مقایسه تاب آوری، احساس تنهایی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان مدارس شبانه روزی و عادی مقطع دوم متوسطه شهرستان بانه

هیوا سعیدی[1]
دکتر فریبرز درتاج[2]

چکیده

هدف پژوهش حاضر، مقایسه تاب آوری، احساس تنهایی و خودکارآمدی تحصیلی میان دانش آموزان پسر مقطع دوم متوسطه مدارس شبانه روزی و عادی شهرستان بانه در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ بود. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری خوشه ای چند مرحله ای استفاده شده است، به این صورت که از میان مدارس مقطع دوم متوسطه شبانه روزی و عادی شهرستان بانه دو مدرسه (یکی شبانه روزی و دیگری عادی) به صورت تصادفی انتخاب و در آن دو مدرسه نیز ۲۰۰ نفر (هر مدرسه ۱۰۰ نفر) به روش تصادفی انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از مقیاسهای تاب آوری (کانر و دیویدسون، ۲۰۰۳)، احساس تنهایی UCLA (راسل، پپلاو و کاترونا، ۱۹۸۰)، خودکارآمدی تحصیلی (مک‌ایلروی و بانتینگ، ۲۰۰۲) بهره‌گیری شده است. در بخش آمار توصیفی این پژوهش از شاخصهایی مانند میانگین و انحراف استاندارد استفاده شده است. همچنین در بخش آمار استنباطی، برای مقایسه دو گروه (دانش آموزان شبانه روزی و عادی) از نظر تاب آوری، احساس تنهایی و خودکارآمدی تحصیلی، آزمون t مستقل به کار رفته است. نتایج آزمون t مستقل نشان داده است که ۱) دانش آموزان مدارس عادی تاب آوری بالاتری نسبت به دانش‌آموزان مدارس شبانه روزی دارند ۲) دانش آموزان مدارس عادی احساس تنهایی کمتری نسبت به دانش آموزان مدارس شبانه روزی دارند ۳) دانش آموزان مدارس عادی خودکارآمدی تحصیلی بیشتری نسبت به دانش آموزان مدارس شبانه روزی دارند.

کلید واژگان: تاب آوری، احساس تنهایی، خودکارآمدی تحصیلی، دانش آموزان مدارس شبانه‌روزی و عادی، دوره دوم متوسطه

تاریخ دریافت: ۹۴/۱۱/۱ تاریخ پذیرش: ۹۵/۶/۲۱

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی (نویسنده مسئول) hivasaeedi68@gmail.com
۲. استاد روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی dortajf@gmail.com

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-09-14]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.1.2.6]

مقدمه

برخی از دانش آموزان به دلایل گوناگون ناگزیرند از خانواده جدا شوند و برای ادامه تحصیل در مدارس شبانه روزی ثبت نام و در محیط خوابگاهی اقامت کنند. این شیوهٔ زندگی و دلتنگیهای ناشی از دور ماندن از محبت والدین و مشابه نبودن محیط خوابگاه با محیط سکونت قبلی، تضادهای فردی و تعارضات فرهنگی، ویژگیهای دوران نوجوانی و فشارهای روانی حاصل از این عوامل، همه می‌توانند سازگاری و سلامت روانی دانش آموزان شبانه‌روزی را تحت تأثیر قرار دهند؛ به طوری که مهمترین بازتاب مشکلات دانش آموزانی که در خوابگاه به سر می برند شیوع مشکلاتی مانند افسردگی، ناسازگاری و اضطراب است (میرویسی، ۱۳۸۵).

نوجوانی دوره ای انتقالی است که طی آن فرد فضای آشنای کودکی را ترک می‌کند و وارد مرحله ای دیگر می‌شود. در زمانی که نوجوانان با تغییرات بیولوژیکی و شناختی و رشد جسمانی مواجه اند باید خود را با انتظارات والدین و گروه همسالان و مدرسه که با شتاب بیشتری در حال تغییر است سازگار نمایند. تغییرات فشرده و معمولاً سریع نوجوانی، یادگیریهای اولیه و قابلیت سازگاری فرد را به طور جدی می آزماید و برخی از درجات تضاد، تعارض، استرس، ناکامی و سردرگمی در این دوره اجتناب ناپذیرند(اسپرینتهال و کولینز[1]، ۱۹۹۵). نوجوانان تحت مراقبت و ساکن در مدارس شبانه‌روزی از آسیب پذیرترین قشرها در جامعه اند. دانش آموزان ساکن در شبانه‌روزی مشکلات متعدد در زمینهٔ اقامتگاه و شرایط زندگی خود دارند. بسیاری از آنها در مورد مذاکره برای تغییر دادن شرایط، احساس ناتوانی می‌کنند و کوششهای ناموفق آنان، موجب بروز عصبانیت و یأس در آنها می‌شود. پژوهش اسکینر[2] (۱۹۹۲) نشان می‌دهد که ۶۰ درصد از شرکت‌کنندگان (دانش آموزان ساکن در شبانه روزی) نارضایتی خود را از نداشتن خلوت، اتاقهای مشترک، مقررات خشک، شرکت نداشتن در تصمیم گیریها و باور نشدن و شنیده نشدن (مثلاً وقتی که موضوعی را به کارکنان گزارش می‌دهند) ذکر کرده اند. در مدارس عادی دانش آموزان پس از پایان کلاس به خانه برمی‌گردند اما در شبانه‌روزیها دانش آموزان برای ادامه تحصیل و درس خواندن حداقل یک هفته دور از خانواده در محیط شبانه‌روزی و خوابگاه اقامت دارند. در میان دانش آموزان شبانه‌روزی آنهایی که تاب آوری روانشناختی[3] بالاتری دارند بهتر می‌توانند خود را با

1. Sprinthall & Collins
2. Skinner
3. Psychological resilience

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-09-14]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.1.2.6]

محیط سازگار کنند و همین امر روی روابط اجتماعی و عملکرد تحصیلی[1] آنها تأثیر می‌گذارد. دانش آموزان مدارس شبانه روزی که دور از خانواده و روستا یا شهر خود زندگی می‌کنند ممکن است با احساس تنهایی درگیر شوند و این امر می‌تواند روی خودکارآمدی تحصیلی[2] و عملکرد تحصیلی آنان تأثیر منفی بگذارد. بودن در کنار اعضای خانواده و محیط آشنا برای دانش آموزان مدارس عادی می‌تواند احساس تنهایی[3] آنها را کاهش دهد و روی خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی آنان تأثیر مثبت داشته باشد.

