

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

دوفصلنامه

پژوهش در مشاوره کودک و نوجوان

دانشکده غیردولتی - غیرانتفاعی رفاه

سال سوم - پاییز و زمستان ۱۴۰۴ - شماره ۱ (پیاپی ۷)

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 سوم / شماره ۱ / پیاپی هفتم / پاییز و زمستان ۱۴۰۴

صاحب امتیاز: دانشکده غیردولتی – غیرانتفاعی رفاه

مدیر مسئول: دکتر زهرا طاهری پور

سر دبیر: دکتر معصومه اسمعیلی

جانشین سر دبیر: دکتر کوثر دهدست

هیئت تحریریه به ترتیب حروف الفبا:

معصومه اسمعیلی / استاد، دانشگاه علامه طباطبائی	مهرداد چشمه سهرابی / استاد، دانشگاه اصفهان
کیانوش زهراکار / استاد، دانشگاه خوارزمی	حسین سلیمی بجستانی / دانشیار، دانشکده رفاه
محمد عسگری / استاد، دانشگاه علامه طباطبائی	غزال زند کریمی / دانشیار، دانشکده رفاه
غلامحسین مکتبی / دانشیار، دانشگاه شهید چمران اهواز	میثم فرخی / دانشیار، دانشکده رفاه

منتخب هیئت داوران (به ترتیب حروف الفبا):

ابوالحسنی، منصوره (دکترای مشاوره و مدرس دانشگاه)	غفوری، سحر (دکترای مشاوره و مدرس دانشگاه)
امان‌اللهی، زهرا (دکترای مشاوره و مدرس دانشگاه)	قاسمی نیائی، فاطمه (دکترای مشاوره و مدرس دانشگاه)
پورموسوی، سیده مریم (دکترای مشاوره و مدرس دانشگاه)	قربان پور لقمجانی، امیر (دانشیار مشاوره و مدرس دانشگاه)
پیریایی صالحه (دکترای روان‌شناسی و عضو هیئت علمی دانشگاه)	مدنی‌فر، مرضیه (دکترای مشاوره و مدرس دانشگاه)
دهدست، کوثر (دکترای مشاوره و عضو هیئت علمی دانشگاه)	موحدی، اعظم (دکترای مشاوره و مدرس دانشگاه)
زندکریمی، غزال (دکترای روان‌شناسی و عضو هیئت علمی دانشگاه)	میرزایی، سمیرا (دکترای مشاوره و مدرس دانشگاه)
شاکری‌نسب، محسن (دکترای روان‌شناسی و مدرس دانشگاه)	

مدیر اجرایی: دکتر سمیرا میرزایی

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.

شاپا الکترونیکی: 3060-737X

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 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

- ❖ بررسی آینده‌های بدیل سبک‌های تربیت کودک در ایران با تأکید بر رویکرد تحلیل لایه‌ای علی..... ۷
محمدرضا حشمتی/ دکتری جامعه‌شناسی بررسی مسائل اجتماعی ایران دانشگاه کاشان
- ❖ نقش واسطه‌ای کارکردهای اجرایی در رابطه سبک‌های فرزندپروری با موفقیت تحصیلی..... ۳۳
اعظم اکبری معیر/ کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی دانشکده غیردولتی غیرانتفاعی رفاه تهران
صالحه پیریایی/ استادیار روان‌شناسی دانشکده غیردولتی غیرانتفاعی رفاه تهران
- ❖ آسیب‌شناسی فرایند برنامه‌ریزی و اجرای فعالیتهای پرورشی مرتبط با مفهوم حجاب و نماز از دیدگاه مسئولان پرورشی دوره دوم ابتدایی مدارس دخترانه دولتی تهران..... ۵۹
سارا حنیفه‌زاده/ استادیار علوم تربیتی دانشکده رفاه تهران
نسترن بکاء/ کارشناسی ارشد آموزش و پرورش ابتدائی دانشکده غیردولتی غیرانتفاعی رفاه تهران
- ❖ پیش‌بینی اضطراب جنگ بر اساس سبک‌های دلبستگی در نوجوانان..... ۹۹
مهدی شمالی احمدآبادی/ دکتری روان‌شناسی آموزش و پرورش شهرستان اردکان یزد
عاطفه برخوردار احمدآبادی/ کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان
سمیه شاکریان/ دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی کودکان استثنایی دانشگاه آزاد اسلامی یزد
- ❖ قابلیت کارآفرینی، باورهای کاریابی و خودپنداره شغلی در نوجوانان دختر شاخه فنی- حرفه‌ای و نظری: یک مطالعه پس‌رویدادی..... ۱۱۱
اسما عزیزی/ دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه دانشگاه رازی کرمانشاه
محسن گلمحمدیان/ دانشیار گروه راهنمایی و مشاوره دانشگاه رازی کرمانشاه
علیرضا رشیدی/ دانشیار گروه راهنمایی و مشاوره دانشگاه رازی کرمانشاه
- ❖ بررسی مشکلات و آسیب‌های نوجوانان در خانواده‌های دارای تعارض‌های ارتباطی: یک مطالعه پدیدارشناختی..... ۱۳۱
سمیرا میرزایی/ استادیار گروه مشاوره دانشکده غیردولتی غیرانتفاعی رفاه
سینا حسن‌بیگی/ کارشناسی ارشد گروه مشاوره دانشگاه غیرانتفاعی تاکستان
- ❖ تجربه زیسته مادران شاغل از تعارض نقش مادری و شغلی در تربیت فرزندان..... ۱۶۱
لیلا خادمی عادل/ دکترای روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی علوم و تحقیقات تهران
زهره مرادی/ کارشناسی ارشد مشاوره خانواده دانشگاه علامه طباطبائی تهران
سکینه کاووسی امید/ کارشناسی ارشد مشاوره خانواده دانشگاه رازی کرمانشاه

- ❖ تجربه زیسته مادران فرزندپذیر: از آرمان‌گرایی تا بازتعریف والدگری.....۱۹۱
نعیمه صابری/ دانشجوی دکتری مشاوره دانشگاه علامه طباطبائی تهران
مرضیه مدنی‌فر/ استادیار مشاوره‌دانشگاه علامه طباطبائی تهران
- ❖ بررسی پویایی‌های کارآمد اکوسیستم مراکز شبه‌خانواده.....۲۰۷
میترا مرادی/ استادیار گروه مشاوره دانشگاه علامه طباطبائی تهران
معصومه اسمعیلی/ استاد گروه مشاوره دانشگاه علامه طباطبائی
لیلا قاسم‌شریفی/ کارشناسی ارشد مشاوره دانشگاه علامه طباطبائی تهران
- ❖ نقش آسیب‌های روان‌شناختی دوران کودکی زوجین بر تعارض‌های زناشویی.....۲۳۳
نفیسه حائری/ کارشناسی ارشد مشاوره خانواده دانشکده غیردولتی غیرانتفاعی رفاه تهران
جواد خدادادی سنگده/ استادیار گروه راهنمایی و مشاوره دانشگاه علامه طباطبائی تهران
- ❖ اثربخشی روایت‌درمانی بر ابراز وجود و رابطه والد - فرزند در دانش‌آموزان درگیر با خودجراحی.....۲۵۵
مهرداد ساسانی/ استادیار گروه روان‌شناسی مؤسسه آموزش عالی میزان تبریز
مریم زالی/ دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی مؤسسه آموزش عالی میزان تبریز
مسعود رضازاده/ دانشجوی دکتری تخصصی مشاوره دانشگاه شهید چمران اهواز
- ❖ پیش‌بینی رفتارهای سازش‌نیافته و پرخاشگرانه از طریق مهارت‌های ارتباطی و نشانگان اضطراب جدایی کودکان ۴ تا ۶ سال.....۲۸۱
مجتبی تمدنی/ استادیار گروه مشاوره دانشگاه امیرالمؤمنین(ع) اهواز
نسرین جعفری ماجلان/ کارشناسی ارشد مشاوره خانواده دانشکده غیرانتفاعی غیردولتی رفاه تهران
- ❖ چکیده انگلیسی.....5

بررسی آینده‌های بدیل سبک‌های تربیت کودک در ایران با تأکید بر رویکرد تحلیل لایه‌ای علی

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۳۰

محمدرضا حشمتی^۱

چکیده

در مواجهه با تحولات شتابان اجتماعی، فرهنگی و فناورانه، سبک‌های تربیت کودک در ایران با چالش‌های جدی مواجه شده‌اند که بازاندیشی در آن‌ها را به ضرورتی جامعه‌شناختی بدل ساخته است. پژوهش حاضر با هدف تحلیل آینده‌های بدیل سبک‌های تربیتی در ایران، از رویکرد تحلیل لایه‌ای علی (CLA) بهره می‌گیرد تا از رهگذر بررسی چهار لایه لیتانی، علل اجتماعی، گفتمان‌ها و اسطوره‌ها، چشم‌اندازهای متنوعی از تربیت کودک ترسیم کند. این پژوهش از نظر روش‌شناختی، کیفی و آینده‌پژوهانه است و جامعه پژوهش را صاحب‌نظران حوزه‌های علوم اجتماعی، خانواده، تربیت کودک و سیاست‌گذاری اجتماعی تشکیل می‌دهند. نمونه پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و گلوله‌برفی انتخاب شد؛ بدین‌صورت که ابتدا خبرگان دارای سابقه علمی و حرفه‌ای مرتبط شناسایی شده و سپس با معرفی مشارکت‌کنندگان بعدی، فرایند نمونه‌گیری تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری و با بهره‌گیری از روش تحلیل لایه‌ای علی تحلیل شدند. یافته‌ها نشان می‌دهد که سبک‌های تربیتی موجود در ایران با گسست‌هایی در سطوح فردی، خانوادگی و ساختاری همراه‌اند و تحت تأثیر عواملی همچون فشارهای اقتصادی، شکاف ارزشی میان نسل‌ها، ضعف نهادهای حمایتی، گفتمان‌های متعارض (نظیر اسلام‌گرایی رسمی، مدرنیته فردگرایانه و نولیبرالیسم تربیتی) و استعاره‌های فرهنگی مسلط مانند «بچه باید مثل طلا سخت تربیت بشه» قرار دارند. پژوهش نشان می‌دهد که این تعارض‌های چندلایه، نظام تربیتی را در وضعیتی گذارگونه قرار داده و مانع شکل‌گیری الگوی منسجم تربیتی شده است. براین‌اساس، مطالعه حاضر تأکید می‌کند که تنها از طریق بازنگری در گفتمان‌های مسلط، تقویت نهادهای حمایتی خانواده، توسعه آموزش والدگری آگاهانه و بازسازی استعاره‌های فرهنگی تربیت، می‌توان به فرانامه‌های مطلوبی چون جامعه‌ای روادار، خلاق و تاب‌آور دست یافت. این پژوهش با ارائه تحلیلی چندلایه از آینده‌های بدیل تربیت کودک، رویکردی نوآورانه در آینده‌پژوهی تربیتی عرضه می‌کند که می‌تواند مبنایی برای سیاست‌گذاری‌های تحول‌گرا در نظام تربیتی ایران باشد.

کلیدواژه‌ها

آینده‌پژوهی تربیتی، تحلیل لایه‌ای علی (CLA)، سبک‌های تربیت کودک، گفتمان‌های تربیتی، سناریوهای بدیل، خانواده و تغییرات اجتماعی، سیاست‌گذاری تربیتی.

۱- دکتری جامعه‌شناسی بررسی مسائل اجتماعی ایران، دانشکده حقوق و علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران
Rezaheshmaty1037@gmail.com

مقدمه

در دهه‌های اخیر، تحولات پرشتاب اجتماعی، فرهنگی و فناورانه، ساختار خانواده و الگوهای تربیت کودک را در بسیاری از جوامع دستخوش تغییر کرده است. در ایران نیز این تحولات، الگوهای سنتی فرزندپروری را با چالش‌های بنیادین مواجه ساخته و بازنگری در سبک‌های تربیتی را به ضرورتی اجتماعی و پژوهشی بدل کرده است. سبک تربیت والدین، به‌عنوان سازوکاری میان‌نسلی، نقشی تعیین‌کننده در بازتولید نظم اجتماعی و شکل‌دهی به سرمایه‌های روانی، اجتماعی و فرهنگی فرزندان ایفا می‌کند (Livingstone et al., 2020). مطالعات داخلی نشان می‌دهد که در سال‌های اخیر، آسیب‌های روانی نظیر اضطراب، کمال‌گرایی افراطی و اختلالات هیجانی در میان نوجوانان ایرانی روندی افزایشی داشته است. همچنین یافته‌ها حاکی از آن است که سبک‌های تربیتی مستبدانه با کاهش رفاه ذهنی و افزایش کمال‌گرایی ناسازگار در نوجوانان همراه است (رضوی و دیگران، ۱۴۰۴). همچنین یافته‌ها حاکی از آن است که سبک‌های تربیتی مستبدانه با کاهش رفاه ذهنی و افزایش کمال‌گرایی ناسازگار در نوجوانان همراه است (تاج‌الدینی و همکاران، ۱۴۰۴). در سطح اجتماعی، تغییرات الگوی اقتدار در خانواده ایرانی، به‌ویژه در طبقه متوسط شهری، به بازتعریف نقش‌های جنسیتی و افزایش مذاکره‌پذیری روابط والد-فرزند منجر شده است. این تحولات، اقتدار سنتی والدین را تضعیف کرده و سبک‌های تربیتی را در وضعیتی میان سنت و مدرنیته قرار داده است (راه‌ننده^۳ و دیگران، ۱۴۰۲). در سطح جهانی نیز ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد که فرزندپروری در عصر تحولات فناورانه، در حال عبور از الگوهای کنترل‌محور به سمت اشکال مشارکتی و گفت‌وگومحور است. پژوهش‌ها تأکید دارند که والدین در شرایط جدید ناگزیر از بازتعریف نقش‌های تربیتی خود و توسعه مهارت‌های جدید برای مواجهه با زیست‌جهان متحول کودکان هستند (Livingstone & Blum-Ross, 2020).

در ایران، پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه فرزندپروری دیجیتال نشان داده‌اند که شیوه‌های میانجی‌گری والدین در فضای رسانه‌ای، متنوع، پویا و وابسته به ویژگی‌های فردی والدین و فرزندان است. یافته‌ها حاکی از آن است که والدین بسته به شرایط، از ترکیبی از

راهبردهای محدودکننده، نظارتی و فعال استفاده می‌کنند (مطهری‌نژاد و قاسمی‌نژاد، ۱۳۹۷؛ سیان و انگورج‌تقوی، ۱۴۰۲). با وجود گسترش این مطالعات، بخش قابل‌توجهی از پژوهش‌ها بر پیامدهای روان‌شناختی یا آموزشی سبک‌های تربیتی تمرکز داشته و کمتر به لایه‌های عمیق‌تر فرهنگی، ساختاری و گفتمانی پرداخته‌اند. این در حالی است که سبک‌های تربیتی، صرفاً انتخاب‌هایی فردی نیستند بلکه در پیوندی وثیق با ساختارهای قدرت، نظام‌های ارزشی و سرمایه فرهنگی خانواده‌ها شکل می‌گیرند (Bourdieu, 1986؛ گرامشی، ۱۳۷۹). از منظر نظری، متفکرانی چون جان لاک و جان استوارت میل بر پرورش عقلانیت، خودمختاری و آزادی کودک تأکید داشته‌اند و تربیت را فرایندی فراتر از اطاعت‌خواهی صرف دانسته‌اند (لاک، ۱۳۷۷؛ میل، ۱۳۸۲). در رویکردهای جامعه‌شناختی، سبک‌های فرزندپروری صرفاً حاصل ترجیحات فردی والدین تلقی نمی‌شوند، بلکه بازتابی از موقعیت اجتماعی، سرمایه فرهنگی و شرایط طبقاتی خانواده‌ها هستند. خانواده‌ها متناسب با منابع فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی در دسترس خود، شیوه‌های متفاوتی برای تربیت فرزندان برمی‌گزینند که این امر در شکل‌گیری نگرش‌ها، مهارت‌ها و فرصت‌های زندگی کودکان نقش تعیین‌کننده‌ای ایفا می‌کند (Lareau, 2011).

در ادبیات معاصر، مفاهیمی چون فرزندپروری دیجیتال، فرزندپروری مشارکتی و تربیت آینده‌محور بر ضرورت انطباق شیوه‌های تربیتی با شرایط متحول زندگی کودکان و نوجوانان تأکید دارند. این رویکردها نشان می‌دهند که والدین برای مواجهه با تحولات فرهنگی، اجتماعی و فناورانه ناگزیر از بازتعریف نقش‌های تربیتی خود و توسعه مهارت‌های جدید هستند و سبک‌های تربیتی بدون توجه به این تحولات، کارآمدی خود را از دست خواهند داد (Ingrassia, 2020 Benedetto &).

در این میان، رویکرد تحلیل لایه‌ای علی (CLA) که توسط سهیل عنایت‌الله ارائه شده است، امکان تحلیل سبک‌های تربیتی را در چهار سطح علی، ساختاری، گفتمانی و اسطوره‌ای فراهم می‌سازد. این رویکرد بر آن است که مسائل اجتماعی، ازجمله تربیت کودک، تنها در سطح پیامدهای قابل مشاهده قابل فهم نیستند بلکه ریشه در روایت‌های عمیق فرهنگی و اجتماعی دارند (عنایت‌الله، ۱۳۸۳؛ Inayatullah, 2004). با وجود رشد تدریجی مطالعات در زمینه

4. Locke

5. Mill

سبک‌های تربیتی در ایران، بررسی آینده‌های بدیل این سبک‌ها با استفاده از رویکردهای آینده‌پژوهانه و فرانامه‌محور همچنان جایگاه شایسته‌ای نیافته است. فقدان چنین رویکردهایی موجب شده سیاست‌گذاری‌های تربیتی عمدتاً واکنشی و محدود به وضعیت موجود باقی بمانند (نصیری، ۱۴۰۰؛ برقعی‌موحد و زینعلی‌زاده، ۱۴۰۳).

براین‌اساس، پژوهش حاضر با هدف تحلیل آینده‌های بدیل سبک‌های تربیت کودک در ایران، با بهره‌گیری از رویکرد تحلیل لایه‌ای علی انجام می‌گیرد تا از طریق شناسایی نیروها و گفتمان‌های مؤثر در سطوح مختلف، زمینه طراحی فرانامه‌های ممکن، محتمل و مطلوب برای تحول سبک‌های تربیتی در جامعه ایرانی فراهم شود. باین‌حال، خلأ اساسی در پژوهش‌های داخلی، فقدان تحلیل آینده‌نگر و چندلایه از سبک‌های تربیتی است؛ تحلیلی که بتواند فراتر از توصیف وضعیت موجود، به ریشه‌های گفتمانی و روایت‌های عمیق فرهنگی بازتولیدکننده این سبک‌ها بپردازد. درنتیجه، سیاست‌گذاری‌های تربیتی غالباً واکنشی، کوتاه‌مدت و محدود به سطح علی مانده‌اند.

در این زمینه، رویکرد تحلیل لایه‌ای علی (CLA) امکان فهم سبک‌های تربیتی را در سطوح علی، ساختاری، گفتمانی و اسطوره‌ای فراهم می‌سازد و نشان می‌دهد که مسائل تربیتی، بدون واکاوی روایت‌های عمیق فرهنگی و اجتماعی، قابل تحول پایدار نیستند. مسئله اصلی این پژوهش آن است که نبود تحلیل آینده‌پژوهانه و چندلایه از سبک‌های تربیت کودک در ایران، مانع از تصور آینده‌های بدیل و طراحی فرانامه‌های تحول‌آفرین در حوزه تربیت شده و پژوهش‌ها و سیاست‌گذاری‌ها را در سطح توصیف پیامدهای موجود متوقف ساخته است. براین‌اساس، پژوهش حاضر با هدف تحلیل آینده‌های بدیل سبک‌های تربیت کودک در ایران، با بهره‌گیری از رویکرد تحلیل لایه‌ای علی انجام می‌گیرد تا نیروها، گفتمان‌ها و روایت‌های مؤثر در سطوح مختلف شناسایی شده و زمینه طراحی فرانامه‌های ممکن، محتمل و مطلوب برای تحول سبک‌های تربیتی فراهم شود.

روش پژوهش

پژوهش حاضر بر مبنای رویکرد کیفی و با بهره‌گیری از منطق اکتشافی و راهبرد استقرایی انجام شده است. با توجه به ماهیت مسئله پژوهش که معطوف به فهم آینده‌های

بدیل سبک‌های تربیت کودک است، از رویکرد آینده‌پژوهی و روش «تحلیل لایه‌ای علی»^۶ استفاده شده است. آینده‌پژوهی با ارائه توصیف‌ها و تجویزهایی درباره آینده، این امکان را فراهم می‌سازد که از میان طیفی از آینده‌های ممکن، محتمل و مطلوب، انتخابی آگاهانه صورت گیرد و زمینه کنش‌گری پیش‌دستانه فراهم شود (عیوضی، ۱۳۹۵، ص. ۱۷۹). از منظر وندل بل، آینده‌پژوهی عبارت است از مطالعه نظام‌مند کشف، ابداع، ارائه، آزمون و ارزیابی آینده‌های ممکن، محتمل و مطلوب که به افراد و سازمان‌ها در انتخاب و پی‌ریزی آینده‌ای ترجیحی یاری می‌رساند (Bell, 2011, p. 73).

جامعه آماری پژوهش شامل صاحب‌نظران حوزه علوم اجتماعی، خانواده و تربیت کودک است که یا دارای سابقه پژوهشی و تألیفات علمی مرتبط با موضوع پژوهش بوده‌اند، یا تجربه حرفه‌ای و سیاست‌گذاری در حوزه‌های مرتبط با خانواده، آموزش و مسائل تربیتی داشته‌اند. معیارهای ورود به پژوهش شامل دارا بودن دانش تخصصی، توان تحلیل کلان اجتماعی و آشنایی نظری یا تجربی با تحولات فرهنگی و تربیتی بود. این معیارها به‌منظور اطمینان از کیفیت داده‌ها و توان مشارکت‌کنندگان در تحلیل آینده‌های بدیل سبک‌های تربیتی تعیین شد.

نمونه‌گیری با استفاده از روش هدفمند و گلوله‌برفی انجام گرفت. انتخاب روش گلوله‌برفی به دلیل ماهیت تخصصی و محدود جامعه مورد مطالعه صورت گرفت؛ به‌گونه‌ای که دسترسی به خبرگان از طریق روش‌های تصادفی امکان‌پذیر نبود. در این روش، از مشارکت‌کنندگان اولیه درخواست شد ضمن بیان دیدگاه‌های خود، افراد دیگری را که دارای صلاحیت علمی و حرفه‌ای در حوزه پژوهش هستند معرفی کنند. نمونه‌گیری تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت؛ به این معنا که داده‌های جدید مفاهیم یا مضامین تازه‌ای به تحلیل اضافه نمی‌کردند.

برای گردآوری داده‌ها، از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. طراحی دستورالعمل مصاحبه بر اساس مرور ادبیات پژوهش، روش تحلیل PESTEL و الگوی پرسش‌سازی «W1H» انجام گرفت. تحلیل PESTEL یکی از ابزارهای متداول در مطالعات

راهبردی و آینده‌پژوهی است که به شناسایی عوامل کلان مؤثر بر یک پدیده در شش بُعد سیاسی، اقتصادی، اجتماعی، فناورانه، محیط‌زیستی و حقوقی می‌پردازد (سلاجقه، صفدریان و خیری، ۱۳۹۳، ص. ۳۲). در این پژوهش، از این روش برای شناسایی نیروهای کلان اثرگذار بر آینده سبک‌های تربیتی و جهت‌دهی به پرسش‌های مصاحبه استفاده شد تا دیدگاه خبرگان صرفاً به سطح فردی یا خانوادگی محدود نماند و ابعاد ساختاری و گفتمانی نیز مورد توجه قرار گیرد. پرسش‌ها به گونه‌ای طراحی شدند که سبک‌های تربیتی در افق بیست‌ساله آینده مورد واکاوی قرار گیرند.

به‌منظور بررسی اعتبار و کیفیت یافته‌های پژوهش، از معیارهای پیشنهادی لینکلن و گوبا شامل باورپذیری، اطمینان‌پذیری، تأییدپذیری و انتقال‌پذیری استفاده شد (Lincoln & Guba, 1985 به نقل از Flick, 2019, p. 420). باورپذیری از طریق بازبینی مستمر داده‌ها و مشارکت چند پژوهشگر در تحلیل تأمین شد؛ اطمینان‌پذیری با مستندسازی فرایند پژوهش و شفاف‌سازی مراحل گردآوری و تحلیل داده‌ها مورد توجه قرار گرفت؛ انتقال‌پذیری از طریق ارائه توصیف غنی از زمینه پژوهش و مشارکت‌کنندگان فراهم شد؛ و تأییدپذیری با کاهش سوگیری‌های پژوهشگر و اتکای تحلیل‌ها بر داده‌های تجربی تقویت گردید. افزون‌براین، برای افزایش دقت و پایایی تحلیل مضمون‌ها، از شاخص «کاپای کوهن» استفاده شد. فرایند کدگذاری توسط چند نفر از صاحب‌نظران انجام گرفت و میزان توافق بین کدگذاران بیش از ۰.۸۰ به‌دست آمد که نشان‌دهنده سطح بالای توافق و اعتبار قابل قبول یافته‌های پژوهش است.

به‌منظور بررسی اعتبار و کیفیت یافته‌های مربوط به مضمون‌های پژوهش، از روش ایوونا لینکلن و اگون گوبا (۱۹۸۵؛ به نقل از فلیک، ۱۳۹۹، ص. ۲۰۴) استفاده شده است. در این روش چهار عنصر باورپذیری، اطمینان‌پذیری، تأییدپذیری و انتقال‌پذیری برای اعتبار یافته‌های پژوهش استفاده می‌شوند. باورپذیری به معنای باور داشتن به یافته‌های حاصل از پژوهش و خودبازبینی محقق در فرایند گردآوری و تحلیل داده‌هاست؛ اطمینان‌پذیری از طریق توانایی محقق در شناسایی منبعی که داده‌های یک مطالعه از آن آمده است؛ انتقال‌پذیری که بر مبنای کاربرد پژوهش است؛ و تأییدپذیری که بر مبنای واقعی بودن

یافته‌های پژوهش تعیین می‌شود. براین اساس، به منظور افزایش اعتبار این پژوهش از شاخص «کاپای کوهن»^۷ استفاده شد. کدگذاری توسط چند نفر از صاحب‌نظران صورت گرفته و مقدار کاپا بیش از ۰.۸۰ به دست آمده بود که مقدار قابل‌قبولی است و حکایت از اعتبار یافته‌های پژوهش دارد.

در این پژوهش، به منظور تحلیل یافته‌ها از روش تحلیل مضمون کیفی ویرجینیا بران و ویکتوریا کلارک استفاده شده است. در این روش، مضمون بیانگر اطلاعات مهمی درباره داده‌ها و پرسش‌های پژوهش است و تا حدی معنی و مفهوم الگوی موجود در دامنه‌ای از داده‌ها را نشان می‌دهد (کمالی، ۱۳۹۷، ص. ۱۹۲). تحلیل مضمون (درون‌مایه) یکی از روش‌های اساسی تحلیل در پژوهش کیفی است و برای شناسایی، تحلیل و گزارش‌دهی الگوهای موجود در داده‌ها به کار می‌رود. مضمون در اصل مهم‌ترین پاسخ و معنای موجود در داده را در رابطه با پرسش پژوهش نشان می‌دهد (Braun & Clarke, 2006). برای بالا بردن اعتبار مضمون‌های مشخص‌شده، از سه عنصر مورد نظر گوبا و لینکلن (۱۹۸۵) یعنی اعتبارپذیری، انتقال‌پذیری و تأییدپذیری استفاده شده است. اعتبارپذیری از طریق خودبازبینی محقق در جریان گردآوری و تحلیل داده‌ها و همچنین استفاده از روش سه‌گانه، انتقال از طریق گسترش و توصیف داده‌ها در طول مرحله گردآوری و به‌کارگیری رویه‌های خاص تحلیل طرح‌وار (شماتیک) عوامل مورد بررسی قرار گرفت. برای دستیابی به تأییدپذیری، همه داده‌های خام و یادداشت‌ها و اسناد برای بازبینی‌های بعدی بایگانی شدند تا کیفیت یافته‌ها و تفسیرها بررسی شود.

روش تحلیل لایه‌ای علی که روش اصلی این پژوهش است، نخستین نظریه و روش جدید و عمده آینده‌پژوهی پس از روش دلفی در چهل سال گذشته است (Bell, 2011, p. 73). این روش به دنبال حرکت در فرای سطح ظاهری پژوهش‌های متعارف علوم اجتماعی و روش پیش‌بینی است؛ چرا که این روش‌ها در اغلب موارد توانایی شکافتن و طرح مسائل گفتمانی، جهان‌بینی‌ها و ایدئولوژی‌ها را ندارند (عنایت‌الله، ۲۰۰۴) و نمونه‌های آرمانی، اسطوره‌ها و استعاره‌ها را بیان نمی‌کنند.

7. Cohen's Kappa

تحلیل لایه‌ای علی‌داری چهار سطح یا لایه است:

- **سطح نخست: لیتانی.** این سطح جایگاه روندهای کمی، مشکلات و مسائل است؛ در این سطح غالباً حس انفعال در مقابل سؤال «چه باید کرد؟» به وجود می‌آید. این سطح متداول‌ترین سطح اکثر تحقیقات آینده‌پژوهی است که می‌تواند به سرعت منجر به خلق سیاست بیم و ترس شود. سطح لیتانی آشکارترین و مرئی‌ترین سطح است و نیاز به توانایی تحلیلی اندکی دارد. در این لایه فرض‌ها به ندرت مورد پرسش قرار می‌گیرند.
- **سطح دوم: علل نظام‌مند.** این سطح به عوامل اجتماعی، فناورانه، اقتصادی، سیاسی، زیست‌محیطی و تاریخی ارتباط دارد و عملکرد مناسبی در بیان شرح‌های فنی و تحلیل علمی دارد. نقش دولت، بازیگران و منافع آنان در اغلب موارد در این سطح مورد اکتشاف قرار می‌گیرد.
- **سطح سوم: گفتمان‌ها و جهان‌بینی‌ها.** این سطح به گفتمان‌ها و جهان‌بینی‌هایی می‌پردازد که از موضوع پشتیبانی می‌کنند و به آن مشروعیت می‌بخشند. در این سطح، تشخیص فرض‌های عمیق‌تر پیش‌زمینه و چشم‌اندازسازی مجدد مسئله بسیار مهم است.
- **سطح چهارم: استعاره و اسطوره.** در این سطح، داستان‌های عمیق و الگوهای جمعی، یعنی ابعاد ناخودآگاه و احساسی مسئله وجود دارند. زبان در این سطح کمتر فنی و بیشتر تصویری است و به تجربه احساسی و شهودی از مسئله می‌پردازد. این لایه ما را به سطح اسطوره‌ای هویت می‌برد؛ جایی که ریشه فرض‌های عمیق‌تر درباره آینده و الگوهای فرهنگی آشکار می‌شود. اسطوره‌ها و استعاره‌ها بنیان‌های تمدنی عمیق‌تر را برای آینده‌های خاص روشن می‌سازند و خلق آینده را به سطحی فراتر از طراحی منطقی می‌برند. آن‌ها مفاهیم ناخودآگاه را به گفتمان‌های آینده بازمی‌گردانند و موجب بصیرت درباره گذشته، حال و آینده می‌شوند (طاهری دمنه، ۱۳۹۴، ص. ۱۱۷).

شکل مدل تحلیل لایه‌ای علی:

- لایه اول: سطح لیتانی
- لایه دوم: علل نظام‌مند
- لایه سوم: گفتمان‌ها و جهان‌بینی‌ها
- لایه چهارم: اسطوره‌ها و استعاره‌ها

براین اساس، مراحل انجام پژوهش حاضر به شرح زیر است: (۱) انجام مصاحبه با خبرگان، (۲) بررسی محتوای مصاحبه‌ها با روش تحلیل تم و مشخص کردن تم‌های اصلی و فرعی، (۳) لایه‌بندی یافته‌های تحلیل تم در قالب سطوح تحلیل لایه‌ای علی (لیتانی، علل اجتماعی، گفتمان یا جهان‌بینی، اسطوره)، (۴) طراحی آینده‌های ایدئال، محتمل، باورپذیر و ممکن، (۵) تهیه گزارش نهایی.

جدول شماره ۱: آمار توصیفی مشارکت‌کنندگان در پژوهش «آینده‌پژوهی سبک‌های تربیتی فرزند با تأکید بر رویکرد تحلیل لایه‌ای علی»

ردیف	جنسیت	تحصیلات	رشته و تخصص	حوزه فعالیت یا تجربه مرتبط
۱	زن	دکتری تخصصی	روانشناسی تربیتی	آموزش و مشاوره خانواده
۲	مرد	دکتری تخصصی	جامعه‌شناسی	خانواده و تحولات فرهنگی
۳	زن	دکتری تخصصی	علوم تربیتی	سبک‌های والدگری و آموزش والدین
۴	مرد	دکتری تخصصی	مطالعات فرهنگی	فرهنگ و رسانه‌های تربیتی
۵	زن	دکتری تخصصی	روانشناسی رشد	تربیت کودک و نوجوان
۶	مرد	دکتری تخصصی	فلسفه تعلیم و تربیت	مبانی نظری تربیت در ایران
۷	زن	دکتری تخصصی	ارتباطات اجتماعی	سواد رسانه‌ای و تربیت دیجیتال

۸	مرد	دکتری تخصصی	آینده‌پژوهی	تحلیل فرایندهای اجتماعی
۹	زن	دکتری تخصصی	مطالعات زنان و خانواده	سیاست‌های خانواده و جنسیت
۱۰	مرد	دانشجوی دکتری	روانشناسی اجتماعی	روابط والد-فرزند در عصر دیجیتال
۱۱	زن	کارشناسی ارشد	علوم تربیتی	تجربه میدانی در تربیت کودکان
۱۲	مرد	دکتری تخصصی	روان شناسی	تحلیل الگوهای تربیتی در ایران
۱۳	زن	دکتری تخصصی	مدیریت فرهنگی	سیاست‌گذاری فرهنگی خانواده
۱۴	مرد	دکتری تخصصی	جامعه‌شناسی	نهاد خانواده و آموزش اجتماعی
۱۵	زن	دکتری تخصصی	جامعه‌شناسی	آینده تربیت و تغییرات ارزشی

۱- تحلیل در لایه اول (لیتانی)

تحلیل در این سطح بر پایه آشکارترین، قابل‌مشاهده‌ترین و روزمره‌ترین ابعاد مسئله مورد بررسی است. در اینجا، تمرکز بر برداشت عمومی جامعه از وضعیت سبک‌های تربیت کودک در ایران است؛ آنچه مردم، رسانه‌ها، مسئولان، و گزارش‌های میدانی از وضعیت تربیت کودکان بازتاب می‌دهند. در این سطح، ما با لایه‌ای مواجهیم که داده‌های آماری، مشاهدات میدانی، دغدغه‌های عمومی و واکنش‌های فوری و سطحی به وضعیت موجود سبک‌های تربیتی را دربرمی‌گیرد. سبک‌های تربیت کودک از خلال برداشت‌های عمومی، اظهارات والدین و کارشناسان، بازنمایی‌های رسانه‌ای و گزارش‌های میدانی بررسی می‌شوند. تمرکز این لایه بر نشانه‌ها، نگرانی‌ها و توصیف‌هایی است که درباره وضعیت تربیت کودک در سطح جامعه مطرح می‌شود، بدون ورود به تبیین علل ساختاری یا تحلیل‌های گفتمانی. داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که در گفتار مشارکت‌کنندگان، مجموعه‌ای از

نشانه‌های قابل مشاهده درباره وضعیت سبک‌های تربیتی بیان می‌شود. ازجمله این موارد می‌توان به افزایش تعارض والد-فرزند، نوسان میان شیوه‌های تربیتی مختلف، دشواری در اعمال انضباط، و مراجعه فزاینده والدین به خدمات مشاوره‌ای اشاره کرد. این موضوعات عمدتاً در قالب تجربه‌های روزمره فرزندپروری مطرح شده‌اند. در حوزه فناوری، مشارکت‌کنندگان به وابستگی کودکان به تلفن همراه و تبلت، کاهش گفت‌وگوهای خانوادگی، تأثیرپذیری از محتوای شبکه‌های اجتماعی و دشواری در تنظیم مصرف رسانه‌ای اشاره کردند. این موارد به‌عنوان بخشی از تجربه جاری خانواده‌ها در مواجهه با فضای دیجیتال توصیف شده‌اند. همچنین، از نبود الگوی ثابت تربیتی، تغییر مکرر شیوه‌های فرزندپروری، ناهماهنگی میان خانواده و مدرسه، فاصله نسلی و احساس سردرگمی در انتخاب سبک مناسب تربیتی سخن گفته شد. در کنار این موارد، برخی مشارکت‌کنندگان به محدود بودن آموزش‌های رسمی والدگری، دسترسی نامتوازن به خدمات مشاوره‌ای و کمبود برنامه‌های حمایتی اشاره کردند. به‌طورکلی، لایه لیتانی تصویری از نگرانی‌ها و توصیف‌های سطحی درباره وضعیت موجود سبک‌های تربیت کودک در ایران ارائه می‌دهد؛ تصویری که منعکس‌کننده آن چیزی است که در سطح عمومی جامعه درباره تربیت کودک دیده و گفته می‌شود. این سطح، نقطه آغاز تحلیل است و در مراحل بعدی، داده‌های آن در چهارچوب لایه‌های عمیق‌تر بازتفسیر می‌شوند.

جدول شماره ۲: تحلیل در سطح لیتانی (موضوع: سبک‌های تربیت کودک)

مقوله اصلی	مقوله فرعی	شاخص‌ها
آشناختگی در الگوهای تربیتی خانواده	تربیت ناسازگار در خانواده	۱. افزایش تعارض والد-فرزند ۲. رشد سبک‌های تربیتی متضاد (افراط در اقتدارگرایی یا سهل‌گیری) ۳. شکایت مکرر والدین از «عدم کنترل» کودکان ۴. ناتوانی والدین در مواجهه با مسائل انضباطی ۵. رشد تمایل والدین به مشاوره‌گیری روان‌شناسی
اثرات فناوریانه	تربیت در فضای دیجیتال	۱. وابستگی شدید کودکان به گوشی و تبلت ۲. کاهش گفت‌وگوهای خانوادگی

مقوله اصلی	مقوله فرعی	شاخص‌ها
		۳. الگوبرداری کودکان از اینفلوئنسرها و یوتیوبرها ۴. تضاد ارزش‌های خانوادگی با محتوای رسانه‌ای ۵. عدم توانایی والدین در تنظیم مصرف رسانه‌ای فرزندان
تربیت گسیخته	نبود الگوی پایدار تربیتی	۱. بی‌ثباتی در الگوی فرزندپروری میان والدین ۲. تغییر سبک‌های تربیتی در فاصله کوتاه ۳. ناهماهنگی مدرسه و خانواده در شیوه آموزش و تربیت ۴. فاصله نسلی عمیق و ناتوانی در درک دوجانبه ۵. ناامیدی والدین نسبت به اثرگذاری تربیتی خود
شکاف ارزش‌ها	چالش بین تربیت سنتی و مدرن	۱. کشمکش میان آموزه‌های تربیتی سنتی با اقتضائات زندگی مدرن ۲. تضاد در انتظارات والدین و خواسته‌های فرزندان ۳. ناتوانی در انتخاب سبک تربیتی همساز با جهان امروز ۴. سرگردانی والدین میان دیدگاه‌های مشاوره‌ای متضاد ۵. نبود سیاست عمومی مؤثر برای آموزش سبک‌های نوین تربیتی
ناکارآمدی نهادی	ضعف نهادهای حمایتی	۱. نبود آموزش رسمی برای والدگری مؤثر ۲. آموزش‌های سطحی و نظری در رسانه‌ها ۳. عدم دسترسی به خدمات تخصصی تربیتی برای اقشار متوسط و ضعیف ۴. نبود حمایت اجتماعی از والدین دارای فرزند با نیازهای ویژه ۵. فقر اطلاعاتی والدین درباره رشد روانی کودکان

یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها نشان می‌دهد سبک‌های تربیتی در ایران امروز دچار نوعی گسست مفهومی، کارکردی و ارزشی هستند. در سطح «لیتانی»، والدین و کارشناسان بیشتر به جنبه‌های سطحی از ناکارآمدی تربیت اشاره می‌کنند، از چالش با فناوری تا فقدان الگوی منسجم. در اکثر موارد، تربیت کودک در ایران به فرایندی تجربی، آزمون و خطا و فاقد راهبرد مشخص تبدیل شده است. پیامد این وضعیت، افزایش تعارض‌های خانوادگی، رشد نارضایتی والدین از نقش تربیتی خود، سردرگمی میان سبک‌های متضاد، و بازتولید نسلی از کودکان بی‌الگو، بی‌انگیزه یا پرخاشگر است. این سطح از تحلیل، نمایانگر درک سطحی و روزمره از تربیت است. داده‌های حاصل از سطح لیتانی، هرچند مهم‌اند؛ اما بدون عبور از آن و ورود به لایه‌های عمیق‌تر (علل ساختاری، گفتمان و اسطوره‌ها) نمی‌توان به ریشه‌یابی مؤثر مسئله پرداخت. این همان جاست که تحلیل لایه‌ای علی به‌کار می‌آید و چشم‌انداز متفاوتی از آینده‌های بدیل در تربیت کودک ترسیم می‌کند.

۲. تحلیل در لایه دوم (علل اجتماعی)

در این لایه، به تصاویر آشکاری که در سطح لیتانی ساخته شده‌اند، پاسخ داده می‌شود و توضیح داده می‌شود که این تصاویر چه علل اجتماعی دارند و یا چه کسانی باعث ایجاد آنها شده‌اند؟ در این سطح از تحلیل، از ابزارهایی مانند تحلیل PESTEL برای رسیدن به علل آینده‌ارزش‌ها در ذهن خبرگان استفاده می‌شود.

جدول شماره ۳: تحلیل در سطح علل اجتماعی (موضوع: سبک‌های تربیت کودک در ایران)

مؤلفه‌ها / علل اجتماعی	مقوله اصلی
۱. فشارهای اقتصادی خانواده‌ها؛ ۲. افزایش هزینه‌های تربیت و معیشت؛ ۳. نابرابری اقتصادی و نابرابری فرصت‌ها؛ ۴. بیکاری یا بی‌ثباتی شغلی والدین؛ ۵. وابستگی بخشی از خانواده‌ها به درآمدهای غیررسمی.	عوامل اقتصادی
۱. تغییر نقش‌های والدینی و ساختار خانواده؛ ۲. کاهش نقش نسل‌های بزرگ‌تر در فرایند تربیت؛ ۳. سبک زندگی شهری سریع و پرتنش؛ ۴. تضعیف برخی هنجارها و الگوهای سنتی؛ ۵. کمبود آموزش‌های نظام‌مند والدگری.	عوامل فرهنگی-اجتماعی

عوامل سیاسی- نهادی	۱. ناپیوستگی در سیاست‌های تربیتی؛ ۲. فقدان نهادهای تخصصی پایدار برای حمایت از والدین؛ ۳. تمرکز نظام تربیتی رسمی بر مدرسه؛ ۴. نبود برنامه‌ریزی بلندمدت در حوزه تربیت کودک؛ ۵. ضعف در اجرا و نظارت بر سیاست‌های مرتبط.
عوامل فناورانه- رسانه‌ای	۱. گسترش فناوری‌های دیجیتال و رسانه‌های نوین؛ ۲. دسترسی آسان کودکان به محتوای متنوع و گاه نامتناسب؛ ۳. محدودیت مهارت‌های والدین در نظارت رسانه‌ای؛ ۴. الگوبرداری کودکان از فضای مجازی؛ ۵. کاهش تعامل رودررو در خانواده.
عوامل زیست‌محیطی و شهری	۱. سبک زندگی شهرنشینی پرشتاب؛ ۲. کمبود فضاهای بازی و تفریح کودک‌محور؛ ۳. کاهش ارتباط کودکان با محیط‌های طبیعی؛ ۴. محدودیت فضای سکونت برای فرزندپروری؛ ۵. فشارهای محیطی و شهری بر خانواده‌ها.

تحلیل این لایه نشان می‌دهد که وضعیت مشاهده‌شده در سطح لیتانی، محصول مجموعه‌ای از عوامل درهم‌تنیده اقتصادی، فرهنگی-اجتماعی، نهادی، فناورانه و زیست‌محیطی است. این عوامل، بسترهایی را فراهم می‌کنند که در آن، والدین و خانواده‌ها با محدودیت‌ها، فشارها و ناهمگونی‌هایی در فرایند تربیت کودک مواجه می‌شوند. لایه دوم، بدون ورود به تجویز یا سیاست‌گذاری، صرفاً به تبیین زمینه‌های اجتماعی و ساختاری می‌پردازد که سبک‌های تربیتی در آن شکل می‌گیرند. در گام بعد، این علل در سطح گفتمان‌ها و جهان‌بینی‌های مسلط بازتفسیر می‌شوند.

در ادامه، تحلیل لایه سوم (گفتمان/جهان‌بینی/ایدئولوژی) متناسب با موضوع بررسی آینده‌های بدیل سبک‌های تربیت کودک در ایران با تأکید بر رویکرد تحلیل لایه‌ای علی، با ساختار مشابه متن نمونه تهیه شده است.

۳. تحلیل در لایه سوم (گفتمان/جهان‌بینی/ایدئولوژی)

در لایه سوم تحلیل لایه‌ای علی، تمرکز از علل ساختاری و اجتماعی به سمت الگوهای مسلط معنا، ارزش‌ها و جهان‌بینی‌هایی معطوف می‌شود که به‌صورت نانوشته، نگرش والدین، سیاست‌گذاران و نهادهای تربیتی را شکل می‌دهند. این لایه می‌کوشد نشان دهد که کنش‌های تربیتی، صرفاً واکنش‌هایی فردی یا پیامد شرایط اقتصادی نیستند بلکه در چهارچوب گفتمان‌های فرهنگی و ایدئولوژیک خاصی معنا پیدا می‌کنند. تحلیل داده‌های

حاصل از مصاحبه‌ها نشان داد که چهار گفتمان اصلی، بیشترین نقش را در سامان‌دهی سبک‌های تربیتی در ایران امروز ایفا می‌کنند.

جدول شماره ۴: تحلیل در سطح گفتمان، جهان‌بینی، ایدئولوژی

گفتمان مسلط	شواهد داده‌ای (نقل قول مشارکت‌کنندگان)
تربیت اقتدارگرایانه سنتی	«بچه اگر از اول حرف‌شنو بار نیاد، بعداً دیگه هیچ‌کس حریفش نمی‌شه.» (مشارکت‌کننده ۶، فلسفه تعلیم و تربیت) «خیلی از والدین هنوز فکر می‌کنن محبت زیاد بچه رو لوس می‌کنه.» (مشارکت‌کننده ۳، علوم تربیتی)
اسلام‌گرایی رسمی	«در نظام رسمی، کودک بیشتر موضوع هدایت ایدئولوژیکه تا یک فرد با نیازهای رشدی خاص.» (مشارکت‌کننده ۹، مطالعات زنان و خانواده) «آموزش دینی گاهی بیشتر دستوره تا تربیتی.» (مشارکت‌کننده ۱، روان‌شناسی تربیتی)
مدرنیته فردگرایانه	«خیلی از والدین جدید می‌گن بچه باید کاملاً آزاد باشه، اما برایش حد و مسئولیت تعریف نمی‌کنن.» (مشارکت‌کننده ۱۰، روان‌شناسی اجتماعی) «حق کودک خیلی برجسته شده، اما تکلیف اجتماعی‌اش کمتر دیده می‌شه.» (مشارکت‌کننده ۲، جامعه‌شناسی)
نولیبرالیسم تربیتی	«موفقیت بچه‌ها شده پروژه سرمایه‌گذاری خانواده؛ کلاس، مهارت، مدرک.» (مشارکت‌کننده ۸، آینده‌پژوهی) «کودکی داره تبدیل می‌شه به رزومه‌سازی زودهنگام.» (مشارکت‌کننده ۱۳، مدیریت فرهنگی)

گفتمان اقتدارگرایانه سنتی: این گفتمان، تربیت را عمدتاً به‌مثابه فرایند اطاعت‌پذیری و انتقال یک‌سویه ارزش‌ها درک می‌کند. داده‌های مصاحبه‌ای نشان می‌دهد که در این چهارچوب، انضباط و کنترل بر گفت‌وگو و مشارکت ترجیح داده می‌شود و محبت، گاه به‌عنوان تهدیدی برای اقتدار والدین تلقی می‌گردد.

گفتمان اسلام‌گرایی رسمی: در این گفتمان، کودک بیشتر به‌عنوان سوژه‌ای برای جامعه‌پذیری ایدئولوژیک دیده می‌شود. مشارکت‌کنندگان به شکاف میان اهداف رسمی تربیت دینی و نیازهای روان‌شناختی و رشدی کودک اشاره می‌کنند؛ شکافی که به تعارض ارزشی میان نسل‌ها دامن می‌زند.

گفتمان مدرنیته فردگرایانه: این گفتمان که متأثر از جهانی‌شدن و رسانه‌های دیجیتال است، بر استقلال و آزادی کودک تأکید می‌کند؛ اما داده‌ها نشان می‌دهد که این استقلال،

اغلب بدون چهارچوب مسئولیت‌پذیری اجتماعی تعریف می‌شود و به نوعی رهاشدگی تربیتی می‌انجامد.

گفتمان نولیبرالی تربیتی: در این چهارچوب، کودک به پروژه‌ای برای موفقیت فردی و رقابت اجتماعی تبدیل می‌شود. مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که منطق بازار، آموزش و تربیت را به عرصه‌ای رقابتی و اضطراب‌زا بدل کرده و فشار روانی مضاعفی بر والدین و کودکان تحمیل می‌کند.

این چهار گفتمان، نه به‌صورت منفک، بلکه در هم‌زیستی و تقابل با یکدیگر در جامعه ایرانی حضور دارند و سبب می‌شوند والدین میان ارزش‌های متعارض، دچار سردرگمی تربیتی شوند. این گفتمان‌ها، بستر معنایی لایه چهارم (اسطوره‌ها و استعاره‌های تربیتی) را شکل می‌دهند و مسیرهای متفاوتی را برای آینده‌های بدیل تربیت کودک ممکن یا مسدود می‌سازند.

۴. تحلیل در لایه چهارم (اسطوره / استعاره)

تحلیل در لایه چهارم تحلیل لایه‌ای علی، به عمیق‌ترین سطوح ناخودآگاه فرهنگی و احساسی جامعه بازمی‌گردد؛ سطحی که در آن، استعاره‌ها و اسطوره‌ها به‌عنوان چهارچوب‌های بنیادین معنا، نگرش‌ها و کنش‌های تربیتی را شکل می‌دهند. در این لایه، سبک‌های تربیت کودک نه صرفاً به‌مثابه انتخاب‌هایی آگاهانه، بلکه به‌عنوان بازتاب روایت‌های تاریخی، ترس‌ها، امیدها و انتظارات جمعی جامعه ایرانی فهم می‌شوند. تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها نشان داد که چند استعاره فرهنگی مسلط، به‌طور مکرر در گفتار مشارکت‌کنندگان بازتولید می‌شود و هر یک، نمایانگر نوع خاصی از مواجهه جامعه با مسئله تربیت کودک و آینده آن است. این استعاره‌ها، بنیان‌های معنایی سبک‌های تربیتی و مسیرهای محتمل تحول آن‌ها را روشن می‌سازند.

جدول شماره ۵: تحلیل در سطح اسطوره و استعاره

سبک تربیتی	استعاره فرهنگی	سطح لیتانی (ظاهر پدیده)	سطح علل (زمینه‌ها و ساختارها)	سطح گفتمان (باورها و ارزش‌ها)	سطح استعاره (اسطوره و تصویر ذهنی)
مستبدانه	قلعه بسته	قوانین سخت، نظارت شدید، تصمیم‌گیری یک‌طرفه از سوی والدین.	خانواده سنتی، فرهنگ اقتدارگرایی، ترس از انحراف فرزندان، کنترل از طریق ترس.	قدرت والد مطلق است، انضباط مهم‌تر از آزادی است، نشانه ضعف است.	قلعه‌ای بسته با دیوارهای بلند که در آن کودک صدای خود را نمی‌شنود و نور بیرون را کم می‌بیند.
مقتدرانه	باغدار هوشمند	وجود نظم در کنار محبت، هدایت همراه با مشارکت، استقلال فرزند در چهارچوب.	سواد تربیتی بالا، ارتباط سالم خانوادگی، آگاهی والدین از روان‌شناسی رشد.	رشد متوازن، احترام متقابل، تربیت از راه تعامل و مسئولیت‌پذیری.	باغداری که نه با زور، بلکه با مراقبت، گفتگو و آبیاری مستمر، رشد درختان را هدایت می‌کند.
سهل‌گیرانه	خانه باز اما بدون نگهبان	آزادی کامل، فقدان نظارت، تصمیم‌گیری زودهنگام کودک بدون هدایت.	والدین شاغل، فشار اجتماعی برای آزادی، نفوذ رسانه‌ها و شبکه‌های اجتماعی.	آزادی بی‌قید، برابری افراطی، کودک‌محوری بدون مرز.	خانه‌ای با در باز که کودک آزادانه رفت‌وآمد می‌کند اما راهنما و مراقبی ندارد.
بی‌تفاوت (غفلت‌گر)	جزیره متروک	بی‌توجهی والدین به نیازهای عاطفی و تربیتی فرزند، نبود	فشار اقتصادی، فرسودگی والدین، فاصله عاطفی، اعتیاد	انکار مسئولیت والدگری، فردگرایی شدید، خستگی از نقش والدینی.	جزیره‌ای متروک که کودک در آن رها شده و تنها با پژواک صدای خود

روبه‌روست.		به رسانه یا کار.	ارتباط مؤثر.		
گلخانه‌ای شیشه‌ای که در آن کودک رشد می‌کند اما هر نسیم واقعی بیرون می‌تواند او را خم کند.	باور به «فرزند نباید سختی بکشد»، کنترل از سر محبت.	اضطراب والدین، ترس از شکست فرزند، تجربه‌های ناکام تربیتی.	مراقبت بیش از حد، تصمیم‌گیری کامل والد به جای کودک، وابستگی شدید.	گلخانه شیشه‌ای	حمایتی افراطی (وابسته‌ساز)

استعاره اول «بچه باید مثل طلا سخت تربیت بشه» نماینده یک جهان‌بینی سنتی و اقتدارمحور است که تربیت را با سخت‌گیری، تنبیه، و اطاعت کورکورانه برابر می‌داند. در این نگرش، کودک نه تنها موجودی مستقل و واجد حقوق تلقی نمی‌شود بلکه «مواد خامی» است که باید با ابزار قدرت و کنترل والدین «ساخته» شود. این استعاره، بازتابی از ساختارهای فرهنگی مبتنی بر مردسالاری، سلطه، و نظم عمودی قدرت است که خود محصول تاریخ طولانی سلطه سنت و دین در نظام‌های اجتماعی است.

استعاره دوم «بچه که لوس شد، به درد نمی‌خوره» نماینده نوعی ترس فرهنگی از محبت ورزیدن به کودک است. در این دیدگاه، ابراز احساسات، توجه هیجانی، یا همراهی با کودک نوعی «ضعف» تلقی می‌شود که منجر به بی‌انضباطی یا وابستگی کودک خواهد شد. این استعاره، نتیجه فقدان آموزش تربیتی در سطح جامعه است و باعث می‌شود بسیاری از والدین بین مراقبت واقعی و لوس کردن تفاوت قائل نباشند و به دلیل ترس از «نابودی اقتدار»، از برقراری رابطه سالم و عاطفی با فرزند خودداری کنند.

استعاره سوم «بگذار خودش یاد بگیره، زندگی سخته» نمایانگر نوعی مدارای منفعل و کناره‌گیرانه است که کودک را رهاشده در برابر سختی‌های اجتماعی می‌بیند، بدون آنکه خانواده یا جامعه نقش حمایتی فعالی داشته باشند. این نگرش حاصل ناامیدی، دل‌زدگی، و سرخوردگی والدین از نظام‌های حمایتی و فقدان سرمایه اجتماعی است. در این استعاره، والدین خود را ناتوان از مداخله مؤثر در سرنوشت فرزندان می‌دانند و از این‌رو،

نقش خود را به تماشاگری منفعل تقلیل می‌دهند.

این استعاره‌ها بازتاب احساسات عمیق، ترس‌ها، ناکامی‌ها و امیدهای اجتماعی هستند و بیانگر شیوه‌هایی‌اند که جامعه در لایه‌های پنهان ناخودآگاه خود، کودک و فرایند تربیت را بازنمایی می‌کند. بازسازی و بازاندیشی این استعاره‌ها، یکی از گام‌های کلیدی در طراحی آینده‌های بدیل در سبک‌های تربیت کودک است؛ آینده‌هایی که در آن تربیت نه ابزار کنترل، بلکه بستری برای شکوفایی و مشارکت کودک در زندگی اجتماعی باشد.

سبک تربیتی بی‌تفاوت (غفلت‌گر) - استعاره: «جزیره متروک»

در این سبک تربیتی، والدین نسبت به نیازهای عاطفی، روانی و تربیتی فرزندان خود بی‌تفاوت‌اند و اغلب درگیر مسائل شخصی، اقتصادی یا اجتماعی خویش می‌شوند. در سطح *لیتانی*، کودک در فضایی رشد می‌کند که هیچ ارتباط مؤثر یا حمایت عاطفی معناداری از سوی والدین وجود ندارد و احساس تنهایی و رهاشدگی در او تقویت می‌شود. در سطح *علل ساختاری*، عواملی همچون فشار اقتصادی، فرسودگی شغلی، اعتیاد رسانه‌ای و گسست عاطفی والدین نقش مهمی در شکل‌گیری این وضعیت دارند. در سطح *گفتمان*، این سبک بازتابی از فرهنگ فردگرایانه و انکار مسئولیت والدگری است که در آن نقش تربیتی والد به حاشیه رانده می‌شود. در نهایت، در سطح *استعاره*، خانواده به مثابه «جزیره‌ای متروک» تصویر می‌شود که کودک در آن رها شده و پژواک صدای خود را می‌شنود، بی‌آنکه راهنمایی یا محبت واقعی در اطرافش وجود داشته باشد. این استعاره نشان می‌دهد که غفلت والدین نه تنها به ضعف ارتباطی، بلکه به فروپاشی عاطفی و هویتی در نسل آینده منجر می‌شود.

سبک تربیتی حمایتی افراطی (وابسته‌ساز) - استعاره: «گلخانه شیشه‌ای»

در این سبک، والدین با نیت محبت و مراقبت، کنترل افراطی بر زندگی فرزندان اعمال می‌کنند و عملاً مانع رشد استقلال، تصمیم‌گیری و تاب‌آوری او می‌شوند. در سطح *لیتانی*، کودک در محیطی به ظاهر امن و مرفه رشد می‌کند؛ اما فرصت تجربه واقعی زندگی را ندارد. در سطح *علل ساختاری*، ریشه این سبک در اضطراب والدین، ترس از شکست فرزند و تجربه‌های

ناکام شخصی آنان نهفته است. در سطح گفتمان، باور غالب این است که «فرزند نباید سختی بکشد» و موفقیت فقط از مسیر مراقبت مطلق حاصل می‌شود. در سطح استعاره، این خانواده به «گلخانه‌ای شیشه‌ای» شباهت دارد؛ جایی که گیاهان به‌زیبایی رشد می‌کنند؛ اما در برابر کوچک‌ترین نسیم دنیای بیرون خم می‌شوند. این استعاره بیانگر تربیتی است که در ظاهر رشد ایجاد می‌کند؛ اما در عمق، توان مواجهه با واقعیت و چالش‌های زندگی را از کودک سلب می‌نماید و او را وابسته، شکننده و فاقد خودکارآمدی می‌سازد.

شکل شماره ۱: شمانیک تحلیل لایه‌ای علی (CLA) سبک‌های تربیت کودک در ایران

اسطوره / استعاره
(قلعه بسته گلخانه شیشه‌ای جزیره متروک باغدار هوشمند)
↑
گفتمان‌ها / جهان‌بینی‌ها
(اقتدارگرایی سنتی اسلام‌گرایی رسمی فردگرایی مدرن نئولیبرالیسم)
↑
علل اجتماعی (PESTEL)
(اقتصادی فرهنگی-اجتماعی نهادی فناوریانه زیست‌محیطی)
↑
لیتانی (نشانه‌های آشکار)
(تعارض والد-فرزند سردرگمی والدین تربیت ناسازگار) اسطوره / استعاره
(قلعه بسته گلخانه شیشه‌ای جزیره متروک باغدار هوشمند)
↑
گفتمان‌ها / جهان‌بینی‌ها
(اقتدارگرایی سنتی اسلام‌گرایی رسمی فردگرایی مدرن نئولیبرالیسم)
↑
علل اجتماعی (PESTEL)
(اقتصادی فرهنگی-اجتماعی نهادی فناوریانه زیست‌محیطی)
↑
لیتانی (نشانه‌های آشکار)
(تعارض والد-فرزند سردرگمی والدین تربیت ناسازگار)

جدول شماره ۶: صورت‌بندی نظام‌مند آینده‌های بدیل سبک‌های تربیت کودک در ایران

آینده	لایه غالب	توصیف فرآیندهای
آینده محتمل: بازتولید آشفتگی چندگفتمانی	لایه گفتمان (تقابل اقتدارگرایی، فردگرایی و بازارمحوری)	در این آینده، تعارض میان گفتمان‌های سنتی، فردگرایانه و نولیبرالی ادامه می‌یابد. سبک‌های تربیتی ناپایدار و متناقض باقی می‌مانند. فناوری نقش تشدیدکننده شکاف نسلی را ایفا می‌کند و خانواده‌ها میان کنترل و رهاسازی در نوسان خواهند بود.
آینده ممکن: گذار دیجیتال- مشارکتی	لایه علل اجتماعی (تحول فناوریانه و سواد تربیتی)	در این فرآیند، افزایش سواد رسانه‌ای و تربیتی، والدین را به سمت میانجی‌گری فعال و سبک‌های مقتدرانه سوق می‌دهد. فناوری از تهدید به ابزار تربیتی تبدیل می‌شود و الگوی «باغدار هوشمند» در بخشی از جامعه تقویت می‌گردد.
آینده مطلوب: نهادینه‌شدن تربیت رشدمحور	لایه اسطوره/استعاره (بازسازی روایت فرهنگی)	در این آینده، استعاره‌های کنترل‌محور و رهاکننده جای خود را به روایت‌های رشدمحور می‌دهند. تربیت مبتنی بر گفت‌وگو، مسئولیت‌پذیری و تاب‌آوری نهادینه می‌شود. هم‌افزایی میان خانواده، مدرسه و سیاست‌گذاری شکل می‌گیرد و سبک مقتدرانه آگاه به الگوی غالب تبدیل می‌شود.

تحلیل انجام‌شده نشان می‌دهد که آینده سبک‌های تربیت کودک در ایران وابسته به آن است که کدام لایه از میان چهار سطح CLA نقش غالب را ایفا کند. اگر تعارض گفتمان‌ها بدون بازسازی معنایی ادامه یابد، آینده محتمل به بازتولید آشفتگی خواهد انجامید. اگر اصلاحات در سطح ساختاری و آموزشی صورت گیرد، آینده ممکن تقویت می‌شود؛ اما تحقق آینده مطلوب، مستلزم تغییر در عمیق‌ترین لایه فرهنگی، یعنی استعاره‌های مسلط درباره کودک و تربیت است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف واکاوی آینده‌های بدیل سبک‌های تربیت کودک در ایران و با بهره‌گیری از رویکرد تحلیل لایه‌ای علی (CLA) انجام شد تا فراتر از توصیف نشانه‌های آشکار، به تبیین ریشه‌های ساختاری، گفتمانی و فرهنگی تحولات تربیتی بپردازد. برخلاف بسیاری از پژوهش‌های پیشین که پیامدهای روان‌شناختی یا آموزشی سبک‌های تربیتی را

به صورت خطی بررسی کرده‌اند، یافته‌های این پژوهش نشان داد که چالش‌های تربیت کودک در ایران ماهیتی چندلایه، تعاملی و زمینه‌مند دارد و بدون درک این پیچیدگی، مداخلات تربیتی به نتایج پایدار منجر نخواهد شد.

در سطح لیتانی، یافته‌ها از افزایش تعارضات والد-فرزند، اضطراب‌های تربیتی و سردرگمی والدین در انتخاب سبک تربیتی حکایت داشت. این نتایج با یافته‌های پژوهش‌های داخلی همخوان است که افزایش اضطراب، کمال‌گرایی ناسازگار و مشکلات هیجانی نوجوانان ایرانی را گزارش کرده‌اند (خدادادی و دیگران، ۱۴۰۳؛ رضوی و دیگران، ۱۴۰۴). با این حال، تبیین این پژوهش نشان می‌دهد که این نشانه‌ها نه صرفاً پیامد «نقص مهارت‌های والدینی»، بلکه بازتاب شرایط اجتماعی و فرهنگی گذار هستند که در آن انتظارات از والدگری افزایش یافته؛ اما منابع حمایتی و چهارچوب‌های هنجاری تضعیف شده‌اند.

تحلیل در لایه علل اجتماعی نشان داد که فشارهای اقتصادی، سبک زندگی شهری، کاهش تعاملات خانوادگی و نقش فزاینده فناوری‌های دیجیتال، ساختار فرصت‌ها و محدودیت‌های تربیتی خانواده ایرانی را دگرگون کرده‌اند. این یافته با ادبیات بین‌المللی فرزندپروری در عصر دیجیتال هم‌راستاست که نشان می‌دهد والدین در شرایط جدید با افزایش بار هیجانی و شناختی مواجه‌اند (Livingstone & Blum-Ross, 2020). با این تفاوت که در ایران، ضعف سیاست‌های حمایتی و نهادهای میانجی موجب شده است والدین بیش از آنکه کنشگرانی فعال باشند، به ناظران مضطرب و واکنشی تبدیل شوند. بدین ترتیب، نوسان میان اقتدارگرایی و سهل‌گیری را می‌توان پاسخی انطباقی اما ناکارآمد به این فشارهای ساختاری دانست.

در لایه گفتمان و جهان‌بینی، یافته‌های پژوهش نشان داد که همزیستی متعارض گفتمان‌های اقتدارگرایانه سنتی، اسلام‌گرایی رسمی، مدرنیته فردگرایانه و نولیبرالیسم تربیتی، به فقدان انسجام معنایی در نظام تربیتی ایران انجامیده است. این نتیجه با دیدگاه‌های بورديو (۱۹۸۶) و گرامشی (۱۳۷۹) همخوان است که سبک‌های تربیتی را بازتابی از روابط قدرت و هژمونی فرهنگی می‌دانند. تبیین این پژوهش نشان می‌دهد که والدین ایرانی با «تعارض ارزش‌ها» مواجه‌اند، نه با فقدان ارزش؛ تعارضی که آنان را

میان اطاعت، آزادی، ایدئولوژی و منطق بازار سرگردان کرده و به شکل‌گیری سبک‌های تربیتی ناپایدار انجامیده است. این تبیین، یافته‌های پژوهش‌های داخلی در حوزه فرزندپروری دیجیتال را نیز توضیح می‌دهد که از به‌کارگیری هم‌زمان راهبردهای محدودکننده، نظارتی و فعال توسط والدین خبر داده‌اند (مطهری‌نژاد و قاسمی‌نژاد، ۱۳۹۷؛ سیدان و انگورج‌تقوی، ۱۴۰۲).

در لایه اسطوره و استعاره، پژوهش نشان داد که استعاره‌هایی چون «قلعه بسته»، «جزیره متروک» و «گلخانه شیشه‌ای» بیانگر ترس‌های عمیق فرهنگی نسبت به کودک، آینده و مسئولیت والدگری‌اند. این یافته تبیین می‌کند که چرا بسیاری از کنش‌های تربیتی والدین، ریشه در ناخودآگاه فرهنگی و تجربه‌های نسلی دارد و صرفاً با آموزش‌های تکنیکی اصلاح نمی‌شود. در این میان، استعاره «باغدار هوشمند» با ادبیات نظری سبک تربیتی مقتدرانه و مشارکتی همخوان است و می‌تواند به‌عنوان استعاره‌ای بومی برای بازسازی گفتمان تربیتی در ایران به‌کار رود؛ الگویی که میان نظم، محبت و گفت‌وگو تعادل برقرار می‌کند.

ترکیب یافته‌ها در چهار لایه تحلیل، امکان ترسیم سه فرانامه آینده - محتمل، ممکن و مطلوب - را فراهم ساخت. تبیین این فرانامه‌ها نشان می‌دهد که آینده تربیت کودک در ایران نه امری جبری، بلکه وابسته به انتخاب‌های گفتمانی و سیاستی امروز جامعه است؛ نتیجه‌ای که با دیدگاه‌های آینده‌پژوهانه عنایت‌الله و وندل بل هم‌راستاست. به بیان دیگر، گذار به تربیت مقتدرانه آگاه تنها در صورتی تحقق می‌یابد که مداخلات تربیتی به‌صورت هم‌زمان در سطوح ساختاری، گفتمانی و فرهنگی صورت گیرد.

در مجموع، این پژوهش نشان داد که تربیت کودک در ایران را نمی‌توان صرفاً به‌عنوان مسئله‌ای روان‌شناختی یا آموزشی تحلیل کرد، بلکه باید آن را پدیده‌ای اجتماعی-فرهنگی و تمدنی دانست. رویکرد تحلیل لایه‌ای علی با پیوند دادن نشانه‌ها به علل و معناهای عمیق‌تر، امکان تبیین جامع وضعیت موجود و طراحی آینده‌های بدیل را فراهم می‌کند. از این منظر، آینده مطلوب تربیت کودک در ایران آینده‌ای است که در آن تربیت از منطق کنترل و اضطراب فاصله گرفته و بر پایه گفت‌وگو، مشارکت، خودآگاهی و مسئولیت‌پذیری بازتعریف شود.

با وجود تلاش برای ارائه تحلیلی جامع و چندلایه از آینده‌های بدیل سبک‌های تربیت کودک در ایران، پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بوده است که در تفسیر یافته‌ها باید مدنظر قرار گیرد. نخست آنکه این پژوهش با رویکرد کیفی و مبتنی بر مصاحبه با خبرگان انجام شده است؛ از این رو یافته‌ها در چهارچوب تعمیم‌پذیری تحلیلی قابل فهم‌اند و قابلیت تعمیم آماری به کل جامعه را ندارند. با این حال، استفاده از نمونه‌گیری هدفمند، تنوع دیدگاه‌های خبرگان و دستیابی به اشباع نظری، اعتبار تحلیلی نتایج را تقویت کرده است. دوم، تمرکز پژوهش بر تحلیل کلان و آینده‌نگر سبک‌های تربیتی موجب شد تجربه زیسته والدین و کودکان به صورت مستقیم در داده‌ها بازنمایی نشود. این امر ممکن است دامنه تبیین‌های خرد و موقعیت‌محور را محدود کرده باشد؛ از این رو انجام پژوهش‌های مکمل با مشارکت مستقیم والدین و کودکان، به‌ویژه با رویکردهای قوم‌نگارانه یا ترکیبی، در مطالعات آینده پیشنهاد می‌شود.

سوم، فرآیندهای ترسیم‌شده در این پژوهش مبتنی بر شرایط اجتماعی، فرهنگی و فناورانه زمان انجام تحقیق هستند و نباید به عنوان پیش‌بینی‌های قطعی تلقی شوند، بلکه ابزاری برای تفکر آینده‌نگر، سیاست‌گذاری انعطاف‌پذیر و کنش‌گری آگاهانه به‌شمار می‌آیند. بدیهی است که تحولات شتابان اجتماعی و فناورانه می‌توانند برخی از مسیرهای ترسیم‌شده را در آینده دستخوش تغییر کنند.

چهارم، تحلیل لایه‌های عمیق گفتمانی و استعاره‌ای در رویکرد تحلیل لایه‌ای علی، ناگزیر متأثر از خوانش تفسیری پژوهشگر است. هرچند تلاش شده است این خوانش بر پایه داده‌های تجربی و چهارچوب نظری معتبر صورت گیرد؛ اما امکان ارائه خوانش‌های بدیل در بافت‌های فرهنگی متفاوت یا با مشارکت گروه‌های اجتماعی دیگر وجود دارد.

در نهایت، تمرکز پژوهش بر بافت فرهنگی-اجتماعی ایران، تعمیم مستقیم نتایج به سایر جوامع را محدود می‌سازد؛ با این حال، چهارچوب مفهومی و منطق تحلیلی به‌کاررفته می‌تواند به عنوان الگویی روش‌شناختی برای مطالعه آینده‌های بدیل تربیت کودک در سایر زمینه‌های فرهنگی مورد استفاده قرار گیرد.

منابع

- تاج‌الدینی، س.، محمدی، ز.، علی‌نیا، ح.، و کریمی، ر. (۱۴۰۴). رابطه بین سبک فرزندپروری مستبدانه و کمال‌گرایی تطبیقی/اجتماعی. *سومین همایش بین‌المللی فناوری‌های هوشمند در عرصه علوم تربیتی، روان‌شناسی، مشاوره و فلسفه*.
<https://civilica.com/doc/2516196>
- خدادادی، ا.، زرشناس، ه.، احمدی، س.، آقچی، ا.، و کنشلو، ر. (۱۴۰۳). بررسی تأثیر سبک فرزندپروری بر عزت‌نفس و کمال‌گرایی با نقش میانجی نقاط قوت منش در نوجوانان مبتلا به اختلالات اضطرابی. *فصلنامه علوم پزشکی شاهرود*، ۱۰(۱)، ۸-۱۶.
<https://sjms.shmu.ac.ir/index.php/ijhs/article/view/1081>
- سیدان، ف.، و انگورج‌تقوی، ف. (۱۴۰۲). مطالعه نحوه میانجی‌گری والدین در مواجهه با فضای رسانه. *مطالعات رسانه‌های نوین*، ۹(۳۵)، ۳۹۷-۴۴۴.
<https://sid.ir>
- عیوضی، م. (۱۳۹۵). آینده‌پژوهی سیاسی. *راهبرد*، ۲۵(۷۹)، ۱۷۷-۱۹۸.
<https://sid.ir/paper/514370/fa>
- مطهری‌نژاد، ح.، و قاسمی‌نژاد، م. (۱۳۹۷). تأثیر سبک‌های فرزندپروری اینترنت بر کاربرد اینترنت توسط دانش‌آموزان. *مطالعات رسانه‌های نوین*، ۴(۱۶)، ۳۰۱-۳۳۳.
<https://sid.ir/paper/264560/fa>
- نصیری، ب. (۱۴۰۰). سناریوهای تغییر در سبک زندگی خانواده ایرانی با تأکید بر نقش‌آفرینی فناوری‌های نوین ارتباطی از دیدگاه خبرگان. *دین و ارتباطات*، ۲۸(۱)، پیاپی ۵۹، ۳۳۱-۳۷۴.
<https://sid.ir/paper/1011506/fa>
- Bell, W. (2011). *Foundations of futures studies: Human science for a new era* (Vol. 1). Transaction Publishers. <https://archive.org/details/foundationsoffut0001bell>
- Benedetto, L., & Ingrassia, M. (2020). Digital parenting: Raising and protecting children in a media world. In *Parenting: Studies by an ecocultural and transactional perspective*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.91864>
- Borghei Movahed, L. A., & Zeinalizadeh, B. (2024). Predicting social well-being based on parenting styles and internet addiction in students. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(4), 74-82. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.4.8>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood Press. https://home.iitk.ac.in/~amman/soc748/bourdieu_forms_of_capital.pdf

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). Sage Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/an-introduction-to-qualitative-research/book243851>
- Inayatullah, S. (2004). *The causal layered analysis (CLA) reader: Theory and case studies of an integrative and transformative methodology*. Tamkang University Press. https://www.metafuture.org/wp-content/uploads/2013/12/CLA_reader.pdf
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/naturalistic-inquiry/book842>
- Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2020). *Parenting for a digital future: How hopes and fears about technology shape children's lives*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190874698.001.0001>
- Locke, J. (1996). *Some thoughts concerning education*. Hackett Publishing Company. (Original work published 1693).
- Mill, J. S. (2001). *On liberty*. Batoche Books. (Original work published 1859).
- Rahanandeh, P., & Naeimi, E. (2023). Parent-adolescent interaction in Iranian adolescents born since 2001: A qualitative study. *International Journal of Behavioral Sciences*, 17(1), 1–7. <https://doi.org/10.30491/IJBS.2023.362021.1853>

نقش واسطه‌ای کارکردهای اجرایی در رابطه سبک‌های فرزندپروری با موفقیت تحصیلی

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۱/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۲۰

اعظم اکبری معیر^۱

صالحه پیریایی^۲

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی نقش واسطه‌ای کارکردهای اجرایی در رابطه بین سبک‌های فرزندپروری (سهل‌گیرانه، مستبدانه و مقتدرانه) و موفقیت تحصیلی کودکان شهر تهران انجام شد. جامعه آماری شامل کودکان دختر و پسر ۹ تا ۱۱ ساله بود که در سال ۱۴۰۳ از میان آن‌ها ۲۰۰ نفر به روش در دسترس انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسش‌نامه کارکردهای اجرایی بریف، پرسش‌نامه فرزندپروری بامریند و سنجش معدل بود. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش معادلات ساختاری و بوت‌استرپ صورت گرفت. نتایج نشان داد که سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه با موفقیت تحصیلی از طریق تأثیر بر کارکردهای اجرایی رابطه‌ای معنی‌دار دارد. این سبک، به دلیل آزادی بیش‌ازحد و نظارت کم، می‌تواند به تضعیف مهارت‌هایی مانند برنامه‌ریزی و مدیریت زمان منجر شود و موفقیت تحصیلی را کاهش دهد. درمقابل، رابطه معنی‌داری بین سبک فرزندپروری مستبدانه و موفقیت تحصیلی با واسطه‌گری کارکردهای اجرایی مشاهده نشد. سبک مستبدانه، با تأکید بر کنترل شدید، ممکن است استقلال و اعتمادبه‌نفس کودکان را کاهش داده و تأثیر مستقیم منفی بر عملکرد تحصیلی آن‌ها بگذارد. همچنین، نتایج نشان داد که سبک فرزندپروری مقتدرانه رابطه‌ای مثبت و معنی‌دار با موفقیت تحصیلی از طریق تقویت کارکردهای اجرایی دارد. این سبک، با ترکیب حمایت عاطفی و انتظارات منطقی، به بهبود کارکردهای اجرایی کودکان و ارتقای عملکرد تحصیلی آن‌ها کمک می‌کند. به‌طور کلی، یافته‌ها نشان‌دهنده اهمیت نقش سبک‌های فرزندپروری در توسعه کارکردهای اجرایی و تأثیر آن بر موفقیت تحصیلی کودکان است. والدین با ایجاد تعادل میان نظارت و آزادی می‌توانند به رشد کارکردهای اجرایی و پیشرفت تحصیلی فرزندان خود کمک کنند.

کلیدواژه‌ها

موفقیت تحصیلی، کودکان ۹ تا ۱۱ ساله، کارکردهای اجرایی، سبک‌های فرزندپروری (مقتدرانه، مستبدانه، سهل‌گیرانه).

۱- کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشکده رفاه تهران، تهران، ایران

Azmoayer@gmail.com

piryaei@refah.ac.ir

۲- استادیار روان‌شناسی، دانشکده رفاه تهران، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

مقدمه

کارکردهای اجرایی مهارت‌هایی هستند که به فرد کمک می‌کنند تا افکار و رفتارهای خود را به‌طور هدفمند و هماهنگ مدیریت کند. این مهارت‌ها شامل توانایی‌هایی مانند برنامه‌ریزی، انعطاف‌پذیری شناختی، کنترل هیجانی، توجه، حافظه کاری و خودکنترلی هستند که نقش مهمی در موفقیت فرد در انجام فعالیت‌های روزمره و تصمیم‌گیری‌های هدفمند ایفا می‌کنند (Dawson & Guare, 2018). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که کارکردهای اجرایی نه تنها در بهبود تعاملات اجتماعی و مهارت‌های بین‌فردی مؤثرند بلکه ارتباط مستقیمی با موفقیت در حوزه‌های مختلف زندگی، به‌ویژه تحصیل دارند (Monakata & Michelson, 2021). موفقیت تحصیلی یکی از شاخص‌های کلیدی رشد و پیشرفت کودکان و نوجوانان به‌شمار می‌رود. این متغیر به توانایی دانش‌آموز در کسب نمرات مطلوب، یادگیری مفاهیم درسی، تکمیل مؤثر تکالیف و دستیابی به اهداف آموزشی اشاره دارد و نشان‌دهنده مهارت‌های خودتنظیمی، انگیزه یادگیری و بهره‌گیری از کارکردهای اجرایی در محیط آموزشی است. مطالعات نشان می‌دهند که دانش‌آموزانی که مهارت‌های اجرایی قوی دارند، به‌طور مؤثرتری از منابع شناختی خود استفاده می‌کنند، برنامه‌ریزی و سازماندهی یادگیری را بهتر انجام می‌دهند و در کنترل هیجانات و انگیزه‌های خود موفق‌ترند (Valklan et al., 2018; Chen et al., 2015).

علاوه بر نقش مستقیم کارکردهای اجرایی، سبک‌های فرزندپروری والدین نیز تأثیر مهمی بر موفقیت تحصیلی کودکان دارند. سبک‌های فرزندپروری به شیوه‌هایی اطلاق می‌شوند که والدین برای هدایت و تربیت فرزندان خود به‌کار می‌برند و شامل سبک‌های مقتدرانه، مستبدانه و سهل‌گیرانه می‌باشند (آلویا و استروتنبرگ، ۲۰۲۲). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که سبک مقتدرانه والدین، با ایجاد تعادل میان حمایت و نظم، مهارت‌های خودتنظیمی، انگیزه یادگیری و عملکرد تحصیلی کودکان را ارتقا می‌دهد، درحالی‌که سبک‌های مستبدانه و سهل‌گیرانه می‌توانند اثرهای منفی بر موفقیت تحصیلی، سلامت روان و رفتار اجتماعی کودکان داشته باشند (Jiang et al., 2024).

مطالعات اخیر نشان می‌دهند که کارکردهای اجرایی می‌توانند نقش واسطه‌ای میان سبک‌های فرزندپروری و موفقیت تحصیلی ایفا کنند. به بیان دیگر، سبک‌های فرزندپروری مثبت با تقویت مهارت‌های اجرایی کودکان، می‌توانند موفقیت تحصیلی آنان را بهبود بخشند و درمقابل، سبک‌های نامطلوب والدین ممکن است باعث کاهش کارکردهای اجرایی و افت عملکرد تحصیلی شود (منصورسپهلی و همکاران، ۲۰۲۰). به همین دلیل، بررسی تعامل سبک‌های فرزندپروری، کارکردهای اجرایی و موفقیت تحصیلی از اهمیت بالایی برخوردار است و می‌تواند به طراحی مداخلات مؤثر تربیتی و آموزشی کمک کند.

همچنین، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که تعاملات مثبت والد-کودک، انگیزه خودمختار، شایستگی درک‌شده والدین و حمایت عاطفی خانواده، از طریق افزایش انگیزه یادگیری و تمرکز کودکان، بر موفقیت تحصیلی آنان تأثیر مستقیم و غیرمستقیم دارند (عابدی و همکاران، ۲۰۲۰). به علاوه، مداخلات فرزندپروری مثبت می‌تواند در کاهش فرسودگی تحصیلی و مشکلات رفتاری دانش‌آموزان مؤثر باشد (احسانی و همکاران، ۲۰۲۰). با توجه به پیچیدگی روابط میان این متغیرها، بررسی نقش کارکردهای اجرایی به عنوان متغیر واسطه‌ای در ارتباط سبک‌های فرزندپروری با موفقیت تحصیلی، می‌تواند شناخت عمیق‌تری از فرایندهای روان‌شناختی و آموزشی ارائه دهد و پایه‌ای برای طراحی برنامه‌های تربیتی و آموزشی هدفمند فراهم کند. با توجه به شواهد موجود، سبک‌های فرزندپروری والدین و کارکردهای اجرایی کودکان نقش مهمی در موفقیت تحصیلی دارند. هرچند مطالعات متعددی به تأثیر جداگانه این متغیرها پرداخته‌اند؛ اما نقش واسطه‌ای کارکردهای اجرایی در ارتباط میان سبک‌های فرزندپروری و موفقیت تحصیلی به طور جامع بررسی نشده است. از سوی دیگر، در بسیاری از مدارس، مشکلاتی همچون افت تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و کاهش انگیزه یادگیری کودکان مشاهده می‌شود که می‌تواند ناشی از سبک‌های فرزندپروری نامطلوب و ضعف در کارکردهای اجرایی کودکان باشد. عدم شناخت دقیق این روابط، موجب می‌شود برنامه‌ریزی مؤثر برای مداخلات تربیتی و آموزشی ناکافی باشد.

در کنش متقابل با این بستر محیطی، خانواده به عنوان نخستین و بی‌واسطه‌ترین زمینه‌ای که کودک در آن رشد می‌یابد، نقشی بنیادین ایفا می‌کند. در این میان، نظریه کندل درباره

فرزندپروری آشکار ساخت که رفتارها و سبک‌های والدین نه صرفاً در قالب یک عامل زمینه‌ای، بلکه به‌مثابه یک نیروی فعال و تأثیرگذار در تعیین مسیر تحول روانی و رفتاری کودکان عمل می‌کنند. یافته‌های پژوهشی کندل گویای آن است که مصرف مواد توسط والدین، به‌ویژه در خانواده‌هایی که از سبک‌های فرزندپروری مستبدانه یا بی‌توجه پیروی می‌کنند، آثار منفی و پایداری بر مشکلات رفتاری فرزندان بر جای می‌گذارد. درمقابل، والدینی که از سبک‌های حمایتی، توأم با مهربانی و پذیرش بهره می‌گیرند، فرزندانی سازگارتر و با سلامت روان بیشتر پرورش می‌دهند (Kandel, 1990).

به‌منظور تبیین دقیق‌تر این تأثیرات، لازم است خود مفهوم سبک فرزندپروری با عنایت به پژوهش‌های بنیادین و چهارچوب‌های نظری معتبر بازشناسی شود. از این‌رو، پژوهش‌های کلاسیک دیانا بامریند در دهه ۱۹۶۰ میلادی همچنان منبع اصلی و قابل اتکایی برای تعریف و طبقه‌بندی الگوهای فرزندپروری به‌شمار می‌رود. بامریند سبک فرزندپروری را متشکل از الگوهای نسبتاً پایدار تربیتی تعریف می‌کند که چگونگی پاسخگویی والدین به نیازهای فرزند و نیز شیوه ابراز انتظارات و کنترل آنان را مشخص می‌سازد. وی با تلفیق دو بُعد بنیادین پذیرش (گرمی و پاسخگویی) و کنترل (مطالبه‌گری)، سه سبک فرزندپروری متمایز را شناسایی کرد:

۱) سبک مقتدرانه: این سبک که ترکیب بهینه‌ای از انتظارات بالا و حمایت عاطفی قوی است، به‌عنوان موفق‌ترین الگوی فرزندپروری معرفی می‌شود. والدین مقتدر ضمن وضع قوانین روشن و منطقی، با فرزند خود گفت‌وگو کرده و استقلال‌طلبی او را محترم می‌شمارند. پژوهش‌ها پیامدهای مثبت این سبک ازجمله رشد مهارت‌های اجتماعی و عاطفی، عملکرد تحصیلی بهتر و خودکنترلی مؤثر را تأیید کرده‌اند.

۲) سبک مستبدانه: این سبک با کنترل بالا و پذیرش و گرمی پایین تعریف می‌شود. والدین مستبد قوانین سختگیرانه را بدون ارائه توجیه اعمال کرده، بر اطاعت محض تأکید می‌ورزند و نسبت به نیازهای عاطفی کودک بی‌اعتنا یا طردکننده هستند. چنین شیوه‌ای با پیامدهایی چون مهارت‌های اجتماعی ضعیف، اضطراب، کم‌رویی و کاهش عزت نفس در کودکان همراه است.

۳) سبک سهل‌گیرانه: این الگو با سطح بالای پذیرش و محبت؛ اما کنترل و انتظارات پایین والدین مشخص می‌شود. والدین سهل‌گیر با وجود گرمی فراوان، در وضع قواعد و اجرای انضباط ناسازگار عمل کرده و اغلب در برابر خواسته‌های کودک تسلیم می‌شوند. هرچند این سبک ممکن است به خودمختاری و خلاقیت ظاهری بینجامد؛ اما اغلب با چالش‌هایی در خودکنترلی، مسئولیت‌پذیری و پذیرش اقتدار در کودکان همراه است.

درمجموع، چهارچوب نظری بامریند و یافته‌های تکمیلی پژوهشگرانی چون کندل همگی بر این نکته اجماع دارند که سبک مقتدرانه که در آن قاطعیت با حمایت عاطفی توأم می‌شود، با مطلوب‌ترین پیامدهای رشدی برای کودکان مرتبط است.

با این حال، تحول مطلوب رفتاری و انطباق‌یافتگی روانی صرفاً در گرو سبک‌های فرزندپروری نیست بلکه مستلزم برخورداری از مهارت‌های شناختی پیچیده‌ای است که فرد را برای مواجهه با موقعیت‌های گوناگون زندگی مجهز می‌سازد. در این زمینه، نظریه کارکردهای اجرایی دایموند چهارچوبی تعیین‌کننده برای فهم توانمندی‌های شناختی مورد نیاز کودکان به‌دست می‌دهد. دایموند کارکردهای اجرایی را مجموعه‌ای از مهارت‌های عالی شناختی تعریف می‌کند که فرد را در تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی و حل مسئله، به‌ویژه در برابر موقعیت‌های چالش‌برانگیز و جدید، یاری می‌رسانند.

این نظریه عمدتاً پنج مهارت محوری را دربرمی‌گیرد: حافظه‌ی کاری (نگهداری و پردازش هم‌زمان اطلاعات)، کنترل تکانه (مهار پاسخ‌های خودکار و نابهنگام)، انعطاف‌پذیری شناختی (تغییر دیدگاه و تطبیق با مقتضیات جدید)، توجه متمرکز (حفظ دقت و پایداری در پردازش اطلاعات)، و برنامه‌ریزی (سازماندهی گام‌های منجر به هدف). دایموند که مطالعات خود را به‌طور ویژه بر دوران پیش‌دبستانی و دبستانی متمرکز کرده است، بر اهمیت حیاتی پرورش این مهارت‌ها برای موفقیت تحصیلی و تعاملات اجتماعی مؤکد می‌ورزد (Diamond, 2013).^۱ و همکاران (۲۰۲۴)، در پژوهشی با عنوان «تحلیل مقایسه‌ای بین عملکرد اجرایی اندازه‌گیری شده مستقیم و ارزیابی شده توسط والدین: پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی و رشد اجتماعی کودکان» در یک مطالعه طولی یک‌ساله نشان دادند که در مقایسه نقش پیش‌بینی‌کننده عملکرد

اجرایی که مستقیماً اندازه‌گیری و ارزیابی شده توسط والدین، عملکرد اجرایی که مستقیماً اندازه‌گیری شده نقش مهم‌تری در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی ایفا کرد، درحالی‌که عملکرد اجرایی ارزیابی شده توسط والدین نقش بیشتری در پیش‌بینی رشد اجتماعی داشت. دوم، عملکرد اجرایی ارزیابی شده توسط والدین در درجه اول از طریق شایستگی اجتماعی و جایگاه همسالان بر رفتار اجتماعی تأثیر گذاشت، و شایستگی اجتماعی نقش واسطه‌ای مهم‌تری نسبت به جایگاه همسالان ایفا کرد.

ناسا و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهشی با عنوان «سهم سبک فرزندپروری و کارکرد اجرایی والدین در توسعه کارکرد اجرایی کودکان پیش‌دبستانی در خانواده‌های میانگ کابائو نشان دادند که سبک فرزندپروری و کارکرد اجرایی مادران تأثیر معناداری بر کارکرد اجرایی کودکان پیش‌دبستانی دارد. از نتایج پردازش داده‌ها، همچنین مشخص شد که سبک فرزندپروری و کارکرد اجرایی سهمی معادل ۱۲.۱ درصد در توسعه سطح کارکرد اجرایی کودکان پیش‌دبستانی دارند.

بخشوده و نکویی (۱۴۰۳) در پژوهشی با عنوان «رابطه شیوه‌های فرزندپروری مثبت و شایستگی هیجانی و اجتماعی در دانش‌آموزان: نقش میانجی کارکردهای اجرایی» نشان دادند که میان شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی و مؤلفه‌های کارکردهای اجرایی رابطه معنادار و مثبتی وجود دارد. همچنین، رابطه فرزندپروری با ابعاد کارکردهای اجرایی نیز مثبت است. بنابراین از آنجایی‌که رابطه میان فرزندپروری با شایستگی‌ها به صورت مستقیم و نیز با میانجی‌گری ابعاد کارکرد اجرایی به شکلی غیرمستقیم معنادار است، در نتیجه نقش میانجی به شکل ناقص (ناکامل) است. مطالعه حاضر شواهدی را ارائه می‌دهد که فرزندپروری مثبت ممکن است به عنوان یک مسیر مطلوب جهت مداخله عمل کند. به این ترتیب، تمرکز بر کارکرد اجرایی کودک و فرزندپروری به صورت جداگانه ممکن است در زمینه شایستگی رفتاری کودک کمتر مؤثر باشد. درواقع، برنامه‌های آموزشی والدین که آنها را در یادگیری محتوای مرتبط با رشد فرزندشان درگیر می‌کند، استفاده از شیوه‌های مؤثر و فرصت‌های یادگیری را افزایش می‌دهد.

چونگ^۱ و همکاران (۲۰۲۵)، در پژوهشی با عنوان «ارتباط بین کارکرد اجرایی و پیشرفت تحصیلی در کودکانی که قبل از تولد در معرض الککل قرار گرفته‌اند» نشان دادند که عملکرد تحصیلی با رتبه‌بندی‌های بریف ۲ از مهارت‌های کارکرد اجرایی در مدرسه و معیارهای مستقیم کارکرد اجرایی مرتبط است. گذشته از چند مورد استثنا، معیارهای مستقیم و غیرمستقیم از یک مهارت کارکرد اجرایی همبستگی نداشتند.

کیین^۲ و همکاران (۲۰۲۴)، در پژوهشی با عنوان «سبک فرزندپروری و عملکرد اجرایی کودکان خردسال، واسطه رابطه بین استرس فرزندپروری و کیفیت فرزندپروری در خانواده‌های دو فرزندی»، نشان دادند که استرس فرزندپروری تأثیر پیش‌بینی‌کننده منفی بر کیفیت فرزندپروری دارد؛ سبک‌های فرزندپروری مردم‌سالارانه، لوس، سهل‌گیر و مستبد تا حدی رابطه بین استرس فرزندپروری و کیفیت فرزندپروری را میانجی‌گری می‌کنند. کارکرد اجرایی دوران کودکی تا حدی رابطه بین استرس فرزندپروری و کیفیت فرزندپروری را میانجی‌گری می‌کند. درنهایت، سبک‌های فرزندپروری لوس، مردم‌سالارانه، سهل‌گیر و مستبد و کارکرد اجرایی کودکان خردسال نقش واسطه‌ای زنجیره‌ای بین استرس فرزندپروری و کیفیت فرزندپروری ایفا می‌کنند.

به‌طورکلی، پژوهش حاضر با ترکیب مبانی نظری و شواهد تجربی، می‌تواند به درک بهتر سازوکارهای زیربنایی رشد شناختی، کارکردهای اجرایی و موفقیت تحصیلی کودکان و ارائه راهکارهای علمی و کاربردی برای خانواده‌ها و مدارس منجر شود. این اهمیت دوگانه، یعنی هم تقویت نظریه‌ها و مدل‌های مفهومی موجود و هم ارائه راهکارهای عملی قابل اجرا، ضرورت انجام پژوهش حاضر را روشن می‌سازد.

روش پژوهش

روش پژوهش، کاربردی از نوع همبستگی به شیوه الگویابی معادلات ساختاری (SEM) است. این روش به پژوهشگر این امکان را می‌دهد که به‌طور همزمان مجموعه‌ای از معادلات رگرسیونی را مورد آزمایش قرار دهد. پژوهشگر در این پژوهش گردآوری داده‌ها را

1- Cheung

2- Qian

به‌وسیله پرسش‌نامه و از جزء به کل آغاز می‌کند و درنهایت با تحلیل داده‌های به‌دست آمده به بررسی فرضیات می‌پردازد؛ بنابراین رویکرد پژوهش از نوع کمی است. هدف از این نوع پژوهش، بررسی ارتباط میان متغیرهای سبک‌های فرزندپروری، کارکردهای اجرایی کودکان و موفقیت تحصیلی است. همچنین، این پژوهش به‌دنبال کشف نقش واسطه‌ای کارکردهای اجرایی در این ارتباط است. داده‌ها از طریق پرسش‌نامه‌های استاندارد جمع‌آوری می‌شود. تحلیل داده‌ها به‌صورت کمی و با استفاده از روش‌های آماری انجام می‌شود.

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پایه‌های دوم تا ششم ابتدایی مدارس مناطق ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۱۰، ۱۲، ۱۴، ۱۵، ۱۶ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ است.

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش اجرا، همبستگی از نوع معادلات ساختاری است. از آنجاکه در روش مدلیابی معادلات ساختاری (SEM) حجم نمونه باید برای برآورد مؤلفه‌ها کافی و معرف جامعه باشد، بر اساس معیار کوهن (۱۹۸۸) حداقل حجم نمونه ۲۰۰ نفر تعیین شد. جامعه آماری شامل کلیه مادران دانش‌آموزان مقطع ابتدایی (پایه‌های دوم تا ششم) در شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود. روش نمونه‌گیری به‌صورت در دسترس^۱ انجام شد. برای گردآوری داده‌ها، پرسش‌نامه‌ها به‌صورت برخط طراحی و از طریق پیوند پرسش‌نامه در پرس‌لاین در دسترس شرکت‌کنندگان قرار گرفت. پیوند مربوطه در چندین گروه مجازی مادران دانش‌آموزان (در پیام‌رسان‌های واتساپ و تلگرام) که از مدارس مناطق مختلف شهر تهران عضو بودند، منتشر شد.

پیش از شروع پاسخ‌دهی، در صفحه آغازین پرسش‌نامه توضیحاتی درباره هدف پژوهش، محرمانه بودن اطلاعات، و داوطلبانه بودن مشارکت ارائه شد و تنها مادرانی که رضایت آگاهانه خود را اعلام کردند وارد مطالعه شدند. به دلیل آنکه پرسش‌نامه‌ها ماهیت والدمحور^۲ داشتند، صرفاً از مادران درخواست شد کاربرگ‌ها را تکمیل کنند. درنهایت، از مجموع پرسش‌نامه‌های دریافتی، ۲۰۰ پرسش‌نامه کامل و معتبر جهت تحلیل آماری مورد

1- Convenience Sampling

2- Parent-Rated

استفاده قرار گرفت. ابزارهای مورد استفاده شامل پرسش‌نامه سبک‌های فرزندپروری بامریند و پرسش‌نامه کارکردهای اجرایی بریف^۱ بود. این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، توصیفی-همبستگی از نوع معادلات ساختاری است. در روش توصیفی - همبستگی از پرسش‌نامه استفاده شد. روش آماری به‌کاررفته در این پژوهش روش آماری معادلات ساختاری و همبستگی پیرسون است و از نرم‌افزار SPSS و AMOS جهت تحلیل داده‌ها استفاده شده است. مدل معادلات ساختاری از روش‌های جدید آماری و یکی از قویترین روش‌های تجزیه و تحلیل چندمتغیره است که به پژوهشگر امکان می‌دهد مجموعه‌ای از معادلات رگرسیون را به گونه همزمان مورد آزمون قرار دهد. از این روش چندمتغیری برای مطالعه روابط بین متغیرها استفاده می‌شود؛ بنابراین از خانواده همبستگی‌ها به‌شمار می‌رود و کاربرد اصلی آن در موضوعات چندمتغیره‌ای است که نمی‌توان آنها را به شیوه دومتغیری با در نظر گرفتن هر بار یک متغیر مستقل با یک متغیر وابسته انجام داد. تجزیه و تحلیل چندمتغیره به مجموعه‌ای از روش‌های تجزیه و تحلیل اطلاق می‌شود که ویژگی اصلی آنها، تجزیه و تحلیل همزمان چند متغیر مستقل با چند متغیر وابسته است. معادلات ساختاری همچون یک الگوی آماری به بررسی روابط بین متغیرهای پنهان و آشکار (مشاهده شده) می‌پردازد. سازه‌ها یا متغیرهای پنهان و متغیرهای مشاهده‌شده، دو مفهوم اساسی در تحلیل‌های آماری به‌ویژه بحث تحلیل عاملی و مدل‌یابی معادلات ساختاری هستند. متغیرهای پنهان که از آنها تحت عنوان متغیر مکنون نیز یاد می‌شود، متغیرهایی هستند که به‌صورت مستقیم قابل مشاهده نیستند.

تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش

پیش از انجام تحلیل‌های استنباطی، پیش‌فرض نرمال بودن متغیرهای پژوهش با استفاده از شاخص‌های کجی^۲ و کشیدگی^۳ استفاده شد. کجی، شاخص تقارن توزیع است. کجی مثبت بیان‌گر این است که میانگین توزیع در سمت راست توزیع قرار گرفته است و کجی

1- Brief
2- Skewness
3- Kurtosis

منفی نشان می‌دهد که میانگین توزیع در سمت چپ توزیع قرار دارد. کشیدگی، شاخص بلندی کلی توزیع است. کشیدگی مثبت که کشیدگی در انحنا نیز نامیده می‌شود، نشان‌دهنده قله‌ای در مرکز توزیع است. کشیدگی منفی به معنی پخی یا پهنای کشیدگی است و توزیع کاملاً پخ و یا مسطح را نشان می‌دهد. متغیری که توزیع نرمال دارد (یعنی متغیری که پهنای متوسط دارد)، اندازه‌های کجی و کشیدگی آن حدود صفر است. باوجوداین مقادیر عددی در بازه ۲ و ۲- برای کجی و کشیدگی نیز قابل قبول است. در جدول شماره ۱ شاخص‌های کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

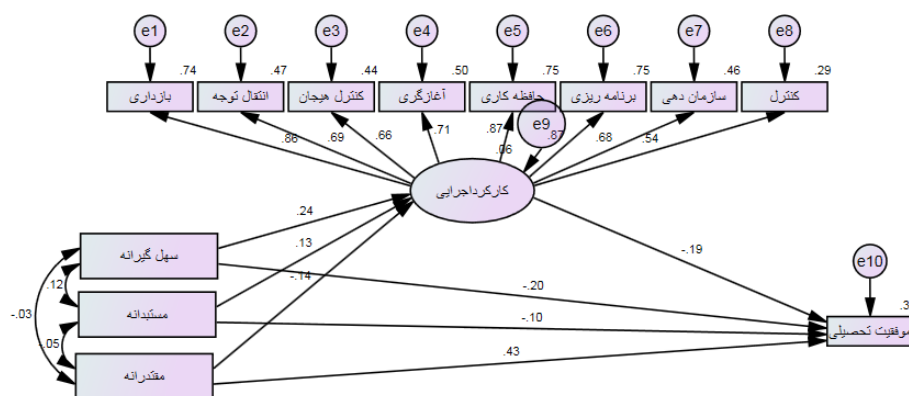
جدول شماره ۱: شاخص‌های کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش

متغیر	کجی	کشیدگی
بازداری	۰/۳۶	۰/۱۸
انتقال توجه	-۰/۲۷	-۰/۴۴
کنترل هیجانی	۰/۳۵	۰/۶۵
آغازگری	-۰/۱۱	-۰/۲۱
حافظه کاری	-۰/۴۱	-۰/۳۵
برنامه‌ریزی	-۰/۲۲	-۰/۳۷
سازماندهی	-۰/۱۳	-۰/۲۰
کنترل	-۰/۴۴	-۰/۵۷
کارکرد اجرایی کلی	۰/۳۰	۰/۳۷
سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه	۰/۷۹	۰/۷۱
سبک فرزندپروری مستبدانه	-۰/۱۸	-۰/۸۴
سبک فرزندپروری مقتدرانه	-۰/۲۳	-۰/۲۰
موفقیت تحصیلی	۰/۶۴	۰/۲۵

همان‌گونه که از نتایج جدول فوق قابل مشاهده است، شاخص کجی و کشیدگی هیچ‌کدام از متغیرهای پژوهش بالاتر از ۲ و ۲- نیست؛ بنابراین پیش فرض نرمال بودن متغیرهای پژوهش تأیید است.

یافته‌های مربوط به فرضیه‌های پژوهش

به‌منظور ارائه نقش واسطه‌ای کارکردهای اجرایی کودکان در رابطه سبک‌های فرزندپروری با موفقیت تحصیلی از روش معادلات ساختاری استفاده شد. برای بررسی برازش مدل از شاخص‌هایی که گیفن، اشتراپ و بودرئو^۱ (۲۰۰۰) مطرح نموده‌اند استفاده شد. این شاخص‌ها شامل موارد زیر هستند: X^2/df که مقادیر ۱ تا ۵ قابل‌پذیرش هستند، شاخص نیکویی برازش^۲ (GFI)، شاخص نیکویی برازش تعدیل‌شده (AGFI) و شاخص برازش تطبیقی^۳ (CFI) که مقادیر بیشتر از ۰/۹۰ نشانگر برازش مناسب الگوی هستند، شاخص برازش فزاینده^۴ (IFI) که مقادیر بیشتر از ۰/۶ نشانگر برازش مناسب الگوی هستند و شاخص برازش بهنجار^۵ (NFI) این شاخص نشان‌دهنده برازش مطلوب و مقدار یک نشانگر برازش کامل است؛ همچنین ریشه میانگین مجزورات تقریب (RMSEA) بین ۰ تا ۰/۰۵ (بیانگر برازش خوب) و یا ۰/۰۵ تا ۰/۱۰ (بیانگر برازش قابل‌قبول) باشد که در جدول شماره ۲ نتایج ارائه شده است.



نمودار شماره ۱: مدل پیشنهادی نقش واسطه‌ای کارکردهای اجرایی کودکان در رابطه سبک‌های فرزندپروری با موفقیت تحصیلی

- 1- Gefen, Straub & Boudreau
- 2- Goodness of Fit Index
- 3- Comparative Fit Index
- 4- Incremental Fit Index
- 5- Normal fit Index

جدول شماره ۲: شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی پژوهش

نوع شاخص	شاخص‌ها	مقدار به دست آمده	مقدار قابل قبول
شاخص‌های مطلق	کای اسکور هنجار شده CMIN	۱۰۴۹/۹۸۴	-
	درجه آزادی	۴۸	-
	CMIN/DF	۱/۹۶	کمتر از ۳
	سطح معناداری	۰/۰۰۱	-
	ریشه میانگین مجزورات خطای تقریب RMSEA	۰/۰۶۹	کمتر از ۰/۰۸
	شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)	۰/۹۵۳	بیشتر از ۰/۹۰
شاخص‌های نسبی	شاخص نیکویی برازش تعدیل شده یا انطباقی (AGFI)	۰/۹۰۲	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص برازش مقتصد (PCFI)	۰/۷۹۳	بیشتر از ۰/۶۰
	شاخص برازش هنجار شده مقتصد (PNFI)	۰/۶۶۲	بیشتر از ۰/۶۰
	شاخص برازندگی افزایشی (IFI)	۰/۹۵۴	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۹۲۷	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص برازش هنجار شده (NFI)	۰/۹۱۰	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص برازش توکر-لویس (TLI)	۰/۹۳۵	بیشتر از ۰/۹۰

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود، پس از بررسی ضرایب مسیرهای مستقیم، شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی مورد بررسی قرار گرفت. نخست برازش مدل پیشنهادی براساس شاخص‌های برازندگی ارزیابی شده است.

طبق مندرجات جدول شماره ۳ مقادیر شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی، مانند شاخص نیکویی برازش (GFI=۰/۹۲۷)، شاخص برازندگی هنجار شده (NFI = ۰/۹۱۰)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI=۰/۹۵۳)، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI ۰/۹۰۲) (=، شاخص برازندگی افزایشی (IFI=۰/۹۵۴)، شاخص توکر-لویس (TLI = ۰/۹۳۵) و ریشه میانگین مجزورات خطای تقریب (RMSEA = ۰/۰۶۹) نشان دادند که مدل پیشنهادی از برازش خوبی برخوردار است.

جدول شماره ۳: شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی پژوهش

نوع شاخص	شاخص‌ها	مقدار به دست آمده	مقدار قابل قبول
شاخص‌های تطبیق	کای اسکوتر هنجار شده CMIN	۱۰۴۹/۹۸۴	-
	درجه آزادی	۴۸	-
	CMIN/DF	۱/۹۶	کمتر از ۳
	سطح معناداری	۰/۰۰۱	-
	ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب RMSEA	۰/۰۶۹	کمتر از ۰/۰۸
	شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)	۰/۹۵۳	بیشتر از ۰/۹۰
شاخص‌های تناسب	شاخص نیکویی برازش تعدیل شده یا انطباقی (AGFI)	۰/۹۰۲	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص برازش مقتصد (PCFI)	۰/۷۹۳	بیشتر از ۰/۶۰
	شاخص برازش هنجار شده مقتصد (PNFI)	۰/۶۶۲	بیشتر از ۰/۶۰
	شاخص برازندگی افزایشی (IFI)	۰/۹۵۴	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۹۲۷	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص برازش هنجار شده (NFI)	۰/۹۱۰	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص برازش توکر-لویس (TLI)	۰/۹۳۵	بیشتر از ۰/۹۰

فرضیه کلی

مدل مفروض، نقش واسطه‌ای کارکردهای اجرایی کودکان در رابطه سبک‌های فرزندپروری با موفقیت تحصیلی برازنده داده‌ها است.

با توجه به مقادیر شاخص‌های برازندگی مربوط به مدل پیشنهادی که در جدول شماره ۳ آورده شده است، این فرضیه مورد تأیید قرار گرفت و مدل مورد نظر دارای برازش مطلوبی با داده‌ها است.

همان‌طور که در نمودار شماره ۱ مشاهده می‌شود ضرایب مسیر مستقیم و جهت آن‌ها مشخص شده است. جدول شماره ۴ مؤلفه‌های اندازه‌گیری روابط مستقیم را در مدل پیشنهادی پژوهش حاضر نشان می‌دهد.

جدول شماره ۴: مؤلفه‌های اندازه‌گیری روابط مستقیم را در مدل پیشنهادی پژوهش

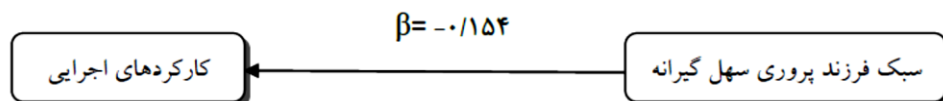
مسیرهای مستقیم	ضریب استاندارد	ضریب غیراستاندارد	خطای معیار	نسبت بحرانی (C.R.)	معناداری
	Beta	Beta			
سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه ← کارکرد اجرایی	-۰/۱۵۴	-۰/۲۳۰	۰/۱۰۸	-۲/۱۲	۰/۰۰۱
سبک فرزندپروری مستبدانه ← کارکرد اجرایی	۰/۱۳۴	۰/۱۲۳	۰/۰۶۶	۱/۸۵	۰/۰۶۳
سبک فرزندپروری مقتدرانه ← کارکرد اجرایی	۰/۱۴۵	۰/۱۴۹	۰/۰۷۴	۲/۰۱	۰/۰۰۱
سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه ← موفقیت تحصیلی	-۰/۲۰۲	-۰/۰۷۸	۰/۰۲۳	۳/۳۲	۰/۰۰۱
سبک فرزندپروری مستبدانه ← موفقیت تحصیلی	-۰/۰۹۵	-۰/۰۲۳	۰/۰۱۴	۱/۵۶	۰/۱۱۷
سبک فرزندپروری مقتدرانه ← موفقیت تحصیلی	۰/۴۲۶	۰/۱۱۳	۰/۰۱۶	۷/۰۶	۰/۰۰۱
کارکرد اجرایی ← موفقیت تحصیلی	۰/۱۸۸	۰/۰۴۹	۰/۰۱۷	۲/۹۱	۰/۰۰۱

همان‌طور که مندرجات جدول شماره ۴ نشان می‌دهد، وزن‌های استاندارد رگرسیون (β) و معنی‌داری هر یک از آن‌ها (P) آورده شده است.

همان‌طور که جدول فوق نشان می‌دهد ضرایب بتا (β) و همچنین سطح معنی‌داری (P) آن‌ها برای مسیر سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه به کارکرد اجرایی $\beta = -۰/۱۵۴$ ($P \leq ۰/۰۰۱$)، برای مسیر سبک فرزندپروری مستبدانه به کارکرد اجرایی $\beta = ۰/۱۳۴$ ($P \geq ۰/۰۶۳$)، برای مسیر سبک فرزندپروری مقتدرانه به کارکرد اجرایی $\beta = ۰/۱۴۵$ ($P \leq ۰/۰۰۱$)، سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه به موفقیت تحصیلی $\beta = -۰/۲۰۲$ ($P \leq ۰/۰۰۱$)، سبک فرزندپروری مستبدانه به موفقیت تحصیلی $\beta = -۰/۰۹۵$ ($P \geq ۰/۱۱۷$)، سبک فرزندپروری مقتدرانه به موفقیت تحصیلی $\beta = ۰/۴۲۶$ ($P \leq ۰/۰۰۱$) و مسیر کارکردهای اجرایی به موفقیت تحصیلی $\beta = ۰/۱۸۸$ ($P \leq ۰/۰۰۱$) است.

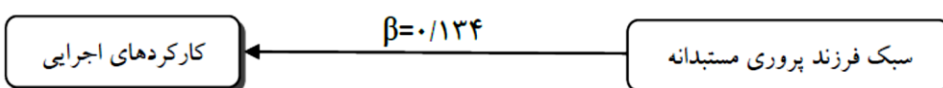
یافته‌های مربوط به فرضیه‌های مستقیم

۱- بین سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه با کارکردهای اجرایی رابطه وجود دارد.



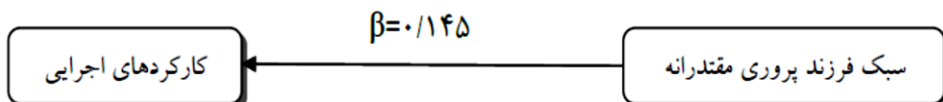
بر طبق مندرجات جدول شماره ۴، ضریب مسیر سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه به کارکردهای اجرایی، منفی و معنی‌دار است ($\beta = -.0154, P \leq .001$). این یافته، فرضیه ۱ پژوهش حاضر را تأیید می‌کند.

۲- بین سبک فرزندپروری مستبدانه با کارکردهای اجرایی رابطه وجود دارد.



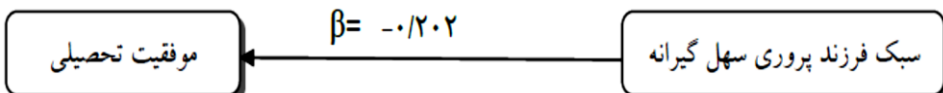
برطبق جدول شماره ۴، ضریب مسیر سبک فرزندپروری مستبدانه به کارکردهای اجرایی، معنی‌دار نیست. $\beta = .0134$ ($p \geq .063$)، این یافته، فرضیه ۲ پژوهش حاضر را تأیید نمی‌کند.

۳- بین سبک فرزندپروری مقتدرانه با کارکردهای اجرایی رابطه وجود دارد.



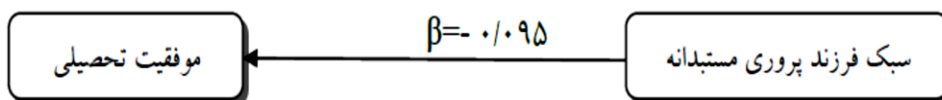
برطبق مندرجات جدول شماره ۴، ضریب مسیر سبک فرزندپروری مقتدرانه به کارکردهای اجرایی، مثبت و معنی‌دار است ($\beta = .0145, P \leq .001$). این یافته، فرضیه ۳ پژوهش حاضر را تأیید می‌کند.

۴- بین سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه و موفقیت تحصیلی رابطه وجود دارد.



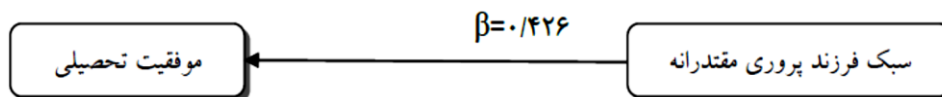
برطبق مندرجات جدول شماره ۴، ضریب مسیر سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه و موفقیت تحصیلی، منفی و معنی‌دار است ($\beta = -0.202, P \leq 0.005$) این یافته، فرضیه ۴ پژوهش حاضر را تأیید می‌کند.

۵- بین سبک فرزندپروری مستبدانه و موفقیت تحصیلی رابطه وجود دارد.



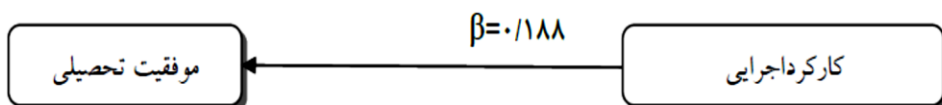
برطبق مندرجات جدول شماره ۴ ضریب مسیر سبک فرزندپروری مستبدانه و موفقیت تحصیلی، مثبت و معنی‌دار نیست. $\beta = -0.095$ ($p \geq 0.117$). این یافته، فرضیه ۵ پژوهش حاضر تأیید نمی‌کند.

۶- بین سبک فرزندپروری مقتدر و موفقیت تحصیلی رابطه وجود دارد.



برطبق مندرجات جدول شماره ۴ ضریب مسیر سبک فرزندپروری مقتدرانه و موفقیت تحصیلی، مثبت و معنی‌دار است ($\beta = 0.426, P \leq 0.001$) این یافته، فرضیه ۶ پژوهش حاضر را تأیید می‌کند.

۷- بین کارکرد اجرایی و موفقیت تحصیلی رابطه وجود دارد.



برطبق مندرجات جدول شماره ۴ ضریب مسیر کارکرد اجرایی و موفقیت تحصیلی، مثبت و معنی‌دار است ($\beta = 0.188, P \leq 0.001$) این یافته، فرضیه ۷ پژوهش حاضر را تأیید می‌کند.

نتایج روش بوت استروپ برای بررسی مسیرهای میانجی یا غیرمستقیم در جدول شماره ۵ ارائه شده است.

جدول شماره ۵: نتایج بوت استراپ رابطه غیرمستقیم نقش واسطه‌ای کارکردهای اجرایی کودکان در رابطه سبک‌های فرزندپروری با موفقیت تحصیلی

معناداری	ضرایب استاندارد غیرمستقیم		مسیر غیرمستقیم
	حد بالا	حد پایین	
۰/۰۰۱	-۰/۰۲۸۹	-۰/۰۰۱۶	سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه ← کارکردهای اجرایی ← موفقیت تحصیلی
۰/۰۵۳	۰/۰۰۱۱	-۰/۰۱۴۹	سبک فرزندپروری مستبدانه ← کارکردهای اجرایی ← موفقیت تحصیلی
۰/۰۰۱	۰/۰۱۱۲	۰/۰۰۰۹	سبک فرزندپروری مقتدرانه ← کارکردهای اجرایی ← موفقیت تحصیلی

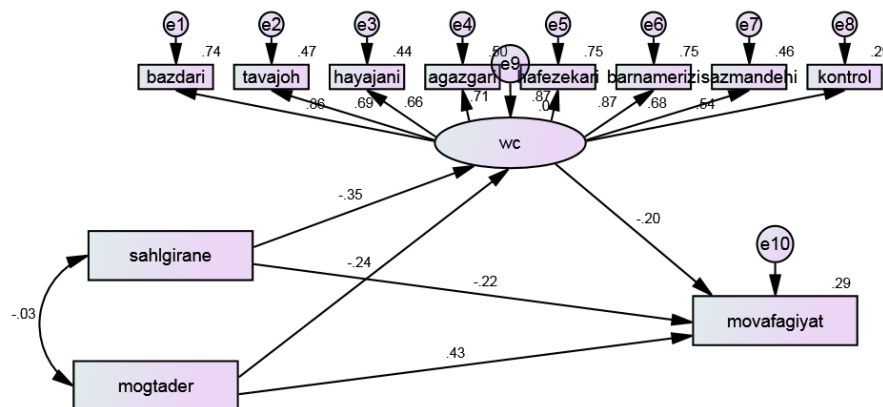
برای تعیین معنی‌داری رابطه غیرمستقیم نقش واسطه‌ای کارکردهای اجرایی کودکان در رابطه سبک‌های فرزندپروری با موفقیت تحصیلی از روش بوت استراپ استفاده شد. براساس جدول شماره ۵ نتایج بوت استراپ آمده است، در این روش چنانچه حد بالا و پایین این آزمون هر دو مثبت یا هر دو منفی باشد و صفر مابین این دو حد قرار نگیرد در آن‌صورت مسیر علی غیرمستقیم معنی‌دار خواهد بود. مطابق نتایج جدول شماره ۵ این قاعده در مورد سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه بر موفقیت تحصیلی از طریق نقش واسطه‌ای کارکردهای اجرایی حد پایین فاصله اطمینان $-۰/۰۰۱۶$ و حد بالای آن $-۰/۰۲۸۹$ - است که صفر را دربرنمی‌گیرد و معنی‌دار است. در مورد سبک فرزندپروری مستبدانه بر موفقیت تحصیلی از طریق نقش واسطه‌ای کارکردهای اجرایی حد پایین فاصله اطمینان $-۰/۰۱۴۹$ و حد بالای آن $۰/۰۰۱۱$ است که صفر را دربرمی‌گیرد و معنی‌دار نیست. همچنین در مورد سبک فرزندپروری مقتدرانه بر موفقیت تحصیلی از طریق نقش واسطه‌ای کارکردهای اجرایی حد پایین فاصله اطمینان $۰/۰۰۰۹$ و حد بالای آن $۰/۰۱۱۲$ است که صفر را دربرنمی‌گیرد و معنی‌دار است.

مدل اصلاح شده و نهایی پژوهش

پس از بررسی ضرایب مسیرها در مدل اولیه، مشخص شد که مسیرهای مربوط به سبک فرزندپروری مستبدانه و کارکردهای اجرایی و سبک فرزندپروری مستبدانه و موفقیت تحصیلی معنادار نبوده‌اند ($p > 0.05$)

براین اساس، به منظور بهبود برازش مدل، این مسیرها از مدل حذف شدند و مدل اصلاح شده مجدداً برازش گردید.

نمودار شماره ۲ مدل اصلاح شده پژوهش را نشان می‌دهد.



نمودار شماره ۲: مدل اصلاح شده پژوهش

جدول شماره ۶: شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی پژوهش

نوع شاخص	شاخص‌ها	مقدار به دست آمده	مقدار قابل قبول
شاخص‌های مطلق	کای اسکوتر هنجار شده CMIN	۱۰۳۵/۵۸۴	-
	درجه آزادی	۴۱	-
	CMIN/DF	۲/۱۸	کمتر از ۳
	سطح معناداری	۰/۰۰۱	-
	ریشه میانگین مجزورات خطای تقریب RMSEA	۰/۰۷۳	کمتر از ۰/۰۸

نوع شاخص	شاخص‌ها	مقدار به دست آمده	مقدار قابل قبول
شاخص‌های نسبی	شاخص برآزش مقایسه‌ای (CFI)	۰/۹۵۰	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص نیکویی برآزش تعدیل شده یا انطباقی (AGFI)	۰/۹۰۰	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص برآزش مقتصد (PCFI)	۰/۷۰۸	بیشتر از ۰/۶۰
	شاخص برآزش هنجار شده مقتصد (PNFI)	۰/۶۸۱	بیشتر از ۰/۶۰
	شاخص برآزندگی افزایشی (IFI)	۰/۹۵۱	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص نیکویی برآزش (GFI)	۰/۹۲۴	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص برآزش هنجار شده (NFI)	۰/۹۱۳	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص برآزش توکر-لویس (TLI)	۰/۹۳۳	بیشتر از ۰/۹۰

شاخص‌های فوق نشان می‌دهند که مدل اصلاح شده از برآزش مطلوبی برخوردار است و حذف مسیرهای غیرمعنادار تأثیری منفی بر برآزش کلی مدل نداشته است.

جدول شماره ۷: ضرایب استاندارد مسیرهای نهایی

مسیرهای مستقیم	ضریب		خطای معیار	نسبت بحرانی (C.R)	معناداری
	استاندارد	غیر استاندارد			
	Beta	Beta			
سبک فرزندپروری سهل گیرانه ← کارکرد اجرایی	-۰/۱۳۷	-۰/۲۰۵	۰/۱۰۸	-۱/۸۹	۰/۰۰۱
سبک فرزندپروری مقتدرانه ← کارکرد اجرایی	۰/۱۵۱	۰/۱۵۵	۰/۰۷۴	۲/۰۸	۰/۰۰۱
سبک فرزندپروری سهل گیرانه ← موفقیت تحصیلی	-۰/۲۱۶	-۰/۰۸۳	۰/۰۲۳	۳/۵۶	۰/۰۰۱
سبک فرزندپروری مقتدرانه ← موفقیت تحصیلی	۰/۴۲۹	۰/۱۱۳	۰/۰۱۶	۷/۰۶	۰/۰۰۱
کارکرد اجرایی ← موفقیت تحصیلی	۰/۲۰۱	۰/۰۵۲	۰/۰۱۷	-۳/۱۴	۰/۰۰۱

همان‌طور که نتایج جدول فوق نشان می‌دهد پس از حذف مسیرهای غیرمعنادار مربوط به سبک فرزندپروری مستبدانه و بازبرازش مدل، ضرایب مسیرهای باقی‌مانده کمی تغییر کردند. این تغییرات جزئی طبیعی است و تأثیری بر نتایج کلی پژوهش ندارد؛ زیرا مسیرهای معنادار و اصلی مدل حفظ شده‌اند؛ بنابراین مدل اصلاح‌شده هم از نظر آماری و هم از نظر مفهومی معتبر و قابل اعتماد است.

بحث و نتیجه‌گیری

در این قسمت، ابتدا یافته‌های مربوط به فرضیه‌های مستقیم و سپس فرضیه‌های غیرمستقیم ارائه می‌شوند و نتایج این فرضیه‌ها، با پژوهش‌های قبلی مقایسه و دلایل تأیید یا عدم تأیید آن‌ها با تبیین‌هایی بررسی می‌شوند.

فرضیه‌های مستقیم

فرضیه اول: بین سبک فرزندپروری (سهل‌گیرانه، مستبدانه، مقتدرانه) با کارکردهای اجرایی رابطه وجود دارد.

یافته‌های پژوهش نشان داد که بین سبک‌های مختلف فرزندپروری (سهل‌گیرانه، مستبدانه و مقتدرانه) و کارکردهای اجرایی کودکان رابطه وجود دارد. به‌طور مشخص، سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه با کارکردهای اجرایی رابطه منفی و معنی‌دار، سبک مستبدانه فاقد رابطه معنی‌دار و سبک مقتدرانه با کارکردهای اجرایی رابطه مثبت و معنی‌دار دارد. این نتایج با پژوهش‌های، کیان و همکاران (۲۰۲۴)، نسا و همکاران (۲۰۲۳)، روسوتی و همکاران^۱ (۲۰۲۴)، ماتسون^۲ و همکاران (۲۰۲۲)، مالک^۳ و همکاران (۲۰۲۲)، بارو (۲۰۲۴)، روسکا و اویری^۴ (۲۰۲۴) همسو است.

درنتیجه، سبک مقتدرانه به رشد کارکردهای اجرایی و عملکرد بهینه شناختی و رفتاری کودکان کمک می‌کند. درمقابل، سبک سهل‌گیرانه با کارکردهای اجرایی پایین‌تر همراه است.

1- Russotti

2- Mattson

3- Malek

4- Roşca

والدین سهل‌گیر معمولاً انتظارات و محدودیت‌های روشنی برای فرزندان خود تعیین نمی‌کنند و نظارت کافی بر رفتار آن‌ها ندارند. در چنین محیطی، کودکان فرصت کمتری برای یادگیری خودکنترلی و رعایت قواعد پیدا می‌کنند. نبود ساختار و مرزبندی مشخص، سبب ضعف در مهارت‌هایی نظیر حافظه کاری، کنترل بازداری و برنامه‌ریزی می‌شود (Nasa et al., 2023؛ کیان و همکاران، ۲۰۲۴). در نتیجه، این کودکان ممکن است در تمرکز، پیروی از قوانین و حل مسئله با دشواری روبه‌رو شوند و رشد مهارت‌های اجرایی آن‌ها دچار وقفه شود.

به‌طور کلی می‌توان نتیجه گرفت که سبک‌های فرزندپروری از طریق میزان حمایت، نظارت و استقلال‌بخشی، نقش مستقیمی در پرورش کارکردهای اجرایی کودکان دارند. سبک مقتدرانه با ایجاد تعادل میان محبت و قانون‌مندی، رشد این مهارت‌ها را تسهیل می‌کند؛ درحالی‌که سبک سهل‌گیرانه به دلیل فقدان ساختار و سبک مستبدانه به دلیل کنترل افراطی، هر دو مانع رشد مطلوب کارکردهای اجرایی می‌شوند؛ بنابراین، یافته‌های این پژوهش بار دیگر بر اهمیت فرزندپروری مقتدرانه در شکل‌گیری مهارت‌های شناختی و خودتنظیمی تأکید دارد و نشان می‌دهد که انتخاب الگوی تربیتی متعادل، می‌تواند زیربنای توسعه توانایی‌های شناختی و رفتاری سالم در کودکان باشد.

فرضیه دوم: بین سبک‌های فرزندپروری (سهل‌گیرانه، مستبدانه و مقتدرانه) و موفقیت تحصیلی رابطه وجود دارد.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که بین سبک‌های مختلف فرزندپروری (سهل‌گیرانه، مستبدانه و مقتدرانه) و موفقیت تحصیلی رابطه وجود دارد. به‌طور مشخص، سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه با موفقیت تحصیلی رابطه منفی و معنادار دارد، سبک مستبدانه با موفقیت تحصیلی رابطه معناداری ندارد و سبک مقتدرانه با موفقیت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار دارد. این نتایج با یافته‌های پژوهش‌های متعدد از جمله انجم^۱ و همکاران (۲۰۲۴)،

1- Anjum

جانیوس^۱ و همکاران (۲۰۲۴)، بکا^۲ و همکاران (۲۰۲۴)، تسیلا^۳ و همکاران (۲۰۲۲)، منگ^۴ و همکاران (۲۰۲۵)، مادالنا^۵ و همکاران (۲۰۲۴)، الرجیحی^۶ و همکاران (۲۰۲۴)، هایک^۷ و همکاران (۲۰۲۲)، بوتینگ و همکاران (۲۰۲۱)، رحمان و همکاران (۲۰۲۱)، توس^۸ و همکاران (۲۰۲۱)، رئوف و همکاران (۲۰۱۷) و مسعود و همکاران (۲۰۱۶) همسو است.

نبود ساختار و چالش کافی در این سبک باعث می‌شود کودکان به اندازه کافی مهارت خودتنظیمی، پشتکار و تمرکز لازم برای موفقیت در تحصیل را کسب نکنند؛ اما در سبک فرزندپروری مستبدانه، هرچند والدین نظم و انضباط شدیدی اعمال می‌کنند؛ اما کمبود ارتباط عاطفی، انعطاف‌پذیری و حمایت روانی موجب می‌شود کودکان احساس امنیت و تعلق کافی نداشته باشند. فشار زیاد، کنترل افراطی و انتقاد مداوم در این سبک می‌تواند موجب کاهش انگیزه درونی، اضطراب، ترس از شکست و افت اعتماد به نفس شود (Meng *et al.*, 2025; Hayek *et al.*, 2022).

به‌طور کلی، نتایج نشان می‌دهد که سبک مقتدرانه بهترین پیش‌بین موفقیت تحصیلی است؛ زیرا ضمن حفظ نظم و انتظارات بالا، فضایی از محبت، ارتباط مؤثر و حمایت عاطفی فراهم می‌آورد که انگیزه و پشتکار تحصیلی را تقویت می‌کند. درمقابل، سبک‌های سهل‌گیرانه و مستبدانه هر دو به شیوه‌های متفاوت مانع رشد تحصیلی می‌شوند؛ اولی به دلیل نبود ساختار و انتظار، و دومی به دلیل فشار روانی و فقدان ارتباط مثبت.

بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که سبک فرزندپروری مقتدرانه، الگویی بهینه برای ارتقای موفقیت تحصیلی فرزندان است؛ زیرا تعادل میان استقلال، مسئولیت‌پذیری، محبت و نظم را برقرار می‌کند و از طریق پرورش مهارت‌های خودنظم‌دهی، انگیزش درونی و اعتماد به نفس، مسیر پیشرفت تحصیلی را هموار می‌سازد.

فرضیه سوم: بین کارکرد اجرایی و موفقیت تحصیلی رابطه وجود دارد.

-
- 1- Janius
 - 2- BEKA
 - 3- Tsela
 - 4- Meng
 - 5- Madalena
 - 6- Alrajhi
 - 7- Hayek
 - 8- Tus

نتایج به‌دست آمده از جدول شماره ۴ (مربوط به مدل پیشنهادی) نشان می‌دهد که کارکرد اجرایی با موفقیت تحصیلی، رابطه مثبت و معنی‌دار دارد. این نتایج با پژوهش گونزنهاوزر^۱ و همکاران (۲۰۲۱)، دی بروجن^۲ و همکاران (۲۰۱۸)، بیلی^۳ و همکاران (۲۰۱۸) همسو است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که کارکردهای اجرایی به‌عنوان مهارت‌های زیربنایی عمل می‌کنند که نظام‌های پیچیده و هدفمندی را شکل می‌دهند و پایه‌ای برای فرایندهای شناختی فراهم می‌آورند. رشد این مهارت‌ها در سال‌های اولیه زندگی بسیار حیاتی است و می‌تواند تأثیر عمیقی بر رشد همه‌جانبه کودک داشته باشد. تقویت کارکردهای اجرایی به توسعه مهارت‌های ادراکی و شناختی کمک می‌کند. این مهارت‌ها شامل توانایی‌هایی مانند برنامه‌ریزی، کنترل تکانه، مدیریت زمان و حل مسئله می‌شوند که همگی برای موفقیت تحصیلی ضروری هستند. به همین دلیل، ظرفیت عملکرد اجرایی کودکان به‌عنوان یک پیش‌بینی‌کننده قوی برای پیشرفت تحصیلی آن‌ها شناخته می‌شود. درواقع، انعطاف‌پذیری کارکردهای اجرایی به این معناست که با تمرین و تجربه، این مهارت‌ها قابل تقویت و توسعه هستند (Billy et al., 2018).

فرضیه‌های غیرمستقیم

بین سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه و موفقیت تحصیلی با واسطه‌گری کارکردهای اجرایی رابطه وجود دارد.

نتایج به‌دست آمده از جدول شماره ۴ (مربوط به مدل پیشنهادی) نشان می‌دهد که بین سبک فرزندپروری سهل‌گیرانه و موفقیت تحصیلی با واسطه‌گری کارکردهای اجرایی رابطه معنی‌دار وجود دارد.

درمقابل، سبک فرزندپروری مقتدرانه، ترکیبی متعادل از حمایت و نظارت ارائه می‌دهد و محیطی امن و ساختاریافته برای کودکان فراهم می‌کند. والدین در این سبک قوانین و

1- Gunzenhausen

2- De Bruijn

3- Billy

انتظارات منطقی دارند؛ اما استقلال و آزادی عمل فرزندان را نیز حفظ می‌کنند. چنین فضایی باعث تقویت کارکردهای اجرایی می‌شود؛ کودکان یاد می‌گیرند برنامه‌ریزی کنند، کنترل رفتار و تکانه‌های خود را داشته باشند و در مواجهه با چالش‌ها تصمیمات مؤثری بگیرند. توسعه این مهارت‌ها به‌نوبه‌خود توانایی کودکان در موفقیت تحصیلی را افزایش می‌دهد. به‌عبارتی، سبک مقتدرانه از طریق تقویت مهارت‌های اجرایی به بهبود عملکرد تحصیلی کودکان کمک می‌کند (Tus et al., 2021; Brezetic et al., 2022؛ رحمان و همکاران، ۲۰۲۱؛ رئوف و همکاران، ۲۰۱۷؛ مسعود و همکاران، ۲۰۱۶).

به‌طورکلی، نتایج نشان می‌دهد که سبک‌های فرزندپروری سهل‌گیرانه و مقتدرانه تأثیر قابل‌توجهی بر موفقیت تحصیلی دارند که کارکردهای اجرایی نقش واسطه‌ای مهمی در آن ایفا می‌کنند، درحالی‌که سبک مستبدانه اثر مستقیم یا واسطه‌ای معناداری نشان نمی‌دهد. این یافته‌ها اهمیت توجه والدین به ایجاد تعادل میان حمایت و نظارت و پرورش مهارت‌های اجرایی کودکان را برجسته می‌کند.

- 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.
- تعارض منافع: یافته‌های این مطالعه هیچ‌گونه تضاد با منافع شخصی یا سازمانی ندارد.
- قدردانی: از کلیه مادران مناطقی از شهر تهران که با شرکت خود در پژوهش، به روند اجرای طرح کمک کردند، سپاسگزاری و تخفیفی برای خرید از فروشگاه پوشاک در نظر گرفته شد.

منابع

- بخشوده، مریم و نکوئی، نفیسه سادات (۱۴۰۳). نقش واسطه‌ای کارکردهای اجرایی در رابطه بین فرزندپروری مثبت و پرخاشگری، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۱۲(۲)، ۱۹-۲۸.
- سهیلی، منصور؛ کاظمی، سلطانعلی؛ سهرابی شگفتی و نادره، برزگر. (۲۰۲۰). مدل علی سبک‌های فرزندپروری و عملکرد تحصیلی با نقش واسطه‌گری سرزندگی تحصیلی. *مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد*، ۶۳(۳)، ۲۴۷۲-۲۴۸۳.
- عادلی، نینا و طالع‌پسند، نظیفی (۲۰۲۰). نقش انگیزش والدین در انگیزش خودمختار دانش‌آموزان برای انجام تکالیف شب: آزمون مدلی بر اساس نظریه خودتعیین‌گری. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، ۱۱(۱)، ۱۵۱-۱۶۸.
- Alrajhi, M. N., & Aldhafri, S. S. (2024). Predicting Students' Academic Achievement through Teaching and Parenting Styles: Self-Concept as a Mediator. *Education Research International*, 2024(1), 9614992.
- Anjum, W., Yasin, S. A., Gul, M., Sabri, T., & Nasir, A. (2024). Perceived Parenting Styles, Aggression, And Academic Performance Among University Students. *Kurdish Studies*, 12(4), 1062-1067.
- BEKA, D., & Osmani, Q. (2024). PARENTING STYLES AND ACADEMIC ACHIEVEMENT OF HIGH SCHOOL STUDENTS. *PHILOSOPHICA International Journal of Social and Human Sciences*, 11(22-23), 51-58.
- Brezetić, S. (2022). Mediating Role of Child's Executive Function Deficits in the Association of Parenting and School Success. *Psihologijske teme*, 31(3), 545-564.
- Cheung, K., Doyle, S., Clayton, K., Hanlon-Dearman, A., Unger, J. A., Budhoo, C., & Romaniuk, A. (2025). The Correspondence Between Executive Functioning and Academic Achievement Among Children with Prenatal Alcohol Exposure. *Children*, 12(7), 842.
- Dawson, P., & Guare, R. (2018). Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention. *Guilford Publications*.
- De Bruijn, A. G. M., Hartman, E., Kostons, D. D. N. M., Visscher, C., & Bosker, R. J. (2018). Exploring the relations among physical fitness, executive functioning, and low academic achievement. *Journal of experimental child psychology*, 167, 204-221.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>.
- Hayek, J., Schneider, F., Lahoud, N., Tueni, M., & de Vries, H. (2022). Authoritative parenting stimulates academic achievement, also partly via self-efficacy and intention towards getting good grades. *Plos one*, 17(3), e0265595.

- Janius, N., Aniq, S. K. B. J. M., & Amdan, B. (2024). Parenting style on academic performance among secondary students at Kota Belud, Sabah. *International Journal of Science and Research Archive*, 12(2), 907-929.
- Jiang, H., Zhang, X., Zhang, Y., Yan, H., Yu, H., Tan, H. Y., ... & Yue, W. (2024). Effects of parenting styles on adult personality traits, depressive trait, and brain structure. *Asian Journal of Psychiatry*, 93, 103939.
- Kandel, D. B. (1990). Parenting Styles, Drug Use, and Children's Adjustment in Families of Young Adults. *Journal of Marriage and the Family*, 52(1), 183-196. <https://eric.ed.gov/?id=EJ412756>.
- Roşca, G. M., Iuga, I. A., & David, O. A. (2024). Inside-out mechanisms of parental practices and children's externalizing problems: the role of authoritarian parenting style, parental irrational beliefs, emotion regulation, and distress. *Current Psychology*, 43(4), 3292-3306.
- Russotti, J., Platts, C. R., Sturge-Apple, M. L., Davies, P. T., & Thompson, M. J. (2024). A process model of parental executive functioning as a spillover mechanism linking interparental conflict and parenting difficulties across parenting domains. *Developmental Psychology*.
- Tsela, D., Tsela, R. D., & López, I. G. (2022). Relations between parenting style and parenting practices and children's school achievement. *Social Sciences*, 12(1), 5.
- Tus, J. (2021). Amidst the online learning in the Philippines: the parental involvement and its relationship to the student's academic performance. *International Engineering Journal for Research & Development*, 6(3), 1-15.
- Yin, K., Wu, Q., & Gai, X. (2024). Comparative Analysis Between Directly Measured and Parent-Evaluated Executive Function: Predicting Children's Academic Achievement and Social Development in a One-Year Longitudinal Study. *Psychology research and behavior management*, 17, 2255-2270. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S461720>.

آسیب‌شناسی فرایند برنامه‌ریزی و اجرای فعالیت‌های پرورشی مرتبط با مفهوم حجاب و نماز از دیدگاه مسئولان پرورشی دوره دوم ابتدایی مدارس دخترانه دولتی تهران

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۱/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۴/۲۲

سارا حنیفه‌زاده^۱

نسترن بکاء^۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر، آسیب‌شناسی فرایند برنامه‌ریزی و اجرای فعالیت‌های پرورشی مرتبط با مفاهیم نماز و حجاب از دیدگاه مربیان پرورشی دوره دوم ابتدایی است. پژوهش با رویکرد کیفی و روش داده‌بنیاد انجام شد. مشارکت‌کنندگان مربیان پرورشی زن مدارس دولتی دخترانه دوره دوم ابتدایی بودند که به‌صورت هدفمند و با روش گلوله‌برفی انتخاب شدند و گردآوری داده‌ها تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت. ابزار اصلی پژوهش، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته بود و داده‌ها با استفاده از کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که آسیب‌های موجود در اجرای فعالیت‌های پرورشی نماز و حجاب در هفت دسته اصلی قابل طبقه‌بندی است: عوامل زمینه‌ساز شامل آسیب‌های ساختاری و زیرساختی، محتوایی و روش‌شناختی و فناوری؛ عوامل علی شامل ضعف منابع انسانی، چالش‌های ارتباط با خانواده و نارسایی‌های آموزشی و تربیتی؛ همچنین راهبردهای بهبود شامل راهبردهای انگیزشی و تشویقی، مشارکتی، آموزشی خلاق، برنامه‌ریزی جامع، بهره‌گیری از فناوری‌های نوین و تعامل هدفمند با والدین؛ و پیامدهای بهبود که در قالب ایجاد انگیزه درونی، ارتقای یادگیری، تقویت مهارت‌های اجتماعی و تقویت هویت دینی دانش‌آموزان نمود یافت. همچنین نتایج نشان داد که اجبار در اجرای برنامه‌ها، عدم تناسب محتوای آموزشی با سن، ضعف جذابیت روش‌ها و تأثیرپذیری از رسانه‌های نوین، از مهم‌ترین موانع اثربخشی فعالیت‌های پرورشی است. درمجموع، نتایج پژوهش حاکی از آن است که ارتقای اثربخشی برنامه‌های پرورشی نماز و حجاب مستلزم بازنگری در محتوا و روش‌های آموزشی، تقویت تعامل مدرسه و خانواده، استفاده از رویکردهای مشارکتی و خلاقانه، و توجه به نیازها و ویژگی‌های رشدی دانش‌آموزان است. یافته‌های این مطالعه می‌تواند مبنایی کاربردی برای بهبود سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌های تربیت دینی در نظام آموزش و پرورش فراهم آورد.

کلیدواژه‌ها

فعالیت‌های پرورشی، نماز و حجاب، تربیت دینی، آسیب‌شناسی، مطالعه کیفی، دوره دوم ابتدایی.

۱. استادیار علوم تربیتی دانشکده رفاه تهران، تهران، ایران (نویسنده مسئول) s.hanifehzadeh@yahoo.com

۲. کارشناسی ارشد آموزش و پرورش ابتدایی، دانشکده رفاه تهران، تهران، ایران nastaran.boca@gmail.com

مقدمه

فعالیت‌های پرورشی به عنوان یکی از ارکان بنیادین نظام تعلیم و تربیت، نقشی تعیین‌کننده در شکل‌گیری هویت دینی، اخلاقی، اجتماعی و فرهنگی دانش‌آموزان ایفا می‌کنند. در نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران، بر اساس سند تحول بنیادین و سایر اسناد بالادستی، تربیت دینی و اخلاقی نه تنها مکمل آموزش رسمی، بلکه زیربنای تحقق حیات طیبه و پرورش انسان متعهد، مسئول و مؤمن تلقی می‌شود (Jalili, 2023). در این میان، مفاهیمی چون نماز و حجاب به عنوان نمادها و مؤلفه‌های اصلی تربیت دینی و هویتی، جایگاهی ویژه در برنامه‌های پرورشی مدارس دارند و انتظار می‌رود که از طریق شیوه‌های تربیتی اثربخش، متناسب با ویژگی‌های رشدی دانش‌آموزان، به صورت درونی و پایدار نهادینه شوند (حاتم‌پور انگوت و دیگران، ۱۴۰۲).

نماز علاوه بر کارکرد عبادی، دارای آثار تربیتی، اخلاقی و روان‌شناختی متعددی است و می‌تواند در تقویت نظم فردی، مسئولیت‌پذیری، خودکنترلی و آرامش روانی دانش‌آموزان مؤثر باشد. حجاب نیز یکی از ارزش‌های مهم فرهنگی و دینی در جامعه اسلامی به شمار می‌رود که آموزش آن نیازمند رویکردی تربیتی، تدریجی و متناسب با ویژگی‌های رشدی دانش‌آموزان است.

با وجود جایگاه راهبردی فعالیت‌های پرورشی مدارس، شواهد میدانی و گزارش‌های مستمر مربیان پرورشی حاکی از آن است که برنامه‌های ابلاغی و شیوه‌های اجرایی موجود در حوزه نماز و حجاب، به ویژه در مقطع ابتدایی، با چالش‌های جدی و چندلایه‌ای مواجه است. از دیدگاه مربیان پرورشی که در خط مقدم اجرای این برنامه‌ها قرار دارند، شکاف عمیقی میان انتظارات ترسیم‌شده در اسناد بالادستی و ظرفیت‌های واقعی مدارس، ویژگی‌های نسلی دانش‌آموزان و شرایط اجتماعی-فرهنگی حاکم بر خانواده‌ها وجود دارد. این شکاف، نه تنها اثربخشی فعالیت‌های پرورشی را کاهش داده، بلکه در مواردی به بی‌ رغبتی، مقاومت‌های رفتاری و سؤالات بی‌پاسخ دانش‌آموزان انجامیده است؛ مسئله‌ای که مربیان پرورشی روزانه با آن مواجه‌اند؛ اما در فرایند تدوین برنامه‌ها کمتر به صدای آنان توجه شده است (حسین‌پناهی، ۱۴۰۲).

مربیان پرورشی در عمل با بهره‌گیری از خلاقیت فردی، روش‌های غیرمستقیم و ارتباط

صمیمی با دانش‌آموزان، تلاش‌های قابل‌تقدیری برای جبران این کاستی‌ها به‌کار بسته‌اند؛ اما این راهبردها عمدتاً موردی، ناپایدار و وابسته به توانمندی‌های فردی ایشان بوده و در نظام برنامه‌ریزی رسمی بازتاب نیافته است؛ بنابراین در سال‌های اخیر، توجه پژوهشگران به آسیب‌شناسی فعالیت‌های پرورشی افزایش یافته است. آسیب‌شناسی در حوزه تعلیم و تربیت به شناسایی موانع، مشکلات و عواملی اشاره دارد که مانع تحقق اهداف برنامه‌های آموزشی و تربیتی می‌شوند.

در پژوهشی که توسط مطهره یادگاری، کیوان صالحی و نرگس سادات سجادیه با عنوان «ارائه نظریه داده‌بنیاد برای تبیین فرایندهای جاری تربیت اخلاقی در مدارس متوسطه شهر تهران» انجام شد، با استفاده از روش نظریه داده‌بنیاد، فرایندهای تربیت اخلاقی در مدارس مورد بررسی قرار گرفت. نتایج این پژوهش نشان داد که کم‌توجهی به تربیت اخلاقی، ضعف در اولویت‌بندی اهداف تربیتی و نبود برنامه‌ریزی منسجم، زمینه بروز پیامدهایی همچون اخلاق ابزاری، کاهش مسئولیت‌پذیری و ضعف هویت اخلاقی دانش‌آموزان را فراهم می‌کند (یادگاری و دیگران، ۱۳۹۸).

همچنین پژوهش «اعتباریابی الگوی برنامه درسی تربیت اخلاقی و تربیت اجتماعی دوره اول متوسطه مدارس هرمزگان» نشان داد که عوامل زمینه‌ای، راهبردهای تربیتی، مشارکت معلمان و خانواده و همچنین کیفیت برنامه‌ریزی آموزشی نقش مهمی در تحقق اهداف تربیت اخلاقی و اجتماعی دانش‌آموزان دارند. یافته‌های این مطالعه بیانگر آن است که موفقیت برنامه‌های تربیتی نیازمند رویکردی جامع، مشارکتی و متناسب با شرایط فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموزان است (الماسی، عابدینی و رحمانی، ۱۴۰۴).

در مطالعه دیگری با عنوان «ارائه الگوی کیفی تربیت اسلامی در مدارس دوره متوسطه شهر تهران با روش داده‌بنیاد»، پژوهشگران با استفاده از مصاحبه‌های عمیق و تحلیل داده‌های کیفی به شناسایی مؤلفه‌های مؤثر بر تربیت اسلامی در مدارس پرداختند. نتایج این پژوهش نشان داد که تعامل مؤثر میان مدرسه، خانواده و محیط اجتماعی، نقش الگویی معلمان، کیفیت برنامه‌های فرهنگی و بهره‌گیری از روش‌های نوین آموزشی از مهم‌ترین عوامل موفقیت برنامه‌های تربیتی محسوب می‌شوند (شاملوجانی، رزقی شیرسوار و شفیع‌زاده، ۱۴۰۴).

اختریان (۱۴۰۴) در پژوهشی کاربردی، بررسی نقش مربیان پرورشی در تحقق اهداف

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بررسی کرد. نتایج این مطالعه نشان داد که فعالیت‌های پرورشی، از منظر مجریان آن، نقشی معنادار در تربیت دینی دانش‌آموزان ایفا می‌کنند. فلاحتی و فقیهی (۱۴۰۴) نیز در پژوهشی همبستگی، به رابطه مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های پرورشی با مسئولیت‌پذیری اجتماعی و تربیت دینی پرداخت و نشان داد که مشارکت هدفمند در این فعالیت‌ها می‌تواند به‌طور هم‌زمان موجب تقویت ابعاد اجتماعی، دینی و اخلاقی دانش‌آموزان شود.

در حوزه نماز، پژوهش پارسا (۱۴۰۴) با استفاده از تحلیل محتوای کیفی، راهکارهای افزایش گرایش نوجوانان به نماز را در سطوح خانواده، مدرسه، مسجد، رسانه و دولت بررسی کرد. نتایج این پژوهش نشان داد که خانواده و معلمان، به‌ویژه در مقطع ابتدایی، نقشی کلیدی در شکل‌گیری نگرش مثبت نسبت به نماز دارند و توجه به نماز در برنامه‌های درسی و فعالیت‌های مدرسه می‌تواند تأثیر بسزایی در درونی‌سازی این فریضه داشته باشد. در زمینه حجاب نیز، پژوهش‌های متعددی انجام شده است؛ اما بخش عمده آن‌ها با رویکردهای اسنادی، فقهی، دینی و تاریخی به موضوع پرداخته‌اند. با این حال، برخی پژوهش‌های کیفی به نگرش و تجربه زیسته دانش‌آموزان توجه داشته‌اند. علیاری ملکی و همکاران (۱۴۰۲) با رویکرد پدیدارشناختی به بررسی مشوق‌ها و موانع رعایت حجاب از نگاه دختران مقطع ابتدایی پرداختند و نشان دادند که عوامل اعتقادی، الگویی، هیجانی و آگاهی اجتماعی از یک‌سو، و ضعف انگیزشی، تهدیدات خانوادگی-اجتماعی و فضای مجازی از سوی دیگر، در نگرش دانش‌آموزان نسبت به حجاب نقش اساسی دارند. ناظمیان (۱۳۹۹) نیز در پژوهشی داده‌بنیاد، مفهوم‌سازی حجاب در میان نوجوانان دختر را متأثر از خانواده، محیط اجتماعی، فضای مجازی و متولیان آموزشی دانست و بر نوسان معانی حجاب از اجبار تا انتخاب آزادانه تأکید کرد.

مرور ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که آموزش اخلاقی و دینی به‌عنوان یکی از دغدغه‌های اصلی نظام‌های آموزشی مورد توجه قرار گرفته است. با این حال، نوع رویکردها، روش‌ها و تمرکز مطالعات تفاوت‌های معناداری با یکدیگر دارند و همچنان خلأهایی اساسی در این حوزه مشاهده می‌شود. مجموع یافته‌های پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد بیشتر مطالعات انجام‌شده بر طراحی الگوهای تربیتی مبتنی بر تحلیل اسناد

بالادستی و یا تبیین فرایندهای تربیت اخلاقی یا دینی متمرکز بوده و یا بعضاً برخی پژوهش‌ها دیدگاه دانش‌آموزان را در این حوزه موردتوجه قرار داده‌اند و تاکنون پژوهشی که به‌طور نظام‌مند و با رویکردی کیفی به واکاوی عمیق دیدگاه‌ها، تجارب و راهبردهای مربیان پرورشی به‌عنوان کنشگران اصلی میدانی در حوزه نماز و حجاب بپردازد، انجام نشده است.

ازاین‌رو، مسئله اصلی پژوهش حاضر، فقدان شناخت عمیق و نظام‌مند از آسیب‌ها، چالش‌ها و راهبردهای اثربخش از منظر مربیان پرورشی در فرایند برنامه‌ریزی و اجرای فعالیت‌های مرتبط با نماز و حجاب در دوره دوم ابتدایی است. پرسش اساسی آن است که در فرایند اجرا و برنامه‌ریزی فعالیت‌های پرورشی مرتبط با مفاهیم نماز و حجاب از دیدگاه مسئولان پرورشی چه مشکلاتی وجود دارد و با چه موانعی مواجه هستند؟ مربیان پرورشی برای بهبود وضعیت موجود چه راهبردهایی را به‌کار می‌گیرند؟ و این راهبردها چه پیامدهایی برای ارتقای کیفیت تربیت دینی به همراه داشته است؟ پاسخ به این پرسش‌ها می‌تواند ضمن ارائه تصویری واقع‌نگرانه از وضعیت موجود، زمینه را برای طراحی برنامه‌های پرورشی مشارکتی، بومی‌شده و متناسب با نیازهای واقعی مربیان و دانش‌آموزان فراهم آورد.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش با هدف آسیب‌شناسی فرایند برنامه‌ریزی و اجرای فعالیت‌های پرورشی مرتبط با نماز و حجاب از دیدگاه مربیان پرورشی دوره دوم ابتدایی انجام شده و در چهارچوب پارادایم کیفی قرار دارد. رویکرد کیفی با تأکید بر درک عمیق معانی، تجربه‌های زیسته و تفسیر ذهنی کنشگران در بستر واقعی و فرهنگی، امکان شناخت دقیق‌تر باورها، احساسات و ادراکات افراد را فراهم می‌کند. روش پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر اجرا داده بنیاد است و بر مطالعه تجربه زیسته مربیان و دانش‌آموزان در زمینه فعالیت‌های پرورشی دینی تمرکز دارد. این روش به پژوهشگر کمک می‌کند تا از سطح توصیف‌های ظاهری فراتر رفته و به لایه‌های عمیق‌تر معنا در موضوعات تربیتی و دینی دست یابد. جامعه مورد مطالعه در پژوهش، شامل مربیان پرورشی زن مدارس دولتی دخترانه

شهر تهران در دوره دوم ابتدایی است. نمونه‌گیری به صورت هدفمند و گلوله‌برفی انجام شد و گردآوری داده‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. براین اساس نمونه‌های این پژوهش را ۱۴ مربی پرورشی تشکیل داده است.

ابزار اصلی گردآوری داده‌ها، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته بود. داده‌های حاصل با استفاده از کدگذاری سه مرحله‌ای (باز، محوری و انتخابی) و رویکرد تفسیری - استقرایی تحلیل گردید و در نهایت، مفاهیم و راهکارهای تجویزی از دل تجربه‌ها و دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان استخراج شد. این پژوهش با حضور افرادی انجام شد که دارای سابقه فعالیت پرورشی در مدارس دولتی و اشتغال مرتبط بودند و آمادگی خود را برای مشارکت داوطلبانه و ارائه پاسخ‌های صادقانه اعلام کردند. نمونه‌گیری با رویکرد هدفمند انجام گرفت تا با رسیدن به اشباع نظری، از حضور خبرگان و افراد باتجربه در موضوع اطمینان حاصل شود. جهت استخراج داده‌ها، از روش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بهره گرفته شد که از طریق پرسش‌های کاوشگرانه، امکان فراتر رفتن از چهارچوب‌های اولیه و بررسی مسیرهای نوظهور را فراهم می‌آورد. محورهای مورد بررسی در گفتگوها شامل شرح تجربیات، چالش‌های اساسی، روش‌های نوآورانه، راهبردهای مواجهه و ضرورت‌های بهبود شرایط بود. تمامی مصاحبه‌ها در فضایی خصوصی و امن، به صورت انفرادی و با مدت ۴۵ تا ۶۰ دقیقه انجام و با کسب اجازه شرکت‌کنندگان، ضبط گردید.

جدول شماره ۱: اطلاعات مربیان پرورشی مورد مصاحبه

کد شرکت‌کننده	جنسیت	سمت شغلی	مقطع
۱	زن	مربی پرورشی	دوره اول و دوم ابتدایی
۲	زن	مربی پرورشی	اول تا چهارم ابتدایی
۳	زن	مربی پرورشی	دوره دوم ابتدایی
۴	زن	مربی پرورشی	دوره دوم ابتدایی
۵	زن	مربی پرورشی	دوره اول ابتدایی
۶	زن	مربی پرورشی	دوره دوم ابتدایی
۷	زن	مربی پرورشی	دوره اول و دوم ابتدایی
۸	زن	مربی پرورشی	دوره دوم ابتدایی

کد شرکت‌کننده	جنسیت	سمت شغلی	مقطع
۹	زن	مربی پرورشی	دوره اول و دوم ابتدایی (شاهد)
۱۰	زن	مربی پرورشی	دوره اول و دوم ابتدایی
۱۱	زن	مربی پرورشی	دوره اول و دوم ابتدایی
۱۲	زن	مربی پرورشی	دوره اول و دوم ابتدایی
۱۳	زن	مربی پرورشی	دوره اول و دوم ابتدایی
۱۴	زن	مربی پرورشی	دوره اول و دوم ابتدایی

به منظور تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، از روش تحلیل داده‌بنیاد (Strauss & Corbin, 1990) شامل سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی استفاده شد. در این پژوهش، تعداد ۱۴ نفر از مسئولان پرورشی به‌عنوان مشارکت‌کنندگان اصلی مورد مصاحبه قرار گرفتند.

در مرحله کدگذاری باز، متن مصاحبه‌ها به صورت جمله‌به‌جمله و مفهوم‌به‌مفهوم مورد بررسی دقیق قرار گرفت و مفاهیم کلیدی استخراج گردید. سپس در مرحله کدگذاری محوری، با تجميع مقوله‌های حاصل از مرحله پیشین، مفاهیم اصلی شناسایی شدند. در این مرحله، ضمن در نظر گرفتن مقوله‌های محوری در مرکز فرایند تحلیل، شرایط علی، مقوله‌های زمینه‌ای، راهبردها و پیامدهای مربوط به آسیب‌شناسی فرایند برنامه‌ریزی و اجرای فعالیت‌های پرورشی مرتبط با مفهوم حجاب و نماز از دیدگاه مسئولان پرورشی دوره دوم ابتدایی مدارس دخترانه دولتی تهران، تبیین شد. درنهایت، در مرحله کدگذاری انتخابی، پژوهشگر با برقراری ارتباط نظام‌مند میان مقوله‌های مستخرج از الگوی کدگذاری محوری، به تدوین مدل/نظریه نهایی پژوهش پرداخت (بازرگان، ۱۳۹۷).
به‌منظور ارتقای دقت و اعتباربخشی به یافته‌ها، داده‌ها و کدهای به‌دست آمده به مصاحبه‌شوندگان نشان و تأیید آن‌ها (بازخورد به مصاحبه‌شوندگان) کسب گردید. در ادامه یافته‌های پژوهش، توسط متخصصان حوزه امور پرورشی بررسی شد.

یافته‌های پژوهش

به‌منظور بررسی وضعیت موجود، داده‌های کیفی از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۱۴ نفر از مسئولان پرورشی جمع‌آوری شد. داده‌های به‌دست‌آمده با بهره‌گیری از فرایند کدگذاری تحلیل شدند. بدین‌ترتیب، در مرحله کدگذاری باز، مفاهیم اولیه از متن مصاحبه‌ها استخراج و بر اساس وجوه اشتراک و افتراق، در قالب کدهای باز، انتخابی و محوری طبقه‌بندی شدند. در انتها ۲۳ کدگذاری محوری، ۴ مقوله انتخابی (عوامل زمینه‌ساز، علی، راهبردها و...) و ۱۲۶ کد باز تبیین شد.

۱- عوامل زمینه‌ساز

عوامل زمینه‌ساز آسیب به مجموعه شرایط، بسترها و ساختارهایی اطلاق می‌شود که در صورت ناکارآمدی یا ضعف، می‌توانند فرایند برنامه‌ریزی و اجرای فعالیت‌های پرورشی را با چالش‌های اساسی مواجه سازند. این عوامل معمولاً در لایه‌های زیرین نظام آموزشی قرار دارند و اگرچه ممکن است به‌طور مستقیم در سطح اجرا مشاهده نشوند؛ اما تأثیر عمیق و تعیین‌کننده‌ای بر کیفیت، اثربخشی و پایداری فعالیت‌های پرورشی دارند. تحلیل داده‌های پژوهش نشان می‌دهد که این عوامل در چهار مقوله محوری آسیب‌های ساختاری و زیرساختی، آسیب‌های محتوایی و روش‌شناختی، آسیب‌های مدیریتی و آسیب‌های فناوری، ارتباطات و فضای مجازی قابل تبیین هستند.

کد مشارکت کننده	کدگذاری باز	کدگذاری محوری	کدگذاری انتخابی
۱	تعطیلی‌های مکرر و کمبود امکانات	آسیب‌های ساختاری و زیرساختی	عوامل زمینه‌ساز آسیب در فرایند برنامه‌ریزی و اجرای فعالیت‌های پرورشی
۲	عدم تناسب برنامه‌ها با مقطع سنی دانش‌آموزان در دوره اول و دوم ابتدایی		
۴	عدم توجه به محدودیت‌های زمانی		
۱۲	عدم توجه به شرایط متنوع مدارس		
۵ و ۳	عدم تنوع و عمق کم برنامه‌ها	آسیب‌های محتوایی و	
۷	عدم تعادل در برنامه‌های نماز و حجاب		

کد مشارکت کننده	کدگذاری باز	کدگذاری محوری	کدگذاری انتخابی
۷ و ۱۳	عدم رعایت مسائل روانشناختی و استفاده از روانشناس کودک	روانشناختی	
۱	جلسات محدود	آسیب‌های مدیریتی	
۹	فقدان راهکار عملیاتی در برنامه‌ها		
۲-۴	عدم هماهنگی کافی		
۲	عدم توجه به نقش فضای مجازی	آسیب‌های فناوری و ارتباطات	
۳	عدم استفاده صحیح از فضای مجازی		

➤ آسیب‌های ساختاری و زیرساختی

آسیب‌های ساختاری و زیرساختی ناظر بر نارسایی‌هایی است که در بستر سازمانی و اجرایی مدارس و نظام آموزش و پرورش وجود دارد. ازجمله مهم‌ترین این موارد می‌توان به کمبود نیروی انسانی متخصص در حوزه پرورشی، تراکم وظایف مربیان، نبود جایگاه سازمانی تثبیت‌شده برای فعالیت‌های تربیتی و کمبود امکانات فیزیکی مناسب اشاره کرد. در بسیاری از موارد، فعالیت‌های پرورشی در اولویت دوم پس از برنامه‌های آموزشی قرار می‌گیرند و همین امر سبب می‌شود زمان، فضا و منابع کافی به آن اختصاص نیابد. افزون‌براین، محدودیت اعتبارات، نبود تجهیزات مناسب، فقدان فضاهای فرهنگی و تربیتی استاندارد و نیز وابستگی برنامه‌ها به مناسبت‌های تقویمی، موجب می‌شود فعالیت‌های پرورشی بیشتر به شکل مقطعی و مناسبتی اجرا شوند و از انسجام و تداوم لازم برخوردار نباشند. در چنین شرایطی، فرایند برنامه‌ریزی نیز بیشتر واکنشی و کوتاه‌مدت بوده و کمتر مبتنی بر نیازسنجی دقیق و برنامه‌ریزی راهبردی است.

برای نمونه خلاصه روایت‌های استخراج شده از مربیان پرورشی گویای آسیب‌هایی در این حوزه است:

مصاحبه‌کننده ۱: «بیشتر بچه‌ها از این که موقع جشن یا مراسم‌های تکراری باید در آفتاب یا سرما باشند یا در نمازخانه کوچک بدون بلندگو و امکانات دیگر باشند ناراحت هستند و تمایل به شرکت ندارند»

مصاحبه‌کننده ۱: «وقتی تعطیلات زیاد می‌شود ما باید مراسم‌ها را فشرده بگیریم و معلم‌ها همچون درسشون عقب می‌افتند همکاری نمی‌کنند و اگر هم بکنند مراسم‌ها بسیار سطحی و با سرعت انجام می‌شود که اثری هم ندارد ...»

مصاحبه‌کننده ۲: «برنامه‌هایی که به ما ابلاغ می‌شود بسیار کلی و تکراری است یعنی برای هر مقطع یا دوره تحصیلی توجه به سن بچه‌ها متناسب سازی نشده و از تصاویری استفاده میشه که در نوجوانی من هم استفاده می‌شد ...»

مصاحبه‌کننده ۴: «روزهایی که مناسبت دارند در تقویم زیاد است و اداره، ابلاغیه‌های زیادی برای ما می‌فرستد و اصرار دارد همه انجام شود برای همین ما مجبوری مراسم‌ها را کوتاه، سطحی و بدون تأثیر بگیریم و عکس را برای اداره ارسال کنیم ...»

مصاحبه‌کننده ۱۲: «مدرسه‌ها از نظر امکانات متفاوت هستند الان مدرسه یا نمازخانه متروکه بود من خودم با کمک کادر درستش کردیم؛ اما محیطش مناسب برنامه‌هایی که اداره می‌خواهد نیست، مثلاً یک مدرسه‌ای سایبان ندارد بچه‌ها در برف و آفتاب می‌ایستند...».

۲. آسیب‌های محتوایی و روش‌شناختی

آسیب‌های محتوایی و روش‌شناختی به ضعف در طراحی محتوا و انتخاب شیوه‌های اجرایی بازمی‌گردد. در برخی موارد، محتوای فعالیت‌های پرورشی با نیازهای رشدی، علایق و اقتضائات سنی دانش‌آموزان تناسب کافی ندارد و بیشتر بر انتقال مفاهیم به صورت مستقیم و دستوری تأکید می‌شود. این امر سبب می‌شود دانش‌آموزان نقش فعال و مشارکت‌جویانه در فرایند یادگیری و تربیت نداشته باشند و فعالیت‌ها برای آنان جذابیت و کارآمدی لازم را ایجاد نکند.

همچنین، تکراری بودن برنامه‌ها، استفاده از روش‌های سنتی و کم‌تحرك، نبود خلاقیت در طراحی فعالیت‌ها و فقدان ارزشیابی کیفی و مستمر، از دیگر جلوه‌های این نوع آسیب است. در نتیجه، اهداف تربیتی به صورت عمیق درونی‌سازی نمی‌شود و فعالیت‌ها بیشتر به انجام یک تکلیف اداری شباهت پیدا می‌کند تا یک فرایند تربیتی اثرگذار. متن مصاحبه

مربیان پرورشی به شرح زیر است:

مصاحبه‌کننده ۷: «برنامه‌های اداره اصلاً تعادل ندارد مثلاً درباره نماز خیلی مراسم و فعالیت برای ما می‌فرستند که البته تکراری هستند ولی برای حجاب چی؟ هیچی. بسیار کم‌فعالیت یا مراسم هست. این دو تا موضوع خیلی به هم مرتبط هستند...»

مصاحبه‌کننده ۱۳: «برنامه‌ها اصلاً تناسب با سن یا ویژگی دانش‌آموزان هر پایه نداره مثلاً نقاشی و رنگ آمیزی برای دانش‌آموزان دوره دوم کسل‌کننده است. چرا از روان‌شناسان یا متخصصان بازی در اداره استفاده نمیشه؟...»

مصاحبه‌کننده ۵: «برنامه‌ها قدیمی هستند و چندساله که برنامه‌ها تغییر نکرده ... قبلاً یک گروه جهادی برای بچه‌ها کلاس‌های چند مرحله‌ای گذاشت که خیلی عالی بود ولی ادامه نداشت ... برنامه‌ها که در یک جلسه انجام بشه که در ذهن بچه‌ها نهادینه نمیشه».

➤ آسیب‌های مدیریتی

آسیب‌های مدیریتی به چالش‌هایی اشاره دارد که در سطح سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی کلان، هماهنگی سازمانی و نظارت مشاهده می‌شود. نبود انسجام میان بخش‌های مختلف مدرسه، تغییرات مکرر بخشنامه‌ها، نگاه مقطعی به فعالیت‌های پرورشی و فقدان نظام ارزیابی کارآمد، موجب می‌شود اجرای برنامه‌ها با نوسان و بی‌ثباتی همراه باشد.

از سوی دیگر، کم‌توجهی برخی مدیران به جایگاه فعالیت‌های تربیتی، اولویت دادن افراطی به نتایج آموزشی و آزمون‌محور بودن نظام ارزیابی مدارس، سبب کاهش انگیزه مربیان پرورشی و محدود شدن دامنه خلاقیت آنان می‌شود. نبود حمایت‌های حرفه‌ای، آموزش‌های ضمن خدمت متناسب و مشارکت ندادن مجریان در تصمیم‌گیری‌ها نیز از جمله عواملی است که کارآمدی فرایند اجرا را تضعیف می‌کند.

مصاحبه‌کننده ۱: «در سال‌های گذشته بعضی در برنامه‌ها را تعدادی از جوانان داوطلب در طی یک هفته و در مرحله‌های مختلف انجام می‌دادند و بچه‌ها منتظر بودند ببینند مرحله بعدی چیه و هم باعث می‌شد که بچه‌ها کنج‌کاو بشوند و هم باعث می‌شد درون بچه‌ها نهادینه بشه؛ اما اکثر برنامه‌ها به خاطر هزینه و در یک مرحله و بسیار سطحی و الکی برگزار میشه»

مصاحبه‌کننده ۹: «برنامه و فعالیت‌هایی که آموزش و پرورش به ما میده فقط یک‌سری برنامه همیشگی و تکراریه که راهکارهای جدید و عملیاتی در اون نیست یعنی واقعاً به ما یک راهکار

انجام فعالیت‌ها به صورت عملی و جذاب نمیده فقط یک عنوان هستش»
 مصاحبه‌کننده ۲: «بعضی اوقات که ما باید فعالیتی انجام بدهیم مدیر، معاونان، معلمان و دیگر اعضای کادر، هماهنگی و برنامه‌ریزی مناسبی را با ما ندارند و ما در انجام فعالیت‌ها هیچ موقع در اولویت مدرسه نیستیم ...»
 مصاحبه‌کننده ۴: «آموزش و پرورش در هفته‌هایی که مناسبت زیاد داریم بدون برنامه‌ریزی و هماهنگی تعداد زیادی بخشنامه به ما می‌دهد و مدیر هم برای بالا بردن مدرسه خود ما را مجبور می‌کند تا سریع این فعالیت‌ها را بدون برنامه‌ریزی و هماهنگی برای تدارک وسایل، دقت به تأثیر روی دانش‌آموزان و..... آن‌ها را انجام دهیم که اکثر اوقات به جای یک فعالیت مناسب و اثرگذار، یک مراسم بی‌برنامه و ریخت و پاش میشه ...».

➤ آسیب‌های فناوری، ارتباطات و فضای مجازی

گسترش فناوری‌های نوین و حضور پررنگ فضای مجازی در زندگی دانش‌آموزان، بستر تازه‌ای را پیش‌روی نظام تربیتی قرار داده است که در صورت مدیریت نادرست، می‌تواند به عامل آسیب‌زا تبدیل شود. نبود سواد رسانه‌ای کافی در میان دانش‌آموزان و حتی برخی مجریان، عدم تولید محتوای تربیتی متناسب با فضای دیجیتال و فاصله گرفتن برنامه‌های پرورشی از زیست‌جهان رسانه‌ای نسل جدید، از جمله چالش‌های این حوزه است.
 همچنین، تأثیرپذیری دانش‌آموزان از الگوهای فرهنگی متنوع و گاه متعارض در فضای مجازی، می‌تواند موجب دوگانگی ارزشی و کاهش اثرگذاری پیام‌های تربیتی مدرسه شود. از سوی دیگر، عدم بهره‌گیری هدفمند از ظرفیت‌های فناوری در طراحی فعالیت‌های پرورشی، باعث می‌شود این حوزه به جای تبدیل شدن به فرصت، به تهدیدی برای تحقق اهداف تربیتی بدل گردد.

درمجموع، این چهار مقوله محوری نشان می‌دهد که آسیب‌های فرایند برنامه‌ریزی و اجرای فعالیت‌های پرورشی صرفاً ناشی از ضعف فردی مجریان نیست، بلکه ریشه در ساختارها، سیاست‌ها، محتوا و تحولات محیطی دارد. ازاین‌رو، اصلاح این وضعیت مستلزم رویکردی جامع، چندسطحی و مبتنی بر بازنگری در سیاست‌ها و سازوکارهای اجرایی است.

مصاحبه‌کننده ۲: «بچه‌ها الان بچه‌های نسل اینترنت و هوش مجازی و اینا هستند؛ اما ما اصلاً در تولید محتوا، خبررسانی‌ها، تبلیغ و... از فضای مجازی چه داخلی چه خارجی استفاده‌ای نداریم و انگار نه انگار

نسل جلو رفته و این بچه‌ها بیشتر تایم خودشون رو در این فضای می‌گذرانند. ما برای آشنایی بچه‌ها با مفاهیم دینی باید این مفاهیم را ریزریز در فضایی ببریم که بچه‌ها مداوم در اون فضا هستند ...»
 مصاحبه‌کننده ۳: «مدرسه ما کانالش فقط برای اطلاعیه‌هاست و استفاده دیگه‌ای نداره در صورتی‌که میشه مثلاً محتوایی که بچه‌ها درست کرده‌اند را در این کانال گذاشت و به تعداد لایک آن‌ها به آن‌ها جایزه داد ولی ما فقط برای اطلاع امور درسی به والدین ازش استفاده می‌کنیم ...».

۲- عوامل علی آسیب‌های فعالیت‌های پرورشی

عوامل علی آسیب‌ها به مجموعه شرایط و متغیرهایی اطلاق می‌شود که به صورت مستقیم در شکل‌گیری و تشدید آسیب‌ها در فرایند برنامه‌ریزی و اجرای فعالیت‌های پرورشی نقش دارند. این عوامل، برخلاف عوامل زمینه‌ساز که بیشتر بستر و ساختار را فراهم می‌کنند، نقش علی و تعیین‌کننده در ایجاد اختلال دارند و در صورت عدم مدیریت صحیح، می‌توانند کیفیت فعالیت‌های تربیتی را به طور جدی کاهش دهند. تحلیل داده‌های پژوهش نشان می‌دهد که مهم‌ترین عوامل علی آسیب‌ها در سه مقوله محوری آسیب‌های منابع انسانی، آسیب ارتباط با خانواده و آسیب‌های آموزشی و تربیتی قابل دسته‌بندی است.

کد مشارکت کننده	کدگذاری باز	کدگذاری محوری	کدگذاری انتخابی
۶	کمبود نیروی انسانی آموزش‌دیده	آسیب‌های منابع انسانی	عوامل علی آسیب در فرایند برنامه‌ریزی و اجرای فعالیت‌های پرورشی
۱۱	کمبود نیروی متخصص		
۷	عدم همکاری والدین	آسیب‌های ارتباط با خانواده	
۴	عدم ارتباط با والدین		
۴	عدم آگاه‌سازی عدم تمایل و رضایت والدین به همکاری و یادگیری مفاهیم مذهبی		
۷	اولویت‌های متفاوت والدین		
۷	مشکل عدم همکاری خانواده		
۷	پرسش‌های چالشی دانش‌آموزان		
۴	مقاومت برخی دانش‌آموزان		

➤ آسیب‌های منابع انسانی

منابع انسانی به‌عنوان مهم‌ترین رکن اجرای فعالیت‌های پرورشی، نقشی اساسی در کیفیت برنامه‌ها ایفا می‌کنند. کمبود نیروی متخصص و آموزش‌دیده در حوزه پرورشی، یکی از مهم‌ترین عوامل علی بروز آسیب در این فرایند است. در بسیاری از موارد، مسئولیت اجرای فعالیت‌های تربیتی به افرادی واگذار می‌شود که آموزش تخصصی کافی در زمینه تربیت، روان‌شناسی رشد، روش‌های اقناعی و پاسخ‌گویی به شبهات ندارند.

همچنین، نبود علاقه و انگیزه در برخی مجریان نسبت به حوزه پرورشی، انتخاب غیرتخصصی نیروها و جابه‌جایی‌های مکرر نیروی انسانی، موجب کاهش انسجام و استمرار برنامه‌ها می‌شود. هنگامی که مجری از دانش، مهارت و باور عمیق نسبت به اهداف تربیتی برخوردار نباشد، فعالیت‌ها حالت صوری و کلیشه‌ای پیدا کرده و تأثیرگذاری آن‌ها به حداقل می‌رسد. از سوی دیگر، فقدان دوره‌های توانمندسازی مستمر و آموزش‌های به‌روز، توان پاسخ‌گویی مربیان به نیازهای متغیر نسل جدید را کاهش می‌دهد و زمینه بروز چالش‌های جدی در اجرا را فراهم می‌سازد.

مصاحبه‌کننده ۶: «معمولاً برای فعالیت‌های پرورشی در مدارس، از معلم‌هایی استفاده می‌کنند که هیچ ارتباطی بین رشته تحصیلی آن‌ها با فعالیت کاریشان نیست و یا نیروهای کمی برای فعالیت‌های پرورشی در نظر گرفته شده به‌طورکلی مدارس گاهی برای فعالیت‌های پرورشی از افرادی که مربی پرورشی نیستند استفاده می‌کنند».

مصاحبه‌کننده ۱۱: «فعالیت‌های پرورشی از اونجایی که باید کم‌کم انجام بشن تا در بچه نهادینه بشه و تعدادشون هم خیلی زیاده. یک معلم پرورشی برای یک مدرسه واقعاً به اندازه نیست، یعنی کمبود نیرو داریم و فعالیت‌های پرورشی هم تعدادشون خیلی زیاد و تنوعشون میتونه زیاد باشه (البته که آموزش پرورش تنوع خیلی زیادی به این برنامه‌ها نداده و معمولاً خود معلم‌ها به این برنامه‌ها می‌دهند) ولی ما در کل کمبود نیروی تخصصی داریم که هم به روان‌شناسی بچه‌ها و هم به امور پرورشی آشنا باشه و بتونه این فعالیت‌ها رو با توجه به دوره اول یا دوره دوم بودنشون انجام بده و تخصص اینکه بچه‌های دوره اول چجوری هستن و بچه‌های دوره دوم چجوری هستن این تخصص رو ندارند و باعث میشه که ما فعالیت‌ها رو، همه رو به یک صورت انجام بدیم اکثر اوقات که اصلاً برای بچه‌ها جذابیتی نخواهد داشت».

مصاحبه‌کننده ۴: «در بعضی از مدارس برای انجام فعالیت پرورشی از والدین کمک گرفته میشه؛ اما در مدرسه‌ی ما تا حد ممکن ارتباط با والدین در این موارد قطع هستش و فقط ارتباط سانی آموزشی در کانال مدرسه هست. ترجیح بر این هست که فعالیت‌های پرورشی (فقط فعالیت‌های مربوط به ملیت

انجام بشه) به قسمت‌های مذهبی وارد نشیم؛ البته مدیر ما خودش به این موارد بسیار معتقد هستش ولی خب تا حد ممکن سعی می‌کنیم که ارتباط رسانی به والدین فقط آموزشی باشه».

➤ آسیب در ارتباط با خانواده

خانواده به‌عنوان یکی از ارکان اصلی تربیت، نقش تعیین‌کننده‌ای در موفقیت یا ناکامی برنامه‌های پرورشی مدرسه دارد. عدم همکاری برخی خانواده‌ها با مدرسه، تفاوت اولویت‌های تربیتی والدین با اهداف رسمی آموزش و پرورش و کاهش مشارکت آنان در فعالیت‌های فرهنگی و مذهبی، از جمله عوامل علی‌مهم در بروز آسیب به‌شمار می‌رود.

در برخی موارد، والدین نگاه متفاوتی نسبت به آموزش مفاهیم دینی و تربیتی دارند یا حساسیت‌هایی نسبت به شیوه طرح این مفاهیم نشان می‌دهند. این امر ممکن است به شکل عدم رضایت، مقاومت پنهان یا کاهش همراهی با برنامه‌های مدرسه بروز یابد. همچنین، اشتغال گسترده والدین، کمبود زمان برای تعامل با فرزندان و ضعف مهارت‌های تربیتی در برخی خانواده‌ها، موجب می‌شود پیام‌های تربیتی مدرسه در محیط خانه تقویت نشود و نوعی دوگانگی تربیتی برای دانش‌آموز شکل گیرد. این ناهم‌سویی میان خانه و مدرسه می‌تواند اثربخشی فعالیت‌های پرورشی را به‌طور محسوسی کاهش دهد.

مصاحبه‌کننده ۷: «علاوه بر اینکه در این برنامه‌ها با ما همکار نمیکنن گاهی اوقات شده (من خودم هم این تجربه رو داشتم) مادرها اومدن اینجا دعوا راه انداختن و گفتن که ما اصلاً نمیخوایم بچه‌هامون در فعالیت‌های مذهبی شرکت کنن. چرا بچه‌های ما باید بشینن و گریه کنن؟ یا اینکه مجبور باشن توی آفتاب بیاستن تا شما یک مراسم براشون بگیرید. ما اصلاً نمیخوایم فعالیت‌های پرورشی و خصوصاً مذهبی برای بچه‌ها انجام بشه. ما حتی مجبور شدیم از نیروهای انتظامی هم استفاده بکنیم. مدیر هم برای اینکه این دعوا بالا نگیره و دانش‌آموزانش مجدد ثبت‌نام کنن، تا حدی حرف والدین رو قبول کرده و ما رو در این مورد محدودتر کرد. والدین یا علاقه‌ای به فعالیت‌های پرورشی ندارند یا گاهی اوقات مانع انجام فعالیت‌های پرورشی ما می‌شوند».

مصاحبه‌کننده ۷: «والدین اولویت‌های متفاوتی دارن در اکثر مواقع والدین اون امور آموزشی رو بر پرورشی ترجیح میدن. یعنی اینکه اگر زمان کم بود یا در اکثر مواقع به مدیر این پیشنهاد رو میدن یا اون رو تحت فشار قرار میدن که فعالیت‌های آموزشی بیشتر باشن تا پرورشی یعنی کلاس‌های فوق برنامه آموزشی و اینکه تایم کلاس‌ها بیشتر بشه و تا حد ممکن از فعالیت‌های پرورشی زده بشه و

به فعالیت‌های آموزشی داده بشه. همونجوری که قبلاً هم گفتم بیشتر دوست دارن که فعالیت‌های پرورشی برای بچه‌ها انجام نشه و اعتقاد دارن که بچه‌ها نیازی به اون فعالیت‌های مذهبی ندارن خصوصاً فعالیت‌های پرورشی قسمت مذهبی رو بیشتر باهاش مخالف هستن».

➤ آسیب‌های آموزشی و تربیتی

برخی آسیب‌ها ریشه در تعامل مستقیم میان مربی و دانش‌آموز دارند. طرح پرسش‌های چالشی از سوی دانش‌آموزان که ناشی از کنجکاوی، دسترسی به منابع متنوع اطلاعاتی و تغییر نگرش نسل جدید است، در صورت نبود آمادگی علمی و مهارتی مربیان می‌تواند به چالش تبدیل شود. چنانچه پاسخ‌ها سطحی، غیرمستدل یا غیرمتناسب با سطح فهم دانش‌آموز ارائه شود، نه تنها ابهام برطرف نمی‌شود بلکه ممکن است موجب تقویت تردید یا بی‌اعتمادی گردد.

از سوی دیگر، مقاومت برخی دانش‌آموزان در برابر یادگیری مفاهیم تربیتی، به‌ویژه زمانی که شیوه ارائه غیرجذاب یا دستوری باشد، یکی دیگر از عوامل علی آسیب است. تحمیل مفاهیم بدون ایجاد زمینه اقتناعی و مشارکتی، می‌تواند واکنش منفی یا بی‌تفاوتی ایجاد کند. علاوه بر این، عدم تناسب پاسخ‌ها با شرایط سنی و ذهنی دانش‌آموزان، استفاده از ادبیات پیچیده یا عدم توجه به تفاوت‌های فردی، فرایند درونی‌سازی ارزش‌ها را با اختلال مواجه می‌سازد.

درمجموع، عوامل علی آسیب‌ها نشان می‌دهد که چالش‌های موجود در فرایند برنامه‌ریزی و اجرای فعالیت‌های پرورشی، تا حد زیادی به کیفیت نیروی انسانی، سطح تعامل خانه و مدرسه و شیوه مواجهه تربیتی با دانش‌آموزان وابسته است؛ بنابراین، هرگونه اصلاح و بهبود در این حوزه، مستلزم توجه هم‌زمان به توانمندسازی منابع انسانی، تقویت مشارکت خانواده‌ها و بازنگری در شیوه‌های آموزشی و تربیتی خواهد بود.

مصاحبه‌کننده ۷: «گاهی اوقات بچه‌ها پرسش‌های چالشی می‌پرسن که به دلایل مختلف مثل: کمبود وقت یا به خاطر اینکه سوال‌هاشون نیاز به توضیح زیادی داره یا بچه‌های دیگه خسته میشن و مربی این سؤال‌ها رو بی‌جواب می‌گذارد و خب برای بچه‌ها این موضوع این جور به نظر میاد که این جواب ما سؤالمون خیلی سؤال عالی بوده و جواب نداره پس نتونستن ما رو قانع کنن پس ما به این چیزی که اون‌ها می‌گن اعتقادی نداریم. سؤال‌های چالشی بچه‌ها باید به‌صورت کامل توضیح

داده بشه ولی همونطور که گفتم به خاطر کمبود وقت به خاطر بی‌علاقه بقیه بچه‌ها یا اینکه متخصص نبودن مربی و.... این سؤال‌های چالشی بچه‌ها بی‌جواب می‌مونه. از طرفی هم بعضی از سؤال‌ها واقعاً اون در حد درک و فهم بچه‌ها نیست و اکثر از سؤال‌های خانواده هستن که بچه‌ها تلقین شده و بچه‌ها میان اون سؤال‌ها رو می‌پرسند. پس ما هر چقدر هم که بخوایم توضیح بدیم در حد مثلاً فهم اون بچه‌ها نیستش».

مصاحبه‌کننده ۴: «تعدادی از بچه‌ها بخاطر اون پیش زمینه ای که از خانواده دیدن یا بخاطر اون تضادی که بین خانواده با مدرسه یا جامعه با مدرسه دیده ام. نسبت به یادگیری مفاهیم دینی از خودشون مقاومت بخرج می‌دهند بدون اینکه خودشون تجزیه تحلیل کرده باشن که آیا این مفهوم خوبه یا نه؟ فقط میخوان اون کاری که والدین انجام میدن رو تکرار بکنند و فعالیت‌های پرورشی انجام ندهند. علاوه بر اینکه خودشون رقبتی ندارند، بچه‌های با دیدن این بی‌رقبتی تحت تأثیر اون‌ها نخواهند فعالیت‌ها رو انجام بدهند و این بی‌رقبتی به گونه ای نیست که بشه با جایزه یا هدایا اینها رو تشویق کرد. اکثر مواقع یک حالت عناد و دشمنی با توجه به اون رفتارهای خانواده یک عناد و دشمنی با مفاهیم مذهبی از خودشون نشون میدن که باعث میشه خیلی جاها ما مجبور بشیم این افراد رو از فعالیت‌های پرورشی یا کنار بزنیم یا حضورشون در این فعالیت‌ها کم‌رنگ بکنیم»

۳- راهبردهای بهبود فرایند برنامه و اجرای فعالیت‌های پرورشی

راهبردهای بهبود، ناظر بر مجموعه اقدامات و تدابیری است که می‌تواند در جهت ارتقای کیفیت برنامه‌ریزی و اجرای فعالیت‌های پرورشی به‌کار گرفته شود و آسیب‌های شناسایی شده را کاهش دهد. این راهبردها بر پایه تحلیل داده‌ها، در قالب چند مقوله محوری قابل تبیین است که هر یک بخشی از فرایند تربیتی را تقویت می‌کند. مهم‌ترین این مقولات شامل راهبردهای انگیزشی و تشویقی، راهبردهای آموزشی خلاقانه، راهبرد برنامه‌ریزی جامع، راهبردهای فناوری و ارتباطات، راهبرد تعامل با والدین، راهبرد برنامه‌ریزی زمانی، راهبرد ارتباط مستقیم با مدرسه، راهبردهای تداوم انگیزشی، آموزش تفریحی، راهبردهای تأثیرگذاری همسالان، راهبردهای تعهدآوری، الگوسازی عملی، هماهنگی کادر مدرسه و فضاسازی تربیتی است.

کد مشارکت‌کننده	کدگذاری باز	کدگذاری محوری	کدگذاری انتخابی
۱۰-۷-۱۲-۵-۲-۶	سیستم تشویقی متنوع (امتیازدهی، کارت تشویق، نمره تشویقی، ستاره‌دهی، و...)	راهبردهای انگیزشی و تشویقی	راهبردهای بهبود فرایند برنامه‌ریزی و اجرای فعالیت‌های پرورشی
	متمایزات عینی و مسئولیت‌دهی		
	پاداش‌های مستمر		
	تنوع در تشویق‌ها		
	تشویق دانش‌آموزان برتر		
	علاقه‌مندسازی طبیعی		
	نمایش الگوهای موفق		
	هدایای متنوع و جذاب		
	برنامه‌های مشارکتی دانش‌آموزان		
	مشارکت معلمان در آموزش		
۳	استفاده از شورای دانش‌آموزی	راهبردهای مشارکتی و همکاری	
	استفاده از بازی، نمایش و داستان		
	اجرای طرح مدرسه تا مسجد		
۱	ترکیب نماز با بازی و سرگرمی	راهبردهای آموزشی خلاق	
	۶		خلاقیت در اجرای برنامه‌ها
	۸		استفاده از روحانیون توانمند
	۱۰		آموزش توسط افراد متخصص
	۱۳		استفاده از فیلم‌های آموزشی
	۶		مسابقات قرآنی
	۹		استفاده از تراکت‌های آموزشی

کد مشارکت‌کننده	کدگذاری باز	کدگذاری محوری	کدگذاری انتخابی
۴	استفاده از قصه‌گویی	راهبردهای برنامه‌ریزی جامع	
۱	برگزاری برنامه‌های متنوع		
۳	استفاده از استعدادهای دانش‌آموزان		
۸	برنامه‌های تشویقی و اردوها		
۳	برگزاری برنامه‌های مناسبی		
۶	نماز جماعت مستمر		
۱۰	حجاب به عنوان قانون دائمی		
۳	جلسات منظم با حضور شورای دانش‌آموزی		
۶	جلسات مستمر هفتگی و ماهانه		
۷	شورای معلمان برای تبادل نظر		
۱۱	جلسات هدفمند		
۹	تخصیص زمان کافی		
۸	استفاده از فیلم‌های مستند		
۲	استفاده محدود از فضای مجازی		
۸-۹	تولید محتوای محدود		
۹	تولید محتوا توسط دانش‌آموزان	راهبردهای فناوری و ارتباطات	
۹	استفاده از رادیو مدرسه		
۲	دعوت به اردو و کارگاه		
۳	مشارکت والدین در برنامه‌ها		
۴	همکاری کادر مدرسه و والدین داوطلب	راهبردهای تعامل با والدین	

کد مشارکت‌کننده	کدگذاری باز	کدگذاری محوری	کدگذاری انتخابی			
۳	همکاری والدین					
۳	مشارکت والدین در تهیه هدایا					
۸	استفاده از تجربیات والدین باحجاب					
۵	برگزاری کارگاه برای والدین					
۴	برگزاری مراسم مشترک مادر و دختر					
۱۰	ایجاد رابطه صمیمی					
۱-۵	ارتباط فردی با دانش‌آموزان					
۲	استفاده از متخصصان توانمند در ارتباط‌گیری با دانش‌آموزان					
۱۲	گفتگوی دوستانه	راهبردهای ارتباط مستقیم				
۷	ایجاد رابطه صمیمی					
۶	رفتار محترمانه					
۱	تشویق یادگیری تدریجی					
۲	اردوی تشویقی					
۳	دعوت رسمی برای آموزش	راهبردهای آموزش تدریجی				
۱۰	نظارت معلمان و مربیان					
۷	آموزش بدون سخت‌گیری					
۴	روش‌های دوستانه					
۱	آموزش تدریجی					
۱	تشکیل گروه‌های دینی					
۶	تشکیل گروه‌های فوق برنامه					
۲	اردوهای تشویقی	راهبردهای تأثیرگذاری همسالان				
۴	برنامه‌های گروهی					
۲-۳-۷-۹	تعهدنامه زبانی جهت عدم					

کد مشارکت‌کننده	کدگذاری باز	کدگذاری محوری	کدگذاری انتخابی
	تکرار بی‌حجابی		
۳	عهدنامه رسمی		
۹	فرم انضباطی	راهبردهای تعهدآوری	
۷	تذکر تدریجی		
۱۱	اولویت رعایت توسط مسئولان و مربیان		
۱	فضاسازی شاد		
۴	برنامه‌های عروسی	راهبرد الگوسازی عملی	
۱	برگزاری در مسجد	راهبردهای فضاسازی	
۳	نمایشگاه توسط دانش‌آموزان		
۳	فضاسازی بصری و سرود		
۱۰	ترکیب بازی با آموزش		
۹	نیاز به نوسازی ابزارها		

➤ راهبردهای انگیزشی و تشویقی

ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان از مهم‌ترین پیش‌نیازهای موفقیت برنامه‌های پرورشی در خواندن نماز به صورت پایدار و رعایت حجاب است. استفاده از نظام تشویق متنوع همچون کارت‌های تشویقی، اعطای مسئولیت‌های تربیتی، ثبت ستاره‌های پیشرفت، امکان انتخاب جایزه توسط خود دانش‌آموز و برجسته‌سازی (بولد کردن) عملکردهای مثبت، می‌تواند احساس دیده‌شدن و ارزشمندی را در آنان تقویت کند.

همچنین مشارکت دادن دانش‌آموزان و حتی معلمان در شوراهای دانش‌آموزی برای انتخاب موضوع فعالیت‌ها یا ابداع روش‌های جدید اجرا، حس مالکیت نسبت به برنامه را افزایش می‌دهد. زمانی که دانش‌آموز خود را بخشی از طراحی برنامه بداند، میزان تعهد و

مشارکت او به طور معناداری افزایش خواهد یافت. ترکیب آموزش با نشاط و تفریح، ازجمله اردوهای تربیتی، مسابقات فرهنگی، جشنواره‌های مدرسه‌ای و فعالیت‌های گروهی شاد، می‌تواند مفاهیم ارزشی را در فضایی غیررسمی و جذاب منتقل کند و مقاومت احتمالی دانش‌آموزان را کاهش دهد.

مصاحبه‌کننده ۱۲: «اگر دانش‌آموزان خانم‌هایی رو ببینم که خیلی موفق هستن و نماز و حجاب خودشون رو دارن و آدم‌های بسیار شریف موفق و نمونه‌ای هستن به طور طبیعی خودشون علاقه‌مند میشن که به سمت این افراد بروند و مثل اونها لباس بپوشن و یا رفتار بکنن که این باعث علاقه‌مندسازی طبیعی بچه‌ها به نماز هم میشه حجاب می‌شه و ما اگر بتونیم برای نماز و حجاب یک سری دلایل طبیعی و علمی بیاریم. بچه‌ها با پذیرش اون دلایل علمی و طبیعی خودشون خودبه‌خود به سمت نماز و حجاب کشیده میشن مثلاً برای نماز، چاکراها مثال جالب است که بچه‌ها رو می‌توان علاقه‌مند کنه».

مصاحبه‌کننده ۳: «برای اینکه بچه‌ها به سمت نماز و حجاب برن باید الگوهای موافقی که توی جامعه و یا دنیا وجود داره که نماز و حجاب خودشون رو رعایت می‌کنن و انجام می‌دهند رابه بچه‌ها بشناسانیم و بهشون نشون بدیم که الگوهای موافق جامعه نماز و حجاب خودشون رو حفظ کردن؛ مثلاً به زیبایی در کنار ورزش خودشون، حجابشون رو دارن یا در نمایشگاه علمی، در کناری سجاده پهن کردن و دارن نمازشون رو می‌خوانند. پس باید بچه‌ها با الگوهای موافق نماز حجاب که در زمینه‌های مختلف مثلاً ورزشی و اینها به جایگاهی رسیدن رو بهشون بشناسانیم و فقط جوری نباشه که بچه‌ها دنبال الگوهای خارجی و بازیگرهای مختلف خارجی برن و از اونها بخوان تقلید بکنند».

مصاحبه‌کننده ۱۰: «ما برای تشویق بچه‌ها فکر کردیم و به این نتیجه رسیدیم که بچه باید اون تشویق رو با کاملاً حس کنه و اون لذتش رو حس بکنه و بچه‌های دیگه هم باید این حسی که اون دانش‌آموز داره رو حس بکنن و تشویق بشن برای اینکه با فعالیت‌های پرورشی همراه باشن، سعی کردیم از امتیازاتی استفاده کنیم یا اینکه مسئولیت‌هایی به بچه‌ها بدیم که بچه‌های دیگه به صورت عینی اون رو هر روز حس بکنن و ببینن مثلاً یک سری مسئولیت مثلاً کمک مربی، کمک ناظم و اینها بهشون می‌دهیم و می‌گذاریم مسئولیت رو خودشون انتخاب کنن و کارتهایی براشون در نظر گرفتیم که این‌ها رو سر صف به عنوان تشویق بهشون می‌دیم و این کارتها نشون‌دهنده مسئولیت اونا چی هست. یا امتیازات به نحوی انتخاب کردیم که بچه‌های دیگه همین امتیازات رو مداوم ببینند و اون دانش‌آموز به جورایی مداوم دیده بشه».

➤ راهبردهای آموزشی خلاقانه

یکی از مؤثرترین شیوه‌های ارتقای فعالیت‌های پرورشی، بهره‌گیری از روش‌های خلاق و متناسب با زیست‌جهان دانش‌آموزان است. استفاده از بازی‌های هدفمند، قصه‌گویی، نمایش، اجرای طرح‌هایی نظیر «مدرسه تا مسجد»، آموزش همراه با سرگرمی، و بهره‌گیری از هنرهای نمایشی می‌تواند مفاهیم تربیتی را از حالت انتزاعی خارج کرده و به تجربه‌ای ملموس تبدیل کند.

همکاری با روحانیان جوان و توانمند، روان‌شناسان کودک، متخصصان بازی‌درمانی و استفاده از تراکت‌های آموزشی یا روایت‌های داستانی کوتاه نیز می‌تواند اثربخشی پیام‌های تربیتی را افزایش دهد. مشارکت دانش‌آموزان و معلمان در طراحی و اجرای این برنامه‌ها، خلاقیت جمعی مدرسه را فعال می‌کند و از کلیشه‌ای شدن فعالیت‌ها جلوگیری می‌نماید.

