

Research Article

Developing of Motivational Scaffolding Program based on the Intervention Mapping and Effectiveness on Goal Orientations and Cognitive Appraisal in Parents

F. Rashidipour¹, O. Shokri^{2*}, J. Fathabadi³ & H. Pourshahriar⁴

1. Phd candidate in educational psychology, Faculty of Psychology and Educational Science, University of Shahid Beheshti, Tehran, Iran. Email: rashidi.psychologist@yahoo.com

2. Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Science, University of Shahid Beheshti, Tehran, Iran. Email: o_shokri@yahoo.com

3. Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Science, University of Shahid Beheshti, Tehran, Iran. Email: fathabadi51@gmail.com

4. Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Science, University of Shahid Beheshti, Tehran, Iran. Email: h_pourshahriar@sbu.ac.ir

Abstract

Aim: The aim of this study was to developing a motivational scaffolding program and evaluate effectiveness on goal orientations and cognitive appraisal in parents. **Method:** First, the intervention mapping was used to design a motivational scaffolding training program. Then, quasi-experimental research with pre-test-post-test design with follow-up and control group was used. The statistical population included all parents of eighth grade students in Tehran's 4th education district. The statistical sample included 30 mothers with seventh and eighth grade children who were selected using available sampling method. After assignment in experimental and control groups, they responded to the Cognitive Appraisal Scale and parental goal orientation tool. The motivational scaffolding program was implemented in ten two-hour sessions weekly for the experimental group through the WhatsApp application. **Results:** The results of simple mixed analysis of variance statistical method showed that this training program ($p < 0.05$) was effective in increasing the mastery goal orientation ($F = 4.20$) and challenging Appraisal ($F = 4.40$) and evaluation of resources ($F = 6.31$), as well as reducing performance goal orientation ($F = 3.97$) and threatening cognitive appraisal ($F = 3.88$) in the parent group. **Conclusion:** The results showed that by emphasizing the functional characteristics of the scaffolding program for changing parents' motivational status, motivational terminology identifying the motivational profile of parents was similar to the motivational constructs governing students' motivational orientation. Therefore, parental motivational orientation is considered as one of the most determining contextual elements affecting students' motivational profile.

Keywords: cognitive appraisal, intervention mapping, motivational scaffolding, parental goal orientation

Citation: F. Rashidipour, F., Shokri, O., Fathabadi, J., & Pourshahriar, H. (2022). Developing of motivational scaffolding program based on the intervention mapping and effectiveness on goal orientations and cognitive appraisal in parents. *Quarterly of Applied Psychology*, 16 (3):11-41.

مقاله پژوهشی

ساخت برنامه داربست‌سازی انگیزشی بر اساس الگوی نقشه‌نگاری مداخله و اثربخشی آن بر جهت‌گیری‌های هدفی و ارزیابی‌های شناختی والدین

فاطمه رشیدی پور^۱، امید شکری^{۲*}، جلیل فتح‌آبادی^۳ و حسین پورشهریار^۴

۱. کاندیدای دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. ایمیل: rashidi.psychologist@yahoo.com
۲. استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. ایمیل: o_shokri@yahoo.com
۳. دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. ایمیل: fathabadi51@gmail.com
۴. استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. ایمیل: h_pourshariar@sbu.ac.ir

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف ساخت برنامه داربست‌سازی انگیزشی و تعیین اثربخشی آن بر جهت‌گیری‌های هدفی و ارزیابی‌های شناختی والدین انجام شد. روش: پس از طراحی برنامه آموزشی داربست‌سازی انگیزشی بر اساس نقشه‌نگاری مداخله، به منظور بررسی اثربخشی آن از پژوهش شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون همراه با پیگیری و گروه گواه استفاده شد. جامعه آماری شامل تمامی والدین دانش‌آموزان پایه هفتم منطقه ۴ آموزش و پرورش شهر تهران و نمونه آماری نیز شامل ۳۰ مادر دارای فرزند کلاس هفتم و هشتم بودند که به کمک روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و پس از واگذاری در گروه‌های آزمایشی به مقیاس ارزیابی شناختی استرس و ابزار جهت‌گیری هدفی والدین پاسخ دادند. برنامه داربست‌سازی انگیزشی در ده جلسه دو ساعته به صورت هفتگی و از طریق اپلیکیشن واتساپ برای گروه آزمایش اجرا شد. یافته‌ها: نتایج روش آماری تحلیل واریانس مختلط ساده نشان داد که این برنامه با $P < 0.05$ ، در افزایش جهت‌گیری هدفی تسلطی ($F = 4/20$) و ارزیابی چالشی ($F = 4/40$) و ارزیابی از منابع ($F = 6/31$) و در کاهش جهت‌گیری عملکردی ($F = 3/97$) و ارزیابی شناختی تهدیدنگر ($F = 3/88$) مؤثر بود. نتیجه‌گیری: در مجموع، نتایج با تأکید بر مشخصه‌های کارکردی برنامه داربست‌سازی برای تغییر در وضعیت انگیزشی والدین نشان داد که اصطلاح‌شناسی انگیزشی معرف نیمرخ انگیزشی والدین با سازه‌های انگیزشی ناظر بر جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان مشابه بود. بنابراین، جهت‌گیری انگیزشی والدین به عنوان یکی از تعیین‌کننده‌ترین عناصر بافتاری مؤثر بر نیمرخ انگیزشی دانش‌آموزان محسوب می‌شود.

کلیدواژه‌ها: ارزیابی‌های شناختی، جهت‌گیری هدفی والدین، داربست‌سازی انگیزشی، نقشه‌نگاری مداخله

استناد به این مقاله: رشیدی پور، فاطمه، شکری، امید، فتح‌آبادی، جلیل، و پورشهریار، حسین. (۱۴۰۱). ساخت برنامه داربست‌سازی انگیزشی بر اساس الگوی نقشه‌نگاری مداخله و اثربخشی آن بر جهت‌گیری‌های هدفی و ارزیابی‌های شناختی والدین. فصلنامه علمی - پژوهشی روان‌شناسی کاربردی، ۱۶ (پیاپی ۶۳): ۴۱-۱۱.

مقدمه

والدین به عنوان محیط مجاور فرزندان در تعامل با دیگر محیط‌های مجاور همچون همسالان و همچنین محیط‌های دوربردی چون فرهنگ اجتماعی بر انگیزش پیشرفت فرزندان اثرگذارند. کیفیت و کمیت تعاملات والد - فرزندی، اشکال متفاوتی از نیمرخ انگیزشی فرزندان را موجب خواهد شد (سسی و اسکالس، ۲۰۲۰). از منظر نظریه‌های انگیزشی چون نظریه اسناد^۱ (گراهام، ۲۰۲۰)، نظریه ارزش-انتظار موقعیتی^۲ (اکسلس و ویگفیلد، ۲۰۲۰)، تئوری جهت‌گیری هدفی^۳ (اردن و کاپلان، ۲۰۲۰)، تئوری خودکارآمدی^۴ (شانک و دیبندنتو، ۲۰۲۰)، نظریه خودتعیین‌گری^۵ (ریان و دسی، ۲۰۲۰) و الگوی طراحی انگیزشی^۶ (کلر، ۲۰۱۸) انگیزش در قالب بافت ارتباطی با دیگران مهم (همچون والدین) مفهوم‌سازی می‌شود. برای مثال نظریه خودتعیین‌گری بر برآورد نیازهای اساسی روان‌شناختی (نیاز به خودمختاری^۷، نیاز به احساس تعلق و ارتباط^۸ و نیاز به احساس شایستگی^۹) توسط دیگران مهم تأکید دارد (ریان و دسی، ۲۰۲۰). همچنین از منظر تئوری خودکارآمدی، باورهای کارآمدی و بازخوردهای والدین و از منظر نظریه ارزش انتظار، انتظارات و ارزش‌های مرتبط با پیشرفت در والدین، تغییر نگرش‌های انگیزشی فرزندان را در پی دارد (ویگفیلد و همکاران، ۲۰۱۹). همچنین کلر (۲۰۱۸) با تأکید بر پنج عنصر توجه^{۱۰}، ارتباط^{۱۱}، اعتماد^{۱۲}، رضامندی^{۱۳} و اراده^{۱۴}، اخذ راهبردهای ارتقا دهنده در هر یک از عناصر انگیزشی مذکور را بهترین راه دستیابی منظم و سیستماتیک به ارتقای نیمرخ انگیزشی یادگیرندگان می‌داند.

مرور شواهد تجربی هم نشان می‌دهد که محققان در این قلمرو مطالعاتی، اغلب بر ویژگی‌های کارکردی سازه مشغولیت والدینی^{۱۵} تأکید دارند (کیم، موک و سیدل، ۲۰۲۰). مشغولیت والدینی به تأمین منابع مورد نیاز فرزندان و همچنین میزان مشارکت فعالانه والدین در فعالیت‌های تحصیلی فرزندان اشاره دارد (بونک، گیجسلارس، ریتزن و برند-کراول، ۲۰۱۸). فراتحلیل اثرات والدینی بر نیمرخ انگیزشی فرزندان نشان داده مشغولیت والدینی به واسطه عوامل مهم دیگری چون ارتباط عاطفی والد-فرزند، میزان پاسخ دهی و گرمی والدینی و خصوصاً سبک والدینی تحت

1. Attribution
2. Situational Expectancy - Value
3. Goal orientation
4. Self- efficacy
5. Self- determination
6. Motivational design
7. Autonomy
8. Relatedness

9. Competence
10. Attention
11. Relevance
12. Confidence
13. Satisfaction
14. Vilotion
15. Parental involvement

تأثیر قرار می‌گیرد (لازاروسکی و هالمن، ۲۰۱۶). انتظارات و آرزوهای والدین یعنی میزان تصور موفقیت تحصیلی فرزند در نگاه والدین، اغلب قوی‌ترین پیش‌بین پیامدهای تحصیلی در فرزندان است (ویگفیلد و اکسلس، ۲۰۲۰).

در این میان و براساس پژوهش‌های گذشته الگوی حمایت از خودمختاری فرزندان بیشترین توان پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی را داراست. فرزندان چنین والدینی نسبت به همسالانشان تعهد بالاتری به مشارکت در فعالیت‌های مدرسه داشته و ثبات قدم بیشتری در چالش‌های تحصیلی تجربه می‌کنند (سیلینیکاس و کیکاس، ۲۰۱۹). در تقابل زمانی که والدین مداخله‌گرایانه سعی بر کنترل رفتارهای تحصیلی فرزندان خود دارند، نه تنها حضورشان منجر به افزایش پیشرفت تحصیلی فرزندان نمی‌گردد؛ بلکه این نوع تعاملات، کمال‌گرایی^۱ افراطی فرزندان (مورونی و همکاران، ۲۰۱۵)، احساس عدم شایستگی، عملکرد تحصیلی سطح پایین (ویلجرینتا، ۲۰۱۸) و همچنین خودپنداره پایین فرزندان را به همراه دارد (نونز، اپستین، سوزز، روساری، والچ و وال، ۲۰۱۷؛ مورونی، دامونت، تراتوین، ینگلی و بریسویل، ۲۰۱۵). همچنین ادراک کنترل والدینی و عدم استقلال در دانش‌آموزان، با خودکارآمدی، جهت‌گیری هدفی تسلطی و پیشرفت تحصیلی رابطه منفی دارد و حتی به تعارضات بیشتر والد-فرزندی مرتبط با امور تحصیلی دامن می‌زند (آگ و آنتونی، ۲۰۲۰؛ هافتر، فلانگر، دیک، گاسپارد، بریسون و تراتوین، ۲۰۱۷).

