



<https://dorl.net/dor/20.1001.1.22517758.1401.12.20.1.4>

مقایسه انگیزش تحصیلی، شایستگی اجتماعی و هویت تحصیلی فرزندان خانواده‌های تک‌والدی و خانواده‌های هسته‌ای

راحله شکوهی*^۱، لیلا بیژنی کشکک^۲، فاطمه خزائی پول^۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۹ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۴/۰۱

چکیده

هدف مطالعه‌ی حاضر، بررسی مقایسه انگیزش تحصیلی، شایستگی اجتماعی و هویت تحصیلی فرزندان خانواده‌های تک‌والدی و خانواده‌های هسته‌ای بود. این مطالعه به صورت مقطعی - مقایسه‌ای با روش نمونه‌گیری هدفمند روی ۵۰ دانش‌آموز دختر دارای خانواده هسته‌ای و ۵۰ دانش‌آموز تک‌والد هم‌متا شده به لحاظ سن انتخاب شدند. ابزارهای به کار گرفته شده پرسشنامه انگیزش تحصیلی مدرسه (ISM) مک اینرنی و سینکلایر (۱۹۹۲)، پرسشنامه چندبعدی شایستگی اجتماعی (AMSC-Q) گومز-اورتیز و همکاران (۲۰۱۷) و پرسشنامه منزلت‌های هویت تحصیلی (AISQ) واز و ایزاکسون (۲۰۰۸) بوده است. در مطالعه حاضر، از تحلیل واریانس چندمتغیره (مانووا) برای تجزیه و تحلیل اطلاعات استفاده شده است. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره نشان داد که بین انگیزش تحصیلی، شایستگی اجتماعی و هویت تحصیلی در بین فرزندان خانواده‌های تک‌والدی و خانواده‌های هسته‌ای تفاوت وجود دارد؛ به این صورت که فرزندان خانواده‌های تک‌والدی دارای نمرات کمتری در انگیزش تحصیلی، شایستگی اجتماعی و هویت تحصیلی (موفق) نسبت به فرزندان خانواده‌های هسته‌ای هستند. همچنین نتایج نشان دهنده آن است که فرزندان خانواده‌های تک‌والدی دارای نمرات بیشتری در هویت تحصیلی (دیررس، سردرگم و دنباله‌رو) نسبت به فرزندان خانواده‌های هسته‌ای هستند. این نتایج تلویحات مهمی از ساختار خانواده برای کارکردهای تحصیلی فرزندان‌شان دارد. بر این اساس، روانشناسان تربیتی و مشاوران تحصیلی می‌توانند از نتایج پژوهش حاضر، برای بهبود مشکلات تحصیلی فرزندان تک‌والد بهره‌مند شوند.

واژگان کلیدی: انگیزش تحصیلی، شایستگی اجتماعی، هویت تحصیلی خانواده‌تک‌والد، خانواده‌هسته‌ای.

۱- استادیار گروه علوم تربیتی، واحد چالوس، دانشگاه آزاد اسلامی، چالوس، ایران r_shukuhi@yahoo.com

۲- دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، واحد چالوس، دانشگاه آزاد اسلامی، چالوس، ایران

