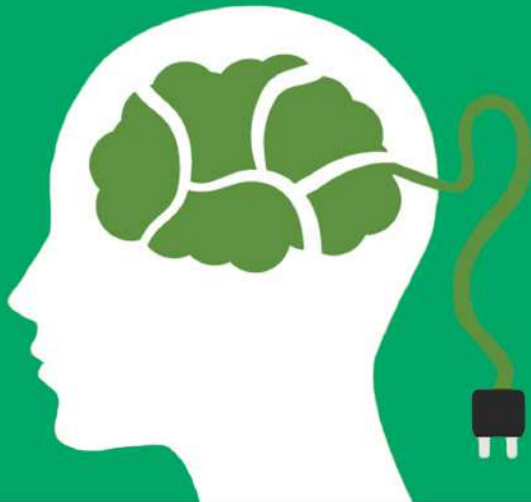




پویش



۷.....برهکاری وانحرافات اجتماعی.....

۱۴.....درمان مبتنی بر معنی و هدف.....

۲۰.....تحلیل گفتمان به عنوان یک روش تحقیق.....

توسعه و اعتبار باورها و نگرش دانشجویی درباره مقیاس نوآوری، اندازه گیری روانسنجی قوی از هویت نویسنده.....
۲۶.....

اثر بخشی برنامه آموزش زندگی خانوادگی در تغییر نگرش مادران دارای کودک مبتلا به بیش فعال ADHD در سازش پذیری و پذیرندگی کودک.....
۳۶.....

۴۸.....بررسی نقش واسطه‌گری تاب‌آوری در رابطه حمایت تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانشجویان.....

خواص روانسنجی نسخه های والدین و معلمان از پرسشنامه مشکلات یادگیری کلورادو ویلکات و همکاران (CLDQ) برای دانش آموزان (مطالعه موردی: کودکان ۱۶ تا ۱۶ سال).....
۵۸.....



پویش

دو فصلنامه علمی - تخصصی پویش

انجمن علمی مشاوره دانشگاه محقق اردبیلی

سورة

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

عنوان: پویش

زمینه انتشار: علمی - تخصصی

صاحب امتیاز: انجمن علمی مشاوره دانشگاه محقق اردبیلی

مدیر مسئول: سینا صادق

سردبیر: زهرا عبادی

ویراستار: زهرا عبادی، سینا صادق

ناظر علمی: دکتر احمدرضا کیانی

هیئت تحریریه:

سینا صادق، زهرا عبادی، دکتر علی رضایی شریف، شیوا کامکار، جمال سوره، دکتر

نیلوفر میکائیلی، چنور رحیم زاده، عفت قوی بازو، داود فتحی، مونا جمال آبادی

گرافیک و طراحی: رضا رسول زاده

فهرست مطالب

بزهکاری و انحرافات اجتماعی.....	۷
درمان مبتنی بر معنی و هدف.....	۱۴
تحلیل گفتمان به عنوان یک روش تحقیق.....	۲۰
توسعه و اعتبار باورها و نگرش دانشجویی درباره مقیاس نوآوری، اندازه‌گیری روانسنجی قوی از هویت نویسنده.....	۲۶
اثر بخشی برنامه آموزش زندگی خانوادگی در تغییر نگرش مادران دارای کودک مبتلا به بیش فعال در سازش پذیری و پذیرندگی کودک ADHD.....	۳۶
بررسی نقش واسطه‌گری تاب‌آوری در رابطه حمایت تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانشجویان.....	۴۸
خواص روانسنجی نسخه‌های والدین و معلمان از پرسشنامه مشکلات یادگیری کلورادو ویلکات و همکاران (CLDQ) برای دانش آموزان (مطالعه موردی: کودکان ۶ تا ۱۶ سال).....	۵۸

به نام خداوند جان و خرد

قطعا انتقال تجربه یکی از بزرگترین رسالت‌های بشر در طول تاریخ بوده است و پیشرفت سریع دیروز و امروز جوامع، مدیون آن می‌باشد. یکی از ماندگارترین و مطمئن‌ترین ابزارهای انتقال و به اشتراک گذاشتن اطلاعات و تجربه با دیگران و مهم‌تر با نسل‌های آینده، چیزی جز نویسندگی نبوده و با قطعیت می‌توان گفت: که سنگ بنای پیشرفت سریع و پایدار جوامع زمانی گذاشته شده است که انسان خط را کشف و توانایی استفاده از آن را پیدا کرده است.

امروزه ما انسان‌ها به عنوان موجودی اجتماعی و فرهنگی برای انجام چنین رسالتی که ماندگار باشد از قلم‌هایی استفاده می‌کنیم که به قول معروف: کم رنگ‌ترینشان از قوی‌ترین ذهن‌ها ماندگارتر هستند. نویسندگی یکی از راه‌هایی است که ما به وسیله آن می‌توانیم دردنیای گسترده امروزه هنرمندان را از بی‌هنران بشناسیم و با آنها آشنا شویم.

نشریات علمی دانشجویی فرصتی را برای عیارسنجی اولین تجربه‌های نویسندگی، یادگیری و انسجام اندیشه‌های دانشجویان فراهم می‌کنند نشریه علمی-تخصصی پویش نیز به عنوان یک نشریه دانشجویی در صدد آن است که به این هدف والا جامه عمل بپوشاند.

شماره‌ای که هم اکنون در اختیار شما مخاطبان عزیز قرار دارد شماره دوم، دو فصلنامه پویش در سال ۹۷-۹۸ می‌باشد، که به چاپ مقالات ارائه شده دانشجویان در «همایش ملی، علمی دانشجویی مشاوره و سلامت» و یک مطلب علمی در مورد «بزهکاری» برای تنوع و پویایی بیشتر آن اختصاص داده شده است.

شایان ذکر است که هیچکدام از مقاله‌ها و همچنین مطلب گسترده پیرامون موضوع بزهکاری، مورد تایید یا رد ما نمی‌باشند.

امیدواریم با همکاری، انتقادات و پیشنهادات شما مخاطبان بتوانیم در شماره‌های آینده شاهد خلاقیت و ارتقاء سطح کیفیت این نشریه باشیم.

در پایان از ناظر علمی دکتر احمد رضا کیانی، سردبیر خانم زهرا عبادی، نویسندگان مقالات و سایر همکاران تشکر می‌نمایم.



بزهکاری وانحرافات اجتماعي

بزهکاری و انحرافات اجتماعی

سینا صادق

یکی از آسیب‌های جدی که جامعه ما را تهدید می‌کند و گسترش روزافزونی در جامعه دارد مسئله بزهکاری می‌باشد. کجای کار پیشگیری اجتماعی از وقوع جرم و بزه نقص دارد که با وجود گذشت سالیان طولانی هنوز نتوانسته‌ایم از وقوع آنها جلوگیری کنیم تا در نتیجه‌ی آن درصدی از آسیب‌های اجتماعی بکاهیم؟

پیشگیری از وقوع بزهکاری یک امر فرایندی و چند نهادی است که می‌بایست هدفمند و هماهنگ و متناسب با برنامه‌ریزی دقیق به وسیله همه نهادهای اجتماعی دست اندرکار انجام پذیرد. بدون شک دستگاه قضایی یا نیروی انتظامی به تنهایی نمی‌توانند رسالت سنگین پیشگیری از ناهنجاری‌های اجتماعی را انجام دهند. این کار نیازمند هماهنگی و اعمال مدیریت واحد است و برای ایجاد همدلی و همکاری بین نهادهای مرتبط با پیشگیری، مشکلاتی پیش رو است.

درواقع می‌توان با بررسی دلایل اصلی وقوع این پدیده و ارتباط آن با سایر نهادها و تصحیح عملکرد هر یک از نهادهای جامعه شاهد کاهش بزه باشیم.

اگر به وظایف تأمینی و تربیتی پیش‌بینی شده در قوانین ایران توجه کنیم هم تعداد پرونده‌های کیفری در محاکم و دادسراها کاهش می‌یابد و هم جمعیت کیفری زندان‌های کشور در این حد که الان وجود دارد، نخواهد بود. این در حالی است که بی‌توجهی به اقدامات تأمینی، تربیتی، دستگیری و مجازات افراد باعث می‌شود هدف تعیین شده که تنبیه شدن مجرم و دور شدن او از بزه است به دلیل جمعیت فراوان زندان‌ها محقق نشود. جمعیت زندان‌های کشور زیاد است در حدی که نه خدمات زندان متناسب با این جمعیت است و نه درون زندان فضایی برای اصلاح و تربیت است، بلکه همان‌طور که در صفحه حوادث روزنامه‌ها می‌خوانیم، بسیاری از مجرمان و باندهای سازمان‌یافته در محیط زندان تشکیل می‌شود و بزهکاران ساده و منفرد دیروز بعد از رفتن به زندان و آزادی، به گروه بزهکاران پیچیده و سازمان یافته تبدیل می‌شوند.

بی‌برنامگی، ناهماهنگی و کم‌کاری و سوءمدیریت و... در هر یک از دستگاه‌های متعهد به تربیت نسلی و تأمین رفاه مردم باعث بروز ناامنی یا جرائم اجتماعی شده است که در چنین حالتی متقابلاً نهادهای دیگری ملزم به امر مصونیت‌سازی جامعه و تأمین امنیت اجتماعی برای شهروندان می‌باشند. همه نهادها به فراخور رسالت خویش مسئولیت حفظ و حراست ارزش‌های متعالی اجتماعی را به عهده دارند و مطابق قانون قوه قضاییه مکلف به اعمال مدیریت در مسئله پیشگیری از وقوع جرم و بزه هستند.

• تعریف بزهکاری

بزهکاری یک پدیده بسیار پیچیده است که در محیط‌های اجتماعی مختلف به شکل‌های متفاوتی دیده می‌شود. تعریف بزه و رفتار بزهکارانه در هر جامعه‌ای توسط قوانین حقوقی و هنجارهای اجتماعی آن جامعه مشخص می‌شود به عبارتی دیگر اگر رفتاری با انتظارات مشترک اعضای جامعه و یا یک گروه یا سازمان اجتماعی سازگار نباشد و بیشتر افراد آن را ناپسند و یا نادرست قلمداد کنند، کجروی اجتماعی تلقی می‌شود. سازمان یا هر جامعه‌ای از اعضای خود انتظار دارد که از ارزش‌ها و هنجارهای خود تبعیت کنند. اما طبیعی است که همواره افرادی در جامعه یافت می‌شوند که از پاره‌ای از این هنجارها و ارزش‌ها تبعیت نمی‌کنند.

در واقع، کسانی که رفتار انحرافی و نابهنجاری آنان دائمی است و زودگذر نباشد، منحرف یا بزهکار نامیده می‌شوند. این گونه رفتارها را بزهکاری یا کجروی اجتماعی گویند.

اگر چه در بیشتر جوامع، بزه به عنوان رفتاری قابل تنبیه از طرف قانون تعریف شده است، اما صرفاً در تبیین آن، مفهوم حقوقی مسئله کافی نیست. بزهکاری به معنای تعدادی متغیر از اعمال ارتكابی علیه احکام قانونی که می‌تواند ماهیت‌های مختلفی داشته باشد، وجه مشترک تمام جوامع انسانی است. صرف نظر از موضوع اختلاف ماهیت، این اعمال تقریباً همیشه توسط قانون تعریف و پیش‌بینی می‌شود. در تعیین رفتار بزهکارانه به طور کلی اعمالی مانند قتل، دزدی، نزاع، تخریب، کلاهبرداری، تجاوز، غارت، وحشی‌گری و آتش‌افروزی به عنوان رفتار بزهکارانه پذیرفته شده است و همه جوامع برای آن تعریف مشخصی دارند. تفاوت مشهود در میزان و نوع تنبیهی است که بر اساس قوانین حقوقی آن جامعه تعیین می‌شود. علاوه بر رفتارهای ذکر شده، رفتارهای دیگری هم هستند که بر اساس ارزش‌ها و تغییر در ارزش‌ها یا بر حسب زمان و مکان بزه تعریف می‌شوند و در جرم‌شناسی، مورد توجه قرار می‌گیرند و از نظر قانونی و حقوقی مشمول مقررات کیفری می‌باشد. ماهیت این جرائم با جرائمی که در بالا ذکر شد متفاوت است. دورکیم جامعه‌شناس فرانسوی از بزه تعریف ریز را دارد: "هر عملی وقتی جرم محسوب می‌شود که احساسات قوی و مشخص وجدان جمعی (گروهی) را جریحه دار سازد". بر اساس این تعریف به نظر می‌رسد که برای تعریف بزهکاری همه جوامع نمی‌توانند با یکدیگر هم صدا باشند زیرا قضاوت جامعه در مورد ارزش‌های اجتماعی - فرهنگی باعث می‌شود عملی جرم شناخته شود، نه خصوصیات آن عمل بنابراین تعریف حقوقی بزه و رفتارهای بزهکارانه در اثر تغییر باورها و ارزش‌های یک جامعه می‌تواند دگرگون شود دگرگونی‌هایی که در این موضوع مشاهده می‌شود، طبیعتاً مطالعه بزهکاری را مشکل کرده و در عین حال گسترش می‌دهد.

• ملاک‌های تشخیص رفتار عادی از رفتار بزهکارانه:

۱. ملاک آماری: از جمله ملاک‌های تشخیص رفتار نابهنجار، روش توزیع فراوانی خصوصیات متوسط است که انحراف از آن، غیر عادی بودن را نشان می‌دهد. کسانی که بیرون از حد وسط قرار دارند، افراد نابهنجار تلقی می‌شوند و رفتار آنان رفتاری غیرنرمال و انحرافی تلقی می‌شود.
۲. ملاک اجتماعی: انسان موجودی اجتماعی است که باید در قالب الگوهای فرهنگی و اجتماعی زندگی کند. اینکه تا چه حد رفتار فرد با هنجارها، سنت‌ها و انتظارات جامعه و یا نهاد و سازمان خاصی مغایرت دارد و جامعه چگونه درباره آن قضاوت می‌کند، معیار دیگری برای تشخیص رفتار نابهنجار و بهنجار است.
۳. ملاک فردی: از جمله ملاک‌های تشخیص رفتار نابهنجار، میزان و شدت ناراحتی است که فرد احساس می‌کند. بدین معنا که اگر این رفتار خاص، با ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی سازمان خاصی مثلاً فرهنگیان و یا کل افراد جامعه ناسازگار باشد، یعنی به سازگاری فرد لطمه بزند و با عکس العمل افراد آن جامعه یا آن نهاد مواجه گردد، چنین رفتاری نابهنجار تلقی می‌شود.
۴. ملاک دینی: معیار تشخیص ارزش‌ها و هنجارهای دینی به وسیله آموزه‌های دینی تعیین می‌شود. ممکن است رفتاری خاص در همان اجتماع هنجار تلقی نشود و مرتکبان را کسی توبیخ و یا سرزنش نکند ولی در شرایطی خاص ارتکاب چنین عملی در یک جامعه دینی هنجارشکنی تلقی شود. برای مثال، آشامیدن در ماه رمضان و در ملاء عام تخطی از هنجارهای دینی تلقی می‌شود.

اقسام بزهکاری :

بزهکاران را از لحاظ مطالعات اجتماعی و از نظر عرف و قانون بر حسب نوع کاری که انجام می‌دهند، می‌توان به سه گونه زیر تقسیم کرد:

- ۱- بزهکاری بر علیه اشخاص عادی جامعه که زندگی عادی بر اساس فرهنگ و قانون برای خود انتخاب کرده‌اند. مثل کشتن به عمد و یا غیر عمد، تهدید به ضرب و حمله و تجاوز به عنف و... .
- ۲- بر علیه دارایی و مالکیت دیگران، مانند ورود به خانه کسی به قصد دزدی و بردن اموال، جعل اسناد و مدارک مربوط به مالکیت، دزدی اتومبیل و یا غارت کردن اموال دیگران.
- ۳- بزهکاری بر علیه نظم عمومی و سلامت افراد جامعه مانند ارتکاب جرایمی از قبیل فحشا، قمار بازی، استعمال مواد مخدر و... .

• عوامل تاثیر گذار در بزهکاری و انحرافات اجتماعی

۱- نقش خانواده: محیط خانواده اولین محیطی است که فرد در آن رشد می‌کند و هنجارها را می‌آموزد. انواع سبک‌های فرزند پروری در خانواده‌ها بر شکل‌گیری یا عدم شکل‌گیری رفتارهای بزه‌کارانه در فرزندان مؤثر می‌باشد.

پژوهش‌های اجتماعی وضع نابسامان محیط خانوادگی را در بروز جرائم تایید کرده و اذعان داشته که وضع خانوادگی شخص رابطه‌ی مستقیم با بروز بزهکاری وی دارد. از نظر تحصیلات و مسائل فرهنگی، فرزندان خانواده‌های سطح پایین و متوسط به مراتب بیشتر از فرزندان خانواده‌های روشنفکر و سطح بالای جامعه در معرض ارتکاب جرائم مختلف هستند.

نحوه تنبیه والدین در مورد سرپیچی‌های کودک و شلوغ کاری‌های وی نیز طبق بند ۱ ماده ۵۹ قانون مجازات اسلامی و همچنین تبصره ۲ ماده ۴۹ باید همراه با دو شرط باشد. اولاً تأدیبات اطفال باید در حد متعارف باشد و ثانیاً این تنبیه باید ضرورت داشته باشد. این دو ماده جنبه‌ی پیشگیری از بزهکاری اطفال و نوجوانان را دارند.

۲- عوامل اجتماعی: جامعه‌ای که از یک ثبات و پایداری اجتماعی برخوردار نیست و دائماً دچار هرج و مرج و بی‌نظمی از قبیل جنگ، شورش، اختلافات طبقاتی، وضع بد سکونت، جمعیت بالا و ... باشد، قطعاً شرایط و بستر مساعدی را برای ارتکاب بزه فراهم می‌کند.

۳- عوامل اقتصادی: کمبود امکانات نظیر امکانات بهداشتی، خوراک، پوشاک، مسکن و نیازهای بر طرف نشده‌ی اشخاص موجب تحریک و ترغیب آن‌ها به ارتکاب بزه‌های مختلفی می‌شوند. در چنین شرایطی برخی از والدین از کودکان خود برای ارتکاب جرائمی همچون سرقت استفاده می‌کنند و یا با وادار کردن فرزندان‌شان به تکدی‌گری آن‌ها را وسیله‌ی امرار معاش قرار می‌دهند.

۴- نقش دوستان و همسالان: از دیگر عوامل مؤثر در بزهکاری اطفال، دوستی با همسالان و افراد فاسد و بی‌بند و بار است. نوجوان اغلب رفتار خود را با الگوهای رفتاری دیگر دوستانش همانندسازی می‌کند و به شدت از آنان تاثیر می‌پذیرد. نوجوانی که از خانواده طرد می‌شود برای جبران کمبودهای عاطفی و روانی‌اش، کسب حمایت و تایید به دوستان هم سن و سال خود روی می‌آورد. از این رو احتمال دارد با تحریک و تشویق این قبیل دوستان دست به اعمال ضد اجتماعی و خلاف بزند.

۵- عوامل روانشناختی: بزهکاری با صفات روانشناختی مختلف و متنوعی همراه است که برخی از آنها عبارتند از هوش کمتر از متوسط، خلق و خوی پر خاشگرانه و روانشناسان ثابت کرده‌اند که بزهکاران نسبت به دیگر افراد به مراتب از عزت نفس پایین‌تری برخوردار بوده‌اند. اگر به گذشته‌ی افراد بزهکار توجه داشته باشیم، خواهیم دید که اکثر آنها، به نحوی مورد آزار و اذیت قرار گرفته‌اند.

۶- عوامل طبیعی: منظور از عوامل طبیعی، محیط خارجی‌ای است که انسان در آن زندگی می‌کند و می‌تواند به نحوی در بزهکاری افراد مؤثر واقع شود. این عامل برای اولین بار مورد توجه « بقراط » قرار گرفت. این دانشمند به پزشکان توصیه نموده بود که قبلاً در وضع اقلیمی، فصول و باد و هوا بررسی کنند. « ساترلند » نیز بحث مشابهی در این زمینه نموده می‌نویسد:

قرن‌هاست بعضی از مکاتب کوشش کرده‌اند عوامل طبیعی رفتار مجرمانه را کشف و ارائه نمایند نتایج تحقیقات آنان حاکی از آن است که آمار جرایم علیه اموال در ماه‌های زمستان بیش از فصول دیگر است و جرایم علیه اشخاص بیشتر در ماه‌های تابستان اتفاق می‌افتد. این دستاوردها در مورد بزهکاری نوجوانان پذیرفته نیست چرا که جرایم بر ضد اموال بالاخص سرقت که رقم بزرگ بزهکاری را تشکیل می‌دهد ممکن است در کلیه فصول سال متفاوت باشد. جرایم جنسی بیشتر در اواخر بهار و اوایل تابستان و جرایم بر ضد اشخاص با تشکیل باند در تابستان بیشتر از فصول دیگر ارتکاب می‌یابد.

۷- عوامل شخصیتی: معمولاً ویژگی‌های شخصیتی افراد بزهکار، بی‌قاعدگی رابطه و ارتباط میان فرد و جامعه و ارتکاب رفتارهای نابهنجار و خلاف مقررات اجتماعی است، ولی معمولاً از نظر مرتکب و عامل آن در اصل و یا در مواقعی خاص، این گونه رفتارها ناپسند شمرده نمی‌شود. افراد روان رنجور و روان پریش نسبت به ارزش‌ها، هنجارها و مقررات اجتماعی بی‌تفاوت بوده و کمتر آن‌ها را رعایت می‌کنند.

از دیگر مشکلات روحی - روانی که منجر به رفتارهای ضد اجتماعی می‌شود، می‌توان به ضعف عزت نفس، احساس کهنتری، فقدان اعتماد به نفس، احساس عدم جذابیت، افسردگی شدید، شیدایی و اختلال خلقی اشاره نمود. چنین افرادی معمولاً مستعد انجام رفتارهای نسنجیده و انحرافی هستند.

۸- عوامل سنی و جنسی: بزهکاران و ارتکاب جرائم بیشتر در بین نوجوانان صورت می‌پذیرد. البته این واقعیت مبتنی بر مطالعه در تقسیم‌بندی بزهکاران از لحاظ سن و جنس و تاهل می‌باشد و بر اساس آماری که از کانون اصلاح و تربیت بدست آمده است؛ بیشتر بزهکاران مربوط به سنین ۱۵ تا ۲۳ سال می‌باشد. البته این بدان معنا نیست که افراد بزرگسال مرتکب جرم نمی‌شوند. در مجموع ارتکاب جرائم در سنین بالا خیلی کمتر است. همچنین می‌توان بزهکاری را از لحاظ جنسی بررسی کرد و گفت زنان کمتر از مردان مرتکب جرائم می‌شوند بزهکاری زنان بیشتر در ارتکاب اعمال منافی عفت مانند فحشا، منکرات، جعل اسناد و تا حدودی سرقت می‌باشد.

۹- عوامل رسانه‌ای: رسانه‌های دیداری، شنیداری و مکتوب می‌توانند از جمله مؤلفه‌های در خور توجه در ایجاد انگیزه‌ی روی آوری جوانان به سمت و سوی بزهکاری و رفتارهای انحرافی باشند.