تعریفی از تاب آوری که به طور گسترده مورد پذیرش باشد، وجود ندارد، اگر چه می توان به طور کلی به آن به عنوان توانایی برای رهایی از شرایط مشکل یا مخرب و پشت سر گذاشتن آنها نگریست(راتر،[4] ۱۹۸۷). تاب آوری، توانمندی فرد در برقراری تعادل زیستی روانی، در شرایط خطرناک است(کانر، دیویدسون و لی[5]، ۲۰۰۳؛ نقل از سامانی و همکاران، ۱۳۸۶). در روانشناسی، ظرفیت مثبت افراد برای سازگاری با استرس و فجایع را تاب آوری نامیده اند و این مفهوم همچنین برای تعیین میزان مقاومت در مقابل عوامل خطرساز آینده مورد توجه قرار گرفته است. از تاب آوری به منزلهٔ یک ایده خوب با ارزش عملگرایی بالا برای کمک و تقویت افراد در مواجهه با ناملایمات و حفظ کردن آنان در برابر خطرات زندگیشان یاد می‌کنند (هارت، بلینکو و توماس[6]، ۲۰۰۷). از نخستین کسانی که از واژه تاب آوری استفاده کرده ورنر[7] در دههٔ ۱۹۷۰ بوده است. فعالیتهای افرادی مانند گارمزی، راتر و ورنر سبب پیشرفت مطالعات تاب آوری شده است (گارمزی[8]، ۱۹۹۱؛ ورنر و اسمیت، ۱۹۹۲). مطالعه اولیه ای را که در ادبیات تاب آوری بیشتر مورد اشاره قرار می‌گیرد، ورنر و اسمیت (۱۹۹۲)، انجام داده اند که طی آن یافته‌های یک مطالعه بلندمدت ۳۰ ساله گزارش شده است. ورنر مطالعه خود را در سال ۱۹۵۵ در میان کودکانی آغاز کرد که در معرض چهار گروه از عوامل خطرزای محیطی(فقر، استرس پری ناتال، اختلاف والدین و آسیب روانی والدین) قرار داشتند. همچنین ۲۰۰ نفر از ۷۰۰ کودک مورد مطالعه در معرض فشار قبل از تولد، فقر، بی‌ثباتی روزانه و مشکلات شدید سلامت روان بودند. ورنر مشاهده کرد که ۷۲

1. Academic performance
2. Academic self-efficacy
3. Loneliness
4. Rutter
5. Conner, Davidson & Lee
6. Hart, Blinkow & Thomas
7. Werner
8. Garmezy

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-09-14]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.1.2.6]

نفر از ۲۰۰ کودک با وجود عوامل خطرزا، کارکردی مناسب دارند. در این ارتباط ورنر ویژگیهای تاب آوری را که به این افراد کمک کرده بودند که با وجود عوامل خطرزا بدون مشکل باقی بمانند، دسته‌بندی کرد. پدیده‌شناسی ورنر شامل ویژگیهای فردی تنومند، از نظر اجتماعی مسئول، سازگار، پیشرفت گرایی، قدرت کلامی و عزت نفس بود. ورنر همچنین بر این باور است که یک محیط مراقبتی (بیرون و درون خانواده) به فرد کمک می‌کند که شرایط ناگوار را راحت‌تر پشت سر بگذارد. راتر(۱۹۷۹، ۱۹۸۵)، نیز مطالعات همه‌گیرشناسی را در شهر لندن و اطراف آن انجام داد و دریافت که یک سوم افراد با وجود تجربه کردن عوامل خطرزا، تاب آور بودند. برخی از ویژگیهای تاب آوری که راتر طی مطالعات خود به آنها دست یافته بود عبارت بودند از داشتن خوی نرم، تسلط بر خود، خودکارایی، مهارتهای برنامه ریزی و یک رابطه گرم و نزدیک با یک بزرگسال.

متغیر دیگری که در این تحقیق بررسی شد احساس تنهایی بود. برای درک مفهوم احساس تنهایی تمایز آن از سایر مفاهیم نزدیک ضروری است. احساس تنهایی به معنای تنها بودن نیست، ما می‌توانیم در میان دیگران باشیم و احساس تنهایی کنیم و می‌توانیم تنها باشیم اما احساس تنهایی نداشته باشیم، هر چند که تنها بودن احساس تنهایی کردن را تسریع می کند اما تنها بودن می‌تواند انتخابی و با توجه به شرایط خاص صورت گیرد. تنها بودن حالتی عینی است که افراد دیگر می‌توانند به راحتی آن را شناسایی کنند. اما احساس تنهایی تجربه ای ذهنی است که به برداشتهای فرد از رویدادها وابسته است. خلوت گزینی یا به اصطلاح عام، خلوت کردن با خود نیز با احساس تنهایی تفاوت دارد. خلوت گزینی مستلزم انتخاب عمدی تنها بودن به منظور تعمق، مراقبه یا برخی فعالیتهای هدفمند است. به عکس احساس تنهایی، خلوت گزینی لزوماً معنای منفی ندارد و ممکن است خوشایند هم باشد (پپلاو و پرلمن[1]، ۱۹۸۲؛ به نقل از حاجتی، ۱۳۸۶). به نظر بوش‌هولز و کاتن[2] (۱۹۹۹) احساس تنهایی یک حالت ناخوشایند ناشی از احساس آرزو کردن حضور شخص دیگری است و با احساسات منفی مانند غمگینی و درماندگی ارتباط دارد. در مقابل تنها بودن یا خلوت گزینی ممکن است واقعاً یک شرایط مطلوب یا مثبت باشد که خلاقیت، تسهیل خود- تعمقی، خود- نظم دهی، شکل‌دهی هویت، تمرکز حواس و تفکر و یادگیری را پرورش دهد (هاینریش و گولون[3]، ۲۰۰۶). طبق نظر پپلاو و پرلمن (۱۹۸۲) سه تا از عوامل ایجاد احساس

1. Peplau & Perlman
2. Bushholz & Catton
3. Henrich & Gullone

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-09-14]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.1.2.6]

تنهایی عبارت اند از: ۱. کاستیهای ارتباطات اجتماعی. ۲. بیانگر یک تجربهٔ ذهنی است (یعنی الزاماً به معنای انزوای اجتماعی نیست، به طوری که شخص می‌تواند بدون احساس تنهایی، تنها باشد یا در میان یک گروه از مردم، تنها باشد). ۳. ناراحت کننده و از نظر هیجانی پریشان کننده است. ویژگیهای دوم و سوم شباهتهای آشکاری با افسردگی دارند. احساس تنهایی از ویژگیهایی است که همه افراد در مراحلی از زندگی خود با شدتهای مختلفی آن را تجربه می‌کنند (نتو و باروس[1]، ۲۰۰۰).

خودکارآمدی تحصیلی سومین متغیری است که در این تحقیق بررسی شده است. در فرهنگ روانشناسی و روان پزشکی، خودکارآمدی به صورت باورهای شخص در مورد توانایی کنار آمدن با موقعیتهای متفاوت تعریف شده است (پورافکاری، ۱۳۷۳). مفهوم خودکارآمدی از نظریه شناختی- اجتماعی بندورا مشتق شده است و منظور از آن، احساسهای شایستگی، کفایت و قابلیت در کنار آمدن با زندگی است. به عبارت دیگر خودکارآمدی باور فرد در مورد تواناییهایش برای موفق شدن در حوزه ای خاص است که چهار مفهوم: پیش بینی عملکرد، قضاوتهای خودکارآمدی مبتنی بر منطق (توصیف وقایع)، قضاوت خودکارآمدی مبتنی بر احساسات درونی و نتایج گسترده با پیامدهای انتظاری عملکرد را شامل می شود (واگنر[2]، ۲۰۰۷). حیطه‌های گوناگون خودکارآمدی عبارت اند از: ۱. خودکارآمدی اجتماعی: به معنای ادراک فرد از توانمندی خود در دستیابی به معیارهای اجتماعی و ارتباطات اجتماعی است. ۲. خودکارآمدی تحصیلی: به معنای ادراک فرد از توانمندی خود در یادگیری، حل مسائل تحصیلی و دستیابی به موفقیتهای تحصیلی است. ۳. خودکارآمدی هیجانی: به معنای ادراک فرد از توانمندی خود در کنترل و مدیریت هیجانها و افکار منفی است. ۴. خودکارآمدی جسمانی: به معنای ادراک فرد از توانایی جسمی، اطمینان در انجام دادن فعالیتها و مهارتهای فیزیکی و همچنین اطمینان از تأثیرگذاری مثبت جسمانی بر افراد دیگر است(طهماسیان و اناری، ۱۳۸۸). خودکارآمدی مختص تکلیف است و می‌توان آن را در زمینه‌های گوناگون کارکرد انسان مورد بررسی قرار داد. خودکارآمدی مختص به زمینه و مختص به موقعیت است. به عبارتی ادراکات خودکارآمدی وابسته و مرتبط با تکالیفی هستند که در مورد آنها ارزیابی و مطالعه می‌شود (بندورا[3]، ۲۰۰۷). شانک[4] (۲۰۰۳) یکی از فعال‌ترین پژوهشگرانی است که