مصاحبه‌کننده ۳: «ما برای جذاب کردن فعالیت‌های پرورشی از شوراهای دانش‌آموزی هم استفاده می‌کنیم؛ مثلاً به اعضای شورای دانش‌آموزی می‌گیم یک صندوقی با خودشون به کلاس‌ها می‌برن و بچه‌ها پیشنهادات خودشون رو داخل این صندوق می‌ندازند و یا از بچه‌ها می‌خوایم که برن و با بچه‌های کلاس‌های مختلف صحبت بکنن و ازشون بخوان که مشکلات و ایراداتی که می‌بینند رو بنویسن و اون‌ها رو به شورای معلمان یا مدیر تحویل بدن».

مصاحبه‌کننده ۶: «معلم‌ها به‌صورت مداوم در شوراهای معلمان شرکت می‌کنند و در اون پیشنهادات خودشون رو با توجه به شناختی که از دانش‌آموزانشان دارند به مسئول به مربی پرورشی میدن که به نظر اون‌ها با توجه به خصوصیتی که بچه هاشون دارند چطوری میتونن فعالیت پرورشی رو جذاب بکنند».

مصاحبه‌کننده ۱۰: «وقتی فعالیت‌های پرورشی جذاب‌تر میشن که ما از افراد متخصص برای گروه‌های سنی متفاوت استفاده بکنیم یعنی فعالیت‌های پرورشی رو متناسب با سن و علایق و اقتضاعات سنی اون‌ها پیش ببریم. برای همین ما نیاز داریم هم برنامه‌ریزیمون با کمک افراد متخصص باشه و هم اجرای فعالیت‌های پرورشی علاوه بر مربی پرورشی با افراد متخصص مختلف که مثلاً توی استفاده از بازی و نمایش و داستان در فعالیت‌های پرورشی استفاده می‌کنند، از این‌ها در کار استفاده بشه».

➤ راهبرد برنامه‌ریزی جامع

برنامه‌ریزی جامع به معنای طراحی هدفمند، منسجم و متنوع فعالیت‌های پرورشی بر اساس نیازسنجی واقعی دانش‌آموزان است. برگزاری برنامه‌های متنوع، استفاده از استعداد‌های هنری، ورزشی و فرهنگی دانش‌آموزان و بهره‌گیری از فیلم‌های مستند الهام‌بخش برای ایجاد انگیزه، از جمله راهکارهای عملی در این حوزه است. چنین رویکردی موجب می‌شود فعالیت‌های پرورشی محدود به مناسبت‌های خاص نباشد بلکه در طول سال تحصیلی به‌صورت پیوسته و نظام‌مند اجرا شود.

اختصاص زمان کافی و رسمی در برنامه هفتگی مدارس برای فعالیت‌های پرورشی، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. پرهیز از فشرده‌سازی برنامه‌ها، جلوگیری از حذف فعالیت‌های تربیتی در شرایط اضطراری آموزشی و پیش‌بینی زمان‌های انعطاف‌پذیر، به افزایش کیفیت اجرا کمک می‌کند. هماهنگی و هم‌صدایی میان مدیر، معاونان، معلمان و مربیان پرورشی، از پراکندگی پیام‌های تربیتی جلوگیری می‌کند. انسجام در گفتار و رفتار کادر مدرسه، اعتبار برنامه‌ها را افزایش می‌دهد.

مصاحبه‌کننده ۶: «برای نهادینه کردن نماز جماعت ما به صورت مستمر نماز جماعت رو در مدرسه با حضور معلمان برگزار می‌کنیم و برای اون هم، تایم جدایی در نظر گرفتیم یعنی تایم آخر رو کوتاه‌تر در نظر گرفتیم معلمان و بچه‌ها راحت‌تر در صف نمازگذاران بپیوندند و این یک قانون اجباری در مدرسه ماست»

مصاحبه‌کننده ۳: «با توجه به بخشنامه‌هایی که آموزش و پرورش به ما میده ما سعی می‌کنیم تمام برنامه‌ها و روزهایی که مناسبت دارند رو اجرا بکنیم ولی سعی می‌کنیم هر برنامه نسبت به دفعه قبل متفاوت باشه مثلاً برای حفظ قرآن ما داده بودیم که به بچه‌ها در شروع زنگ تفریح آیه‌هایی می‌داد و اون‌ها در پایان زنگ تفریح می‌اومدن این آیه‌ها رو می‌خوندند و اگر تونسته بودن سوره یا آیه‌ای رو حفظ بکنند به اون‌ها جایزه‌ای داده می‌شد و یا مثلاً برای یکی از روزهایی که مسابقه داشت من مسابقه ماست خوری را برای بچه‌ها گذاشتم که یک طرف ماست رو می‌خوردند و بعد می‌رفتن طرف دیگه آیه رو پیدا می‌کردند معنی می‌کردن و می‌ومدن به فرد وسط می‌گفتن فرد وسط به صورت سریع می‌دوید و آیه رو به نفر بعدی می‌گفت و بعد اون فرد به داور آیه رو می‌گفت تا معنی آیه‌ای که گفته بود سنجیده بشه».

مصاحبه‌کننده شماره ۸: «برای اینکه بچه‌ها با آسیب‌های رعایت نکردن حجاب و نماز آشنا بشن

من از مستندهای خارجی که زیرنویس دارند استفاده می‌کنند تا اون‌ها بفهمند که این رعایت نکردن نماز و حجاب در کشورهای دیگه چه مشکلاتی به وجود آورده و به رعایت اون‌ها ترغیب بشن».

➤ راهبردهای فناوری و ارتباطات

در عصر حاضر، بهره‌گیری هدفمند از فناوری یک ضرورت تربیتی است. تولید محتوای پرورشی در فضای مجازی توسط دانش‌آموزان، طراحی مسابقات محتوایی (مانند انتخاب پست برتر بر اساس بازخورد مخاطبان)، ساخت بازی‌های دیجیتال مرتبط با اهداف تربیتی و مشارکت والدین و معلمان در تولید محتوا، می‌تواند فضای مجازی را از تهدید به فرصت تبدیل کند.

استفاده از رادیو مدرسه، پادکست‌های دانش‌آموزی و کلیپ‌های کوتاه تربیتی نیز به گسترش دامنه اثرگذاری کمک می‌کند؛ البته این راهبرد مستلزم مدیریت هوشمندانه و پرهیز از استفاده محدود و مقطعی از ظرفیت‌های فناوری است.

مصاحبه‌کننده ۹: «بچه‌ها علاقه زیادی به تولید محتوا توسط گوشی دارند و الان دوران دوران فضای مجازیه پس بهترین راه اینه که بچه‌ها خودشون با توجه به مفاهیمی که بهشون میدیم تولید محتوا بکنن مثلاً در یک پارک یک چیزی را می‌بینند توضیح بدن از یک فعالیت استوری بگیرند فعالیت‌هایی مثل این که می‌تونه خیلی به بچه‌ها انگیزه و علاقه بده».

مصاحبه‌کننده ۹: «ما ابتکار یک رادیو مدرسه را در مدرسمون دادیم که در اون به صورت روزانه شبیه رادیو مسائل مختلف رو حالا به صورت مصاحبه، بیان داستان و غیره ضبط می‌کنیم و بعد اون رو در روزهای بعد در کانال مدرسه بارگذاری می‌کنیم».

➤ راهبرد تعامل با والدین

تقویت ارتباط خانه و مدرسه از ارکان اساسی موفقیت برنامه‌های پرورشی است. برگزاری نشست‌های هم‌اندیشی، کارگاه‌های آموزشی ویژه والدین، مشارکت دادن خانواده‌ها در طراحی برخی برنامه‌ها و ایجاد کانال‌های ارتباطی مستمر، می‌تواند همسویی تربیتی میان خانه و مدرسه را افزایش دهد. وقتی والدین نسبت به اهداف و شیوه اجرای برنامه‌ها آگاهی و اقناع داشته باشند، حمایت آنان از فعالیت‌های پرورشی تقویت خواهد شد.

مصاحبه‌کننده شماره ۲: «برای اینکه تعامل ما با والدین بیشتر بشه سعی می‌کنیم اون‌ها رو به

کارگاه‌های مختلفی که در مدرسه برگزار می‌کنیم دعوت کنیم و یا اردو‌هایی که در مدرسه گذاشته می‌شه یا اگر اردو خارج از مدرسه بود اون‌ها را همراه با دانش‌آموزان دعوت می‌کنیم».

مصاحبه‌کننده ۳: «در مدرسه‌هایی مانند مدرسه شاهد معمولاً برنامه‌ها با مشارکت زیاد والدین همراه است؛ اما در مدارس دولتی مثل ما اکثر والدین تمایلی به شرکت ندارند ولی ما سعی می‌کنیم والدین با ارسال دعوت‌نامه آن‌ها را ترغیب به مشارکت در برنامه‌ها کنیم».

مصاحبه‌کننده ۱۰: «در دیدار اول با والدین ما سعی می‌کنیم انقدر صمیمی با والدین رفتار کنیم که با ما احساس راحتی کنند تا در صورت درخواست آن‌ها برای شرکت در مراسم آن‌ها با رغبت در این مراسم‌ها شرکت کنند و اگر هم رغبتی ندارند، در رودرواسی قرار گرفته و در مراسم‌ها شرکت کنند».

➤ راهبرد ارتباط مستقیم با مدرسه

ایجاد ارتباط مستقیم و مستمر میان مسئولان پرورشی و مدیران مدارس، تسهیل هماهنگی‌ها و حمایت اجرایی را تقویت می‌کند. حضور فعال مدیر مدرسه در برنامه‌ها و همراهی عملی او، پیام روشنی از اهمیت فعالیت‌های تربیتی به دانش‌آموزان و کادر آموزشی منتقل می‌نماید.

مصاحبه‌کننده ۲: «در اجرای فعالیت‌های پرورشی از افراد متخصص توانمند و جوان در ارتباط‌گیری با دانش‌آموزان استفاده کنیم. چون هرچه که سن کمتری داشته باشند، هم با روش‌های نوین‌تر هستند و هم یادگیری آن‌ها با دانش‌آموزانی که اختلاف سنی کمی با خودشان دارند راحت‌تر است».

مصاحبه‌کننده ۷: «برای ایجاد انگیزه و ارتباط‌گیری با دانش‌آموزان جهت بهبود کیفیت تأثیرگذاری فعالیت‌های پرورشی ایجاد رابطه صمیمی خیلی مهم است خصوصاً برای دانش‌آموزان دوره دوم به این منظور سعی می‌کنیم تا درب علایق بچه‌ها وارد شویم تا با ما رابطه صمیمی‌تری برقرار کنند».

مصاحبه‌کننده ۱۲: «برای اینکه ببینیم بچه‌ها به چه چیزهایی علاقه دارند تا اون‌ها را بتونیم با فعالیت‌های پرورشی ترکیب کنیم بهتری از پرورشی بگیریم باید با بچه‌ها هم رفتار محترمانه و هم گفتگوی دوستانه داشته باشیم یعنی با گفتگوی دوستانه از دانش‌آموزان بخواهیم تا مواردی که در فعالیت‌های پرورشی دوست ندارند یا پیشنهاداتی که دارند را مستقیم به ما ارائه دهند چون آن‌ها هستند که مخاطب این فعالیت‌های پرورشی می‌باشند».

➤ راهبردهای تأثیرگذاری همسالان

استفاده از ظرفیت دانش‌آموزان فعال و الگو در هدایت برنامه‌ها، تشکیل گروه‌های پیشگام،

و واگذاری نقش‌های فرهنگی به همسالان، موجب می‌شود پیام‌های تربیتی از طریق شبکه همسالان تقویت شود؛ زیرا تأثیر همسالان در این سنین بسیار معنادار است. صاحب‌کننده ۴: «بچه‌ها تأثیر خیلی زیادی روی همدیگه دارند برای همین ایجاد برنامه‌های گروهی می‌تونه خیلی آموزش مفاهیمی مثل نماز حجاب تأثیر بزره یعنی بچه‌ها با همدیگه هم آموزششون لذت‌بخش‌تره هم تأثیر بیشتری روی همدیگه می‌گذارند و همدیگر رو تشویق به یادگیری می‌کنند». صاحب‌کننده ۶: «گاهی بچه‌هایی که فعالیت زیادی در امور پرورشی دارند رو به اردوی تشویقی می‌بریم؛ اما همراه آنها دانش‌آموزی که رغبت فعالیت‌های پرورشی ندارند را هم می‌بریم تا در این اردو و هم از تأثیر همسالان خود بهره‌مند شوند».

➤ راهبردهای تعهدآوری و الگوسازی عملی

تعهدآوری زمانی محقق می‌شود که دانش‌آموزان در اجرای برنامه نقش واقعی داشته باشند. الگوسازی عملی از سوی معلمان و کادر مدرسه نیز نقش مهمی در درونی‌سازی ارزش‌ها دارد؛ چرا که رفتار عملی بیش از گفتار بر ذهن دانش‌آموز اثر می‌گذارد. صاحب‌کننده ۳: «دانش‌آموزانی که مقاومت در برابر نماز و حجاب مخصوصاً حجاب از خودشون نشون میدن اول از همه، یک تعهد زبانی می‌گیریم که یعنی حجاب خود را مدرسه رعایت می‌کنند؛ اما در صورتی‌که تعهد زبانی را زیر پا بگذارند از آنها یک تعهدنامه رسمی دریافت می‌شود». صاحب‌کننده ۷: «دانش‌آموزی مقنعش به اشتباه عقب رفته یا خودش مقنعه رو روی شونه‌هاش قرار داده، ما سعی می‌کنیم (من و کمک مربی‌های پرورشی) با حالت شوخی خنده و یا حالت تدریجی بدیم. یعنی چند بار به شوخی از کنار آنها رد شده و با خنده مقنعه را روی سر آنها می‌کشیم این کار را چند بار تکرار می‌کنیم تا مطمئن شویم که این دانش‌آموز عمد مقنعه خود را نمی‌زند یا صرفاً فراموش کرده».

➤ راهبرد فضاسازی تربیتی

ایجاد فضای بصری و فرهنگی متناسب در محیط مدرسه، از جمله نصب پیام‌های الهام‌بخش، طراحی تابلوهای مشارکتی، ایجاد فضاهای گفتگو و فعالیت گروهی، به تقویت هویت تربیتی مدرسه کمک می‌کند و فعالیت‌های پرورشی را از محدوده کلاس فراتر می‌برد. در مجموع، اجرای هم‌زمان و هماهنگ این راهبردها می‌تواند زمینه ارتقای کیفیت

برنامه‌ریزی و اجرای فعالیت‌های پرورشی را فراهم آورد و آسیب‌های شناسایی‌شده را به‌صورت تدریجی کاهش دهد.

مصاحبه‌کننده ۱: «برای آموزش مفاهیم مثل نمازهای حجاب خودشان مفاهیم عمیق و ریشه‌دار هستند باید آموزش هم به‌صورت تدریجی باشد که باعث یادگیری تدریجی می‌شود. مسیر حتماً باید از تشویق‌هایی برای افزایش انگیزه بچه‌ها استفاده کرد ولی یادمون باید باشد که نباید به‌صورت مرتب انجام بگیرد بلکه باید به‌صورت نامرتب باشد که برای بچه عادت نشه پس باید هم یادگیری تدریجی باشد و هم تشویق‌هایی که در طول مسیر نیاز است».

مصاحبه‌کننده ۷: «آموزش نماز و حجاب باید تدریج صورت بگیرد؛ اما نباید سخت‌گیری انجام بشه چون بچه‌ها دل زده میشن خصوصاً بچه‌های این نسل که اصلاً به سخت‌گیری عادت ندارند». مصاحبه‌کننده شماره ۳: «دانش‌آموزانی که رغبتی به شرکت در فعالیت‌های پرورشی ندارند، گاهی با دعوتنامه رسمی یعنی با مهر و امضای مدیر به این فعالیت‌ها فراخوانده می‌شوند».

➤ راهبرد مشارکتی و همکاری

راهبردهای مشارکتی و همکاری، به‌عنوان رویکردی کلیدی در بهبود فرایندهای تربیتی، بر تسهیل تعاملات سازنده میان ارکان آموزشی استوار است. این راهبرد با تکیه بر برنامه‌های مشارکتی دانش‌آموزان جهت افزایش حس عاملیت، مشارکت فعال معلمان در آموزش برای خلق تجارب یادگیری هم‌افزا، و به‌کارگیری شورای دانش‌آموزی به‌منظور تقویت مردم‌سالاری و مسئولیت‌پذیری در مدرسه، موجب ارتقای کیفیت محیط آموزشی و نهادینه‌سازی مشارکت جمعی در تحقق اهداف تربیتی می‌گردد.

مصاحبه‌کننده ۳: «ما برای جذاب کردن فعالیت‌های پرورشی از شوراهای دانش‌آموزی هم استفاده می‌کنیم؛ مثلاً به اعضای شورای دانش‌آموزی می‌گیم یک صندوقی با خودشون به کلاس‌ها می‌برن و بچه‌ها پیشنهادات خودشون رو داخل این صندوق میندازند و یا از بچه‌ها می‌خوایم که برن و با بچه‌های کلاس‌های مختلف صحبت بکنن و ازشون بخوان که مشکلات و ایراداتی که می‌بینند رو بنویسن و اون‌ها رو به شورای معلمان یا مدیر تحویل بدن».

مصاحبه‌کننده ۶: «معلم‌ها به‌صورت مداوم در شوراهای معلمان شرکت می‌کنند و در اون پیشنهادات خودشون رو با توجه به شناختی که از دانش‌آموزانشان دارند به مسئول به مربی پرورشی میدن که به نظر اون‌ها با توجه به خصوصیتی که بچه‌هاشون دارند چطوری میتونن فعالیت

پرورشی رو جذاب بکنند».

مصاحبه‌کننده ۴: «ما برای اینکه هم فعالیت پرورشی جذاب بشه و هم بچه‌ها احساس مسئولیت و تعلقی نسبت به اون فعالیت پرورشی داشته باشند، از بچه‌ها رأی‌گیری و پیشنهاد می‌گیریم و بهشون می‌گیم هر فعالیت پرورشی رو که در نظر دارند بگن که به نظرشون چجوری این فعالیت جذابتر میشه و پیشنهادات مختلف اون‌ها رو جمع و بررسی می‌کنیم. اون دانش‌آموزی که بهترین پیشنهاد رو داده را مسئول اون برنامه می‌کنیم. بنظر ما اگر از ایده‌ها و خلاقیت‌های خود بچه‌ها در فعالیت استفاده بکنیم و به اون‌ها مشارکت بیشتری بدیم هم فعالیت‌های پرورشی جذاب تر میشن و هم بچه‌های بیشتری مشارکت خواهند کرد».

➤ راهبرد آموزش تدریجی

راهبردهای آموزش تدریجی بر مبنای اصل تسهیل‌گری و کاهش مقاومت یادگیرنده استوار است. در این رویکرد، استفاده از روش‌های دوستانه و آموزش بدون سخت‌گیری در کنار تشویق یادگیری تدریجی، بستری امن برای پذیرش مفاهیم فراهم می‌کند. همچنین به‌کارگیری اردوی تشویقی و دعوت رسمی برای آموزش، انگیزه‌های بیرونی را تقویت کرده و با نظارت مستمر معلمان و مربیان، فرایند یادگیری به شکلی گام‌به‌گام و پایدار با آموزش تدریجی (مبتنی بر استمرار) محقق می‌گردد.

مصاحبه‌کننده شماره ۱: «به نظر من اگر می‌خواهیم نماز و حجاب را آموزش بدیم باید اون رو در محل خودش یعنی مسجد انجام بده اینجوری به نظرم تأثیرش بیشتر میشه».

مصاحبه‌کننده ۱۰: «فعالیت‌هایی که آموزش و پرورش به ما می‌دهد اکثراً فعالیت‌های قدیمی و تکراری هستند ما آنها را با به‌صورت نمایش عروسکی و غیره جذاب می‌کنیم و بعد اون‌ها رو اجرا می‌کنیم؛ مثلاً چند سال پیش برای جشن شکوفه‌ها و آموزش حجاب، ما از نمایش عروسکی استفاده کردیم که یک عروسک دختر بچه‌ای بود که در طی یک نمایش عروسکی می‌فهمید که باید حجابش را رعایت کنم».

۵- مقولات محوری و انتخابی مرتبط با پیامدهای جاری فرایند برنامه‌ریزی و اجرای فعالیت‌های پرورشی

پیامدهای جاری به نتایج و بروندهای عینی و ملموسی اشاره دارد که در اثر نحوه برنامه‌ریزی و اجرای فعالیت‌های پرورشی در مدارس شکل می‌گیرد. این پیامدها می‌تواند

هم در سطح فردی (مربیان و دانش‌آموزان) و هم در سطح سازمانی (مدرسه و خانواده) مشاهده شود. تحلیل داده‌های پژوهش نشان می‌دهد که پیامدهای موجود در سه مقوله محوری شامل «از دست دادن انگیزه و رغبت نسبت به فعالیت‌های پرورشی»، «انجام سرسری و کم‌کیفیت فعالیت‌ها» و درمقابل، «ابداع و اجرای فعالیت‌های خلاقانه برای تفهیم بهتر مفاهیم تربیتی» قابل طبقه‌بندی است.

کد مشارکت کننده	کدگذاری باز	کدگذاری محوری	کدگذاری انتخابی
۶	بی‌ثمر دانستن فعالیت‌های پرورشی به علت ادامه‌دار نبودن آموزش‌های تکمیلی در منزل	پیامد منفی: از دست دادن انگیزه و رغبت جهت انجام فعالیت‌های پرورشی	پیامدهای جاری فرایند برنامه‌ریزی و اجرای فعالیت‌های پرورشی
۱	ابراز بی‌میلی و گاه رفتار خشن والدین		
۱۰	عدم دریافت بازخورد مناسب از کادر مدرسه دانش‌آموزان و والدین		
۴	عدم همکاری کادر مدرسه		
۶	حقوق کم و کار زیاد		
۸	هزینه کردن جهت انجام فعالیت‌های خلاقانه یا فعالیت‌های پرورشی از حقوق خود مربی		
۲	بی‌رغبتی دانش‌آموزان به علت‌های مختلف مانند تهاجم فرهنگی، تفاوت درک از حجاب، علاقه به مد و غیره		
۴	صلاحیدهای مدرسه جهت کسب رضایت همه والدین و		

		نگه داشتن دانش آموز بیشتر در مدرسه	
	پیامد منفی: انجام سرسری و بی‌کیفیت فعالیت‌های پرورشی برای ارائه گزارش	بخشنامه‌ها، وظایف، مناسبت‌ها و درخواست‌های زیادی که آموزش و پرورش برای مدرسه ارسال می‌کند	۱
		کمبود امکانات، وقت، فضا، نیرو و بودجه اختصاص یافته به مدارس بدون توجه به سطح منطقه، مدرسه و جمعیت و... محل قرارگیری مدرسه	۶
		عدم رضایت والدین به آموزش مفاهیم دینی	۱
		آگاه نبودن به اهداف اصلی فعالیت پرورشی و یا روش صحیح آموزش آن	۹
		عدم آموزش تدریجی درست جهت آموزش و تثبیت مفاهیم عمیق دینی	۱۰
		فشار درسی و آموزشی زیاد خصوصاً برای پایه‌های پنجم و ششم	۲
		صلاح دید مدیر و مدرسه به علت تفاوت دیدگاه والدین و دانش‌آموزان نسبت به نماز حجاب	۷
	پیامد مثبت: ابداع و انجام فعالیت‌های خلاقانه	کسب انگیزه از بعضی از والدین و دانش‌آموزان	۳
		دریافت بازخورد مناسب و رضایت بخش از دانش‌آموزان	۶

	انجام فعالیت‌های خلاقانه به دلیل علاقه زیاد به شغل مربی گری و کار با کودکان	۶

➤ از دست دادن انگیزه و رغبت نسبت به فعالیت‌های پرورشی

یکی از مهم‌ترین پیامدهای مشاهده‌شده، کاهش انگیزه در میان مجریان فعالیت‌های پرورشی است. هنگامی که فعالیت‌های پرورشی به عنوان امری کم‌ثمر یا کم‌اثر تلقی شود، به تدریج رغبت و اشتیاق مربیان کاهش می‌یابد. برخی از کدهای باز مرتبط با این مقوله شامل «بی‌ثمر دانستن فعالیت‌های پرورشی»، «ابراز بی‌میلی یا حتی برخوردهای خشن برخی والدین»، «عدم همکاری کادر مدرسه»، «حقوق پایین و حجم بالای کار» و حتی «هزینه‌کرد شخصی مربی برای اجرای برنامه‌ها» است.

چنین شرایطی موجب فرسودگی شغلی و احساس نادیده‌گرفته‌شدن در میان مربیان می‌شود. زمانی که تلاش‌های پرورشی با حمایت سازمانی و خانوادگی همراه نباشد، یا بازخورد مثبتی از سوی محیط دریافت نشود، طبیعی است که انگیزه درونی مجری تضعیف گردد. این کاهش انگیزه می‌تواند به افت کیفیت اجرا و کاهش خلاقیت در طراحی برنامه‌ها منجر شود.

مصاحبه‌کننده ۴: «توی یه مدرسه با اینکه مدیرش بسیار خانم خوب و با ایمانی هست؛ اما چند دفعه به‌خاطر اینکه والدین اومدن اینجا و دعوا را انداختن سر آموزش این مفاهیم مذهبی مدیر تصمیم گرفت که به‌خاطر اینه که والدین را از دست نده و سال بعد دانش‌آموزان بیشتری در مدرسه ثبت نام داشته باشند دانش‌آموزان خودش رو نگه داره صلاح بر این دید که فعالیت‌های پرورشی که مربوط به نماز حجاب است با سخت‌گیری و دقت کافی همراه نباشه. گذرا انجام و از روی اون رد بشم».

مصاحبه‌کننده ۸: «بودجه‌ای که آموزش و پرورش به ما میده بسیار کمه و خیلیش توسط کادر برای فعالیت‌های آموزشی و دیگر مخارج مدرسه استفاده می‌شه به همین علت، معلم پرورشی اگر می‌خواد از اون ابزار تکراری که آموزش و پرورش براش می‌فرسته، استفاده نکنه و ابزار بهتر و جدیدتری داشته باشه. باید از جیب خودش هزینه کنه من اینجا خیلی هزینه‌ها کردم که اصلاً به من برگردونده نشد».

➤ انجام سرسری و کم‌کیفیت فعالیت‌های پرورشی

پیامد دیگر، اجرای حداقلی و تشریفاتی فعالیت‌های پرورشی است. تعدد بخشنامه‌ها، فشارهای اداری، نبود هماهنگی میان خانه و مدرسه و ناآگاهی برخی والدین و حتی برخی مجریان نسبت به اهداف اصلی فعالیت‌های پرورشی، موجب می‌شود برنامه‌ها صرفاً برای رفع تکلیف اجرا شود.

از جمله کدهای باز این مقوله می‌توان به «بخشنامه‌های متعدد و بعضاً غیرهماهنگ»، «عدم رضایت یا آگاهی ناکافی والدین از اهداف تربیتی»، «کمبود فضا و امکانات مناسب» و «ضعف در تبیین هدف برنامه‌ها» اشاره کرد. در چنین شرایطی، فعالیت‌های پرورشی به‌جای آن‌که تجربه‌ای عمیق و اثرگذار برای دانش‌آموز باشد، به برنامه‌ای کوتاه‌مدت، سطحی و بدون پیگیری تبدیل می‌شود. این مسئله می‌تواند به کاهش اعتماد دانش‌آموزان نسبت به کارآمدی برنامه‌های تربیتی نیز بینجامد.

مصاحبه‌کننده ۹: «دو سال پیش پیش قبل از اینکه من پیام یک مسئول پرورشی اینجا بود که هم بچه‌ها و خانواده‌ها ازش ناراضی بودند هم در مدرسه فعالیت پرورش خاصی انجام نمی‌داد. وقتی جویا شدم که چرا انقدر نظر فعالیت‌های پرورش ضعیف بود متوجه شدم که مربی پرورش سال قبل هم علاقه و رغبتی به کار خودش نداشت و هم اینکه قدیمی رو دنبال می‌کرد و روش صحیح آموزش مفاهیمی که در فعالیت‌های پرورشی گنجانده شده بود را بلد نبود».

مصاحبه‌کننده ۱: «بخشنامه‌ها و درخواست‌های زیاد آموزش و پرورش برای ما یک مشکل اساسیه. چون انجام و برنامه‌ریزی کل برنامه‌های پرورشی مدرسه برای فقط یک مربی پرورشی بسیار دشوار است حالا یک عالمه روز و مناسب است داریم که آموزش و پرورش از ما می‌خواه برای همه این روزها فعالیت بکنیم. هم نیرو کمه و هم بخشنامه‌ها زیاده. یا نیروها رو بیشتر بکن و یا مناسبتهای مهم رو مشخص بکن و از ما بخوان که اون‌ها را انجام بدیم».

مصاحبه‌کننده ۱: «یکی از مهم‌ترین و اساسی‌ترین مشکل حال حاضر ما در انجام فعالیت‌های پرورشی فقط یک چیزه اون هم عدم رضایت والدین به آموزش مفاهیم مذهبی است. حالا بعضیا به‌خاطر تهاجم فرهنگی، بعضیاشون به‌خاطر آموزش‌های که در ماهواره دیده، بعضیا چون می‌خوان نشون بدن که ما امروزی هستیم و از مسائل دینی فاصله داریم، بعضی‌ها به‌خاطر تلخی که خودشون داشتن و..... نمی‌دارند که فعالیت‌های پرورشی را در مدرسه خصوصاً با مضامین مذهبی مثل نماز و حجاب انجام بدیم و به مدرسه فشار میارند. یعنی در حال حاضر مشکل اساسی

تمام ما معلم‌های پرورشی والدین هستند و این حرف من تنها نیست حرف تمام معلم‌های پرورشی که می‌شناسم».

➤ ابداع و اجرای فعالیت‌های خلاقانه برای تفهیم بهتر مفاهیم تربیتی

در کنار پیامدهای منفی، یافته‌ها نشان می‌دهد که در برخی موارد، شرایط موجود به شکل‌گیری پیامدهای مثبت نیز منجر شده است. برخی مربیان، علی‌رغم محدودیت‌ها، با تکیه بر علاقه شخصی، خلاقیت و انگیزه درونی، اقدام به طراحی و اجرای برنامه‌های نوآورانه کرده‌اند.

کدهای باز این مقوله شامل «کسب انگیزه از حمایت برخی والدین»، «برخورد مناسب و همراهی برخی دانش‌آموزان»، «اجرای فعالیت‌های خلاقانه» و «علاقه و تعهد شخصی مربی نسبت به کار پرورشی» است. در چنین مواردی، حتی در بستر محدودیت‌های ساختاری، تلاش فردی مربی می‌تواند به ارتقای کیفیت برنامه‌ها و درونی‌سازی بهتر مفاهیم مذهبی و تربیتی بینجامد.

این پیامد نشان می‌دهد که نقش عامل انسانی و انگیزه درونی مجریان، در کنار سایر شرایط، می‌تواند به‌عنوان عاملی جبرانی عمل کرده و بخشی از آسیب‌ها را تعدیل کند. صاحب‌کننده ۶: «در طول این دو سالی که من توی مدرسه اومدم سعی کردم از هر ابزاری که داشتم برای جذاب کردن فعالیت‌های پرورشی استفاده کنم. حتی خیلی جاها از جیبم خرج کردم و همون‌طور که الان در دیوار می‌بینی، سعی کردم وسایل یا کاردستی‌های جالب و بامزه برای هر مناسبت بسازم وقتی از بچه‌ها بازخورد مناسب و رضایت‌بخش می‌گیرم؛ مثلاً بچه‌ها بهم میگن خانم اون برنامه‌ای که داشتیم مرحله دومش کی اجرا میشه؛ خانم اون کاردستیه جالب بود من خیلی چیزا یاد گرفتم، این خیلی حس خوبی به من میداد و باعث میشه من حتی با وجود سختی زیاد و کمبود ابزار و هزینه باز هم به انجام فعالیت‌های خلاقانه ادامه بدم و اگر نیاز شد وسایل و هزینه‌ها رو بکنم کارم رو دوست دارم و دوست دارم بچه‌ها نماز و حجاب به صورت جذاب و عمیق آشنا بشوند».

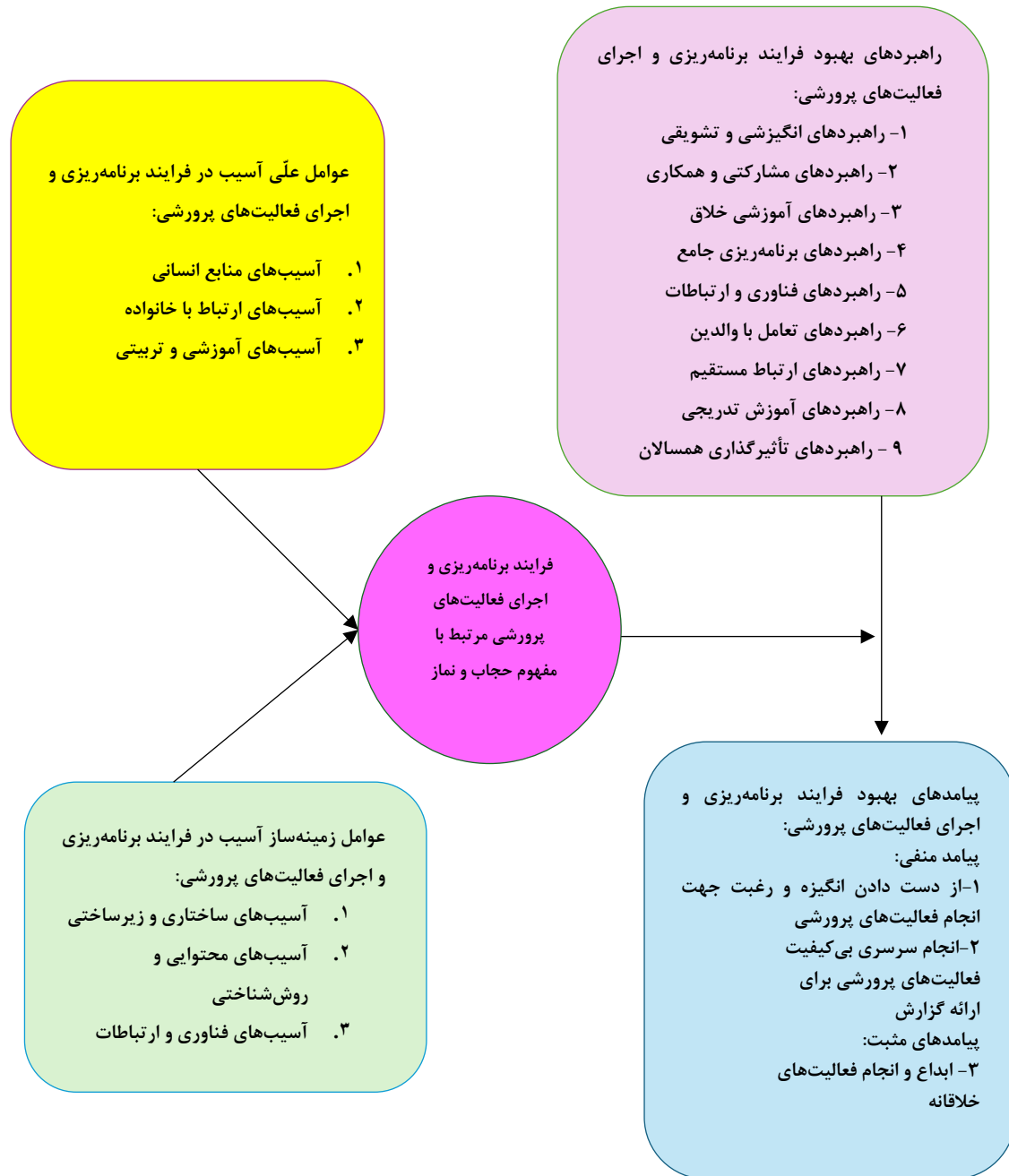
صاحب‌کننده ۳: «در یک مناسبتی که خیلی سرمون شلوغ بود مشغول درست کردن کاردستی و تصویر با هوش مصنوعی بودم چون که تصویری که آموزش و پرورش به ما داده بود سیاه و سفید و خیلی تکراری بود. در همین حین دیدم بچه‌ها، در زنگ تفریح اومدن گفتن خانم ما کمکتون

اومدیم چه کار بکنیم؟ دوست داریم در انجام مراسم کمکتون بکنیم. کارایی که شما می‌کنید خیلی باحال و جذابه. این تعریف و اشتیاق بچه‌ها خیلی به من انگیزه داد. این البته فقط شامل بچه‌ها نمی‌شه والدین هم خودشون به مدرسه رجوع می‌کنند و پیشنهاد میدن که وقتی خواستیم مراسم یا فعالیتی در مدرسه برگزار کنیم حتماً از قبل به اون‌ها اطلاع بدیم تا به مدرسه بیایند و در تهیه تدارکات به ما کمک کنند».

جمع‌بندی تحلیلی پیامدها

برآیند کلی یافته‌ها حاکی از آن است که پیامدهای جاری فعالیت‌های پرورشی، دوسویه و متأثر از میزان حمایت ساختاری، هماهنگی سازمانی و انگیزه فردی مجریان است. در صورت غلبه عوامل محدودکننده، کاهش انگیزه و اجرای صوری برنامه‌ها مشاهده می‌شود؛ اما در صورت وجود حمایت نسبی و تعهد شخصی، زمینه برای نوآوری و اثربخشی بیشتر فعالیت‌های پرورشی فراهم می‌گردد.

ازاین‌رو، توجه به بهبود شرایط اجرایی و تقویت انگیزه‌های حرفه‌ای، می‌تواند مسیر حرکت از پیامدهای منفی به پیامدهای سازنده و خلاقانه را هموار سازد.



شکل شماره ۱: الگو نهایی پژوهش

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف واکاوی دیدگاه‌ها، تجربیات و راهبردهای مربیان پرورشی در زمینه برنامه‌ریزی و اجرای فعالیت‌های مرتبط با نماز و حجاب در مدارس ابتدایی انجام شد. تحلیل عمیق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۳ مربی پرورشی، به شناسایی ۱۳۲ کد باز، ۲۱ کد محوری و ۴ کد انتخابی منجر گردید که شبکه‌ای نظام‌مند از عوامل زمینه‌ساز آسیب، عوامل علی، راهبردهای بهبود و پیامدهای اثربخشی را ترسیم می‌کند.

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که از منظر مربیان پرورشی، برنامه‌های ابلاغی آموزش و پرورش در حوزه نماز و حجاب با چالش‌های چندبعدی و به هم پیوسته‌ای مواجه است که در سه سطح ساختاری، محتوایی و اجرایی قابل دسته‌بندی است. هم‌راستا با پژوهش (علیاری ملکی و همکاران، ۱۴۰۲)، (دهقانپور و حسینی لوشاب، ۱۴۰۳)، (افتخاری، ۱۴۰۲) و (شاه‌آبادی، ۱۴۰۴) روایت‌های مربیان پرورشی به عنوان مجریان اصلی این برنامه‌ها حاکی از آن است که آنها با انبوهی از بخشنامه‌ها، مناسبت‌ها و فعالیت‌های از پیش تعیین شده روبه‌رو هستند که اغلب بدون توجه به محدودیت‌های زمانی، کمبود امکانات، تفاوت‌های رشدی دانش‌آموزان در دوره اول و دوم ابتدایی، و تنوع زمینه‌های فرهنگی و اقتصادی مدارس تدوین شده‌اند. تجارب زیسته ایشان نشان می‌دهد که بسیاری از این برنامه‌ها فاقد راهکار عملیاتی مشخص، محتوای جذاب و روش‌های متناسب با اقتضائات نسل جدید بوده است. نبود فرصت کافی برای اجرای فعالیت‌های خلاقانه، و فقدان نظام بازخورد مؤثر میان ستاد و صف، از دیگر چالش‌هایی است که مربیان پرورشی به‌طور مستمر با آن دست‌به‌گریبان‌اند. همچنین عدم همراهی یا ناآگاهی والدین، اولویت‌دادن خانواده‌ها به دروس پایه مانند ریاضی و علوم و غفلت از تربیت دینی فرزندان، از جمله چالش‌های پرتکرار در مصاحبه‌ها بود. یافته‌ای که با پژوهش (یادگاری و دیگران، ۱۳۹۸) درباره تبیین فرایندهای جاری تربیت اخلاقی در مدارس متوسطه تهران همسو است.

مربیان پرورشی کمبود نیروی متخصص و آموزش‌دیده، به‌ویژه در حوزه کودک و نوجوان را یکی از مهم‌ترین موانع اجرای اثربخش برنامه‌ها دانستند. افزون بر این، مربیان به سؤالات چالشی و مقاومت برخی دانش‌آموزان در برابر قوانین حجاب و نماز اشاره کردند که نشان‌دهنده شکاف میان رویکردهای دستوری مدرسه و زیست‌جهان دانش‌آموزان است. از

دیدگاه ایشان، فقدان پاسخ‌های قانع‌کننده و متناسب با سن به این پرسش‌ها، فرایند تربیت دینی را با اختلال مواجه می‌سازد. این عوامل از نگاه مربیان، ریشه در نگاه متمرکز و غیرمنعطف نهاد برنامه‌ریز دارد که بدون در نظر گرفتن تفاوت‌های مقطع سنی، شرایط بومی مدارس و نیازهای تربیتی نسل جدید، صرفاً به بازتولید تقویم سالانه بسنده کرده است.

در برابر این آسیب‌ها، مربیان پرورشی در سه سطح انگیزشی، یادگیری و هویتی به راهبردهای متعدد و خلاقانه‌ای برای بهبود وضعیت اشاره داشتند که در ۱۷ کد محوری دسته‌بندی شد. آنچه در تمام این راهبردها مشترک است، گذار از رویکرد دستوری و اجبارمحور به رویکرد تعاملی، غیرمستقیم و داوطلبانه است. مشارکت کنندگان با تأکید بر پرهیز از خشونت کلامی و همسو با پژوهش فلاحتی و فقیهی (۱۴۰۴) مشارکت دادن دانش‌آموزان در فعالیت‌های پرورشی و شکل‌گیری گروه‌های خودجوش دینی (مانند حلقات صالحین) توسط دانش‌آموزان را با هدف ایجاد تجربه‌ای شیرین و خاطره‌انگیز از نماز و حجاب و نیز همراه با ایجاد مسئولیت‌پذیری اجتماعی برای دانش‌آموزان موثر دانسته‌اند. همچنین استمرار در آموزش صحیح‌خوانی نماز و پیگیری مستمر معلمان، منجر به ارتقای یادگیری معنادار شده است. در مناطق روستایی و مدارس شاهد که باورهای دینی خانواده‌ها با اهداف مدرسه همسوست، این پیامدها چشمگیرتر گزارش شده است.

بااین‌حال، مربیان بر این باورند که این راهبردها در خلأ اجرا نمی‌شود و تا زمانی که بازنگری اساسی در برنامه‌های مصوب صورت نگیرد، اثربخشی آن‌ها محدود و موردی باقی خواهد ماند. ایشان بر ضرورت طراحی برنامه‌های مستقل و سنی‌محور برای دوره اول و دوم ابتدایی، بهره‌گیری از متخصصان روان‌شناسی کودک در تدوین محتوا، گنجاندن آموزش سواد رسانه‌ای و فضای مجازی در برنامه‌های پرورشی، توانمندسازی نیروی انسانی و تقویت نظام جذب و مشارکت والدین تأکید دارند. از دیدگاه مربیان، نهاد آموزش و پرورش باید از نقش صرفاً ابلاغ‌کننده به نهاد تسهیل‌گر و پشتیبان خلاقیت‌های میدانی تبدیل شود.

درمجموع، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که از منظر مربیان پرورشی، موفقیت برنامه‌های تربیت دینی در مقطع ابتدایی نه در گرو افزایش کمی بخشنامه‌ها و برنامه‌های

اجباری، بلکه در گرو کیفی‌سازی محتوا، بومی‌سازی روش‌ها، مشارکت‌پذیری ذی‌نفعان و توجه به نیازهای عاطفی و شناختی کودکان است. تربیت دینی اثربخش، زمانی محقق می‌شود که دانش‌آموز نه به دلیل ترس از تنبیه یا صرفاً به انگیزه دریافت جایزه، بلکه به دلیل درک زیبایی، معنا و تعلق‌آفرینی این مفاهیم، به‌سوی آنها جذب شود. این مهم، مستلزم هم‌افزایی میان مدرسه، خانواده و نهادهای سیاست‌گذار و نیز باور به ظرفیت‌های والای مربیان خلاق و دغدغه‌مند این عرصه است.

منابع

- اختریان، زهره (۱۴۰۴). بررسی نقش مربیان پرورشی در تحقق اهداف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. *دانشنامه زاگرس*، ۱(۱).
- افتخاری، سحر (۱۴۰۲). آسیب‌شناسی انجام تکالیف دینی (نماز) در مدارس ابتدایی دخترانه کرمانشاه. *مجله مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی*، ۵(۵۴).
- الماسی، م.، عابدینی، م.، و رحمانی، م. (۱۴۰۴). اعتباریابی الگوی برنامه درسی تربیت اخلاقی و تربیت اجتماعی دوره اول متوسطه مدارس هرمزگان. *نشریه پژوهش و نوآوری در تربیت و توسعه*، ۵(۳)، ۱-۱۸.
- پارسا، مهدی (۱۴۰۴). بررسی عوامل مؤثر در گرایش فرزندان به نماز: نقش خانواده، مدرسه، مسجد و رسانه ملی. *فصلنامه پژوهش در روانشناسی و علوم تربیتی*، ۱(۹۳).
- حاتم‌پور انگوت، سجاد و عادل میرزاتلو، مسعود و بیانی، حسن و شکری پوردیزج، حجت (۱۴۰۲). تعلیم و تربیت و آسیب‌شناسی برنامه‌های پرورشی و مشاوره‌ای از دیدگاه مشاوران و مربیان پرورشی: بررسی موانع و چالش‌های کلاس‌های درس پرورشی و راهکارهای برون‌رفت از آن. *در اولین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و فلسفه (بابل)*.
- حسین‌پناهی، نادر. (۱۴۰۲). آسیب‌شناسی برنامه‌ها و فعالیت‌های فراگیر پرورشی مدارس کشور و ارائه راهکارها. *در اولین همایش ملی مدرسه الگو (بندرعباس)*.
- دهقانپور، ع.، و حسینی لوشاب، م. (۱۴۰۳). آسیب‌شناسی ترک نماز. *در همایش علمی ملی نماز، دانشگاه بایسته‌ها و شایسته‌ها (کرج)*.

- شاملوجانی، ح.ر.، رزقی شیرسوار، ه.، و شفیع‌زاده، ح. (۱۴۰۴). ارائه الگوی کیفی تربیت اسلامی در مدارس دوره متوسطه شهر تهران با روش داده‌بنیاد. نشریه پژوهش و نوآوری در تربیت و توسعه، ۵(۳)، ۱-۱۶.
- شاه‌آبادی، شیوا. (۱۴۰۴). آسیب‌شناسی فعالیت‌های پرورشی مدارس: چالش‌ها و راهکارها. در اولین همایش بین‌المللی نوآوری‌های فناوریانه در آموزش و پرورش (رامشیر).
- علیاری ملکی، ثنا و شادی نیا، مهسا و اصغریان، زهرا و زارعی ملکی، یسنا (۱۴۰۲). بررسی عوامل مؤثر در رعایت حجاب دانش‌آموزان دختر. در پانزدهمین همایش ملی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی در ایران (تهران).
- فلاحی، ب.، و فقیهی، ع.ن. (۱۴۰۴). بررسی رابطه مشارکت در فعالیت‌های پرورشی با مسئولیت‌پذیری اجتماعی و تربیت دینی دانش‌آموزان دوره متوسطه. فصلنامه تحقیقات راهبردی در تعلیم و آموزش و پرورش، ۵(۳۷).
- ناظمیان، طاهره (۱۳۹۹)، مطالعه ماهیت و چگونگی مفهوم‌سازی حجاب نوجوانان دختر، تهران: دانشگاه غیرانتفاعی خاتم.
- یادگاری، م.، صالحی، ک.، و سجادی، ن.س. (۱۳۹۸). ارائه نظریه داده‌بنیاد برای تبیین فرایندهای جاری تربیت اخلاقی در مدارس متوسطه شهر تهران. فصلنامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۴(۲)، ۱۴۷-۱۸۶.
- Jalili, J. (2023). Philosophy of Islamic Education: Environmental and behavioral pathology of children's religious education. *Journal of Philosophical Investigations*, 16(41), 49-61.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage Publications.

پیش‌بینی اضطراب جنگ بر اساس سبک‌های دلبستگی در نوجوانان

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۲/۱۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۵/۰۱

مهدی شمالی احمدآبادی^۱

عاطفه برخورداری احمدآبادی^۲

سمیه شاکریان^۳

چکیده

جنگ به عنوان پدیده‌ای پیچیده و چندبعدی در عرصه اجتماعی و سیاسی، پیامدهای گسترده و عمیقی بر جوامع درگیر برجای می‌گذارد. پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی اضطراب جنگ بر اساس سبک‌های دلبستگی در نوجوانان انجام شد. پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری پژوهش متشکل از کلیه دانش‌آموزان نوجوان شهرهای اردکان و میبد در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود. نمونه‌گیری به شیوه در دسترس انجام شد. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه‌های اضطراب جنگ شمالی و برخورداری (۱۴۰۴) و سبک‌های دلبستگی هازن و شیور (۱۹۸۷) بود. در نهایت پس از حذف نمرات پرت، ۳۴۶ پرسشنامه با بهره‌گیری از نرم‌افزار SPSSv26 و به روش تحلیل رگرسیون چندگانه مورد تحلیل آماری قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد که بین سبک ناایمن اجتنابی و سبک ناایمن دوسوگرا با اضطراب جنگ رابطه مثبت معنی‌داری ($P < 0/01$) و بین سبک ایمن و اضطراب جنگ رابطه منفی معنی‌داری وجود دارد ($P < 0/01$). همچنین نتایج نشان داد سبک ناایمن اجتنابی ($\beta = 0/138$)، سبک ایمن ($\beta = -0/214$) و سبک ناایمن دوسوگرا ($\beta = 0/178$) در پیش‌بینی اضطراب جنگ سهم معناداری دارند و مدل رگرسیونی ۱۳/۳ درصد از واریانس اضطراب جنگ را تبیین کرد ($P < 0/01$). با توجه به یافته‌های به دست آمده می‌توان نتیجه گرفت که سبک‌های دلبستگی در تبیین واکنش‌های روان‌شناختی افراد نسبت به موقعیت‌های تهدیدآمیز و تنش‌زا نقش مهمی ایفا می‌کنند. بنابراین توجه به الگوهای دلبستگی در برنامه‌های آموزشی و مداخلات روان‌شناختی می‌تواند در کاهش اضطراب جنگ و ارتقای سلامت روان دانش‌آموزان مؤثر باشد.

کلیدواژه‌ها

سبک‌های دلبستگی، اضطراب جنگ، نوجوانان.

mahdi_shomali@yahoo.com

۱. دکتری روان‌شناسی، آموزش و پرورش شهرستان اردکان، یزد، ایران

۲. کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران (نویسنده

مسئول)

atefeh.8449@iran.ir

مسئول)

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی کودکان استثنایی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد یزد، یزد، ایران

shakerian.s@gmail.com

مقدمه

جنگ به عنوان یکی از مفاهیم بنیادی علوم سیاسی، دفاعی و نظامی، در سال‌های اخیر با تغییرات بنیادی زیادی مواجه بوده است (کیانی و آهی، ۱۴۰۳). علی‌رغم اجتناب‌ناپذیر بودن مسئله جنگ، این پدیده به عنوان یکی از مخرب‌ترین آسیب‌ها در طول زندگی بشر، علاوه بر خسارات نظامی، پیامدهای عمیق و چندبعدی اجتماعی، انسانی و روانی گسترده‌ای بر جوامع و نسل‌ها تحمیل می‌کند (Lagrange, 2026). از منظر اجتماعی، این پدیده منجر به گسست پیوندهای خانوادگی، مهاجرت‌های اجباری، افت عملکرد فردی، اجتماعی و تحصیلی و همچنین فروپاشی ساختارهای فرهنگی-اجتماعی می‌شود که اثرهای ماندگاری دارند (پورسید آقایی و همکاران، ۱۴۰۴؛ Zhang & Li, 2025). نگرانی مداوم از وقوع جنگ، بحران وجودی و احساس ناامنی، زمینه‌ای را تقویت کرده و چرخه‌ای از پریشانی، ترس، درماندگی و انزوا را ایجاد می‌کند؛ این افزایش پریشانی می‌تواند به طور مستقیم به تشدید اضطراب جنگ^۱ منجر شود (Lagrange, 2026).

بنابراین می‌توان گفت، اضطراب جنگ واکنشی رایج و گاه شدید به تصاویر و اخبار درگیری‌های نظامی است که با نگرانی‌های وجودی نظیر مرگ همراه است (شمالی احمدآبادی و برخوردار احمدآبادی، ۱۴۰۴). این اضطراب، به‌ویژه در جوامع تحت تهدید نظامی، کیفیت زندگی را مختل کرده و می‌تواند به تشدید مشکلات متعدد و ازجمله مشکلات تحصیلی در دانش‌آموزان نوجوان منجر شود (Moussa & Al-Adamat, 2025). اضطراب جنگ شامل مؤلفه‌های شناختی (افکار مزاحم)، جسمی/فیزیولوژیکی (تپش قلب، بی‌خوابی) و رفتاری (اجتناب یا جستجوی افراطی اطلاعات) است (شمالی احمدآبادی و برخوردار احمدآبادی، ۱۴۰۴). علل این اضطراب، مانند مشکلات شخصیتی، شناختی و هیجانی، تجارب قبلی جنگ، تهدیدات نظامی جاری، نااطمینانی اقتصادی و عوامل اجتماعی-فرهنگی، در جامعه ایران با مشکلات داخلی هم‌افزا شده و پریشانی را تشدید می‌کنند (Lagrange, 2026 & Al-Adamat, 2025). ترس مداوم از حملات و اختلال در خدمات اساسی، آسیب به خانواده و فرزندان، پریشانی روانی افراد را دامن می‌زند (Aldabbour et al, 2025).

1. War anxiety

با توجه به آسیب‌های متعدد اضطراب جنگ که گفته شده، بررسی دقیق عوامل مؤثر در آن ضروری است. یکی از مهمترین عوامل بروز مشکلات روان‌شناختی ازجمله پریشانی و اضطراب، سبک‌های دلبستگی^۱ است (محمودی و همکاران، ۱۴۰۴؛ Kardasz et al, 2023). طبق نظریه دلبستگی بالبی^۲، سبک‌های دلبستگی، الگوهای شناختی، عاطفی و رفتاری هستند که در سال‌های اول زندگی بر اساس روابط با مراقب یا یک فرد مهم (شکل دلبستگی) شکل می‌گیرند و باورها، انتظارات و رفتارهای فرد را دربرمی‌گیرند (Bowlby & Holmes, 2012). کیفیت روابط با مراقب در اوایل کودکی، پایه‌ای را ایجاد می‌کند که بر اساس آن راهبردها، اصول و انتظارات فرد در رابطه با ایجاد روابط بین‌فردی شکل می‌گیرد (Kardasz et al, 2023). بر اساس چهارچوب نظری بالبی، آینزورث^۳ سه سبک دلبستگی ایمن، ناایمن دوسوگرا و ناایمن اجتنابی را متمایز کرده است (Ainsworth et al, 2015). سبک دلبستگی ایمن مبنای ایجاد و حفظ روابط بین‌فردی رضایت‌بخش است و با رضایت بیشتر از زندگی مرتبط است؛ درحالی‌که، افرادی که سبک دوسوگرایی اجتنابی یا مضطرب دارند، سطوح پایین‌تری از رضایت و رفاه روان‌شناختی را نشان می‌دهند (Sarubbi et al, 2024). این ویژگی‌ها می‌تواند پیش‌بینی‌کننده بسیاری از مشکلات روان‌شناختی ازجمله مشکلات تحصیلی در دانش‌آموزان باشد. درمجموع یافته‌های پژوهشی از ارتباط بین سطوح دلبستگی و پریشانی روان‌شناختی و سطوح اضطراب حمایت کرده است (محمودی و همکاران، ۱۴۰۴؛ قل‌زاده و منصوریه، ۱۴۰۳؛ Zheng et al, 2025; Bahali et al, 2024; Otaivaro et al, 2024).

درمجموع این پژوهش بر این فرض استوار است که سبک‌های دلبستگی به‌عنوان یک ویژگی فردی می‌تواند اضطراب جنگ در دانش‌آموزان نوجوان را تشدید کند. اهمیت و ضرورت انجام این پژوهش در این مسئله نهفته است که در غیاب بررسی دقیق عوامل مؤثر بر اضطراب جنگ، مداخلات بالینی فاقد دقت لازم خواهند بود. یکی از خلأهای مهم در ادبیات پژوهشی این حوزه، فقدان مطالعات تجربی جامع است که به‌طور هم‌زمان روابط چندگانه میان سبک‌های دلبستگی و اضطراب جنگ (را بررسی کرده باشند. با وجود آنکه پژوهش‌های پیشین به‌طور جداگانه نقش سبک‌های دلبستگی در تنظیم هیجان، ادراک تهدید

1. Attachment styles

2. Bowlby

3. Ainsworth

و واکنش‌های اضطرابی را مورد توجه قرار داده‌اند و برخی مطالعات نیز به پیامدهای روان‌شناختی شرایط جنگ و ناامنی پرداخته‌اند؛ اما بررسی یکپارچه و نظام‌مند چگونگی تعامل انواع سبک‌های دلبستگی با تجربه اضطراب مرتبط با جنگ کمتر مورد توجه قرار گرفته است. به‌ویژه، هنوز مشخص نیست که سبک‌های مختلف دلبستگی چگونه می‌توانند در شرایط تهدیدهای جمعی و ناامنی‌های ناشی از جنگ، به‌عنوان عوامل آسیب‌پذیری یا عوامل محافظت‌کننده عمل کنند. همچنین، بخش قابل‌توجهی از پژوهش‌های موجود در این حوزه بر بافت‌های فرهنگی خاص یا بر پیامدهای کلی اضطراب متمرکز بوده‌اند و کمتر به بررسی روابط ساختاری و چندمتغیره میان الگوهای دلبستگی و اضطراب جنگ در قالب مدل‌های تجربی پرداخته‌اند. از این‌رو، نبود مطالعاتی که این روابط را به‌صورت هم‌زمان، تحلیلی و در قالب چهارچوب‌های نظری منسجم بررسی کنند، خلأ قابل‌توجهی در ادبیات علمی ایجاد کرده است؛ خلأیی که انجام پژوهش‌های تجربی در این زمینه می‌تواند به روشن‌تر شدن نقش سبک‌های دلبستگی در شکل‌گیری و تداوم اضطراب جنگ و نیز به توسعه مدل‌های تبیینی دقیق‌تر در روان‌شناسی بحران و آسیب‌شناسی روانی کمک کند؛ بنابراین، این پژوهش با هدف پیش‌بینی اضطراب جنگ بر اساس سبک‌های دلبستگی در نوجوانان انجام شد.

روش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان نوجوان شهرهای اردکان و میبد در سال تحصیلی ۱۴۰۵-۱۴۰۴ بود که در زمان گردآوری داده‌ها در معرض اخبار و پیامدهای روان‌شناختی ناشی از تنش‌های نظامی دوم بین آمریکا، رژیم صهیونیستی و ایران قرار داشتند. با توجه به الزامات تحلیل رگرسیون چندگانه و بر اساس توصیه گرین (۱۹۹۱) در تعیین حجم نمونه و بر اساس پیش‌بین‌های منفرد موجود در مدل (یعنی ضرایب رگرسیون b)، حداقل حجم نمونه $(N > 50 + 8p)$ را توصیه می‌کند که P تعداد متغیرهای پیش‌بین است؛ بنابراین، با توجه به وجود متغیر پیش‌بین در این مطالعه، حداقل حجم نمونه ۷۴ نفر برآورد گردید. با این حال، به‌منظور جبران احتمال مخدوش بودن

برخی از پرسش‌نامه‌ها و همچنین افزایش کفایت حجم نمونه، ۳۵۰ نفر به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. نمونه‌گیری به روش در دسترس انجام گرفت و داده‌ها به صورت الکترونیک از گروه‌های دانش‌آموزان جمع‌آوری شد. معیارهای ورود به پژوهش شامل اشتغال به تحصیل در دوره دوم متوسطه در شهرهای اردکان و میبد و ارائه رضایت‌نامه آگاهانه برای شرکت در پژوهش بود. معیار خروج از پژوهش نیز شامل، پاسخ‌دهی ناقص یا غیرمعتبر به ابزارهای پژوهش در نظر گرفته شد. پس از اخذ مجوزهای لازم از مراجع ذیصلاح آموزشی، نمونه‌گیری به شیوه در دسترس و از طریق انتشار پیوند الکترونیکی پرسش‌نامه‌ها در گروه‌های مجازی مدارس در پیام‌رسان ایتا انجام شد. برای تحلیل نهایی ۳۴۶ داده انتخاب شد. این فرایند با هدف اطمینان از کیفیت داده‌ها و افزایش اعتبار نتایج پژوهش اجرا شد و بستر لازم را برای بررسی روابط بین متغیرهای مورد مطالعه فراهم ساخت.

ابزار سنجش

به منظور بررسی اضطراب جنگ از مقیاس اضطراب جنگ که توسط شمالی احمدآبادی و برخوردار احمدآبادی (۱۴۰۴) طراحی شده است، استفاده شد. این مقیاس ابزاری خودگزارشی ۱۵-گویه‌ای است که برای سنجش سطوح اضطراب مرتبط با تهدیدات و درگیری‌های نظامی در بزرگسالان ایرانی (سنین ۱۸ تا ۶۰ سال) طراحی و اعتباریابی شده و بر پایه رویکرد داده‌بنیاد کیفی و تحلیل عاملی کمی ساختار یافته است؛ این مقیاس شامل سه زیرمقیاس جسمی (۷ گویه؛ تمرکز بر علائم فیزیولوژیکی مانند تپش قلب و اختلالات خواب)، روانی-شناختی (۶ گویه؛ تمرکز بر افکار و احساسات منفی مانند ترس مداوم و افکار مزاحم) و رفتاری (۲ گویه؛ تمرکز بر رفتارهای اجتنابی/اجباری مانند چک کردن اخبار) است و پاسخ‌ها بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (۱=هرگز، ۲=به ندرت، ۳=گاهی، ۴=اغلب، ۵=همیشه) نمره‌گذاری می‌شوند. نمرگذاری برای بعد جسمی شامل پرسش‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۱۱، ۱۲، ۱۴، روانی-شناختی: ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، رفتاری: ۱۳، ۱۵ است، با نمره کل از ۱۵ (حداقل اضطراب) تا ۷۵ (حداکثر اضطراب) که نمرات بالاتر نشان‌دهنده شدت بیشتر اضطراب جنگ است. نتایج بخش کیفی مطالعه شمالی و برخوردار (۱۴۰۴)، نشان داد اضطراب جنگ

شامل سه عامل جسمی، روانی-شناختی و رفتاری است. در مطالعه شمالی و برخورداری (۱۴۰۴)، روایی محتوایی با شاخص $CVR > 0/6$ برای همه گویه‌ها و $CVI = 0/96$ برای کل مقیاس (بر اساس نظر ۶ خبره) تأیید شد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد مقیاس اضطراب جنگ دارای سه عامل جسمی، روانی-شناختی و رفتاری است که $68/694$ درصد از واریانس را تبیین می‌کنند. تحلیل عاملی تأییدی برازش مناسب مدل را تأیید کرد ($CFI = 0/949$, $GFI = 0/907$, $RMSE = 0/079$). روایی همگرا با همبستگی مثبت با پریشانی روانی ($r = 0/701$) و روایی واگرا با همبستگی منفی با رضایت از زندگی ($r = -0/339$) تأیید شد. پایایی مقیاس با آلفای کرونباخ $0/923$ به‌دست آمد. نتایج نشان داد که زنان در عامل روانی-شناختی نمرات بالاتری داشتند؛ اما تفاوت جنسیتی در اضطراب کلی جنگ مشاهده نشد. در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه و $0/919$ به‌دست آمد.

برای سنجش سبک‌های دلبستگی از مقیاس سبک‌های دلبستگی که توسط هازن و شیور^۱ در سال ۱۹۸۷ طراحی شده است استفاده شد. این پرسش‌نامه شامل ۱۵ پرسش است که درواقع ۲۱ ماده را پوشش داده و قادر است تا سه سبک دلبستگی شامل دلبستگی ایمن، اجتنابی و دوسوگرا را به‌دقت اندازه‌گیری کند. در این پرسش‌نامه، پاسخ‌ها بر مبنای یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت مورد ارزیابی قرار می‌گیرند. این مقیاس به‌صورت زیر تعریف شده است: «خیلی کم=۱»، «کم=۲»، «متوسط=۳»، «زیاد=۴» و «خیلی زیاد=۵». اعتبار این پرسش‌نامه با استفاده از روش بازآزمایی برابر با $0/81$ و با اتکا به روش آلفای کرونباخ مساوی $0/78$ محاسبه شده است (Hazan & Shaver, 1987). در ایران، پایایی این پرسش‌نامه توسط قنبری هاشم‌آبادی و همکاران در سال ۱۳۹۰ بررسی شده است. نتایج این بررسی نشان داده است که برای مقیاس‌های دلبستگی ایمن، اجتنابی و دوسوگرا، مقادیر آلفای کرونباخ به ترتیب $0/87$ ، $0/77$ و $0/77$ گزارش شده است. در مطالعه حاضر مقدار آلفای کرونباخ نیز برای سبک اجتنابی ($0/751$)، ایمن ($0/722$) و دوسوگرا ($0/719$) به‌دست آمد. درنهایت پس از حذف داده‌های پرت، نمونه نهایی شامل ۳۴۶ نفر بود که نمرات آن‌ها با

1. Hazan & Shaver

استفاده از روش همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه و با بهره‌گیری از نرم‌افزار SPSS^{V26} تحلیل شد.

یافته‌ها

ازمجموع ۳۴۶ دانش‌آموز شرکت‌کننده در پژوهش ۱۷۳ نفر (۵۰/۰ درصد) دختر و ۱۷۳ نفر (۵۰/۰ درصد) نیز پسر بودند. میانگین و انحراف معیار سنی شرکت‌کنندگان ۱۵/۷۶ و ۲/۷۳۱ و میانگین و انحراف معیار سنی شرکت‌کنندگان معدل تحصیلی نیز ۱۷/۸۷۱ و ۴/۵۳۹ بود. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش و ماتریس همبستگی بین متغیرها در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول شماره ۱. آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
اضطراب جنگ	۴۴/۱۹	۱/۲۴۳	۰/۱۳۴	۰/۵۴۴
جسمی	۱۸/۱۱	۵/۲۵۹	-۱/۱۲۱	۰/۱۹۲
روانی-شناختی	۱۸/۴۳	۶/۳۳۶	۱/۱۴۳	-۱/۲۵۲
رفتاری	۷/۶۴	۲/۴۹۴	۰/۱۹۲	۱/۵۳۲
سبک دلبستگی ناایمن اجتنابی	۱۳/۴۳	۳/۴۰۱	۱/۱۳۱	-۰/۳۳۴
سبک دلبستگی ایمن	۱۵/۵۶	۲/۲۴۹	۰/۵۵۳	-۰/۵۷۶
سبک دلبستگی ناایمن دوسوگرا	۱۳/۵۵	۳/۳۱۴	-۰/۴۵۲	۰/۳۹۸

بر اساس یافته‌های ارائه شده در جدول ۱، آماره‌های کجی و کشیدگی همه متغیرها بین ۲ و ۲- قرار دارد که بیانگر عدم انحراف بیش از حد توزیع نمرات متغیرها از توزیع نرمال است. ماتریس همبستگی بین متغیرها در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول شماره ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرها

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱. اضطراب جنگ	-						
۲. جسمی	۰/۶۳۳**	-					
۳. روانی-شناختی	۰/۶۲۶**	۰/۶۶۵**	-				
۴. رفتاری	۰/۵۹۴**	۰/۳۶۶**	۰/۴۵۴**	-			
۵. سبک نایمن اجتنابی	۰/۳۵۴**	۰/۲۴۳**	۰/۲۳۲**	۰/۱۳۹*	-		
۶. سبک ایمن	-۰/۲۵۹**	-۰/۲۴۹**	-۰/۳۴۶**	-۰/۱۳۳*	-۰/۲۹۴**	-	
۷. سبک نایمن دوسوگرا	۰/۳۲۶**	۰/۳۷۶**	۰/۳۶۱**	۰/۱۲۹*	۰/۳۷۳**	-۰/۱۲۸*	-

**p<0.01 *p<0.05

بر اساس یافته‌های ارائه شده در جدول ۲، بین سبک نایمن اجتنابی و سبک نایمن دوسوگرا با اضطراب جنگ رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد ($P<0/01$) و بین سبک ایمن و اضطراب جنگ رابطه منفی معنی‌داری وجود دارد ($P<0/01$). به منظور بررسی فرض عدم همخطی چندگانه، ضرایب همبستگی بین متغیرهای پیش‌بین بررسی شد. نتایج نشان داد که هیچ‌یک از ضرایب همبستگی بین متغیرهای مستقل از مقدار ۰/۷ فراتر نرفته است. همچنین، شاخص‌های عامل تورم واریانس (VIF) کمتر از ۱۰ و مقادیر تحمل (Tolerance) بیشتر از ۱ قرار داشتند که همگی در محدوده قابل قبول گزارش شده در منابع روش‌شناختی قرار دارند؛ بنابراین، فرض عدم همخطی چندگانه در این پژوهش تأیید شد. بر این اساس، تمامی پیش‌فرض‌های لازم برای انجام تحلیل رگرسیون چندگانه در پژوهش حاضر رعایت شده است. خلاصه مدل رگرسیون چندگانه به روش همزمان، تحلیل واریانس و مشخصه‌های آماری جهت پیش‌بینی اضطراب جنگ در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول شماره ۳. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه متغیرهای پژوهش

WD	R ² adjust	R ²	R	P	F	MS	SS
۱/۶۹۵	۰/۱۳۳	۰/۱۴۰	۰/۳۷۴	۰/۰۰۱	۱۸/۵۸۵	۲۰۵۹/۳۵۸	۶۱۷۸/۰۷۳

با توجه به نتایج جدول ۳، در مدل رگرسیون قادر به تبیین ۱۳/۳ درصد متغیر اضطراب جنگ دانش‌آموزان است ($R^2=0/133$ تعدیل یافته) و به‌صورت معنی‌داری متغیر ملاک را پیش‌بینی می‌کند ($F=18/585$, $P=0/001$). از منظر تفسیری، مقدار R^2 تعدیل‌یافته حاکی از آن است که سبک ناایمن اجتنابی، سبک ایمن و سبک ناایمن دوسوگرا سهم معناداری در تبیین اضطراب جنگ دارند. ضرایب رگرسیونی متغیرهای مورد مطالعه در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول شماره ۴. ضرایب رگرسیونی متغیرهای مورد مطالعه

معنی‌داری	t	ضرایب	ضرایب	مدل	
		اصلاح شده	اصلاح نشده	B	
		بتا	خطای معیار		
0/001	7/012	-	4/730	35/024	ثابت
0/012	2/517	0/138	0/064	0/410	ناایمن اجتنابی
0/001	-4/024	-0/214	0/203	-0/817	ایمن
0/001	3/414	0/178	0/163	0/556	ناایمن دوسوگرا

همان‌گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، متغیرهای پیش‌بین شامل سبک ناایمن اجتنابی، سبک ایمن و سبک ناایمن دوسوگرا در پیش‌بینی اضطراب جنگ سهم معناداری دارند. این مدل رگرسیونی توانست ۱۳/۳ درصد از واریانس اضطراب جنگ را تبیین کند. سبک ایمن سهم بیشتری در مدل داشت.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف روابط چندگانه سبک‌های دلبستگی با اضطراب جنگ در نوجوانان انجام شد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که سبک‌های دلبستگی در پیش‌بینی اضطراب جنگ دانش‌آموزان نوجوان نقش معناداری دارند؛ به‌گونه‌ای که سبک دلبستگی ایمن با اضطراب جنگ رابطه منفی و سبک‌های ناایمن اجتنابی و دوسوگرا با آن رابطه مثبت و معنادار داشتند. همچنین، این سه سبک در مجموع توانستند ۱۳/۳ درصد از واریانس اضطراب جنگ در دانش‌آموزان نوجوان را تبیین کنند که اگرچه نشان‌دهنده سهم محدود

اما معنادار این متغیرهاست، درعین حال بر ماهیت چندعاملی اضطراب جنگ نیز دلالت دارد. نتایج این بخش در بخش‌هایی با نتایج مطالعات پیشین همسو است (محمودی و همکاران، ۱۴۰۴؛ قلیزاده و منصوریه، ۱۴۰۳؛ Zheng et al, 2025؛ Otalvaro et al, 2024؛ Bahali et al, 2024). این مطالعات نیز نشان داده‌اند دلبستگی ایمن با سلامت روان بهتر و اضطراب کمتر و سبک‌های ناایمن با آشفتگی هیجانی، نگرانی مزمن و آسیب‌پذیری روان‌شناختی بیشتر همراه‌اند. تبیین این یافته در چهارچوب نظریه دلبستگی حاکی از آن است که الگوهای کاری درونی شکل‌گرفته در روابط اولیه، نحوه ادراک تهدید، تنظیم هیجان و شیوه مواجهه فرد با شرایط ناایمن را تحت تأثیر قرار می‌دهند. براین اساس، دانش‌آموزان دارای دلبستگی ایمن به دلیل برخورداری از احساس امنیت پایه، اعتماد بیشتر به دیگران و توانایی بالاتر در تنظیم هیجان، در مواجهه با تهدیدهای جنگی کمتر دچار ارزیابی‌های فاجعه‌آمیز، درماندگی روان‌شناختی و برانگیختگی اضطرابی می‌شوند. درمقابل، در سبک دلبستگی اجتنابی، گرایش به فاصله‌گیری عاطفی، سرکوب هیجان و اجتناب از جست‌وجوی حمایت، اگرچه ممکن است در ظاهر به صورت کنترل‌گری روانی جلوه کند، در عمل می‌تواند پردازش سازگارانه ترس و ناایمنی را مختل کرده و به تداوم تنش درونی و تشدید اضطراب بینجامد. همچنین، در سبک دلبستگی دوسوگرا، بیش‌فعالی نظام دلبستگی، حساسیت بالا به ناایمنی، نیاز مفرط به اطمینان‌بخشی و نگرانی مزمن نسبت به تهدید، احتمال گرفتار شدن فرد در چرخه نگرانی، فاجعه‌سازی ذهنی و احساس فقدان کنترل را افزایش می‌دهد؛ فرایندی که در موقعیت‌های مرتبط با جنگ می‌تواند با شدت بیشتری فعال شود.

از منظر کاربردی، یافته حاضر بر ضرورت توجه به ابعاد دلبستگی‌محور در برنامه‌های پیشگیرانه و مداخله‌ای تأکید می‌کند؛ به‌ویژه در دانش‌آموزان نوجوان، تقویت احساس امنیت روانی، ارتقای کیفیت روابط والد-فرزند و آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان می‌تواند در کاهش آسیب‌پذیری نسبت به اضطراب جنگ و بهبود عملکرد تحصیلی در این رشته مؤثر باشد. درمجموع، نتایج این پژوهش از این دیدگاه حمایت می‌کند که دلبستگی ایمن به‌منزله یک عامل محافظتی و دلبستگی‌های ناایمن به‌مثابه عوامل خطر در تجربه اضطراب جنگ در دانش‌آموزان نوجوانان عمل می‌کنند و فهم دقیق این پدیده بدون در نظر گرفتن زمینه‌های

رابطه‌ای و هیجانی اولیه امکان‌پذیر نیست.

ماهیت همبستگی پژوهش، استفاده از ابزارهای خودگزارشی و محدود بودن جامعه مورد مطالعه به دانش‌آموزان نوجوان در اردکان و میبد، تعمیم‌پذیری نتایج را با احتیاط همراه می‌سازد. از این‌رو، انجام پژوهش‌های گسترده‌تر و بررسی نقش متغیرهای میانجی مانند ناامیدی و تعدیل‌گر مانند جنسیت در مطالعات آینده ضروری به نظر می‌رسد.

ملاحظات اخلاقی پژوهش: داوطلبانه بودن مشارکت، عدم تحمیل هزینه مالی یا تبعات قانونی، رعایت الزامات شرعی و فرهنگی، ناشناس ماندن پاسخ‌ها، محرمانه بودن اطلاعات و امکان انصراف در هر مرحله برای شرکت‌کنندگان هر دو گروه در نظر گرفته شد.

حمایت مالی: هیچ‌گونه منابع مالی در قبال انجام این پژوهش وجود ندارد.

تعارض منافع: مطالعه حاضر با حمایت معنوی آموزش و پرورش شهرستان اردکان و بدون حمایت مالی انجام شده و هیچ‌گونه تضاد منافی برای نویسندگان و سایر افراد در مقاله وجود ندارد.

قدردانی: از تمام شرکت‌کنندگان و کسانی که در انجام این پژوهش ما را یاری کردند، کمال تشکر و قدردانی می‌شود.

منابع

- پورسید آقایی، زهرا سادات، تشکری موحد، پگاه و قاسمی نیائی، فاطمه (۱۴۰۴). الگوی تاب‌آوری خانواده در سایه جنگ: تبیین مؤلفه‌های محافظ روانی و معنوی. فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۱۷(۴)، ۲۳-۳۹.
- شمالی احمدآبادی، مهدی و برخوردار احمدآبادی، عاطفه (۱۴۰۴). ساخت و اعتباریابی نسخه ایرانی مقیاس اضطراب جنگ. مجله روان‌شناسی اجتماعی، ۱۵(۲)، ۱۲۰-۱۴۰.
- قلی‌زاده، شیرین و منصوریه، نسترن (۱۴۰۳). بررسی رابطه سبک‌های دلبستگی، سبک‌های هویتی با گرایش به افکار خودکشی در افراد دارای نشانه‌های اختلال شخصیت مرزی: یک مطالعه توصیفی. مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان، ۲۳(۱۱)، ۹۶۰-۹۷۲.
- قنبری هاشم‌آبادی، بهرام‌علی، حاتمی ورزنه، ابوالفضل، اسمعیلی، معصومه و فرح‌بخش،

- کیومرث (۱۳۹۰). رابطه بین سبک‌های فرزندپروری، دلبستگی و تعهد زناشویی در زنان متأهل دانشگاه علامه طباطبائی. زن و جامعه (جامعه‌شناسی زنان)، ۲(۳)، ۳۹-۶۰.
- کیانی، جواد و آهی، پرویز (۱۴۰۳). چالش‌های پلیس در جنگ ترکیبی. نشریه علمی مطالعات راهبردی ناجا، ۹(۴)، ۸۷-۱۱۶.
- محمودی، عفت، اسدی، نگار، رحیمی علائی، ام لیلا و علی خانی، هدی (۱۴۰۴). نقش واسطه‌ای رضایت زناشویی در رابطه بین سبک‌های دلبستگی با استرس ادراک شده در دانشجویان متأهل. رویش روان‌شناسی، ۱۴(۷)، ۲۰۰-۱۹۳.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. N. (2015). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Psychology press.
- Aldabbour, B., El-Jamal, M., Abuabada, A., Al-Dardasawi, A., Abusedo, E., Abu Daff, H., ... & Dardas, L. A. (2025). The psychological toll of war and forced displacement in Gaza: A study on anxiety, PTSD, and depression. *Chronic Stress*, 9, 24705470251334943.
- Bahali, K., Durcan, G., Topal, M., Önal, B. S., Bilgiç, A., Tanıdır, C., ... & Yazgan, Y. (2024). Parental attachment and childhood trauma in adolescents engaged in non-suicidal self-injury. *Early intervention in psychiatry*, 18(3), 173-180.
- Bowlby, J., & Holmes, J. (2012). *A secure base*. Routledge.
- Hazan, C., & Shaver, P. (2017). Romantic love conceptualized as an attachment process. In *Interpersonal development* (pp. 283-296). Routledge.
- Kardasz, Z., Gerymski, R., & Parker, A. (2023). Anxiety, attachment styles and life satisfaction in the Polish LGBTQ+ community. *International journal of environmental research and public health*, 20(14), 6392.
- Lagrange, H. (2026). War Anxiety and Resource-Holding Potential. DOI: 10.5772/intechopen.1014330
- Moussa, M. A., & Al-Adamat, O. A. (2025). War Anxiety Scale and Its Relationship to Emotional Empathy from the Point of View of Adolescents in Jordanian Society. *Port Said Journal of Educational Research*, 4(1), 77-105.
- Otalvaro, A. R., Patrignani, G. G., & Gonzalez, E. R. (2024). Exploring the Role of Attachment Styles, Life Scripts, and Parental Mandates in Suicidal Behavior: Implications for Prevention and Intervention. *European Psychiatry*, 67(S1), S778-S778.
- Sarubbi, S., Rogante, E., Erbuto, D., Migliorati, M., Berardelli, I., Innamorati, M., & Pompili, M. (2024). The relationship among attachment styles, interpersonal needs, and suicidal ideation in patients with psychiatric disorders. *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process, and Outcome*, 27(3), 785.
- Zhang, S. X., & Li, L. Z. (2025). War anxiety: a review. *Current Psychiatry Reports*, 27(2), 140-146.
- Zheng, X., Liu, Z., Liu, T., & Mu, S. (2025). Childhood Maltreatment and Non-Suicidal Self-Injury Among Chinese College Students: Roles of Parent-Child Attachment and Negative co-Rumination. *Journal of Family Violence*, 1-14.

قابلیت کارآفرینی، باورهای کاریابی و خودپنداره شغلی در نوجوانان دختر شاخه فنی- حرفه‌ای و نظری: یک مطالعه پس‌رویدادی

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۳/۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۵/۰۴

اسما عزیزی^۱

محسن گلمحمدیان^۲

علیرضا رشیدی^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه قابلیت کارآفرینی، باورهای کاریابی و خودپنداره شغلی در دانش‌آموزان دختر شاخه فنی-حرفه‌ای و نظری انجام شد. روش پژوهش حاضر پس‌رویدادی بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر در حال تحصیل پایه دوازدهم شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، ۳۵۹ نفر از دانش‌آموزان سال دوازدهم انتخاب شدند. از این تعداد، ۲۴۰ نفر در رشته‌های نظری و ۱۱۹ نفر در رشته‌های فنی تحصیل می‌کردند. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش، پرسش‌نامه خودپنداره شغلی شفیع‌آبادی و رضایی (۱۳۷۶)، پرسش‌نامه باورهای کاریابی صالحی (۱۳۸۴) و پرسش‌نامه قابلیت‌های کارآفرینی زندی (۱۳۹۲) بود. تحلیل داده‌ها در دو بخش آمار توصیفی و استنباطی به شیوه تحلیل واریانس چندمتغیره نشان داد که بین دانش‌آموزان دختر شاخه فنی-حرفه‌ای و شاخه نظری از لحاظ قابلیت کارآفرینی و باورهای کاریابی تفاوت معناداری (در سطح ۰/۰۰۳ و ۰/۰۱۵ و ۰/۰۵) وجود دارد. در خصوص مولفه خودپنداره شغلی تفاوت معناداری بین دو گروه مشاهده نشد. نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که قابلیت کارآفرینی و باورهای مثبت کاریابی در دانش‌آموزان شاخه فنی-حرفه‌ای بالاتر از دانش‌آموزان شاخه نظری است. نتایج این پژوهش می‌تواند در فرایند انتخاب رشته دانش‌آموزان و سیاست‌گذاری‌های آموزش و پرورش در این زمینه مؤثر باشد.

کلیدواژه‌ها

باورهای کاریابی، خودپنداره شغلی، قابلیت کارآفرینی، نوجوانان، شاخه فنی-حرفه‌ای، شاخه نظری.

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه، دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران Aziziasma77@gmail.com

۲. دانشیار گروه راهنمایی و مشاوره، دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران (نویسنده مسئول)

mgolmohammadian@gmail.com

alrashid@razi.ac.ir

۳. دانشیار گروه راهنمایی و مشاوره، دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران

مقدمه

پیدا کردن کار و شاغل شدن یکی از مهم‌ترین تلاش‌های بشر در دنیای نوین است (بداغی و سعیدی، ۱۴۰۰). اشتغال به عنوان یک ضرورت در زندگی فردی و اجتماعی مطرح می‌گردد، بدین معنی که هر انسانی برای گذراندن زندگی‌اش باید به اشتغال بپردازد. بقا و دوام هر جامعه به اشتغال انسان‌ها بستگی دارد؛ بنابراین هر انسانی سرانجام باید با توجه به استعداد و رغبت خود و نیازها و امکانات جامعه، شغل مناسبی را برگزیند (شفیع‌آبادی، ۱۳۹۴). منابع انسانی هر کشوری از ارزشمندترین منابع آن کشور است و بخش مهمی از آن در فرایند بازار کار و تولید قرار می‌گیرد. از اشتغال به عنوان عامل محرک در توزیع عادلانه درآمدها، حفظ کرامت انسان، بروز خلاقیت‌ها و رسیدن به معیارهای کار شایسته نام برده می‌شود و از بیکاری به عنوان ریشه بسیاری از ناهنجاری‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی یاد می‌شود (دارابی و همکاران، ۱۴۰۳).

مدارس گذار فرد به دنیای کار را فراهم می‌کنند تا او بتواند در ایجاد صلح و هماهنگی در خانواده، جامعه و کشور نقش‌آفرینی کند (Lau et al. 2021). پژوهش‌های تربیتی اخیر نیز نشان داده‌اند که ساختارها، برنامه‌ها و تجربه‌های آموزشی مدرسه می‌توانند در شکل‌گیری نگرش‌ها و باورهای یادگیرندگان و آمادگی آنان برای نقش‌های آینده مؤثر باشند (فقیری، ۱۴۰۲). دوره گذار از مدرسه و ورود به بازار کار یک انتقال مهم برای دانش‌آموزان است و آماده‌سازی آنان برای زندگی خارج از مدرسه اصلی‌ترین فعالیت آموزش و پرورش است (Siddiky & Akter. 2021). درواقع در دوران نوجوانی افراد مشغول تحقیق در مورد فرصت‌های آموزشی، شروع به رشد یک هویت شغلی، تأمل و تصمیم‌گیری در مورد شغل آینده خود هستند (Sica et al. 2022)؛ بنابراین زمینه‌سازی انتخاب شغل باید از دوران مدرسه شروع شود؛ چراکه انتخاب شغل از دوران کودکی آغاز شده و تا بزرگسالی ادامه دارد؛ بنابراین کار روی دانش‌آموزان برای تصمیم‌گیری مناسب در زمینه اشتغال مناسب ضروری است (خوان‌نژاد، ۱۳۹۳). ازاین‌رو، از دانش‌آموزان انتظار می‌رود درباره انتخاب شغل و برنامه‌ریزی شغلی بیندیشند. برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری شغلی افراد باید از دوران تحصیل آغاز شود؛ زیرا مدرسه محیطی است برای پرورش استعداد،

توانایی، ظرفیت، علایق و شخصیت. مدرسه، به‌ویژه دوره دبیرستان، دوره‌ای مهم برای رشد آگاهی شغلی دانش‌آموزان، تدوین برنامه‌های شغلی و آغاز تصمیم‌گیری درباره مسائل شغلی به‌شمار می‌آید (Lau et al. 2021).

یکی از عوامل مؤثر بر انتخاب شغل خودپنداره شغلی^۱ است (موسوی، ۱۳۹۹). می‌توان اظهار داشت که خودپنداره همان ارزیابی فرد از خودش است. این ارزیابی ناشی از ارزیابی‌های ذهنی فرد از ویژگی‌های خود است که ممکن است مثبت یا منفی باشد (ترکشوند، ۱۴۰۲). پژوهش‌های حوزه تعلیم و تربیت نشان داده‌اند که تجربه‌های آموزشی و فرایندهای خودارزیابی یادگیرندگان می‌توانند در تقویت خودپنداره و شکل‌گیری هویت تحصیلی و حرفه‌ای آنان نقش داشته باشند (خادمی‌عادل و همکاران، ۱۴۰۳). روان‌شناسان و جامعه‌شناسان خودپنداره و اجزای آن را به‌عنوان عنصر اصلی تشکیل‌دهنده شخصیت و هسته مرکزی سازگاری اجتماعی قلمداد می‌کنند و دوره جوانی را از حیث رشد خودپنداره، یکی از بحرانی‌ترین دوره‌های زندگی می‌دانند (ترکشوند، ۱۴۰۲). بر اساس نظریه خودپنداره سوپر (۱۹۶۳)، فرد تا حدودی شغلی را انتخاب می‌کند، وارد آن می‌شود و در آن باقی می‌ماند؛ زیرا او درک می‌کند که کلیشه‌های او از این شغل شبیه دیدگاه او نسبت به خودش است.

برای پیدا کردن یک شغل مناسب، یکی از مهم‌ترین مهارت‌هایی که افراد جویای کار به آن نیازمندند، مهارت‌های جستجوی شغل (کاریابی^۲) است. در فضای کنونی، کاریابی یکی از مهم‌ترین مسائلی است که افراد در مقاطع تحصیلی مختلف و با وضعیت‌های اجتماعی-اقتصادی متفاوت با آن درگیر هستند (حق‌شناس و همکاران، ۱۳۸۹). در فرایند جستجوی شغل، نگرش‌ها و افکار فرد، خودکارآمدی او را نشان داده و بر تصمیم‌گیری شغلی تأثیر می‌گذارند (Arulmani. 2004). باورها را احتمال ذهنی وجود ارتباط بین موضوع مورد باور فرد و برخی موضوعات دیگر، مانند ارزش‌ها و مفاهیم، تعریف می‌کنند. باورهای کاریابی^۳ مربوط به داورهای ذهنی فرد نسبت به خود در رابطه با انتخاب شغل است و در تصمیم‌گیری شغلی تأثیرگذار می‌باشد (شفیع‌آبادی، ۱۳۹۴).

1. Career Self-Concept
2. Job search
3. Job Finding Beliefs

طبق نظریه یادگیری اجتماعی در مورد تصمیم‌گیری شغلی، باورهای شغلی در میان نسل‌ها منتقل می‌شوند و منجر به رشد و توسعه رفتارهایی می‌شوند که بر اساس ساختارهای اعتقادی مورد پذیرش جامعه شکل می‌گیرند. درواقع، جامعه باورهای شغلی را به افراد جویای کار منتقل می‌کند؛ یعنی محیط تصمیم‌گیری شغلی را به گونه‌ای شکل می‌دهد که تحت تأثیر باورهای شغلی خاص قرار دارد. در این ساختار، بعضی از گروه‌ها و افراد مستعد جذب باورهای منفی و برخی مستعد جذب باورهای مثبت هستند که بر تصمیم‌گیری شغلی آن‌ها تأثیر می‌گذارد و آنان را در مسیر کاریابی منفعل یا فعال قرار می‌دهد (حیدری و همکاران، ۱۳۹۱). احتمال‌های ادراک‌شده یافتن شغل به‌طور قابل‌توجهی پیش‌بینی‌کننده یافتن شغل در سطح فردی هستند (Mueller et al. 2021). بعضی از باورهای مثبت در فرایند جستجوی شغل عبارت‌اند از: پیدا کردن کار به تلاش و کوشش شخص وابسته است، برای کاریابی باید به شناخت خود و محیط کار رسید و برای پیدا کردن کار مناسب باید از مطالعه، مصاحبه و مشورت با بیکاران بهره برد. همچنین باورهای منفی کاریابی عبارت‌اند از: تأثیرداشتن آشنا در ادارات بر کاریابی، شانس پایین زنان برای پیدا کردن شغل و منتظر معجزه ماندن برای پیدا کردن یک شغل خوب (صالحی، عابدی و فرحبخش، ۱۳۸۵).

از آنجاکه جستجوی شغل شامل رفتارهای نوین و پیچیده در محیط‌های مبهم و درحال تغییر است، فرایندهای آگاهانه مانند شکل‌گیری نیت و باورها، سازوکارهای مهمی برای تبیین رفتار و نتایج هستند؛ بنابراین انتظار می‌رود که باورهای قوی‌تر جستجوی شغل با جستجوی شغل شدیدتر، باکیفیت‌تر و موفقیت شغلی بیشتر مرتبط باشد (van Hooft et al. 2021). ازجمله راه‌هایی که برای اشتغال‌زایی در اولویت قرار دارد، کارآفرینی^۱ است (محبوبی، ۱۳۹۳). قابلیت‌های کارآفرینی^۲ را می‌توان فرایند ایجاد چیزی تازه و جدید با صرف زمان و تلاش، همراه با پذیرش خطرات مالی، فیزیکی و اجتماعی و کسب پاداش‌های پولی، رضایت و استقلال فردی تعریف کرد (افشارنیا، جعفریان و آقایی، ۱۳۹۶). ادبیات موجود نشان می‌دهد که قابلیت‌های کارآفرینی شامل چهار بعد متمایز و مرتبط با یکدیگر است که بر

1. Entrepreneurship

2. Entrepreneurial Ability

احساس، انتخاب، شکل‌دهی و همگام‌سازی فرصت‌ها تمرکز دارد. محققان پیشنهاد می‌کنند که قابلیت کارآفرینی شامل چندین ویژگی انسانی مانند اشتیاق به پیشرفت، صداقت و تعهد، رهبری اخلاقی، یادگیری و تحلیل فعال است (Hieu, 2020).

کارآفرینی فرایندی است که در محیط آموزشی و جامعه‌ای که فرد در آن رشد کرده شکل می‌گیرد و می‌توان گفت که محیط نقش مهمی در ایجاد رفتارها، تفکرات و عادات فرد دارد (Cornwall & Perlman, 1990). ضمن اینکه وظیفه اصلی نهادهای آموزشی، آموزش و تربیت نیروی انسانی تلقی شده است، در کنار آن توجه به تربیت افرادی با ویژگی‌های کارآفرینانه در جهت ایجاد اشتغال و کاستن از میزان تحصیل‌کردگان بیکار نیز از دغدغه‌های اصلی محسوب می‌شود (حیاتی، ۱۴۰۰). انتخاب رشته، راهنمایی دانش‌آموزان به مناسب‌ترین شاخه یا رشته تحصیلی بر اساس رغبت و استعداد آنان و نیازهای کشور است (نیازی و همکاران، ۱۳۹۷). لازم است انتخاب رشته تحصیلی با دقت صورت گیرد؛ زیرا می‌تواند بر شئونات گوناگون اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی تأثیر بگذارد و همچنین نیروی انسانی متخصص و ماهر جامعه را تأمین کند (هاشمی و همکاران، ۱۳۸۵). بر اساس تازه‌ترین آمار اعلامی از سوی آموزش و پرورش، درمجموع ۶۶.۶۳ درصد دانش‌آموزان پایه دهم به شاخه نظری، ۱۶.۹۹ درصد به شاخه فنی و حرفه‌ای و ۱۶.۳۸ درصد به شاخه کاردانش وارد شده‌اند (تیزلند، ۱۴۰۲). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که مدارس و تجربه‌های آموزشی، ازجمله کارورزی و برنامه‌های مدرسه‌محور، می‌توانند به‌طور مستقیم و غیرمستقیم بر رشد شغلی و آمادگی حرفه‌ای دانش‌آموزان اثرگذار باشند (نامداری‌پژمان، ۱۴۰۳).

آنچه که به چالش اصلی آموزش و پرورش در سال‌های اخیر تبدیل شده است، بحث هدایت تحصیلی و علاقه اکثریت دانش‌آموزان به رشته علوم تجربی است (تیزلند، ۱۴۰۲). برنامه‌ریزی شغلی و تصمیم‌گیری افراد باید از دوران تحصیل آغاز شود. مدرسه مکانی برای رشد استعداد، توانایی و علاقه فرد است. مدرسه، به‌ویژه دوره دبیرستان، زمان مهمی برای دانش‌آموزان جهت توسعه آگاهی شغلی و آغاز تصمیم‌گیری درباره مسائل شغلی است (Lau, Chung & Wang, 2021). به نقل از نظری، صیدی و حجت‌خواه، (۱۴۰۱). به همین دلیل، یکی از چالش‌هایی که دانش‌آموزان با آن روبه‌رو هستند، انتخاب رشته در دوره متوسطه است.

این انتخاب بسیار مهم است و بر آینده شغلی و علمی آنان تأثیر خواهد گذاشت (پورصالح، درهمی و/علمی‌یان هرندی، ۱۳۹۸).

پژوهش‌ها نشان می‌دهند که آموزش‌های فنی و حرفه‌ای بر افزایش رفتار کاریابی کارآموزان جویای کار تأثیرگذار هستند (امینی و شفیعی‌آبادی، ۱۳۹۶). نتایج پژوهش نظری، صیدی و حجت‌خواه (۱۴۰۱) نشان داد که مدارس شغلی در برنامه‌ها، منش‌های مدرسه، کتب درسی و روابط موجود در مدارس دارای ویژگی‌هایی هستند که به‌طور مستقیم و غیرمستقیم بر رشد شغلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند. مطالعات متعدد، خودکارآمدی کارآفرینانه را به‌عنوان قوی‌ترین پیش‌بین‌کننده نیت و انتخاب‌های شغلی کارآفرینانه معرفی می‌کنند. در همین راستا، پژوهشی در اندونزی نشان داد که این سازه به‌تنهایی بیش از ۶۵٪ از تغییرات در انتخاب مسیر شغلی کارآفرینانه را تبیین می‌کند. همچنین، مطالعه‌ای در مجارستان بر اساس نظریه شناختی اجتماعی مسیر شغل تأیید کرد که خودکارآمدی، هم به‌صورت مستقیم و هم غیرمستقیم (از طریق انتظارات پیامد)، قوی‌ترین تأثیر را بر علاقه به مسیر کارآفرینی دارد (Horváth, 2017). پژوهش (Kim & Lee, 2024) بر روی دانشجویان کره‌ای نشان داد که محرک‌های درونی مانند خودشکوفایی، نوآوری و الگوپذیری، تأثیر مثبت و معناداری بر خودکارآمدی کارآفرینانه و درنتیجه، افزایش قصد کارآفرینانه دارند. درمقابل، انگیزه‌های بیرونی مانند استقلال مالی، همبستگی معناداری با این متغیرها نشان ندادند. سازگاری مسیر شغلی (توانایی فرد برای سازگاری با تغییرات محیط کار) به‌عنوان پلی بین ویژگی‌های شخصیتی و قصد کارآفرینی عمل می‌کند. پژوهش قیاسی و عالم بیگی (۲۰۲۴) بر روی دانشجویان کشاورزی نشان داد که شخصیت فعال (پیش‌دست) از طریق افزایش سازگاری مسیر شغلی، به‌طور غیرمستقیم بر قصد کارآفرینی تأثیر می‌گذارد. این دو متغیر درمجموع ۴۳٪ از واریانس قصد کارآفرینی را تبیین کردند. خودکارآمدی جستجوی شغلی نیز به‌شدت تحت تأثیر عوامل دیگری قرار دارد. مطالعه‌ای در کشور ترکیه نشان داد که صلاحیت‌های شغلی از طریق یک زنجیره میانجی متشکل از سازگاری مسیر شغلی و اشتغال‌پذیری خودادراکی، به‌طور مثبت بر خودکارآمدی جستجوی شغلی تأثیر می‌گذارند. این یافته، ارتباط میان قابلیت‌های فردی و باور به موفقیت در کاریابی را روشن می‌سازد (Gerçek, 2024).

پژوهش ترنرا، سپولودا و وگا^۱ (۲۰۲۲) نشان داد که قابلیت‌های کارآفرینی نوجوانان تحت تأثیر عوامل فردی، اجتماعی و آموزشی قرار دارد و آموزش‌های کارآفرینی در تبدیل ظرفیت‌های بالقوه به قابلیت‌های کارآفرینانه مؤثر نقش مهمی ایفا می‌کنند. همچنین نتایج این پژوهش بیانگر آن است که کارآفرینی پدیده‌ای چندبعدی است و موفقیت در آن از تعامل عوامل گوناگون فردی، خانوادگی و آموزشی تأثیر می‌پذیرد. با توجه به جایگاه مهم اشتغال در زندگی فردی و اجتماعی و اهمیت مدرسه در تسهیل گذار از تحصیل به دنیای کار، این پژوهش با هدف مقایسه دانش‌آموزان شاخه‌های فنی و نظری از نظر قابلیت کارآفرینی، باورهای کاریابی و خودپنداره شغلی انجام شد تا مشخص شود کدام گروه از این نظر در وضعیت مطلوب‌تری قرار دارند.