بررسی‌ها نشان داده‌اند در ظرف چند سال اخیر و در پی ورود برخی مطبوعات زرد (مبتذل، عامه پسند و جنجالی) به عرصه‌ی رسانه‌های کشور و استفاده این نشریات از عناوین جنجالی و هیجانی و همچنین بهره‌گیری از شخصیت‌های سینمایی و هنری و درج اخبار توأم با بزرگ‌نمایی، انعکاس بیش از حد اخبار مربوط به بازیگران سینما و توجه مفرط به اخبار و حوادث، توجه تعداد قابل توجهی از نوجوانان و جوانان به مطالب مندرج در آن‌ها جلب شده است. این مسئله موجبات فراهم آوردن زمینه‌های آسیب‌های اجتماعی مختلف شده است.

نقش رسانه‌های جمعی، به ویژه ماهواره و اینترنت در رواج بی‌بند و باری اخلاقی، مقابله با هنجارهای اجتماعی، عدم پایبندی مذهبی و بلوغ زودرس نوجوانان در مسائل جنسی حائز اهمیت است.

• راهکارها و پیشنهادات

۱. تقویت ارتباط میان والدین دانش آموزان با مربیان و عدم واگذاری مسئولیت تربیت فرزندان به مدرسه یا خانواده به تنهایی؛ همچنین دوستی با فرزند و حذف فاصله والدین با فرزندان
۲. توجه به بررسی دلایل بزهکاری با به کارگیری افراد متخصص در انواع رشته‌های درسی مرتبط با مسئله و مطالعه همه جانبه و کشف دلایل عمقی بزهکاری و پیشگیری از وقوع آن که براساس قوانین اولین و موثرترین راه کاهش بزه در جامعه شناخته شده است .
۳. رعایت اعتدال در تنبیه: مجازات‌های سخت و سنگین مانند اعدام، قصاص، حبس‌ابد، شلاق و غیره را با استفاده از پتانسیل فقه پویا و مترقی از فهرست کیفرهای اطفال حذف کرد. به علاوه ضروری است قانونگذار کیفری با بهره‌گیری از داده‌ها و یافته‌های علمی سایر علوم مرتبط با حقوق کیفری از جمله روانشناسی کیفری و جرم‌شناسی به جای اعمال کیفرهای سنگین و ناعادلانه عمدتاً به کشف علل و عوامل اصلی بزهکاری پرداخته و با اعمال تدابیر تأمینی و تربیتی جایگزین، زمینه‌های اصلاح، بازپروری و کاهش نرخ بزهکاری را فراهم آورد.
۴. تطبیق و تعیین سن مسوولیت کیفری: عدم تطبیق و تعیین سن مسوولیت کیفری با اصول و معیارهای پیشرفته علمی و حقوقی به نحو دقیق، هرچند از درجه اعتبار و سندیت قوانین کیفری فعلی نیز تا حدود زیادی می‌کاهد و نظام کیفری ما را کماکان در معرض انتقادات و ایرادات بین‌المللی قرار خواهد داد.
۵. شناسایی شخصیت افراد بزهکار به منظور اتخاذ روش‌های اصلاحی، تربیتی و درمانی متناسب هر شخصیت
۶. درونی کردن ارزش‌های اجتماعی توسط آموزش و پرورش در دوران کودکی
۷. تقویت مراکز مشاوره‌ای مفید و کارآمد در مدارس.
۸. ضرورت آشنایی نیروهای نظامی و انتظامی با بزهکاری او نحوه برخورد با آنان.
۹. برنامه‌ریزی اصولی و صحیح برای اشتغال در جامعه، رفع بی‌عدالتی، و پی‌گیری منطقی نیازهای جوانان، تأمین امنیت و نیاز شهروندان
۱۰. جلوگیری از مهاجرت‌های بی‌رویه به شهرهای بزرگ و جلوگیری از پرداختن جوانان به اشتغال‌های کاذب مثل کوپن فروشی، سیگار فروشی، نوارفروشی و
۱۱. ایجاد مراکز آموزشی، ورزشی، تفریحی، مشاوره‌ای برای گذران اوقات فراغت نوجوانان و جوانان.
۱۲. ایجاد تسهیلات لازم برای جوانان و نوجوانان از قبیل وام ازدواج، وام مسکن، وام اشتغال، و ...
۱۳. ایجاد بستر مناسب برای ایجاد بیمه همگانی، بیمه بی‌کاری، و برخورداری نوجوانان و جوانان از تسهیلات اجتماعی و

۱۴. فراهم کردن موقعیت‌ها و بسترهای لازم در جامعه تا زندانیان پس از آزادی از زندان مورد پذیرش جامعه واقع شوند و شغل آبرومندان‌های به دست آورند.

۱۵. نوجوانانی که رفتارهای پرخطر دارند بهتر است که پیش از هر نوع مجازاتی از سوی دستگاه‌های اجرای قانون به واسطه خانواده‌هایشان کنترل شوند، کنترل رفتار و هدایت نوجوانان بزهکار نیاز به همکاری مستمر و نزدیک خانواده او دارد.

۱۶. بزهکارانی که سابقه بزه کوچک دارند، بجای زندانی شدن در کانون‌های تربیتی و مراقبتی مورد نظارت واقع شوند و با آنها طوری رفتار شود که انگیزه بزه برای مرتبه دوم در آنها به طور کامل از بین برود.

پی نوشت

- ۱- اصل ۱۵۶ قانون اساسی بند ۵
- ۲- هدایت الله ستوده، آسیب شناسی اجتماعی، (تهران: نشر آوای نور، ۱۳۷۹)، ص ۱۴ و ۱۵.
- ۳- همان، ص ۵۰.
- ۴- ستوده، هدایت الله، مقدمه ای بر آسیب شناسی اجتماعی، نشر نور، سال ۱۳۷۳، ص ۲۰۳، ۳۰- مجله ایران دخت، ش ۱۷، ص ۱۳.
- ۵- مجله ایران دخت، ش ۱۷، ص ۱۳.
- ۶- مجله کتاب زنان، ش ۱۵، ص ۶۶.

درمان مبتنی بر معنی و هدف

جمال سوره

مقدمه

روان درمانی متمرکز بر معنی اصطلاحی است که شامل رویکردهای درمانبخش جدید برای ارتقای معنا، بهزیستی معنوی و کیفیت زندگی است. روان درمانی متمرکز بر معنی به لحاظ تئوری ریشه در نوشته‌های ویکتور فرانکل، روانپزشک و بازماندگان هولوکاست است که نویسنده کتاب پرفروش، انسان در جستجوی معنی را معرفی کرد. تئوری ویکتور فرانکل ماهیت وجودی دارد و فرض بر این است که ایجاد معنی نیروی اولیه انگیزه انسان است. فرانکل معتقد بود که مردم تمایل دارند معنی را در وجود خود پیدا کنند و توانایی این را داشته باشند که حتی در زمان رنج بزرگ نیز توانایی پیدا کردن معنی را داشته باشند. علاوه بر این، پیدا کردن معنی می‌تواند به کاهش رنج و کمک به سلامت روان در آینده کمک کند.

به گفته فرانکل، انسانها معنی را از طریق:

(۱) انتخاب نگرش‌های خود حتی در موقعیت‌های دشوار یا تهدید کننده زندگی، (۲) توانایی خود را برای ارتباط با زندگی از طریق هنر، طنز، طبیعت، عشق، و روابط، به کار می‌برند. (۳) تعامل آنها با زندگی از طریق کار، سرگرمی‌ها، و یا فعالیت‌های دیگر (۴) درک خود را از گذشته، حال و آینده در می‌یابند.

فرانکل بارها به تایید از نیچه گفته است که:

«کسی که برای زندگی کردن چرایی دارد، از عهده‌ی هر چطوری بر خواهد آمد».

درمان مبتنی بر معنی و هدف (لتبورگ^۱ و همکاران، ۲۰۱۲)، در کوتاه‌ترین شکل آن، بر بیان معنا در چهار جلسه، فردی، درمان چهره به چهره تمرکز دارد. این مداخله با مخفف معنی و هدف و فرآیند نقشه‌برداری (یا «نقشه‌برداری») درک مفاهیم معنای و هدف، در زندگی افراد منعکس شده است.

چارچوب درمان MaP (لتبورگ و همکاران، ۲۰۱۲)، بر اساس روانشناسی وجودی استوار است که رویکرد یا مداخله خاصی نیست، بلکه راهی برای فهم ماهیت انسان‌ها و چگونگی ارتباط آن‌ها با دنیا هست (یالوم، ۱۹۸۰). یک مفهوم مرکزی از تئوری وجودی این است که بسیاری از مشکلات مردم ناشی از اضطراب تنهایی، انزوا، ناامیدی و، درنهایت، مرگ است (می و یالوم، ۱۹۹۵). در این دیدگاه، یک رویداد مانند تشخیص سرطان می‌تواند اضطراب مرگ و نگرانی‌های در رابطه بامعنی بیدار کند. بیمار مبتلابه سرطان پس از اطلاع از بیماری، خود را نزدیک به مرگ می‌بیند و امید به زندگی خود را از دست داده و حالاتی از افسردگی و یاس و ناامیدی به آینده تجربه می‌کنند. در مراحل پیشرفته‌ی بیماری احساس تنهایی، بیگانگی، افسردگی، احساس پوچی و بی‌معنایی متعاقب اطلاع از مرگ تظاهر خواهند کرد. بنابراین، یکی از راهبردهای درمانی رایج برای ارتقا کیفیت زندگی در این افراد، درمان مبتنی بر معنی و هدف می‌باشد.

تعریف معنی و هدف:

درک شرایط زندگی و ایجاد هدف از وجود می‌باشد. فعالیت‌های معنی‌دار گذرگاهی برای کامروا است؛ یک زندگی بی‌معنی فاقد هر نقطه یا هدف است (اسپک، ۲۰۰۴).

مفاهیم مهم

معنی یک مفهوم در مورد ارزش در زندگی است که دیدگاه‌های متعدد دارد. درحالی‌که تمرکز بر معنا مربوط به آن جنبه از زندگی افراد است که قابل توجه هستند، تمرکز بر هدف، مربوط به مفهوم قصد است جایی که در آن معنی اقدامات و اهداف را هدایت می‌کند. یک مشوق یا انگیزه نسبت به معنی حتی در شرایطی که فرد در حال رنج کشیدن است، وجود دارد و در واقع می‌تواند توسط خود رنج کشیدن راه‌انداخته شود. فرانکل^۳ (۱۹۶۳) مفهوم اراده به معنی در درک و فهم این نکته را ضروری می‌داند.

جسمانی	اجتماعی	وجودی	شناختی
گنجایش معنی	معنا در بافت	معنا در زندگی	معنای زندگی
برای درک واکنش‌های بدن	نیاز به اهمیت و میل به شناخت	تمایل به معنا پیدا کردن در زندگی	نیاز به مرور زندگی و احساس پیوستگی انگیزه
حسکنترل‌هوش بدنی.	تعلق داشتن، تجربه به فرد و ارتباط با دیگران.	حقیقت کامروایی، پیدا کردن سود	ایجاد حس زندگی و انتقال و جایگاه امید پیامد مثبت
مدیریت علائم مطلوب	تقویت معنی‌دار ارتباط با دیگران	تشویق معنی و هدف هنگامی که در حال زجر کشیدن هستند	ارتقای حس یکپارچگی در مورد سفر زندگی اهداف درمان بخش

تحقیقات اولیه (لتبورگ و همکاران، ۲۰۰۶، ۲۰۰۷، ۲۰۱۲) نشان داده است که مپ تراپی می‌تواند اهداف زندگی را تغییر مسیر دهد و یک حس معنای شخصی را بازخوانی کند و ارتباط بودن آن نیت‌ها را در هدف بیابد.

1. May & Yalom
2. Speck
3. Frankl's

مدل اولیه چهار جلسه شامل:

جلسه ۱: داستان زندگی شخص، که شامل تجربه سرطان او می‌شود.

جلسه ۲: دنبال کردن یک توافق در مورد یکپارچگی منابع معنا و هدف به طوری که اهداف به منظور افزایش معنا به وجود می‌آیند.

و جلسه ۳، در ورای این زندگی دلخواه، چه اولویت‌هایی باید تغییر کنند؟

و جلسه ۴: چه روابطی ارتباطات معنی‌دار را دارند؟ چگونه می‌توان با وجود محدودیت‌های بیماری آن‌ها را ارتقا داد؟

اهداف درمان MaP عبارت‌اند از:

۱. شناسایی ریشه‌های خاصی از معنا (به‌طور کلی و به‌ویژه در بیماری فرد) در زندگی
 ۲. روی تغییرات موردنظر شناختی و وجودی برای افزایش معنا تمرکز می‌کند، به‌اندازه‌ای که حال و وضعیت خود را به چالش بکشد (پارک و فالکمن^۱، ۱۹۹۷) که آن‌ها می‌خواهند به سمت یکپارچگی پیش بروند. برای توضیح بیشتر، اگر یک فرد معتقد به سرطان باشد که برای «مردم خوب» اتفاقی نمی‌افتد و خود را به‌صورت «خوب» ببینند، پس از تشخیص این باور است که نیاز خواهد داشت تا دوباره مورد توجه قرار گیرد تا با تشخیص سرطان با حس یکپارچگی سازگار شود.

۳. درک جدید از خود در ارتباط با هدف را با معنی خاص و اجتماعی جهان ادغام کنید.

مرور کلی اهداف بلندمدت، اهداف کوتاه‌مدت و فرآیندهای «درمان پی»**روایت داستان زندگی**

اهداف بلندمدت: به دست آوردن تصویری از جنبه‌های مهم زندگی فرد، در رابطه با بیماری خود
 اهداف کوتاه‌مدت: بررسی معنی و هدف در زندگی فرد که در روایت زندگی شرح داده شده با یک دید خوش بینانه، تشویقی، و محیط امیدوار.

- گوش دادن به داستان سرطان

- گوش دادن به داستان زندگی‌شان

فرایند: از روش‌های روایتی در این جلسه استفاده می‌شود تا شرکت‌کنندگان را تشویق به «گفتن داستان خود» برای روشن شدن و چالش با باورها و درک آشکار آن‌ها در این داستان‌ها کنند. تمرکز از این بحث بر معنی و هدف هر یک از شرکت‌کننده‌ها در زندگی او دارد تأثیری که سرطان در زندگی او داشته است.

۲ و ۳- تمرکز فردی

اهداف بلندمدت: شناسایی حوزه‌هایی در زندگی فرد که تمایل دارد به‌منظور افزایش معنی و هدف بر آن تمرکز کند. در نظر گرفتن زندگی دلخواه و مطلوب برای شناسایی تغییرات خاص برای زندگی مطلوب.

اهداف کوتاه‌مدت: برای ارتقای یکپارچگی و انسجام حول درک فرد از چالش فعلی سرطان آن‌ها در بافت زندگی خود. شناسایی اولویت‌های معنی‌دار در حوزه‌های: مراقبت‌های پزشکی، مراقبت‌های وجودی یا معنوی خود، مراقبت‌های روان‌شناختی یا هیجانی خود و نگرش به مقابله، زندگی ارتباطی و اجتماعی با دیگران.

فرایند: سؤالات مطرح‌شده برای چالش با افکار مطرح‌شده در داستان روایتی، پیشنهاد جایگزین‌های ممکن برای

دیدگاه داستان و توجه مستقیم به اهداف مثبت و معنی‌دار و هدفمند. درمانگر بازتاب‌های به دست آمده از جلسه اول را در رابطه با افکار جهت داده شده در این جلسات را به اشتراک می‌گذارد.

۴- استحکام

اهداف بلندمدت: تحکیم روند انجام شده و درک جدید از خود در ارتباط باهدف، معنا، و دنیای اجتماعی فرد. اهداف کوتاه‌مدت: برای تقویت ارتباط با دیگران با تمرکز روی نیاز به تعلق داشتن و حتی زمانی که شخص زندگی‌اش با بیماری تهدید شده است. برای یادگیری از جلسات قبلی. برای در نظر گرفتن جهت‌گیری‌های آینده. برای تعیین روابط درمان‌بخش.

فرایند: بحث درباره روابط با دیگران که به ارتباط با منابع معنایی مشخص شده در جلسات قبلی شکل داده شده است. از طریق این موضوع درمانگر یک تصویر از معنی و هدف مشارکت‌کننده و ارتباط با چارچوب اجتماعی وسیع‌تر را به ارمغان می‌آورد. تمرکز ویژه این جلسه تا حد زیادی توسط اولویت‌های توافق شده قبلی از شرکت‌کننده هدایت می‌شود. بخش‌هایی این جلسه بر جنبه‌های معنایی و هدف تمرکز می‌کند که ممکن است برای شرکت‌کننده در آینده در جهت تمرکز آن مفید باشد. در جلسات با هر کدام از این تم‌ها شرکت‌کننده برای انسجام و امید گرد هم می‌آیند. ارتباطات قوی با دیگران، نیاز به تعلق داشتن و نیاز به بودن با دیگران.

در هر یک از چهار جلسه درمان مپ از روش‌های روایتی استفاده می‌شود تا تشویق به «گفتن» داستان خودشان شوند. تمرکز بحث در مورد این داستان زندگی معنا و اهداف توصیف زندگی خود است. گوش دادن به داستان شخصی منجر به درک چالش‌ها و نقاط قوت و ضعف در محدوده زندگی فرد شود. در این بحث، سؤالات در داستان زندگی شخصی فرد پرسیده می‌شود در مورد اینکه چگونه شرکت‌کنندگان جهان را تجربه می‌کنند، جایگاه خود در آن، و اهمیت مردم برای آن‌ها و اینکه سرطان چگونه در زندگی آن‌ها اختلال ایجاد کرده است. از شرکت‌کننده‌ها در مورد مبانی معنی در زندگی آن‌ها با درمانگر که توسط روایت‌های شرکت‌کنندگان هدایت می‌شود، سؤال پرسیده می‌شود، همچنین راه‌های جایگزین برای دیدگاه شرکت‌کنندگان در مورد داستان‌های شخصی برای چالش با باورها ارائه و دستیابی به بینش تشویق می‌شوند. در طول جلسات، درمانگر از موضوعات و اطلاعات مربوطه یادداشت برداری می‌کند. این یادداشت‌ها برای ایجاد فهرستی از موضوعات، اسناد دهی در معنا و بیانات در مورد یا اشاره به هدف در زندگی و ناسازگاری که ممکن است داشته باشند ارائه شده است. این یادداشت‌ها همچنین به تمرکز بعدی جلسات و به شرکت‌کنندگان برای روشن شدن در آغاز هر یک از جلسات ارائه می‌شود.

سؤالات توسط درمانگر برای چالش روایت داستان زندگی فرد، ارتقای جایگزین‌های سازنده برای شکل‌دهی داستان زندگی و توجه مستقیم به اهداف مثبت و معنی‌دار، هدفمند مطرح می‌شود. بحث درباره روابط با دیگران در ارتباط با جنبه‌های معنی‌دار شناخته شده شکل داده می‌شود. جلسه‌هایی نیز بر جنبه‌های معنایی و هدف شرکت‌کننده که ممکن است در آینده مفید باشد متمرکز می‌شود.

منبع

Lethborg C, Kissane DW, Schofield P (2019). Meaning and Purpose (MaP) therapy I: Therapeutic processes and themes in advanced cancer. Palliative and Supportive Care, 1-8.



تحليل گفتمان

تحلیل گفتمان به عنوان یک روش تحقیق

عفت قوی بازو

چکیده

بشر همواره در طول تاریخ سعی در استفاده از روش‌های گوناگون برای بررسی محیط اطراف خود بوده است. در طی دوران‌ها از روش‌های کمی و کیفی گوناگونی استفاده شده است. در همه موارد نمی‌توان از روش‌های کمی استفاده نمود، لذا آشنایی با روش‌های کیفی نیز لازم به نظر می‌رسد. هدف از مطالعه اخیر آشنایی با روش پژوهش تحلیل گفتمان می‌باشد. در این پژوهش به مواردی از جمله: تعریف تحلیل گفتمان و بررسی تاریخچه آن، پیش فرضهای تحلیل گفتمان، هدف تحلیل گفتمان، رابطه قدرت و رسانه با تحلیل گفتمان، تحلیل گفتمان به عنوان یک روش تحقیق کیفی و در نهایت آسیب شناسی تحلیل گفتمان پرداخته می‌شود. کلمات کلیدی: تحلیل گفتمان، روش تحقیق، رسانه، قدرت

مقدمه

زبان به عنوان انعکاسی از اندیشه‌ها و افکار آدمی است که از جامعه، گفتمان و ایدئولوژی حاضر در جامعه شکل می‌گیرد و در گفتار و نوشته‌های بشر انعکاس می‌یابد، به همین دلیل همواره موضوع مناسبی برای مطالعه می‌باشد (سعیدنیا، ۱۳۹۰). تحلیل گفتمان^۱ برخلاف روش‌های سنتی زبان شناسی که بیشتر با عناصری مانند صرف و نحو به عنوان بخش عمده تشکیل دهنده متن سر و کار داشت عمل نمی‌کند، بلکه فراتر از متن حرکت کرده و با عوامل موقعیتی، فرهنگی، اجتماعی و ... سر و کار دارد (فرکلاف، ۱۳۷۹). تحلیل گفتمان به خوبی گفتمان‌های دیگر می‌تواند در موقعیت‌های اجتماعی و سیاست‌های پنهان (یا آشکار) درون جامعه عمل کند و در مورد هر مشکل و موقعیتی به کار گرفته شود (ووفیت، ۲۰۰۶). هدف از این مطالعه معرفی تحلیل گفتمان به عنوان یک روش پژوهش و آشنایی علمی و بیشتر با آن است.

تعریف و بررسی تاریخچه تحلیل گفتمان

تعاریف گوناگونی در مورد تحلیل گفتمان وجود دارد:

یول و براون^۲ می‌گویند: تحلیل گفتمان تجزیه و تحلیل زبان در کاربرد است، در این صورت نمی‌تواند فقط محدود به اهداف و کارکردهایی باشد که صورت‌های زبانی مستقل برای پرداختن به آنها در امور انسانی به وجود آمده‌اند (فرکلاف، ۱۳۷۹). شیفرین و استابز^۳ چنین گفته‌اند: تحلیل گفتمان در تلاش است تا عناصر زبانی را در یک آرایش فراجمله‌ای بررسی کند و به همین دلیل واحدهای زبانی مثل مکالمه‌ها و متون نوشتاری را

1-discourse analysis
2-Fairclough
3-Wooffitt
4-Yule & Brown
5-Schiffirin & Stubbs

را مطالعه می‌کند (فرکلاف، ۱۳۷۹). فان دایک^۱ می‌گوید: کاش می‌توانستم تحلیل گفتمان را به زبان ساده تعریف کنم اما متأسفانه تحلیل گفتمان مانند زبان، ارتباط، تعامل، جامعه و فرهنگ مفهومی مبهم و کلی است (میرفخرایی، ۱۳۸۳). مک میلن^۲ می‌گوید: تحلیل گفتمان یک اصطلاح برای مطالعه بخش عمده زبان است و شامل تنوع زیادی در رویکردها و روش‌ها می‌باشد و می‌گوید تحلیل گفتمان مجموعه‌ای از روش‌ها و تئوری‌ها برای مطالعه زبان و کاربرد آن در امور اجتماعی است (حاتمی و جبارنژاد).

