه است. این کاهش ناشی از قطع روابط اجتماعی و آموزشی است که با تغییر مدرسه، شکسته می‌شود. علاوه بر این، تغییر مدرسه، به‌خصوص در دوره نوجوانی، برای همه افراد یک چالش روانی محسوب می‌شود. انتقال مدرسه با افزایش اضطراب، کاهش عملکرد تحصیلی و کاهش سلامت روان مرتبط است (Stiehl et al., 2023). برای کودکان ساکن در مراکز شبه‌خانواده، که با تجربه مداوم تغییر محیط زندگی، دوستان و مراقبان مواجه هستند، تغییر مدرسه عامل تشدیدکننده‌ای در کاهش عملکرد تحصیلی است. این یافته با پژوهش‌هایی که به اثرهای روانی و شناختی انتقال مدرسه پرداخته‌اند، همسو است.

یکی از مضامین پدیداری کلیدی در تجارب زیسته، ضعف ارتباط میان مرکز شبه‌خانواده و مدرسه است. وضعیتی که می‌تواند هم به‌صورت مستقیم و هم غیرمستقیم، بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر بگذارد. این خلأ ارتباطی موجب شده است که مشکلات درسی، افت تحصیلی و نیازهای منحصربه‌فرد کودکان به موقع شناسایی نشود. شبکه‌های حمایتی بین خانه و مدرسه می‌توانند فرصت‌هایی برای هدایت و انگیزش، و ارتقای عملکرد تحصیلی ایجاد کنند؛ اما زمانی که ارتباط میان این دو ضعیف باشد، کودکان بیشتر در معرض شکست تحصیلی و مشکلات رفتاری قرار می‌گیرند (Epstein & Sheldon, 2022; Henderson & Mapp, 2002). در محیط شبه‌خانواده، اهمیت این پیوند حتی پررنگ‌تر می‌شود؛ زیرا مربیان نقش والدین جایگزین را ایفا می‌کنند. ضعف ارتباط میان شبه‌خانواده و مدرسه به معنای از دست رفتن یک عامل حمایتی کلیدی است که می‌تواند به کاهش انگیزه، افت عملکرد و افزایش ترس از مدرسه منجر شود.

یکی دیگر از ابعاد معنایی برجسته در پژوهش حاضر، تجربه ابهام در مسیر تحصیلی است. کودکان ساکن در مراکز شبه‌خانواده غالباً آینده تحصیلی خود را مبهم و نامشخص

می‌بینند. این ابهام ناشی از چند عامل است: نخست، ناآگاهی نسبت به ساختار تحصیلی و مسیرهای آموزشی پیش‌رو؛ دوم، تجربه‌های پیشین از دشواری دروس و شکست‌های کوچک که باعث می‌شود تصور کنند ادامه مسیر نیز با ناکامی همراه خواهد بود؛ و سوم، نبود حمایت کافی از سوی بزرگسالان مسئول در مراکز و مدارس که چشم‌اندازی قابل‌اعتماد در اختیارشان قرار دهند. از دیدگاه نظری، این وضعیت را می‌توان با مفهوم انتظارات تحصیلی توضیح داد. انتظارات تحصیلی روشن و قابل‌دستیابی نقش مهمی در شکل‌گیری انگیزه و تداوم تلاش دانش‌آموز دارند (Eccles & Wigfield, 2002). زمانی که کودکان فاقد چشم‌اندازی برای آینده باشند، انگیزه آنها برای سرمایه‌گذاری در یادگیری کاهش می‌یابد و احساس ناتوانی و بی‌هدفی جایگزین می‌شود. در مراکز شبه‌خانواده، نبود الگویی پایدار یا تهدید انتقال مدرسه، مانع شکل‌گیری نقشه ذهنی مشخص از آینده تحصیلی می‌شود. نتایج پژوهش مارتین و جکسون^۱ (۲۰۰۲)، نشان داد که کودکان در نظام مراقبت جایگزین، اغلب فاقد یک طرح روشن برای آینده تحصیلی خود هستند و همین امر، یکی از عوامل اصلی افت عملکرد و ترک تحصیل زودهنگام آنان است.

کودکان ساکن در مراکز شبه‌خانواده نه تنها با چالش‌های آموزشی و خانوادگی مواجه‌اند بلکه در فضای مدرسه نیز با نگاه‌های منفی و قضاوت‌های همسالان دست‌وپنجه نرم می‌کنند. تمسخر به دلیل تفاوت در شرایط زندگی، برچسب‌زدن، یا ناتوانی در یادگیری بعضی دروس از جمله مواردی است که در روایت‌های کودکان بازتاب یافته است. این تجربه‌ها به‌طور مستقیم بر عملکرد تحصیلی تأثیر منفی می‌گذارد. فشار اجتماعی و طرد شدن می‌تواند انگیزه فرد برای تلاش تحصیلی را کاهش دهد و حتی منجر به اجتناب از حضور فعال در مدرسه گردد.

یکی از نکات برجسته در مصاحبه‌ها، بروز نوعی وابستگی شدید کودکان به معلم یا مربی است. کودکان ساکن در مراکز شبه‌خانواده به دلیل تجربه‌های فقدان در گذشته، و کمبود روابط حمایتی پایدار، به دنبال یک منبع مطمئن برای دریافت توجه و حمایت هستند. در این میان، معلم یا مربی به عنوان شخصیتی مهم و قابل‌اعتماد جلوه می‌کند و کودک تلاش

1. Martin, P. Y., & Jackson, S.

می‌کند ارتباط خود را با او مستحکم سازد. این وابستگی گاه به شکل درخواست‌های مکرر برای حضور دائمی معلم، نیاز به تأیید مداوم یا حتی ترس از ترک شدن توسط او بروز می‌کند. کودکان فاقد والدین حامی یا دچار تجارب سوءرفتار، اغلب الگوهای دلبستگی ناایمن ایجاد می‌کنند و در پی یافتن یک «جانشین دلبستگی» در روابط اجتماعی خود هستند. در این شرایط، معلم یا مربی می‌تواند به نقش «شخص دلبستگی» بدل شود. هرچند این امر می‌تواند در کوتاه‌مدت احساس امنیت ایجاد کند؛ اما وابستگی شدید ممکن است مانع خودکارآمدی تحصیلی شود. یافته‌های پژوهش‌های دیگر نیز این موضوع را تأیید می‌کنند. مطالعات نشان داده‌اند که کودکان در نظام مراقبت جایگزین یا فاقد حمایت خانوادگی، تمایل بیشتری به وابستگی به معلمان دارند و معلم را به‌عنوان جایگزین والدین تجربه می‌کنند (Murray & Greenberg, 2001).

یکی از مسائل تکرارشونده در مصاحبه‌ها احساس خستگی و نوعی اجتناب از فرایند یادگیری بود. این مضمون پدیداری نشان می‌دهد که یادگیری به‌جای آنکه تجربه‌ای همراه با رشد باشد، به منبعی از اضطراب و فرسودگی ذهنی تبدیل شده است. کودکان ساکن در شبه‌خانواده‌ها به‌دلیل شرایط عاطفی و روانی خاص، گاهی توان روانی لازم برای تمرکز و استمرار در مطالعه را ندارند و این مسئله باعث می‌شود فرایند یادگیری را با خستگی و بی‌انگیزگی تجربه کنند. خستگی در یادگیری می‌تواند ناشی از ترکیبی از عوامل باشد: فشارهای محیطی، انتظارات بالا یا غیرواقع‌بینانه معلمان، و نیز اضطراب ناشی از تجربه شکست‌های مکرر تحصیلی.

یکی از برجسته‌ترین یافته‌های این پژوهش، کاهش انگیزه تحصیلی در میان کودکان بدسرپرست و بی‌سرپرست ساکن در مراکز شبه‌خانواده است. این یافته نشان‌دهنده آن است که فرایند یادگیری برای آن‌ها نه به‌عنوان مسیری برای پیشرفت بلکه به‌مثابه منبعی از فشار و ناکامی تجربه می‌شود. در این شرایط، انگیزه تحصیلی به‌تدریج کاهش یافته و جای خود را به اجتناب، بی‌میلی و حتی مقاومت در برابر آموزش می‌دهد. کاهش انگیزه معمولاً ناشی از فقدان احساس خودکارآمدی و نبود تجارب موفقیت‌آمیز است. تجارب منفی باعث شکل‌گیری یک چرخه ناکامی می‌شود که در آن شکست‌های کوچک موجب افت

انگیزه شده، و افت انگیزه به نوبه خود احتمال شکست‌های بعدی را افزایش می‌دهد. این چرخه، در کودکان شبه‌خانواده که عموماً از پشتوانه خانوادگی مستحکم محروم‌اند، شدیدتر و مخرب‌تر عمل می‌کند.

در کنار این مسائل، روابط بین فردی نیز بار دیگری بر دوش کودکان می‌گذارد. چه در قالب تأثیر منفی همسالان و چه در شکل طرد و تمسخر در مدرسه. تجربه‌های هیجانی مانند وابستگی به معلم، خستگی و بی‌انگیزگی در یادگیری، ترس از طرد شدن توسط مربیان نیز در کاهش انگیزه، نقشی مهم ایفا می‌کند. مجموع این شرایط نشان می‌دهد که کودکان مورد مطالعه، در یک چرخه معیوب از اضطراب، طرد، و بی‌انگیزگی قرار دارند که توان سازگاری آنان با مدرسه و شبه‌خانواده را تضعیف کرده است.

یافته‌های پژوهش حاضر با برخی پژوهش‌های پیشین همسو است. در کودکان و نوجوانان مراکز شبه‌خانواده که از حمایت والدین و رابطه مثبت کودک-والد برخوردار نیستند، نقش محوری همسالان و تعامل باکیفیت با آن‌ها، در جامعه‌پذیری و شناخت اجتماعی آن‌ها قابل توجه است. همسالان در دوران نوجوانی، به عنوان منبعی برای یادگیری مهارت‌های اجتماعی تلقی می‌شوند؛ این مهارت‌ها نقش بالقوه‌ای در ایجاد و ارتقای تاب‌آوری در افراد دارد (سلطانی قهفرخی، صالح‌زاده و اسعدی، ۱۳۹۷). بین تاب‌آوری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نیز رابطه معناداری وجود دارد (جعفری، حجازی و صبحی، ۱۳۹۹)؛ به نظر می‌رسد رابطه مخرب با همسالان، بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر منفی می‌گذارد.

از منظر تبیینی، مجموع داده‌ها آشکار می‌سازد که افت تحصیلی و مشکلات آموزشی کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست را باید حاصل تلاقی هم‌زمان چند فرایند دانست. ضعف در حمایت‌های فردی و آموزشی موجب می‌شود آنان احساس ناتوانی کنند. روابط شکننده با معلمان و همکلاسی‌ها نیز تجربه تحصیل را به یک تجربه تهدیدکننده تبدیل می‌کنند. ساختارهای مدرسه که می‌توانند نقش جبرانی ایفا کنند، دچار ناهماهنگی و ضعف ارتباطی هستند و به جای کاهش فشارها، زمینه فشار و نگرانی بیشتر را فراهم می‌سازند. بالاین حال، برخی مطالعات رویکرد متفاوتی ارائه داده‌اند؛ برای مثال، وتن و همکاران^۱

1. Whetten, K. et al.

(۲۰۱۴) در پژوهشی بین‌المللی نشان دادند که اگر محیط‌های نهادی با کیفیت و مراقبت کافی همراه باشند، لزوماً به افت تحصیلی و روانی منجر نمی‌شوند و حتی می‌توانند به بهبود رفاه کودکان کمک کنند. چنین نتایجی نشان می‌دهد که تجربه کودکان در مراکز شبه‌خانواده به‌شدت وابسته به کیفیت خدمات و نحوه مدیریت روابط حمایتی است و نمی‌توان آن را صرفاً به زیان‌آور بودن محیط و نهاد تقلیل داد.

بر اساس این یافته‌ها، ضروری است برنامه‌هایی طراحی شود که به تقویت حمایت آموزشی و روانی این گروه از دانش‌آموزان بپردازد. حضور معلمان یا مربیان تقویتی برای دروس دشوار، ایجاد کانال ارتباطی پایدار میان مدرسه و مرکز، آموزش معلمان برای حساسیت بیشتر نسبت به شرایط روانی و اجتماعی این کودکان و فراهم‌کردن جلسات مشاوره برای افزایش انگیزه و پیگیری وضعیت روانی دانش‌آموزان، می‌تواند بخشی از این نیازها را پوشش دهد. همچنین توجه به ابعاد عاطفی و اجتماعی یادگیری، همانند تقویت حس تعلق به مدرسه و کاهش زمینه‌های طرد، ضرورتی انکارناپذیر است. باوجوداین، پژوهش حاضر محدودیت‌هایی نیز داشته است. تعداد اندک مصاحبه‌ها و تمرکز بر یک مرکز خاص، امکان تعمیم نتایج را کاهش می‌دهد. باوجوداین، این مطالعه تلاش کرده تا تصویری روشن از تجربه زیسته کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست در زمینه چالش‌های تحصیلی فراهم آورد و زمینه‌ساز پژوهش‌های گسترده‌تر و مداخلات هدفمندتر در آینده گردد.

ملاحظات اخلاقی پژوهش

تمامی شرکت‌کنندگان برای شرکت در پژوهش رضایت خود را اعلام نمودند. اطمینان لازم در مورد محرمانگی اطلاعات به کودکان و مسئولان مرکز شبه‌خانواده داده شده است.

سهم نویسندگان

هر یک از نویسندگان مقاله، به‌نوبه خود سهمی در نگارش مقاله داشتند.

حمایت مالی

این پژوهش تحت حمایت مالی سازمانی نبوده است.

تعارض منافع

یافته‌های این مطالعه هیچ‌گونه تضادی با منافع شخصی یا سازمانی ندارد.

قدردانی

از کودکان شرکت‌کننده در این پژوهش، اساتید راهنما، و مربیان و مسئولان مرکز شبه‌خانواده که به روند اجرای طرح کمک کردند، سپاس‌گزاری می‌شود.

منابع

- اصغری‌نکاح، محسن و حیدری، آسیه (۱۳۸۹). مقایسه شیوه‌های نگهداری و حمایت کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست از منظر مراقبت سلامتی و بهداشت روانی. *چهارمین جشنواره علمی-تحقیقاتی کودکان سرور*، مشهد: دانشگاه علوم پزشکی مشهد. DOI: 20.1001.1.2717400.1398.18.71.4.5
- امیری‌گلوگاهی، ب. (۱۴۰۲). نگاهی نو به نوجوانی به‌عنوان گذرگاهی از کودکی به بزرگسالی. *در ششمین همایش بین‌المللی روان‌شناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی*، همدان. <https://civilica.com/doc/1967671>
- پورمحسنی‌کلوری، ف.؛ ایرانی‌کلور، س.ع.؛ و طهرانی‌زاده، م. (۱۳۹۴). بررسی و مقایسه نقش سبک‌های دلبستگی و راهبردهای تنظیم هیجان در پیش‌بینی مشکلات رفتاری-هیجانی نوجوانان شبه‌خانواده و غیرشبه‌خانواده. *خانواده‌پژوهی*، ۱۱(۴): ۵۱۲-۴۹۱. <http://noo.rs/iiB0h>
- جعفری، لعیا؛ حجازی، مسعود و صبحی، افسانه (۱۳۹۹). بررسی رابطه تاب‌آوری تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و میانجی معنای تحصیلی. *روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه*. ۹(۳): ۴۹-۳۵. DOI: 10.22034/jcs.2025.477473.2333
- رجبی، مسلم؛ بگیان‌کوله‌مرز، محمدجواد؛ بختی، مجتبی و کریمی‌نژاد، کلثوم (۱۳۹۶). مقایسه شاخص‌های سلامت روان در کودکان بی‌سرپرست نگهداری‌شده در مراکز با کودکان سپرده‌شده نزد اقوام در استان لرستان. *مجله پرستاری کودکان*. ۴(۱): ۴۲-۳۶. <http://jpen.ir/article-1-235-fa.html>
- رضایی، عطیه؛ حیدری، زهرا و حیدری، فاطمه (۱۴۰۲). تأثیر رفتار معلم بر قانون‌پذیری دانش‌آموزان. *کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی*. <https://sid.ir/paper/1129966/fa>
- ریاضی، زهره (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی بر اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی دانشجویان پرستاری. *دوماهنامه علمی-پژوهشی*

راهنمای آموزش در علوم پزشکی. ۱۱(۶): ۵۸-۶۴.

DOI: 10.29252/edcbmj.11.06.08

سازمان بهزیستی کشور. (۱۴۰۳). سالنامه آماری ۱۴۰۲. تهران: سازمان بهزیستی کشور.
<https://media.behzisti.ir/d/2024/11/05/0/512649.pdf?ts=1730802688000>

سلطانی قهفرخی، زیور؛ صالح‌زاده، مریم و اسعدی، سمانه (۱۳۹۷). پیش بینی تاب‌آوری افراد مقیم در مراکز شبه خانواده از طریق ویژگی‌های جمعیت‌شناختی خانواده اولیه و کیفیت رابطه با همسالان. *خانواده‌پژوهی*. ۱۴(۴). ۵۷۹-۵۹۳.

<https://civilica.com/doc/1267731/>

شاملو، س. (۱۳۸۶). *بهداشت روانی*. تهران: انتشارات رشد.

طاهرزاده قهفرخی، س. و سایه‌میری، ا. (۱۴۰۰). بررسی تغییرات جسمانی، شناختی و اجتماعی دوره نوجوانی از دیدگاه‌های مختلف و مشکلات و اختلالات روانی این دوره. *پیشرفت‌های نوین در روان‌شناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*، ۴۳، ۱-۲۶.

<https://civilica.com/doc/1670750/>

طهماسبیان، حجت‌الله؛ جعفری، جواد؛ روشنی، بهمن؛ چقازردی، سیروس؛ حسینی، علی و امجدیان، نادیا (۱۳۹۱). بررسی رابطه کودک‌آزاری والدین و ویژگی‌های شخصیتی با الگوی مجرمانه شرارت و رفتار جنایی در بین زندانیان شهر کرمانشاه. *مجله پزشکی قانونی ایران*. ۱۸(۱). ۱۷-۲۴.

<http://sjfm.ir/article-1-448-fa.html>

فتحی، منصور؛ بخشی‌زارعی، ف. و خاک‌رنگین، م. (۱۴۰۳). موانع و چالش‌های نوجوانان دختر مراکز شبه خانواده بهزیستی برای شروع زندگی مستقل. *رفاه اجتماعی*. ۲۴(۹۳): ۱۸۱-۲۲۸.

DOI: 10.32598/refahj.24.93.1088.4

فلاح، منوچهر؛ غضنفری، احمد؛ چرامی، مریم و احمدی، رضا (۱۴۰۲). بررسی نقش میانجی ادراک شایستگی در ارتباط بین ادراک حمایت معلم با بی‌انگیزه‌گی تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*. ۱۰(۴): ۷۷-۹۲.

DOI: 10.30473/etl.2023.66224.3909

قاسمیان مقدم، سعید و فالمرزی، ساسان (۱۴۰۳). بررسی تأثیر اضطراب بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، اولین همایش ملی مهارت‌های معلمی، مسجد سلیمان.

<https://civilica.com/doc/2193043/>

محمدی زنجیرانی، د. و شهپری، ش. (۱۴۰۳). شناسایی و رتبه‌بندی چالش‌ها و راهبردهای تاب‌آوری تحصیلی بزرگسالان بر مبنای تلفیق تحلیل مضمون و خانه کیفیت. رویکردهای نوین آموزشی. ۱۹(۲): ۱۶۳-۱۸۸.

DOI: 10.22108/nea.2025.143526.2089

مرادی، سارا و خسروانی، نازیلا (۱۴۰۲). بررسی اضطراب امتحان و تأثیر آن بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. هفتمین همایش ملی تازه‌های روان‌شناسی مثبت. بندرعباس.

<https://civilica.com/doc/2011834/>

ملکی، م. و محمدی، ج. (۱۴۰۰). بررسی نقش تاب‌آوری و حمایت اجتماعی در پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان. روان‌شناسی سلامت. ۹(۳): ۱۲۰-۱۳۵.

<https://civilica.com/doc/644644/>

میرزائی، ح. (۱۴۰۲). اثربخشی روابط معلم و دانش‌آموز بر کارایی تحصیلی. در سومین کنفرانس بین‌المللی مطالعات نوین در علوم انسانی، علوم تربیتی، حقوق و مطالعات اجتماعی.