1. Neto & Barros
2. Wagner
3. Bandura
4. Schunk

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-09-14]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.1.2.6]

خودکارآمدی را به عنوان یک سازه تحصیلی به کار گرفته است و آن عبارت است از باور فرد به تواناییهایش برای انجام دادن موفقیت آمیز تکالیف تحصیلی. خودکارآمدی تحصیلی به طور خاص به اطمینان در انجام دادن تکالیف تحصیلی مانند خواندن متن کتاب، پرسیدن سؤال در کلاس و آمادگی برای امتحانات اشاره دارد (سولبرگ و همکاران،[1] ۱۹۹۳؛ نقل از غلامعلی لواسانی و همکاران، ۱۳۸۹). بر اساس نظریه بندورا (۱۹۸۶) باور دانش آموزان در مورد تواناییهایشان برای انجام دادن موفقیت آمیز تکالیف تحصیلی، پیش بینی کننده قوی برای توانایی آنها برای موفقیت در مورد این تکالیف است (شاه بختی، ۱۳۹۰). افراد با خودکارآمدی تحصیلی بالا در مقایسه با افراد دارای خودکارآمدی تحصیلی پایین، اطمینان بیشتری دارند که بتوانند تکالیف آموزشی را انجام دهند. سطوح بالای خودکارآمدی تحصیلی منجر به میانگین نمرات بالاتر و پایداری برای تکمیل تکلیف می‌شود. دانشجویان با خودکارآمدی تحصیلی بالا، عملکرد و سازگاری تحصیلی بهتری نیز دارند، راهبردهای یادگیری بهتر مانند هدف‌گذاری فردی یا مدیریت زمان دارند و احتمال کمتری وجود دارد که در رفتارهای پرخطر درگیر شوند(جانسون رید، دیویس، ساندرز، ویلیامز و ویلیامز[2]، ۲۰۰۵). از سوی دیگر خودکارآمدی تحصیلی به افراد (دانش آموزان و دانشجویان) در موقعیتهای استرس‌زا کمک می‌کند. دانشجویان با خودکارآمدی تحصیلی بالاتر مشکلات سازگاری و اضطراب کمتری دارند و قادر به مواجهه مؤثرتر با استرس‌زاهای تحصیلی هستند (فولادوند، فرزاد، شهرآرای و سنگری، ۱۳۸۸).

در زمینه ارتباط متغیرهای این تحقیق با یکدیگر، کی و پیدگن[3] (۲۰۱۳)، در تحقیقی به ارتباط قوی و مثبت تاب آوری و خودکارآمدی تحصیلی رسیدند. همچنین صالح الخطیب[4] (۲۰۱۲)، در تحقیقی نشان داد که سطوح پایین خودکارآمدی با سطوح بالای احساس تنهایی ارتباط دارد. یونس آلتونداغ و سفا بولوت[5] (۲۰۱۴)، در تحقیقی نشان دادند که یک ارتباط قوی منفی میان تاب آوری و سطوح احساس تنهایی نوجوانانی وجود داشت که والدینشان طلاق گرفته بودند. ماستن و پاول[6] (۲۰۰۳) در پژوهش خود نتیجه گرفتند که کودکانی که ابتدا چندین سال در مناطق محروم زندگی می‌کردند حتی بعد از انتقال آنها به مناطق غیر محروم باز هم در مقایسه با سایر کودکان غیر محروم

1. Solberg et al.
2. Reid, Davis, Saunders, Williams, & Williams
3. Keye & Pidgeon
4. Al Khatib
5. Altundag & Bulut
6. Masten & Powell

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-09-14]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.1.2.6]

تاب آوری و سازگاری پایین‌تری داشتند، چون آنها از منابع تاب آوری ضعیفی بهره‌مند بودند. این منابع کیفیت فرزندپروری، حمایت اجتماعی از کودک، صلاحیت میان- فردی، کارکرد تحصیلی و منابع اقتصادی-اجتماعی را شامل بود که همگی به عنوان متغیرهای اصلی یک سیستم بر یکدیگر و بر تاب آوری فرد اثرگذار بودند. هوسی و گئو[1] (۲۰۰۵) در پژوهشی دریافتند که اختلالهای روانی، مشکلات رفتاری و تحصیلی کودکان و نوجوانانی که در مدارس شبانه روزی به سر می برند، از همتایان خود که با خانواده زندگی می‌کنند بیشتر و عزت نفس و ارتباطات و مهارتهای اجتماعی آنان کمتر است. شیف و همکاران[2] (۲۰۰۵) در پژوهشی که روی دانش آموزان شبانه روزی انجام دادند به این نتیجه رسیدند که دانش آموزان شبانه روزی در مقایسه با دانش آموزان مدارس عادی از ابعاد مختلف زندگی خود رضایت کمتری دارند و سلامت کمتری احساس می‌کنند. گلیسون[3] (۲۰۰۲) در پژوهشی به این نتیجه رسید که دانش آموزان مدارس شبانه روزی بیشتر از مدارس روزانه از مشکلات جسمانی و روانشناختی شکایت می‌کنند. همچنین تحقیق ناسکار[4] و همکاران (۲۰۰۲) نشان داد که پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مدارس شبانه روزی نسبت به مدارس عادی بالاتر است. صفاری‌نیا و بازیاری میمند (۱۳۹۱) در پژوهشی به مقایسه تاب آوری هیجانی و اجتماعی در میان دانش آموزان مناطق محروم با غیر محروم پرداختند و به این نتیجه رسیدند که دانش آموزان مناطق غیر محروم در زیرمقیاسهای تاب آوری هیجانی- اجتماعی[5] نمره بالاتری به دست آوردند. تأثیر محرومیت اجتماعی- اقتصادی بر کاهش تاب آوری در پسران نسبت به دختران چشمگیرتر است. زارع (۱۳۷۷) در تحقیقی به این نتیجه رسید که محیط شبانه روزی بر وضعیت درسی دانش آموزان تأثیر ندارد. میکائیلی منیع (۱۳۸۹) و رسولی (۱۳۷۷) در پژوهشهایی بر بالاتر بودن میانگین نمره پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مدارس شبانه روزی نسبت به مدارس عادی اشاره کرده اند.

در این پژوهش مسأله این است که آیا از نظر تاب آوری، احساس تنهایی و خودکارآمدی تحصیلی میان دانش آموزان پسر مقطع دوم متوسطه مدارس شبانه روزی و عادی تفاوت وجود دارد یا نه؟

1. Hussey & Guo
2. Schiff et al.
3. Glisson
4. Nuskar
5. Social-emotional resilience

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-09-14]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.1.2.6]

فرضیه‌های پژوهش

۱. میزان تاب آوری دانش آموزان مدارس عادی از دانش آموزان مدارس شبانه روزی بیشتر است.

۲. میزان احساس تنهایی دانش آموزان مدارس شبانه‌روزی از دانش آموزان مدارس عادی بیشتر است.

۳. میزان خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان مدارس عادی از دانش آموزان مدارس شبانه‌روزی بیشتر است.

روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر از نوع علّی- مقایسه ای (پس رویدادی) است.