تحلیل گفتمان یک مبحث بین رشته‌ای است و در اواسط دهه ۱۹۶۰ تا اواسط دهه ۱۹۷۰ در رشته‌هایی مثل انسان‌شناسی، تبارشناسی، جامعه‌شناسی، روان‌شناسی ادراکی و اجتماعی، شعر، ادبیات، زبان‌شناسی و نشانه‌شناسی ظهور کرد و با مطالعه دسته بندی شده ساختار، کارکرد، گفتار و متن به بررسی پیام‌های رسانه‌ای پرداخت. تاریخچه تحلیل گفتمان به پیدایش مکتب فرانکفورت^۳ و مکتب بیرمنگام^۴ در مطالعات انتقادی ارتباط جمعی برمی‌گردد. قسمت عمده کارهای مربوط به تحلیل گفتمان متأثر از گرامر طبقه بندی شده‌هایلیدی^۵ (۱۹۷۸-۱۹۸۵) می‌باشد. از آن جمله می‌توان به کارهای انتقادی انجام شده توسط گروه دانشگاه گلاسکو^۶ (۱۹۷۶-۱۹۸۰) در مورد مطرح شدن منازعات صنعتی در رسانه‌ها و همچنین آثار التون و دیویس که نگرشی انتقادی به رسانه و ارتباطات داشتند، اشاره کرد. رویکرد انتقادی مطالعات فرهنگی مکتب بیرمنگام (که توسط هال^۷ و همکارانش در سال ۱۹۸۰ پایه گذاری شد) که بحث و بررسی پیرامون زبان، سخن و تصویر پرداخته و جنبه تئوریک و ایدئولوژیک پیام‌های رسانه را بررسی کرده و همچنین نظریات انتقادی هابرماس^۸ به پیام‌های ارتباطی مهم‌ترین بنیان علمی و نظری پیدایش علم تحلیل گفتمان می‌باشد (فرکلاف، ۱۹۷۹).

پیش فرض‌های تحلیل گفتمان

پیش فرض‌های تحلیل گفتمان شامل: متن و گفتار واحد توسط انسانهای مختلف، متفاوت نگریسته می‌شود؛ درست خواندن یا نادرست خواندن متن، در نوع معنای آن اثر مستقیم دارد؛ متن را باید به عنوان یک کل معنا دار نگریست و معنا لزوماً در متن نیست؛ هیچ متنی خنثی یا بی طرف نیست. متنها بار ایدئولوژیک دارند؛ در هر گفتمانی حقیقت هست اما هیچ گفتمانی دارای همه حقیقت نیست؛ معنا همانقدر که در متن است، در زمینه‌های اجتماعی - فرهنگی نیز هست؛ هر متنی در شرایط خاص خود تولید می‌شود و رنگ خالقش را با خود دارد؛ هر متنی به یک منبع اقتدار (نه لزوماً سیاسی) مرتبط است؛ گفتمان سطوح ابعاد گوناگون دارد. نه یک سطح گفتمانی و نه یک نوع گفتمان داریم (فرکلاف، ۱۹۷۹).

1-Van Dyke
2-Macmillan
3-Frankfurt
4-Birmingham
5-Halliday
6-Glasgow
7-Hall
8-Habermas

هدف تحلیل گفتمان

اهداف کلی تحلیل گفتمان نشان دادن رابطه بین نویسنده، متن و خواننده؛ روشن ساختن ساختار پیچیده تولید متن یعنی (جریان تولید گفتمان)؛ نشان دادن تاثیر بافت متن و بافت موقعیتی بر روی گفتمان؛ نشان دادن موقعیت‌ها و شرایط خاص تولید کننده متن؛ نشان دادن بی ثباتی معنا و اینکه همیشه در خطر است، هرگز کامل نیست و هرگز به طور کامل درک نمی‌شود؛ نشان دادن رابطه متن و ایدئولوژی که هر متنی به یک موقعیت خاص وابسته است (هر چند ناآگاهانه)؛ کلاً ارائه یک روش جهت مطالعه متون، رسانه، فرهنگ و سیاست است. هدف کلی از تحلیل گفتمان آنست که: نشان دهد چگونه زمینه‌های سیاسی، فرهنگی، تاریخی، اجتماعی و شناختی، کاربرد زبان و ارتباطات، محتوا، معنی، ساختارها یا استراتژی‌ها بر متن تاثیر می‌گذارد و نیز چگونه گفتمان بر شکل‌گیری ساختارها و بسترهای مزبور تاثیر دارد (بلیک و ادوین، ۱۳۷۸).

رابطه قدرت و رسانه با تحلیل گفتمان

گفتمان‌ها زبان گشاده روابط قدرتمند هم آفریده قدرت و هم خود قدرت هستند. می‌کوشند با گسترش نفوذ، دامنه چیرگی و قدرتشان را گسترش دهند. از آنجا که هر گفتمانی در شرایط ویژه خود ظهور می‌کند و زبان یکی از آن شرایط ویژه است، لذا گفتمان‌ها هم سرکوب‌گرند و هم درصددند گفتمان‌های رقیب را از صحنه به در کنند. اقتدار از دسترسی تبعیض آمیز به منابع اجتماعی و یا از تقدم دسترسی به گفتمان‌های عمومی و منابع ارتباط جمعی بوجود می‌آید. گروه‌های مسلط از طریق دسترسی و کنترل یکسویه شان به واسطه گفتمان و منابع ارتباطی ممکن است ساختار متون و مباحث را طوری تحت تاثیر قرار دهند که دانسته‌ها، رویکردها، هنجارها و ارزش‌های گروه تحت سلطه به نفع گروه‌های سلطه گر تغییر کند. گفتمان وسیله‌ای جهت اعمال قدرت نیست بلکه به خودی خود یک منبع قدرت محسوب می‌شود (وان دایک، ۱۳۷۸).

در این میان واضح‌ترین و مهمترین الگوها، دسترسی به رسانه‌های جمعی است، به این مفهوم که از طریق دسترسی به رسانه‌های جمعی، گروه مسلط به مردم دسترسی دارد و می‌تواند آنها را به طور نسبی کنترل کند. در این راستا برای کنترل سایر اذهان از طریق کنترل گفتمان اصحاب قدرت باید موثرترین مشخصه‌های گفتمانی را به کنترل خود در آورند. برای مثال صاحبان رسانه ممکن است به سردبیران خود بگویند که چه چیزی را باید یا نباید پخش کنند، رسانه‌ها از طریق دستکاری الگوهای ذهنی از طریق بکارگیری ساختارهای گفتمانی ویژه از قبیل ساختارهای مبتدا - خبر، عناوین اخبار، سبک صنایع ابلاغی و راهبردهای معنایی نقش حیاتی در ایجاد رضایت عمومی دیگران دارد (وان دایک، ۱۳۷۸).

تحلیل گفتمان به عنوان یک روش تحقیق کیفی

تحلیل گفتمان یک روش کیفی در مطالعات ارتباطی و رسانه‌ای می‌باشد، به جای شمارش و مقادیر آماری با معناشناسی کاربردی متن سر و کار دارد. برای بکارگیری این روش، تشخیص تمایز آن با روش‌های مشابه، یعنی تحلیل گفتمان انتقادی و تحلیل متن کاملاً ضروری است (حاتمی و جبارنژاد). از نظر وان دایک، تحلیل گفتمان یک پیام رسانه‌ای را به عنوان یک گفتمان تمام عیار مجزا مطالعه می‌کند؛ هدف تحلیل گفتمان به طور عمده تشریح داده‌های کیفی است نه کمی؛ تحلیل گفتمان به روشن کردن ساختارهای سطحی بر حسب گرامر نوین

به ساختارهای معنا شناسی شالوده‌ای هم توجه دارد و فرض‌ها، ارتباط، دلالت‌ها و راهبردها را هم روشن می‌سازد (وان دایک، ۱۳۷۸).

آسیب شناسی تحلیل گفتمان

متاسفانه همواره دو آسیب جدی کاربرد تحلیل گفتمان را تهدید میکند: یکی عدم شناخت روش تحلیل گفتمان و دوم ناتوانی در کاربرد روش. اولین آسیب اینست که محققان بر اثر ناآشنایی در تمییز اصول سه گانه تحلیل گفتمان از یک سو و استفاده از تحلیل محتوا به جای تحلیل گفتمان از سوی دیگر در کاربرد این روش دچار اخلال و اشتباه می‌شوند. دومین آسیب گرایش سنتی محققان به روش‌های کمی در روش تحقیق است که باعث می‌شود این روش را به علت کیفی بودن و اینکه با آمار و ارقام سروکار ندارد، یک روش غیر استاندارد و نامطمئن تلقی کنند و یا بر اثر تصور غلط با این روش هم‌چونان روش‌های کمی برخورد می‌کنند (میرفخرایی، ۱۳۸۳).

نتیجه گیری

زبان منعکس کننده افکار و اندیشه‌های انسان است و این انعکاس می‌تواند در نوشته‌های آدمی هم دیده شود، برای همین می‌تواند به عنوان موضوع مطالعه مورد بررسی قرار گیرد. تحلیل گفتمان یک روش کیفی است که می‌توان با استفاده از آن به مطالعه زبان انسان پرداخت. این روش فراتر از متن حرکت می‌کند و عوامل موقعیتی، فرهنگی و اجتماعی را در نظر می‌گیرد. تعاریف گوناگونی از تحلیل گفتمان به عمل آمده است. از جمله: تحلیل گفتمان تجزیه و تحلیل زمان در کاربرد است، برای همین نمی‌تواند فقط محدود به اهداف و کارکردهایی باشد که صورت‌های زبانی مستقل برای پرداختن به آنها در امور انسانی به وجود آمده‌اند. عده‌ای نتوانسته‌اند تعریف واضحی از آن به عمل آورند و اذعان داشته‌اند که تحلیل گفتمان مفهومی مبهم و کلی است. تحلیل گفتمان یک مبحث بین رشته‌ای است و تاریخچه ظهور آن به پیدایش مکتب فرانکفورت و مکتب بیرمنگام بر می‌گردد. تحلیل گفتمان شامل پیش فرض‌هایی می‌باشد، از جمله اینکه یک متن و سخن واحد توسط افراد مختلف به طور یکسان نگریسته نمی‌شوند؛ برای معنا بخشی به یک متن باید آن را به صورت یک کل دید و معنا الزاما در خود متن نیست و ... تحلیل گفتمان هدف‌های چندی دارد که هدف کلی آن این است که نشان دهد چگونه زمینه‌های سیاسی، فرهنگی، تاریخی، اجتماعی و شناختی، کاربرد زبان و ارتباطات، محتوا، معنی، ساختارها یا استراتژی‌ها بر متن تاثیر می‌گذارد و نیز چگونه گفتمان بر شکل‌گیری ساختارها و بسترهای مزبور تاثیر دارد. گفتمان‌ها به نوعی منبع قدرت هستند و هم توسط قدرت خلق می‌شوند. بر اساس این که گفتمان منبع قدرت است، می‌تواند از طریق دسترسی به رسانه‌های جمعی، بر مردم تسلط یافته و می‌تواند به طور نسبی آنها را کنترل کند. تحلیل گفتمان یک روش کیفی است و با داده‌های کیفی سر و کار دارد. اما همواره دو آسیب جدی آن را تهدید می‌کند: اولی عدم شناخت روش تحلیل گفتمان و دوم ناتوانی در کاربرد روش.

پس با توجه به اینکه حتی عده‌ای در تعریف تحلیل گفتمان آن را مفهومی مبهم خطاب کرده‌اند و اینکه تحلیل گفتمان یک روش پسامدرنی است و نو می‌باشد و از طرفی با آشنا شدن با این روش می‌توان تاثیرات عظیمی به صورت سیستمی بر روی جامعه و حتی قشرهای خاص هدف گذاشت، بهتر است که این روش به صورت علمی و آکادمیک معرفی شود و آموزش داده شود تا از آسیب‌هایی که ممکن است در صورت عدم آشنایی کافی با این روش بر جامعه وارد شود جلوگیری شود و علاوه بر آن در صورت استفاده هم بتوان نهایت تاثیر مثبت را از آن گرفت.

منابع

بلیک، رید و ادوین، هارولدس (۱۳۷۸). طبقه بندی مفاهیم در ارتباطات. (ترجمه مسعود اوحدی). تهران، انتشارات سروش.

حاتمی، علی و جبارنژاد، سمیرا. تحلیل گفتمان به مثابه یک روش تحقیق در علوم انسانی. بازیابی شده از www.kiankiani.com/mp3/tahlilgofteman-hatami.pdf

سعید نیا، گلرخ (۱۳۹۰). نقد ترجمه ادبی از دیدگاه تحلیل گفتمان انتقادی. زبان و زبان شناسی، ۷(۱۴)، ۷۷-۵۷.

فرکلاف، نورمن (۱۳۷۹). تحلیل انتقادی گفتمان. (ترجمه پیران و دیگران). تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه‌ها.

میرفخرایی، تژا (۱۳۸۳). فرآیند تحلیل گفتمان. پیام پژوهش، ۷(۸۲)، ۳۴-۳۲.

وان دایک، تئون (۱۳۸۲). مطالعاتی در تحلیل گفتمان: از دستور متن تا گفتمان کاوی انتقادی (گروه مترجمان). تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه‌ها.

Wooffitt. R. (2006). *Conversation Analysis and Discursive Analysis: A Comparative and Critical Introduction*. London: Sage publication.



برگزاری همایش ملی، علمے - دانشجویی منتاوره و سلامت در
سالن بصیرت با حضور دکتر علی قره داغی

توسعه و اعتبار باورها و نگرش دانشجویی درباره مقیاس نوآوری، اندازه‌گیری روانسنجی قوی از هویت

دکتر علی رضایی شریف^{۱*}، زهرا عبادی^۲، شیوا کامکار^۳

۱. هیئت علمی دانشگاه محقق اردبیلی، رشته روانشناسی تربیتی، اردبیل، ایران.
 ۲. دانشجوی کارشناسی ارشد، رشته مشاوره شغلی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.
 ۳. دانشجوی کارشناسی ارشد، رشته مشاوره شغلی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.
- (Ebady.moshaver@gmail.com)

چکیده

هدف از تحقیق حاضر توسعه و اعتبار باورها و نگرش دانشجویی درباره مقیاس نوآوری، اندازه‌گیری روانسنجی قوی از هویت نویسنده بود. روش پژوهش علی-مقایسه‌ای و جامعه آماری آن شامل کلیه دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود و روش نمونه‌گیری این پژوهش به صورت تصادفی ساده و حجم نمونه ۱۹۵ نفر بود، ابزار پژوهش پرسشنامه ۱۷ سوالی SABAS که متشکل از ۳ عامل (اعتماد به نوشتن، درک نویسنده و دانش برای اجتناب از سرقت ادبی) بود که پس از تکمیل داده‌های بدست آمده، با استفاده از تحلیل آمون T تک نمونه‌ای مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و نتایج پژوهش نشان داد که توجه به یافته‌های این پژوهش شاخص‌های مرکزی متغیرهای (اعتماد به نوشتن، درک نویسنده و دانش برای اجتناب از سرقت ادبی) در وضعیت مناسبی در بین پاسخگویان قرار دارد و باورها و نگرش دانشجویی درباره مقیاس نوآوری، اندازه‌گیری روانسنجی قوی از هویت نویسنده را مورد تایید قرار دادند.

واژگان کلیدی: نگرش دانشجویی، مقیاس نوآوری، هویت نویسنده، روانسنجی

مقدمه

هویت^۱ هر پدیده‌ای، بیانگر هیات و ماهیت وجودی ذات آن پدیده است و واژه هویت در یک معنا به ویژگی یکتایی و فردیت هر فرد و در معنایی دیگر به ویژگی همسانی که در آن اشخاص می‌توانند به یکدیگر پیوسته باشند، دلالت دارد. احساس هویت انسان دارای دو رکن حس تعلق و مجزا بودن است. اینکه ما درباره خودمان چگونه می‌اندیشیم نه تنها بر انتخاب‌ها و رفتارهای ما اثر دارد بلکه به عنوان نقطه مرجعی در خدمت درک ما از دیگران و تعامل ما با آنها است. از جمله عوامل موثر بر شکل‌گیری هویت می‌توان به برداشت فرد از خصوصیات شخصیتی خویش، عوامل شناختی، فردی و خانوادگی، نظام آموزشی، اجتماعی فرهنگی اشاره نمود (یوسفی و خضری مقدم، ۱۳۹۵).

تشخیص هویت نویسنده از سویی، یکی از قدیمی‌ترین و از سوی دیگر، یکی از به روزترین مسائل در سبک‌شناسی و بازیابی اطلاعات است. تشخیص نویسنده، تلاشی برای نشان دادن خصوصیات تولیدکننده یا نویسنده یک تکه از اطلاعات زبانی تعریف می‌شود، به طوری که بتوان بین متون مختلف که نوشته افراد مختلف اند، تمایز قائل شویم (فرهمندپور و همکاران، ۱۳۹۱).

در حالی که انتظار آن است که دانشجویان به عنوان مخاطبان یادگیری و بر اساس تعامل با اساتید، متون درسی، قوانین و مقررات و به طور خلاصه قرار گرفتن در محیط علمی، به ارزش‌های والاتری همچون افزایش هویت علمی دست یابند، لیکن برخی یافته‌ها حکایت از اخذ نتیجه‌ای معکوس دارد، چنانچه آلاهو^۲ (۲۰۰۰)، به یادگیری، تملق و ضرورت توسل به قواعد تاثیرگذاری بر استادان به عنوان پیامدهایی ناشی از زندگی در محیط‌های دانشگاهی اشاره می‌نماید، نتایجی که می‌توانند با مولفه‌های عرصه تفکر و خردورزی همچون انصاف و احترام به حقایق علمی (شریعتمداری، ۱۳۶۵: ۱۳) علاقه به پژوهش و حل مساله (همان) احترام به علم به خاطر خود علم و نه هدف‌های انتفاعی و درک ضرورت یادگیری مداوم (بلاسی، ۱۳۸۱ و به نقل از وب) مغایرت داشته باشند. همواره چه در گذشته که منابع در دسترس محققان محدود به کتاب‌ها و مقالات چاپی بود و چه حال که مجلات، کتاب‌ها و مجلات گوناگون دیگر به صورت الکترونیکی بر روی شبکه جهانی در دسترس می‌باشد، جامعه علمی با پدیده‌ی سرقت علمی روبرو بوده است به همین دلیل این مفهوم همواره یکی از موضوعات مورد توجه پژوهش‌های دانشگاهی بوده که البته طی چند دهه اخیر توجه بیشتری را به خود معطوف کرده است (پنیکوک، ۱۹۹۶؛ پیکواری، ۲۰۰۳؛ عباسی و گریوز، ۲۰۰۸).

برای مبارزه با این پدیده اقدامات گوناگونی صورت گرفته است که از جمله می‌توان به نرم افزارها و وسایط‌های شناسایی سرقت علمی اشاره کرد. همچنین می‌توان از وبسایت ایرانی «همانندجو» نام برد که البته در مراحل آغازین توسعه می‌باشد و هنوز عملکرد دقیقی ندارد (خوش سلیقه و همکاران، ۱۳۹۰).

از سال ۱۹۶۴ تا ۱۹۹۰، تحقیقات بر روی تشخیص نویسنده با تلاش برای سنجیدن سبک نوشتاری که (استایلومتری^۳) نامیده می‌شد. در صدر قرار داشت. ویژگی‌های سبکی نوشتار، خصوصیات هستند که از متن استخراج می‌شوند تا تشخیص نویسنده را آسان کنند. ویژگی‌های واژگانی، نحوی، معنایی و مختص کاربرد چهار دسته مهم از خصوصیات سبکی هستند که در تعیین نویسنده به کار می‌روند (فرهمندپور و همکاران، ۱۳۹۱). با توجه به مطالب ذکر شده هدف از پژوهش حاضر بررسی توسعه و اعتبار باورها و نگرش دانشجویی درباره مقیاس نوآوری، اندازه‌گیری روانسنجی قوی از هویت نویسنده می‌باشد.

1. Identity
2. Alaju
3. Stylometric

پیشینه تحقیق

اولین تلاش برای سنجیدن سبک نوشتاری توسط مندنهال در سال ۱۸۸۷ بر روی نمایشنامه‌ی شکسپیر انجام شد. سپس مطالعات آماری در نیمه اول قرن بیستم توسط زیف در سال ۱۹۳۲ و یول در سالهای ۱۹۳۸ و ۱۹۴۴ انجام گردید. مطالعات دقیق تر توسط ماسترلر و والس در سال ۱۹۶۴ و بر روی پایگاه داده مقاله فدرال انجام شد که بدون شک، یکی از قدرتمندترین و مؤثرترین تحقیقات در تعیین هویت نویسنده بوده است. این کار آغاز مطالعات غیر سنتی تشخیص هویت نویسنده محسوب می‌شود (فرهمندپور و همکاران، ۱۳۹۱).

تحقیقات گوناگونی برای بررسی دلایل سرقت علمی در ایران انجام شده است. پژوهشی به منظور «تعیین و اولویت بندی» عوامل موثر بر سرقت علمی انجام شد. این مطالعه ۱۱ عامل بیان شده توسط دانشجویان را به ترتیب بیشترین تکرار مشخص کرد؛ مهمترین دلایل سرقت علمی در بین دانشجویان «مدرک گرایی و توجه زیاد به نمره» و «نبود احساس خودکارآمدی در انجام پژوهش و نوشتن گزارش» عنوان شده است. (زمانی، عظیمی و سلیمانی، ۱۳۹۲)

در دیگر پژوهش، جعفری ثانی و فراست (۲۰۱۳)، به این نتیجه رسیدند که دلایل سرقت علمی دانشجویان متأثر از دو طبقه عوامل «بافتی» و «فردی» است. بنابر مطالعه آنها، عوامل فردی شامل «عدم تلاش و راحت طلبی یادگیرنده»، و «نیاز به نمره» می‌شود و عواملی چون «انتظارات بیش از حد اساتید»، «فشرده بودن زمان انجام تکالیف»، «عدم رسیدگی و توجه اساتید»، «ادراک دانشجو و الگو قرار دادن رفتار تقلب دانشجویان دیگر» و «آشنا نبودن با روش ارجاع دهی» در زیر مجموعه‌ی عوامل بافتی قرار می‌گیرند.

دولین و گری (۲۰۰۷) با استفاده از مصاحبه از ۵۶ دانشجوی استرالیایی دلایل سرقت علمی دانشجویان مقاطع کارشناسی و تحصیلات تکمیلی را در رشته‌های تجارت، علوم پایه و مهندسی، طراحی فناوری اطلاعات و علوم اجتماعی مورد بررسی قرار دادند و نتایج به هشت بخش دسته بندی شد، از جمله:

- ۱) معیار نامناسب پذیرش؛
- ۲) درک ناکافی از مفهوم سرقت علمی
- ۳) نبود مهارت‌های کافی
- ۴) مسایل و مشکلات آموزش / یادگیری
- ۵) تنبلی و راحت طلبی
- ۶) احساس غرور در انجام سرقت علمی
- ۷) فشار

۸) و هزینه‌های تحصیل. (خوش سلیقه و همکاران، ۱۳۹۰).

سرقت ادبی به مفهوم «دزدی دارایی‌های فکری» از ابتدای فعالیت‌های تحقیقاتی و هنری انسان وجود داشته است. اما دسترسی آسان به وب، پایگاه‌های عظیم اطلاعاتی و به طور کلی وسایل ارتباطی در سال‌های اخیر باعث شده است تا موضوع سرقت ادبی تبدیل به یک مسئله جدی برای ناشران، محققین و موسسات تحقیقاتی شود. از سوی دیگر رشد سریع علمی کشور در سال‌های اخیر احتمال بروز سرقت ادبی عمدی و غیر عمدی را افزایش داده است.

