



رابطه مهارت های اجتماعی عاطفی با سازگاری با مدرسه، بررسی نقش میانجی گرانه خودمهارگری در دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر مهاباد

هانا شهریار^۱ محمدآزاد عبدالله پور^۲

^۱ کارشناسی ارشد، روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مهاباد

Hanashahryar2022@gmail.com

^۲ دکتری و عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مهاباد

آدرس پست الکترونیک

چکیده :

هدف از انجام تحقیق تعیین رابطه مهارت های اجتماعی عاطفی با سازگاری با مدرسه با توجه به نقش میانجی گرانه خودمهارگری در دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر مهاباد بود پژوهش حاضر یک تحقیق توصیفی از نوع همبستگی بود که از نوع مدلسازی معادلات ساختاری به شمار آمد جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان دختر مدارس دولتی متوسطه دوم شهر مهاباد در نظر گرفته شد که با توجه به اماراتی که از آموزش و پرورش شهرستان مهاباد گرفته شده تعداد ۱۸۶۵ نفر بود. نمونه تحقیق حاضر به صورت خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند، ابتدا از بین مدارس متوسطه دوم شهر مهاباد ۶ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شد سپس از هر مدرسه ۳ کلاس از پایه اول و دوم و سوم به صورت تصادفی انتخاب شد و در آخر با توزیع پرسشنامه در بین تمامی دانش آموزان با توجه به جدول مورگان تعداد ۳۲۰ نفر به عنوان نمونه اصلی تحقیق در نظر گرفته شد. جهت جمع آوری اطلاعات از ۳ پرسشنامه سازگاری دانش آموزان، خودمهارگر و مهارت های اجتماعی-عاطفی استفاده شد. برای تحلیل داده ها از همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر استفاده شد لذا مسیر مهارت های اجتماعی-عاطفی بر سازگاری بر مدرسه کودکان از لحاظ آماری معنادار بدست آمد و بین مهارت های اجتماعی-عاطفی و سازگاری با مدرسه همبستگی وجود داشت همچنین ضریب مسیر مهارت های اجتماعی-عاطفی به خودمهارگری از لحاظ آماری معنادار شد و میزان واریانس خودمهارگری که توسط مهارت های اجتماعی-عاطفی دانش آموزان تبیین شد، ۴۰٪ بدست آمد. بر این اساس، مهارت های اجتماعی-عاطفی و خودمهارگری دانش آموزان، همبستگی معناداری شدند و مهارت های اجتماعی-عاطفی بر خود مهارگری به طور مستقیم اثر گذاشت و با توجه به نتایج، ضریب مسیر خودمهارگری به سازگاری با مدرسه دانش آموزان از لحاظ آماری معنادار گردید و بین خودمهارگری و سازگاری با مدرسه دانش آموزان همبستگی معنادار وجود داشت همچنین بین مهارت های اجتماعی-عاطفی و خودمهارگری دانش آموزان، همبستگی معناداری مشاهده گردید و مهارت های اجتماعی-عاطفی بر خود مهارگری به طور مستقیم اثر گذاشت. همچنین با توجه به نتایج بدست آمده، اثر مستقیم مهارت های اجتماعی-عاطفی بر سازگاری با مدرسه کودکان از طریق خودمهارگری از لحاظ آماری معنادار شد و نتایج بدست آمد نشان داد که خود مهارگری، نقش میانجی را بین مهارت های اجتماعی-عاطفی و سازگاری با مدرسه دانش آموزان دارد.

واژگان کلیدی: خودمهارگری، سازگاری با مدرسه، مهارت های اجتماعی-عاطفی



۱- مقدمه :

یکی از توانمندی هایی که سلامت روانی و کسب هویت موفق را در نوجوانان افزایش می دهد داشتن مهارت خودمهارگری است که از دستاوردهای دوران کودکی به حساب می آید. مهارت خودمهارگری فرد را قادر می سازد به طور مؤثر با دیگران تعامل داشته باشد و از واکنش های نامعقول اجتماعی خودداری کند. بررسی ها نشان داده اند، کودکان و نوجوانان فاقد سطوح بالای مهارت خودمهارگری، نه تنها تعامل موفقیت آمیزی با همسالان خود ندارند، بلکه رفتارهای مشکل دار برون سازی شده مانند پرخاشگری جسمانی و کلامی، مهارضعیف خلق و بحث کردن با دیگران را نیز بیشتر تجربه می کنند (والثال، کونولد و پیانت^۱، ۲۰۱۵). پژوهش ها نشان داده اند خودمهارگری به منزله یکی از انواع مهارت های اجتماعی می تواند میزان موفقیت را در زندگی تعیین کند. خودمهارگری با سلامت روانی، روابط بین فردی، پیشرفت در تکالیف و کاهش لذت با توجه به نقش سبک زندگی، رفتارهای پرخطر رابطه مثبت معنادار دارد (باگ و رابرتز^۲، ۲۰۱۴). بر همین اساس می توان بین خودمهارگری و مهارتهای اجتماعی نوجوانان رابطه ای نشان داد در واقع یکی از مهمترین دستاوردهای دوران کودکی و نوجوانی کسب مهارت اجتماعی و آماده کردن آنها برای ورود به اجتماع است. مهارت های اجتماعی -عاطفی توانایی های مهمی هستند که دانش آموزان برای موفق شدن و شاد بودن در زندگی روزمره خود، چه در مدرسه با همسالان و چه با خانواده خود، به آنها نیاز دارند. علاوه بر این مهارت های اجتماعی پیشرفته به موفقیت تحصیلی و بهبود نتایج یادگیری دانش آموزان کمک می کنند (چئونک، سیو و براون، ۲۰۱۷).

مهارت های اجتماعی مجموعه رفتار های قابل قبولی هستند که یادگیری آنها فرد را قادر می سازد با دیگران رابطه ای مؤثر برقرار کرده و از واکنش های نامعقول اجتماعی خودداری کند (شکوهی یکتا و همکاران، ۱۳۹۲). این مهارت های اغلب به عنوان مجموعه ای پیچیده از مهارت های مختلف شامل ارتباط، حل مساله، تصمیم گیری، جرات ورزی، تعامل با همسالان و خود مدیریت در نظر گرفته می شوند. این رفتارها همگی هدفمند بوده، مرتبط با هم، متناسب با وضعیت و شرایط، آموختنی و قابل کنترل هستند (فتح الهی و صحرایی، ۱۳۹۲).

شواهد زیادی وجود دارد که نشان می دهد ویژگی های رفتار اجتماعی کودکان در سازگاری با مدرسه و عملکرد تحصیلی شان نقش دارد. معلمان گزارش می کنند که کودکان با سطوح مختلفی از مهارت های اجتماعی وارد مدرسه می شوند و این مهارت های نقش حشاش و بحرانی در موفقیت های اولیه آنان دارد (نریمانی و همکاران، ۱۳۸۶).

بررسی های متعدد نشان داده اند که کمبود مهارت های اجتماعی نه تنها می تواند تاثیر منفی بر کارکرد تحصیلی دانش آموزان بگذارد، بلکه همچنین می تواند مشکلات یادگیری و اختلالات رفتاری را تشدید کرده، مانع پیشرفت آنان شده و منجر به عواقب نامطلوب در دوران تحصیل گردد. کودکانی که کمبود مهارت های اجتماعی دارند ممکن است با مشکلات متعددی از جمله عدم مصالحه و سازش در روابط بین فردی، مشکلات و اختلالات رفتاری، تاثیرات بازدارنده بر کارآمدی و پویایی کودکان و نوجوانان، جلوگیری از شکل گیری هویت سالم و شکوفایی استعداد عا و قوای فکری و عاطفی، و تاثیر منفی بر رشد شخصیت و سازگاری با محیط روبرو شوند (یگانه، ۱۳۹۲).