جامعه آماری

جامعه مورد مطالعه در پژوهش حاضر همه دانش آموزان پسر مقطع دوم متوسطه مدارس شبانه‌روزی و عادی شهرستان بانه در سال تحصیلی ۹۴ – ۱۳۹۳ است. شمار دانش آموزان شبانه روزی در حدود ۲۲۰ نفر و شمار دانش آموزان مدارس عادی در حدود ۵۰۰ نفر بوده است.

نمونه و روش نمونه‌گیری

در این پژوهش از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای استفاده شده است. به این صورت که از میان مدارس پسرانه مقطع دوم متوسطه شبانه روزی و عادی شهرستان بانه (سه مدرسه عادی و دو مدرسه شبانه روزی) دو مدرسه (یکی شبانه روزی و دیگری عادی) به صورت تصادفی انتخاب شدند. در آن دو مدرسه نیز(یکی مدرسه عادی با ۱۵۰ دانش آموز که ۱۰۰ نفرشان انتخاب شدند و دیگری مدرسه شبانه روزی با ۱۳۰ دانش آموز که ۱۰۰ نفرشان انتخاب شدند) جمعاً ۲۰۰ نفر (هر مدرسه ۱۰۰ نفر) به صورت تصادفی انتخاب شدند. یادآور می‌شود که انتخاب اعضای نمونه بر اساس جدول مورگان صورت گرفته است.

ابزار پژوهش

برای گردآوری داده ها از ابزارهای زیر استفاده شده است:

۱ . پرسشنامه تاب آوری کانر و دیویدسون (CD – RISC)

برای سنجش خود – تاب آوری ، مقیاس کانر و دیویدسون (۲۰۰۳) به کار می‌رود. کانر و دیویدسون (۲۰۰۳) این پرسشنامه را در بازبینی منابع پژوهشی (۱۹۹۱– ۱۹۷۹) در زمینه خود – تاب آوری تهیه کرده اند. بررسی ویژگیهای روانسنجی این مقیاس در شش گروه جمعیت عمومی، مراجعه کنندگان به بخش مراقبتهای اولیه، بیماران سرپایی روانپزشکی، بیماران با مشکل اختلال

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-09-14]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.1.2.6]

استرس و اضطراب فراگیر و دو گروه از بیماران مبتلا به اختلال استرس پس از سانحه، انجام شده است. سازندگان این مقیاس بر این باورند که این پرسشنامه به خوبی می‌تواند افراد تاب آور را از غیر تاب آور در گروههای بالینی و غیربالینی جدا کند و می‌تواند در موقعیتهای پژوهشی و بالینی به کار برده شود (محمدی، ۱۳۸۴). این پرسشنامه ۲۵ گویه دارد و در یک مقیاس لیکرتی میان صفر (کاملاً نادرست) و پنج (همیشه درست) نمره گذاری می‌شود که محمدی (۱۳۸۴) آن را هنجاریابی کرده و ضریب پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۹گزارش شده است. در پژوهش خلعتبری و بهاری(۱۳۸۹) ضریب پایایی ۰/۹۳ به دست آمده است. در پژوهش حاضر به منظور بررسی پایایی مقیاس مذکور آلفای کرونباخ محاسبه شده است. مقدار ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۲ بوده که بیانگر پایایی مطلوب این مقیاس است.

۲ . پرسشنامه احساس تنهایی UCLA

این پرسشنامه را که راسل،[1] پپلاو و کاترونا[2] (۱۹۸۰) ساخته اند شامل بیست جمله است که ده جمله از این مقیاس با لحن مثبت و ده جمله با لحن منفی بیان شده است. پرسشنامه چهارگزینه ای است که گزینه‌ها طبق مقیاس لیکرت و شامل (هرگز، به ندرت، گاهی و اغلب) است. نمره گذاری مقیاس به این صورت است که برای جملات با لحن مثبت که شامل مواد (۱، ۴، ۵ ، ۶، ۹، ۱۰، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰) است به صورت (۴: هرگز، ۳ : به ندرت، ۲ : گاهی، ۱: اغلب) نمره‌گذاری می‌شود. برای جملات با لحن بیان منفی که شامل مواد (۲، ۳، ۷، ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴،۱۷، ۱۸) هستند به صورت (۱: هرگز، ۲: به ندرت، ۳: گاهی، ۴: اغلب) نمره‌گذاری می‌شوند. حداقل نمره در این مقیاس ۲۰ و حداکثر ۸۰ است. داورپناه(۱۳۷۳) در هنجاریابی و اجرای این نسخه روی ۱۳۱۵ دختر دانش آموز ۱۲ تا ۱۸ ساله در تهران، توزیعی نرمال با میانگین ۴۰/۵۸ و انحراف استاندارد ۹/۱۲۱ به دست آورده و برای پایایی این مقیاس ضریب آلفای ۰/۷۸ را گزارش کرده است. این مقیاس از همگنی و همسانی درونی بالایی برخوردار است و ویژگیهای روانسنجی به دست آمده آن را در بررسی پدیده احساس تنهایی در گروه نوجوانان ایرانی دارای کفایت نشان می‌دهد. در پژوهش پیمانفر، دهکردی و محتشمی (۱۳۹۱) ضریب پایایی ۰/۷۴ به دست آمده است. ضریب آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه در این تحقیق برابر۰/۷۷ بود که نشان دهنده پایایی مطلوب آن است.

1. Russell
2. Cutrona

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-09-14]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.1.2.6]

۳. پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی

در پژوهش حاضر برای اندازه گیری باورهای خودکارآمدی تحصیلی از پرسشنامه ای استفاده شده است که مک ایلروی و بانتینگ[1] (۲۰۰۲) طراحی کرده اند. این پرسشنامه به ارزیابی رفتارها، برنامه‌ها و سازماندهی تحصیلی دانش آموزان و دانشجویان می‌پردازد که شامل ده سؤال است و دانش آموزان بر اساس یک مقیاس لیکرت هفت درجه ای از کاملاً موافقم نمره (۱) تا کاملاً مخالفم نمره (۷) به آن پاسخ داده اند. بنابراین محدوده نمرات این پرسشنامه میان ۱۰ تا ۷۰ است و امتیاز بالا در این پرسشنامه به منزله خودکارآمدی تحصیلی بیشتر است. مک ایلروی و بانتینگ ضریب اعتبار این مقیاس را ۰/۸۱ اعلام کردند. غلامعلی لواسانی و همکاران (۱۳۸۹) آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۸۱گزارش داده اند. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمده است که پایایی مطلوب آن را نشان می‌دهد.

یافته‌ها

در جدول ۱ اطلاعات توصیفی مربوط به دانش آموزان شرکت کننده در تحقیق نشان داده شده است.

جدول ۱. اطلاعات توصیفی مربوط به دانش آموزان شرکت کننده در تحقیق

نوع مدرسه	پایه تحصیلی			رشته				تعداد اعضای خانواده	معدل	تعداد
	اول	دوم	سوم	سال اول	ریاضی	تجربی	انسانی			
شبانه روزی	۲۲	۵۱	۲۷	۲۲	–	۴۹	۲۹	۶/۱۸	۱۵/۳۳	۱۰۰
عادی	۲۰	۳۸	۴۲	۲۰	۳۲	۱۷	۳۱	۵/۲۰	۱۶/۴۲	۱۰۰
کل	۴۲	۸۹	۶۹	۴۲	۳۲	۶۶	۶۰	۵/۶۹	۱۵/۸۸	۲۰۰

پیش فرض استفاده از آزمون پارامتریک T مستقل توزیع نرمال نمرات گروههاست. برای بررسی نرمال بودن نمرات توزیع از آزمون کلموگروف اسمیرنوف استفاده شده و چون مقدار Sig در هر سه متغیر از پنج صدم بالاتر بوده پس توزیع نرمال بوده است، بنابراین از آزمون t مستقل استفاده شده است.