<https://civilica.com/doc/1755610/>

میرفردی، ندا؛ رضوانی دهاقانی، علی؛ مطلبی، مهدی و محمدحسینی‌نسب، سپیده (۱۴۰۴). نقش حمایت اجتماعی در کاهش اضطراب امتحان در دانش‌آموزان. تحقیقات راهبردی در تعلیم و آموزش و پرورش، ۴۴(۵): ۳۲۷-۳۳۴.

<http://noo.rs/Ot8kJ>

هاشم‌نژاد، مریم، طیب‌لی، طاهره، ابراهیمی چکوری، لیلا. (۱۴۰۱). مشکلات و مسائل نوجوانان (رفتاری، عاطفی، خانوادگی) در دوران دبیرستان و مواجهه معلمان با آن. فصلنامه ایده‌های نوین روانشناسی. ۱۴(۱۸): ۱-۱۸.

<http://jnip.ir/article-۱-۸۲۸-fa.html>

همتی، ب. (۱۳۹۹). نقش هیجانات تحصیلی، حمایت از خودمختاری ادراک‌شده و احساس تعلق به مدرسه در پیش‌بینی سازگاری تحصیلی-اجتماعی دانش‌آموزان بی‌سرپرست. روان‌شناسی مدرسه، ۹(۱ [پیاپی ۳۳]): ۲۰۷-۲۲۸.

DOI: 10.22098/jsp.2020.912

یزدانی، فریدخت (۱۳۹۱). اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی دانشجویان دختر پرستاری.

مدیریت پرستاری، ۱(۱)، ۴۷-۵۸.

<http://ijnv.ir/article-1-64-fa.html>

- Abdullah, M. C., Elias, H., Mohiuddin, R., & Uli, J. (2009). Adjustment among first year students in a Malaysian University. *European Journal of Social Sciences*, 8(3), 496-505.
- Berlin, M., Vinnerljung, B., Hjern, A., & Brännström, L. (2019). Educational outcomes of children from long-term foster care. *Developmental Child Welfare*, 1(4), 344-359.
DOI: 10.1177/2516103219892274
- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss: Vol. 1. Attachment. Basic Books.
- Chapman, D. P., Whitfield, C. L., Felitti, V. J., Dube, S. R., Edwards, V. J., & Anda, R. F. (2004). Adverse childhood experiences and the risk of depressive disorders in adulthood. *Journal of Affective Disorders*, 82(2), 217-225.
DOI: 10.1016/j.jad.2003.12.013
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Springer.
DOI: 10.1007/978-1-4899-2271-7
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
DOI: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
- Epstein, J., & Sheldon, S. (2022). School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools.
DOI: 10.4324/9780429400780
- Gasper, J., DeLuca, S., & Estacion, A. (2012). Switching Schools: Reconsidering the Relationship Between School Mobility and High School Dropout. *American Educational Research Journal*, 49(3), 487-519.
DOI: 10.3102/0002831211415250
- Henderson, A., & Mapp, K. (2002). A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family and Community Connections on Student Achievement. Austin.
- Keil, M. (2012). A prospective study of growth and development of children recently adopted from orphanage care. *Journal of Pediatric Nursing*, 27(3), 3.
DOI: 10.1016/j.pedn.2010.12.022
- Ioannidis, C. (2010). Study shows women leader more resilient than men.
- Mannay, D., Evans, R., Staples, E., Hallett, S., Roberts, L., Rees, A., & Andrews, D. (2017). The consequences of being labelled 'looked-after'. *British Educational Research Journal*, 43(4), 683-699.
DOI: 10.1002/berj.3283
- Martin, P. Y., & Jackson, S. (2002). Educational success for children in public care: Advice from a group of high achievers. *Child & Family Social Work*, 7(2), 121-130.

- DOI: 10.1046/j.1365-2206.2002.00240.x
- Mercer, S. H., & DeRosier, M. E. (2008). Teacher preference, peer rejection, and student aggression. *Journal of School Psychology*, 46, 661–685.
- DOI: 10.1016/j.jsp.2008.06.006
- Montserrat, C., Llosada-Gistau, J., Casas, F., & Sitjes, R. (2019). Different Perceptions Regarding the Education of Children in Care. *Education in Out-of-Home Care*. Springer.
- DOI: 10.1007/978-3-030-26412-5_8
- Murray, C., & Greenberg, M. (2000). Children's Relationship with Teachers and Bonds with School. *Journal of School Psychology*, 38, 423–445.
- DOI: 10.1016/S0022-4405(00)00034-0
- O'Higgins, A., Sebba, J., & Luke, N. (2015). What is the relationship between being in care and the educational outcomes of children? Rees Centre, University of Oxford.
- Pekrun, R. (2002). The impact of emotions on learning and achievement. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105.
- DOI: 10.1207/S15326985EP3702_4
- Ranjit, L., & Natarajan, P. (2013). A study on emotional autonomy among adolescents. *Research Journal of Sociology*, 1(1), 1–14.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
- DOI: 10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Stiehl, K. A. M., Krammer, I., Schrank, B., et al. (2023). Children's perspective on fears connected to school transition and intended coping strategies. *Social Psychology of Education*, 26, 603–637.
- DOI: 10.1007/s11218-023-09784-4
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. In *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology* (2nd ed., pp. 17–37). SAGE.
- Thombeni, M. (2010). Factors in the family system causing children to live in the street. Unpublished Master's Thesis, University of Pretoria.
- Tsai, H. H. (2010). Videoconference Program Enhances Social Support, Loneliness, and Depressive Status of Elderly Nursing Home Residents. *Sigma Theta Tau International*, 8, 947–954.
- DOI: 10.1111/j.1751-486X.2010.01618.x
- Vanhalst, J., Klimstra, T. A., Luyckx, K., Scholte, R. H. J., Engels, R. C. M. E., & Goossens, L. (2012). The interplay of loneliness and depressive symptoms across adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 776–787.
- DOI: 10.1007/s10964-011-9726-7
- Whetten, K., Ostermann, J., Pence, B. W., et al. (2014). Three-year change in the

wellbeing of orphaned and separated children in institutional and family-based care settings in five low- and middle-income countries. *PLoS ONE*, 9(8), e104872.

DOI: 10.1371/journal.pone.0104872

نقش فومو و اضطراب اجتماعی در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۷/۰۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۲۷

زهرا قاسمی مساوات^۱

صدیقه احمدی^۲

محسن رسولی^۳

چکیده

امروزه، بسیاری از افراد برای گریز از هیجانات ناخوشایند و فشارهای ناشی از این فرسودگی تحصیلی، به استفاده از اینترنت و شبکه‌های اجتماعی به‌عنوان پناهگاهی موقت روی می‌آورند. یکی از مفاهیم نوظهور در زمینه اینترنت، فومو است. پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش فومو (ترس از جا ماندن) و اضطراب اجتماعی، در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان انجام شده است. این مطالعه در چهارچوب پژوهش‌های توصیفی و با رویکرد همبستگی انجام گرفت. به‌منظور بررسی سهم هر متغیر در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی، از رگرسیون خطی چندگانه بهره گرفته شد. جامعه آماری پژوهش، کلیه دانش‌آموزان دختر شهر تهران در مقطع متوسطه دوم در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ است. در این پژوهش، نمونه‌گیری به‌صورت تصادفی خوشه‌ای انجام شد؛ بدین‌ترتیب که از میان مناطق ۲۲ گانه تهران، منطقه ۱۴ و سپس سه مدرسه دخترانه متوسطه برگزیده شد. از هر پایه تحصیلی نیز یک کلاس به‌صورت تصادفی انتخاب و پرسش‌نامه‌ها توسط دانش‌آموزان همان کلاس‌ها تکمیل گردید. یافته‌ها نشان داد که فومو و اضطراب اجتماعی، به‌طور مثبت و معنادار فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کنند. تحلیل رگرسیون حاکی از آن است که فومو ۵.۵ درصد از تغییرات فرسودگی تحصیلی و اضطراب اجتماعی نوجوانان نیز ۴/۶ درصد از فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین می‌کند ($p < 0.01$). بر اساس یافته‌های این پژوهش، می‌توان نتیجه گرفت که فومو و اضطراب اجتماعی از طریق کاهش تمرکز، ایجاد حس ناکافی بودن و مقایسه اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثراند که با تشخیص به‌موقع و همچنین پیشگیری‌ها و اقدامات لازم، می‌توان از وقوع آن در نوجوانان جلوگیری به‌عمل آورد. کد اخلاق پژوهش حاضر به شماره IR.KHU.REC.1403.184 می‌باشد.

کلیدواژه‌ها

فومو (ترس از جا ماندن)، فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان، اضطراب اجتماعی.

۱- کارشناسی ارشد مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه خوارزمی کرج، البرز، ایران (نویسنده مسئول)
ghasemi.zahra7474@gmail.com

۲- دانشیار گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه خوارزمی کرج، البرز، ایران.
dr.ahmadi.sedighe@khu.ac.ir

۳- دانشیار گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه خوارزمی کرج، البرز، ایران.
dr.rasouli@hotmail.com

مقدمه

تحصیل یکی از ابعاد مهم زندگی نوجوانان به شمار می‌رود که نقش تعیین‌کننده‌ای در رشد فردی و اجتماعی آنان ایفا می‌کند. درعین‌حال، فشارهای ناشی از نظام آموزشی رقابتی، انتظارات والدین، حجم زیاد تکالیف و نگرانی نسبت به آینده، موجب گردید بسیاری از نوجوانان احساس خستگی، ناکارآمدی و بی‌انگیزگی نسبت به تحصیل را تجربه کنند. این پدیده در ادبیات روان‌شناسی با عنوان فرسودگی تحصیلی شناخته می‌شود که امروزه به یکی از چالش‌های جدی سلامت روان در مدارس تبدیل شده است (Arumugam et al., 2021; Suldo & Shaunessy-Dedrick, 2013; Han, 2024; Nguyen-Thi et al., 2024). فرسودگی تحصیلی یک اختلال روان‌شناختی مزمن است که در آن دانش‌آموزان خستگی جسمی و ذهنی و پیشرفت تحصیلی ضعیف را تجربه می‌کنند (Salmela-Aro et al., 2017; Wu et al., 2010; Zhang et al., 2020) و با خستگی هیجانی، بدبینی و کاهش کارآمدی تحصیلی همراه است (پورآتشی و زمانی، ۱۳۹۷). فرسودگی تحصیلی باعث ایجاد اثرهای نامطلوب جسمی و روان‌شناختی در دانش‌آموز می‌شود (فلاح مدواری و دیگران، ۱۴۰۳). این پدیده نه تنها بر سلامت روان دانش‌آموزان تأثیر منفی می‌گذارد بلکه پیامدهای منفی فراوانی نیز در خصوص پیشرفت و انگیزه تحصیلی دارد (Madigan & Curran, 2021; Uga & David, 2024). در خصوص عوامل مؤثر بر فرسودگی تحصیلی، پژوهش‌ها شواهد متنوعی را ارائه داده‌اند. استرس تحصیلی بالا با افزایش نشانه‌های فرسودگی، ازجمله احساس بی‌کفایتی، بی‌میلی، اضطراب، خستگی و بی‌تفاوتی مرتبط است (Kim, 2022). فشار والدین برای دستیابی به موفقیت، انتظارات تحصیلی و مشکلات سلامت روان نیز از دیگر عوامل مؤثر بر فرسودگی تحصیلی به شمار می‌روند (Yeom et al., 2020).

در کنار عوامل درون‌فردی، ظهور شبکه‌های اجتماعی و پدیده‌ای به نام «ترس از دست دادن»^۱ یا فومو^۲ به‌عنوان یکی از تجارب روانی رایج در میان نوجوانان، به دغدغه‌ای جدید تبدیل شده است. بررسی‌ها نشان داده‌اند که میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی بر سطح

1. Fear of Missing Out
2. FOM

فومو در نوجوانان تأثیرگذار است (Anjani & Widyatama, 2023). در تعریف این اصطلاح می‌توان گفت میل به ارتباط مستمر با آنچه دیگران انجام می‌دهند و دلهره فراگیر از اینکه دیگران ممکن است تجربیات ارزشمندی داشته باشند که فرد در آنها غائب است (Przybylski et al., 2013; Anderson, 2011). فومو به حالتی روان‌شناختی اشاره دارد که در آن فرد از ترس جا ماندن از فرصت‌ها، تجربیات یا رویدادهای مهم، دچار اضطراب، استرس و احساس ناکافی بودن می‌شود. همچنین فومو یک ساختار روان‌شناختی است که با هیجانات منفی، مقایسه اجتماعی و تفکر خلاف واقع مشخص می‌شود (Neumann, 2020). طبق مطالعات انجام‌شده، پیامدهای فومو از جمله اضطراب، افسردگی، مشارکت اجباری در رسانه‌های اجتماعی، رضایت کم از زندگی، احساسات منفی، کاهش بهزیستی روانی، کاهش کیفیت روابط، عملکرد ضعیف‌تر در کار، اهمال‌کاری، تنهایی، افت تحصیلی، و فقدان ارتباط متقابل شخصی و ارتباط تمامی آنها با استفاده نامطلوب از رسانه‌های اجتماعی به‌خوبی اثبات شده است (Elhai et al., 2020; Hartanto et al., 2024). دانش‌آموزانی که سطوح بالایی از فومو را تجربه می‌کنند، به‌طور مداوم درگیر مقایسه اجتماعی بوده و نگرانی زیادی درباره از دست دادن رویدادها و تعاملات اجتماعی دارند. این وضعیت می‌تواند منجر به کاهش تمرکز بر تکالیف درسی، افزایش اضطراب و احساس ناکافی بودن شود که به‌نوبه خود فرسودگی تحصیلی را افزایش می‌دهد (ایمان‌پرور، ۱۳۹۸؛ Semarajana et al., 2024). از نظر مفهومی، فومو شامل مؤلفه‌های شناختی (افکار و سواسی درباره از دست دادن فرصت‌ها)، عاطفی (اضطراب و ناراحتی) و رفتاری (تلاش برای مشارکت بیش‌ازحد یا اجتناب از انزوا) است (Przybylski et al., 2013). مطالعات نشان می‌دهند که فومو در افراد بین ۱۵ تا ۳۵ سال شایع‌تر است و به‌ویژه در نوجوانان، می‌تواند به‌طور قابل‌توجهی بر نگرش‌ها و رفتارهای اجتماعی آن‌ها تأثیر بگذارد. در این دوره سنی، فرد ممکن است بیشتر درگیر مقایسه‌های اجتماعی باشد و احساس کند که از دیگران عقب افتاده است. این احساس می‌تواند منجر به اضطراب اجتماعی شود؛ بنابراین، درک درست از فومو و چگونگی تأثیر آن بر روان‌شناسی نوجوانان و جوانان، می‌تواند به‌عنوان ابزاری مهم در بهبود سلامت روانی و اجتماعی آنان استفاده شود.

یکی دیگر از متغیرهای مهم در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی، اضطراب اجتماعی^۱ است که با احساس ترس، نگرانی و اجتناب از موقعیت‌های اجتماعی همراه است. اضطراب اجتماعی به نگرانی مستمر و مکرر در رابطه با تحقیر، سرزنش، انتقاد یا ارزیابی منفی در محیط‌های اجتماعی یا هنگام انجام کاری در مقابل دیگر انسان‌ها مشخص می‌شود (Alomari et al., 2022; Archbell & Coplan, 2021). اضطراب اجتماعی تأثیر منفی بر خودکارآمدی تحصیلی و خودکارآمدی اجتماعی دارد (خواجه و حسینی‌چاری، ۱۳۹۰؛ کوچی و دیگران، ۱۴۰۰) و با کاهش ارتباط با اساتید، مشارکت پایین‌تر و عملکرد ضعیف‌تر در حوزه‌های اجتماعی-هیجانی، به‌ویژه در میان دانشجویان دختر، همراه است (Archbell & Coplan, 2021). افزون‌براین، اضطراب اجتماعی، تأثیر بسزایی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد (عوض‌زاده کوچمشکی، ۱۴۰۱). جیانگ و همکاران^۲ (۲۰۲۳) نیز در پژوهش خود بر روی دانش‌آموزان چین، به نقش قابل توجه اضطراب اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دست یافتند. دانش‌آموزان مبتلا به اضطراب اجتماعی دائماً خود را با همسالان مقایسه می‌نمایند، عاملی که باعث ایجاد احساس بی‌کفایتی و عزت نفس پایین می‌شود؛ در نتیجه، این دسته از دانش‌آموزان اعتماد به نفس و توانایی مواجهه با چالش‌های تحصیلی را در خود نمی‌بینند و این امر، آنها را مستعد فرسودگی تحصیلی می‌نماید. اضطراب اجتماعی با نقص در تنظیم شناختی هیجان ارتباط تنگاتنگی دارد؛ به‌طوری‌که افراد مضطرب از راهبردهای ناسازگارانه‌تری مانند سرزنش خود و اجتناب هیجانی استفاده می‌کنند (تاشکه و بازانی، ۱۳۹۴؛ سمرادجاء و مقدم، ۲۰۲۳؛ هاشمی و یزدی، ۱۳۹۸)؛ بنابراین فرض می‌شود که بین فومو، اضطراب اجتماعی و فرسودگی تحصیلی ارتباط وجود دارد.

پژوهش‌های متعددی در زمینه عوامل مرتبط با فرسودگی تحصیلی انجام شده است. سهرابی و شهبازی (۱۴۰۲) در پژوهشی بر روی دانش‌آموزان دختر دوره ابتدایی نشان دادند که اضطراب اجتماعی رابطه مثبت و معناداری با فرسودگی تحصیلی دارد؛ به‌گونه‌ای که افزایش اضطراب اجتماعی موجب افزایش قابل توجه میزان فرسودگی

1. Social anxiety

2. Jiang, Y et al

تحصیلی می‌شود. از سوی دیگر، پژوهش نجفی و همکاران (۱۴۰۱) نشان داد که اضطراب اجتماعی، تنظیم شناختی هیجان و طرحواره‌های ناسازگار اولیه می‌توانند خودتضعیفی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند. در این مطالعه، مؤلفه‌های اضطراب اجتماعی از جمله ترس از صحبت در جمع و ترس از طرد اجتماعی، تأثیر مثبتی بر خودناتوان‌سازی تحصیلی داشتند. در مطالعه‌ای دیگر، صوفی و همکاران (۱۳۹۷) با مقایسه دو گروه از دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خواندن و دانش‌آموزان عادی نشان دادند که بین میزان فرسودگی تحصیلی و اضطراب اجتماعی در این دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد، به‌گونه‌ای که دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری از سطوح بالاتری از اضطراب اجتماعی و فرسودگی تحصیلی برخوردار بودند. در پژوهش‌های بین‌المللی نیز یافته‌های همسو گزارش شده است. کانگ^۱ (۲۰۲۴) نیز نشان داد که اضطراب نقش میانجی میان تنظیم هیجان و فرسودگی تحصیلی دارد و استفاده مؤثر از راهبردهای تنظیم هیجان می‌تواند از طریق کاهش اضطراب، میزان فرسودگی تحصیلی را کاهش دهد. در زمینه پدیده فومو نیز یافته‌های قابل‌توجهی به‌دست آمده است. یه و همکاران^۲ (۲۰۲۳) در پژوهشی بر روی دانشجویان پزشکی دریافتند که فومو با فرسودگی تحصیلی رابطه مثبت دارد و این ارتباط از طریق اعتیاد به گوشی‌های هوشمند و کیفیت خواب تبیین می‌شود. در این مدل میانجی‌گری زنجیره‌ای، ذهن‌آگاهی نقش تعدیل‌کننده‌ای ایفا می‌کرد؛ به‌طوری‌که آموزش ذهن‌آگاهی موجب کاهش اعتیاد به گوشی و در نتیجه کاهش فرسودگی یادگیری شد. درنهایت، ابارکار و همکاران^۳ (۲۰۲۳) در پژوهشی تحت عنوان «اثر بخشی آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان محور بر فرسودگی تحصیلی و علائم اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان: پژوهش تجربی» به بررسی تأثیر آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور بر فرسودگی تحصیلی و علائم اضطراب اجتماعی پرداختند. نتایج نشان داد که آموزش ذهن‌آگاهی نوجوان‌محور بر کاهش فرسودگی تحصیلی و علائم اضطراب اجتماعی تأثیر معناداری دارد. در مجموع مرور مطالعات پیشین نشان می‌دهد اولاً پژوهش‌های اندکی در زمینه ارتباط