سازگاری با مدرسه بیانگر موفقیت دانش آموزان در انطباق با مقتضیات محیط مدرسه ایت و شایستگی اجتماعی، پیشرفت تحصیلی و بهزیستی روانشناختی، اصلی ترین جنبه های سازگاری دانش آموزان در مدرسه قلمداد می شوند (چن و همکاران^۳، ۲۰۱۹). رویارویی با مشکلات ناشی از ناسازگاری دانش آموزان در مدرسه همیشه یکی از مهمترین دغدغه های نظام تعلیم و تربیت بوده است و صاحب نظران در مطالعات خود همواره نگرانی خود را درباره پیامدهای ناسازگاری دانش آموزان در مدرسه مانند غیبت ها، تاخیر های مکرر برای حضور در آموزشگاه (کیتاهارا^۴، مینس و شیموپاماف^۵، ۲۰۲۰) و ترک تحصیل گزارش کرده اند (دمیرتاش^۵، ۲۰۱۹). سازگاری به عنوان سازه ی چند بعدی و پیچیده، برآیند نقش افرینی عوامل متعدد فردی، خانوادگی و محیطی است، بنابراین پدیده ای تک علتی نیست بلکه عوامل مختلفی در بروز آن دخالت دارند (راجو رحمتی^۶، ۲۰۱۷).

^۱ Valasal, konolt , piant

^۲ Bag , raberts

^۳ Chen & et all

^۴ Kiatahara

^۵ Demirtash



امروزه پژوهشگران بر ضرورت توجه به پیش بینی کننده های موفقیت تحصیلی تأکیدی خاص دارند، آن چنان که در سه دهه اخیر، مطالعه عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی بیش از پیش مورد توجه نظام های آموزشی قرار گرفته است (عبدالقنی و همکاران، ۲۰۱۴). فرید لندر، رید وشوبیاک^۶ (۲۰۰۷) عقیده دارند پیشبینی دقیق از عملکرد تحصیلی، تنها بر پایه ظرفیتهایی که به وسیله آزمونهای هوش سنجیده میشوند صورت نمیگیرد، بلکه باید اطلاعاتی در خصوص ویژگیهای شخصیتی، انگیزشی، عاطفی و شناختی که نقش میانجی بین تواناییها و پیشرفت در حیطه ای ویژه ایفا می کنند در اختیار داشت. در این راستا با توجه به ارتباط شناخت، انگیزش، عاطفه در رفتار انسان، متغیرهای متعددی به منظور تبیین عملکرد تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در حوزه های متفاوت درسی شکل گرفته و به آزمایش گذاشته شده اند. توجه به مهارتهای اجتماعی و عاطفی و تقویت آن میتواند راه گشایی جهت بهبود یادگیری و فعالیتهای آموزشی در مدارس باشد. چرا که مهارت اجتماعی، رفتارهای آموخته شدهای است که فرد را قادر میسازد با دیگران رابطه اثر بخش داشته و از واکنشهای نامعقول اجتماعی خودداری کند (شکوهی یکتا، زمانی و پورکریمی، ۱۳۹۳) مهارتهای اجتماعی اغلب به عنوان مجموعه ی پیچیده های از رفتارها در نظر گرفته می شوند. در این میان میتوان به همدلی، ارتباط، حل مسأله و تصمیم گیری، جرأت آموزی، مصاحبت با دوستان و خودمدیریتی اشاره کرد. این رفتارها هدفمند، مرتبط با هم و متناسب با وضعیت هستند و در تداوم زندگی جمعی انسانها نقش اساسی دارند (فتح الهی و حرابی، ۱۳۹۲). مؤلفه های آموزش مهارت اجتماعی عبارتند از خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی، مهارتهای ارتباطی، و تصمیم گیری اجتماعی. خودآگاهی شامل نحوه نگارش، اعتماد به نفس داشتن، شاد زیستی، مهارت خود انگیزشی، پایداری، انعطاف پذیری عاطفی و توانایی پذیرش از خود، ریسک پذیری و توانایی دستیابی به استقلال میباشد. خودآگاهی اجتماعی شامل توانمندی برقراری ارتباط با دیگران و سخت رویی در روابط است. خودمدیریتی شامل هدفگذاری، مدیریت زمان، تکنیک های حل مسأله و آزمون حل مسأله است. مهارتهای ارتباطی شامل راههای ایجاد و حفظ ارتباط با دیگران است. تصمیمگیری اجتماعی نیز شامل آشنایی با قوانین اجتماعی و روند انتخاب اجتماعی است (کوتی^۷، ۲۰۰۹). خود مهارگری، تصمیم مهمی که با یک عزم راسخ به انجام میرسد (فرایس و هوفمن، ۰۹۸۲۰). موراون، گاگنی و روسمن (۲۰۰۷) خود مهارگری را توانایی لغو کردن یا تغییر پاسخهای درونی می دانند. هرچند یک فرض اصلی بر این است که رفتار فرد با خود مهارگری پایین در مقایسه با افرادی که خودمهارگری بالایی دارند خیلی بیشتر تحت تأثیر تکانه هاست. خود مهارگری فرایندی از لغو کردن یا نادیده انگاشتن به طور خودکار، عادت یا رفتارها، احساسات یا امیال روانی است که در غیر این صورت در رفتارهای هدف اختلال ایجاد می کند. بدون خود مهارگری فرد تشویق میشود رفتارهای درونی عادت و خودکار را انجام دهد (مید، بامیستر، گینو، اسچوئیتزر، ۲۰۰۹). خود مهارگری به عنوان فرصت تغییر در نهادهای فرد تعریف می شود آنچنانکه برخی رفتارها را به منظور رسیدن به رفتار قابل قبول یا رفتار هدف کمتر انجام گیرد (آلبرت ومارتیجن، ۲۰۱۰). خود مهارگری یعنی فرد مهار رفتارها، احساسات و غرایز خود را باوجود برانگیخته شدن برای به انجام رساندن آنها، داشته باشد. یک کودک یا نوجوان با خود مهارگری زمانی را صرف فکر کردن به انتخابها و نتایج احتمالی می کند و سپس بهترین انتخاب را می نماید (فرایس و هوفمن، ۲۰۰۹). خود مهارگری را مایر و سالووی (۲۰۰۳) تحت عنوان کاربرد صحیح هیجانها معرفی می نمایند و اعتقاد دارند که قدرت تنظیم احساسات موجب تسکین دادن خود، درک کردن اضطرابها، افسردگی ها یا بی حوصلگی های متداول می شود. بخش قابل توجهی از آسیب شناسی روانی کودکان، بزرگسالان به نارسایی در خود مهارگری مربوط می شود (گوک^۸، ۱۹۹۵؛ نقل از والترس). به طور کلی، بزرگسالان به طور مستمر در درجه های گوناگون به اعمال بازداری و خود مهارگری می پردازند. مقدار یا پیچیدگی این اعمال با توجه به نوع رویداد افزایش یا کاهش می یابد. به دیگر سخن، موضوع بازداری و خود مهارگری میزان آن است تا آنکه موضوع بودنود آنها باشد. انواع اطلاعاتی که بر اجرا یا افزایش بازداری رفتاری، خودمهارگری و کارکرد اجرایی اثر می گذارند، از اهمیت ویژه ای برخوردارند. بارکلی (۲۰۰۵) شش عنصر یا مؤلفه موجود در خود مهارگری را توضیح می دهد که به طور خلاصه به آنها اشاره می شود. همانگونه که اصطلاح خود مهارگری نشان می دهد، مهار در درون فرد و نه از بیرون هدایت می شود. البته ممکن است فرد خودش با تغییر در محیط چنین کاری را مدیریت کند. برای مثال ممکن است مشکلات ما را در جایی و درواز دسترس بگذارد تا از آنها کمتر بخورد. این گونه اقدامات برای تغییر احتمالی پاسخ لحظه ای از سوی فرد است. فرد شماره تلفنی را تکرار می کند تا بعداً آن را بهتر بیاد بیاورد یا ممکن است برای تغییر احتمالی در دفترش بگذارد تا مقدار خودواکنشی کمتر شود. رفتارهای که برای خود مهارگری به کار می روند، در پی تغییر پیامدهای لحظه ای به جای پیامدهای با تاخیر هستند. لذا در