در جدول ۲ نتایج آزمون کلموگروف اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن داده‌ها نشان داده شده است و با توجه به اینکه سطح معناداری داده‌های هر سه متغیر بالاتر از پنج صدم است می‌توانیم از آزمون پارامتریک t مستقل استفاده کنیم.

1. McIlroy & Bunting

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-09-14]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.1.2.6]

جدول ۲. نتایج آزمون کلموگروف اسمیرنوف

متغیر	تعداد	میانگین	z	سطح معناداری
تاب آوری	۲۰۰	۶۰/۲۳	۱/۷۶	۰/۰۷۴
احساس تنهایی	۲۰۰	۴۲/۶۴	۱/۸۰	۰/۰۷
خودکارآمدی تحصیلی	۲۰۰	۴۰/۵۱	۱/۹۰	۰/۰۶

آزمون فرضیه های پژوهش

جدول ۳. مشخصه‌های توصیفی تاب آوری، احساس تنهایی و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان شبانه روزی و عادی

متغیر	نوع مدرسه	تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
تاب آوری	شبانه روزی	۱۰۰	۳۴	۸۴	۵۷/۳۳	۱۰/۲۷
	عادی	۱۰۰	۲۵	۸۵	۶۳/۱۴	۲۲/۳۰
احساس تنهایی	شبانه روزی	۱۰۰	۲۲	۶۴	۴۶/۱۱	۸/۳۲
	عادی	۱۰۰	۲۲	۷۴	۳۹/۱۷	۱۹/۲۱
خودکارآمدی تحصیلی	شبانه روزی	۱۰۰	۳۰	۵۷	۳۸/۲۷	۵/۹۲
	عادی	۱۰۰	۳۱	۵۸	۴۲/۷۶	۶/۳۱

جدول ۴. .نتایج آزمون t برای مقایسه تاب آوری، احساس تنهایی و خودکارآمدی تحصیلی بین دانش آموزان شبانه روزی و عادی(با فرض برابری واریانسها)

متغیر	F	سطح معناداری	آزمون t	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاوت میانگینها
تاب آوری	۱۱۹/۰۰۶	۰/۰۰۱	۲/۳۶	۱۳۹/۱۹	۰/۰۱۹	۵/۸۱
احساس تنهایی	۱۲۹/۷۵۰	۰/۰۰۱	-۳/۳۱	۱۳۴/۸۹	۰/۰۰۱	-۶/۹۴
خودکارآمدی تحصیلی	۱/۷۱۴	۰/۱۹۲	۵/۱۸	۱۹۸	۰/۰۰۱	۴/۴۹

فرضیه۱: میزان تاب آوری دانش آموزان مدارس عادی از دانش آموزان مدارس شبانه روزی بیشتر است.

نتیجه آزمون t نشان می‌دهد که تفاوت مشاهده شده در جدول ۴ در سطح ۰/۰۱۹ (P< ۰/۰۵) معنادار است. بنابراین با ۰/۹۵ اطمینان نتیجه می‌گیریم که تاب آوری دانش آموزان عادی در مقایسه با دانش آموزان شبانه روزی بیشتر است و این فرضیه با ۰/۹۵ اطمینان تأیید شد.

فرضیه۲: میزان احساس تنهایی دانش آموزان مدارس شبانه روزی از دانش آموزان مدارس عادی بیشتر است.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-09-14]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.1.2.6]

همچنین نتیجه آزمون t نشان می‌دهد که تفاوت مشاهده شده در جدول ۴ در سطح ۰/۰۰۱ خطا (P< ۰/۰۱) معنادار است. بنابراین با ۰/۹۹ اطمینان نتیجه می‌گیریم احساس تنهایی دانش‌آموزان شبانه روزی در مقایسه با دانش آموزان عادی بیشتر است و این فرضیه با ۰/۹۹ اطمینان تأیید شد.

فرضیه ۳: میزان خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان مدارس عادی از دانش آموزان مدارس شبانه روزی بیشتر است.

همچنین نتیجه آزمون t نشان می‌دهد که تفاوت مشاهده شده در جدول ۴ در سطح ۰/۰۰۱ خطا (P<۰/۰۱) معنادار است. بنابراین با ۰/۹۹ اطمینان نتیجه می‌گیریم خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان عادی در مقایسه با دانش آموزان شبانه روزی بیشتر است و این فرضیه با ۰/۹۹ اطمینان تأیید شد.

بحث و نتیجه گیری

همان‌طور که نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها در جدول ۴ نشان داد میان تاب آوری دانش آموزان مقطع دوم متوسطه مدارس شبانه روزی و عادی تفاوت معنادار وجود دارد و تاب آوری دانش‌آموزان عادی بیشتر از دانش آموزان شبانه روزی است. با توجه به ادبیات تحقیق شواهد تجربی که یافته‌های این تحقیق به طور مشخص با آنها قابل مقایسه باشد به دست نیامده است، اما به طور ضمنی همسو با تحقیق صفاری نیا و بازیاری میمند (۱۳۹۱) و ماستن و پاول (۲۰۰۳) بود که در آن دانش آموزان مناطق محروم در مقایسه با دانش آموزان مناطق غیر محروم در زیرمقیاسهای تاب آوری هیجانی- اجتماعی نمره پایین‌تر به دست آورده بودند. تاب آوری می‌تواند سبب شود که فرد پیروزمندانه از رویدادهای ناگوار بگذرد و باوجود قرار گرفتن در معرض تنشهای شدید، شایستگی اجتماعی، تحصیلی و شغلی او ارتقا یابد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که هر چند انتظار می‌رفت دانش آموزان ساکن شبانه روزی (مختص این تحقیق) به دلیل قرار داشتن در شرایط خاص مانند دوری از خانواده به مدت یک هفته، سکونت در اتاقهای کوچک و پر ازدحام، محیط بسته و کوچک خوابگاه و مدرسه، شرایط نامناسب تغذیه ای تاب آوری بیشتری نسبت به دانش‌آموزان مدارس عادی نشان دهند، اما طبق تئوری بوم شناختی- اجتماعی، عوامل محافظتی محیطی و بافتی مانند بافت ارتباطی فرد با خانواده، جامعه محلی (برنامه‌ها و سیاستهای مدرسه، سرویسهای حمایتی- اجتماعی، دسترسی به مربیان کاردان و ...) و جامعه گسترده‌تر (فرهنگ، رسانه، شرایط اقتصادی، بهره‌مندی از امکانات و ...) همگی در قالب یک سیستم تعاملی نقشی

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-09-14]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.1.2.6]

اساسی در تاب آوری افراد دارند. همان‌طور که بارتلی[1] (۲۰۰۷) در پژوهش خود نشان داد در مناطق محروم، انتظار وجود سلامت جسمانی و روانی بسیار پایین است، چون محیط فیزیکی و اجتماعی فقیر، خشن و ناملایم در مناطق محروم می‌تواند به مثابه یکی از عوامل خطرزا، تاب آوری فرد را تهدید کند. با توجه به اینکه دانش آموزان شبانه روزی شرکت کننده در این تحقیق ساکن روستا بودند و امکانات و رفاه کمتری نسبت به دانش آموزان عادی (بیشتر ساکن شهر) داشتند و همچنین در محیطی بودند که درک و نظارت و پشتیبانی مناسبی از تحصیل آنها وجود نداشت و آینده روشن شغلی و تحصیلی را پیش روی خود نمی‌دیدند و حتی به مشاغل کاذب روی آورده بودند، و طبق تحقیق صفاری‌نیا و میمند(۱۳۹۱) محرومیت اجتماعی و اقتصادی می‌تواند بر کاهش تاب آوری (بالاخص در پسران) تأثیری اساسی بگذارد، دانش آموزان شبانه روزی تاب آوری کمتری نشان دادند. اما دانش آموزان مدارس عادی از نظر رفاه اقتصادی، اجتماعی وضعیت بهتری داشتند، به سبب تحصیل از طرف والدین تشویق می‌شدند و الگوهای بهتری از موفقیت در زمینه‌های گوناگون داشتند، بنابراین تاب آوری بالاتری نشان دادند.