بنابراین چه بیان شد نظریات انگیزشی و پیشینه پژوهشی، هر دو بر این امر صحنه می‌گذارند که پیامدهای مثبت تحصیلی بر حمایت والدینی مؤثر و کارا از فرزندان مبتنی است. این بستر نظری و تجربی تحت عنوان سازه داریست‌سازی انگیزشی^۲ مفهوم‌سازی شده است. داریست‌سازی مفهومی است که به حمایت بزرگسال از فرزندش اشاره دارد؛ به شکلی که بتواند درون منطقه مجاور رشد^۳، توانمندی بالقوه خود را به نمایش بگذارد. داریست‌سازی انگیزشی با ابراز دغدغه‌مندی، تحسین تلاش، احترام به خودمختاری، خوش‌بینی، همدلی، ایجاد دلگرمی و احساس مراقبت در محیط غنی از حساسیت^۴ و گرمی^۵ والدینی تأمین می‌شود (ماتیس و استاگر، ۲۰۱۸؛ یوکاس، گارسیا و ریکس، ۲۰۱۹؛ باند، ۲۰۱۹؛ فنگ، ایسک، گانگ، گائو و کائو، ۲۰۱۹؛ مولر، ۲۰۱۸؛ دکتوروف و آمولد، ۲۰۱۷). پژوهش‌های محدود قبلی نشان داده‌اند داریست‌سازی انگیزشی ضمن سوق دادن فرزندان به سمت تجربه مهارت غنی‌تر و ادراک کنترل بر امور تحصیلی، افزایش احساس خودکارآمدی، خودتنظیمی^۶، ایجاد و تداوم علاقه^۷ و کاهش اهمال‌کاری

1. Perfectionism

2. Motivational scaffolding

3. Zone of proximal development

4. Sensitivity

5. Warmth

6. Self – regulation

7. Interest

تحصیلی^۱ را به همراه دارد (سیلسنیکاس و کیکاس، ۲۰۱۹؛ مائو و همکاران، ۲۰۱۸؛ سالاری و فیلارس، ۲۰۱۷؛ سیلینیکاس و همکاران، ۲۰۱۵). رفتارهای حمایتگر خودمختاری^۲ شامل فعالیت‌هایی چون اجتناب از کنترل‌گری در رفتار، زبان و نگرش، پذیرش دیدگاه فرزند و احیانا شکایت او، عدم اجبار برای انجام قریب الوقوع تکلیف زمانی که فرزند خود را از حل آن ناتوان می‌بیند و نهایتاً عدم ارائه راه حل فوری به مسائل حل نشده فرزند می‌باشد. در مقابل تخصیص زمان کافی برای انجام تکلیف، ارائه یک ساختار عینی منسجم شامل اهداف، انتظارات و فضای پیش رو مورد تأکید قرار می‌گیرد (ریان، ریان، دی‌دومینکو و دسی، ۲۰۱۹). بنابراین در این روش تعاملی، همسان با داربست‌سازی شناختی، والدین صرفاً با ایجاد حداقل پشتیبانی مورد نیاز برای حل موفقیت‌آمیز تکلیف، از عملکرد خودمختارانه فرزند خود حمایت می‌کنند (کیم و همکاران، ۲۰۲۰؛ هوری، تایار و کوک، ۲۰۱۹).

با وجود تأکید پیشینه پژوهشی و نظریه‌های انگیزشی معاصر بر اثرات والدین به عنوان بافت اجتماعی^۳ مؤثر بر انگیزش، اغلب مداخله‌های طرح‌ریزی شده همچنان یادگیرندگان و معلمان را دربر گرفته، از ارائه آموزش‌های متقن برای والدین غفلت کرده‌اند. وجود تناقضات در یافته‌های مربوط به اثرگذاری مثبت یا منفی والدینی در شرایط رفتاری متفاوت بر پیشرفت و انگیزش تحصیلی فرزندان (بونک و همکاران، ۲۰۱۸)، ضرورت آموزش والدین به جهت آشنایی با کیفیت و کمیت رفتارهای ارتقا دهنده نیمرخ انگیزشی فرزندان را آشکار می‌سازد. بنابراین نیاز است در طرح‌ریزی برنامه‌های ارتقای انگیزش، والدین به عنوان عنصری اثرگذار بر اتخاذ رفتارهای معطوف به هدف در دانش‌آموزان، مورد توجه قرار گیرند. البته طرح‌ریزی هر مداخله‌ای در حوزه سلامت، بهتر است به جای تلاش‌های آزمون و خطا، بر مراحل سیستماتیک و منظمی معطوف گردد. خصوصاً در مداخلات پیچیده یعنی مداخلاتی که پدیده محوری سازه‌ای چندبعدی و فراگیر است (همچون انگیزش)، بهره‌گیری از نقشه راه برای ترسیم مراحل دستیابی به یک برنامه آموزشی، از اهمیت بیشتری برخوردار است (فرناندز، تن‌هور، لی‌شات، رودریگز، و کاک، ۲۰۱۹). توسعه یک مداخله پیچیده منوط به بهره‌بردن از چارچوب‌های رسمی موجود برای تحول مداخله است. نقشه‌نگاری مداخله^۴ به عنوان پروتکلی برای هدایت مراحل طراحی و انتخاب راهبردهای مناسب برای اجرای مداخلات در حوزه سلامت، این مسیر را روشن می‌سازد. بنابراین توسعه یک مداخله پیچیده منوط به پیروی از چارچوب‌های رسمی موجود برای تحول مداخله و در نتیجه کاربرد گام‌های پیوسته و منظم نقشه‌نگاری مداخله، همچون بررسی شواهد

1. Academic procrastination

2. Autonomy- supportive scaffolding

3. Social context

4. Intervention Mapping

تجربی قبلی، شناسایی و تأسی به یک نظریهٔ زیربنایی موجود و انتخاب راهبردهای مؤثر، قادر است فاصلهٔ بین توسعهٔ برنامه‌ها، اجرای تمرینات بالینی و کاربست آن‌ها در دنیای واقعی را کاهش دهد (گیتلین و کزاجا، ۲۰۱۶).

از دیگرسو، مداخلات والدینی یا برنامه‌های جامع مدونی که مجموعه ساختار نظام‌مندی را برای بهبود تعاملات والد-فرزند در حیطه‌های گوناگون فرزندپروری چون آموزش، نظارت، قانون‌گذاری و تعاملات عاطفی در اختیار والدین می‌گذارند، باید هدف بسیار ضروری دستکاری نیمرخ روان‌شناختی والدین را دنبال کنند (وو، ژو، آگبانایا، ژانگ و وو، ۲۰۲۰). پژوهش‌های گذشته نشان داده که رسیدن به هدف تغییر مواضع رفتاری و عاطفی فرزندان از طریق مداخلات والدینی، نیازمند مشارکت فعالانه و همه‌جانبهٔ والدین در برنامه‌های آموزشی و توان‌بالقوه کاربست آن در دنیای تعاملات واقعی با فرزندان است. در این موارد ویژگی‌های روانی و شخصیتی و نیازهای والدین با مشارکت فعالانهٔ آنان (گونزالز، ماراوسکا و هاسلم، ۲۰۲۱) و متعاقباً اجرای مداخلات آموخته‌شده تداخل ایجاد می‌کند (آلوارزو، بیرنه و رودریجس، ۲۰۲۱) و والد را از کاربست دانسته‌هایش ناتوان می‌سازد. درچنین شرایطی بهبود ویژگی‌های روان‌شناختی والدین، اثرات مثبت برنامه‌های آموزشی والدمحور بر نیمرخ رفتاری و عاطفی فرزندان را وساطت می‌کند (میلر و هریسون، ۲۰۱۵). بنابراین این نوع مداخلات باید بهبود پاسخ‌دهی والدین، ارتقای خودباوری در آن‌ها، کاهش اتخاذ راهبردهای منفی، کاهش استرس و بهبود ارزیابی‌های شناختی را دنبال کنند (آلوارز و همکاران، ۲۰۲۱؛ وو و همکاران، ۲۰۲۰؛ چاکو، ویمبس، راجوان، ویمبر و فرسن، ۲۰۱۷). براساس آنچه بیان شد، در پژوهش حاضر، ضمن ساخت برنامهٔ جامع داریست‌سازی انگیزشی، اثربخشی آن بر ارزیابی‌های شناختی استرس و جهت‌گیری هدف در والدین مورد سنجش قرار گرفته و به این سوالات پاسخ داده می‌شود که اهم مؤلفه‌های تشکیل دهنده برنامه داریست‌سازی انگیزشی کدامند و آیا این برنامه قادر به تغییر نیمرخ روان‌شناختی والدین هست یا خیر؟

روش

پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل و پیگیری بود. جامعهٔ آماری شامل تمامی والدین دانش‌آموزان پایه هشتم منطقهٔ ۴ آموزش و پرورش در شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۹۹ بودند. نمونهٔ آماری شامل ۳۰ مادر دارای فرزند کلاس هفتمی و هشتمی بود. در این مطالعه، مشارکت‌کنندگان با استفاده از روش نمونه‌گیری در

دسترس انتخاب شدند و سپس تخصیص گروه آزمایش یا گروه کنترل به آنان به شکل تصادفی انجام شد. در این مطالعه برای دستیابی به توان آزمون آماری برابر با $0/80$ ، برای هر یک از دو گروه آزمایش و کنترل، نمونه‌ای حدود ۳۰ واحد آزمایشی انتخاب شدند. اهمیت ملاک‌های ورود به پژوهش برای واحدهای آزمایشی شامل رضایت آگاهانه برای مشارکت در پژوهش، عدم حضور همزمان در برنامه‌های آموزشی مشابه و در نهایت، دامنه سنی ۳۵ تا ۵۵ سال بودند. اهمیت ملاک‌های خروج از مطالعه حاضر نیز شامل شرکت همزمان در هر برنامه آموزشی مشابه دیگر، غیبت ۲ جلسه یا بیشتر از برنامه آموزشی، عدم مشارکت فعالانه در جلسات آموزشی و عدم انجام مسئولانه تکالیف خانگی بودند. بر حسب ملاک‌های مرور شده، در پایان دوره آموزشی هیچ کدام از واحدهای آزمایشی در گروه‌های آزمایش و کنترل حذف نشدند.

ابزار گردآوری اطلاعات

ابزار جهت‌گیری هدفی والدین (میگلی و همکاران، ۲۰۰۰)

در این پژوهش برای سنجش جهت‌گیری هدفی والدین در مورد فرزندانشان از پرسشنامه والدین، محیط زندگی و همسایگان اقتباس شده از راهنمای الگوی مقیاس‌های یادگیری انطباقی^۱ استفاده شده است که توسط میگلی و همکاران (۲۰۰۰) برای ارزیابی ادراک اهداف والدین در مورد دانش‌آموزان ساخته شد. برای پاسخ به سؤالات از مقیاس لیکرت ۵ گزینه‌ای از ۱ (کاملاً موافقم) تا ۵ (کاملاً مخالفم) استفاده شده است. میگلی و همکاران ضریب آلفای کرونباخ برای دو زیرمقیاس جهت‌گیری هدفی عملکردی و تسلطی را $0/71$ و $0/71$ برآورد کرده‌اند. در پژوهش حسینی، فتح‌آبادی، شکری و پاکدامن (۱۳۹۴)، ارزیابی اعتبار مقیاس ضریب همسانی درونی با آلفای کرونباخ برای جهت‌گیری هدف عملکردی پدران $0/77$ و مادران $0/79$ و برای جهت‌گیری هدف تسلطی پدران $0/74$ و مادران $0/78$ به دست آمد. همچنین در پژوهش حسینی و همکاران (۱۳۹۴) نتایج تحلیل عاملی ابزار جهت‌گیری هدفی والدین موافق با نتایج پژوهش گویندا و همکاران (۲۰۰۷) نشان داد که عامل‌های عملکردی و تسلطی در مورد پدران هر کدام $26/22$ درصد و در مجموع $48/88$ درصد از واریانس عامل کلی جهت‌گیری هدف ادراک شده پدران را تبیین کردند. همچنین، در بین مادران، عامل‌های عملکردی و تسلطی هر یک به ترتیب $27/04$ درصد و $25/77$ درصد و در مجموع $52/82$ درصد از واریانس عامل کلی جهت‌گیری هدف ادراک شده آن‌ها را تبیین کردند.