1. Kong, L

2. Ye et al

3. Abarkar Z et al

بین فرسودگی تحصیلی با فومو وجود دارد و دوماً، در پژوهش‌های اندکی به صورت تجربی به بررسی جنبه‌های شناختی شبکه‌های اجتماعی و فومو پرداخته شده است و در نهایت با بررسی مطالعات داخلی روشن شد که تاکنون در هیچ پژوهشی ارتباط بین فومو، اضطراب اجتماعی و فرسودگی تحصیلی بررسی نشده است. با توجه به وجود خلأ علمی، این پژوهش صورت می‌گیرد تا از طریق بررسی نقش مشترک فومو و اضطراب اجتماعی در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان بتوان به درک دقیق‌تر سازوکارهای روان‌شناختی مؤثر بر فرسودگی تحصیلی و طراحی مداخلات پیشگیرانه در محیط‌های آموزشی کمک کرد؛ بنابراین مسئله اصلی این است که آیا فومو، تنظیم شناختی هیجان و اضطراب اجتماعی، فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند؟

روش پژوهش

در این پژوهش، به منظور بررسی میزان و جهت روابط بین متغیرها، از روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی استفاده شد. جامعه آماری پژوهش، کلیه دانش‌آموزان دختر شهر تهران در مقطع متوسطه دوم در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ می‌باشد. در پژوهش حاضر، از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای استفاده شده است. به این صورت که در منطقه ۱۴ از بین مناطق ۲۲ گانه تهران، ۳ مدرسه دخترانه در مقطع متوسطه انتخاب شد. سپس از هر پایه تحصیلی، یک کلاس به صورت تصادفی انتخاب و پرسش‌نامه‌ها توسط افراد حاضر در آن کلاس تکمیل شده‌اند. حجم نمونه بر اساس فرمول کوکران ۳۸۳ نفر از دانش‌آموزان از سه مدرسه متوسطه دوم منطقه ۱۴ تهران در نظر گرفته شده است. این انتخاب حجم نمونه با توجه به فرمول‌های آماری استاندارد و با در نظر گرفتن سطح خطای مجاز (۰.۰۵) و سطح اطمینان (۹۵٪) انجام شده است. معیارهای ورود به پژوهش شامل موارد زیر بوده است: دانش‌آموز بودن در یکی از پایه‌های دهم، یازدهم یا دوازدهم مدارس دولتی شهر تهران، دختر بودن، برخورداری از تلفن همراه شخصی، و ارائه رضایت‌نامه آگاهانه جهت شرکت در پژوهش که توسط دانش‌آموز، ولی قانونی و مدیر مدرسه تأیید شده باشد. در طول اجرای پژوهش، شرکت‌کنندگانی که به هر دلیلی تمایل به ادامه همکاری

نداشتند، از مطالعه خارج شدند. همچنین، افرادی که پرسش‌نامه‌ها را به‌طور ناقص یا مخدوش تکمیل کردند و داده‌های قابل‌تحلیلی ارائه ندادند، حذف شدند. عدم حضور در جلسات تکمیل پرسش‌نامه‌ها یا غیبت بدون دلیل موجه نیز از دیگر ملاک‌های خروج محسوب شد.

ابزار پژوهش

پرسش‌نامه ترس از جاماندن^۱

این مقیاس توسط پرزیبلسکی در سال ۲۰۱۳ ساخت. این مقیاس دارای ۱۰ گویه و ۳ خرده‌مقیاس می‌باشد. نمره‌گذاری در این مقیاس بر حسب طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) می‌باشد. پرزیبلسکی و همکاران (۲۰۱۳) مقدار پایایی از طریق ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۱ گزارش نموده‌اند. این پرسش‌نامه توسط اسدی و شریفی در سال ۱۴۰۰ اعتباریابی شد. در مطالعه مذکور، ترس از در حاشیه ماندن توسط ۱۸ پرسش اندازه‌گیری شد که تغییراتی نسبت به نسخه اصلی را به همراه داشت که این تغییرات متناسب با بافت فرهنگی جامعه ایرانی اعمال شده است. به‌منظور استخراج مؤلفه‌های پرسش‌نامه اصلی، از تحلیل عاملی استفاده شد که سه خرده‌مقیاس فقدان، اجبار، مقایسه که هر کدام حاوی ۶ پرسش بودند، به‌دست آمد. تحلیل روایی پرسش‌نامه از طریق تحلیل عاملی تأییدی ثابت کرد که شاخص‌های نیکویی برازش ۰/۹، جذر میانگین مجزورات خطاهای تقریب ۰/۰۶۱، شاخص برازندگی فزاینده ۰/۹۲ و شاخص برازندگی مقایسه‌ای ۰/۹۴ است. تمامی این عوامل بیان‌کننده برازش مناسب مدل پیشنهادی می‌باشند. ضرایب آلفای کرونباخ جهت بررسی پایایی کلی مقیاس و همچنین پایایی خرده‌مقیاس‌های فقدان، اجبار، مقایسه به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۵، ۰/۸۳، ۰/۷۹ حاصل شد که نشان از پایایی مناسب این ابزار می‌باشد. این ابزار اندازه‌گیری با مدل سه عاملی، با پایایی ۰/۹۵ و برازندگی ۰/۶۲ از لحاظ روان‌سنجی، مقیاس قابل‌اعتباری برای سنجش ترس از در حاشیه ماندن بر روی نوجوانان و جوانان ایرانی می‌باشد (اسدی و شریفی، ۱۴۰۰).

1. Fear of Missing Out Scale(FOMO)

پرسش‌نامه اضطراب اجتماعی نوجوانان^۱

این مقیاس توسط لاجرسا در سال ۱۹۹۹ ساخته شد. این مقیاس شامل ۱۸ گویه است که ۸ گویه ترس از ارزیابی منفی، ۶ گویه اجتناب و اندوه اجتماعی در موقعیت‌های جدید و ۴ گویه اجتناب اجتماعی و ناراحتی‌های عمومی را اندازه‌گیری می‌کند. پایایی آن در پژوهش‌های متعدد به روش بازآزمایی از ۰/۵۴ تا ۰/۷۵ گزارش شده است. روایی آن نیز مورد تأیید قرار گرفته است. نمره‌گذاری در آن بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (از کاملاً شبیه من تا کاملاً متفاوت از من) انجام شده است که نمره بالا حاکی از اضطراب اجتماعی بالا است. این پرسش‌نامه توسط استوار و رضویه در سال ۱۳۹۲ اعتباریابی شد. به‌منظور تعیین روایی سازه مورد نظر با روش تحلیل عاملی، نتایج منطبق بر نسخه اصلی پرسش‌نامه حاصل شد. همچنین در روایی واگرا و همگرا از دو فرم پرسش‌نامه افسردگی کودکان و مقیاس تجدیدنظر شده اضطراب آشکار کودکان استفاده شد که ضرایب همبستگی به‌دست آمده نشانگر روایی مطلوب این سازه هستند. برای سنجش پایایی از دو روش بازآزمایی و همسانی درونی استفاده شد. ضریب پایایی روش بازآزمایی برای کا مقیاس برابر ۰/۸۸ گزارش شده است. ضریب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های ترس از ارزیابی منفی توسط همسالان، اجتناب اجتماعی و اندوه جدید و در آخر اجتناب اجتماعی و اندوه عمومی به ترتیب ۰/۷۴/۸۴، ۰/۷۷ و ۰/۷۷ بیان شده است که پایایی این ابزار اندازه‌گیری را نشان می‌دهند (استوار و رضویه، ۱۳۹۲).

پرسش‌نامه فرسودگی تحصیلی^۱

این ابزار اندازه‌گیری شامل ۱۵ ماده می‌باشد که خستگی تحصیلی (۵ ماده)، بدبینی و تردید (۴ ماده) و فقدان کارایی یا ناکارآمدی تحصیلی (۶ ماده) را می‌سنجد. اندازه‌گیری این مقیاس بر حسب طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) توسط آزمودنی‌ها درجه‌بندی شده است. پایایی خرده‌مقیاس‌های خستگی تحصیلی، بدبینی و فقدان کارایی توسط شائوفلی و همکاران (۲۰۰۲) به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ بیان شده است. این مقیاس توسط رستمی و همکاران (۱۳۹۰) در ایران هنجاریابی شد. در بررسی

1. Social Anxiety Scale for Adolescents (SAS-A)

روایی با استفاده از روش تحلیل عاملی و چرخش واریمکس سه عامل حاصل شد که از این نظر با فرم اصلی مطابقت دارد. روایی همگرا و واگرا با استفاده از پرسش‌نامه افسردگی دانشجویان و مقیاس محقق ساخته علاقه به رشته تحصیلی محاسبه شد که ضریب آلفای حاصل از آن در روایی واگرا و روایی همگرا برای هر یک از مؤلفه‌های خستگی عاطفی، شک و تردید و همچنین خودکارآمدی به ترتیب، $0/21$ و $0/74$ ، $0/53$ و $0/68$ ، $0/32$ و $0/50$ به دست آمد. به منظور تعیین پایایی آن، از دو روش همسانی درونی و بازآزمایی استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ و همچنین ضریب آلفای به دست آمده در روش بازآزمایی به ترتیب برای مؤلفه‌های خستگی عاطفی $0/88$ و $0/89$ ، شک و تردید $0/90$ و $0/84$ ، خودکارآمدی $0/84$ و $0/67$ حاصل شد که پایایی مناسب این ابزار را نشان می‌دهد. پرسش‌نامه مذکور جهت سنجش فرسودگی تحصیلی، روایی و پایایی مناسبی دارا می‌باشد. با توجه به نتایج کلی می‌توان بیان کرد که پرسش‌نامه فرسودگی تحصیلی مسلسل ابزار مناسبی برای بررسی فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان در ایران می‌باشد (رستمی و همکاران، ۱۳۹۰).

یافته‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش، ابتدا شاخص‌های آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار، کمینه و بیشینه جهت توصیف ویژگی‌های جمعیت نمونه و متغیرهای پژوهش محاسبه شد. سپس برای بررسی روابط بین متغیرها از آزمون همبستگی پیرسون استفاده گردید. به منظور بررسی سهم متغیرهای فومو و اضطراب اجتماعی در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی، از رگرسیون خطی چندگانه به شیوه همزمان بهره گرفته شد. کلیه تحلیل‌های آماری با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ انجام شد.

بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها (شاخص‌ها)

برای این منظور ابتدا باید نرمال بودن توزیع متغیرها (شاخص‌ها) را بسنجیم. این کار به وسیله آزمون کولموگروف - اسمیرنوف انجام می‌پذیرد.

توزیع متغیر نرمال است: H_0
 توزیع متغیر نرمال نیست: H_1

جدول شماره ۱: آزمون $K-S$

آزمون کولموگروف اسمیرنف				
تعداد	فومو	اضطراب اجتماعی نوجوانان	فرسودگی تحصیلی	
۳۸۲	۳۸۲	۳۸۲	۳۸۲	
میانگین	۲.۱۹	۲.۷۰	۴.۲۲	پارامترهای نرمال
انحراف معیار	۰.۶۷۶	۰.۸۷۵	۱.۰۰۳	
آماره کولموگروف اسمیرنف		۱.۳۵۱	۱.۱۰۸	۰.۸۳۶
معیار تصمیم		۰.۰۵۲	۰.۱۷۱	۰.۴۸۷

در جدول بالا همه عوامل دارای سطح معناداری (sig) بیشتر از ۵ درصد (۰.۰۵) هستند. در نتیجه فرض H_0 در مورد آن‌ها قبول می‌شود و همه عوامل دارای توزیع نرمال می‌باشند. پس از انجام آزمون $K-S$ همه عوامل دارای سطح معناداری (sig) بیشتر از ۵ درصد (۰.۰۵) هستند. در نتیجه فرض H_0 در مورد آن‌ها قبول می‌شود و همه عوامل دارای توزیع نرمال می‌باشند. فرضیه اول: فومو، فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند. فرضیه دوم: اضطراب اجتماعی، فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند.

جدول شماره ۲: آزمون همبستگی پیرسون

فومو					متغیر
نتیجه آزمون	میزان خطا	معناداری	ضریب همبستگی پیرسون	تعداد	
تأیید	۰,۰۱	۰,۰۰۰	۰,۲۳۴	۳۸۲	فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان
اضطراب اجتماعی نوجوانان					متغیر
نتیجه آزمون	میزان خطا	معناداری	ضریب همبستگی پیرسون	تعداد	
تأیید	۰,۰۱	۰,۰۰۰	۰,۲۱۵	۳۸۲	فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان

همان‌طور که در جدول بالا مشاهده می‌شود، سطح معناداری آزمون همبستگی پیرسون بین فومو، فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان از ۰/۰۵ کمتر بوده؛ در نتیجه بین فومو و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان با میزان خطا ۰/۰۱ ارتباط وجود دارد. همچنین مشاهده می‌شود که سطح معناداری آزمون همبستگی پیرسون بین اضطراب اجتماعی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان از ۰/۰۵ کمتر بوده؛ در نتیجه بین اضطراب اجتماعی، فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان با میزان خطا ۰/۰۱ ارتباط بالایی وجود دارد.

جدول شماره ۳: تجزیه و تحلیل رگرسیون متغیرهای فومو، فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان

الگو	ضریب همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعدیل کننده
۱	۰,۲۳۴	۰,۰۵۵	۰,۰۵۲

همان‌گونه که از جدول بالا مشاهده می‌شود فومو ۵۵ درصد از تغییرات فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین می‌کند و با توجه به آزمون پیرسون فومو، با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه خوبی دارد.

جدول شماره ۴: نتایج تحلیل واریانس رگرسیون تأثیر فومو، فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان

	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره F	سطح معناداری	R	R^2
رگرسیون	۷.۶۱۴	۱	۷.۶۱۴	۱۸.۲۴۷	۰.۰۰۰	۰.۲۳۴	۰.۰۵۵
باقیمانده	۱۳۱.۴۴۴	۳۱۵	۰.۴۱۷				
کل	۱۳۹.۰۵۸	۳۱۶					

نتایج تحلیل و مشخص‌های آماری رگرسیون نشان می‌دهد فومو، در فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد. نتایج جدول بالا نشان می‌دهد F حاصل در سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ معنادار است؛ بنابراین می‌توان ارتباط فومو و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین نمود. با توجه به ضریب تعیین ۰/۰۵۵، ۵/۵ درصد فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان با فومو قابل پیش‌بینی و تبیین است؛ بنابراین فرضیه اول مبنی بر اینکه فومو، فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند، تأیید شد.

جدول شماره ۵: تجزیه و تحلیل رگرسیون متغیرهای اضطراب اجتماعی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان

الگو	ضریب همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعدیل‌کننده
۱	۰.۲۱۵	۰.۰۴۶	۰.۰۴۳

همان‌گونه که از جدول بالا مشاهده می‌شود اضطراب اجتماعی نوجوانان ۴/۶ از فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین می‌کند و با توجه به آزمون پیرسون اضطراب اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد.

جدول شماره ۶: نتایج تحلیل واریانس رگرسیون تأثیر فومو، فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان

	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره F	سطح معناداری	R	R^2
رگرسیون	۱۱.۳۱۰	۱	۱۱.۳۱۰	۱۵.۳۹۳	.000	۰.۲۱۵	۰.۰۴۶
باقیمانده	۲۳۲.۹۰۲	۳۱۷	۰.۷۳۵				
کل	۲۴۴.۲۱۲	۳۱۸					

نتایج تحلیل و مشخص‌های آماری رگرسیون نشان می‌دهد اضطراب اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد. نتایج جدول بالا نشان می‌دهد F حاصل در سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ معنادار بوده؛ بنابراین می‌توان ارتباط اضطراب اجتماعی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان تبیین نمود. با توجه به ضریب تعیین ۰/۰۴۶، ۴/۶ فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان با اضطراب اجتماعی قابل پیش‌بینی و تبیین می‌باشد؛ بنابراین فرضیه دوم مبنی بر اینکه اضطراب اجتماعی، فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند، تأیید شد.

جدول شماره ۷: جدول ضرایب همبستگی بین متغیرهای ملاک و پیش‌بین

ضریب همبستگی						
Model	ضرایب رگرسیون غیراستاندارد		ضرایب رگرسیون استاندارد	t	Sig.	
	ضریب استاندارد	خطای استاندارد	بتا			
1	مقدار ثابت	3.063	.362	8.455	.000	
	فومو	.216	.097	.143	2.226	.027
	اضطراب اجتماعی	.173	.071	.154	2.440	.015

فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان = $۳/۰۶۳ + (۰/۲۱۶ \text{ فومو}) + (۰/۱۷۳ \text{ اضطراب اجتماعی})$

با توجه به ستون ضرایب استاندارد رگرسیون، این ضریب در فومو (۰/۱۴۳)، اضطراب اجتماعی (۰/۰۷۱) است؛ بنابراین به‌ازای تغییر در فومو ۱۴/۳ واحد، اضطراب اجتماعی ۱۵/۴ واحد در میزان فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان تغییر ایجاد خواهد شد.

بحث و نتیجه‌گیری

فرضیه اول: فومو، فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که فومو (ترس از جا ماندن) به‌طور مثبت و معنادار فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند. تحلیل رگرسیون حاکی از آن است که فومو ۵/۵ درصد

از تغییرات فرسودگی تحصیلی را تبیین می‌کند ($p < 0.01$). این نتیجه بیانگر آن است که فومو به‌عنوان یک عامل روان‌شناختی در عصر دیجیتال، نقش مهمی در کاهش انگیزه تحصیلی، افزایش خستگی عاطفی و ایجاد بدبینی نسبت به فعالیت‌های تحصیلی ایفا می‌کند. از منظر روان‌شناختی، فومو به‌عنوان یک حالت اضطراب‌آور ناشی از مقایسه اجتماعی مداوم، به‌ویژه در بستر شبکه‌های اجتماعی، عمل می‌کند. دانش‌آموزانی که دچار فومو هستند، اغلب نگران از دست دادن فرصت‌های اجتماعی یا موفقیت‌هایی هستند که همسالانشان در فضای مجازی به نمایش می‌گذارند. این ترس باعث می‌شود که آن‌ها زمان و انرژی روانی قابل‌توجهی را صرف پیگیری مداوم فعالیت‌های برخط کنند. این فرایند، همان‌طور که پرزبلسکی و همکاران (۲۰۱۳) اشاره کرده‌اند، با افزایش اضطراب و کاهش عزت‌نفس همراه است. به‌طور خاص، دانش‌آموزان ممکن است احساس کنند که در مقایسه با دیگران، از نظر اجتماعی یا تحصیلی ناکافی هستند که این امر به کاهش انگیزه درونی و افزایش احساس خستگی عاطفی منجر می‌شود. نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان (۲۰۰۰) نیز این تبیین را پشتیبانی می‌کند. بر اساس این نظریه، عدم ارضای نیازهای روان‌شناختی اساسی مانند ارتباط اجتماعی و شایستگی، می‌تواند به کاهش انگیزه و افزایش فشار روانی منجر شود. در این پژوهش، به نظر می‌رسد فومو با ایجاد احساس محرومیت نسبی و فشار برای «به‌روز ماندن»، انرژی روانی دانش‌آموزان را تحلیل می‌برد و آن‌ها را به سمت فرسودگی تحصیلی سوق می‌دهد.

از منظر سازوکارهای شناختی و عاطفی، فومو می‌تواند با افزایش حواس‌پرتی و کاهش تمرکز بر وظایف تحصیلی، به فرسودگی تحصیلی دامن بزند. دانش‌آموزانی که به‌طور مداوم درگیر بررسی شبکه‌های اجتماعی هستند، ممکن است نتوانند توجه کافی به تکالیف درسی خود اختصاص دهند. این موضوع با یافته‌های بری (۲۰۲۳) و زیمیانیتی^۱ (۲۰۲۳) همخوانی دارد که نشان دادند فومو با کاهش درگیری شناختی و خودکارآمدی تحصیلی مرتبط است؛ به‌عنوان مثال، دانش‌آموزی که نگران از دست دادن یک رویداد اجتماعی یا به‌روز نبودن با محتوای برخط است، ممکن است به جای مطالعه، زمان خود را صرف

1. Zimianiti, C

گشت‌وگذار در شبکه‌های اجتماعی کند. این رفتار نه تنها باعث کاهش عملکرد تحصیلی می‌شود بلکه با ایجاد احساس گناه و ناکامی به دلیل عدم پیشرفت در وظایف تحصیلی، خستگی عاطفی و بدبینی نسبت به مدرسه را تشدید می‌کند.