همچنین نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها در جدول ۴ نشان داد میان احساس تنهایی دانش آموزان مقطع دوم متوسطه مدارس شبانه روزی و عادی تفاوت معنادار وجود دارد و احساس تنهایی دانش‌آموزان شبانه روزی بیشتر از دانش آموزان عادی بود. با توجه به ادبیات تحقیق شواهد تجربی که یافته‌های این تحقیق به طور مشخص با آنها قابل مقایسه باشد به دست نیامده است. اما به طور ضمنی همسو با تحقیق گلیسون (۲۰۰۲) است که نشان داد دانش آموزان شبانه روزی بیشتر از دانش آموزان روزانه از مشکلات جسمی و روانشناختی شکایت می‌کنند. همچنین همسوست با تحقیق شیف و همکاران (۲۰۰۵) مبنی بر اینکه دانش آموزان ساکن شبانه روزی نسبت به همتایان عادی خود در مدارس روزانه از ابعاد مختلف زندگی خود رضایت کمتری دارند و سلامت کمتری احساس می‌کنند. همچنین به طور ضمنی همسوست با تحقیق هوسی و گئو (۲۰۰۵) مبنی بر اینکه دانش آموزان ساکن شبانه روزی نسبت به همتایان شان که در خانواده زندگی می‌کنند اختلالات روانی و مشکلات رفتاری بیشتری دارند و عزت نفس و ارتباطات و مهارتهای اجتماعی‌شان کمتر است. این یافته با تحقیق آکادمی بولدر کریک[2] (۲۰۰۳) که نشان می‌دهد مدارس شبانه روزی با بهره‌مندی از مشاوران در فعالیتهای گوناگون، زمینه کاهش مشکلات عاطفی را فراهم می‌کنند و

1. Bartly
2. Boulder Creek Academy

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-09-14]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.1.2.6]

سبب سازگاری دانش آموزان با محیط شبانه روزی می‌شوند ناهمسوست. احساس تنهایی حسی مشترک میان همهٔ انسانهاست، میان اجتماع باشند یا تنها و همهٔ افراد در طول عمر خود آن را تجربه می‌کنند. احساس تنهایی تجربه ای منفور، پریشان کننده و ناخوشایند است که سبب می‌شود کودک دچار احساس حقارت و حالات خلقی و هیجانی ناخوشایندی بشود(الهاگین[1]، ۲۰۰۴). همین اختلالات هیجانی ایجاد شده سبب مشکلات تحصیلی و رفتاری متعدد می‌شود (هالاهان و کافمن[2]، ترجمه علیزاده و همکاران، ۱۳۸۸). بر خلاف تصور عموم، اوج احساس تنهایی در دوران پیری نیست. این احساس در دوران نوجوانی بیشترین شیوع را دارد و به حدود ۸۰ درصد می‌رسد. در تبیین این یافته می‌توان گفت سنی که این دانش آموزان (شبانه روزی و عادی) در آن به سر می‌برند بیشترین میزان شیوع احساس تنهایی را دارد. احساس تنهایی بالاتر دانش آموزان شبانه روزی نسبت به دانش آموزان عادی ممکن است از نوع تنهایی اجتماعی باشد که بر اثر فقدان یک شبکه اجتماعی جالب و جذاب ظاهر می‌شود. این فقدان را فقط با دسترسی به چنین شبکه ای و حمایت اجتماعی می‌توان جبران کرد. این نوع تنهایی در پی شکاف در شبکهٔ اجتماعی به دلیل تغییر در شرایط زندگی مانند تغییر مدرسه، تغییر شغل یا انتقال به یک شهر جدید اتفاق می افتد(روک، ۱۹۸۴؛ به نقل از حاجتی، ۱۳۸۶). دانش آموزان شبانه روزی (مختص این تحقیق) افرادی بودند که در مرحله ای از زندگی خود که احساس تنهایی بیشترین شیوع را دارد، از خانواده، دوستان، فامیل و ارتباطات نزدیک و حمایتی جدا شده بودند و به مکانی جدید (در این تحقیق از روستای خودشان به روستای دیگری که شبانه روزی در آن قرار داشت) که با محیط و افراد آن (هم روستا و هم شبانه روزی) ناآشنا بودند می‌رفتند و می‌توان گفت دچار احساس تنهایی موقعیتی (به دلیل تغییرات فاحش در زندگی، مثل نقل مکان، ورود به دانشگاه و زندگی در مکانهای دور افتاده؛ روک، ۱۹۸۴؛ به نقل از حاجتی، ۱۳۸۶) شده بودند.

همچنین نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها در جدول ۴ نشان می‌دهد که میان خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان شبانه روزی و عادی تفاوت معنادار وجود دارد و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان عادی بیشتر از دانش آموزان شبانه روزی است. با توجه به ادبیات تحقیق شواهد تجربی که یافته‌های این تحقیق به طور مشخص با آنها قابل مقایسه باشد به دست نیامده است. اما به طور ضمنی همسوست با تحقیق هوسی و گئو (۲۰۰۵) مبنی براینکه دانش آموزان شبانه روزی مشکلات

1. Elhageen
2. Hallahan & Kauffman

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-09-14]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.1.2.6]