^۶ Fridlender & rid & shobiak

^۷ Coti

^۸ Fries & hofman

^۹ Gouk



پژوهش به این سوال جواب خواهیم داد که آیا مهارت های اجتماعی عاطفی با سازگاری با مدرسه با توجه به نقش نقش میانجی گرانه خودمهارگری در دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر مهاباد رابطه دارد یا خیر؟

اهمیت و نقش آموزش و پرورش در بهسازی و توسعه زندگی فردی و اجتماعی موجب شده است که جامعه و اولیای دانش آموزان انتظار داشته باشند که مدرسه محیطی رشددهنده، پویا و زمینه ساز پرورش استعدادها و بالقوه فرزندان آنان باشد. یکی از اهداف تعلیم و تربیت فراهم کردن شرایط مساعد برای شکوفایی استعدادهایی است که بخش عمده آن در مدرسه پیگیری می شود. مدرسه به عنوان مهمترین جایگاه حضور نسل های آینده، باید محیطی سالم و پویا باشد (باس، ۲۰۰۰). مدرسه فرصت ها، کیفیت زندگی و رفتارهای نوجوان را تعیین می کند. علاوه بر تأثیر منحصر به فرد و عمیق بر زندگی نوجوانان، تعهد به مدرسه نقش حیاتی در احساس کلی دانش آموزان از اجتماع و زندگی آینده آنها دارد (زهیبان و حسینی، ۱۳۹۶). بهبود شرایط محیطی مدرسه که احساس تعلق به مدرسه را افزایش می دهد می تواند عامل مهمی در کاهش رفتارهای پرخطر در بزرگ سالی آنها باشد (آزگبا و آسبریح، ۲۰۱۳). زمانی که نوجوان احساس پیوستگی به مدرسه خود داشته باشد، کمتر احتمال دارد که در رفتارهای فردی و اجتماعی مخرب درگیر شود و بیشتر احتمال دارد که رفتارهای اجتماعی همنا مانند موفقیت در مدرسه یا امتناع از درگیری در سوء مصرف مواد را انجام دهد (گلپایگانی و خادمی، ۱۳۹۱). بنابراین احساس تعلق به مدرسه می تواند از طریق ایجاد دیدگاه مثبت نسبت به اجتماع و رویدادهای زندگی، دانش آموز را در مقابله با شرایط فشارزا یاری دهد (شاکرمی، صادقی، قدم پور، ۱۳۹۶). برای تحقق خود مهارگری، فرد باید پیامد بلندمدت را بر پیامد کوتاه مدت ترجیح بدهد. از نکات مهم، در این رابطه دخالت سن و وضعیت اقتصادی افراد است. بارکلی (۲۰۰۵) براساس پژوهش های انجام شده اظهار می کند که میزان به تأخیر انداختن رسیدن به پاداش تا اوایل دهه ۳۰ زندگی رشد می کند ولی پس از آن چنین رشدی مشاهده نمی شود و در همان سطح می ماند. این موضوع با رشد منطقه پیشانی مغز رابطه دارد. از سوی دیگر افرادی که از درآمد اقتصادی بهتری برخوردارند، ترجیح برای رسیدن به تقویت دیرآیند در آنها قوی تر است. نکته مهم آن است که افراد دارای وضعیت اقتصاد بهتر احتمالاً به دلیل میزان مهار و سازمندی بهتر به موقعیت اقتصادی بهتر می رسند. بارکلی توضیح می دهد که نتیجه دو دهه پژوهش نشان داده است که میزان خود مهارگری بهتر با پیشرفت اقتصادی، پیشرفت تحصیلی توانایی های اجتماعی و مقابله با تنش و ناکامی رابطه دارد (والترس، ۲۰۰۲). لذا با توجه به اهمیت موضوع و اینکه تحقیق خاصی در زمینه خودمهارگری در بین دانش آموزان صورت نگرفته است به اهمیت موضوع می توان پی برد و به آن پرداخت

هدف اصلی

تعیین رابطه مهارت های اجتماعی عاطفی با سازگاری با مدرسه با توجه به نقش نقش میانجی گرانه خودمهارگری در دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر مهاباد

پیشینه پژوهش

گرگانی و همکاران (۱۳۹۸) در تحقیقی با عنوان اثر بخشی آموزش مهارت های اجتماعی - عاطفی بر روس اختلالات رفتاری و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر به این نتیجه رسیدند که مداخله آموزشی منجر به کاهش اختلالات رفتاری و افزایش عملکرد تحصیلی و سازگاری با مدرسه می شود همچنین از بین مولفه های عملکرد تحصیلی آموزش مهارت های اجتماعی - عاطفی بر روی انگیزش بیشترین اثر و روس هیجان وفقدان کنترل کمترین اثر را دارد. نصیری و همکاران (۱۴۰۰) در تحقیقی با عنوان رابطه هدف گزینی اجتماعی و سازگاری با مدرسه، نقش واسطه ای نشخوار فکری، همدلی و بخشایش به این نتیجه رسیدند که الگوی مفروض واسطه مندی کامل نشخوارگری فکری، همدلی و بخشایش در رابطه اهداف پیشرفت اجتماعی شامل رشدیافتگی اجتماعی، آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی، اجتناب از آشکارسازی رشدیافتگی اجتماعی و سازگاری عاطفی، اجتماعی و تحصیلی از برازش مطلوبی برخوردار بود. علاوه بر این، تمامی ضرایب مسیر بین متغیرها به جز مسیرهای مستقیم بین رشدیافتگی و سازگاری هیجانی، آشکارسازی رشدیافتگی و سازگاری تحصیلی، اجتناب از آشکارسازی و سازگاری اجتماعی-تحصیلی، از لحاظ آماری معنادار بودند. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که هدف های پیشرفت اجتماعی از طریق پیش بینی افزایش همدلی و بخشایش و کاهش نشخوارگریهای فکری در تبیین سازگاری هیجانی، اجتماعی و تحصیلی دانش آموزان از نقش مهمی برخوردارند

عسکری و همکاران (۱۴۰۰) در تحقیقی با عنوان اثربخشی سازگاری با مدرسه بر موفقیت تحصیلی در دانش آموزان دوره دوم متوسطه: نقش حلقوی سبک زندگی اسلامی و سبک زندگی غربی به این نتیجه رسیدند که اثر مستقیم سازگاری با مدرسه بر موفقیت تحصیلی (۴۳/۰)، بر سبک زندگی اسلامی (۵۶/۰)، بر سبک زندگی غربی (۲۴/۰) معنادار بود. اثر مستقیم سبک زندگی اسلامی بر سبک زندگی غربی (۶۵/۰)، بر موفقیت تحصیلی



(۱۶/۰) معنادار بود و اثر مستقیم سبک زندگی غربی بر سبک زندگی اسلامی (۱۹/۰-)، بر موفقیت تحصیلی (۱۹/۰-) نیز معنادار بود. همچنین اثر غیرمستقیم سازگاری با مدرسه بر موفقیت تحصیلی با میانجیگری سبک زندگی اسلامی و سبک زندگی غربی (۱۸/۰) معنادار بود. بنابراین می توان برای بهبود پیشرفت تحصیلی، با راهنمایی و هدایت دانش آموزان در کسب مهارت های سازگاری و آموزش سبک زندگی سالم به آنها گام های موثری برداشت. گنجاندن مفهوم ارتقاء سبک زندگی در برنامه درسی مدارس به دانش آموزان کمک می کند تا به طور موثر در توسعه جامعه خود نقش داشته باشند.