¹ Manual for the patterns of adaptive learning scales

مقیاس ارزیابی شناختی استرس (SAM-R)، پی‌کاک و وانگ، ۱۹۹۰)

پرسشنامه ارزیابی شناختی استرس تجدیدنظر شده^۱ توسط پی‌کاک و وانگ (۱۹۹۰) براساس الگوی نظری تبدیلی استرس لازاروس و فولکمن (۱۹۸۵) و با هدف اندازه‌گیری فرایندهای ارزیابی شناختی در رویارویی با تجارب استرس‌زا، توسعه یافته است. در این مقیاس شرکت‌کنندگان روی یک طیف پنج درجه‌ای از هرگز (صفر) تا بیشتر اوقات (چهار) به بیست و چهار گویه پاسخ می‌دهند. همچنین آزمون ساختار عاملی نسخه تجدیدنظر شده این مقیاس، در مطالعه رویلی، رویسیچ، جوریکا و وافن^۲ (۲۰۰۵) ضرایب همسانی درونی برای مقیاس‌های چالشی، تهدید و منابع به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۱ و ۰/۷۹ به دست آمد. درنهایت در مطالعه شگری، تمیزی، عبدالله‌پور و خدابی (۱۳۹۵) ضرایب همسانی درونی برای عوامل تهدید، چالش و منابع به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۲ و ۰/۷۹ به دست آمد. همچنین مطالعه رویلی و رویسیچ (۲۰۰۵) که با هدف سنجش و توسعه ابزارهای گرایشی و چندبعدی ارزیابی شناختی استرس انجام شد، نتایج تحلیل عاملی، چهار عامل چالش، تهدید، مرکزیت و منابع را نشان داد. همچنین آزمون ساختار عاملی نسخه تجدیدنظر شده این مقیاس، در مطالعه رویلی، رویسیچ، جوریکا و وافن (۲۰۰۵) سه عامل چالش، تهدید و مرکزیت را تکرار کرد. در این مطالعه ضرایب همسانی درونی برای مقیاس‌های چالشی، تهدید و منابع به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۱ و ۰/۷۹ به دست آمد. درنهایت در مطالعه این مقیاس روی سید دانشجوی ایرانی (شگری، تمیزی، عبدالله‌پور و خدابی، ۱۳۹۵) تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس نشان داد که مقیاس ارزیابی استرس از سه عامل تهدید، چالش و منابع تشکیل شده است. در این مطالعه ضرایب همسانی درونی برای عوامل تهدید، چالش و منابع به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۲ و ۰/۷۹ به دست آمد. شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تأییدی برپایه نرم‌افزار ایموس وجود این عوامل سه‌گانه را تأیید و نتایج همبستگی بین ابعاد مقیاس ارزیابی استرس با هیجانات پیشرفت مثبت و منفی و همچنین خودکارآمدی تحصیلی به طور تجربی از روایی این سازه حمایت کرد.

شیوه اجرا

در این پژوهش برای ساخت برنامه داربست‌سازی انگیزشی از الگوی نقشه نگاری مداخله استفاده شد. کرایگ و همکاران (۲۰۱۹) فرایندهای محتمل برای تکمیل فرایند آماده‌سازی یک برنامه

¹ Stress Appraisal Measure- Revised

² Rowley, Roesch, Jurica & Vaughn

آموزشی - مداخله‌ای را شامل توسعه^۱ مداخله، اجرای آزمایشی^۲ و بررسی قابلیت اجرایی^۳، ارزیابی^۴ مداخله و نهایتاً گزارش^۵ و پیاده‌سازی^۶ مداخله می‌دانند. در این پژوهش نقشه‌نگاری مداخله (فرناندز و همکاران، ۲۰۱۹) مبنای توسعه بسته‌ی آموزشی قرار گرفت. به‌طور خلاصه مراحل این مسیر به شرح زیر است:

- ارزیابی نیازها، شناسایی موانع و تسهیل‌گرهای برنامه
- ایجاد ماتریس اهداف تغییر: در این مرحله می‌بایست اهداف عملکردی ایجاد شوند.
- انتخاب روش‌های مداخله مبتنی بر نظریه مشخص (انتخاب استراتژی‌ها و تکنیک‌ها): انتخاب راهبردها باید با یک زیربنای نظری مشخص هماهنگ باشد: در این مرحله شناسایی مولفه‌های مهم مداخلات انگیزشی، از طریق مرور و مطالعه دقیق مطالعات قبلی حاصل شد.
- یکپارچه‌سازی راهبردها برای ایجاد یک برنامه منسجم طراحی بسته آموزشی
- اجرای برنامه در بافت واقعی
- ارزیابی مداخله‌های طراحی شده و پیامدهای اجرا

گام اول: ارزیابی نیازها، شناسایی موانع و تسهیل‌گرهای برنامه: به طور ایده‌آل، در اولین گام برای توسعه برنامه تعیین کاربران برنامه، حامیان برنامه، مجریان برنامه، و نهایتاً ضمانت اجرایی صحیح آن باید تعیین شود. البته گاه ممکن است این موارد در مراحل بعدی دستخوش تغییراتی گردند. در این پژوهش، آماده‌سازی برنامه داربست‌سازی انگیزشی برای آموزش گروهی والدین در محیط‌های آکادمیک چون مدرسه یا در قالب کارگاه‌های آموزشی پیش‌بینی می‌شود. مجری برنامه هم روان‌شناسی است که به‌عنوان تسهیل‌گر آموزش دیده، قادر به ارتباط متقابل با والدین بوده و ضمن آگاهی از شیوه‌های فرزندپروری و روابط والد-فرزندی، از نظریه‌های زیربنایی انگیزش و یادگیری هم اطلاع کافی داشته باشد.

گام دوم: شناسایی اهداف عملکردی و ماتریس تغییر: از آن‌جا که متغیرهای والدینی چون استرس و ارزش‌های والدینی بر انتخاب رفتارهای آنان و نوع تعاملات با فرزندان مؤثر هستند (آگ و آنتونی، ۲۰۲۰)، زمانی می‌توان کاربست برنامه‌های آموزشی روانی را تضمین کرد که این برنامه‌ها قادر به تغییر در متغیرهای والدینی باشند (آلوارز و همکاران، ۲۰۲۰). در این بین استرس والدینی و ارزیابی‌های مرتبط با رخدادهای متفاوت، قادر است به عنوان واسطه اجرای یک بسته روی

1. Developing

2. Piloting

3. Feasibility

4. Evaluationg

5. Reporting

6. Implementation

والدین و نتایج مورد انتظار روی فرزندان عمل کند (بکر و همکاران، ۲۰۱۹). از طرفی ارزش‌های والدین و اهداف و آرزوهای تحصیلی آنان برای فرزندان، از مهم‌ترین پیش‌بین‌های اتخاذ رفتارهای کنترل‌گرایانه و نظارت بیش‌ازحد نسبت به فرزندان است. این تفکرات مبتنی بر جهت‌گیری هدفی از طریق انتخاب رفتارهای والدینی بر نتایج متفاوت انگیزشی و رفتاری در فرزندان مؤثر است (شون، برگر و کوک، ۲۰۲۱؛ جوانگ و کوان، ۲۰۲۱). بنابراین اگر برنامه داربست‌سازی انگیزشی قادر به تغییر مواضع والدینی باشد، می‌توان به تغییر در مواضع انگیزشی فرزندان امیدوار بود. به همین دلیل مؤلفه‌های جهت‌گیری هدفی و ارزیابی‌های شناختی استرس والدین به عنوان اهداف عملکردی انتخاب شدند.

گام سوم: انتخاب راهبردها و تکنیک‌ها مبتنی بر الگوی نظری

در این بخش با توجه به پیشنهاد بارثالامیو و همکاران (۲۰۰۶) و کرایگ و همکاران (۲۰۱۹) شناسایی پایه‌های تجربی و شواهد پژوهشی گذشته و همچنین انتخاب تئوری مناسب بسیار کمک‌کننده است. در این بخش هدف شناسایی مؤلفه‌های پرتکرار و ضروری در اغلب مداخلات آموزشی - روانی مبتنی بر والدین در حوزه انگیزش تحصیلی بود. جهت استخراج راهبردهای محتمل برای ارتقا مواضع انگیزشی والدین، مطالعات مرور سیستماتیک در مجلات علمی تخصصی برتر حوزه روان‌شناسی تربیتی به شکل دقیق و مفصل مطالعه و جهت استخراج مؤلفه‌ها استفاده شدند (مانند کیم و همکاران، ۲۰۲۰؛ مولر، راثو و زاگرم، ۲۰۱۷؛ سیندر، فانگ، پینتر، پتارد، بار و پاتال، ۲۰۱۹). همچنین در این بخش، مداخلات پیشین متمرکز بر تغییر مواضع انگیزشی والدین و به تفکیک نظریات انگیزش پیشرفت بررسی شدند. بررسی مفهومی و کاربردی مداخلات آموزشی - روانی متمرکز بر والدین با هدف ارتقای انگیزشی یادگیرندگان، نشان می‌دهد هرگونه تلاش نظام‌دار در این راستا، باید تعاملات والدین - فرزندان (ریان و همکاران، ۲۰۱۹)، گرمی و حساسیت والدینی (شفر، ۲۰۱۹)، باورها و جهت‌گیری‌های هدفی والدین (چنگ و کوان، ۲۰۲۱)، ارزش‌ها و انتظارات والدین (ویگفیلد و اکسلس، ۲۰۲۰)، ارزیابی‌های شناختی و باورهای خودکارآمدی والدین (سالاری و فیلاس، ۲۰۱۷) و خصوصاً رفتارهای حمایتگر خودمختاری (کیم و همکاران، ۲۰۲۰) را دربرگیرد.

از آن‌جا که در طراحی مداخلات روان‌شناختی، شناسایی الگوی نظری متناسب نسبت به کاربرد صرف پژوهش‌های گذشته، به نتایج اثربخش‌تری منجر خواهد شد و تغییرات مورد انتظار و مسیر دستیابی به این تغییرات را با روشنی بیشتری به نمایش خواهد گذاشت (بارثالامیو، پارسن، کوک و پارتیدا، ۲۰۰۶)، الگوی جامع طراحی انگیزشی (کلر، ۲۰۱۸) به عنوان الگوی زیربنایی

برای طراحی بسته آموزشی انتخاب شد. انتخاب این الگوی نظری به دلیل جامعیت آن در توجه همزمان به همه مؤلفه‌های انگیزشی مشترک در تمام نظریه‌های انگیزش پیشرفت است. براساس این الگوی نظری، والدین قادرند از طریق کمک به جستجوگری، بیان منافع فوری و درازمدت آموزش، کمک به انتخاب اهداف تسلطی، ارتباط دادن آموزش با ارزش‌ها، اهداف و آموخته‌های قبلی، القای آمایه ذهنی رشدمحور، کمک به شناسایی اهداف فردی و برنامه‌ریزی برای وصول به آن‌ها، بهبود راهبردهای تنظیم شناختی و فراشناختی، تقویت اراده، ادراک احساس انتخاب و پرورش احساس شایستگی، پرورش خودمختاری و عاملیت، القای احساس عدالت و منصفانه بودن امور تحصیلی، کاربست آموخته‌ها در دنیای واقعی و توجه همزمان به پاداش‌های بیرونی و درونی تغییرات نسبتاً پایداری در مواضع انگیزشی فرزندان ایجاد کنند. به همین جهت هر برنامه آموزشی متمرکز بر والدین با هدف ارتقای انگیزشی یادگیرندگان، بایستی آموزش نموده‌های رفتاری حمایتگری از خودمختاری فرزندان در امور تحصیلی، چالش شناختی نسبت به توانمندی خود و فرزندان، ایجاد آمایه‌های ذهنی رشدمحور، اصلاح جهت‌گیری هدف والدین به سمت اهداف تسلطی، چالش نسبت به ارزش‌های زندگی و درنهایت تنظیم هیجانی والدین در برخورد با مشکلات تحصیلی فرزندان را به همراه داشته باشد.