تحصیلی بیشتری نسبت به دانش آموزانی که با خانواده زندگی می کنند دارند. از دیگر تحقیقات همسویی که می‌توان به آن اشاره کرد تحقیق زارع (۱۳۷۷) است که محیط شبانه روزی را بر وضعیت درسی دانش آموزان مؤثر نمی‌داند. اما به طور ضمنی با تحقیق منیع (۱۳۸۹) و رسولی (۱۳۷۷) مبنی بر بالاتر بودن میانگین نمره پیشرفت تحصیلی دانش آموزان شبانه روزی نسبت به عادی ناهمسوست. همچنین با تحقیق ناسکار و همکاران (۲۰۰۲) مبنی بر پیشرفت تحصیلی بالاتر دانش آموزان شبانه روزی نسبت به عادی ناهمسوست. خودکارآمدی در چارچوب نظریه وسیع‌تری به نام نظریه شناختی- اجتماعی قرار دارد. بر پایه این نظریه، پیشرفت انسان به تعامل رفتار شخص، عوامل شخصی (مانند تفکرات و باورها) و شرایط محیطی وابسته است(بندورا، ۱۹۸۶، ۱۹۹۷). دانش آموزانی که در یادگیری و انجام دادن تکلیف احساس کارامدی دارند در مقایسه با دانش آموزانی که نسبت به قابلیتهای یادگیری خود شک و تردید دارند، در سطح بالاتری پیشرفت می‌کنند، تلاش بیشتری می‌کنند و استقامت بیشتری دارند. در تبیین این یافته می‌توان گفت منابع اصلی تأثیرگذار بر خودکارآمدی در خانواده متمرکز شده اند. والدینی که تجربه مهارتهای متنوعی را برای فرزندان خود تدارک می‌بینند نسبت به والدینی که فرصتهای کمتری را فراهم می‌کنند، فرزندان کارآمدتری را پرورش می‌دهند. دانش آموزان شبانه روزی شرکت کننده در این تحقیق که بیشترشان اهل روستا بودند ممکن است به دلیل ارزشهای متفاوت روستا نسبت به شهر (مانند ارزش بیشتر کار نسبت به تحصیلات در روستا) از یک محیط تقویت کننده خودکارآمدی تحصیلی مانند توجه والدینشان به امور تحصیلی و شناختی محروم بوده اند. همچنین با توجه به ارزش بیشتر پیروی و اطاعت نزد مردم روستا نسبت به شهر احتمالاً این دانش آموزان (شبانه روزی) نسبت به دانش آموزان مدارس عادی (بیشتر ساکن شهر) از محیطی که روحیهٔ پرسشگری و جستجو را در دانش آموزان تقویت کند محروم بوده اند، بنابراین خودکارآمدی پایین‌تری را گزارش داده اند. با توجه به پایین‌تر بودن تاب آوری و بالاتر بودن احساس تنهایی دانش آموزان ساکن شبانه روزی (مختص این تحقیق) نسبت به دانش آموزان مدارس عادی، خودکارآمدی تحصیلی پایین‌تر آنها دور از ذهن نیست. یکی از منابع کارآمدی مشاهده همسالان موفق است که می‌تواند خودکارآمدی مشاهده‌گر را تقویت کند و او را برای انجام دادن تکلیف برانگیزد. در مورد دانش آموزان ساکن شبانه روزی تحقیق حاضر، شاید نبودن مقطع پیش‌دانشگاهی در مدرسه این فرصت را از آنها سلب می‌کرد تا موفقیت تحصیلی همسالان (مانند ورود به دانشگاه) را از نزدیک ببینند و از روشهای مطالعه آنان الگوبرداری کنند و تحت تأثیر باورهای مثبت

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-09-14]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.1.2.6]

خودکارآمدی تحصیلی آنان قرار گیرند، لذا شاید فرصت الگوبرداری برای آنها از بین رفته بود، اما در بیشتر مدارس عادی و از جمله در تحقیق حاضر دانش آموزان مدارس عادی قادر به برقراری ارتباط نزدیک با دانش آموزان پیش‌دانشگاهی بودند و می‌توانستند از روشهای برخورد آنها با مسائل تحصیلی الگوبرداری کنند. همچنین در روستا الگوهای تحصیلی کمتری نسبت به شهر وجود دارد، بنابراین دانش آموزان شبانه روزی تحقیق حاضر به این منبع خودکارآمدی تحصیلی کمتر دسترسی داشتند. از دلایل دیگر پایین بودن خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان شبانه روزی می‌توان به امکانات کمتر شبانه روزی (مانند آزمایشگاه)، کادر آموزشی و تقویت کمتر موفقیتهای آنان نسبت به دانش آموزان مدارس عادی و سوگیریهای نابجای مسئولان آموزشی اشاره کرد.

پیشنهادهای پژوهشی

پیشنهاد می‌شود در پژوهشهای آتی، این تحقیق در قالب یک طرح مداخله ای یا همبستگی انجام شود. پیشنهاد می‌شود پژوهشگران آتی برای سنجش تاب آوری، احساس تنهایی و خودکارآمدی تحصیلی از مقیاسهای دیگر نیز استفاده کنند. همچنین پیشنهاد می‌شود که این پژوهش میان دختران ساکن مدارس شبانه روزی و مدارس عادی انجام شود. پیشنهاد دیگر این است که این تحقیق برای مقایسه میان دانش آموزان شبانه روزی و عادی که مکان تحصیل آنها مشابه است (روستا یا شهر) انجام شود.

پیشنهادهای کاربردی

۱. با توجه به یافته‌های این تحقیق مبنی بر بالا بودن تاب آوری دانش آموزان مدارس عادی نسبت به دانش آموزان مدارس شبانه روزی پیشنهاد می‌شود که مدارس شبانه روزی برنامه‌هایی در زمینه آموزش عواملی که تاب آوری را بالا می‌برند، مانند آموزش منبع کنترل درونی و آموزش مهارتهای اجتماعی مفید به دانش آموزان و تقویت موفقیتهای دانش آموزان به منظور ایجاد درک مثبت از خود، برای دانش آموزان برگزار نمایند.

۲. از دیگر یافته‌های این تحقیق بالا بودن احساس تنهایی دانش آموزان مدارس شبانه روزی نسبت به دانش آموزان مدارس عادی بود. بنابراین پیشنهاد می‌شود تا با استفاده از راهکارهایی مانند تقویت صمیمیت میان دانش آموزان و مسئولان شبانه روزی، تلاش برای ایجاد جو نشاط در محیط شبانه روزی از طریق فعالیتهای ورزشی، علمی و فرهنگی نشاط آور و دادن آزادی بیشتر به دانش آموزان شبانه روزی برای برقراری ارتباط با محیط بیرون شبانه روزی احساس تنهایی دانش آموزان مدارس شبانه روزی کاهش یابد.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-09-14]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.1.2.6]

۳. با توجه به یافته‌های تحقیق، دانش آموزان مدارس شبانه روزی شرکت کننده در این تحقیق خودکارآمدی تحصیلی پایین تری را نسبت به دانش آموزان مدارس عادی نشان دادند بنابراین پیشنهاد می‌شود تا از طریق برنامه‌هایی مانند آموزش مطالب درسی با بهره‌گیری از الگوهای همسالان یا معلمان و همچنین تلاش برای افزایش مشارکت خانواده این دانش آموزان(شبانه روزی) در مسائل تحصیلی فرزندانشان و تقویت موفقیتهای تحصیلی آنان خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان مدارس شبانه روزی افزایش یابد.

۴. از آنجایی که بیشتر دانش آموزان شبانه روزی نسبت به مدارس عادی از قشر محروم جامعه هستند باید محیط شبانه روزی برای آنها نقش جبرانی داشته باشد مانند بردن آنها به مراکز دانشگاهی، توجه به وضعیت اقتصادی و بهداشتی آنان، که این امر بدون سیاست‌گذاری در سطح کلان و عزم جدی برای اجرای آن میسر نخواهد بود.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-09-14]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.1.2.6]

منابع

پورافکاری، نصرت الله. (۱۳۷۳). *فرهنگ جامع روانشناسی و روانپزشکی*. تهران: فرهنگ معاصر.

پیمانفر، الیکا؛ علی اکبری دهکردی، مهناز و محتشمی، طیبه. (۱۳۹۱). مقایسه احساس تنهایی و احساس معنا در زندگی سالمندان با سطوح نگرش مذهبی متفاوت. *روان شناسی و دین*، ۵ (۴)،۴۱-۵۲.

حاجتی، محمد. (۱۳۸۶). احساس تنهایی در گستره زندگی. *مجله رشد مشاور مدرسه*، (۹)، ۲۴- ۲۷.

خلعتبری، جواد و بهاری، صونا. (۱۳۸۹). ارتباط بین تاب آوری و رضایت از زندگی. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، ۱ (۲)، ۸۳-۹۴.

داورپناه، فروزنده. (۱۳۷۳). *هنجاریابی نسخه تجدید نظر شده مقیاس احساس تنهایی UCLA برای دختران ۱۲ تا ۱۸ ساله در تهران*. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه علامه طباطبایی.