آرتور و همکاران^{۱۰} (۲۰۱۴)، علاوه بر اهمیت وضعیت فیزیکی کلاس بر قابلیت استفاده چندمنظوره از کلاس نیز تأکید می کنند. آن ها معتقد هستند اهمیت حیاتی وضعیت فیزیکی کلاس و مدرسه از آنجا ناشی می شود که دانش آموزان و معلم مدت زیادی از عمر خود را در مدرسه می گذرانند مطالعات نیرسا^{۱۱} (۲۰۱۵)، حاکی از آن است که عملکرد تحصیلی دانش آموزانی که بیشترین استفاده را از نور طبیعی می کنند نسبت به دانش آموزانی که مدرسه آن ها از نور طبیعی کمتر بهره مند است، بهتر است. پل^{۱۲} (۲۰۱۲)، در تحقیقی تحت عنوان سازگاری مدرسه و مهارت های ارتباطی دانش آموزان به این نتیجه رسید که معتقد است که سازگاری مستلزم تغییر دادن و تغییر یافتن و تلاشی است برای مهار کردن تنش ها به شیوه های مؤثر که در رابطه با نوجوانان که با استرس های دوران بلوغ رو به رو هستند، اهمیت ویژه ای دارد.

۲- روش شناسی :

پژوهش حاضر یک تحقیق توصیفی از نوع همبستگی و مدلسازی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان دختر مدارس دولتی متوسطه دوم شهر مهاباد بودند که با توجه به آماری که از آموزش و پرورش شهرستان مهاباد گرفته شده تعداد ۱۸۶۵ نفر مشغول به تحصیل بودند حجم نمونه معادلات ساختاری براساس تعداد سوالات یا گویه های پرسشنامه مشخص می شود و حداقل تعداد آن ۲۰۰ نفر است. طبق نظر کلاپین (۲۰۱۱) حجم نمونه معمولی در مطالعاتی که از معادلات ساختاری استفاده می شود حدود ۲۰۰ مورد است. با این حال، اندازه نمونه ۲۰۰ مورد ممکن است در هنگام تجزیه و تحلیل یک مدل پیچیده بسیار کوچک باشد. تعداد دقیق حجم نمونه به پیچیدگی مدل و همچنین به بسیاری از عوامل دیگر (به عنوان مثال، نرمال بودن داده ها، الگوهای از دست رفته) بستگی دارد. برآورد حجم نمونه در تحلیل های چندمتغیره ماهیتاً پیچیده تر از تحلیل تک متغیره یا دومتغیره می باشد. چنین وضعیتی به دلیل تعدد پارامترهایی است که پژوهشگر به دنبال برآورد آنهاست. به عبارت دیگر، وجود انواع متغیرهای کمی و کیفی در یک تحلیل چندمتغیره و شکلهای توزیع متفاوت برای آنها در جمعیت آماری شرایط استفاده از توزیع نرمال برای برآورد پارامترها را پیچیده تر میکند. به طور معمول، چنین وضعیتی نیاز بیشتر تحلیل های چندمتغیره به حجم نمونه طلب میکند. مدلسازی معادلات ساختاری همانند هر تکنیک آماری دیگر، به پژوهشگران تأکید می کند تا حجم نمونه را در مقابل سابقه مدل و خصوصیات داده ها مورد ملاحظه قرار دهند. مخصوصاً حجم نمونه مورد نیاز باید به وسیله تحلیل توان بر اساس قسمتی از مدل با بزرگترین تعداد پیش بین ها تعیین شود. از آن جایی که حجم نمونه پیشنهادی در مدل سازی معادلات ساختاری ضرورتاً بر اساس خصوصیات رگرسیون حداقل مربعات جزئی پایه گذاری شده است، پژوهشگران می توانند به قواعد سرانگشتی متمایز بیشتری همانند آن هایی که به وسیله کوهن (۱۹۹۲) ارائه شده است، رجوع کنند. نمونه تحقیق حاضر به صورت خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند، ابتدا از بین مدارس متوسطه دوم شهر مهاباد ۶ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب گردیدند سپس از هر مدرسه ۳ کلاس از پایه اول و دوم و سوم به صورت تصادفی انتخاب شدند و در آخر با توزیع پرسشنامه در بین تمامی دانش آموزان تعداد ۳۲۰ نفر با توجه به جدول مورگان وفرمول کوکران به عنوان نمونه اصلی تحقیق در نظر گرفته شد زیرا احتمال ریزش از آزمودنی ها به دلایلی مانند نادرست جواب دادن سوالات پرسشنامه وجود داشت. در پژوهش حاضر، جهت گردآوری داده ها از پرسشنامه های مهارت های اجتماعی عاطفی و سازگاری با مدرسه و خود مهارگری استفاده شده است.

پرسشنامه سازگاری دانش آموزان دبیرستانی^{۱۳}

هدف: تفکیک دانش آموزان دبیرستانی با سازگاری خوب (از نظر حوزه های سازگاری عاطفی، اجتماعی و آموزشی) از دانش آموزان با سازگاری ضعیف

^{۱۰} Artor & et all

^{۱۱} Nisa

^{۱۲} Poul

^{۱۳} Youth Adjustment Inventory



معرفی پرسشنامه و کاربرد آن : این پرسشنامه در صدد است تا دانش آموزان دبیرستانی (گروه سنی ۱۴ تا ۱۸ ساله) با سازگاری خوب را از دانش آموزانی با سازگاری ضعیف در سه حوزه عاطفی، اجتماعی و آموزشی جدا سازد. فرم نهایی این پرسشنامه ۶۰ سوال می باشد (برای هر حوزه ۲۰ سوال). ح.زه های مورد بررسی عبارتند از:

- ۱- سازگاری عاطفی: نمره بالا نشان دهنده بی ثباتی عاطفی و نمره پایین، نشانگر ثبات عاطفی است.
- ۲- سازگاری اجتماعی: نمره بالا بیانگر سلطه پذیری و نمرات پایین نشان دهنده سازگاری اجتماعی پایین است.
- ۳- سازگاری آموزشی: نمرات بالا نشان دهنده وضعیت درسی و تحصیلی ضعیف و نمرات پایین مخصوص علاقه مندی به تحصیل و مدرسه است.