در بستر فرهنگی ایران، فومو می‌تواند تحت تأثیر ارزش‌های اجتماعی و فشار همسالان شدت بیشتری پیدا کند. در جامعه ایرانی، جایگاه اجتماعی و پذیرش در گروه همسالان از اهمیت بالایی برخوردار است، به‌ویژه در دوران نوجوانی که هویت‌یابی و تعلق اجتماعی در اولویت قرار دارند. دانش‌آموزان ممکن است به دلیل ترس از طرد شدن یا عقب ماندن از همسالان، به‌طور مداوم درگیر شبکه‌های اجتماعی شوند. این موضوع با یافته‌های احمدی و همکاران (۱۴۰۰) هم‌راستا است که نشان دادند فومو از طریق افزایش استفاده از رسانه‌های اجتماعی، سلامت روان دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. به نظر می‌رسد که در چنین بستری، فومو نه تنها یک واکنش روان‌شناختی به شبکه‌های اجتماعی است بلکه با فشارهای فرهنگی برای «دیده شدن» و «مورد پذیرش قرار گرفتن» تقویت می‌شود. این فشارها باعث می‌شوند دانش‌آموزان انرژی روانی خود را صرف فعالیت‌هایی کنند که مستقیماً به اهداف تحصیلی آن‌ها کمک نمی‌کند، و در نتیجه، احساس خستگی و ناامیدی نسبت به تحصیل افزایش می‌یابد. علاوه بر این، فومو می‌تواند از طریق تأثیر بر کیفیت خواب و افزایش استرس، به فرسودگی تحصیلی کمک کند. یافته‌های یه و همکاران (۲۰۲۳) نشان می‌دهند که فومو با اعتیاد به گوشی‌های هوشمند و کاهش کیفیت خواب مرتبط است که هر دو می‌توانند به خستگی عاطفی و کاهش انرژی برای فعالیت‌های تحصیلی منجر شوند. پژوهشگر بر این باور است که دانش‌آموزانی که به دلیل فومو تا دیروقت درگیر شبکه‌های اجتماعی هستند، ممکن است با کمبود خواب و کاهش توانایی تمرکز مواجه شوند که این امر چرخه‌ای معیوب از استرس و فرسودگی تحصیلی ایجاد می‌کند. این تبیین نشان می‌دهد که فومو نه تنها از طریق سازوکارهای شناختی و عاطفی بلکه از طریق تأثیرات فیزیولوژیکی مانند اختلال خواب، بر فرسودگی تحصیلی اثر می‌گذارد. در مجموع، پژوهشگر به نظر می‌رسد که فومو به عنوان یک پدیده چندوجهی، از طریق ایجاد اضطراب، کاهش تمرکز، افزایش مقایسه اجتماعی و تأثیر بر سلامت جسمانی (مانند خواب)، به فرسودگی تحصیلی

دانش‌آموزان منجر می‌شود. این رابطه به‌ویژه در بستر فرهنگی ایران که ارزش‌های اجتماعی و فشار همسالان نقش پررنگی دارند، شدت بیشتری پیدا می‌کند. فومو با سوق دادن دانش‌آموزان به سمت فعالیت‌های غیرمولد و کاهش انگیزه درونی، مانع از تحقق ظرفیت تحصیلی آن‌ها می‌شود و چرخه‌ای از خستگی و ناامیدی را تقویت می‌کند.

فرضیه دوم: اضطراب اجتماعی، فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که اضطراب اجتماعی به‌طور مثبت و معنادار با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه دارد و با تبیین ۶.۴ درصد از تغییرات فرسودگی تحصیلی، قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده در این مطالعه بوده است ($p < 0.01$). این نتیجه بیانگر آن است که اضطراب اجتماعی، به‌عنوان یک عامل روان‌شناختی برجسته، نقش کلیدی در افزایش خستگی عاطفی، بدبینی و کاهش خودکارآمدی تحصیلی ایفا می‌کند. این یافته هم‌راستا با پژوهش‌های مرادی و حسن بگی (۱۴۰۳)، دهانی و ناستی زایی (۱۴۰۱)، رومانو و همکاران^۱ (۲۰۲۰)، گائو^۲ (۲۰۲۳) و پالامر و همکاران^۳ (۲۰۲۳) است. در ادامه به تبیین این یافته پرداخته می‌شود. از منظر روان‌شناختی، اضطراب اجتماعی با ترس مداوم از قضاوت منفی دیگران و نگرانی از طرد شدن در موقعیت‌های اجتماعی مشخص می‌شود. بر اساس مدل شناختی-رفتاری کلارک و ولز (۱۹۹۵)، افراد مبتلا به اضطراب اجتماعی توجه بیش‌ازحدی به نشانه‌های درونی اضطراب خود (مانند تپش قلب یا لرزش صدا) دارند و این تمرکز بیش‌ازحد، اعتمادبه‌نفس آن‌ها را کاهش می‌دهد. در محیط‌های آموزشی، این سازوکار می‌تواند به اجتناب از تعاملات کلاسی، عدم مشارکت در فعالیت‌های گروهی و انزوای تحصیلی منجر شود؛ برای مثال، دانش‌آموزی که از ارائه در کلاس یا پرسیدن سؤال به دلیل ترس از قضاوت همسالان یا معلمان اجتناب می‌کند، ممکن است فرصت‌های یادگیری و دریافت حمایت اجتماعی را از دست بدهد. این انزوا، همان‌طور که پورجعفری و همکاران (۱۳۹۷) و امانی و همکاران (۱۴۰۰) گزارش کرده‌اند، با کاهش انگیزه و افزایش خستگی عاطفی همراه است. پژوهشگر استنباط می‌کند که این چرخه اجتناب و انزوا، با

-
1. Romano, L. et al
 2. Gao, X
 3. Palamar, B et al

محدود کردن دسترسی به منابع اجتماعی و تحصیلی، دانش‌آموزان را به سمت فرسودگی تحصیلی سوق می‌دهد. در بستر فرهنگی ایران، اضطراب اجتماعی ممکن است به دلیل اهمیت بالایی پذیرش اجتماعی و فشار برای موفقیت تحصیلی تشدید شود. در جامعه ایرانی، به‌ویژه در دوران نوجوانی، دانش‌آموزان به شدت نسبت به جایگاه خود در گروه همسالان و انتظارات والدین و معلمان حساس هستند. این حساسیت می‌تواند ترس از قضاوت را تقویت کند و باعث شود دانش‌آموزان از مشارکت فعال در کلاس یا درخواست کمک اجتناب کنند. سهرابی و شهبازی (۱۴۰۲) در مطالعه خود بر دانش‌آموزان دختر ابتدایی نشان دادند که اضطراب اجتماعی با فرسودگی تحصیلی رابطه مثبت دارد که با یافته‌های این پژوهش همخوانی دارد. پژوهشگر معتقد است که این اثر در ایران ممکن است به دلیل فرهنگ رقابتی نظام آموزشی و تأکید بر عملکرد تحصیلی برجسته‌تر باشد؛ زیرا دانش‌آموزان مضطرب از نظر اجتماعی ممکن است فشارهای تحصیلی را به صورت تهدیدآمیزتری درک کنند که این امر به بدبینی و کاهش انگیزه تحصیلی منجر می‌شود.

با وجود یافته‌های ارزشمند، پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود که باید در تفسیر نتایج در نظر گرفته شود. نخست، جامعه آماری محدود به دانش‌آموزان دختر منطقه ۱۴ تهران بود که ممکن است تعمیم‌پذیری نتایج به سایر مناطق جغرافیایی یا گروه‌های سنی متفاوت را محدود کند. دوم، استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی ممکن است منجر به نمونه‌ای کاملاً نماینده نشود. سوم، داده‌ها مبتنی بر پرسش‌نامه‌های خودگزارشی بودند و ممکن است تحت تأثیر سوگیری‌های پاسخ‌دهی قرار گرفته باشند. همچنین، طراحی همبستگی پژوهش اجازه استنباط روابط علی را نمی‌دهد. با توجه به این محدودیت‌ها، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده نقش متغیرهای میانجی مانند عزت‌نفس و حمایت اجتماعی را در رابطه بین فومو، اضطراب اجتماعی و فرسودگی تحصیلی بررسی کنند و از طرح‌های طولی برای سنجش تغییرات این متغیرها در طول زمان استفاده شود. همچنین، تکرار این پژوهش در سایر مناطق یا گروه‌های سنی و به‌کارگیری روش‌های کیفی می‌تواند درک عمیق‌تری از تجربیات دانش‌آموزان فراهم کند. از منظر کاربردی، برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای مدیریت فومو، آموزش راهبردهای تنظیم شناختی

هیجان، مداخلات کاهش اضطراب اجتماعی و برنامه‌های ارتقای سلامت روان می‌تواند به کاهش فرسودگی تحصیلی و بهبود سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند.

ملاحظات اخلاقی پژوهش

در اجرای این پژوهش، تمامی ملاحظات اخلاقی مطابق با اصول اخلاق در پژوهش‌های علوم انسانی رعایت شده است. شرکت‌کنندگان با هدف و ماهیت پژوهش آشنا شده و تأکید شد که مشارکت آن‌ها کاملاً داوطلبانه است و در هر مرحله از پژوهش می‌توانند بدون هیچ پیامد منفی از ادامه همکاری انصراف دهند. پیش از اجرای پژوهش، رضایت‌نامه آگاهانه از دانش‌آموزان، والدین آن‌ها و مدیران مدارس اخذ شد. همچنین به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که کلیه اطلاعات به‌صورت محرمانه نگهداری شده و نتایج پژوهش صرفاً در قالب داده‌های کلی و بدون اشاره به نام یا مشخصات فردی مورد استفاده قرار خواهد گرفت. پرسش‌نامه‌ها فاقد هرگونه اطلاعات هویتی بوده و صرفاً کدی اختصاصی برای تحلیل آماری به هر پاسخ‌نامه تعلق گرفت. در پایان، پژوهشگر متعهد گردید که از یافته‌ها تنها در راستای اهداف علمی و پژوهشی استفاده کند.

سهام نویسندگان: نویسنده اول به عنوان نویسنده مسئول، تحت نظارت نویسنده دوم، عهده‌دار نگارش مقاله می‌باشد.

حمایت مالی: برای نمونه: این مقاله همسو با برنامه هسته پژوهشی نویسنده مسئول تحت عنوان «نقش فومو و اضطراب اجتماعی در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان» تحت حمایت مالی-معنوی جایی نیست.

تعارض منافع: یافته‌های این مطالعه هیچ‌گونه تضاد با منافع شخصی یا سازمانی ندارد. **قدردانی:** از کلیه دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش، والدین آن‌ها و همین‌طور کارکنان مدارس جهت همکاری در این پژوهش، تشکر و قدردانی می‌نمایم.

منابع

- احمدی، م.؛ صیف، م.، و نگهداری، س. (۱۴۰۰). *الگوی ساختاری رضایت از زندگی و اضطراب اجتماعی با استفاده از رسانه‌های اجتماعی و اعتیاد به اینترنت: نقش واسطه‌ای فومو و نشخوار فکری*. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه پیام نور استان فارس، مرکز شیراز.
- استوار، ص.، و رضویه، ا. (۱۳۹۲). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس اضطراب اجتماعی برای نوجوانان (SAS-A) جهت استفاده در ایران. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۳(۱۲)، ۶۹-۷۸.
- اسدی، ه و شریفی، ف. (۱۴۰۱). تدوین و اعتبار سنجی مقیاس ترس از در حاشیه ماندن در جامعه ایرانی *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی در مشاوره*، ۵(۲)، ۱۴۷-۱۶۹.
- ایمان‌پرور، س. (۱۳۹۸). *تهیه بسته روانی-آموزشی مبتنی بر مدرسه و بررسی اثربخشی آن در کاهش آشفتگی روان‌شناختی، فرسودگی تحصیلی و ارتقای اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر پشت‌کنکور*. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل، دانشکده علوم انسانی.
- پورآنتشی، م. و زمانی، ع. (۱۳۹۷). تأثیر عوامل آموزشی بر فرسودگی تحصیلی دانشجویان مهندسی کشاورزی. *فصلنامه تحقیقات اقتصاد و توسعه کشاورزی ایران*، ۴۹(۱)، ۱۵۱-۱۶۳.
- تاشکه، م. و بازانی، م. (۱۳۹۴). پیش‌بینی اضطراب اجتماعی توسط طرح‌واره‌های هیجانی و تنظیم شناختی هیجان در دانشجویان دختر و پسر. *علوم پزشکی زانکو*، ۱۶(۵۰).
- خواجه، ل. و حسینچاری، م. (۱۳۹۰). بررسی رابطه اضطراب اجتماعی و جو روانی-اجتماعی کلاس با خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره راهنمایی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۷(۲۰)، ۱۳۱.
- دهانی، ن. ز.؛ و ناستی زایی، ن. (۱۴۰۱). رابطه بی‌علاقگی تحصیلی و اضطراب امتحان با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، *فصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۰(۲۹)، ۴۴۹-۴۶۷.

رستمی، ز.؛ عابدی، م. ر.، و شوفلی، و. (۱۳۹۰). هنجاریابی مقیاس فرسودگی تحصیلی
مسلش در دانشجویان زن دانشگاه اصفهان. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۶ (پیاپی
۱۳)، ۲۱-۳۸.

سمرادجاه، ن. و نویدی مقدم، م. (۱۴۰۱). رابطه تنظیم هیجان، اختلال بد ریختانگاری و
اضطراب اجتماعی با اختلال خوردن در زنان جوان متقاضی عمل های لاغری. *سلامت
اجتماعی*، ۱۰ (۱)، ۵۲-۶۳.

سهرابی، ژ. و شهبازی، ف. (۱۴۰۲). تأثیر اضطراب اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی
دانش آموزان دختر دوره ابتدایی. *شانزدهمین همایش ملی علمی پژوهشی روان شناسی
و علوم تربیتی، شیروان*.

صوفی، ان.ع. و جعفری کهخا، س. (۱۳۹۷). بررسی مقایسه ای فرسودگی تحصیلی و
اضطراب اجتماعی در دانش آموزان با اختلال یادگیری خواندن و دانش آموزان عادی.
*کنفرانس ملی دستاوردهای نوین جهان در تعلیم و تربیت، روان شناسی، حقوق و
مطالعات فرهنگی - اجتماعی، خوی*.

عوض زاده کوچمشکی، ه. (۱۴۰۱). بررسی تأثیر اضطراب اجتماعی بر پیشرفت تحصیلی
دانش آموزان. *هفتمین کنگره بین المللی تحقیقات بین رشته ای در علوم انسانی اسلامی،
فقه، حقوق و روان شناسی، تهران. بازیابی از* <https://civilica.com/doc/1621924>

فلاح مدواری، ر.ا.؛ سفیدکار، ر. و رئیسی، ر. (۱۴۰۳). همبستگی بین خرده مقیاس های بار
کاری ذهنی و ابعاد فیزیکی و ذهنی خستگی مزمن در صنایع کوچک و مشاغل مرتبط.
مجله ارگونومی، ۱۲ (۳)، ۲۰۸-۲۰۱.

کوچی، ص.؛ مامی، ش. و احمدی، و. (۱۴۰۰). نقش واسطه ای راهبردهای تنظیم شناختی
هیجان و خودکارآمدی اجتماعی در رابطه بین سبک های دلبستگی و اضطراب اجتماعی
در دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه. *مجله پژوهش های کاربردی روان شناختی*،
۱۲ (۴)، ۳۰۹-۳۲۶.

مرادی، س.، و حسن بگی، ن. (۱۴۰۳). نقش واسطه ای ناگویی هیجانی در ارتباط بین
اضطراب اجتماعی با فرسودگی تحصیلی دانش آموزان، *نشریه پیشرفت های نوین در*

روان‌شناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، ۷(۷۵)، ۲۶-۴۲.

نجفی، ع.؛ دهقانی، ی. و اله‌معمد، م. (۱۴۰۱). بررسی نقش اضطراب اجتماعی، تنظیم شناختی هیجان و طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه در خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان مدارس مرکز بامیان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه خلیج فارس. سامانه پژوهشی دانشگاه خلیج فارس. research.gu.ac.ir/_Pages/Research.aspx?ID=29888

هاشمی، د. و یزدی، س.م. (۱۳۹۸). مقایسه سرسختی روان‌شناختی و تنظیم شناختی هیجان در دانشجویان دارای اضطراب اجتماعی و بهنجار. *مطالعات روان‌شناختی*، ۱۵(۱)، ۴۱-۵۶.

- Abarkar Z, Ghasemi M, Mazhari Manesh E, Mehdibeygi Sarvestani M, Moghbeli N, Rostamipoor N, Seifi Z, Bakhshi Ardakani M. The effectiveness of adolescent-oriented mindfulness training on academic burnout and social anxiety symptoms in students: experimental research. *Ann Med Surg (Lond)*. 2023 May 10;85(6):2683-2688.
- Ahmadi, S., Rezaei, M., & Mousavi, A. (1401). [Psychological interventions for reducing academic burnout in students]. *Journal of Counseling and Psychotherapy*, 10(2), 34-45. (In Persian)
- Alomari, N. A., Bedaiwi, S. K., Ghasib, A. M., Kabbarah, A. J., Alnefaie, S. A., Hariri, N., ... & Altowairqi, F. (2022). Social anxiety disorder: Associated conditions and therapeutic approaches. *Cureus*, 14(12).
- Anderson, H. (2011). Never heard of Fomo? You're so missing out. *The Guardian*.
- Anjani, S., & Widyatama, R. (2023). The influence of frequency social media use on the level FOMO teenagers in social media era. *Commicast*, 4(3), 45-57.
- Archbell, K. A., & Coplan, R. J. (2022). Too anxious to talk: Social anxiety, academic communication, and students' experiences in higher education. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 30(4), 273-286.
- Archbell, K. A., & Coplan, R. J. (2022). Too anxious to talk: Social anxiety, academic communication, and students' experiences in higher education. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 30(4), 273-286.
- Arumugam, A., Shanmugavelu, D. G., Yusof, F. H., Abd Hamid, M. B., Manickam, M. N., Ilias, K., & Singh, J. S. A. (2020). The importance of time management for the successful of teenagers' in education: an overview.
- Barry, M. (2023). *The Influence of Fear of Missing out (FOMO) on Academic Burnout: Mediating Role of Social Media and Moderating Role of Age and Gender* (Doctoral dissertation, Department of Technical and Vocational

- Education (TVE), Islamic University of Technology (IUT), Board Bazar, Gazipur-1704, Bangladesh).
- Clark, D. M., & Wells, A. (1995). A cognitive model of social phobia. In R. G. Heimberg, M. R. Liebowitz, D. A. Hope, & F. R. Schneier (Eds.), *Social phobia: Diagnosis, assessment, and treatment* (pp. 69–93). Guilford Press.
- 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.
- Elhai, J. D., Gallinari, E. F., Rozgonjuk, D., & Yang, H. (2020). Depression, anxiety and fear of missing out as correlates of social, non-social and problematic smartphone use. *Addictive behaviors*, 105, 106335.
- Gao, X. (2023). Academic stress and academic burnout in adolescents: a moderated mediating model. *Frontiers in psychology*, 14, 1133706
- Han, Z. (2024). Academic stress and coping strategies of Chinese high school students-a qualitative investigation. *Advances in Education, Humanities and Social Science Research*, 12(1), 270-270.
- Hartanto, A., Wong, J., Lua, V. Y., Tng, G. Y., Kasturiratna, K. S., & Majeed, N. M. (2024). A daily diary investigation of the fear of missing out and diminishing daily emotional well-being: The moderating role of cognitive reappraisal. *Psychological Reports*, 127(3), 1117-1155.
- Iuga, I. A., & David, O. A. (2024). Emotion Regulation and Academic Burnout Among Youth: a Quantitative Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36(3), 106.
- Jiang, Y., Lin, L., & Hu, R. (2023). Parental phubbing and academic burnout in adolescents: The role of social anxiety and self-control. *Frontiers in Psychology*, 14, 1157209.
- Kim, M. E. (2022). The moderating effect of grit on the relationship between academic stress and academic burnout in high school students. *Asia Counseling and Coaching Review*, 4(2), 1-11.
- Kong, L. (2024). Relationship between anxiety and academic burnout in college students: The mediating role of emotion regulation strategy. In *Addressing Global Challenges-Exploring Socio-Cultural Dynamics and Sustainable Solutions in a Changing World* (pp. 315-320). Routledge.
- Madigan, D. J., & Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review*, 33(2), 387–405. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1>
- Neumann, D. (2020). Fear of missing out. *The international encyclopedia of media psychology*, 1-9.
- Nguyen-Thi, H. P., Truong, A. N., Le, V. T., Nguyen, X. T. K., & Tran-Chi, V. L. (2024). The Relationship between Academic Performance, Peer Pressure,

- and Educational Stress as It Relates to High School Students' Openness to Seeking Professional Psychological Help. *Journal of Curriculum and Teaching*, 13(1), 83-101.
- Palamar, B., Palamar, S., Miyer, T., Zhelanova, V., Tukaiev, S., Bondarenko, H., & Holota, N. (2023). Studying anxiety as a predictor in students to predict the development of burnout. *Wiadomości Lekarskie*, 5(LXXV), 1054-1061
- Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1841-1848.
- Romano, L., Tang, X., Hietajärvi, L., Salmela-Aro, K., & Fiorilli, C. (2020). Students' trait emotional intelligence and perceived teacher emotional support in preventing burnout: the moderating role of academic anxiety. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 4771
- Semarajana, I. N. G., Arningsih, A. A. D. R., & Arsana, I. G. J. P. Analysis of Gender, Age, and Grade Difference on Fomo Score: Study at SMA (SLUA) Saraswati 1 Denpasar. *Sciences (JEHSS)*, 7(3), 1006-1014.
- Suldo, S. M., & Shaunessy-Dedrick, E. (2013). The psychosocial functioning of high school students in academically rigorous programs. *Psychology in the Schools*, 50(8), 823-843.
- Ye, X., Li, Y., Liu, Y., Zheng, Q., Lin, Z., Zeng, Y.,... و . & Liu, T. (2023). Effect of fear of missing out on learning burnout in medical students: a moderated mediation. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1289906.
- Yeom, Y. O., Hong, Y. P., Kim, K. M., Lee, Y. L., & Lim, M. H. (2020). The relationships between academic burnout, mental health, parental achievement pressure, and academic demand in high school students. *Stress*, 28(2), 61-67.
- Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2020). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 152, 109565.
- Zimianiti, C. (2023). *Fear of Missing Out (FOMO) and Burnout: exploring the relationship between them and the roles of remote working, quantitative workload and self-efficacy* (Master's thesis).