رسولی کلتپه بوکان، لقمان. (۱۳۷۷). *وضعیت آموزشی، عاطفی، اجتماعی و مذهبی مدارس شبانه روزی راهنمایی از دیدگاه دانش آموزان، کادر آموزشی و سرپرستان خوابگاه‌های این مدارس در استان آذربایجان غربی در سال تحصیلی ۷۷- ۷۶*. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه تربیت معلم (چاپ نشده).

زارع، محمود. (۱۳۷۷). *تأثیر مدارس راهنمایی شبانه روزی یزد بر شخصیت دانش آموزان در سال تحصیلی ۷۶- ۷۷*. گزارش طرح پژوهشی، شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش استان یزد.

سامانی، سیامک؛ جوکار، بهرام و صحراگرد، نرگس. (۱۳۸۶). تاب آوری، سلامت روانی و رضایت مندی از زندگی. *مجله روانپزشکی و روان شناسی بالینی ایران*، ۱۳ (۳)، ۲۹۰ – ۲۹۵.

شاه‌بختی، زینب. (۱۳۹۰). *بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های تحصیلی بر انگیزش پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان دختر سوم دبیرستان رشته تجربی*. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مشاوره مدرسه، دانشگاه علامه طباطبایی.

صفاری نیا، مجید و بازیاری میمند، مهتاب. (۱۳۹۱). مقایسه تاب آوری هیجانی و اجتماعی در دانش آموزان مناطق محروم با غیر محروم. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۸ (۱)، ۱۰۷-۱۲۴.

طهماسیان، کارینه و اناری، آسیه. (۱۳۸۸). رابطه بین خودکارآمدی و افسردگی در نوجوانان. *فصلنامه روانشناسی کاربردی*، ۱ (۹)، ۸۳ – ۹۳.

غلامعلی لواسانی، مسعود؛ خضری آذر، هیمن؛ امانی، جواد و مال احمدی، احسان. (۱۳۸۹). نقش خودکارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت در تنیدگی، اضطراب و افسردگی در دانشجویان. *مجله روانشناسی*، ۱۴ (۴)، ۴۱۷ – ۴۳۲.

فولادوند، خدیجه؛ فرزاد، ولی الله؛ شهرآرای، مهرناز و سنگری، علی اکبر. (۱۳۸۸). اثر حمایت اجتماعی، استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی بر سلامت روانی – جسمانی. *روانشناسی معاصر* ، ۴ (۲)، ۸۱-۹۳.

محمدی، مسعود. (۱۳۸۴). *بررسی متغیرهای خانوادگی و فردی در افراد در معرض خطر سوء مصرف مواد*. رساله دکتری رشته روانشناسی بالینی، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی تهران.

میرویسی، لیلی. (۱۳۸۵). *آموزش مهارت‌های اجتماعی در سازگاری دختران دانشجو مستقر در خوابگاه‌های دانشجویی علوم پزشکی تهران*. پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده رشته مددکاری اجتماعی، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-09-14]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.1.2.6]

میکائیلی منیع، فرزانه. (۱۳۸۹). مقایسه مسؤلیت پذیری، روحیه همکاری، سلامت عمومی، رضایت از زندگی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان مدارس شبانه روزی و روزانه استان آذربایجان غربی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، (۳۴)، ۶۱- ۸۸.

هالاهان، دانیل و کافمن، جیمز. (۱۳۸۸). *دانش آموزان استثنایی: مقدمه ای بر آموزش ویژه*، (ترجمه حمید علیزاده، هایده صابری، ژانت هاشمی و مهدی محی الدین). تهران: نشر ویرایش. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی ۲۰۰۳).

Al khatib, S. A. (2012). Exploring the relationship among loneliness, self-esteem, self-efficacy and gender in the United Arab Emirates college students. *Europe's Journal of Psychology*, *8*(1), 159-181.

Altundag, Y., & Bulut, S. (2014). Prediction of resilience of adolescents whose parents are divorced. *Psychology*, 5, 1215–1223.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.

_____ (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.

_____ (2007). Much ado over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *26*(6), 641–658.

Bartly, M. (Ed.) (2007). *Capability and resilience: Beating the odds.* London, UK: The UCL Department of Epidemiology and Public Health. Retrieved from: http://www. UCL.ac.UK.

Boulder Creek Academy. (2003). *Boarding schools*. http://www. Bouldercreekacademy.com/

Bushholz, E., & Catton, R. (1999). Adolescent perception of aloneness and loneliness. *Adolescence*, *34*(133), 203-213.

Conner, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Conner-Davidson Resilience Scale (CD – RISC). *Depression and Anxiety,*18, 76-82.

Elhageen, A. A. (2004). *Effect of interaction between parental treatment styles and peer relations in classroom on the feelings of loneliness among deaf children in Egyptian schools.* Published doctoral dissertation, University of Tübingen, Germany. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin.

Garmezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist, 34*(4), 416 – 430.

Glisson, C. (2002). The organizational context of children's mental health services. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *5*(4), 233-253.

Hart, A., Blincow, D., & Thomas, H. (2007). *Resilient therapy: Working with children and families.* London: Routledge.

Heinrich, L. M., & Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: A literature review. *Clinical Psychology Review,* 26, 695–718.

Hussey, D., & Guo, S. (2005). Characteristics and trajectories of treatment foster care youth. *Child Welfare, 84*(4), 485- 506.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-09-14]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.1.2.6]

Jonson-Reid, M., Davis, L., Saunders, J., Williams, T. & Williams, J. H. (2005). Academic self-efficacy among African American youths: Implications for school social work practice. *Children and Schools, 27*(1), 5–14.

Keye, M.D., & Pidgeon, A.M. (2013). An investigation of the relationship between resilience, mindfulness, and academic self-efficacy. *Open Journal of Social Sciences, 1*(6), 1–4.

Masten, A.S., & Powell, J.L. (2003). *The resiliency model. Excellent source of in-depth information on resiliency.* Retrieved from: http://resilnet.uiuc.Edu/library.html.

McIlroy, D., & Bunting, B. (2002). Personality, behavior, and academic achievement: Principles for educators to inculcate and students to model. *Contemporary Educational Psychology, 27*, 326 – 337.

Neto, F., & Barros, J. (2000). Psychosocial concomitants of loneliness among student of Cape Verde and Portugal. *Journal of Psychology, 134*(5), 503–514.

Nuskar, R. H., Christopher, P. D., & Tamkin, E. F. (2002). *Aboriginal schools: Psychological, academic and educational effects.* Arkansas: RPN Press.

Russell, D., Peplau, L.A., & Cutrona, C.E. (1980).The Revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*(3), 472-480.

Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. In M. W. Kent & J. E. Rolf (Eds.), *Primary prevention in psychopathology: Social competence in children*, (Vol. 3), (pp. 49 – 74). Hanover, NH: University Press of New England.

_____ (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychology, 147*(6), 598–611.

_____ (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry, 57*(3), 316- 331.

Schiff, M., Nebe, S., & Gilman, R. (2005). Life satisfaction among Israeli youth in residential treatment care. *British Journal of Social Work, 36*(8), 1325- 1343.

Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal-setting and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly,* 19, 159–172.

Skinner, A. (1992). *Another kind of home: A review of residential child care.* Edinburgh: Scottish Office.

Sprinthall, N.A., & Collins, W.A. (1995). *Adolescence psychology: A developmental view* (3rd ed.). McGraw-Hill.

Wagner, K. V. (2007). *What is self-efficacy*? Retrieved from http://psychology about.com/self–efficacy.html.

Werner, E. E. (1971). *The children of Kauai: A longitudinal study from the prenatal period to age ten.* Honolulu: University of Hawaii Press.

Werner, E., & Smith, R. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-09-14]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1395.13.1.2.6]