روش پژوهش

در این پژوهش از روش پس‌رویدادی استفاده شد. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر درحال تحصیل پایه دوازدهم شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود. حجم کل این جامعه برابر با ۵۵۵۷ نفر بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، تعداد ۳۵۹ نفر از دانش‌آموزان سال دوازدهم انتخاب شدند که ۲۴۰ نفر آن‌ها از رشته‌های نظری و ۱۱۹ نفر از رشته‌های فنی بودند. به‌منظور تعیین حجم نمونه از جدول کرجسی و مورگان (۱۹۸۵) استفاده شد. ملاک ورود در این پژوهش، دانش‌آموزان دختري بودند که در پایه دوازدهم یکی از رشته‌های شاخه فنی-حرفه‌ای و نظری مشغول به تحصیل باشند و برای تکمیل پرسش‌نامه رضایت آگاهانه داشته باشند. ملاک خروج شامل مصرف داروهای روان‌پزشکی، عدم رضایت آگاهانه برای تکمیل پرسش‌نامه و دانش‌آموزان شاخه کاردانش بود. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای استفاده شد. به این‌صورت که از جامعه آماری ۵۵۵۷ نفری، ۳۵۹ نفر انتخاب شدند و با توجه به حجم هر گروه، ۲۴۰ نفر آنان از رشته‌های نظری و ۱۱۹ نفر از رشته‌های فنی بودند. سپس پرسش‌نامه‌ها، بعد از اخذ مجوز از اداره کل آموزش و پرورش استان

کرمانشاه، به صورت تصادفی بین مدارس متوسطه دوم توزیع شد. ۸ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شدند که از نواحی ۱، ۲ و ۳ آموزش و پرورش بودند. از این تعداد، ۳ مدرسه از رشته‌های نظری و ۵ مدرسه از رشته‌های فنی انتخاب شد. تمام دانش‌آموزانی که پرسش‌نامه‌ها را تکمیل کردند، دختران ۱۸ ساله در حال تحصیل در یکی از رشته‌های شاخه فنی یا نظری بودند و از دانش‌آموزان شاخه کاردانش برای این پژوهش استفاده نشد. به منظور گردآوری داده‌ها از ابزار زیر استفاده شده است:

پرسش‌نامه خودپنداره شغلی (ارزش‌های شغلی سوپر): بر اساس گزارش اکبری (۱۳۸۴)، این پرسش‌نامه توسط شفیع‌آبادی و رضایی در سال ۱۳۷۶ تهیه شده و شامل ۱۸ گویه در زمینه خودپنداره و رغبت‌های شغلی است. پاسخ‌ها در قالب مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (کمترین نمره) تا ۵ (بیشترین نمره) نمره‌گذاری می‌شوند. دامنه نمرات بین ۱۸ تا ۹۰ است؛ به گونه‌ای که نمره ۵۴ به عنوان نقطه متوسط در نظر گرفته می‌شود. نمرات بالاتر از ۵۴ نشان‌دهنده خودپنداره شغلی مثبت و نمرات برابر یا پایین‌تر از آن بیانگر خودپنداره ضعیف فرد است. روایی صوری ابزار توسط شفیع‌آبادی و دلاور تأیید شده و پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۶ گزارش شده است.

پرسش‌نامه باورهای کاریابی: این پرسش‌نامه توسط صالحی (۱۳۸۴) ساخته شده و شامل ۱۳ گویه در دو خرده‌مقیاس باورهای مثبت و منفی کاریابی است. پاسخ‌ها در مقیاس ۵ درجه‌ای از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» نمره‌گذاری می‌شوند. برخی گویه‌ها (۶، ۷، ۱۲ و ۱۳) به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. دامنه نمرات بین ۱۳ تا ۶۵ است. روایی محتوایی ابزار توسط ۵ نفر از متخصصان تأیید شده و پایایی آن با آلفای کرونباخ ۰/۸۲ در نمونه ۶۰ نفری گزارش شده است.

پرسش‌نامه قابلیت‌های کارآفرینی: این پرسش‌نامه توسط زندی (۱۳۹۲) طراحی شده و شامل ۳۱ گویه در ۶ خرده‌مقیاس توفیق‌طلبی، استقلال‌طلبی، گرایش به خلاقیت، ریسک‌پذیری، کنترل درونی و تحمل ابهام است. پاسخ‌ها در مقیاس لیکرت ۴ درجه‌ای از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» نمره‌گذاری می‌شوند. برخی گویه‌ها به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. روایی صوری ابزار توسط متخصصان تأیید شده و پایایی آن با

استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۹ گزارش شده است.

یافته‌ها

کل نمونه شرکت‌کننده در این پژوهش ۳۵۹ نفر بودند که ۲۴۰ نفر آنان در رشته‌های نظری و ۱۱۹ نفر از آنان در رشته‌های فنی-حرفه‌ای مشغول تحصیل بودند. همه این دانش‌آموزان، دختر، پایه دوازدهم و در رده سنی ۱۸ سال بودند. پژوهش سه فرضیه اصلی داشت: ۱- بین دانش‌آموزان شاخه فنی-حرفه‌ای و نظری از لحاظ خودپنداره شغلی تفاوت وجود دارد. ۲- بین دانش‌آموزان شاخه فنی-حرفه‌ای و نظری از لحاظ باورهای کاریابی تفاوت وجود دارد. ۳- بین دانش‌آموزان شاخه فنی-حرفه‌ای و نظری از لحاظ قابلیت کارآفرینی تفاوت وجود دارد.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد نمره آزمودنی‌ها در متغیر قابلیت کارآفرینی و خرده‌مقیاس‌های آن

دانش‌آموزان رشته‌های نظری		دانش‌آموزان رشته‌های فنی-حرفه‌ای		گروه
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	متغیرها
۹/۰۵	۹۴/۰۶	۹/۰۰	۹۶/۹۳	قابلیت کارآفرینی
۲/۶۸	۱۸/۹۲	۲/۶۳	۱۹/۲۷	توفیق‌طلبی
۲/۹۸	۸/۲۹	۱/۶۳	۸/۰۶	استقلال‌طلبی
۲/۱۷	۱۰/۵۷	۲/۲۵	۱۱/۷۰	گرایش به خلاقیت
۳/۶۲	۱۷/۲۵	۳/۲۸	۱۷/۶۷	ریسک‌پذیری
۳/۰۶	۲۰/۰۶	۲/۷۴	۲۰/۵۸	کنترل درونی
۲/۵۰	۱۸/۹۵	۲/۹۳	۱۹/۶۳	تحمل ابهام

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد نمره آزمودنی‌ها در متغیر باورهای کاریابی

دانش‌آموزان رشته‌های نظری		دانش‌آموزان رشته‌های فنی-حرفه‌ای		گروه
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	متغیرها
۵/۱۰	۴۷/۷۱	۴/۸۳	۴۹/۰۲	باورهای کاریابی

جدول ۳. میانگین و انحراف استاندارد نمره آزمودنی‌ها در متغیر خودپنداره شغلی

دانش آموزان رشته‌های فنی - حرفه‌ای		دانش آموزان رشته‌های نظری		گروه
میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	متغیرها
۷۸/۲۰	۷/۹۵	۷۷/۰۱	۱۰/۷۹	خودپنداره شغلی

برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها از آزمون کولموگروف-اسمیرنف استفاده شد. نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنف نشان داد توزیع نمرات متغیرهای پژوهش از توزیع نرمال انحراف معناداری ندارد؛ بنابراین، پیش فرض بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها جهت تحلیل واریانس برقرار است.

برای بررسی همگنی واریانس‌ها از آزمون لون استفاده شد. آزمون همسانی واریانس‌ها (آزمون لون) در کلیه متغیرها و مؤلفه‌های آن‌ها معنادار نبود ($p > 0/05$)؛ بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که واریانس گروه‌ها همگن است. با توجه به رعایت پیش فرض‌های ذکرشده، برای بررسی تفاوت بین دو گروه در متغیرهای پژوهش از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره (مانوا) استفاده شد.

جدول ۴. نتایج آزمون چهار گانه با محوریت لامبدای ویلکز در تحلیل واریانس چندمتغیره

نام آزمون	ارزش	F	فرضیه df	خطا df	سطح معنی‌داری	ضریب اتا	توان آزمون
اثر پیلای	۰/۰۹۳	۴/۷۷۱	۸	۳۷۱	۰/۰۰۱	۰/۰۵۶	۰/۹۸۶
لامبدای ویلکز	۰/۰۹۷	۴/۷۷۱	۸	۳۷۱	۰/۰۰۱	۰/۰۵۶	۰/۹۸۶
اثر هتلینگ	۰/۱۰۳	۴/۷۷۱	۸	۳۷۱	۰/۰۰۱	۰/۰۵۶	۰/۹۸۶
بزرگ‌ترین ریشه‌روی	۰/۱۰۳	۴/۷۷۱	۸	۳۷۱	۰/۰۰۱	۰/۰۵۶	۰/۹۸۶

مطابق جدول ۴، نتایج آزمون لامبدای ویلکز نشان داد بین دو گروه در مجموعه متغیرهای پژوهش تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۵. نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره (مانوا) برای مقایسه قابلیت کارآفرینی و خرده‌مقیاس‌های آن در دانش‌آموزان شاخه‌های فنی-حرفه‌ای و نظری

منبع تغییرات	متغیر وابسته	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی‌داری
گروه	قابلیت کارآفرینی	۷۲۰/۸۴۵	۱	۷۲۰/۸۴۵	۸/۸۰۵	۰/۰۰۳
	توفیق‌طلبی	۱۱/۳۳۴	۱	۱۱/۳۳۴	۱/۵۸۷	۰/۲۰۹
	استقلال‌طلبی	۴/۴۹۴	۱	۴/۴۹۴	۰/۶۷۱	۰/۴۱۳
	گرایش به خلاقیت	۱۱۱/۶۱۲	۱	۱۱۱/۶۱۲	۲۲/۸۷۷	۰/۰۰۰
	ریسک‌پذیری	۱۴/۸۹۱	۱	۱۴/۸۹۱	۱/۲۰۹	۰/۲۷۲
	کنترل درونی	۲۵/۰۳۴	۱	۲۵/۰۳۴	۲/۸۶۳	۰/۰۹۱
	تحمل ابهام	۳۸/۱۳۱	۱	۳۸/۱۳۱	۵/۳۸۷	۰/۰۲۱

به منظور بررسی فرضیه‌های این پژوهش از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره (مانوا) استفاده شد. نتایج آزمون معنی‌داری تحلیل واریانس نشان می‌دهد که به‌طور معناداری بین قابلیت کارآفرینی دانش‌آموزان شاخه فنی-حرفه‌ای و شاخه نظری تفاوت وجود دارد ($P=0/003 > 0/05$).

همچنین در خرده‌مقیاس‌های این متغیر، بین گرایش به خلاقیت ($P=0/000 > 0/05$) و تحمل ابهام ($P=0/021 > 0/05$) تفاوت معناداری بین دو گروه مشاهده شد؛ اما در خرده‌مقیاس‌های توفیق‌طلبی ($P=0/05 > 0/05$)، استقلال‌طلبی ($P=0/05 > 0/05$)، ریسک‌پذیری ($P=0/05 > 0/05$) و کنترل درونی ($P=0/05 > 0/05$) تفاوت معناداری بین این دو گروه وجود نداشت (جدول ۵).

جدول ۶. نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره (مانوا) برای مقایسه متغیر باورهای کاریابی در دانش‌آموزان شاخه‌های فنی-حرفه‌ای و نظری

منبع تغییرات	متغیر وابسته	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی‌داری
گروه	باورهای کاریابی	۱۵۱/۲۸۲	۱	۱۵۱/۲۸۲	۶/۰۱۴	۰/۰۱۵

نتایج آزمون تحلیل واریانس (جدول ۶) برای متغیر باورهای کاریابی نشان می‌دهد که بین دانش‌آموزان شاخه فنی-حرفه‌ای و دانش‌آموزان شاخه نظری از لحاظ این متغیر تفاوت معناداری در سطح $P=0/015$ با $F=6/014$ وجود دارد.

جدول ۷. نتایج آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره (مانوا) برای مقایسه متغیر خودپنداره شغلی در دانش‌آموزان شاخه‌های فنی-حرفه‌ای و نظری

منبع تغییرات	متغیر وابسته	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی‌داری
گروه	خودپنداره شغلی	۱۱۷/۵۲۸	۱	۱۱۷/۵۲۸	۱/۴۲۶	۰/۲۳۳

نتایج آزمون تحلیل واریانس (جدول ۷) برای متغیر خودپنداره شغلی نشان می‌دهد که بین دانش‌آموزان شاخه فنی-حرفه‌ای و دانش‌آموزان شاخه نظری از لحاظ این متغیر تفاوت معناداری وجود ندارد ($P=0/233 < 0/05$).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از اجرای این پژوهش، تعیین تفاوت بین دانش‌آموزان شاخه فنی-حرفه‌ای و شاخه نظری از لحاظ خودپنداره شغلی، باورهای کاریابی و قابلیت کارآفرینی است. با توجه به نتایج جدول ۵ و میانگین و انحراف معیار قابلیت کارآفرینی، بین دانش‌آموزان شاخه فنی-حرفه‌ای و دانش‌آموزان شاخه نظری از لحاظ قابلیت کارآفرینی تفاوت معناداری وجود دارد. قابلیت کارآفرینی دارای خرده‌مقیاس‌هایی است که در این پژوهش، دو خرده‌مقیاس گرایش به خلاقیت و تحمل ابهام در دو گروه دارای تفاوت معنادار بودند؛ به این معنی که دانش‌آموزان شاخه فنی-حرفه‌ای خلاقیت بالاتری دارند.

یافته حاضر را می‌توان در چهارچوب نظریه شناختی اجتماعی بندورا^۱ (۱۹۸۶) تبیین کرد. بر اساس این نظریه، تجربه‌های موفق، یادگیری مشاهده‌ای و فرصت‌های تمرین مهارت، خودکارآمدی افراد را تقویت می‌کند. دانش‌آموزان شاخه فنی-حرفه‌ای به دلیل مشارکت بیشتر در فعالیت‌های عملی و موقعیت‌های حل مسئله، فرصت بیشتری برای کسب این تجربه‌ها دارند؛ بنابراین انتظار می‌رود از خلاقیت، تحمل ابهام و قابلیت کارآفرینی بالاتری برخوردار باشند. همچنین دانش‌آموزان فنی-حرفه‌ای بیش از دانش‌آموزان رشته‌های نظری به اشتغال مستقل و راه‌اندازی کسب‌وکار گرایش دارند. کارنوال و پرلمان (۱۹۹۰) نیز معتقدند کارآفرینی در بستر محیط آموزشی و اجتماعی شکل می‌گیرد. در همین راستا، ترنرا و همکاران (۲۰۲۲) نشان دادند که قابلیت‌های کارآفرینانه نوجوانان تحت تأثیر

1. Bandura

عوامل فردی، اجتماعی و آموزشی قرار دارد و آموزش‌های کارآفرینی نقش مهمی در رشد این قابلیت‌ها ایفا می‌کند.

همچنین تفاوت معناداری در نمره باورهای کاریابی دانش‌آموزان شاخه فنی-حرفه‌ای و نظری مشاهده شد. این یافته با نتایج پژوهش حیدری و همکاران (۱۳۹۱) و سیدیکی و آکتر (۲۰۲۱) همسو است. حیدری و همکاران (۱۳۹۱) باورهای کاریابی را از عوامل مؤثر بر تصمیم‌گیری شغلی می‌دانند. از این‌رو، قرارگرفتن دانش‌آموزان فنی-حرفه‌ای در محیطی که هدف آن آماده‌سازی برای ورود به بازار کار است، می‌تواند به شکل‌گیری باورهای مثبت‌تر درباره امکان اشتغال و موفقیت در کاریابی منجر شود. درمقابل، دانش‌آموزان شاخه نظری ارتباط کمتری با محیط کار دارند و با مشاهده شمار قابل‌توجهی از فارغ‌التحصیلان دانشگاهی بیکار، ممکن است نگرش بدبینانه‌تری نسبت به فرصت‌های شغلی آینده پیدا کنند و موفقیت در کاریابی را بیشتر به عوامل بیرونی نسبت دهند. این تبیین با یافته‌های سیدیکی و آکتر (۲۰۲۱) مبنی بر نقش محیط آموزشی در آمادگی شغلی دانش‌آموزان نیز همخوانی دارد.

با توجه به نتایج پژوهش، تفاوت معناداری بین دانش‌آموزان شاخه فنی-حرفه‌ای و نظری از لحاظ خودپنداره شغلی مشاهده نشد؛ اگرچه پژوهشی یافت نشد که مستقیماً این دو گروه را از نظر خودپنداره شغلی مقایسه کرده باشد؛ اما نتایج پژوهش تیلور (۱۹۸۵) نشان داد که دانش شغلی در تبلور خودپنداره حرفه‌ای نقش دارد. همچنین، موسوی (۱۳۹۹) گزارش کرد که برنامه‌های آموزشی و آموزش خودآگاهی می‌توانند موجب بهبود خودپنداره حرفه‌ای شوند و محمدی و باقری (۱۳۹۹) نیز رابطه بین راهبردهای انگیزشی و خودپنداره شغلی را تأیید کردند. این یافته را می‌توان در چهارچوب نظریه خودپنداره شغلی سوپر (۱۹۶۳) تبیین کرد. بر اساس این نظریه، نوجوانان در مرحله کاوش شغلی قرار دارند و خودپنداره شغلی آنان هنوز در حال شکل‌گیری و تحول است. از این‌رو، ممکن است دانش‌آموزان شاخه فنی-حرفه‌ای و شاخه نظری، علی‌رغم تفاوت در مسیر تحصیلی، هنوز به سطحی از تبلور خودپنداره شغلی نرسیده باشند که تفاوت معناداری میان آنان ایجاد کند. همچنین، نتایج پژوهش خدابخشی و جلال (۱۴۰۰) که نشان داد دانش‌آموزان

دختر دبیرستان و هنرستان از لحاظ خودپنداره تفاوتی ندارند، با یافته‌های پژوهش حاضر همسو است.

در مطالعات تجربی و کاربردی، وجود محدودیت‌ها اجتناب‌ناپذیر است. در پژوهش حاضر نیز، با وجود استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی، در مرحله اجرا به دلیل عدم همکاری برخی از مدیران مدارس، دسترسی به برخی واحدهای نمونه با محدودیت مواجه شد. همچنین، طولانی بودن پرسش‌نامه‌ها در برخی موارد موجب خستگی پاسخ‌دهندگان شد و حجم بالای برنامه درسی و دشواری دسترسی به برخی گروه‌ها از دیگر محدودیت‌های اجرایی پژوهش بود. در نهایت، اجرای پژوهش صرفاً در میان دانش‌آموزان دختر یک شهر، محدودیتی در تعمیم‌پذیری یافته‌ها ایجاد می‌کند.

بر این اساس، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی نمونه‌های گسترده‌تر شامل هر دو جنس و مناطق مختلف بررسی شود. همچنین، استفاده از ابزارهای سنجش کوتاه‌تر یا چندمرحله‌ای می‌تواند کیفیت داده‌ها را بهبود بخشد. در سطح کاربردی نیز تقویت همکاری میان مدارس و پژوهشگران می‌تواند اجرای مطالعات را تسهیل کند. علاوه بر این، انجام پژوهش‌های مداخله‌ای در حوزه هدایت تحصیلی و بررسی اثربخشی برنامه‌های مشاوره‌ای مدرسه‌ای در انتخاب مسیر تحصیلی و شغلی دانش‌آموزان می‌تواند به توسعه دانش کاربردی این حوزه کمک کند.

ملاحظات اخلاقی

اصول اخلاقی پژوهش به‌طور کامل در این مقاله رعایت شده است. ازجمله اصول مورد توجه در این پژوهش عبارت‌اند از: اخذ رضایت آگاهانه و داوطلبانه برای شرکت در پژوهش، ارائه توضیحات کامل به همه شرکت‌کنندگان درباره پژوهش و اهداف آن، حفظ حریم خصوصی آزمودنی‌ها، رعایت اصل رازداری و امکان انصراف از پژوهش در هر مرحله، در صورت تمایل.

حمایت مالی

این پژوهش بدون حمایت مالی ارگان یا سازمانی انجام گرفت.

سهم نویسندگان

تمام نویسندگان در طراحی، اجرا و نگارش همه بخش‌های پژوهش حاضر مشارکت داشته‌اند.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان، این مقاله تعارض منافع ندارد.

منابع

- اخوان‌نژاد، سمانه (۱۳۹۳). *اثربخشی مشاوره شغلی مبتنی بر الگوی چندمحوری شفیع‌آبادی بر خودکارآمدی تصمیم‌گیری شغلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد مرودشت.
- افشارنیا، مجتبی؛ جعفریان، سمیه و آقارلی، زهرا (۱۳۹۶). بررسی قابلیت کارآفرینی دانش‌آموختگان بهداشت محیط در استان مازندران در سال ۱۳۹۶: یک گزارش کوتاه. *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، ۱۶(۱۱)، ۱۰۸۸-۱۰۸۱. DOI: 20.1001.1.17353165.1396.16.11.8.0
- اکبری، حبیب‌الله (۱۳۸۴). *بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های کاریابی به روش کلوپ شغلی بر نگرش نسبت به بازار کار و خودپنداره شغلی فارغ‌التحصیلان دانشگاهی مرد مراجعه‌کننده به مراکز کاریابی وزارت کار*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ‌نشده، دانشگاه علامه طباطبائی.
- امینی، زهرا و شفیع‌آبادی، عبدالله (۱۳۹۶). بررسی تأثیر آموزش‌های فنی و حرفه‌ای بر افزایش رفتار کاریابی کارآموزان جویای کار اداره کل آموزش فنی و حرفه‌ای استان تهران. *نشریه مهارت‌آموزی*، شماره ۲۲، ۲۴-۷. magiran.com/p1993607
- بداغی، شهریار و سعیدی، علی‌اصغر (۱۴۰۰). نقش شبکه روابط اجتماعی در کاریابی (مورد مطالعه: شهر ابهر، استان زنجان). *مجله مطالعات اجتماعی ایران*، ۱۵(۲)، ۲۶-۱. doi: 10.22034/jss.2021.249334
- پورصالح، روح‌اله؛ درهمی، ولی و اعلمی‌یان هرندی، فریناز (۱۳۹۸). طراحی یک سیستم

- خبره فازی برای پیشنهاد انتخاب رشته تحصیلی به دانش‌آموزان اول دبیرستان. نشریه رایانش نرم و فناوری اطلاعات، ۱(۸)، ص ۳۰-۲۴.
- ترک‌شوند، مهدی؛ شاهمرادی، مرتضی؛ شریفی رهنمو، مجید و شریفی رهنمو، سعید (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش تلفیقی بر خودپنداره و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان در درس عربی. پژوهش‌های زبانشناختی در زبان‌های خارجی. (۳)۱۳، ۴۲۳-۴۳۷. doi: 10.22059/jflr.2023.358805.1036
- تیزلند (۱۴۰۲). ورود ۳۲ درصد دانش‌آموزان پایه دهم به رشته تجربی. <https://tizland.ir>
- حق‌شناس، لیلا؛ عابدی، محمدرضا؛ حسینیان، سیمین؛ باغبان، ایران؛ سمیعی، فاطمه و صالحی، رضوان (۱۳۸۹). کاربرد آزمون‌ها در راهنمایی و مشاوره مسیر شغلی-تحصیلی. اصفهان: نوشته.
- حیاتی، صفر (۱۴۰۰). رابطه هوش معنوی و دین‌داری با قابلیت کارآفرینی دانشجویان. توسعه مدیریت و منابع انسانی و پشتیبانی، ۱۶(۶۲)، ۱۷۳-۱۹۶.
- حیدری، حمید؛ جلالی، محمود؛ غلامی، آرزو و محمدی‌نژاد، راضیه (۱۳۹۱). بررسی رابطه خودکارآمدی کارآفرینی و باورهای کاریابی و تصمیم‌گیری شغلی در دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه اصفهان. دومین کنفرانس ملی دانشجویی کارآفرینی، ۵-۱.
- خادمی عادل، لیلا؛ بنی‌جمالی، شیرین‌اکرم؛ درتاج، فریبا و اسدزاده، حسین (۱۴۰۳). بررسی اثربخشی روش‌های حسی چندگانه و مداخله شناختی-رفتاری بر خودانضباطی و خودسنجی دانش‌آموزان نارساخوان. نظریه و عمل در تربیت معلمان، ۱۷. doi: 10.48310/itt.2023.3281
- خدابخشی، فاطمه و جلال، سیداحمد (۱۴۰۰). مقایسه تفکر انتقادی، خودپنداره و خودتنظیمی در دانش‌آموزان دختر دبیرستان و هنرستان. پیشرفت‌های نوین در روان‌شناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش. ۳۵(۴)، ۷۳-۸۲.
- دارابی، سعداله؛ محمودیان، حسین؛ کوششی، مجید و راغفر، حسین (۱۴۰۳). تحلیل وضعیت طول مدت بیکاری زنان و مردان جویای کار مراجعه‌کننده به مراکز کاریابی کشور در دوره ۱۳۹۲-۱۳۹۸. زن در توسعه و سیاست، ۲۲(۳)، ۶۵۳-۶۸۰. doi: 10.22059/jwdp.2022.342909.1008208
- زند، علی‌اصغر (۱۳۹۲). بررسی قابلیت‌های کارآفرینی معلمان با عملکرد آموزشی آنان

- در مدارس متوسطه شهرستان ورامین. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد گرمسار.
- شفیع‌آبادی، عبدالله (۱۳۹۴). *راهنمایی و مشاوره شغلی و نظریه‌های انتخاب شغل (با تجدید نظر و اضافات)*. تهران: انتشارات رشد.
- صالحی، رضوان؛ عابدی، محمدرضا و فرحبخش، کیومرث (۱۳۸۵). رابطه باورها و خودکارآمدی کاریابی با رفتار کاریابی زنان بیکار شهرکرد. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی*. شماره‌های ۲۷ و ۲۸، ۱۲۴-۱۱۳.
- صالحی، رضوان (۱۳۸۴). *بررسی تأثیر مشاوره مسیر شغلی به شیوه فرایند آمادگی حرفه‌ای و کارآفرینی بر رفتار کاریابی زنان بیکار شهرکرد*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ‌نشده، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان.
- فقیری، مهدی (۱۴۰۲). *بررسی و مقایسه سبک نگارش فارسی اول، دوم و سوم دبستان با رویکرد درس‌پژوهی. نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۱۶. 3019. 10.48310/itt.2023.3019.۱۶
- محبوبی، طاهر (۱۳۹۳). *بررسی رابطه خودپنداره شغلی، باورهای انگیزشی و فراشناخت با کارآفرینی دانشجویان دانشگاه پیام نور استان آذربایجان غربی. فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی*، ۶(۲۱)، ۵۲-۳۲.
- محمدی، مهدی و باقری، رقیه (۱۳۹۹). *بررسی رابطه راهبردهای انگیزشی و خودپنداره شغلی با کارآفرینی دانشجویان رشته‌های مدیریت دانشگاه آزاد تبریز. پنجمین کنفرانس علمی رهیافت‌های نوین در علوم انسانی ایران*، ایلام.
- موسوی، زهرا (۱۳۹۹). *اثربخشی آموزش خودآگاهی بر خودپنداره شغلی و بلوغ حرفه‌ای دانش‌آموزان دبیرستانی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، گروه مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- نامداری‌پژمان، محمد (۱۴۰۳). *تحلیل کارورزی در شرایط کرونا: استنباط سیاست‌های پساکروناپی. نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۱۷. 3564. 10.48310/itt.2024.3564.۱۷
- نظری، دریا؛ صیدی، محمدسجاد و حجت‌خواه، سیدمحسن (۱۴۰۱). *مدرسه شغلی: شناسایی شاخص‌های تعیین‌کننده مدرسه با استانداردهای بالای رشد شغلی*. فصلنامه

- فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی. سال سیزدهم، شماره ۵۲، ۲۰۱-۲۳۲. doi: 10.22054/qccpc.2022.63632.2796
- نیازی، محسن؛ سلیمان‌نژاد، محمد؛ عقیقی، محمد و رازقی مله، هادی (۱۳۹۷). ترجیحات انتخاب رشته دانش‌آموزان ورود به دوره متوسطه دوم. *فصلنامه اندازدگیری تربیتی*. سال هشتم، شماره ۳۲، ص ۱۶۲-۱۴۳. بر اساس روش تحلیل سلسله‌مراتبی (AHP).
- هاشمی، ویدا؛ بهرامی، هادی و کریمی، یوسف (۱۳۸۵). بررسی رابطه هوش هشت‌گانه گاردنر با انتخاب رشته تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی*، ۲۷۵-۲۸۷، (۳)۱۰.
- Arulmani, G. & Arulmani, S. N. (2004). *Career counselling*. New Delhi: Tata McGraw-Hill Companies.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Cornwall, J. R., & Perlman, B. (1990). *Organizational entrepreneurship*. (3rd Edi.). Richard Irwin.
- Gerçek, M. (2024). Serial multiple mediation of career adaptability and self-perceived employability in the relationship between career competencies and job search self-efficacy. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 14(2), 461-478.
- Gheyassi, A., & Alambeigi, A. (2024). The mediating role of career adaptability between proactive personality and entrepreneurial intention of agricultural students. *Journal of Entrepreneurial Strategies in Agriculture*, 11(1), 121-134.
- Hieu, V. M. (2020). A review of dynamic capabilities, innovation capabilities, entrepreneurial capabilities and their consequences. *Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 7(8), 485-494. <https://doi.org/10.13106/jafeb.2020.vol7.no8.485>
- Horváth, Z. (2017). *Entrepreneurial career interest and flourishing: The mediating role of calling and active citizenship behaviour* [Doctoral dissertation, University of Southern Queensland].
- Kim, B. Y., & Lee, S. J. (2024). The study on the college students' career reasons affecting on self-efficacy and entrepreneurial intention. *Journal of the Korean Entrepreneurship Society*, 19(3), 1-22.
- Lau, P. L., Chung, Y. B., & Wang, L. (2021). Effects of a Career Exploration Intervention on Students' Career Maturity and Self-Concept. *Journal of Career Development*, 48(4), 311-324. <https://doi.org/10.1177/0894845319853385>
- Mueller, A. I., Spinnewijn, J., & Topa, G. (2021). Job seekers' perceptions and employment prospects: Heterogeneity, duration dependence, and bias. *American Economic Review*, 111(1), 324-363. <https://doi.org/10.1257/aer.20190808>
- Sica, L. S., Di Palma, T., Fusco, L., Aleni Sestito, L., & Ragozini, G. (2022). Creativity and vocational identity in late adolescence: A study using the person-centred approach. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 23(2), 363-

380. <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09521-7>
- Siddiky, M. R., & Akter, S. (2021). The students' career choice and job preparedness strategies: A social environmental perspective. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(2), 421–431. <https://doi.org/10.11591/ijere.v10i2.21086>
- Super, D. E. (1963). *Career Development: Self-concept Theory*. New York: College Entrance Examination Board.
- Taylor, M. S. (1985). The roles of occupational knowledge and vocational self-concept crystallization in students' school-to-work transition. *Journal of Counseling Psychology*, 32(4), 539–550. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.32.4.539>
- Tenera, L. C., Sepulveda, P. A., & Vega, E. O. (2022). Interaction of potential and effective entrepreneurial capabilities in adolescents: Modeling youth entrepreneurship structure using structural equation modeling. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 11(13), 1–17. <https://doi.org/10.1186/s13731-022-00201-y>
- van Hooft, E. A. J., Kammeyer-Mueller, J. D., Wanberg, C. R., Kanfer, R., & Basbug, G. (2021). Job search and employment success: A quantitative review and future research agenda. *Journal of Applied Psychology*, 106(5), 674–713. <https://doi.org/10.1037/apl0000675>

بررسی مشکلات و آسیب‌های نوجوانان در خانواده‌های دارای تعارض‌های ارتباطی: یک مطالعه پدیدارشناختی

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۱۰/۱۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۵/۰۴

سمیرا میرزایی^۱

سینا حسن‌بیگی^۲

چکیده

هدف این پژوهش واکاوی مشکلات و آسیب‌های نوجوانان خانواده‌های دارای تعارض‌های ارتباطی بر پایه تجربه زیسته خود نوجوانان بود. مطالعه از نوع کیفی، رویکرد پدیدارشناختی انجام شد؛ جامعه شامل نوجوانان ۱۲-۱۸ ساله‌ای بود که با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و پس از غربالگری اولیه با پرسش‌نامه تعارض با والدین و مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته انجام شد. این مصاحبه‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت تا تعداد آنها شامل ۱۰ نفر گردید. سپس داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA پیاده‌سازی و تحلیل شد. تحلیل روایت‌ها یک‌نوع شبکه همبسته از پیامدهای هیجانی، زیستی و رفتاری را نشان داد که هسته آن فقدان پاسخ‌دهی همدلانه والدین و نادیده‌انگاشتن نیازهای نوجوان بود؛ مضامین اصلی استخراج‌شده شامل احساس طرد و نادیده‌انگاشتن، اضطراب و ترس مزمن، احساس گناه و شرم، واکنش‌های اجتنابی و سکوت، خشم و پرخاشگری پنهان، اختلالات خواب و تغذیه، افکار خودکشی و بی‌معنایی، افت تحصیلی و بی‌انگیزگی، گوشه‌گیری اجتماعی و تغییرات در روابط دوستانه بود. یافته‌ها بیانگر آن است که تعارض‌های ارتباطی در خانواده، صرفاً یک تنش رفتاری سطحی نیست، بلکه به شکل‌گیری یک شبکه همبسته و زنجیره‌وار از آسیب‌ها در سطوح هیجانی، زیستی و رفتاری می‌انجامد که هسته مرکزی آن، «دریافت‌نکردن پاسخ همدلانه» و «نادیده‌انگاشتن شدن عاطفی» توسط والدین است. تجربه زیسته نوجوان در این بستر، به «رهاشدگی هیجانی» و «تنهایی وجودی» تعبیر می‌شود که زنجیره‌ای از طردشدگی، اضطراب مزمن، شرم درونی و خشم فروخورده را فعال می‌کند. این آشفتگی درونی در عرصه رفتار به سکوت اجتنابی، گوشه‌گیری از همسالان، اختلال در ریتم‌های زیستی (خواب و تغذیه) و زوال انگیزه تحصیلی منجر می‌شود. هشداردهنده‌ترین مؤلفه پدیدارشده، حضور پررنگ افکار خودکشی و بی‌معنایی در کنار این تعارض‌هاست که نشان‌دهنده فروپاشی حس تعلق و امنیت روانی در نوجوان می‌باشد. درمجموع، نتایج نشان می‌دهد که آسیب‌های ناشی از تعارض، ماهیتی سیستمی و تعاملی دارد و مداخلات صرفاً فردی بدون بازسازی الگوهای ارتباطی و تقویت مهارت همدلی در والدین، نمی‌تواند این زنجیره آسیب‌زا را گسسته کند؛ بنابراین، طراحی برنامه‌های درمانی باید بر اصلاح تعاملات دوتایی والد-نوجوان و بازتعریف مرزهای ارتباطی در بافت خانواده متمرکز شود.

کلیدواژه‌ها

تجارب زیسته نوجوانان، تعارض‌های ارتباطی خانوادگی، مشکلات و آسیب‌های نوجوانان.

۱. استادیار گروه مشاوره، دانشکده غیردولتی غیرانتفاعی رفاه، تهران ایران (نویسنده مسئول)
chamransm@gmail.com

۲. کارشناسی ارشد گروه مشاوره، دانشگاه غیرانتفاعی تاکستان، تاکستان، ایران
mgolmohammadian@gmail.com

مقدمه

نوجوانی دوره‌ای گذار و پرچالش در زندگی انسان است که همراه با تغییرات زیستی، شناختی، عاطفی و اجتماعی گسترده‌ای بوده و مسیر شکل‌گیری هویت، استقلال و احساس ارزشمندی را می‌گشاید؛ هرگونه اختلال یا ناکارآمدی در بستر خانواده در این مرحله می‌تواند روند رشد سالم را مختل سازد و زمینه‌ساز بروز طیفی از مشکلات روانی و اجتماعی در نوجوانان شود (خواجهنوری و دهقانی، ۱۳۹۴؛ Arnett, 2014; Steinberg, 2014). خانواده به‌عنوان نخستین و مهم‌ترین نهاد اجتماعی، از طریق کیفیت روابط درون‌خانوادگی و الگوهای ارتباطی خود نقش تعیین‌کننده‌ای در سلامت هیجانی و اجتماعی فرزندان ایفا می‌کند؛ روابط حمایتی و مبتنی بر درک متقابل موجب ارتقای احساس امنیت و اعتماد به نفس نوجوان می‌شوند؛ اما تعارض‌های ارتباطی مزمن و بی‌ثباتی‌های خانوادگی تأثیرات منفی گسترده‌ای بر کارکردهای روانی و اجتماعی نوجوان به‌جا می‌گذارند (خوانین‌زاده و همکاران، ۱۴۰۲؛ ملاحی و همکاران، ۱۴۰۲).

تعارض‌های ارتباطی خانوادگی، اگرچه بخشی طبیعی از تعاملات خانوادگی است، هنگامی که حل‌نشده و تداوم‌یافته شود، با پیامدهایی مانند افزایش اضطراب و افسردگی، پرخاشگری، کاهش انگیزش و افت عملکرد تحصیلی همراه می‌گردد؛ شواهد طولی نشان می‌دهد قرار گرفتن مداوم نوجوان در معرض تعارض والدین احتمال بروز اختلالات رفتاری و اختلال در فرایندهای هویتیابی را افزایش می‌دهد (Cummings et al., 1994; Sanders et al., 2014).

در سال‌های اخیر، پژوهش‌های کیفی متعددی در ایران به بررسی تجارب نوجوانان در خانواده‌های دارای تعارض پرداخته‌اند که مرور آن‌ها می‌تواند نقشه روشنی از وضعیت موجود ترسیم کند.

خوانین‌زاده و همکاران (۱۴۰۲)، در پژوهشی پدیدارشناختی با هدف شناسایی تجارب فرزندان نوجوان در معرض تعارض زناشویی والدین، به سه مضمون اصلی شامل مشکلات روان‌شناختی (احساس شکست، احساس ترس، افسردگی، مشغولیت ذهنی، احساس نادیده‌گرفته‌شدن، رفتارهای منفی نوجوانان و عدم تأمین امنیت روانی)، مشکلات تحصیلی-شغلی و مسائل ارتباطی (پذیرش نوجوان، احساس شرم و سرخوردگی و

پنهان‌کاری) دست یافتند.

ملاحی و همکاران (۱۴۰۲)، در پژوهشی آمیخته، عوامل شناختی آسیب‌زا در روابط والد و نوجوان را شامل تفاوت نسلی، کمال‌گرایی والدین، ناآگاهی والدین، عدم درک والدین، نظام ارزشی متفاوت، توقعات بیش‌ازحد از همدیگر و فاصله ادراکی والدین و نوجوانان شناسایی کردند.

هاشمی و همکاران (۱۴۰۲)، در یک مطالعه پدیدارشناسی تفسیری نشان دادند که نوجوانان سازگار ادراکات مثبت‌تری نسبت به خود، والدین و تعاملات دارند، درحالی‌که نوجوانان ناسازگار ادراکات منفی نسبت به خود، والدین و تعاملات را گزارش کرده‌اند. حسنی و همکاران (۱۴۰۲) نیز در پژوهشی پدیدارشناختی نشان دادند که نوجوانان با ظرفیت ذهنی‌سازی اندک، تعارض‌های خانوادگی، نگرش منفی به خود و احساس ناامنی در روابط اجتماعی را تجربه می‌کنند.

همچنین محمدی‌نسب و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی پدیدارشناختی، نیازهای نوجوانان ۱۱ تا ۱۴ ساله در رابطه با والدین را شامل نیاز به محیط دلگرم‌کننده و مشوق، دادن آزادی‌های با نظارت، نیاز به پذیرش بی‌قیدوشرط، پرداختن به عواطف و هیجانات، و رابطه امن و در دسترس گزارش کردند.

با وجود این تلاش‌های ارزشمند، مرور نظام‌مند پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که اکثر مطالعات، به شناسایی مضامین یا عوامل جداگانه پرداخته‌اند و کمتر به نحوه درهم‌تنیدگی ابعاد مختلف آسیب و نقش محوری برخی مفاهیم کلیدی در سازمان‌دهی این شبکه آسیب‌زا توجه کرده‌اند. به‌ویژه اینکه در هیچ‌یک از پژوهش‌های فوق، به «فقدان پاسخ‌دهی همدلانه» به‌عنوان هسته مرکزی شکل‌گیری زنجیره آسیب‌ها اشاره نشده است. همچنین، بیشتر مطالعات موجود، جنبه‌های زیستی (مانند اختلالات خواب و تغذیه) را به‌طور هم‌زمان در کنار ابعاد هیجانی و رفتاری بررسی نکرده‌اند تا مشخص شود که آیا این ابعاد، یک شبکه همبسته را تشکیل می‌دهند یا خیر؟

علاوه‌براین، پژوهش‌های اخیر حاکی است که تعارضات شدید میان والدین می‌تواند این نقش را تضعیف کرده و نوجوان را در معرض سردرگمی نقش، بحران هویت، و

آشفته‌گی هیجانی قرار دهد (بامندر و مرنیدی، ۱۴۰۳) و در نتیجه شیوه‌های فرزندپروری ناکارآمد و فقدان حمایت عاطفی زمینه را برای احساس بی‌ارزشی و انزوای اجتماعی نوجوان فراهم می‌آورند و این الگوها در مطالعات معاصر نیز بارها تأیید شده‌اند (Pender & Baum, 2022؛ ملاحی و همکاران، ۱۴۰۲). در بستر تحول فناوری و فرهنگ دیجیتال، فشارها و فرصت‌های جدیدی نیز بر روابط خانوادگی افزوده شده است و برخی مطالعات نوظهور نشان می‌دهند که مخاطرات فضای دیجیتال می‌تواند ساختار ارتباطی خانواده را پیچیده‌تر سازد و به افزایش احساس فقدان حمایت میان نوجوانان منجر شود (Billa & Imawan, 2024; Yousef et al., 2024).

هرچند در ادبیات نظری، پیامدهای تعارض‌های خانوادگی برای نوجوانان پدیده‌ای چندوجهی معرفی شده است؛ اما تاکنون پژوهش کیفی مبتنی بر تجربه زیسته خود نوجوانان، به تصویر روشنی از چگونگی درهم‌تنیدگی این ابعاد در بافت فرهنگی ایران و به‌ویژه نقش محوری «فقدان پاسخ همدلانه» در این شبکه نپرداخته است؛ ازاین‌رو، پژوهش حاضر با رویکردی استقرایی در پی کشف این الگوی بومی از دل داده‌هاست. نظریه دلبستگی بر اهمیت پاسخ‌دهی حساس والدین و نقش آن در ایجاد امنیت هیجانی و جلوگیری از شکل‌گیری الگوهای دلبستگی ناایمن تأکید دارد؛ نادیده‌گرفتن نیازهای هیجانی و طرد مکرر می‌تواند الگوهای ناایمن دلبستگی را نهادینه سازد و توان نوجوان را در برقراری روابط صمیمی و پایدار کاهش دهد (Bowlby, 1969). نظریه اسناد نیز نشان می‌دهد انتساب‌های معنادار به درون می‌تواند زمینه‌ساز احساس گناه و شرم شده و فرایندهای انگیزشی و رفتاری را تغییر دهد (Weiner, 1985)، و آموزه‌های یادگیری اجتماعی بر نقش بازخورد والدین و الگوپذیری در انتقال سبک‌های تعاملی و مقابله‌ای به نوجوانان تأکید دارد (Bandura, 1977). علاوه‌براین، نظریه‌های خانواده‌درمانی و ساختاری مانند دیدگاه مینوچین نشان می‌دهند که الگوهای سازمان‌یافته و تعارض‌های ساختاری در خانواده می‌توانند ثبات و انسجام خانوادگی را کاهش داده و در نتیجه سلامت هیجانی نوجوانان را تهدید کنند (Minuchin, 1974).

بر اساس مرور پیشینه، شکاف‌های پژوهشی زیر قابل شناسایی است:

۱. خلأ در شناسایی هسته مرکزی آسیب‌ها: پژوهش‌های پیشین (خوانین‌زاده، ۱۴۰۲؛

ملاحی، ۱۴۰۲؛ هاشمی، ۱۴۰۲؛ حسنی، ۱۴۰۲) هرکدام به جنبه‌هایی از مشکلات نوجوانان در خانواده‌های دارای تعارض پرداخته‌اند؛ اما هیچ‌کدام به «فقدان پاسخ‌دهی همدلانه» به‌عنوان هسته مرکزی و عامل سازمان‌دهنده سایر آسیب‌ها اشاره نکرده‌اند. به‌عبارتی، مشخص نیست که آیا یک مفهوم محوری، سایر مشکلات را حول خود سازمان می‌دهد یا اینکه آسیب‌ها به‌طور مستقل و بدون رابطه سلسله‌مراتبی ظهور می‌کنند.

۲. غفلت از تبیین «شبکه همبسته»: گرچه خوانین‌زاده و همکاران (۱۴۰۲) به مضامین متعدد اشاره کرده‌اند؛ اما به نحوه ارتباط درونی بین ابعاد هیجانی (اضطراب، شرم)، زیستی (اختلال خواب و تغذیه) و رفتاری (اجتناب، پرخاشگری، گوشه‌گیری) نپرداخته‌اند. مشخص نیست که آیا این ابعاد، یک شبکه تأثیرگذار متقابل را تشکیل می‌دهند یا صرفاً فهرستی از علائم مجزا هستند؟

۳. عدم بررسی «توالی شکل‌گیری آسیب‌ها»: پژوهش‌های موجود به شناسایی مضامین بسنده کرده‌اند؛ اما مشخص نکرده‌اند که کدام آسیب، پیش‌نیاز آسیب دیگر است؛ برای مثال، آیا «احساس طرد» به «شرم» منجر می‌شود و «شرم» به «انزوا» و «انزوا» به «افکار خودکشی»؟ یا اینکه این آسیب‌ها به‌طور هم‌زمان و بدون ترتیب مشخصی بروز می‌کنند؟

۴. کم‌توجهی به ابعاد زیستی و نشانه‌های بدنی: در پژوهش‌های مرور شده، تقریباً هیچ‌کدام به اختلالات خواب و تغذیه به‌عنوان بخشی از تجربه زیسته نوجوانان نپرداخته‌اند، درحالی‌که این نشانه‌های زیستی، یکی از شاخص‌های مهم پریشانی روانی هستند.

۵. فقدان مطالعه‌ای با هدف کشف مدل بومی ایرانی: با وجود پژوهش‌های کیفی متعدد، هیچ مطالعه‌ای به‌طور خاص به «کشف مدل شبکه‌ای آسیب‌های نوجوانان در خانواده‌های پرتعارض» در بافت فرهنگی ایران نپرداخته است. اکثر پژوهش‌ها به شناسایی عوامل یا مضامین بسنده کرده‌اند، بدون آنکه به ساختار رابطه‌ای آن‌ها توجه کنند.

ازاین‌رو، با توجه به شکاف‌های فوق در ادبیات پژوهشی و با در نظر گرفتن ظرفیت روش پدیدارشناسی در کشف ساختارهای معنایی نهفته در تجربه زیسته نوجوانان، پژوهش حاضر با هدف واکاوی مشکلات و آسیب‌های نوجوانان در خانواده‌های دارای

تعارض‌های ارتباطی از منظر خود نوجوانان و به‌روش پدیدارشناسی توصیفی طراحی شده است. پرسش محوری پژوهش این است که: «بر اساس تجربه زیسته، نوجوانانی که در خانواده‌های دارای تعارض‌های ارتباطی زندگی می‌کنند، با چه مشکلات و آسیب‌هایی مواجه‌اند و این آسیب‌ها چه ساختار شبکه‌ای و توالی معناداری دارند؟»

روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف بنیادی و از حیث روش، از نوع تحقیقات کیفی با رویکرد پدیدارشناسی توصیفی و روش کلایزی انجام شد (ادیب، پرویزی و صلصالی، ۱۳۹۴). مشارکت‌کنندگان شامل نوجوانان ۱۲ تا ۱۸ ساله ساکن استان البرز بود که تجربه تعارض‌های ارتباطی با اعضای خانواده خود را داشتند. نمونه‌گیری به‌صورت غیرتصادفی دردسترس انجام گرفت و ملاک تعیین حجم نمونه بر اساس اصل اشباع داده‌ها بود که در این پژوهش تعداد مشارکت‌کنندگان به ۱۰ نفر رسید. بدین‌معنا که فرایند گردآوری داده‌ها تا زمانی ادامه یافت که مصاحبه‌های جدید داده یا مفهوم تازه‌ای به پژوهش نمی‌افزود. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسش‌نامه تعارض با والدین^۱ و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته عمیق بود. پرسش‌نامه تعارض با والدین توسط فاین^۲ و همکاران (۱۹۸۳) طراحی و توسط اشتراوس تهیه شده است. این ابزار شامل ۱۵ پرسش است که سه تاکتیک حل تعارض یعنی استدلال، پرخاشگری کلامی و پرخاشگری فیزیکی را می‌سنجد. پنج پرسش اول استدلال، پنج پرسش دوم پرخاشگری کلامی و پنج پرسش سوم پرخاشگری فیزیکی را اندازه‌گیری می‌کنند. دامنه نمرات هر خرده‌مقیاس بین ۵ تا ۲۵ و دامنه نمرات کل بین ۱۵ تا ۷۵ است که نمره بالاتر نشان‌دهنده شدت بیشتر تعارض است. پرسش‌های مربوط به مقیاس استدلال به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. ثنایی (۱۳۸۷) اعتبار این پرسش‌نامه را برای کل آزمون ۰.۷۴ و برای خرده‌مقیاس‌های استدلال ۰.۵۸، پرخاشگری کلامی ۰.۶۵ و پرخاشگری فیزیکی ۰.۸۲ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر، ضریب پایایی برای تعارض فرزند ۰.۶۴۹ و تعارض والدین ۰.۶۳۹.

1. cp
2. Fine

به‌دست آمد.

پس از شناسایی نوجوانانی که بر اساس پرسش‌نامه تعارض با والدین دارای تعارض‌های ارتباطی بودند، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با هدف کشف و توصیف تجارب زیسته آنان انجام شد. پرسش‌های مصاحبه بر مبنای نظری پژوهش طراحی گردید که شامل نظریه دلبستگی جان بالبی^۱، نظریه رشد روانی-اجتماعی اریک اریکسون^۲، نظریه یادگیری اجتماعی آلبرت بندورا^۳، نظریه سیستم‌های خانوادگی بوئن^۴ و نظریه ساختاری مینوچین^۵ بود؛ اما تأکید می‌شود که این نظریه‌ها صرفاً برای راهبری آغازین مصاحبه به‌کار رفتند و در فرایند تحلیل داده‌ها، محقق تمامی این پیش‌دانشه‌های نظری را کنار نهاد و گدھا و مضامین به‌صورت کاملاً استقرایی و برخاسته از خودِ متنِ مصاحبه‌ها استخراج گردیدند.

پرسش اصلی آغازگر مصاحبه:

«لطفاً یک خاطره یا موقعیت تعارض‌آمیز را با والدینتان تعریف کنید؛ از ابتدا تا انتها، چه اتفاقی افتاد و شما در آن لحظه چه احساسی داشتید و چه فکری از ذهنتان گذشت؟»
پرسش‌های راهنما برای عمق‌بخشی به روایت:

۱. «وقتی با پدر یا مادر بحث می‌کنی، بعدش چه احساسی داری و این احساس معمولاً چقدر طول می‌کشد؟»

۲. «در آن موقعیت‌ها، دوست داری چه کار انجام بدی یا معمولاً چه کارهایی می‌کنی؟»
۳. «به نظرت این تعارض‌ها چه تأثیری بر زندگی روزمره‌ات - مثل درس خواندن، خوابیدن یا ارتباط با دوستان - گذاشته است؟»

۴. «پیش اومده که به‌خاطر دعوا با والدین، از جمع‌های دوستانه فاصله‌گیری یا حس کنی کسی نمی‌فهمدت؟»

۵. «وقتی با یکی از والدین دچار تعارض می‌شوی، چه کارهایی انجام داده‌ای که باعث

-
1. John Bowlby
 2. Erik Erikson
 3. Albert Bandura
 4. Bowen
 5. Minuchin

شده حالت بهتر بشود و مشکلات کمتر شود؟»

۶. «به نظرت والدینت چه کارهایی می‌توانستند انجام دهند که حالت بهتر بشود؟»

۷. «به نظر خودت چه راهکارهایی می‌تواند ارتباطت را با والدین بهتر کند؟»

تمامی پرسش‌های فوق، با ساختار باز و با تأکید بر «چگونه» و «چه» طراحی شده‌اند تا پاسخ‌دهنده را به سمت پاسخ ازپیش‌تعیین‌شده هدایت نکنند. پرسش‌های راهنما صرفاً برای جلوگیری از کلی‌گویی و تشویق مشارکت‌کننده به ارائه جزئیات عینی‌تر از تجربه زیسته‌اش به‌کار رفته‌اند.

برای اطمینان از اعتبار محتوایی، نسخه اولیه پرسش‌ها برای سه متخصص حوزه خانواده‌درمانی و پژوهش کیفی (شامل دو نفر با مدرک کارشناسی ارشد و یک نفر با مدرک دکتری تخصصی در روان‌شناسی بالینی و مشاوره خانواده) ارسال و از آن‌ها خواسته شد تا هر پرسش را بر اساس سه معیار «ضرورت، ارتباط و وضوح» بررسی نمایند. برای تعیین روایی محتوایی از شاخص نسبت روایی محتوایی (CVR) لاوشه استفاده شد. بر اساس جدول لاوشه، حداقل نسبت روایی قابل‌قبول برای ۳ متخصص، ۹۹/۰ در نظر گرفته شد؛ پرسش‌های که نمره CVR آن‌ها کمتر از این مقدار بود، اصلاح یا حذف شدند و نسخه نهایی پس از دریافت بازخورد تأیید گردید.

هدف مصاحبه‌ها فراهم‌کردن زمینه‌ای برای بیان آزادانه تجربیات نوجوانان و شناسایی الگوهای اثرگذاری تعارض‌های خانوادگی بر زندگی آنان بود. این نوع مصاحبه بر تعامل دوسویه بین پژوهشگر و شرکت‌کننده تأکید دارد و تلاش می‌کند تجارب فردی مشارکت‌کنندگان را به‌طور طبیعی و بدون قضاوت آشکار کند. همچنین برای اطمینان از پایایی، مصاحبه‌ها توسط دو کدگذار مستقل کدگذاری شدند که ضریب توافق بین‌کدگذاران ۸۵ درصد محاسبه گردید.

جدول ۱: اطلاعات جمعیت‌شناختی نوجوانان مصاحبه‌شونده

کد شرکت‌کننده	جنسیت	سن	مقطع تحصیلی	وضعیت خانواده
۱	دختر	۱۴	هشتم	پدر پرخاشگر، مادر منزوی
۲	پسر	۱۵	نهم	پدر مستبد، مادر ناتوان در حمایت
۳	دختر	۱۶	دهم	عاطفی
۴	پسر	۱۷	یازدهم	مادر مجرد(مطلقه)، پدر بی‌مسئولیت
۵	دختر	۱۳	هفتم	والدین دائم در حال مشاجره
۶	پسر	۱۵	نهم	پدر سخت‌گیر، مادر مطیع
۷	دختر	۱۶	دهم	مادر کنترل‌گر، پدر خاموش و
۸	پسر	۱۴	هشتم	بی‌تفاوت
۹	دختر	۱۷	یازدهم	پدر معتاد، مادر فعال و منفی
۱۰	پسر	۱۳	هفتم	مادر شاغل و کم‌حضور، پدر
				بی‌عاطفه
				والدین درگیر اختلافات مالی شدید
				خانواده پر جمعیت، نادیده گرفتن و
				فقدان توجه هیجانی

تمامی مصاحبه‌ها با کسب رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان ضبط و سپس به‌صورت کلمه‌به‌کلمه پیاده‌سازی و بازبینی شد. برای حفظ محرمانگی، از شناسه‌های عددی مانند «نوجوان شماره ۱، ۲ و ...» استفاده شد. تحلیل داده‌ها مطابق مدل هفت‌مرحله‌ای کلایزی شامل خوانش مکرر متون مصاحبه‌ها برای درک کلی، استخراج عبارات کلیدی، مفهوم‌سازی و دسته‌بندی، تدوین مضامین اصلی، ارائه توصیف جامع از تجارب، تدوین روایت کلی از تجربه زیسته و در نهایت، اعتبارسنجی نتایج از طریق بازبینی مشارکت‌کنندگان -با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA- انجام شد (ادیب، پرویزی و صلصالی، ۱۳۹۴). پژوهشگر در تمامی مراحل تحلیل نقش فعالی داشت و همان‌طور که حریری (۱۳۸۵) اشاره می‌کند، روش‌های تحلیل کیفی به اندازه پژوهشگران متنوع است. برای تأمین اعتبار و پایایی داده‌ها، از دو راهبرد اصلی متناسب با پژوهش‌های کیفی

پدیدارشناختی استفاده شد:

۱. بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان: مطابق با مرحله هفتم روش کلایزی: خلاصه‌ای از مضامین و مفاهیم استخراج‌شده در اختیار تمامی ۱۰ مشارکت‌کننده قرار داده شد و از آن‌ها خواسته شد تا صحت توصیف‌های پژوهشگر را از تجربه خود تأیید کنند. همچنین از آن‌ها پرسیده شد که آیا عناصر یا مفاهیمی در تجربه آنان وجود دارد که در تحلیل پژوهشگر نیامده باشد؟ بازخورد دریافت‌شده، عمدتاً تأییدکننده یافته‌ها بود و اصلاحات جزئی پیشنهادی در نسخه نهایی مضامین اعمال شد.
۲. استفاده از نظر متخصصان برای تأیید روایی محتوایی پرسش‌های مصاحبه: نسخه اولیه پرسش‌ها در اختیار سه متخصص حوزه خانواده‌درمانی و پژوهش کیفی قرار گرفت و پس از دریافت بازخورد و اعمال اصلاحات، نسخه نهایی تأیید شد.

یافته‌ها

جدول ۲: مضامین مشکلات و آسیب‌های نوجوانان بر اساس تجربه زیسته آن‌ها در خانواده‌های دارای تعارض‌های ارتباطی

خوشه مفهومی	مضمون اصلی	مفهوم اولیه
آسیب‌های هیجانی و عاطفی درونی‌شده	احساس طرد و نادیده‌انگاشتن	نادیده‌گرفته‌شدن بی‌ارزشی نبود حمایت عاطفی احساس اضافی‌بودن
	احساس گناه و شرم	سرزنش خود حس بی‌لیاقتی
	افکار خودکشی و بی‌ارزشی وجودی	افکار مرگ آرزوی نبودن بی‌معنایی زندگی
	احساس تنهایی و درک‌نشدن	نداشتن تکیه‌گاه عاطفی

خوشه مفهومی	مضمون اصلی	مفهوم اولیه
اضطراب مزمن و ناپایمنی روان‌شناختی	اضطراب و ترس مزمن	حس درک‌نشدن از سوی دیگران احساس بی‌کسی دلتنگی برای دیده شدن
راهبردهای مقابله‌ای ناکارآمد و اجتنابی	واکنش‌های اجتنابی	دلشوره دائمی اضطراب موقع دعوا ترس از واکنش والدین
پیامدهای روان‌تنی و اختلال در کارکرد زیستی	اختلالات خواب و تغذیه	فرار ذهنی حبس در اتاق سکوت طولانی
افت عملکرد تحصیلی و کاهش انگیزش	افت تحصیلی و بی‌انگیزگی آموزشی	عصبانیت فروخورده پرخاش به خواهربرادر خودزنی پرخاش ذهنی
		بی‌خوابی کابوس کم‌اشتهایی یا پرخوری عصبی
		کاهش تمرکز افت نمرات بی‌علاقگی به درس

خوشه مفهومی	مضمون اصلی	مفهوم اولیه
گسست و تغییر در روابط اجتماعی	گوشه‌گیری و انزواطلبی اجتماعی	کناره‌گیری از جمع احساس بیگانگی با دوستان بی‌اعتمادی اجتماعی ناتوانی در برقراری ارتباط اجتماعی
	تغییر در روابط دوستانه	کاهش تعامل با دوستان زودرنجی در ارتباطات پرخاشگری در گروه همسالان

مضمون اصلی ۱: احساس طرد و نادیده‌انگاشتن

یافته‌ها نشان می‌دهد نوجوانان تجربه‌های متعددی از طردشدگی و نادیده‌انگاشته‌شدن در محیط خانواده دارند که بر احساس ارزشمندی و تعلق آن‌ها تأثیر گذاشته است.

مفهوم اولیه ۱.۱: نادیده‌گرفته‌شدن

در این کد، نوجوانان به بی‌توجهی والدین نسبت به موفقیت‌ها و تلاش‌های خود اشاره می‌کنند که به احساس بی‌اهمیتی منجر شده است.

نوجوان کد ۱: «یه بار که تو ریاضی بیست شدم، با کلی ذوق رفتم سمت مامانم. گفتم: مامان ببین چیکار کردم، اونم گفت: آهان، خوبه... بعدم رفت سراغ ظرفا. وایسادم همون‌جا، دستم پایین افتاده بود، به‌هم ریختم. اون لحظه فهمیدم شاید اصلاً مهم نیستم براش.»

مفهوم اولیه ۲.۱: بی‌ارزشی

نوجوانان تجربه دریافت پیام‌های مستقیم یا غیرمستقیم تحقیرآمیز از سوی والدین را گزارش کرده‌اند که به درونی‌شدن حس بی‌ارزشی انجامیده است.

نوجوان کد ۲: «بابام همیشه یه جمله‌ای داره که هنوز تو ذهنمه: "تو به درد هیچ‌کاری نمی‌خوری." کم‌کم باورم شد. حالا حتی اگه موفقیتی هم داشته باشم، تو دلم می‌گم:

«بابات که باور نداره، پس چی رو ثابت می‌کنی؟» فکر می‌کنم هیچ‌وقت کافی نیستم.»

مفهوم اولیه ۳.۱: نبود حمایت عاطفی

یافته‌ها نشان می‌دهد نبود پاسخ همدلانه والدین در شرایط فشار روانی، احساس بی‌پناهی را در نوجوانان تشدید کرده است.

نوجوان کد ۷: «بابام بیشتر وقتاً تو خودش و از سر کار برمیگرده می‌خوابه مامانم بیشتر وقتشو که کارای خونه رو تموم میکنه توی گوشیه. من اون روز سر دعوایی که با دوستم داشتم که خیلی ذهنم رو درگیر کرده بود به مامانم گفتم دیگه نمی‌کشم مامانم طوری که منو از سر خودش و بکنه گفت: برو درستو بخون فکر زیادی نکن. اون لحظه مطمئن شدم دیگه نمی‌تونم روی هیچ‌کس حساب کنم و برای کسی حتی خانواده‌ام مهم نیستم.»

مفهوم اولیه ۴.۱: احساس اضافی بودن

برخی نوجوانان خود را فردی حاشیه‌ای در خانواده تجربه کرده‌اند که حضور یا نبودشان تفاوتی ایجاد نمی‌کند.

نوجوان کد ۶: «تو خونه من مثل یه تماشاگرم. مامان، بابا، خواهرم برنامه دارن، با هم حرف می‌زنن، مامان بابام با خواهرم خیلی خوبن ازش نظرخواهی می‌کنند ولی من فقط نگاه می‌کنم. یه بار تو دل گفتم: «اگه یه روز نباشم چی می‌شه؟» خودم به خودم جواب دادم: هیچی. چون اصلاً نبودنم هم برای کسی مهم نیست.»

مضمون اصلی ۲: احساس گناه و شرم

یافته‌ها نشان می‌دهد نوجوانان تمایل دارند تعارض‌های خانوادگی را به خود نسبت دهند و با احساس گناه زندگی کنند.

مفهوم اولیه ۱.۲: سرزنش خود

نوجوانان حتی در نبود نقش واقعی، خود را مسئول ناراحتی‌ها می‌دانند.

نوجوان کد ۵: «من همیشه وقتی خونه دعوا می‌شه، اولین کاری که می‌کنم اینه که از خودم بپرسم چی کار کردم؟ حتی اگه کاری نکرده باشم. یه بار یادمه مامانم خیلی ناراحت بود، بعداً فهمیدم از بابام ناراحته، ولی من کل اون روز فکر می‌کردم شاید چون اتاقمو جمع نکردم ناراحت شده. این‌جوری بزرگ شدم که همیشه خودمو مقصر بدونم،

حتی وقتی واقعاً نیستم.»

مفهوم اولیه ۲.۲: حس بی‌لیاقتی

مقایسه‌های مکرر، به شکل‌گیری احساس بی‌لیاقتی و نابسندگی انجامیده است.

نوجوان کد ۹: «من همیشه حس می‌کردم بین فامیلا پایین‌ترم. مامانم همیشه می‌گه «ببین دخترخاله چطوری درسو می‌خونه، تو فقط با گوشیت ور میری». منم یواش یواش باورم شد که من به درد نمی‌خورم. نه وضع مالی مون خوبه، نه درسم خوبه، نه تو خونه بهم توجه می‌شه. یه جوری شدم که حتی وقتی کسی بهم محبت می‌کنه، فکر می‌کنم حتماً اشتباه گرفته، چون من لیاقتشو ندارم.»

مضمون اصلی ۳: افکار خودکشی و بی‌ارزشی وجودی

یافته‌ها نشان می‌دهد تجربه مداوم طرد و بی‌توجهی، به شکل‌گیری افکار منفی عمیق درباره ارزش وجودی منجر شده است.

مفهوم اولیه ۱.۳: افکار مرگ

برخی نوجوانان افکاری درباره نبودن خود را گزارش کرده‌اند.

نوجوان کد ۵: «تو اون دوران که زیاد تو خونه دعوا می‌شد، من یه دفتر داشتم که تهش نوشته بودم: «اگه نباشم، کی ناراحت می‌شه؟». واقعاً نمی‌دونستم. چون فکر می‌کردم همه از بودنم فقط حرص می‌خورن. یه بار یه تیغ تو دستشویی دیدم، چند ثانیه نگاش کردم. استفاده نکردم، ولی اون فکر هنوز باهامه... اینکه نبودنم شاید راحت‌تر باشه واسه همه.»

مفهوم اولیه ۲.۳: آرزوی نبودن

آرزوی نبودن به‌عنوان واکنشی به احساس طردشدگی بیان شده است.

نوجوان کد ۳: «مامانم بعضی وقت‌ها میگه: «کاش هیچ‌وقت بچه‌دار نمی‌شدم»، این جمله توی ذهنم حک شده. خیلی وقتا با خودم فکر می‌کنم کاش واقعاً نبودم. نبودنم شاید واسه اونا بهتر بود، واسه خودمم. این جمله رو بارها زیر لب تکرار کردم: «اگه نباشم، دنیا چی کم داره؟». هیچ‌کس نفهمید و نمی‌فهمه این جمله با من چی کار کرد.»

مفهوم اولیه ۳.۳: بی‌معنایی زندگی

احساس پوچی و بی‌انگیزگی نسبت به زندگی توسط برخی از نوجوانان گزارش شده است.

نوجوان کد ۱۰: «من فک می‌کنم بودنم برای کسی فرق نداره. حتی وقتی می‌رم مدرسه، کسی نمی‌پرسه حالت چطوره؟ وقتی مریضم، کسی نمی‌پرسه بهتری؟ واسه همین یه مدت افتاده بودم رو دور بی‌انگیزگی کامل. نه درسی، نه تفریحی، نه حرفی. فقط یه زندگی بدون معنا. انگار دارم زندگی می‌کنم فقط چون باید، نه چون می‌خوام.»

مضمون اصلی ۴: احساس تنهایی و درک‌نشدن

یافته‌ها نشان می‌دهد نوجوانان علی‌رغم حضور در خانواده و جمع‌های اجتماعی، تجربه‌ای عمیق از تنهایی، بی‌کسی و درک‌نشدن دارند. فقدان تکیه‌گاه عاطفی و پاسخ همدلانه از سوی اطرافیان، احساس نادیده‌ماندن و نیاز شدید به دیده‌شدن را در آنان تشدید کرده است.

مفهوم اولیه ۱.۴: نداشتن تکیه‌گاه عاطفی

نبود پاسخ همدلانه، احساس بی‌پناهی در نوجوانان را تقویت کرده است. نوجوان کد ۹: «تو خونه ما اگه ناراحت باشی، یا بهت می‌خندن یا بی‌تفاوتن. یه بار گریه کردم چون مامانم با لحن بدی حرف زد، گفت: "گریه نکن مثل بچه‌ها، برو یه کاری انجام بده!" اون لحظه فقط دلم می‌خواست یکی بغلم کنه، فقط بگه "باشه، گریه کن". ولی هیچ‌کس نبود. انگار من فقط باید قوی باشم، حتی وقتی دارم می‌شکنم.»

مفهوم اولیه ۲.۴: حس درک‌نشدن از سوی دیگران

نوجوانان احساس می‌کنند تجربه‌های هیجانی آن‌ها جدی گرفته نمی‌شود. نوجوان کد ۴: «وقتی می‌گم از دعوای خسته‌م، بابام می‌گه: "ما هم سن تو بودیم، خیلی بدتر می‌کشیدیم." ولی این درک نیست. یعنی حرفم رو ندیده می‌گیرن. یه بار به دوستم گفتم، اونم گفت: "بی‌خیال بابا، همش اینجوریه." اونجا بود که فهمیدم باید فقط با خودم حرف بزنم. چون کسی نیست که واقعاً بفهمه درد کجاست.»

مفهوم اولیه ۳.۴: احساس بی‌کسی

تنهایی عمیق حتی در حضور دیگران توسط نوجوانان گزارش شده است. نوجوان کد ۷: «من وقتی ناراحتم، بیشتر وقتا فقط می‌رم بالکن، به آسمون نگاه می‌کنم. حس می‌کنم هیچ‌کس نیست.»

مفهوم اولیه ۴.۴: دل‌تنگی برای دیده شدن

در گزارش‌های نوجوانان نیاز به دیده شدن و تأیید عاطفی به‌طور برجسته مطرح شده است. نوجوان کد ۸: «یه بار فقط، فقط یه بار، دلم می‌خواست مامان یا بابام بگه “ایول، دمت گرم یا ما بهت افتخار می‌کنیم.” یه جمله ساده‌ست، ولی برای من معنی داره. چون حس می‌کنم اصلاً دیده نمی‌شم. نه نمره‌هام، نه کارام، نه حال‌م. من تو این خونه یه سایه‌م. جدیداً به‌خاطر همین رفتارها دوست ندارم همراه خانواده میهمانی برم یا میهمان خونه ما بیاد.»

مضمون اصلی ۵: اضطراب و ترس مزمن

یافته‌ها حاکی از شکل‌گیری اضطراب پایدار در نتیجه زندگی در فضای خانوادگی غیرقابل‌پیش‌بینی و پرتنش است.

مفهوم اولیه ۱.۵: دلشوره دائمی

نوجوانان از تجربه دلشوره‌ای همیشگی سخن می‌گویند که به بخشی عادی از زندگی روزمره آن‌ها تبدیل شده است.

نوجوان کد ۷: «پدرم معتاده. وقتی میاد خونه یا می‌خوابه یا درگیره، معلوم نیست چطور باشه. آرومه یا عصبانی؟ با کسی کاری داره یا نه؟ یه بار یهو سر خواهرم داد زد، همه‌مون ترسیدیم. از اون موقع، حتی اگه خوب باشه، من باز می‌ترسم. دلشوره دیگه برام شده یه چیز طبیعی.»

مفهوم اولیه ۲.۵: اضطراب موقع دعوا

دعواهای والدین واکنش‌های شدید اضطرابی و جسمانی در نوجوانان ایجاد کرده است. نوجوان کد ۹: «مامانم وقتی سر مسائل مالی به بابام گیر میده، من همیشه تو اتاقم دراز می‌کشم و هدفون می‌ذارم. ولی هدفون جلو اضطرابمو نمی‌گیره. یه چیزی تو سینه‌م جمع می‌شه، بعد همون شب خواب نمی‌برم. بدنم انگار هی به خطر واکنش نشون می‌ده.»

مفهوم اولیه ۳.۵: ترس از واکنش والدین

ترس از واکنش‌های تند والدین موجب مهار کلام و سکوت در نوجوانان شده است. نوجوان کد ۴: «پدرم خیلی سریع عصبانی می‌شه. یه بار فقط گفتم نظر من یه چیز دیگه‌ست، یهو سیلی زد. حالا همیشه قبل حرف زدن، صدامو می‌خورم تو گلو. تو کلاس،

همه می‌گن چرا همیشه ساکتی؟ ولی اونا نمی‌دونن من خونه چطوری تربیت شدم. ترس از واکنش بابام هنوز باهامه.»

مضمون اصلی ۶: واکنش‌های اجتنابی

نوجوانان برای کنار آمدن با فشار روانی، به شیوه‌های مختلف اجتنابی متوسل شده‌اند.

مفهوم اولیه ۱.۶: فرار ذهنی

خیال‌پردازی به‌عنوان راهی برای فاصله‌گیری موقت از واقعیت تنش‌زا توسط نوجوانان تجربه شده است.

نوجوان کد ۳: «من وقتی با مامانم بحث می‌شه، خودمو پرت می‌کنم تو یه دنیای دیگه. آهنگ می‌ذارم تو گوشم، سرمو می‌ذارم روی بالش، چشممو می‌بندم. خیال می‌کنم که تو یه خونه دیگه‌ام، با پدر و مادری که آروم حرف می‌زنن، که صداشون از تو آشپزخونه میاد و فقط دارن با هم می‌خندن. بعد که بیدار می‌شی از اون خیال، دوباره با صدای دادای مامان روبه‌رو می‌شی. ولی یه مدت، حتی چند دقیقه، فرار می‌کنی از واقعیتی که داره خفه‌ت می‌کنه.»

مفهوم اولیه ۲.۶: حبس در اتاق

کناره‌گیری فیزیکی و پناه‌بردن به اتاق، برای ایجاد احساس امنیت توسط نوجوانان تجربه شده است.

نوجوان کد ۱: «وقتی دعوا می‌شه، سریع می‌رم تو اتاق و درو می‌بندم. بعضی وقتا تا آخر شب بیرون نمیام. حتی شامم نمی‌خورم. نه اینکه قهر کنم، فقط می‌خوام تو اون لحظه هیچ‌کسو نبینم. اتاقم شده مثل پناهگاه. شاید کوچیکه، شاید بی‌نور و سرده، ولی تنها جاییه که می‌تونم نفس بکشم.»

مفهوم اولیه ۳.۶: سکوت طولانی

سکوت طولانی به‌عنوان راهی برای جلوگیری از تشدید تعارض توسط نوجوانان انتخاب شده است.

نوجوان کد ۱۰: «من وقتی می‌بینم بحث داره شروع می‌شه، یا حتی بعدش، دیگه حرف نمی‌زنم. بعضی وقتا چند ساعت با کسی تو خونه حرف نمی‌زنم. نه از روی قهر، نه از

روی لجبازی. فقط چون حس می‌کنم حرف زدن فایده‌ای ندارد. انگار هرچی بگی، یا بد برداشت می‌شه یا اصلاً شنیده نمی‌شه. سکوت بهتره. کمتر آسیب می‌زنه.»

مضمون اصلی ۷: خشم و پرخاشگری پنهان

یافته‌ها نشان می‌دهد خشم نوجوانان اغلب سرکوب شده و به صورت غیرمستقیم بروز پیدا می‌کند.

مفهوم اولیه ۱.۷: عصبانیت فروخورده

نوجوانان به دلیل ترس از پیامدها، خشم خود را ابراز نکرده و آن را درونی می‌کنند. نوجوان کد ۴: «من همیشه وقتی مامان یا بابام سرم داد می‌زنن، هیچ‌چیزی نمی‌گم. یعنی از بیرون شاید فکر کنن من آرامم، ولی ته دلم پره از خشم. تو ذهنم هزار تا جمله هست که دلم می‌خواد بگم ولی نمی‌گم. چون می‌ترسم دعوا بدتر شه یا اصلاً برام بدتر تموم شه. یه بار انقدر عصبی شدم، فقط دستامو مشت کرده بودم تو جیبم. حس می‌کردم اگه یه کلمه بگم، همه چی می‌ترکه.»

مفهوم اولیه ۲.۷: پرخاش به خواهر/برادر

خشم انباشته شده گاهی در روابط خواهر و برادری تخلیه شده است. نوجوان کد ۷: «من کوچیک‌تر که بودم، وقتی مامانم سرم داد می‌زد یا بابام چیزی می‌گفت، سریع می‌رفتم سر خواهرم غر می‌زدم. حتی یه بار هلش دادم، چون فقط می‌خواستم یه جایی خشممو خالی کنم. بعدش عذاب وجدان گرفتم، ولی واقعاً نمی‌دونستم چیکار کنم. الان که فک می‌کنم، می‌بینم اون بی‌گناه بوده. منم فقط دنبال یه راهی بودم که فشار از روم برداشته شه.»

مفهوم اولیه ۳.۷: خودزنی

برخی نوجوانان رفتارهایی را برای تخلیه فشار هیجانی گزارش کرده‌اند که با هدف پایان دادن به زندگی نبوده است.

نوجوان کد ۷: «من شاید بقیه نفهمن، ولی بعضی وقتا که خیلی فشار رومه، یه چیزی نوک تیز برمی‌دارم و دستمو می‌خراشم. نه اینکه بخوام خودکشی کنم، فقط چون اون درد فیزیکی یه جورایی باعث می‌شه از اون درد درونی فرار کنم. یه جور خالی شدن

خشممه. مثلاً وقتی بابام رو با وضعش میبینم و خجالت می‌کشم، بعدش می‌رم تو دستشویی، چند دقیقه فقط می‌شینم و خودمو می‌خارونم. می‌دونم درست نیست، ولی نمی‌دونم دیگه چی کار کنم با این همه احساسات نگفته.»

مفهوم اولیه ۴.۷: فانتزی انتقام یا پرخاش ذهنی

پرخاشگری ذهنی به‌عنوان راهی برای کاهش موقت تنش و تخلیه هیجانی تجربه شده است. نوجوان کد ۴: «بعضی وقتا با خودم فکر می‌کنم کاش می‌تونستم یه بار فریاد بزنم تو صورت بابام. تو ذهنم می‌رم جلوش، حرفامو می‌زنم، از خودم دفاع می‌کنم. حتی یه بار تصور کردم می‌زنمش. ولی بعدش گریه‌م گرفت. چون من این کارا رو تو واقعیت نمی‌کنم، فقط تو خیال. ولی همون خیال باعث می‌شه دو روز سبک‌تر باشم.»

مضمون اصلی ۸: اختلالات خواب و تغذیه

یافته‌ها حاکی از تأثیر مستقیم تنش‌های خانوادگی بر الگوهای خواب و تغذیه نوجوانان است.

مفهوم اولیه ۱.۸: بی‌خوابی

درگیری ذهنی مداوم مانع شروع و تداوم خواب شده است.

نوجوان کد ۴: «برای من خوابیدن سخت‌ترین بخش شبای خونه‌مونه. چون هر چی سرم رو می‌ذارم روی بالش، اون صداها، اون دعوها، دوباره میان جلو چشمم. بعضی شب‌ها تا پنج صبح بیدارم. دیگه نمی‌تونم تمرکز کنم.»

مفهوم اولیه ۲.۸: کابوس

نوجوانان خواب‌های آشفته و تکرارشونده مرتبط با فضای خانوادگی را گزارش کرده‌اند. نوجوان کد ۷: «من زیاد خواب ترسناک می‌بینم. بیشتر وقتا تو خواب می‌بینم بابام و مامانم دعوا می‌کنند و سمت هم چیز پرت می‌کنند. یا می‌بینم مامانم داد می‌زنه و من دارم داد می‌زنم ولی صدام در نیامد. این خوابا واقعی‌تر از واقعیتن بعضی شب‌ها. حتی چند بار از خواب پریدم و دیدم بدنم خیس عرقه. مامانم گفت چیز خاصی نیست.»

مفهوم اولیه ۳.۸: کم‌اشتهایی یا پرخوری عصبی

تغذیه برای برخی نوجوانان به ابزاری برای تنظیم هیجان تبدیل شده است.

نوجوان کد ۸: «برعکس بعضیا، من وقتی ناراحتم، خیلی می‌خورم. مخصوصاً شیرینی یا

چیپس. یه بار انقدر خوردم که حالم بد شد. نمی‌دونم چرا، ولی اون خوردنا انگار باعث می‌شه آروم بشم. انگار یه چیزی رو دارم پر می‌کنم.»

مضمون اصلی ۹: افت تحصیلی و بی‌انگیزگی آموزشی

یافته‌ها نشان می‌دهد تنش‌ها و تعارض‌های مداوم در فضای خانواده، به‌طور مستقیم بر عملکرد تحصیلی نوجوانان تأثیر گذاشته است و مدرسه برای بسیاری از نوجوانان از یک فضای رشد، به محیطی فرساینده تبدیل شده است.

مفهوم اولیه ۱.۹: کاهش تمرکز

درگیری ذهنی با مسائل خانوادگی تمرکز تحصیلی را مختل کرده است. نوجوان کد ۶: «تو مدرسه همیشه آقای اصغری معلم ریاضیم می‌گه: "چرا حواست نیست؟". منم نمی‌تونم بگم که دیشب خونه‌مون مثل میدان جنگ بود. وقتی ذهن آدم پره، دیگه حالی برای درس نمی‌مونه.»

مفهوم اولیه ۲.۹: افت نمرات

افت عملکرد تحصیلی به‌عنوان پیامد شرایط پرتنش خانوادگی گزارش شده است. نوجوان کد ۹: «قبلنا نمره‌هام خوب بود. ولی یه مدت انقدر اوضاع خونه بد شد که اصلاً نمی‌تونستم بخونم. دلم می‌خواست از خونه فرار کنم. به‌جای درس، ذهنم دنبال راه فرار بود. نمره‌هام خراب شد. وقتی معلم‌ها علتو می‌پرسیدن، فقط لبخند می‌زدم و جواب سر بالا می‌دادم.»

مفهوم اولیه ۳.۹: بی‌علاقگی به درس

فقدان توجه و تشویق، انگیزه یادگیری را کاهش داده است. نوجوان کد ۸: «اوایل خیلی به مدرسه و درس علاقه داشتم. مخصوصاً انشا. ولی الان حس می‌کنم چه فایده‌ای داره؟ درس بخونم که چی؟ بابام که حواسش نیست. مامانم هم که همیشه خسته‌ست. هیچ‌کس نمی‌پرسه چی می‌خونی، چی یاد گرفتی. درس خوندن وقتی دیده نمی‌شی، بی‌فایده‌ست. دیگه حوصله‌شو ندارم.»

مضمون اصلی ۱۰: گوشه‌گیری و انزواطلبی اجتماعی

بر اساس مصاحبه‌ها، تجربه طرد، بی‌اعتمادی و ناامنی در محیط خانواده به روابط اجتماعی نوجوانان نیز تسری یافته است. نوجوانان به تدریج از جمع‌های دوستانه فاصله گرفته، احساس بیگانگی با همسالان را تجربه کرده و در برقراری ارتباط مؤثر دچار دشواری شده‌اند.

مفهوم اولیه ۱.۱۰: کناره‌گیری از جمع

براساس یافته‌های پژوهش برخی از نوجوانان به تدریج از تعاملات اجتماعی فاصله گرفته‌اند. نوجوان کد ۹: «وقتی تو خونه احساس بی‌ارزشی می‌کنی، تو جمع هم همین حس باهاته. یه جور ناامنی همیشگی. من خیلی وقتا دعوت دوستامو رد کردم، فقط چون نمی‌خواستم نقش بازی کنم که حالم خوبه. این جوری شد که کم‌کم همه فکر کردن من آدم گوشه‌گیرم، درحالی‌که من فقط خسته بودم از نقش بازی کردن.»

مفهوم اولیه ۲.۱۰: احساس بیگانگی با دوستان

تفاوت تجربه‌های زندگی به احساس غریبی در جمع همسالان انجامیده است. نوجوان کد ۶: «من بین دوستانم همیشه حس غریبی دارم. نمی‌دونم چرا ولی حس می‌کنم اونا یه دنیای دیگه دارن. یه بار یکی از بچه‌ها گفت مامانش براش تولد گرفته، من فقط سرمو انداختم پایین و از درون به هم ریختم خب چطور می‌تونم با اون بچه‌ها صمیمی باشم؟ نمی‌فهمیم همو.»

مفهوم اولیه ۳.۱۰: بی‌اعتمادی اجتماعی

براساس یافته‌های پژوهش نقض اعتماد در خانواده به بی‌اعتمادی تعمیم‌یافته در نوجوانان منجر شده است.

نوجوان کد ۱۰: «تو خونه ما کسی راز نگه نمی‌داره. اگه یه بار با داداشام درد دل کنم، دو روز بعد بابام با همون چیزا منو تحقیر می‌کنه. از اون موقع دیگه به هیچ‌کس اعتماد ندارم. حتی وقتی دوستم می‌گه "قول می‌دم به کسی نگم"، ته دلم می‌گم نه، یه روزی می‌گی. این بی‌اعتمادی مثل یه زخم مونده. نمی‌تونم راحت باشم با هیچ‌کس.»

مفهوم اولیه ۴.۱۰: ناتوانی در برقراری ارتباط اجتماعی

براساس گزارشات نوجوانان حساسیت هیجانی بالا تعاملات اجتماعی را دشوار کرده است.

نوجوان کد ۳: «وقتی یکی از بچه‌ها یه جمله عادی می‌گه، بعضی وقتا یه جورى ناراحت می‌شم که خودمم نمی‌فهمم چرا. یه شوخی ساده ممکنه منو بهم بریزه. فهمیدم که زیادی حساس شدم، زیادی شکننده. شاید به خاطر اینه که تو خونه مدام فشار روم بوده و مامانم بد بابام رو میگه، حالا نمی‌تونم فرق شوخی و جدی رو خوب بفهمم. برای همین از جمع فاصله می‌گیرم.»

مضمون اصلی ۱۱: تغییر در روابط دوستانه

یافته‌ها حاکی از آن است که فشارهای روانی ناشی از تعارض‌های خانوادگی، کیفیت و پایداری روابط دوستانه نوجوانان را تحت تأثیر قرار داده است.

مفهوم اولیه ۱.۱۱: کاهش تعامل با دوستان

بر اساس گزارش نوجوانان فشار خانوادگی موجب کاهش ارتباط با دوستان شده است. نوجوان کد ۷: «وقتی تو خونه فشار زیاده، دیگه حوصله ندارم با کسی وقت بگذرونم. حتی یه مدت فکر می‌کردم که دوستانم منو درک نمی‌کنن، چون اونا تو خونه‌شون این چیزا رو ندارن. این شد که کم‌کم از جمع‌شون جدا شدم. الانم وقتی می‌خوام برگردم پیششون، حس می‌کنم دیگه جایی ندارم.»

مفهوم اولیه ۲.۱۱: زودرنجی در ارتباطات

تحریک‌پذیری هیجانی بالا به سوءبرداشت در روابط انجامیده است.

نوجوان کد ۳: «یه بار یکی از دوستانم یه شوخی کوچیک کرد، من انقدر ناراحت شدم که سه روز باهاش حرف نزد. خودش تعجب کرده بود. ولی خب نمی‌دونست که اون روز صبح بابام دعوا کرده بود و من کلاً از نظر روحی داغون بودم. وقتی تو خونه تحت فشاری، یه کلمه از بیرون هم می‌تونه خنجر باشه.»

مفهوم اولیه ۳.۱۱: پرخاشگری در گروه همسالان

خشم حل‌نشده خانوادگی در تعامل با همسالان بروز یافته است.

نوجوان کد ۶: «گاهی تو مدرسه با دوستانم بحث می‌شه، ولی دلیلش خودشون نیستن. دلیلش خونه‌ست. یه بار یکی از بچه‌ها گفت چرا اینقدر تند حرف می‌زنی؟ منم گفتم برو پی کارت. ولی واقعاً مقصر اون نبود. من پرم از خشمی که هیچ‌جا نتونستم خالی‌ش کنم،

جز سر هم‌سن و سالام.»

نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر، شبکه‌ای درهم‌تنیده از آسیب‌های هیجانی، زیستی و رفتاری را در نوجوانان خانواده‌های دارای تعارض‌های ارتباطی آشکار ساخت که در هسته آن، «فقدان پاسخ‌دهی همدلانه» و «نادیده‌انگاشتن نیازهای عاطفی» توسط والدین قرار دارد. این یافته‌ها، ضمن تأیید و بسط ادبیات موجود در زمینه پیامدهای تعارض‌های خانوادگی، مدلی زنجیره‌ای از تأثیر طرد هیجانی بر کارکردهای تحولی نوجوانان ارائه می‌دهند. در ادامه، هر یک از مضامین اصلی استخراج‌شده (شامل آسیب‌های هیجانی درونی‌شده، اضطراب مزمن، راهبردهای مقابله‌ای ناکارآمد، اختلالات روان‌تنی، افت تحصیلی و گسست اجتماعی) به تفکیک، با پژوهش‌های پیشین مقایسه و بر اساس چهارچوب‌های نظری (دلبستگی، یادگیری اجتماعی، اسناد و سیستم‌های خانواده) تبیین می‌شوند و در پایان، دلالت‌های کاربردی آن‌ها برای مداخلات چندسطحی مورد بحث قرار می‌گیرد.

هسته مرکزی: فقدان پاسخ‌دهی همدلانه و طرد هیجانی

اگرچه در بخش یافته‌ها، مضامین به صورت مجزا گزارش شدند؛ اما در مرحله تحلیل و تفسیر، مشخص گردید که «فقدان پاسخ‌دهی همدلانه» نقشی محوری در سازمان‌دهی سایر آسیب‌ها دارد و می‌توان آن را به عنوان «هسته مرکزی» یا «مقوله محوری» این شبکه درهم‌تنیده در نظر گرفت به این معنا که در دل تجارب نوجوانان خانواده‌های دارای تعارض‌های ارتباطی، یک هسته مرکزی به نام «فقدان پاسخ‌دهی همدلانه» و «نادیده‌انگاشتن نیازهای هیجانی» قرار دارد. به عبارتی، نوجوانان به وضوح بیان کردند که آنچه بیش از هر چیز آسیب‌رسان بوده، نه صرفاً وجود درگیری یا مشاجره، بلکه بی‌توجهی والدین به احساسات، نیازها و صدای آنان بوده است. این یافته با نظریه دلبستگی بالبی (۱۹۶۹) همخوانی کامل دارد که بر نقش «پاسخ‌دهی حساس» به عنوان شرط اساسی شکل‌گیری دلبستگی ایمن تأکید می‌کند و همچنین با نظریه خودپنداره راجرز که تأکید دارد در غیاب پذیرش بی قید و شرط، فرد خودپنداره‌های منفی می‌سازد

که احساس بی‌ارزشی را تقویت می‌نماید (Rogers, 1951). هنگامی که والدین به دلیل گرفتاری در تعارض‌های خود، از این پاسخ‌دهی بازمی‌مانند، نوجوان الگوی دلبستگی ناایمن را درونی می‌سازد که خود زمینه ساز اضطراب مزمن و عدم اعتماد به دیگران می‌گردد (خوانین‌زاده و همکاران، ۱۴۰۲؛ ملاحی و همکاران، ۱۴۰۲).

بنابراین اگر نوجوان در محیطی پرتنش، با تعارضات زناشویی حل نشده، مثلث‌های هیجانی، مرزهای گسسته یا نقش‌های درهم شکسته رشد یابد، روند هویت‌یابی او نه تنها تسهیل نمی‌شود، بلکه به شدت دچار اختلال خواهد شد (Nguyen, 2023).

۱. آسیب‌های هیجانی درونی‌شده (احساس طرد، شرم، گناه، افکار خودکشی)

نوجوانان این پژوهش، طردشدگی را نه به عنوان یک رویداد گاه‌به‌گاه، بلکه به عنوان حالتی پایدار در خانواده تجربه کرده‌اند. این طرد، به تدریج به احساس بی‌ارزشی، شرم مزمن و خودسرزنشگری انجامیده است. این یافته با پژوهش‌های پندر و باوم (۲۰۲۲) همسو است که نشان داده‌اند سبک‌های فرزندپروری ناکارآمد و فقدان حمایت عاطفی، احساس بی‌ارزشی را در نوجوانان تقویت می‌کند. همچنین با نظریه فروید (۱۹۲۰) درباره جابجایی هیجان‌ات و یافته‌های هاشمی و همکاران (۲۰۲۳) نیز همخوانی دارد که نشان دادند نوجوانان ناسازگار، ادراکات منفی نسبت به خود (مانند بی‌لیاقتی و نابسندگی) را درونی می‌کنند. از منظر نظریه اسناد وینر (۱۹۸۵)، این نوجوانان، علت تعارض‌ها را به درون خود (ویژگی‌های شخصیتی ثابت مانند «من بد هستم») نسبت می‌دهند که این سبک اسناد درونی منفی، به طور مستقیم با احساس گناه و شرم مزمن مرتبط است.

یکی از هشداردهنده‌ترین یافته‌ها، بروز افکار خودکشی و بی‌معنایی وجودی در میان نوجوانان بود. این نتیجه با پژوهش‌های خوانین‌زاده و همکاران (۱۴۰۲) که طرد هیجانی خانوادگی را یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم افکار خودآسیب‌زانه می‌دانند، همسو است. همچنین با نتایج وانگ (۲۰۲۳) نیز همخوانی دارد که نشان داد دلبستگی‌های ناایمن (به ویژه سبک‌های اجتنابی و ترسان) با افزایش خطر ابتلای نوجوانان به افسردگی و افکار خودآسیب‌رسان ارتباط مستقیم دارند. در تبیین نظری این یافته، می‌توان از نظریه سیستم‌های خانواده بوئن (۱۹۷۸) بهره گرفت که نشان می‌دهد در خانواده‌های درگیر

تعارض، فرایندهای مثلث‌سازی و کاهش تمایز یافتگی، بار روانی تنش‌های والدین را به نوجوان منتقل می‌کنند و او را در موقعیتی بن‌بست‌گونه قرار می‌دهند که احساس بی‌آیندگی و ناامیدی در او تقویت می‌شود (Čepukienė & Neophytou, 2024).

۲. اضطراب مزمن و ناایمنی روانی

مضمون اصلی «اضطراب و ترس مزمن» در تمامی روایت‌ها به‌عنوان یک تجربه فراگیر و همیشگی گزارش شده است. نوجوانان از دلشوره دائمی، ترس از واکنش والدین و اضطراب در هنگام دعوای خانوادگی سخن گفته‌اند. این یافته با شواهد طولی کامینگز و همکاران (۱۹۹۴) و ساندروز و همکاران (۲۰۱۴) همخوانی دارد که نشان داده‌اند قرارگرفتن مکرر در معرض تعارض‌های والدین، سیستم پاسخ‌دهی استرس نوجوان را فعال‌سازی مزمن می‌کند و به‌تدریج به اختلال اضطرابی فراگیر منجر می‌شود. از منظر نظریه یادگیری اجتماعی بندورا (۱۹۷۷)، نوجوانان از طریق مشاهده تعاملات خشن و غیرقابل‌پیش‌بینی والدین، الگوهای ترس و اجتناب را فراگرفته و آن‌ها را به سایر موقعیت‌های زندگی تعمیم می‌دهند.

۳. راهبردهای مقابله‌ای ناکارآمد: سکوت، اجتناب، خشم پنهان

در مواجهه با فشار روانی مزمن، نوجوانان به‌جای استفاده از راهبردهای سازگارانه، به سکوت طولانی، حبس در اتاق، فرار ذهنی و پرخاشگری پنهان روی آورده‌اند. این یافته با پژوهش‌های ملاحی و همکاران (۱۴۰۲) که عوامل شناختی آسیب‌زا در روابط والد و نوجوان را شامل «فاصله ادراکی و عدم درک والدین» معرفی کرده‌اند، همسو است. همچنین، با یافته‌های حسنلو و همکاران (۲۰۲۳) نیز همخوانی دارد که نشان داده‌اند نوجوانان با ذهنی‌سازی اندک، در حل مسئله و برقراری روابط اجتماعی متقابل دچار ضعف هستند و به راهبردهای مقابله‌ای ناکارآمد (مانند تحریک‌پذیری و نگرش منفی به خود) روی می‌آورند. افزون‌براین، خشم فروخورده‌شده، به‌دلیل ترس از تنبیه یا طرد بیشتر، به‌صورت غیرمستقیم و جابه‌جا بروز می‌یابد (خوانین‌زاده و همکاران، ۱۴۰۲).

۴. اختلالات خواب و تغذیه (پیامدهای روان‌تنی)

یکی از مضامینی که در پژوهش‌های پیشین کیفی داخلی کمتر به آن پرداخته شده، اختلالات خواب و تغذیه است. نوجوانان این پژوهش به‌وضوح از بی‌خوابی، کابوس‌های مکرر،

کم‌اشتهایی یا پرخوری عصبی سخن گفتند. این یافته نشان می‌دهد که فشارهای روانی ناشی از تعارض‌های خانوادگی، صرفاً در سطح روان‌شناختی باقی نمی‌مانند، بلکه از طریق محور هیپوتالاموس-هیپوفیز-آدرنال به‌طور مستقیم بر سیستم‌های فیزیولوژیک تأثیر می‌گذارند. هرچند پژوهش‌های مستقیمی در این زمینه در ادبیات داخلی محدود است؛ اما یافته‌های حاضر می‌تواند زمینه‌ساز پژوهش‌های آینده در این حوزه باشد.

۵. افت تحصیلی، بی‌انگیزگی و گسست اجتماعی

یافته‌ها نشان داد که نوجوانان، به‌دلیل درگیری ذهنی مداوم با مسائل خانواده، دچار کاهش تمرکز، افت نمرات و بی‌علاقگی به مدرسه شده‌اند. این یافته با پژوهش‌های خوانین‌زاده و همکاران (۱۴۰۲) که «مشکلات تحصیلی-شغلی» را به‌عنوان یکی از مضامین اصلی تجارب فرزندان نوجوان در خانواده‌های دارای تعارض معرفی کرده‌اند، همسو است. همچنین، گوشه‌گیری اجتماعی و تغییرات در روابط دوستانه (شامل کاهش تعامل، زودرنجی و پرخاشگری در گروه همسالان) نیز از دیگر پیامدهای شناسایی شده بود. این یافته با پژوهش‌های هاشمی و همکاران (۱۴۰۲) همخوانی دارد که نشان دادند نوجوانان ناسازگار، ادراکات منفی نسبت به تعاملات خود با دیگران دارند و از منظر نظریه سیستم‌های خانوادگی مینوچین (۱۹۷۴) قابل تبیین است: وقتی که مرزهای درون‌خانوادگی آشفتگی و الگوهای ارتباطی ناکارآمد شکل می‌گیرند، نوجوان توانایی لازم برای برقراری روابط صمیمی و پایدار در خارج از خانواده را از دست می‌دهد.

جمع‌بندی نظری و کاربردهای عملی

به‌طور کلی، یافته‌های این پژوهش، مدلی را ترسیم می‌کند که در آن «فقدان پاسخ‌دهی همدلانه» به‌عنوان هسته محرک، زنجیره‌ای از آسیب‌های درهم‌تنیده را فعال می‌سازد. از منظر نظری، این یافته‌ها بر ضرورت استفاده از رویکردهای سیستمی و تعاملی در تبیین مشکلات نوجوانان تأکید می‌کند و نشان می‌دهد که مشکلات روانی و رفتاری نوجوانان را نمی‌توان صرفاً به ویژگی‌های فردی آنان نسبت داد، بلکه باید آن‌ها را پیامد تعامل پویای عوامل فردی، خانوادگی و اجتماعی دانست (خوانین‌زاده و همکاران، ۱۴۰۲؛ ملاحی و همکاران، ۱۴۰۲).

از نظر کاربردی، یافته‌های پژوهش حاضر بر لزوم طراحی مداخلات آموزشی حساس به جنسیت و سن برای حمایت از نوجوانان در مسیر رشد روانی اجتماعی و انگیزش تحصیلی تأکید دارند (کاروالیو ۲۰۲۵) و همچنین طراحی و اجرای برنامه‌های آموزش والدین با تمرکز بر مهارت‌های ارتباطی، پاسخ‌دهی همدلانه و مدیریت تعارض، در کنار مداخلات نوجوان‌محور برای آموزش تنظیم هیجان و حل مسئله، و همچنین استقرار نظام‌های غربالگری سلامت روان در مدارس، از جمله اقدامات ضروری به نظر می‌رسد (مظاهری و همکاران ۱۳۹۶؛ خوانین‌زاده و همکاران، ۱۴۰۲؛ ملاحی و همکاران، ۱۴۰۲). افزون‌براین، یافته‌ها بر اهمیت توجه به بسترهای فرهنگی و اجتماعی در طراحی مداخلات فرهنگ‌محور و متناسب با شرایط زیست‌جهان نوجوانان تأکید دارند (ملاحی و همکاران، ۱۴۰۲).