Leylabizhani1358@gmail.com

۳- کارشناس آموزش ابتدایی، واحد چالوس، دانشگاه آزاد اسلامی، چالوس، ایران

Fatemeh.khazaei.1633@gmail.com

مقدمه

خانواده به‌عنوان یک واحد اجتماعی، عاطفی و شکل‌دهنده‌ی شخصیت آدمی با پیوند زناشویی زن و مرد و ازدواج آنها با هم شکل می‌گیرد. (بنان^۱ و همکاران، ۲۰۲۰) بر این اساس، نیاز به برقراری ارتباط توأم با صمیمیت (لاوورد^۲ و همکاران، ۲۰۲۰) و عشق از اساسی‌ترین دلایلی است که زن و مرد را به سوی انتخاب و پیوند زناشویی با هم می‌کشاند. (وولس و مارک^۳، ۲۰۲۰). گاهی این زندگی زناشویی با مشکلاتی مانند طلاق، اعتیاد، ترک منزل توسط یکی از والدین، فرزندان را با پدیده تک‌والدی^۴ یا تک‌سرپرستی مواجه می‌کند و آنان را در معرض و بروز آسیب‌های روانشناختی، هیجانی و اجتماعی متعددی قرار می‌دهد. (جانسون^۵، ۲۰۲۱) خانواده تک‌سرپرست به خانواده‌ای می‌گویند که زن یا مرد بدون همسر و به تنهایی از فرزندان یا فرزندان نگهداری می‌کند. دلایل به وجود آمدن خانواده تک‌سرپرست می‌تواند طلاق یا مرگ همسر یا روابط خارج از ازدواج یا فرزندخواندگی باشد. تک‌سرپرستی به‌عنوان محروم بودن از کانون خانواده، حمایت مؤثر والدین و برخوردار نبودن از مزایای زندگی در خانواده تعریف شده است. (حصارسرخ و همکاران، ۱۳۹۹) بر اساس پیشینه پژوهش به دلیل نبود والدین، عدم دریافت مهر و محبت خانوادگی و نبود توجه کافی از سوی مسئولین مراکز نگهداری دختران تک‌سرپرست

مشکلات جدی در عزت نفس دارند. (وار و همکاران، ۲۰۱۵؛ به نقل از کریمی و همکاران، ۱۳۹۵)

همچنین پیشینه پژوهش نشان داده است که کودکانی که فقط با یک والد زندگی می‌کنند بیش از کودکانی که پدر و مادر در کنارشان (خانواده هسته‌ای) است، افت تحصیلی دارند. تعامل قهری مادر یا پدر با کودک و رفتار تکانشی و گستاخانه پسرها، در خانواده‌های تک‌والد شایع است، پیشرفت تحصیلی هر دو جنس کاهش می‌یابد، ولی مشکلات تحصیلی پسران بیشتر است. (لاناهان و بیومپس^۶، ۲۰۰۸؛ به نقل از حاجی حسنی و همکاران، ۱۳۹۱) افزون بر این تحقیقات نشان داده است که فرزندان که در خانواده‌های تک‌والد زندگی می‌کنند احتمال مشارکت در رفتارهای بزهکارانه در آنان بیشتر است. (موسیر^۷، ۲۰۲۲؛ کروسه^۸ و همکاران، ۲۰۲۱) این وضعیت خانوادگی می‌تواند بر وضعیت تحصیلی و کارکردهای تحصیلی فرزندان در مدرسه نیز تأثیرگذار است؛ به طوری که بر اساس تحقیقات فرزندان خانواده‌های تک‌والد نیاز به توجه ویژه‌ای نسبت به مسائل تحصیلی‌شان وجود دارد. (روبامانده و موکادی^۹، ۲۰۲۱) نوعی دیگر از ساختار خانواده که تأثیرات مثبت‌تری بر کارکردهای تحصیلی فرزندان خانواده هسته‌ای^{۱۰} که به خانواده‌ای متشکل از زن و شوهر و فرزندان آنها اطلاق می‌شود. بر اساس نتایج یک پژوهش

6. Lanahan & Biompeps

7. Mosier

8. Kroese

9. Rubamande & Mukadi

10. nuclear family

1. Bean

2. Lawford

3. Vowels & Mark

4. single-parent family

5. Johnson

(فولادچنگ و فکری نوجه‌ده، ۱۳۹۸) از سوی دیگر، می‌توان گفت که بررسی‌های صورت گرفته نشان داده است که فرزندان خانواده‌های تک والد مهارت اجتماعی پایین‌تر (فرانسون^۵ و همکاران، ۲۰۱۸) و شایستگی اجتماعی^۶ کمتری دارند (کسندر و مک‌کنری^۷، ۲۰۰۱). شایستگی اجتماعی به‌عنوان اثربخشی در تعاملات اجتماعی تعریف شده است که دربرگیرنده مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، رفتارهای جامعه‌پسند^۸، توانایی تنظیم هیجانات^۹ (ارزیابی شناختی^{۱۰})، مهارت سازگاری با قوانین و قراردادهای اجتماعی (سازگاری هنجاری^{۱۱})؛ پذیرش ادراک شده^{۱۲} توسط دیگران یا سازگاری اجتماعی^{۱۳} و کارآمدی ادراک شده^{۱۴} در تعاملات اجتماعی می‌باشد. (سانتوس^{۱۵} و همکاران، ۲۰۱۳؛ به نقل از گومز-اورتیز و همکاران، ۲۰۱۷)

