

الگوی پیش‌بینی احساس تنهایی بر مبنای تعامل معلم با دانش‌آموز و ابعاد ادراک شایستگی در میان نوجوانان با و بدون نقص بینایی

لیلی صالحی^۱

دیبا سیف^۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۱/۱/۲۰

تاریخ وصول: ۱۳۹۰/۹/۴

چکیده

هدف از انجام گرفتن این پژوهش پیش‌بینی احساس تنهایی براساس تعامل معلم با دانش‌آموز و ابعاد ادراک شایستگی در میان نوجوانان با و بدون نقص بینایی بود، که با روش تحقیق همبستگی به انجام رسید. جامعه آماری تحقیق شامل کلیه نوجوانان با و بدون نقص بینایی بود که در مقطع راهنمایی مدارس تلفیقی تحصیل می‌نمودند. آزمودنی‌های پژوهش که با روش هدفمند انتخاب شدند، شامل ۴۶ دانش‌آموز با نقص بینایی (۲۵ پسر و ۲۱ دختر) و ۴۶ دانش‌آموز بدون نقص بینایی (۲۵ پسر و ۲۱ دختر) بودند که به صورت تلفیقی در مقطع راهنمایی مدارس شهرستان شیراز به تحصیل اشتغال داشتند. مقیاس تعامل معلم - دانش‌آموز، مقیاس ادراک شایستگی، و پرسشنامه احساس تنهایی به عنوان ابزار سنجش مورد استفاده قرار گرفت. مطالعه ویژگی‌های روان‌سنجی این ابزارها در پژوهش حاضر، نشان از روایی و پایایی قابل قبول آنها داشت. یافته‌ها مبین آن بود که با فزونی یافتن هر یک از ابعاد ادراک شایستگی، احساس تنهایی کاهش می‌یابد. تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که شایستگی اجتماعی مهم‌ترین عامل پیش‌بینی‌کننده احساس تنهایی است. تعارض در تعامل معلم و دانش‌آموز، که

رابطه ای مستقیم با احساس تنهایی داشت، دومین عامل پیش بینی کننده این متغیر شناخته شد. نتایج نشانگر آن بود که دختران نسبت به پسران، احساس تنهایی بیشتری را تجربه می‌نمایند. همچنین، یافته‌ها حاکی از آن بود که احساس تنهایی دانش‌آموزان، در مدارس مجری طرح تلفیقی، از نقص بینایی تأثیر نمی‌پذیرد. از پیشنهادهای این پژوهش، کمک به گسترش شایستگی اجتماعی دانش‌آموزان است. همچنین، توصیه می‌شود که به منظور روشن ساختن نقش تعامل معلم - دانش‌آموز در خود ادراکی و احساس تنهایی دانش‌آموزان تحقیقات بیشتری در آموزش تلفیقی صورت پذیرد.

واژگان کلیدی: احساس تنهایی، تعامل معلم با دانش‌آموز، ادراک شایستگی، دانش‌آموز با نقص بینایی.

مقدمه

تعامل با افراد دیگر از نیازهای اصلی انسان به عنوان موجدی اجتماعی است. تجربه تنهایی، مسئله‌ای جهانی است که همه انسان‌ها کم و بیش آن را تجربه کرده‌اند. افراد در همه فرهنگ‌ها، نژادها، طبقات اجتماعی، سنین و زمان‌ها احساس تنهایی را تجربه می‌کنند با این حال در متون علمی و تحقیقاتی روان‌شناسی به این سازه کمتر توجه شده است (برگونو، لیروکس، مک آینیش، شیخ، ۲۰۰۴).

احساس تنهایی از لحاظ کیفیت با تنهایی یا کناره‌گیری اجتماعی اختیاری و بدون تعارض متفاوت است (استوکلی، ۲۰۱۰). احساس تنهایی، تجربه‌ای ناخوشایند مانند تفکر فرد مبنی بر متمایز بودن از دیگران است که با مشکلات رفتاری قابل مشاهده مانند اندوه، عصبانیت و افسردگی همراه بوده و ناهمخوانی بین انتظارات و آرزوها را در روابط اجتماعی نشان می‌دهد

و در رفتارهایی نظیر اجتناب از تماس با دیگران نمود می‌یابد (الهاگین^۱، ۲۰۰۴). بنابراین احساس تنهایی هنگام برخی از تغییرات سریع و ناگهانی امری عادی و رایج است و به ناسازگاری تعبیر نمی‌گردد، اما هنگامی که به طور مزمّن، مانع موفقیت در تکالیف و کارکردهای طبیعی زندگی می‌شود، می‌تواند پیامدهای عاطفی، اجتماعی و حتی جسمانی زیان‌باری را به دنبال آورد (بلک^۲، ۲۰۰۹). در این صورت، احساس تنهایی، تهدیدی برای سلامت روان و کارکرد روانی - اجتماعی فرد به شمار می‌آید (هنریچ و گالون^۳، ۲۰۰۶).

دان، دان و بایدوز^۴ (۲۰۰۷) عقیده دارند که احساس تنهایی یکی از مشکلات شایع دوران نوجوانی است که می‌تواند روابط اجتماعی فرد را نامتعادل سازد و او را درگیر مشکلات عاطفی و روانی - اجتماعی نماید. در میان عوامل مؤثر بر احساس تنهایی در دوره نوجوانی، ارتباط با خانواده، معلمان، محیط‌های مدرسه‌ای و اجتماعی جایگاه مهمی دارند (آرسلان، هامارتا، اور، و اوزیسیل^۵، ۲۰۱۰). چراکه در اوایل نوجوانی ارتباط با بزرگسالان غیر والد به طور معنادار افزایش می‌یابد و نوجوانان، راهنمایی و حمایت را از بزرگسالان خارج از خانواده جستجو می‌کنند (تیلن^۶، ۲۰۰۰). ارتباط حمایتی با بزرگسالانی مانند معلمان و مربیان اهمیت ویژه برای نوجوانان دارد و به عنوان عاملی حمایتی در برابر فشارهای محیطی عمل می‌کند و می‌تواند منجر به رشد شایستگی و کاهش مشکلات رفتاری شود (بریچ و لد^۷، ۱۹۹۸).