در نهایت، پژوهش حاضر نشان داد که تعارض‌های ارتباطی خانوادگی، صرفاً یک مسئله خصوصی نیست، بلکه یک معضل سلامت عمومی است که پیامدهای آن در سطوح فردی، آموزشی و اجتماعی بروز می‌یابد و نیازمند توجه نظام‌مند سیاست‌گذاران، متخصصان سلامت روان و نظام آموزشی است.

منابع

- ادیب حاج‌باقری، م.، پرویزی، س.، و صلصالی، م. (۱۳۹۴). روش‌های تحقیق کیفی. انتشارات بشری.
- باهنر، ن.، و امینی‌هرندی، ر. (۱۴۰۳). مؤلفه‌های الگوی مطلوب ارتباطات والدین با نوجوان: مطالعه کیفی. نشریه علمی-فرهنگی تربیتی زنان و خانواده، ۱۹(۶۷)، ۳۵-۵۶.
https://cwfs.ihu.ac.ir/article_209039.html
- ثنایی، ذ. (۱۳۸۷). مقیاس‌های خانواده و ازدواج. انتشارات بعثت.
- حریری، ن. (۱۳۸۵). اصول و روش‌های تحقیق کیفی. تهران: دانشگاه آزاد اسلامی.
- حسنلو، ف.، زهرایی، ش.، و طاوولی، آ. (۱۴۰۲). تجربه زیسته نوجوانی در نوجوانان با تأکید بر ظرفیت ذهنی‌سازی: یک مطالعه کیفی پدیدارشناسی. نشریه روانشناسی کاربردی (دانشگاه تهران)، ۱۷(۳)، ۲۵-۴۶.
https://japrr.ut.ac.ir/article_93596.html

خواجه‌نوری، ی.، و دهقانی، ر. (۱۳۹۴). مطالعه رابطه میان تعارض‌های خانوادگی و رفتارهای تهاجمی نوجوانان. *فصلنامه علمی پژوهشی علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شوشتر*، ۹(۲۸)، ۹۱-۱۲۰.

<https://www.ensani.ir/fa/article/author/۱۶۶۵۹۵>

خوانین‌زاده، ز.، رسولی، ر.، و رضائیان‌فرجی، ح. (۱۴۰۲). تجربه زیسته فرزندان نوجوان خانواده‌های دارای تعارض زناشویی در ایران. *فصلنامه فرهنگ، مشاوره و روان‌درمانی*، ۱۴(۵۴)، ۸۵-۱۱۴.

<https://doi.org/10.22054/qccpc.2023.69976.3009>

دهقانی، ر.، و خواجه‌نوری، ب. (۱۳۹۵). تعارضات والدین و تأثیر آن بر سلامت روان نوجوانان. *فصلنامه جامعه‌شناسی نهادهای اجتماعی*، ۳(۷)، ۳۷-۶۶.

https://ssi.journals.umz.ac.ir/article_1392.html

محمدی‌نسب، ح.، مظاهری‌تهرانی، م.ع.، رضایی‌زاده، م.، و حیدری، م. (۱۴۰۰). نیازهای نوجوانان در رابطه والد - فرزندی، یک مطالعه کیفی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۸(۴۲)، ۶۳-۸۰.

<https://www.sid.ir/paper/1038123/fa>

مظاهری، ا.، و رضاخانی، س. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بر کاهش تعارضات والد - فرزند و افزایش عزت‌نفس در دختران دبیرستانی. *فصلنامه تحقیقات آموزش و روان‌شناسی در آموزش متوسطه*، ۱۱(۳۷)، ۱۳۱-۱۵۰.

<https://doi.org/10.22034/jiera.2017.57769>

ملاحی‌خاتون، س.، سهرابی، ن.، سامانی، س.، و خسروی، ص. (۱۴۰۲). تجربه زیسته عوامل شناختی آسیب‌زا در روابط والد و نوجوان. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۲(۱۳۰)، ۱۶۹-۱۸۶.

<https://doi.org/10.52547/JPS.22.130.2117>

هاشمی، س.، امان‌الهی، ز.، و نوری، ط. (۱۴۰۲). تحلیل پدیدارشناسانه تجارب زیسته نوجوانان سازگار و ناسازگار از ادراک رابطه والد - فرزندی. *فصلنامه پژوهش‌های روان‌شناختی کاربردی*، ۱۷(۱)، ۳-۲۱.

<https://civilica.com/doc/1684437>

- Arnett, J. J. (2014). *Adolescence and emerging adulthood: A cultural approach* (5th ed.). Pearson Education.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195309379.001.0001>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Billa, P. A. T., & Imawan, K. (2024). Family communication in supporting adolescent mental health in the digital era. *International Journal of Business, Economics and Social Development*, 5(4), 475–482. <https://doi.org/10.46336/ijbesd.v5i4.729>
- Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. Jason Aronson.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.
- Carvalho, N. A. de, Veiga, F. H., Martínez, I., & Veiga, C. M. (2025). Psychosocial development and student engagement in school: A study with girls and boys in early and late adolescence. *Trends in Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s43076-025-00440-4>
- Čepukienė, V., & Neophytou, K. (2024). Intergenerational transmission of familial relational dysfunction: A test of a complex mediation model based on Bowen family systems theory. *Journal of Social and Personal Relationships*, 41(11), 3385–3408. <https://doi.org/10.1177/02654075241265472>
- Cummings, E. M., & Davies, P. T. (1994). *Children and marital conflict: The impact of family dispute and resolution*. Guilford Press.
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3549843>
- Fine, M. A., Moreland, J. R., & Schwebel, A. I. (1983). Longitudinal relations between adolescent and parental perceptions of family interaction. *Developmental Psychology*, 19(2), 246–250.
- Freud, S. (1920). *Beyond the pleasure principle*. International Psycho-Analytical Press.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575.
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Harvard University Press.
- Nguyen, T. H. H., & Nguyen, T. N. T. (2023). Parent-adolescent conflict: An exploration from the perspective of Vietnamese adolescents. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1243494. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1243494>
- Pender, R. L., & Baum, N. (2022). Using structural family theory in treating family conflict. *Journal of Family Counseling*, 48(3), 201–214. <https://doi.org/10.1177/10664807221123561>
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Houghton Mifflin.
- Sanders, M. R., Kirby, J. N., Tellegen, C. L., & Day, J. J. (2014). The Triple P-Positive Parenting Program: A systematic review and meta-analysis of a multi-level system of parenting support. *Clinical Psychology Review*, 34(4), 337–357. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2014.04.003>
- Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt. <https://psycnet.apa.org/record/2014-35308-000>
- Wang, H. (2023). Impact of attachment relationships on anxiety and depression. *SHS Web of Conferences*, 180, Article 02028. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202318002028>

- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573.
- Yousef, M. F. A., Fahmy, A. M., & Adam, S. S. (2024). Assessing parent-adolescent relationship: Communication pattern and conflict as perceived by adolescents. *Egyptian Journal of Health Care*, 15(1), 1045–1061. <https://doi.org/10.21608/ejhc.2024.343645>

تجربه زیسته مادران شاغل از تعارض نقش مادری و شغلی در تربیت فرزندان

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۲/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۵/۰۴

لیلا خادمی عادل^۱

زهره مرادی^۲

سکینه کاوسی امید^۳

چکیده

این پژوهش با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی توصیفی به بررسی تجربه زیسته مادران شاغل از تعارض میان نقش‌های مادری و شغلی در فرایند تربیت فرزندان پرداخته است. هدف اصلی این پژوهش، شناخت عمیق چالش‌ها، احساسات درونی، و راهبردهای مقابله‌ای این مادران در مواجهه با دو نقش حیاتی و گاه متضاد بوده است. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با گروهی از مادران شاغل گردآوری و با روش تحلیل کلایزی بررسی شدند. نتایج نشان داد که این مادران با احساس گناه، فشار روانی، اضطراب، و دغدغه‌های تربیتی مواجه‌اند. برای مدیریت این تعارض، از راهکارهایی چون برنامه‌ریزی دقیق، حمایت عاطفی و عملی همسر، استفاده از خدمات مراقبتی، و ایجاد تعادل میان وظایف بهره می‌برند. یافته‌های این پژوهش می‌تواند در تدوین سیاست‌های حمایتی برای زنان شاغل و ارتقای سلامت روان خانواده نقش مؤثری ایفا کند.

کلیدواژه‌ها

تعارض نقش، تربیت فرزند، خانواده، سلامت روان، مادران شاغل.

۱. دکترای روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران (نویسنده مسئول)
leila.khademi@iau.ac.ir

۲. کارشناسی ارشد مشاوره خانواده دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران
teacherzohre1375@gmail.com

۳. کارشناسی ارشد مشاوره خانواده دانشگاه رازی کرمانشاه، کرمانشاه، ایران
kavosi.s1387@gmail.com

مقدمه و بیان مسئله

در جوامع معاصر، به‌ویژه در کشورهای در حال توسعه مانند ایران، افزایش نرخ اشتغال زنان یکی از شاخص‌های مهم تحول اجتماعی و اقتصادی محسوب می‌شود. زنان به‌عنوان نیمی از جمعیت فعال کشور نقش مهم و اثرگذاری در اقتصاد کشور ایفا می‌کنند. مطالعات نشان داده است که تصمیم زنان برای فعالیت در نیروی کار، تحت تأثیر بسیاری از عوامل اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی است (مطیع حق‌شناس، ۱۴۰۳). به دلیل تحولات دهه‌های اخیر، اشتغال به مطالبه اقتصادی برای تعداد زیادی از زنان بخصوص زنان با تحصیلات دانشگاهی تبدیل شده است (عرب مازار، علی‌پور و زارع نیاکوک، ۱۳۹۳). مدرسی، داوودی و اله‌وردی‌زاده (۱۳۹۶) در بررسی شاخص توسعه جنسیتی و افزایش مشارکت زنان در ایران نشان می‌دهند نرخ مشارکت اقتصادی زنان در طی سال‌های اخیر افزایش یافته است.

در چند دهه اخیر با توجه به تغییرات نگرشی و افزایش گزینه‌های پیشرفت زنان از جمله تحصیل و اشتغال، مادر شدن دیگر نقش اصلی و اجباری زنان شناخته نمی‌شود و آنان می‌توانند موقعیت‌های جایگزین را انتخاب کنند (صادقی و شهابی، ۱۳۹۸). زنان، به‌ویژه مادران، با ورود به عرصه‌های حرفه‌ای و شغلی، نقش‌های سنتی خانوادگی خود را با نقش‌های جدید اجتماعی تلفیق می‌کنند. این تلفیق، هرچند می‌تواند نشانگر توانمندی و استقلال زنان باشد؛ اما در عمل با چالش‌هایی جدی همراه است. یکی از مهم‌ترین این چالش‌ها، تعارض نقش مادری و شغلی است؛ تعارضی که نه تنها بر سلامت روانی و اجتماعی مادران تأثیر می‌گذارد بلکه می‌تواند فرایند تربیت فرزندان را نیز دچار اختلال کند. مطالعات اخیر نشان می‌دهند که مادران شاغل در ایران، به‌ویژه آن‌هایی که دارای فرزندان خردسال هستند، در تلاش برای برقراری تعادل میان وظایف شغلی و مسئولیت‌های مادری، با فشارهای روانی، اجتماعی و ساختاری مواجه‌اند. به اعتقاد روشنی (۱۴۰۱)، برقراری تعادل میان نقش شغلی و نقش مادری از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ با این حال، ایجاد تعادل میان مسئولیت‌های شغلی و خانوادگی، به‌ویژه ایفای نقش مادری، برای زنان شاغل با دشواری‌ها و چالش‌های خاصی همراه است.

در پژوهشی کیفی توسط رازقی نصرآباد و حسینی (۱۳۹۸)، تجربه زیسته ۲۸ مادر شاغل دارای فرزند زیر ده سال در تهران بررسی شد. یافته‌ها نشان داد که مادران در مواجهه با تعارض نقش، اغلب به راهکارهای فردی و سازگاری‌های اجباری روی می‌آورند. این راهکارها شامل احساس قربانی شدن، تلاش مضاعف برای جبران کمکاری‌ها، و کاهش کنش اجتماعی مسئولانه بوده است. محیط کار اغلب بی‌تفاوت یا تقابلی، و حمایت اجتماعی از سوی جامعه بسیار محدود گزارش شده است. در پژوهشی دیگر، صادقی و شهابی (۱۳۹۸)، به بررسی «تعارض کار و مادری» در میان زنان شاغل در شهر تهران پرداختند. آنان دریافتند که زنان در فرایند گذار به مادری، با چالش‌هایی نظیر کاهش فرصت‌های شغلی، احساس گناه نسبت به فرزندان، و فشارهای اجتماعی مواجه‌اند. این پژوهش بر ضرورت سیاست‌گذاری‌های حمایتی در حوزه خانواده و اشتغال زنان تأکید دارد. یافته‌های مطالعه تجربه مادری و چالش‌های فرزندآوری زنان شاغل حاکی از آن است که اهم چالش‌های مرتبط با فرزندآوری زنان شاغل، چالش‌های شغلی (محیط کار)، فرزندپروری، اقتصادی و آموزش فرزندان است که برآیند این شرایط، تمایل زنان شاغل مشارکت‌کننده در این پژوهش را به داشتن فرزند کمتر، به‌عنوان یکی از راه‌های اجتناب از این تعارض‌ها و چالش‌ها سوق داده است (عسگری ندوشن و رازقی نصرآباد، ۱۴۰۲).

در سطح بین‌المللی نیز مطالعات متعددی به بررسی این موضوع پرداخته‌اند. برنهاردت و رکسیدلر (۲۰۲۲)، در مقاله‌ای با عنوان «تعارض کار با خانواده و شیوه‌های فرزندپروری: بررسی نقش کار از خانه در میان مادران شاغل تنها و دارای همسر»، نشان دادند که تعارض میان نقش‌های شغلی و خانوادگی می‌تواند منجر به کاهش رفتارهای پاسخ‌گو و افزایش رفتارهای خصمانه در تربیت فرزندان شود. این مطالعه همچنین تأکید کرد که کار از خانه لزوماً نقش حمایتی ندارد و بسته به شرایط، می‌تواند منبع فشار یا آرامش باشد. در پژوهشی جدیدتر لینگ و چن (۲۰۲۵)، در مطالعه‌ای تحت عنوان «تعارض کار-خانواده والدین و رابطه والد-فرزند: نقش واسطه‌ای فرسودگی شغلی والدین و نقش تعدیل‌کننده خوددلسوزی»، با مطالعه نمونه‌ای از ۸۱۸ والد شاغل نشان داد که تعارض نقش‌های کاری و خانوادگی به‌طور مستقیم باعث افزایش فرسودگی

والدگری و کاهش کیفیت رابطه والد-فرزند می‌شود. همچنین، شفقت به خود به‌عنوان یک متغیر تعدیل‌گر، اثرهای منفی این تعارض را کاهش داده و نقش محافظتی در برابر فرسودگی والدگری ایفا می‌کند.

بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که ایفای نقش‌های متعدد، به‌ویژه در شرایطی که منابع زمانی و روانی محدود هستند، منجر به بروز تعارض و فرسودگی می‌شود. این تعارض با عوامل فرهنگی، انتظارات جنسیتی، و ضعف حمایت‌های نهادی تشدید می‌گردد. به‌ویژه در ساختارهای کاری که انعطاف‌پذیری لازم برای مادران فراهم نمی‌شود، زنان ناچارند میان پیشرفت شغلی و کیفیت مادری یکی را قربانی کنند. سیاح و همکاران (۱۴۰۰)، در پژوهش خود اشاره دارند که فضاهای شغلی موجود، به‌طور کلی، با نقش‌های چندگانه بانوان در تعارض هستند و چشم‌انداز بسیاری از مشاغل برای زنان نامناسب است. زنان شاغل در مواجهه با فشار نقش راهکارهایی چون؛ انکار یا کتمان فشار نقش، سازگاری، توانمندسازی جسمی و روحی، برنامه‌ریزی کردن، استفاده از مراکز خدماتی، کاهش نقش‌های سنتی و اجتماعی را در مواجهه با فشار نقش برمی‌گزینند (بزرگ‌نژاد، موسایی و معینی، ۱۴۰۰). بررسی پژوهش‌های خارجی نشان می‌دهند که زنان شاغل در ایفای هم‌زمان نقش‌های شغلی و خانوادگی با تعارض‌های متعددی مواجه هستند. نتایج یک مطالعه کیفی در میان زنان شاغل متأهل نشان داد که فشار ناشی از نقش مادری، کمبود حمایت خانواده و سازمان، ویژگی‌های شغل، سیاست‌های سازمانی و انتظارات سنتی جامعه از زنان، از مهم‌ترین عوامل ایجاد تعارض میان کار و زندگی به‌شمار می‌روند. این تعارض‌ها علاوه بر کاهش کیفیت زندگی، با پیامدهایی مانند فرسودگی جسمی و روانی، کاهش بهره‌وری، محدود شدن روابط اجتماعی و دشواری در ایفای نقش‌های خانوادگی همراه هستند. همچنین، یافته‌های پژوهش تأکید می‌کند که اجرای سیاست‌های حمایتی در محیط کار، افزایش انعطاف‌پذیری شغلی و تقویت حمایت خانواده می‌تواند در کاهش تعارض کار و زندگی زنان شاغل مؤثر باشد (Hosseini et al, 2024). تجربه زنان شاغل، به‌ویژه مادران، در تعادل میان نقش‌های شغلی و خانوادگی تحت تأثیر مجموعه‌ای از فشارهای ساختاری، سازمانی و اجتماعی قرار دارد. یافته‌های یک فراتحلیل بر ۴۹ مطالعه

کیفی نشان داد که مادران شاغل به طور مداوم با «تعارض نقش»، «فشار زمانی»، و «انتظارات اجتماعی مرتبط با مادری ایده‌آل» مواجه هستند. این شرایط باعث افزایش بار روانی، کاهش منابع فردی و دشواری در حفظ تعادل بین کار و خانواده می‌شود. همچنین نتایج این پژوهش تأکید می‌کند که حمایت سازمانی، سیاست‌های انعطاف‌پذیر کاری و تغییر هنجارهای جنسیتی از عوامل کلیدی در کاهش این تعارض‌ها و بهبود کیفیت زندگی کاری زنان محسوب می‌شوند (Gerçek, 2024).

مجموع این مطالعات، چه در بافت فرهنگی ایران و چه در زمینه‌های بین‌المللی، نشان می‌دهند که تعارض نقش مادری و شغلی پدیده‌ای چندوجهی و ساختاری است که تحت تأثیر عوامل فردی، سازمانی و اجتماعی قرار دارد. این تعارض نه تنها بر سلامت روانی مادران و کیفیت تربیت فرزندان اثرگذار است بلکه می‌تواند مشارکت زنان در توسعه اجتماعی را نیز محدود کند. از این‌رو، توجه به راهکارهای حمایتی، بازنگری در سیاست‌های سازمانی، و ارتقای فرهنگ عمومی در زمینه نقش‌های جنسیتی، ضرورتی انکارناپذیر در مسیر کاهش این تعارض و ارتقای کیفیت زندگی زنان شاغل محسوب می‌شود. این مطالعات نشان می‌دهند که تعارض نقش مادری و شغلی در میان زنان شاغل ایرانی نه تنها یک مسئله فردی، بلکه پدیده‌ای اجتماعی و ساختاری است که ریشه در سیاست‌های ناکارآمد حمایتی، فرهنگ سازمانی مردسالار، و انتظارات سنتی از زنان دارد. در اغلب موارد، زنان شاغل مجبور به اتخاذ راهبردهای فردی برای مقابله با این تعارض هستند، درحالی‌که ساختارهای حمایتی سازمانی و اجتماعی ناکافی‌اند. این وضعیت می‌تواند منجر به فرسودگی روانی، کاهش کیفیت تربیت فرزندان، و محدود شدن مشارکت زنان در عرصه‌های توسعه‌ای شود.

بیان مسئله این پژوهش از دل همین واقعیت‌های اجتماعی و تجربیات زیسته مادران شاغل برمی‌خیزد. با وجود رشد چشمگیر حضور زنان در بازار کار، هنوز سیاست‌های حمایتی کافی برای تسهیل ایفای هم‌زمان نقش مادری و شغلی در ایران وجود ندارد. نبود مهدکودک‌های مناسب در محل کار، ساعات کاری غیرمنعطف، نگاه سنتی به نقش مادری، و فقدان حمایت‌های روانی و اجتماعی، همگی عواملی هستند که تعارض نقش را تشدید

می‌کنند. این تعارض نه تنها بر سلامت روانی مادران اثرگذار است بلکه می‌تواند منجر به اختلال در فرایند تربیت فرزندان، کاهش کیفیت ارتباط والد - فرزند، و حتی بروز مشکلات رفتاری در کودکان شود؛ بنابراین، ضرورت دارد که سیاست‌گذاران اجتماعی، نهادهای آموزشی، و سازمان‌های کاری با بازنگری در ساختارهای حمایتی، زمینه‌ای فراهم آورند تا زنان بتوانند نقش‌های چندگانه خود را با رضایت و کارآمدی بیشتری ایفا کنند. همچنین پژوهش‌های آینده می‌توانند با تمرکز بر گروه‌های خاص مانند مادران مجرد، زنان در مشاغل پرتنش، یا مادران دارای فرزند با نیازهای ویژه، ابعاد جدیدی از این تعارض را آشکار سازند.

از آنجاکه تجربه زیسته مادران شاغل در این زمینه، حامل اطلاعاتی غنی و چندلایه درباره چگونگی مواجهه با تعارض نقش است، پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و بهره‌گیری از روش تحلیل کلایزی، به دنبال کشف ابعاد پنهان و آشکار این تجربه در میان مادران شاغل ایرانی است. هدف آن است که با شنیدن صدای واقعی این زنان، بتوان به درک عمیق‌تری از چالش‌ها، راهکارها، و نیازهای آنان دست‌یافت و زمینه‌ساز تدوین سیاست‌های حمایتی مؤثر در حوزه خانواده و اشتغال شد. پرسش اصلی پژوهش این است که تجربه زیسته مادران شاغل از تعارض نقش مادری و شغلی در تربیت فرزندان چیست؟

روش پژوهش

این مطالعه با رویکرد کیفی و به روش پدیدارشناسی توصیفی انجام شده است تا تجربه زیسته مادران شاغل از تعارض نقش مادری و شغلی در تربیت فرزندان مورد بررسی قرار گیرد. هدف از انتخاب این روش، دستیابی به درک عمیق و چندلایه از معنا و ماهیت تجربه‌هایی است که مادران در مواجهه با مسئولیت‌های خانوادگی و شغلی تجربه می‌کنند؛ تجربه‌هایی که اغلب با چالش‌های احساسی، اجتماعی و تربیتی همراه‌اند.

جامعه پژوهش شامل مادران شاغل دارای فرزند در سنین پیش‌دبستانی تا دبستان در شهر تهران بود. نمونه‌گیری به صورت هدفمند و با استفاده از روش گلوله‌برفی انجام

شد تا افرادی انتخاب شوند که تجربه ملموس و قابل بیان از تعارض نقش‌های مادری و شغلی داشته باشند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل داشتن حداقل یک فرزند در سنین پیش‌دبستانی تا دبستان، اشتغال رسمی یا نیمه‌وقت در خارج از منزل، تجربه شخصی از تعارض میان نقش‌های مادری و شغلی، توانایی بیان تجربه‌های زیسته و تمایل به مشارکت در مصاحبه بود. همچنین، مشارکت‌کنندگان می‌بایست رضایت‌نامه آگاهانه برای شرکت در پژوهش را امضا می‌کردند. درمقابل، افرادی که در طول فرایند پژوهش تمایلی به ادامه همکاری نداشتند، یا توانایی لازم برای بیان تجربه‌های خود به صورت روشن و قابل تحلیل را نداشتند، از مطالعه خارج شدند. تعداد مشارکت‌کنندگان تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت و در نهایت ۱۲ نفر در پژوهش شرکت کردند.

برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و عمیق استفاده شد. پرسش‌های مصاحبه به‌گونه‌ای طراحی شدند که مشارکت‌کنندگان بتوانند آزادانه و با جزئیات، تجربه‌های خود را در زمینه تعارض نقش‌ها بیان کنند. مصاحبه‌ها در محیطی آرام و با رعایت اصول اخلاقی انجام شدند، هر مصاحبه بین ۴۵ تا ۶۰ دقیقه به طول انجامید و با رضایت مشارکت‌کنندگان ضبط و سپس واژه‌پردازی شد.

داده‌های گردآوری‌شده با استفاده از روش تحلیل هفت مرحله‌ای کلایزی بررسی شدند. در این روش، ابتدا متن مصاحبه‌ها چندین بار مطالعه شد تا درک کلی حاصل شود. سپس گزاره‌های مهم استخراج و معانی صریح و ضمنی آن‌ها تدوین گردید. در ادامه، معانی مشابه در قالب مضامین اصلی و فرعی دسته‌بندی شدند و توصیف جامعی از تجربه زیسته مادران ارائه شد. در مرحله پایانی، یافته‌ها برای تأیید اعتبار به مشارکت‌کنندگان بازگردانده شد. برای افزایش اعتبار و روایی پژوهش، از روش‌های مثلث‌سازی، بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان، و بررسی هم‌زمان توسط پژوهشگران همکار استفاده شد. همچنین، جهت اطمینان از انتقال‌پذیری یافته‌ها، توصیف دقیق زمینه پژوهش و ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان ارائه گردید.

به‌منظور ارتقای کیفیت پژوهش و اطمینان از صحت و دقت یافته‌ها، پژوهش حاضر با توجه به چهار معیار پیشنهادی لینکلن و گوبا (Lincoln & Guba, 1985) طراحی و اجرا شده

است. نخست، قابلیت اعتبار از طریق انجام مصاحبه‌های عمیق، استفاده از پرسش‌های کاوشگرانه، تحلیل مکرر داده‌ها و تأیید صحت برداشت‌ها توسط مشارکت‌کنندگان محقق شد. همچنین، پژوهشگر تلاش کرد با پرهیز از سوگیری و کنارگذاشتن پیش‌فرض‌های ذهنی خود در طول تحلیل داده‌ها، تصویر واقعی‌تری از تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان ارائه دهد. دوم، قابلیت انتقال از طریق رعایت اصل تنوع در انتخاب مشارکت‌کنندگان تضمین شد؛ به گونه‌ای که افراد با پیشینه‌های اجتماعی، اقتصادی و سنی متفاوت در مطالعه گنجانده شدند تا یافته‌ها در زمینه‌های مشابه نیز قابل استفاده باشند. سوم، قابلیت اتکاپذیری از طریق بهره‌گیری از مشاوره و بازبینی متخصصان حوزه موضوع و روش‌شناسی پژوهش تأمین شد. پژوهشگر مراحل انجام تحقیق و تحلیل داده‌ها را به صورت منظم مستندسازی کرده تا روند اجرای پژوهش در صورت نیاز قابلیت بازبینی و پیگیری داشته باشد. درنهایت، قابلیت تأیید نیز از طریق رعایت اصول اخلاق پژوهش، ثبت کامل فرایند تحلیل، و استناد مستقیم به اظهارات مشارکت‌کنندگان محقق شد؛ به نحوی که یافته‌ها بر پایه داده‌های گردآوری شده و نه پیش‌فرض‌های پژوهشگر، بنا شده‌اند. رعایت اصول اخلاقی از جمله دریافت رضایت‌نامه آگاهانه، حفظ محرمانگی اطلاعات، و امکان انصراف در هر مرحله از پژوهش موردتوجه قرار گرفت.

یافته‌ها

ابتدا پیش از ارائه یافته‌های کیفی، اطلاعات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان در پژوهش که ۱۲ نفر از مادران شاغل دارای فرزند استان تهران هستند، در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱: اطلاعات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان در پژوهش

محل سکونت (استان)	سابقه شغلی	نوع شغل	سطح تحصیلات	سن فرزندان	تعداد فرزندان	وضعیت تأهل	سن	شماره مشارکت‌کننده
تهران	۱۰ سال	کارمند اداری	کارشناسی ارشد	۵ و ۹ سال	۲	متاهل	۳۵	۱
تهران	۱۵ سال	استاد دانشگاه	دکتری	۷ سال	۱	متاهل	۴۲	۲
تهران	۱۲ سال	پرستار	کارشناسی	۴، ۸ و ۱۲ سال	۳	متاهل	۳۸	۳
تهران	۸ سال	روان‌شناس	کارشناسی ارشد	۳ و ۶ سال	۲	متاهل	۳۳	۴
تهران	۱۴ سال	مدیر فروش	کارشناسی	۱۰ سال	۱	متاهل	۴۰	۵
تهران	۱۱ سال	معلم دبیرستان	کارشناسی ارشد	۲ و ۵ سال	۲	متاهل	۳۶	۶
تهران	۱۸ سال	پزشک عمومی	دکتری	۶، ۹ و ۱۳ سال	۳	متاهل	۴۵	۷
تهران	۱۳ سال	حسابدار	کارشناسی	۷ و ۱۱ سال	۲	متاهل	۳۹	۸
تهران	۶ سال	معلم	کارشناسی ارشد	۴ سال و ۱ سال	۲	متاهل	۲۸	۹
تهران	۹ سال	کارمند علوم پزشکی	کارشناسی	۶ سال	۱	متاهل	۳۶	۱۰
تهران	۱۲ سال	بهبود	کارشناسی	۲ سال	۱	متاهل	۴۴	۱۱
تهران	۸ سال	مدیر مدرسه	دکتری	۳ و ۵ و ۵ سال	۳	متاهل	۳۲	۱۲

در این پژوهش، ۱۲ نفر از مادران شاغل ساکن استان تهران به‌عنوان مشارکت‌کننده انتخاب شدند. تمامی افراد دارای وضعیت تأهل و حداقل یک فرزند بودند. تعداد فرزندان

مشارکت‌کنندگان بین ۱ تا ۳ نفر متغیر بود و سن فرزندان از ۱ تا ۱۳ سال را شامل می‌شد. میانگین سنی مادران بین ۲۸ تا ۴۵ سال بود که نشان‌دهنده تنوع نسبی در مرحله زندگی و تجربه مادری آنان است. از نظر سطح تحصیلات، اغلب مشارکت‌کنندگان دارای مدرک کارشناسی یا کارشناسی‌ارشد بودند و سه نفر نیز دارای مدرک دکتری بودند. مشاغل آنان شامل طیفی از حرفه‌های تخصصی و خدماتی مانند معلم، روان‌شناس، پزشک، پرستار، بهیار، مدیر مدرسه، استاد دانشگاه، و کارمند اداری یا علوم پزشکی بود. سابقه شغلی مشارکت‌کنندگان از ۶ تا ۱۸ سال متغیر بود که نشان‌دهنده تجربه قابل‌توجه آنان در محیط‌های کاری است. این تنوع در ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، از جمله سن، تعداد فرزندان، نوع شغل و سطح تحصیلات، امکان بررسی چندلایه و عمیق تجربه زیسته مادران از تعارض نقش‌های مادری و شغلی را در بستر فرهنگی و اجتماعی شهر تهران فراهم ساخت.

مضمون اصلی	مضمون فرعی	کدهای اولیه
تعارض نقش مادری و شغلی	احساس گناه نسبت به فرزند	احساس کم‌کاری در تربیت فرزند [۹، ۵، ۲] ترک فرزند در ساعات کاری [۱۱، ۷، ۳] نبودن در لحظات مهم کودک [۶، ۳، ۸] عذاب وجدان هنگام بازگشت به خانه [۸، ۵، ۳] احساس تنهایی فرزند [۸، ۷، ۴، ۱] مقایسه با مادران دیگر [۱۲، ۶، ۲]
	ناتوانی در تمرکز بر وظایف مادری	درگیری ذهنی با کار هنگام حضور در خانه [۳، ۲] عدم تمرکز در تعامل با کودک [۸، ۵، ۱] احساس ناتوانی در ایفای نقش مادری [۱۱، ۷، ۵، ۳] عدم حضور ذهنی در کنار فرزند [۱۰، ۴، ۲] تداخل وظایف کاری و خانوادگی [۱۲، ۸، ۶، ۱]
	احساس دوگانگی در هویت	تضاد بین نقش شغلی و مادری [۱۰، ۸، ۶] احساس ناتوانی در ایفای کامل هر نقش [۱۰، ۹، ۸، ۵] سردرگمی در تعریف خود [۸، ۶، ۴] تجربه هویت چندپاره [۷، ۶، ۳] تردید در اولویت‌بندی نقش‌ها [۵، ۲] فشار روانی ناشی از نقش‌های متضاد [۹، ۷، ۶، ۴]

مضمون اصلی	مضمون فرعی	کدهای اولیه
	خستگی و فرسودگی روانی	خستگی مفرط در پایان روز [۵، ۴، ۱] عدم انرژی برای تعامل با فرزند [۶، ۴، ۲] احساس فرسودگی ذهنی [۱۲، ۹، ۵، ۳] نیاز به استراحت به جای ارتباط [۸، ۶، ۵، ۱] بی‌حوصلگی در نقش مادری [۶، ۴] احساس خالی بودن از انرژی [۹، ۶، ۲]
فشارهای اجتماعی و فرهنگی	انتظارات سنتی از مادران	باور به نقش خانگی زن [۱۱، ۳، ۱] انتقاد از شاغل بودن مادر [۷، ۴، ۲] توقع اطرافیان برای حضور در خانه [۶، ۵، ۳، ۱] مخالفت خانواده با اشتغال زن [۴، ۱۰، ۳، ۱] تلقی اشتغال به عنوان بی‌توجهی به فرزند [۶، ۴، ۲] فشار برای ترک شغل [۱۲، ۳]
	قضاوت اطرافیان درباره تربیت فرزند	نسبت دادن مشکلات کودک به شغل مادر [۹، ۸، ۶] قضاوت همکاران درباره فرزند [۷، ۱۱، ۶، ۴] انتقاد از سبک تربیتی مادر شاغل [۹، ۱۰، ۸، ۵] مقایسه تربیت با مادران خانه‌دار [۹، ۶، ۲] سرزنش در جمع‌های خانوادگی [۷، ۱۲، ۵، ۳] تردید در صلاحیت مادری [۶، ۳]
	مقایسه با مادران خانه‌دار	احساس عقب‌ماندگی نسبت به مادران خانه‌دار [۸، ۵، ۲] حس ناکافی بودن در تربیت [۷، ۵، ۱] تجربه حسرت نسبت به وقت دیگران [۸، ۴، ۳] مقایسه کیفیت ارتباط با فرزند [۱۱، ۶، ۲] احساس رقابت نابرابر [۱۰، ۵]
	فشارهای مذهبی و فرهنگی	تأکید مذهبی بر نقش مادری [۳، ۸، ۵، ۱] انتقاد مذهبی از اشتغال زن [۷، ۵، ۲] تجربه قضاوت در اماکن مذهبی [۵، ۹، ۴، ۳] تلقی اشتغال به عنوان ضعف ایمان [۸، ۷، ۶، ۴] تضاد ارزش‌های دینی با شغل [۶، ۱۱، ۴، ۳] فشار فرهنگی برای خانه‌نشینی [۱۲، ۳، ۱]
	برنامه‌ریزی دقیق روزانه	تنظیم ساعت کاری با نیاز کودک [۶، ۳، ۲] برنامه‌ریزی برای زمان بازی [۹، ۷، ۳] تقسیم وظایف روزانه [۱۲، ۶، ۵، ۴] استفاده از تقویم خانوادگی [۹، ۱۱، ۶، ۲]

مضمون اصلی	مضمون فرعی	کدهای اولیه
راهکارهای مقابله با تعارض		اولویت‌بندی فعالیت‌ها [۶, ۵, ۴] مدیریت زمان برای کاهش استرس [۶, ۲]
	استفاده از حمایت خانواده	کمک مادر در مراقبت از کودک [۹, ۵, ۳] نقش فعال همسر در تربیت [۱۰, ۹, ۶, ۲] مشارکت خواهر در نگهداری کودک [۸, ۱۲, ۷, ۴] همدلی خانواده با شرایط کاری [۴, ۲] پشتیبانی عاطفی از سوی والدین [۶, ۵, ۳] تقسیم مسئولیت‌ها در خانواده [۷, ۱۰, ۵, ۲]
	استفاده از فناوری برای ارتباط	تماس تصویری با کودک در طول روز [۱۱, ۷, ۳] استفاده از اپلیکیشن‌های تربیتی [۱۰, ۵, ۳, ۲] ارسال پیام‌های محبت‌آمیز [۶, ۵, ۴] استفاده از دوربین کودک در خانه [۶, ۱۰, ۲] بازی برخط با فرزند [۷, ۶, ۳] استفاده از تایمر برای یادآوری ارتباط [۵, ۲]
	تفکیک زمان‌های کاری و خانوادگی	خاموش کردن گوشی بعد از کار [۵, ۳, ۱] اختصاص آخر هفته به خانواده [۸, ۱۱, ۴, ۲] عدم انجام کار در خانه [۷, ۶, ۵, ۳] تفکیک فضای کاری و خانگی [۹, ۶, ۲] تعطیلی کامل در روزهای خاص [۴, ۲, ۱] برنامه‌ریزی برای زمان بدون مزاحمت [۱۰, ۶, ۳]
تأثیر شغل بر سبک تربیتی	کاهش زمان تعامل با فرزند	محدود شدن زمان ارتباط با فرزند [۱۰, ۶, ۳] تعامل شبانه به جای روزانه [۱۲, ۸, ۴] کاهش کیفیت ارتباط [۶, ۵, ۲]: احساس دوری از فرزند [۴, ۳] عدم حضور در فعالیت‌های روزمره کودک [۷, ۵, ۲] وابستگی کودک به دیگران [۶, ۴]
	استفاده از روش‌های جایگزین تربیتی	استفاده از کتاب‌های صوتی [۵, ۳, ۲] بازی‌های آموزشی در زمان محدود [۶, ۵, ۴] استفاده از محتوای تربیتی دیجیتال [۸, ۹, ۳, ۲] تربیت غیرمستقیم از طریق رسانه [۸, ۱۲, ۶, ۴] آموزش از راه دور [۲, ۵] استفاده از داستان‌های صوتی [۶, ۴, ۳]

مضمون اصلی	مضمون فرعی	کدهای اولیه
	تغییر در اولویت‌های تربیتی	تمرکز بر استقلال کودک [۸,۱۲, ۳, ۲] کاهش حساسیت نسبت به جزئیات تربیتی [۹, ۵, ۴] تربیت بر اساس زمان محدود [۱۰, ۶, ۵, ۲] تغییر سبک تربیتی به دلیل شغل [۷, ۴, ۳] توجه به مهارت‌های فردی کودک [۱۱, ۶, ۲] کاهش کنترل مستقیم بر کودک [۵, ۳]
بازتاب هویتی مادران شاغل بر تربیت فرزندان	احساس رضایت از نقش اجتماعی	احساس مفیدبودن در جامعه [۶, ۴, ۲] احترام در محیط کار [۱۲, ۴, ۱] ارزشمندی نقش اجتماعی [۵, ۸, ۳, ۲] احساس استقلال فردی [۵, ۱۱, ۹, ۲] تجربه موفقیت شغلی [۱۰, ۵, ۲] تأثیر مثبت شغل بر عزت نفس [۳, ۷, ۸, ۱۲]
نیازهای حمایتی در مواجهه با تعارض نقش‌ها	نیاز به حمایت روانی	نیاز به درک و حمایت عاطفی [۱, ۴] احساس تنهایی در ایفای نقش‌ها [۱۱, ۹, ۸] نبود فضای امن برای تخلیه هیجانی [۸, ۱۰, ۱۱, ۴] فشار روانی ناشی از قضاوت‌ها [۳, ۷, ۹, ۱۲] نیاز به شنیده شدن [۲, ۵, ۸] احساس بی‌پناهی در برابر انتظارات [۹, ۴]
	سیاست‌های حمایتی در محیط کار	نبود مهدکودک در محل کار [۳, ۵, ۷, ۹] محدودیت مرخصی‌ها [۸ و ۴] نبود انعطاف در ساعات کاری [۵, ۸] عدم امکان دورکاری در شرایط خاص [۱, ۶, ۱۰] نبود حمایت سازمانی از مادران [۲, ۵, ۸] فشار برای حضور فیزیکی دائم [۷, ۱۱, ۳]
	نیاز به درک اجتماعی	عدم پذیرش اجتماعی نقش مادر شاغل [۴, ۶, ۸] نیاز به توضیح مداوم درباره اشتغال [۵, ۷] قضاوت‌های فرهنگی درباره زن شاغل [۱۲, ۷, ۳] احساس طرد از سوی جامعه سنتی [۴, ۳] تجربه بی‌عدالتی اجتماعی [۲, ۵, ۷] فقدان همدلی عمومی با مادران شاغل [۴ و ۱]

بر اساس یافته‌های پژوهش، مضامین اصلی و فرعی به‌دست‌آمده از تحلیل مصاحبه‌ها در جدول ۲ ارائه شده است که در ادامه به توضیح مبسوط آنها پرداخته شده است.

تعارض نقش مادری و شغلی: تجربه زیسته مادران شاغل نشان می‌دهد که هم‌زمانی مسئولیت‌های شغلی و مادری، اغلب منجر به احساس دوگانگی، فشار روانی و چالش در اولویت‌بندی وظایف می‌شود. بسیاری از مادران در تلاش برای ایفای نقش مؤثر در محیط کار، با احساس گناه یا ناکامی در تربیت فرزندان مواجه‌اند. این تعارض می‌تواند به شکل کاهش حضور عاطفی، خستگی مفرط، و نگرانی از تأثیرات تربیتی بر فرزندان بروز کند. درعین‌حال، برخی مادران این وضعیت را فرصتی برای آموزش استقلال، مسئولیت‌پذیری و الگوسازی مثبت برای فرزندان می‌دانند. تعارض نقش مادری و شغلی به‌عنوان مضمون اصلی دربرگیرنده چهار مضمون فرعی به شرح زیر است:

احساس گناه نسبت به فرزند: در تجربه زیسته مادران شاغل، احساس گناه اغلب زمانی شکل می‌گیرد که مادران تصور می‌کنند به دلیل اشتغال، از نیازهای عاطفی یا تربیتی فرزندشان غافل شده‌اند. این احساس معمولاً ناشی از تضاد بین انتظارات فرهنگی و درونی از مادر کامل و واقعیت‌های زندگی روزمره است. مادران ممکن است خود را به‌خاطر نبودن در لحظات مهم، سپردن فرزند به مراقب دیگر، یا خستگی ناشی از کار سرزنش کنند. این احساس گناه می‌تواند به رفتارهای جبرانی مثل تسلیم‌شدن در برابر خواسته‌های کودک یا کاهش اقتدار تربیتی منجر شود که در بلندمدت اثرهای منفی بر رشد روانی کودک دارد.

«گاهی وقتاً که نمی‌تونم توی برنامه‌های مدرسه‌ش شرکت کنم، احساس می‌کنم مادر خوبی نیستم.» [مصاحبه‌شونده ۳]. «وقتی مجبور می‌شم بچهم رو با پرستار بذارم و برم سر کار، مدام با خودم کلنجار می‌رم که نکته بهش لطمه بخوره.» [مصاحبه‌شونده ۵]. «همکارام می‌گن موفق، ولی من همیشه یه گوشه ذهنم نگران بچه‌هامم. انگار دارم یه بهایی می‌دم.» [مصاحبه‌شونده ۶]. «وقتی فرزندم مریضه و من نمی‌تونم مرخصی بگیرم، احساس می‌کنم دارم خیانت می‌کنم به مادری‌م.» [مصاحبه‌شونده ۸]. «بعضی شب‌ها که خسته‌ام و حوصله بازی کردن با بچهم رو ندارم، بعدش عذاب وجدان می‌گیرم.» [مصاحبه‌شونده ۴].

ناتوانی در تمرکز بر وظایف مادری: در بستر تعارض نقش مادری و شغلی، بسیاری از مادران شاغل با ناتوانی در تمرکز بر وظایف مادری مواجه‌اند. این وضعیت اغلب ناشی از فشارهای روانی، خستگی مزمن، و درگیری ذهنی با مسئولیت‌های شغلی است. از منظر روان‌شناسی، تمرکز ذهنی نیازمند آرامش نسبی و کاهش بار شناختی است؛ اما در شرایطی که مادران بین دو نقش متضاد در نوسان‌اند، ذهن دچار پرش‌های مکرر شده و توانایی حضور مؤثر در لحظات تربیتی و عاطفی با فرزند کاهش می‌یابد. این اختلال در تمرکز می‌تواند منجر به احساس ناکارآمدی، اضطراب، و کاهش کیفیت تعامل با کودک شود.

«قتی از سر کار میام، ذهنم هنوز درگیر پروژه‌هاست. نمی‌تونم کامل روی بچه‌م تمرکز کنم.» [مصاحبه‌شونده ۲]. «گاهی وسط بازی با بچه‌م، ناخودآگاه دارم به ایمیل‌های کاری فکر می‌کنم. انگار ذهنم دوپاره شده.» [مصاحبه‌شونده ۴]. «وقتی خسته‌ام، حتی نمی‌دونم چطور باید با بچه‌م حرف بزنم. فقط می‌خوام یه لحظه سکوت باشه.» [مصاحبه‌شونده ۷]. «همش نگران کارهای عقب‌مونده‌ام. حتی وقتی کنار بچه‌م هستم، تمرکزم باهاش نیست» [مصاحبه‌شونده ۱۱].

احساس دوگانگی در هویت: احساس دوگانگی در هویت یکی از پیامدهای روان‌شناختی تعارض نقش مادری و شغلی در مادران شاغل است. این تجربه زمانی رخ می‌دهد که فرد در تلاش برای ایفای هم‌زمان دو نقش اجتماعی با انتظارات متفاوت-مادر و کارمند-دچار سردرگمی در تعریف خود می‌شود. مادران ممکن است در محیط کار، خود را فردی مستقل، توانمند و حرفه‌ای بدانند؛ اما در خانه با انتظارات سنتی از مادری مواجه شوند که بر فداکاری، حضور دائمی و مراقبت بی‌وقفه تأکید دارد. این تضاد می‌تواند منجر به احساس گسست در هویت، نارضایتی درونی، و تردید نسبت به کفایت در هر دو نقش شود. از منظر روان‌شناسی اجتماعی، این وضعیت نوعی کشمکش نقش است که در صورت تداوم، بر عزت نفس و سلامت روانی فرد تأثیر منفی می‌گذارد.

«سر کار که هستم، حس می‌کنم یه آدم دیگه‌ام. وقتی برمی‌گردم خونه، باید یه نقش کاملاً متفاوت بازی کنم.» [مصاحبه‌شونده ۱]. «گاهی نمی‌دونم واقعاً کی هستم؛ یه مادر فداکار یا یه زن مستقل؟ انگار دو تا زندگی دارم.» [مصاحبه‌شونده ۴]. «تو محل کار ازم

انتظار دارن قوی باشم، ولی خونه که میام، باید نرم و صبور باشم. این تضاد اذیتم می‌کنه.» [مصاحبه‌شونده ۶]. «همیشه حس می‌کنم بین دو هویت گیر افتادم؛ نه می‌تونم کامل مادر باشم، نه کامل شاغل. یه جور بلاتکلیفی دائمیه.» [مصاحبه‌شونده ۹].

خستگی و فرسودگی روانی: در تجربه زیسته مادران شاغل، خستگی و فرسودگی روانی یکی از پیامدهای مستقیم تلاش برای مدیریت هم‌زمان نقش‌های مادری و شغلی است. این وضعیت اغلب ناشی از فشارهای مداوم، کمبود زمان برای مراقبت از خود، و احساس بی‌پایان بودن مسئولیت‌هاست. از منظر روان‌شناختی، فرسودگی روانی شامل ابعاد عاطفی، شناختی، جسمانی و اجتماعی است که می‌تواند منجر به کاهش تمرکز، تحریک‌پذیری، احساس تهی‌شدگی، و افت کیفیت تعامل با فرزند شود. مادران در این شرایط ممکن است دچار احساس بی‌انگیزگی، بی‌حوصلگی، و ناتوانی در لذت بردن از لحظات مادری شوند، که در بلندمدت بر سلامت روانی و تربیتی خانواده تأثیرگذار است. «انقدر خسته‌ام که حتی نمی‌تونم با بچه‌م درست حرف بزنم. فقط دلم می‌خواد یه گوشه بشینم و سکوت باشه.» [مصاحبه‌شونده ۲]. «هر روز با یه عالمه کار شروع می‌شه و شب با یه ذهن خسته تموم می‌شه. دیگه انرژی برای مادری ندارم.» [مصاحبه‌شونده ۵]. «وقتی از سر کار میام، فقط جسمم می‌رسه خونه. ذهنم دیگه جایی برای بچه‌م نداره.» [مصاحبه‌شونده ۷]. «گاهی حس می‌کنم دارم از درون می‌سوزم. نه برای کار انگیزه دارم، نه برای بچه‌م. فقط خسته‌ام، خیلی خسته.» [مصاحبه‌شونده ۱۰].

فشارهای اجتماعی و فرهنگی: فشارهای اجتماعی و فرهنگی نقش مهمی در شکل‌گیری و تشدید تعارض میان نقش مادری و شغلی ایفا می‌کنند. انتظارات سنتی جامعه از زنان، به‌ویژه در مقام مادر، بر حضور دائمی، فداکاری بی‌قیدوشرط، و اولویت‌دهی کامل به خانواده تأکید دارد؛ درحالی‌که ارزش‌های نوین، مشارکت فعال زنان در عرصه‌های حرفه‌ای و استقلال مالی را تشویق می‌کنند. این دوگانگی فرهنگی، مادران شاغل را در معرض قضاوت‌های اجتماعی و احساس ناکامی قرار می‌دهد و موجب بروز اضطراب، احساس گناه، و تردید در کفایت نقش مادری می‌شود. از منظر نظریه‌های مجموعه نقش و فشار نقش، این وضعیت نوعی کشمکش نقش است که در صورت نبود حمایت

اجتماعی، می‌تواند به فرسودگی روانی و افت کیفیت تربیت فرزندان منجر شود. انتظارات سنتی از مادران انتظارات سنتی از مادران، ریشه در ساختارهای فرهنگی و اجتماعی دارد که نقش مادری را با فداکاری بی‌قیدوشرط، حضور دائمی، و اولویت‌دهی کامل به نیازهای فرزندان تعریف می‌کنند. در این نگاه، مادر ایدئال کسی است که خواسته‌های شخصی خود را کنار می‌گذارد، از اشتغال یا فعالیت‌های فردی صرف‌نظر می‌کند، و تمام انرژی خود را صرف مراقبت، تربیت، و حمایت عاطفی از فرزندان می‌سازد. این تصویر کلیشه‌ای که در بسیاری از جوامع به‌ویژه در فرهنگ‌های سنتی بازتولید می‌شود، نه تنها فشار روانی زیادی بر زنان وارد می‌کند، بلکه مانعی برای پذیرش نقش‌های چندگانه آنان در جامعه مدرن است. از منظر روان‌شناسی اجتماعی، این انتظارات می‌توانند منجر به تعارض نقش، احساس گناه، و فرسودگی روانی در مادران شاغل شوند. درمقابل، رویکردهای نوین مانند مفهوم «مادر کافی» تلاش دارند تا نقش مادری را واقع‌گرایانه‌تر بازتعریف کنند؛ مادری که ضمن مراقبت از فرزند، به نیازهای فردی، شغلی و روانی خود نیز توجه دارد.

«وقتی بچه مریضه و من مجبورم برم سر کار، اطرافیان طوری نگاه می‌کنن که انگار مادریم زیر سؤال رفته.» [مصاحبه‌شونده ۴]. «مادرم همیشه می‌گه زن باید بچه‌داری کنه، نه دنبال کار بیرون باشه. این حرفا منو دچار تردید می‌کنه.» [مصاحبه‌شونده ۶]. «تو فرهنگ ما، مادر خوب یعنی کسی که همه وقتش رو برای بچه‌اش می‌ذاره. من با این تعریف نمی‌تونم زندگی کنم.» [مصاحبه‌شونده ۹]. «وقتی می‌گم از کارم لذت می‌برم، بعضیا می‌گن پس بچه‌ات چی؟ انگار نمی‌تونم هم مادر باشم هم شاغل.» [مصاحبه‌شونده ۱۱].

قضاوت اطرافیان درباره تربیت فرزند: قضاوت اطرافیان درباره شیوه تربیت فرزند یکی از جلوه‌های بارز فشارهای اجتماعی و فرهنگی است. این قضاوت‌ها معمولاً از سوی خانواده، بستگان، همکاران یا حتی افراد غریبه ابراز می‌شود و اغلب بر پایه باورهای سنتی و انتظارات کلیشه‌ای از نقش مادری شکل می‌گیرد. مادران شاغل ممکن است به دلیل انتخاب‌های تربیتی، استفاده از مهدکودک، یا نبود حضور دائمی در کنار فرزند، با انتقادهای مستقیم یا غیرمستقیم مواجه شوند. این قضاوت‌ها نه تنها موجب احساس گناه و اضطراب

در مادران می‌شود، بلکه می‌تواند اعتماد به نفس آنان را در نقش مادری تضعیف کرده و تعامل تربیتی با فرزند را تحت تأثیر قرار دهد. از منظر روان‌شناسی اجتماعی، این نوع قضاوت‌ها نوعی نظارت هنجاری هستند که فرد را وادار به تطابق با الگوهای فرهنگی غالب می‌کنند، حتی اگر با شرایط واقعی زندگی او هم‌خوانی نداشته باشند.

«هر وقت بچه‌م یه رفتار اشتباه داره، اطرافیان سریع می‌گن چون مادرش همیشه سر کاره.» [مصاحبه‌شونده ۶]. «تو مهمونی‌ها، همه درباره تربیت بچه‌م نظر می‌دن. انگار چون شاغلم، حق ندارم روش خودمو داشته باشم.» [مصاحبه‌شونده ۸]. «وقتی بچه‌م گریه می‌کنه، بعضیا می‌گن لابد کم‌محبتی دیدی از مادرش. این حرفا خیلی آزاردهنده‌ست.» [مصاحبه‌شونده ۱۰]. «همکارام می‌گن بچه‌ات رو زیاد تنها می‌ذاری، بعد انتظار داری خوب تربیت بشه؟ این حرفا منو دلسرد می‌کنه.» [مصاحبه‌شونده ۱۲]

مقایسه با مادران خانه‌دار: مقایسه با مادران خانه‌دار یکی از جلوه‌های فشار اجتماعی است که مادران شاغل را در معرض قضاوت و تردید نسبت به کفایت مادری قرار می‌دهد. این مقایسه‌ها معمولاً بر اساس باورهای سنتی شکل می‌گیرند که مادر خانه‌دار را الگوی مطلوب تربیت فرزند می‌دانند. نتیجه آن می‌تواند احساس گناه، اضطراب و کاهش اعتماد به نفس در مادران شاغل باشد.

«وقتی می‌گن فلانی که خانه‌داره چقدر بچه‌اش مرتب و مودبه، ناخودآگاه حس می‌کنم من کم‌کاری کردم.» [مصاحبه‌شونده ۲]. «همیشه مادرم می‌گه زن باید مثل خودش فقط بچه‌داری کنه، نه دنبال کار بیرون باشه. این مقایسه‌ها اذیتم می‌کنه.» [مصاحبه‌شونده ۵]. «بعضی وقتا که بچه‌م مشکلی داره، اطرافیان سریع می‌گن چون مثل مادرای خونه‌دار وقت نمی‌ذاری.» [مصاحبه‌شونده ۷]. «تو جمع‌های خانوادگی، مادرای خانه‌دار رو تحسین می‌کنن و من حس می‌کنم دیده نمی‌شم.» [مصاحبه‌شونده ۹].

فشارهای مذهبی و فرهنگی: فشارهای مذهبی و فرهنگی در جوامع سنتی، نقش مادری را با ارزش‌های دینی و عرفی گره می‌زنند و از زنان انتظار دارند که اولویت مطلق را به خانواده و فرزندان بدهند. این باورها گاه اشتغال زنان را با نگاه انتقادی یا تردیدآمیز همراه می‌کنند و مادران شاغل را در معرض قضاوت‌های ارزشی قرار می‌دهند. چنین فشارهایی می‌توانند

موجب تعارض درونی، احساس گناه، و تردید در هویت مادری شوند، به‌ویژه زمانی که زنان تلاش می‌کنند نقش‌های اجتماعی و فردی خود را نیز حفظ کنند.

«یکی از اطرافیان گفت زن مؤمن نباید بچه‌اش رو به مهد بسپره، این حرف خیلی ذهنم رو درگیر کرد.» [مصاحبه‌شونده ۱]. «تو جلسات مذهبی، بعضی‌ها با تعجب می‌پرسن چطور با وجود بچه‌داری هنوز سر کار می‌ری؟ انگار اشتغال زن رو نمی‌پذیرن.» [مصاحبه‌شونده ۴]. «همیشه حس می‌کنم باید بین خواسته‌های خودم و انتظارات دینی اطرافیان یکی رو انتخاب کنم.» [مصاحبه‌شونده ۶]. «وقتی برای کار بیرون می‌رم، بعضی‌ها می‌گن زن خوب باید تو خونه باشه، نه توی جامعه. این حرفا منو دلسرد می‌کنه.» [مصاحبه‌شونده ۹]. «حتی توی خانواده‌ام، اشتغال زن رو با تربیت درست فرزند در تضاد می‌دونن. این نگاه مذهبی برام سنگینه.» [مصاحبه‌شونده ۱۱].

راهکارهای مقابله با تعارض: در مواجهه با تعارض نقش مادری و شغلی، مادران شاغل راهکارهایی را به‌کار می‌گیرند که از دل تجربه زیسته‌شان برآمده‌اند. این راهکارها شامل برنامه‌ریزی دقیق روزانه، استفاده از حمایت خانواده، استفاده از فناوری برای ارتباط، تفکیک زمان‌های کاری و خانوادگی، است. چنین راهبردهایی نه‌تنها به کاهش فشار روانی کمک می‌کنند، بلکه زمینه‌ساز تربیتی آگاهانه‌تر و رابطه‌ای سالم‌تر با کودک می‌شوند.

برنامه‌ریزی دقیق روزانه: برنامه‌ریزی دقیق روزانه یکی از راهکارهای کلیدی مادران شاغل برای کاهش تعارض نقش مادری و شغلی است. با زمان‌بندی منظم فعالیت‌های کاری، خانوادگی و تربیتی، مادران می‌توانند از پراکندگی ذهنی جلوگیری کرده و حضور مؤثرتری در هر دو حوزه داشته باشند. این نظم روزانه به آن‌ها کمک می‌کند تا نیازهای فرزندان را بهتر پاسخ دهند و هم‌زمان بهره‌وری شغلی خود را حفظ کنند.

«من هر شب قبل از خواب برنامه فردا رو می‌نویسم؛ اینکه کی وقت بازی با بچه‌مه، کی باید جلسه داشته باشم، حتی زمان استراحت خودم رو هم مشخص می‌کنم.» [مصاحبه‌شونده ۳]. «اگه برنامه‌ریزی نداشته باشم، همه‌چی قاطی می‌شه. برای همین ساعت‌های مشخصی رو برای کار و رسیدگی به بچه‌هام گذاشتم» [مصاحبه‌شونده ۷]. «تقویم دیواری گذاشتم توی آشپزخونه، همه کارهای روزانه‌مون رو اونجا می‌نویسم. اینطوری

بچه‌ها هم می‌دونن چه ساعتی مال خودشونه» [مصاحبه شونده ۱۱].

استفاده از حمایت خانواده: حمایت خانواده، به‌ویژه همسر و والدین، نقش مهمی در کاهش فشار ناشی از تعارض نقش مادری و شغلی ایفا می‌کند. این حمایت می‌تواند به شکل مشارکت در امور خانه، مراقبت از کودک، یا حمایت عاطفی و روانی باشد. وجود شبکه حمایتی مؤثر، نه‌تنها استرس مادران را کاهش می‌دهد، بلکه به آن‌ها امکان می‌دهد نقش مادری را با کیفیت بالاتری ایفا کنند و در محیط کاری نیز عملکرد مطلوب‌تری داشته باشند.

«اگه مادرم نبود، واقعاً نمی‌تونستم این کار رو ادامه بدم. وقتی شیفت دارم، اون مراقب بچه‌ست و خیالم راحت» [مصاحبه شونده ۲]. «شوهرم خیلی کمک می‌کنه. مثلاً وقتی من جلسه دارم، اون با بچه بازی می‌کنه یا غذا می‌ده. این حمایت خیلی برام مهمه» [مصاحبه شونده ۵]. «ما توی خانواده‌مون تقسیم کار داریم. خواهرم هم بعضی وقتا میاد کمک، مخصوصاً وقتی پروژه‌هام سنگین می‌شن» [مصاحبه شونده ۹].

استفاده از فناوری برای ارتباط: شرایطی که مادران شاغل با محدودیت زمانی مواجه‌اند، بهره‌گیری از فناوری‌های ارتباطی مانند تماس تصویری، پیام‌رسان‌ها، و اپلیکیشن‌های برنامه‌ریزی، به آن‌ها امکان حفظ ارتباط عاطفی و تربیتی با فرزندان را می‌دهد. این ابزارها نقش واسطه‌ای دارند که به مادران اجازه می‌دهد حتی در زمان دوری فیزیکی، حضور روانی و تربیتی خود را حفظ کنند. استفاده هدفمند از فناوری می‌تواند به تقویت پیوند والد-فرزند در خانواده‌های پرمشغله کمک کند.

«وقتی سر کارم، با بچه‌ها تماس تصویری می‌گیرم. حتی شده وسط جلسه، یه پیام کوتاه می‌فرستم که بدونه یادش هستم» [مصاحبه‌شونده ۴]. «یه اپلیکیشن داریم که برنامه روزانه بچه‌ها رو توش می‌نویسم. اونم خودش تیک می‌زنه که چی انجام داده. اینطوری حس می‌کنه من همراهشم» [مصاحبه‌شونده ۸]. «شب‌ها با هم ویدیو می‌فرستیم. مثلاً اون نقاشیشو نشون می‌ده، منم براش داستان می‌خونم. این تکنولوژی واقعاً کمک کرده که فاصله کمتر بشه» [مصاحبه‌شونده ۱۲].

تفکیک زمان‌های کاری و خانوادگی: تفکیک زمان‌های کاری و خانوادگی یکی از

راهبردهای مؤثر در کاهش تعارض نقش برای مادران شاغل است. این تفکیک به معنای تعیین مرزهای زمانی و روانی بین مسئولیت‌های شغلی و وظایف مادری است، به گونه‌ای که هر نقش در زمان مشخص خود ایفا شود. چنین رویکردی به مادران کمک می‌کند تا از تداخل نقش‌ها جلوگیری کرده، تمرکز و کیفیت عملکرد خود را در هر حوزه افزایش دهند.

«وقتی خونه‌ام، لپ‌تاپ رو می‌بندم و موبایل رو کنار می‌ذارم. اون زمان فقط برای بچه‌مه» [مصاحبه ۶]. «سعی می‌کنم کارهای اداری رو فقط توی ساعت کاری انجام بدم. بعد از اون دیگه وارد فضای خونه و مادری می‌شم» [مصاحبه ۱۰]. «یه قانون گذاشتم که آخر هفته‌ها فقط برای خانواده‌ست. حتی اگه پروژه عقب باشه، اون زمان رو نمی‌فروشم» [مصاحبه ۱۳].

تأثیر شغل بر سبک تربیتی: اشتغال مادران می‌تواند سبک تربیتی آن‌ها را به‌طور مستقیم و غیرمستقیم تحت تأثیر قرار دهد. عواملی مانند میزان زمان در دسترس، سطح خستگی روانی، نوع شغل، و نگرش‌های شغلی، همگی در نحوه تعامل با فرزندان نقش دارند. برخی مادران به دلیل فشار کاری، به سبک‌های تربیتی مقتدرانه یا وظیفه‌محور گرایش پیدا می‌کنند، درحالی‌که برخی دیگر تلاش می‌کنند با کیفیت‌بخشی به زمان مشترک، سبک‌های مشارکتی و عاطفی را حفظ کنند.

کاهش زمان تعامل با فرزند: یکی از پیامدهای رایج تعارض نقش مادری و شغلی، کاهش زمان تعامل مستقیم با فرزند است. اشتغال تمام‌وقت، فشار کاری، و خستگی روانی می‌تواند منجر به محدود شدن فرصت‌های گفت‌وگو، بازی، و همراهی عاطفی با کودک شود. این کاهش تعامل ممکن است بر کیفیت رابطه والد-فرزند، احساس امنیت کودک، و فرایند تربیتی تأثیر بگذارد. با این حال، برخی مادران تلاش می‌کنند با کیفیت‌بخشی به زمان محدود، بخشی از این خلأ را جبران کنند.

«گاهی فقط نیم‌ساعت وقت دارم با بچه‌م حرف بزنم، اونم یا دارم غذا درست می‌کنم یا خسته‌ام. حس می‌کنم کم میارم» [مصاحبه ۲]. «وقتی پروژه‌هام زیاد می‌شن، فقط شب‌ها می‌تونم ببینمش. اونم بیشتر وقتا خوابیده» [مصاحبه ۵]. «دلم می‌خواد بیشتر باهاش

بازی کنم، ولی واقعاً وقت نمی‌شه. فقط آخر هفته‌ها یه کم فرصت داریم» [مصاحبه ۹]. استفاده از روش‌های جایگزین تربیتی: در شرایطی که مادران شاغل با محدودیت زمانی یا خستگی روانی مواجه‌اند، استفاده از روش‌های جایگزین تربیتی به‌عنوان راهکاری برای حفظ کیفیت تعامل با فرزند مطرح می‌شود. این روش‌ها شامل بهره‌گیری از کتاب‌های صوتی، ویدیوهای آموزشی، بازی‌های هدفمند، یا مشارکت مربیان و مراقبان تربیت‌محور است. چنین جایگزین‌هایی می‌توانند بخشی از نقش تربیتی مادر را در غیاب فیزیکی او پوشش دهند، به‌ویژه زمانی که با نظارت و انتخاب آگاهانه همراه باشند.

«وقتی نمی‌تونم باهاش کتاب بخونم، براش کتاب صوتی می‌ذارم. خودش گوش می‌ده و بعداً با هم درباره‌ش حرف می‌زنیم» [مصاحبه ۳]. «یه مربی داریم که هفته‌ای دو بار باهاش کار می‌کنه. منم با مربی هماهنگ می‌کنم که چه چیزهایی براش مهمه» [مصاحبه ۷]. «از اپلیکیشن‌های تربیتی استفاده می‌کنم. مثلاً بازی‌هایی که هم سرگرم‌کننده‌ست هم آموزشی. اینطوری وقت من آزادتره ولی اونم یاد می‌گیره» [مصاحبه ۱۰].

تغییر در اولویت‌های تربیتی: اشتغال مادران می‌تواند منجر به بازنگری و تغییر در اولویت‌های تربیتی شود. در شرایط محدودیت زمانی و انرژی، مادران شاغل معمولاً بر جنبه‌هایی از تربیت تمرکز می‌کنند که از نظر آن‌ها بیشترین تأثیر را بر رشد کودک دارد، مانند تقویت استقلال، مسئولیت‌پذیری، یا ارتباط مؤثر. این تغییرات اغلب حاصل تجربه زیسته و تلاش برای حفظ کیفیت تربیت در بستر محدودیت‌هاست. مادران شاغل به‌جای تمرکز بر کنترل کامل، به سمت تربیت هدفمند و مشارکتی حرکت می‌کنند.

«قبلاً خیلی روی جزئیات حساس بودم، ولی الان بیشتر تمرکز روی اینه که بچه‌م مستقل باشه و خودش تصمیم بگیره» [مصاحبه ۴]. «چون وقت کم دارم، سعی می‌کنم چیزهایی رو آموزش بدم که واقعاً براش کاربردی باشه، نه اینکه همه‌چی رو بخوام کنترل کنم» [مصاحبه ۶]. «الان بیشتر از اینکه دنبال نظم باشم، دنبال اینم که بچه‌م احساس امنیت کنه و بتونه حرفاشو بزنه» [مصاحبه ۱۰].

بازتاب هویتی مادران شاغل بر تربیت فرزندان: هویت مادران شاغل در تعامل با نقش‌های چندگانه‌ای که ایفا می‌کنند، بازتابی مستقیم بر شیوه‌های تربیتی آنان دارد. این

مادران در تلاش برای حفظ تعادل میان مسئولیت‌های شغلی و وظایف مادری، اغلب با تعارضات درونی مواجه می‌شوند که می‌تواند به بازتعریف ارزش‌ها، اولویت‌ها و شبکه‌های تربیتی منجر شود. تجربه زیسته آنان نشان می‌دهد که احساس گناه، فشار اجتماعی، و تلاش برای جبران حضور کمتر در خانه، موجب شکل‌گیری الگوهای تربیتی خاصی مانند افزایش استقلال فرزندان، تقویت مهارت‌های ارتباطی، و گاهی نیز بروز رفتارهای جبرانی نظیر تساهل بیش‌ازحد یا کنترل‌گری می‌شود. این بازتاب هویتی نه‌تنها بر فرایند تربیت، بلکه بر کیفیت رابطه والد-فرزند نیز تأثیرگذار است.

احساس رضایت از نقش اجتماعی: بسیاری از مادران شاغل، علی‌رغم فشارهای ناشی از تعارض نقش‌ها، احساس رضایت از ایفای نقش اجتماعی خود را تجربه می‌کنند که این رضایت می‌تواند به تقویت عزت‌نفس، الگوسازی مثبت برای فرزندان، و ارتقای کیفیت تعاملات خانوادگی منجر شود.

«وقتی می‌بینم که در محل کارم مؤثر هستم، حس می‌کنم برای دخترم هم الگو شده‌ام که زن بودن یعنی توانمند بودن.» [مصاحبه‌شونده ۳]. «با وجود خستگی، وقتی در جلسات کاری موفق می‌شوم، حس می‌کنم که ارزشم فقط در خانه نیست، این برایم خیلی مهمه.» [مصاحبه‌شونده ۷]. «کار کردن باعث شده فرزندم بفهمه که مسئولیت اجتماعی داشتن بخشی از زندگیه، اینو از من یاد گرفته.» [مصاحبه‌شونده ۵]. «گاهی عذاب وجدان دارم که کمتر خونه‌ام، ولی وقتی می‌بینم که در جامعه مؤثرم، یه حس رضایت عمیق دارم.» [مصاحبه‌شونده ۹]. «احساس می‌کنم که شغلم به من هویت داده، و این هویت رو به فرزندم هم منتقل می‌کنم، اونم به من افتخار می‌کنه.» [مصاحبه‌شونده ۱۱].

نیازهای حمایتی در مواجهه با تعارض نقش‌ها: مادران شاغل در مواجهه با تعارض نقش مادری و شغلی، نیازمند حمایت‌هایی چندلایه هستند تا بتوانند این تعارض را مدیریت کرده و از فرسودگی روانی جلوگیری کنند. این حمایت‌ها شامل پشتیبانی عاطفی از سوی خانواده، انعطاف‌پذیری در محیط کار، دسترسی به خدمات مراقبتی برای فرزندان، و مشروعیت‌بخشی اجتماعی به نقش چندگانه زنان است. نبود این حمایت‌ها می‌تواند منجر به احساس گناه، اضطراب، و کاهش کیفیت تربیت فرزند شود، در حالی که

وجود آن‌ها به تقویت تاب‌آوری و رضایت از نقش‌ها کمک می‌کند.

نیاز به حمایت روانی: فشارهای ناشی از ایفای هم‌زمان نقش مادری و شغلی می‌تواند منجر به احساس گناه، اضطراب، فرسودگی روانی و کاهش عزت‌نفس شود. در چنین شرایطی، دریافت حمایت روانی از سوی همسر، خانواده، همکاران یا مشاوران حرفه‌ای می‌تواند نقش مهمی در ارتقای سلامت روانی، افزایش تاب‌آوری و حفظ تعادل روانی مادر ایفا کند. این حمایت نه تنها به کاهش تنش‌های درونی کمک می‌کند بلکه کیفیت تعامل مادر با فرزند را نیز بهبود می‌بخشد.

«احساس می‌کنم کسی منو نمی‌فهمه، حتی وقتی گریه می‌کنم، کسی نیست که بپرسه چرا.» [مصاحبه‌شونده ۶]. «اگه یه مشاور بود که بتونم راحت حرف بزنم، شاید این قدر احساس فشار نمی‌کردم.» [مصاحبه‌شونده ۹]. «همسر من وقتی می‌فهمه که روز سختی داشتم و فقط گوش می‌ده، حس می‌کنم هنوز می‌تونم ادامه بدم.» [مصاحبه‌شونده ۲]. «بیشتر از کمک فیزیکی، نیاز دارم کسی باشه که بفهمه چقدر دارم تلاش می‌کنم.» [مصاحبه‌شونده ۵]

سیاست‌های حمایتی در محیط کار: سیاست‌های حمایتی در محیط کار نقش کلیدی در کاهش تعارض نقش مادری و شغلی ایفا می‌کنند. این سیاست‌ها شامل انعطاف‌پذیری در ساعات کاری، امکان دورکاری، مرخصی‌های والدینی، فراهم‌سازی امکانات مراقبت از کودک، و حمایت روانی از کارکنان است. وجود چنین سیاست‌هایی نه تنها به ارتقای سلامت روانی و رضایت شغلی مادران کمک می‌کند، بلکه موجب افزایش بهره‌وری سازمانی و بهبود کیفیت زندگی خانوادگی نیز می‌شود. در غیاب این حمایت‌ها، مادران شاغل با فشارهای مضاعف و احساس ناکامی در ایفای نقش‌های خود مواجه می‌شوند.

«هیچ‌وقت مرخصی زایمان کافی نداشتم، مجبور شدم خیلی زود برگردم سر کار، درحالی‌که هنوز از نظر روحی آماده نبودم.» [مصاحبه‌شونده ۷]. «اگه یه مهدکودک نزدیک اداره بود، خیالم راحت‌تر بود و تمرکز بیشتری داشتم.» [مصاحبه‌شونده ۲]. «مدیرم اصلاً درک نمی‌کنه که بچه‌م مریضه، فقط به ساعت کاری نگاه می‌کنه.» [مصاحبه‌شونده ۹]. «وقتی شرکت برای مادرها برنامه‌های حمایتی گذاشت، حس کردم

واقعاً ارزش‌گذاری می‌شیم، نه فقط به نیروی کاری.» [مصاحبه‌شونده ۵].

نیاز به درک اجتماعی: مادران شاغل اغلب با قضاوت‌های اجتماعی، کلیشه‌های جنسیتی و انتظارات فرهنگی مواجه‌اند که نقش مادری را برتر از نقش شغلی می‌دانند. در چنین فضایی، مادران برای حفظ سلامت روانی و هویت چندگانه خود، نیازمند پذیرش و درک از سوی جامعه هستند. این درک اجتماعی می‌تواند شامل احترام به انتخاب‌های فردی، مشروعیت بخشی به نقش‌های چندگانه زنان، و کاهش فشارهای ارزشی و فرهنگی باشد. نبود این درک، منجر به احساس انزوا، گناه و تضعیف عزت نفس در مادران می‌شود.

«جامعه هنوز فکر می‌کند زن باید فقط مادر باشد، نه به فرد مستقل با شغل و آرزو.» [مصاحبه‌شونده ۸].

«اگر مردم به جای قضاوت، فقط به بار ازم بپرسن که چرا کار می‌کنم، شاید بفهمن که این انتخاب من بوده، نه اجبار.» [مصاحبه‌شونده ۲]. «من از کارم لذت می‌برم، ولی نگاه سنگین اطرافیان باعث می‌شه گاهی از خودم بپرسم که نکنه دارم اشتباه می‌کنم.» [مصاحبه‌شونده ۶].

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که مادران شاغل در ایران با تعارض‌های چندلایه‌ای میان نقش‌های مادری و شغلی مواجه‌اند. این تعارض‌ها نه تنها در سطح فردی، بلکه در سطح اجتماعی، فرهنگی و سازمانی نیز بازتاب دارند. مضامینی مانند احساس گناه نسبت به فرزند، ناتوانی در تمرکز بر وظایف مادری و احساس دوگانگی در هویت نشان می‌دهند که مادران شاغل در تلاش برای ایفای هم‌زمان دو نقش، دچار فشار روانی و سردرگمی هویتی می‌شوند. این یافته‌ها با نتایج مطالعه رفیعی و همکاران (۱۴۰۰) همخوانی دارد که نشان داد اشتغال مادران به‌تنهایی عامل بروز مشکلات رفتاری در کودکان نیست، بلکه سبک فرزندپروری و میزان رضایت مادر از شغل خود نقش تعیین‌کننده‌ای دارد (رفیعی، فلاح مدواری و علوی لنگرودی، ۱۴۰۰). همچنین شکاریان و همکاران (۱۴۰۰) تأکید کرده‌اند که اشتغال مادران در صورتی که با علاقه و برنامه‌ریزی همراه باشد، می‌تواند آثار منفی را کاهش دهد و حتی موجب ارتقای مهارت‌های اجتماعی کودک شود (شکاریان، حیاتی‌فر و مکوندی،

۱۴۰۰). در سطح اجتماعی، مادران شاغل با قضاوت‌های فرهنگی و مذهبی مواجه‌اند که نقش مادری را برتر از نقش شغلی می‌دانند. این فشارها موجب احساس ناکافی بودن، مقایسه با مادران خانه‌دار و تردید در صلاحیت مادری می‌شود. در پژوهش احمدی فزان، عابدی، و آذربیزین (۱۳۹۳)، مشخص شد که فشارهای فرهنگی و مذهبی، نقش مادری را برتر از نقش شغلی دانسته و موجب قضاوت اجتماعی علیه زنان شاغل می‌شود. تجربه مادری در زنان شاغل با سازگاری تدریجی همراه است اما همچنان با مشقات و سختی‌های روانی مواجه‌اند. در حوزه سیاست‌های حمایتی، مادران شاغل با کمبود امکاناتی مانند مهدکودک در محل کار، نبود انعطاف در ساعات کاری و فشار برای حضور فیزیکی دائم مواجه‌اند. قانون «کاهش ساعت کاری بانوان دارای شرایط خاص» که در سال ۱۳۹۵ تصویب شد، در بسیاری از نهادهای خصوصی به صورت سلیقه‌ای اجرا می‌شود و مادران برای استفاده از آن با موانع اداری و مدیریتی روبه‌رو هستند. پژوهش عسگری ندوشن و رازقی نصرآباد (۱۴۰۲) نشان داد که اکثریت مشارکت‌کنندگان پژوهش از نبود مهدکودک در محل کار، عدم انعطاف در ساعات کاری، و الزام به حضور فیزیکی دائم شکایت داشتند. این شرایط موجب شده بود که مادران شاغل احساس کنند ساختارهای اداری موجود، با نیازهای مادری آنان ناسازگار است. درمجموع، تعارض نقش مادری و شغلی در ایران پدیده‌ای چندبعدی است که تحت تأثیر عوامل فردی، اجتماعی، فرهنگی و ساختاری قرار دارد. مادران شاغل برای مدیریت این تعارض‌ها، نیازمند حمایت روانی، اجتماعی و سازمانی هستند. بازنگری در سیاست‌های محیط کار، ارتقای فرهنگ عمومی نسبت به نقش زن شاغل، و تقویت حمایت‌های خانوادگی می‌تواند گامی مؤثر در کاهش این تعارض‌ها باشد. پژوهش حاضر با وجود ارائه تصویری چندبعدی از تعارض نقش مادری و شغلی، دارای محدودیت‌هایی است که باید در تحلیل نتایج و تعمیم آن‌ها مورد توجه قرار گیرد. نخست آن‌که داده‌های مورد استفاده در این مطالعه از طریق کدگذاری اولیه و تحلیل کلایزی استخراج شده‌اند و مبتنی بر منابع ثانویه و تجربه‌های گزارش‌شده هستند؛ بنابراین امکان بررسی مستقیم تجربه زیسته مادران شاغل در موقعیت‌های متنوع اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی محدود بوده است. دوم آن‌که تمرکز اصلی پژوهش بر مادران شاغل در بافت فرهنگی ایران بوده و

نتایج آن ممکن است در جوامع با ساختارهای حمایتی متفاوت یا نگرش‌های فرهنگی دیگر قابل تعمیم نباشد. سوم آن‌که در این مطالعه به تفاوت‌های فردی از جمله سن کودک، نوع شغل مادر، میزان ساعات کاری و سطح تحصیلات توجه کافی نشده است، درحالی‌که این عوامل می‌توانند شدت و نوع تعارض نقش‌ها را تحت تأثیر قرار دهند. همچنین به دلیل محدودیت در دسترسی به داده‌های میدانی، امکان بررسی دقیق تأثیر سیاست‌های سازمانی خاص یا تجربه مادران در نهادهای دولتی و خصوصی فراهم نبوده است. درنهایت، نبود داده‌های طولی و مقایسه‌ای باعث شده است که نتایج بیشتر جنبه توصیفی داشته باشند و امکان تحلیل روندهای تغییر در طول زمان فراهم نشود. این محدودیت‌ها نشان می‌دهند که برای دستیابی به درک عمیق‌تر از تعارض نقش مادری و شغلی، انجام مطالعات میدانی، مصاحبه‌های عمیق و تحلیل‌های تطبیقی در آینده ضروری است.

براساس یافته‌های این پژوهش، پیشنهاد می‌شود سازمان‌ها و نهادهای دولتی و خصوصی به‌طور جدی به طراحی و اجرای سیاست‌های «سازگار با نقش مادری» اقدام کنند، ازجمله ایجاد امکان دورکاری در روزهای خاص، کاهش ساعات کاری برای مادران دارای فرزند خردسال، و راه‌اندازی مهدکودک در محل کار. همچنین توسعه اپلیکیشن‌های تربیتی و ارتباطی ویژه مادران شاغل می‌تواند به حفظ پیوند عاطفی با کودک در ساعات کاری کمک کند. در سطح خانواده، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های آموزشی برای همسران و والدین مادران شاغل برگزار شود تا نقش حمایتی آنان تقویت شده و فشارهای فرهنگی و سنتی کاهش یابد. در سطح جامعه، راه‌اندازی کارزارهای رسانه‌ای با هدف تغییر نگرش عمومی نسبت به اشتغال زنان و ترویج تصویر مثبت از «مادری فعال» می‌تواند به پذیرش اجتماعی بیشتر و کاهش قضاوت‌های فرهنگی کمک کند. همچنین تشکیل گروه‌های محلی از مادران شاغل برای تبادل تجربه، نگهداری مشارکتی از کودکان و حمایت روانی می‌تواند به کاهش احساس تنهایی و افزایش تاب‌آوری آنان در برابر تعارض نقش‌ها منجر شود. اجرای این پیشنهادها نیازمند همکاری میان دولت، نهادهای مدنی، رسانه‌ها و خانواده‌هاست تا فضای اجتماعی و سازمانی برای ایفای هم‌زمان نقش‌های مادری و شغلی فراهم گردد.

منابع

احمدی فراز، منصوره؛ عابدی، حیدرعلی و آذربرزین، مهرداد (۱۳۹۳). تبیین تجارب زنان شاغل پیرامون نقش مادری: یک پژوهش کیفی پدیدارشناسی. *تحقیقات کیفی در علوم سلامت*، ۳(۲)، ۱۳۷-۱۴۸.

SID. <https://sid.ir/paper/215580/fa>

بزرگنژاد، سیده‌زهره؛ موسایی، میثم، و معینی، سیدرضا (۱۴۰۰). راهکارهای زنان شاغل در مواجهه با فشار نقش. *فصلنامه روان‌شناسی فرهنگی زن*، ۱۲(۴۸). دریافت‌شده از:

<https://sanad.iau.ir/Journal/jwc/Article/920606>

رازقی نصرآباد، 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.

doi: 10.2210/jas.10.2210.2019.113958.1549

رفیعی، مرضیه؛ و فلاح مدواری، محمدحسین و علوی لنگرودی، سیدکاظم (۱۴۰۰). تأثیر اشتغال مادران بر تربیت فرزندان، نهمین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی، آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران، تهران.

<https://civilica.com/doc/1375681>

روشنی، شهره (۱۴۰۱). تجربه زیسته زنان از راهبردهای برقراری تعادل بین نقش شغلی و مادری.

<https://civilica.com/doc/1715343>

سیاح، مونس؛ مؤمنی ازندریانی، مژگان؛ آقائی دیزج، پروانه و شجاعتی، گلناز (۱۴۰۰). بررسی سرنوشت شغلی دانش‌آموختگان دختر دانشگاه صنعتی شریف با تأکید بر نقش‌های چندگانه بانوان. *مدیریت در دانشگاه اسلامی*، ۱۰(۲)، ۴۴۵-۴۶۶.

شکاریان، مرضیه؛ حیاتی‌فر، فاطمه و مکوندی، محمد (۱۴۰۰). تأثیرات اشتغال مادران بر تربیت و ویژگی‌های رفتاری فرزندان، ششمین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در حوزه مشاوره، علوم تربیتی و روانشناسی ایران، تهران.

<https://civilica.com/doc/1430519>

صادقی، رسول و شهابی، زهرا (۱۳۹۸). تعارض کار و مادری: تجربه گذار به مادری زنان شاغل در شهر تهران. *جامعه‌شناسی کاربردی*، ۳۰(۱)، ۹۱-۱۰۴.

doi: 10.22108/jas.2018.106988.1197

عرب مازار، عباس؛ علی‌پور، محمدصادق و زارع نیاکوکي، یاسر (۱۳۹۳). تحلیل عوامل اجتماعی-اقتصادی موثر بر اشتغال زنان در ایران. *اقتصاد و الگوسازی*، ۵(شماره ۱۸-۱۷)، ۹۱-۷۵.

عسکری ندوشن، عباس و رازقی نصرآباد، حبیبه بی‌بی (۱۴۰۲). تجربه مادری و چالش‌های فرزندآوری زنان شاغل: مطالعه کیفی در شهر تهران. *پژوهش‌های راهبردی مسائل اجتماعی*، ۱۲(۳)، ۹۹-۱۲۲.

doi: 10.22108/srsp.2023.138962.1934.

مدرسی عالم، زهره؛ داودی، آزاده و اله‌وردی‌زاده، سهیلا (۱۳۹۶). واکاوی مشارکت زنان در ایران. *مجله اقتصادی (دوماهنامه بررسی مسائل و سیاستهای اقتصادی)*. ۱۳۹۶؛ ۱۷ (۹ و ۱۰): ۱۱۱-۱۳۸.

مطیع حق‌شناس، نادر (۱۴۰۳). عوامل و بسترهای پایین‌بودن نرخ مشارکت اقتصادی زنان ایران. *تداوم و تغییر اجتماعی*، ۳(۱)، ۲۰۳-۲۳۴.

doi: 10.22034/jscc.2024.20659.1088

Bernhardt, J., & Recksiedler, C. (2022). Work-to-family conflict and parenting practices: Examining the role of working from home among lone and partnered working mothers. *Journal of Family Research*, 34(4), Article 709. <https://doi.org/10.20377/jfr-709>

Gerçek, M. (2024). *Balancing demands and resources along the work-family continuum of working mothers: Insights from a meta-synthesis study*. *Journal of Family Studies*. <https://doi.org/10.1177/0192513X241299418>

Hosseini, Z., Rahimi, S. F., Salmani, F., Miri, M. R., Aghamolaei, T., & Dastjerdi, R. (2024). Etiology, consequences, and solutions of working women's work-life conflict: A qualitative study. *BMC Women's Health*, 24, 62. <https://doi.org/10.1186/s12905-023-02873-4>

Liang, J., & Chen, Z. (2025). Parents' work-family conflict and parent-child relationship: The mediating role of parenting burnout and the moderating role of self-compassion. *PLOS ONE*, 20(3), e0319675. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0319675>

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

تجربه زیسته مادران فرزندپذیر: از آرمان‌گرایی تا بازتعریف والدگری

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۰/۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۵/۰۴

نعیمه صابری^۱

مرضیه مدنی‌فر^۲

چکیده

فرزندپذیری مسیری پیچیده برای تحقق نقش والدگری است که مادران را با چالش‌های هویتی متعددی روبه‌رو می‌سازد. پژوهش حاضر با هدف واکاوی عمیق فرایند گذار هویتی مادران فرزندپذیر و درک چگونگی عبور آنان از آرمان‌گرایی اولیه به سمت بازتعریف مفهوم والدگری انجام شد. این مطالعه با رویکرد کیفی و روش تحلیل مضمون صورت گرفت. با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، هشت مادر فرزندپذیر در شهر تهران (۱۴۰۳-۱۴۰۴) انتخاب شده و داده‌ها از طریق مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته گردآوری و بر اساس روش براون و کلارک تحلیل گردید. بررسی تجربیات زیسته مشارکت‌کنندگان به شناسایی چهار مضمون اصلی شامل «سرآغاز آرمان‌گرایانه»، «مواجهه با واقعیت»، «بازتعریف مرزهای نقش مادری» و «پذیرش والدگری به مثابه یک فرایند» منجر شد. یافته‌ها نشان می‌دهد که این تجربه نمایانگر یک فرایند هویتی تدریجی و عمیق است که در قالب مدلی پنج‌مرحله‌ای (از فروپاشی اسطوره مادری زیستی تا تثبیت دلبستگی معنوی) قابل تبیین است. در نتیجه، موفقیت در این مسیر به توانایی مادر در بازتعریف هویت خویش از «مادر زیستی» به «مادر انتخابی و معنوی» بستگی داشته و نیازمند حمایت‌های مستمر روانی-اجتماعی و تغییر نگاه سیاست‌گذاران به سمت مراقبت‌های پس از واگذاری کودک است.

کلیدواژه‌ها

فرزندپذیری، مادران فرزندپذیر، گذار هویتی، والدگری، تجربه زیسته.

۱. دانشجوی دکتری مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

naime.saberi@gmail.com

۲. استادیار مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده

m_madanifar@atu.ac.ir

مسئول)

مقدمه

فرزندپذیری^۵ به عنوان راهی انسانی، اجتماعی و معنوی برای تحقق نقش والدگری^۶، در جامعه ایرانی که بار فرهنگی عمیقی بر مفهوم مادری و هویت زنانه قائل است، اهمیتی دوچندان می‌یابد. انتخاب نقش مادر فرزندپذیر، فراتر از یک تصمیم، تلاشی آگاهانه و هویتی برای بازپس‌گیری نقش جنسیتی و عبور از انگ‌های احتمالی ناشی از ناباروری است. در این مسیر، زنان با چالش‌های متعدد قانونی، اجتماعی و نیاز به بازنگری در مفهوم مادری و هویت زنانه روبه‌رو می‌شوند (غفاری و زارعان، ۱۴۰۰؛ حاج‌حسینی و محدثی، ۱۳۹۸). بسیاری از مادران فرزندپذیر^۷ در آغاز این راه با نوعی آرمان‌گرایی مواجه هستند؛ اما تجربه واقعی، آنان را با واقعیت‌های روانی، عاطفی و اجتماعی جدیدی روبه‌رو می‌کند که نیازمند تحول در نقش والدگری است.

پژوهش‌های کیفی داخلی نیز تأیید می‌کنند که فرزندپذیری فرایندی معنایی است که هویت مادران را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد (شرعیاتی وزیری، عسکری ندوشن و روحانی، ۱۳۹۹). این مادران همواره میان دوگانه «مادری طبیعی» و «مادری انتخابی» در نوسان هستند (سفیری و زندی، ۱۴۰۰). مطالعات بومی نشان می‌دهند که شور و اشتیاق معنوی اولیه، به سرعت با چالش‌هایی چون خستگی، تردید و قضاوت‌های اجتماعی تلاقی پیدا می‌کند (غفاری و زارعان، ۱۴۰۰؛ دهدست و ادیب‌زاده، ۱۴۰۲). علاوه‌براین، فرایند طولانی و فرسایشی قانونی نیز خود به منبعی از اضطراب بدل می‌شود (کامرانی فکور و دیگران، ۱۳۹۸). بااین‌حال، این مطالعات بیشتر به توصیف وضعیت تنش‌زای موجود پرداخته‌اند.

در پژوهش‌های خارج از ایران نیز، مطالعات بر ماهیت استرس‌زای تجربه فرزندپذیری تأکید دارند. نظریه بازتنظیم هویت^۸، لزوم توجه به تغییرات نقش را مطرح می‌کند (Egan, O'Connor & Egan, 2022). این تجربه با ابعاد روانی تروما و تلاش برای شکل‌دهی به دلبستگی ایمن پیوندی عمیق دارد (Brodzinsky, Gunnar & Palacios, 2022). برخی مطالعات

5. Adoption

6. Parenting

7. Adoptive Mothers

8. Identity Reconfiguration

نشان داده‌اند که مادران با ورود کودک، تضاد شدیدی را میان تصورات ایدئال پیشین خود و واقعیت‌های دشوار مادری تجربه می‌کنند که می‌تواند به بحران‌های هویتی منجر شود (Muzingili, 2025; Liang, Dallimore & Hanlon, 2025). همچنین، مفهوم «محرومیت پیشافرزندپذیری»^۹ به عنوان عاملی برای تشدید این آسیب‌پذیری‌های روان‌شناختی مطرح شده است (Eriksson, 2025).

علی‌رغم پژوهش‌های متعدد، مرور ادبیات نشان می‌دهد که اکثر مطالعات عمدتاً بر وضعیت سازگاری کودک متمرکز بوده‌اند (Sicka, 2025; Faircloth, 2023) و در مواردی هم که به مادران پرداخته‌اند، تمرکزشان بر شناسایی «پیامدهای استرس‌زا» و «بحران‌های هویتی» ناشی از تقابل آرمان و واقعیت بوده است. درواقع، شکاف اصلی در ادبیات پیشین، فقدان توجه به ماهیت «پویا و فرایندی» این مسیر روان‌شناختی است. پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که آرمان‌گرایی اولیه مادران به چالش کشیده می‌شود؛ اما چگونگی گذار تدریجی آنان از این بحران و مسیری که برای انطباق و ساختن واقعیت‌های جدید طی می‌کنند، همچنان در هاله‌ای از ابهام قرار دارد.

براین‌اساس، مطالعه پیش‌رو با عبور از نگاه صرفاً توصیفی به چالش‌های فرزندپذیری، به واکاوی «پویایی‌شناسی فرایند گذار هویتی»^{۱۰} این مادران می‌پردازد. از آنجاکه درک پدیده‌های پیچیده‌ای چون لایه‌های پنهان روان‌شناختی و مسیرهای گذار هویتی نیازمند واکاوی عمیق و اکتشافی است، در این مطالعه از رویکرد کیفی^{۱۱} و روش تحلیل مضمون^{۱۲} استفاده شده است. با توجه به ضرورت‌های یادشده، این پژوهش با هدف واکاوی عمیق فرایند گذار هویتی مادران فرزندپذیر انجام شده است تا به این پرسش بنیادین پاسخ دهد: «مادران فرزندپذیر چگونه از تجربه نخستین آرمان‌گرایی عبور کرده و مفهوم والدگری را در بستر زندگی واقعی بازتعریف می‌کنند؟»

9. Pre-adoption Deprivation

10. Identity Transition

11. Qualitative Approach

12. Thematic Analysis

روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف، کیفی و از نظر رویکرد، مبتنی بر تحلیل مضمون بر اساس چهارچوب شش مرحله‌ای براون و کلارک^{۱۳} (۲۰۰۶) است. جامعه پژوهش شامل تمامی مادران فرزندپذیر ساکن شهر تهران در سال‌های ۱۴۰۳ تا ۱۴۰۴ بود که تجربه زیسته زندگی با فرزندخوانده را داشتند. از میان این جامعه، مادرانی به صورت هدفمند^{۱۴} انتخاب شدند که حداقل یک سال از آغاز تجربه والدگری آن‌ها گذشته بود. منطق انتخاب معیار زمانی «حداقل یک سال»، سپری شدن دوره گذار اولیه، کاهش شوک‌های هیجانی پس از پذیرش و فراهم شدن زمان کافی برای شکل‌گیری پایه‌های اولیه دلبستگی و تثبیت نسبی هویت مادری بود. فرایند نمونه‌گیری تا زمان رسیدن به اشباع نظری^{۱۵} داده‌ها ادامه یافت؛ به این معنا که پس از مصاحبه ششم، الگوهای اطلاعاتی تکراری شدند و در مصاحبه‌های هفتم و هشتم، هیچ کد یا مضمون جدیدی که به درک پدیده کمک کند به دست نیامد. براین اساس، حجم نمونه نهایی روی هشت مشارکت‌کننده تثبیت شد. معیار ورود به مطالعه شامل داشتن تجربه مستقیم والدگری فرزندخوانده، تطابق با معیار زمانی مذکور و تمایل داوطلبانه برای اشتراک‌گذاری تجربیات بود.

فرایند گردآوری داده‌ها در فاصله خرداد تا مهر ۱۴۰۴ انجام شد. شناسایی و دسترسی به مشارکت‌کنندگان با همکاری کلیدی مرکز «هم‌آوا» صورت گرفت. پس از تبیین اهداف پژوهش برای مسئولان این مؤسسه و اخذ مجوزهای لازم، مادران واجد شرایط توسط مددکاران مؤسسه شناسایی و معرفی‌نامه‌ای جهت برقراری ارتباط صادر گردید. ارتباط اولیه از طریق تماس تلفنی و پیام‌رسان‌ها برقرار شد و پس از ارائه توضیحات کامل و کسب رضایت آگاهانه، زمان جلسات هماهنگ گردید. با هدف ایجاد فضای امن، تسهیل اعتماد و رعایت ملاحظات رفاهی مادران، مصاحبه‌ها از طریق بسترهای برخط (تماس تصویری) اجرا شد.

ابزار اصلی پژوهش، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته^{۱۶} عمیق بود. رؤس کلی مصاحبه شامل

13. Braun & Clarke

14. Purposive Sampling

15. Theoretical Saturation

16. Semi-structured Interview

انگیزه‌های بنیادین، چالش‌های روان‌شناختی-اجتماعی، فرایند دلبستگی و چگونگی بازتعریف نقش والدگری، ابتدا با استخراج مفاهیم کلیدی از پیشینه نظری و مطالعات پیشین تدوین گردید. برای بررسی روایی محتوایی و صوری ابزار، پیش‌نویس سؤالات در اختیار دو تن از متخصصان حوزه روان‌شناسی خانواده قرار گرفت و پس از اعمال بازخوردهای آنان در خصوص نحوه جمله‌بندی و ترتیب سؤالات، دستورالعمل نهایی تأیید شد. همچنین یک مصاحبه آزمایشی جهت اطمینان از وضوح سؤالات برای مشارکت‌کنندگان انجام گرفت. هر مصاحبه بین ۶۰ تا ۹۰ دقیقه به طول انجامید، با اجازه مشارکت‌کنندگان ضبط و سپس کلمه به کلمه پیاده‌سازی گردید.

تحلیل داده‌ها در شش مرحله (آشنایی با داده‌ها، ایجاد کدهای اولیه، جستجوی مضامین، بازبینی، تعریف و نام‌گذاری مضامین و تدوین گزارش) انجام شد. فرایند کدگذاری اولیه و استخراج مضامین توسط پژوهشگر اصلی صورت گرفت. برای ارتقای اعتبار و پایایی یافته‌ها، از راهبرد بازبینی توسط همکار^{۱۷} استفاده شد؛ به این صورت که نمونه‌ای از متون پیاده‌سازی شده همراه با کدهای استخراج‌شده در اختیار یک پژوهشگر مستقل و مسلط به روش کیفی قرار گرفت. وی ساختار کدها و انطباق آن‌ها با داده‌های خام را بررسی کرد. در موارد محدود اختلاف نظر در نام‌گذاری مضامین، جلسات بحث و تبادل نظر برگزار شد تا توافق نهایی (با ضریب توافق بالای ۸۰٪) حاصل گردد. همچنین به منظور تضمین قابلیت اطمینان^{۱۸} و انتقال‌پذیری^{۱۹} یافته‌ها، تمامی مراحل تحلیل و تصمیمات پژوهشی به صورت شفاف و گام‌به‌گام مستندسازی شد و از راهبرد توصیف غنی و عمیق داده‌ها^{۲۰} استفاده گردید. ملاحظات اخلاقی از جمله حفظ محرمانگی نام‌ها، امانت‌داری در نقل‌قول‌ها و حق انصراف در تمامی مراحل به دقت رعایت گردید.

17. Peer Debriefing

18. Dependability

19. Transferability

20. Thick Description

یافته‌های پژوهش

یافته‌های توصیفی این پژوهش مربوط به مشارکت‌کنندگانی است که از میان مادران فرزندپذیر با تجربه حداقل یک سال زندگی با فرزندخوانده انتخاب شده‌اند. جدول شماره ۱ اطلاعات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان را ارائه می‌دهد.