- 1 . Writing style
- 2 . Mandenahl
- 3 . Ziff
- 4 . Yol
- 5 . Maestler and Waltz
- 6 . Devlin and Gray

هدف از این پایان‌نامه ارائه سیستم شناسایی سرقت ادبی برای اسناد فارسی می‌باشد. برای ایجاد مجموعه داده و همچنین ارزیابی الگوریتم‌های سرقت ادبی از رویکرد کنفرانس PAN به عنوان برگزارکننده مسابقات شناسایی سرقت ادبی استفاده شد. خروجی حاصل از اجرای الگوریتم بر روی مجموعه‌ای از مقالات پایگاه مجلات تخصصی نور نشان دهنده درجه کاربردی بودن این سیستم می‌باشد. (نیکنام، ۱۳۹۲)

سرقت ادبی به گونه‌های مختلف اعم از کپی کردن متن و اتخاذ ایده، بدون نسبت دادن آن به مبتکرش می‌باشد. سرقت ادبی را می‌توان به چندین دسته طبقه‌بندی کرد. این طبقه‌بندی، درک عمیق از الگوهای مختلف زبان شناسی در ارتکاب سرقت ادبی را پشتیبانی می‌کند مثل تغییر متن‌ها به معادل معنایی اما با واژه‌های مختلف، کوتاه کردن متون با تعمیم مفهوم و مشخصات و اتخاذ ایده‌ها می‌توان تقسیم کرد. در این پژوهش چارچوب‌های سیستماتیک و روش‌های تشخیص سرقت ادبی خارجی و تکنیک‌های تشخیص سرقت ادبی از جمله مبتنی بر واژگان، معنایی، نحو و ساختاری بررسی شده است. در همین راستا در این تحقیق، بهبود روشی برای تشخیص سرقت ادبی پیشنهاد شده است. در این روش ابتدا پیش‌پردازشی بر روی اسناد انجام شده و الگوریتم اسمیز-واترمن را برای ساخت ماتریس تطابق اعمال کرده و اگر در دو جمله اختلاف کمی وجود داشته باشد این الگوریتم میزان شباهت را کاهش می‌دهد در نتیجه باید میزان اختلاف دو جمله را تعیین کرد تا میزان شباهت آن بالا برود و همچنین برای محاسبات شباهت نحوی راه‌حلی ارائه شده است. مجموعه آزمایشات بر روی دیتاست PAN2013 انجام شده است و با چهار روش برتر مسابقه کشف سرقت ادبی در سال ۲۰۱۳ مقایسه شده است و با توجه به نتایج بدست آمده ۳٫۵ درصد کارایی بهتر الگوریتم پیشنهادی نسبت به این روش‌ها به دست آمده است. (توکلی، ۱۳۹۵)

قضیه سرقت یکی از مباحث مهم در بلاغت اسلامی است بررسی منابع مربوط با بلاغت نشان از آن دارد که این قضیه در طول تاریخ تغییر و تطوری را از سر گذرانده و مورد تامل ناقدان مسلمان قرار گرفته است. هدف پایان‌نامه حاضر بررسی و اثبات این فرضیه است که مفهوم سرقات و به پیروی از آن جایگاه سارق در طول قرن‌ها دچار دگرگونی شده است. بدین منظور با به کارگیری روشی تاریخی تلاش نمودیم تا این مطلب را در طول هشت قرن نخستین هجری بررسی نماییم. ضرورت این تحقیق از آنجا ناشی می‌شود که به وسیله آن می‌توانیم تغییراتی را که یک مفهوم پشت سر گذاشته است تا امروز به ما برسد مشاهده کنیم و از این راه درک جامع‌تری از آن و در کل از نقد ادبی گذشته، به دست آوریم. این پایان‌نامه از پنج فصل تشکیل شده است که به ترتیب عبارت است از: ۱- از نخستین برگ‌ها (سرقت ادبی از قرن اول تا قرن سوم) ۲- شکوفایی مبحث سرقات در بلاغت اسلامی (از قرن سوم تا اواسط قرن پنجم) ۳- دوره تثبیت (از اواسط قرن پنجم تا قرن هشتم) ۴- رابطه نقد ادبی و سرقات ادبی ۵- نتیجه‌گیری در پایان این تحقیق به این نتیجه رسیدیم که سرقت ادبی از امری عموماً ناپسند در دو قرن اول هجری به مسئله‌ای که شایسته تامل است و کاملاً ناپسند نیست در قرن چهارم و پنجم و در نهایت معرفی سرقت به عنوان یک فن در قرن هشتم تغییر معنی داده است. (جلیلی تقویان، ۱۳۹۲)

بر اساس نتایج به دست آمده در یک پژوهش میزان درک اعضای هیأت علمی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی ایران از مفهوم سرقت علمی، در حد نصف نمره مطلوب است. از این نتایج می‌توان چنین استنباط کرد که ضعف آموزش مفاهیم سرقت علمی در دوران تحصیل، فشار کاری بر مدرسان دانشگاه‌ها برای ارتقای مرتبه علمی، همراه با مشغله‌های کاری فراوان، سیاست‌های موجود برای ارتقای علمی و ارزیابی کارهای پژوهشی با تأکید بیشتر بر کمیت به جای کیفیت، دلایل شخصی، فشار تحصیلی بر دانشجویان برای ارائه‌ی تکلیف نوشتاری فراوان بدون توجه به معیارهای علمی، ناتوانی در نوشتن، نهادینه شدن قبح سوء رفتار و تقلب علمی در بین دانشجویان، و عدم کنترل کافی از جانب اساتید و دانشگاه‌های مربوطه آن‌ها

می‌تواند دلایلی باشد که اعضای هیأت علمی و دانشجویان نیازی به یادگیری مباحث مربوط به سرقت علمی احساس نکرده و تلاشی از خود نشان ندهند. (سادات حسینی، ۱۳۹۱)

نتایج پژوهشی دیگر نیز نشان می‌دهد که نظریه یادگیری اجتماعی قادر به تبیین تقلب علمی است و قابلیت تبیین این نظریه، هم برای دانشجویان پسر و هم برای دانشجویان دختر مورد تأیید واقع شد. (عمرانی دهکهان، ۱۳۹۳)

طبق نتایج پژوهشی دیگر، شیوع بالای سرقت علمی در میان دانشجویان مورد نظر عمدتاً مربوط به مسائل آموزشی می‌شود. بنابراین اقدامات و تلاش‌ها برای کاهش سرقت علمی باید عمدتاً به ارتقا سطح آموزش به طور کلی و به طور خاص به سرقت علمی معطوف شوند. متغیرهای این پژوهش شامل سن، جنسیت، ساعات کاری برای کسب درآمد هفتگی، عملکرد تحصیلی (معدل)، صلاحیت اخلاقی، آگاهی از سرقت علمی، فشار، آموزش حسابداری، میزان تنوع در فناوری‌های جدید، حمایت و پشتیبانی سازمانی و سازگاری با محیط و زندگی علمی (علاقه به رشته تحصیلی) می‌باشد. و از روش‌های تحقیقی کمی و کیفی استفاده شده است. (فتحی ۱۳۹۲)

در کتاب نوشتن و هویت نیز اینطور بیان شده است که: نوشتن تنها در مورد انتقال محتوا نیست بلکه در مورد نمایندگی خود نیز هست. ادعای اصلی این کتاب این است که نوشتن یک عمل هویتی است که در آن مردم با موقعیت‌های اجتماعی و فرهنگی خودشان همسو می‌شوند و بنابراین نقش خود را در بازتولید و یا به چالش کشیدن شیوه‌های غالب و گفتمان‌ها و ارزش‌ها، باورها و منافع، بررسی‌های اخیر هویت اجتماعی، سواد آموزی و هویت و مسائل هویت در تحقیقات در زمینه نوشتن تحصیلی را بررسی می‌کند. بخش اصلی کتاب بر اساس یک پروژه تحقیقاتی مشترک در مورد نوشتن و هویت با دانش آموزان بالغ است، که عبارتند از:

- مطالعه موردی معضلات یکی از نویسندگان درباره ارائه خود
- بحث در مورد اینکه چگونه تاریخچه زندگی نویسندگان خود را در نوشتن شکل می‌دهد.
- مطالعه مبتنی بر مصاحبه درباره مسائل مربوط به مالکیت و اقامت و مقاومت در برابر توافقات برای ارائه خود.
- تجزیه و تحلیل زبان شناختی از شیوه‌هایی که منافع، ارزش‌ها، باورها و شیوه‌های متعدد، اغلب متناقض، منعقد می‌شوند، توافق‌های گفتمانی، که طیف وسیعی از امکانات را برای نویسندگان خود ایجاد می‌ند.
- این کتاب به مفاهیم مطالعه برای تحقیق در زمینه نوشتن و هویت و همچنین یادگیری و تدریس در زمینه نوشتن تحصیلی پایان می‌بخشد. این کتاب برای دانشجویان و محققان در زمینه هویت اجتماعی، سواد آموزی، تحلیل گفتمان، مطالعات لفظی و تربیتی و همه کسانی که علاقه مند به درک آنچه در نوشتن آکادمیک است برای دسترسی گسترده تر به آموزش عالی علاقه مند خواهد شد. (ایوانیک، ۱۹۹۸)

روش تحقیق

الف) روش پژوهش: این پژوهش به لحاظ هدف کاربردی و به لحاظ روش انجام پژوهش، توصیفی-همبستگی از نوع پیمایشی باشد.

ب) جامعه آماری: جامعه آماری این پژوهش کلیه دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۹۸ می‌باشند.

ج) حجم نمونه و روش نمونه گیری: روش مورد استفاده برای نمونه گیری روش تصادفی ساده بود که نمونه آماری برابر ۱۹۵ نفر در نظر گرفته شده است.

د) روش گردآوری اطلاعات و ابزار سنجش: جمع‌آوری اطلاعات مورد نیاز تحقیق، به صورت میدانی و با مراجعه پرسشگران به (دانشگاه محقق اردبیلی) انجام گرفت.

برای بدست آوردن اطلاعات از پرسشنامه ۱۷ سوالی که متشکل از ۳ عامل اعتماد به نوشتن با سوالات (۱ + ۳ + ۴ + ۹ + ۱۱ + ۱۲ + ۱۳ + ۱۴) درک نویسنده (۲ + ۵ + ۸ + ۱۶ + ۱۷) و دانش برای اجتناب از سرقت ادبی (۶ + ۷ + ۱۰ + ۱۵) به عنوان ویژگی‌های کلیدی هویت نویسنده شناخته شده بودند و ۳ عامل به عنوان روش‌های نوشتن شناخته شدند. نمره دهی پرسشنامه برای همه ارقام، به شدت مخالف = ۱، مخالف = ۲، تا حدودی مخالف = ۳، تا حدودی موافق = ۴، موافق = ۵، کاملاً موافق = ۶ بود.

ز) روایی و پایایی: مقصود از روایی آن است که وسیله اندازه‌گیری، بتواند خصیصه و ویژگی مورد نظر را اندازه بگیرد. برای تعیین اعتبار محتوایی، پرسشنامه به تعدادی از صاحب‌نظران و اساتید مدیریت و علوم رفتاری داده شده و از آنها در مورد سوالات و ارزیابی فرضیه‌ها نظرخواهی گردید و روایی پرسشنامه مورد تایید قرار گرفت و پایایی پرسشنامه با ضریب آلفای کرونباخ در این پژوهش برای متغیر وابسته و برای هریک از متغیرهای مستقل، محاسبه شد، و آلفای همه آنها بالاتر از ۰/۷۰ بدست آمد.

ر) روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: در این پژوهش برای استخراج اطلاعات و تجزیه و تحلیل آنها از برنامه SPSS استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

با توجه به داده‌های بدست آمده از بین شرکت کنندگان ۱۰۷ نفر زن که ۱۰۴ نفر دانشجوی ارشد و ۳ نفر دانشجوی دکتری بودند. ۸۸ نفر مرد که ۷۷ نفر دانشجوی ارشد و ۱۱ نفر دانشجوی مقطع دکتری بودند و همچنین نتایج آزمون کولمگروف- اسمیرنوف جهت تعیین نرمال بودن توزیع متغیرهای (اعتماد به نوشتن، درک نویسنده و دانش برای اجتناب از سرقت ادبی) نرمال بود و جهت تحلیل فرضیات باید از آزمون‌های پارامتریک استفاده شده کرد.

جدول (۱) شاخص‌های مرکزی متغیرهای (اعتماد به نوشتن، درک نویسنده و دانش برای اجتناب از سرقت ادبی)

آماره	اعتماد به نوشتن	درک نویسنده	دانش برای اجتناب از سرقت ادبی	نمره کل
میانگین	۳/۶۰	۴/۱۴	۳/۸۶	۳/۸۲
انحراف معیار	۰/۸۶	۰/۵۸	۰/۹۵	۰/۷۰

طبق نتایج جدول (۱) میانگین اعتماد به نوشتن ۳/۶۰، درک نویسنده ۴/۱۴، دانش برای اجتناب از سرقت ادبی ۳/۸۲، نمره کل ۳/۸۲ است.

جدول (۲) نتایج آزمون t تک نمونه‌ای وضعیت اعتماد به نوشتن

مقدار مقایسه = ۳/۵				انحراف معیار	میانگین
سطح معنی داری	درجه آزادی	T	اختلاف میانگین		
۰/۰۸۶	۱۹۴	۱/۷۲	۰/۱۰۶	۰/۸۶	۳/۶۰

طبق نتایج جدول فوق و با توجه به میانگین و میزان معنی داری بدست آمده که بیشتر از ۰/۰۵ می باشد می توان نتیجه گرفت که این فرضیه مورد تایید قرار نگرفته و میزان برخورداری از وضعیت اعتماد به نوشتن به صورت معناداری در حد متوسط قرار دارد و همچنین با توجه به میانگین نمونه آماری ۳/۶۰ و میانگین معیارمقایسه ۳/۵ که همان میانگین جامعه آماری ماست، اختلاف میانگین برابر ۰/۱۰ می باشد.

جدول (۳) نتایج آزمون t تک نمونه ای وضعیت درک نویسنده

مقدار مقایسه = ۳/۵				انحراف معیار	میانگین
سطح معنی داری	درجه آزادی	T	اختلاف میانگین		
۰/۰۰۰	۱۹۴	۱۵/۴۴	۰/۶۴	۰/۵۸	۴/۱۴

طبق نتایج جدول فوق و با توجه به میانگین و میزان معنی داری بدست آمده که کمتر از ۰/۰۵ می باشد می توان نتیجه گرفت که این فرضیه مورد تایید قرار گرفته و میزان برخورداری از وضعیت درک نویسنده به صورت معناداری در حد بالاتر از متوسط قرار دارد و همچنین با توجه به میانگین نمونه آماری ۴/۱۴ و میانگین معیارمقایسه ۳/۵ که همان میانگین جامعه آماری ماست، اختلاف میانگین برابر ۰/۱۰ می باشد.

جدول (۴) نتایج آزمون t تک نمونه ای وضعیت دانش برای اجتناب از سرقت ادبی

مقدار مقایسه = ۳/۵				انحراف معیار	میانگین
سطح معنی داری	درجه آزادی	T	اختلاف میانگین		
۰/۰۰۰	۱۹۴	۵/۳۹	۰/۳۶	۰/۹۵	۳/۸۶

طبق نتایج جدول فوق و با توجه به میانگین و میزان معنی داری بدست آمده که کمتر از ۰/۰۵ می باشد می توان نتیجه گرفت که این فرضیه مورد تایید قرار گرفته و میزان برخورداری از وضعیت دانش برای اجتناب از سرقت ادبی به صورت معناداری در حد بالاتر از متوسط قرار دارد و همچنین با توجه به میانگین نمونه آماری ۳/۸۶ و میانگین معیارمقایسه ۳/۵ که همان میانگین جامعه آماری ماست، اختلاف میانگین برابر ۰/۳۶ می باشد.

جدول (۵) نتایج آزمون t تک نمونه ای وضعیت دانش برای نمره کل (ویژگی های کلیدی هویت نویسنده شناخته شده)

مقدار مقایسه = ۳/۵				انحراف معیار	میانگین
سطح معنی داری	درجه آزادی	T	اختلاف میانگین		
۰/۰۰۰	۱۹۴	۶/۴۹	۰/۳۲	۰/۷۰	۳/۸۲

طبق نتایج جدول فوق و با توجه به میانگین و میزان معنی داری بدست آمده که کمتر از ۰/۰۵ می باشد می توان نتیجه گرفت که این فرضیه مورد تایید قرار گرفته و میزان برخورداری از وضعیت نمره کل (ویژگی های کلیدی هویت نویسنده شناخته شده) به صورت معناداری در حد بالاتر از متوسط قرار دارد و همچنین با توجه به

میانگین نمونه آماری ۳/۸۲ و میانگین معیارمقایسه ۳/۵ که همان میانگین جامعه آماری ماست، اختلاف میانگین برابر ۰/۳۲ می‌باشد.

بحث و نتیجه گیری

شناسایی اصالت نوشته‌ها و کشف هویت نویسنده‌ی متون از دیرباز مورد توجه انسان بوده است. یکی از قدیمی‌ترین نمونه‌های آن، اثبات جعلی بودن سند «بخشش کنستانتین» توسط لورنزو و والا در سال ۱۴۴۰ میلادی است که براساس این سند ادعا شده بود کنستانتین (امپراتور روم) حکومت روم و قسمت غربی امپراطوری روم را به پاپ سپرده است (فرونیتینی و همکاران، ۲۰۰۸). پژوهش‌هایی که امروزه در این حوزه انجام می‌شوند، عمدتاً با عنوان سبک سنجی شناخته می‌شوند. در عصر کنونی با تحولی که رایانه در پردازش متون حجیم ایجاد کرده و کاربردهایی که پژوهش‌های سبک سنجی در زبان شناسی حقوقی پیدا کرده است، بررسی نظام‌مند و دقیق متون نوشتاری در زبان‌های مختلف می‌تواند منجر به افزایش درک کنونی محققان و نویسندگان نسبت به جوانب مختلف سبک‌های زبانی گردد. با توجه به یافته‌های این پژوهش شاخص‌های مرکزی متغیرهای (اعتماد به نوشتن، درک نویسنده و دانش برای اجتناب از سرقت ادبی) در وضعیت مناسبی در بین پاسخگویان قرار دارد و باورها و نگرش دانشجویی درباره مقیاس نوآوری، اندازه گیری روانسنجی قوی از هویت نویسنده را مورد تایید قرار دادند. و نتایج بدست آمده با نتایج تحقیقات زمانی، عظیمی و سلیمانی (۱۳۹۲)، (فرهمندپور و همکاران، ۱۳۹۱) و (خوش سلیقه و همکاران، ۱۳۹۰) و... همسو می‌باشد.

منابع

- ۱) توکلی، ع. (۱۳۹۵). بهبود روش تشخیص سرقت ادبی با استفاده از روش متن کاوی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه صنعتی شیراز، دانشکده مهندسی کامپیوتر و فناوری اطلاعات
- ۲) جلیلی تقویان، م. (۱۳۹۲). بررسی مفهوم سرقت ادبی در بلاغت اسلامی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده ادبیات و علوم انسانی
- ۳) خوش سلیقه، م؛ کیوان، س؛ مهدیزاده، م. (۱۳۹۰). دلایل سرقت علمی توسط دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته‌های زبان‌های خارجی. دومین همایش رویکردهای میان رشته‌ای به آموزش زبان، ادبیات و مطالعات ترجمه.
- ۴) سادات حسینی، م. (۱۳۹۱). بررسی میزان درک اعضای هیأت علمی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی ایران از مفهوم سرقت علمی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- ۵) عمرانی دهکهنان، س. (۱۳۹۳). بررسی نقش یادگیری اجتماعی در تقلب علمی میان دانشجویان دانشگاه هرمزگان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه مازندران، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.

- ۶) فرهمندپور، ز؛ نیک مهر، ه؛ منصوری زاده، م؛ طبیب زاده قمصری، ا (۱۳۹۱). یک سیستم نوین هوشمند تشخیص هویت نویسنده فارسی زبان بر اساس سبک نوشتاری. نشریه علمی - ترویجی محاسبات نرم، ص ۲۶-۳۵.
- ۷) فتحی، م. (۱۳۹۲). گرایش به سرقت علمی بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته حسابداری دانشگاه‌های استان سیستان و بلوچستان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه سیستان و بلوچستان، دانشکده مدیریت و حسابداری.
- ۸) مهram، ب؛ ساکتی، پ؛ مسعودی، ا؛ مهرمحمدی، م (۱۳۸۵). نقش مولفه‌های برنامه درسی پنهان در هویت علمی دانشجویان (مطالعه موردی: دانشگاه فردوسی مشهد). فصلنامه مطالعات برنامه درسی، نشریه علمی - پژوهشی انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، ص ۳-۲.
- ۹) نیکنام، م. (۱۳۹۲). سیستم تشخیص سرقت ادبی روی پیکره حجیم مقالات فارسی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه قم، دانشکده فنی و مهندسی .
- ۱۰) یوسفی، ف؛ خضری م، نوشیروان (۱۳۹۵). هویت فردی و اجتماعی و عوامل موثر در بهسازی خود، اولین کنفرانس بین المللی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی و مطالعات اجتماعی ایران، قم، دبیرخانه دائمی کنفرانس .

- 11) K.Y.F.cheung, E.J.N. stupple, J. elender. (2017). development and validation of the student attitudes and beliefs about authorship scale: a psychometrically robust measure of authorial identity. journal studies in higher education, 42 (1). Pp 97-114.
- 12) Frontini, F., Lynch, G., and Vogel, C. (2008). "Revisiting the 'Donation of Constantine'". In Proceedings of AISB 2008, pp. 1-9.
- 13) Ivanič, R. (1998). Writing and identity. John Benjamins.



برگزاری کارگاه تنکست عاطفے با دکتر احمد رضا کپالے به
مناسبت روز متناور و روانشناس

اثربخشی برنامه آموزش زندگی خانوادگی در تغییر نگرش مادران دارای کودک

مبتلا به بیش فعال در سازش پذیری و پذیرندگی کودک ADHD

جمال سوره ۱، نیلوفر میکائیلی ۲، چنور رحیم زاده ۳

۱ دانشجوی دکتری روانشناسی، گروه روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، واحد اردبیل، اردبیل، ایران
 ۲ نویسنده مسئول: دانشیار روانشناسی، گروه روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، واحد اردبیل، اردبیل، ایران
 ۳ کارشناس ارشد روانشناسی، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی کردستان، واحد سنندج، سنندج، ایران

نام و نشانی ایمیل نویسنده مسئول:

نیلوفر میکائیلی

Nmikaيلي yahoo.com

*چاپ شده در فصلنامه روانشناسی و علوم تربیتی ایران، شماره ۱۶، زمستان ۱۳۹۷، ص ۱۱۷-۱۰۸

چکیده

هدف از این تحقیق بررسی اثر آموزش زندگی خانوادگی در تغییر نگرش مادران دارای کودک مبتلا به بیش فعال در سازش پذیری و پذیرندگی کودک بیش فعال بود. روش تحقیق مطالعه‌ی حاضر آزمایش تجربی بود و از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شد. جامعه‌ی آماری پژوهش را کلیه‌ی مادران کودکان بیش فعال که به مراکز مشاوره سقزمراجعه کرده بودند تشکیل دادند. نمونه‌ی مورد مطالعه که به صورت داوطلبانه و در دسترس انتخاب و شامل ۳۰ نفر از مادران کودکان بیش فعال بودند و به صورت جایگزینی تصادفی به دو گروه کنترل و آزمایش تقسیم شدند. گروه آزمایشی در معرض برنامه‌ی آموزش زندگی خانوادگی قرار گرفت. شیوه‌ی مداخله شامل ۸ جلسه‌ی ۴۵ دقیقه‌ای بود و پیش‌آزمون، پس‌آزمون برای هر دو گروه اجرا گردید. جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش تحلیل کواریانس یک متغیری (ANCOVA) با نرم افزار SPSS-24 استفاده شد. نتایج نشان داد که آموزش زندگی خانوادگی توانسته است سازش پذیری و پذیرندگی را در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل افزایش دهد. کاربرد آموزش زندگی خانوادگی در ارتقای سلامت خانواده و سازش پذیری و پذیرندگی مادران کودکان بیش فعال موثر است. در نتیجه پیشنهاد می‌شود برنامه آموزش زندگی خانوادگی برای این مادران در نظر گرفته شود.