یکی از انواع روابط میان فردی تأثیرگذار، تعامل معلم - دانش‌آموز است. مدرسه به عنوان یکی از مهم‌ترین محیط‌ها برای رشد شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان محسوب می‌شود. در مدرسه مهارت‌های تحصیلی، اجتماعی، و رفتاری فراگرفته می‌شود. اکتساب این مهارت‌ها از طریق تعامل با محیط مدرسه شامل معلمان، همسالان و برنامه‌های تحصیلی امکان‌پذیر است

1. Elhageen
2. Black
3. Heinrich & Gullone
4. Dunn, Dunn & Bayduza
5. Arslan, Hamarta, Ure & Ozyesil
6. Telan
7. Birch & Ladd

(ایوینگ^۱، ۲۰۰۹). نظریه نظام‌های تحولی^۲ (فورد و لرنر^۳، ۱۹۹۹) چهارچوبی را برای تأکید بر طبیعت فعال و اهمیت تعامل معلم با دانش‌آموز در برانگیختن فرایندهای تحولی فراهم می‌سازد. بر این اساس، تعامل معلم و دانش‌آموز می‌تواند به عنوان نظامی فعال تلقی شود که تحت تأثیر ویژگی‌های معلم و دانش‌آموز، و نیز متغیرهای ساختاری کلاس مانند نسبت معلم به دانش‌آموز و جوّ کلی کلاس است. با توجه به نظریه نظام‌های تحولی، تعامل معلم و دانش‌آموز در سازگاری عاطفی دانش‌آموزان نقشی کلیدی ایفا می‌کند (پیانتا^۴، ۱۹۹۹؛ پیانتا، و استالمن^۵، ۲۰۰۴).

ادراک شایستگی اساس پیدایش سلامت روان در نظریه اریکسون^۶ (۱۹۵۰) است. ادراک شایستگی در نظریه اریکسون عبارت است از احساس توانمندی برای انجام دادن موفقیت‌آمیز تکالیفی که مستلزم برخورداری از مهارت‌های معینی است که از طریق تعامل با محیط اجتماعی و فیزیکی به وجود می‌آید (سیف، بشاش و لطیفیان، ۱۳۸۳). هارتر^۷ (۱۹۹۹) ادراک شایستگی را به عنوان محرکی چند بعدی که افراد را در حوزه‌های فیزیکی، اجتماعی و شناختی هدایت می‌کند، توصیف نمود. براساس این دیدگاه، ادراک شایستگی و لذت درونی که از موفقیت به دست می‌آید، منجر به افزایش تلاش برای موفقیت می‌شود. در حالی که ادراک عدم شایستگی و نارضایتی منجر به اضطراب و کاهش تلاش برای موفقیت می‌گردد (رد فیلد^۸، ۲۰۰۸). در طول دوره پیش نوجوانی، حدود ۹ تا ۱۲ سالگی، تغییرات کیفی و مهمی در ادراک خود پدیدار می‌شود. برخلاف سال‌های میانی کودکی، زمانی که ادراک خود بیشتر حالت واقع‌گرایانه و انتقاد از خود دارد، در این دوره تغییر جهت به سمت خود ارزیابی مثبت صورت

-
1. Ewing
 2. developmental systems theory
 3. Ford & Lerner
 4. Pianta
 5. Pianta, & Stuhlman
 6. Erikson
 7. Harter
 8. Redfield

می‌گیرد و با شکل‌گیری تفکر انتزاعی، فکر کردن به خود بر اساس محبوبیت، پایگاه اجتماعی و نقش‌های اجتماعی آغاز می‌شود (تراپ گوردن و لد، ۲۰۰۵).

ادراک شایستگی از سازه‌هایی است که طی دههٔ اخیر مورد توجه پژوهشگران ایرانی نیز قرار گرفته است (برای مثال، خیر، ۱۳۷۰؛ شهیم، ۲۰۰۴؛ سیف و همکاران، ۱۳۸۳). یافته‌های این مطالعات، حاکی از تأثیر عوامل جمعیت‌شناختی از جمله جنسیت، سطح تحصیلات پدر، و اندازهٔ خانواده، بر ادراک شایستگی بوده و الگویی از ابعاد ادراک شایستگی را در میان نوجوانان ایرانی نشان داده است که با یافته‌های مطالعهٔ هارتر (۱۹۹۹) همسویی دارد. پژوهش سیف و همکاران (۱۳۸۳) در میان دانش‌آموزان تیزهوش و عادی نشان داد که ابعاد ادراک شایستگی شامل شایستگی اجتماعی، تحصیلی، ورزشی، ادارهٔ رفتار، و خود ارزشمندی کلی، رابطه‌ای منفی با احساس تنهایی دارند. اما، مطالعهٔ تأثیر همزمان این ابعاد بر احساس تنهایی، بیانگر اهمیت بیشتر شایستگی اجتماعی و تحصیلی در پیش‌بینی احساس تنهایی نوجوانان بود.

یکی از عواملی که می‌تواند روابط اجتماعی نوجوانان را در محیط‌های آموزشی تلفیقی با دشواری مواجه نماید، نقص جسمانی و حسی است. برای مثال، کودکان و نوجوانانی که دچار اختلالات بینایی هستند، در مقایسه با هم‌تایان عادی خود، روابط اجتماعی محدودتر و دوستان کمتری دارند (رابینسون^۱، ۲۰۰۲). آنان، مدرسه را به عنوان مکان احساس تنهایی، یا مکانی نا آشنا که در آن ممکن است به وسیلهٔ همسالان‌شان نادیده گرفته شوند و یا مورد آزار قرار گیرند، توصیف می‌کنند (شاپیرو، موفیت، لیبرمن و دامر^۳، ۲۰۰۵). نقصان در مهارت‌های حرکتی و آمادگی جسمانی منجر به عدم تمایل این افراد به عضویت در گروه و فعالیت‌های گروهی می‌شود و همین امر می‌تواند منجر به افزایش احساس تنهایی، نارضایتی اجتماعی، نایمی اجتماعی و روش‌های غیرفعال زندگی شود (شاپیرو، لیبرمن و موفیت، ۲۰۰۳).

1. Troop-Gordon & Ladd
2. Robinson
3. Shapiro, Moffett, Lieberman & Dummer

اگرچه معدودی از پژوهشگران به مطالعه تأثیر تعامل معلم با دانش‌آموز بر سازگاری عاطفی نوجوانان پرداخته‌اند (برای مثال، پیانتا، و استالمن، ۲۰۰۴)، اما تاکنون پژوهشی در زمینه رابطه این سازه با ابعاد ادراک شایستگی و تأثیر همزمان این عوامل بر احساس تنهایی در دوران نوجوانی، به ویژه در فرهنگ ایرانی و نیز میان دانش‌آموزان با نقص بینایی، صورت نگرفته است. هدف از پژوهش حاضر، تعیین الگوی پیش‌بینی احساس تنهایی نوجوانان با و بدون نقص بینایی بر مبنای تعامل معلم با دانش‌آموز، و ابعاد ادراک شایستگی بود. در راستای این هدف، تحقیق حاضر در صدد پاسخگویی به دو پرسش بود. نخست آن که آیا بین ابعاد تعامل معلم با دانش‌آموز، ادراک شایستگی، و احساس تنهایی در میان دانش‌آموزان با و بدون نقص بینایی رابطه‌ای برقرار است؟ دیگر آن که سهم هر یک از ابعاد تعامل معلم با دانش‌آموز، و ادراک شایستگی، با توجه به دو عامل گروه (با و بدون نقص بینایی) و جنسیت، در پیش‌بینی احساس تنهایی به چه میزان است؟

روش پژوهش

این پژوهش از نوع پژوهش‌های کاربردی است که برای انجام آن از روش همبستگی بهره گرفته شده است.