گام چهارم: یکپارچه‌سازی راهبردها: از طریق یکپارچه‌سازی راهبردهای مستخرج از پیشینه‌های مطالعاتی مهم مؤلفه‌ها و راهبردهای تکرار شده در مطالعات پیشین استخراج شدند. به این ترتیب راهبردهای تأمین نیاز به خودمختاری و تعیین ساختارهای تعاملی، ارتقای خودباوری تحصیلی و احساس شایستگی، جهت‌دهی اهداف و ارزش‌های تحصیلی، تنظیم هیجانات تحصیلی فرزندان، تأمین محیط غنی از حساسیت و گرمی والدینی و همچنین بازدارنده‌ها و موانع پیش روی والدین جهت کاربست این آموزه‌ها به عنوان راهبردهای نهایی انتخاب شدند. سپس به کمک برنامه‌های گذشته تکنیک‌های لازم برای برآورد این راهبردها نگارش شد (جدول ۱).

جدول ۱. رئوس کلی فهرست محتوایی بسته آموزشی داربست‌سازی انگیزشی برای والدین به تفکیک هدف‌ها و فعالیت‌ها

جلسات	هدف‌ها	فعالیت‌ها
جلسه اول	آشنایی اعضا با تسهیل‌گر، آشنایی اعضا با یکدیگر، جلب همکاری والدین از اجرای پیش‌آزمون، مرور مجمل زیربنای نظری بسته جامع ارتقای انگیزشی طریق توجه به نیازهای یادگیرندگان، تکمیل پرسشنامه‌های آنلاین استرس تحصیلی والدین و روان‌شناختی والدین، جهت‌گیری هدفی والدین، معارفه، عادی‌سازی برخی مشکلات ارتباطی با توضیح اطلاعات پایه فرزندان، و گفتگوی همدلانه با والدین درمورد خلاهای انگیزشی فرزندان و درباره نقش والدین در بررسی استرس والدینی و خودکارآمدی والدین، ارائه فیلم بندناف روانی، انگیزش تحصیلی فرزندان، کاربرد احساسات والدین و کاربرد نگرانی‌های من، توضیح اطلاعات پایه درمورد الگوی انگیزشی	
	بهبود نگرش نسبت به فرزندان، ویژگی‌های تحولی فرزندان در سنین نوجوان، مفهوم داربست‌سازی انگیزشی و مؤلفه‌های آن	عکس از کودکی فرزند و یادآوری خاطره مربوط به عکس، یادآوری نیازهای طبیعی در دوره نوجوانی، کاربرد نیازهای نوجوانان از دیدگاه والدین و خودشان، برجسته‌سازی تفاوت این دو نگاه، تعریف مفهوم داربست‌سازی و یافتن موارد داربست‌سازی والدین در کودکی، تشریح عوامل مؤثر در انگیزش فرزندان از نگاه کلر و تشریح مؤلفه‌های داربست‌سازی انگیزشی، اسلایدهای مربوط به الگوی انگیزشی کلر و داربست‌سازی انگیزشی، پخش فیلم محقق ساخته درمورد داربست‌سازی انگیزشی
جلسه دوم	تأمین نیاز به خودمختاری (۱): عامل C	تشریح مفهوم حمایت خودمختارانه، تشریح نوع تعاملات و چرخه حاکم بر روابط والد - فرزندی، معرفی نیازهای اساسی روان‌شناختی، تشریح پیوستار انگیزش، بیان مصادیق کنترل‌گری در رفتار، احساس و افکار، کاربرد نیازهای اساسی روان‌شناختی، تشریح پیوستار انگیزش، مصادیق رفتارهای کنترل-گرایانه و سهل‌گیرانه، بررسی علل رجوع به چنین رفتارهایی با فرزندان، پرسش از تجربیات والدین، لیست دلایل کنترل‌گری والدین، برجسته ساختن ریشه نیازهای روانی، کاربرد رفتارهای کنترل‌گرایانه من و انگیزه‌های من، سناریوی عدم انجام تکلیف
جلسه سوم	تأمین نیاز به خودمختاری (۲): عامل V	ارائه ساختار روشن، احترام به خودمختاری درعین رها نکردن فرزند، تأمین عینی رفتار حمایت‌گرانه از خودمختاری فرزند، حل تعارضات والد - فرزندی رفتارهای مؤید کنترل‌گری و کاهش انگیزش درونی تشریح تشویق و تحسین به عنوان رفتار کنترل‌گرایانه، بیان اهمیت چگونگی تحسین (تحسین برای کنترل‌گری یا تحسین برای افزایش احساس شایستگی)، سناریوی تحسین

جلسات	هدف‌ها	فعالیت‌ها
		کنترل‌گرایانه، خودمختاری به عنوان بهترین نوع پاداش نوجوانی، تشریح لزوم ارائه ساختار و انتظارات واضح از فرزندان: بیان نمونه تعارضات والد-فرزند و رفتار حمایتگرانه والدین، سناریوی عدم پایبندی به قرارداد، اصل رفتار محترمانه، تشکیل جلسه حل تعارض
جلسه پنجم	مربی‌گری هیجانی در فرزندان: عامل S	بهبود روابط والد فرزند از طریق تأمین محیط همدلانه، تعریف و چرایی مربی‌گری هیجانی، چگونگی و کیفیت تأمین آن، آگاهی و شناخت هیجانات فرزندان در یافت تحصیلی، تشریح هیجانات پیشرفت، پذیرش و همدلی با هیجانات فرزندان، برآورده کردن نیاز متعاقب هیجان، حل مسئله. اسلایدهای آموزشی هیجانات، مربی‌گری هیجانات و هیجانات تحصیلی، کاربرد پاسخ همدلانه برجسته ساختن پرداختن به هیجانات فرزندان از طریق آزمایش گاتمن، تمرین همدلی کردن مؤثر، سناریو احساس بی‌انصافی
جلسه ششم	گفتگوی مثبت: عامل S	آموزش گفتگوی مثبت بین والد و فرزند جهت کمک به ارتقا خودباوری تحصیلی، تعامل صحیح هنگام شنیدن (تماس چشمی، سکوت، رفتار همدلانه)، تعامل صحیح هنگام سخن گفتن (بیان احساس والد نسبت به مساله، استفاده از ضمیر من، بیان محترمانه، توپ در زمین فرزند انداختن، کاربرد تمرین سکوت، نبایدهای گفتگوی والد - فرزند (مقایسه کردن، سرزنش کردن، تذکر تلخ و نابجا)، تأکید بر فرایند و مقایسه فرزند با خودش، فیلم نامه‌ای به پدر و مادرم، کاربرد رفتار والد - برداشت نوجوان. فیلم محقق ساخته گفتگوی والد - فرزند
جلسه هفتم	ارتقای خودباوری تحصیلی: عامل C	تشریح نقش والدین در القای خودباوری فرزندان خصوصا از طریق گفتگوی مثبت و الگوسازی، ارائه چندین سناریو از موضوعات مختلفی که منجر به کاهش خودباوری در فرزندان می‌شود، تشریح آمایه‌های ذهنی رشدمحور و ثابت و نقش آن‌ها در انگیزش فرزندان، کاربرد آمایه‌های ذهنی، تشریح منبع کنترل و اسنادهای مارآمد و ناکارآمد و اهمیت آن‌ها در انگیزش سطح بالا، رابطه اسنادها و هیجانات پیشرفت و متقابلا رابطه هیجانات و اهمال‌کاری تحصیلی، تشریح اهمال‌کاری و علل آن. اسلایدهای آموزشی آمایه‌های ذهنی و اسنادها
جلسه هشتم	جهت‌دهی اهداف ارزش‌های تحصیلی در فرزندان: عامل R	ارتقا جهت‌گیری هدفی تسلطی در والدین، ایجاد نگاه فرایندمحور به جای نتیجه‌محور، تقویت ارزش‌های مثبت تحصیلی در والدین، ارائه دو کاربرد جهت‌گیری هدفی و اسلاید آموزشی مرتبط، تأکید بر رشد فردی به جای نمایش توانایی، تأکید بر فرایند به جای نتیجه، سناریوی نگاه فرایندمحور و واکنش‌های محتمل والدین، بررسی ارزش‌های والدین از طریق چند سوال بازپاسخ و تشریح نقش این ارزش‌ها به عنوان مهمترین پیش‌بین ارزش‌های فرزندان، لزوم بازنگری در ارزش‌های ذهنی، نمونه‌های کلامی عدم ارزشمندی تحصیل، تشریح اهمیت القانات جنسیتی و نمونه‌های کلامی مرتبط، بازنگری

جلسات	هدف‌ها	فعالیت‌ها
جلسه نهم	تأمین محیط غنی از حساسیت و گرمی والدینی: عامل S	قالب‌های فکری جنسیت‌محور، راه‌کارهای ترویج علم آموزی، سناریو اهداف، اختصاص زمان ویژه و مصادیق آن، بیان عشق به فرزند بدون قید و شرط و مصادیق آن، فضای مجازی به عنوان مفردی برای نزدیکی به فرزندان، نامه تشکر و قدردانی از فرزند به شکل عینی، و دقیق، برقراری ارتباط جسمانی، پخش فیلم محقق ساخته نزدیکی عاطفی، ارائه مسئولیت و احترام به استقلال
جلسه دهم	معرفی سازه سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور و شناسایی موانع همراهی (ب) تکنیک خاطرات قدیمی و تکنیک عصای جادویی جهت شناسایی موانع کردن والدین با فرزندان	الف) ارائه اسلایدهای آموزشی باموضوع متغیر وابسته پژوهش و متعاقباً ارتباط داربست‌سازی شناختی و هیجانی والدین با رفتارهای سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور (تسهیل‌گرها و بازدارنده‌ها)، انجام پست تست شناسایی موانع همراهی (ب) تکنیک خاطرات قدیمی و تکنیک عصای جادویی جهت شناسایی موانع کردن والدین با فرزندان همراهی کردن والدین و بازداری‌های هیجانی آنان، تمرین عملی بازگورکردن خاطرات نوجوانی

گام پنجم: اجرای مداخله در بافت واقعی: مبتنی بر مدل نقشه‌نگاری مداخله، بعد از طراحی برنامه آموزشی، اجرا و سپس ارزیابی آن در دستور کار قرار می‌گیرد.

پیش‌اجرای برنامه طراحی شده: مبتنی بر الگوی نقشه‌نگاری مداخله، ابتدا پیش‌اجرای برنامه طراحی شده انجام شد. این پیش‌اجرا^۱ در یکی از مدارس منطقه بیست تهران (پایه هفتم) به شکل حضوری و قبل از شیوع پاندمی کوید ۱۹ برای والدین در قالب برنامه‌های "آموزش خانواده" اجرا شد. این پیش‌اجرا به محققین نشان داد نیاز به توجه فزاینده به هیجان‌ها و نیازهای والدین، کاربردی کردن بیشتر مطالب و استفاده از سناریوهای اختصاصی بیشتر جهت درک بهتر فرایندها و تئوری‌هاست. به همین جهت موارد مذکور در طراحی نهایی بسته آموزشی لحاظ شد. به عنوان نمونه در جلسات آموزشی والدین، زمانی که تسهیل‌گر آموزش ویژگی‌های تحولی نوجوانان و اثرات آن بر رفتارهای فرزندان را آغاز کرد، با شکایات والدین از وجود خستگی و عدم توجه به نیازهای روانی آنان در محیط منزل و جامعه مواجه شد. بنابراین در بسته نهایی شروع جلسات به جای تمرکز بر ویژگی‌های دوره نوجوانی، به استرس‌ها، نگرانی‌ها و هیجان‌ها والدین متمرکز شد. همچنین در بحث از ارزش‌های والدینی، اشاره والدین به رابطه جنسیت فرزند و اکتسابات تحصیلی، لزوم پرداخت به این تفکرات قالبی جنسیتی در بسته اصلی را یادآور شد.