واژگان کلیدی: آموزش زندگی خانوادگی، بیش فعالی، سازش پذیری، پذیرندگی

مقدمه

اختلال بیش فعالی - نقص توجه^۱ از شایعترین اختلال‌های عصبی - رفتاری دوره‌ی کودکی است (۱ و ۲) و حدود ۵۰ درصد از مراجعان به درمانگاه‌های روان پزشکی اطفال را تشکیل می‌دهند. براین اساس در تاریخچه‌ی روانشناسی بالینی هیچ اختلالی به‌اندازه‌ی اختلال بیش فعالی - نقص توجه بحث‌انگیز نبوده است (۳). اختلال کاستی توجه/ بیش فعالی نخستین بار در سال ۱۸۴۵ توسط پزشک آلمانی به نام هافمن تشخیص داده شد (۴). در راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی - ویراست پنجم^۲ (۵)، اختلال کاستی توجه/ بیش فعالی اینگونه تعریف شده است: الگوی فقدان توجه و یا بیش فعالی - تکانشگری پایدار که مانع کارکرد یا پیشرفت فرد می‌شود. برای این اختلال سه زیر گروه تعریف شده است: نمود مختلط^۳ (ترکیبی از فقدان توجه و بیش فعالی - تکانشگری)، عمدتاً فقدان توجه^۴ و عمدتاً بیش فعال - تکانشی^۵. کارلتون^۶ و همکاران (۶) بر این باورند که شروع اولیه نشانگان اختلال بیش فعالی همراه با کاستی توجه مربوط به پیش از هفت سالگی است. با این حال، ممکن است نشانه‌های آن تا سال‌های بعد از آن ظهور پیدا نکنند. معمولاً این مشکل به صورت مشکلاتی در بازی آرام و شرکت بی سر و صدا در فعالیت‌های اوقات فراغت، جنب و جوش مفرط و پرحرفی بروز می‌یابد. میزان شیوع اختلال کاستی توجه/ بیش فعالی براساس جنسیت بسیار متفاوت است تا جایی که میزان شیوع آن در پسران نسبت به دختران در جمعیت عمومی تقریباً ۳ به ۱ و در موارد بالینی بین ۶ به ۱ تا ۹ به ۱ گزارش شده است (۷). تنیدگی از جمله مشکلاتی است که بشر متمدن امروزی در همه‌ی عرصه‌های زندگی با آن دست به‌گریبان است. خدایاری فرد و پرند (۸) بر این باور هستند، هنگامی که الزامات مربوط به فعالیتی فراتر از توانایی‌های فردی و اجتماعی افراد است، پاسخ‌هایی ارائه می‌دهند که به آن تنیدگی می‌گویند. تنیدگی از لحاظ جسمانی، هیجانی، شناختی و رفتاری تاثیرات مخربی بر انسان از خود به جای می‌گذارد. از جمله اثرات رفتاری نامطلوب تنیدگی، ایجاد اختلال در کارکردهای اجتماعی است.

آموزش زندگی خانوادگی که از نظر تاریخی از سال ۱۹۶۰ آغاز شده نیز به نوعی آموزش گروهی والدین است که می‌تواند علاوه بر توجه به رشد توانایی‌های بالقوه خانواده معطوف به حل مشکل باشد و این نوع آموزش باید اساساً بر مبنای ارتقای دانش پایه‌ریزی شود و یا اینکه به نگرش و مهارت‌ها توجه کند (۹). ارکوس و هنون^۷ (۱۹۹۹) عنوان کرده‌اند که برنامه‌های آموزش زندگی خانوادگی می‌توانند با توجه با افراد و خانواده‌ها و شرایط ویژه‌ی آنها هنجار شوند. معمولاً تاکید می‌شود که آموزش زندگی خانوادگی بایستی بر مبنای نیاز فوری افراد و خانواده‌ها باشد (۱۰). شفیع آبادی (۱۳۸۶) بیان می‌کند آموزش گروهی والدین نوعی از تعلیم و تربیت گروهی است که آموزش وسیعی را شامل می‌گردد و به والدین کمک می‌کند تا دانش و توانایی‌های خود را از زمینه پرورش و تربیت کودکان به نحو مطلوب گسترش دهند. در چنین موقعیت‌هایی برنامه‌های آموزش زندگی خانوادگی می‌تواند به والدین بیاموزد که چگونه با ارائه‌ی الگوی مناسب، نقش مثبت‌تری را برای کودکانشان ایفا کنند و سبک‌های سالم زندگی را خود بیاموزند و به کودکانشان منتقل کنند. در چنین حالتی با افزایش توانمندی‌های والدین در زمینه‌ی سازش‌پذیری و پذیرندگی کودک، اختلال کودکانشان کاهش می‌یابد. در نتیجه ترکیبی از حمایت خانوادگی، خدمات والدگری و کیفیت بالای تربیت در دوره‌ی کودکی، به پیشگیری

1 . Attention deficit hyperactivity disorders
 2 .Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder-5
 3 .combined presentation
 4 . predominantly inattentive
 5 . predominantly hyperactive-impulsive
 6 . Carlton
 7 . Ercus & Henon

از بروز مشکلات در دوره نوجوانی و جوانی منجر می‌شود. از اینرو، سرمایه گذاری در برنامه‌های پیشگیری جهت حمایت از خانواده‌ها مثل برنامه آموزش زندگی خانوادگی، جوامع را از صرف هزینه‌های مجدد رها نموده و هزینه‌های مربوط به بزهکاری، خدمات قانونی و حقوقی و اجتماعی را کاهش داده و بار نظام مراقبت تربیتی را می‌کاهد. اکنون که تحقیقات متعدد نشان داده‌اند که والدگری یک کودک با اختلال نقص توجه - بیش فعالی می‌تواند باعث افزایش تنیدگی والد به ویژه مادر و افزایش احتمال بروز بیماری‌های روانی در مادر گردد، آموزش زندگی به منزله یک برنامه پیشگیری و در عین حال مکمل برنامه‌های درمانی اختلال بیش فعالی - نقص توجه می‌تواند سبب کاهش هزینه درمان کودک و مادر و صرفه جویی اقتصادی اجتماع و خانواده باشد (۱۱).

ماش و جانتسون (۱۲) در مطالعه‌ای درباره‌ی والدین کودکان خردسال دارای نقص توجه- بیش فعالی، سطوح بالاتر تنیدگی را در این والدین گزارش کردند. وونگ و وونگ (۱۹۹۹) با بررسی میزان سلامت روانی مادران کودکان خردسال در هنگ کنگ اثرهای تنیدگی والدینی بر سلامت مادر و متغیرهای موجود در این فرایند را آزمودند. نتایج نشان دادند والدینی که کودکان خردسال خود را فزون طلب و دارای پذیرندگی و تقویت‌گری پایین ادراک کرده بودند، تنیدگی والدینی بیشتری را گزارش نمودند. همچنین والدینی که محدودیت‌های نقش والدینی را ادراک کرده بودند نیز تنیدگی والدینی بیشتری را تجربه کردند. در این پژوهش نقش خود- کارآمدی والدینی نیز بررسی شد و نتایج نشان داد که خود- کارآمدی والدینی اثر تنیدگی بر سلامت روانی مادر را تعدیل می‌کند (۱۳).

اوستبرگ (۱۹۹۸) در یک برنامه آموزشی ۱۰ جلسه‌ای برای والدینی که با مشکلات متفاوت در قبال رفتار فرزندان نشان رو به رو بودند ۷۵ نفر از مادران جوان دارای کودکان زیر ۴ سال را مورد آموزش قرار داد. مفاهیمی چون اصلاح رفتار کودکان و نوجوانان، شیوه‌های فرزندپروری، نحوه‌ی ارتباط با کودک، چگونگی حل مسأله و روابط با همسر در مدل برنامه‌ای گنجانده شد. نتایج نشان داد احساس رضایت مادران از شیوه رفتار فرزندان نشان در پایان دوره آموزشی افزایش یافته بر احساس صلاحیت مادران جهت کنترل و تسلط بر رفتار خود و فرزندان نشان افزوده شده و با خوشبینی بیشتری نسبت به رفتار کودکان تنیدگی روابط والد- کودک کاهش یافته بود (۱۲). در مطالعات راجرز^۱ و همکاران (۱۴) نیز نتایج حاکی از کاهش مشکلات رفتاری کودکان بود. در این مطالعه همچنین بهبود قابل ملاحظه‌ای هم در رابطه با رفتارهای نامناسب فرزندپروری، تعارضات والدینی، احساس رضایت و صلاحیت والدین، افسردگی، اضطراب و استرس به وجود آمده بود. به علاوه این والدین سطح بالایی از رضایت از برنامه را ابزار نموده بودند.

اگرچه کودکان بزرگ‌تری که به اختلال نارسایی توجه - فزون جنبشی مبتلا می‌شوند، از نظر بروز رفتارهای مجرمانه و سوء مصرف مواد در ریسک بالاتری قرار دارند، محققان دریافته‌اند والدین این کودکان در بروز این رفتارها مؤثر هستند. افسرده بودن مادر در سنین اولیه رشد این کودکان بزرگ‌ترین عامل این مشکلات رفتاری می‌باشد از طرفی نقش والدینی مثبت در سنین ابتدایی می‌تواند منجر به محافظت کودک در برابر این عامل ریسک باشد (۱۵).

چنانچه حساسیت والدین در تعامل با کودک می‌تواند نسبت به بهبود شرایط روان شناختی کودک یاری‌رسان باشد (۱۶). از همین رو پژوهش اعتمادی، گیتی پسند و مرادی (۱۷) نشان داده است هنگامی که والدین در فرایند درمان مشارکت می‌نمایند، این فرایند شتاب بیشتری نسبت به درمان‌های کودک محور دارد.

به نظر ساندرز^۱ و همکاران (۱۸) بسیاری از مشکلات میان فردی مربوط به بیش فعالی، از تطبیق نیافتن کودک و عدم خویشتن داری او ناشی می‌شود. به همین علت است که در این برنامه، به والدین مهارت‌هایی را آموزش می‌دهند تا تطبیق نیافتن کودک را کاهش دهند و به فرزند خود کمک کنند تا خویشتندار و مسلط بر خود باشد. والدین یاد می‌گیرند تا رفتار خوب فرزندان را پاداش دهند، پاسخهای مطلوبی در او ایجاد کنند، رفتارهای نامناسب را کاهش دهند و پاداش‌های اضافی برای حفظ و نگهداری رفتارهای مناسب تعیین کنند.

اهداف پژوهش حاضر را می‌توان به شرح زیر مطرح کرد:

هدف کلی این پژوهش اثر بخشی آموزش زندگی خانوادگی F.L.E در در تغییر نگرش مادران دارای کودک مبتلا به بیش فعال در سازش پذیری و پذیرندگی کودک ADHD می‌باشد.

در این راستا پژوهش حاضر درصدد دستیابی به این سوال است که آیا برنامه‌ی آموزش زندگی خانوادگی^۲ در تغییر نگرش مادران کودکان بیش فعال در سازش پذیری و پذیرندگی می‌تواند اثربخش باشد؟

روش پژوهش:

پژوهش حاضر یک پژوهش کاربردی از نوع آزمایشی می‌باشد که در آن از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شده است. در این پژوهش برنامه‌ی آموزش زندگی خانوادگی به عنوان متغیر مستقل و سازش پذیری و پذیرندگی به عنوان متغیر وابسته محسوب می‌شود، که درمان بر روی گروه آزمایشی اعمال شد. اما روی گروه کنترل این درمان اعمال نشد. شاخص تنیدگی والدینی قبل از اعمال متغیر مستقل و بعد از اعمال آن روی آزمودنی‌ها اجرا شد.

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه مادران کودکان مبتلا به اختلال بیش فعالی، با میانگین سنی ۲۵ تا ۴۵ ساله بودند که از ابتدای آبان ۱۳۹۶ تا اواخر دی ماه ۱۳۹۶ برای درمان به مراکز مشاوره و خدمات روانشناسی و مراکز خصوصی روانپزشکی شهرستان سقز مراجعه کرده بودند، تشکیل می‌دهند. پس از جمع آوری نتایج پرسشنامه، مادرانی که سطح تنیدگی والدینی بالایی داشتند به عنوان افراد مورد مطالعه انتخاب شدند. بدین صورت که ابتدا اسامی ۳۰ نفر که به صورت نمونه گیری داوطلبانه انتخاب شده بودند براساس نمره‌های پیش آزمون (از زیاد به کم: تنیدگی) مرتب شد. آنگاه نام آنها به صورت یک در میان در دو دسته قرار گرفت تا به دو گروه آزمایشی و کنترل (هر گروه ۱۵ نفر) تقسیم شوند.

شاخص تنیدگی والدین: (P.S.I)^۳

این ابزار شامل ۱۲۰ سوال از نوع ۵ گزینه‌ای می‌باشد که دارای ۱۰۱ ماده اصلی و ۱۹ ماده اختیاری است و شامل ۱۴ مقیاس فردی در سه قلمرو کودکی (۶ مقیاس)، والدینی (۷ مقیاس) و یک مقیاس برای اندازه‌گیری استرس کلی زندگی است. مقیاس‌های قلمرو کودکی عبارتند از: سازش پذیری ۱۱ ماده، پذیرندگی ۷ ماده، فزون طلبی ۹ ماده، خلق ۵ ماده، بی توجهی و فزون کنشی ۹ ماده، تقویت گری ۶ ماده، مقیاس‌های قلمرو والدین شامل؛ افسردگی ۹ ماده، دلبستگی ۷ ماده، محدودیت‌های نقش والدینی ۷ ماده، احساس صلاحیت ۱۳ ماده، انزوای اجتماعی ۶ ماده، روابط با همسر ۷ ماده، سلامت والدین ۵ ماده می‌باشد.

1 .Sanders

2 .Family Life Education

3 . Parenting Stress Index

و نیز استرس زندگی (مقیاس اختیاری) که دارای ۱۹ ماده است. وقتی نمرات از صدک ۰/۷۵ فراتر می‌رود نمرات به طور افراطی (بی نهایت) بالا در نظر گرفته می‌شود و مشکلات بیشتر را نشان می‌دهد (۱۹).

نمره‌ی هر زیر مقیاس از حاصل جمع نمره‌هایی که بدین ترتیب بدست می‌آیند تعیین می‌شود. حاصل جمع نمرات زیر مقیاس‌ها، نمره‌ی کلی را به دست می‌دهد. نمره‌ای که در بالای هر دایره‌ی سفید نوشته شده، نمره‌ای است که در صورت ارائه‌ی آن پاسخ، به آزمودنی تعلق می‌گیرد و جمع این نمرات نیز نمره‌ی زیر مقیاس را بدست می‌دهد.

با جمع بندی نمرات بدست آمده از زیر مقیاس‌ها، نمرات قلمرو کودکی و والدینی و از مجموع نمرات این دو قلمرو، نمره‌ی استرس کلی بدست می‌آید.

افزون بر این، ۱۹ ماده مربوط به استرس زندگی هر یک وزن خاصی دارد که نمره‌ی این شاخص براساس وزن ارائه شده در دستورالعمل آزمون از ۱ تا ۲۷ متغیر است (۱۹).

ضریب اعتبار این ابزار، از طریق آلفای کرونباخ در یک گروه ۲۴۸ نفری از مادران هنگ کنگی محاسبه شد و عدد ۰/۹۳ بدست آمد. این ضریب در قلمرو کودک ۰/۸۵ و در قلمرو والدین ۰/۹۳ بوده است. روایی تفکیکی ابزار ۰/۹۳ و دامنه ضریب روایی همزمان ابزار با پنج ابزار دیگر تنیدگی ۰/۳۸ تا ۰/۶۶ بوده است. ضریب اعتبار همسانی درونی ابزار توسط سازنده‌ی آن در یک گروه از مادران آمریکایی، برای کل مقیاس ۰/۹۳ و برای قلمروهای آن به ترتیب ۰/۸۶ (قلمرو کودک) و ۰/۸۳ (قلمرو والدین) بدست آمد (۲۰). مقدار این ضریب در پژوهش دادستان و همکاران (۱۷)، ۰/۸۸ و ضریب اعتبار بازآزمایی آن با فاصله زمانی ۱۰ روز، ۰/۹۴ بود. در پژوهش به پژوه و همکاران (۲۱) اعتبار کل آزمون از طریق روش آلفای کرونباخ ۰/۹۶ برآورد شد. اعتبار کل ابزار از طریق روش بازآزمایی ۰/۸۲ بدست آمد که در سطح ۰/۰۱ معنادار بود.

روش مداخله

پس از تدوین برنامه مداخله‌ای (گردآوری شده توسط مشکبید حقیقی، ۱۳۸۷)، گام اول در اجرای پژوهش دعوت کلیه مادرانی بود که از ابتدای آبان ماه ۹۶ تا اواخر دی ماه ۹۶ برای درمان بیش فعالی فرزند خود، به مرکز مورد مطالعه مراجعه کرده بودند. در گام دوم به مادرانی که براساس فراخوانی و اطلاعیه‌ای که در سطح شهر پخش شده بود و ثبت نام به عمل آمده بود، شاخص تنیدگی والدین داده شد تا تکمیل نمایند و مادرانی که سطح تنیدگی والدینی بالایی داشتند به عنوان افراد مورد مطالعه انتخاب می‌شدند و تاریخ و ساعت شروع کارگاه آموزشی به اطلاع آنها می‌رسید. در گام سوم آموزش گروه آزمایشی در ۸ جلسه‌ی ۴۵ دقیقه‌ای و هفته‌ای ۲ جلسه آغاز شد و به آنان در خصوص معرفی علایم بیش فعالی، شیوع و روش‌های درمان آن و نقش والدین در درمان چند جنبه‌ای بیش فعالی، معرفی اصلاح رفتار (رفتار درمانی)، فرضیه‌های اولیه پذیرفته شده در آن و فنون ثبت رفتار بر اساس رویکرد پ.ر.پ (پیش آیند، رفتار، پیامد)، معرفی روش‌های افزایش رفتار مطلوب (تقویت مثبت و منفی نظام اقتصاد ژتونی و ...) و روش‌های کاهش رفتار نامطلوب (محروم سازی، تنبیه و ...)، روش‌های تربیت کودک بر اساس مدل‌های گوردن و درایکوز، بررسی الگوهای رشد کودکان (جسمانی، عقلانی، اجتماعی) و ابعاد فرزندپروری (عشق ورزی، کنترل، ارتباط، انتظارات متناسب با سن) و مرور مفاهیم و رفع اشکالات برای تکمیل دانش مادران آموزش داده شد (۱۲).

جدول ۱: خلاصه جلسات برنامه مداخله

جلسات	تشریح جلسات
اول	معرفی خانواده متعادل و خانواده ناسالم و شیوه‌های برخورد آنها با استرس و روش‌های برگرداندن تعامل در خانواده
دوم	معرفی علایم بیش فعالی، شیوع و روش‌های درمان آن و نقش والدین در درمان چند جنبه‌ای بیش فعالی
سوم	معرفی اصلاح رفتار(رفتار درمانی)، فرضیه‌های اولیه پذیرفته شده در آن و فنون ثبت رفتار بر اساس رویکرد پ.ر.پ (پیش آیند، رفتار، پیامد).
چهارم	معرفی روش‌های افزایش رفتار مطلوب (تقویت مثبت و منفی نظام اقتصاد ژتونی و ...) و روش‌های کاهش رفتار نامطلوب (محروم سازی، تنبیه و...).
پنجم	روش‌های تربیت کودک بر اساس مدل‌های گوردن و درایکورز
ششم	بررسی الگوهای رشد کودکان (جسمانی، عقلانی، اجتماعی) و ابعاد فرزندپروری (عشق ورزی، کنترل، ارتباط، انتظارات متناسب با سن)
هفتم	آشنایی با مفاهیم عزت نفس (ابعاد، تعریف، شیوه شکل گیری آن) و معرفی تئوری‌های عوامل ایجاد پرخاشگری
هشتم	مرور مفاهیم و رفع اشکالات برای تکمیل دانش مادران

یافته‌ها :

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها علاوه بر روش‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار) برای مقایسه متغیر وابسته پژوهشی یعنی سازش پذیری و پذیرندگی از روش تحلیل واریانس یک متغیره با استفاده از نرم افزار SPSS-24 استفاده شد.

جدول : میانگین و انحراف استاندارد نمره‌های آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل را در متغیر سازش پذیری و پذیرندگی، در مراحل پیش آزمون و پس آزمون نشان می‌دهد.

جدول ۲: مشخصه‌های توصیفی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون سازش‌پذیری و پذیرندگی در دو گروه آزمایشی و کنترل

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
سازش‌پذیری	گروه آزمایش	۲۰/۹۳	۴/۹۳	۳۸/۴۰	۶/۹۵
	گروه کنترل	۲۰/۶۶	۶/۳۲	۲۳/۲۰	۵/۴۲
پذیرندگی	گروه آزمایش	۲۲/۸۰	۶/۸۶	۲۶/۴۶	۴/۶۷
	گروه کنترل	۲۴/۲۶	۶/۵۴	۲۲/۱۳	۵/۱۶

اطلاعات مندرج در جدول ۲ نشان می‌دهد که میزان افزایش میانگین نمرات در پس‌آزمون گروه آزمایش بسیار بیشتر از گروه کنترل است.