جامعه آماری

جامعه آماری تحقیق حاضر شامل نوجوانان با و بدون نقص بینایی بود که در مقطع راهنمایی مدارس عادی شهرستان شیراز به صورت تلفیقی به تحصیل اشتغال داشتند.

آزمودنی‌ها

آزمودنی‌های این پژوهش مشتمل بر ۴۶ دانش‌آموز با نقص بینایی (۲۵ پسر و ۲۱ دختر) و ۴۶ دانش‌آموز بدون نقص بینایی (۲۵ پسر و ۲۱ دختر) بود که از میان دانش‌آموزان مقطع راهنمایی شهرستان شیراز انتخاب گردید. نمونه‌گیری به روش هدفمند انجام شد چنان که همه دانش‌آموزان

با نقص بینایی (نابینا و نیمه بینا) در سه پایه تحصیلی اول، دوم و سوم راهنمایی که به صورت تلفیقی در مدارس عادی به تحصیل اشتغال داشتند، انتخاب شدند. آزمودنی‌های گروه بدون نقص بینایی براساس سه متغیر جنسیت، پایه تحصیلی و وضعیت تحصیلی با گروهی که دچار نقص بینایی بودند، هم‌تاسازی یک به یک شدند. لازم به ذکر است که این آزمودنی‌ها از میان همکلاسان دانش‌آموزان با نقص بینایی انتخاب گردیدند.

ابزار سنجش

در پژوهش حاضر، مقیاس تعامل معلم - دانش‌آموز^۱ (پیانتا، ۲۰۰۱)، مقیاس ادراک شایستگی (سیف و همکاران، ۱۳۸۳)، و پرسشنامه احساس تنهایی^۲ (آشر و ویلر^۳، ۱۹۸۵) به عنوان ابزار سنجش به کار برده شد. اجرای ابزارهای مزبور به صورت انفرادی در مدارس صورت گرفت. ابتدا درباره اهداف کلی پژوهش توضیح ارائه و به پرسش‌های آزمودنی‌ها در این خصوص پاسخ داده شد. همچنین از آنان خواسته شد که نهایت دقت و صداقت را در پاسخ‌دهی رعایت نمایند تا در صورت تمایل بتوانند از نتایج حاصل از تحقیق به منظور مشاوره بهره‌جویند. اجرای مقیاس ادراک شایستگی و پرسشنامه احساس تنهایی برای آزمودنی‌های با نقص بینایی به این ترتیب صورت گرفت که هر یک از گویه‌ها به طور شفاهی برای هر آزمودنی خوانده شد و پاسخ وی در پاسخ‌نامه ثبت گردید. مقیاس تعامل معلم - دانش‌آموز نیز به طور انفرادی در اختیار معلمان دو گروه قرار گرفت و به وسیله آنان تکمیل شد.

مقیاس تعامل معلم - دانش‌آموز

به منظور سنجش چگونگی ارتباط معلمان و دانش‌آموزان در پژوهش حاضر، مقیاس تعامل معلم - دانش‌آموز (پیانتا، ۲۰۰۱) به کار برده شد. این مقیاس مشتمل بر ۱۵ گویه است و دو بعد ارتباط نزدیک و تعارض را می‌سنجد. پاسخگویی به گویه‌های این مقیاس به وسیله معلم

1. Teacher-Student Interaction Scale(TSIS)
2. Loneliness Questionnaire
3. Asher & Wheeler

براساس شاخص ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت با دامنه‌ای از نمره ۵ (بسیار موافقم) تا ۱ (بسیار مخالفم) صورت می‌گیرد. روایی سازه‌ای این مقیاس به وسیله پینتا (۲۰۰۱) با استفاده از روش تحلیل عاملی احراز شده است. از آنجا که این مقیاس برای نخستین بار در فرهنگ ایرانی اجرا می‌شد، مورد تحلیل عاملی قرار گرفت. این تحلیل نشان داد که $41/82\%$ از واریانس نمرات این مقیاس به وسیله دو عامل ارتباط نزدیک و تعامل تبیین می‌گردد. مقادیر ارزش ویژه برای این دو عامل به ترتیب برابر با $3/41$ و $2/86$ حاصل شد، که براساس معیار کایزر^۱ (۱۹۶۰) نشان از اعتبار این عوامل داشت. افزون بر این، مقادیر بارهای عاملی برای ارتباط نزدیک از $0/73$ تا $0/38$ و برای تعارض از $0/73$ تا $0/58$ متغیر بود. در مجموع، نتایج این تحلیل، روایی سازه‌ای مقیاس تعامل معلم - دانش آموز را در گروه مورد مطالعه تأیید نمود.

پایایی مقیاس تعامل معلم - دانش آموز، به روش آلفای کرونباخ، در مطالعه پینتا (۲۰۰۱) برای ابعاد ارتباط نزدیک و تعارض به ترتیب برابر با $0/72$ و $0/82$ گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای ابعاد مذکور به ترتیب برابر با $0/72$ و $0/75$ به دست آمد، که مبین انسجام درونی ابعاد این مقیاس بود.

مقیاس ادراک شایستگی

در این پژوهش، ادراک شایستگی دانش‌آموزان از طریق مقیاسی مشتمل بر ۴۸ گویه که براساس نیمرخ خود ادراکی نوجوانان^۲ (هارتر، ۱۹۸۸) و مقیاس ادراک شایستگی کودکان^۳ (هارتر، ۱۹۸۵) تهیه شده است (سیف و همکاران، ۱۳۸۳)، اندازه‌گیری شد. پاسخ به گویه‌های این مقیاس به وسیله نمرات پنج‌بخشی از نوع لیکرت از بسیار موافقم (نمره ۵) تا بسیار مخالفم (نمره ۱) صورت می‌گیرد. سیف و همکاران (۱۳۸۳) با به کارگیری تحلیل عاملی، پنج عامل شایستگی تحصیلی، شایستگی اجتماعی، شایستگی ورزشی، اداره رفتار، و خود ارزشمندی را

1. Kaiser
2. Self-Perception Profile for Adolescents
3. Perceived Competence Scale for Children

که در مجموع، ۴۶/۸۳٪ از واریانس نمرات کل مقیاس را تبیین می‌نمود، نشان دادند. از آنجا که پژوهش حاضر نیز همانند تحقیق مزبور، در میان نوجوانان مقطع راهنمایی صورت پذیرفته است، روایی مقیاس ادراک شایستگی با بررسی الگوی همبستگی بین ابعاد پنج‌گانه این مقیاس با یکدیگر و با نمره کل آن احراز شد. ضرایب همبستگی درونی بین این ابعاد از ۰/۴۲ تا ۰/۷۳ و بین هر یک از ابعاد با نمره کل مقیاس از ۰/۷۳ تا ۰/۸۹ متغیر بود ($p < 0/001$). نتایج حاصل از این بررسی با یافته‌های مطالعه سیف و همکاران (۱۳۸۳) همسویی قابل ملاحظه داشت.