اجرای نهایی: شایان ذکر است گرچه در ابتدای آغاز این پژوهش، برنامه آموزشی برای فضای آموزش حضوری پیش‌بینی می‌شد، اما به دلیل شیوع کوید ۱۹، اجرای نهایی به شکل مجازی

^۱ Pilot

انجام شد. از آنجا که اجرای مداخلات از طریق اپلیکیشن‌های موبایل نه تنها سرعت اجرا را بالا برده، بلکه امکان دستیابی راحت‌تر به خدمات این چینی را برای همه وضعیت‌های اجتماعی اقتصادی فراهم می‌کند (بیج، واشبورن، گزل و ویلیامز، ۲۰۲۱؛ کولینز، تولای، پوترویکا، هاوز و دادز، ۲۰۱۹)، بنابراین بستر مجازی واتس‌آپ^۱ برای اجرای برنامه والدین در نظر گرفته شد. اگرچه ارائه مداخلات از طریق دستگاه‌های تلفن همراه شخصی به دلیل سهولت کاربرد و زمان و مکان دلخواه مورد استقبال مراجعان و داوطلبان دوره‌های آموزشی است، اما ملاحظات مهمی هم در پی دارد. اولین مسأله مهم، کاربرد الگوی نظری است که قابلیت اجرا در فضای مجازی را دارا باشد. انتخاب الگوی کلر به عنوان الگوی زیربنایی پژوهش حاضر، کاملاً با اجرا از طریق نرم‌افزارهای موبایلی همساز و منطبق است. قابلیت کاربست الگوی کلر در آموزش‌های مجازی توسط مطالعات متعددی تأیید شده است (تورل و سانال، ۲۰۱۸؛ لی و کلر، ۲۰۱۸) و بنابراین اولین ضرورت مهم در اجرای مجازی برنامه تأمین شد. مبتنی بر آموزه‌های رانی و همکاران (۲۰۱۸) برای تحول مداخلات مرتبط با تکنولوژی رسانه‌های اجتماعی، جهت عینی‌سازی مفاهیم انگیزشی و کاربست آن‌ها در موقعیت‌های تحصیلی، تهیه و ارائه فیلم‌های آموزشی، اسلایدهای آموزشی، عکس‌نوشته‌ها، ارائه سناریوها و پاورپوینت مطالب آموزشی در دستور کار قرار گرفت. همچنین تمام سناریوها و کاربرگ‌های آموزشی در هر دو برنامه، توسط مثال‌های تکمیل شده پشتیبانی شدند. درابتدای هر جلسه محقق از طریق پخش یک فیلم مرتبط با موضوع یا ارائه یک الگوی دیداری، و متعاقباً طرح سؤالی چالش‌برانگیز، پیش‌آمدگی ذهنی از محتوای جلسه پیش‌رو برای مشارکت‌کنندگان ایجاد می‌کرد. همچنین در پایان هر جلسه خلاصه‌ای از مطالب گفته شده در قالب فایلی دیداری (عکس‌نوشته یا پاورپوینت) به مخاطبان ارائه شد. علاوه بر این در آخرین جلسه خلاصه‌ای از مطالب کل جلسات در اختیار مخاطبان قرار گرفت تا بعدها در صورت نیاز امکان بازبینی و رجوع به آموخته‌های حاصل از این برنامه برای آن‌ها فراهم باشد.

وفاداری درمانی^۲: جهت طراحی محتوای جلسات آموزشی، فرمول‌بندی^۳، و با توجه به معیارهای تعیین محتوای برنامه‌های مداخلاتی (گالینسکی، فراسر، دی و ریچمن، ۲۰۱۲)، ابتدا نیازها و اهداف آموزشی دانش‌آموزان و نقش والدین در نیمرخ انگیزشی فرزندان‌شان بازنمایی و سپس به ارائه برنامه داربست‌سازی انگیزشی برای والدین مبادرت گردید. همچنین سازماندهی مطالب منتخب بر پایه ملاک‌هایی چون تقدم مسائل هیجانی بر شناخت، حفظ ارتباط و پیوستگی مطالب، ارتباط عمودی و افقی مطالب با هم، ارائه مطالب از ساده به مشکل و از کل به جزء صورت گرفت.

1. WATSAPP

3. Formulation

2. Treatment Fidelity

عملی‌بودن دوره از طریق ارائه سناریوهای مرتبط، فعالیت‌های سرگرم‌کننده، مشارکت گروهی و استفاده از وسایل کمک آموزشی چون فیلم و تصویر در طول اجرای برنامه، جهت اثرگذاری هرچه بیشتر لحاظ گشت. پس از طراحی بسته، جهت تأمین کارایی^۱ و اثربخشی^۲ آن، پیش اجرا انجام شد. علاوه بر این ارائه بسته آموزشی به چند تن از متخصصان حوزه انگیزش ارائه و نظرسنجی از آنان درباره کارایی و روایی بسته مورد نظر هم انجام شد. جهت ارتقای اعتبار^۳ و روایی^۴ مداخلات طراحی شده از راهبردهای سنجش و نظارت بر بافت^۵ آموزشی، و محتوای^۶ آموزشی، به شکل روش‌های حفظ و ذخیره‌سازی فایل‌های صوتی، فیلم‌ها و مطالب آموزشی ارائه شده در گروه‌های مجازی و نظارت دقیق اساتید راهنما بر محتوای اجرایی جلسات بهره برده شد. همچنین معیار شایستگی^۷ مربی، با توجه به اخذ گواهی‌های مرتبط توسط تسهیل‌گر در زمینه طراحی کارگاه‌های آموزشی مبتنی بر اصول روانشناسی یادگیری، تربیت مشاور تحصیلی و مهارت‌های فرزندپروری برآورده شد.

گام ششم: ارزیابی برنامه طراحی‌شده: در این مرحله محقق مبتنی بر اهداف عملکردی منتخب در گام دوم، پرسشنامه‌های مربوطه را از طریق لینک پرسشنامه الکترونیکی، در مرحله پیش-آزمون، پس‌آزمون و پیگیری به والدین ارائه داده و پاسخ‌ها جمع‌آوری شدند. در نهایت برای مشارکت‌کنندگان گروه آزمایش به مدت ۱۰ هفته از آغاز شهریورماه ۱۳۹۹، مهارت‌های مختلف «برنامه داریست‌سازی انگیزشی» ارائه شد.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر مادرانی که دارای دانش آموز پسر کلاس هفتم و هشتمی بودند، حضور داشتند. دامنه سنی مادران بین ۳۵ تا ۵۵ سال و تحصیلات دیپلم، کارشناسی و یک مورد کارشناسی ارشد را شامل شده و همگی خانه‌دار بودند. هیچ یک از مادران مطلقه نبوده و همگی با همسر و فرزند خود زندگی می‌کردند. در این بخش جدول ۲ اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد مربوط به ارزیابی مبتنی بر تهدید، ارزیابی چالشی، ارزیابی از منابع، جهت‌گیری هدفی تسلطی و جهت‌گیری هدفی عملکردی در آزمون برنامه والدین را در گروه‌های آزمایش و کنترل در مقاطع زمانی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهد.

1. Efficacy
2. Effectiveness
3. Reliability
4. Validity

5. Context
6. Content
7. Competence

جدول ۲. اندازه‌های میانگین و انحراف استاندارد ارزیابی‌های شناختی و جهت‌گیری‌های هدفی در گروه‌های آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری (n=۳۰)

متغیر	مرحله	گروه	M	SD
ارزیابی مبتنی بر تهدید	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۹/۳۳	۵/۷۳
		کنترل	۱۹/۵۳	۵/۶۵
	پس‌آزمون	آزمایش	۱۳/۹۳	۵/۵۶
		کنترل	۱۹/۵۱	۵/۶۶
ارزیابی چالشی	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۴/۱۰	۵/۴۳
		کنترل	۱۹/۶۰	۵/۷۴
	پس‌آزمون	آزمایش	۱۲/۲۷	۳/۵۶
		کنترل	۱۲/۴۵	۳/۹۸
ارزیابی از منابع	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۵/۷۵	۳/۶۱
		کنترل	۱۲/۴۰	۳/۶۵
	پس‌آزمون	آزمایش	۱۵/۹۲	۳/۷۶
		کنترل	۱۲/۳۳	۳/۷۸
جهت‌گیری هدفی	پیش‌آزمون	آزمایش	۶/۰۷	۳/۳۷
		کنترل	۶/۲۱	۳/۳۱
	پس‌آزمون	آزمایش	۹/۸۹	۳/۴۱
		کنترل	۶/۲۸	۳/۵۳
جهت‌گیری عملکردی	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۰/۰۵	۳/۴۷
		کنترل	۶/۱۹	۳/۳۸
	پس‌آزمون	آزمایش	۲۶/۲۰	۲/۲۴
		کنترل	۲۶/۱۷	۲/۳۶
هدفی	پیش‌آزمون	آزمایش	۳۰/۲۵	۲/۳۱
		کنترل	۲۶/۳۷	۲/۵۳
	پس‌آزمون	آزمایش	۲۹/۸۹	۲/۲۶
		کنترل	۲۶/۱۱	۲/۵۵
هدفی	پیش‌آزمون	آزمایش	۲۰/۸۰	۴/۳۷
		کنترل	۲۰/۴۵	۴/۴۴
	پس‌آزمون	آزمایش	۱۷/۱۱	۳/۹۵
		کنترل	۲۰/۷۶	۴/۵۳
پیگیری	آزمایش	۱۷/۰۳	۴/۵۶	
	کنترل	۲۱/۰۵	۴/۳۸	

در ادامه، به منظور آزمون اثر عامل بین‌آزمودنی (گروه) و عامل درون‌آزمودنی (زمان) بر اندازه‌های جمع‌آوری‌شده متغیرهای وابسته از روش آماری تحلیل واریانس مختلط ساده استفاده شد. قبل از بکارگیری فن آماری مزبور به منظور آزمون اثر عامل بین‌آزمودنی (گروه) و عامل درون‌آزمودنی (زمان) بر اندازه‌های جمع‌آوری‌شده ابعاد ارزیابی‌های شناختی شامل ارزیابی مبتنی بر تهدید، ارزیابی چالشی و ارزیابی از منابع و همچنین جهت‌گیری‌های هدفی تسلطی و عملکردی، مفروضهٔ کرویت موخلی با هدف تعیین همگنی واریانس‌ها و تشابه در واحد مقداری ضریب همبستگی بین زوج سطوح عامل درون‌آزمودنی (جدول ۳) و آزمون لون برای تعیین همگنی واریانس‌های خطا^۱، آزمون و تایید شدند (جدول ۴).

جدول ۳. نتایج آزمون کرویت موخلی در برنامه داربست‌سازی انگیزشی

متغیر	آمارهٔ موخلی	مجذور کا	درج آزادی	معناداری
ارزیابی مبتنی بر تهدید	۰/۹۲۱	۲/۸۴	۲	۰/۳۰۱
ارزیابی چالشی	۰/۹۴۷	۱/۹۸	۲	۰/۴۴۱
ارزیابی از منابع	۰/۹۳۷	۲/۰۹	۲	۰/۳۴۳
جهت‌گیری هدفی تسلطی	۰/۹۲۵	۲/۸۰	۲	۰/۲۴۷
جهت‌گیری هدفی عملکردی	۰/۹۳۱	۲/۷۵	۲	۰/۳۴۹

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که برای اثر عامل درون‌گروهی مفروضهٔ کرویت موخلی برقرار است. بنابراین، نتایج این آزمون شواهدی را در دفاع همگنی واریانس‌ها و برابری ضرایب همبستگی زوج‌متغیری برای اثر عامل درون‌گروهی فراهم می‌آورد. جدول ۴ نیز مبتنی بر آزمون لون، از همگنی واریانس‌های خطا برای ابعاد ارزیابی‌های شناختی و جهت‌گیری‌های هدفی تسلطی و عملکردی به طور تجربی دفاع می‌کند.