جدول ۳: نتایج تحلیل کوواریانس یک متغیری برای بررسی همگنی شیب‌های رگرسیون در پیش‌آزمون سازش‌پذیری در دو گروه آزمایش و کنترل

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	شاخص F	معنی داری
سازش‌پذیری	گروه	۲۹۸/۴۹۱	۱	۲۹۸/۴۹۱	۹/۹۰۶	۰/۰۰۴
	پیش‌آزمون	۱۸۶/۶۵۸	۱	۱۸۶/۶۵۸	۶/۱۹۵	۰/۰۲۰
سازش‌پذیری	گروه×پیش‌آزمون	۵۳/۴۳۸	۱	۵۳/۴۳۸	۱/۷۷۴	۰/۱۹۵
	خطا	۷۸۳/۴۰۲	۲۶	۳۰/۱۳۱	-	-
	کل	۳۱۲۸۲/۰۰	۳۰			

همانطور که در جدول مشاهده می‌شود تعامل بین گروه و پیش‌آزمون سازش‌پذیری معنی‌دار نیست. به عبارت دیگر داده‌ها از فرضیه همگنی شیب‌های رگرسیون پشتیبانی می‌کند. ($F=0/19$ $P=1/774$)

جدول ۴: خلاصه جدول (ANCOVA) برای اثربخشی F. L. E بر سازش‌پذیری با کنترل پیش‌آزمون سازش‌پذیری به عنوان متغیر کواریانس یا همپراش

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	شاخص F	معنی داری
سازش‌پذیری	پیش‌آزمون	۱۹۸/۶۲	۱	۱۹۸/۶۲	۶/۴۰۹	۰/۰۱۷
	گروه	۱۶۹۹/۷۰	۱	۱۶۹۹/۷۰	۵۴/۸۴۰	۰/۰۰۰
سازش‌پذیری	خطا	۸۳۶/۸۴	۲۷	۳۰/۹۹	-	-
	کل	۵۷۰۸/۰۰	۳۰			

همانطور که جدول (۴) نشان می‌دهد پس از تعدیل نمرات پیش آزمون، تفاوت نمره‌های پیش آزمون - پس آزمون دو گروه آزمایش و کنترل برای متغیر سازش پذیری ($P \leq 0/000$ و $F(1,27) = 54/840$) معنی‌دار است. بنابراین فرض صفر مبنی بر عدم تفاوت بین دو گروه رد می‌شود.

جدول ۵: میانگین و خطای معیار تعدیل شده سازش پذیری در گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیر	گروه آزمایش		گروه کنترل	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
سازش پذیری	۱۷/۵۲	۱/۴۳	۲/۴۷	۱/۴۳

همانطور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود میانگین نمرات پس آزمون سازش پذیری به طور معنی‌داری در گروه آزمایش بیشتر از گروه کنترل است.

جدول ۶ نتایج تحلیل کوواریانس یک متغیری برای بررسی همگنی شیب‌های رگرسیون در پیش آزمون پذیرندگی در دو گروه آزمایش و کنترل

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	شاخص F	معنی داری
پذیرندگی	گروه	۱۴/۰۰۹	۱	۱۴/۰۰۹	۰/۵۶۶	۰/۴۵
	پیش آزمون	۳۶/۴۹۱	۱	۳۶/۴۹۱	۱/۴۷۶	۰/۲۳
	گروه×پیش آزمون	۰/۱۹۱	۱	۰/۱۹۱	۰/۰۰۸	۰/۹۳
	خطا	۶۴۲/۹۵۵	۲۶	۲۴/۷۲۹	-	-
	کل	۱۸۵۳۵/۰۰	۳۰	-	-	-

همانطور که در جدول مشاهده می‌شود تعامل بین گروه و پیش آزمون پذیرندگی معنی‌دار نیست. به عبارت دیگر داده‌ها از فرضیه همگنی شیب‌های رگرسیون پشتیبانی می‌کند ($F=0/008$ $P=0/93$).

جدول ۷: خلاصه جدول (ANCOVA) برای اثربخشی F. L. E بر پذیرندگی با کنترل پیش آزمون پذیرندگی به عنوان متغیر کووریت یا همپراش

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	شاخص F	معنی داری
پذیرندگی	پیش آزمون	۸۶۷/۹۲	۱	۸۶۷/۹۲	۳۶/۴۳۶	۰/۰۰۰
	گروه	۱۵۵/۴۹	۱	۱۵۵/۴۹	۶/۵۲۸	۰/۰۱۷
	خطا	۶۴۳/۱۴	۲۷	۲۳/۸۲	-	-
	کل	۱۷۸۱/۰۰	۳۰	-	-	-

همانطور که جدول (۷) نشان می‌دهد پس از تعدیل نمرات پیش آزمون، تفاوت نمره‌های پیش آزمون - پس آزمون دو گروه آزمایش و کنترل برای متغیر پذیرندگی ($P \geq 0/017$) و $F(1, 27) = 6/528$ معنی دار است. بنابراین فرض صفر مبنی بر عدم تفاوت بین دو گروه رد می‌شود.

جدول ۸: میانگین و خطای معیار تعدیل شده متغیر پذیرندگی در گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیر	گروه آزمایش		گروه کنترل	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
پذیرندگی	۳/۰۵	۱/۲۶	-۱/۵۲	۱/۲۶

همانطور که در جدول ۸ مشاهده می‌شود میانگین نمرات پس آزمون پذیرندگی به طور معنی داری در گروه آزمایش بیشتر از گروه کنترل است.

بحث و نتیجه‌گیری:

پژوهش حاضر همچنین با هدف بررسی اثربخشی برنامه‌ی آموزش زندگی خانوادگی بر سازش پذیری والدینی و پذیرندگی در مادران کودکان بیش فعال انجام گرفته است. نتایج حاصل از تحلیل‌های آماری نشان دهنده‌ی این مطلب است که برنامه‌ی آموزشی حاضر توانسته است به طور معنی‌داری سازش پذیری و پذیرندگی را افزایش دهد. یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های راجرز و همکاران (۱۴) و مشکبید حقیقی (۱۳) در زمینه‌ی آموزش زندگی خانوادگی به والدین کودکان بیش فعال در یک راستا می‌باشد. به نظر ساندرز^۱ و همکاران (۱۸) بسیاری از مشکلات میان فردی مربوط به بیش‌فعالی، از تطبیق نیافتن کودک و عدم خویشتن داری او ناشی می‌شود. به همین علت است که در این برنامه، به والدین مهارت‌هایی را آموزش می‌دهند تا تطبیق نیافتن کودک را کاهش دهند و به فرزند خود کمک کنند تا خویشتندار و مسلط بر خود باشد. والدین یاد می‌گیرند تا رفتار خوب فرزندان را پاداش دهند، پاسخ‌های مطلوبی در او ایجاد کنند، رفتارهای نامناسب را کاهش دهند و پاداش‌های اضافی برای حفظ و نگهداری رفتارهای مناسب تعیین کنند.

تحلیل نتایج نشان داد که پذیرندگی و سازش پذیری به طور معنی‌داری افزایش یافته است. سازش‌پذیری معرف مهارت کودک در مقابله با تغییرات است و به صورت نافرمانی، ناتوانی در انصراف از موقعیت‌های درگیرکننده و عدم اطاعت فعل پذیرانه بروز می‌کند. با توجه به این رویکرد برنامه‌ی مداخله‌ای مورد استفاده مرکب از مدیریت تنیدگی، آموزش والدین و مدیریت رفتار بود، می‌توان گفت که کاهش تنیدگی در این خرده مقیاس، ناشی از آن است که مادران با روش‌های متنوعی از مدیریت رفتار، ایجاد نظم و انضباط در فرزندانشان آشنا شده‌اند. تبیین احتمالی دیگر این است که تغییر نمره‌ها در این خرده مقیاس می‌تواند ناشی از آشنایی والدین با ماهیت اختلال بیش‌فعالی و همچنین آشنایی آنان با اصول برقراری رابطه با فرزندانشان باشد که باعث شده شیوه‌ی برخورد آنان نسبت به فرزندشان تغییر کند و رفتارهای او را بهتر درک کنند و با او ارتباط بهتری برقرار نمایند.

1. Sanders

پژوهش حاضر به رغم نتایج قابل توجهی که داشت با محدودیت‌ها و نقاط ضعفی نیز روبرو بود که عبارتند از: - نمونه پژوهش حاضر محدود به مادران دارای کودکان بیش فعال شهرستان سقز بود که این مسئله به نوبه خود بر تعمیم-پذیری یافته‌های پژوهش مؤثر است. محدود بودن جلسات درمانی از دیگر موانع موجود بر سر راه درمان بود به این صورت که به متغیرهای مورد نظر تنها در ۸ جلسه و به صورت فشرده پرداخته شد. بیماران قرار گرفته در دو گروه آزمایش و کنترل از نظر شدت نشانه‌ها و یا تنوع نشانه‌ها کنترل نشده بودند که این مساله می‌تواند بر نتایج بدست آمده تأثیرگذار باشد. با توجه به شیوع مشکلات روانشناختی گوناگون در میان مادران کودکان بیش فعال، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های مشابه بر روی سایر مشکلات نیز صورت گیرد. در پژوهش‌های آتی، به منظور ارتقای بهداشت روانی خانواده‌ی کودکان بیش فعال، پدران نیز در چنین مطالعاتی شرکت داده شوند. همچنین پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های مشابه بر روی نمونه با حجم بزرگتر صورت گیرد.

مراجع

- [1] Teeter P A. (1998). Interventions for ADHD. New York; Guilford, 1998.
- [2] Wolraich' Mark L. (2003). Disorders of Development and Learnin Hamilton; BC Decker, 2003.
- [3] Pharies V. (2003). Understanding Abnormal Child Psychology. New York Wiley, 2003.
- [4] Pliszka, S. R., Greenhill, L. L., & Crismon, M. L. (2000). The Texas children's medication algorithm project: Report of the Texas Consensus Conference Panel on Medication Treatment of Childhood Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 39, 908-919
- [5] American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5). American Psychiatric Publishing.
- [6] Carlton, T. G., Donachie, N. D., Frampton, K. K., Henschen, G., Kumar, P. E., Waxenberg, F., et al. (2014). Clinical practice guideline for patients with attention deficit/hyperactivity disorder. Magellan Health Clinical Practice Guideline. Retrieved from <https://www.magellanprovider.com/>
- [7] Rasmussen, K., & Levander, S. (2009). Untreated ADHD in adults: Are there sex differences in symptoms, comorbidity and impairment? Journal of Attention Disorders, 12(4), 353-360
- [8] Khodayarifard, M. Parand, A. (1386). Stress and methods to deal with it. Tehran: Tehran University Press.

- [8] Khodayarifard, M. Parand, A. (1386). Stress and methods to deal with it. Tehran: Tehran University Press.
- [9] Ireland, Julie. Wiesner, Mark. (2004). Family life education a program of Lutheran child and family services of Illinois.
- [10] Shahrakipour, H., Karimzadeh, S., Keramati, M. (2008). Effect of Family Life Education on Reducing Parental Stress in Mothers of Children Learning Disorder in Reading and Writing. Quarterly Journal of Thoughts in Education, Fourth Year, No. 3, Summer 2009.
- [11] Shafieabadi, A. (2007). Baby education techniques (parent guidance, teachers and counselors). Tehran: Chahar Publishing.
- [12] Mash E J, Johnston C. (2001). Families of Children with Attention Deficit / Hyperactivity Disorder: Review and introduction to special education (11th Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- [13] Haghigi, B. (2008). Effect of Family Life Education on Reducing Parental Stress in Active Mothers. Educational Research Center, Islamic Azad University of Bojnourd, No 16.
- [14] Rogers, H., Cann, W., Cameron, D., Littlefield, L., & Lagioia, V. (2003). Evaluation of the family intervention service for children presenting with characteristics associated with attention deficit hyperactivity disorder. Australian e-Journal for the Advancement of mental Health. 2(3).
- [15] Chronis AM, Lahey BB, Pelham WE, Williams SH, Baumann BL, Kipp H, Jones HA, & Rathouz PJ, (2007). Parental psychopathology and maternal positive parenting predict future conduct problems in young children with attention-deficit/hyperactivity disorder. Developmental Psychology, 43: 70-82.
- [16] Amiri Nejad, A; Qureshi Rad, F; Javanmard, G. H. (2011). Comparing parenting styles and mental health of parents who attempt suicide with ordinary parents. Quarterly Journal of Family Counseling and Psychotherapy, (1) 3: 330-315.
- [17] Etemadi, A; Giti Passand, Z; Moradi, M. (2012). The Effectiveness of Group Therapy for Solving Circumcision, Reducing Mother-Baby Conflicts in Mothers. Quarterly Journal of Family Counseling and Psychotherapy, (3) 4: 588-565.
- [18] Sanders, M. R., Dittman, C. K., Farruggia, S. P., & Keown, L. (2014). A comparison of online versus workbook delivery of a self-help positive parenting program. Journal of Primary Prevention, 35, 125-133.
- [19] Sturra, J. (1991). Stress: A New Disease of Civilization (Parirokh dadsetan Translation, 1998). Tehran: Growth Publishing.
- [20] Dadsetan, P. (2005). Parental Stress and General Health: A Study on the Stress of Parenting with General Health in Mothers of Nurses and Housewives with Young Children. Quarterly journal of Iranian psychologists, 2 (7), 20-30.
- [21] To the researcher (2013). The Effectiveness of Stress Coping Skills Training on Parenting Stress in Mothers with Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Family Quarterly Journal, Sixth Year, No. 21, spring 2013, 114-99.



بررسی نقش واسطه‌گری ناب‌آوری در رابطه حمایت تحصیلی و
سرزندگی تحصیلی در دانشجویان

The study of examined Mediating role of resiliency in the perception of academic support and Academic buoyancy

بررسی نقش واسطه‌گری تاب‌آوری در رابطه حمایت تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانشجویان

داود فتحی^۱، مونا جمال‌آبادی^۲

۱) نویسنده مسئول؛ دانشجوی دکترای مشاوره، مشاوره، روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اردبیل، اردبیل، ایران، شماره تلفن: ۰۹۱۷۹۸۷۱۵۵۸ (davodfathi69@gmail.com)

۲) کارشناس ارشد علوم تربیتی، مدیریت آموزشی، علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

*چاپ شده در مجله راهبرد در آموزش پزشکی، سال ۱۰؛ شماره ۴، صفحه ۲۶۳-۲۶۹

Aim: This study aim was to examined mediating roleresiliencyin the perception of academic support and academic buoyancy

.Method: Using stratified sampling method, 140 students were selected from virtual and correlation design and fit out academic support, resiliency and academic buoyancy scale. Data were analyzed with path analysis.

Results:The results of path analysis (PA) showed that academic support directly predicts academic buoyancy. Also, resiliency can play a mediatory role among academic support with academic buoyancy. This means, that academic support through the resiliency increase the student academic buoyancy.

Conclusion: Accordingly, the conclusions of the verification model academic support, resiliencyand academic buoyancy among virtual courses students of Payam Noor University. These findings emphasize the role of students' ability, in successfully dealing with impediments and academic challenges and arrive to academic buoyancy. The results were discussed within the social cognitive theory and social-specifics affecting the high school students in Iran.

Key word: academic support, resiliencyand academic buoyanc

مقدمه

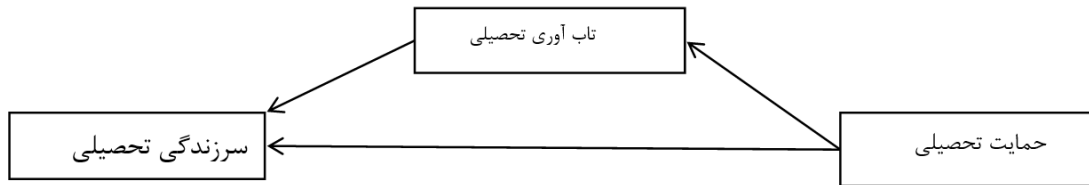
دانشجویان از ارکان اصلی نیروی انسانی کشور محسوب می‌شوند و نقش به‌سزایی در تحول و پیشرفت و تعالی هر کشوری دارند. از این‌رو توجه به سلامت و سرزندگی روانی- تحصیلی آن‌ها از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. از متغیرهای مهم در سلامت بافت تحصیلی به‌خصوص دانشگاه، سرزندگی تحصیلی است که محققان مختلف آن را راهی مفید و ساده برای درک مفهوم بهزیستی دانش‌آموزان در بافت تحصیلی عنوان کرده‌اند^[۱]. این متغیر به پاسخ مثبت، مفید، سازنده و انطباقی به انواع موانع تحصیلی اشاره دارد^[۲] و به عنوان نوعی توانایی در نظر گرفته می‌شود که در چالش‌ها و مشکلات زندگی تحصیلی به دانش‌آموزان و دانشجویان کمک می‌کند. همچنین سرزندگی تحصیلی یکی از شاخص‌های مهمی است که بر تربیت و یادگیری موفقیت‌آمیز فرد تأثیر می‌گذارد و در آنجا لیاقت‌ها و توانایی‌ها به بار می‌نشینند و پیشرفت‌های علمی حاصل می‌شود^[۳]. به‌طور کلی حس درونی سرزندگی، شاخص معنی‌دار سلامت ذهنی است^[۴]. در واقع سرزندگی افراد تأثیر شگرفی بر افزایش توان مقابله- ای دانشجویان در مقابل مشکلات تحصیلی آنان خواهد داشت^[۵]. محققان دیگر، یک مدل پنج بعدی از سرزندگی تحصیلی ارائه دادند که شامل پنج بعد اعتماد به نفس و خودکارآمدی، برنامه‌ریزی، کنترل، خونسردی و تسلط بر خود و تعهد می‌باشد^[۶]. این ابعاد می‌تواند موجب توسعه‌ی عزت‌نفس و لذت بردن از محیط تحصیلی برای دانشجویان گردد. لذا با توجه به نقش سرزندگی تحصیلی و نتایج مثبتی که از لحاظ روانی، اجتماعی و آموزشی برای دانشجویان دارد، بررسی عوامل تأثیرگذار بر آن از اهمیت به‌سزایی برخوردار است. در پژوهش‌های مختلف عوامل مؤثر بر سرزندگی تحصیلی در سه بعد عوامل خانواده و همسالان، مدرسه و مشارکت و روانی قرار گرفته است^[۷].

از جمله متغیرهایی که نقش عوامل خانوادگی و همسالان را منعکس می‌سازد، حمایت تحصیلی است. حمایت تحصیلی شامل مؤلفه‌های حمایت اجتماعی (یعنی محبت، همراهی و توجه‌ی اعضای خانواده، دوستان و همکاران است) که آن را در محیط‌های تحصیلی به‌کاربرده‌اند^[۸]. حمایت تحصیلی یک موضوع چند بعدی است که نقش معلم - دانش‌آموزان، معلم-والدین و والدین-همسالان، ترکیب‌هایی فراهم می‌نماید که هر یک به‌تنهایی و در ارتباط با یکدیگر، در ارتقای کیفیت و کمیت فعالیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کنند^[۹]. مطابق نظرات موجود، حمایت تحصیلی را می‌توان نوعی از حمایت اجتماعی عنوان کرد که شامل ابعاد حمایت اساتید (نوعی حمایت عاطفی که شامل مهیاکردن مشوق‌ها باشد)، حمایت همسالان (نوعی حمایت ابزاری مثل همکاری در انجام تکلیف است) و حمایت والدین (نوعی حمایت شناختی است که باعث انتقال اهمیت موفقیت‌های تحصیلی به دانشجو می‌شود) است^[۱۰]. شواهد پژوهشی^[۱۱] نشان می‌دهد بین حمایت‌های اجتماعی و سرزندگی تحصیلی دانشجویان رابطه‌ی مثبت و مستقیم وجود دارد.

از متغیرهایی که می‌تواند بین حمایت تحصیلی و سرزندگی تحصیلی نقش واسطه ایفا کند، تاب‌آوری است. ارتقای تاب‌آوری هدفی مهم جهت درمان و پیشگیری از آسیب روان‌شناختی می‌باشد^[۱۲]. تاب‌آوری سازه‌ای است که بر اساس رویکرد مبتنی بر نقاط قوت بنا شده و حاکی از قابلیت افراد در کنار آمدن با مشکلات و خطرات می‌باشد^[۱۳]. به‌عبارت‌دیگر، تاب‌آوری سازگاری مثبت در واکنش به شرایط ناگوار است^[۱۴]. همچنین از تأثیر روان‌شناختی حوادث مشکل‌زا محافظت می‌کند^[۱۵]. به طوری که یکی از مهم‌ترین و اساسی‌ترین مبنای سلامت روانی افراد میزان تاب‌آوری آن‌هاست^[۱۶]. لازم به ذکر است سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی را در چارچوب زمینه‌ی روان‌شناسی مثبت منعکس می‌کند^[۱۷]. البته سرزندگی از تاب‌آوری متمایز است؛ زیرا سرزندگی

تحصیلی به عنوان نوعی توانایی در نظر گرفته می‌شود که در چالش‌های زندگی تحصیلی به دانش‌آموزان و دانشجویان کمک می‌کند، درحالی‌که تاب‌آوری به طور خاص به ظرفیت افراد برای پاسخ‌دهی سازنده به موانع اصلی اشاره دارد و در شرایط سخت یاری‌رسان است. سرزندگی تحصیلی در زندگی همه محصلین وجود دارد درحالی‌که تنها برخی از آن‌ها تاب‌آوری را در دوران تحصیل تجربه می‌کنند^[۲۱]. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که بین تاب‌آوری و سرزندگی دانشجویان رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد^[۱۸]. همچنین پژوهشی دیگر حاکی از اثر مستقیم تاب‌آوری بر سرزندگی تحصیلی است^[۱۹]. شواهد تجربی دیگر حاکی از این است که بین حمایت تحصیلی و تاب‌آوری دانشجویان رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد^[۲۰]. پژوهش جدیدتر نیز حاکی از ارتباط مثبت و معنی‌دار حمایت اجتماعی با تاب‌آوری است^[۲۱].

به‌طور کلی پژوهش‌های موجود از ارتباط متغیرهای پژوهش حکایت دارد. تاکنون پژوهشی که به‌طور هم‌زمان متغیرهای حمایت تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و تاب‌آوری را دانشجویان به‌صورت مدلی یکپارچه مورد بررسی قرار دهد، صورت نگرفته است. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر پاسخ به این سؤال است که آیا تاب‌آوری بین متغیرهای حمایت تحصیلی و سرزندگی تحصیلی نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند؟ (شکل ۱).



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل دانشجویان کارشناسی دختر و پسر دانشگاه پیام نور یاسوج است که در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ در این دانشگاه مشغول به تحصیل بودند. شرکت‌کنندگان پژوهش، ۱۴۰ دانشجوی دختر و پسر بودند که به دلیل نامتجانس بودن متغیرهای جنسیت و رشته‌های تحصیلی از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی استفاده شد. در اجرای پژوهش پرسشنامه‌ها بین دانشجویان توزیع و بعد گردآوری و تجزیه و تحلیل شد. معیار ورود به تحقیق رضایت دانشجویان و معیار خروج نیز ناقض بودن پرسشنامه بود. به آزمودنی‌ها اطمینان داده شد که پاسخ‌های آن‌ها صرفاً جهت کار پژوهشی بوده و بدون نام و نام خانوادگی و به صورت محرمانه در نزد پژوهشگر باقی می‌مانند.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه‌ی حمایت تحصیلی: این پرسشنامه دارای ۱۸ گویه است که سه مؤلفه حمایت همسالان (دوستان)، والدین و اساتید را در لیکرت چهاردرجه‌ای (۱) کاملاً مخالفم، ۲ مخالفم، ۳ موافقم، ۴ کاملاً موافقم) موردسنجش قرار می‌دهد^[۱۸]. ضریب آلفای کرونباخ گزارش شده برای هر سه خرده مقیاس در دامنه‌ی ۰/۸۹ تا ۰/۹۳ می‌باشد^[۱۸]. این محققان همچنین رابطه‌ی معنی‌داری را بین نمرات عوامل استخراج شده از مقیاس حمایت خانواده با مقیاس حمایت اجتماعی گزارش می‌دهند. ضریب آلفا و ضریب باز آزمایی برای این مقیاس و عوامل آن، حاکی از پایایی این مقیاس می‌باشد. همچنین نتایج مطالعه‌ی آن‌ها حاکی از همبستگی مثبت میان ابعاد مختلف مقیاس حمایت تحصیلی با عملکرد تحصیلی است. در این پژوهش پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ بررسی شد و

ضریب پایایی حمایت همسالان، حمایت والدین و حمایت اساتید به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۷۱، و ۰/۶۶ به دست آمده است. نتایج حاصل از مطالعه داخلی بیانگر روایی مناسب فرم فارسی مقیاس حمایت تحصیلی جهت استفاده در جامعه‌ی ایران است^[۱۱].