مقایسه راهکارهای بهبود کیفیت رابطه نوجوانان با

مادران شاغل و خانه‌دار

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۲۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۲۹

کیومرث فرح‌بخش^۱

محدثه اسلامی^۲

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی تفاوت‌های راهکارهای مؤثر در بهبود کیفیت رابطه نوجوانان با مادران شاغل و خانه‌دار انجام شد. این مطالعه با رویکرد کیفی و روش تحلیل مضمون براون و کلارک (۲۰۰۶) اجرا گردید. نمونه‌گیری به صورت هدفمند و در دسترس انجام شد و تا رسیدن به اشباع داده‌ها ادامه یافت. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد و در مجموع ۱۶ نوجوان دختر ۱۴ تا ۱۸ ساله شامل هشت نفر با مادر شاغل و هشت نفر با مادر خانه‌دار در پژوهش مشارکت داشتند. مضامین اصلی عبارت بودند از: ارتباط همدلانه و احترام متقابل، مشارکت در امور خانه و تقویت مسئولیت‌پذیری نوجوان، حفظ حریم شخصی و اعتماد متقابل، معنابخشی به نقش مادری و خانه‌داری، و پیوند اجتماعی و الگوسازی بیرونی. در مقابل، در خانواده‌های دارای مادران شاغل، مضامین اصلی شامل بهینه‌سازی زمان مشترک با نوجوان، تحول نگرش و پذیرش تفاوت‌های نسلی، استفاده از فناوری برای تداوم رابطه عاطفی، تعادل میان اقتدار و آزادی نوجوان، و الگوسازی در استقلال و رشد شخصی بودند. راهکارهای پیشنهادی شامل تقویت همدلی، مشارکت متقابل، احترام به استقلال نوجوان، استفاده هدفمند از فناوری و الگوسازی مثبت مادر است. نتایج این پژوهش چهارچوبی بومی و کاربردی برای مشاوران خانواده، روان‌شناسان و سیاست‌گذاران جهت ارتقای کیفیت روابط مادر-نوجوان و بهزیستی خانوادگی فراهم می‌آورد.

کلیدواژه‌ها

رابطه مادر-نوجوان، مادران شاغل، مادران خانه‌دار، راهکارهای ارتباطی، کیفیت رابطه.

۱- دانشیار گروه مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

Farahbakhsh@atu.ac.ir

۲- کارشناسی ارشد مشاوره شغلی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. (نویسنده

مسئول)

Mo_eslami@atu.ac.ir

مقدمه

رابطه میان نوجوانان و مادرانشان، به عنوان یکی از بنیادی ترین پیوندهای خانوادگی، در فرایندهای رشد روان شناختی و اجتماعی فرزندان نقش محوری ایفا می کند (Raja Mohan et al., 2022). این رابطه نه تنها بستری برای انتقال ارزش ها، الگوهای رفتاری و حمایت عاطفی فراهم می آورد بلکه در تنظیم هیجانات، شکل گیری هویت مستقل و مقابله با فشارهای بیرونی مؤثر است (رجب و ابو حمزه، ۱۴۰۲). در چهارچوب نظریه های دلبستگی، این پیوند اولیه می تواند به عنوان عامل محافظتی عمل کند و نوجوانان را در برابر آسیب های روانی مانند اضطراب یا افسردگی مقاوم سازد. مطالعات نشان می دهند که روابط گرم و مبتنی بر اعتماد، به نوجوانان کمک می کند تا مهارت های اجتماعی را توسعه دهند و در تعاملات همسالان موفق تر عمل کنند (Mikulincer, 2016). علاوه بر این، کیفیت این رابطه بر عملکرد تحصیلی و تصمیم گیری های آینده تأثیرگذار است، جایی که حمایت مادرانه می تواند انگیزه پیشرفت را تقویت نماید. در جوامع نوین، جایی که نوجوانان با تغییرات سریع اجتماعی و فناوری روبه رو هستند (جاهد و دیگران، ۱۳۹۹)، این رابطه به عنوان لنگرگاهی برای ثبات عاطفی عمل می کند و می تواند از انحرافات رفتاری پیشگیری کند (Chong & Baharudin, 2018). بدون چنین پیوندی قوی، نوجوانان ممکن است به سمت انزوا یا رفتارهای پرخطر گرایش یابند که این امر بر بهزیستی کلی خانواده تأثیر می گذارد (Vision et al., 2024).

با این حال، این رابطه در دوران نوجوانی اغلب با چالش های متعددی مواجه می شود که ریشه در تغییرات رشدی و عوامل بیرونی دارد (Yang et al., 2024). نوجوانی دوره ای است که با جستجوی استقلال، تغییرات رشدی و فشارهای اجتماعی همراه است، و این عوامل می توانند تعارضات را افزایش دهند (قائم پور، اسماعیلیان و سرفراز، ۱۳۹۸). نوجوانان ممکن است احساس کنند که مادرانشان درک کافی از نیازهایشان ندارند که این امر به کاهش افشاگری عاطفی و افزایش بحث های مخرب منجر می شود (موسوی اصل، ۱۴۰۰). چالش های خاص تر زمانی بروز می کنند که اشتغال مادر وارد معادله می شود. مادران شاغل که اغلب با تعارض کار-خانواده دست و پنجه نرم می کنند، ممکن است زمان کمتری برای تعاملات با کیفیت داشته باشند (رازقی و حسینی، ۱۳۹۸) که این امر احساس گناه ناشی از غیبت فیزیکی را تشدید

می‌کند (دقیقانی‌زاده، فلاح و وزیر، ۱۳۹۹). در دوران همه‌گیری کووید-۱۹، مادران شاغل از راه دور توانسته‌اند تعاملات حمایتی را حفظ کنند؛ اما همچنان با فشارهای ناشی از ادغام نقش‌های کاری و مادرانه مواجه بوده‌اند که این می‌تواند به کاهش حمایت عاطفی و افزایش رفتارهای کنترل‌گر منجر شود (میرزاخانلو، یوسفی و منشئی، ۱۴۰۳). درمقابل، مادران خانه‌دار ممکن است با انزوای اجتماعی روبه‌رو شوند، جایی که تمرکز بیش‌ازحد بر نقش‌های خانگی، فرصت‌های تعامل خارج از خانواده را محدود می‌کند و به احساس خستگی یا کمبود حمایت اجتماعی دامن می‌زند (Fitzgerald et al., 2022). این انزوا می‌تواند به روابط تنش‌آمیز با نوجوانان بینجامد؛ زیرا مادران ممکن است انتظارات سنتی بیش‌تری داشته باشند که با نیازهای استقلال‌طلبانه نوجوانان همخوانی ندارد (کرمانی و دیگران، ۱۴۰۰). پیامدهای این چالش‌ها گسترده است و بر هر دو طرف رابطه تأثیر می‌گذارد. از منظر اشتغال مادر، مادران شاغل اغلب با افزایش علائم درونی‌سازی روبه‌رو می‌شوند؛ زیرا تلاش برای تعادل بین کار و خانواده می‌تواند به خستگی عاطفی منجر شود (حسین‌زاده اسکویی و دیگران، ۱۳۹۹). نوجوانان این مادران ممکن است سطوح پایین‌تری از شادکامی تجربه کنند؛ زیرا کمبود زمان باکیفیت تعاملی، احساس حمایت را کاهش می‌دهد و به مشکلات رفتاری مانند پرخاشگری یا انزوا دامن می‌زند (سعادت و آقازیارتی، ۱۴۰۲). مطالعات نشان می‌دهند که در خانواده‌هایی با مادران شاغل، نوجوانان ممکن است مسئولیت‌پذیری بیش‌تری نشان دهند؛ اما این امر گاه با هزینه کاهش صمیمیت عاطفی همراه است (رسولی و خدای‌مرادی، ۱۳۹۸). در سوی دیگر، مادران خانه‌دار ممکن است به رفتارهای بیش‌تر نظارتی بپردازند و به وابستگی فرزندان بینجامد. نوجوانان این مادران اغلب روابط را صمیمی‌تر توصیف می‌کنند؛ اما ممکن است از الگوهای استقلال کم‌تری برخوردار باشند که این امر بر بلوغ عاطفی‌شان تأثیر منفی می‌گذارد (رازقی و حسینی، ۱۳۹۸). پیامدهای بلندمدت شامل کاهش سلامت روانی نوجوانان، مانند افزایش افسردگی یا مشکلات اجتماعی، و برای مادران، کاهش رضایت از نقش والدگری است (Chen et al., 2025).

در پیشینه پژوهشی اخیر، مطالعات فارسی نشان داده‌اند که قندابی و رفیع‌زاده اردبیلی (۱۴۰۳) اشتغال مادران را با کاهش حمایت عاطفی ادراک‌شده توسط نوجوانان مرتبط

دانستند؛ کارگری سیسی (۱۴۰۲) مداخلات گروهی مبتنی بر ذهن‌آگاهی را در کاهش تعارضات مؤثر گزارش کردند؛ دهقانی‌زاده و همکاران (۱۳۹۹) بر احساس گناه مادران شاغل و صمیمیت بیشتر با مادران خانه‌دار تأکید کردند. در مطالعات بین‌المللی، لی و همکاران (۲۰۲۳) مداخلات شفقت‌محور را در افزایش صمیمیت عاطفی مؤثر یافتند؛ لیپولد^۵ و همکاران (۲۰۲۳) حمایت والدی گرمی‌محور را تعدیل‌کننده اثرهای اختلالات بیرونی بر علائم درونی‌سازی نوجوانان معرفی کردند؛ فوئنتس^۶ و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهش خود به بررسی نقش حمایت والدین در سلامت روانی نوجوانان پرداختند و دریافتند که صرف‌نظر از وضعیت شغلی مادر، میزان کیفیت تعاملات مادر-فرزند بیش‌ترین تأثیر را بر سلامت روانی نوجوانان دارد.

اهمیت و ضرورت بررسی کیفیت رابطه مادر-نوجوان و شناسایی راهبردهای مؤثر بهبود آن، در چند سطح بنیادین قابل تبیین است. نخست، در سطح فردی، این رابطه به‌عنوان هسته اصلی تنظیم هیجانی و شکل‌گیری هویت عمل می‌کند؛ فقدان پیوند گرم و متقابل می‌تواند زمینه‌ساز آسیب‌های روانی پایدار در نوجوانان و فرسودگی عاطفی در مادران شود. دوم، در سطح خانوادگی، تعارض کار-خانواده در مادران شاغل و انزوای اجتماعی در مادران خانه‌دار، الگوهای تعاملی را مختل می‌سازد و چرخه‌ای از تنش، کاهش افشاگری و فاصله عاطفی ایجاد می‌کند که بدون مداخله هدفمند، به فروپاشی تدریجی پیوندهای خانوادگی می‌انجامد. سوم، در سطح اجتماعی-فرهنگی، افزایش مشارکت زنان در بازار کار ایران همزمان با تداوم هنجارهای سنتی مادرانه، پارادوکس نقش‌ها را تشدید کرده و مادران را در موقعیت دوگانه «ناکافی بودن» قرار داده است؛ این وضعیت نه‌تنها سلامت روان نسل حاضر را تهدید می‌کند بلکه الگوهای جنسیتی ناکارآمد را به نسل بعدی منتقل می‌نماید. چهارم، در سطح سیاستی، نبود برنامه‌های حمایتی بومی‌شده برای هر دو گروه مادران (شاغل و خانه‌دار) و فقدان راهبردهای مداخله‌ای مبتنی بر شواهد فرهنگی، فرصت پیشگیری از هزینه‌های سنگین درمانی و اجتماعی را از دست می‌دهد. در نهایت، پژوهش حاضر با تمرکز بر راهبردهای عملی و فرهنگی منطبق، نه‌تنها خلأ مقایسه‌ای موجود را پر

5. Lippold, M

6. Fuentes, M

می‌کند بلکه چهارچوبی کاربردی برای مشاوران خانواده، روان‌شناسان مدارس و سیاست‌گذاران ارائه می‌دهد تا از طریق تقویت پیوندهای مادر-نوجوان، بهزیستی فردی، انسجام خانوادگی و پایداری اجتماعی را همزمان ارتقا بخشد؛ بنابراین این پژوهش به این پرسش پاسخ می‌دهد که تفاوت راهکارهای بهبود کیفیت رابطه نوجوانان با مادران شاغل و خانه‌دار چیست؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و بر اساس روش تحلیل مضمون براون و کلارک (۲۰۰۶) انجام شد. هدف از این پژوهش، شناسایی و تبیین مضامین مرتبط با کیفیت رابطه نوجوانان با مادران شاغل و خانه‌دار بود. این رویکرد، به پژوهشگر امکان می‌دهد تا از خلال روایت‌ها و تجربیات نوجوانان، الگوهای معنایی مشترک و تفاوت‌های درک‌شده در روابط خانوادگی را استخراج کند. جامعه مورد مطالعه شامل نوجوانان دختر ۱۴ تا ۱۸ ساله دارای مادر شاغل بیرون از خانه یا خانه‌دار بود. نمونه‌گیری به صورت هدفمند و در دسترس انجام شد و تا رسیدن به اشباع داده‌ها ادامه یافت. درمجموع ۱۶ نوجوان (هشت نفر دارای مادر شاغل و هشت نفر دارای مادر خانه‌دار) در پژوهش شرکت کردند. معیارهای ورود به پژوهش شامل تمایل نوجوان به مشارکت، داشتن مادر با وضعیت اشتغال مشخص (خانه‌دار یا شاغل با حداقل ده سال سابقه پس از تولد فرزند)، عدم طلاق والدین، و سلامت جسمی و روانی نوجوان بود. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و عمیق گردآوری شد. پیش از شروع مصاحبه، هدف پژوهش برای شرکت‌کنندگان توضیح داده شد، رضایت آگاهانه کتبی آنان دریافت گردید و محرمانگی اطلاعات تضمین شد. هر مصاحبه بین ۳۵ تا ۶۰ دقیقه به طول انجامید و با رضایت شرکت‌کنندگان ضبط صوتی شد. نمونه‌ای از پرسش‌های مصاحبه عبارت بود از: تابه‌حال چه کارهایی یا رفتارهایی از طرف خودت یا مادرت باعث شده است رابطه‌تان بهتر شود؟ وقتی رابطه شما خوب پیش نمی‌رود، چه اقداماتی انجام می‌دهید تا آن را بهبود دهید؟ چه رفتارهایی از سمت تو یا مادرت می‌تواند کیفیت رابطه تو با مادرت را بهتر کند؟

فرایند تحلیل داده‌ها مطابق با مراحل شش‌گانه براون و کلارک (۲۰۰۶) انجام شد. در مرحله نخست، پژوهشگر با بازخوانی مکرر متن‌های مصاحبه‌ها و گوش دادن به فایل‌های صوتی، با داده‌ها آشنا شد و یادداشت‌های اولیه درباره ایده‌ها و نکات مهم برداشت. در مرحله دوم، بخش‌های معنادار مصاحبه‌ها به صورت خط‌به‌خط بررسی شد و کدهای اولیه استخراج گردید. در گزاره‌های مصاحبه ۱: «مامانم سر حرفو باز می‌کنه و حتی بیشتر شنوندس م‌ه یه دوست و همین که میشینیم راجب روزمرگیم حرف می‌زنیم حس رفیقمو داره» (مصاحبه ۱). «باهم راحتیم، م‌ه بقیه مامانا سخت‌گیر و مستبد نیست که بگه فقط حرف من درسته» (مصاحبه ۵). «مادر به فرزند باید احترام بزاره به نظر بچه‌اش حتی تو انتخاب لباس» (مصاحبه ۴). به کدهای اولیه‌ای مانند «گوش دادن فعال و درک احساسات نوجوان» و «احترام به تفاوت‌های نسلی و پرهیز از تحمیل نظر و کنترل مستقیم» تبدیل شدند. در مرحله سوم، کدهای مرتبط با یکدیگر گروه‌بندی شدند و مضامین اولیه شکل گرفتند؛ برای مثال، کدهای «گوش دادن فعال و درک احساسات نوجوان»، «احترام به تفاوت‌های نسلی» و «انعطاف‌پذیری در برخورد با فرزند» تحت مضمون اصلی «ارتباط همدلانه و احترام متقابل» قرار گرفتند. در مرحله چهارم، مضامین بازبینی شدند و با مراجعه مکرر به داده‌های خام، انسجام درونی و تمایز هر مضمون بررسی شد و در صورت لزوم، کدها ادغام یا اصلاح شدند. در مرحله پنجم، مضامین اصلی و فرعی بر اساس محتوای هسته‌ای هر گروه معنایی تعریف و نام‌گذاری شدند. در مرحله ششم، گزارش نهایی تدوین شد و برای پشتیبانی از مضامین، از نقل‌قول‌های مستقیم شرکت‌کنندگان استفاده گردید.

برای ارتقای اعتبار تحلیل، بخشی از کدها و مضامین استخراج‌شده توسط یک پژوهشگر هم‌تا بازبینی شد و اصلاحات پیشنهادی در تحلیل نهایی اعمال گردید. همچنین، به منظور افزایش پایایی تحلیل، بخشی از داده‌ها به صورت مستقل توسط دو کدگذار تحلیل و پس از مقایسه و توافق، کدهای نهایی تعیین شد که این فرایند به عنوان نوعی مثلث‌سازی تحلیل‌گران به کاهش سوگیری فردی کمک کرد. ثبت دقیق مراحل تحلیل و استفاده از نقل‌قول‌های مستقیم مشارکت‌کنندگان، شفافیت فرایند پژوهش و قابلیت پیگیری یافته‌ها را

تقویت نمود.