۳-۵-۲ پرسشنامه خودمهارگری : این پرسشنامه دارای ۳۶ سوال بوده و هدف آن سنجش میزان کنترل افراد بر خودشان است. هر چند پژوهشی که به طور اختصاصی ویژگی های روانسنجی این پرسشنامه را مشخص نماید یافت نشد. اما تانجی و همکاران (۲۰۰۴) با انجام پژوهشی که به بررسی رابطه و اثر گذاری خود کنترلی بالا با موفقیت های بین فردی پرداختند، مشخصات روانسنجی این پرسشنامه را نیز بر اساس نمونه تحقیق خود گزارش کردند، که در اینجا ما نیز به آن اشاره می کنیم: در برآورد همسانی درونی، پایایی آزمون بالا گزارش شده است بدین گونه که: آلفا برای مقیاس خود کنترلی فرم بلند ۳۶ آیتی در دو نمونه تحقیق تانجی و همکاران (۲۰۰۴) ۰/۸۹ بود و همچنین برای مقیاس خود کنترلی فرم کوتاه-۱۳ آیتی نیز به نتایج مشابه دست یافتند (آلفا= به ترتیب در دو نمونه تحقیق آنها ۰/۸۳ و ۰/۸۵). بنابراین پرسشنامه های مورد نظر همسانی درونی مناسبی را دارا می باشد.

۳-۵-۳ پرسشنامه مهارت های اجتماعی عاطفی

این پرسشنامه شامل ۴۰ سوال ۶ گزینه ای است که آزمودنی پاسخ خود را در مورد هر ماده، در دامه ای از نمره های صف-اصلا درست نیست، تا ۵= همیشه درست است، ابراز می کند این سیاهه رفتارهای مثبت و منفی را اندازه گیری میکند، شیوه های نمره گذاری ماده های منفی معکوس است، نحوه ارزیابی مهارت های اجتماعی عاطفی هر فرد بدین صورت است که اگر فردی نمره اش بالاتر از میانگین باشد، دارای مهارت اجتماعی بالا است و اگر پایین تر از میانگین باشد، مهارت اجتماعی پایین دارد. این پرسشنامه توسط ایندربیتزن و فوستر (۱۹۹۲) طراحی شده و اعتبار آن برای ماده های مثبت ۰/۹۰ و ماده های منفی ۰/۷۲ و ثبات درونی آن ۰/۸۸ گزارش شده است. این پرسشنامه توسط امینی (۱۳۸۷) در شهر تهران برای دانش آموزان دختر مقطع راهنمایی اعتبار یابی شده که نتایج حاکی از آن بوده است که ۲۰ ماده مثبت دارای ضریب اعتبار ۰/۷۱ و ۲۰ ماده منفی دارای ضریب اعتبار ۰/۶۸ است شیر، ولی پور و مظاهری، (۱۳۹۲). برای تحلیل داده ها از شاخص های توصیفی میانگین، انحراف معیار و روش های استنباطی ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر استفاده خواهد شد. تحلیل های آماری با نرم افزارهای SPSS و AMOS۲۲ انجام خواهد گرفت

۳- بحث درباره یافته ها

در این قسمت داده های به دست آمده، از دو وجه مورد تحلیل قرار گرفته اند. از یک طرف، با استفاده از روش های آمار توصیفی (درصد فراوانی، میانگین، واریانس و انحراف استاندارد)، چگونگی پراکندگی و تمرکز کمیت های به دست آمده از شرکت کنندگان پژوهش و متغیرهای مورد مطالعه نشان داده شده است؛ و از طرف دیگر، با استفاده از روش های آمار استنباطی (آزمون ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه)، یافته های تحلیل آماری فرضیه های پژوهش ارائه گردیده است

جدول ۱: جدول شاخص های آمار توصیفی متغیر سازگاری با مدرسه، خودمهارگری و مهارت های اجتماعی - عاطفی

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر	چولگی	کشیدگی
سازگاری عاطفی	۳۲۰	۲۹/۱۸۵	۵/۱۳۷	۱۳	۴۴	آماره خطا	خطا
سازگاری اجتماعی	۳۲۰	۲۵/۳۷۸	۴/۶۸۰	۱۴	۴۱	آماره خطا	خطا
سازگاری آموزشی	۳۲۰	۳۳/۳۸۵	۶/۳۴۴	۱۵	۵۲	آماره خطا	خطا



۰/۶۰۸	۰/۶۰۵	۰/۳۰۹	-۰/۱۷۷	۴۷	۲۲	۳/۵۵	۷۸/۱۷۳	۳۲۰	خودمهارگری
۰/۶۰۸	-۰/۵۴۱	۰/۳۰۹	۰/۳۳۵	۲۰	۱۱	۴/۰۸۴	۳۵/۶۵۸	۳۲۰	مهارت های اجتماعی - عاطفی

جدول ۱ شاخص های آماری مانند میانگین، انحراف معیار، حداقل، حداکثر متغیرهای پژوهش را نشان می دهد. توجه به نتایج جدول ۱، مقدار چولگی مشاهده شده برای متغیرهای مورد مطالعه در بازه (۲، -۲) قرار دارد. یعنی از لحاظ کجی متغیرهای پژوهش نرمال بوده و توزیع آن متقارن است. مقدار کشیدگی متغیرها نیز در بازه (۲، -۲) قرار دارد. این نشان می دهد توزیع متغیرها از کشیدگی نرمال برخوردار است. بنابراین با توجه نرمال بودن داده ها از آزمون های پارامتریک برای تبیین فرضیه های پژوهش استفاده می شود. همچنین با توجه به نتایج جدول ۲ آزمون کلموگروف-اسمیرنوف و آزمون شاپیرو-ویلک هم $\text{sig} > 0/05$ که حاکی از نرمال بودن داده ها در مطالعه دارد.

جدول ۲ نتایج آزمون جهت همخطی و استقلال داده ها

متغیرهای پژوهش	tolerance	VIF	دوربین - واتسون
سازگاری با مدرسه	۰/۴۹	۳/۳۷	
مهارت های اجتماعی - عاطفی	۰/۵۷	۳/۴۹	
خودمهارگری	۰/۵۱	۳/۹۲	۱/۶۷

جهت همخطی متغیرهای پژوهش از شاخص تحمل و عامل تورم واریانس استفاده شد. شاخص تحمل $0/1$ یا کمتر نشان دهنده همخطی بودن است. همچنین عامل تور واریانس (VIF) بالاتر از ۱۰ نشان دهنده همخطی بودن است.

جدول ۳ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	سازگاری عاطفی	سازگاری آموزشی	سازگاری اجتماعی	مهارت های اجتماعی - عاطفی	خودمهارگری
سازگاری عاطفی	-				
سازگاری آموزشی	۰/۷۶۸	-			
سازگاری اجتماعی	۰/۸۲۶	۰/۷۴۳	-		
مهارت های اجتماعی - عاطفی	۰/۷۹۳	۰/۷۹۶	۰/۷۸۰	-	
خودمهارگری	۰/۸۶۳	۰/۷۶۹	۰/۷۸۳	۰/۷۲۲	-

بر اساس داده های حاصل از جدول میتوان نسبت به مفروضه عدم همخطی اطمینان حاصل کرد. بنابراین با توجه به شاخصهای به دست آمده، میتوان نتیجه گرفت که شرایط آزمون رعایت شده است، و داده های حاصل از اطلاعات آزمونها قابل استناد میباشند و مورد اطمینان و مطلوب هستند. یکی دیگر از پیش فرضهای اجرای مدل پژوهش وجود رابطه معنادار بین متغیرهای تحقیق میباشد که این موضوع با محاسبه ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش مورد ارزیابی قرار گرفته است. براساس خروجی نرم افزار SPSS در صورتی که سطح معناداری در ماتریس همبستگی به ترتیب در سطح اطمینان ۹۹ % و ۹۵ % معنادار باشد، فرض رابطه بین دو متغیر تایید میگردد. نتایج بدست آمده از جدول ۴-۳ نشان دهنده این است که بین متغیرهای پژوهش و زیر مقیاسهای آنها رابطه معنی داری وجود دارد.