پرسشنامه‌ی سرزندگی تحصیلی: این پرسشنامه شامل نه گویه است که پاسخ آزمودنی‌ها را بر اساس طیف لیکرت از یک تا پنج (کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) می‌سنجد^[۱۲]. در هنجاریابی نسخه‌ی فارسی ضریب آلفای کرونباخ آن ۰/۸۳ و باز آزمایی نیز ۰/۷۳ بود. روایی آن نیز مطلوب ارزیابی شد^[۱۳]. در این پژوهش نیز پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه شد که ضریب ۰/۸۳ به دست آمد.

پرسشنامه‌ی سرمایه‌ی روان‌شناختی: این پرسشنامه دارای ۲۴ سؤال در چهار بعد تاب‌آوری، خودکارآمدی، امیدواری و خوش‌بینی است که بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود^[۱۴]. سازندگان مقیاس پایایی پرسشنامه را بالای ۰/۹۰ گزارش کرده‌اند و نسبت خی دو این آزمون برابر با ۲۴/۶ است و آماره‌های CFI، RMSEA در این مدل به ترتیب ۰/۹۷ و ۰/۰۷ هستند^[۱۵]. در هنجاریابی انجام‌شده در ایران، آلفای کرونباخ آن ۰/۷۰ گزارش شده است^[۱۶]. در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه گردید و ضریب آن ۰/۷۰ به دست آمد.

یافته‌های تحقیق

قبل از بررسی فرضیه‌ها، آمار توصیفی متغیرهای پژوهش شامل میانگین و انحراف معیارها متغیرها بررسی شد و به منظور بررسی رابطه ساده بین متغیرهای پژوهش، همبستگی متغیرها محاسبه گردید و نشان داد که همبستگی بین متغیرها در اغلب موارد معنادار هستند. از این رو امکان بررسی مدل فراهم می‌باشد.

جدول ۱: ماتریس همبستگی میان متغیرهای پژوهش

	۵	۴	۳	۲	۱	S.D	M	
۱					۱	۲/۵۴	۱۵/۶۵	حمایت تحصیلی همسالان
۲				۱	۰/۲۵**	۳/۹۶	۱۹/۱۷	حمایت تحصیلی والدین
۳			۱	۰/۳۴**	۰/۲۸**	۳/۷۶	۱۸/۹۰	حمایت تحصیلی اساتید
۴		۱	۰/۳۶**	۰/۲۸**	۰/۳۷**	۴/۷۷	۲۷/۲۸	تاب‌آوری
۵	۱	۰/۱۲*	۰/۰۶	۰/۰۷	۰/۴۳**	۶/۸۵	۳۲/۰۸	سرزندگی تحصیلی

*p<۰/۰۵

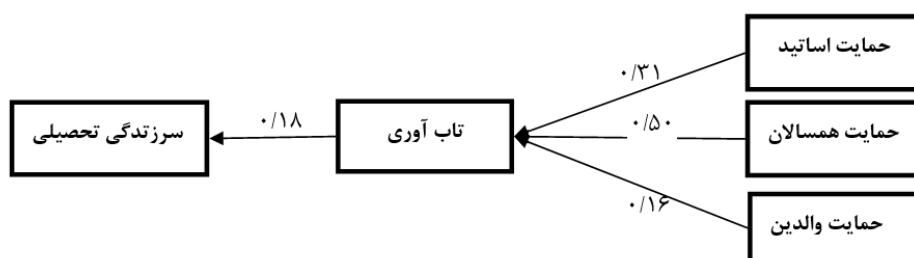
**p<۰/۰۱

در یافته‌های مربوط به برازش مدل، ابتدا نتایج شاخص‌های برازش مدل (بعد از اصلاح) در جدول ۲ نشان داده شده است. مدل نتایج به دست آمده، می‌توان گفت مدل از برازش خوبی برخوردار است و هم شاخص‌های مطلق و هم شاخص‌های تطبیقی به حد مطلوب رسیده‌اند.

جدول ۲: شاخص‌های برازش مدل

شاخص	X ² /df	P	GFI	AGFI	NFI	IFI	CFI	RMSEA
	۱/۴۲	۰/۰۰۰۱	۰/۹۹	۰/۹۷	۰/۹۷	۹۹	۰/۹۹	۰/۰۳

در پاسخ به سؤال پژوهش مبنی بر این که "آیا تاب‌آوری نقش واسطه‌ای در ارتباط میان حمایت تحصیلی و سرزندگی تحصیلی ایفا می‌کند؟"، نتایج پژوهش نشان داد تاب‌آوری دارای نقش واسطه‌گری در مدل پژوهشی بود. نتایج دقیق حاصل از فرضیه پژوهش در شکل ۲ آورده شده است.



$$0/01**=P<0/05*=P<$$

شکل ۲: ضرایب استاندارد مدل مفهومی پژوهش

جدول ۳: ضرایب مسیرهای مستقیم موجود در مدل

مسیر	مقدار برآورد	مقدار استاندارد	S.E	C.R	P
حمایت تحصیلی همسالان به تاب‌آوری	۰/۵۰	۰/۲۶	۰/۱۰	۵/۰۲	۰/۰۰۱
حمایت تحصیلی والدین به تاب‌آوری	۰/۱۵	۰/۱۳	۰/۰۶	۲/۴۳	۰/۰۱
حمایت تحصیلی اساتید به تاب‌آوری	۰/۳۰	۰/۲۴	۰/۰۶	۴/۴۵	۰/۰۰۰
تاب‌آوری به سرزندگی تحصیلی	۰/۱۸	۰/۱۲	۰/۰۸	۲/۲۳	۰/۰۲

همان‌گونه که نتایج شکل ۲ و همچنین جدول ۳ نشان می‌دهند، حمایت تحصیلی همسالان ($\beta=0/26$) و ($P<0/001$)، حمایت تحصیلی والدین ($\beta=0/13$) و ($P<0/01$) و حمایت تحصیلی اساتید ($\beta=0/24$) و ($P<0/001$) دارای اثر مثبت بر تاب‌آوری می‌باشند. تاب‌آوری با ($\beta=0/12$) و ($P<0/02$) دارای اثرات مثبت بر سرزندگی تحصیلی هستند.

به‌منظور بررسی سهم واسطه‌گری تاب‌آوری در رابطه‌ی بین ابعاد حمایت‌های تحصیلی و سرزندگی تحصیلی، از دستور بوت-استرپ استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ آورده شده است.

جدول ۴: برآورد مسیرهای غیرمستقیم موجود در مدل با استفاده از بوت‌استرپ

معناداری	حد پائین	حد بالا	مقدار برآورد	مسیر		
				متغیر واسطه	متغیر ملاک	متغیر پیش بین
0/02	0/01	0/13	0/056	تاب‌آوری	سرزندگی تحصیلی	حمایت تحصیلی همسالان
0/06	0/004	0/07	0/029	تاب‌آوری	سرزندگی تحصیلی	حمایت تحصیلی والدین
0/01	0/03	0/18	0/091	تاب‌آوری	سرزندگی تحصیلی	حمایت تحصیلی اساتید

همان‌گونه که مشاهده می‌شود ابعاد حمایت تحصیلی از طریق تاب‌آوری قادر به افزایش سرزندگی تحصیلی شده است.

بحث

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌گری تاب‌آوری در بین متغیرهای حمایت تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانشجویان بود. نتایج تحلیل بر نقش میانجی تاب‌آوری در رابطه‌ی حمایت تحصیلی اساتید، والدین و همسالان بر سرزندگی تحصیلی حکایت داشت. به‌طور کلی پژوهشی که به‌طور هم‌زمان متغیرهای حمایت تحصیلی، تاب‌آوری و سرزندگی تحصیلی را مورد بررسی قرار دهد صورت نگرفته است، لذا یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش (Haghshenas(2016), Zareei(2015), Achour&MohdNo(2014) مبنی بر ارتباط بین متغیرهای حمایت تحصیلی و تاب‌آوری^[۲۴،۲۰،۲۳] و همچنین با یافته‌های Katakia, Rezaei & Gor-jic(2013), Imani & Mohajerani(2016), & Karimi(2016) (2015) Ghanbari Talab ، Mahmoudi & Fooladchang - مبنی بر ارتباط بین تاب‌آوری و سرزندگی تحصیلی^[۱۸،۱۹،۲۶،۲۵] همسو می‌باشد. ارتقای تاب‌آوری هدفی مهم جهت درمان و پیشگیری از آسیب روان‌شناختی می‌باشد که می‌تواند در پیشگیری از آسیب‌های تحصیلی نیز کارآمد باشد^[۱۳]. از آنجاکه تاب‌آوری سازگاری مثبت در واکنش به شرایط ناگوار است^[۱۵] و از تأثیر روان‌شناختی حوادث مشکل‌زا محافظت می‌کند^[۱۶]، می‌تواند از اثرات ناگوار مشکلات تحصیلی بر دانشجویان بکاهد. حمایت‌های تحصیلی با دلگرمی به افراد به تاب آور شدن آن‌ها کمک می‌کند^[۲۰] و از این طریق به ارتقای سرزندگی فراگیران مدد می‌رسانند از آنجایی که حمایت‌های والدین، همسالان و اساتید حمایت‌های بیرونی محسوب می‌شوند، لذا تاب‌آوری به‌عنوان سرمایه‌ی روان‌شناختی و درون فردی می‌تواند حکم تسهیل‌گر و کاتالیزر را ایفا کند که این حمایت‌ها را در جهت مثبت سوق دهد و در نهایت به سرزندگی

تحصیلی منجر شود. مطابق با منطق درمان شناختی-رفتاری، نتایج صرفاً حاصل رویدادها نیستند، بلکه نتایج از باور و افکار افراد نسبت به رویدادها نشأت می‌گیرد، بنابراین می‌توان تاب‌آوری را یک بینش روان‌شناختی دانست که حمایت‌های تحصیلی را در ذهن افراد امیدبخش معنا می‌کند و در نتیجه احساس سرزندگی تحصیلی را، تسهیل می‌کند. با توجه پیشینه پژوهشی در زمینه ارتباط تاب‌آوری با متغیر حمایت تحصیلی و سرزندگی تحصیلی و همچنین با توجه به ماهیت این متغیر در کاهش آسیب‌پذیری روانی به نظر منطقی می‌رسد که نقش واسطه‌گری تاب‌آوری در بین متغیرهای حمایت تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانشجویان مورد تأیید قرار گیرد.

نتیجه‌گیری

از لحاظ ارزش عملی، اطلاعات حاصل از مطالعه‌ی حاضر می‌تواند برای ارتقاء سرزندگی تحصیلی توسط دستگاه تعلیم و تربیت جامعه، معلمان و والدین مورد استفاده قرار گیرد. در پایان، پیشنهاد می‌شود مطالعات بعدی در بررسی عوامل تأثیرگذار بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان، نقش مدرسه و مشارکت تحصیلی است و در مطالعه‌ی حاضر مورد توجه قرار نگرفت، را مورد بررسی قرار دهند. کمبود پژوهش‌های انجام‌شده یا حداقل گزارش شده به‌خصوص در مورد سرزندگی تحصیلی از محدودیت‌های پژوهش بود. همچنین، شیوه‌ی اساسی جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش مبتنی بر پرسشنامه بود، گرچه چنین شیوه‌ای در بیشتر پژوهش‌ها غالب است، ولی پیشنهاد می‌شود اطلاعات هر متغیر با استفاده از چند روش مختلف جمع‌آوری گردد تا نتایج به دست‌آمده با اطمینان بیشتر مورد استفاده و تعمیم دهی قرار گیرد.

تقدیر و تشکر

از عزیزی که در انجام این پژوهش با پژوهشگران همکاری کردند، صمیمانه تشکر می‌نمایم.

منابع مالی

این پژوهش بصورت خودجوش توسط پژوهشگران و با هزینه شخصی انجام گرفت و نهاد و مؤسسه حمایت‌کننده‌ای در انجام این پژوهش وجود نداشت.

تأییدیه اخلاقی

آزمودنی‌ها بصورت آزادانه وارد پژوهش شدند و به آنها اطمینان داده شد که پاسخ‌های آن‌ها صرفاً جهت انجام کار پژوهشی بوده و بدون نام و نام خانوادگی و کاملاً محرمانه در نزد پژوهشگران باقی می‌ماند و در صورت عدم تمایل به همکاری، هر وقت که بخواهند می‌توانند از پژوهش خارج شوند.

منابع

1. Sarah M, Paul C, Lisa. K. Well-being, Academic buoyancy and educational achievement in primary school student. *International Journal of Educational Research* 2013,(62): 239-248.
2. Putwain D, Symes W, Connors L, DouglasOsborn E. Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress and Coping*. 2012; 25(3): 349-358.
3. Duijin M, Rosenstiel IV, Schais W, Smallenbroek C, Dahmen R. vitality and health: A lifestyle programme FOR employees .*European Journal of integrative Medicine* 2011;(3): 97-10.
4. Solberg PA, Hopkins WG, ommundsen Y, Halviri H. Effects Of three training types on vitality among older adults: A Self-determination theory perspective. *Psychology of Sport and Exercise*. 2012; (13):407-417.
5. Martin A, Colmar SH, Davey L, Marsh H. Longitudinal modelling of academic buoyancy and motivation: do the <5Cs> hold up over time?. *Br J Educ Psychol* 2010,80(3); 473-496.
6. Belogolovsky E, Somech A. Teachers organizational citizenship behavior: Examining the boundary between in-role behavior and extra-role behavior: from the perspective of teacher, principals and parents. *Teaching and Teacher Education* 2010, 26(4),914-923.
7. Brennan J, Ryan S, Ranga M, Brae S, Durazzi N, Kammphuis B. Study oInnovation in education: Final Report. Luxembourg: Publications of the European Union. 2014.
8. Dipaola M, Hoy wk. Organizational citizenship of faculty Achievement of High school Students ,*The High Shool Journal* 2005; (88): 35-44.
9. Comerford, J. Batteson, T. Tormey R. . Academic Buoyancy in Second Level Schools: Insights from Ireland. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 2015;(197), 98-103.
10. Martin AJ. Academic buoyancy and academic outcomes: Towards a further understanding of students with attentiondeficit. 2014.
11. Samani S, Gafari M. Assessment of Adequacy psychometric indices of academic support scale. *Studies Teaching and Learning* 2011,3(1):47-60.[Persian]
12. Moradi M, .Dehghani M, Solaimani Kashab A. Perceived Social Support and vitality, the mediating role of academic self-efficacy beliefs, *Journal of Teaching and Learning Studies* 2015, 7 (1): 1-24 .[Persian]
13. Downey JA. Recommendations for Fostering Educational Resilience in the Classroom, *Preventing School Failure* 2008, 53(1), 56-64.
14. Norman S, Avey J, Nimmicht J, Pigeon N. Citizenship anddeviance behaviors the interactive effects of psychological capital and organizational identity on employee organizational, *Journal of Leadership&Organizational Studies* 2010,17 (4), 380-391.
15. Zameer A. Virtual education system (current & future reality in Pakistan). *Informing Science and information technology* 2010, 7(1), 1-8.
16. Putwain D, Symes W, Connors L, Douglas-Osborn E .Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress and Coping* 2012; 25(3):349-358.

17. Moradi M, Dehghanzadeh M, Soleimani-KHashab A. Perceived social support them and educational vitality; the mediating role of academic self-efficacy beliefs, *Journal of Teaching and Learning* 2015, 7(1): 24-1.[Persian]
18. Imani M, Mohajerani B. Examine the relationship between psychological capital and spiritual intelligence vitality Urmia University students, the National Conference of Social Psychology and Educational Sciences. 2015.[Persian]
19. Karimi Z. Mediating role of psychological capital in the perception of classroom management and Academic buoyancy Virtual courses students of Shiraz University. Master's thesis. Payam Noor University Shiraz. 2016 .[Persian]
20. Zarei, M. Causal Model Relations perception of the role of intermediary support the education of burnout and psychological capital in Shiraz University of Medical Sciences in the School of Nursing students. Virtual courses students of Shiraz University. Master's thesis. Payam Noor University Shiraz. 2015.[Persian]
21. Madani Z, GHolamali-Lavasani M, Ejhehy J. Investigate the relationship between resiliency and social support, psychological well-being of mothers with normal students and slow-paced. *Studies of Psychology and Educational Sciences* 2016. 1(3):27-41.[Persian]
22. Dehghani Zadeh M, Hosain Chari M. Academic vitality and perception of family communication patterns; mediating role of self-efficacy, the *Journal of Studies, Teaching and Learning* 2012, 4 (2): 47-22.[Persian]
23. Haghshenas M. Causal Model of social support and academic social behavior with an emphasis on mediation psychological capital Among students of Shiraz University. Virtual courses students of Shiraz University. Master's thesis. Payam Noor University Shiraz. 2016.[Persian]
24. Achour M, Mohd-Nor M. The Effects of Social Support and Resilience on Life Satisfaction of Secondary School Students, *Journal of Academic and Applied Studies* 2014, 4(1): 12-20.
25. Ghanbari Talab M, Fooladchang M. the Relationship of Resiliency and Subjective Vitality with Addiction Potential among Students, *Research on Addiction Quarterly Journal of Drug Abuse* 2015, 9(34):9-18.
26. Mahmoudi Katakia Z, Rezaei F , Gorjic Y. A social work study on the effect of spiritual intelligence and psychological capital on sense of vitality 2013.(3): 1559-1564.[Persian].



خواص روانسنجی نسخه‌های والدین و معلمان از پرستندنامه مشکلات یادگیری
کلرادو و بلکات و همکاران (CLDQ) برای دانش آموزان

خواص روانسنجی نسخه‌های والدین و معلمان از پرسشنامه مشکلات یادگیری کلورادو ویلکات و همکاران (CLDQ) برای دانش آموزان (مطالعه موردی: کودکان ۶ تا ۱۶ سال)

دکتر علی رضایی شریف^۱، آمنه بیرانوند^۲

۱. هیئت علمی دانشگاه محقق اردبیلی، رشته روانشناسی تربیتی، اردبیل، ایران.
۲. دانشجوی کارشناسی ارشد، رشته مشاوره شغلی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

(Beyranvand916@gmail.com)

چکیده

امروزه یکی از موضوعات دغدغه برانگیز برای والدین و پژوهشگران روانشناسی و مشاوره، مشکلات کودکان در زمینه‌های رفتاری و هیجانی است. درصد قابل بیشتری از کودکان دچار این سری مشکلات هستند (۲۰ درصد از کودکان زیر ۱۸ سال ایران) این درصد قابل توجه می‌تواند برانگیزاننده تلاش هر محقق باشد. جامعه آماری در این پژوهش تمام دانش آموزان ابتدایی و راهنمایی شهر پرنده می‌باشد. برای اقدام در این زمینه نمونه ۱۰۰ نفره از دانش آموزان مدارس ابتدایی و راهنمایی انتخاب شده و با استفاده از پرسشنامه مشکلات یادگیری کلورادو ویلکات و همکاران (CLDQ) با کمک والدین این دانش آموزان و با استفاده از آن دانش آموزان مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج تحلیل فرضیه‌های این پژوهش نشان داد که وضعیت مشکلات یادگیری (مشکل در خواندن، شناخت اجتماعی، اضطراب اجتماعی، مشکلات فضایی و مشکلات ریاضی) و توانایی‌ها در بین دانش آموزان بالاتر از حد متوسط قرار دارد.

کلید واژه: پرسشنامه مشکلات یادگیری، دانش آموزان

۱. مقدمه

بسیاری از کودکان در معرض خطر هستند. در دوران کودکی مشکلات روانشناختی رایج است. در دنیای امروز، والدین برای تربیت فرزندان با چالش‌های بی‌شماری روبه‌رو هستند. امکانات عصر فناوری که دسترسی همگان را به اطلاعات و قدرت ناشی از آن افزایش داده، مدیریت سنتی والدین را مبتنی بر کنترل اطلاعات و قدرت ناشی از آن است، با دشواری رو به ساخته است. گذر از دوران سنت به مدرنیته سبب شده است که کودکان و نوجوانان در معرض انواع آسیب‌های روانی قرار گیرند (شهرکی پور، کریم زاده، کرامتی، ۱۳۸۸).

۱. هیئت علمی دانشگاه محقق اردبیلی، رشته روانشناسی تربیتی، اردبیل، ایران.

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد، زبان ارائه فارسی، پوستر، کد ملی: ۴۰۷۳۶۱۲۴۷۶، شماره ۰۹۱۶۵۶۷۳۹۷۲، آدرس: تهران، رباط کریم، پرنده، فاز ۶، بلوار بعثت،

مجتمع کوروش، بلوک ۵، واحد ۱۴، کد پستی: ۶۸۱۸۶۶۳۷۱۹.

هر نوع اختلال در عملکردهای هیجانی، تحصیلی و اجتماعی فرد را، اختلالات روانی می‌خوانند. آمارهای پراکنده‌ای در این باره وجود دارد، اما تحقیقات جسته‌گریخته‌ای که در این زمینه انجام شده است، نشان می‌دهد که حدود ۲۰ درصد از کودکان زیر ۱۸ سال ایران به نوعی از این اختلالات روانی رنج می‌برند (بگیان کوله مرز، ۱۳۹۴). ارزیابی مشکلات روانسنجی کودکان جامعه و یافتن افراد مبتلا اولین قدم در ارتقای سطح بهداشت روان این گروه سنی می‌باشد. بنابراین طراحی و کاربرد پرسشنامه‌ای که در مدت زمان کوتاهی این ارزیابی را انجام دهد، ضروری است. پرسشنامه توانایی و مشکلات یک ابزار غربالگری کوتاه است که به طور فزاینده‌ای در تعیین مشکلات رفتاری و هیجانی کودکان و نوجوانان به کار می‌رود. استفاده از این ابزار بیشتر در دوران ابتدایی مورد توجه قرار گرفته است. این ابزار در کشور انگلستان طراحی شده است و ۵ زیرگروه از علایم روانسنجی را ارزیابی می‌کند: مشکلات سلوک، بیش‌فعالی، علایم هیجانی، مشکلات با همسالان، رفتار مطلوب اجتماعی. مجموع ۴ مورد اول نمره کلی مشکلات را به دست می‌دهد و یک نمره تاثیر گذاری هم دارد که نشان می‌دهد آیا شدت مشکلات کودک به اندازه‌ای هست که بتوان در زندگی روزمره او و خانواده‌اش اختلال ایجاد نماید (گودمن^۱، ۱۹۹۷).