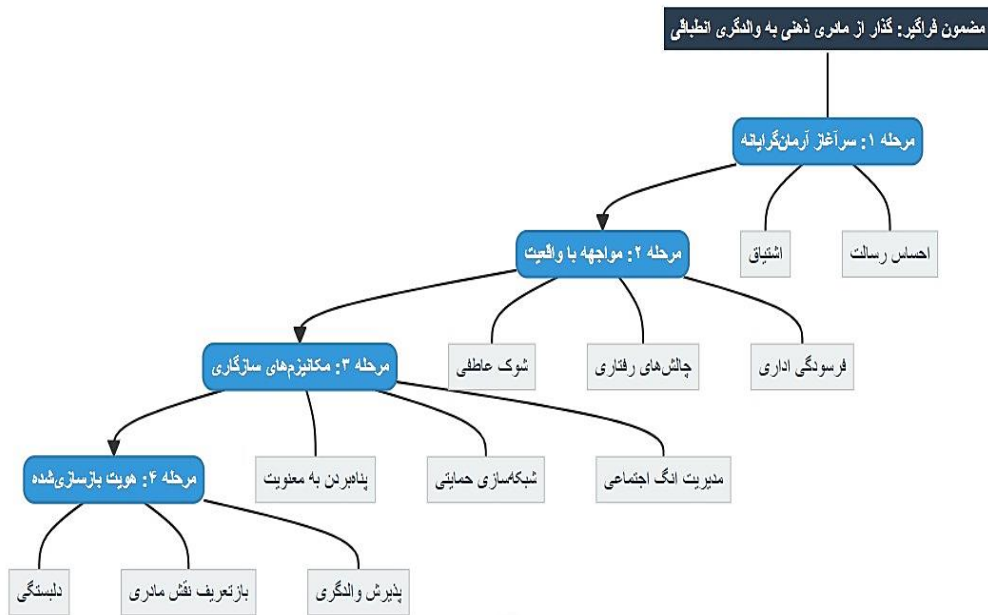
جدول شماره ۱: جدول جمعیت‌شناختی

کد	سن	تحصیلات	شغل	وضعیت تأهل
۱	۳۵	کارشناسی ارشد	خانه‌دار	پژوهش
۲	۳۸	کارشناسی	کارمند	متاهل
۳	۴۱	دیپلم	خانه‌دار	متاهل
۴	۳۶	کارشناسی	کارمند	متاهل
۵	۳۸	کارشناسی ارشد	معلم	متاهل
۶	۴۲	کارشناسی	خانه‌دار	متاهل
۷	۴۰	دیپلم	خانه‌دار	متاهل
۸	۳۲	کارشناسی ارشد	کارمند	مجرد(مطلقه)

تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه با مشارکت‌کنندگان، منجر به استخراج ۱۱ مضمون پایه، ۴ مضمون سازمان‌دهنده و یک مضمون فراگیر با عنوان «گذار از مادری ذهنی به والدگری انطباقی: فرایند پویای بازسازی هویت در فرزندپذیری» گردید. این یافته‌ها به صورت منسجم در قالب مدل مفهومی پژوهش (شکل شماره ۱) و ساختار سه سطحی مضامین (جدول شماره ۲) تدوین شده‌اند. در ادامه، داده‌ها و شواهد مرتبط با هر یک از مضامین پایه و سازمان‌دهنده، صرفاً به صورت توصیفی ارائه می‌شود.

جدول شماره ۲: ساختار سه‌سطحی مضامین مستخرج از تجارب فرزندپذیری مادران

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه
گذار از مادری ذهنی به والدگری انتطابقی: فرایند پویای بازسازی هویت در فرزندپذیری	۱. سرآغاز آرمان‌گرایانه:	۱. اشتیاق و هیجان برای والدگری
	امیدها و رسالت مقدس	۲. احساس رسالت و تقدیر الهی
	۲. مواجهه با واقعیت:	۳. شوک عاطفی و احساس گناه
	بحران‌ها و فرسودگی	۴. چالش‌های رفتاری غیرمنتظره کودک
		۵. فرسودگی ناشی از دیوان‌سالاری و انتخاب آگاهانه شرایط کودک
	۳. سازوکارهای	۶. پناه‌بردن به معنویت و تقدیر برای مقابله
	سازگاری: تاب‌آوری و بازتعریف حمایت	۷. گذار از خوداتکایی به شبکه‌سازی حمایتی
	۴. هویت بازسازی‌شده:	۸. کشف دلبستگی عمیق در لحظات ساده
	عاملیت و پذیرش	۹. مدیریت فعالانه انگ اجتماعی
		۱۰. بازتعریف مرزهای نقش مادری
		۱۱. پذیرش والدگری به مثابه یک فرایند



شکل شماره ۱: مدل مفهومی پژوهش

۱. سرآغاز آرمان‌گرایانه: امیدها و رسالت مقدس

این مضمون شامل تجربیات و احساسات مادران در مرحله پیش از پذیرش کودک و روزهای آغازین آن است که عمدتاً با امید و هیجان همراه بوده است.

• **اشتیاق و هیجان برای والدگری:** فرایند فرزندپذیری در ابتدا با شور و اشتیاق عمیقی برای حضور کودک همراه بود. یکی از مادران این انتظار را چنین بیان می‌کند: «اون سه هفته که خیلی نوق داشتم، دوست داشتم همش هر روز برم ببینم» [مشارکت‌کننده ۱].

• **احساس رسالت و تقدیر الهی:** فرزندپذیری برای مشارکت‌کنندگان باوری عمیق به تقدیر و شکرگزاری به همراه داشت: «اگر من خودم بچه زیستی داشتم، هیچ وقت این فرزندخوانده‌ام نمی‌شد و من خدا رو شکر می‌کنم که این‌طوری بچه‌دار شدم که الان پیشمه» [مشارکت‌کننده ۲].

۲. مواجهه با واقعیت: بحران‌ها و فرسودگی

با ورود کودک به خانواده، مادران با چالش‌های مراقبتی و روان‌شناختی متعددی مواجه شدند که تفاوت قابل‌توجهی با تصورات اولیه آن‌ها داشت.

• **شوک عاطفی و احساس گناه:** تقابل انتظارات ذهنی با واقعیت‌های روزمره، در مواردی منجر به افت خلق و احساس بی‌کفایتی یا گناه شد: «خیلی سخت بود، شب‌بیداری زیادی بود، گریه زیاد می‌کردم... چون شش ماه بعد از پذیرش فرزندم افسردگی داشتم، احساس می‌کردم فرزندم رو دوست ندارم. احساس عذاب وجدان می‌کردم» [مشارکت‌کننده ۳]. همچنین یکی دیگر از مادران اشاره می‌کند: «احساس می‌کردم یه مسئولیت خیلی بزرگ رو دوشمه که من از پشش بر نمیام» [مشارکت‌کننده ۴].

• **چالش‌های رفتاری غیرمنتظره کودک:** مادران در مدیریت رفتارهای کودک که نیازمند ایجاد دلبستگی ایمن بود، با دشواری‌هایی روبه‌رو بودند: «من با اینا آشنا بودم و مطالعه داشتم، ولی تو عمل و در واقعیت فرق می‌کرد... تا برسه به دلبستگی ایمن و البته من بتونم بیماریش را هندل بکنم و دستم بیاد ویژگی‌هاش، خیلی سختی کشیدیم» [مشارکت‌کننده ۵].

• **فرسودگی ناشی از دیوان‌سالاری و انتخاب آگاهانه شرایط کودک:** روند طولانی

دریافت فرزند و فشارهای محیطی در این مسیر، موجب خستگی روانی متقاضیان می‌شد. مادران در این دوره فشار مضاعفی را تحمل می‌کردند: «اون اوایل که هنوز فرزندخوانده‌ام نیامده بود و ما توی مسیرش بودیم، همش می‌گفتم که حالا چرا ما؟ ... یه جاهایی واقعاً می‌بریدم دیگه» [مشارکت‌کننده ۶].

۳. سازوکارهای سازگاری: تاب‌آوری و بازتعریف حمایت

در پاسخ به چالش‌های مرحله قبل، مادران راهبردهایی را برای بازیابی روانی و سازگاری با شرایط جدید به کار گرفتند.

- **پناه‌بردن به معنویت و تقدیر برای مقابله:** مادران برای تحمل سختی‌ها، قضاوت‌ها و تفاوت‌های مسیر خود با دیگران، به گفت‌وگوهای درونی و معنوی پناه بردند تا معنای جدیدی برای رنج‌های خود بیابند: «فکرم این بود که خب چرا من باید مورد حرف‌های مسخره/این‌ا قرار بگیرم؟ خدا چرا همین بچه رو به من از طریق زیستی نداده؟» [مشارکت‌کننده ۶]، با این حال، در نهایت این پرسشگری‌ها به پذیرش شرایط به عنوان یک تقدیر معنادار منتهی می‌شد.

- **گذار از خوداتکایی به شبکه‌سازی حمایتی:** مادران در این مرحله دریافتند که عبور از بحران‌ها نیازمند کمک گرفتن از دیگران و ایجاد شبکه‌های حمایتی است.

۴. هویت بازسازی‌شده: عاملیت و پذیرش

این مضمون نشان‌دهنده تثبیت نقش مادری و دستیابی به هویتی واقع‌بینانه و انطباقی در مواجهه با والدگری و محیط اجتماعی است.

- **کشف دلبستگی عمیق در لحظات ساده:** پیوند عاطفی میان مادر و کودک با گذر زمان و در دل تعاملات روزمره شکل گرفت و تثبیت شد: «فرزندخوانده‌ام کنارمه واقعاً یک امید برای من ... خیلی وقتاً وقتی خوابه می‌شینم و بهش نگاه می‌کنم اصلاً یک آرامش خیلی خاصی بهم میده. همین که پیشمه به دنیا میارزه، خدا را شکر» [مشارکت‌کننده ۷].

- **مدیریت فعالانه انگ اجتماعی:** مادران در برابر قضاوت‌ها و فشارهای محیطی، از موضع انفعال خارج شده و رویکردی قاطعانه اتخاذ کردند. در مواجهه با حرف‌های دلسردکننده، آن‌ها عاملیت خود را نشان دادند: «یعنی فهم پایین یه نفر از شرایط زندگی

بقیه میاد که برگرده بگه بچتو برو پس بده به بهزیستی! خیلی حرف زشتیه... من توی خانواده خیلی چالش داشتم ولی خب چون آدم قرص و محکمی هستم خیلی جوابهای کوبنده می‌دادم» [مشارکت‌کننده ۸].

- بازتعریف مرزهای نقش مادری: مادران توانستند کمال‌گرایی را کنار گذاشته و توقعات خود از نقش مادری را با واقعیت‌های موجود تنظیم کنند.
- پذیرش والدگری به‌مثابه یک فرایند: در این مرحله، مادران به این درک رسیدند که والدگری فرزندخوانده، فرایندی مستمر است که نیازمند تاب‌آوری و رشد است: «هر چقدر هم که ابراز پشیمانی کنن و اینا، خب بعضی حرفاشون تو ذهن آدم می‌مونه و متأسفانه من هر چقدر اونجا از انتظارش سختی کشیدم، بعدش باز از حرف‌های بقیه عصبانی می‌شدم. دل می‌شکست» [مشارکت‌کننده ۲]؛ اما با گذر زمان توانستند این تجربیات را به‌عنوان بخشی از مسیر والدگری خود هضم و مدیریت کنند.

بحث و تحلیل

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که تجربه مادران فرزندپذیر ایرانی در قالب مواجهه‌هایی خطی و مجزا قابل‌تبیین نیست؛ بلکه نمایانگر یک «فرایند هویتی تدریجی و عمیق» است که از بحران آرمان‌گرایی آغاز شده و به بازتعریف واقع‌گرایانه و معناگرایانه والدگری ختم می‌شود. تحلیل تجارب مشارکت‌کنندگان نشان داد که نخستین گام در مسیر فرزندپذیری، رویارویی با فروپاشی تصویر ذهنی از «مادری کامل و طبیعی» است. این تجربه با نظریه «اسطوره مادری کامل» (Stone & Turner, 2023) هم‌سو است؛ وضعیتی که در آن زنان پس از مواجهه با فقدان پیوند زیستی، با شکست انتظارات فرهنگی روبه‌رو شده و برای حفظ انسجام روانی خود در ابتدا به آرمان‌گرایی پناه می‌برند. بااین‌حال، ورود فرزند به بستر خانواده، این آرمان‌گرایی را به چالش کشیده و مادران را ملزم به پذیرش محدودیت‌های واقعی می‌کند. در این مرحله، فرزندپذیری به بستری برای بازنگری در هویت تبدیل می‌شود. بر اساس دیدگاه سیگل^{۲۱} (۲۰۲۴)، این مادران نوعی «هویت انتقالی»

21. Segal, R.

را تجربه می‌کنند که نه به معنای فقدان، بلکه پیش‌درآمدی بر رشد روانی، اجتماعی و تکامل خویشتن است.

در امتداد این رشد روانی، مواجهه با واقعیت‌های فرزندپذیری نیازمند ایجاد تعادلی جدید در روابط والد-کودک است. یافته‌های ما نشان می‌دهد که پذیرش تفاوت‌های رفتاری کودک مستلزم نوعی بازآرایی شناختی و هیجانی است که با مفهوم «دلبستگی بازسازی‌شده» (Barton & Newsome, 2024) تطابق دارد. باوجوداین، برای تبیین عمیق‌تر این پیوند در بافت فرهنگی ایران، باید به نظریه «دلبستگی معنوی در والدگری انتخابی» (Hatcher & Parker, 2025) رجوع کرد. یافته‌های پژوهش حاضر این نظریه را بسط می‌دهد؛ چرا که در تجربه مادران ایرانی، گذار از «دلبستگی مبتنی بر مالکیت زیستی» به «دلبستگی اخلاقی و معنوی»، هسته مرکزی تاب‌آوری است. مادران با پناه بردن به ایمان، شفقت و احساس مقصود معنوی (Benson, 2024; Blair, Johnson & Ming, 2025)، کودک را نه یک جایگزین، بلکه «امانتی الهی» و «رسالتی اخلاقی» معنا می‌کنند که این امر به شکل‌گیری یک «تربیت اخلاقی مقاوم» در ساختار خانواده کمک شایانی می‌نماید (Dworkin, 2023).

بااین‌حال، پیشبرد این رسالت اخلاقی در خلأ رخ نمی‌دهد. تطابق اجتماعی و رویارویی با قضاوت‌های جامعه، از چالش‌های گریزناپذیر در بافت فرهنگی ایران است. مشابه یافته‌های رادفورد و هال^{۲۲} (۲۰۲۲)، فشارهای اجتماعی و انگ‌های پنهان پیرامون فرزندخواندگی، مادران را به سمت اتخاذ رفتارهای جبرانی و اثبات مشروعیت مادری خود سوق می‌دهد. در این مسیر، شبکه خانواده گسترده و اعتماد اجتماعی، نقشی کلیدی در تثبیت رابطه مادر-کودک ایفا می‌کنند (Garcia & Felip, 2025). مقایسه این شرایط با مطالعات جهانی نشان‌دهنده تفاوت‌ها و شباهت‌های فرهنگی ظریفی است. درحالی‌که مطالعات جوامع غربی (مانند Stephan & Lucas, 2025 در انگلستان؛ Novak, C., & Twoey, 2024 در آمریکا) نشان می‌دهند مادران از «آرمان والدگری عمومی» گذر کرده و بیشتر با فشارهای روانی نهادی و چالش هویت‌سازی مجدد فردی درگیرند، تجربه مادران ایرانی همخوانی بیشتری با مطالعات جوامع شرقی و آسیایی دارد. همان‌گونه که اسمیت و دال^{۲۳} (۲۰۲۳)، ژانگ و لیو

22. Radford, S., & Hall, T.

23. Smith, M., & Dahl, C.

^{۲۴}(۲۰۲۴) و وان و چانگ^{۲۵}(۲۰۲۵) در بررسی مادران آسیایی نشان دادند، در فرهنگ‌های جمع‌گرا، مادری با عناصری چون «دینداری»، «احساس نذر»، «خدمت اجتماعی» و «آموزه‌های مذهبی» پیوند خورده است و این تاب‌آوری معنوی، ستون اصلی پایداری روانی مادران در برابر تنش‌های محیطی محسوب می‌شود.

بر پایه تحلیل منسجم مضامین و با استناد به نظریه بازتابی والدگری^{۲۶} (Dawson, 2025)، تحول تجربه شده توسط مادران ایرانی حاصل ادغام سه مؤلفه «پذیرش محدودیت‌ها»، «معناجویی» و «بازسازی هویت» است که نشان از بلوغ روانی و گذار به مفهوم «مراقبت به مثابه شناخت» دارد. براین اساس، تجربه زیسته مادران فرزندپذیر را می‌توان در قالب یک مدل مفهومی و فرایندی پنج‌مرحله‌ای صورت‌بندی نمود: ۱) فروپاشی اسطوره مادری زیستی و آرمان‌گرایی اولیه، به معنای مواجهه با ناباروری و توسل به تصویرسازی‌های ایدئال از مادری؛ ۲) تجربه هویت انتقالی و مواجهه با واقعیت، شامل ورود فرزند و تقابل انتظارات آرمانی با واقعیت‌های رفتاری و مراقبتی؛ ۳) تطابق اجتماعی و اتخاذ راهبردهای جبرانی، جهت مدیریت قضاوت‌های محیطی و تثبیت نقش در خانواده گسترده؛ ۴) بازآرایی عاطفی و شکل‌گیری دلبستگی معنوی، از طریق گذار از مالکیت بیولوژیک به پذیرش کودک به عنوان رسالت اخلاقی و امانت الهی؛ و درنهایت ۵) تثبیت هویت نهایی (بازتعریف والدگری)، به منزله رسیدن به بلوغ روانی، تحقق «والدگری تفکرورن» (Lichtenberg et al., 2025) و پذیرش هویت یکپارچه به عنوان «مادر انتخابی و معنوی». این مدل نشان می‌دهد که فرزندپذیری در ایران، نه یک رویداد جایگزین جبرانی، بلکه یک دگردیسی هویتی کامل است که طی آن مادری بر پایه انتخاب آگاهانه و تعهد بی‌قیدوشرط بازآفرینی می‌شود.

نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد تجربه مادران فرزندپذیر ایرانی را نمی‌توان در قالب ساده «جایگزینی مادری زیستی با فرزندخواندگی» تقلیل داد. روایت‌ها حاکی از یک گذار هویتی

24. Zhang, Y., & Liu, J..

25. Van, L., & Chang, H.

26. Reflective Parenting

عمیق است که در آن، مفهوم مادری از تعریفی بیولوژیک به یک «هویت انتخابی و معنوی» تکامل می‌یابد. در این فرایند، مادری بر پایه انتخاب آگاهانه، تعهد عاطفی بی‌قید و شرط و معناپردازی معنوی بنا می‌شود. این تحول ثابت می‌کند که فرزندپذیری بستری قدرتمند برای بازسازی هویت فردی و تجربه مادری مبتنی بر مسئولیت اخلاقی است.

پیام کلان و کاربردی این یافته‌ها برای سیاست‌گذاران، نظام‌های حمایتی و متخصصان روان‌شناسی این است که موفقیت در فرزندپذیری تنها با تسهیل موانع حقوقی و قانونی به دست نمی‌آید. خانواده‌های فرزندپذیر برای طی کردن این گذار هویتی نیازمند حمایت‌های نظام‌مند روانی، اجتماعی و فرهنگی هستند. در این راستا، سیاست‌گذاری‌ها باید به سمت توسعه خدمات مشاوره تخصصی (آگاه به ابعاد معنوی و هویتی فرزندپذیری)، آموزش حرفه‌ای مشاوران، و ترویج گفتمان رسانه‌ای مثبت برای انگ‌زدایی از ناباروری و فرزندپذیری حرکت کند. در نهایت، به رسمیت شناختن «مادری انتخابی و معنوی» به عنوان الگوی ارزشمند و معتبر از والدگری، کلید ارتقای سلامت روان این مادران و انسجام خانواده‌های فرزندپذیر در جامعه ایران است.

پیشنهاده‌ها

بر اساس یافته‌های این مطالعه، در ساحت پژوهشی انجام مطالعات طولی برای رصد تغییرات هویتی مادران در مراحل مختلف رشد کودک و همچنین واکاوی تجربه زیسته پدران فرزندپذیر برای تکمیل مدل‌های نظری پیشنهاد می‌شود. در بُعد کاربردی و بالینی، ضرورت دارد نهادهای متولی رویکرد خود را از ارزیابی‌های صرفاً پیش از واگذاری، به سمت «مراقبت‌های مستمر روان‌شناختی پس از واگذاری» و تسهیل راه‌اندازی «گروه‌های حمایتی همتایان» تغییر دهند. در نهایت، در عرصه سیاست‌گذاری و فرهنگی نیز پیشنهاد می‌گردد نهادهای رسانه‌ای با اصلاح گفتمان از ادبیات مبتنی بر «ترحم و نگاه جبرانی» به گفتمان «والدگری انتخابی و معنوی»، در راستای انگ‌زدایی و ارزشمندسازی این نوع از تشکیل خانواده در سطح جامعه گام بردارند.

محدودیت‌ها

این پژوهش با محدودیت‌هایی مواجه بود که باید در تفسیر یافته‌ها مدنظر قرار گیرد؛ ازجمله تمرکز انحصاری مطالعه بر روایت مادران و غیبت تجربه زیسته پدران در فرایند فرزندپذیری که بررسی همزمان آن می‌توانست تصویر جامع‌تری از پویایی‌های هویتی خانواده ارائه دهد. همچنین، با توجه به حساسیت‌های فرهنگی و نگاه خاص جامعه ایران به موضوع فرزندپذیری، احتمال بروز سوگیری «مطلوبیت اجتماعی» و محافظه‌کاری ناخودآگاه در مصاحبه‌ها وجود دارد که ممکن است باعث شده باشد مشارکت‌کنندگان بخش‌هایی از چالش‌های عمیق خود را با احتیاط بیشتری بیان کنند.

سیاسگذاری

نویسندگان بر خود لازم می‌دانند از مدیریت و کارکنان محترم مرکز «هم‌آوا» که با سعه صدر، برقراری ارتباط با مادران مشارکت‌کننده را تسهیل نموده و در تمامی مراحل گردآوری داده‌ها یار و همراه این پژوهش بودند، صمیمانه تقدیر و تشکر نمایند. همچنین از تمامی مادران بزرگواری که با اعتماد و اشتراک‌گذاری تجارب زیسته خود، امکان دستیابی به یافته‌های این مطالعه را فراهم آوردند، سپاسگذاری می‌شود.

منابع

- حاج‌حسینی، منصوره و محدثی، ویدا (۱۳۹۸). تجربه فرزندپذیری و ساخت هویت مادرانه در زنان نابارور فرزندپذیر. *مطالعات اجتماعی روان‌شناختی زنان*، ۱۷(۴)، ۳۶-۷.
- دهدست، کوثر و ادیب‌زاده، زینب (۱۴۰۲). تجارب زیسته مادران از چالش‌های تربیتی تک‌فرزندی در دوران کودکی. *پژوهش در مشاوره کودک و نوجوان*، ۱(۱)، ۱۱۹-۱۴۱.
- سفیری، خدیجه و زندی، فاطمه (۱۴۰۰). پدیدارشناسی تجربه زیسته مادری. *جامعه‌شناسی نهادهای اجتماعی*، ۸(۱۸)، ۳۷-۶۲.
- شرعیاتی وزیری، لیلا؛ عسکری ندوشن، عباس؛ و روحانی، علی (۱۳۹۹). فرزندپذیری در آینه دیگران مهم: مطالعه‌ای داده‌بنیاد از فرایند فشارهای هنجاری. *نامه انجمن جمعیت‌شناسی ایران*، ۱۵(۳۰)، ۱۶۷-۲۰۱.

غفاری، الهام و زارعان، منصوره (۱۴۰۰). تجربه زیسته‌ی بانوان از چالش‌های اقدام به فرزندپذیری. *مطالعات اجتماعی روان‌شناختی زنان*، ۱۹(۱)، ۱۴۳-۱۸۴.

کامرانی فکور، شهربانو؛ رسول‌زاده طباطبایی، کاظم؛ رزاقی، رضا؛ احمدی، فضل‌الله (۱۳۹۸). تجارب خانواده‌های فرزندپذیر از مشکلات کودکان فرزندخوانده: رویکرد نظریه زمینه‌ای. *رفاه اجتماعی*، ۱۹(۷۴)، ۱۶۷-۲۰۶.

- Barton, C., & Newsome, P. (2024). *Rebuilding attachment in adoptive parent-child dyads*. *Journal of Family Psychology*, 38(2), 145-162.
- Benson, H. (2024). *Faith-based parenting resilience: A qualitative synthesis*. *Mental Health & Religion*, 12(1), 62-83.
- Blair, T., Johnson, E., & Ming, R. (2025). *Spiritual resilience among adoptive mothers experiencing post-adoption stress*. *Journal of Positive Psychology*, 20(3), 277-290.
- Brodzinsky, D., Gunnar, M., & Palacios, J. (2022). Adoption and trauma: Risks, recovery, and the lived experience of adoption. *Child abuse & neglect*, 130, 105309.
- Dawson, K. (2025). *Reflective parenting theory: Toward mindful caregiving*. *Child & Family Studies*, 45(3), 311-329.
- Dworkin, C. (2023). *Ethical parenting in multi-origin families*. *International Review of Education*, 69(4), 409-428.
- Egan, M., O'Connor, A. B., & Egan, J. (2022). *Creating a new narrative: A theory of how adopted individuals readjust their adoptive identity in parenthood*. *Adoption & Fostering*, 46(3), 318-335.
- Eriksson, P. K. (2025). *Deprived of adoptive parenthood: Recognizing prospective adoptive mothers' pre-adoption loss*. *Adoption Quarterly*, 28(4), 379-398.
- Faircloth, C. (2023). *Intensive parenting and the expansion of parenting*. In *Parenting culture studies* (pp. 33-67). Springer.
- Garcia, J., & Felip, A. (2025). *Social trust and family identity in adoptive motherhood*. *European Journal of Social Work*, 28(4), 512-537.
- Hatcher, J., & Parker, D. (2025). *Compassionate attachment in non-biological parenting frameworks*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 81, 102184.
- Liang, A. Y., Dallimore, E., & Hanlon, R. (2025). *Adoptive parent advice: challenges, strategies, and insights for future adoptive parents*. *Families in Society*, 106(3), 661-679.
- Lichtenberg, M., Reyes, P., & Nolan, T. (2025). *Thoughtful caregiving: Cognitive maturity in parenting*. *Family Review*, 39(2), 88-106.
- Muzingili, T. (2025). *Navigating the Phenomenology of Adoption Disruption in Zimbabwe: Insights from Adoptive Parents*. *Adoption Quarterly*, 1-29.
- Novak, C., & Twoey, L. (2024). *Identity transformation among adoptive parents*. *Adoption Quarterly*, 27(3), 198-223.
- Radford, S., & Hall, T. (2022). *Social judgment and compensatory behaviors among adoptive families*. *Social Psychology & Parenting*, 14(1), 33-56.
- Segal, R. (2024). *Transitional identity in women experiencing infertility and adoption*. *Feminist Psychology*, 31(3), 243-266.
- Sicka, B. (2025). *Liberatory motherhood: A framework & praxis for caring and*

- scholarship otherwise in the neoliberal academy*. *Gender, Work & Organization*, 32(5), 1834–1849.
- Smith, M., & Dahl, C. (2023). *Spiritual mothering in collectivist cultures*. *Asian Journal of Family Studies*, 9(4), 481–503.
- Stephan, R., & Lucas, V. (2025). *From ideal to real: Adjustment processes in British adoptive mothers*. *Child & Family Social Work*, 30(1), 77–95.
- Stone, J., & Turner, P. (2023). *The myth of perfect motherhood revisited*. *Sociology of Gender*, 17(2), 97–120.
- Van, L., & Chang, H. (2025). *Resilience and religious coping in Korean adoptive families*. *Journal of Asian Family Psychology*, 42(1), 121–144.
- Zhang, Y., & Liu, J. (2024). *Adoption and cultural motherhood among Chinese women*. *Gender & Society*, 38(5), 953–971.

بررسی پویایی‌های کارآمد اکوسیستم مراکز شبه‌خانواده

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۴/۲۳

میترا مرادی^۱

معصومه اسمعیلی^۲

لیلا قاسم‌شریفی^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تحلیل پویایی‌های کارآمد اکوسیستم مراکز شبه‌خانواده انجام شد. مراکز شبه‌خانواده به عنوان جایگزینی برای خانواده، نقش مهمی در تأمین نیازهای روانی، عاطفی و اجتماعی کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست ایفا می‌کنند. با این حال، کارآمدی این مراکز تنها به امکانات مادی محدود نمی‌شود، بلکه به کیفیت روابط، ساختارهای درونی و تعامل با نهادهای بیرونی وابسته است. این پژوهش با رویکرد کیفی و روش تحلیل مضمون براون و کلارک^۴ (۲۰۰۶) انجام شد. داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۸ نفر از کارکنان مراکز شبه‌خانواده استان تهران (۶ زن و ۲ مرد با سابقه کاری ۲ تا ۹ سال) گردآوری شد. در فرایند تحلیل، ۱۳۸ کد باز، ۲۴ مضمون فرعی، ۴ مضمون اصلی و ۲ مضمون هسته‌ای استخراج گردید. نتایج نشان داد که پویایی‌های کارآمد اکوسیستم شبه‌خانواده در چهار سطح نگرشی (کرامت‌محوری، هویت‌بخشی و مسئولیت‌پذیری جمعی)، رابطه‌ای (کیفیت روابط ایمن و مشارکت جمعی)، ساختاری (انعطاف در نقش‌ها و مرزهای سیستم) و نهادی (سیاست‌های رفاهی انسان‌محور و حمایت‌های پایدار بیرونی) شکل می‌گیرند. یافته‌ها بر اهمیت تلفیق نگرش انسانی و کرامت‌محور با روابط حمایتی، ساختارهای منعطف و پشتیبانی نهادی پایدار برای ایجاد محیطی امن و تسهیل رشد متوازن کودکان تأکید دارند. بر این اساس، طراحی سیاست‌های رفاهی جامع و بازاندیشی در ساختار و رویکردهای مدیریتی این مراکز می‌تواند زمینه‌ساز ارتقای کیفیت زندگی و آینده‌ای امیدبخش‌تر برای کودکان باشد.

کلیدواژه‌ها

مرکز شبه‌خانواده، پویایی‌های کارآمد اکوسیستم، تحلیل مضمون، مرزهای سیستم، حمایت نهادی.

۱. استادیار گروه مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران
mi_moradi@atu.ac.ir

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

۳. کارشناسی ارشد مشاوره، دانشکده علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)
l.ghasemsharifi@gmail.com

4. Goldenberg, Stanton & Goldenberg.

بیان مسئله

خانواده به عنوان نخستین نهاد اجتماعی، نقش کلیدی در رشد همه‌جانبه کودک شامل شکل‌گیری شخصیت، رشد شناختی و سلامت روان ایفا می‌کند (گل‌نبرگ، استنتون و گل‌نبرگ، ۱۴۰۳). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که ثبات و کیفیت روابط خانوادگی تأثیر مستقیم بر رشد مهارت‌های حل مسئله و تعادل هیجانی فرزندان دارد؛ درحالی‌که فروپاشی خانواده می‌تواند زمینه‌ساز بروز مشکلات روانی و رفتاری در کودکان شود (یحیی‌زاده و حامد، ۱۳۹۵؛ بشلیه و قربان‌پور/فم‌جانی، ۱۴۰۲). همچنین، شیوه‌های فرزندپروری و کیفیت تعامل والدین با فرزندان، در شکل‌گیری طرحواره‌های شناختی و سازگاری اجتماعی آنان نقش تعیین‌کننده‌ای دارد (صمدی و رضایی، ۱۳۹۰).

امروزه افزایش فشارها و چالش‌های اجتماعی منجر به محرومیت بخشی از کودکان به دلایل مختلفی نظیر فوت والدین، طلاق یا ناتوانی خانواده در ایفای نقش حمایتی، از مراقبت مستقیم والدین شده‌اند. این محرومیت، آنان را در معرض آسیب‌های جدی روانی، اجتماعی و تربیتی قرار می‌دهد (سیفی، شیرینی و محسنی، ۱۴۰۲). در چنین شرایطی، مراکز شبه‌خانواده^۲ به عنوان جایگزینی مؤثر برای کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست عمل کرده و تلاش می‌نمایند با فراهم کردن محیطی مشابه ساختار خانواده، نیازهای جسمی، عاطفی و اجتماعی آن‌ها را تأمین کنند و زمینه رشد سالم و متوازن آن‌ها را فراهم آورند (Hayati, 2023).

با این حال، کارآمدی این مراکز تنها به فراهم آوردن امکانات مادی محدود نمی‌شود؛ بلکه به کیفیت روابط، انعطاف‌پذیری سیستم و پویایی‌های درون‌سیستمی و برون‌سیستمی آن وابسته است. فهم دقیق پویایی‌های کارآمد اکوسیستم این مراکز برای تضمین رشد سالم کودکان ضروری است. از آنجایی‌که این کودکان اغلب سابقه تروما، سوءاستفاده و جایگذاری‌های متعدد و ناموفق را تجربه کرده‌اند، مراقبت از آن‌ها به دلیل پیچیدگی مسائل رفتاری‌شان نیازمند فراهم کردن تجربه‌ای از رابطه‌ای امن و پایدار است (Golding, 2008; Greer, 2015).

با توجه به نقش حیاتی مراکز شبه‌خانواده در تأمین نیازهای کودکان و فراهم کردن محیطی شبیه خانواده، فهم دقیق ساختار و عملکرد آن‌ها بسیار مهم است. اگرچه نظریه سیستم‌ها به

1. Braun, V. & Clarke, V.
2. Residential care centers.

بررسی روابط و تعاملات میان اجزای یک کل سازمان یافته می‌پردازد؛ اما مراکز شبه‌خانواده به دلیل ماهیت پویا، پیچیده و در تعامل مستمر با محیط‌های اجتماعی، فیزیکی و نهادی گسترده‌تر، نیازمند نگاهی فراتر از سیستم‌های ساده هستند. از این رو، رویکرد اکوسیستمی که تعاملات چندجانبه میان افراد، گروه‌ها، نهادها و محیط‌های مختلف را در نظر می‌گیرد، چهارچوبی قدرتمند برای تحلیل پویایی‌های این مراکز ارائه می‌دهد. این رویکرد بر این اصل تأکید دارد که رشد فرد در یک سیستم تعاملی و چندلایه اتفاق می‌افتد و عملکرد یک نهاد، نه تنها به روابط درونی آن، بلکه به پیوندهای آن با محیط‌های گسترده‌تر نیز وابسته است. در نتیجه، تحلیل پویایی‌های این نهادها نیازمند توجه به تعاملات چندجانبه میان فرد، گروه‌ها، نهادها و محیط‌های گسترده‌تر است (Guy-Evans, 2024؛ گلدنبرگ، استنتون و گلدنبرگ، ۱۴۰۳).

یکی از جنبه‌های کلیدی در پویایی‌های کارآمد اکوسیستم مراکز شبه‌خانواده، مفهوم «مرزهای سیستم» است. این مرزها، قواعد و معیارهای روان‌شناختی و سازمانی هستند که نقش تنظیم‌کننده تعاملات میان زیرسیستم‌های مختلف (مانند کودکان و کارکنان) و همچنین تعاملات با محیط بیرونی (همچون خانواده‌های زیستی و جامعه) را ایفا می‌کنند. مدیریت مرزها در این مراکز از اهمیت حیاتی برخوردار است؛ مرزهای بسیار بسته می‌توانند به انزوای سیستم و قطع ارتباط با محیط بیرونی منجر شوند، در حالی که مرزهای بسیار باز ممکن است نظم و ثبات سیستم را به خطر بیندازند (Lawrence, 1979).

مراکز شبه‌خانواده با چالش‌های مستمری مانند جابه‌جایی کودکان و کارکنان مواجه‌اند همانند خانواده‌های زیستی که در تلاش برای حفظ ثبات و سازگاری با تغییرات هستند (سلطانی قهفرخی، صالح زاده و اسعدی، ۱۳۹۷). سیستم‌ها به طور ذاتی تمایل دارند که در وضعیت پایدار باقی بمانند؛ اما عملکرد ایدئال در شرایط پویا زمانی رخ می‌دهد که انعطاف‌پذیری لازم برای انطباق با تغییرات وجود داشته باشد (Minuchin, 1974؛ به نقل از کیانی چلمردی، اسدی، شیرعلی پور و فتحی، ۱۳۹۹). بنابراین، فهم چگونگی حفظ این تعادل حیاتی که بین ثبات و تغییر قرار دارد، برای بهبود کیفیت زندگی کودکان ساکن در این مراکز ضروری است.

یافته‌های پژوهشی حاکی از آن است که کودکان و نوجوانان در مراکز شبه‌خانواده، به

دلایل مختلفی، بیش از سایر کودکان مستعد ابتلا به مشکلات رفتاری، اجتماعی و عاطفی هستند (حصارسرخ و دیگران، ۱۳۹۵؛ بشرپور و دیگران، ۱۳۹۴؛ Kemmelmeier, Danielson & Bastten, 2005؛ محمدی، عادلین راضی و مولا، ۱۴۰۱). همچنین یکی از مراحل حساس و حیاتی در زندگی این نوجوانان پایان دوران اقامت آنها در مراکز شبه‌خانواده است که طبق پژوهش، بسیاری از نوجوانان ترخیص شده از مراکز با چالش‌های بزرگی نظیر بی‌ثباتی شغلی، مشکلات هویتی، عدم توانایی در مدیریت روابط و احتمال بازگشت رفتارهای پرخطر مواجه هستند. با این حال، پژوهش‌های موجود عمدتاً بر جنبه‌های روان‌شناختی و فردی کودکان و نوجوانان متمرکز بوده‌اند و به پویایی‌های سیستمی و تأثیر محیط‌های نهادی و بیرونی کمتر پرداخته‌اند. این غفلت پژوهشی، خلأ مطالعاتی عمیقی در زمینه عوامل مؤثر بر عملکرد موفق و کارآمد این اکوسیستم‌ها ایجاد کرده است. به عبارت دیگر، چگونگی ایجاد یک محیط حمایتی و پایدار که بتواند با چالش‌ها مقابله کند و به رشد سالم کودکان منجر شود، کمتر مورد توجه قرار گرفته است. بر این اساس، هدف این پژوهش تحلیل عوامل مؤثر بر پویایی‌های کارآمد اکوسیستم مراکز شبه‌خانواده از منظر نظریه سیستم‌ها و رویکرد اکوسیستمی بوده است، با تمرکز بر نقش مرزهای سیستم و تعادل در تعاملات. با توجه به این اهداف، پرسش اصلی این پژوهش این است که: چه عواملی بر کارآمدی پویایی‌های اکوسیستم مراکز شبه‌خانواده، به‌ویژه در زمینه عملکرد مرزهای سیستم و تعادل در تعاملات، تأثیر می‌گذارند؟

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر رهیافت جمع‌آوری داده‌ها، به روش کیفی و مبتنی بر رویکرد تحلیل مضمون انجام شده است. تحلیل مضمون شیوه‌ای برای شناخت، شناسایی، تحلیل و گزارش چهارچوب‌های موجود در داده‌های کیفی است که به پژوهشگر امکان می‌دهد به جستجوی مضامین آشکار و پنهان در دیدگاه‌ها و تجارب افراد بپردازد و سپس به تفسیر آن‌ها اقدام کند و جوهره اساسی چیستی و چرایی یک پدیده را روشن سازد (Braun & Clarke, 2006). روش تحلیل مضمون مستلزم گردآوری داده‌های متنی - مصاحبه‌ای است. به همین منظور در پژوهش حاضر جهت گردآوری داده‌ها از روش مصاحبه

نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. این نوع مصاحبه به دلیل انعطاف‌پذیری و عمیق بودن آن برای پژوهش‌های کیفی از این دست ارجحیت دارد (خنیفر و مسلمی، ۱۳۹۷).

در این پژوهش، منظور از «پویایی‌های کارآمد اکوسیستم مراکز شبه‌خانواده» ارزیابی عینی و کمی عملکرد مراکز یا قضاوت نهایی درباره میزان کارآمدی آن‌ها نبوده است؛ بلکه تمرکز پژوهش بر شناسایی و تحلیل الگوهای تعاملی، سازوکارها و فرایندهایی است که از دیدگاه کنشگران حرفه‌ای فعال در این مراکز، در تسهیل عملکرد مطلوب مرکز و بهبود تعاملات میان کودکان، کارکنان و نهادهای بیرونی نقش دارند؛ بنابراین، کارآمدی در این مطالعه بر مبنای ادراک و تجربه حرفه‌ای مشارکت‌کنندگان تعریف و تحلیل شده است. بدین‌ترتیب یافته‌ها بازتاب تجربه زیسته و فهم حرفه‌ای افراد درگیر در میدان عمل است و نه نتیجه مشاهده مستقیم یا ارزیابی تخصصی بیرونی از عملکرد مراکز.

جامعه پژوهش حاضر شامل کارکنان شاغل در مراکز شبه‌خانواده تحت نظارت سازمان بهزیستی در استان تهران در سال ۱۴۰۴ است. این افراد در مناصب مختلفی چون مسئول فنی، مدیر، روان‌شناس و مددکار فعالیت دارند و حداقل یک سال سابقه فعالیت مستقیم با کودکان را دارا هستند. انتخاب این افراد به‌عنوان مشارکت‌کنندگان پژوهش بر این مبنا صورت گرفت که به‌واسطه نقش حرفه‌ای خود، تجربه مستقیم، مستمر و چندجانبه‌ای از تعاملات، چالش‌ها و فرایندهای جاری در مرکز دارند و می‌توانند به‌عنوان مطلعان کلیدی، تصویری تحلیلی از پویایی‌های موجود ارائه دهند.

روش نمونه‌گیری هدفمند و به شیوه در دسترس انجام شد و تا رسیدن به اشباع داده‌ها ادامه یافت. در هفت مصاحبه اشباع داده نمایان شد و جهت تأیید و اطمینان بیشتر یک مصاحبه دیگر انجام گرفت. درنهایت ۸ مشارکت‌کننده نمونه پژوهش را شکل دادند که اطلاعات جمعیت‌شناختی آن‌ها در جدول شماره ۱ بیان شده است. همچنین تلاش شد مشارکت‌کنندگان از نظر جایگاه شغلی و سابقه فعالیت دارای تنوع باشند تا دیدگاه‌های متفاوتی نسبت به پویایی‌های مرکز گردآوری شود.

مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با چند پرسش باز و کلی مانند «در مورد ارتباط بچه‌ها با یکدیگر و با کارکنان مرکز برایمان صحبت کنید» و «ارتباط مرکز با نهادهای بیرونی چگونه است؟» آغاز می‌شد. پرسش‌های بعدی در روند مصاحبه و بر اساس پاسخ‌های

مشارکت‌کنندگان مطرح می‌شد. در طی فرایند مصاحبه، در مواقع لازم از پرسش‌های کاوش‌گرانه مانند «می‌توانید در این باره بیشتر توضیح دهید؟» جهت دستیابی به جزئیات و اطلاعات غنی‌تر استفاده شد. مدت زمان مصاحبه‌ها از ۴۵ دقیقه تا ۹۰ دقیقه به طول انجامید. مصاحبه‌ها با تعیین زمان قبلی و بدون حضور فرد دیگری در بستر گوگل‌میت انجام شد. داده‌ها در طول یک دوره یک‌ماهه جمع‌آوری، ثبت و کدگذاری شد.

پیش از انجام مصاحبه‌ها، در خصوص ملاحظات اخلاقی پژوهش، هدف مطالعه و نحوه استفاده از داده‌ها برای مشارکت‌کنندگان توضیح داده شد و بر رعایت اصل محرمانگی و رازداری اطلاعات تأکید گردید. همچنین این پژوهش با اخذ مجوز رسمی از سازمان بهزیستی استان تهران و با هماهنگی مراکز مربوطه انجام شد. پس از کسب رضایت آگاهانه مشارکت‌کنندگان، اجازه ضبط مصاحبه‌ها دریافت شد و مصاحبه‌ها ضبط و سپس به طور کامل پیاده‌سازی گردید تا برای فرایند تحلیل و کدگذاری آماده شوند. افزون‌براین، با توجه به ماهیت توصیفی پژوهش و با رعایت اصل اپوخه^۱، تلاش شد پرسش‌ها تا حد امکان بدون جهت‌گیری و تحمیل معنا طراحی و مطرح شوند تا داده‌ها بازتاب‌دهنده تجربه‌ها و دیدگاه‌های واقعی مشارکت‌کنندگان باشد.

پس از اطمینان از رسیدن به مرحله اشباع در مصاحبه‌ها و انجام یک گفت‌وگوی تکمیلی برای اطمینان از صحت کدگذاری، فرایند تحلیل داده‌ها با بهره‌گیری از روش شش مرحله‌ای تحلیل مضمون براون و کلارک (۲۰۰۶) انجام شد. در گام نخست (آشنایی^۲ با داده‌ها)، فایل‌های صوتی چندین بار شنیده و به‌صورت کامل پیاده‌سازی شدند و متن حاصل به دفعات خوانده شد تا پژوهشگر با محتوای داده‌ها درگیر شود. در مرحله دوم (کدگذاری^۳)، گزاره‌ها و جملات دارای مفهوم شناسایی و کدگذاری باز شدند. در گام سوم، مضامین^۴ اولیه با مقایسه و تجمیع کدهای مشابه شکل گرفتند. سپس در مرحله بازبینی مضامین، ارتباط میان کدها و مضامین بررسی و اصلاح شد. در مرحله پنجم، مضامین تعریف و نام‌گذاری^۵ شدند و برای هر مضمون عنوانی گویا انتخاب شد. درنهایت، در مرحله ششم

-
1. Epiche
 2. Familiarization
 3. Coding
 4. Themes
 5. Defining and naming themes

(نگارش گزارش^۱)، داده‌ها در قالب روایتی منسجم همراه با نقل‌قول‌های مستند ارائه شد و خروجی تحلیل در قالب جدولی شامل مضامین اصلی، فرعی و مرکزی تنظیم گردید که ساختار پویایی‌های اکوسیستم مراکز شبه‌خانواده را تبیین می‌کند.

به‌منظور صحت و اعتبار داده‌های پژوهش از چهار شاخص اعتبار لینکن و گابا^۲ (۱۹۸۵) استفاده شد. برای تضمین اعتبارپذیری، از روش بازبینی مشارکت‌کنندگان استفاده گردید؛ بدین‌صورت که پس از تحلیل هر مصاحبه، مضامین استخراج‌شده در اختیار مشارکت‌کننده قرار گرفت و اصلاحات لازم اعمال شد. جهت تضمین تأییدپذیری، تلاش شد پیش‌فرض‌های پژوهشگر تا حد امکان در فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها دخالت داده نشود. برای افزایش اتکاپذیری، از مشورت و راهنمایی افراد متخصص در حوزه موضوعی و روش پژوهش بهره گرفته شد. همچنین برای ارتقای انتقال‌پذیری، تنوع در نقش‌های حرفه‌ای مشارکت‌کنندگان لحاظ گردید و توصیف نسبتاً غنی از بافت پژوهش ارائه شد تا امکان مقایسه و استفاده در موقعیت‌های مشابه فراهم شود.

جدول شماره ۱: جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان

کد	جنسیت	سمت / نقش سازمانی	سابقه‌کاری
۱	خانم	روان‌شناس	۳ سال
۲	خانم	مسئول فنی	۸ سال
۳	خانم	مسئول فنی	۹ سال
۴	خانم	مددکار	۵ سال
۵	آقا	مدیر	۲ سال
۶	خانم	مددکار	۲ سال
۷	خانم	مددکار	۷ سال
۸	آقا	مسئول فنی	۲ سال

1. Writing the report
2. Lincoln, Y. S., & Guba, E. G.

یافته‌ها

همان‌طور که در جدول شماره ۱ مشاهده می‌شود، براساس اصل اشباع نظری، ۸ شرکت‌کننده شامل ۶ زن و ۲ مرد نمونه پژوهش را تشکیل دادند. حداقل سابقه کاری آنها ۲ سال و حداکثر ۹ سال بود و در سمت‌های مختلفی مشغول به فعالیت بودند. پس از اشباع داده‌ها در فرایند مصاحبه و تحلیل تجارب زیسته شرکت‌کنندگان، درمجموع ۱۳۸ کد باز، ۲۴ مضمون فرعی، ۴ مضمون اصلی و یک مضمون هسته‌ای شناسایی شد (جدول شماره ۲).

جدول شماره ۲: مضامین استخراجی از تجارب مشارکت‌کنندگان

مضامین نهایی	مضامین اصلی	مضامین فرعی
پویایی‌های کارآمد در اکوسیستم شبه‌خانواده	پویایی‌های نگرشی	کرامت‌محوری و ارزش‌گذاری انسانی هویت‌بخشی و نقش‌پذیری مثبت مسئولیت‌پذیری جمعی پرهیز از برچسب‌گذاری توجه به ارزش وجودی برابر تقویت نگرش تعلق به مفهوم خانواده
	پویایی‌های رابطه‌ای	مشارکت و تصمیم‌گیری جمعی همسویی اعضای مرکز به هنگام اختلاف احترام متقابل و برقراری روابط امن کیفیت تعامل مربی و کودک ایجاد حس تعلق و حمایت اجتماعی حفظ مرزهای شخصی حفظ پیوند کودک با خانواده زیستی خود و احیای خانواده
	پویایی‌های ساختاری	انعطاف در مرزهای درونی سیستم مرزهای منعطف با نهادهای بیرونی تبادل بخشی بین ثبات و تغییر انعطاف در نقش‌ها و تقسیم وظایف قواعد شفاف شبه‌خانواده توازن قدرت و تصمیم‌گیری مسئولانه

مضامین نهایی	مضامین اصلی	مضامین فرعی
	پویایی‌های نهادی	سیاست‌های کلان رفاهی و جهت‌گیری انسانی به جای صرفاً مادی تقویت ظرفیت نیروی حرفه‌ای حفظ استقلال مرکز در تعامل با نهادهای بیرونی حمایت و هدایت نهادهای بیرونی

اولین مضمون اصلی استخراج‌شده به نگرش‌های اعضای مرکز مربوط می‌شد و تحت عنوان پویایی‌های نگرشی نام‌گذاری گردید. این مضمون نشان‌دهنده اهمیت نگرش‌های انسانی، اخلاقی و تربیتی در شکل‌گیری فضای روانی مرکز است. در ذیل این مضمون اصلی، شش مضمون فرعی شامل «کرامت‌محوری و ارزش‌گذاری انسانی»، «هویت‌بخشی و نقش‌پذیری مثبت»، «مسئولیت‌پذیری جمعی»، «پرهیز از برچسب‌گذاری»، «ارزش وجودی برابر» و «تقویت نگرش تعلق به مفهوم خانواده» شناسایی شد که در ذیل نمونه‌هایی از متن مصاحبه‌ها آورده می‌شود.

۱-۱: کرامت محوری و ارزش‌گذاری انسانی: به معنای تمرکز بر شأن و ارزش ذاتی هر انسان، مستقل از پیشینه خانوادگی و برچسب‌های اجتماعی، و سامان‌دهی روابط و تصمیم‌ها به‌گونه‌ای است که عزت‌نفس و احساس ارزشمندی او تقویت شود. تقریباً در تمامی مصاحبه بر اهمیت توجه به ارزش‌های وجود کودکان و نوجوانان مراکز شبه‌خانواده اشاره شده بود.

این بچه‌ها باید با ارزش‌هاشون سنجیده بشن، نه اینکه چون بچه بهزیستی‌اند این دید باشه که میرن تن‌فروشی می‌کنن مواد می‌فروش دست‌فروش می‌شن تو فروشگاه‌ها ازشون استفاده می‌شه (شرکت‌کننده شماره ۲).

۱-۲: هویت‌بخشی و نقش‌پذیری مثبت: به فرایندی اشاره دارد که در آن کودکان با پذیرش گذشته، شناخت توانمندی‌های خود و تجربه نقش‌های سازنده در جمع، به شکل‌گیری هویت فردی مثبت و احساس کارآمدی دست می‌یابند. فعالیت‌های مرکز و تعامل مربیان با کودکان

به گونه ای طراحی شده که هر کودک بتواند نقش مثبت خود را در جمع تجربه کند و هویت فردی او تقویت شود.

یکی از الزامات تربیت این بچه ها اینه که گذشته خودشون رو بپذیرند / همه باید گذشته خودشون رو ببینن با ملاحظه ها / باید صادقانه ببینن و باورش کنند و وقتی این رو درک بکنند می تونن آینده خودشون رو بسازند (شرکت کننده شماره ۵).

۱-۳: مسئولیت پذیری جمعی: به معنای ایجاد فضایی است که در آن کودکان و کارکنان مرکز خود را در قبال انجام امور روزمره، حفظ نظم و حمایت از یکدیگر شریک بدانند و هر فرد سهمی فعال در پیشبرد کارکرد شبه خانواده بر عهده بگیرد. در مرکز، کودکان و مربیان به گونه ای تشویق می شوند که در انجام وظایف جمعی سهیم باشند و احساس مسئولیت مشترک نسبت به رفاه و پیشرفت جمع ایجاد شود.

خیلی خوبه اگه حس مسئولیت و حس دلسوزی رو در بچه ها جرقه بزنیم من مثلاً بچه جدیدی که می خواستم بیارم تو مرکز باهاشون از قبل صحبت کرده بودم که این بچه ای که داره میاد مثل خود شما که اول اومدید تو مرکز تنها بودید تنهاست شما هواسو داشته باشید و ازش مراقبت کنید. بعد که می خواستم برم بچه ها با من همراه میشدن یکی خوراکی می آورد یکی کمده شو آماده می کرد (شرکت کننده شماره ۴).

۱-۴: پرهیز از برچسب گذاری: یکی دیگر از مضامین مهم و تکرار شده در مصاحبه ها از مضمون اصلی پویایی های نگرشی، دوری از قضاوت کردن و انگ زدن است.

به طور مثال یکی از بچه های دیگه درحالی که موقعیت کاملاً یکسان بود، ولی بچه من خیلی بیشتر تنبیه شده بود و تحقیر شده بود چرا چون یه لیبل داره که بچه دیگه معمولی نداره (شرکت کننده شماره ۳).

۱-۵: توجه به ارزش وجودی برابر: مصاحبه کنندگان در مصاحبه های خود یکی از عوامل موثر در پویایی اکوسیستم را نگاه برابر به بچه ها می دانستند.

«گفتم به بچه‌ها اگر اینجا خونه شما هست بدونید که خونه مربی هم هست» (شرکت‌کننده شماره ۳).

۱-۶: تقویت نگرش تعلق به مفهوم خانواده: فهم اهمیت خانواده و ایجاد احساس تعلق به یک «خانه» برای رشد عاطفی و اجتماعی کودکان ضروری است. همچنین درک اهمیت خانواده چه زیستی و چه غیرزیستی تقریباً در تمامی مصاحبه‌ها تکرار می‌شد.

خانواده سمی رو آدم باید بزاره کنار یعنی چی دیگه؟ مگه خانواده رو خودمون انتخاب کردیم که بتونیم بزاریمش کنار؟ (شرکت‌کننده شماره ۶).
اسم این بچه‌ها رو باید بذاریم بچه‌های نیازمند خانواده / اصلی‌ترین نیاز این بچه‌ها خانواده است. در اولویت اول احیای خانواده زیستی و بازپیوند به اونها و در وهله دوم به فرزندخواندگی دراومدن نزد خانواده‌های امن» (شرکت‌کننده شماره ۵).

مضمون اصلی دوم به پویایی در روابط اکوسیستم مراکز شبه‌خانواده اشاره دارد. این مضمون به کیفیت تعاملات میان کودکان و مربیان، همسالان و سایر اعضای مرکز و بیرون از مرکز اشاره دارد و نشان می‌دهد که روابط مبتنی بر اعتماد، احترام و مرزبندی سالم، بیشترین نقش را در ایجاد آرامش روانی و حس تعلق کودکان ایفا می‌کنند. مضامین فرعی این مهم که از مصاحبه‌ها به دست آمده است شامل: «مشارکت و تصمیم‌گیری جمعی»، «همسویی اعضای مرکز به هنگام اختلاف»، «احترام متقابل و برقراری روابط امن»، «کیفیت تعامل مربی و کودک»، «ایجاد حس تعلق و حمایت اجتماعی»، «حفظ مرزهای شخصی»، «الگوهای اتحادی موقت» و «حفظ پیوند کودک با خانواده زیستی خود و احیای خانواده».

۱-۲: مشارکت و تصمیم‌گیری جمعی: یکی از مضمون‌های فرعی اشاره به این بود که همفکری اعضای مراکز شبه‌خانواده زمینه تعامل سازنده و احساس تعلق بیشتر را میان کودکان و کارکنان فراهم می‌کند.

برقراری تماس با خانواده هم با همفکری اعضای مرکز مجوزش صادر
میشه و نیاز هست. (شرکت‌کننده شماره ۱)
ما چهارشنبه‌ها با بچه‌ها جلسه مشترک داشتیم خودمون هم دوشنبه
صبح‌ها که بچه‌ها مدرسه بودند باهم جلسه می‌گذاشتیم و در مورد روند
فعالیت خونه باهم صحبت می‌کردیم» (شرکت‌کننده شماره ۲).

۲-۲: همسویی اعضای مرکز به هنگام اختلاف: یکی از مضامین فرعی به‌دست‌آمده اهمیت
یکدستی و هم‌رنگی اعضا به هنگام وضع قوانین و راهبردهای ارائه شده به هنگام اختلاف
در مرکز است که در غیراین‌صورت فضا را برای شکل‌گیری ائتلاف‌های ناسالم بین بچه‌ها
و اعضا فراهم می‌کند.

اگر دوگانگی توی مرکز به وجود بیاد بچه‌ها از خود همین استفاده
می‌کنن برای رسیدن به هدفاشون خب بله بین اون جمع اون مرکز دعوا
میندازن و این کارو خیلی زیرکانه انجام میدن اصلاً بین مربی با مددکار
دعوا میندازه روان‌شناس رو با مثلاً من دعوا میندازه ولی اگه مرکز
یه‌دست باشه یه‌حرف باشه که ما همه خانواده‌ایم اگه مثل الان بچه تنبیه
براش مناسب واقعاً اینکار انجام بشه اگه من میگم مثلاً یلدا، فاطمه رو زده
اجازه نداره امروز بره بیرون برای خرید مربی هم هماهنگ با من باشه
اینجوری ارزش من رو پایین نمیاره در غیراین‌صورت دیگه بچه‌ها به
حرفم گوش نمیدن خلع اعتبار میشم به نوعی (شرکت‌کننده شماره ۴).

۲-۳: احترام متقابل و برقراری رابطه امن: این مضمون فرعی گویای این است که در صورت
برقراری رابطه مبتنی بر احترام و اعتماد به کودکان امکان می‌دهد بدون ترس از قضاوت
یا تنبیه، اعتماد و آرامش روانی را تجربه کنند.

اهمیت داره که اگر اتفاقی افتاد در مورد اون موضوع گفتگو میکنی هی
این روابطو یادآوری میکنی روابطش با مربی‌ها مبنای رابطه با احترام
بهشون یاد میدی این‌طوری بچه یاد میگیره با مربی محترمانه رفتار کنه

حالا شما اینو تعمیم می‌دید به محیط‌های بزرگتر خارج از خونه
(شرکت‌کننده شماره ۷).

۲-۴: کیفیت تعامل مربی و کودک: یکی از زیرمنظومه‌های مهم در مراکز شبه‌خانواده به جهت تعامل مستقیم و هر لحظه‌ای با بچه‌ها، زیرمنظومه مربی و کودک است که از مصاحبه‌های برآمده کیفیت روابط در این زیرمنظومه از اهمیت زیادی در پیشبرد اهداف کارآمد مرکز برخوردار است.

می‌تونم به جرئت به شما بگم مربی‌ای موفق در مرکز شبه‌خانواده است که بتونه خودش رو به اندازه سن بچه‌ها پایین بیاره که اونها اون رو بپذیرند»
(شرکت‌کننده شماره ۲).

۲-۵: ایجاد حس تعلق و حمایت اجتماعی: یکی دیگر از مضامین فرعی استخراج شده از مضمون اصلی پویایی روابط این است که افراد خود را بخشی از یک خانواده کوچک بدانند و پیوندهای عاطفی پایدارتری شکل بدهند.

واقعاً اینجا خونه است مرکز ما واقعاً خونه است؛ مثلاً شما واردش میشی از طراحی اتاق‌ها و اینا متوجه این میشید مثلاً محیط بچه‌ها کاملاً شبیه محیط خونه است مثل اتاق شما مثلاً تخت داره نمیدونم یه جا کاناپه داره یه جا تلویزیون داره یه گوشه‌ای هم محیط اداری که خیلی محدوده و خیلی جدا از فضای بچه‌هاست کلاً هم فرش شده همه‌جا فرش یا موکت هست (شرکت‌کننده شماره ۵).

۲-۶: حفظ مرزهای شخصی: به اهمیت آموزش و رعایت مرزهای فردی، حریم خصوصی و احترام به فضاهای شخصی کودکان اشاره دارد. تقریباً همه شرکت‌کنندگان در طی مصاحبه‌های خود در مورد حفظ حریم خصوصی بچه‌ها و همچنین آموزش حفظ حریم خود و دیگران برای بچه‌ها صحبت کردند.

قانون گذاشته بودم رو در کمداشون نوشته بودم یادت باشه فقط حق داری به کمد خودت دست بزنی (شرکت‌کننده شماره ۸)
ما اینجا اصلاً حق نداشتیم که از بچه سؤال کنیم که خانواده کی اند کجایی اند؟ (شرکت‌کننده شماره ۴).

۷-۲: حفظ پیوند کودک با خانواده زیستی خود و احیای خانواده: تحلیل تعداد زیادی از مصاحبه‌های شرکت‌کنندگان نشان داد که حفظ پیوند کودک با خانواده زیستی و تلاش برای احیای خانواده به عنوان گامی اساسی در تأمین امنیت عاطفی و هویت کودک عمل می‌کند.

میگم اولویتمون پیوند این بچه‌ها به خانواده خودشونه، البته اگه خانواده‌ای در مسیر اصلاح باشه یا در مسیر توانمند شدن باشه ولی اگر نه، باید ارتباط حداقلی باشه قطع ارتباط هم اصلاً کار درستی نیست (شرکت‌کننده شماره ۵).

مضمون اصلی بعدی به پویایی‌های ساختاری اشاره دارد. این مضمون به هرآنچه موجب عملکرد به‌سامان ساختار سیستم شبه‌خانواده می‌شود مربوط است. از مضامین فرعی آن می‌توان از «انعطاف در مرزهای درونی سیستم»، «مرزهای منعطف با نهادهای بیرونی»، «تعادل‌بخشی بین ثبات و تغییر»، «انعطاف در نقش‌ها و تقسیم وظایف»، «قواعد شفاف شبه‌خانواده» و «توازن قدرت و تصمیم‌گیری مسئولانه» صحبت کرد.
۱-۳: انعطاف در مرزهای درونی سیستم: یافته‌های به‌دست آمده از مصاحبه‌های شرکت‌کنندگان گویای این است که انعطاف در مرزهای درونی سیستم در کنار فراهم کردن امکان پاسخگویی به نیازهای فردی به ثبات سازمانی نیز منجر می‌شود.

یه تجربه جالبی که ما داشتیم این بود که روان‌شناس مرکز زیست بومی بود یعنی با بچه‌ها غذا می‌خوردن، با بچه‌ها درس می‌خوندن، با بچه‌ها می‌خوابیدن، با بچه‌ها پا می‌شدن، با بچه‌ها میرفتن اردو» (شرکت‌کننده شماره ۲).

۲-۳: مرزهای منعطف با نهادهای بیرون: به‌طور کلی مرزها تقسیم‌کننده‌های انتزاعی یا

فیزیکی بین سیستم‌ها و خرده‌نظام‌ها هستند و تعیین می‌کنند چه افرادی بخشی از یک سیستم و خرده‌نظام باشند یا نباشند. یکی دیگر از نشانه‌های پویایی اکوسیستم شبه‌خانواده ارتباط با نهادهای بیرونی است که در ایجاد این مهم میزان روشن و انعطاف داشتن مرزهای ارتباطی اهمیت دارد.

هرموقع که خود بچه‌ها نیاز داشته باشند با خانواده‌اشون تماس بگیرند
ما با تصمیم مشترکی بین خودمون این اجازه رو اگر به صلاحشون
باشه میدیم (شرکت‌کننده شماره ۴).

۳-۳: قواعد شفاف شبه‌خانواده: تقریباً در تمامی مصاحبه‌ها به قوانین خاص هر مرکز و همچنین اثرات قواعد روشن و زیان‌های قواعد پنهان در مراکز صحبت شد.

خب من روزی که وارد مرکز می‌شم یه سری خط قرمز رو به‌روشنی
مشخص می‌کنم (شرکت‌کننده شماره ۶).

۳-۴: تعادل بخشی بین ثبات و تغییر: مفهوم این مضمون فرعی گویای این است که تعادل بخشی در حفظ ساختارها و قوانین موجود در مرکز، همزمان با ایجاد فضا برای نوآوری و تطبیق با شرایط و نیازهای متغیر کودکان مورد توجه است.

من به بچه‌ها نحوه درست استفاده از فناوری (تکنولوژی) رو یاد میدم، اگر
اجازه ندم بچه‌ها به فناوری دسترسی داشته باشن، بعد از مرکز ممکنه با
همان گوشی مشکلاتی براشون پیش بیاد (شرکت‌کننده شماره ۳).

۳-۵: انعطاف در نقش‌ها و تقسیم وظایف: در بررسی پویایی‌های مراکز شبه‌خانواده، نقش‌ها و انجام وظیفه به‌روشنی مورد توجه مشارکت‌کنندگان بود.

بعضی موقعاً یکی از مربیا براش مشکلی پیش می‌ومد من به جاش مرکز
می‌موندم که یه مربی دست تنها نباشه (شرکت‌کننده شماره ۴)
واقعاً خاله هستند مربی نیستند واقعاً مثل پدر هست و مدیر مرکز نیست

و فقط مسئول فنی نیست واقعاً مادری می‌کند (شرکت‌کننده شماره ۵).

۳-۶: توازن قدرت و تصمیم‌گیری مسئولانه: آنچه در تمام سیستم‌ها من جمله سیستم شبه‌خانواده به چشم می‌خورد سلسله مراتب قدرت است که هم می‌تواند موجب پویایی سیستم شود هم موجب ایستایی آن. این مضمون فرعی گویای آن است که فرد در تصمیم‌گیری مشارکت کند و مسئولیت پیامدهای رفتار هایش را نیز بر عهده بگیرد.

برای تماس با خانواده‌ها یا تصمیم‌گیری درباره اجازه خروج کودک، روان‌شناس و مددکار هر کدام نظر خود را ارائه می‌دهند و در نهایت به یک تصمیم مشترک و مسئولانه می‌رسیم (شرکت‌کننده شماره ۸).

آخرین مضمون مستخرج از داده‌ها، به پویایی‌های نهادی مربوط می‌شود که شامل مضمون‌های فرعی چون «سیاست‌های کلان رفاهی و جهت‌گیری انسانی به جای صرفاً مادی»، «تقویت ظرفیت نیروی حرفه‌ای»، «حفظ استقلال مرکز در تعامل با نهادهای بیرونی» و «حمایت و هدایت نهادهای بیرونی» می‌شود.

۴-۱: سیاست‌های کلان رفاهی و جهت‌گیری انسانی به جای صرفاً مادی: آنچه تأثیر عمیق‌تری بر رفاه افراد در مرکز می‌گذارد، نه فقط رفع نیازهای صرفاً مادی بلکه توجه به نیازهای انسانی آنهاست.

به اشتباه بهزیستی فکر می‌کند که مسائل مادی بچه‌ها رو باید خیلی توجه کنه در صورتی‌که باید به ارزش‌های بزرگتر یعنی به ارزش‌های انسانی بچه‌ها بیشتر از این توجه کرد (شرکت‌کننده شماره ۲).

۴-۲: تقویت ظرفیت نیروی حرفه‌ای: تقریباً تمام شرکت‌کنندگان به اهمیت و نیاز مراکز به وجود نیروی انسانی متخصص جهت پیشبرد اهداف پویایی در مرکز اشاره کردند.

چون عموماً کادر مرکز حرفه‌ای نیستیم، کار از دست در میره یا به این نقطه میرسه که با زور شمشیر فضا آروم میشه یا با باج دادن‌های مکرر

و نابجا سعی میکنند مسکن بزنن به مرکز؛ باشه هرچی تو میگی باشه این کارو می‌کنیم، فقط خانم فلانی از بهزیستی میاد نگی بهش فلان شده‌ها؛ یا کسی که قلدره می‌گه می‌زنمت هر کاری هم می‌خوای بکنی بکن هیچی هم نمی‌تونی بگی (شرکت‌کننده شماره ۵).

۳-۴: حفظ استقلال مرکز در تعامل با نهادهای بیرونی: این مضمون اشاره دارد به اینکه حفظ استقلال و چهارچوب‌های داخلی مرکز در تعامل با نهادهای بیرونی، زمینه‌ساز تصمیم‌گیری مؤثر و هماهنگی بهتر با سیاست‌ها و حمایت‌های بیرونی است.

یه گروه از آقایون خواننده رپ می‌خواستن بیان تو مرکز ما برای بچه‌ها موسیقی اجرا کنن خب من صلاح ندونستم چون مرکز ما همه دخترن و نوجوان اینا تبعاتی برای من داشت، به جاش یه گروه خانم نوازنده دف اوردم بچه‌ها زدن و رقصیدن خیلیم بهشون خوش گذشت (شرکت‌کننده شماره ۲).
من به کسی اجازه میدم وارد مرکز بشه که سیستم تربیتی منو بهم نزنه (شرکت‌کننده شماره ۵).

۴-۴: حمایت و هدایت نهادهای بیرونی: آخرین مضمون مستخرج از داده‌های پویایی‌های نهادی اشاره به اهمیت روابط سه‌گانه بین دانشگاه و بهزیستی و سازمان‌های مردم‌نهاد برای تربیت نیروی متخصص و بها دادن به آن دارد.

یعنی بخوام بگم این سیستم وقتی به‌سامان میشه که بازیگرای مختلف این اکوسیستم وضعیت درستی پیدا بکنن بازیگرای اصلی کین حتماً یکی از بازیگرای اصلی دولته یا به تعبیر دقیق‌تر سازمان بهزیستیه یکی دیگه از این بازیگرای اساسی نهاد علمه دانشگاهه جایی که داره متخصص تربیت میکنه سومین نهاد که ضلع سوم این مثلثه و خیلی مهمه نهاد مردمه این کسایی که واقعاً دارن این مراکز و اداره می‌کنن ان سازمان‌های مردم‌نهاد این سه تا باید حرفه‌ای بشن کنشاشون با هم تنظیم بشه تا این اکوسیستم درست کار بکنه (شرکت‌کننده شماره ۵).

نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که پویایی‌های کارآمد در اکوسیستم مراکز شبه‌خانواده در چهار سطح نگرشی، رابطه‌ای، ساختاری و نهادی قابل تبیین هستند. این پویایی‌ها در تعامل با یکدیگر به شکل شبکه‌ای عمل کرده و بستری برای شکل‌گیری احساس امنیت، تعلق و رشد فردی کودکان فراهم می‌آورند.

پویایی‌های نگرشی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های محوری اکوسیستم شبه‌خانواده، نقش بنیادینی در شکل‌گیری روابط سالم میان اعضا ایفا می‌کند. این پویایی شامل کرامت‌محوری و ارزش‌گذاری انسانی، هویت‌بخشی و نقش‌پذیری مثبت، مسئولیت‌پذیری جمعی، پرهیز از برچسب‌گذاری، توجه به ارزش وجودی برابر و تقویت نگرش تعلق به خانواده است.

یافته‌های ما با پژوهش‌های پیشین که نشان می‌دهند توجه به کرامت و ارزش ذاتی انسان، بنیان تعاملات سالم در محیط‌های جمعی را شکل می‌دهد، همسو است (Dakessian, 2025). همچنین، پژوهشی درباره نقش خانواده در حفظ کرامت بیماران مبتلا به اسکیزوفرنی بیان می‌کند که حمایت عاطفی و پذیرش فردی می‌تواند به بازسازی هویت و ارزشمندی آنان کمک کند که یافته ما درباره «کرامت‌محوری و ارزش‌گذاری انسانی» را تأیید می‌کند (Mattson & Clark, 2011). پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که نگرش کرامت‌محور کارکنان و مربیان نسبت به کودکان، پایه‌ای برای ایجاد اعتماد، هویت‌بخشی مثبت و ارتقای عزت نفس است (Lee & Barth, 2011; Dettlaff & Boyd, 2020). هویت‌بخشی و نقش‌پذیری مثبت در کودکان و نوجوانان، تقویت‌کننده احساس تعلق، خودکارآمدی و تعاملات اجتماعی مثبت است. نوجوانانی که فرصت ابراز نقش‌ها و مسئولیت‌های مثبت را دارند، هویت فردی و جمعی خود را بهتر شکل داده و با اعتماد به نفس بیشتری به چالش‌ها پاسخ می‌دهند (Susan, 2022). مسئولیت‌پذیری جمعی نیز نقش مهمی در انسجام اجتماعی و مشارکت فعال کودکان دارد. نوجوانانی که در تصمیم‌گیری‌های گروهی مشارکت می‌کنند، مهارت‌های همدلی، همکاری و تعهد جمعی خود را تقویت می‌کنند. این یافته با مطالعه وری-لیک، سیورتسن و فلانگان^۱ (۲۰۱۵) همسو

1. Laura Wray-Lake, Amy K. Syvertsen, & Constance A. Flanagan.

است که نشان می‌دهد تعاملات خانوادگی، مدرسه، جامعه و فراهم کردن فرصت‌های مشارکت فعال، مسئولیت‌پذیری جمعی نوجوانان را تقویت می‌کند. پرهیز از برچسب‌گذاری، عامل کلیدی دیگری است که هویت مثبت و روابط سالم را در اکوسیستم شبه‌خانواده حفظ می‌کند. برچسب‌گذاری، حتی در اختلالاتی مانند نقص توجه و بیش‌فعالی، می‌تواند منجر به ارزیابی‌های منفی و محدودیت انتظارات شود (Metzger & Hamilton, 2020). تمرکز بر حمایت و تقویت توانمندی‌های فردی، انسجام و کارآمدی خانواده را افزایش می‌دهد. توجه به ارزش وجودی برابر، پایه حفظ کرامت انسانی و ارتقای تعاملات سالم در خانواده است. همان‌طور که وات^۱ (۲۰۲۰) بیان می‌کند، کرامت و ارزش ذاتی انسان‌ها مستقل از توانایی‌ها و شرایط فردی است و هرگونه نادیده گرفتن آن می‌تواند به نقض کرامت منجر شود. احترام و ارزش‌گذاری برابر به تمامی اعضای خانواده، زمینه‌ساز روابط حمایتی، اعتماد است و درنهایت، تقویت نگرش تعلق به خانواده، نقش کلیدی در رفاه روانی و اجتماعی کودکان دارد. مطالعه کینگ و بوید^۲ (۲۰۱۶) نشان می‌دهد که نوجوانانی که احساس تعلق قوی‌تری به خانواده خود دارند، از توسعه مثبت، اعتماد به نفس و تعاملات اجتماعی سالم برخوردارند. فراهم کردن محیط حمایتگر و مشارکتی، حس تعلق به خانواده را در نوجوانان تقویت کرده و به انسجام اکوسیستم شبه‌خانواده کمک می‌کند.

در سطح رابطه‌ای، مضمون‌هایی همچون مشارکت و تصمیم‌گیری جمعی، احترام متقابل و حفظ مرزهای شخصی بر اهمیت کیفیت تعاملات درون مرکز دلالت دارند. کودکان زمانی که در فرایند تصمیم‌گیری مشارکت داده می‌شوند و روابطشان با مربیان بر پایه احترام و امنیت شکل می‌گیرد، احساس تعلق و حمایت اجتماعی بیشتری را تجربه می‌کنند. این یافته با پژوهش‌های مربوط به نظریه دلبستگی همسو است که نشان داده‌اند روابط حمایتی و ایمن، پیش‌بینی‌کننده مهم سلامت روان و اجتماعی در کودکان تحت مراقبت هستند (زارع، ۱۳۹۵). همچنین، مشارکت فعال کودکان در تصمیم‌گیری‌های مربوط به زندگی خود، احساس خودکارآمدی آن‌ها را افزایش می‌دهد که عاملی کلیدی در توسعه مثبت جوانان

1. Helen Watt

2. Valarie King & Lisa M. Boyd.

محسوب می‌شود. مطالعه مک‌کنری و فالون^۱ (۱۹۹۸) تأکید می‌کنند که ایجاد فضای دموکراتیک و مشارکتی، زمینه‌ساز روابط سالم و تعامل مثبت میان اعضای خانواده است. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهند که مشارکت فعال کودکان در تصمیم‌گیری‌های روزمره در مراکز شبه‌خانواده، حس تعلق، مسئولیت‌پذیری و رفاه روانی آنان را تقویت می‌کند. این نتایج با مطالعه (Sinclair & Gibbs, 2002) همسو است که نشان می‌دهد مشارکت کودکان حتی در سنین پایین مهارت‌های تفکر و مذاکره آن‌ها را ارتقا می‌دهد و احساس ارزشمندی و شهروند فعال بودن را در آنان تقویت می‌کند؛ بنابراین، مشارکت جمعی کودکان به‌عنوان عاملی کلیدی در پویایی روابط و کارآمدی اکوسیستم شبه‌خانواده عمل می‌کند.

همچنین ادراک حمایت اجتماعی و احساس تعلق از سوی اعضای خانواده پیش‌بینی‌کننده خودکارآمدی در نوجوانان و کودکان است و این مهم باعث می‌شود که آن‌ها توجه بیشتری به فرصت‌های محیطی داشته و در پیگیری اهداف فردی خود از این فرصت‌ها بهره برده و تعهدات قوی برای خود ایجاد کنند. نتایج پژوهش‌های پیشین (تمنائی‌فر، لیث و منصوری نیک، ۱۳۹۲؛ Chu, 2010; Shen, 2011) این یافته را تأیید می‌کنند.

در ارتباط با مضمون فرعی کیفیت تعامل مربی و کودک، پژوهش (حسینی مطلق، عالی و ابراهیمی قوام، ۱۴۰۱) حاکی از آن است که برقراری رابطه مبتنی بر احترام و صمیمانه بین مربیان و کودکان در کنار آموزش رفتار صحیح، مداخله حمایتی و گفتگو با کودک و پیش‌بینی‌پذیر کردن شرایط منجر به ایجاد فضای خوشایندتر برای زندگی آنان می‌گردد که همسو با یافته‌های پژوهش ما می‌باشند.

یافته‌های حاضر با پژوهش (Salehi Milani, Salim & Ujang, 2013) همسو است؛ در هر دو تحقیق، رعایت حریم خصوصی کودکان و نوجوانان در مراکز شبه‌خانواده یا شبانه‌روزی به تقویت احساس امنیت، احترام و مشارکت فعال آنان در تصمیم‌گیری‌های جمعی کمک می‌کند. این نشان می‌دهد که طراحی مناسب فضاهای نگهداری با توجه به مرزهای شخصی، عاملی کلیدی در کارآمدی و پویایی روابط مرکز است.

مطالعات اخیر، ازجمله تحقیق نیکلاس فاوژ، فرانچسکا فراسکارولو و هیلدگارد تی‌سو^۲

1. Fallon & McKenry.

2 Favez, N., Frascarolo, F., & Tissot, H.

(۲۰۱۷)، نشان می‌دهند که هماهنگی موقت بین اعضای خانواده یا مرکز نقش مهمی در تقویت روابط و حس تعلق کودکان دارد. مشارکت فعال، تقسیم نقش‌ها و اشتراک عاطفی، چهارچوب تعاملات موقت را شکل می‌دهد و تأکید می‌کند که ایجاد فرصت‌های تعامل هماهنگ میان کودکان و مربیان می‌تواند کارآمدی اکوسیستم شبه‌خانواده را ارتقا دهد. علاوه‌براین، حفظ و تقویت پیوند کودکان با خانواده‌های زیستی، از عوامل کلیدی تأمین امنیت عاطفی و هویت کودکان محسوب می‌شود. فراهم کردن فرصت‌های بازپیوند و تماس مستمر با اعضای خانواده نیز باعث افزایش احساس تعلق، اعتماد و رفاه روانی کودکان می‌شود (Bazeghi & Baradaran, 2010).

پویایی‌های ساختاری نشان دادند که انعطاف در نقش‌ها، تعادل بین ثبات و تغییر و توازن قدرت و تصمیم‌گیری مسئولانه، ستون‌های حفظ نظم و در عین حال پاسخگویی به نیازهای متنوع کودکان نوجوانان هستند. این نتایج با دیدگاه اکولوژیک برون‌فون‌برنر همخوان است که بر ضرورت وجود ساختارهای منعطف و کارآمد برای رشد سالم کودک در محیط‌های جایگزین تأکید دارد (اخلاقی کوهپایه، بخنوده و یادگاری، ۱۳۹۵). این انعطاف در ساختار به مرکز اجازه می‌دهد تا از یک محیط خشک و قانون‌محور به یک سیستم زنده و پاسخگو تبدیل شود.

در ارتباط با مضامین فرعی پویایی‌های ساختاری می‌توان اشاره کرد که سیستم شبه‌خانواده به‌عنوان یک سیستم باز عمل می‌کند و مرزهای نفوذپذیر آن جریان آزاد اطلاعات و تعامل با محیط را ممکن می‌سازد. این موضوع با انعطاف مرزهای درون سیستم همسو است، زیرا اعضا می‌توانند نیازها و منابع فردی خود را با ساختار جمعی هماهنگ کنند. هم‌چنین، با انعطاف مرزهای برون سیستم مرتبط است، چرا که تعامل مؤثر با نهادها و منابع بیرونی تنها از طریق مرزهای باز و قابل نفوذ ممکن می‌شود که به تطبیق سیستم با تغییرات محیطی کمک می‌کند (وچلر و مکر، ۱۴۰۱). هم‌چنین خانواده‌های کارآمد از قواعد آشکار برای حفظ تعادل و ثبات در عملکرد خود بهره می‌برند که با مضمون فرعی قواعد شفاف شبه‌خانواده همسو است. درعین‌حال، انعطاف‌پذیری این قواعد برای سازگاری با شرایط مختلف، با مضمون فرعی تعادل بین ثبات و تغییر مرتبط است و نشان می‌دهد که

پویایی سیستم تنها زمانی حفظ می‌شود که قوانین قابلیت تطبیق با نیازها و شرایط محیطی را داشته باشند (اسمعیلی، ۱۳۹۹).

در سطح نهادی نیز یافته‌ها بیانگر اهمیت سیاست‌های رفاهی انسان‌محور، استقلال مراکز در تعامل با نهادهای بیرونی و حمایت نهادی پایدار بود. این بعد نشان می‌دهد که کارآمدی اکوسیستم شبه‌خانواده تنها در سطح خرد و روابط روزمره شکل نمی‌گیرد، بلکه نیازمند حمایت سیاستی و نهادی کلان است. پژوهش‌های مشابه نیز تأکید کرده‌اند که تداوم حمایت‌های ساختاری و سیاستی، عامل کلیدی موفقیت در برنامه‌های مراقبت جایگزین است (Gilligan & Robbie, 2009). فتحی، بخشی زارعی و خاک رنگین، ۱۴۰۳). این یافته بر ضرورت همکاری و هماهنگی میان نهادهای دولتی، سازمان‌های مردم‌نهاد و دانشگاه‌ها برای ایجاد یک چهارچوب حمایتی جامع تأکید دارد.

به‌طورکلی، نتایج پژوهش بیانگر آن است که مراکز شبه‌خانواده را می‌توان به‌مثابه یک «اکوسیستم» در نظر گرفت؛ اکوسیستمی که در آن پویایی‌های نگرشی، روابطی، ساختاری و نهادی به‌صورت درهم‌تنیده، کیفیت تجربه زیسته کودکان را شکل می‌دهند. براین‌اساس، ایجاد یک اکوسیستم کارآمد در مراکز شبه‌خانواده مستلزم هم‌افزایی این چهار دسته پویایی است؛ هم‌افزایی‌ای که می‌تواند شرایطی فراهم آورد تا شبه‌خانواده نه فقط جایگزین صرف خانواده زیستی، بلکه بستر تجربه رشد، هویت‌یابی و تعلق برای کودکان باشد و آنان را تا حد امکان در برابر پیامدهای منفی جدایی از خانواده زیستی محافظت کند. از نظر کاربردی، این نتایج برای مدیران و مربیان مراکز شبه‌خانواده اهمیت ویژه‌ای دارد؛ چراکه نشان می‌دهد ارتقای نگرش‌های کرامت‌محور، تقویت روابط حمایتی، بازاندیشی در ساختارهای درونی و توجه به استقلال نهادی، مسیر دستیابی به محیطی کارآمدتر را هموار می‌کند. از منظر سیاست‌گذاری نیز یافته‌ها ضرورت تدوین برنامه‌هایی را برجسته می‌سازد که نه صرفاً بر تأمین نیازهای مادی، بلکه بر طراحی و پشتیبانی از اکوسیستم‌های شبه‌خانواده‌ای متمرکز باشند که رشد همه‌جانبه و کرامت انسانی کودکان را در کانون خود قرار می‌دهند.

این پژوهش همچون سایر مطالعات کیفی با محدودیت‌هایی مواجه بود؛ ازجمله تمرکز

بر یک نمونه محدود و اتکا به روایت کارکنان مراکز. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، دیدگاه خود کودکان و همچنین مقایسه میان مراکز مختلف نیز در نظر گرفته شود. در نهایت می‌توان گفت که پویایی‌های کارآمد اکوسیستم در مراکز شبه‌خانواده زمانی محقق می‌شوند که نگرش انسانی و کرامت‌محور با ساختارهای منعطف، روابط ایمن و حمایت نهادی پایدار تلفیق گردد؛ چنین تلفیقی می‌تواند زمینه‌ساز زندگی باکیفیت‌تر و آینده‌ای امیدبخش‌تر برای کودکان در این مراکز باشد.

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

حمایت مالی: این مقاله همسو با برنامه هسته پژوهشی نویسنده مسئول تحت عنوان «بررسی پویایی‌های کارآمد اکوسیستم مراکز شبه‌خانواده» تحت حمایت مالی-معنوی جایی نیست.

تعارض منافع: یافته‌های این مطالعه هیچ‌گونه تضاد با منافع شخصی یا سازمانی ندارد. **قدردانی:** از کلیه کارکنان مراکز شبه‌خانواده که با شرکت خود در پژوهش، به روند اجرای طرح کمک کردند، سپاسگزاری می‌شود.

منابع

- اسمعیلی، معصومه (۱۳۹۹). *ملاحظات پارادایمیک در خانواده درمانی* (ویراست دوم). تهران: نشر علم.
- بخنوده، معصومه؛ یادگاری، الهام و اخلاقی کوهپایه، حسین (۱۳۹۹). اثربخشی درمان مبتنی بر دلبستگی بر افزایش عزت نفس و ابراز وجود کودکان بدسرپرست و بی‌سرپرست. *مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، سال ۶، شماره ۵۵، صص. ۹۹-۱۰۹.
- بشرپور، سجاد؛ قربانی، فاطمه؛ عطادخت، اکبر و سلیمانی اسماعیل (۱۳۹۴)، «مقایسه پیشرفت تحصیلی و عوامل مرتبط با آن در دو گروه از دانش‌آموزان بی‌سرپرست و دارای سرپرست»،

مجله روان‌شناسی مدرسه، دوره ۴، شماره ۴: ۳۶-۲۱

بشلیده، فرشته و قربان‌پور لقمجانی، امیر (۱۴۰۲). تجربه زیسته دختران نوجوان از زندگی در مراکز شبه‌خانواده رفاه اجتماعی ۱۴۰۲؛ ۲۳ (۸۹). doi:10.32598/refahj.23.89.4020.1
تمنائی‌فر، محمدرضا؛ لیث، حکیمه و منصوری‌نیک، اعظم (۱۳۹۲). رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده با خودکارآمدی در دانش‌آموزان. یافته‌های نو در روان‌شناسی (روان‌شناسی اجتماعی)، شماره ۲۸، صص. ۳۹-۳۱.

حسینی مطلق، خدیجه؛ عالی، آمنه، ابراهیمی قوام، صغری (۱۴۰۱). روش‌های انضباطی اثربخش بر رفتار کودکان در مراکز شبانه‌روزی تحت پوشش سازمان بهزیستی. پژوهش‌های تربیتی، ۴۴. حصارسرخ، ربابه؛ اصغری نکاح، سیدمحسن، لعل‌زاده کندکلی انسیه، و پروانه، الهام (۱۳۹۵). مقایسه پرخاشگری و دانش هیجانی کودکان پسر بی‌سرپرست و بدسرپرست با کودکان عادی. سلامت روان کودک (روان کودک)، ۳(۲)، ۷۷-۸۵. <https://sid.ir/paper/258249/fa>
خنیفر، حسین و مسلمی، ناهید. (۱۳۹۵). اصول و مبانی روش‌های پژوهش کیفی (جلد ۱). تهران: نگاه دانش.

زارع، ربابه (۱۳۹۵). مقایسه سبک‌های هویتی نوجوانان در خانواده و مراکز شبانه‌روزی شبه‌خانواده شهر یزد. کنفرانس بین‌المللی علوم رفتاری و مطالعات اجتماعی.
سلطانی قهفرخی، زیور؛ صالح‌زاده مریم و اسعدی، سمانه (۱۳۹۷). نقش عوامل فردی و بافتی در پیش‌بینی تاب‌آوری کودکان و نوجوانان مراکز شبه‌خانواده. <https://civilica.com/doc/1939258>
سیفی، مراد؛ شیرری، طهمورث و محسنی، رضاعلی (۱۴۰۲). تبیین جامعه‌شناختی سلامت اجتماعی نوجوانان مقیم مراکز شبه‌خانواده تحت نظارت سازمان بهزیستی. پژوهشنامه اسلامی زنان و خانواده. سال ۱۱، شماره ۳۳، صص. ۸۲-۶۱.

صمدی، معصومه و رضایی، منیره (۱۳۹۰). بررسی نقش تربیتی خانواده در نظام تربیت رسمی و عمومی از دیدگاه علم و دین. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۱۹ (دوره جدید) (۱۲)، ۱۱۷-۹۵. <https://sid.ir/paper/488066/fa> SID.

فتحی، منصور؛ بخشی زارعی، فهیمه، خاک رنگین، مریم (۱۴۰۳). موانع و چالش‌های نوجوانان دختر مراکز شبه‌خانواده بهزیستی برای شروع زندگی مستقل، رفاه اجتماعی، ۲۴ (۹۳): ۱۸۱-۲۲۸.
کیانی چلمردی، احمدرضا؛ اسدی، مسعود؛ شیرعلی‌پور اصغر و فتحی، الهام (۱۳۹۹). پرسش‌نامه مرزهای ارتباطی خانواده (RBQ) ساخت و هنجاریابی. روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه، ۱۹(۴)، ۳۳-۲۰.

- گلدنبرگ، آیرن؛ استنتون مارک و گلدنبرگ هربرت (۱۴۰۳). *خانواده درمانی گلدنبرگ مروری کلی* (ویرایش سوم). ترجمه یحیی سیدمحمدی. تهران: نشر ارسباران.
- محمدی، مرضیه؛ عادلین، حمیده، و مولا، علیرضا (۱۴۰۱). بهزیستی روانی-اجتماعی کودکان مراکز نگهداری. *پژوهش‌نامه مددکاری اجتماعی*، ۶(۹).
- <https://doi.org/10.22054/rjsw.2022.69144.609>
- وچلر، جوزف و هکلر، لرن (۱۴۰۱). *خانواده درمانی و زوج درمانی (ویراست دوم)*؛ ترجمه جواد خدادادی، فاطمه اله‌وری، فاطمه‌سادات سپهرتاج و ندا صالحی، تهران: نشر دانش.
- یحیی‌زاده، حسین و حامد، محبوبه (۱۳۹۵). مسائل و مداخلات کودکان طلاق در ایران: تحلیل فراگیر مقالات. *مجله مطالعات زن و خانواده*، ۳(۲)، ۹۱-۱۲۰. <https://doi.org/10.22051/jwfs.2016.2209>
- Bazeghi, F., & Baradaran, H. R. (2010). The role of non-governmental organisations in the management of separated and unaccompanied children, following disasters in Iran. *BMC Research Notes*, *3*(1), 256. <https://doi.org/10.1186/1756-0500-3-256>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology.
- Chu, R. J.-C. (2010). How family support and Internet self-efficacy influence the effects of e-learning among higher aged adults: Analyses of gender and age differences. *Computers & Education*, 55(1), 255-264. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.12.013>
- David J. Mattson & Susan Gail Clark. (2011). Human dignity in concept and practice. *Policy Sciences*, 44(4), 303-319. <https://doi.org/10.1007/s11077-010-9124-0>
- Dettlaff, Alan J., & Boyd, Reiko. (2020). Racial disproportionality and disparities in the child welfare system: Why do they exist, and what can be done to address them? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 692(1), 253-274. <https://doi.org/10.1177/0002716220980329>.
- Fallon, Brandon J. & McKenry, Peter C. (1998). Adolescents' influence and co-operation in family decision-making. *Journal of Adolescence*, 21(3), 299-312. <https://doi.org/10.1006/jado.1998.0181>
- Favez, N., Frascarolo, F., & Tissot, H. (2017). The family alliance model: A way to study and characterize early family interactions. *Frontiers in Psychology*, 8, 1441. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01441>
- Gilligan, Robbie. (2009). The importance of relationships in alternative care for children. *Child & Family Social Work*, 14(2), 115-125.
- Goldenberg, I. & Goldenberg, H. (2010). *Family therapy: An overview* (6th ed.). Pacific.
- Golding, K. S. (2008). *Nurturing Attachments: Supporting Children who are Fostered or Adopted*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Greer, A. (2015). Relationships matter? Multiple perspectives on children's attachment experiences in group home settings (Master's thesis, University of Otago). University of Otago Research Archive. <https://hdl.handle.net/10523/5959>
- Guy-Evans, Olivia. (2024, January). Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory. *Simply Psychology*.

- Hayati, Yayang Ulpah. (2023). The role of orphanages in the welfare of abandoned children. *Socio Politica Jurnal Ilmiah Jurusan Sosiologi*, 12(1), 19-26. <https://doi.org/10.15575/socio-politica.v12i1.22624>
- Kemmelmeier, Markus., Danielson, C., & Bastten, J. (2005) "What's in a grade? Academic success and political orientation", *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 1386-1399.
- King, Valarie & Boyd, Lisa M. (2016). Factors associated with perceptions of family belonging among adolescents. *Journal of Marriage and Family*, 78(4), 1114–1130. <https://doi.org/10.1111/jomf.12322>
- Lawrence, W. Gorden. (Ed.). (1979). *Exploring individual and organizational boundaries: A Tavistock open systems approach* (1st ed.). Routledge.
- Lee, B. R., & Barth, R. P. (2011). Defining group care programs: An index of reporting standards. *Child & Youth Care Forum*, 40(4), 253–266. <https://doi.org/10.1007/s10566-011-9143-9>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Metzger, Ashley N. & Hamilton, Laura T. (2020). *The stigma of ADHD: Teacher ratings of labeled students*. *Sociological Practice*, 64(2). <https://doi.org/10.1177/0731121420937739>
- Salehi Milani, N., Salim, A. S., & Ujang, N. B. (2013). Spatial privacy on institutions for unaccompanied teenage girls in Mashhad, Iran. *e-BANGI: Jurnal Sains Sosial dan Kemanusiaan*, 8(1), 60–72. https://www.academia.edu/99695174/Spatial_privacy_on_institutions_for_unaccomp_anied_teenage_Girls_in_Mashhad_Iran
- Shen, Y. L. (2011). Effects of Chinese parental practices on adolescent school outcomes mediated by conformity to parents, self-esteem, and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 50, 282-290.
- Silva Dakessian Sailian, Yakubu Salifu, & Nancy Preston. (2025). Dignity in serious illness: A qualitative exploration of family caregivers' contributions in a low- and middle-income country. *Palliative & Supportive Care*, 23, e61. <https://doi.org/10.1017/S1478951525000100>
- Sinclair, I., & Gibbs, I. (2002). Participation in decision-making for children in care: A literature review. *Children & Society*, 16(2), 151–164.
- Susan Branje. (2022). Adolescent identity development in context. *Current Opinion in Psychology*, 44, [Article page numbers if available]. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.11.006>
- Watt, Helen (2020). The dignity of human life: Sketching out an 'equal worth' approach. *Ethics and Medicine*, 36(1), 7–17.
- Wray-Lake, Laura; Syvertsen, Amy K., & Flanagan, Constance A. (2015). Developmental change in social responsibility during adolescence: An ecological perspective. *Developmental Psychology*, 52(1), 130–142. <https://doi.org/10.1037/dev0000067>

نقش آسیب‌های روان‌شناختی دوران کودکی زوجین بر تعارض‌های زناشویی

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۱۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۴/۲۳

نفسه حائری^۱

جواد خدادادی سنگده^۲

چکیده

تعارض‌های زناشویی از مسائل مهم خانواده است که می‌تواند ریشه‌های مختلفی داشته باشد. از موارد مورد توجه در رسیدن به ریشه‌های تعارض‌ها، کاوش در تجربیات کودکی زوجین و اثرهای این تجربیات در زندگی و روابط زناشویی است. باتوجه به اهمیت سلامت این نوع رابطه، پژوهش حاضر با هدف شناسایی و واکاوی ادراک و روایت زنان از تأثیر آسیب‌های روان‌شناختی دوران کودکی خود و همسرانشان و اثرهای آنها در تعارض‌های زناشویی انجام شده است. درواقع این پژوهش با رویکرد کیفی و با روش تحلیل مضمون به انجام رسیده است. بر همین اساس جمعیت مورد پژوهش، پس از حصول اشیاع نظری، شامل ۲۲ مشارکت‌کننده زن بود که با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند و به شیوه در دسترس و دارا بودن ملاک ورود به پژوهش، از جمله داشتن تعارض‌های زناشویی، انتخاب شدند و سپس داده‌های مورد نظر، از طریق مصاحبه اکتشافی نیمه‌ساختاریافته، به‌صورت مرحله به مرحله گردآوری و تنظیم شدند. یافته‌های پژوهش نیز طبق گزاره‌های به دست آمده از مصاحبه، شامل ۴ مضمون اصلی و ۱۵ مضمون فرعی و یک مضمون هسته‌ای است که مضمون اصلی «خودکمرنگ» شامل چهار مضمون فرعی سبک تعاملی منفعلانه، ظلم‌پذیری، عزت نفس کمرنگ و خودپنداره منفی است. مضمون اصلی دوم «ثبات ضعیف زناشویی» نام داشت که شامل ناپختگی عاطفی، وجود رفتارهای تخریب‌گرایانه، احساس کم‌کفایتی در زندگی و سازگاری زناشویی ضعیف بود. سومین مضمون اصلی با نام «اعتماد ضعیف میان‌فردی» است که دارای چهار زیرمجموعه الگوی تعاملی معیوب، احساس ناامنی، ترس از صمیمیت و افراط در توجه‌خواهی است؛ و درنهایت، آخرین مضمون اصلی نیز با عنوان «عاملیت تضعیف شده» دربرگیرنده عاملیت کمرنگ، نابالغی رفتاری و ضعف در تصمیم‌گیری است. براساس یافته‌های این مطالعه، آسیب‌های روان‌شناختی دوران کودکی زوجین در تعارض‌های زناشویی نقش دارند و همچنین تعارض‌های زناشویی می‌توانند ریشه در تجربیات گذشته افراد داشته باشند. این مهم نیازمند توجه درمانگران و مشاوران به این امر برای افزایش سلامت و پیشبرد اهداف جامعه است.