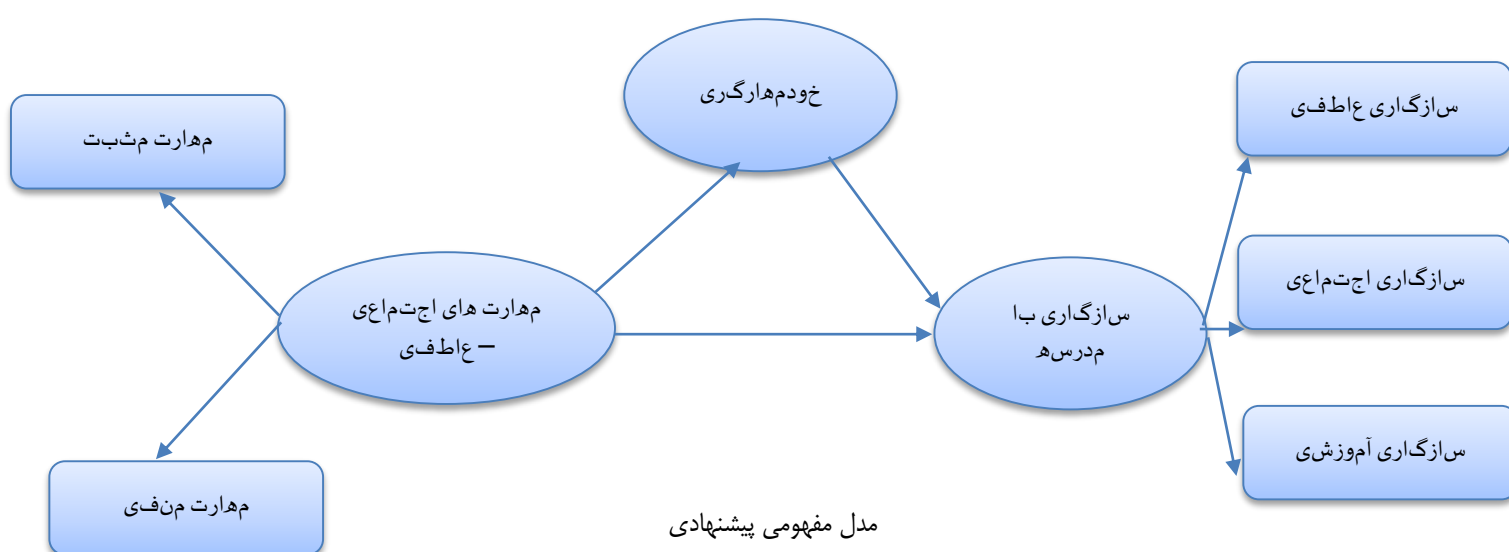
آمار استنباطی

جهت بررسی فرضیه های پژوهش از آمار استنباطی و روش آماری مدلیابی معادلات ساختاری (SEM) استفاده شده است. مدل مفروض این پژوهش، به علت وجود خرده مقیاسها برای هر مقیاس و در نتیجه به دلیل وجود متغیر مکنون از نوع SEM است در این پژوهش با روش بیشینه



درست نمایی پارامترهای استاندارد شده مربوط، یک متغیر مکنون برونزا (مستقل) به نام مهارت های اجتماعی - عاطفی دو متغیر مکنون درونزا به نامهای خود مهارگری به عنوان متغیر میانجی و سازگاری با مدرسه به عنوان متغیر وابسته وجود دارد. پارامترهای ضریب مسیر در مدل ساختاری که همان ضریب بتا در معادله رگرسیون هستند، ضرایب مسیر بین متغیر مکنون و نشانگرهای (متغیرهای اندازه گیری شده) آن همراه با واریانس خطای نشانگرها در مدل اندازه گیری بدین شرح است: بین متغیر مکنون برونزای مهارت های اجتماعی - عاطفی (مثبت و منفی) و نشانگرهای آن، به ترتیب ضریب مسیر ۰/۶۰ و ۰/۳۲ و بین متغیر مکنون درونزای سازگاری با مدرسه و نشانگرهای آن به ترتیب ضریب مسیر ۰/۵۰ و ۰/۹۰ و ۰/۸۵ وجود دارد.

شاخص های برازش مدل پیشنهادی این پژوهش در جدول زیر آمده است



جدول ۴ شاخص های برازش مدل

ARMR	RMSEA	CFI	AGFI	GFI	χ^2
۰/۰۵۰	۰/۰۵	۰/۹۲	۰/۹۲	۰/۹۸	۱۵۹۸/۹۴

طبق جدول ۴، شاخص مجذور χ^2 ۱۵۹۸/۹۴ و غیر معنادار است که برازش خوبی را نشان می دهد. مقادیر AGFI, CFI, GFI به ترتیب ۰/۹۸، ۰/۹۲ و ۰/۹۲ هستند چون این شاخص ها بالاتر از ۰/۹۰ می باشند این مدل برازش مناسبی با داده ها دارد. مقادیر RMSEA و RMR به ترتیب ۰/۰۵ و ۰/۰۵ هستند و از آنجایی که کمتر از ۰/۰۸ هستند برازش خوبی را نشان می دهند. در کل شاخص های برازش مدل حاکی از برازش مناسب بین داده ها و مدل پیشنهادی است.



تحلیل مسیر متغیرهای پژوهش

جدول ۵ اثر مستقیم مهارت های اجتماعی - عاطفی بر سازگاری بر مدرسه

جهت مسیر	پارامتر استاندارد نشده	پارامتر استاندارد شده	خطای استاندارد برآورد	آزمون معناداری
مهارت های اجتماعی - عاطفی	۰/۴۰	۰/۱۵	۰/۰۳	۹/۰۱

جدول ۵ نشان دهنده اثر مستقیم متغیر مهارت های اجتماعی - عاطفی بر سازگاری بر مدرسه دانش آموزان است. ضریب مسیر استاندارد شده ۰/۱۵ است. بر اساس آزمون معناداری t، مقدار باید ۲/۱۰ بالاتر باشد تا این مسیر تایید شود. بنابراین مسیر مهارت های اجتماعی - عاطفی بر سازگاری بر مدرسه کودکان از لحاظ آماری معنادار است و بین مهارت های اجتماعی - عاطفی و سازگاری با مدرسه همبستگی وجود دارد.

جدول ۶ اثر مستقیم مهارت های اجتماعی - عاطفی بر خودمهارگری

جهت مسیر	پارامتر استاندارد نشده	پارامتر استاندارد شده	خطای استاندارد برآورد	آزمون معناداری	واریانس تبیین شده
مهارت های اجتماعی - عاطفی	۱/۸۹	۰/۹۹	۰/۲۵	۱۸/۸۹	۰/۴

براساس جدول ۶ می توان نتیجه گرفت که ضریب مسیر مهارت های اجتماعی - عاطفی به خودمهارگری از لحاظ آماری معنادار است و میزان واریانس خودمهارگری که توسط مهارت های اجتماعی - عاطفی دانش آموزان تبیین می شود، ۰/۴۰ می باشد. بر این اساس، مهارت های اجتماعی - عاطفی و خودمهارگری دانش آموزان، همبستگی معناداری دارند و مهارت های اجتماعی - عاطفی بر خود مهارگری به طور مستقیم اثر می گذارد.