از سوی دیگر، می‌توان گفت که فرزندان تک والد دارای مشکلات تحصیلی بوده و آنها دچار افت تحصیلی شده و بسیاری از آنها انگیزه پیشرفت و ادامه تحصیل را از دست داده‌اند. آنها به موجب شرایطی که با آن مواجه هستند به دیگر دوستان خود حسادت کرده و زندگی خود را با آنها مقایسه می‌کنند که این ممکن است هویت-یابی آنان را تحت تأثیر قرار دهد. (اسلامی و

تعارضات والدین، مشکلات اقتصادی/فقر، سطح تحصیلات پایین والدین، خشونت خانگی مانند بی‌توجهی به کودک، اندازه خانواده و نگرش منفی والدین نسبت به آموزش، برخی از چالش‌های ساختار خانواده هستند که مانع از عملکرد خوب فرزندان می‌شوند، که در این میان خانواده‌های هسته‌ای مشکلات کمتری در این زمینه دارند. (لوبانگا^۱، ۲۰۲۱). یکی کارکردهای مهم در ایجاد موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، انگیزش تحصیلی است که به درک پیچیده موضوعات به‌عنوان یک فرصت برای دستیابی به تسلط به هنگام درگیری با فعالیت‌های مورد علاقه است. انگیزش تحصیلی موجب درگیری شناختی عمیق با موضوعات مورد مطالعه و در نهایت داشتن رویکرد عمقی نسبت به مطالعه می‌شود. از طرفی انگیزش بیرونی تحصیلی، انجام تکالیف یا پیگیری فعالیت‌ها به خاطر پیامدهای آن است. (دسی و رایان^۲، ۲۰۰۰؛ به نقل از بهروزی و همکاران، ۱۳۹۷)

نظریه خودتعیین‌گری^۳ انگیزش را به دو مؤلفه بیرونی و درونی تقسیم کرده است. انگیزش درونی را یکی از عوامل مهم در کیفیت بالای یادگیری می‌داند و وابسته به پیامدهای عمل فرد نیست. در حالی که انگیزش بیرونی به عمل فرد وابسته است. (پارتانن^۴، ۲۰۲۰) در دیدگاه خودتعیین‌گری، انگیزش در طیفی از نبود انگیزش تا انگیزش بیرونی و درونی مفهوم سازی شده است.

5. Fransson

6. social competence

7. Kesner & McKenry

8. prosocial behaviour

9. ability of emotion regulation

10. cognitive reappraisal

11. normative adjustment

12. perceived acceptance

13. social adjustment

14. perceived efficacy

15. Santos

1. Lubanga

2. Deci & Ryan

3. self-determination theory

4. Partanen

افراد در کاوشگری به سر می‌برند، هنگامی که بایستی در زمینه‌های تحصیلی تصمیم بگیرند، اطلاعات، خود را بسط داده و از آن بهره می‌گیرد. (د) هویت تحصیلی موفق^۵ مبین تعهد به مجموعه-ای از ارزش‌های تحصیلی است که از مسیر کاوشگری حاصل شده‌اند. (واز و همکاران، ۲۰۰۹)

در یک جمع‌بندی می‌توان که کارکردهای اجتماعی، تحصیلی و روانشناختی فرزندان می-تواند از ساختار خانواده (تک والدی یا هسته‌ای) تأثیر بپذیرد، اما پژوهشی که تفاوت انگیزش تحصیلی، شایستگی اجتماعی و هویت تحصیلی فرزندان خانواده‌های تک والدی و خانواده‌های هسته‌ای) را در قالب یک پژوهش مورد بررسی قرار داده باشد وجود ندارد، لذا با توجه به آنچه گفته شد در این پژوهش به این سؤال پاسخ داده شده است که آیا بین انگیزش تحصیلی، شایستگی اجتماعی و هویت تحصیلی فرزندان خانواده‌های تک والدی و خانواده‌های هسته‌ای تفاوت وجود دارد؟