کلیدواژه‌ها

تعارض‌های زناشویی، آسیب‌های روان‌شناختی، کودکی زوجین، تجربیات گذشته، والدین.

haeri.nfs@gmail.com

۱. کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، دانشکده رفاه، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

khodadadi@atu.ac.ir

۲. استادیار گروه راهنمایی و مشاوره، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

مقدمه

خانواده به‌طور معمول اولین کانونی است که فرد در آن قرار می‌گیرد و حضور او سال‌های زیادی در آن تداوم دارد. اولین، قدرتمندترین و پایدارترین تأثیرات محیطی که فرد دریافت می‌کند، از محیط خانواده است و حتی اثرپذیری فرد از سایر محیط‌ها می‌تواند تحت تأثیر فضای حاکم بر روابط فرد با والدین خود در خانواده باشد (فرازمند و دیگران، ۱۳۹۶). می‌توان قائل به این بود که آسیب‌هایی که در دوره کودکی در محیط‌هایی غیر از خانواده، متوجه فرد می‌شود نیز به نوعی از وضعیت کودک در بستر اولیه نشئت می‌گیرد. سلامت خانواده ازجمله مهم‌ترین عوامل تأمین سلامت اجتماع بوده و اثر به‌سزایی در تربیت و پرورش نسل‌های بعدی دارد (مدنی، ۱۳۹۸). در چنین بستری بهتر آن است که تعریف صحیحی از خانواده سالم ارائه شود. به‌طور کلی، خانواده‌ای به لحاظ عملکردی، سالم تلقی می‌شود که علاوه بر بقا در قالب یک سیستم، تک‌تک افراد را قادر به خوداکتشافی و شکوفایی کند. در این میان، آنچه در تعیین میزان سلامت خانواده از اهمیت بسزایی برخوردار است، رضایت زناشویی بین همسران است (رجبی، لیاقت، عباسپور، ۱۴۰۰). رضایت و تعارض زناشویی با یکدیگر در ارتباط هستند. زمانی که زوجین بین اهداف، انتظارات و نیازها یا امیال شخصی خود و طرف مقابل ناهمخوانی و ناهمسازی می‌بینند، تعارض رخ می‌دهد (موشمندی، احمدی، کیامنش، ۱۳۹۸). به دلیل ماهیت کنشوری همسران در فضای زندگی مشترک، گاه پیش می‌آید که اختلاف دیدگاه بین زوجین روی می‌دهد و یا نیازهای آنان برآورده نمی‌شود؛ بنابراین، این تعاملات منفی، پیامدهایی مثل ناخشنودی، ناامیدی و احساس خشم همسران نسبت به یکدیگر را به ارمغان می‌آورد (موسوی، ۱۳۹۹). در بحث چرایی و دلایل ایجاد تعارض‌های زناشویی بر اساس تفکرات روان‌پویایی، استرین^۵ (۲۰۰۵)، انواع الگوهای رابطه زوجی را مشخص کرده و معتقد است که در الگوهای ارتباطی ناسالم هر یک از زوجین دیگری را نیمه دیگر خود می‌پندارند که باید نیازهای ارضانشده‌ی وی در دوران کودکی را ارضا نماید. این الگوها حالت تکرارشونده دارند و از خانواده اصلی به فرزندان منتقل می‌شوند و تا زمانی که شناسایی و اصلاح نشوند، امکان تکرار در نسل‌های بعد نیز وجود دارد.

روانکاوان نیازهای ارضانشده دوران کودکی را در شکل‌گیری الگوها دخیل دانسته‌اند. در نظریه یادگیری اجتماعی به همانندسازی و تقلید از والدین و بزرگسالان و یادگیری همان الگوهای موجود در روابط والدین اشاره می‌شود. همچنین در نظریه دلبستگی نیز این فرضیه مطرح است که الگو یا کیفیت دلبستگی در رابطه والدین-کودک، مشابه یا حتی تأثیرگذار در الگو یا کیفیت دلبستگی در روابط عاشقانه بعدی است. طبق نظریه سیستم‌های چندنسلی خانواده، اساس روابط میان‌فردی در خانواده اصلی شکل می‌گیرد و مشکلات زناشویی کنونی، دنباله مشکلات ارتباطی در خانواده‌های اصلی همسران تلقی می‌شود. توجه به تجارب اولیه فرد در خانواده اصلی از اهمیت بسزایی برخوردار است، چرا که کیفیت روابط زناشویی و ازدواج فرد می‌تواند از این تجارب و شیوه انطباق با آنها تأثیر بپذیرد. منظور از این تجارب، تجارب فرد در رابطه با والدین یا مراقبان خود در دوره کودکی و کیفیت روابط متقابل آنها در آن دوران است که اساس روابط میان‌فردی آنها در سنین بزرگسالی و ارتباط با دیگران ازجمله همسرشان را شکل می‌دهد. در صورتی که محیط روان‌شناختی و تعاملی خانواده اصلی فرد، محیطی دلپذیر همراه با تعاملات سالم متقابل، ادراک متقابل، همدلی و پاسخگویی و جوی آرام، گرم و صمیمی باشد، می‌تواند تعیین‌کننده سازگاری زناشویی بالاتر فرزندان در ازدواج باشد.

شواهد پژوهشی اخیر در سطح بین‌المللی نیز اهمیت تجارب اولیه فرد در خانواده اصلی را تأیید کرده‌اند؛ چنان‌که زمیر (۲۰۲۲) تأکید می‌کند بدرفتاری‌های دوران کودکی به‌عنوان یک عامل خطر جدی، کیفیت روابط بزرگسالی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (Zamir, 2022). همچنین، گادبوت و همکاران (۲۰۲۲) نشان دادند تروماهای بین‌فردی دوران رشد، اثرهای مخرب و پایداری بر عملکرد زوجینی و توانایی برقراری روابط صمیمانه برجای می‌گذارد (Godbout et al., 2022).

در بافت پژوهشی ایران نیز مطالعات اخیر بر نقش واسطه‌ای الگوهای اولیه تمرکز داشته‌اند؛ برای نمونه، رجبی و همکاران (۱۴۰۰) نشان دادند مهارت‌های ارتباطی و تعارض‌های زناشویی تحت تأثیر مستقیم ساختار خانواده اصلی قرار دارند (رجبی و دیگران، ۱۴۰۰). همچنین عدل‌پرور، صفائی‌راد، عرفانی، و جدیدی (۱۴۰۰) تأکید کردند طرحواره‌های ناسازگار اولیه ناشی از تجارب کودکی و سبک‌های دلبستگی ناایمن، پیش‌بینی‌کننده‌های

نیرومند تعارض‌های زناشویی در زنان هستند (عدل‌پرور و دیگران، ۱۴۰۰).

با وجود گستردگی این پژوهش‌ها، خلأ پژوهشی مشخصی در ادبیات موجود مشاهده می‌شود. اغلب مطالعات پیشین، ازجمله پژوهش زمیر (۲۰۲۲) و عدل‌پرور و همکاران (۱۴۰۰)، با رویکرد کمی انجام شده و عمدتاً به بررسی روابط همبستگی میان متغیرها پرداخته‌اند. درنتیجه، فرایندهای درونی و «چگونگی» بازتولید آسیب‌های دوران کودکی در بطن تعارض‌های زناشویی، از منظر تجربه زیسته زنان، کمتر مورد واکاوی قرار گرفته است (موسوی، ۱۳۹۹). بررسی این تجارب می‌تواند ابعاد پنهانی همچون «خود کمرنگ» یا «عاملیت تضعیف‌شده» را آشکار سازد؛ ابعادی که در مطالعات کمی کمتر قابل شناسایی‌اند (ابراهیمی، شیخ زین‌الدینی، مرآتی، ۱۳۹۰).

براین اساس، با توجه به ضرورت شناسایی ریشه‌های عمیق تعارض‌ها به منظور ارتقای سلامت خانواده، پژوهش حاضر با هدف پاسخ‌گویی به این پرسش انجام شد: «از دیدگاه زنان، آسیب‌های روان‌شناختی دوران کودکی زوجین در تعارض‌های زناشویی، چگونه ادراک و معنا می‌شود؟». بنابراین، پژوهش حاضر با هدف واکاوی ادراک و روایت زنان از تأثیر آسیب‌های روان‌شناختی دوران کودکی (خود و همسرشان) بر تعارض‌های زناشویی انجام شده است.

روش پژوهش

مطالعه حاضر با رویکرد کیفی و با استفاده از روش تحلیل شبکه مضامین^۶ بر اساس مدل آتراید-استایرلینگ (۲۰۰۱) انجام شد. با توجه به ماهیت موضوع که واکاوی تجربیات زیسته زنان از تعارض‌های زناشویی است، رهیافت پدیدارشناسی توصیفی به عنوان مبنای نظری و فلسفی برای هدایت مصاحبه‌ها و درک عمیق پدیدار مورد مطالعه برگزیده شد. در این پژوهش، تحلیل داده‌ها از استخراج ساده مضامین اصلی و فرعی فراتر رفته و با بهره‌گیری از چهارچوب آتراید-استایرلینگ، یافته‌ها در سه سطح مضامین پایه (کدهای توصیفی)، مضامین سازمان‌دهنده (مقولات میانی) و مضامین فراگیر (مفاهیم عالی) دسته‌بندی شدند که درنهایت منجر به ترسیم شبکه مضامین گردید؛ این شبکه، پیوند میان آسیب‌های

دوران کودکی و تعارض‌های فعلی را به‌صورت یک مدل منسجم به تصویر می‌کشد. داده‌های مربوط به آسیب‌های کودکی همسران از طریق گزارش‌های دست اول و ادراکات زنان گردآوری شد؛ چرا که هدف پدیدارشناسی در این پژوهش، کشف این مطلب بود که "زن به‌عنوان یکی از طرفین تعارض، چگونه گذشته خود و همسرش را در بستر اختلافات فعلی معنا می‌کند"؛ بنابراین جمعیت مورد مطالعه در پژوهش حاضر، زنان متأهل و دارای تعارض ساکن شهر تهران در سال ۱۴۰۰ بوده‌اند که حداقل ۵ سال از زندگی مشترکشان گذشته و دارای حداقل یک فرزند می‌باشند. انتخاب مشارکت‌کنندگان بر اساس منطق هدفمند^۷ و با استفاده از شیوه‌های در دسترس^۸ و گلوله برفی^۹ صورت گرفته است.

- فراخوان اولیه: در ابتدا، فراخوانی برای دعوت به همکاری در فضای مجازی منتشر شد که در آن ملاک‌های کلیدی ورود (مانند جنسیت زن، داشتن حداقل یک فرزند و گذشت ۵ سال از زندگی مشترک) قید شده بود.
- مراحل غربالگری:

۱. افراد داوطلب، ابتدا از نظر ملاک‌های خروج (مانند عدم تجربه طلاق، عدم ابتلا به بیماری‌های حاد روانی یا جسمانی و عدم مصرف داروهای اعصاب) بررسی شدند.
۲. در مرحله بعد، برای اطمینان علمی از وجود تعارض، پرسش‌نامه تعارض‌های زناشویی (MCQ) در اختیار داوطلبان قرار گرفت.
۳. زنانی که در این پرسش‌نامه نمره متوسط به بالا کسب کرده بودند و خودشان نیز به وجود تعارض در رابطه اذعان داشتند، برای انجام مصاحبه نهایی برگزیده شدند.
- تعداد نهایی و اشباع نظری: این روند تا زمانی ادامه یافت که اطلاعات جدیدی از مصاحبه‌ها به دست نیامد (اصطلاحاً اشباع نظری حاصل شد) و درنهایت ۲۲ زن واجد شرایط وارد مطالعه شدند که اطلاعات آن‌ها به شرح جدول ۱ آمده است.

7. Purposeful
8. Convenient
9. Snowballing

جدول ۱: اطلاعات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان

کد	سن	طول مدت ازدواج	تعداد فرزندان
۱	۴۹	۲۵	۲
۲	۳۵	۱۱	۱
۳	۳۴	۱۲	۲
۴	۳۶	۱۰	۲
۵	۳۳	۶	۲
۶	۵۳	۲۹	۲
۷	۵۷	۲۸	۲
۸	۳۹	۱۷	۲
۹	۳۵	۱۱	۳
۱۰	۵۴	۲۰	۱
۱۱	۳۲	۱۴	۱
۱۲	۶۰	۲۸	۲
۱۳	۳۳	۱۵	۲
۱۴	۶۵	۳۵	۲
۱۵	۳۲	۸	۲
۱۶	۳۸	۱۱	۳
۱۷	۴۵	۲۴	۲
۱۸	۳۸	۹	۱
۱۹	۳۷	۱۰	۱
۲۰	۳۸	۹	۲
۲۱	۴۰	۱۵	۲
۲۲	۴۴	۲۲	۲

درمجموع هدف از انتخاب مشارکت‌کنندگان در این پژوهش، افرادی بودند که تجربه زیسته‌ای داشتند که مورد توجه این مطالعه خاص است. درواقع فرایند تحلیل مضمون، زمانی آغاز می‌شود که تحلیلگر به دنبال شناخت الگوهایی از معانی و موضوعات در داده‌ها

باشد؛ البته ممکن است این کار در طول جمع‌آوری داده‌ها اتفاق بیفتد. نقطه پایان این فرایند نیز تهیه گزارشی از محتوا و معانی الگوها و مضامین در داده‌ها بود.

داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته اکتشافی گردآوری شد. راهنمای مصاحبه شامل چهار بُعد اصلی (محورهای موضوعی) بود که در قالب ۵ پرسش کلی تدوین گردید؛ این ابعاد و پرسش‌ها عبارت‌اند از:

۱. بُعد تجارب آسیب‌زای دوران کودکی فرد:

پرسش ۱: «از دوران کودکی خود و روابط با والدینتان بگویید؛ چه تجربه‌های سخت یا آسیب‌زایی (مانند تنبیه، غفلت، یا تبعیض) را به یاد می‌آورید؟».

۲. بُعد تجارب کودکی همسر (از دیدگاه زن):

پرسش ۲: «تاآنجاکه اطلاع دارید، همسر شما در دوران کودکی خود با چه چالش‌ها یا آسیب‌های روانی در خانواده اصلی‌اش مواجه بوده است؟».

۳. بُعد توصیف تعارض‌های زناشویی فعلی:

پرسش ۳: «تعارض‌ها و اختلاف‌های فعلی شما با همسرتان معمولاً حول چه موضوعاتی است و چه شکلی (کلامی، فیزیکی یا کناره‌گیری) دارد؟».

۴. بُعد واکاوی پیوند میان گذشته و حال (ادراک نقش آسیب‌ها):

پرسش ۴: «فکر می‌کنید تجربه‌های تلخ کودکی شما یا همسرتان، چه تأثیری بر الگوهای رفتاری و اختلافات امروز شما در زندگی مشترک دارد؟».

پرسش ۵: «آیا می‌توانید مثال یا موقعیت خاصی را بیان کنید که در آن احساس کرده باشید یک الگوی قدیمی از کودکی، در حال بازتولید در تعارض فعلی شماست؟».

پس از طرح هر یک از این پرسش‌های اصلی، برای دستیابی به درک عمیق‌تر^{۱۰} و کشف لایه‌های پنهان تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان، پرسش‌های اکتشافی و پیگیرانه^{۱۱} (متناسب با پاسخ‌های فرد (مانند: «میشه بیشتر توضیح بدید؟» یا «در آن لحظه چه حسی داشتید؟») مطرح گردید. این فرایند تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت.

مصاحبه‌ها حول محور ادراک زنان از آسیب‌های کودکی خود و همسرشان در بستر

10. In-depth Understanding

11. Probing Questions

- تعارض‌های فعلی انجام شد. میانگین زمان هر مصاحبه حدود ۶۰ دقیقه بود که پس از جلب رضایت، ضبط و سپس کلمه به کلمه مکتوب گردید.
- راهنمای مصاحبه شامل محوری اختصاصی با عنوان "تجارب کودکی همسر از دیدگاه زن" بود که به واکاوی چالش‌های رشدی زوج (مرد) از نگاه همسرش می‌پرداخت.
- برای تحلیل دقیق الگوهای معنایی در این پژوهش، از روش تحلیل شبکه مضامین^{۱۲} بر اساس چهارچوب نظری آتراید-استایرلینگ (۲۰۰۱) استفاده شد. این فرایند تحلیلی در سه مرحله کلان (تجزیه و توصیف متن، تشریح و تفسیر متن، و ادغام و یکپارچه‌سازی) و طی شش گام اجرایی به انجام رسید:
- ✓ در گام نخست، جهت آشنایی با متن، داده‌های ضبط شده مکتوب گردید و از طریق مطالعه مکرر، ایده‌های اولیه یادداشت شد.
 - ✓ در گام دوم، فرایند کدگذاری با تفکیک متن به بخش‌های کوچک‌تر و شناسایی ویژگی‌های جالب داده‌ها صورت گرفت.
 - ✓ گام سوم به جستجو و شناخت مضامین اختصاص یافت که طی آن، کدهای اولیه با یکدیگر تطبیق داده شده و مضامین پایه از بخش‌های کدگذاری شده استخراج و بازبینی شدند.
 - ✓ در گام چهارم، با مرتب‌سازی مضامین استخراج‌شده، مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر انتخاب و بر این اساس، شبکه مضامین پژوهش ترسیم و تأیید گردید.
 - ✓ گام پنجم شامل تحلیل شبکه مضامین بود که در آن یافته‌ها تلخیص شده و الگوهای معنایی شبکه توصیف شدند.
 - ✓ در گام ششم، با ادغام و ترکیب متن، نتایج حاصل از تحلیل با پرسش‌های پژوهش و مبانی نظری مرتبط گردید و گزارش نهایی پژوهش تدوین شد.
 - ✓ برای تضمین قابلیت اعتماد^{۱۳} یافته‌ها، از روش بازخورد مشارکت‌کنندگان^{۱۴} استفاده شد؛ به این صورت که تحلیل هر مصاحبه برای تأیید صحت استنباط‌ها به فرد

12. Thematic Network Analysis

13. Trustworthiness

14. Member Check

مصاحبه‌شونده بازگردانده شد. همچنین از روش بررسی همکاران^{۱۵} و نظارت اساتید متخصص برای تأیید فرایند کدگذاری و استخراج مضامین استفاده گردید.

یافته‌های پژوهش

بر اساس تحلیل کیفی داده‌های حاصل از مصاحبه با ۲۲ زن دارای تعارض زناشویی، مضمون هسته‌ای «دوران کودکی ناخشنود» شناسایی شد. این مفهوم نشان‌دهنده پیوستگی میان آسیب‌های روانی دوران رشد و الگوهای رفتاری مخرب در زندگی مشترک است. یافته‌ها در قالب ۴ مضمون اصلی و ۱۵ مضمون فرعی در جدول ۲ خلاصه شده‌اند:

جدول ۲: شبکه مضامین نقش آسیب‌های کودکی در تعارض‌های زناشویی

مضمون هسته‌ای	مضامین اصلی	مضامین فرعی	گزاره برجسته منتخب
دوران کودکی ناخشنود دارای تبعات چندوجهی فردمحور، زوج‌محور و اجتماع‌محور در زندگی زناشویی	"خود" کمرنگ	سبک تعاملی منفعلانه	تمسخر فعالیت ورزشی توسط مادر
			حضور افراطی والدین و ندادن فرصت کافی به خود فرزند
			دیکتاتوری والدین
		ظلم‌پذیری	احساس گناه ناشی از مغایرت با رأی والدین
			ایجاد احساس گناه در راستای عدم خدمت به والدین
		عزت‌نفس کمرنگ	افت تحصیلی و مشکل در ارتباط‌گیری با سایرین در مدرسه
			نگاه جنسیتی خانواده و فرق‌گذاری بین پسر و دختر
	ثبات ضعیف زناشویی	خودپنداره منفی	تجربه فرق‌گذاری بین شاگردان مدرسه
		ناپختگی عاطفی	تنبیه و محرومیت توسط والدین
			کمبود ابراز عاطفی فیزیکی در خانواده (بوسیدن و آغوش)
			کمرنگی عاطفی والدین

مضمون هسته‌ای	مضامین اصلی	مضامین فرعی	گزاره برجسته منتخب
		وجود رفتارهای تخریب‌گرانه	اختلاف سنی زیاد والدین از هم
			بی‌عاطفگی خانواده شوهر
			به هم خوردن توازن مادر-فرزند و تغییر جایگاه
		احساس کم‌کفایتی در زندگی	لجبازی مادر
			ضعیف بودن فرهنگ خانواده
			راهکار اشتباه خانوادگی در مواجهه با مسائل
		سازگاری زناشویی ضعیف	نداشتن عقل معاش پدر
			زندگی کردن بی‌قاعده
			متوقع بودن همه اعضای خانواده از همدیگر
	اعتماد ضعیف میان فردی	الگوی تعاملی معیوب	دخالت خانواده‌های والدین
		احساس ناامنی	آسیب جسمانی به دلیل کتک خوردن
		ترس از صمیمیت	تجربه‌ی نزدیک فوت مادر بزرگ
			ایجاد فاصله و کاهش صمیمیت با مادر
		افراط در توجه خواهی	داشتن مادر فوق‌العاده شکاک
	عاملیت تضعیف شده	عاملیت کم‌رنگ	تمرکز توجه بر فرزند سخت خانواده
		نابالغی رفتاری	تجربه ترک منزل
		ضعف در تصمیم‌گیری	کمبود برآورده شدن آرزو
			وجود تفاوت عقیدتی بین والدین
			وابستگی شدید به مادر

باتوجه به یافته‌های پژوهش، هر مضمون فرعی شامل گزاره‌هایی است که از گفته‌های صاحب‌ه‌شوندگان دارای تعارض زناشویی استخراج شده و گزارش زنان درباره تجارب کودکی خود و بعضاً همسرانشان است که به دلیل تعدد این گزاره‌ها در ادامه به برخی از

آن‌ها به همراه مثال و درنهایت تبیین نقش آسیب‌های کودکی در تعارض‌های زناشویی پرداخته می‌شود.

۱- مضمون اصلی اول: خود کمرنگ

این مضمون نشان‌دهنده تأثیر کنترل‌گری افراطی والدین بر تضعیف هویت فردی است. طبق یافته‌ها، چهار مضمون فرعی در شکل‌گیری این وضعیت نقش دارند:

• **سبک تعاملی منفعلانه:** ناشی از عدم اعتماد والدین به توانمندی فرزندان «مادرم ورزش کردن منو مسخره می‌کرد. اون زمان کلاس یوگا رو شروع کرده بودم و تمسخر اون منو ناراحت می‌کرد و جلوی فعالیتیم رو می‌گرفت» (شرکت‌کننده ۱).
«پدر و مادرم ما رو خیلی وابسته بار آوردن. کاش ما رو مستقل‌تر بار می‌آوردن. وقتی ازدواج کردم هیچی بلد نبودم. همسرم بهم می‌گه یه کاری انجام بده، یه کلاسی برو اینجوری وابسته به من شدی» (شرکت‌کننده ۱۵).

بر اساس گفته‌های افراد در این گزاره‌ها، مسائل و موانعی مانند چهارچوب‌های زیاد، عدم اعتماد به توانایی، وجود کنترل‌گری و وسواس و کمبود آگاهی مادرانه، منجر به سبک تعاملی منفعلانه شده است. به این خاطر که به‌نوعی، از روابط دوطرفه فعال آنها جلوگیری و فعالیت‌های آنها محدود شده است. آنها ترجیح می‌دادند با مسائل فردی و زندگی مواجه شوند و پس از آن، آنها با کمک والدین از پس مسائل برآیند و والدین به‌جای آنها نقش بازی نکنند.

• **ظلم‌پذیری:** ریشه در رفتارهای مستبدانه والدین دارد تا فرد یاد داده شرایط نامطلوب را بپذیرد. «پدر و مادرم ما رو توسری‌خور بار آوردن و الانم با همسرم نمی‌تونم صحبت کنم و گریه می‌گیره» (مشارکت‌کننده ۳).

«حرف حرف مادرم بود و اگر جایی حرفی مخالف حرف اون می‌زدم، احساس گناه می‌کردم» (شرکت‌کننده ۱۹).

بعضی از گزاره‌های موجود با یکدیگر هم‌پوشانی دارند و از یک مسئله سرچشمه می‌گیرند؛ برای نمونه، واکنش با عصبیت پدر در صورت عدم انجام درخواست‌ها، کمبود صمیمیت با پدر به‌خاطر خلق عصبی پدر و ترس از او، جوش آوردن و پرخاشگری مادر

که همگی به خشم منفی و عصبیت والدین اشاره دارد که باعث سازندگی فرزندان نمی‌شود و خروجی آن پذیرش وضعیت نامطلوب است؛ چرا که کودکان توانایی مقابله با چنین والدینی را ندارند و درنهایت خود را مقصر چنین حالات و شرایطی می‌دانند. اعمال رفتارهای به دور از صلح و عدل، مخصوصاً در دوران کودکی سرنوشت‌ساز که کودکان تحت آموزش حداکثری خانواده‌ها هستند و توانمندی کمی دارند، به آنها یاد می‌دهد که شرایط را همان‌طور که هست بپذیرند و نقش چنین رفتارهایی، پذیرش ظلم در روابط آتی مانند روابط زناشویی در حیطه تعارض‌ها است.

• **عزت نفس کم‌رنگ و خودپنداره منفی:** ناشی از تبعیض‌های جنسیتی و عدم توجه به استعدادها در دوران کودکی است.

«دوران دبستانم رو تا راهنمایی دوست ندارم چون درس افت کرد و نمی‌تونستم با بچه‌ها ارتباط بگیرم و دوستی نداشتم؛ احساس در خود فرو رفتگی دارم نسبت به دوران دبستانم» (شرکت‌کننده ۵).

«پدر شوهرم نگاه جنسیتی به بچه‌هاشون داشتن و فرق می‌داشتن بین پسر و دختر» (شرکت‌کننده ۱۲).

گاهی مسائل دوران کودکی در بستری غیر از خانواده به وجود می‌آید مانند مدرسه که در ساختن آینده کودکان بسیار مؤثر است:

«معلم‌ها تو دوران تحصیل بهم توجه نمیکردن و انگار منو نمیدیدن و می‌دیدم که بین شاگردای مدرسه فرق می‌ذارن» (شرکت‌کننده ۲۲).

«پدر همسرم کتک می‌زدن و اعتقاد دارن که بچه کتک بخوره درست میشه و این نگاه رو الان همسرم با بچه‌های خودمون داره» (شرکت‌کننده ۹).

در بازتولید "خود کم‌رنگ" در بستر ازدواج، تجربیات کودکی مبتنی بر کنترل‌گری افراطی والدین و تحقیر استعدادها، منجر به شکل‌گیری سبکی از تعامل شده که در آن فرد توانایی ابراز وجود و دفاع از حقوق خود را ندارد. این "خود کم‌رنگ" در زندگی مشترک به شکل **ظلم‌پذیری و انفعال** ظاهر می‌شود؛ جایی که زن به دلیل ترس از رانده شدن (ریشه در رابطه با والد)، از طرح نیازهای خود باز می‌ماند و این مسئله به انباشت خشم و تعارض‌های

پنهان منجر می‌گردد.

۲- مضمون اصلی دوم: ثبات ضعیف زناشویی

این مضمون بر ضعف در مهارت‌های عاطفی و زندگی تمرکز دارد؛ مضامین فرعی زیرمجموعه آن عبارت‌اند از:

• **ناپختگی عاطفی:** ناشی از فقدان ابراز عاطفه فیزیکی و ضعف در مهارت‌های عاطفی در خانواده اصلی است.

«پدر خوبی داشتم اما حضور فیزیکی پررنگی تو خونه نداشت و چون خیلی ابراز فیزیکی مثل بوسیدن و بغل کردن تو خانواده نداشتیم، وقتی بزرگ شدم احساس عجیبی نسبت به ارتباط با جنس مخالف داشتم» (شرکت‌کننده ۴).

«پدر و مادر شوهرم خیلی با هم ارتباط نداشتن و اختلاف سنیشون زیاد هست و یه جورایی مادر کم‌رنگ شده و خواهر بزرگه جای مادر رو پر کرده و خب تأثیراتش رو دارم می‌بینم تو زندگی مشترکم با همسرم» (شرکت‌کننده ۲۲).

• **رفتارهای تخریب‌گرانه:** مانند لجبازی و قهر که از الگوهای والدینی الگوبرداری شده است؛ رفتارهایی که رنگ و بوی تخریب رابطه را به خود می‌گیرند و تجربه کردن این گزاره‌ها ما را در به وجود آمدن رفتارهای مخرب در روابط کنونی و آتی رهنمون می‌سازند.

«خانواده همسرم از پدر شوهرم متنفر بودن و باهاش خوب برخورد نمی‌کردن و مادر شوهرم همه بچه‌ها رو کشید سمت خودش و دایی‌ها» (شرکت‌کننده ۱۸).

«مادر همسرم ۸ تا فرزند داشتند و مبتلا به سل شده بودن و جسم نحیفی داشتن و اونطور که باید نمی‌تونسته رسیدگی کنه» (شرکت‌کننده ۷).

«یکی از چیزایی که دوست دارم به مادرم اضافه کنم آگاهی و این‌که لجبازی رو ازش بگیرم» (شرکت‌کننده ۱۶).

• **احساس کم‌کفایتی و سازگاری ضعیف:** به معنای ضعف مهارت‌های زندگی است.

«خانواده همسرم از نظر فرهنگی ضعیف بودن و شوهرم مادر دلسوز و پدر فهمیده نداشت» (شرکت‌کننده ۱۰).

«پدر و مادرم تو بچگی من از هم طلاق گرفتن و هر دوشون دوباره ازدواج کردن و من

دلم می‌خواست مادر با نفوذ و ایده‌پرداز داشته باشم؛ اما همش خودم بودم و خودم و هر چی یاد گرفتم از دوستان و سفرها و تجربه‌های خودم بوده» (شرکت‌کننده ۱۰).

«پدرم عقل معاش نداشت و بارها شکست مالی خورد و ولخرجی‌هایی هم داشت و ما دیگه خسته شده بودیم از اون همه فشار و مشکل مالی و اولین باری که دیدم شوهرم چند تا کیسه خرید دستشه و اومده خونه، ترسیدم که نکنه اینم مثل بابام فکر درست مالی نداشته باشه» (شرکت‌کننده ۱۶).

«خانواده همسرم بی‌قاعده زندگی می‌کردن و یه جورایی یلخی مثلاً و می‌دونم که همسرم خیلی با مامان و بابا و برادرهاش سر سازگاری نداشته» (شرکت‌کننده ۱۰).

«روابط خانواده همسرم با همدیگه سرده و همه از هم متوقع هستن تو خانواده» (شرکت‌کننده ۱۶).

«خانواده‌های پدر و مادرم تو زندگیشون دخالت می‌کردن و جای خالی مدیریت کردن این دخالت‌ها از سمت پدر و مادرم تو زندگی حس می‌شد» (شرکت‌کننده ۱۷).

یافته‌ها نشان داد والدینی که حضور فیزیکی یا عاطفی کم‌رنگی داشته‌اند، فرصت یادگیری مهارت‌های ارتباطی با جنس مخالف را از فرزندان سلب کرده‌اند. این ناپختگی عاطفی در بزرگسالی باعث می‌شود زوجین در مواجهه با بحران‌های مالی یا عاطفی، به جای حل مسئله به رفتارهای تخریب‌گرانه (مانند لجبازی یا قهر) روی آورند که ریشه در الگوهای مشاهده شده در خانواده اصلی دارد.

۳- مضمون اصلی سوم: اعتماد ضعیف میان فردی

این مضمون به چگونگی تخریب امنیت روانی در کودکی و اثر آن بر صمیمیت فعلی می‌پردازد.

• **الگوی تعاملی معیوب:** شامل تجارب خشونت جسمی است که در بزرگسالی بازتولید می‌شود. یافته‌ها نشان می‌دهد که زنان، رفتارهای خشونت‌آمیز یا بدبینی همسرانشان را ناشی از تروماهای کودکی آن‌ها (که توسط همسر روایت شده) ادراک می‌کنند؛ برای نمونه، شرکت‌کننده ۷ به آسیب پرده گوش همسرش در اثر کتک خوردن از برادر در دوران کودکی اشاره کرد که اکنون به شکل خشونت در رابطه زناشویی بازتولید می‌شود. این تجارب نامطلوب دوران کودکی منجر می‌شود که فرد تعامل سالم و سازنده‌ای را با همسر و فرزندان

خود تجربه نکند و چون الگو معیوب است امکان تکرار این دور باطل در روابط آتی بسیار زیاد است. طبق محتوای مصاحبه‌ها، این تجربه خشونت فیزیکی می‌تواند از سمت پدر، برادرها و همسر دوم مادر اتفاق بیفتد و همیشه به‌عنوان ادراکی تلخ بازگو می‌شوند.

• **احساس ناامنی:** برخی از تجربیات منجر به حس ناامنی می‌شوند و امنیت روانی فرد رو تحت‌الشعاع قرار می‌دهند. تجربه کردن بعضی از واقعیات باعث می‌شود فرد همیشه گوش به زنگ باشد و خود و موقعیت خودش را در خطر ببیند و از امنیت کافی و لازم محروم بداند. «مادربزرگم تو خونه ما و جلوی چشم من فوت کرد و برام خیلی خاطره بدی بود (شرکت‌کننده گریه می‌کند) و اون روز دقیقاً تاریخ تولد مادرم بود و برای همین مادرم از روز تولدش بدش میاد» (شرکت‌کننده ۱۸).

• **ترس از صمیمیت:** ناشی از بدگمانی یا غفلت عاطفی والدین است. «مادر فوق‌العاده شکاک و بدبینی داشتم که کارهای ما رو منظوردار برداشت می‌کرد؛ حالا من هم ترس از صمیمیت دارم» (شرکت‌کننده ۱۹). «دوست داشتم احساس امنیت و محبت از مادرم بگیرم و مادرم خیلی عشق نمی‌داد و توجهش کم بود به بچه» (شرکت‌کننده ۱۴).

• **افراط در توجه‌خواهی:** زمانی که فرد توجه کافی و لازم را دریافت نکند، این کمبود در جا و فرصتی دیگر امکان بروز پیدا می‌کند و ممکن است به شکلی خارج از تعادل و به‌صورت افراطی، در روابط ما نقش ایفا کند.

«برادرم درسش خوب نبود و بعد از مدتی فهمیدیم مشکل داره تو خوندن متن و من درسش خوب بود و تمام توجه و تمرکز والدینم رفت سمت برادرم که سخت بود و کوچیک‌تر از من» (شرکت‌کننده ۹).

همان‌طور که یافته‌ها نشان می‌دهد، تجربه خشونت فیزیکی در دوران کودکی یا مشاهده شکاکیت والدین، تصویری ناامن از روابط انسانی در ذهن فرد ایجاد می‌کند. این احساس ناامنی باعث می‌شود زوجین در زندگی مشترک از نزدیک شدن عاطفی به همسر واهمه داشته باشند (ترس از صمیمیت) یا با افراط در توجه‌خواهی، به دنبال جبران خلأهای عاطفی گذشته باشند که خود عاملی برای دلزدگی و تعارض است.

۴- مضمون اصلی چهارم: عاملیت تضعیف شده

این مضمون بر ناتوانی در تصمیم‌گیری مستقل تأکید دارد. مضامین فرعی آن شامل عاملیت کمرنگ، نابالغی رفتاری و ضعف در تصمیم‌گیری است. در این الگو، وابستگی شدید به والدین (به‌ویژه در همسران) مانع از مدیریت صحیح تعارض‌ها می‌شود؛ مانند مشارکت‌کننده ۱۸ که به وابستگی شدید همسرش به مادر کنترل‌گر اشاره کرده است.

• عاملیت کمرنگ

گزاره موجود در این طبقه در کمرنگ بودن فعالیت و مؤثر بودن فرد نقش دارد. وقتی شرکت‌کننده ۱۰ می‌گوید همسرش با خانواده‌اش سازگاری نداشته و تجربه ترک منزل را دارد و در زندگی مشترکشان شوهرش خیلی مسئولیت‌پذیر نیست و روی او نمی‌توان حساب باز کرد.

• نابالغی رفتاری

این مضمون اشاره به رفتار بلوغ نیافته دارد. به این معنا که گزاره مربوطه، حاکی از آن است که فرد دوره کودکی و نوجوانی خودش را به‌درستی نگذرانده و عبور نکرده است. گزاره‌هایی مانند کمبود برآورده شدن آرزو و نداشتن کودکی آسان.

• ضعف در تصمیم‌گیری

گزاره‌های این مضمون فرعی در ضعف تصمیم‌گیری نقش دارند. به این معنا که این تجارب باعث می‌شوند فرد در تصمیم‌گیری توانمند نباشد و به‌درستی پای تصمیمات خود پایدار نماند. «پدر و مادر همسر با هم تفاوت‌های عقیدتی و همیشه دعوا و کشمکش داشتند که منجر به جدایی‌شون شد» (شرکت‌کننده ۱۱).

«شوهرم بچه ننه است و وابستگی شدید به مادرش داره و چون مادرش کنترل‌گره به شوهرم هم خط می‌ده» (شرکت‌کننده ۱۸).

وابستگی شدید به والدین (به‌ویژه مادر) و عدم آموزش مسئولیت‌پذیری در کودکی، منجر به ضعف در تصمیم‌گیری و ناتوانی در مدیریت مستقل زندگی زوجین شده است. در این موارد، دخالت خانواده‌های اصلی نه تنها مدیریت نمی‌شود بلکه به دلیل عدم بلوغ رفتاری یکی از زوجین، تعارض‌ها از سطح دو نفره به سطح خانوادگی گسترش می‌یابد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که مضمون هسته‌ای «دوران کودکی ناخشنود»، از طریق چهار بازوی اصلی، تعارض‌های زناشویی فعلی را تغذیه می‌کند. در ادامه به تبیین نظری و پیشینه پژوهشی هر یک از این مضامین پرداخته می‌شود:

۱. **تبیین مضمون «خود کمرنگ»:** این یافته که شامل مضامین فرعی نظیر انفعال و ظلم‌پذیری است، با نظریه رنجورخویی کارن هورنای همسو است. هورنای معتقد است وقتی والدین محیطی گرم فراهم نمی‌کنند، کودک دچار «اضطراب اساسی» شده و راهبرد «حرکت به سمت مردم» (مطیع بودن) را برمی‌گزیند تا امنیت کسب کند. در تبیین نظری، این وضعیت منجر به شکل‌گیری طرحواره‌های ناسازگار اولیه نظیر «ایثار» و «اطاعت» می‌شود که در بزرگسالی فرد را به سمت ظلم‌پذیری در برابر همسر سوق می‌دهد. این نتیجه با پژوهش عدل‌پرور و همکاران (۱۴۰۰) که بر نقش واسطه‌ای طرحواره‌های بریدگی و طرد در تعارض‌های زناشویی تأکید داشتند، همخوانی دارد.

۲. **تبیین مضمون «ثبات ضعیف زناشویی»:** مضامین فرعی ناپختگی عاطفی و رفتارهای تخریب‌گرانه در این بخش، بر اساس نظریه یادگیری اجتماعی بندورا قابل تبیین است. طبق این نظریه، زوجین الگوهای ارتباطی منفی (مانند قهر و لجبازی) را از طریق مشاهده تعاملات والدین خود در کودکی «درونی‌سازی» کرده و در زندگی فعلی بازتولید می‌کنند. از منظر نظریه سیستم‌های خانواده بوئن نیز، این انتقال بین‌نسلی باعث می‌شود فرد به‌جای حل مسئله، الگوهای واکنشی خانواده اصلی را تکرار کند. این یافته با نتایج پژوهش رجبی و همکاران (۱۴۰۰) که نشان دادند سلامت خانواده اصلی مستقیماً بر مهارت‌های ارتباطی و ثبات ازدواج فرزندان اثر دارد، همسو است.

۳. **تبیین مضمون «اعتماد ضعیف میان‌فردی»:** این مضمون که ریشه در خشونت‌های جسمی و بدگمانی‌های والدین دارد، با نظریه دلبستگی جان بالبی تبیین می‌شود. تجارب تروما در کودکی باعث شکل‌گیری مدل‌های فعال درونی^{۱۶} ناامن می‌شود که در آن فرد، دیگران را غیرقابل اعتماد و محیط را تهدیدآمیز ادراک می‌کند. این «احساس ناامنی» در

بزرگسالی به «ترس از صمیمیت» تبدیل می‌شود تا فرد از آسیب دوباره محافظت شود. این یافته با پژوهش گادبوت و همکاران (۲۰۲۲) که تأثیر تروماهای بین‌فردی کودکی را بر کاهش عملکرد زوجینی نشان دادند، و همچنین پژوهش زمیر (۲۰۲۲) همسویی کامل دارد. ۴. تبیین مضمون «عاملیت تضعیف شده»: ضعف در تصمیم‌گیری و وابستگی شدید به والدین (نابالغی رفتاری)، بر اساس مفهوم «تمایز یافتگی خویشتن» در نظریه بوئن قابل تحلیل است. افرادی که در خانواده‌های کنترل‌گر بزرگ شده‌اند، در تفکیک احساسات از افکار و استقلال از خانواده مبدأ دچار مشکل هستند. این «عاملیت کمرنگ» باعث می‌شود زوجین در مدیریت تعارض‌ها به جای تکیه بر خود، اجازه دخالت به خانواده‌های اصلی را بدهند. این نتیجه با یافته‌های فرحبخش (۲۰۱۱) که بر رابطه مستقیم استقلال ادراک‌شده در خانواده اصلی با کاهش تعارض‌های زناشویی تأکید داشت، پشتیبانی می‌شود.

نتیجه‌گیری

زندگی زناشویی از تعارض‌های زناشویی جدا نیست و هیچ خانواده‌ای از داشتن تجربه تعارض مستثنی نیست. منبع این تعارض‌ها می‌تواند موارد مختلفی باشد و در این پژوهش سعی شده است یکی از ریشه‌های تعارض‌های زناشویی بررسی شود و آن تجارب آسیب‌های روان‌شناختی دوران کودکی زوجین بود. به این معنا که دوران کودکی زوجین از منظر آسیب‌های روان‌شناختی می‌تواند در تعارض‌های زناشویی فعلی آنها نقش داشته باشند. زوج‌های امروزی، فرزندان نسل پیشین هستند و خود پرورش‌دهنده نسل آتی می‌باشند. زوج‌ها با کمک گرفتن از شیوه‌های خانواده‌درمانی می‌توانند تعامل‌های پنهانی غیرصمیمی و آزاردهنده خود را بشناسند و در مسیر خلق محیطی همدلانه که در گوش دادن، فهمیدن و ارضای نیازهای همسر مهم قلمداد می‌شود گام بردارند. توصیف و بازسازی الگوهای اولیه رابطه به زوج‌ها کمک می‌کند اثر قدرتمند تعامل‌های اولیه را بر تعامل‌های زناشویی و والدینی خود تشخیص دهند. همچنین ایجاد محیط حمایتی برای رشد فرزندان هدف مهمی است که ما را از آغاز و تداوم رشد سالم آنان مطمئن می‌کند. به علاوه، رشد سالم فرزندان، انتقال روابط و رفتارهای ناکارآمد بین نسل‌ها را قطع می‌کند (شعله‌ور، ۲۰۲۳).

بر این اساس می‌توان راه‌حل‌های درمانی مؤثر و همچنین اقدامات پیشگیرانه آگاهی‌بخشی نسبت به این موضوع، در بستر خانواده داشته باشیم. از این طریق به بهبودی روابط زوجین، ارتقای روابط والد-فرزندی، سالم‌سازی رشد روان‌شناختی فرزندان در محیط خانواده، محیط‌های وابسته به خانواده، مدرسه و در کنار آن دانش‌افزایی خانواده‌ها و درنهایت سلامت جامعه خواهیم رسید. سرمایه‌گذاری شناختی بر کانون خانواده که اولین جوامع بشری و از مهمترین آن شناخته می‌شود، می‌تواند منتج به آثاری عمیق و مفید و مانا شود که تمامی جوامع انسانی از آن بهره‌مند گردند؛ و در آخر می‌توان از فرموده خداوند در قرآن کریم، سوره مائده آیه ۳۲ استمداد جست که "هر کس، کسی را زنده بدارد و حیات بخشد، چنان است که گویی تمام انسان‌ها را زنده داشته است." می‌توان این گزاره را این‌گونه تعبیر کرد که حیات‌بخشی می‌تواند اعطای جان دوباره به اندیشه و بینش و شناخت فرد باشد و در ادامه، شاهد آثار ابدی و احیای خانواده‌ها، روابط و اجتماع کوچک و بزرگ انسانی باشیم. و خالی از لطف نیست که بگوییم گزاره بعدی همان آیه که "هر آینه رسولان ما به سوی آنان با معجزات روشن آمدند"، می‌تواند تعبیری باشد از معلمان و درمانگران حوزه سلامت و خانواده؛ چرا که معلمی، شغل انبیاء و آموختن و روشنگری، رسالت آنان است.

پژوهش حاضر فراتر از مطالعات کمی قبلی، نشان داد که تعارض‌های زناشویی صرفاً ناشی از مهارت‌های ارتباطی ضعیف نیست بلکه «بازتولید روانی» آسیب‌های رشد است؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود درمانگران خانواده به جای تمرکز صرف بر روش‌های حل تعارض، به بازسازی الگوهای اولیه رابطه و ترمیم «خود آسیب‌دیده» ناشی از تروماهای کودکی بپردازند تا دور باطل انتقال بین‌نسلی آسیب قطع گردد.

لازم به ذکر است با توجه به ماهیت تک‌جنسیتی نمونه، یافته‌های مربوط به آسیب‌های کودکی زوج (مرد) صرفاً بر اساس ادراک و روایت همسران آن‌ها استخراج شده است و پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، برای دستیابی به دیدگاهی جامع‌تر، با هر دو طرف رابطه (زوجین) مصاحبه صورت گیرد.

ملاحظات اخلاقی پژوهش

- در این مطالعه با توجه به حساسیت موضوع (آسیب‌های کودکی و تعارض‌های زناشویی) و ارتباط با تجارب عمیق انسانی، اصول اخلاقی زیر به دقت رعایت شده است:
- کسب رضایت آگاهانه: پیش از شروع کار، هدف و روند پژوهش به‌طور کامل برای شرکت‌کنندگان تبیین شد و رضایت آن‌ها برای شرکت در مطالعه و ضبط جلسات جلب گردید.
 - شرکت داوطلبانه و حق انصراف: به مشارکت‌کنندگان اطمینان داده شد که حضور آن‌ها کاملاً داوطلبانه است و حق دارند در هر مرحله‌ای که مایل بودند، بدون هیچ پیامدی از ادامه تحقیق انصراف دهند.
 - رازداری و حفظ گمنامی: برای محافظت از حریم خصوصی افراد، تمامی نام‌ها حذف و از اسامی مستعار (یا کدگذاری عددی) استفاده شد تا هویت مشارکت‌کنندگان در گزارش نهایی محفوظ بماند.
 - محرمانه بودن اطلاعات: تأکید شد که تمامی اطلاعات به دست آمده صرفاً در مسیر اهداف پژوهشی استفاده می‌شود و فایل‌های صوتی پس از مکتوب شدن، به‌صورت ایمن نگهداری می‌شوند.
 - مصونیت از آسیب: تدابیر لازم اتخاذ شد تا مشارکت‌کنندگان از هرگونه آسیب روانی یا جسمانی احتمالی در طول فرایند مصاحبه مصون بمانند و در صورت بروز تنش عاطفی، فرایند مصاحبه با ملاحظات انسانی مدیریت شود.
- این موارد تضمین‌کننده اخلاق حرفه‌ای و استحکام علمی پژوهش شما در نگاه داوران خواهد بود.
- در پژوهش‌های کیفی با تجارب عمیق مشارکت‌کنندگان در ارتباط هستیم؛ بنابراین رعایت مسائل اخلاقی حائز اهمیت است. ملاحظات اخلاقی که در این پژوهش مدنظر قرار گرفته است عبارت‌اند از:
- افراد در پژوهش حاضر، مشارکت‌کننده هستند؛
 - هدف و رویه پژوهش، داوطلبانه بودن شرکت در پژوهش و حق انصراف از تحقیق، توضیح داده شده است؛

- کسب رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش؛
- داشتن اسم مستعار و محفوظ ماندن نام مشارکت‌کننده؛
- محرمانه بودن اطلاعات به دست‌آمده از مشارکت‌کننده؛
- مصون ماندن مشارکت‌کننده از هر نوع آسیب روانی و جسمانی؛

سهم نویسندگان

در پژوهش حاضر ضمن همراهی‌های اساتید، نویسنده مسئول تمامی مراحل فرایند پژوهشی را به تنهایی مدیریت نموده و مسئول نگارش مقاله است.

حمایت مالی

این مقاله همسو با برنامه هسته پژوهشی نویسنده مسئول، تحت عنوان «آسیب‌های روان‌شناختی دوران کودکی زوجین و اثرات مخرب آنها در تعارض‌های زناشویی تحت حمایت مالی- معنوی جایی نبوده و نویسنده مسئول هزینه‌های لازم را تقبل نموده است.

تعارض منافع

یافته‌های این مطالعه هیچ‌گونه تضاد با منافع شخصی با سازمانی ندارد.

قدردانی

از کلیه زنان شرکت‌کننده متأهل شهر تهران که با همراهی و مشارکت خود در پژوهش حاضر، به روند اجرای طرح کمک کردند، سپاسگزاری می‌شود.

منابع

ابراهیمی، امرالله، شیخ زین‌الدینی، سارا، مرآتی، محمدرضا (۱۳۹۰). ارتباط آسیب‌شناسی روانی روابط خانواده با آسیب‌پذیری شناختی (نگرش‌های ناکارآمد و تحریف‌های شناختی بین‌فردی). *دانشکده پزشکی اصفهان*، ۶۰ (۱۶۷) ۲۳۹۹-۲۳۹۰.

رجبی، غلامرضا، لیاقت، حمیده، و عباسپور، ذبیح‌اله (۱۴۰۰). بررسی مدل مهارت‌های ارتباطی زناشویی و تعارض زناشویی به‌عنوان میانجی‌های بین خانواده اصلی و

- رضایت زناشویی. مجله پرستاری و مامایی، ۱۹(۴)، ۲۸۶-۲۷۵.
- عدل‌پرور، عفت، صفائی‌راد، ایرج، عرفانی، نصرالله، جدیدی، هوشنگ (۱۴۰۰). بررسی تأثیرات بلندمدت آسیب‌های روانی کودکی بر سازگاری زناشویی در بزرگسالی. انتشارات آکادمیک.
- فرازمند، شیرین، محمدخانی، پروانه، پورشهباز، عباس، و دولتشاهی، بهروز (۱۳۹۶). نقش منابع بدرفتاری‌های عاطفی دوران کودکی در پیش‌بینی طرحواره‌های ناسازگار شرطی و غیرشرطی در بزرگسالی. اندیشه و رفتار در روانشناسی بالینی، ۱۲(۴۳)، ۷-۱۶.
- فرحبخش، کیومرث (۲۰۱۱). همبستگی بین ویژگی‌های ادراک شده خانواده اصلی و فعلی و رابطه آن با تعارض زناشویی. فرهنگ مشاوره و روان درمانی، ۲(۶)، ۴۰-۶۵.
- مدنی، فاطمه سادات (۱۳۹۸). تأثیر آموزش مهارت‌های حل تعارض مبتنی بر نظریه گاتمن بر تحریک‌پذیری و صمیمیت؛ مورد مطالعه زنان منطقه ۷ تهران [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه غیرانتفاعی رفاه]. گروه مشاوره.
- موسوی، مریم سادات (۱۳۹۹). نقش فرهنگ عامه بر روابط زوجین در سال اول زندگی مشترک [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه غیرانتفاعی رفاه]. گروه مشاوره.
- هوشمندی، رودابه، احمدی، خدابخش، و کیامنش، علیرضا (۱۳۹۹). مقایسه علل تعارض‌های زناشویی در سه دهه اخیر. سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت، ۴(۱)، ۴۴-۳۵.
- Atraid-Stirling, J. (2001). Thematic networks: An analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), 385-405.
- Godbout, N. (2022). *Childhood trauma and its impact on adult relational safety and marital conflict*. Academic Press.
- Rajabi, G. R., Liaqat, H., & Abbaspour, Z. (2021). Examining the model of marital communication skills and marital conflict as mediators between the family of origin and marital satisfaction. *Journal of Nursing and Midwifery*, 19(4), 275-286.
- Strain, P. S. (2005). *Psychodynamic perspectives on couple therapy and early childhood attachment*. Routledge.
- Zamir, O. (2022). *Childhood maltreatment and its consequences for marital quality: A longitudinal study*. Wiley-Blackwell.

اثربخشی روایت‌درمانی بر ابراز وجود و رابطه والد - فرزند در دانش‌آموزان درگیر با خودجراحی

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۵/۰۴

مهرداد ساسانی^۱

مریم زالی^۲

مسعود رضازاده^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی روایت‌درمانی بر ابراز وجود و رابطه والد-فرزند در دانش‌آموزان درگیر با خودجراحی انجام شد. این مطالعه با روش نیمه‌آزمایشی و طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل اجرا گردید. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان درگیر رفتار خودجراحی در شهر تبریز بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ در مقطع متوسطه تحصیل می‌کردند. از میان آنان، ۳۰ دانش‌آموز دختر به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و سپس به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین گردیدند. برای مداخله، از دستورالعمل درمانی وایت و اپستون (۱۹۹۰) استفاده شد. این دستورالعمل به‌صورت گروهی در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای اجرا شد. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسش‌نامه‌های ابراز وجود کمبریل و ریچی (۱۹۷۵) و رابطه والد-فرزند فاین و همکاران (۱۹۸۳) بود که در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون تکمیل شدند. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس تک‌متغیره بررسی شدند. نتایج نشان داد آموزش روایت‌درمانی باعث بهبود معنادار ابراز وجود ($p=0/001$) و رابطه والد-فرزند ($p=0/011$) در دانش‌آموزان شد. بر اساس یافته‌ها، روایت‌درمانی با بازسازی داستان‌های شخصی و ترویج معناهای مثبت، باعث تقویت مهارت ابراز وجود و بهبود کیفیت ارتباط والد-فرزند می‌شود. این رویکرد می‌تواند به‌عنوان مداخله‌ای کاربردی برای کاهش رفتارهای خودجراحی و ارتقای تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها

روایت‌درمانی، ابراز وجود، رابطه والد-فرزند، خودجراحی.

۱. استادیار گروه روان‌شناسی، مؤسسه آموزش عالی میزان، تبریز، ایران (نویسنده مسئول)

khodadadi@atu.ac.ir

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، مؤسسه آموزش عالی میزان، تبریز، ایران

haeri.nfs@gmail.com

khodadadi@atu.ac.ir

۳. دانشجوی دکتری تخصصی مشاوره، دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران

مقدمه

نوجوانی یکی از مهم‌ترین مراحل گذار رشد فیزیکی، روانی و اجتماعی انسان است که بین کودکی و بزرگسالی رخ می‌دهد (کاشانیان و همکاران، ۱۴۰۱). روان‌شناسان این دوره را به سبب شدت هیجانات، بحران‌های سازنده و فشارهای روانی، دوره‌ای حساس و چالش‌برانگیز می‌دانند (عقیلی و همکاران، ۱۴۰۲). تغییرات زیستی همچون بلوغ جنسی، تحولات اجتماعی و تغییرات شناختی در این مرحله مشهود است و همراهی آن با آسیب‌پذیری بالا، به‌ویژه در سنین ۱۲ تا ۱۸ سالگی، احتمال بروز رفتارهای پرخطر را افزایش می‌دهد (کرد و همکاران، ۱۴۰۰). یکی از این رفتارهای شایع، خودجرحی^۱ به‌عنوان نوعی رفتار آسیب‌زای غیرخودکشی است که در بسیاری از پژوهش‌ها از آن به‌عنوان مسئله‌ای رایج در نوجوانان یاد شده است (عقیلی، ۱۴۰۲؛ Zetterqvist et al., 2022).

خودجرحی به‌عنوان آسیب عمدی و مستقیم به بافت‌های بدن، بدون قصد خودکشی، تعریف می‌شود و معمولاً جزو آداب و رسوم فرهنگی به حساب نمی‌آید (طاهری و همکاران، ۱۴۰۰). این رفتار اغلب به‌صورت سطحی و مکرر با ابزار تیز مانند تیغ، قیچی یا چاقو رخ داده و می‌تواند شامل بریدن، سوزاندن، کوبیدن، یا جلوگیری از ترمیم زخم‌ها باشد (عقیلی و همکاران، ۱۴۰۲). آمارها نشان می‌دهند که ۷۰ درصد موارد به شکل بریدن پوست، ۲۱ تا ۴۴٪ ضربه زدن به خود و ۱۵ تا ۳۵٪ به شکل سوزاندن پوست دیده می‌شود و شیوع آن میان جنسیت، نژاد و وضعیت اقتصادی تفاوت چندانی ندارد. حدود ۲۰ درصد مبتلایان به خودجرحی این رفتار را به‌شکل مزمن، گاه بیش از پنج سال، ادامه می‌دهند. اوج بروز این رفتارها معمولاً بین ۱۴ تا ۱۷ سالگی است (پیمان‌نیا و همکاران، ۱۳۹۶) و پژوهش‌ها علل آن را در تعامل بین عوامل فردی، روان‌شناختی و محیطی جست‌وجو می‌کنند (Kiekens et al., 2023).

رفتارهای خودآسیب‌رسان به دو دسته مستقیم و غیرمستقیم تقسیم می‌شوند. در نوع مستقیم، نیت رفتار آشکار است و به‌طور عمدی به بافت بدن آسیب وارد می‌شود؛ مانند خودزنی، خودسوزی یا اقدام به خودکشی. نوع غیرمستقیم، با انگیزه و نیت کمتر واضح و پیامدهای دیر هنگام همراه است؛ مانند خطرپذیری‌های شدید، پرخوری، سوءمصرف مواد

1. self harm

یا روابط جنسی پرخطر. این رفتارها غالباً به‌عنوان نشانه‌هایی از اختلالات روانی مانند اختلال شخصیت مرزی، مشکلات کنترل تکانه و اختلال سلوک مطرح شده‌اند (مظفری و همکاران، ۱۴۰۰). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که نرخ خودجراحی در دختران نوجوان بیشتر از پسران است و در بسیاری از موارد با اقدام به خودکشی همراه می‌شود یا زمینه آن را در آینده فراهم می‌کند (یاس‌فرد و همکاران، ۱۳۹۸). مطالعات طولی حاکی از آن است که حدود ۱۲ درصد از نوجوانانی که در ۱۶ سالگی خودجراحی داشته‌اند، در سن ۲۱ سالگی اقدام به خودکشی کرده‌اند. اگرچه خودجراحی در همه سنین ممکن است رخ دهد، بیشترین شیوع آن در دوران نوجوانی گزارش شده است. در آمریکا، ۱۲ تا ۱۴ درصد از دانش‌آموزان دبیرستانی دست‌کم یک‌بار تجربه خودجراحی غیرخودکشی داشته‌اند (خانی‌پور و همکاران، ۱۳۹۵) و در ایران این رقم برای دختران دانش‌آموز دوره دوم متوسطه بیش از ۱۷ درصد گزارش شده است (کاشانیان و همکاران، ۱۴۰۱). بر اساس یافته‌های محبی و همکاران، علل این رفتار را می‌توان در ابعادی مانند ویژگی‌های عاطفی-شناختی، روابط ناسازگار خانوادگی، نیاز به آرامش پس از رفتار، فرار از مشکلات، جلب توجه، اثبات قدرت، و احساس ندامت جست‌وجو کرد. تعامل ناکارآمد بین نوجوان و والدین نیز می‌تواند زمینه‌ساز بروز این رفتارها شود (کرد و همکاران، ۱۴۰۰).

بررسی‌های علمی نشان می‌دهد که از میان عوامل متعدد مؤثر بر شکل‌گیری شخصیت سالم در کودکان و نوجوانان، کیفیت رابطه والد-فرزند یکی از بنیادی‌ترین مؤلفه‌هاست. این رابطه بستر اصلی ایجاد امنیت عاطفی و تجربه عشق خانوادگی را فراهم می‌آورد و شامل الگوهای متمایزی از رفتارها، احساسات و انتظارات متقابل میان والدین و فرزندان است. خانواده، به‌عنوان یک نظام تعاملات دو سویه، به رشد هم‌زمان والدین و فرزندان کمک می‌کند و رفتار و نگرش هر یک می‌تواند کیفیت این کنش متقابل را بهبود یا تضعیف کند. با وجود نیت مثبت والدین، بسیاری از مشکلات رفتاری در کودکان، مانند کم‌رویی یا لجابت، نتیجه شیوه‌های تربیتی نادرست و برخوردهای غیرکارآمد آنان است. تعاملات والد-فرزند در طول مراحل رشد تغییر می‌کند و در دوره نوجوانی به‌دلیل تحولات همه‌جانبه جسمی، روانی و اجتماعی، می‌تواند پیچیده‌تر و چالش‌برانگیزتر گردد. این دوره، ضمن نمایان ساختن

نشانه‌های بالندگی، یکی از دشوارترین گذرگاه‌های رشدی به شمار می‌رود. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که تعامل مثبت و حمایت‌گرانه والد-فرزند، در کاهش مشکلات رفتاری و ارتقای سازگاری نقش مهمی دارد (بشیر گنبی و همکاران، ۱۴۰۲؛ کیانوش و همکاران، ۱۴۰۱). همچنین بسیاری از چالش‌های رفتاری نوجوانان با مهارت «ابراز وجود»^۱ مرتبط است، مهارتی که بیان صادقانه، قاطعانه و محترمانه نیازها و احساسات را امکان‌پذیر می‌سازد (طاهریان و همکاران، ۱۴۰۰). ابراز وجود از عواملی محسوب می‌شود که برای سلامت روانی فرد نیاز است. نقص در این مهارت مشکلات فراوانی را به همراه دارد. قدرت ابراز وجود یعنی توانایی افراد برای بیان احساسات، عقاید و نیازها به صورت صادقانه، مستقیم، صریح، قاطع و بدون تعرض به حقوق دیگران همراه با جرات مندی است و به عنوان توانایی یک فرد برای دفاع از خود و نیز توانایی نه گفتن به تقاضایی که نمی‌خواهد انجام بدهد، در نظر گرفته می‌شود (طاهریان، دهقان و مهدی‌خانی، ۱۴۰۰). نتایج مطالعات متعدد نشان می‌دهد که آموزش این مهارت تأثیر زیادی در افزایش سلامت روان افراد دارد. درحقیقت آموزش آن باعث افزایش رفتار قاطعانه می‌شود و در نتیجه باعث فراگیری شیوه‌های کنترل خشم و رفتارهای مقابله‌ای می‌شود که باعث سازگاری بیشتر فرد می‌شود و روابط اجتماعی را بهبود می‌بخشد (کبا و همکاران، ۱۳۹۴).

کودکانی که از مهارت‌های اجتماعی کافی برخوردارند، توانایی بیشتری در ایجاد و حفظ روابط مؤثر با همسالان و دیگران دارند. «ابراز وجود» یکی از مهارت‌های محوری در این زمینه است و به عنوان یک مهارت آموختنی، نه یک صفت ذاتی، قابل آموزش و بهبود است. آموزش ابراز وجود معمولاً در قالب یک برنامه چندمرحله‌ای شامل راهنمایی، ایفای نقش، الگوسازی، بازخورد، تمرین، و مرور رفتاری (هم به صورت تجسمی و هم عملی) اجرا می‌شود. هدف آن ارتقای جرات‌مندی، بهبود خودنگری، تقویت اعتمادبه‌نفس و توانایی بیان مناسب احساسات و افکار است که در نهایت به ایجاد روابط میان‌فردی سالم‌تر منجر می‌شود (رشیدزاده و همکاران، ۱۳۹۰). این مهارت به افراد کمک می‌کند تا با شرایط تنش‌زا و فشارهای محیطی به صورت واقع‌بینانه و مؤثر مواجه شوند، عزت‌نفس خود را ارتقاء دهند

1. self expression

و احساس رضایت بیشتری از زندگی داشته باشند (خاکپور و جعفری، ۱۳۹۳). از آنجاکه دوره نوجوانی همراه با تغییرات گسترده و خطرپذیری بالاست، آموزش مهارت ابراز وجود همراه با تقویت رابطه مثبت والد-نوجوان می‌تواند آسیب‌های احتمالی این دوره را به میزان زیادی کاهش دهد. برای تحقق این هدف، بهره‌گیری از مداخلات روان‌شناختی نظیر مشاوره، رویکردهای درمانی مبتنی بر روایت‌درمانی، درمان شناختی-رفتاری و رفتاردرمانی نیز توصیه می‌شود (اکبری‌نژاد/اسم‌خانی و همکاران، ۱۳۹۸).

در دهه‌های اخیر، روان‌شناسی با ظهور رویکردها و شیوه‌های درمانی نوین، هم در درمان فردی و هم خانوادگی، دچار تحول چشمگیری شده است. از برجسته‌ترین این رویکردها «روایت‌درمانی» است که نخستین بار توسط مایکل وایت و دیوید اپستون، بر پایه نظریه گفت‌وگو و داستان‌پردازی، ارائه شد (بهادری و همکاران، ۱۴۰۰). در این الگو، مشکل از فرد جدا و به صورت یک موضوع بیرونی تعریف می‌شود تا امکان مواجهه مؤثرتر با آن فراهم شود (نامنی و شهابی، ۱۴۰۰). روایت‌درمانی مبتنی بر بیان و بازآفرینی داستان زندگی فرد است و بر تمایل ذاتی انسان به روایت زندگی خود با ساختاری آغاز، میانه و پایان تأکید دارد.

بر اساس روایت و حکایتی که فرد از خود بیان می‌کند نسبت به احساسات و کلیت زندگی‌اش آگاه می‌شود و تجربیات جدیدی کسب می‌کند. بر اساس این رویکرد دست‌کم همان قدر که محیط ما را شکل می‌دهد ما نیز محیط را شکل می‌دهیم. فرد در این رویکرد یاد می‌گیرد مسئولیتش را در تسکین و بهبود مسائل روانی خود بر عهده بگیرد و به جای زندگی کردن با روایت‌های عمومی‌تر جامعه، داستان‌های شخصی خود را خلق و زندگی کند و در هنگام نوشتن داستان زندگی فرد هم‌زمان به آن فکر می‌کند، بخش‌هایی از آن را انتخاب می‌کند و قسمت‌های نه‌چندان مهم را کنار می‌گذارد و درواقع فرد خودش ویراستار داستان خودش می‌شود و این چیزی است که در این روش مورد تأکید است و در این درمان مراجعان نقش فعالی را ایفا می‌کنند. در روایت‌درمانی اعتقاد براین است که مردم از طریق روایات، زندگی و تجارب خود را معنا می‌بخشند و وجود روایت‌های سرشار از مشکل منجر به بروز مشکلات می‌شود. منشأ مشکل داستانی است که مملو از یأس، ناامیدی

و ناراحتی است. در اصل هدف ما در این رویکرد کمک به مراجعان برای تجدید نظر و اصلاح داستان‌های درونی شده است.

می‌توان گفت این روش درمانی از دیدگاه‌های فرانوگرایانه یا پست‌مدرنیسم^۱ است که بر واقعیت درون هر کس متمرکز شده است (نظیری و همکاران، ۱۳۸۹؛ محمدی و همکاران، ۱۴۰۱). به نظر می‌رسد روایت‌درمانی می‌تواند بر ابراز وجود و رابطه‌ی والد - فرزند در نوجوانان درگیر با خود جراحی تأثیر بگذارد. پژوهش حاضر با امید به این‌که این رویکرد بتواند مهارت ابراز وجود و رابطه والدینی که نوجوانی با سابقه‌ی خودجراحی دارند را بهبود بخشد انجام خواهد شد. از این‌رو پرسش اصلی پژوهش حاضر این است: آیا روایت‌درمانی تأثیر معنادار بر ابراز وجود و رابطه والد - فرزند در نوجوانان درگیر با خود جراحی دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری در این پژوهش را کلیه نوجوانان درگیر رفتار خود جراحی در شهر تبریز تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ در مقطع متوسطه مشغول به تحصیل بودند. گروه نمونه نیز شامل دانش‌آموزان دختری بود که بابت خودجراحی توسط مربیان و دبیران همان مدرسه شناسایی شده و به روان‌شناس یا مشاور مدرسه ارجاع داده شدند و با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. پس از کسب رضایت از مسئولان مدارس و دانش‌آموزان واجد شرایط، پرسش‌نامه‌های ابراز وجود کمبریل و ریچی (۱۹۷۵) و رابطه والد- فرزند فاین و همکاران (۱۹۸۳) در بین شرکت‌کنندگان اجرا شد و از میان آن‌ها، ۳۰ نفر به‌صورت در دسترس و با در نظر گرفتن ملاک‌های ورود چون (۱) سن (۱۲ تا ۱۸ سال)؛ (۲) داشتن سابقه خودجراحی در یک سال اخیر (داشتن حداقل یک رویداد خودجراحی در ۱۲ ماه اخیر که در مصاحبه و/یا سوابق مشاوره‌ای تأیید شود)؛ (۳) جنسیت (دختر)؛ (۴) زندگی با هر دو والد؛ (۵) کسب نمره یک انحراف پایین‌تر از استاندارد در متغیرهای مورد نظر و ملاک‌های خروج شامل: (۱) عدم تمایل به ادامه شرکت در مطالعه؛

1. Postmodernism

۲) دریافت جلسات مشاوره و روان‌درمانی فردی و گروهی هم‌زمان با اجرای پژوهش حاضر و ۳) غیبت بیش از یک جلسه در جلسات درمان انتخاب شدند و با استفاده از گمارش تصادفی به دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) تقسیم شدند. تعداد نمونه با بهره‌گیری از نرم‌افزار *G-Power* ($\alpha=0/05$ ، اندازه اثر $=0/39$) و حجم نمونه مطالعات نیمه‌آزمایشی گذشته، ۳۰ نفر تعیین گردید. و ابتدا پرسش‌نامه‌ها را تکمیل کرده و بعد از جلسات مداخله مجدداً مورد ارزیابی قرار گرفتند. پس از پیش‌آزمون، گروه آزمایش در دوره آزمایشی ۸ جلسه‌ای روایت‌درمانی شرکت کردند و پس از پایان دوره، از هر دو گروه پس‌آزمون به عمل آمد. در پژوهش حاضر به منظور تحلیل نتایج از روش تحلیل کوواریانس تک‌متغیره استفاده شد. تحلیل داده‌ها با *spss* نسخه ۲۲ انجام شد. در پژوهش حاضر جهت رعایت ملاحظات اخلاقی به آنان اطمینان داده شد که هر موقع خواستند می‌توانند آزمایش را ترک کنند. همچنین اطلاعات فقط در اختیار محقق خواهد بود.

ابزار پژوهش

پرسش‌نامه ابراز وجود کمبریل و ریچی

پرسش‌نامه ابراز وجود توسط کمبریل و ریچی^۱ (۱۹۷۵) ساخته شده و شامل ۴۰ گویه توصیفی از موقعیت‌های گوناگون اجتماعی است. آزمودنی برای هر گویه، میزان ناراحتی ذهنی و احتمال بروز رفتار را روی مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از «خیلی کم» (۱) تا «خیلی زیاد» (۵) مشخص می‌کند. دامنه نمره‌ها بین ۴۰ تا ۲۰۰ است؛ نمره بالاتر نشان‌دهنده ابراز وجود بیشتر است. روایی محتوایی پرسش‌نامه در ایران توسط متخصصان دانشگاه علامه طباطبائی و دانشگاه اصفهان تأیید شده و در مطالعات مختلف پایایی (۰/۸۱) مطلوبی داشته است (رنجبر و همکاران، ۱۴۰۱). در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۴ به دست آمد که بیانگر پایایی در حد مطلوب است.

1. Cambril & Richie

پرسش‌نامه روابط والد-فرزند^۱ (PCRQ)

مقیاس رابطه والد-فرزند توسط فاین^۲ و همکاران (۱۹۸۳) برای سنجش ادراک نوجوانان از رابطه‌شان با والدین طراحی شده و شامل ۲۴ گویه است که در دو فرم جداگانه برای «رابطه با پدر» و «رابطه با مادر» ارائه می‌شود. هر فرم، خرده‌مقیاس‌های متفاوتی را شامل می‌شود. نسخه پدر: عاطفه مثبت، آمیزش پدرانه، ارتباط یا گفت‌وشنود، و خشم. نسخه مادر: عاطفه مثبت، آزرده‌گی/سردرگمی نقش، همانندسازی، و ارتباط یا گفت‌وشنود. پاسخ‌ها بر اساس مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای از «هیچ‌وقت» (۱) تا «بسیار زیاد» (۷) نمره‌گذاری می‌شوند. برای برخی سؤالات (۹، ۱۳ و ۱۴) نمره‌دهی معکوس می‌گردد. نمرات هر خرده‌مقیاس با محاسبه میانگین گویه‌های آن به‌دست آمده و جمع میانگین‌های خرده‌مقیاس‌ها، نمره کل را تشکیل می‌دهد. دامنه نمره کل بین ۲۴ تا ۱۶۸ است. در پژوهش پورسینا و همکاران (۱۳۹۳) ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های نسخه پدر بین ۰/۸۹ تا ۰/۹۴ و برای نسخه مادر بین ۰/۶۱ تا ۰/۹۴، و برای کل هر نسخه ۰/۹۶ گزارش شده است. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۱ به‌دست آمد که نشان‌دهنده پایایی بسیار مطلوب ابزار در نمونه جاری است.

جدول شماره ۱: دیاگرام محتوای جلسات و دستورالعمل روایت‌درمانی

جلسه	موضوع	محتوای جلسه	تکلیف جلسه
اول	مقدماتی	آشنایی اعضا با یکدیگر، تعیین اهداف و قوانین، معرفی مدل درمانی، تشویق به شرح روایت‌های اولیه	نوشتن یک روایت کوتاه از زندگی خود شامل سه رویداد مهم
دوم	داستان زندگی	برونی‌سازی، بررسی روایت‌های غالب،	تکمیل جزئیات داستان اصلی و شناسایی واژه یا عبارتی

1. parent-child relationship questionnaire

2. fine

جلسه	موضوع	محتوای جلسه	تکلیف جلسه
		مشخص کردن داستان اشباع از مشکل، تحلیل اثر متقابل مشکل و فرد، توضیح ساخت داستان‌ها	که مشکل را توصیف می‌کند
سوم	رویدادهای مهم زندگی	شناسایی اصول حاکم بر داستان‌گویی، یافتن تجارب اوج و افت، دیدگاه متفاوت به رویدادها	فهرست کردن سه موقعیت مهم که برداشت فرد را از خود تغییر داده‌اند
چهارم	ساخت‌شکنی	نام‌گذاری مشکل، تضعیف جایگاه مشکل، بازمعنایی رویدادها	نوشتن سه دلیل برای اینکه مشکل دیگر هویت اصلی زندگی فرد نیست
پنجم	ابتکارات	به چالش کشیدن باورهای محدودکننده، شناسایی عوامل مثبت و منفی تأثیرگذار بر داستان‌ها، تحلیل چالش‌های بزرگ، کشف داستان‌های سایه	آوردن نمونه‌هایی از اقدامات یا تصمیماتی که قبلاً به ذهن نیامده و می‌تواند داستان زندگی را تغییر دهد
ششم	پیامدهای بی‌همتا	شناسایی پیامدهای منحصربه‌فرد، افزودن عناصر جدید به روایت، بررسی اهداف و اولویت‌ها، تغییر چهارچوب زندگی	نوشتن فهرستی از نشانه‌های کوچک تغییر که اخیراً تجربه شده است
هفتم	بازسازی و بازگویی روایت‌های زندگی	تأکید بر نقاط قوت، تحلیل اثر روایت جدید بر زندگی، جاری کردن روایت جدید، شناسایی نقطه بحرانی	آماده کردن خلاصه مکتوب روایت جدید برای ارائه در جلسه پایانی

جلسه	موضوع	محتوای جلسه	تکلیف جلسه
هشتم	بازنویسی زندگی (داستان)	بررسی داستان تازه، پیش‌بینی مشکلات آینده، ویرایش نهایی روایت، ایفای نقش در داستان جدید، اجرای برنامه‌های مورد نظر	ارائه روایت نهایی و بیان برنامه فردی برای ادامه مسیر

یافته‌ها

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

متغیر	گروه	انحراف میانگین	معیار $\pm$	آماره	سطح معنی‌داری
سن	آزمایش	۱۵/۵۳	۱/۱۲۵	$T = -۰/۱۶۲$	۰/۸۷۲
	کنترل	۱۵/۴۷	۱/۱۲۵		
	کل	۱۵/۵۰	۱/۱۰۶		

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

همان‌طور که در مندرجات جدول ۲ مشاهده می‌شود، نمونه پژوهش حاضر شامل ۲ گروه ۱۵ نفره از نوجوانان هستند. میانگین و انحراف معیار کل سن شرکت‌کنندگان $۱۵/۵۰ \pm ۱/۱۰۶$ 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 ۲ نمره آزمودنی‌ها در متغیرهای ابراز وجود و روابط والد-فرزند به تفکیک گروه کنترل و آزمایش در پیش-آزمون و پس‌آزمون ارائه شده است.

جدول شماره ۳: داده‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه آزمونها

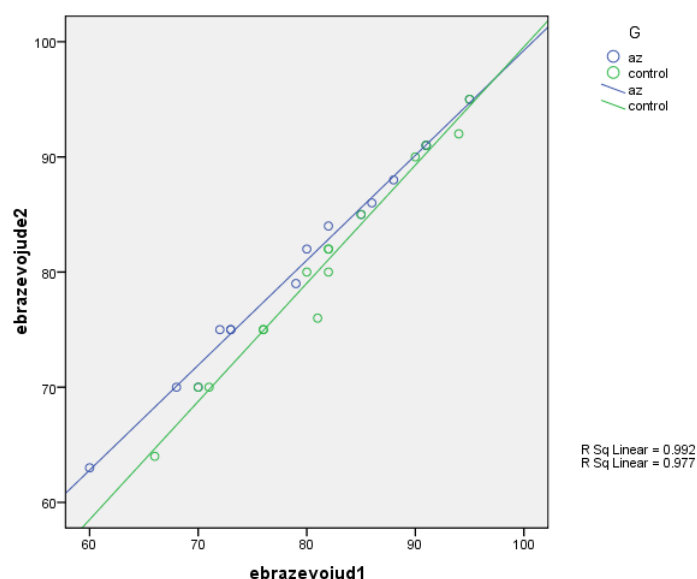
متغیرها	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
ابراز وجود	آزمایش	۷۹/۵۳	۹/۹۹۹	۸۰/۶۰	۹/۱۴۸
	کنترل	۸۱/۴۰	۸/۷۰۰	۸۰/۴۷	۹/۰۳۱
	کل	۸۰/۴۷	۹/۲۵۸	۸۰/۵۳	۸/۹۳۲
روابط والد-فرزند	آزمایش	۷۷/۸۷	۹/۱۲۵	۷۸/۶۷	۹/۴۸۴
	کنترل	۷۷/۵۳	۷/۹۹۰	۷۷/۱۳	۸/۲۹۷
	کل	۷۷/۷۰	۸/۴۲۹	۷۷/۹۰	۸/۷۹۰

در جدول ۳ شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) در نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیرهای مورد مطالعه در گروه آزمایش و کنترل ارائه شده است. همان‌طور که یافته‌های مندرج در جدول نشان می‌دهد، میانگین متغیر ابراز وجود در گروه کنترل، در مرحله پیش‌آزمون ۸۱/۴۰ و در مرحله پس‌آزمون ۸۰/۴۷ است. همچنین میانگین این متغیر در گروه آزمایش در مرحله پیش‌آزمون ۷۹/۵۳ و در مرحله پس‌آزمون ۸۰/۶۰ به دست آمده است. میانگین متغیر روابط والد-فرزند در گروه کنترل، در مرحله پیش‌آزمون ۷۷/۵۳ و در مرحله پس‌آزمون ۷۷/۱۳ است و میانگین این متغیر در گروه آزمایش در مرحله پیش-آزمون ۷۷/۸۷ و در مرحله پس‌آزمون ۷۸/۶۷ به دست آمده است.

جدول شماره ۴: آزمون کالموگروف اسمیرنوف و شاپیرو وایک جهت بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها

شاپیرو و وایک		کالموگروف اسمیرنوف		
سطح معناداری	Z	سطح معناداری	Z	متغیر
۰/۹۵۳	۰/۹۲۳	۰/۲۰۰	۰/۰۹۰	پیش‌آزمون ابراز وجود
۰/۹۶۵	۰/۹۴۲	۰/۲۰۰	۰/۰۹۹	پس‌آزمون ابراز وجود

مندرجات جدول ۴ نشان می‌دهد که پیش‌فرض نرمال بودن توزیع متغیر مورد مطالعه در نمونه مورد مطالعه محقق شده است، چراکه مقادیر z محاسبه شده هم در پیش‌آزمون و هم پس‌آزمون در هر دو آزمون و در سطح $p < ۰/۰۵$ معنی‌دار نیست.



نمودار شماره ۱: بررسی خطی بودن برای متغیر ابراز وجود

در نمودار بررسی خطی بودن برای متغیر ابراز وجود آورده شده است. برون داد نمودار نشان می‌دهد که رابطه خطی است؛ بنابراین از مفروضه رابطه خطی تخطی نشده است.

جدول شماره ۵: آزمون تجزیه و تحلیل کواریانس به منظور بررسی تعامل بین متغیر هم پراش و متغیر مستقل

متغیر	اثر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
ابراز وجود	گروه*پیش-آزمون‌ها	۷/۹۷۸	۱	۷/۹۷۸	۳/۷۵۱	۰/۱۲۴

همان‌طور که در جدول شماره ۵ مشاهده می‌شود تعامل بین نمرات پیش‌آزمون و گروه معنی‌دار نیست [$F=۳/۷۵۱$, $p>۰/۱۲۴$]; بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که مفروضه همگنی شیب رگرسیون رعایت شده است.

جدول شماره ۶: نتایج آزمون لوین مبنی بر همگنی واریانس‌ها

متغیر	F	درجه آزادی بین‌گروهی (df1)	درجه آزادی درون‌گروهی (df2)	سطح معناداری
ابراز وجود	۰/۸۸۵	۱	۲۸	۰/۳۵۵

همان‌طور که در جدول شماره ۶ مشاهده می‌شود مفروضه همگنی واریانس‌ها نیز رعایت شده است ($p>۰/۰۵$).

پس از تأیید همه مفروضه‌ها، به منظور مقایسه میانگین نمرات ابراز وجود گروه‌ها در پس‌آزمون از آزمون *ANCOVA* استفاده شد. به این صورت که نمرات پیش‌آزمون به عنوان متغیر هم پراش کنترل شد و سپس نمرات پس‌آزمون مورد مقایسه قرار گرفت. به منظور مقایسه میانگین نمرات پس‌آزمون ابراز وجود بعد از کنترل اثر پیش‌آزمون از آزمون تجزیه و تحلیل کواریانس استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۷ ارائه شده است.

جدول شماره ۷: نتایج تجزیه و تحلیل کوواریانس جهت مقایسه میانگین نمرات پس آزمون ابراز وجود گروه‌ها

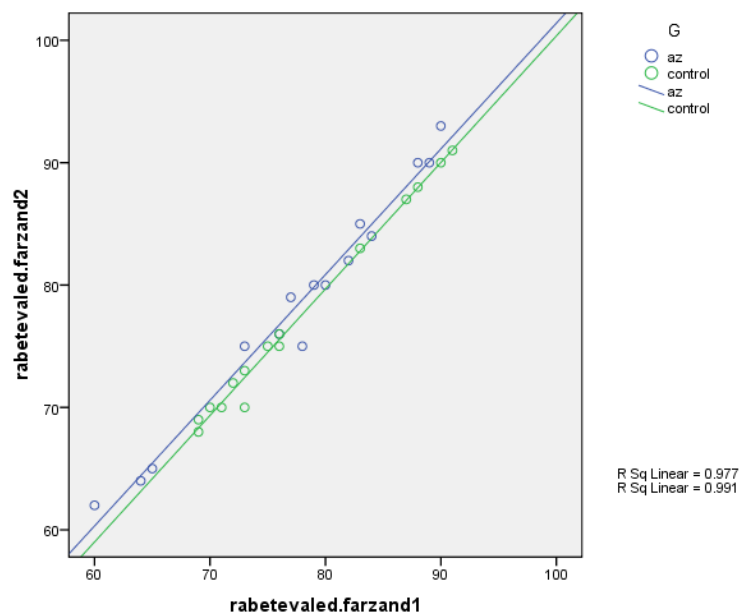
متغیر	اثر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	مجزور اتا
ابراز وجود	گروه	۲۷/۵۴۱	۱	۲۷/۵۴۱	۱۶/۸۸۲	۰/۰۰۱	۰/۳۸۵

نتایج به دست آمده در جدول شماره ۷ 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 ابراز وجود، وجود داشت ($F=16/882$; $P=0/001$). این نتایج بیان‌گر تأثیر روایت‌درمانی برافزایش ابراز وجود در نوجوانان درگیر با خودجراحی است. همچنین ضریب تأثیر به دست آمده نشان می‌دهد که ۰/۳۸ از تفاوت‌های گروه‌ها در نمرات ابراز وجود در پس آزمون، مربوط به تأثیر روایت‌درمانی است. براین اساس، فرضیه اول پژوهش تأیید می‌شود.

جدول شماره ۸: آزمون کالموگروف اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها

کالموگروف اسمیرنوف		شاپیروویلک	
متغیر	Z	سطح معناداری	Z
پیش آزمون رابطه والد-فرزند	۰/۰۹۸	۰/۲۰۰	۰/۹۰۶
پس آزمون رابطه والد-فرزند	۰/۱۱۹	۰/۲۰۰	۰/۹۹۳

مندرجات جدول ۸ نشان می‌دهد که پیش فرض نرمال بودن توزیع متغیر مورد مطالعه در نمونه مورد مطالعه محقق شده است، چراکه مقادیر z محاسبه شده هم در پیش آزمون و هم پس آزمون در سطح $p < 0/05$ معنی‌دار نیست.



نمودار شماره ۲: بررسی خطی بودن برای متغیر رابطه والد- فرزند

در نمودار فوق بررسی خطی بودن برای متغیر رابطه والد- فرزند آورده شده است. برون‌داد نمودار نشان می‌دهد که رابطه خطی است؛ بنابراین از مفروضه رابطه خطی تخطی نشده است.

جدول شماره ۹: 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
رابطه والد- فرزند	گروه*	۰/۰۲۳	۱	۰/۰۲۳	۰/۰۱۵	۰/۹۰۲
	پیش‌آزمون‌ها					

همان‌طور که در جدول ۹ مشاهده می‌شود تعامل بین نمرات پیش‌آزمون و گروه معنی‌دار نیست [۰/۹۰۲، $P > 0.05$ ، $F = 0.015$ ؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که مفروضه همگنی شیب

رگرسیون رعایت شده است.

جدول شماره ۱۰: نتایج آزمون لوین مبنی بر همگنی واریانس‌ها

متغیر	F	درجه آزادی بین‌گروهی (df1)	درجه آزادی درون‌گروهی (df2)	سطح معناداری
رابطه والد-فرزند	۴/۶۳۰	۱	۲۸	۰/۱۴۰

همان‌طور که در جدول ۱۰ مشاهده می‌شود مفروضه همگنی واریانس‌ها نیز رعایت شده است ($p > ۰/۰۵$).

پس از تأیید همه مفروضه‌ها، به منظور مقایسه میانگین نمرات رابطه والد-فرزند گروه‌ها در پس‌آزمون از آزمون *ANCOVA* استفاده شد. به این صورت که نمرات پیش‌آزمون به عنوان متغیر هم پراش کنترل شد و سپس نمرات پس‌آزمون مورد مقایسه قرار گرفت. به منظور مقایسه میانگین نمرات پس‌آزمون رابطه والد-فرزند بعد از کنترل اثر پیش‌آزمون از آزمون تجزیه و تحلیل کوواریانس استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۱۱ ارائه شده است.

جدول شماره ۱۱: نتایج تجزیه و تحلیل کوواریانس جهت مقایسه میانگین نمرات پس‌آزمون رابطه والد-فرزند گروه‌ها

متغیر	اثر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	مجزوراتا
رابطه والد-فرزند	گروه	۱۰/۶۱۶	۱	۱۰/۶۱۶	۷/۵۱۴	۰/۰۱۱	۰/۲۱۸

نتایج به دست آمده در جدول شماره ۱۱ 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 روابط والد-فرزند وجود داشت ($F=۷/۵۱۴$; $P=۰/۰۱۱$). این نتایج بیانگر تأثیر روایت‌درمانی بر رابطه والد-فرزند در نوجوانان درگیر با خودجرحی است. همچنین

ضریب تأثیر به‌دست‌آمده نشان می‌دهد که ۰/۲۱ از تفاوت‌های گروه‌ها در نمرات روابط والد-فرزند در پس‌آزمون، مربوط به تأثیر روایت‌درمانی است. بر این اساس، فرضیه دوم پژوهش نیز تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی روایت‌درمانی بر ابراز وجود و رابطه والد-فرزند در نوجوانان درگیر با خودجراحی انجام شد. نتایج نشان داد آموزش روایت‌درمانی بر ابراز وجود و رابطه والد-فرزند در نوجوانان درگیر با خودجراحی مؤثر است. در تبیین نتایج پژوهش، یعنی اثربخشی روایت‌درمانی بر ابراز وجود در نوجوانان درگیر با خودجراحی بررسی‌ها نشان داد، یافته‌های به‌دست‌آمده با نتایج پژوهش‌سروش اسکویی و همکاران (۱۴۰۳)، ربانی و همکاران (۱۴۰۲)، تقی‌پور و همکاران (۱۴۰۲)، نقی‌زاده علمداری و اسم‌خانی اکبری‌نژاد (۱۴۰۱)، بهادری و همکاران (۱۴۰۰)، خسروی و همکاران (۱۳۹۹)، افراسیابی و اکرمی (۲۰۲۰)، اسم‌خانی اکبری‌نژاد و همکاران (۱۳۹۸)، اسلامی و همکاران (۱۳۹۸)، نامنی و شهابی (۱۴۰۰)، قوامی و همکاران (۱۳۹۳)، بساک‌نژاد و همکاران (۱۳۹۱)، جونگ^۱ و همکاران (۲۰۲۲)، بالدوین^۲ (۲۰۲۰)، الشهري و الختیمی^۳ (۲۰۲۰)، گونکالوس^۴ و همکاران (۲۰۱۶)، بولن^۵ (۲۰۱۵) و سنوو^۶ همکاران (۲۰۱۵) همسو است. دلایل همسویی نتایج این پژوهش با مطالعات جونگ و همکاران (۲۰۲۲)، بالدوین (۲۰۲۰)، الشهري و الختیمی (۲۰۲۰)، گونکالوس و همکاران (۲۰۱۶)، بولن (۲۰۱۵) و سنوو همکاران (۲۰۱۵) را می‌توان در مبانی نظری و سازوکارهای روان‌شناختی روایت‌درمانی جست‌وجو کرد. روایت‌درمانی با تأکید بر بازسازی داستان شخصی، جداسازی هویت فرد از رفتار آسیب‌زا و تقویت حس عاملیت، به نوجوانان درگیر با خودجراحی کمک می‌کند تا خود را از جایگاه

1. Gong
2. Baldwin
3. Alshehri & Alkhathami
4. Gonçalves
5. Bullen
6. Seo

قربانی به کنشگر تبدیل کنند. این فرایند موجب افزایش آگاهی هیجانی و بازتعریف ارزش‌های فردی می‌شود؛ در نتیجه اعتماد به نفس ارتباطی و مهارت «ابراز وجود» رشد می‌یابد. افزون‌براین، بازنگری در روایات منفی گذشته و جایگزینی آن‌ها با طرح‌های هویتی مثبت، به کاهش احساس شرم، خودسرزنشی و انزوای اجتماعی می‌انجامد؛ عناصری که غالباً مانع ابراز وجود سالم هستند؛ بنابراین، هم‌جهتی یافته‌ها با پژوهش‌های پیشین ناشی از ماهیت توانمندساز و معناآفرین روایت‌درمانی در اصلاح نگرش نسبت به خویشتن و روابط بین‌فردی است (Bullen, 2015; Baldwin, 2020).

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که روایت‌درمانی به افراد کمک می‌کند داستان زندگی خود را تحلیل و از دیدگاه‌های متفاوت بررسی کنند تا شیوه بازسازی ساختار آن آشکار شود. این فرایند با باز کردن و آزمودن فرضیه‌ها، فرصتی فراهم می‌آورد تا فرد دیدگاه خود و دیگران را تغییر دهد و خود را به شکلی تازه و مؤثر بازتعریف کند. در مرحله ساخت‌شکنی، مراجعان با تشویق به گفت‌وگو، بیان احساسات، و بررسی روابط و افکاری که با مشکل مرتبط است، متوجه می‌شوند مشکل را می‌توان از زوایای جدید دید. در این مرحله، فرد درمی‌یابد که داستان مسلط زندگی او نیازمند تغییر است و در لابه‌لای همان داستان، نتایج منحصر به فردی وجود دارد که پیش‌تر به آن‌ها توجه نکرده است. غرق شدن فرد در مشکل، سبب می‌شود تنها جنبه‌های منفی داستان برجسته شود و لحظات ارزشمند و مثبت زندگی نادیده گرفته شود (جعفری و همکاران، ۱۳۹۸). با ساخت‌شکنی و درک توانایی بازسازی افکار، احساسات و روابط، و نیز با برجسته کردن نقاط قوت و لحظات بدون مشکل، فرد به تدریج احساس بی‌ارزشی، خودسرزنش‌گری و نگرش غیرواقع‌بینانه را شناسایی می‌کند. سپس می‌تواند با جایگزین کردن افکار و احساسات مثبت، به خودپنداره‌ای واقعی و سازنده دست‌یافته، و توانایی ابراز وجود خود را تقویت کند (اسلامی و همکاران، ۱۳۹۸). هدف روایت‌درمانی هدایت توجه افراد به باورهای ناکارآمد و تغییر آن‌ها، برونی‌سازی و کاهش قدرت مشکل، ایجاد نگاه تازه به مسئله، و بازنویسی داستان زندگی است. این فرایند با ایجاد فضای گفت‌وگوی درمانی، آگاهی فرد نسبت به توانایی‌ها و نقاط قوت و ضعف خود را افزایش داده و عاملیت شخصی او را تقویت می‌کند (نامنی و شهابی،

۱۴۰۰). با افزایش عاملیت، کنترل درونی، احساس ارزشمندی، جرئت‌مندی و ابراز وجود نیز بهبود می‌یابد.

روایت‌درمانی با بازنگری و بازسازی داستان مسلط زندگی فرد، به شناسایی و تغییر الگوهای فکری و هیجانی ناکارآمد که اغلب زمینه‌ساز رفتارهای آسیب‌زا مانند خودجراحی هستند، کمک می‌کند. این رویکرد با «برونی‌سازی مشکل» و جدا کردن هویت فرد از رفتار آسیب‌زا، فرصت ایجاد فاصله روانی و شناختی از مشکل را فراهم می‌کند. این فاصله‌گیری، ذهن فرد را آماده می‌سازد تا معناهای تازه، نقاط قوت و تجارب موفقیت‌آمیز خود را شناسایی کند. در حوزه خودجراحی، روایت‌درمانی با کاهش احساس شرم، خودسرزنش‌گری و درماندگی، و جایگزینی آنها با هیجانات سازگارتر، چرخه معیوب آسیب‌رسانی به خود را تضعیف می‌کند. همچنین با خلق روایت‌های بدیل که بر عاملیت فرد ارزشمندی شخصی و روابط سالم تأکید دارند، اعتماد به نفس و مهارت‌های ارتباطی فرد تقویت می‌شود. این فرایند، افزایش جرئت‌مندی و ابراز وجود را به دنبال دارد؛ زیرا فرد می‌آموزد نیازها، باورها و احساسات خود را به شیوه‌ای سالم بیان کند و دیگر برای مدیریت هیجانات منفی به رفتارهای آسیب‌رسانی متوسل نشود (جعفری و همکاران، ۱۳۹۸؛ اسلامی و همکاران، ۱۳۹۸). نتایج پژوهش‌های داخلی و خارجی نیز مؤید این امر هستند که روایت‌درمانی با کاهش علائم خودآسیب‌گری و ارتقاء مهارت‌های بین‌فردی و ابراز وجود، به بهبود کیفیت زندگی روانی-اجتماعی افراد می‌انجامد (نامنی و شهابی، ۱۴۰۰).

در تبیین نتایج پژوهش یعنی اثر بخشی روایت‌درمانی بر رابطه والد-فرزند در نوجوانان درگیر با خود جراحی بررسی‌ها نشان داد که یافته‌های به‌دست آمده با پژوهش‌های سروش اسکویی و همکاران (۱۴۰۳) و محمد و همکاران (۲۰۲۰) همسو است. دلایل همسویی نتایج این پژوهش با یافته‌های مطالعات سروش اسکویی و همکاران (۱۴۰۳) و محمد و همکاران (۲۰۲۰) را می‌توان در کارکردهای بنیادی روایت‌درمانی در سطح ارتباطی و عاطفی جست‌وجو کرد. روایت‌درمانی با فراهم‌سازی فضایی امن برای بازنگری در داستان‌های شخصی و خانوادگی، به نوجوانان کمک می‌کند تا برداشت‌های منفی از خود و والدین را اصلاح کنند و میان احساسات سرکوب‌شده و نیازهای واقعی‌شان تمایز قائل شوند. این فرایند موجب افزایش

همدلی، درک متقابل و گفت‌وگوهای سازنده بین والد و فرزند می‌شود. از سوی دیگر، بازنوشت روایت زندگی در قالب داستان‌های توانمندکننده، انسجام خانوادگی و اعتماد عاطفی را تقویت کرده و به کاهش رفتارهای خودجرحی وابسته به تعارضات ارتباطی می‌انجامد؛ بنابراین، هم‌جهتی نتایج با پژوهش‌های یادشده ناشی از اثر بازسازنده و معناآفرین روایت‌درمانی در بازتعریف پیوند والد-فرزند و ترمیم الگوهای ناکارآمد ارتباطی است.

در تبیین اثربخشی روایت‌درمانی بر بهبود روابط والد-فرزند می‌توان گفت که روایت‌درمانی تلاش می‌کند تا چهارچوب‌های ذهنی فرد را که در مسیر تفکر خویش، دائماً به آن‌ها رجوع می‌کند را تغییر دهد و این کار را از طریق تفکر انتقادی و فرض‌های ذهنی فرد انجام می‌دهد. در روایت‌درمانی داستان‌ها و قصه‌ها جدی تلقی می‌شود و سعی در فهم این داستان‌ها از طریق اشتراک فکری فرد با دیگران ازجمله والدین است. همچنین به مشکلات انسانی به‌عنوان مسائلی نگریسته می‌شود که از داستان‌های رنج‌آور و تأثیرگذار بر فرد بر خواسته است (هاردر، ۱۴۰۱). وایت بیان می‌کند که افراد دچار مشکل معمولاً به ارائه مطالبی می‌پردازند که وی آن‌ها را روایت‌های سرشار از مشکل درباره خویش می‌نامد و احتمالاً بیان‌گر احساس ناکامی، ناامیدی، ناتوانی و رنج آن‌ها است. او در تلاش برای اینکه افراد بتوانند خود و روابط خود را از مشکل تفکیک کنند از فرایند برونی کردن استفاده می‌کند. با این شیوه این امکان برای افراد فراهم می‌شود تا بر اساس دیدگاهی جدید و عاری از مشکل به توصیف خویش و روابط خود بپردازند. افراد با اتخاذ این دیدگاه جدید، قادر خواهند بود تا واقعیات مربوط به خود را پیدا کنند. حال آنکه وقتی توجیهات سرشار از مشکل را برای روابط خانوادگی خویش داشتند، نمی‌توانستند آن‌ها را درک کنند. این واقعیت عموماً با توصیف‌های شخصی قبلی آنان راجع به شکست‌ها و احساس ناتوانی آن‌ها در تاب‌آوری و برخورد با مشکلات با اطرافیان مغایرت دارند (اسکویی و همکاران، ۱۴۰۳).

روایت‌درمانی با ایجاد داستان‌های سازنده و تغییر در نظریه‌ها و باورهای فردی، به نوجوانان کمک می‌کند تا با چالش‌های روانی و اجتماعی خود مواجه شده و راهکارهای سازنده برای حل مسائل خود پیدا کنند، روایت‌درمانی قادر است بهبود خودآگاهی نوجوانان را تقویت کرده و انگیزه آنان را برای مشارکت فعال در فرایند توسعه فردی و

خانوادگی افزایش دهد. همچنین، فرض می‌شود که این روش می‌تواند در افزایش ارتباطات والد- فرزند به عنوان یک جزء اساسی از خانواده و جامعه مؤثر باشد. ایجاد داستان‌ها و شکل‌دهی به تجربیات نوجوانان تک‌والد از طریق روایت‌درمانی ممکن است به والدین کمک کند تا بهتر درک کنند چگونه با نیازها و احساسات نوجوانان خود برخورد کنند و روابط فرزندان خود را تقویت نمایند (کوکبی خرسند، ۱۳۹۳).

با توجه به نتایج این پژوهش می‌توان گفت که روایت‌درمانی بر ابراز وجود و رابطه والد- فرزند در نوجوانان درگیر با خود جراحی اثربخش است. به نظر می‌رسد این درمان با کاربرد فرایندهای خود، سبب بازسازی روایت و تعریف جدیدی از مشکل می‌شود که این امر به بهبود ابراز وجود و رابطه والد- فرزند در نوجوانان درگیر با خودجراحی منجر می‌شود. در نتیجه می‌توان از آن به عنوان یک مداخله بالینی مؤثر در درمان مشکلات نوجوانان و آسیب‌های ناشی از خود جراحی استفاده کرد.