جدول ۷ اثر مستقیم خودمهارگری بر سازگاری با مدرسه

جهت مسیر	پارامتر استاندارد نشده	پارامتر استاندارد شده	خطای استاندارد برآورد	آزمون معناداری
خودمهارگری	۰/۴۵	۰/۹۵	۰/۲۰	۱۸/۲۹

بر اساس جدول ۷ اثر مستقیم خودمهارگری بر سازگاری با مدرسه مورد بررسی قرار گرفت. با توجه به نتایج، ضریب مسیر خودمهارگری به سازگاری با مدرسه دانش آموزان از لحاظ آماری معنادار است پس بین خودمهارگری و سازگاری با مدرسه دانش آموزان همبستگی معنادار وجود دارد. برای اینکه نقش میانجی خودمهارگری را بین مهارت های اجتماعی - عاطفی و سازگاری با مدرسه دانش آموزان بررسی کنیم، باید اثر مستقیم مهارت های اجتماعی - عاطفی بر سازگاری با مدرسه، اثر غیر مستقیم مهارت های اجتماعی - عاطفی بر سازگاری با مدرسه از طریق خودمهارگری و اثر کلی آن، که مجموع اثر مستقیم و غیر مستقیم است را مورد بررسی قرار دهیم در فرضیه اول اثر مستقیم مهارت های اجتماعی - عاطفی بر سازگاری با مدرسه تایید شد در مسیر ۲-۴ به اثر های غیر مستقیم و کلی آن پرداخته شد. در مسیر ۳-۴ نقش میانجی خودمهارگری مورد بررسی قرار گرفت. با توجه به نتایج جدول، اثر غیر مستقیم مهارت های اجتماعی - عاطفی بر سازگاری با مدرسه کودکان از طریق خودمهارگری از لحاظ آماری معنادار است و می توان نتیجه گرفت که خود مهارگر، نقش میانجی را بین مهارت های اجتماعی - عاطفی و سازگاری با مدرسه دانش آموزان دارد.



جدول ۸: اثر مستقیم مهارت های اجتماعی بر سازگاری با مدرسه

جهت مسیر	پارامتر استاندارد نشده	پارامتر استاندارد شده	خطای استاندارد برآورد	آزمون معناداری
مهارت های اجتماعی - عاطفی	۰/۹۵	۰/۴۵	۰/۳۵	۱۰/۰۳

جدول ۹: اثر کلی مهارت های اجتماعی - عاطفی بر سازگاری با مدرسه

جهت مسیر	پارامتر استاندارد نشده	پارامتر استاندارد شده	خطای استاندارد برآورد	آزمون معناداری	واریانس تبیین شده
مهارت های اجتماعی	۲	۱/۹۵	۰/۲۵	۱۴/۱۲	۰/۹۰

در مسیر ۲-۵، اثر کلی متغیر مهارت های اجتماعی - عاطفی بر سازگاری با مدرسه دانش آموزان ارائه شده است. با توجه به جدول می توان نتیجه گرفت که ضریب مسیر کلی مهارت های اجتماعی - عاطفی به سازگاری بر مدرسه که حاصل جمع ضریب مسیر مستقیم و ضریب غیر مستقیم مهارت های اجتماعی - عاطفی بر سازگاری با مدرسه از طریق نقش میانجی خودمهارگری است، از لحاظ آماری معنادار می باشد.

۴- نتیجه گیری

هدف از انجام تحقیق تعیین رابطه مهارت های اجتماعی عاطفی با سازگاری با مدرسه با توجه به نقش نقش میانجی گرانه خودمهارگری در دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر مهاباد بود پژوهش حاضر یک تحقیق توصیفی از نوع همبستگی بود که از نوع مدلسازی معادلات ساختاری به شمار آمد جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان دختر مدارس دولتی متوسطه دوم شهر مهاباد می باشد که با توجه به آماری که از آموزش و پرورش شهرستان مهاباد گرفته شده تعداد ۱۸۶۵ نفر بود. نمونه تحقیق حاضر به صورت خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند، ابتدا از بین مدارس متوسطه دوم شهر مهاباد ۶ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب نمودیم سپس از هر مدرسه ۳ کلاس از پایه اول و دوم و سوم به صورت تصادفی انتخاب نمودیم و در آخر با توزیع پرسشنامه در بین تمامی دانش آموزان تعداد ۱۲۰ نفر به عنوان نمونه اصلی تحقیق در نظر گرفتیم زیرا احتمال ریزش از آزمودنی ها به دلایلی مانند نادرست جواب دادن سوالات پرسشنامه وجود داشت. جهت جمع اوری اطلاعات از ۳ پرسشنامه سازگاری دانش آموزان، خودمهارگر و مهارت های اجتماعی - عاطفی استفاده نمودیم. برای تحلیل داده ها از شاخص های توصیفی میانگین، انحراف معیار و روش های استنباطی ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر استفاده شد و به این نتیجه رسیدیم که رابطه معنادار و مثبتی بین مهارت های اجتماعی - عاطفی با سازگاری با مدرسه و نقش میانجی گرانه خود مهارگری وجود دارد.

تبیین فرضیه ها:

بین مهارت های اجتماعی - عاطفی و سازگاری با مدرسه همبستگی وجود دارد. یافته های این تحقیق با مطالعات، بهامین و کوروش نیا (۲۰۱۷) و همینین با مطالعات، ماسیتو فرر، استبان ایبانا ل ون مارن و و گارسیا (۲۰۱۹)، هماهنگ و همسو می باشد. نتایج آن ها نشان داد که دانش آموزان دبیرستان مهارت های اجتماعی - عاطفی (شناختی و عاطفی) بالاتر و ارتباط بیشتر با طبیعت و سازگاری با مدرسه داشتند. همینین دختران بالاترین سطح همدلی و ارتباط عاطفی محیطی را با طبیعت گزارش دادند.

این یافته را می توان این گونه تبیین نمود که؛ یکی از مهمترین موضوعات برای سازگاری با مدرسه، مسئولیت پذیری دانش آموزان می باشد. دانش آموزان مسئولیت پذیر، سازگاری بیشتری با محیط و به ویژه مدرسه دارند. همینین این دانش آموزان ارتباط محیطی بیشتری نسبت به همسالان خود دارند. آینده، نیازمند انسان هایی مسئول با توانایی انتخاب بهتر و از روی شناخت است، کسی که بتواند براساس احتیاج خود نه براساس طمع ریزی دیگران برای خود، برنامه ریزی کند.