جدول ۱: ویژگی‌های جمعیت شناختی مشارکت‌کنندگان در پژوهش

ردیف	سن (سال)	مقطع تحصیلی	محل سکونت	تحصیلات مادر	تعداد خواهر و برادر	شغل مادر
۱	۱۵	یازدهم	تهران	کارشناسی	۲	معلم
۲	۱۶	دهم	تهران	کارشناسی	۱	پرستار
۳	۱۷	دوازدهم	تهران	کارشناسی	۳	کارمند دانشگاه
۴	۱۵	یازدهم	تهران	کارشناسی	۱	مربی مهد
۵	۱۶	دهم	تهران	دیپلم	۲	راننده کامیون
۶	۱۷	دوازدهم	تهران	کارشناسی	۲	آرایشگر
۷	۱۵	یازدهم	تهران	دکتری	۱	پزشک
۸	۱۶	دهم	تهران	کارشناسی ارشد	۲	کارمند بانک
۹	۱۷	دوازدهم	تهران	کارشناسی	۱	خانه‌دار
۱۰	۱۵	یازدهم	تهران	کارشناسی	۲	خانه‌دار
۱۱	۱۶	دهم	تهران	فوق دیپلم	۱	خانه‌دار
۱۲	۱۷	دوازدهم	تهران	دیپلم	۱	خانه‌دار
۱۳	۱۵	یازدهم	تهران	کارشناسی	۳	خانه‌دار
۱۴	۱۶	دهم	تهران	دیپلم	۱	خانه‌دار
۱۵	۱۷	دوازدهم	تهران	دیپلم	۲	خانه‌دار
۱۶	۱۷	دوازدهم	تهران	کارشناسی ارشد	۲	خانه‌دار

یافته‌ها

در این بخش ابتدا فرایند کدگذاری داده‌های حاصل از پژوهش در قالب جدول ارائه و سپس یافته‌های به دست آمده به صورتی سازمان یافته و جامع شرح داده شد.

جدول ۲: یافته‌های حاصل از مصاحبه با نوجوانان دارای مادر خانه‌دار

مضمون اصلی	مضامین فرعی	گزاره‌های مصاحبه
ارتباط همدلانه و احترام متقابل	- گوش دادن فعال و درک احساسات نوجوان - احترام به تفاوت‌های نسلی - پرهیز از تحمیل نظر و کنترل مستقیم - گفت‌وگوی روزمره و صمیمی	مامانم سر حرفو باز میکنه و حتی بیشتر شنوندس مث یه دوست و همین که میشینیم راجب روزمرگیم حرف میزنیم حس رفیقمو داره (مصاحبه ۱). نباید همه مسئولیت کارای خونه رو دوش مادر باشه خود مادر باید به بچه کار بده و اونم تو انجام کارا سهیم باشه هم اینکه یاد میگیره هم اینکه کمک حال مادره (مصاحبه ۴). باهم راحتیم مث بقیه مامانا سختگیر و مستبد نیست که بگه فقط حرف من درسته کاملاً اوکیم می‌تونم باهاش مطرح کنم و می‌پذیره که ما از دو نسل متفاوتیم (مصاحبه ۵). مادر به فرزند باید احترام بزاره به نظر بچه‌اش حتی توی خیلی کودکی تایمی که مثلاً انتخاب لباس باشه نمی‌دونم انتخاب وسیله‌هاش باشه بهش آزادی بده احترام بزاره (مصاحبه ۴). این انعطاف‌پذیری برای من خیلی جذاب و لذت‌بخشه که از سمت مادر اتفاق میفته (مصاحبه ۸).
مشارکت در امور خانه و تقویت مسئولیت‌پذیری نوجوان	- تقسیم وظایف خانگی - قدردانی از زحمات مادر - خودجوش انجام وظایف خانگی مادر - تقویت حس استقلال و تعلق	حتی یک پختن غذا که دائماً تکرار میشه رو باید ازشون تشکر کنیم چون سراسر محبت هست زحمت هست (مصاحبه ۶). مامانم می‌گه تو دیگه بزرگ شدی، خودت می‌دونی چی به صلاحته راهنماییم میکنه اما تصمیمو میسپره به خودم (مصاحبه ۵). اکثراً غذا و اینا باهاش منم کمکش میکنم توی ظرف

مضمون اصلی	مضامین فرعی	گزاره‌های مصاحبه
		شستن ولی غذا با اونه (مصاحبه ۳) خیلی از کارامو بتونم خودم انجام بدم واقعاً مثلاً نسبت به یه سری از دوستانم که مثلاً مادرشون داره می‌بینم می‌بینم خیلی وابستگی زیادی به مادرشون دارن یا شاید مثلاً برای هر کاری نیاز به یه نفر داشته باشند که بخواد مثلاً کمکشون کنه حتماً راهنماشون کنه بگه این کارو کن مثلاً فلان کارو کن (مصاحبه ۸)
حفظ حریم شخصی و اعتماد متقابل	-احترام به فضای شخصی فرزند - اعتماد و خودنظارتی نوجوان - ارتباط صادقانه بدون کنترل افراطی	مامانم برعکس اونچه همه میگن در میزنه و صبر می‌کنه تا خودم بگم بیاد تو (مصاحبه ۱). برا انتخاب رشته هنر تنها کسی که به تصمیم ام احترام گذاشت مامان بود (مصاحبه ۲). یه بار داشتم تو اتاقم با یکی تلفنی حرف می‌زدم مامانم اومد نزدیک در شنید اما بازخواستم نکرد که چرا بافلانی حرف می‌زنی (مصاحبه ۴). مامانم می‌گه تو دیگه بزرگ شدی، خودت می‌دونی چی به صلاحته راهنماییم میکنه؛ اما تصمیمو میسپره به خودم (مصاحبه ۵). مامانم هیچ‌وقت گوشیمو چک نمی‌کنه می‌گه تو خودت می‌دونی چی درسته من بهت اطمینان دارم (مصاحبه ۸).
معنابخشی به نقش مادری و خانه‌داری	-ارزش‌گذاری کار خانگی - افتخار فرزند به نقش حمایتی مادر - انتقال حس مسئولیت به فرزند	من اگه خانه دار نبود و مادرم شاغل بود ما نمیتونستیم اونقدر محبت مادری رو از سمت مادرم دریافت کنیم (مصاحبه ۱). وقتی سنم کم‌تر بود نمیدونستم ک خانه داری هم یه شغله اما کم‌کم متوجه شدم که خیلی ارزشمندیه چون بدون حقوق یا انتظاری داره برای ما همه کار میکنه و این کاراش به چشم نمیاد (مصاحبه ۱). قدردان زحماتش باشیم که خب اونم خسته می‌شه (مصاحبه ۵).

مضمون اصلی	مضامین فرعی	گزاره‌های مصاحبه
پیوند اجتماعی و الگوسازی بیرونی		من که بهش می‌بالم که همیشه پشتیبان من بوده بدون انتظار حمایت می‌کنه یعنی انگار هدف مامانم رشد منه (مصاحبه ۷). همیشه من رو به استقلال مالی تشویق می‌کنه پول تو جیبی که میدی سر موعد میریزه و باعث میشه یاد بگیرم چطور خرج کنم (مصاحبه ۲). اصلاً یکی از علت‌هایی هم که من خوشحالم از اینکه مادر من شاغل نبود و نیست اینه که خب من ارتباط خیلی بهتری باهاش دارم تقریباً میتونم بگم در همه زمان‌ها مامانم همیشه باهام میاد خرید مریض میشم پیشمه کاری دارم یا کمک می‌خام همیشه هستش (مصاحبه ۳).
	- ارتباط مادر با اجتماع محلی - مشارکت در فعالیت‌های جمعی و خیریه - الگوی مثبت برای نوجوان در مسئولیت اجتماعی	مامانم هر پنج‌شنبه میره تو گروه زنونه محله که با دوستاش گپ بزنن یا مثلاً قرار دیدار و سفر می‌زارن (مصاحبه ۴). مامانم تو کلاسای خیاطی محل شرکت می‌کنه، می‌گه هم یه چیزی یاد می‌گیره هم دوست پیدا می‌کنه (مصاحبه ۱). هر سال تو بازارچه خیریه مامانم با چند تا از دوستاش یه غرفه شیرینی‌فروشی راه میندازه، می‌گه حال و هوای این کارو دوست داره (مصاحبه ۲). خودشو درگیر کارای عام‌المنفعه کنه کمک کنه بدونه حق داره از بابام در ازای زحمتی که میکشه پول بگیره و به نیازمندان کمک کنه چون واقعاً اینکارو دوس داره (مصاحبه ۲). خیلی مشاوره هست گروه‌های مدرسه‌ای انجمن‌های مدرسه از همونا میتونه شروع کرد و ادامه داد ازش یاد می‌گیرم واقعاً آدم باید تاجایی که میتونه خودشو درگیر کنه فعالیت غیر از اهداف شخصیش داشته باشه (مصاحبه ۵).

جدول شماره ۲ که به یافته‌های حاصل از مصاحبه با نوجوانان دارای مادر خانه‌دار اختصاص دارد، بیانگر آن است که کیفیت رابطه در این خانواده‌ها عمدتاً بر پایه ارتباط همدلانه، احترام متقابل و حضور عاطفی پایدار مادر استوار است. نوجوانان از روابطی یاد کرده‌اند که در آن مادر نقش شنونده‌ای فعال و صبور دارد و با گفت‌وگوهای صمیمی، احترام به تفاوت‌های نسلی و پرهیز از کنترل مستقیم، فضای امنی برای ابراز احساسات فراهم می‌کند. مشارکت نوجوانان در امور خانه به‌عنوان عاملی برای تقویت حس مسئولیت‌پذیری و تعلق خانوادگی تلقی شده است و درعین‌حال، احترام به حریم شخصی و اعتماد متقابل، از ویژگی‌های برجسته‌ی این روابط محسوب می‌شود. نوجوانان در روایت‌های خود، نقش مادری و خانه‌داری را دارای ارزش ذاتی و اخلاقی دانسته‌اند و آن را نمادی از فداکاری، حمایت بی‌قید و شرط و ثبات عاطفی قلمداد کرده‌اند. افزون‌براین، برخی مادران خانه‌دار با حضور در فعالیت‌های اجتماعی، فرهنگی و خیریه، الگویی مثبت از مشارکت اجتماعی ارائه کرده‌اند که در نگرش نوجوانان نسبت به نقش زن در جامعه تأثیرگذار بوده است. درمجموع، یافته‌های این جدول نشان می‌دهد که رابطه مادران خانه‌دار با فرزندان‌شان بر پایه پیوندهای عاطفی گرم، اعتماد دوسویه و معنابخشی به نقش مادری شکل گرفته و این امر به تقویت انسجام خانوادگی و رشد هیجانی سالم نوجوانان منجر شده است.

جدول ۳: یافته‌های حاصل از مصاحبه با نوجوانان دارای مادر شاغل

مضمون اصلی	مضامین فرعی	گزاره‌های نمونه (با شماره مصاحبه)
بهینه‌سازی زمان مشترک با نوجوان	- برنامه‌ریزی منعطف برای حضور در خانه	آخر هفته‌ها با همدیگر یا حالا زمانایی که وقت داره یه سری کارهای خاص انجام میدیم؛ مثلاً
	- اولویت دادن به لحظات باکیفیت خانوادگی	کیک میپزیم با همدیگر پارک میریم پیاده روی میریم خرید اینا باعث افزایش اون صمیمیت شد (مصاحبه ۵).
	- خلق خاطرات مشترک کوتاه‌مدت	بریم با همدیگر تا پارک بریم رستوران یه شام دور هم باشیم (مصاحبه ۴).
	- توازن بین خستگی شغلی و نیاز عاطفی فرزند	ساعت کاری رو کم انتخاب میکنن چندتا شیفیت برنمیداره حقوق کمتر میگیره ارتقا پیدا

مضمون اصلی	مضامین فرعی	گزاره‌های نمونه (با شماره مصاحبه)
		نمیکنه اما حداقل پیش ماست (مصاحبه ۴). با اینکه خستس اما میاد شام آماده میکنه چای درست میکنه هممون رو دورهم جمع میکنه میوه بخوریم انگار نه انگار که خسته بود (مصاحبه ۸). این خوب بودنش بود و اینکه یه انگیزه‌ای بهم می‌داد که منم در آینده مثل مادرم شم یه ذره خانه‌دار باشم (مصاحبه ۷).
تحول نگرش و پذیرش تفاوت‌های نسلی	- درک سبک زندگی و دغدغه‌های نسل جدید - پرهیز از قضاوت و نصیحت سنتی - گفتگو به جای انتقاد - پذیرش تفاوت سلیقه و تصمیم فرزند	مسائلی که الان دیگه تابو نیست رو میپذیره و باهام راجبشون حرف میزنه (مصاحبه ۱). درسته من سنم هنوز کمه اما نسل ما دیگه پذیرفته نیست که دختر خوب یعنی کسی که تو خونس فقط سرش تو کتاب و درس باشه ما نیاز به تجارب جدید داریم تا بتونیم با نسل خودمون زندگی کنیم مامانم دیدگاه منو قبوا نداره اما نمیخاد هم منو متقاعد کنه مث خودش باشم (مصاحبه ۲). مخزن امروزی که کمک میکنه مامانم منو بیشتر بشناسه همین سوشال مدیاس که میفهمه فقط من این نیستم و هم نسلاهم همه اینجورن (مصاحبه ۵). خب اوایل خیلی ازهم فاصله گرفتیم مدام میخاست منو محدود کنه اما خودش کم کم دید حواسمو جمع میکنم محدودیتا رو کم کرد (مصاحبه ۲). مادر شاغل چون درون جامعه هست و هرروز با مردم بیشتری سر و کار داره به چالش‌های جامعه بیشتر آگاهی داره و این تو درک فرزندانش خیلی کمک‌کننده است (مصاحبه ۳). واقعن با طرد کردن و دعوا با ادمای مهم

مضمون اصلی	مضامین فرعی	گزاره‌های نمونه (با شماره مصاحبه)
استفاده از فناوری برای تداوم رابطه عاطفی		زندگیمون فقط حال خودمون بد میشه خب چرا حرف نزنیم وقتی میاد توضیح میده برام که فلان تغییر ممکنه چه اسببی برام داشته باشه و بعد تصمیم رو بدون اجبار میسپره به خودم خیلی برام باارزشه (مصاحبه ۷).
	- تماس و پیامک روزانه از محل کار - یادداشت یا پیام محبت‌آمیز - پیگیری احوال روزمره از راه دور - استفاده از فناوری برای جبران غیبت فیزیکی	تو زمان استراحت بهم پیامک میده غذا خوردی ؟ مدرسه چطور بود (مصاحبه ۵). صبحا میخاد بره رو ایل یادداشت میزاره تغذیه ات یادت نره یا رو یخچال میچسبونه میفهمم بهم اهمیت میده (مصاحبه ۲). اگه دو شیفت باشه وسطش تماس تصویری میگیره ابراز دلتنگی میکنه یا مثلاً میگه شامو چه جور بپزم (مصاحبه ۴). تو گروه خانوادمون با اینکه سرکاره اما مرور میکنه و کارهایی که باید انجام بدیم رو یادآوری میکنه (مصاحبه ۷).
تعادل میان اقتدار و آزادی نوجوان	- کاهش سخت‌گیری در تصمیم‌ها - واگذاری اختیار و آزادی عمل - ایفای نقش راهنما به‌جای ناظر - گفت‌وگو برای تنظیم مرزها	مامان تو آزادی دادن به ما نه خیلی مهربونه نه خیلی بدجنس یه چیزی این حدودا و خب میگه شما الان سن تون کمه سرد و گرم روزگار نچشیدید ماهم یه جاهایی به حرفش گوش میدیم و واقعن هم یه جاهایی نفعتش بهم رسیده (مصاحبه ۱). سر پول تو جیبی و مصرف مالی ما سخت میگیره و اینجور نیست تموم شد تمدیدش کنه نه باید وایسیم تا ماه بعد (مصاحبه ۵). ما وقتی باهم مخالفیم تو هر کاری مامانم لیست میکنه ضررش چیه و چرا مخالفه و بعد میگه اینو نگه‌دار و حالا میگه تصمیم با خودته (مصاحبه ۶).

مضمون اصلی	مضامین فرعی	گزاره‌های نمونه (با شماره مصاحبه)
الگوسازی در استقلال و رشد شخصی		بین مامان بابام یه قانونه که بحث شد قبل از خواب باید راجبش حرف بزنن و حتی حل هم نشه باید با اشتی بخوابن همینو مامانم با ما هم داره و همیشه می‌گه اوکی قهر باشیم اما قبل خواب وقت حرفه و اشتی (مصاحبه ۳). مزیت مامان تو رابطه مون اینه ازش نمیترسم باهام مٹ دوستمه و بیشتر تلاش میکنه راهنماییم کنه که خودم رشد کنم (مصاحبه ۸).
	- نمایش الگوی زن توانمند و مستقل - انتقال ارزش تلاش و مسئولیت‌پذیری - یاد دادن نظم و پشتکار از طریق رفتار - آموزش غیرمستقیم خودباوری	حس افتخار برایم بود دوس دارم برای خودمم همینجور پیش بره (مصاحبه ۱). منم قشنگ درسامو بخونم مثل مامانم موفق شم (مصاحبه ۴). وقتی که می‌بینیم مامان استقلال مالی داره و بدون تحصیل میتونه پول دربیاره ترغیب میشم برم یه کاری یاد بگیرم (مصاحبه ۶) کار مامانم رو دوس دارم فک میکنم برای یه خانم مناسبه (مصاحبه ۳). یه انگیزه‌ای بهم می‌داد که منم در آینده مثل مادرم شم یه ذره خانه‌دار نباشم (مصاحبه ۴). من خودم مثلاً خیلی وقته که دنبال اینم که حتماً مثلاً بتونم کارمند بشم که یه درآمد ثابتی داشته باشم و سر کار برم دستم توی جیب خودم باشه (مصاحبه ۵). مادرم همیشه تشویقم می‌کرد که چیزای جدید امتحان کنم، مثلاً کلاس موسیقی یا کتابخوانی گروهی تو کتابخونه محل (مصاحبه ۴). مادرم می‌گفت تو درسات باید بهتر از فلانی باشی، ولی نه با حسادت، فقط برای اینکه خودتو بالا بکشی (مصاحبه ۳).

جدول شماره ۳ که به یافته‌های حاصل از مصاحبه با نوجوانان دارای مادر شاغل اختصاص دارد، نشان می‌دهد که کیفیت رابطه در این خانواده‌ها بر مبنای تلاش برای حفظ توازن میان نقش‌های شغلی و والدینی، مدیریت زمان محدود و تقویت ارتباط عاطفی هدفمند شکل گرفته است. نوجوانان در روایت‌های خود از مادرانی سخن گفته‌اند که با وجود خستگی ناشی از کار، با برنامه‌ریزی انعطاف‌پذیر و صرف زمان‌های کوتاه اما باکیفیت، پیوندی صمیمی و حمایتی با فرزند خود برقرار می‌کنند. این رابطه‌ها بیش از آنکه بر حضور فیزیکی مداوم متکی باشد، بر کیفیت ارتباط و معناداری لحظات مشترک استوار است. در کنار این، پذیرش تفاوت‌های نسلی و پرهیز از قضاوت یا نصیحت‌های سنتی از سوی مادران، موجب شده است که نوجوانان احساس درک شدن و احترام به استقلال فکری خود را تجربه کنند. استفاده از فناوری برای حفظ ارتباط روزمره، مانند تماس، پیامک یا یادداشت‌های محبت‌آمیز، نیز به عنوان راهکاری نوین برای جبران غیبت فیزیکی مادران و تداوم پیوند عاطفی مطرح شده است. روابط میان مادران شاغل و نوجوانان‌شان همچنین بر مبنای تعادل میان اقتدار و آزادی تنظیم می‌شود؛ به گونه‌ای که مادران ضمن ایفای نقش راهنما، اختیار تصمیم‌گیری را به فرزندان می‌سپارند و به رشد مسئولیت‌پذیری آنان کمک می‌کنند. افزون‌براین، نوجوانان از مادران خود به عنوان الگوهایی از استقلال، پشتکار و توانمندی یاد کرده‌اند و اشتغال آنان را عاملی الهام‌بخش برای تلاش، خودباوری و موفقیت شخصی دانسته‌اند. در مجموع، یافته‌های جدول ۳ بیانگر آن است که روابط در خانواده‌های دارای مادر شاغل، گرچه متأثر از محدودیت زمانی و فشارهای شغلی است؛ اما از طریق همدلی، فناوری، و الگوسازی مثبت، به پیوندی معنادار، پویا و رشددهنده میان مادر و نوجوان منجر می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه راهکارهای بهبود کیفیت رابطه نوجوانان با مادران شاغل و خانه‌دار انجام شد. یافته‌ها در نگاه نخست، تفاوت‌هایی را در الگوهای تعاملی این دو گروه نشان داد؛ با این حال، تحلیل عمیق‌تر داده‌ها حاکی از آن است که این تفاوت‌ها بیش از

آن که بیانگر دو الگوی رابطه‌ای مستقل باشند، نشان‌دهنده شیوه‌های متفاوت تحقق یک منطق رابطه‌ای مشترک می‌باشند. به بیان دیگر، وضعیت اشتغال مادر نه ماهیت رابطه مادر-نوجوان بلکه صورت‌بندی و ابزارهای تحقق آن را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

در خانواده‌های دارای مادران خانه‌دار، رابطه مطلوب عمدتاً بر پایه حضور عاطفی پایدار، تعاملات روزمره، گفت‌وگوی همدلانه و مشارکت نوجوان در امور خانه شکل می‌گیرد. این الگو نشان می‌دهد که در این بافت، حضور فیزیکی پایدار مادر به بستری برای ایجاد امنیت هیجانی، اعتماد متقابل و درک عاطفی تبدیل می‌شود. نوجوانان این گروه، رابطه‌ای را توصیف می‌کنند که در آن مادر نه صرفاً نقش مراقب بلکه نقش همراه و شنونده فعال را ایفا می‌کند. مشارکت در امور خانه نیز صرفاً یک وظیفه نیست بلکه به عنوان سازوکاری برای انتقال مسئولیت‌پذیری، احترام متقابل و تعلق خانوادگی عمل می‌کند. این یافته‌ها با پژوهش‌های داخلی و خارجی همسو است که نشان داده‌اند صمیمیت، پذیرش و مسئولیت‌بخشی، عناصر مرکزی رابطه مطلوب والد-نوجوان اند (باهنر و امینی‌هرندی، ۱۴۰۳؛ حسینی و همکاران، ۱۳۹۷؛ Park, 2025).