جدول ۴. نتایج آزمون لوین برای همگنی واریانس خطا در برنامه داربست‌سازی انگیزشی

متغیر	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	آمارهٔ F	معناداری
ارزیابی مبتنی بر تهدید	۱	۲۸	۰/۴۶	۰/۵۱
ارزیابی چالشی	۱	۲۸	۰/۱۰	۰/۷۶
ارزیابی از منابع	۱	۲۸	۱/۹۳	۰/۱۸

^۱ Levene's test of equality of error variance

۰/۶۱	۰/۲۶	۲۸	۱	جهت‌گیری هدفی تسلطی
۰/۷۳	۰/۱۲	۲۸	۱	جهت‌گیری هدفی عملکردی

در این بخش، نتایج فن آماری تحلیل واریانس مختلط ساده نشان داد که در برنامه داربست‌سازی انگیزشی اثر اصلی عامل درون‌گروهی بر ارزیابی مبتنی بر تهدید ($\eta^2 = 0/12$)، منابع ($[F(2, 56) = 3/88, P < 0/05, \eta^2 = 0/14]$)، ارزیابی چالشی ($[F(2, 56) = 4/40, P < 0/05, \eta^2 = 0/12]$)، ارزیابی از منابع ($[F(2, 56) = 6/31, P < 0/05, \eta^2 = 0/18]$)، جهت‌گیری تسلطی ($[F(2, 56) = 4/20, P < 0/05, \eta^2 = 0/13]$) و جهت‌گیری عملکردی از لحاظ آماری معنادار بود ($[F(2, 56) = 3/97, P < 0/05, \eta^2 = 0/12]$) و همچنین، در این بخش، نتایج مربوط به اثر تعاملی عوامل درون‌گروهی و بین‌گروهی نیز بر ارزیابی مبتنی بر تهدید ($\eta^2 = 0/10$)، ارزیابی چالشی ($[F(2, 56) = 3/25, P < 0/05, \eta^2 = 0/18]$)، جهت‌گیری تسلطی ($[F(2, 56) = 6/07, P < 0/05, \eta^2 = 0/11]$)، ارزیابی از منابع ($[F(2, 56) = 3/31, P < 0/05, \eta^2 = 0/11]$)، جهت‌گیری عملکردی ($[F(2, 56) = 3/66, P < 0/05, \eta^2 = 0/12]$) و جهت‌گیری عملکردی از لحاظ آماری معنادار بود ($[F(2, 56) = 5/99, P < 0/05, \eta^2 = 0/18]$)، در ادامه، نتایج اثر اصلی عامل بین‌گروهی نیز بر ارزیابی مبتنی بر تهدید ($\eta^2 = 0/15$)، ارزیابی چالشی ($[F(1, 28) = 4/76, P < 0/05, \eta^2 = 0/26]$)، جهت‌گیری تسلطی ($[F(1, 28) = 9/60, P < 0/05, \eta^2 = 0/19]$)، ارزیابی از منابع ($[F(1, 28) = 6/59, P < 0/05, \eta^2 = 0/19]$)، جهت‌گیری عملکردی ($[F(1, 28) = 7/11, P < 0/05, \eta^2 = 0/20]$) و جهت‌گیری هدفی عملکردی از لحاظ آماری معنادار بود ($[F(1, 28) = 3/69, P < 0/05, \eta^2 = 0/12]$).

آزمون بنفرونی نیز با هدف تعیین معناداری آماری مقایسه‌های زوجی سطوح عامل درون‌گروهی برای برنامه داربست‌سازی انگیزشی انجام شد. در این بخش، نتایج جدول ۵ نشان داد که در ابعاد ارزیابی‌های شناختی و جهت‌گیری‌های هدفی، تفاوت بین متوسط نمرات مشارکت‌کنندگان در مرحله پیش‌آزمون با متوسط نمرات آنها در پس‌آزمون و پیگیری، از نظری آماری معنادار و نتایج مربوط به مقایسه‌های زوجی متوسط نمرات پس‌آزمون و پیگیری، از نظر آماری غیرمعنادار بود.

جدول ۵. نتایج آزمون بنفرونی برای مقایسه‌های زوجی در سطوح عامل درون‌آزمودنی زمان برای برنامه داربست‌سازی انگیزشی

متغیرها	مقایسه نمرات	تفاوت میانگین	خطای معیار	معناداری
	پیش‌آزمون/پس‌آزمون	۱/۷۵	۰/۱۹	۰/۰۰۱
ارزیابی تهدیدمحور	پیش‌آزمون/پیگیری	۱/۶۸	۰/۲۱	۰/۰۰۳
	پس‌آزمون/پیگیری	-۰/۰۵	۰/۲۰	۰/۹۷

۰/۰۰۱	۰/۱۴	-۱/۵۳	پیش‌آزمون/پس‌آزمون	
۰/۰۰۱	۰/۱۲	-۱/۶۳	پیش‌آزمون/ پیگیری	ارزیابی چالشی
۰/۸۹	۰/۱۶	-۰/۰۶	پس‌آزمون/پیگیری	
۰/۰۰۱	۰/۱۸	-۱/۹۱	پیش‌آزمون/پس‌آزمون	
۰/۰۰۱	۰/۱۶	-۲/۰۵	پیش‌آزمون/ پیگیری	ارزیابی از منابع
۰/۹۱	۰/۱۴	-۰/۰۵	پس‌آزمون/پیگیری	
۰/۰۰۱	۰/۱۱	-۲/۱۳	پیش‌آزمون/پس‌آزمون	
۰/۰۰۱	۰/۱۲	-۱/۷۳	پیش‌آزمون/ پیگیری	جهت‌گیری تسلطی
۰/۹۰	۰/۱۵	-۰/۰۷	پس‌آزمون/پیگیری	
۰/۰۰۱	۰/۰۹	۱/۶۲	پیش‌آزمون/پس‌آزمون	
۰/۰۰۱	۰/۱۰	۱/۶۷	پیش‌آزمون/ پیگیری	جهت‌گیری عملکردی
۰/۹۴	۰/۲۰	۰/۰۹۴	پس‌آزمون/پیگیری	

بحث و نتیجه‌گیری

این بخش از مطالعه حاضر با هدف آزمون اثربخشی بسته طراحی شده "داربست‌سازی انگیزشی" روی ارزیابی‌های شناختی و جهت‌گیری هدفی والدین انجام شد. نتایج این مداخله نشان داد که برنامه آموزشی داربست‌سازی انگیزشی در افزایش ارزیابی چالشی و ارزیابی از منابع، همچنین بر بهبود جهت‌گیری هدف تسلطی والدین مؤثر بوده است. این یافته‌ها همسان با پژوهش‌های گذشته (سلینیکاس و کیکاس، ۲۰۱۹؛ مائو و همکاران، ۲۰۱۸؛ سلینیکاس و همکاران، ۲۰۱۵) بر اهمیت مداخله‌های بهنگام در تعاملات تحصیلی و انگیزشی والد-فرزند تأکید دارند. نتایج مطالعه حاضر همسو با یافته‌های مطالعات (سسی و اسکالس، ۲۰۲۰؛ یوکاس و همکاران، ۲۰۱۹؛ باند، ۲۰۱۹؛ فنگ و همکاران، ۲۰۱۹؛ مولر، ۲۰۱۸؛ سالاری و فیلارس، ۲۰۱۷؛ چاکو و همکاران، ۲۰۱۷) نشان داد که برنامه‌های آموزشی قادر است نیمرخ روان‌شناختی والدین را بهبود بخشد.

چالش‌های تحصیلی فرزندان کنار دیگر مسائل والد-فرزندی، دغدغه مهم والدین و یکی از مهم‌ترین منابع استرس آن‌هاست. این استرس والدینی در تعاملات و احساسات روان‌شناختی منفی منعکس شده و متعاقباً بر عملکرد والدین، ارتباط والد-فرزندی و بهزیستی فرزندان اثرگذار است (چنگ و کوان، ۲۰۲۱). این ویژگی‌های روان‌شناختی والدین، یکی از گذرگاه‌های متعددی است که وجود تناقضات مربوط به اثرگذاری مشارکت والدینی بر یادگیری، انگیزش و موفقیت فرزندان را تبیین می‌کند. میزان مشارکت فعالانه والد در برنامه‌های آموزشی والدین هم، اغلب از عوامل فردی چون شناخت‌ها، ارزش‌ها و استرس‌های والد، در کنار عوامل بافتاری نشئت می‌گیرد (گونزالز و همکاران، ۲۰۲۱؛ وو و همکاران، ۲۰۲۰). برنامه حاضر از طریق کاربست راهبردهایی

چون بازسازی شناختی، بازسازی اهداف و تنظیم هیجانی به والدین کمک می‌کند تجربه‌عامل خطر را به صورت فرصتی برای تأیید خود، پیش‌بینی پیشرفت و تسلط و رشد فردی تلقی کند (ارزیابی چالشی) و متعاقباً موقعیت به صورت خوشایند، مهیج و انگیزاننده ارزیابی می‌شود و فرد در مواجهه با مطالبات موقعیتی امیدوار، مطمئن و مشتاق است. همچنین آموزش ویژگی‌های تحولی نوجوانان و عادی‌سازی مشکلات ارتباطی والد - فرزند در بافت تحصیلی، کاهش خودسرزنی، افزایش خودپذیرشی به‌عنوان والد خوب و افزایش خودباوری نسبت به والدینی کردن مؤثر را در پی خواهد داشت. همچنین آموزش مهارت‌های مربی‌گری هیجانات فرزندان، مشغولیت ذهنی والدین در برخورد با احساسات فرزند را کاهش داده و به احساس والد کافی‌بودن کمک می‌کند. علاوه بر این، برنامه‌دربست‌سازی انگیزشی با تأکید بر تکنیک‌هایی چون گفتگوهای همدلانه با والدین، توجه به احساسات، نیازها و نگرانی‌های والدین، همچنین تکنیک‌هایی چون خاطرات قدیمی و عصای جادویی برای تغییر خیالی خاطرات گذشته جهت شناسایی موانع همدلی کردن مؤثر والدین با فرزندان و بازسازی هیجانی آنان انجام شد. چنین تمریناتی از طریق تسهیل شناخت هیجانات و ابراز هیجانات پنهان در بافت حمایت‌گرانه، تخلیه هیجانی والدین، شناخت و ابراز کلامی هیجانات را در پی داشته و از این طریق می‌تواند به تقویت تفکرات خودتوانمندساز، کاهش تفکرات منفی و بدبینی نسبت به تعاملات با فرزند منجر شود.

همچنین یافته‌های این پژوهش نشان داد که این برنامه آموزشی در ارتقای جهت‌گیری هدفی تسلط‌محور والدین نیز مؤثر بوده است. والدین اغلب در برخورد با موقعیت‌های تحصیلی فرزندان خود، یا بر علاقه مستمر و رشد فکری متمرکز هستند و فعالیت‌های چالش‌برانگیز اما لذت بخش را برای ایشان ترجیح می‌دهند (جهت‌گیری هدفی تسلط‌محور) و یا در تقابل بر عملکرد بالا و کسب استانداردهای اجتماعی تمرکز داشته و موقعیت‌های تحصیلی را فضایی مناسب برای اثبات هوش و شایستگی قلمداد می‌کنند. پژوهش‌های گذشته نشان داده‌اند، جهت‌گیری هدفی والدین بر جهت‌گیری هدفی فرزندان اثر داشته، و اخذ هر کدام از این دیدگاه‌ها توسط والدین، نتایج متفاوت انگیزشی و رفتاری را برای فرزندان به همراه دارد (شون، برگر و کوک، ۲۰۲۱؛ جوانگ و کوان، ۲۰۲۱). به عبارت دیگر شناخت‌های والدین (ایده‌ها، دانش‌ها و نگرش‌های والدین) و انتظارات والدینی (آرزوها و امیدهای تحصیلی برای فرزندان) بر هدف‌گزینی نوجوانان اثرات مستقیم دارند (بکر و همکاران، ۲۰۱۹) و البته همواره و لزوماً واقع‌بینانه نیستند. بنابراین ممکن است متعاقباً رفتارهای والدینی غیرکارکردی چون اعمال کنترل و فشار شدید بر فرزند را به همراه داشته باشند. برنامه‌ی دربست‌سازی انگیزشی از طریق کاربست تکنیک‌های بازسازی شناختی و بازتنظیم اهداف و ارزش‌ها، به تغییر در اهداف، شناخت‌ها و باورهای والدین منجر

شده است. چنین آموزش‌هایی از طریق رسیدن به عاملیت مشترک^۱ بین والد و فرزند یا تنظیم مشترک^۲ می‌تواند به عنوان یک منبع حمایتی بالقوه به تعدیل انتظارات و باورهای والدین منجر گردد (شون، برگر و کوک، ۲۰۲۱). این ادارک عاملیت مشترک علاوه بر نتایج مثبت برای فرزند، به تغییر اهداف غیرواقع‌بینانه و عملکردمحور در والدین منجر شده، همچنین سطح تحمل والد در چالش‌های تحصیلی فرزند را ارتقا داده و راهبردهای مقابله آنان برای چالش با عدم برآورد انتظاراتشان را افزایش می‌دهد.