نقش میانجی خودمهارگری را بین مهارت های اجتماعی - عاطفی و سازگاری با مدرسه دانش آموزان بررسی کنیم، همینین این یافته با مطالعات اوسلو و گیار (۲۰۱۶)، هماهنگ و همسو بوده است. آن ها در پژوهش خود نشان دادند که؛ روابط معلم و دانش آموز، روابط همسالان، درگیری



خانواده در خانه و درگیری خانواده در مدرسه پیش بینی کننده های مهم مربوط به احساس سازگاری به مدرسه هستند. نتایج همینین حاکی از آن است که هم روابط معلم دانش آموز و هم روابط همسالان نقش مهمی در توانایی پیش سازگاری با مدرسه در هردو جنس دارند. با این حال، مشخص شد که مشارکت خانواده در مدرسه از نظر سازگاری با مدرسه در بین دختران نقش پیش بینی کننده مهمی دارد، در تبیین یافته های فرضیه دیگر می توان گفت که این یافته ها همسو با نتایج فرهادی، موحدی، (۱۳۹۳) و رکنی، ارجمند نیا (۱۳۹۴) و کوتی (۲۰۰۹) همسو وهماهنگ بود. و می توان گفت مهارت های اجتماعی - عاطفی با فراهم کردن شرایط بهتر برای برقرار روابط بین فردی موثر با دیگران به مهارت های اجتماعی - عاطفی فرد کمک می کنند. تحقیقات نشان داده اند بهبود مهارت های عاطفی - اجتماعی دانش آموزان به تنها بر خود دانش آموز بلکه بر جو مدرسه نیز اثر می گذارد. در واقع دانش آموز و جو مدرسه مکمل هم هستند. محیط های تحصیلی مثبت با فرصتهایی برای یادگیری عاطفی و اجتماعی دانش آموزان و کارکنان را قاد می سازد تا شایستگی های عاطفی - اجتماعی خود را توسعه داده و به تبع آن می توانند جو سازگاری با مدرسه را مثبت تر سازند (دونی وبرگ، ۲۰۱۶). مدارس سالم دارای فرهنگی هستند که از شرایط یادگیری حمایت می کنند. محققان شواهد قدرتمندی را یافته اند که فاکتورهای مربوط به مدرسه از قبیل چالش علمی بالا، روابط وهمکاری، رهبری و امنیت مدرسه با افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ارتباط دارند.

سازگاری به عنوان سازهای چندبعدی و پیچیده، برآیند نقش آفرینی عوامل متعدد فردی، خانوادگی و محیطی است. بنابراین پدیده ای تک علتی نیست بلکه عوامل مختلفی در بروز آن دخالت دارند. در میان عوامل درونفردی اثرگذار بر رفتارهای دانش-آموزان در مدرسه، محققان بر نقش تفسیری هدف گرینی های اجتماعی یادگیرندگان تأکید کرده اند. کینگ (۲۰۱۲) تأکید کردند که بخش عمده ای از تحقیقات موجود پیرامون ایده هدف گرینی ناظر بر اهداف پیشرفت تحصیلی بوده است درحالیکه واری اسی اهداف پیشرفت اجتماعی مغفول مانده است. در تبیین این یافته میتوان گفت رشد ویژگیهای عاطفی و اجتماعی دانش آموزان از قبیل پاسخ مناسب به تجربیات عاطفی، ارتباط مؤثر با عواطف فردی، و درک عواطف دیگران در تعاملات مستمر فرد با محیط اتفاق میافتند. این فرایند تحت تأثیر تجربیات مختلف اجتماعی شدن و آموزشهای مستقیم و غیرمستقیم و ویژگیهای خود فرد است معلمان میتوانند با ارائه برنامه ها و تکالیفی که دانش آموزان بتوانند از پس آنها بریابند به تشکیل خودپنداره مثبت در آنها کمک کنند. تکرار موفقیت های بیشتر، دانش آموزان را به این باور میرساند که آنها میتوانند از عهده کارها و تکالیف شان بریابند. درنتیجه، با انگیزه بیشتر و تلاش مضاعف می توانند به موفقیت دست یابند. میتوان گفت که مهارتهای اجتماعی با فراهم کردن شرایط بهتر برای برقراری روابط بین فردی مؤثر با دیگران به بهزیستی روانی فرد کمک میکنند.

پیشنهادهات

۱. در پژوهشهای آتی توصیه می شود که رابطه ای متغیرهای تحقیق در دانشجویان و دانش آموزان پسر مقاطع متوسطه اول و دوم نیز بررسی شود و برای افزایش قابلیت تعمیم پذیری، از تعداد نمونه های بیشتری استفاده گردد.
۲. همچنین متغیرهای جمعیت شناختی (سن، جنس، تاهل و ...) در تعیین رابطه ای خودمهارگری و دیگر متغیرهای تحقیق وارد شود تا نتیجه ی مطمئن تری حاصل گردد.
۳. پیشنهاد می شود برای جمع آوری اطلاعات از ابزارهای دیگری نیز از جمله مصاحبه استفاده شود تا اطلاعات عمیق تری در زمینه ی خودمهارگری و مهارت های اجتماعی - عاطفی به دست آید.
۴. آزمون تغییرناپذیری جنسیتی الگوی روابط بین متغیرهای موجود



منابع

- شکوهی یکتا، مریم؛ زمانی، ن؛ پورکریم، ج (۱۳۹۳) اثر بخشی آموزش مهارت حل مساله بین فردی بر افزایش مهارت های اجتماعی و کاهش اختلالات رفتاری دانش /آموزان دیر آموز پایه اول دبستان، مجله مطالعات روانشناختی (۱۰) ۴، ۳۲-۷.
- فتح الهی، ع؛ صحرایی، ق (۱۳۹۲) ابعاد اجتماعی مهارت های زندگی از دیدگاه مولوی، پژوهش نامه ادبیات تعلیمی، ۵ (۱۷).
 تریمانی، م. ابوالقاسمی، ع. رضازاده، ج. (۱۳۹۰). اثربخشی درمان شناختی- رفتاری ب کیفیت زندگی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان پسر مقطع راهنمایی مبتلا به اضطراب اجتماعی منتشر. *دوفصلنامه مشاوره کاربردی*، ۵۵-۳۱، (۲) ۱.
- Artor , C. L. Heimberg, R. G. Luterek, J. A. MenninD. S. & Fresco, D. M. (۲۰۱۴). Delineating emotion regulation deficits in generalized anxiety disorder: A comparison with social anxiety disorder. *Cognitive Therapy and Research*, ۲۹, ۸۹-۱۰۶.
- Bowler, D., Buyung- Ali, L., Knight, T., & Pullin, A. S. (۲۰۱۰). The importance of nature for health: Is there a specific benefit of contact with green space? Collaboration for environmental evidence. Bangor University.
- Chen KH, Goldin PR, Ball TM, Heimberg RG, Gross JJ. Assessing emotion regulation in social anxiety disorder: the emotion regulation interview. *J Psychopathol Behav Assess*. ۲۰۱۹ ; ۳۳(۳): ۳۴۶-۵۴.
- Demirtash , J. K. & Rapee, R. M. (۲۰۱۹). The interpretation of negative social events in social phobia: Changes during treatment and relationship to outcome, *Behavior Research and Therapy*, ۴۳, ۳۷۳-۳۸۹
- Krejcie, R.V., & Morgan, D.W (۱۹۷۷). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological Measurement*, Vol. ۳۰. pp ۶۰۷-۶۱۰.
- Lowrence, E.J., Shaw, P., Baker, D., Baron-Cohen, S., David, A.S. (۲۰۰۴). Measuring Empathy: Reliability and Validity of the Empathy Quotient, *Psychological Medicine*, ۳۴, ۹۱۱-۹۲۴
- Nisaa A Abd Elfatah. (۲۰۱۷). The Effectiveness of Self-Control and Anxiety Management Training to Reduce Anxiety and Improve Health-Related Quality of Life in Children with Asthma. *J Psychol Psychother*,
- Pol N, Bolt OC, Kunz SM. Social anxiety disorder, a lifelong disorder? A review of the spontaneous remission and its predictor. *Acta Psychiatrica Scandinavica*. ۲۰۱۵ ; ۱۳۰:۱۰۹-۲۲.
- Rjoo rahmati , D. A. (۲۰۱۷). What is the core fear in social phobia? A new model to facilitate individualized case conceptualization and treatment. *Cognitive and Behavioral Practice*, ۱۶, ۱۲۳-۱۳۴.