پایایی ابعاد پنج‌گانه این مقیاس، به روش آلفای کرونباخ، در پژوهش سیف و همکاران (۱۳۸۳) بین ۰/۷۱ تا ۰/۸۵ گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز ضرایب آلفای کرونباخ برای ابعاد شایستگی تحصیلی، شایستگی اجتماعی، شایستگی ورزشی، اداره رفتار، و خود ارزشمندی به ترتیب برابر با ۰/۸۶، ۰/۹۰، ۰/۸۸، ۰/۶۷، و ۰/۸۲، و برای کل مقیاس برابر با ۰/۸۶ حاصل شد، که بیانگر همسانی درونی قابل ملاحظه این مقیاس بود.

پرسشنامه احساس تنهایی

در پژوهش حاضر، پرسشنامه احساس تنهایی^۱ (آشر و ویلر^۲، ۱۹۸۵) به منظور سنجش احساس تنهایی دانش‌آموزان مورد تحقیق به کار برده شد. این پرسشنامه از ۲۳ گویه مشتمل بر ۱۵ گویه اصلی (برای مثال: من در مدرسه دوستان زیادی دارم.) و ۸ گویه نامربوط که از علائق و سرگرمی‌های آزمودنی می‌پرسد (برای مثال: من تماشای تلویزیون را دوست دارم.) تشکیل شده است. در نمره گذاری این پرسشنامه، فقط نمرات ۱۵ گویه اصلی لحاظ می‌شود. سایر گویه‌ها برای جلوگیری از ایجاد آمایه پاسخ^۳ به وسیله تهیه کنندگان این ابزار در پرسشنامه گنجانده شده است. پاسخ‌دهی به گویه‌های این پرسشنامه براساس مقیاس پنج بخشی از نوع لیکرت (از بسیار موافقم تا بسیار مخالفم) صورت می‌گیرد.

1. Loneliness Questionnaire
2. Asher & Wheeler
3. response set

در مطالعه سیف و همکاران (۱۳۸۳) روایی سازه‌ای پرسشنامه احساس تنهایی از طریق تحلیل عاملی احراز شد. نتایج این تحلیل نشان داد که ۳۹/۴۳٪ از واریانس نمرات پرسشنامه به وسیله یک عامل تعیین می‌گردد. این یافته با نتایج پژوهش اشرف و ویلر (۱۹۸۵) همسو بود. در پژوهش حاضر روایی پرسشنامه احساس تنهایی از طریق محاسبه ضریب همبستگی هر گویه با نمره کل این پرسشنامه محاسبه شد. این ضرایب که از ۰/۴۳ تا ۰/۷۴ نوسان داشت ($p < ۰/۰۰۰۱$)، بیانگر انسجام درونی و روایی قابل قبول نمرات این پرسشنامه در تحقیق حاضر بود. پایایی پرسشنامه احساس تنهایی در پژوهش سیف و همکاران (۱۳۸۳) به روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۸ گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه برابر با ۰/۹۱ حاصل شد، که بیانگر پایایی قابل ملاحظه نمرات آن بود.

یافته‌ها

به منظور پاسخگویی به نخستین پرسش تحقیق مبنی بر این که آیا بین ابعاد تعامل معلم با دانش‌آموز، ابعاد ادراک شایستگی و احساس تنهایی در میان دانش‌آموزان با و بدون نقص بینایی رابطه‌ای برقرار است، ضرایب همبستگی بین مجموعه متغیرهای تحقیق در میان دانش‌آموزان با و بدون نقص بینایی و نیز در کل گروه نمونه محاسبه و سطح معناداری آن بررسی شد. نتایج حاصل از این محاسبات در جداول ۱، ۲، و ۳ ارائه شده است.

جدول ۱. ماتریس همبستگی درونی بین متغیرهای پژوهش در دانش‌آموزان با نقص بینایی

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱. ارتباط نزدیک	-						
۲. تعارض	۰/۲۰	-					
۳. خود ارزشمندی	-۰/۰۱	۰/۰۳	-				
۴. شایستگی تحصیلی	-۰/۲۰	-۰/۰۲	۰/۷۱*	-			
۵. شایستگی اجتماعی	-۰/۲۱	-۰/۰۹	۰/۵۸*	۰/۵۸*	-		
۶. شایستگی ورزشی	-۰/۰۱	۰/۱۹	۰/۵۰*	۰/۲۸*	۰/۳۲*	-	
۷. اداره رفتار	-۰/۲۱	-۰/۰۳	۰/۷۰*	۰/۶۷*	۰/۶۰*	۰/۳۷*	-
۸. احساس تنهایی	۰/۲۸	۰/۲۰	-۰/۴۱*	-۰/۳۳*	-۰/۶۹*	-۰/۱۵	-۰/۲۴

n=۴۶ *P < ۰/۰۵

یافته‌های مندرج در جدول ۱ نشان می‌دهد که احساس تنهایی در میان دانش‌آموزان با نقص بینایی به وسیله خودارزشمندی ($r = -0/41$ و $p < 0/01$)، شایستگی تحصیلی ($r = -0/20$ و $p < 0/01$) و شایستگی اجتماعی ($r = -0/33$ و $p < 0/01$) مورد پیش‌بینی قرار می‌گیرد. نتایج حاکی از رابطه منفی بین این ابعاد ادراک شایستگی و احساس تنهایی در میان نوجوانان دچار نقص بینایی بود. چنان که در جدول ۲ منعکس شده است، عوامل مرتبط با احساس تنهایی دانش‌آموزان بدون نقص بینایی نیز مشابه با دانش‌آموزان دچار نقص بینایی، شامل خود-ارزشمندی ($r = -0/34$ و $p < 0/01$)، شایستگی تحصیلی ($r = -0/33$ و $p < 0/01$)، و شایستگی اجتماعی ($r = -0/43$ و $p < 0/01$) است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی درونی بین متغیرهای پژوهش در دانش آموزان بدون نقص بینایی