باتوجه به اینکه این پرسشنامه می‌تواند ابزار غربالگری مناسبی برای بررسی مشکلات رفتاری و هیجانی کودکان باشد از آن برای بررسی کودکان دبستانی و راهنمایی استفاده نموده‌ایم. روانسنجی، سنجش و اندازه‌گیری در زندگی انسان سابقه‌ای بس طولانی و قدمتی برابر تاریخ بشر دارد. انسان‌ها در دوران کهن همواره برای مقابله با رقبای خود یا دفاع و مبارزه در مقابل یورش‌های قبایل دیگر، به ارزیابی قدرت خویش و دشمن می‌پرداختند و پس از آن وارد عمل می‌شدند. لرد کلونین در جمله‌ای مطرح کرده است: «اگر بتوانید آنچه را که درباره‌اش صحبت می‌کنید، اندازه بگیرید و آن را به صورت کمی بیان کنید، می‌توانید مدعی باشید که درباره آن چیزی می‌دانید، وگرنه دانش شما درباره آن اندک و نارساست». گفته کلونین بیانگر یک واقعیت علمی است. چنانکه روان‌شناسی از هنگامی به صورت یک علم مستقل درآمد که به آزمایشگاه کشیده شد، پدیده‌های روانی به صورت عینی و عملیاتی تعریف گردید و مورد اندازه‌گیری قرار گرفت. این واقعیت که افراد از نظر استعداد، شخصیت و رفتار تفاوت دارند و اینکه این تفاوت‌ها را می‌توان مورد سنجش قرار داد، احتمالاً از ابتدای تاریخ مکتوب زندگی انسان مورد توجه بوده است. (پاشا شریفی؛ ۱۳۷۴).

به طور کلی یکی از هدف‌های عمده علم، اندازه‌گیری پدیده‌های مورد نظر و جنبه کمی دادن به آنهاست. وقتی پدیده‌ها با اعداد نشان داده می‌شوند به راحتی می‌توان آنها را طبقه‌بندی کرد و قوانینی درباره آنها به دست آورد (گنجی، ۱۳۷۸). سنجش و اندازه‌گیری روانی و بسط و توسعه آن در علوم تربیتی و روان‌شناسی در قرن نوزدهم و از زمانی شروع می‌شود که روان‌شناسی تحت تأثیر علوم فیزیک و زیست‌شناسی رابطه‌اش از فلسفه گسسته می‌شود و از شناخت و اهمیت روان دست می‌کشد و به مطالعه رفتار به عنوان موضوع عینی و مشاهده پذیر نظیر آنچه در سایر علوم تجربی دیگر وجود داشت می‌پردازد (مختاری، ۱۳۸۷).

پیدایش و توسعه شیوه‌های اندازه‌گیری در روان‌شناسی و علوم تربیتی نتیجه تأثیر سه عامل عمده اساسی بود. عامل مهمی که به پیدایش و پیشرفت سنجش‌های روانی کمک شایانی کرد، تلاش‌های فرانسیس گالتون و مک‌کین کتل در مورد تفاوت‌های فردی بود. گالتون معتقد بود که بین توانایی‌های ذهنی و تمییز حسی، رابطه وجود دارد. هر چه میزان هوش بالاتر باشد سطح تمییز حسی نیز بالاتر است.

1. Goodman

بررسی تفاوت‌های فردی مستلزم ابزار آلات مختلفی بود که به وسیله آنها بتوان هوش و توانایی‌های مختلف را اندازه‌گیری کرد. به همین مناسبت آزمون‌های مختلفی ابداع کردند و روش‌های آماری خاصی برای کمی ساختن نتایج آزمون‌ها پدید آوردند (نوروزی، ۱۳۷۴).

اختلالات کودکان، یکی از مهم‌ترین مباحث بهداشت روان، سلامت روان کودکان و نوجوانان است از آن جا که دوران کودکی یکی از تاثیرگذارترین و حساس‌ترین مراحل زندگی است، توجه به بهداشت روان در این مرحله نیز بسیار حیاتی و با اهمیت است زیرا شناسایی و رفع مشکلات رفتاری و شخصیتی در سنین پایین کمک بسیار بزرگی در شکل‌گیری شخصیت سالم افراد در بزرگسالی محسوب می‌شود این در حالی است که طبق تحقیقات بین ۱۵ تا ۲۰ درصد کودکان و نوجوانان کشور ما به نوعی از مشکلات رفتاری و روانی رنج می‌برند (دانکلی، زوراف و بلانکستین^۱، ۲۰۰۶).

این مشکلات طیف وسیعی دارد و بیماری‌های خفیفی مثل اضطراب، بیش‌فعالی، افسردگی و کم‌تمرکزی را در برمی‌گیرد، به همین دلیل طرح سلامت روان کودک و نوجوان با همکاری وزارت آموزش و پرورش و اداره سلامت روان وزارت بهداشت در حال تدوین است. به گفته تهرانی دوست بسیاری از والدین تصور می‌کنند برخی مشکلات رفتاری همچون بیش‌فعالی و کم‌تمرکزی طبیعی و مقتضای سن فرزندشان است، در حالی که این موارد جزو شایع‌ترین مشکلات رفتاری دوران مدرسه است. باید توجه داشت که اگر این مشکلات کنترل و درمان نشود، فرد دچار مشکلاتی چون افت تحصیلی و در سنین نوجوانی گرفتار مسائلی نظیر بزه، پرخاشگری و رفتارهای مغایر با هنجارهای جامعه می‌شود. در عین حال بازهم خانواده به فکر درمان فرزندش نیست و ممکن است به اشتباه تصور کند وی دچار فساد اخلاقی و... شده است در حالی که وی از یک مشکل روانی یا رفتاری رنج می‌برد که قابل درمان است. با توجه به مطالب ذکر شده هدف از پژوهش حاضر بررسی خواص روانسنجی نسخه‌های والدین و معلمان از پرسشنامه مشکلات یادگیری کلورادو ویلکات و همکاران (CLDQ) برای دانش آموزان (مطالعه موردی: کودکان ۶ تا ۱۶ سال) می‌باشد.

۲. روش تحقیق

جامعه آماری دانش آموزان دختر و پسر دوره ابتدایی و راهنمایی شهر پرنده است شهر جدید پرنده در جنوب غربی تهران و در کیلومتر ۳۰ آزادراه تهران- ساوه قرار گرفته است. مساحت تقریبی آن شامل ۱۷۰۰۰ هکتار که شامل دو بخش مسکونی در شمال و شهرک صنعتی در جنوب و بر اساس آخرین مصوبه شورای عالی شهرسازی، جمعیت شهر ۷۰۰/۰۰۰ نفر پیش‌بینی شده است..

تعداد دانش آموزان ابتدایی این شهر طبق آمار بیش از ۳۰ هزار نفر می‌باشد که از بین دانش آموزان این شهر یک نمونه ۱۰۰ نفره انتخاب شده است که پرسشنامه مشکلات یادگیری کلورادو ویلکات و همکاران CLDQ در جلسات والدین معلمان که هر ماهه در مدارس برگزار می‌شود بین والدین پخش و جمع‌آوری گردید. برای این کار چون همه والدین در این جلسات حضور پیدا نمی‌کردند مجبوراً در اکثر مدارس پرسشنامه پخش گردیده است تا نمونه مورد نظر به دست آید.

پرسشنامه مشکلات یادگیری کلورادو ویلکات و همکاران (CLDQ)

پرسشنامه مشکلات یادگیری کلورادو توسط ویلکات و همکاران (۲۰۱۱) تهیه شده و مشکلات یادگیری را متشکل از پنج عامل اساسی خواندن، حساب کردن، شناخت اجتماعی، اضطراب اجتماعی و عملکردهای فضایی می‌داند که موجب مشکلات یادگیری می‌شوند. این پرسشنامه که از ۲۰ آیتم تشکیل شده است، توسط والدین دانش آموزان تکمیل می‌شود. پاسخ به هر عبارت در یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از اصلاً (۱) تا همیشه (۵) می‌باشد.

جدول شماره ۱: خرده مقیاس ها و سوالات			
ردیف	خرده مقیاس	سوال	تعداد سوال
۱	مشکل در خواندن	۱ تا ۶	۶
۲	شناخت اجتماعی	۷ تا ۱۰	۴
۳	اضطراب اجتماعی	۱۱ تا ۱۳	۳
۴	مشکلات فضایی	۱۴ تا ۱۷	۴
۵	مشکلات ریاضی	۱۸ تا ۲۰	۳

منبع: محاسبات محقق

ویژگی‌های روان‌سنجی: اعتبار این پرسشنامه و مولفه‌های آن، توسط سازندگان پرسشنامه با روش‌های همسانی درونی و بازآزمایی بررسی شده و مقادیر قابل قبولی را بدست داده است (ویلکات و همکاران، ۲۰۱۱). روایی تفکیکی و روایی سازه پرسشنامه مذکور در حد مطلوب گزارش شده است. همچنین روایی همگرایی مولفه‌های این پرسشنامه با پرسشنامه‌های پیشرفت تحصیلی استاندارد به‌این ترتیب گزارش شده است: خواندن ۰/۶۴؛ ریاضی ۰/۴۴؛ شناخت اجتماعی ۰/۶۴؛ اضطراب اجتماعی ۰/۴۶ و فضایی ۰/۳۰ (ویلکات و همکاران، ۲۰۱۱).

اعتبار CLDQ

در پژوهش حاجلو و رضایی شریف (۱۳۹۰)، به منظور واری اعتبار پرسشنامه مشکلات یادگیری کلورادو از دو روش همسانی درونی و بازآزمایی استفاده شده است. همسانی درونی کل پرسشنامه و خرده مقیاس‌های آن از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ برآورد گردید (جدول ۱). دامنه‌ی ضریب آلفای کرونباخ از ۰-۱ در نوسان می‌باشد که ضریب ۰/۷۰ معمولاً به مثابه‌ی ملاک قابل قبول در نظر گرفته می‌شود (گادو و اسپیرافکین، ۲۰۰۲). کوچک بودن مقادیر خطای معیار اندازه‌گیری برای کل آزمون و مولفه‌های فرعی آن نیز نشان می‌دهند که انحراف معیار توزیع نمرات خطا در آزمون‌های فوق کم و معرف اعتبار بالا می‌باشد. معیار قضاوت در مورد مقادیر خطای معیار اندازه‌گیری به نسبت تعداد داده‌های آزمون و خرده آزمون‌ها می‌باشد. با توجه به‌اینکه ضریب آلفای کرونباخ برای CLDQ و کلیه مولفه‌های آن از ۰/۷۰ بیشتر است لذا همسانی درونی کل پرسشنامه و خرده مقیاس‌های آن مورد تأیید قرار می‌گیرد. به منظور بررسی اعتبار CLDQ از طریق بازآزمایی، این پرسشنامه بر روی ۲۰ نفر از والدین دانش آموزان با فاصله زمانی دو هفته اجرا گردید و با استفاده از روش همبستگی پیرسون ضریب اعتبار آزمون - بازآزمون به دست آمده است.

ضریب اعتبار بازآزمایی برای کل پرسشنامه و هر یک از مولفه‌های آن از مقدار ۰/۷۰ بیشتر بوده و حاکی از قابل قبول بودن همسانی زمانی CLDQ و مولفه‌های آن می‌باشد.

روایی CLDQ: در پژوهش حاجلو و رضایی شریف (۱۳۹۰) به منظور کسب اطمینان از روایی CLDQ، روایی تفکیکی و سازه مورد بررسی قرار گرفته است. روایی محتوا در پرسشنامه مشکلات یادگیری کلورادو توسط سازندگان پرسشنامه بررسی و مورد تأیید قرار گرفته است، در این پژوهش نیز دقت و صراحت ترجمه از طریق ترجمه مستقیم از انگلیسی به فارسی و ترجمه معکوس از فارسی به انگلیسی مورد تأیید قرار گرفت. به منظور ارزیابی روایی تفکیکی پرسشنامه مشکلات یادگیری کلورادو، دو گروه عادی و بالینی بواسطه اجرای آزمون t مورد مقایسه قرار گرفتند. با توجه به اطلاعات چنین نتیجه می‌شود که میانگین دانش آموزان مدارس عادی و استثنایی به لحاظ نمرات پرسشنامه مشکلات یادگیری کلورادو و خرده مقیاس‌های پنج‌گانه آن به گونه‌ای معنادار متفاوت می‌باشد. دانش آموزان مدارس استثنایی نسبت به دانش آموزان مدارس عادی همواره از میانگین بالاتری برخوردار هستند. تفاوت‌های معنادار به دست آمده موید قدرت تفکیکی مطلوب پرسشنامه مشکلات یادگیری کلورادو و خرده مقیاس‌های آن است.

روایی سازه پرسشنامه مشکلات یادگیری کلورادو به دو شیوه‌ی محاسبه ضریب همبستگی پرسشنامه با خرده مقیاس‌های آن و تحلیل عامل اکتشافی و تأییدی مورد بررسی قرار گرفته است. بین پرسشنامه مشکلات یادگیری کلورادو و خرده مقیاس‌های پنج‌گانه آن همبستگی بالایی وجود دارد. شدت ارتباط پرسشنامه مشکلات یادگیری کلورادو با خرده مقیاس‌های خواندن ۰/۸۱، شناخت اجتماعی ۰/۷۸، اضطراب اجتماعی ۰/۷۶، مشکلات فضایی ۰/۷۰ و ریاضی ۰/۶۰ بدست آمده است. معناداری روابط مذکور در سطحی بالا بیانگر برخوردار بودن پرسشنامه مشکلات یادگیری کلورادو از روایی سازه‌ی مطلوب است.

۳. یافته‌های پژوهش

جدول (۱) نتایج آزمون t تک نمونه‌ای وضعیت مشکلات یادگیری

میانگین	انحراف معیار	مقدار مقایسه = ۳		
		اختلاف میانگین	t	درجه آزادی
۳/۴۸	۱۱/۸۶	۰/۴۸	۲۴/۸۶	۹۹
				سطح معنی داری
				۰/۰۰۰

طبق نتایج جدول فوق و با توجه به میانگین و میزان معنی‌داری بدست آمده که کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد می‌توان نتیجه گرفت که این فرضیه مورد تأیید قرار گرفته و میزان مشکلات یادگیری دانش آموزان به صورت معناداری بیشتر از حد متوسط قرار دارد و همچنین با توجه به میانگین نمونه آماری ۳/۴۸ و میانگین معیار مقایسه ۳ که همان میانگین جامعه آماری ماست، اختلاف میانگین برابر ۰/۴۸ می‌باشد.

جدول (۲) نتایج آزمون t تک نمونه ای وضعیت مشکل در خواندن

مقدار مقایسه= ۳				انحراف معیار	میانگین
سطح معنی داری	درجه آزادی	t	اختلاف میانگین		
۰/۰۰۰	۹۹	۱۳/۹۱	۰/۷۹	۴/۶۶	۳/۷۹

طبق نتایج جدول فوق و با توجه به میانگین و میزان معنی داری بدست آمده که کمتر از ۰/۰۵ می باشد می توان نتیجه گرفت که این فرضیه مورد تایید قرار گرفته و میزان مشکلات در خواندن دانش آموزان به صورت معناداری بیشتر از حد متوسط قرار دارد و همچنین با توجه به میانگین نمونه آماری ۳/۷۹ و میانگین معیار مقایسه ۳ که همان میانگین جامعه آماری ماست، اختلاف میانگین برابر ۰/۷۹ می باشد.

جدول (۳) نتایج آزمون t تک نمونه ای وضعیت شناخت اجتماعی

مقدار مقایسه= ۳				انحراف معیار	میانگین
سطح معنی داری	درجه آزادی	t	اختلاف میانگین		
۰/۰۰۰	۹۹	۵/۳۹	۰/۳۶	۲/۹۳	۳/۷۷

طبق نتایج جدول فوق و با توجه به میانگین و میزان معنی داری بدست آمده که کمتر از ۰/۰۵ می باشد می توان نتیجه گرفت که این فرضیه مورد تایید قرار گرفته و میزان مشکلات شناخت اجتماعی دانش آموزان به صورت معناداری بیشتر از حد متوسط قرار دارد و همچنین با توجه به میانگین نمونه آماری ۳/۷۷ و میانگین معیار مقایسه ۳ که همان میانگین جامعه آماری ماست، اختلاف میانگین برابر ۰/۷۷ می باشد.

جدول (۴) نتایج آزمون t تک نمونه ای وضعیت اضطراب اجتماعی

مقدار مقایسه= ۳				انحراف معیار	میانگین
سطح معنی داری	درجه آزادی	t	اختلاف میانگین		
۰/۰۰۰	۹۹	۳/۷۵	۰/۸۱	۷/۴۸	۳/۸۱

طبق نتایج جدول فوق و با توجه به میانگین و میزان معنی داری بدست آمده که کمتر از ۰/۰۵ می باشد می توان نتیجه گرفت که این فرضیه مورد تایید قرار گرفته و میزان مشکلات اضطراب اجتماعی دانش آموزان به صورت معناداری بیشتر از حد متوسط قرار دارد و همچنین با توجه به میانگین نمونه آماری ۳/۸۱ و میانگین معیار مقایسه ۳ که همان میانگین جامعه آماری ماست، اختلاف میانگین برابر ۰/۸۱ می باشد.

جدول (۵) نتایج آزمون t تک نمونه ای وضعیت مشکلات فضایی

میانگین	انحراف معیار	مقدار مقایسه = ۳		
		اختلاف میانگین	t	درجه آزادی
۲/۹۷	۳/۳۱	-۰/۳۰	۱۱/۹۷	۹۹
				سطح معنی داری
				۰/۰۰۰

طبق نتایج جدول فوق و با توجه به میانگین و میزان معنی داری بدست آمده که کمتر از ۰/۰۵ می باشد می توان نتیجه گرفت که این فرضیه مورد تایید قرار گرفته و میزان مشکلات فضایی دانش آموزان به صورت معناداری بیشتر از حد متوسط قرار دارد و همچنین با توجه به میانگین نمونه آماری ۲/۹۷ و میانگین معیار مقایسه ۳ که همان میانگین جامعه آماری ماست، اختلاف میانگین برابر ۰/۳۰ - می باشد.

جدول (۵) نتایج آزمون t تک نمونه ای وضعیت مشکلات فضایی

میانگین	انحراف معیار	مقدار مقایسه = ۳		
		اختلاف میانگین	t	درجه آزادی
۲/۹۷	۳/۳۱	-۰/۳۰	۱۱/۹۷	۹۹
				سطح معنی داری
				۰/۰۰۰

طبق نتایج جدول فوق و با توجه به میانگین و میزان معنی داری بدست آمده که کمتر از ۰/۰۵ می باشد می توان نتیجه گرفت که این فرضیه مورد تایید قرار گرفته و میزان مشکلات ریاضی دانش آموزان به صورت معناداری بیشتر از حد متوسط قرار دارد و همچنین با توجه به میانگین نمونه آماری ۴/۱۳ و میانگین معیار مقایسه ۳ که همان میانگین جامعه آماری ماست، اختلاف میانگین برابر ۱/۱۳ می باشد.

۴. بحث و نتیجه گیری

مشخصه اختلالات یادگیری در کودک یا نوجوان عدم پیشرفت تحصیلی در زمینه خواندن، بیان نوشتاری یا ریاضیات در مقایسه با توانایی هوش کلی کودک است. برای کودکان دچار اختلالات یادگیری اغلب دشوار است و پا به پای همسالانشان در برخی موضوعات تحصیلی پیش روند، اما در سایر موضوعات و مواد درسی عملکرد خوبی دارند. اختلالات یادگیری سبب می شوند پیشرفت کودک کمتر از حد مورد انتظار براساس توان بالقوه و فرصت های آموزشی باشد. وقتی در کنار سنجش توانایی هوشی از یک آزمون پیشرفت تحصیلی استفاده می شود، این ارزیابی روان آموزشی می تواند مشکلات یادگیری را شناسایی کند (بلات و همکاران^۱، ۲۰۱۰). مشکلات یادگیری در کودک یا نوجوان که به این شکل شناسایی شده اند می توانند استحقاق فرد برای برخورداری از خدمات آموزش درون نظام مدرسه عمومی را اثبات نمایند.

1 -Blatt, S.J. Zuroff, D.C. Lance, L. Hawley, L.L. & Auerbach

اختلالات یادگیری اغلب سبب می‌شوند موفقیت در تحصیل برای کودک عذاب آور شود و در برخی موارد منجر به دلسردی، عزت نفس پایین، سرخوردگی مزمن و روابط ضعیف با همسالان می‌شوند. اختلالات یادگیری به میزانی بیش از حد متوسط با خطر انواع اختلالات همزمان از جمله اختلال کم توجهی / بیش فعالی (ADHD)، اختلالات ارتباط، اختلالات سلوک و اختلالات افسردگی همراهند. در نوجوانان دچار اختلالات یادگیری میزان ترک تحصیل ۱/۵ برابر است و به ۴۰ درصد بالغ می‌شود. بزرگسالان دچار اختلالات یادگیری در معرض مشکلات مربوط به اشتغال و سازگاری اجتماعی هستند. اختلالات یادگیری ممکن است با سایر اختلالات رشد، اختلال افسردگی اساسی و اختلال افسرده خوبی (دیس تایمی) همراه باشند. نتایج تحلیل فرضیه‌های این پژوهش نشان داد که وضعیت مشکلات یادگیری (مشکل در خواندن، شناخت اجتماعی، اضطراب اجتماعی، مشکلات فضایی و مشکلات ریاضی) و توانایی‌ها در بین دانش آموزان بالاتر از حد متوسط قرار دارد.

منابع

منابع داخلی:

۱. بگیان کوله مرز، مجمدجواد. (۱۳۹۴). مقایسه ی ناگویی خلقی و کنترل عواطف در مادران دانش آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری، مجله ی ناتوانی‌های یادگیری، دوره ی ۲، شماره ی ۲، صص ۵۰-۹۰.
۲. پاشا شریفی، حمید. (۱۳۷۴)، اصول روان‌سنجی و روان‌آزمایی، تهران، رشد، چاپ سوم، صص ۱۳-۳۰.
۳. حاجلو؛ رضایی شریف (۱۳۹۰)، بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه مشکلات یادگیری کلورادو، مجله ناتوانی‌های یادگیری، پاییز و زمستان ۱۳۹۰، ۱(۱): ۲۴-۴۳
۴. شهرکی پور، حسن؛ کریم زاده، صمد و کرامتی، مهین. (۱۳۸۸). بررسی اثر آموزش زندگی خانوادگی در کاهش تنیدگی والدینی مادران دارای اختلال یادگیری در خواندن و نوشتن، مجله‌اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، سال چهارم، شماره ۳، صص ۶۲-۴۷.
۵. گنجی؛ اکبر (۱۳۷۸) روان‌شناسی عمومی، چاپ یازدهم، تهران: انتشارات بعثت.
۶. مختاری، لیلا. (۱۳۸۷). بررسی تأثیر نگرش والدین بر خودپنداره و رشد اجتماعی کودکان دارای ناتوانی یادگیری. فصلنامه تعلیم و تربیت استثنایی، سال دوم، شماره ۸۶، صص ۵۰-۹۰.
۷. نوروزی، ابوالقاسم؛ مقدمه‌ای بر سنجش و اندازه‌گیری علوم تربیتی، تهران، آوای نور، ۱۳۷۴، چاپ اول، صص ۱۴-۱۵.

منابع خارجی:

1. Dunkley, D. M. Blankstein, K. R. & Flett, G. L. (1997). Specific cognitive-personality vulnerability styles in depression and the five-factor model of personality. *Personality and Individual Differences*, 23, 1041-1053.
2. Blatt, S.J. Zuroff, D.C. Lance, L. Hawley, L.L. & Auerbach, J.S. (2010). Predictors of sustained therapeutic change. *Psychotherapy Research*, 20, 37-54.



نشریه علمی - تخصصی پوشش

سورة