در مقابل، در خانواده‌های دارای مادران شاغل، کیفیت رابطه کم‌تر بر حضور فیزیکی مداوم و بیشتر بر مدیریت آگاهانه محدودیت‌های زمانی استوار است. مادران شاغل در داده‌های این پژوهش، از طریق بهینه‌سازی زمان مشترک، خلق لحظات کوتاه اما معنادار، استفاده هدفمند از فناوری و پذیرش تفاوت‌های نسلی، حضور روانی خود را حفظ می‌کنند. در این الگو، رابطه مادر-نوجوان نه بر با هم بودن مداوم بلکه بر در دسترس بودن هیجانی بنا می‌شود. این یافته با پژوهش دهقانی‌زاده و همکاران (۱۳۹۹) و نتایج لیپولد و همکاران (۲۰۲۴) همسو است که نشان می‌دهد حمایت هیجانی و گرمی والدینی می‌تواند آثار محدودیت زمانی و فشار شغلی را تعدیل کند. همچنین مرور نظام‌مند گورستی‌اگا^۷ و همکاران (۲۰۱۹) بر نقش سبک‌های والدگری گرم و اعطای استقلال در کاهش مشکلات درونی‌سازی نوجوانان تأکید دارد.

نکته محوری در تحلیل مقایسه‌ای داده‌ها آن است که راهکارهای شناسایی شده در دو

گروه، همپوشانی مفهومی قابل توجهی دارند؛ برای مثال، آنچه در مادران خانه‌دار به صورت حضور فیزیکی و گفت‌وگوی روزمره تجربه می‌شود، در مادران شاغل به شکل تماس کوتاه، پیام محبت‌آمیز و پیگیری هیجانی از راه دور بازتولید می‌گردد. در هر دو حالت، کارکرد اصلی یکی است: حفظ پیوند عاطفی، ایجاد احساس دیده شدن و تقویت اعتماد متقابل. این نتیجه با یافته‌های صنعتگر تبریزی (۱۴۰۴) همخوان است که نشان داد استفاده هدفمند از رسانه‌های اجتماعی می‌تواند به تقویت رابطه مادر-دختر و افزایش درک متقابل منجر شود. از منظر نظری، یافته‌های پژوهش حاضر امکان بازخوانی نظریه دلبستگی در دوره نوجوانی را فراهم می‌کند. نظریه دلبستگی، آن‌گونه که بالبی (۱۹۷۶) مطرح کرده است، بر حضور پاسخ‌گو و در دسترس بودن مراقب تأکید دارد؛ با این حال، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که در نوجوانی، دلبستگی ایمن الزاماً وابسته به حضور فیزیکی مستمر نیست بلکه می‌تواند از طریق حضور روانی، اعتماد متقابل، گفت‌وگوی دوسویه و واگذاری تدریجی اختیار نیز حفظ شود. این بازتعریف با دیدگاه‌های جدید در حوزه دلبستگی و روابط والد-فرزند همسو است که بر کیفیت تعامل و حساسیت هیجانی والد تأکید دارند (Mikulincer & Shaver, 2016). همچنین یافته‌های مرا^۸ و همکاران (۲۰۲۵) نشان می‌دهد که والدگری آگاهانه و حضور ذهنی والد، نقش مهمی در تنظیم هیجانی و سازگاری روانی نوجوانان دارد.

رابطه مطلوب مادر-نوجوان، رابطه‌ای مبتنی بر تعادل میان حمایت و استقلال، اقتدار و گفت‌وگو، و نظارت و اعتماد است. چه در الگوی مادری خانه‌دار و چه در الگوی مادری شاغل، زمانی رابطه تقویت می‌شود که مادر از کنترل مستقیم و تحمیل نظر فاصله بگیرد و نقش راهنما و تسهیل‌گر رشد هیجانی و اجتماعی نوجوان را ایفا کند. این یافته با نتایج فوننتس و همکاران (۲۰۲۲) همسو است که نشان دادند گرمی والدینی، صرف‌نظر از ساختار خانواده، نقش تعیین‌کننده‌ای در همدلی و خودپنداره نوجوانان دارد.

درمجموع، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که کیفیت رابطه مادر-نوجوان بیش از آنکه تابع وضعیت اشتغال مادر باشد، متأثر از شیوه مدیریت رابطه، سبک ارتباطی و میزان حساسیت مادر نسبت به نیازهای رشدی نوجوان است. اشتغال یا خانه‌داری مادر، تنها

بستر تحقق رابطه را تغییر می‌دهد، نه جوهر آن را. براین اساس، تمرکز مداخلات خانواده‌محور و سیاست‌های حمایتی می‌بایست به کیفیت تعامل مادری معطوف شود. این رویکرد می‌تواند مبنایی برای طراحی برنامه‌های آموزشی، مشاوره‌ای و سیاستی متناسب با تنوع واقعی خانواده فراهم آورد.

ملاحظات اخلاقی: تمامی شرکت‌کنندگان برای شرکت در پژوهش رضایت شفاهی خود را اعلام نمودند و اطمینان لازم در مورد محرمانگی اطلاعات به آنها داده شده است. **سهام نویسندگان:** سهم نویسندگان در این پژوهش برابر بوده است. **حمایت مالی:** این پژوهش حامی مالی نداشته است. **تعارض منافع:** تعارض منافع نداشته است. **قدردانی:** از تمامی شرکت‌کنندگان که در این مطالعه ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی می‌کنیم.

منابع

- باهنر، ناصر، و امینی هرندي، رضا (۱۴۰۳). مؤلفه‌های الگوی مطلوب ارتباطات والدین با نوجوان: مطالعه کیفی. *فصلنامه فرهنگی - تربیتی زنان و خانواده*، ۱۹ (۶۷)، ۳۵-۵۶.
<https://magiran.com/p2743403>
- بولبی، جان و آیزورث، مری (۱۴۰۰). *نظریه دلبستگی: مفاهیم، پژوهش‌ها و کاربردها* (غلامرضا خوی‌نژاد و همکاران، مترجمان). تهران: انتشارات ارجمند.
- جاهد، حسین؛ حسینی، سیدابوالقاسم؛ طغیانی دولت‌آبادی، زهرا و عبدالملکی، شیوا (۱۳۹۹). رابطه اشتغال مادر با شادکامی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳ (۱)، ۵۳-۶۱.
<https://sid.ir/paper/386280/fa>
- حسینی، اکرم‌السادات؛ ضرغام حاجبی، مجید؛ حبیب‌زاده، عباس، و احمدی فقیه، مریم (۱۳۹۷). مقایسه مسئولیت‌پذیری و انگیزه پیشرفت تحصیلی در نوجوانان با مادران شاغل و خانه‌دار (پسر و دختر).
<https://civilica.com/doc/1281898>

حسین‌زاده اسکویی، علی؛ صفرپور، فاطمه؛ کمندلو، زهرا؛ حبیبی عسگرآباد، مجتبی و زمانی زارچی، محمدصادق (۱۳۹۹). مقایسه استرس والدگری و مشکلات برونی‌سازی و درونی‌سازی کودکان در مادران شاغل و غیرشاغل. *توانمندسازی کودکان/استثنایی*، ۱۱ (۳)، ۳۷-۴۹.

<https://doi.org/10.22034/ceciranj.2020.228165.1380>

دهقانی‌زاده، حسن؛ فلاح، محمدحسین و وزیری، سمیرا (۱۳۹۹). احساس گناه مادری: کاوشی کیفی بر اشتغال زنان در رابطه مادر-فرزند. *طلوع بهداشت*، ۱۹ (۲)، ۱۶-۳۲.
<https://sid.ir/paper/365575/fa>
رازقی نصرآباد، حبیبه بی‌بی و حسینی، زینب (۱۳۹۸). مطالعه تجربه ایفای هم‌زمان نقش شغلی-خانگی در مادران شاغل دارای فرزند خردسال. *جامعه‌شناسی کاربردی*، ۳۰ (۳)، ۱۰۹-۱۳۴.

<https://doi.org/10.22108/jas.2019.113958.1549>

رسولی، مهرک و خدامرادی، محمد. (۱۳۹۸). بررسی تأثیر اشتغال مادران بر زندگی و روابط فرزندان.

<https://civilica.com/doc/967773>

رجب، محبوبه و ابوحمزه، احمد (۱۴۰۲). تأثیر اشتغال مادران بر رشد اجتماعی کودکان در مقطع پیش‌دبستانی (مطالعه موردی شهر تهران)

<https://civilica.com/doc/2012869>

سعادت، نادره، و آقازیارتی، علی (۱۴۰۰). بررسی نقش سبک‌های فرزندپروری مادران در پیش‌بینی مشکلات رفتاری نوجوانان.

<https://civilica.com/doc/1318104>

صنعتگر تبریزی، فاطمه (۱۴۰۴). بررسی تأثیر استفاده از رسانه‌های اجتماعی و روابط مادر و دختر در خانواده

<https://civilica.com/doc/2434398>

قائم‌پور، زهرا؛ اسماعیلیان، محسن و سرافراز، محمدرضا (۱۳۹۸). تنظیم هیجان در نوجوانان: نقش پیش‌بینی‌کننده کارکرد خانواده و دلبستگی. *اندیشه و رفتار در روان‌شناسی بالینی*، ۱۳ (۵۱)، ۱-۱۶.

<https://sid.ir/paper/366401/fa>

قندابی، مهدی و رفیع‌زاده اردبیلی، گلبرگ (۱۴۰۳). ارتباط اشتغال مادر در سال‌های اولیه

کودکی، کیفیت رابطه مادر-فرزند و حمایت اجتماعی ادراک شده با کفایت اجتماعی در سال های بزرگسالی. *ایده های نوین روان شناسی*، ۱۳ (۱۷)

<https://sid.ir/paper/967896/fa>

کارگری سیسی، نرجس (۱۴۰۲). بررسی اثربخشی مداخله فرزندپروری مبتنی بر ذهن آگاهی بر سلامت روان و علائم اضطراب مادران و تعارض والد-فرزند در مادران شاغل دارای کودکان با اختلال نافرمانی مقابله ای. *پویایی روان شناختی در اختلال های خلقی*، ۲ (۴)، ۱۱۵-۱۲۶.

<https://doi.org/10.61838/kman.pdmd.2.4.12>

میرزاخانلو، حسن؛ یوسفی، زهرا و منشئی، غلامرضا (۱۴۰۳). تدوین بسته بهبود مسئولیت پذیری در نوجوانان. *پویایی های روان شناختی در اختلال های خلقی*، ۳ (۱)،

۷۴-۸۵

<https://sid.ir/paper/1363789/fa>

موسوی اصل، مهسا (۱۴۰۰). بررسی رابطه تحصیلات والدین و پیشرفت تحصیلی فرزندان. *نهمین همایش بین المللی دستاوردهای نوین پژوهشی در علوم تربیتی، روان شناسی و علوم اجتماعی*.

<https://civilica.com/doc/1400525>

Chong, C. L., & Baharudin, R. (2017). Supports from parents, optimism, and life satisfaction in early adolescents. *Humanika*, 9(2-3), 77-82.

Fitzgerald, M., Esplin, J., Wright, L., Hardy, N., & Gallus, K. (2022). Dyadic parent-adolescent relationship quality as pathways from maternal childhood abuse to adolescent psychopathology. *Journal of Marital and Family Therapy*, 48(3), 827-844. <https://doi.org/10.1111/jmft.12555>

Fuentes, M. C., Garcia, O. F., Alcaide, M., Garcia-Ros, R., & Garcia, F. (2022). Analyzing when parental warmth but without parental strictness leads to more adolescent empathy and self-concept: Evidence from Spanish homes. *Frontiers in Psychology*, 13, 1060821. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1060821>

Gorostiaga, A., Aliri, J., Balluerka, N., & Lameirinhas, J. (2019). Parenting styles and internalizing symptoms in adolescence: A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(17), 3192. <https://doi.org/10.3390/ijerph16173192>

Li, Q., & Hu, G. (2023). Positive impacts of perceived social support on prosocial behavior: The chain mediating role of moral identity and moral sensitivity. *Frontiers in Psychology*, 14, 1234977. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1234977>

Lippold, M. A., Jenkins, M., Ehrlich, K. B., Lee, S., & Almeida, D. M. (2024). Youth daily stressors predict their parents' wellbeing. *Communications Psychology*, 2(1), 55.

Mera, S., Zimmer-Gembeck, M. J., Conlon, E., Ryan, K. M., & Dower, A. (2025). A

- scoping review of the role of mindful parenting in youth's emotional, behavioral, and social adjustment, coping, and emotion regulation. *International Journal of Behavioral Development*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/01650254251381983>
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2016). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change*. Guilford Publications.
- Park, Y., & Park, S. Y. (2025). Parental acceptance, depressive symptoms, and self-esteem among Korean American youth: Mediating effect of positive communication. *Contemporary Family Therapy*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10591-025-09761-z>
- Raja Mohan, S. B. V., Dhanapal, S., Govindasamy, V., & Purushothaman Pillay, K. S. (2022). Psychological impact of parent-adolescent communication: A critical analysis. *International Journal of Public Health Science*, 11(4), 1210–1218. <https://doi.org/10.11591/ijphs.v11i4.21461>
- Vision, V., Savitri, J., & Tjandraningtyas, J. M. (2024). Parent-adolescent conflicts viewed from emotional independence and parenting styles. *Psyche* 165, 11(2), 197–210. <https://doi.org/10.15575/psy.v11i2.26257>
- Yang, T., & Dahm, P. C. (2024). Interactive effects of employed parents' affect spin with job demands and resources on adolescent well-being. *Applied Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1111/apps.12581>

Comparison of Strategies for Improving the Quality of Adolescent-Mother Relationships with Employed and Homemaker Mothers

Kiumars Farahbakhsh(Ph.D.)¹

 0000-0001-6541-2928

Mohadese Eslami²

 0009-0004-9504-1274

Abstract

The present study was conducted with the aim of identifying differences in effective strategies for improving the quality of relationships between adolescents and employed versus homemaker mothers. This research employed a qualitative approach using Braun and Clarke's (2006) thematic analysis method. Sampling was purposive and convenience-based, continuing until data saturation was achieved. Data were collected through semi-structured interviews, with a total of 16 adolescent girls aged 14 to 18 participating, including eight with employed mothers and eight with homemaker mothers. The main themes for families with homemaker mothers were: empathetic communication and mutual respect, participation in household affairs and strengthening adolescent responsibility, preserving personal privacy and mutual trust, attributing meaning to the maternal and homemaking role, and external social bonding and role modeling. In contrast, for families with employed mothers, the main themes included: optimizing shared time with the adolescent, attitudinal transformation and acceptance of generational differences, using technology to sustain emotional relationships, balancing authority and adolescent freedom, and role modeling in independence and personal growth. The proposed strategies include strengthening empathy, mutual participation, respecting adolescent independence, purposeful use of technology, and positive maternal role modeling. The results of this study provide a contextual and practical framework for family counselors, psychologists, and policymakers to enhance the quality of mother-adolescent relationships and family well-being.

Keywords: Mother-adolescent relationship, employed mothers, homemaker mothers, communication strategies, relationship quality.

1 - Assistant Professor, Department of Counseling, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. Farahbakhsh@atu.ac.ir

2 - M.A. in Career Counseling, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran (Corresponding Author) Mo_eslami@atu.ac.ir

The role of FOMO and social anxiety in predicting students' academic burnout

Zahra Ghasemi Mosavat¹

Sedighe Ahmadi (Ph.D.)²

Mohsen Rasouli (Ph.D.)³

 0009-0001-7547-3035

 0000-0002-9217-0554

 0009-0002-8901-5828

Abstract

Nowadays, many people turn to the Internet and social networks as a temporary refuge to escape unpleasant emotions and pressures caused by this academic burnout. One of the emerging concepts in the field of the Internet is FOMO; the present study aimed to investigate the role of FOMO (fear of being left behind) and social anxiety in predicting students' academic burnout. This study was conducted within the framework of descriptive research and with a correlational approach. In order to examine the contribution of each variable in predicting academic burnout, multiple linear regression was used. The statistical population of the study was all female students in Tehran in the second high school level in the academic year 1403-1404. In this study, cluster random sampling was performed; thus, from among the 22 districts of Tehran, District 14 and then three girls' high schools were selected. One class was randomly selected from each educational level and the questionnaires were completed by students in the same classes. The findings showed that FOMO and social anxiety positively and significantly predict students' academic burnout. Regression analysis indicated that FOMO explained 5.5% of the variation in academic burnout and social anxiety in adolescents explained 4.6% of the variation in academic burnout ($p < 0.01$). Based on the findings of this study, it can be concluded that FOMO and social anxiety are effective on students' academic burnout by reducing concentration, creating a sense of inadequacy, and social comparison, which can be prevented in adolescents with timely diagnosis and necessary prevention and measures.

Keywords: FOMO(fear of being left behind), students' academic burnout, social anxiety.

1- M Masters degree, Counseling Department, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Karaj, Iran. (Corresponding Author) ghasemi.zahra7474@gmail.com

2- PhD, Associate Professor, Counseling Department, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Karaj, Iran dr.ahmadi.sedighe@khu.ac.ir

3- PhD, Associate Professor, Counseling Department, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Karaj, Iran dr.rasouli@hotmail.com

Lived Experiences of Children Without Adequate Parental Care and Orphans in family-like Residential Care Centers: Regarding Challenges Related to Educational Issues

Mahdye Fathi Araf¹
Koser Dehdast (Ph.D.)²

 0009-0009-2120-6124
 0000-0001-5690-201X

Abstract

This study explores the lived experiences of orphaned and neglected children regarding their educational challenges. With a focus on individual, psychological, social, and institutional dimensions, the research seeks to identify the barriers these children encounter in the process of academic achievement. The study used a qualitative approach with Van Manen's interpretive phenomenology. Participants were 11–14-year-old girls in family-like residential centers in Tehran. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed to extract essential themes. Lived narratives revealed that learning was experienced as fragmented and anxiety-laden; school was perceived more as a space of neglect than support. Peer relations were ambivalent, oscillating between belonging and rejection. Strong dependence on teachers as the sole source of security, coupled with anxiety and declining motivation, created a cycle of failure and helplessness. Limited emotional skills further led to intense affective reactions in academic situations. Children in family-like care centers experience a cycle of anxiety, academic failure, and demotivation rooted in the interplay of individual, social, and institutional factors. Improving educational situation requires strengthening emotional and academic support from teachers, establishing structured communication between these centers and schools.

Keywords: Orphaned children, Children without adequate parental care, family-like Residential care centers, Lived experiences, Academic challenges.