محدودیت‌های پژوهش

در کنار نقاط قوت این پژوهش، لازم است به برخی محدودیت‌ها نیز اشاره شود که می‌تواند تفسیر و تعمیم نتایج را با احتیاط همراه کند. نخست، جامعه آماری تنها شامل نوجوانان دختر بود که معیارهای ورود مشخصی داشتند و این امر امکان تعمیم یافته‌ها به پسران یا سایر گروه‌های سنی و فرهنگی را کاهش می‌دهد. دوم، استفاده از ابزارهای خودگزارشی برای سنجش متغیرها می‌تواند با سوگیری پاسخ‌دهی، تمایلات اجتماعی مطلوب یا برداشت‌های شخصی همراه باشد و دقت اندازه‌گیری را تحت تأثیر قرار دهد. سوم، طول دوره مداخله و عدم انجام پیگیری‌های بلندمدت، ارزیابی پایداری اثرهای روایت‌درمانی را محدود ساخته است. چهارم، متغیر خودجراحی به عنوان شاخص شناسایی و ورود نمونه در نظر گرفته شد و به صورت کمی در طول پژوهش اندازه‌گیری نشد؛ بنابراین نمی‌توان به طور مستقیم درباره میزان کاهش رفتارهای خودآسیب‌گرایی اظهار نظر کرد. در نهایت، کنترل کامل بر عوامل مزاحم بیرونی مانند کیفیت روابط خانوادگی، رویدادهای استرس‌زا یا استفاده هم‌زمان از سایر روش‌های درمانی امکان‌پذیر نبود که این امر می‌تواند بر نتایج مداخله اثرگذار باشد.

پیشنهادهای کاربردی و پژوهشی

بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان چند پیشنهاد کاربردی و پژوهشی ارائه کرد. از نظر کاربردی، به نظر می‌رسد استفاده از روایت‌درمانی در مراکز مشاوره، مدارس و محیط‌های آموزشی می‌تواند به‌عنوان بخشی از برنامه‌های پیشگیری و مداخله برای نوجوانان و جوانانی که با مشکلاتی نظیر خودجرحی یا ضعف در ابراز وجود روبه‌رو هستند، مؤثر باشد. همچنین اجرای کارگاه‌های آموزشی برای والدین با بهره‌گیری از اصول روایت‌درمانی، می‌تواند در بهبود کیفیت ارتباط والد-فرزند و کاهش بسترهای هیجانی منفی که احتمال بروز رفتارهای پرخطر را افزایش می‌دهند، نقش مهمی ایفا کند. ترکیب روایت‌درمانی با سایر رویکردهای مؤثر، مانند درمان شناختی-رفتاری یا درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، می‌تواند اثربخشی مداخله را در کاهش رفتارهای آسیب‌رسان و ارتقاء مهارت‌های بین‌فردی تقویت کند. از سوی دیگر، بومی‌سازی محتوای آموزشی و درمانی روایت‌درمانی متناسب با فرهنگ ایرانی و تدوین دستورالعمل‌های اجرایی ویژه درمانگران، می‌تواند مسیر کاربرد این رویکرد را در نظام سلامت روان کشور هموارتر سازد.

از نظر پژوهشی، پیشنهاد می‌شود مطالعاتی با طراحی پیگیری طولانی‌مدت انجام شود تا میزان پایداری اثرهای روایت‌درمانی بر کاهش خودجرحی و افزایش ابراز وجود، در بازه‌های زمانی شش‌ماهه یا یک‌ساله مورد سنجش قرار گیرد. همچنین مقایسه اثربخشی این رویکرد با سایر مداخلات تخصصی مانند درمان دیالکتیکی-رفتاری یا درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، می‌تواند شواهد محکم‌تری از جایگاه درمان روایتی ارائه دهد. بررسی فرایندهای میانجی، مانند کاهش احساس شرم یا ارتقای خودپنداره مثبت، نیز می‌تواند به تبیین سازوکارهای مؤثر بر تغییر کمک کند. علاوه‌براین، اجرای پژوهش در گروه‌های سنی و جمعیت‌های متنوع، همچون دانشجویان، بیماران روان‌پزشکی یا نوجوانان مناطق کم‌برخوردار، می‌تواند به افزایش تعمیم‌پذیری یافته‌ها بینجامد.

منابع

- اسلامی، نرگس؛ حشمتی، رسول و اسماعیل‌پور، خلیل (۱۳۹۸). اثربخشی روایت‌درمانی گروهی بر توانمندی ایگو زنان سرپرست خانوار. *فصلنامه علمی پلیس زن*، ۱۴(۳۲): ۵-۱۷.
- اسم‌خانی اکبری‌نژاد، هادی و زلفعلی پورملک، سارا (۱۴۰۰). *نظریه‌های مشاوره و روان‌درمانی*. پُست‌مدرن/پسا ساختارگرا. تهران: ساوالان.
- اسم‌خانی اکبری‌نژاد، هادی؛ قمری، محمد؛ پویامنش، جعفر و فتحی اقدم، قربان (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی روایت‌درمانی و رفتاردرمانی عقلانی هیجانی بر نگرانی از بدریختی بدن و افسردگی زنان باتجربه جراحی پستان. *مجله بالینی پرستاری و مامایی*، دوره ۸، شماره ۲.
- بساکن‌نژاد، سودابه؛ مهرابی زاده هنرمند، مهناز؛ حسنی، محدثه و نرگسی، فریده (۱۳۹۱). اثربخشی روایت‌درمانی گروهی بر نگرانی از بدریختی بدن در دانشجویان دختر. *فصلنامه علمی- پژوهشی روان‌شناسی سلامت*، ۱(۲)، ۵-۱۱.
- بشیر گنبدی، سپیده؛ شیخ‌الاسلامی؛ علی‌رضایی شریف، علی و کیانی، احمدرضا (۱۴۰۲). اثربخشی برنامه والدگری مبنی بر ذهن‌آگاهی بر تاب‌آوری و کیفیت رابطه والد- فرزند در مادران دارای فرزند با اختلال نارضایتی جنسی. *مجله رویش روان‌شناسی*، شماره ۹، پیاپی ۹۰.
- بهادری، زهرا؛ جهانگیری، علی و بخشی‌پور، ابوالفضل (۱۴۰۰). مقایسه اثربخشی واقعیت درمانی و روایت‌درمانی بر احساس تنهایی زنان سرپرست. *فصلنامه مدیریت ارتقای سلامت*، ۱۱(۱)، ۳۶-۴۶.
- تقی‌پور، امین؛ قمری کیوی، حسین؛ شیخ‌الاسلامی، علی و رضایی شریف، علی (۱۴۰۲). اثربخشی روایت‌درمانی با تأکید بر لحظات نوآور بر تنظیم هیجان دختران دچار خودآسیب‌زنی با قصد خودکشی. *فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۱۴(۵۳)، ۹۳-۱۲۳.
- جعفری، فاطمه؛ حیدرنیا، احمد و عباسی، هادی (۱۳۹۸). اثربخشی درمان روایتی به شیوه گروهی بر کاهش افسردگی زنان مطلقه. *رویش روان‌شناسی*، ۸(۵)، ۲۱۷-۲۲۲.
- خاکپور، سودابه؛ جعفری، علیرضا و جعفری، اصغر (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر ابراز دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان. *فصلنامه علوم رفتاری*، ش ۶۱.
- خزاعی، عاطفه؛ باقری، نسرین و باباخانی، نرگس (۱۴۰۲). نقش میانجی‌گر راهبردهای شناختی

- و فراشناختی در رابطه بین ادراک رابطه والد-فرزند و اضطراب امتحان در دختران. فصلنامه علمی پژوهشی خانواده‌درمانی کاربردی، دوره ۴، شماره ۳ پیاپی ۱۷، ۶۱-۷۸.
- خسروی، زهره؛ ایمانی، مائده و افشاری، افروز (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش مبتنی بر روایت‌درمانی بر معنا در زندگی و مؤلفه‌های آن در دختران دانشجو. پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت، ۶(۱)، ۴۹-۶۶.
- ربانی، شیرین؛ دیاریان، محمد مسعود و نامداریپور، فهیمه (۱۴۰۲). تدوین بسته درمانی تلفیقی رویکرد بوئن و روایت‌درمانی بر اساس روابط خانوادگی و بررسی اثربخشی آن بر تمایز یافتگی زوجین متعارض. فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، ۱۸(۷۲)، ۱۲۳-۱۳۵.
- رشیدزاده، عبدالله؛ فتحی‌آذر، اسکندر و هاشمی، تورج (۱۳۹۰). بررسی تأثیر آموزش ابراز وجود بر مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر مقطع پیش‌دانشگاهی. پایان‌نامه ارشد علوم تربیتی عبدالله رشیدزاده.
- سروش اسگوئی، صفیه؛ اسم‌خانی اکبری‌نژاد، هادی و پورطالب، نرگس (۱۴۰۳). بررسی اثربخشی روایت‌درمانی بر خودکارآمدی ادراک‌شده، سرزندگی دختران نوجوان تک‌والد. سلامت جامعه رفسنجان، ۱۸(۱)، ۸۷-۷۹.
- طاهری، احسان؛ طارمیان، فرهاد؛ دولت‌شاهی، بهروز؛ آتشی‌پور، هانیه‌سادات و سپهرنیا، نسرين (۱۴۰۰). مقایسه باور به استحقاق تنبیه و دسترسی به تداعی‌های ضمنی مرتبط با خودجراحی در دانش‌آموزان با سابقه خودجراحی بدون قصد خودکشی و دانش‌آموزان عادی. فصلنامه پرستار و پزشک در رزم، پاییز ۱۴۰۰.
- طاهریان، زهرا؛ دهقان، افسانه و مهدی‌خانی، ملیحه (۱۴۰۱). مقایسه درمان مبتنی بر تعهد و پذیرش و رفتاردرمانی دیالکتیکی بر تاب‌آوری و ابراز وجود زنان آزاردیده از خشونت خانگی. فصلنامه روان‌شناسی خانواده، سال ۹، شماره ۱.
- عسگری، زهرا و جزایری، رضوان‌السادات (۱۳۹۷). رابطه والد - فرزند در مسیر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی در خانواده‌های مادر سرپرست: یک پژوهش کیفی. فصلنامه روان‌شناسی خانواده، دوره ۵، شماره ۲، ۳-۱۴.
- عقیلی، سیدمجتبی؛ کلاته، مرجان و بابایی، انسیه (۱۴۰۲). اثربخشی رفتاردرمانی دیالکتیکی بر

خود نهان‌سازی، شفقت به خود و رفتارهای خودجراحی دانش‌آموزان دختر. *مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی سبزوار*، ۳۰(۶)، ۷۴۲-۷۵۵.

قوامی، مرجان؛ فاتحی‌زاده، مریم؛ فرامرزی، سالار و نوری امامزاده‌ای، اصغر (۱۳۹۳). اثربخشی رویکرد روایت‌درمانی بر اضطراب اجتماعی و عزت‌نفس دانش‌آموزان دختر دوره راهنمایی. *روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۳(۳)، ۶۱-۷۳.

کاشانیان، فاطمه؛ خدابخشی کولایی، آناهیتا؛ تقوایی، داود و قدسی، احقر (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی دو درمان گروهی متمرکز بر شفقت و مثبت‌نگر بر همدلی و احساس شادکامی در دختران نوجوان با سابقه خودجراحی. *نشریه پرستاری کودکان*، دوره ۹، شماره ۳.

کرد، مریم؛ غلام‌زاده جفره، مریم (۱۴۰۰). تأثیر آموزش غنی‌سازی رابطه والد-نوجوان مبنی بر رویکرد خانواده‌درمانی متمرکز بر هیجان بر دل‌بستگی نایمن و تاب‌آوری. *مجله خارجی مشاوره خانواده و روان‌درمانی*، (۳۱)، شماره ۱، جلد ۱۱.

کوکبی خرسند، رسول (۱۳۹۳). *اثربخشی روایت‌درمانی بر کاهش تعارضات والد-فرزند در نوجوانان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.

کیا، سیما؛ شعبانی، حسن؛ احقر، قدسی و مدانلو، مهناز (۱۳۹۵). تأثیر آموزش مهارت ابراز وجود بر عزت‌نفس دانش‌آموزان. *نشریه روان‌پرستاری*، دوره ۴، شماره ۱، صفحات ۳۸-۴۶.

کیانوش، زینب؛ میرزائیان، بهرام و نجات حمید (۱۴۰۱). مقایسه اثربخشی درمان شناختی-رفتاری و درمان تعامل والد-کودک بر اضطراب و تنهایی کودکان مبتلا به اختلال اضطراب جدایی.

مظفری، نظیر؛ باقریان، فاطمه؛ محمدی، علی‌زاده و حیدری محمود (۱۴۰۰). شیوع‌شناسی و کارکردهای رفتارهای خود آسیب‌رسان در نوجوانان شهر سمنان. *مجله روان‌شناسی و روان‌پزشکی شناخت*، شماره ۴، سال ۸، ۱۱۰-۱۲۳.

نامنی، ابراهیم و شهابی، آرزو (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش تلفیق دو روش راهحل مدار و روایتی بر ابراز وجود و صمیمیت زناشویی زنان در آستانه طلاق. *خانواده‌پژوهی*، ۱۷(۴)، ۶۴۹-۶۷۲.

نقی‌زاده علمداری، ماهک و اسم‌خانی اکبری‌نژاد، هادی. (۱۴۰۱). اثربخشی روایت‌درمانی بر نگرانی از بدریختی بدن و خودکارآمدی ادراک‌شده دانش‌آموزان دختر مبتلا به چاقی و اضافه‌وزن. *مجله روان‌شناسی*، ۲(۲۶): ۱۸۲-۱۸۹.

- هارد، جان کوپ (۱۴۰۱). *روایت‌درمانی/ابزاری برای کشف داستان‌ها*. (ترجمه مهسا امیری و زهرا کشفی). تهران: نشر نگره.
- یاس فرد، غزال؛ رنگر، بایرام علی و شیرزادی، امیررضا (۱۳۹۸). اثربخشی رفتاردرمانی دیالکتیکی بر عزت‌نفس، تنظیم شناختی-هیجانی و رفتار خودجرحی غیرخودکشی در دختران نوجوان. *فصلنامه اندیشه و رفتاردرمانی*، دوره ۱۴، شماره ۵۴.
- Alshehri, A. A. & Alkhathami, H. M. (2020). The Effectiveness of Narrative Therapy in Reducing Perceived Stigma Disorder among Adolescents who Commit Misdemeanors who are placed in the Observation Home in Jed dah City. *PJAE*, 17(6)1365513676.
- Baldwin, J. (2020). *Narrative Therapy to Reduce Self-Stigma: Empowering Children to Reduce Self-Stigma: Empowering Children, Adolescents and Their Families*. Graduate School of Professional Psychology: Doctoral Papers and Masters Projects.
- Bullen, E. (2015). Narrative therapy outcomes for women who have experienced domestic violence. *International Journal of Narrative Therapy & Community Work*, 1(3): 13-27.
- Gonçalves, M. M. Ribeiro, A. P. Silva, J. R. Mendes, I. & Sousa, I. (2016). Narrative innovations predict symptom improvement: Studying innovative moments in narrative therapy of depression. *Psychotherapy Research*, 26(4), 425-435.
- Gong, Y. Gong, N. Zhang, Z. He, Y. & Tang, H. (2022). Effect of narrative therapy-based group psychological counseling on internet addiction among adolescents. *Iranian Journal of Public Health*, 51(6), 1331.
- Kiekens, G., Hasking, P., Claes, L., Bruffaerts, R., Whitlock, J., & Boyes, M. (2023). Non-suicidal self-injury: An integrative review of current research and future directions. *Journal of Affective Disorders*, 331, 1-14.
- Mohamad, Z. Sumari, M. Fenner, P. & Noor, S. A. M. (2020). Understanding Emotional Experiences of Single Mothers using Narrative Group Therapy. *International Journal of Management (IJM)*, 11(6).
- Seo, M. Kang, H. S. Lee, Y. J. & Chae, S. M. (2015). Narrative therapy with an emotional approach for people with depression: Improved symptom and cognitive-emotional outcomes. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 22(6), 379-389.
- Zetterqvist, M., Sahlin, H., & Lundh, L. G. (2022). Prevalence and functions of non-suicidal self-injury among adolescents: A systematic review. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 16, 9. <https://doi.org/10.1186/s13034-022-00448-8>

پیش‌بینی رفتارهای سازش‌نیافته و پرخاشگرانه از طریق مهارت‌های ارتباطی و نشانگان اضطراب جدایی کودکان ۴ تا ۶ سال

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۳/۲۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۵/۱۵

مجتبی تمدنی^۱

نسرین جعفری ماجلان^۲

چکیده

پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی رفتارهای سازش‌نیافته و پرخاشگرانه در کودکان ۴ تا ۶ سال بر اساس مهارت‌های ارتباطی و نشانگان اضطراب جدایی انجام شد. این پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه کودکان ۴ تا ۶ سال منطقه ۵ شهر تهران در سال ۱۴۰۴ بود که مادران آن‌ها به‌عنوان پاسخ‌دهنده در مطالعه مشارکت داشتند. نمونه‌ای به حجم ۲۰۰ نفر به روش تصادفی خوشه‌ای انتخاب شد. داده‌ها با استفاده از پرسش‌نامه غربالگری مهارت‌های اجتماعی-هیجانی کودکان پیش‌دبستانی میلر (۱۹۹۷) و پرسش‌نامه پرخاشگری کودکان نیلسون (۲۰۰۰) گردآوری شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش‌های آماری همبستگی و رگرسیون انجام گرفت. نتایج نشان داد مهارت‌های ارتباطی و نشانگان اضطراب جدایی قادر به پیش‌بینی معنادار رفتارهای سازش‌نیافته و پرخاشگرانه در کودکان هستند. مهارت‌های ارتباطی با کاهش معنادار رفتارهای پرخاشگرانه و افزایش رفتارهای سازش‌یافته رابطه داشتند، درحالی‌که نشانگان اضطراب جدایی به‌طور معناداری با افزایش رفتارهای پرخاشگرانه و سازش‌نیافته همراه بود. یافته‌ها حاکی از آن است که مهارت‌های ارتباطی در بافت‌های خانوادگی و آموزشی می‌توانند به‌عنوان عاملی محافظتی در برابر بروز رفتارهای مشکل‌ساز در کودکان پیش‌دبستانی عمل کنند. درمقابل، اضطراب جدایی، به‌ویژه در کودکانی که از حمایت عاطفی کمتری برخوردارند، با پیامدهای رفتاری منفی‌تری همراه است. این نتایج می‌تواند در طراحی مداخلات پیشگیرانه و برنامه‌های آموزشی برای والدین، مربیان پیش‌دبستانی و متخصصان روان‌شناسی کودک استفاده شود.

کلیدواژه‌ها

رفتارهای سازش‌نیافته، پرخاشگری، مهارت‌های ارتباطی، اضطراب جدایی، کودکان پیش‌دبستانی.

M_tamadpni@azad.ac.ir

۱. استادیار گروه مشاوره، دانشگاه امیرالمؤمنین(ع)، اهواز، ایران

۲. کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، دانشکده غیرانتفاعی غیردولتی رفاه، تهران، ایران

n.majelan@yahoo.com

مقدمه

همان‌طور که می‌دانیم دوره پیش‌دبستانی (۴ تا ۶ سال) یکی از حساس‌ترین مراحل رشد کودکان است که در آن مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و رفتاری اولیه شکل می‌گیرد. در این دوره، کودکان در تعامل با والدین، مربیان و همسالان، مهارت‌های ارتباطی را می‌آموزند و توانایی تنظیم هیجانات خود را به دست می‌آورند. با این حال، برخی از کودکان با مشکلات رفتاری مانند پرخاشگری و رفتارهای سازش‌نا یافته روبه‌رو می‌شوند که این مشکلات می‌توانند در سال‌های بعدی زندگی تأثیرات منفی بر روابط اجتماعی، تحصیلی و هیجانی آنان داشته باشند (Peterson et al., 2020). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که این مشکلات رفتاری تحت تأثیر عوامل مختلفی از جمله مهارت‌های ارتباطی، اضطراب جدایی و شیوه‌های فرزندپروری قرار دارند (رافعی و دیگران، ۱۳۹۸).

رفتارهای سازش‌نا یافته به مجموعه‌ای از الگوهای رفتاری، هیجانی و شناختی اطلاق می‌شود که کودک برای مواجهه با فشارها و موقعیت‌های تنش‌زای محیطی به کار می‌گیرد؛ اما این الگوها با سن تقویمی، سطح رشد شناختی و هیجانی و انتظارات اجتماعی و فرهنگی متناسب نیستند. این رفتارها اگرچه ممکن است در کوتاه‌مدت موجب کاهش تنش یا جلب حمایت شوند، در بلندمدت ناکارآمد بوده و رشد سالم اجتماعی، هیجانی و تحصیلی کودک را مختل می‌کنند (Kazdin, 2019). رفتارهای سازش‌نا یافته اغلب بازتاب ناتوانی کودک در شناسایی، بیان و تنظیم هیجان‌ها یا حل مسئله به شیوه‌ای سازنده هستند.

این رفتارها می‌توانند به اشکال متنوعی بروز یابند؛ از جمله پرخاشگری کلامی یا جسمانی، لجبازی، نافرمانی، تکانشگری، قشقرق، کناره‌گیری اجتماعی، گوشه‌گیری یا وابستگی افراطی به والدین. در برخی کودکان، این الگوها به صورت نشانه‌های درونی‌سازی شده مانند اضطراب، ترس‌های شدید، کابوس‌های شبانه یا شکایات جسمانی ظاهر می‌شوند (Sanchez et al., 2025). این نشانه‌ها الزاماً بیانگر وجود اختلال روانی نیستند بلکه بیشتر نشان‌دهنده فشارهای هیجانی حل‌نشده و نیاز کودک به حمایت و مداخله به موقع هستند (Dai & Ouyang, 2025).

مهارت‌های ارتباطی به مجموعه‌ای از توانایی‌های آموختنی گفته می‌شود که فرد را قادر

می‌سازد افکار، احساسات، نیازها و خواسته‌های خود را به شیوه‌ای روشن و متناسب با موقعیت بیان کند و درعین‌حال پیام‌ها و هیجانات دیگران را به‌درستی درک نماید. این مهارت‌ها شامل ابعاد کلامی، شنود فعال و بازخورد مؤثر بوده و فراتر از بیان گفتاری، درک نشانه‌های غیرکلامی و همدلی را نیز دربرمی‌گیرند (Pradhan & Chopra, 2008). در دوران کودکی، مهارت‌های ارتباطی نقش بنیادینی در رشد اجتماعی-هیجانی و پیشگیری از مشکلات رفتاری ایفا می‌کنند (قنبری، و/احدی، ۱۳۹۱).

پرخاشگری به رفتارهای هدفمندی اطلاق می‌شود که با قصد آسیب رساندن جسمانی، کلامی یا روانی به دیگران یا تخریب اموال انجام می‌گیرند. این رفتارها می‌توانند آشکار یا پنهان بوده و از نظر شدت و تداوم متفاوت باشند. پرخاشگری یکی از شایع‌ترین جلوه‌های رفتارهای سازش‌نا یافته در کودکان پیش‌دبستانی است و در صورت تداوم، می‌تواند به الگوی رفتاری پایدار تبدیل شود (Alvarado & Cohen, 2022).

اضطراب جدایی یکی از انواع شایع اضطراب دوران کودکی است که با ترس و نگرانی شدید کودک در هنگام جدایی واقعی یا پیش‌بینی‌شده از والدین یا مراقبان اصلی همراه است. این اضطراب با نشانه‌هایی مانند گریه شدید، بی‌قراری، چسبندگی افراطی، شکایات جسمانی و امتناع از حضور در محیط‌های آموزشی بروز می‌یابد و زمانی اهمیت بالینی می‌یابد که شدت و تداوم آن فراتر از سطح هنجار رشدی کودک باشد (Wood et al., 2021). رفتارهای سازش‌نا یافته پدیده‌ای چندبعدی هستند که حاصل تعامل پیچیده مؤلفه‌های شناختی، هیجانی و رفتاری‌اند. در بُعد شناختی، کودک تمایل دارد رویدادهای محیطی را به‌صورت تحریف‌شده و تهدیدکننده تفسیر کند و از الگوهای فکری ناکارآمدی مانند فاجعه‌سازی، تعمیم افراطی، شخصی‌سازی و انتظار طرد استفاده نماید. این تفسیرها احساس ناایمنی، اضطراب و بی‌اعتمادی را افزایش داده و زمینه بروز رفتارهای اجتنابی یا پرخاشگرانه را فراهم می‌کنند (White et al., 2025; Di Berdis et al., 2025). کیم و همکاران (۲۰۱۱) نشان دادند که برخورداری کودکان از مهارت‌های ارتباطی و توانایی بیان مناسب نیازها و هیجان‌ها، با کاهش مشکلات رفتاری و افزایش سازگاری اجتماعی آنان رابطه معناداری دارد. رافعی (۱۳۹۱) نیز گزارش کرد که ضعف در برقراری ارتباط مؤثر و

دشواری در خودابرازی، احتمال بروز رفتارهای ناسازگارانه و مشکلات تعاملی کودکان را افزایش می‌دهد. همچنین، فلینگر و همکاران (۲۰۱۲) و دووگله و همکاران (۲۰۰۵) دریافتند که محدودیت در توانایی‌های ارتباطی کودکان با افزایش رفتارهای سازش‌نیافته همراه است و تقویت این مهارت‌ها می‌تواند به تنظیم بهتر رفتار و تعامل سازگارانه‌تر با دیگران کمک کند.

در بُعد هیجانی، ناتوانی در تنظیم هیجان‌ها نقش محوری دارد و می‌تواند به صورت اضطراب مزمن، شرم یا گناه افراطی، خشم فروخورده یا انفجاری و حتی بی‌حسی هیجانی بروز یابد (Stetsenko, 2017; Dion et al., 2024). این وضعیت‌ها ظرفیت کودک برای مواجهه سازگارانه با موقعیت‌های اجتماعی را کاهش داده و احتمال بروز رفتارهای سازش‌نیافته را افزایش می‌دهند.

بُعد رفتاری شامل الگوهای آشکاری مانند اجتناب، تکانشگری و وابستگی ناسالم است که کودک برای کنار آمدن با فشارهای هیجانی به کار می‌گیرد. این الگوها اگرچه در کوتاه‌مدت ممکن است اضطراب را کاهش دهند، در بلندمدت مانع رشد استقلال، خودکارآمدی و مهارت‌های اجتماعی می‌شوند (خدایاری‌فرد و یوسفی، ۱۳۹۲).

از منظر نظری، رویکردهای روان‌تحلیلی، رفتاری، شناختی-رفتاری و رشدی-اجتماعی هر یک به تبیین رفتارهای سازش‌نیافته پرداخته‌اند. نظریه یادگیری اجتماعی بندورا بر نقش مشاهده، تقلید و تقویت تأکید دارد، درحالی‌که رویکرد شناختی-رفتاری بر نقش افکار تحریف‌شده و تنظیم‌نشدن هیجان‌ها تمرکز می‌کند (بهرامی و نریمانی، ۱۳۹۴).

در تبیین اضطراب جدایی، نظریه دلبستگی بالبی و نظریه جدایی-تفرد ماهرل جایگاه ویژه‌ای دارند. بر اساس این دیدگاه‌ها، دلبستگی ناایمن و اختلال در فرایند استقلال‌یابی می‌تواند به تداوم اضطراب جدایی و بروز رفتارهای ناسازگارانه منجر شود (Crain, 1993; Lomas, 2021).

یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد ضعف در مهارت‌های ارتباطی با افزایش رفتارهای پرخاشگرانه و سازش‌نیافته در کودکان همراه است (رافعی و همکاران، ۱۳۹۸; Tutkan & Meral, 2025). کودکانی که توانایی بیان هیجانات، گوش دادن و حل تعارض را ندارند، در

موقعیت‌های اجتماعی بیشتر به واکنش‌های تکانشی متوسل می‌شوند (Avordik et al., 2025). همچنین پژوهش‌ها حاکی از آن است که سطوح بالای اضطراب جدایی با ناتوانی در تنظیم هیجان، کناره‌گیری اجتماعی و افزایش رفتارهای ناسازگارانه مرتبط است (خورشیدیوند و رضایی، ۱۳۹۶؛ رادمنش و همکاران، ۱۳۹۷). با این حال، بیشتر مطالعات این متغیرها را به صورت جداگانه بررسی کرده‌اند و پژوهش‌های اندکی به بررسی همزمان نقش مهارت‌های ارتباطی و اضطراب جدایی در پیش‌بینی رفتارهای سازش‌نایافته و پرخاشگرانه، به ویژه در کودکان پیش‌دبستانی، پرداخته‌اند (موسوی، ۱۳۹۰؛ محمدزاده و همکاران، ۱۳۹۹).

با وجود آنکه رفتارهای سازش‌نایافته و پرخاشگرانه در سال‌های پیش‌دبستانی از جمله شاخص‌های مهم دشواری‌های هیجانی - رفتاری کودکان محسوب می‌شوند، بخش قابل‌توجهی از پژوهش‌های موجود بیشتر بر عوامل فردی، خانوادگی یا سبک‌های فرزندپروری تمرکز داشته‌اند و نقش همزمان مهارت‌های ارتباطی و نشانگان اضطراب جدایی در تبیین این رفتارها کمتر به صورت یکپارچه بررسی شده است. سنین ۴ تا ۶ سال، دوره‌ای حساس در رشد اجتماعی، تنظیم هیجان و شکل‌گیری الگوهای تعامل با همسالان و بزرگسالان است؛ بنابراین ضعف در مهارت‌های ارتباطی می‌تواند توانایی کودک را در بیان نیازها، حل تعارض و برقراری رابطه مؤثر کاهش دهد و زمینه بروز رفتارهای پرخاشگرانه یا ناسازگارانه را فراهم سازد. از سوی دیگر، اضطراب جدایی نیز ممکن است با افزایش وابستگی، ناایمنی هیجانی، اجتناب از موقعیت‌های اجتماعی و دشواری در سازگاری با محیط‌های آموزشی و جمعی، به تشدید مشکلات رفتاری کودکان منجر شود. با این حال، در ادبیات پژوهشی، رابطه میان اضطراب جدایی و رفتارهای برون‌نمود مانند پرخاشگری در کودکان پیش‌دبستانی به اندازه کافی روشن نشده است؛ زیرا اضطراب جدایی اغلب به عنوان یک مشکل درون‌نمود بررسی شده و ارتباط آن با رفتارهای سازش‌نایافته کمتر مورد توجه قرار گرفته است. همچنین، بسیاری از مطالعات موجود به بررسی گروه‌های سنی بالاتر یا جمعیت‌های بالینی پرداخته‌اند و یافته‌های آن‌ها لزوماً قابل تعمیم به کودکان ۴ تا ۶ سال در بافت‌های عادی آموزشی و شهری نیست. از سوی دیگر، ویژگی‌های فرهنگی، اجتماعی و خانوادگی مناطق مختلف شهری، از جمله منطقه ۵ شهر تهران، می‌تواند بر الگوهای

ارتباطی کودکان، تجربه اضطراب جدایی و شکل‌گیری رفتارهای پرخاشگرانه اثرگذار باشد؛ اما پژوهش‌های بومی و منطقه‌ای در این زمینه محدود است.

بنابراین، شکاف اصلی پژوهش حاضر در نبود مطالعه‌ای منسجم نهفته است که بتواند به‌طور هم‌زمان نقش مهارت‌های ارتباطی و نشانگان اضطراب جدایی را در پیش‌بینی رفتارهای سازش‌نیافته و پرخاشگرانه کودکان ۴ تا ۶ سال بررسی کند. پرداختن به این شکاف می‌تواند از نظر نظری به روشن‌تر شدن سازوکارهای هیجانی و ارتباطی مؤثر بر مشکلات رفتاری کودکان کمک کند و از نظر کاربردی نیز مبنایی برای طراحی مداخلات پیشگیرانه، آموزشی و مشاوره‌ای در مهدکودک‌ها، مراکز پیش‌دبستانی و خانواده‌ها فراهم آورد. براین اساس، پرسش اصلی پژوهش حاضر این است که: آیا مهارت‌های ارتباطی و نشانگان اضطراب جدایی قادرند رفتارهای سازش‌نیافته و پرخاشگرانه کودکان ۴ تا ۶ سال منطقه ۵ شهر تهران را پیش‌بینی کنند؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر روش، مطالعه‌ای توصیفی است و با توجه به اینکه در آن روابط بین متغیرها مورد بررسی و سنجش قرار می‌گیرد، از حیث ماهیت در زمره پژوهش‌های همبستگی قرار دارد. این رویکرد امکان تحلیل الگوهای ارتباطی میان متغیرهای مورد مطالعه را در بستر طبیعی فراهم می‌سازد و به تبیین همزمان سازه‌های رفتاری و هیجانی کودکان کمک می‌کند. از منظر هدف نیز، با توجه به قابلیت به‌کارگیری نتایج در برنامه‌ریزی‌های آموزشی، تصمیم‌گیری‌های تخصصی و ارتقای آگاهی خانواده‌ها، پژوهش حاضر ماهیتی کاربردی دارد. جامعه آماری این پژوهش را کودکان پیش‌دبستانی ۴ تا ۶ سال منطقه ۵ شهر تهران در سال ۱۴۰۴ تشکیل می‌دهند. گردآوری داده‌ها از طریق مادران این کودکان انجام شد؛ زیرا آنان به‌عنوان نزدیک‌ترین مراقبان، درک دقیق‌تری از رفتارها و واکنش‌های هیجانی فرزندان خود دارند. انتخاب مادران به‌عنوان پاسخ‌دهندگان، اعتبار اکولوژیک داده‌ها را افزایش می‌دهد و امکان ارزیابی واقع‌بینانه‌تر رفتار کودک را فراهم می‌کند. در تعیین حجم نمونه برای مدل‌های همبستگی و ساختاری، در ادبیات پژوهش توافق کلی وجود ندارد

(Schreiber et al., 2006). با این حال، بسیاری از پژوهشگران حداقل حجم نمونه ۲۰۰ نفر را برای دستیابی به برآوردهای پایا و قابل اعتماد پیشنهاد کرده‌اند (Kline, 2011; Hoelter, 1983; حبیبی، ۱۳۹۳). بر همین اساس، در پژوهش حاضر تعداد ۲۰۰ پرسش‌نامه سالم و قابل تحلیل جمع‌آوری شد. این حجم نمونه امکان آزمون روابط بین متغیرها و افزایش توان آماری تحلیل‌ها را فراهم ساخت. روش نمونه‌گیری مورد استفاده در این پژوهش، نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی بود. به‌کارگیری این روش با توجه به گستردگی جامعه آماری و ساختار جغرافیایی مراکز پیش‌دبستانی، انتخاب نمونه‌ای نماینده از جامعه هدف را امکان‌پذیر ساخت. این شیوه نمونه‌گیری در مجموع به افزایش دقت نتایج و تعمیم‌پذیری یافته‌ها کمک کرده است.

ابزارهای پژوهش

برای گردآوری داده‌های پژوهش حاضر از پرسش‌نامه‌های استاندارد و معتبر استفاده شد تا متغیرهای مورد نظر، یعنی رفتارهای سازش‌نا یافته، مهارت‌های ارتباطی، نشانگان اضطراب جدایی و رفتارهای پرخاشگرانه کودکان ۴ تا ۶ سال، با دقت و روایی مناسب سنجیده شوند. در این راستا، برای سنجش رفتارهای سازش‌نا یافته، مهارت‌های ارتباطی و نشانگان اضطراب جدایی از پرسش‌نامه استاندارد غربالگری مهارت‌های اجتماعی - هیجانی کودکان پیش‌دبستانی میلر استفاده شد. این پرسش‌نامه به منظور ارزیابی مهارت‌های اجتماعی - هیجانی کودکان پیش‌دبستانی طراحی شده و در ایران توسط دادستان، عسگری، رحیم‌زاده و بیات (۱۳۸۹) اعتباریابی و رواسازی شده است. پرسش‌نامه مذکور دارای ۵۰ پرسش و ۶ مؤلفه شامل رفتارهای سازش‌نا یافته/فزون‌کنشی، مهارت اجتماعی، مهارت ارتباطی، مهارت زندگی روزمره، رفتار تغذیه بد و اضطراب جدایی است که در پژوهش حاضر از میان آن‌ها سه مؤلفه رفتارهای سازش‌نا یافته/فزون‌کنشی، مهارت‌های ارتباطی و نشانگان اضطراب جدایی مورد استفاده قرار گرفت. تعداد پرسش‌های مربوط به این مؤلفه‌ها به ترتیب ۱۵ پرسش برای رفتارهای سازش‌نا یافته/فزون‌کنشی، ۸ پرسش برای مهارت‌های ارتباطی و ۵ پرسش برای نشانگان اضطراب جدایی است. شیوه نمره‌گذاری این پرسش‌نامه بر اساس طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت از هرگز تا همیشه و با دامنه ۱ تا ۵

انجام می‌شود. به این صورت که برای محاسبه امتیاز هر زیرمقیاس، نمره گویه‌های مربوط به همان زیرمقیاس با یکدیگر جمع می‌شود و برای محاسبه نمره کل نیز مجموع نمرات همه گویه‌ها در نظر گرفته می‌شود. نمره بالاتر در این پرسش‌نامه نشان‌دهنده سطح بالاتر مهارت‌های اجتماعی - هیجانی در کودک است. در پژوهش دادستان و همکاران (۱۳۸۹)، روایی محتوایی، صوری و ملاکی این ابزار مناسب گزارش شده و ضریب آلفای کرونباخ آن نیز ۷۸/۰ برآورد شده است که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول این مقیاس است.

همچنین، برای سنجش رفتارهای پرخاشگرانه از پرسش‌نامه پرخاشگری کودکان نیلسون (۲۰۰۰) استفاده شد. این پرسش‌نامه دارای ۴۳ پرسش است و با هدف سنجش میزان پرخاشگری در کودکان پیش‌دبستانی از ابعاد مختلف طراحی شده است. ابعاد این ابزار شامل پرخاشگری کلامی - تهاجمی، پرخاشگری فیزیکی - تهاجمی، پرخاشگری رابطه‌ای و خشم تکانشی است. از میان ۴۳ پرسش این پرسش‌نامه، پرسش‌های ۱ تا ۱۴ به بعد پرخاشگری کلامی - تهاجمی، پرسش‌های ۱۵ تا ۲۷ به پرخاشگری فیزیکی - تهاجمی، پرسش‌های ۲۸ تا ۳۶ به پرخاشگری رابطه‌ای و پرسش‌های ۳۷ تا ۴۲ به خشم تکانشی اختصاص دارد. شیوه نمره‌گذاری این پرسش‌نامه نیز بر اساس طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت از «اصلاً» تا «اغلب روزها» و با دامنه ۰ تا ۴ انجام می‌شود. برای به دست آوردن امتیاز هر بعد، مجموع نمرات گویه‌های همان بعد محاسبه می‌شود و امتیاز کل پرسش‌نامه نیز از جمع نمرات تمامی پرسش‌ها حاصل می‌گردد. دامنه نمره کل این مقیاس بین ۰ تا ۱۶۸ متغیر است و نمرات بالاتر نشان‌دهنده میزان بیشتر پرخاشگری در کودکان است. روایی و پایایی این پرسش‌نامه در پژوهش واحدی و همکاران (۱۳۸۷) بررسی شده است. برای ارزیابی روایی سازه این ابزار از تحلیل عاملی استفاده شد و نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی پس از چرخش واریماکس، چهار عامل پرخاشگری کلامی - تهاجمی، پرخاشگری فیزیکی - تهاجمی، پرخاشگری رابطه‌ای و خشم تکانشی را تأیید کرد که نشان‌دهنده روایی سازه مطلوب پرسش‌نامه است. همچنین، ضریب آلفای کرونباخ کل پرسش‌نامه ۰/۹۸ گزارش شده که بیانگر پایایی بسیار مناسب این ابزار است.

در پژوهش حاضر نیز به منظور بررسی پایایی ابزارها، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده

شد. نتایج نشان داد که ضریب آلفای کرونباخ برای رفتارهای پرخاشگرانه $۰/۸۳۱$ ، برای رفتارهای سازش‌نا یافته $۰/۸۲۸$ ، برای مهارت‌های ارتباطی $۰/۷۹۴$ و برای نشانگان اضطراب جدایی $۰/۷۶۷$ به دست آمده است. از آنجاکه تمامی این ضرایب بالاتر از $۰/۷$ دهم هستند، می‌توان نتیجه گرفت که ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش از پایایی مطلوب و قابل قبولی برخوردار بوده‌اند؛ بنابراین، پرسش‌نامه‌های انتخاب‌شده به دلیل استاندارد بودن، برخورداری از شواهد مناسب روایی و پایایی، و تناسب با جامعه آماری پژوهش، ابزارهای مناسبی برای گردآوری داده‌های این مطالعه محسوب می‌شوند.

یافته‌های پژوهش

در این بخش، به منظور فراهم‌سازی زمینه‌ای روشن برای تحلیل یافته‌ها، توصیف داده‌های حاصل از پژوهش ارائه می‌شود. داده‌ها با استفاده از چهار پرسش‌نامه رفتارهای پرخاشگرانه، رفتارهای سازش‌نا یافته، مهارت‌های ارتباطی و نشانگان اضطراب جدایی گردآوری شده‌اند. آمار توصیفی این متغیرها امکان شناخت اولیه از الگوی توزیع نمرات، گرایش مرکزی و میزان پراکندگی داده‌ها را فراهم می‌سازد. بررسی توصیفی داده‌ها گامی ضروری پیش از انجام تحلیل‌های استنباطی و آزمون فرضیه‌های پژوهش به شمار می‌رود. در ادامه، شاخص‌های توصیفی هر یک از پرسش‌نامه‌ها به صورت تفکیک‌شده و منسجم گزارش و تفسیر می‌شوند.

جدول ۱: داده‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشدگی	کمترین	بیشترین
پرخاشگری کلامی - تهاجمی	۳۶/۵۳	۱۰/۵۷۱	۰/۰۰۱	-۰/۸۳۵	۱۶	۶۰
پرخاشگری فیزیکی - تهاجمی	۳۱/۳۰	۱۰/۵۱۸	۰/۵۶۶	-۰/۷۸۸	۱۵	۵۴
پرخاشگری رابطه‌ای	۲۳/۴۷	۶/۹۰۸	۰/۳۰۰	-۰/۵۹۶	۱۰	۳۹
خشم تکانشی	۱۵/۴۱	۴/۸۲۵	۰/۴۹۲	-۰/۲۰۲	۶	۳۰
رفتارهای پرخاشگرانه	۱۰۶/۷۲	۲۶/۴۱۹	۰/۳۵۷	-۰/۶۰۴	۵۳	۱۷۶

متغیر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی	کمترین	بیشترین
رفتارهای سازش‌نایافته	۴۳/۹۱	۷/۶۴۱	۰/۰۴۹	-۰/۴۳۷	۲۷	۶۱
مهارت‌های ارتباطی	۲۶/۱۱	۵/۷۱۱	۰/۰۱۶	-۰/۳۵۴	۱۲	۳۹
نشانگان اضطراب جدایی	۱۴/۰۵	۵/۰۰۵	-۰/۳۲۹	-۱/۲۶۳	۵	۲۲

یافته‌های توصیفی نشان می‌دهد که در میان مؤلفه‌های رفتارهای پرخاشگرانه، پرخاشگری کلامی-تهاجمی با میانگین ۳۶/۵۳ و انحراف معیار ۱۰/۵۷۱ بالاترین مقدار را به خود اختصاص داده است که بیانگر شیوع بیشتر این نوع رفتار در نمونه پژوهش است. درمقابل، خشم‌تکانشی با میانگین ۱۵/۴۱ و انحراف معیار ۴/۸۲۵ کمترین میزان را نشان می‌دهد. میانگین کلی شاخص رفتارهای پرخاشگرانه برابر با ۱۰۶/۷۲ و انحراف معیار ۲۶/۴۱۹ است که حاکی از سطح نسبتاً قابل‌توجه و پراکندگی نمرات در این متغیر می‌باشد. همچنین، شاخص رفتارهای سازش‌نایافته با میانگین ۴۳/۹۱ و انحراف معیار ۷/۶۴۱ در سطح متوسط ارزیابی می‌شود. درنهایت، میانگین مهارت‌های ارتباطی (۲۶/۱۱ با انحراف معیار ۵/۷۱۱) و نشانگان اضطراب جدایی (۱۴/۰۵ با انحراف معیار ۵/۰۰۵) بیانگر تفاوت‌های فردی قابل‌توجه در این متغیرها در میان کودکان مورد مطالعه است. برای بررسی رابطه بین متغیرهای پژوهش، با توجه به نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف و نرمال بودن داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج مربوط به این آزمون در جدول ۲ داده شده است.

جدول ۲: نتایج آزمون همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱ پرخاشگری کلامی-تهاجمی	۰/۵۵۸**	۰/۲۸۵**	۰/۴۷۴**	۰/۷۸۳**	۰/۳۴۴**	-۰/۳۷۴**	۰/۲۸۶**
۲ پرخاشگری فیزیکی-تهاجمی	۱	۰/۵۶۸**	۰/۶۷۹**	۰/۸۹۴**	۰/۲۹۶**	-۰/۳۱۷**	۰/۲۳۲**
۳ پرخاشگری رابطه‌ای		۱	۰/۵۸۷**	۰/۷۰۹**	۰/۱۴۸*	-۰/۲۰۱**	۰/۳۹۴**

متغیر	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۴ خشم تکانشی	۱		۰/۷۹۶**	۰/۲۵۴**	-۰/۲۸۳**	۰/۲۸۴**	
۵ رفتارهای پرخاشگرانه			۱	۰/۳۴۱**	-۰/۳۸۰**	۰/۶۲**	
۶ رفتارهای سازش‌نا یافته				۱	-۰/۳۶۳**	۰/۴۶۲**	
۷ مهارت‌های ارتباطی					۱	-۰/۴۰۴**	
۸ نشانگان اضطراب جدایی							۱

** همبستگی در سطح ۰/۰۱ معنادار است. * همبستگی در سطح ۰/۰۵ معنادار است

در این بخش، به منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش و بررسی میزان تأثیرگذاری متغیرها بر یکدیگر، از روش رگرسیون استفاده می‌شود. پیش از اجرای آن، مفروضه‌های اصلی این تحلیل ارزیابی شدند. نتایج بررسی‌ها نشان داد که این مفروضه‌ها در پژوهش حاضر برقرار بوده‌اند. در بررسی همگن بودن واریانس خطاها، پراکنش باقیمانده‌ها در برابر مقادیر پیش‌بینی شده فاقد الگوی مشخص بود؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که واریانس خطاها همگن است.

برای بررسی استقلال خطاها از آماره دوربین - واتسون استفاده شد. مقدار این آماره برابر با ۲/۴۰۲ به دست آمد که در بازه قابل قبول ۱/۵ تا ۲/۵ قرار دارد؛ از این رو، فرض استقلال باقیمانده‌ها تأیید شد. به منظور بررسی نرمال بودن خطاها، توزیع باقیمانده‌ها از طریق هیستوگرام و نمودار احتمال - احتمال (P-P) ارزیابی شد. نتایج نشان داد که توزیع باقیمانده‌ها تقریباً نرمال است، میانگین خطاها نزدیک به صفر و انحراف معیار نزدیک به یک بوده و نقاط در نمودار P-P نیز تقریباً بر روی خط مستقیم قرار گرفته‌اند؛ بنابراین، فرض نرمال بودن باقیمانده‌ها پذیرفته شد. برای بررسی هم‌خطی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین، شاخص‌های تولرانس و عامل تورم واریانس (VIF) محاسبه شد. مقدار تولرانس برای هر دو متغیر مهارت‌های ارتباطی و نشانگان اضطراب جدایی برابر با ۰/۸۳۷ و مقدار VIF نیز برابر با ۱/۱۹۵ بود. با توجه به اینکه مقدار تولرانس بیشتر از ۰/۵ و مقدار VIF

کمتر از ۱۰ است، می‌توان نتیجه گرفت که بین متغیرهای مستقل هم‌خطی چندگانه وجود ندارد. درمجموع، یافته‌ها نشان داد که تمامی پیش‌فرض‌های لازم برای اجرای تحلیل رگرسیون در این پژوهش برقرار بوده و بنابراین استفاده از این روش آماری برای آزمون فرضیه‌های پژوهش بلامانع است.

فرضیه اول: رفتارهای سازش‌نایافته بر اساس مهارت‌های ارتباطی قابل پیش‌بینی است. برای پیش‌بینی رفتارهای سازش‌نایافته (متغیر وابسته) بر اساس مهارت‌های ارتباطی (متغیر مستقل) از رگرسیون دو متغیره استفاده شده است. نتایج مربوط به این آزمون در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳: نتایج تحلیل رگرسیون دو متغیره برای پیش‌بینی رفتارهای سازش‌نایافته بر اساس مهارت‌های ارتباطی

گویه	β	β (استاندارد شده)	آماره آزمون t	سطح معناداری	R	R^2	آزمون معناداری رگرسیون	
							آماره آزمون F	سطح معناداری
(ضریب ثابت)	۵۶/۵۷۶	--	۲۳/۸۹۱	۰/۰۰۱				
مهارت‌های ارتباطی	-۰/۴۸۵	-۰/۳۶۳	-۵/۴۷۴	۰/۰۰۱	۰/۳۶۳	۰/۱۳۱	۲۹/۹۶۸	۰/۰۰۱

با توجه به مقدار آماره آزمون F و سطح معناداری مربوطه، نتیجه می‌شود که رگرسیون معنادار است. همچنین ضریب تعیین برابر ۰/۱۳۱ به دست آمده است که بیانگر آنست که ۱۳/۱ درصد از تغییرات مربوط به رفتارهای سازش‌نایافته توسط طر حواره مهارت‌های ارتباطی قابل تبیین و توضیح می‌باشد. با توجه به ضرائب β به دست آمده، می‌توان رابطه بین متغیرهای مورد بررسی را به صورت زیر فرمول‌بندی نمود:

$$(\text{مهارت‌های ارتباطی}) \times (-0/485) + 56/576 = \text{رفتارهای سازش‌نایافته}$$

با توجه به منفی بودن مقدار β ، مهارت‌های ارتباطی با رفتارهای سازش‌نایافته رابطه منفی دارد.

فرضیه دوم: رفتارهای سازش‌نا یافته بر اساس نشانگان اضطراب جدایی قابل پیش‌بینی است.

برای پیش‌بینی رفتارهای سازش‌نا یافته (متغیر وابسته) بر اساس مهارت‌های ارتباطی (متغیر مستقل) از رگرسیون دومتغیره استفاده شده است. نتایج مربوط به این آزمون در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل رگرسیون دومتغیره برای پیش‌بینی رفتارهای سازش‌نا یافته بر اساس مهارت‌های ارتباطی

گویه	β	β	آماره آزمون t	سطح معناداری	R	R^2	آزمون معناداری رگرسیون	
							آماره آزمون F	سطح معناداری
(ضریب ثابت)	۳۳/۹۹۹	--	۲۳/۶۹۷	۰/۰۰۱				
مهارت‌های ارتباطی	۰/۷۰۵	۰/۴۶۲	۷/۳۳۱	۰/۰۰۱	۰/۴۶۲	۰/۲۱۳	۵۳/۷۴۷	۰/۰۰۱

با توجه به مقدار آماره آزمون F و سطح معناداری مربوطه، نتیجه می‌شود که رگرسیون معنادار است. همچنین ضریب تعیین برابر ۰/۲۱۳ به دست آمده است که بیانگر آن است که ۲۱/۳ درصد از تغییرات مربوط به مهارت‌های ارتباطی توسط طرحواره محرومیت هیجانی والدین قابل تبیین و توضیح است. با توجه به ضرائب β به دست آمده، می‌توان رابطه بین متغیرهای مورد بررسی را به صورت زیر فرمول‌بندی نمود:

$$(\text{مهارت‌های ارتباطی}) \times (۰/۷۰۵) + ۳۳/۹۹۹ = \text{رفتارهای سازش‌نا یافته}$$

با توجه به منفی بودن مقدار β ، مهارت‌های ارتباطی با رفتارهای سازش‌نا یافته رابطه منفی دارد.

فرضیه سوم: رفتارهای پرخاشگرانه بر اساس مهارت‌های ارتباطی قابل پیش‌بینی است. پیش‌بینی رفتارهای پرخاشگرانه (متغیر وابسته) بر اساس مهارت‌های ارتباطی (متغیر مستقل) از رگرسیون دومتغیره استفاده شده است. نتایج مربوط به این آزمون در جدول

۵ داده شده است.

جدول ۵: نتایج تحلیل رگرسیون دومتغیره برای پیش‌بینی رفتارهای پرخاشگرانه بر اساس مهارت‌های ارتباطی

گویه	β	β (استاندارد شده)	آماره آزمون t	سطح معناداری	R	R^2	آزمون معناداری رگرسیون	
							آماره آزمون F	سطح معناداری
(ضریب ثابت)	۱۵۲/۶۲۱	—	۱۹/۰۶۸	۰/۰۰۱				
مهارت-					۰/۳۸۸	۰/۱۵۱	۳۵/۰۸۷	۰/۰۰۱
های	-۱/۷۷۴	-۰/۳۸۸	-۵/۹۲۳	۰/۰۰۱				
ارتباطی								

با توجه به مقدار آماره آزمون F و سطح معناداری مربوطه، نتیجه می‌شود که رگرسیون معنادار است. همچنین ضریب تعیین برابر ۰/۱۵۱ به دست آمده که بیانگر آن است که ۱۵/۱ درصد از تغییرات مربوط به رفتارهای پرخاشگرانه توسط مهارت‌های ارتباطی قابل تبیین و توضیح است. با توجه به ضرائب β به دست آمده، می‌توان رابطه بین متغیرهای مورد بررسی را به صورت زیر فرمول‌بندی نمود:

$$(\text{مهارت‌های ارتباطی}) \times (-1/774) + 152/621 = \text{رفتارهای پرخاشگرانه}$$

با توجه به منفی بودن مقدار β ، مهارت‌های ارتباطی با رفتارهای پرخاشگرانه رابطه منفی دارد.

فرضیه چهارم: رفتارهای پرخاشگرانه بر اساس نشانگان اضطراب جدایی قابل پیش‌بینی است.

برای پیش‌بینی رفتارهای پرخاشگرانه (متغیر وابسته) بر اساس نشانگان اضطراب جدایی (متغیر مستقل) از رگرسیون دومتغیره استفاده شده است. نتایج مربوط به این آزمون در جدول شماره ۶ آمده است.

جدول ۶. نتایج تحلیل رگرسیون دومتغیره برای پیش‌بینی رفتارهای پرخاشگرانه بر اساس نشانگان اضطراب جدایی

گویه	β	β	آماره آزمون t	سطح معناداری	R	R^2	آزمون معناداری رگرسیون	
							آماره آزمون F	سطح معناداری
(ضریب ثابت)	۷۸/۸۱۷	--	۱۵/۳۷۷	۰/۰۰۱				
نشانگان					۰/۳۷۵	۰/۱۴۱	۳۲/۳۷۸	۰/۰۰۱
اضطراب	۱/۹۵۶	۰/۳۷۵	۵/۶۹۰					
جدایی				۰/۰۰۱				

با توجه به مقدار آماره آزمون F و سطح معناداری مربوطه، نتیجه می‌شود که رگرسیون معنادار است. همچنین ضریب تعیین برابر ۰/۱۴۱ به دست آمده که بیانگر آن است که ۱۴/۱ درصد از تغییرات مربوط به رفتارهای پرخاشگرانه توسط نشانگان اضطراب جدایی قابل تبیین و توضیح است. با توجه به ضرایب β به دست آمده، می‌توان رابطه بین متغیرهای مورد بررسی را به صورت زیر فرمول‌بندی نمود:

$$(\text{نشانگان اضطراب جدایی}) \times (۱/۹۵۶) + ۷۸/۸۱۷ = \text{رفتارهای پرخاشگرانه}$$

با توجه به منفی بودن مقدار β ، نشانگان اضطراب جدایی با رفتارهای پرخاشگرانه رابطه منفی دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که مهارت‌های ارتباطی و نشانگان اضطراب جدایی، هر دو، در پیش‌بینی رفتارهای سازش‌نا یافته و پرخاشگرانه کودکان ۴ تا ۶ سال نقش معناداری دارند. این یافته‌ها از یک سو با بخش مهمی از ادبیات داخلی و خارجی همسو است و از سوی دیگر، نشان می‌دهد که مشکلات رفتاری کودکان در این دوره سنی باید در پیوند با کیفیت تعاملات اجتماعی و وضعیت امنیت هیجانی آنان تبیین شود. درواقع، اهمیت نتایج حاضر تنها در تأیید

پژوهش‌های پیشین نیست بلکه در روشن ساختن این نکته است که چرا این متغیرها در سنین پیش‌دبستانی می‌توانند زمینه‌ساز یا بازدارنده مشکلات رفتاری باشند.

در فرضیه نخست، نتایج نشان داد که مهارت‌های ارتباطی به صورت منفی و معنادار رفتارهای سازش‌نا یافته را پیش‌بینی می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش‌های کیم و همکاران (۲۰۱۱)، رافعی (۱۳۹۱)، فلینگر و همکاران (۲۰۱۲) و دووگله و همکاران (۲۰۰۵) همسو است. همسویی این نتایج را می‌توان ناشی از آن دانست که در بیشتر این مطالعات نیز بر نقش توانایی کودک در بیان نیازها، درک پیام‌های اجتماعی و مدیریت تعاملات روزمره تأکید شده است. به بیان دیگر، هرچه کودک در برقراری ارتباط مؤثر ناتوان‌تر باشد، احتمال بیشتری دارد که ناکامی‌ها و تنش‌های خود را در قالب رفتارهای ناسازگارانه نشان دهد. یافته حاضر از این نظر با پیشینه همخوان است که مهارت ارتباطی را نه صرفاً یک توانایی اجتماعی، بلکه نوعی منبع تنظیم‌کننده رفتار می‌داند؛ البته تفاوت احتمالی در شدت این رابطه با برخی مطالعات پیشین می‌تواند ناشی از تفاوت در بافت فرهنگی، سن کودکان، ابزار اندازه‌گیری و نوع گزارش‌دهندگان باشد؛ زیرا در کودکان ۴ تا ۶ سال، وابستگی به محیط خانواده و مهدکودک بیش از سنین بالاتر است و همین امر می‌تواند نقش مهارت‌های ارتباطی را برجسته‌تر کند. از نظر تبیینی نیز می‌توان گفت کودکانی که بهتر می‌توانند خواسته‌ها، ناراحتی‌ها و تعارض‌های خود را به زبان و رفتار مناسب بیان کنند، کمتر به مخالفت‌ورزی، بی‌قراری، کنش‌های تکانشی و سایر رفتارهای سازش‌نا یافته متوسل می‌شوند؛ بنابراین، معناداری این رابطه به نقش مهارت‌های ارتباطی در کاهش ناکامی، تسهیل خودابرازی و افزایش سازگاری اجتماعی بازمی‌گردد.

در فرضیه دوم، یافته‌ها نشان داد که نشانگان اضطراب جدایی پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار رفتارهای سازش‌نا یافته است. این نتیجه با یافته‌های طلایی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۵)، خورشیدوند و رضایی (۱۳۹۶) و نیز برخی پژوهش‌های جدید بین‌المللی همخوانی دارد. وجه اشتراک این مطالعات با پژوهش حاضر در آن است که همگی اضطراب جدایی را عاملی مؤثر در تضعیف انطباق کودک با موقعیت‌های اجتماعی و آموزشی می‌دانند. درواقع، کودکی که در جدایی از چهره دلبستگی احساس ناایمنی می‌کند، در رویارویی با محیط‌های

جدید و الزامات اجتماعی روزمره، آمادگی کمتری برای پاسخ‌دهی سازگارانه دارد. این همسویی نشان می‌دهد که اضطراب جدایی، صرف‌نظر از تفاوت‌های فرهنگی و محیطی، یکی از عوامل مهم اختلال در سازگاری رفتاری کودکان است. با این حال، در تبیین نتایج باید افزود که اضطراب جدایی همیشه فقط به شکل ترس یا وابستگی بروز نمی‌کند بلکه می‌تواند در قالب اجتناب، مقاومت، مخالفت‌ورزی، شکایت‌های جسمانی و بی‌قراری نیز ظاهر شود؛ به همین دلیل، رابطه آن با رفتارهای سازش‌نا یافته معنادار شده است. تفاوت‌های احتمالی بین نتایج این پژوهش و برخی مطالعات دیگر نیز ممکن است به تفاوت در تعریف عملیاتی رفتارهای سازش‌نا یافته، نوع نمونه‌گیری یا شرایط اجتماعی کودکان مربوط باشد. در مجموع، این یافته تأیید می‌کند که بخش مهمی از ناسازگاری رفتاری کودک ریشه در ناایمنی هیجانی و دشواری او در تحمل جدایی دارد.

در فرضیه سوم، نتایج نشان داد که مهارت‌های ارتباطی اثر منفی و معناداری بر رفتارهای پرخاشگرانه دارد. این یافته با نتایج کیم و همکاران (۲۰۱۱)، رافعی (۱۳۹۱) و اسمیت و همکاران (۲۰۲۰) همسو است. مقایسه این نتایج با پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که در اغلب مطالعات، ضعف در ارتباط مؤثر با افزایش رفتارهای برون‌ریزی‌شده، به‌ویژه پرخاشگری، همراه بوده است. دلیل این همسویی آن است که بسیاری از جلوه‌های پرخاشگری در کودکان، درواقع جایگزینی برای ناتوانی در بیان کلامی هیجان‌ها و خواسته‌هاست. کودکی که قادر نیست خشم، ناراحتی، حسادت یا نیاز خود را به شیوه‌ای مقبول بیان کند، ممکن است از پرخاشگری به‌عنوان ساده‌ترین و در دسترس‌ترین شیوه واکنش استفاده کند. یافته حاضر در مقایسه با پژوهش‌های قبلی، این نکته را تقویت می‌کند که مهارت ارتباطی نه‌تنها در کاهش مشکلات کلی سازگاری، بلکه به‌طور خاص در مهار پاسخ‌های تهاجمی نیز نقش دارد. اگر در برخی مطالعات، شدت این رابطه کمتر یا بیشتر گزارش شده باشد، می‌توان آن را ناشی از تفاوت در سن آزمودنی‌ها، تفاوت در شیوه سنجش پرخاشگری یا شرایط بافتی دانست. در تبیین چرایی این رابطه نیز باید گفت مهارت‌های ارتباطی از طریق افزایش توان گفت‌وگو، تقویت همدلی، درک نشانه‌های اجتماعی و گسترش راهبردهای حل مسئله، دامنه پاسخ‌های سازگارانه کودک را افزایش

می‌دهد و در نتیجه نیاز به واکنش‌های تکانشی و پرخاشگرانه را کاهش می‌دهد. در فرضیه چهارم، یافته‌ها نشان داد که نشانگان اضطراب جدایی پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار رفتارهای پرخاشگرانه است. این نتیجه نیز با مطالعات داخلی و خارجی پیشین همخوانی دارد، هرچند در برخی مطالعات، اضطراب جدایی بیشتر با نشانه‌های درون‌ریزی شده مانند ترس، کناره‌گیری و وابستگی بررسی شده است. مزیت یافته حاضر آن است که نشان می‌دهد اضطراب جدایی می‌تواند افزون بر جلوه‌های درونی، پیامدهای برونی و رفتاری نیز داشته باشد. در مقایسه با پیشینه، این پژوهش بر آن دلالت دارد که اضطراب در کودکان همیشه به شکل سکوت، ترس یا کناره‌گیری نمود نمی‌یابد بلکه ممکن است در قالب تحریک‌پذیری، خشم و پرخاشگری نیز آشکار شود. این موضوع به‌ویژه در کودکان پیش‌دبستانی اهمیت دارد؛ زیرا آنان هنوز مهارت کافی برای تنظیم هیجان و بیان پیچیدگی‌های عاطفی خود ندارند. از این رو، تنش ناشی از احساس ناایمنی و ترس از جدایی ممکن است به‌صورت واکنش‌های تهاجمی بروز کند. اگر برخی پژوهش‌های پیشین تأکید بیشتری بر ارتباط اضطراب جدایی با مشکلات درونی داشته‌اند، نتایج حاضر نشان می‌دهد که این متغیر می‌تواند هم‌زمان با مشکلات برون‌ریزی شده نیز مرتبط باشد؛ بنابراین، دلیل معنادار بودن این رابطه آن است که اضطراب جدایی آستانه تحمل کودک را کاهش می‌دهد، برانگیختگی هیجانی را بالا می‌برد و توانایی او را برای مهار تکانه‌ها تضعیف می‌کند؛ در نتیجه، احتمال بروز پرخاشگری افزایش می‌یابد.

درمجموع، نتایج این پژوهش در کلیت خود با بخش عمده‌ای از پیشینه پژوهشی همسو است؛ اما فراتر از تأیید یافته‌های قبلی، نشان می‌دهد که در دوره پیش‌دبستانی، مهارت‌های ارتباطی و اضطراب جدایی دو سازوکار کلیدی در شکل‌گیری رفتارهای سازش‌نیافته و پرخاشگرانه هستند. مهارت‌های ارتباطی نقش عامل محافظتی را ایفا می‌کنند؛ زیرا از طریق تسهیل خودابرازی، بهبود تعامل اجتماعی، افزایش درک متقابل و کاهش ناکامی، احتمال بروز مشکلات رفتاری را کاهش می‌دهند. درمقابل، نشانگان اضطراب جدایی نقش عامل خطر را دارند؛ زیرا با برهم زدن احساس امنیت، کاهش تحمل ناکامی و اختلال در تنظیم هیجان، زمینه بروز رفتارهای ناسازگارانه و پرخاشگرانه را فراهم می‌سازند. در نتیجه،

می‌توان گفت یافته‌های حاضر ضمن همسویی با دیدگاه‌های رشد اجتماعی - هیجانی، بر لزوم توجه هم‌زمان به ابعاد ارتباطی و هیجانی در مداخلات حوزه کودکی تأکید دارند. این پژوهش نیز همانند دیگر مطالعات با محدودیت‌هایی همراه بوده است. نخست، طرح پژوهش از نوع همبستگی و رگرسیونی بوده است؛ بنابراین، نمی‌توان بر اساس نتایج درباره روابط علی با اطمینان کامل اظهارنظر کرد. دوم، داده‌ها با استفاده از پرسش‌نامه گردآوری شده‌اند و این امر ممکن است پاسخ‌ها را تحت تأثیر برداشت شخصی یا سوگیری پاسخ‌دهندگان قرار داده باشد. سوم، جامعه آماری پژوهش به کودکان ۴ تا ۶ سال منطقه ۵ شهر تهران محدود بوده است؛ بنابراین، در تعمیم نتایج به سایر مناطق جغرافیایی، بافت‌های فرهنگی و گروه‌های سنی باید احتیاط شود. چهارم، متغیرهای دیگری مانند سبک فرزندپروری، وضعیت اجتماعی - اقتصادی خانواده، کیفیت دلبستگی، ساختار خانواده و ویژگی‌های خلقی کودک می‌توانند بر رفتارهای سازش‌نایافته و پرخاشگرانه اثرگذار باشند؛ اما در این پژوهش بررسی نشده‌اند.

بر اساس یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های آموزشی مراکز پیش‌دبستانی و مهدکودک‌ها بیش از پیش بر تقویت مهارت‌های ارتباطی کودکان متمرکز شوند تا آنان بتوانند احساسات، نیازها و تعارض‌های خود را به شیوه‌ای سازگارانه‌تر بیان کنند. همچنین، آموزش والدین و مربیان درباره شناسایی زودهنگام نشانگان اضطراب جدایی و نحوه برخورد صحیح با آن، می‌تواند در کاهش مشکلات رفتاری کودکان مؤثر باشد. به پژوهشگران آینده نیز پیشنهاد می‌شود این روابط را با استفاده از طرح‌های طولی و مداخله‌ای بررسی کنند تا ماهیت علی آن‌ها روشن‌تر شود. افزون‌براین، بررسی نقش متغیرهای واسطه‌ای و تعدیل‌گر مانند تنظیم هیجان، سبک دلبستگی، سبک فرزندپروری و جنسیت کودک می‌تواند به تبیین دقیق‌تر روابط میان متغیرها کمک کند.

منابع

- بهرامی، ف.، و نریمانی، م. (۱۳۹۴). اثربخشی بازی درمانی بر کاهش مشکلات هیجانی و رفتاری کودکان پیش دبستانی. *مجله روان شناسی مدرسه*، ۴(۲)، ۶۰-۷۰.
- حبیبی، آ. (۱۳۹۳). مدل یابی معادلات ساختاری و تحلیل عاملی تأییدی. تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- خدایاری فرد، م.، و یوسفی، ن. (۱۳۹۲). *روان شناسی خانواده و آسیب شناسی روابط خانوادگی*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- خورشیدوند، ز.، و رضایی، ع. (۱۳۹۶). ویژگی های روان سنجی پرسش نامه اضطراب جدایی بزرگسالی در بین دانشجویان. *مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی ایلام*، ۲۵(۱)، ۱۶۰-۱۷۰.
- دادستان، پ.، عسگری، ع.، رحیمزاده، س.، و بیات، م. (۱۳۸۹). پرسش نامه غربالگری اختلال های اجتماعی-هیجانی کودکان پیش دبستانی. *روان شناسی تحولی*، ۷(۲۵)، ۷-۲۷.
- رادمنش، ا.، گرجی، ی.، و شریفی، ط. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش بازی درمانی شناختی-رفتاری بر کاهش اضطراب جدایی. در *ششمین کنگره علمی-پژوهشی توسعه و ترویج علوم تربیتی و روان شناسی در ایران* (صص. ۱۲۳-۱۲۹).
- رافعی، ط. (۱۳۹۱). *حرکت ها و بازی های موزون (ریتمیک): راهنمای مربیان، درمانگران و خانواده ها*. تهران: انتشارات دانژه.
- رافعی، ط.، نریمانی، م.، و حسینی، س. (۱۳۹۸). اثربخشی بازی های حرکتی - ریتمیک بر رشد اجتماعی و هیجانی کودکان پیش دبستانی. *مجله روان شناسی تربیتی*، ۱۵(۲)، ۹۵-۱۱۰.
- قنبری، س.، و احدی، ح. (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش مهارت های زندگی بر بهبود مهارت های اجتماعی دانش آموزان. *فصلنامه روان شناسی مدرسه*، ۱(۴)، ۷۹-۹۴.
- طلایی نژاد، ن.، قنبری، س.، مظاهری، م.، و عسگری، ع. (۱۳۹۵). ویژگی های مقدماتی مقیاس سنجش اضطراب جدایی (فرم والدین). *مجله روان شناسی*، ۲۰(۳)، ۲۲۵-۲۳۵.
- محمدزاده، ح.، سلیمانی، م.، دانشیار، ا.، و دهقانی زاده، ج. (۱۳۹۹). اثربخشی بازی های ریتمیک و گروهی بر مهارت های حرکتی درشت و تعامل اجتماعی کودکان اتیسم.

کودکان استثنایی، ۲۰(۲)، ۶۵-۸۰.

- واحدی، ش.، فرخی، ن.، و یارمحمدیان، ا. (۱۳۸۷). اثربخشی بازی‌درمانی بر کاهش مشکلات رفتاری کودکان پیش‌دبستانی. *مجله پژوهش‌های علوم رفتاری*، ۶(۲)، ۳۷-۴۶.
- Alvarado, S. E., & Cohen, D. A. (2022). Neighborhood conditions, family context, and children's mental health: Evidence from population-based studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(5), 565-574.
- Avordik, M., Hansen, R., & Keller, P. (2025). Movement-based play interventions and emotional regulation in preschool children: Evidence from controlled studies. *Journal of Early Childhood Research*, 23(2), 145-159.
- Crain, W. (1993). *Theories of development: Concepts and applications* (3rd ed.). Prentice Hall.
- Dai, Y., & Ouyang, N. (2025). Excessive screen time is associated with mental health problems and conduct issues in U.S. children and adolescents.
- De Berardis, D., et al. (2025). Vulnerability factors and mental health outcomes in children and adolescents. *International Journal of Social Psychiatry*.
- Dion, J., Hains, J., Vachon, P., & Bouchard, C. (2024). Risk and protective factors associated with anxiety symptoms in children and adolescents: A systematic review. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 18(1), 1-15.
- Duvegel, E., Trillingsgaard, A., Damm, D., Thomsen, P. H., & Nielsen, S. (2005). Psychiatric, emotional and behavioural problems in children with autism spectrum disorders. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 14(5), 275-281.
- Fellinger, J., Holzinger, D., Sattel, H., & Laucht, M. (2012). Mental health and quality of life in children with hearing impairment: A review of the literature. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 21(9), 507-514.
- Hoelter, J. W. (1983). The analysis of covariance structures: Goodness-of-fit indices. *Sociological Methods & Research*, 11(3), 325 - 344.
- Kazdin, A. E. (2019). *Parent management training* (Updated ed.). Oxford University Press.
- Kim, J. S., & Kim, H. S. (2011). The effects of child-centered play therapy on children's emotional and behavioral problems: A meta-analysis. *Journal of Counseling & Development*, 89(2), 211-219.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). The Guilford Press.
- Lomas, T., Medina, J. C., Ivztan, I., Rupprecht, S., & Hart, R. (2021). The impact of mindfulness and movement-based interventions on children's psychological well-being: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 12, 648712.
- Miller, D. C., Micgie, A., & Miller, M. A. (1997). *Kindergarten inventory of social/emotional tendencies (KIST)*. Kindergarten Interventions and Diagnostic Services.
- Nelson, K. (2000). Narrative, time, and the emergence of the autobiographical self. *Psychological Science*, 11(1), 60-63.
- Peterson, C., Mares, K., & Moon, S. (2020). The role of family environment and parental

- factors in childhood anxiety disorders. *Journal of Child and Family Studies*, 29(5), 1331–1342.
- Pradhan, B., & Chopra, A. (2008). Effect of rhythmic movement and music on attention and emotional regulation in children. *Indian Journal of Psychiatry*, 50(3), 167–172.
- Sánchez, Z. M., Ballester, L., & Ortega-Barón, J. (2025). Digital media use, family environment, and mental health outcomes in children and adolescents: A systematic review. *Computers in Human Behavior*, 154, 108135.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323 - 338.
- Schreiber, F., Heimlich, C., & Huber, R. (2006). Separation anxiety disorder in childhood: Epidemiology, diagnosis and treatment. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 34(5), 345–356.
- Smith, J. D., Berkel, C., & Jordan, N. (2020). An implementation science perspective on parenting interventions: Advances and future directions. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 23(2), 237–259.
- Stetsenko, A. (2017). *The transformative mind: Expanding Vygotsky's approach to development and education*. Cambridge University Press.
- Tutkan, E., & Meral, B. F. (2025). The effects of rhythmic movement and music-based activities on social and emotional development in early childhood. *Early Child Development and Care*, 195(4), 512–524.
- White, B. M., Prasad, R., Ammar, N., Yuan, J. A., & Shaban-Nejad, A. (2025). Digital health innovations for childhood adversity. *arXiv*.
- Wood, M. K., Kendall, K. M., & Thompson, J. L. (2021). Parental factors associated with separation anxiety disorder. *Journal of Early Childhood Research*, 19(3), 221–234.

Prediction of Maladaptive and Aggressive Behaviors Through Communication Skills and Separation Anxiety Symptoms in Children Aged 4–6 Years

Mojtaba Tamadoni(PhD)¹
Nasrin Jafary Majelan²

 0000-0000-0000-0000
 0000-0000-0000-0000

Abstract

The present study aimed to predict maladaptive and aggressive behaviors in children aged 4–6 years based on communication skills and separation anxiety symptoms. This research employed a descriptive–correlational design. The statistical population consisted of all children aged 4–6 years in District 5 of Tehran in 2025, with their mothers participating as respondents. A sample of 200 children was selected using cluster random sampling. Data were collected using the Miller Preschool Social–Emotional Skills Screening Questionnaire (1997) and the Nelson Children’s Aggression Questionnaire (2000). Data analysis was conducted using correlation and regression statistical methods. The results indicated that communication skills and separation anxiety symptoms significantly predicted maladaptive and aggressive behaviors in children. Communication skills were significantly associated with a reduction in aggressive behaviors and an increase in adaptive behaviors, whereas separation anxiety symptoms were significantly associated with an increase in aggressive and maladaptive behaviors. The findings suggest that communication skills within family and educational contexts can function as a protective factor against the emergence of behavioral problems in preschool children. In contrast, separation anxiety—particularly in children who receive less emotional support—is associated with more negative behavioral outcomes. These results can be utilized in the design of preventive interventions and educational programs for parents, preschool educators, and child psychology professionals.

Keywords: Maladaptive behaviors; Aggression; Communication skills; Separation anxiety; Preschool children.

1- Assistant professor, Family Counseling psychology, Amiral momenin University, Ahvaz, Iran
M_tamadpni@azad.ac.ir
2- Master s degree, Family Counseling Refah, Tehran, Iran (Corresponding Author)
n.majelan@yahoo.com

The Effectiveness of Narrative Therapy on Assertiveness and the Parent–Child Relationship in Students Engaged in Self-Harming Behaviors

Mehrdad Sasani(PhD)¹

Maryam Zali²

Massuod Rezazadeh³

 0000-0000-0000-0000

 0000-0000-0000-0000

 0000-0000-0000-0000

Abstract

The present study aimed to examine the effectiveness of narrative therapy on assertiveness and the parent–child relationship among students engaged in self-harming behaviors. This quasi-experimental study employed a pretest–posttest control group design. The statistical population comprised all secondary school students with self-harming behaviors in Tabriz during the 2024–2025 academic year. Using purposive sampling, 30 female students were selected and randomly assigned to experimental and control groups. The intervention was based on the White and Epston (1990) protocol, delivered in eight 90-minute group sessions. Data were collected using the Gambrell and Richey (1975) Assertiveness Questionnaire and the Fine et al. (1983) Parent–Child Relationship Scale, administered at both pretest and posttest stages. Data analysis was performed using univariate analysis of covariance (ANCOVA). The results indicated that narrative therapy produced a significant improvement in assertiveness ($p = .001$) and the parent–child relationship ($p = .011$) in the experimental group. These findings suggest that narrative therapy, through reconstructing personal narratives and fostering positive meanings, enhances assertiveness skills and strengthens the quality of the parent–child relationship. This approach can be considered a practical intervention for reducing self-harming behaviors and improving students' social interactions.

Keywords: Narrative Therapy, Self- Assertion, Parent-Child Relationship, Self-Injury.

1- Assistant Professor, Department of Psychology, Mizan Institute of Higher Education, Tabriz, Iran (Corresponding Author)
m-rezazadeh@stu.scu.ac.ir

2- Masters student in General Psychology, Mizan Institute of Higher Education, Tabriz, Iran
mehrdadsasani45@gmail.com

3- Phd student in Counseling, Shahid Chamran University, Ahvaz, Iran
maryamzali76528@gmail.com

The Role of Couples' Childhood Psychological Traumas in Marital Conflicts

Nafiseh Haeri¹

Javad Khodadadi (PhD)²

 0000-0000-0000-0000

 0000-0000-0000-0000

Abstract

Marital conflicts are important issues within the family that can have various roots. One area of focus in understanding the roots of conflicts is exploring the childhood experiences of couples and the effects of these experiences on their marital life and relationships. Given the significance of the health of this type of relationship, this study aimed to identify and analyzing women's perceptions and narratives, regarding the psychological harms of their partners' and their spouses childhood experiences in marital conflicts. This research used a qualitative approach and a thematic analysis method. The study population consisted of 22 female participants, selected through a purposeful sampling logic and a convenient access method, who met the inclusion criteria for the study, including experiencing marital conflicts, until theoretical saturation was achieved. The desired data were collected and organized through semi-structured exploratory interviews conducted in stages. The findings of the study, based on the statements obtained from the interviews, included four main themes, fifteen sub-themes, and one core theme. The first main theme, "Diminished Self," included four sub-themes: passive interaction style, victimization, diminished self-esteem, and negative self-concept. The second main theme was "Weak Marital Stability," which comprised emotional immaturity, destructive behaviors, feelings of inadequacy in life, and weak marital adjustment. The third main theme was "Weak Interpersonal Trust," which had four sub-components: dysfunctional interaction patterns, feelings of insecurity, fear of intimacy, and excessive need for attention. The final main theme, "Diminished Agency," encompassed diminished agency, behavioral immaturity, and decision-making weaknesses. According to the findings of this study, the psychological harms of couples' childhood experiences play a role in marital conflicts, and these conflicts can be rooted in individuals' past experiences. This highlights the importance of therapists and counselors paying attention to these issues to enhance health and further societal objectives.

Keywords: Marital Conflicts, Psychological Harms, Couples' Childhood, Past Experiences, Parents.

1- Master of Family Counseling, Faculty of Refah, Tehran, Iran (Corresponding Author)

mi_moradi@atu.ac.ir

2- Assistant Professor, Guidance and Counseling Department, Allameh Tabatabaei University, Tehran, Iran

l.ghasemsharifi@gmail.com

Examining the Efficient Ecosystem Dynamics of Family-Type Residential Care Centers: A Thematic Analysis

Mitra Moradi(PhD)¹

Masoumeh Esmaeili(PhD)²

Lila Ghasemsharifi³

 0000-0001-5421-5427

 0000-0000-0000-0000

 0000-0000-0000-0000

Abstract

The present study was conducted with the aim of analyzing the effective dynamics of the ecosystem of family-type residential care centers. Family-type residential care, as a substitute for the family, plays an important role in meeting the psychological, emotional, and social needs of orphaned and neglected children. However, the effectiveness of these centers is not limited to material resources; rather, it depends on the quality of relationships, internal structures, and interactions with external institutions. This study employed a qualitative approach using Braun and Clarke's (2006) thematic analysis method. Data were collected through semi-structured interviews with eight staff members working in family-type residential care in Tehran Province (six women and two men) with work experience ranging from two to nine years. During the analysis, 138 open codes, 24 subthemes, 4 main themes, and 2 core themes were extracted. The findings indicated that the effective dynamics of the family-type residential care ecosystem emerge at four levels: attitudinal (dignity-centeredness, identity formation, and collective responsibility), relational (secure relationships and collective participation), structural (flexibility in roles and system boundaries), and institutional (human-centered welfare policies and sustainable external support). The results emphasize the importance of integrating a humanistic and dignity-oriented attitude with supportive relationships, flexible structures, and stable institutional backing to create a safe environment that fosters the balanced development of children. Accordingly, designing comprehensive welfare policies and rethinking the structural and managerial approaches of family-type residential care centers can contribute to improving quality of life and ensuring a more hopeful future for children.

Keywords: Family-type residential care; Effective ecosystem dynamics; Thematic analysis; System boundaries; Institutional support.

1- Counseling, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran mi_moradi@atu.ac.ir

2- Counseling, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran m.esmaeili@atu.ac.ir

3- Consulting Group, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran (Corresponding Author) l.ghasemsharifi@gmail.com

The Lived Experience of Adoptive Mothers: From Idealism to Redefining Parenting

Naeimeh Saberi¹

 0009-0008-2424-7653

Marzieh Madanifar(PhD)²

 0009-0002-0879-6974

Abstract

Adoption is a complex path to fulfilling the parenting role that confronts mothers with numerous identity challenges. The present study aimed to deeply explore the identity transition process of adoptive mothers and understand how they navigate from initial idealism toward redefining the concept of parenting. This qualitative study was conducted using thematic analysis. Through purposive sampling, eight adoptive mothers in Tehran (2024-2025) were selected. Data were collected using in-depth semi-structured interviews and analyzed based on Braun and Clarke's approach. Exploring the lived experiences of the participants led to the identification of four main themes: "idealistic beginnings," "encountering reality," "redefining the boundaries of the maternal role," and "accepting parenting as a process." The findings indicate that this experience represents a gradual and profound identity process, which can be conceptualized through a five-stage model (from the collapse of the biological motherhood myth to the consolidation of spiritual attachment). Consequently, success in this journey depends on the mother's ability to redefine her identity from a "biological mother" to a "spiritual-chosen mother," highlighting the need for continuous psychosocial support and a shift in policymakers' focus toward post-adoption care.

Keywords: Adoption, adoptive mothers, identity transition, parenting, lived experience.

1- Student in Counseling, Department of Counseling, Faculty of Psychology and Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran naime.saberi@gmail.com

2- Assistant Professor, Department of Counseling, Faculty of Psychology and Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran (Corresponding Author) m_madanifar@atu.ac.ir

Working mothers' lived experience of the conflict between maternal and career roles in raising children

Leila Khademi Adel(PhD)¹

 0009-0004-8473-7268

Zohre Moradi²

 0000-0000-0000-0000

Sakine Kavooosi Omid³

 0000-0000-0000-0000

Abstract

maternal and professional roles in the process of raising children. The main goal of this study was to deeply understand the challenges, inner feelings, and coping strategies of these mothers in facing two vital and sometimes conflicting roles. Data were collected through semi-structured interviews with a group of working mothers and analyzed using thematic analysis. The results showed that these mothers face feelings of guilt, psychological pressure, anxiety, and educational concerns. To manage this conflict, they use strategies such as careful planning, emotional and practical support from their spouse, use of care services, and balancing duties. The findings of this study can play an effective role in formulating supportive policies for working women and promoting family mental health. **Keywords:** Role conflict; Child rearing; Family; Mental health; Working mothers

Keywords: Role conflict; Child rearing; Family; Mental health; Working mothers.

1- PhD in Educational Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Science and Research, Tehran, Iran (Corresponding Author) leila.khademi@iau.ac.ir

2- Master's degree in Family Counseling, Allameh Tabatabai University, Tehran teacherzohre1375@gmail.com

3- Master's Degree in Family Counseling, Razi University of Kermanshah, Kermanshah, Iran kavosi.s1387@gmail.com

Investigating the problems and harms of adolescents in families with communication conflicts: Aphenomenological study

Samira Mirzaei¹
Sina Hasan Baigi(PhD)²

 0000-0000-0000-0000
 0009-0003-8562-8920

Abstract

This study aimed to explore the problems and vulnerabilities experienced by adolescents living in Alborz Province who grow up in families with communicative conflicts, based on the adolescents' own lived experiences. A qualitative study was conducted using a phenomenological approach and thematic analysis based on Colaizzi's model. The sample consisted of adolescents aged 12–18 years, selected through convenience sampling until data saturation was reached. Following initial screening using the Parent–Adolescent Conflict Questionnaire, data were collected through semi-structured interviews. The interviews were transcribed verbatim and analyzed in accordance with Colaizzi's seven-step procedure. Analysis of participants' narratives revealed an interconnected network of emotional, biological, and behavioral consequences, centered on a lack of empathic parental responsiveness and neglect of adolescents' needs. The main themes included feelings of rejection and being ignored, chronic anxiety and fear, guilt and shame, avoidant reactions and silence, suppressed anger and covert aggression, sleep and eating disturbances, suicidal ideation and feelings of meaninglessness, academic decline and demotivation, social withdrawal, and changes in peer relationships. The findings highlight the need for multilevel interventions at the family, school, and individual levels. These include training parents in sensitive parenting and constructive feedback, school-based screening and rapid referral programs for high-risk cases, and providing adolescents with emotion regulation skills, sleep hygiene education, and counseling support. Such measures may strengthen alternative support systems, reduce the erosive effects of perceived rejection, and inform culturally responsive interventions and supportive policies within schools and family counseling services.

Keywords: Adolescents' lived experiences, family communication conflicts, adolescent problems and traumas.

1 - Counseling Department, Non-Governmental Non-Profit Refah College, Tehran, Iran
(Corresponding Author) chamransm@gmail.com

2- Counseling Department, Takestan Non-Profit University, Takestan, Iran
sinahasanbaigi.official@gmail.com

Entrepreneurial Ability, Job-Finding Beliefs, and Career Self-Concept in Female Adolescents of Technical and Vocational Studies: An Ex-Post Facto

Asma Azizi¹

Mohsen Golmohammadian(PhD)²

Alireza Rashidi(PhD)³

 0000-0000-0000-0000

 0000-0001-7739-0316

 0000-0000-0000-0000

Abstract

Objectives: The current research was conducted with the aim of comparing entrepreneurial ability, job finding beliefs and career self-concept in female students of technical-professional and theoretical branches. **Methods:** The statistical population of the research includes all female students studying in the twelfth grade in Kermanshah city in the academic year of 2023-2024. (N=5557) of which 359 people were selected using stratified random sampling, 240 of them were from theoretical fields and 119 from technical fields. The main tools of the research were Shafi Abadi and Rezaei occupational self-concept questionnaire (1997), Salehi employment beliefs questionnaire (2004) and Zandi's entrepreneurial abilities questionnaire (2013). **Findings:** Data analysis was done in two parts of descriptive and inferential statistics using SPSS version 26 software. The results of the research showed that there is a significant difference between the female students of the technical-professional branch and the theoretical branch in terms of entrepreneurial abilities and job search beliefs. Regarding the occupational self-concept component, no significant difference was observed between the two groups. **Conclusion:** The results of the current study indicate that entrepreneurial abilities and positive job-finding beliefs are higher in students of the technical-professional branch than in students of the theoretical branch. The findings of this research can be effective in students' branch selection process and in educational policy-making in this field.

Keywords: Entrepreneurial Ability, Job Finding Beliefs, Career Self-Concept, adolescent, technical-professional branch, theoretical branch.

1- Master's Degree Student in School Counseling, Razi University, Kermanshah, Iran

Aziziasma77@gmail.com

2- Associate Professor, Department of Guidance and Counseling, Razi University, Kermanshah, Iran(Corresponding Author)

mgolmohammadian@gmail.com

3- Associate Professor, Department of Guidance and Counseling, Razi University, Kermanshah, Iran

alrashid@razi.ac.ir

The Prediction of War Anxiety Based on Attachment Styles in Adolescents

Mehdi Shomali Ahmadabadi (PhD)¹

 0000-0002-0218-2229

Atefeh Barkhordari Ahmadabadi²

 0000-0002-0062-3676

Somayeh Shakerian³

 0000-0000-0000-0000

Abstract

War, as a complex and multidimensional socio-political phenomenon, imposes profound and far-reaching consequences on affected societies. The present study aimed to investigate The Prediction Predicting of War Anxiety Based on Attachment Styles in Adolescents. This study employed a descriptive correlational design. The statistical population consisted of all adolescent students in the cities of Ardakan and Meybod during the 2025–2026 academic year. Participants were selected using convenience sampling. The research instruments included the Shomali and Barkhordari War Anxiety Questionnaire (2025) and the Hazan and Shaver Attachment Style Questionnaire (1987). After removing outlier scores, a total of 346 questionnaires were retained for analysis and were examined using SPSS v26 through multiple regression analysis. The findings indicated a significant positive association between avoidant insecure and ambivalent insecure attachment styles and war anxiety ($p < .01$), and a significant negative association between secure attachment and war anxiety ($p < .01$). Furthermore, avoidant insecure ($\beta = .138$), secure ($\beta = -.214$), and ambivalent insecure ($\beta = .178$) attachment styles made significant contributions to the prediction of war anxiety, with the regression model accounting for 13.3% of the variance in war anxiety ($p < .01$). In light of these findings, attachment styles appear to play a crucial role in explaining individuals' psychological responses to threatening and stressful situations. Therefore, attending to attachment patterns within educational programs and psychological interventions may help reduce war related anxiety and promote mental health among students.

Keywords: Attachment styles, War anxiety, Adolescents.

1- PhD in Psychology, Education department, Ardakan, Yazd, Iran mahdi_shomali@yahoo.com

2- Masters in clinical psychology, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran. (Corresponding author) atefeh.8449@iran.irom

3- Master's Student in Exceptional Children Psychology, Islamic Azad University, Yazd Branch, Yazd, Iran shakerian.s@gmail.com

Pathology of the process of planning and implementing educational activities related to the concept of hijab and prayer from the perspective of educational officials in the second grade of elementary school in Tehran's public girls' schools

Sarah Hanifteh Zadeh (PhD)¹
Nastaran Bokae²

 0009-0001-1239-5535
 0000-0000-0000-0000

Abstract

The aim of this study was to identify the pathologies in the process of planning and implementing educational activities related to the concepts of prayer and hijab from the perspective of primary school teachers (second period). The research was conducted using a qualitative approach and the grounded theory method. The main research tool was semi-structured interviews, and the data were analyzed through open, axial, and selective coding. The findings revealed that the harms in implementing educational activities for prayer and hijab can be classified into seven main categories: Underlying factors include structural and infrastructural harms, content and methodological harms, and technological harms; Causal factors include weaknesses in human resources, challenges in communication with the family, and educational and training deficiencies; Improvement strategies include motivational and incentive strategies, participatory strategies, creative educational strategies, comprehensive planning, utilization of modern technologies, and purposeful interaction with parents; and Improvement outcomes manifested in the form of creating intrinsic motivation, enhancing learning, strengthening social skills, and reinforcing students' religious identity. The results also showed that coercion in program implementation, the inappropriateness of educational content for the age group, the lack of appeal in methods, and the influence of modern media are among the most important barriers to the effectiveness of educational activities. Overall, the research results indicate that enhancing the effectiveness of educational programs on prayer and hijab requires a revision of educational content and methods, strengthening school-family interaction, using participatory and creative approaches, and paying attention to the needs and developmental characteristics of students.

Keywords: Educational activities, Prayer and Hijab, Religious education, Pathology, Qualitative study, Second period of elementary school.

1- faculty member, Department of Educational Sciences, Faculty of Welfare, Tehran, Iran
s.hanifehzadeh@yahoo.com
2- Master's degree in Elementary Education, Faculty of Welfare, Iran
nastaran.boca@gmail.com

The mediating role of executive functions in the relationship between parenting styles and academic success

Azam Akbari Moayer¹
Salehe Piryaee (PhD)²

 0000-0000-0000-0000
 0000-0001-7929-8652

Abstract

This study aimed to investigate the mediating role of executive functions in the relationship between parenting styles (permissive, authoritarian, and authoritative) and academic success of children in Tehran. The statistical population included 9-11 year old boys and girls, from whom 200 were selected through convenience sampling in 1403. The research tools included the Brief Executive Functions Questionnaire, the Baumrind Parenting Questionnaire, and the GPA. Data analysis was performed using structural equation modeling and bootstrap methods. The results showed that permissive parenting style has a significant relationship with academic success through its effect on executive functions. Due to excessive freedom and low supervision, this style can lead to the weakening of skills such as planning and time management and reduce academic success. In contrast, no significant relationship was observed between authoritarian parenting style and academic success mediated by executive functions. Authoritarian parenting styles, with their emphasis on strict control, may reduce children's independence and self-confidence and have a direct negative impact on their academic performance. Also, the results showed that authoritative parenting style has a positive and significant relationship with academic success through strengthening executive functions. This style, by combining emotional support and reasonable expectations, helps improve children's executive functions and promote their academic performance. Overall, the findings indicate the importance of the role of parenting styles in the development of executive functions and its impact on children's academic success. By creating a balance between supervision and freedom, parents can help their children develop executive functions and academic achievement.

Keywords: Executive functions, 9-11 year old boys and girls, parenting styles, academic achievement.

1- Master of Science in Psychology, Faculty of Welfare, Tehran, Iran

Azmoayer@gmail.com

2- Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Welfare, Tehran, Iran

piryaei@refah.ac.ir

Exploring Alternative Futures of Parenting Styles in Iran with an Emphasis on the Causal Layered Analysis (CLA) Approach

Mohammad Reza Heshmati¹

 0009-0009-0588-0629

Abstract

In the face of rapid social, cultural, and technological transformations, parenting styles in Iran have encountered significant challenges that have made their reconsideration a sociological necessity. The present study aims to analyze alternative futures of parenting styles in Iran by employing the Causal Layered Analysis (CLA) approach. Through examining four analytical layers—litany, social causes, discourses/worldviews, and myths/metaphors—the study seeks to construct multidimensional perspectives on child-rearing in Iranian society. Methodologically, this research adopts a qualitative and futures-oriented design. The research population consisted of experts in the fields of social sciences, family studies, child development, and social policy. Participants were selected through purposive and snowball sampling techniques. Initially, experts with relevant academic and professional backgrounds were identified, and subsequently, additional participants were recruited through referrals until theoretical saturation was achieved. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using the Causal Layered Analysis framework. The findings indicate that existing parenting styles in Iran are characterized by discontinuities at individual, familial, and structural levels. These patterns are shaped by factors such as economic pressures, intergenerational value gaps, weak institutional support systems, conflicting discourses (including official Islamism, modern individualism, and neoliberal educational ideology), and dominant cultural metaphors such as “a child must be raised strictly like gold being forged.” The study demonstrates that these multilayered tensions have placed the Iranian parenting system in a transitional condition, hindering the emergence of a coherent and integrated model of child-rearing. Accordingly, the research emphasizes that desirable future scenarios—such as a tolerant, creative, and resilient society—can only be achieved through revising dominant discourses, strengthening family support institutions, promoting conscious and informed parenting education, and reconstructing cultural metaphors of child-rearing. By offering a multilayered analysis of alternative futures of parenting, this study presents an innovative contribution to educational futures studies and provides a foundation for transformative policymaking within Iran’s educational and family systems.

Keywords: Educational Futures Studies; Causal Layered Analysis (CLA); Parenting Styles; Educational Discourses; Alternative Scenarios; Family and Social Change; Educational Policy.

1- PhD student in Sociology of Social Issues, University of Kashan

Rezaheshmaty1037@gmail.com

❖ Working Mothers' Lived Experience of the Conflict Between Maternal and Career Roles in Raising Children	161
Leila Khademi Adel / Zohre Moradi / Sakine Kavooosi Omid	
❖ The Lived Experience of Adoptive Mothers: From Idealism to Redefining Parenting	171
Naeimeh Saberi / Marzieh Madanifar	
❖ Examining the Efficient Ecosystem Dynamics of Family-Type Residential Care Centers: A Thematic Analysis.....	207
Mitra Moradi / Masoumeh Esmaeili / Lila Ghasemsharifi	
❖ The Role of Couples' Childhood Psychological Traumas in Marital Conflicts	233
Mahdye Fathi Araf / Koser Dehdast	
❖ The Effectiveness of Narrative Therapy on Assertiveness and the Parent–Child Relationship in Students Engaged in Self-Harming Behaviors	255
Mehrdad Sasani / Maryam Zali / Massuod Rezazadeh	
❖ Prediction of Maladaptive and Aggressive Behaviors Through Communication Skills and Separation Anxiety Symptoms in Children Aged 4–6 Years.....	281
Mojtaba Tamadoni / Nasrin Jafary Majelan	
❖ Abstract English.....	5

Contents

- ❖ **Exploring Alternative Futures of Parenting Styles in Iran with an Emphasis on the Causal Layered Analysis (CLA) Approach 7**
Mohammad Reza Heshmati

- ❖ **The Mediating Role of Executive Functions in the Relationship Between Parenting Styles and Academic Uuccess 33**
Azam Akbari Moayer / Salehe Piryaee

- ❖ **Pathology of the process of planning and implementing educational activities related to the concept of hijab and prayer from the perspective of educational officials in the second grade of elementary school in Tehran's public girls' schools.....59**
Sarah Hanifeh Zadeh / Nastaran Bokae

- ❖ **The Prediction of War Anxiety Based on Attachment Styles in Adolescents 99**
Mehdi Shomali Ahmadabadi / Atefeh Barkhordari Ahmadabadi / Somayeh Shakerian

- ❖ **Entrepreneurial Ability, Job-Finding Beliefs, and Career Self-Concept in Female Adolescents of Technical and Vocational Studies: An Ex-Post Facto 111**
Asma Azizi / Mohsen Golmohammadian / Alireza Rashidi

- ❖ **Investigating the problems and harms of adolescents in families with communication conflicts: Aphenomenological study 131**
Samira Mirzaei / Sina Hasan Baigi

Journal of Research in Child and Adolescent Counseling

VOL. 3 / Autumn 2025 & Winter 2026 / NO. 1 (Serial 7)

Under the direction of the research vice president

Director-in-change: Refah Faculty

Managing Director: Zahra Taheripour (Ph.D.)

Editor-in-chief: Masome Esmaili (Ph.D.)

Deputy Editor: Kowsar Dehdast (Ph.D.)

Editorial Board:

Mohammad Asgari(**Ph.D.**),Professor, Allameh Tabatabaei University
Mehrdad Cheshmeh Sohrabi(**Ph.D.**),Professor, University of Isfahan
Masoumeh Esmaili(**Ph.D.**),Professor, Allameh Tabatabaei University
Hadi Bahrami Ehsan(**Ph.D.**),Professor, University of Tehran
Gholamhossein Maktabi(**Ph.D.**),Associate Professor, Shahid Chamran University of Ahvaz
Hamid Reza Pouremet(**Ph.D.**),Professor, Shahid Beheshti University
Kianoosh Zahrakar(**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:

Mansoura Abolhasani(Ph.D.)	Samira Mirzaei(Ph.D.)
Zahra Amanollahi(Ph.D.)	Azam Movahedi(Ph.D.)
Kowsar Dehdest(Ph.D.)	Saleh Piriai(Ph.D.)
Sahar Ghafouri(Ph.D.)	Seyeda Maryam Pourmousavi(Ph.D.)
Fatemeh Ghasemi-Niaei(Ph.D.)	Mohsen Shakerinasab(Ph.D.)
Amir Ghorbanpour Lafamjani(Ph.D.)	Ghazal Zandkarimi(Ph.D.)
Marzieh Madanifar(Ph.D.)	

Persian Editor: Samira Mirzaei (Ph.D.)

Executive Manager: Reza Diba

Electronic Shapa: 3060-737X

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. 3 / Autumn 2025 & Winter 2026 / NO. 1 (Serial 7)

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