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱. ارتباط نزدیک	-						
۲. تعارض	-۰/۰۶	-					
۳. خود ارزشمندی	-۰/۰۸	-۰/۰۳	-				
۴. شایستگی تحصیلی	-۰/۲۱	-۰/۱۳	۰/۵۶°	-			
۵. شایستگی اجتماعی	-۰/۰۳	-۰/۰۸	۰/۸۰°	۰/۵۱°	-		
۶. شایستگی ورزشی	۰/۱۲	-۰/۰۷	۰/۳۲°	۰/۵۸°	۰/۲۸°	-	
۷. اداره رفتار	۰/۰۸	-۰/۱۹	۰/۵۳°	۰/۶۱°	۰/۶۰°	۰/۲۹°	-
۸. احساس تنهایی	-۰/۰۳	-۰/۱۱	-۰/۳۴°	-۰/۳۳°	-۰/۴۳°	-۰/۱۵	۰/۲۳

$n=46$ $*P < 0.05$

نتایج خلاصه شده در جدول ۳ روابط همبستگی بین ابعاد تعامل معلم و دانش آموز، ابعاد ادراک شایستگی، و احساس تنهایی را در کل گروه نمونه اعم از با نقص بینایی و بدون نقص بینایی نشان می‌دهد. الگوی همبستگی بین متغیرهای تحقیق در کل گروه نیز شباهت قابل ملاحظه‌ای با هر یک از گروه‌ها به طور جداگانه دارد، با این تفاوت که در کل گروه نمونه، احساس تنهایی با یکایک ابعاد پنج گانه ادراک شایستگی رابطه همبستگی برقرار می‌سازد. مقادیر این ضرایب از ۰/۳۷- تا ۰/۸۰- نوسان دارد ($p < 0.05$). همچنین، در کل گروه نمونه نیز مانند هر یک از گروه‌ها به تفکیک، بین ابعاد ادراک شایستگی رابطه مستحکم برقرار است. مقادیر این ضرایب از ۰/۴۲ تا ۰/۷۳ متغیر می‌باشد.

جدول ۳. ماتریس همبستگی درونی بین متغیرهای پژوهش در کل گروه نمونه

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱. ارتباط نزدیک	-						
۲. تعارض	۰/۰۳	-					
۳. خود ارزشمندی	-۰/۱۸	۰/۰۴	-				
۴. شایستگی تحصیلی	-۰/۱۲	-۰/۰۴	۰/۶۸°	-			
۵. شایستگی اجتماعی	-۰/۲۳	-۰/۰۴	۰/۷۳°	۰/۶۰°	-		

۰/۱۱	۰/۱۲	۰/۵۸*	۰/۴۴*	۰/۴۵*	-	۰/۶ شایستگی ورزشی
-۰/۱۳	-۰/۰۸	۰/۶۶*	۰/۶۸*	۰/۶۳*	۰/۴۲*	- ۰/۷ اداره رفتار
۰/۲۶	۰/۲۰	-۰/۵۸*	-۰/۴۶*	-۰/۸۰*	-۰/۳۸*	-۰/۳۷* ۰/۸ احساس تنهایی

$$n=92 \quad *P < 0/05$$

جدول ۴. نتایج حاصل از رگرسیون مرحله‌ای احساس تنهایی بر روی ابعاد تعامل معلم / دانش‌آموز و ادراک شایستگی با کنترل عامل گروه (با و بدون نقص بینایی) و جنسیت

پیش‌بینی کننده‌ها	مرحله اول			مرحله دوم			مرحله سوم		
	ضریب استاندارد(β)	مقدار (t)	سطح معناداری	ضریب استاندارد(β)	مقدار (t)	سطح معناداری	ضریب استاندارد(β)	مقدار (t)	سطح معناداری
شایستگی اجتماعی	-۰/۷۸	-۱۱/۷۴	۰/۰۰۰۱	-۰/۷۷	-۱۱/۹۵	۰/۰۰۰۱	-۰/۷۳	-۱۱/۴۰	۰/۰۰۰۱
تعارض	۰/۱۶	۲/۴۷	۰/۰۱	۰/۱۹	۲/۹۸	۰/۰۰۴	۰/۱۹	۲/۹۸	۰/۰۰۴
جنسیت	۰/۱۶	۲/۴۷	۰/۰۱	۰/۱۹	۲/۹۵	۰/۰۰۴	۰/۱۹	۲/۹۵	۰/۰۰۴
ضریب	۰/۷۸	۰/۷۹	۰/۸۲						
همبستگی	۰/۶۰	۰/۶۳	۰/۶۶						
چندگانه (R)	۱۳۷/۹۰	۷۵/۹۳	۵۷/۸۹						
ضریب تعیین چندگانه (R ^۲)	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱						
مقدار اف (F) سطح معناداری									
تغییرات	۰/۶۰	۰/۰۲	۰/۰۳						
ضریب تعیین (ΔR ^۲)	۱۳۷/۹۰	۶/۱۲	۸/۶۹						
مقدار اف (F) سطح معناداری	۰/۰۰۰۱	۰/۰۱	۰/۰۰۴						

به منظور پاسخگویی به دومین پرسش تحقیق مبنی بر آن که سهم هر یک از ابعاد تعامل معلم با دانش آموز، و ادراک شایستگی، با توجه به دو عامل گروه (با و بدون نقص بینایی) و جنسیت، در پیش‌بینی احساس تنهایی به چه میزان است، تحلیل رگرسیون چندگانه به روش مرحله ای انجام شد. نتایج حاصل از این تحلیل در جدول ۴ آمده است.

داده‌های جدول ۴ مبین آن است که از مجموعه متغیرهای پیش بین این مطالعه، شایستگی اجتماعی بیشترین سهم را در پیش‌بینی احساس تنهایی دارد ($P < 0/0001$ و $t = -11/40$) و $\beta = -0/73$). بدین سان که هر چه دانش آموزان از ادراک شایستگی بیشتری در زمینه روابط اجتماعی برخوردار باشند، کمتر دچار احساس تنهایی می‌شوند. دومین متغیر پیش بین در معادله احساس تنهایی، تعارض معلم با دانش آموز است ($P < 0/004$ و $t = 2/98$ و $\beta = 0/19$). چنان که تعارض بیشتر در رابطه معلم با دانش آموز، احساس تنهایی بیشتری را در پی دارد. سومین عامل پیش‌بینی‌کننده احساس تنهایی، جنسیت دانش آموزان است ($P < 0/004$ و $t = 2/95$ و $\beta = 0/19$). در مجموع متغیرهای فوق ۶۶٪ از واریانس احساس تنهایی را به طور معنی‌دار تبیین نمودند ($P < 0/0001$ و $F = 57/89$ و $R^2 = 0/66$). لازم به ذکر است که در این تحلیل، عامل گروه (با و بدون نقص بینایی) احساس تنهایی را پیش‌بینی ننمود. به بیان دیگر، ابتلا به نقص بینایی تأثیری بر احساس تنهایی نداشت.

به منظور بررسی دقیق‌تر تأثیر جنسیت بر احساس تنهایی، آزمون تی به کار گرفته شد. نتایج حاصل از این تحلیل در جدول ۵ خلاصه شده است.