1- M.A. Student in Family Counseling, Department of Counseling, Faculty of Psychology and Educational, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. (Corresponding Author)

Mahdyefathi@gmail.com

2- Ph.D. Counseling, Assistant Professor, Department of Counseling, Faculty of Psychology and Educational, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

Dehdast92@gmail.com

The Relationship between Weight and Body Mass Index and Hyperactivity Disorder in Children: A Systematic Review

Azam Movahedi (Ph.D.)¹

 0000-0002-1983-879X

Ario Movahedi (Ph.D.)²

 0000-0003-3017-8945

Abstract

ADHD is a multilateral neurological disorder that affects both children and adults, which is characterized by symptoms of neglect, hyperactivity, and irritability. In recent years, the interaction between ADHD and weight changes, especially obesity, has appeared as an important research area. This is a two-way relationship: On the one hand, ADHD irritation and poor performance may make people prone to unhealthy food behaviors, and on the other hand, weight changes such as obesity can affect the severity and therapeutic results of ADHD symptoms. This article examines evidence of how weighted, including low weight and overweight, the severity of ADHD symptoms, management strategies, and general results. In this study, citing articles of cross-sectional, forward-looking and genetic studies at domestic and foreign information sites in the period of 2000-2024, the findings attempted to provide a general overview of the essential factors and mechanisms of this complex relationship.

Keywords: Children, Obesity, Overweight, BMI, ADHD, Systematic review

1 - AssiAssistant Professor, Counseling Department, Faculty of Welfare, Tehran, Iran.
(Corresponding Author) leonoreh@gmail.com

2- Assistant Professor, Department of Nutritional Sciences, Faculty of Medical Sciences and Technologies, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.
amm35@mail.aub.edu

The effectiveness of short-term solution-focused group therapy on self-expression and self-concept of second-grade elementary school students

Mohammad Moradzade¹

 0009-0005-6853-058x

Mohsen Hojatkah (Ph.D.)²

 0000-0003-2852-3770

Alireza Rashidi (Ph.D.)³

 0009-0002-2784-8725

Abstract

This study aimed to investigate the effect of short-term solution-focused therapy on the self-concept and assertiveness of male students in the second year of elementary school in Selsele County in the first half of 1402. This study was a quasi-experimental design with pre-test-post-test and control group, and its statistical population included male students in elementary school in Selsele County, who were selected through convenience sampling and randomly assigned to two experimental (15) and control (15) groups. To investigate the effectiveness of solution-focused therapy, Gambrill and Rigi's assertiveness questionnaires and the Pirzo Harris Children's Self-Concept Questionnaire were used. After the pre-test for both groups, 6 60-minute sessions were provided to the experimental group in a group setting, twice a week, but the control group did not receive training. After the sessions, both groups were given a post-test and the data were analyzed by analysis of covariance. Overall, the findings of the present study supported the main hypotheses of the study, and the results showed the effectiveness of a short-term solution-focused group therapy protocol on the self-concept and assertiveness skills of male elementary school students.

Keywords: Solution-focused therapy, expressiveness, self-concept, students.

1- Master's degree, Guidance and Counseling Department, Faculty of Social Sciences, Razi University, Kermanshah, Iran. Muhi.moradzade1377@gmail.com

2- Assistant Professor, Counseling Department, Faculty of Social Sciences, Razi University, Kermanshah, Iran. (Corresponding Author) mhojatkah@razi.ac.ir

3- Associate Professor, Counseling Department, Faculty of Social Sciences, Razi University, Kermanshah, Iran. alrashidi@razi.ac.ir

Comparison of Attitudes toward Marriage, Divorce and Life in Girls with and Without Experience of Living in Pseudo-Family Centers

Tayyebbeh Ghasemi¹

 0009-0004-9337-9546

Amir Qorbanpoor lafmejani (Ph.D.)²

 0000-0003-3548-5629

Abstract

This study aimed to compare attitudes towards marriage, attitudes towards divorce, and attitudes towards life among girls with and without experience living in Pseudo-family centers. This was a comparative-causal study. The research population included two groups: ordinary girls aged 15 to 17 and those residing in government Pseudo-family centers under the welfare organization in Rasht in 2024, with 180 participants selected (90 from each group). Ordinary girls were chosen using multi-stage cluster sampling, while those in Pseudo-family centers were selected through a census. The research tools included the Braten and Rosen marriage attitude scale, the Kinnaird and Gerrard divorce attitude scale, and the Reker life attitude scale. For data analysis, independent t-tests and multivariate analysis of variance (MANOVA) were used. Analyses were performed using SPSS version 26. Results indicated significant differences in attitudes towards marriage, divorce, and life between girls with and without Pseudo-family center experience ($P < 0.001$). Ordinary girls exhibited more positive attitudes towards marriage and life and a more negative attitude towards divorce compared to those in Pseudo-family centers. Given the negative attitudes of girls in Pseudo-family centers towards marriage and life, and their positive attitude towards divorce, it is crucial for educators in these centers to seriously consider their attitudes.

Keywords: Girls aged 15 to 17, Attitude toward marriage, Attitude toward divorce, Attitude toward life, Pseudo family centers

1- MA in Family Counseling, Faculty of Literature and Humanities, University of Guilan, Rasht, Iran. tayebbehghasemi78@gmail.com

2 - Department of Educational sciences and counseling, Faculty of Literature and Humanities, University of Guilan, Rasht, Iran. (Corresponding Author)

amirelite@yahoo.com

Lived Experiences of Teachers Regarding the Care of Refugee Child Laborers at School

Somayeh Seif¹

Masoomeh Smaeili (Ph.D.)²

 0000-0002-9001-8081

Abstract

This study aims to explore in depth the lived experiences of teachers responsible for the care of child laborers from migrant backgrounds within the school environment, examining their challenges, successes, and strategies in engaging with this vulnerable group. Due to complex economic, social, and cultural circumstances, migrant child laborers require special support in educational settings. Teachers working with these children play a vital role in facilitating learning processes, promoting social adaptation, and enhancing their overall well-being. The methodology of this research is grounded in Smith's Interpretative Phenomenological Analysis (IPA), which focuses on meaningful understanding and in-depth interpretation of individual experiences. Eight teachers who had direct experience working with migrant child laborers in schools were studied through purposive, semi-structured interviews. The data obtained from these interviews were analyzed using IPA techniques, including the identification of themes, development of subthemes, and extraction of descriptive quotations. The findings of the study highlighted five main themes: (1) cultural and linguistic challenges in establishing effective communication; (2) dealing with psychological and social issues stemming from the children's previous experiences; (3) the need for specialized educational resources and support; (4) successful experiences in building trust and motivation for learning; and (5) the importance of in-service training and professional networking for teachers. These themes provide a comprehensive picture of the complexity of teachers' roles and their adaptive strategies. In the discussion and conclusion sections, the findings are interpreted in light of previous research literature, with similarities and differences to comparable studies examined. The causes and consequences of teachers' experiences are explained, and practical recommendations are provided to improve support for these children and their teachers, including enhancing intercultural training, ensuring the provision of supportive resources, and creating support frameworks at the school and organizational levels.

Keywords: child laborers, teachers, lived experiences, care, social support.

1- The Family Counseling Group, Faculty of Psychology and Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. (Corresponding Author) somayehseif6@gmail.com

2- Professor Tamma, PhD in Counseling, Professor of Counseling Department, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. sattu6739@gmail.com

The mediating role of adolescent self-differentiation in the relationship between perceived parenting styles and parent-adolescent conflict

Rezvan Alahdad (Ph.D.)¹
Zainab Abolhasani²

 0009-0000-7332-7643

Abstract

The purpose of this study was to investigate the mediating role of adolescent differentiation in relation to perceived parenting styles and adolescent-parent conflict. The descriptive research method was correlation and structural equation modeling. The research community consisted of all male and female students of the second secondary school (10th to 12th grade) studying in schools in Tehran in the second half of the academic year 2023-2024. A number of 250 people were selected as a sample using available sampling method. The research tools included Robbins' (1994) Parental Perception Questionnaire (POPS), Prince's (1979) Parental Conflict Questionnaire (1979) and Derrick's (2011) Self-Differentiation Questionnaire (DSI-SH). The results showed the optimal fit of the research model. The mediating role of adolescent differentiation was confirmed in relation to the two styles of supporting the child's autonomy and parental warmth with the adolescent's parent conflict ($p < 0.05$). Considering the impact of perceived parenting styles and differentiation in parent-teen conflict, it is suggested to focus on these two variables and increase parents' awareness of the impact of these variables on their children through workshops and individual and family counseling sessions.

Keywords: adolescent-parent conflict, perceived parenting styles, self-differentiation.

1- Assistant Professor, Counseling Department, Faculty of Welfare, Tehran, Iran. (Corresponding Author)
rezvan.alahdad@gmail.com

2- Master of Arts in Counseling, Faculty of Welfare, Tehran, Iran.
zeynababolhasani1377@gmail.com

Thematic Analysis of Adolescents' Experiences of Identity Conflicts Between Family Culture and social media

Mohammad Reza Karimi¹

 0009-0000-8417-1621

Seyed Alireza Tahvildari (Ph.D.)²

 0009-0000-3954-1582

Mahdi Vejdani Hemmat (Ph.D.)³

 0000-0002-3273-328X

Abstract

The present study aimed to explore adolescents' lived experiences of identity conflict arising between family culture and social media environments. Given the prominent role of social media in shaping the identity of the new generation, this research sought to illuminate the dimensions of this conflict. The study employed a qualitative design using thematic analysis. The research population consisted of adolescents aged 13 to 18 in the city of Qazvin, who were selected through purposive and convenience sampling. These adolescents had continuous engagement with social media platforms such as Instagram, YouTube, TikTok, and others. Data were collected through semi-structured interviews with 15 adolescents, and following Braun and Clarke's (2006) six-phase approach to coding and analysis, basic, organizing, and global themes were identified. The findings revealed that experiences of identity conflict could be categorized into four overarching themes: (1) communicational-structural erosion of the family amid the widening gap between family norms and social media culture, (2) normative-value conflicts influencing adolescents' lifestyle, (3) redefinition of self-identity shaped by mechanisms of social comparison, and (4) social media as an emotional and identity-related refuge. The results indicate that adolescents increasingly substitute familial interactions with social media to fulfill emotional and identity-related needs, which contributes to weakened family communication and the emergence of normative tensions. Moreover, the pervasive mechanisms of social comparison embedded in social media lead to continuous reconfiguration of personal identity, intensifying adolescents' sense of identity instability. These insights may inform educational interventions, support programs aimed at reducing intergenerational gaps, and initiatives designed to foster positive identity development among adolescents.

Keywords: Adolescents, identity conflict, family culture, social networks.

1- Masters degree in Family Counseling, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. (Corresponding Author) counseling.karimi@gmail.com

2- Masters degree in Family Counseling, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. sattt6739@gmail.com

3- Assistant Professor, Counseling Department, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. mehdivejdani20@gmail.com

The Effectiveness of Adlerian Play Therapy on Social Anxiety and Emotional Self-Regulation in Children with Stuttering

Zehra Ghobaniw¹
Mehrdad Sasani (Ph.D.)²

 0000-0002-5990-7200

Abstract

The aim of the present study was to determine the effectiveness of Adlerian Play Therapy on social anxiety and emotional self-regulation in children with stuttering, in which a quasi-experimental method with a pre-test-post-test design with a control group was used. The statistical population in this study consisted of all 8–10-year-old children with stuttering disorder in Tabriz in 1403. Thirty people were selected to select the sample using purposive sampling. To determine the effectiveness, the Katman and Miniwallen (2016) treatment protocol was used, which was implemented in a group for 8 60-minute sessions. Both groups were evaluated with the Jarabak (1996) Social Anxiety Questionnaire and Gross and John (2003) Emotion Regulation Questionnaire as a pre-test and after the completion of treatment as a post-test. Finally, after collecting the data, descriptive statistics methods of mean and standard deviation and inferential statistics of univariate analysis of covariance test were used. The significance level in all tests was considered to be 0.05. The findings showed that there was a significant difference between the control and experimental groups in both variables of social anxiety ($p < 0.001$) and emotional self-regulation ($p < 0.001$). According to the results obtained from this study, Adlerian play therapy can greatly help reduce social anxiety and increase emotional self-regulation in children with stuttering.

Keywords: Adlerian Play Therapy, Social Anxiety, Emotional Self-Regulation, Stuttering.

1- M.A. in General psychology, Mizan institute of higher education, Tabriz, Iran.

z.ghobaniw@gmail.com

2- M Assistant Professor, Department of psychology, Mizan institute of higher education, Tabriz, Iran (Corresponding Author)

mehrdadsasani45@gmail.com

Career Path Challenges in the Transition to Independence: The Lived Experiences of Female Adolescents Discharged from Family-Type Residential Care

Reyhaneh Khodabakhshi¹
Marziyeh Madanifar(Ph.D.)²

 0009-0002-2559-3300
 0009-0002-0879-6974

Abstract

Adolescent girls discharged from semi-family centers face multiple challenges in their career development and transition to independent living. This study aimed to identify and elucidate the main career path challenges experienced by this group during their transition to independence. A qualitative phenomenological approach was employed. Data were collected through semi-structured interviews with seven discharged adolescent girls, with a mean age of 27 years. Interviews were audio-recorded, transcribed verbatim, and analyzed using thematic coding to extract key patterns and experiences. Analysis revealed ten primary themes: educational challenges; difficulties associated with living in semi-family centers; lack of preparedness before discharge; influence of social relationships on career decision-making; challenges in job selection; psychological factors affecting career development; role conflicts between work, education, and family responsibilities; financial and livelihood insecurity; breakdown of supportive networks; and challenges in achieving job stability. The study highlights the critical need for targeted pre-discharge career training and sustained post-discharge support to facilitate effective career development and successful transition to independent living. Interventions should address educational, psychological, and social dimensions to improve employment outcomes and overall well-being for this vulnerable population.

Keywords: Career path, independence, Female Adolescents, Semi-family centers, Job challenges, Social support.

1- M.A. Student in Career Counseling, Department of Counseling, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran (Corresponding Author) reyhaneh.kh7680@gmail.com
2- Assistant Processor, Department of counseling, Faculty of Psychology and Educational Sciences Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. m.madanyfar@gmail.com

Factors Influencing Social Adaptation of Adolescent Girls in Virtual Spaces: A Qualitative Phenomenological Study

Seyedeh Leila Haghpars¹
Ebrahim Naeimi(Ph.D.)²

 0009-0002-5375-030
 0000-0002-2582-1273

Abstract

Background and purpose: The purpose of this study was to analyze the effective components in the social adaptation of teenagers dependent on cyberspace. **Research method:** The current research was a descriptive phenomenological qualitative study. The statistical population was adolescent girls aged 12 to 18 years old in Talesh city of Gilan province in the summer quarter of 1402, who were dependent on cyberspace. Targeted sampling was done using Yang's cyberspace addiction questionnaire, and semi-structured interviews were conducted with 11 people and continued until reaching the saturation level and repeating the answers. In the data analysis, the seven-step collage method was used. **Findings:** From a total of 11 interviews, 3 main themes and 9 sub-themes were classified, which are: the main theme "dynamism and active participation" with sub-themes: "strengthening coexistence and lack of bigoted attitude" and "understanding and accepting the international culture of non-racial discrimination" "; The main theme of "emotional efficiency" with sub-themes: "interpersonal intelligence", "emotional intelligence", "increasing self-confidence", "strengthening and expanding self-esteem"; The main theme of "skills to influence the social environment" is classified with sub-themes: "managing interpersonal conflict", "planning and intentionality", "cognitive and emotional orientation". **Conclusion:** The results showed that the components related to self-efficacy belief in adolescents dependent on cyberspace have a positive effect on social adaptation. Therefore, it is necessary for administrators and guardians to take into account the needs of adolescence and use the opportunity of communication technology to strengthen and nurture self-efficacy in adolescents.

Keywords: Adolescence Girls, dependence on virtual space, social adaptation.

1- Master's degree, Family Counseling, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabaie University, Tehran, Iran (Corresponding Author) lila.haghpars62@gmail.com

2- Associate Professor, Counseling Department, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabaie University, Tehran, Iran naeimi@atu.ac.ir

❖ Comparison of Attitudes toward Marriage, Divorce and Life in Girls with and Without Experience of Living in Pseudo-Family Centers	143
Tayyebbeh Ghasemi / Amir Qorbanpoor lafmejani	
❖ The effectiveness of short-term solution-focused group therapy on self-expression and self-concept of second-grade elementary school students	171
Mohammad Moradzade / Mohsen Hojatkah / Alireza Rashidi	
❖ The Relationship between Weight and Body Mass Index and Hyperactivity Disorder in Children: A Systematic Review .197	
Azam Movahedi / Ario Movahedi	
❖ Lived Experiences of Children Without Adequate Parental Care and Orphans in family-like Residential Care Centers: Regarding Challenges Related to Educational Issues	217
Mahdye Fathi Araf / Koser Dehdast	
❖ The role of FOMO and social anxiety in predicting students' academic burnout	245
Zahra Ghasemi Mosavat / Sedighe Ahmadi / Mohsen Rasouli	
❖ Comparison of Strategies for Improving the Quality of Adolescent-Mother Relationships with Employed and Homemaker Mothers	269
Kiumars Farahbakhsh / Mohadese Eslami	
❖ Abstract English.....	5

Contents

- ❖ **Factors Influencing Social Adaptation of Adolescent Girls in Virtual Spaces: A Qualitative Phenomenological Study7**
Seyedeh Leila Haghparsast / Ebrahim Naeimi
- ❖ **Career Path Challenges in the Transition to Independence: The Lived Experiences of Female Adolescents Discharged from Family-Type Residential Care31**
Reyhaneh Khodabakhshi / Marziyeh Madanifar
- ❖ **The Effectiveness of Adlerian Play Therapy on Social Anxiety and Emotional Self-Regulation in Children with Stuttering57**
Zehra Ghobaniw / Mehrdad Sasani
- ❖ **Thematic Analysis of Adolescents' Experiences of Identity Conflicts Between Family Culture and social media..... 81**
Mohammad Reza Karimi / Seyed Alireza Tahvildari / Mahdi Vejdani Hemmat
- ❖ **The mediating role of adolescent self-differentiation in the relationship between perceived parenting styles and parent-adolescent conflict111**
Rezvan Alahdad / Zainab Abolhasani
- ❖ **Lived Experiences of Teachers Regarding the Care of Refugee Child Laborers at School 129**
Somayeh Seif / Masoomah Smaeili

Journal of Research in Child and Adolescent Counseling

VOL. 2 / *Spring & Summer* / NO. 2 (Serial 6)

Under the direction of the research vice president

Director-in-change: Refah Faculty

Managing Director: kosar Dehdast (Ph.D.)

Editor-in-chief: Masome Esmaili (Ph.D.)

Editorial Board:

Masoumeh Esmaili(**Ph.D.**), Professor, Allameh Tabatabaei University
Hadi Bahrami Ehsan(**Ph.D.**) Professor, University of Tehran
Hamid Reza Pouremet(**Ph.D.**) Professor, Shahid Beheshti University
Kianoosh Zaharakar(**Ph.D.**) Professor, Kharazmi University
Ghazal Zand Karimi(**Ph.D.**) Associate Professor, Faculty of Welfare
Hossein Salimi Bajestani(**Ph.D.**) Associate Professor, Faculty of Welfare
Soheila Sadeghi Fasaie(**Ph.D.**) Professor, University of Tehran
Meysam Farrokhi(**Ph.D.**) Associate Professor, Faculty of Welfare

Contributing Advisors:

Ghazaleh Zand Karimi(**Ph.D.**)
Mohsen Shakeri Nasab(**Ph.D.**)
Parvaneh Alaei(**Ph.D.**)
Fateme Ghasemi Nia(**Ph.D.**)
Mitra Moradi(**Ph.D.**)

Razvan Elhadad(**Ph.D.**)
Marim Sadat Pourmousavi(**Ph.D.**)
Zahra Pourseid Aghaei(**Ph.D.**)
Salihe Piriaei(**Ph.D.**)
Kowsar Dehdest(**Ph.D.**)

Persian Editor: Rezvan Allahdad (**Ph.D.**)

Executive Manager: Reza Diba

Email: jjlms@refah.ac.ir
Site: www.refah.ac.ir

IN THE NAME OF ALLAH

Journal of Research in Child and Adolescent Counseling

Refah Faculty

VOL. 2 / Spring & Summer 2025 / NO. 2 (Serial 6)

Address: Tehran Province, Tehran, District 12, Nadaee Pour Alley,
MCQP+7C9, Iran

P.O.Box: 11575/138

Fax: +982133521776 **Tel:** +982135074230

Email: jjlms@refah.ac.ir

Site: www.journal.refah.ac.ir