از دیگر سو، اگر والدین مداخلات والدینی را مثبت ارزیابی کنند؛ آن‌چنان که به این باور برسند که حضور در برنامه‌های آموزشی، ضمن ارائه اطلاعات مفید، تجربه لذت‌بخشی از همزیستی با دیگران در پی داشته و محتوای جالب و متقن علمی در اختیارشان می‌گذارد، کارآمدی آنان در والدینی کردن مؤثر افزایش و استرس مرتبط با فرزندپروری کاهش می‌یابد. در نتیجه ارزیابی‌های شناختی وی از موقعیت‌های چالش‌برانگیز مرتبط با امور تحصیلی فرزندان، ارزیابی مبتنی بر چالش (و نه تهدید یا فقدان) خواهد بود. اخذ این چنین ارزیابی سلامت محوری، به روشی غیر مستقیم پیامدهای تحصیلی آتی فرزندان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (شون، برگر و کوک، ۲۰۲۱). به طور خلاصه، برنامه داریست‌سازی انگیزشی از طریق افزایش توانمندسازی روان‌شناختی والدین در حیطه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری، قادر است بر اتخاذ ارزیابی‌های استرس‌چالشی و انتخاب جهت‌گیری هدفی تسلطی مؤثر واقع گردد و در نتیجه زمینه روانی اجرای برنامه را آماده و کاربست مداخله توسط والدین را تضمین نمایند. به طور مجمل می‌توان وجه اشتراک این برنامه با برنامه‌های گذشته را در آموزش حمایت از خودمختاری فرزندان در عین ارائه ساختار روشن و منسجم اولیه، پرورش گرمی عاطفی و حساسیت والدینی، بهبود اسنادها، باورها و ارزش‌های والدین در امور تحصیلی، تقویت جهت‌گیری‌های هدفی تسلطی و نگاه فرایندمحور به وضعیت انگیزشی و تحصیلی فرزندان بوده است. همچنین، این برنامه ضمن جامعیت در پرورش مواضع انگیزشی والدین، در توجه ویژه به موانع و بازدارنده‌های والدین در حمایت مثبت و کارآمد از فرزندان، همچنین نگرانی‌ها و مسائل حل‌نشده والدین که بر تغییر و احیانا اتخاذ مواضع انگیزشی ناکارآمد در والدین اثرگذارند، از دیگر برنامه‌های داریست‌سازی انگیزشی مجزا می‌گردد. وجه افتراق دیگر برنامه مذکور نسبت به برنامه‌های قبلی، توجه همدلانه و مربی‌گری هیجانی در برخورد با انواع هیجانات تحصیلی در فرزندان است.

با وجود آن که نتایج مطالعه حاضر همسو با گروه وسیعی از شواهد تجربی، نشان دادند برنامه "داریست‌سازی انگیزشی" در بهبود مواضع انگیزشی والدین (ارزیابی شناختی و جهت‌گیری

¹ Co-agency

² Co-regulation

هدفی) مؤثر بوده، اما برخی محدودیت‌های آن باید مورد توجه قرار گیرد. محدودیت جدی این اقدام پژوهشی، عدم امکان اجرای حضوری مداخلات طرح‌ریزی‌شده به دلیل شیوع کوید ۱۹ بود. از آن‌جا که برنامه "داربست‌سازی انگیزشی" برای اجرای چهره به چهره و گروهی پیش‌بینی شده بود، شیوع کوید ۱۹، و عدم امکان اجرای حضوری آن محققین را با چالشی جدی مواجه کرد. هرچند در این بخش محققین کوشیدند با اقداماتی مستخرج از پژوهش‌های مجازی گذشته و امکانات موجود، بسته‌های مذکور را برای اجرای مجازی مناسب‌سازی کنند، اما در حال این برنامه‌ها از ابتدا برای اجرای حضوری طرح‌ریزی شده بودند. همچنین عدم دسترسی به امکانات لازم برای اجرای مبتنی بر وب در مدارس دولتی از دیگر محدودیت‌های اجرای این پژوهش در مرحله نهایی بود که محققان را به ترجیح و انتخاب اپلیکیشن‌های موبایل جهت اجرا کشاند. همچنین برنامه داربست‌سازی انگیزشی صرفاً روی مادران اجرا شد. پرواضح است از طرفی ارزش‌ها، انتظارات و باورهای پدران نیز در آینده تحصیلی فرزندان به شدت اثرگذار است (ویگفیلد و همکاران، ۲۰۱۹)، از طرف دیگر تعاملات بین جنسیت والدین و جنسیت فرزند در میزان اثربخشی مداخلات انگیزشی می‌تواند حائز اهمیت باشد و بنابراین ارزش مطالعاتی دارد اما در این پژوهش به آن پرداخته نشد. همچنین هرچند تأثیر برنامه آموزشی داربست‌سازی انگیزشی بر بهبود ارزیابی‌های شناختی و جهت‌گیری هدفی تسلط‌محور مادران بررسی شد، اما اثرات این مداخله بر ویژگی‌های انگیزشی و روان‌شناختی فرزندان مورد آزمون قرار نگرفت که به دلیل هدف نهایی تمام مداخلات انگیزشی (یعنی ارتقا نیمرخ انگیزشی یادگیرندگان) می‌تواند بسیار حائز اهمیت باشد. بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، ضمن اجرای برنامه برای پدران، اثربخشی برنامه داربست‌سازی انگیزشی بر نیمرخ انگیزشی، عملکرد تحصیلی و پیشرفت تحصیلی فرزندان دختر و پسر، باتوجه به نقش تعدیل‌گر جنسیت والد و جنسیت فرزند بررسی گردد. همچنین پیشنهاد می‌شود نهادهای متولی آموزش والدین، روان‌شناسان تربیتی و خصوصاً آموزش و پرورش، زمینه آموزش والدین مبتنی بر اصول برنامه داربست‌سازی انگیزشی و در قالب کارگاه‌های روان‌شناختی یا حتی جلسات آموزش خانواده در مدارس را فراهم و موجبات تغییر در مواضع انگیزشی والدین و به تبع آن ارتقا نیمرخ انگیزشی فرزندان را موجب گردند. به عبارت دیگر امکان آفرینی برای تأمین دغدغه عملیاتی سازی اجرای برنامه داربست‌سازی انگیزشی در سطحی کلان و تعقیب فرصت‌های مترتب بر آن، می‌تواند از جمله اهداف عالی چنین برنامه‌ای باشد.

موازن اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش حاضر تلاش شد اقداماتی جهت رعایت ملاحظات اخلاقی صورت گیرد. اخذ رضایت‌نامه کتبی از مشارکت‌کنندگان به منظور شرکت در پژوهش، محرمانه ماندن اطلاعات به دست آمده از مشارکت‌کنندگان، مختار بودن مشارکت‌کنندگان به خروج از پژوهش در صورت عدم تمایل به ادامه همکاری، اطمینان دادن به مشارکت‌کنندگان در پژوهش، پیرامون عدم ضرر و زیان جسمی، روانی و مالی متعاقب شرکت یا عدم شرکت در پژوهش، عدم تحمیل هر گونه هزینه مالی به مشارکت‌کنندگان برای مشارکت در پژوهش، نشر نتایج برآمده از مطالعه در نشریات علمی داخلی با هدف سهیم کردن دگر دغدغه‌مندان تربیتی در نتایج حاصل شده، تقدیر و تشکر از مشارکت‌کنندگان به دلیل همکاری در پژوهش و اجرای دوره فشرده‌تر برای مشارکت‌کنندگان گروه کنترل، و درنهایت دارا بودن گواهی‌های لازم برای طراحی دوره آموزشی و اجرای برنامه از آن جمله‌اند.

سپاسگزاری

بدین وسیله از مادرانی که با حضور خود در طی جلسات آموزشی، امکان اجرا و بررسی این برنامه را ایجاد کردند، بسیار سپاسگزاریم.

مشارکت نویسندگان

این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول از دانشگاه شهید بهشتی و با حمایت و همراهی اساتید راهنما آماده و تدوین گردیده است.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان این مقاله حامی مالی و تعارض منافع ندارد.

منابع

- باغی، زهرا؛ شکری، امید؛ فتح‌آبادی، جلیل و حیدری، محمود. (۱۳۹۶). مدل‌یابی پیش‌بیندها و پس‌بیندهای جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت در دانشجویان: یک تحلیل میانجی‌گر. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۳۷، ۵۸-۹۲. <https://dx.doi.org/10.22034/jiera.2017.57766>
- حسینی، س.، فتح‌آبادی، جلیل، شکری، امید و پاکدامن، شهلا. (۱۳۹۴). موفقیت تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف و بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان و والدین: الگوی مدل‌یابی معادلات ساختاری. *نشریه پژوهش‌های تربیتی*، ۳، ۱۵۷-۱۳۳. <https://dx.doi.org/10.18869/acadpub.erj.2.31.133>
- شکری امید، تمیزی نوشین، آزاد عبدالله پور محمد، خدابی محمد محسن. تحلیل ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس ارزیابی شناختی استرس در دانشجویان. *تازه‌های علوم شناختی*. ۱۳۹۵؛ ۱۸ (۲) ۱۱-۱. <http://icssjournal.ir/article-1-fa.html۴۷۴>
- شکری، امید؛ تمیزی، نوشین؛ عبدالله‌پور، محمدآزاد و خدابی، محمدمحسن (۱۳۹۵). تحلیل ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس ارزیابی شناختی استرس در دانشجویان. *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۸ (۲)، ۱۱-۱. <http://icssjournal.ir/article-1-474-fa.html>
- Álvarez, M., Byrne, S., & Rodrigo, M. J. (2021). Social support dimensions predict parental outcomes in a Spanish early intervention program for positive parenting. *Children and Youth Services Review*, 121, 105823. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105823>
- Bartholomew, L. K., Parcel, G. S., Kok, G., Gottlieb, N. H., Schaalma, H. C., Markham, C. C., ... & Partida, S. C. (2006). *Planning health promotion programs: an intervention mapping approach*. Jossey-Bass.
- Beach, K. D., Washburn, E. K., Gesel, S. A., & Williams, P. (2021). Pivoting an elementary summer reading intervention to a virtual context in response to COVID-19: An examination of program transformation and outcomes. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/10824669.2021.1906250>
- Becker, S., Pfof, M., Schiefer, I. M., & Artelt, C. (2019). Relations between life-goal regulation, goal orientation, and education-related parenting-A person-centered perspective. *Learning and Individual Differences*, 76, 101786. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101786>
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Bond, M. (2019). Flipped learning and parent engagement in secondary schools: A South Australian case study. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1294-1319. <https://doi.org/10.1111/bjet.12765>