جدول ۵. مقایسه احساس تنهایی در دانش آموزان دختر و پسر

گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	مقدار t	سطح معناداری
پسر	۵۰	۲۹/۴۴	۷/۹۸	۹	۳/۳۳	۰/۰۰۱
دختر	۴۲	۳۶/۶۰	۱۲/۴۶			

نتایج مندرج در جدول ۵ نشان می‌دهد که میانگین احساس تنهایی دختران ($\bar{x}=36/60$) و پسران ($\bar{x}=29/44$) از میانگین پسران ($SD=12/46$) و دختران ($SD=7/98$) به طور معنادار بالاتر است ($t=3/33$ و $df=90$ ، $P<0/001$).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه‌ی تعامل معلم و دانش‌آموز، ابعاد ادراک شایستگی، و احساس تنهایی در دانش‌آموزان با و بدون نقص بینایی بود. یافته‌ها نشان داد که در هر دو گروه نوجوانان با و بدون نقص بینایی، فزونی در ادراک شایستگی اجتماعی، شایستگی تحصیلی، و خود ارزشمندی با کاهش احساس تنهایی همراه است. همچنین در هر دو گروه، رابطه‌ی مستحکم بین ابعاد ادراک شایستگی حاصل آمد، در حالی که تعامل معلم و دانش‌آموز از چنین الگویی تبعیت نمی‌نمود. این وضعیت در کل گروه نمونه نیز مشاهده شد، با این تفاوت که بدون تفکیک آزمودنی‌ها به دو گروه با و بدون نقص بینایی، هر پنج بعد ادراک شایستگی با احساس تنهایی رابطه منفی داشت. بنابراین، می‌توان نتیجه‌گیری نمود ادراک شایستگی و احساس تنهایی، دو مقوله‌ای هستند که در ارتباطی متقابل و معکوس با یکدیگر قرار دارند. به این معنا که ادراک شایستگی بالاتر با احساس تنهایی کمتر همراه است. این یافته با نتایج حاصل از مطالعه‌ی سیف و همکاران (۱۳۸۳) در میان نوجوانان تیزهوش و عادی همسویی دارد و تلویح آن در بهداشت روانی نوجوانان، اعم از آنان که دچار نقایص حسی می‌باشند و آنان که از وضعیت عادی برخوردارند آن است که رشد ادراک شایستگی در ابعاد مختلف می‌تواند احساس تنهایی را که تهدیدی برای سلامت روانی محسوب می‌شود (الهاگین، ۲۰۰۴؛ هنریچ و گالون، ۲۰۰۶؛ بلک، ۲۰۰۹)، کاهش دهد.

یافته‌های این پژوهش نشانگر آن بود که بین ابعاد ادراک شایستگی همبستگی مستحکم و مستقیم برقرار است. این یافته هم در گروه نوجوانان با نقص دیداری و هم در گروه بدون این نقص و نیز در کل گروه نمونه مشهود بود. این نتایج مؤید دیدگاه هارتر (۱۹۹۹) در زمینه

ادراک شایستگی است. وی عقیده داشت که سازه ادراک شایستگی اگرچه سازه‌ای چند بعدی است، اما این ابعاد از انسجام درونی و ارتباطی مستحکم بین مؤلفه‌های تشکیل دهنده خود برخوردارند. بنابراین، متحول شدن هر یک از ابعاد ادراک شایستگی، با حفظ استقلال آن بعد، می‌تواند به رشد دیگر ابعاد نیز کمک کند. براساس مدل هارتر (۱۹۹۹)، تجربه‌های مثبت اجتماعی، تحصیلی و ورزشی، منجر به رشد خودپنداره مثبت و احساس ارزشمندی می‌شود. همچنین این باور که رفتارهای فرد، وی را در مقابل اجتماع قرار نمی‌دهد و همسو با گروه همسالان خود عمل می‌نماید و از سوی آنان پذیرفته شده است، منجر به خودارزشمندی کلی می‌گردد. از این رو دانش‌آموزانی که از لحاظ اجتماعی، تحصیلی، و ورزشی احساس شایستگی می‌کنند، محتمل است که رفتارهای جامعه‌پسندانه‌تری نیز نشان دهند و به همین دلیل از محبوبیت بیشتری در بین همسالان خود برخوردار شوند. این عوامل با احساس ارزشمندی بیشتر همراهی می‌کند. این نتایج با یافته‌های پژوهش سیف و همکاران (۱۳۸۳) در میان نوجوانان تیزهوش و عادی همسویی قابل توجهی دارد.

پژوهش حاضر وجود رابطه همبستگی را بین ابعاد تعامل معلم با دانش‌آموز مشتعل بر ارتباط نزدیک و تعارض، ابعاد ادراک شایستگی تأیید نمود. یکی از دلایل این امر می‌تواند این باشد که تعامل معلم و دانش‌آموز در این پژوهش، از نقطه نظر معلم اندازه‌گیری شد، حال آن که ادراک شایستگی به وسیله آزمودنی‌ها مورد خودسنجی قرار گرفت. این امر می‌تواند از همسویی نتایج حاصل از سنجش این دو سازه بکاهد. همچنین، علی‌رغم آن که ابعاد تعامل معلم با دانش‌آموز همبستگی معناداری با احساس تنهایی نداشتند، این پرسش به قوت خود باقی است که آیا این ابعاد می‌توانند در کنار ابعاد ادراک شایستگی، احساس تنهایی نوجوانان را پیش‌بینی کنند؟

در پاسخ به این پرسش که سهم هریک از ابعاد تعامل معلم با دانش‌آموز و ادراک شایستگی در پیش‌بینی احساس تنهایی به چه میزان است، تحلیل رگرسیون چندگانه به کار برده شد. این تحلیل نشان داد که نخستین و مهم‌ترین عامل پیش‌بینی‌کننده احساس تنهایی، ادراک

شایستگی اجتماعی است، چنان که با فزونی یافتن این باور، از میزان احساس تنهایی کاسته می‌شود. این بدان معناست که نوجوانان با ادراک شایستگی اجتماعی بالاتر، محتمل است که توانمندی بیشتری در ایجاد و نگهداری ارتباط با همسالان داشته باشند و در محیط مدرسه از آنجا که روابط اجتماعی بیشتری با همسالان خود برقرار می‌سازند، کمتر دچار احساس تنهایی شوند. این یافته با نتایج حاصل از مطالعه سیف و همکاران (۱۳۸۳) همسویی دارد.

در تفسیر یافته فوق می‌توان اشاره نمود که شایستگی اجتماعی پایین منجر به ادراک خود منفی می‌شود و ادراک خود منفی می‌تواند بر رفتارهای اجتماعی تأثیر بگذارد. برای مثال، نوجوانانی که احساس منفی درباره خود دارند، کمتر در موقعیت‌های اجتماعی حضور می‌یابند یا در این موقعیت‌ها، اضطراب بیشتری را تجربه می‌کنند. به این سبب، کمتر از سوی همسالان مورد پذیرش قرار می‌گیرند و به دنبال آن بیشتر دچار احساس تنهایی می‌شوند (کوپلان، فایندلی و نیلسون^۱، ۲۰۰۴). با توجه به اهمیتی که احساس تنهایی در ایجاد یا تشدید اختلالات روانی، به ویژه در دوران نوجوانی دارد (برای مثال، الهاگین، ۲۰۰۴؛ هنریچ و گالون، ۲۰۰۶؛ دان و همکاران، ۲۰۰۷؛ بلک، ۲۰۰۹؛ آرسلان و همکاران، ۲۰۱۰) تأکید بر عوامل پیشاینده آن از جمله ادراک شایستگی اجتماعی می‌تواند دست اندرکاران تعلیم و تربیت نوجوانان را در راستای فراهم ساختن فرصت‌های تربیتی برای برقرار ساختن و گسترش روابط اجتماعی مؤثر و رشد ادراک شایستگی اجتماعی فراگیران هدایت نماید. لازم به ذکر است که یافته‌های پژوهش حاضر نشان از آن داشت که فزونی هر یک از ابعاد ادراک شایستگی به طور جداگانه باعث کاهش احساس تنهایی می‌گردد، اما وقتی تأثیر مجموعه پنج‌گانه ابعاد ادراک شایستگی بر احساس تنهایی مورد بررسی قرار می‌گیرد، نخستین و قوی‌ترین عامل پیش‌بینی‌کننده، شایستگی اجتماعی است. از آنجا که این متغیر با سایر ابعاد ادراک خود نیز رابطه قوی دارد، محتمل است که تأثیر این ابعاد را بر احساس تنهایی، تحت شعاع خود قرار دهد.

تعارض در روابط معلم و دانش‌آموز، دومین متغیر پیش‌بین احساس تنهایی در معادله رگرسیون بود. یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که با افزایش تعارض بین معلم و دانش‌آموز، احساس تنهایی دانش‌آموز در محیط مدرسه فزونی می‌یابد. در تفسیر این یافته می‌توان به این نکته اشاره داشت که ارتباط تعارضی بین معلم و دانش‌آموز ممکن است با کاهش مهارت‌های اجتماعی و افزایش مشکلات رفتاری برون‌نمود مثل پرخاشگری و پذیرش کمتر دانش‌آموز در بین همسالان همراه گردد (پیانتا و استالمن، ۲۰۰۴). همچنین تعارض در روابط معلم با دانش‌آموز می‌تواند منجر به دریافت بازخوردهای منفی بیشتر از سوی معلم شود که با ادراک خود منفی همراه است و می‌تواند دانش‌آموز را به سوی احساس تنهایی بیشتر سوق دهد. لازم به ذکر است که این یافته یادآوری‌کننده مسئولیت دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت استثنایی در فراهم‌سازی محیط مساعد برای تعامل و گسترش روابط اجتماعی یادگیرندگان و معلمان است. نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که جنسیت رابطه معناداری با احساس تنهایی دارد. چنان که دختران در مقایسه با پسران احساس تنهایی بیشتری را در محیط مدرسه تجربه می‌نمایند. در تفسیر این یافته می‌توان اشاره نمود که در فرهنگ ایرانی ممکن است به دلیل ویژگی‌های اجتماعی، و متفاوت بودن شیوه‌ها و استانداردهای تربیتی والدین، دختران از روابط اجتماعی محدودتری در مقایسه با پسران برخوردار باشند و برای برقراری روابط اجتماعی بیشتر به جمع همسالان خود در محیط مدرسه تکیه نمایند. در حالی که پسران از شبکه ارتباطی وسیع‌تری برخوردارند. از این رو هر گونه اختلال در روابط اجتماعی با همسالان در مدرسه، به طور بارزتری به فزونی احساس تنهایی در دختران منتهی می‌گردد. به بیان دیگر، حساسیت دختران نسبت به روابط اجتماعی با همسالان در محیط مدرسه بیش از پسران است. از سویی دیگر می‌توان این نکته را نیز در نظر گرفت که ممکن است دختران نسبت به پسران آزادانه‌تر احساس تنهایی خود را بیان نمایند. در حالی که پسران به دلیل تأثیر عوامل فرهنگی و اجتماعی از جمله نقش‌های جنسیتی و باورهای قالبی در این خصوص، ممکن است تمایل به پنهان کردن

احساسات خود، از جمله احساس تنهایی، داشته باشند، چرا که به عنوان فردی از جنس ذکور، چنین احساساتی را نشانه ضعف و کهنتری خود می‌دانند.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که عامل نقص بینایی نقشی در پیش‌بینی احساس تنهایی ندارد. به بیان دیگر، دانش‌آموزانی که علی‌رغم مشکلات حسی در محیط‌های عادی آموزشگاهی به تحصیل اشتغال دارند، نسبت به دانش‌آموزان عادی این مدارس، احساس تنهایی بیشتری را تجربه نمی‌کنند. شایان ذکر است که این نتایج نظر رایبسون (۲۰۰۲) را که عنوان نمود کودکان و نوجوانان دچار اختلالات بینایی در مقایسه با هم‌تایان عادی خود روابط اجتماعی محدودتر و دوستان کمتری دارند، رد نمی‌کند. بلکه می‌تواند اهمیت کیفیت روابط اجتماعی را در این گروه از نوجوانان مورد توجه قرار دهد. این غیرممکن نیست که فردی با معدودی دوست و شبکه‌ای کوچک از روابط اجتماعی، به شرطی که این روابط در سطح بالایی از لحاظ کیفی باشد، دچار احساس تنهایی نگردد. از سویی یافته‌های این پژوهش با دیدگاه شاپیرو و همکاران (۲۰۰۵) که عنوان نمود کودکان با نقایص بینایی مدرسه را به عنوان مکان احساس تنهایی، یا مکانی ناآشنا که در آن ممکن است به وسیله همسالان‌شان نادیده گرفته شوند و یا مورد آزار قرار گیرند، توصیف می‌کنند ناهمسو است. همچنین، این نظر را که افراد نابینا به دلیل مهارت‌های حرکتی و آمادگی جسمانی ضعیف، کمتر به عضویت در گروه تمایل نشان می‌دهند و همین امر می‌تواند منجر به افزایش احساس تنهایی، نارضایتی اجتماعی، نایمی اجتماعی و روش‌های غیرفعال زندگی شود (شاپیرو و همکاران، ۲۰۰۳) تأیید نمی‌کند. همان‌گونه که کرک و گالاگر (۱۳۸۲) اشاره نموده‌اند، نوجوانان نابینا برخوردار از هوش بهنجار، در زمینه به‌کارگیری زبان و توانایی‌های ارتباطی با همسالان بینای خود تفاوتی ندارند. بنابراین، نقص بینایی، به خودی خود، نمی‌تواند در توانایی ارتباطی نوجوانان مانعی ایجاد کند و بدین سبب نمی‌تواند محدودیتی در تحصیل این دانش‌آموزان در محیط‌های عادی آموزشگاهی