- Chacko, A., Wymbs, B., Rajwan, E., Wymbs, F., & Feirsen, N. (2017). Characteristics of parents of children with ADHD who never attend, drop out, and complete behavioral parent training. *Journal of Child and Family Studies*, 26(3), 950-960. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0618-z>
- Cheung, S. K., & Kwan, J. L. Y. (2021). Parents' perceived goals for early mathematics learning and their relations with children's motivation to learn mathematics. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 90-102. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.03.003>
- Collins, D. A., Tully, L. A., Piotrowska, P. J., Hawes, D. J., & Dadds, M. R. (2019). Perspectives on ParentWorks: Learnings from the development and national roll-out of a self-directed online parenting intervention. *Internet interventions*, 15, 52-59. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2018.12.002>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Doctoroff, G. L., & Arnold, D. H. (2017). Doing homework together: the relation between parenting strategies, child engagement and achievement. *Journal of applied developmental psychology*, 48, 103-113. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.01.001>
- Feng, X., Xie, K., Gong, S., Gao, L., & Cao, Y. (2019). Effects of parental autonomy support and teacher support on middle school students' homework effort: Homework autonomous motivation as mediator. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00612>
- Fernandez, M. E., Ten Hoor, G. A., van Lieshout, S., Rodriguez, S. A., Beidas, R. S., Parcel, G., ... & Kok, G. (2019). Implementation mapping: using intervention mapping to develop implementation strategies. *Frontiers in public health*, 7, 158. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2019.00158>
- Gonida, E. N., & Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 376-396. <https://doi.org/10.1111/bjep.12039>
- Gonzalez, C., Morawska, A., & Haslam, D. M. (2021). A Model of Intention to Participate in Parenting Interventions: The Role of Parent Cognitions and Behaviours. *Behavior Therapy*, 52(3), 761-773. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2020.09.006>
- Graham, S. (2020). An attributional theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101861>.
- Häfner, I., Flunger, B., Dicke, A. L., Gaspard, H., Brisson, B. M., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2017). Robin Hood effects on motivation in math: Family

- interest moderates the effects of relevance interventions. *Developmental psychology*, 53(8), 1522. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/dev0000337>
- Houri, A. K., Thayer, A. J., & Cook, C. R. (2019). Targeting parent trust to enhance engagement in a school-home communication system: A double-blind experiment of a parental wise feedback intervention. *School Psychology*, 34(4), 421. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/spq0000318>
- Keller, J.M. (2018). The MVP Model: Overview and application. *New direction for teaching and learning*, 152, 13-26. <https://doi.org/10.1002/tl.20265>
- Kikas, E., & Silinskas, G. (2016). Task persistence mediates the effect of children's literacy skills on mothers' academic help. *Educational Psychology*, 36, 975-991. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1045836>.
- Kim, Y., Mok, S. Y., & Seidel, T. (2020). Parental influences on immigrant students' achievement-related motivation and achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 30, 100327. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100327>
- Lazowski, R. A., & Hulleman, C. S. (2016). Motivation interventions in education: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 86(2), 602-640. <https://doi.org/10.3102%2F0034654315617832>
- Li, K., Keller, J. M.(2018). Use of the ARCS model in education: A literature review. *Computers & Education*, 122: 54-62. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.019>
- Matthes, B., & Stoeger, H. (2018). Influence of parents' implicit theories about ability on parents' learning-related behaviors, children's implicit theories, and children's academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 271-280. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.07.001>
- Moe, A., Katz, I., & Alesi, M. (2018). Scaffolding for motivation by parents, and child homework motivations and emotions: effects of training program. *British journal of educational psychology*, 88, 323-344. <https://doi.org/10.1111/bjep.12216>
- Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A., & Baeriswyl, F. (2015). The need to distinguish between quantity and quality in research on parental involvement: The example of parental help with homework. *Journal of Educational Research*, 108, 417-431. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.901283>.
- Muller, C. (2018). Parent involvement and academic achievement: An analysis of family resources available to the child. In *Parents, their children, and schools* (pp. 77-114). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780429498497-4/parent-involvement-academic-achievement-chandra-muller>

- Mueller, C., Rowe, M. L., & Zuckerman, B. (2017). Mindset matters for parents and adolescents. *Jama Pediatrics*, 171(5), 415-416. [10.1001/jamapediatrics.2016.5160](https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2016.5160)
- Nunez, J. C., Epstein, J. L., Suarez, N., Rosario, P., Vallejo, G., & Valle, A. (2017). How do student prior achievement and homework behaviors relate to perceived parental involvement in homework? *Frontiers in Psychology*, 8, 1217. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01217>.
- Ogg, J., & Anthony, C. J. (2020). Process and context: Longitudinal effects of the interactions between parental involvement, parental warmth, and SES on academic achievement. *Journal of school psychology*, 78, 96-114. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.11.004>
- Ranney, M. L., Pittman, S. K., Riese, A., Ybarra, M., Huang, J., Spirito, A., & Rosen, R. (2018, January). Mobile health intervention development Principles: Lessons from an adolescent cyberbullying intervention. In *Proceedings of the 51st Hawaii International Conference on System Sciences*.
- Ryan, R. M., Ryan, W. S., Di Domenico, S. I., & Deci, E. L. (2019). The CHAPTER6 Nature and the Conditions of Human Autonomy and Flourishing. *The Oxford Handbook of Human Motivation*, 89. <https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=jCeeDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA89&ots=5vmMM35kjs&sig=s3SKlifc26MiVbCTeLe-4sqlqUM#v=onepage&q&f=false>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Salari, R., & Filus, A. (2017). Using the Health Belief Model to explain mothers' and fathers' intention to participate in universal parenting programs. *Prevention Science*, 18(1), 83-94. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11121-016-0696-6.pdf>
- Schaeffer, M. W., Rozek, C. S., Berkowitz, T., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2018). Disassociating the relation between parents' math anxiety and children's math achievement: Long-term effects of a math app intervention. *Journal of Experimental Psychology: General*, 147(12), 1782. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/xge0000490>
- Schoon, I., Burger, K., & Cook, R. (2021). Making it against the odds: How individual and parental co-agency predict educational mobility. *Journal of Adolescence*, 89, 74-83. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/xge0000490>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>.

- Sethi, J., & Scales, P. C. (2020). Developmental relationships and school success: How teachers, parents, and friends affect educational outcomes and what actions students say matter most. *Contemporary Educational Psychology*, 63, 101904. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101904>
- Shaffer, A., Fitzgerald, M. M., Shipman, K., & Torres, M. (2019). Let's Connect: A developmentally-driven emotion-focused parenting intervention. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 63, 33-41. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.05.007>
- Silinskas, G., & Kikas, E. (2019). Math Homework: Parental Help and Children's Academic Outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 59, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101784>
- Silinskas, G., Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M. K., & Nurmi, J. E. (2015). The developmental dynamics of children's academic performance and mothers' homework-related affect and practices. *Developmental Psychology*, 51, 419-433. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0038908>
- Snyder, K. E., Fong, C. J., Painter, J. K., Pittard, C. M., Barr, S. M., & Patall, E. A. (2019). Interventions for academically underachieving students: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100294. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100294>
- Turel, Y. K., & Sanal, S. O. (2018). The effects of ARCS based e-book on student's achievement, motivation and anxiety. *Computers & Education*, 127, 130-140. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.006>
- Ucus, S., Garcia, A., Esterai, J., & Raikes, H. (2019). Predictors and behavioural outcomes of parental involvement among low-income families in elementary schools, United States. *Early Child Development and Care*, 189(9), 1425-1443. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1385609>
- Urdan, T., & Kaplan, A. (2020). The origins, evolution, and future directions of achievement goal theory. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101862. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101862>
- Viljaranta, J., Silinskas, G., Lerkkanen, M. K., Hirvonen, R., Pakarinen, E., Poikkeus, A. M., & Nurmi, J. E. (2018). Maternal homework assistance and children's task-persistent behavior in elementary school. *Learning and Instruction*, 56, 54-63. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.04.005>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2020). 35 Years of research on students' subjective task values and motivation: A look back and a look Forward. In A. Elliot (Vol. Ed.), *Advances in motivation science: Vol. 7*, (pp. 162-193). New York: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.05.002>
- Wu, Q., Zhu, Y., Ogbonnaya, I., Zhang, S., & Wu, S. (2020). Parenting intervention outcomes for kinship caregivers and child: A systematic review. *Child Abuse & Neglect*, 106, 104524. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104524>

پیوست ۱: پرسشنامه جهت‌گیری هدفی والدین

کاملاً موافق	تا حدودی موافق	نه مخالف نه موافق	تا حدودی مخالف	کاملاً مخالف	سوالات
۵	۴	۳	۲	۱	۱- اغلب از فرزندم می‌خواهم که وقت خود را صرف فکر کردن به مطالب و مفاهیم درسی کند.
۵	۴	۳	۲	۱	۲- از فرزندم می‌خواهم که به جای تکالیف آسان، روی تکالیف چالش انگیز کار کند.
۵	۴	۳	۲	۱	۳- دوست دارم فرزندم در کلاس تکالیف چالش انگیز را انجام دهد حتی اگر اشتباه کند.
۵	۴	۳	۲	۱	۴- همواره از فرزندم می‌خواهم که مطالب درسی را بفهمد نه اینکه آنها را حفظ کند.
۵	۴	۳	۲	۱	۵- دوست دارم فرزندم رابطه بین تکالیف کلاسی و فعالیت‌های بیرون از مدرسه را بفهمد.
۵	۴	۳	۲	۱	۶- از فرزندم می‌خواهم که علاوه بر انجام تکالیف، سعی کند مفاهیم درسی را کاملاً درک کند.
۵	۴	۳	۲	۱	۷- دوست ندارم فرزندم در انجام تکالیف درسی اشتباه کند.
۵	۴	۳	۲	۱	۸- دوست دارم فرزندم به من نشان دهد که او از دانش‌آموزان دیگر بهتر و قوی‌تر است.
۵	۴	۳	۲	۱	۹- دوست دارم فرزندم به دیگران ثابت کند که او دانش‌آموز زرنگی است.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۰- فکر می‌کنم برایم خیلی مهم است که فرزندم در کلاس به سوالات درست پاسخ دهد.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۱- وقتی می‌بینم انجام تکالیف درسی برای فرزندم آسان است خوشحال می‌شوم.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

پیوست ۲: ابزار ارزیابی شناختی استرس

فرض کنید، فرزند نوجوان تان در انجام تکالیف درسی خود به طور خاص و دیگر مسئولیت‌هایی که انتظار می‌رود هر نوجوان در قبال خانواده خود بپذیرد، موافق با استانداردها و انتظارات شما عمل نمی‌کند. برای مثال، نه تنها از عملکرد تحصیلی او راضی نیستید، بلکه بر خلاف انتظارتان بخش زیادی از زمان خود را سرگرم استفاده از فضای مجازی است. لطفاً بر اساس این موقعیت فرضی به سؤالات این بخش پاسخ دهید.

بیشتر وقت‌ها	اغلب	گاه‌گاهی	به ندرت	هرگز	عبارت‌ها
					۱ برای فائق آمدن بر این موقعیت و استرس ناشی از آن از توانایی لازم برخوردارم.
					۲ به نظر من، استرس ناشی از این موقعیت، یک عامل تهدیدکننده است.
					۳ در چنین شرایطی به فردی دسترسی دارم که به من کمک می‌کند.
					۴ می‌توانم بر تجرب پرستری از این دست به خوبی غلبه کنم.
					۵ می‌دانم برای غلبه کردن بر چنین موقعیتی چکار باید بکنم.
					۶ در مواجهه با چنین موقعیتی عصبی می‌شوم.
					۷ این اتفاق، تاثیر منفی زیادی روی من می‌گذارد.
					۸ در این موقعیت فردی وجود دارد که به من کمک می‌کند.
					۹ پیامد وقوع چنین اتفاقات پرستری برایم کاملاً منفی است.
					۱۰ این اتفاق بر زندگی من اثراتی جدی می‌گذارد.
					۱۱ برای غلبه بر استرس ناشی از این موقعیت، به منابع حمایتی مورد نیاز دسترسی دارم.
					۱۲ برای غلبه بر استرس ناشی از این موقعیت، از مهارت‌های لازم برخوردارم.
					۱۳ موقعیت‌های استرس‌زا تاثیر منفی روی من می‌گذارند.
					۱۴ مواجهه با چنین تجرب استرس‌زایی، پیامدهای طولانی مدتی برایم به همراه دارد.