فراهم سازد.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی مواجه بود. از جمله این که جمع‌آوری اطلاعات تحقیق از آزمودنی‌های با نقص بینایی به صورت مصاحبه انفرادی صورت گرفت که بسیار وقت گیر بود. همچنین، جمع‌آوری داده‌های مربوط به مقیاس تعامل معلم - دانش‌آموز نیز که به طور انفرادی در اختیار معلمان دو گروه دانش‌آموزان با و بدون نقص بینایی قرار گرفت و در خصوص ارتباط هر یک از این دانش‌آموزان با معلم مربوطه تکمیل شد، با صرف وقت زیاد و پیگیری‌های مکرر در جهت جلب همکاری آنان انجام گرفت.

کاربرد یافته‌های پژوهش حاضر در قلمرو روان‌شناسی و تعلیم و تربیت استثنایی، تأکید بر مداخلات مشاوره‌ای و تربیتی در راستای تقویت و بهبود شایستگی اجتماعی نوجوانان است. توصیه می‌شود که دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت در فراهم ساختن فرصت‌ها و موقعیت‌هایی برای گسترش روابط اجتماعی نوجوانان در محیط‌های آموزشی اهتمام ورزند. همچنین نظر به یافته‌های پژوهش مبنی بر آن که تعارض در تعامل معلم و دانش‌آموز، یکی از عوامل بین پیش‌بینی کننده احساس تنهایی در نوجوانان با و بدون نقص بینایی است، پیشنهاد می‌شود که کارگاه‌های آموزشی و دوره‌های آموزش ضمن خدمت برای کارکنان مدارس، به ویژه معلمان و مشاورانی که در مدارس تلفیقی اشتغال دارند، در راستای آموزش راهبردهای حل تعارض برگزار گردد.

مقایسه ابعاد ادراک شایستگی در نوجوانان با و بدون نقص بینایی؛ انجام گرفتن طرح‌های پژوهشی آزمایشی به منظور بررسی تأثیر روش‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی بر احساس تنهایی در میان کودکان و نوجوانان با نقص بینایی؛ بررسی تأثیر ادراک شایستگی و احساس تنهایی بر بهداشت روانی نوجوانان دچار نقص بینایی؛ مقایسه ادراک شایستگی و احساس تنهایی در گروه‌های مختلف نوجوانان با نیازهای ویژه؛ بررسی تعامل معلم و دانش‌آموز در سایر گروه‌های نوجوانان با نیازهای ویژه از پیشنهادهای پژوهش حاضر برای مطالعات آتی است.



منابع فارسی

- خیر، محمد. (۱۳۷۰). بررسی خود ادراکی موفق و ناموفق در بین گروهی از دانش‌آموزان دوره راهنمایی شیراز. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، دوره هشتم، شماره اول و دوم، ص ۱۲۹-۱۵۰.
- سیف، دیبا؛ بشاش، لعبا و لطیفیان، مرتضی. (۱۳۸۳). تأثیر ابعاد ادراک خود بر روابط اجتماعی با همسالان در نوجوانان مراکز آموزش استعدادهای درخشان و مدارس عادی. *مجله روان‌شناسی*، دوره هشتم، شماره اول، ص ۸۶-۹۷.
- کرک، ساموئل ای؛ و گالاگر، جیمز جی. (۱۳۸۲). *آموزش و پرورش کودکان استثنایی*. ترجمه مجتبی جوادیان. چاپ سوم. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

منابع لاتین

- Arslan, C. Hamarta, E. Ure, O & Ozyesil, Z. (2010). An investigation of loneliness and perfectionism in university students. *Journal of social and behavioral sciences*, 2, 814-818.
- Asher, S. R., & Wheeler, V. A. (1985). Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 500-505.
- Berguno, G., Leroux, P., Mcainish, K. & sheikh, S. (2004). Experience of loneliness at school and its relation to bullying and quality of teacher interventions. *The qualitative report*, 9, 483-499.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher - child relationship and children's early school adjustment. *Journal of school psychology*, 35, 61-79.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-student relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934- 946.
- Black, K. (2009). *Exploring adolescent loneliness and companion animal attachment*. Doctoral Dissertation, University of New Mexico.
- Coplan, R. J., Findly, L. C., & Nelson, L. J. (2004). Characteristics of preschoolers with lower perceived competence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 399-408.
- Dunn, J. C., Dunn, J. G. H., & Bayduza, A. (2007). Perceived athletic competence, sociometric status, and loneliness in elementary school children. *Journal of Sport Behavior*, 30, 246-269.

- Elhageen, A. A. M. (2004). *Effect of interaction between parental treatment styles and peer relations in classroom on the feelings of loneliness among deaf children in Egyptian schools*. Doctoral Dissertation. Eberhard- Karls University.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Ewing, A. (2009). *Teacher-child relationship quality and children's school outcomes :Exploring Gender Differences Across elementary school grades*. Doctoral Dissertation, University of Arizona.
- Ford, D. H., & Learner, R. M.(1999). *Developmental systems theory: An integrative approach*. SAGE Publications, Inc.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1988). *Manual for the adolescent self-perception profile*. Denver, CO: Author
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York : The Guilford press.
- Heinrich, L. M. & Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: A literature review. *Clinical psychology review*, 26, 695-718.
- Kaiser, H.F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141 – 151.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 44-58.
- Redfield, J. L. (2008). *The influence of an educational coaching model on children's perceived competence and self esteem*. Doctoral Dissertation, Capella University.
- Robinson, B. (2002). *Effects of visual impairment, gender and age on self-determination of children who are blind*. Unpublished master's thesis, State university of New York at Brockport.
- Shahim, S. (2004). Self-perception of competence by Iranian children. *Psychological Reports*, 94, 872-876.
- Shapiro, D. R., Lieberman, L. J., & moffett, A. (2003). Strategies to improve perceived competence in children with visual impairments. *Academic Research Library*, 35, 69-80.
- Shapiro, D. R., Moffett, A., Lieberman, L., & Dummer, G. M. (2005). Perceived competence of children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 99, 15-25.
- Stoeckli, G. (2010). The role of individual and social factors in classroom loneliness. *The journal of educational research*, 103, 28-39.
- Telan, P. (2000). *Teacher -student relationships and the link to academic adjustment and emotional well being in early adolescence*. Doctoral Dissertation. Florida international university.