پیشینه پژوهش

قره‌داغی و مبینی‌کشه (۱۳۹۹) با هدف بررسی مقایسه شفافیت خودپنداره، نقش جنسیتی و بلوغ عاطفی در فرزندان با و بدون تجربه طلاق والدین نشان دادند که بین فرزندان با و بدون تجربه طلاق والدین در مقیاس‌های نقش جنسیتی و بلوغ عاطفی، تفاوت معناداری وجود دارد؛ لیکن در مقیاس خودپنداره تفاوت معناداری مشاهده نگردید. لذا نتیجه‌گیری می‌شود که طلاق گرفتن

همکاران، ۱۳۹۶) هویت تحصیلی فرایند پاسخ-گویی آگاهانه هر فردی نسبت به موقعیت تحصیلی خود است، اینکه آیا باید درس بخواند یا خیر؟ چه راهی را در پیش بگیرد و بدین ترتیب در جستجوی هویت تحصیلی خود باشد. (گزیدری و همکاران، ۱۳۹۴) هویت تحصیلی بازتابی از انواع شایستگی، خودمختاری، هدفمند و باورهای خودکارآمدی و تجربه هیجانات رایج نوجوانان با همکلاسی‌های خود، معلمان‌شان در کلاس‌های درس است و مشخصه آن چگونگی عمل کردن در عرصه‌های تحصیلی است. (روزر و لائو^۱، ۲۰۰۲)

واز و ایزاکسون (۲۰۰۸) با پذیرش این پیش-فرض که منزلت‌های هویت زمینه وابسته هستند، حیطه تحصیلی را به‌عنوان یکی از حیطه‌های مهم زندگی در نظر گرفته و با اقتباس از مدل مارسیا (۱۹۸۹) چهار منزلت را برای هویت تحصیلی در نظر گرفته‌اند. الف) هویت تحصیلی سردرگم^۲ که به عدم اکتشاف یا تعهد اشاره دارد، و اغلب با تعلل در خصوص تصمیم‌های مربوط به بیانگر تعهدات دانش‌آموز به ارزش‌های تحصیلی همراه است. ب) هویت تحصیلی دنباله-رو^۳ ارزش‌ها و آرمان‌های تحصیلی، برگرفته شده از افراد مهم زندگی‌اش (مانند والدین و گروه مرجع) است. ج) هویت تحصیلی دیررس^۴ به زمان تردید تحصیلی یک دانش‌آموز اشاره دارد که برای رسیدن به نتیجه‌گیری درباره ارزش‌ها و اهداف تحصیلی تلاش می‌کند. از آنجایی که این

1. Roeser & Lau

2. diffusion academic identity

3. foreclose academic identity

4. moratorium academic identity

5. achievement academic identity

در نگرش دانش‌آموزان تک‌والد: فرزندان طلاق نشان دادند که درباره امید و مدرسه، کودکان تک‌والد به دلیل داشتن مشکلات خانوادگی که به دنبال طلاق والدین پیش‌آمده دارای مشکلات تحصیلی بوده و آنها دچار افت تحصیلی شده و بسیاری از آنها انگیزه پیشرفت و ادامه تحصیل را از دست داده‌اند. درباره امید و خانواده کودکان تک‌والد اغلب در تعریف خانواده دچار سردرگمی شده و تعریف خانواده مطابق با آنچه در واقعیت تجربه می‌کنند، متفاوت است. آنها در رابطه با والدی که در کنار آنها حضور ندارد، احساس دل‌تنگی می‌کنند و برای بودن در کنار والد غایب خود اشتیاق نشان می‌دهد. آنها آرزوی برگشت دوباره‌ی خانواده در کنار هم را در ذهن خود می‌پروراند. برخی نیز از اینکه خانواده دوباره در کنار هم باشند و مثل گذشته در کنار هم زندگی کنند، احساس ناامیدی می‌کنند. آنها به موجب شرایطی که با آن مواجه هستند به دیگر دوستان خود حسادت کرده و زندگی خود را با آنها مقایسه می‌کنند. فاضل‌نیا (۱۳۹۳) با هدف بررسی سنجش و مقایسه‌ی تطبیقی شاخص‌های کیفیت زندگی در خانواده‌های گسترده و هسته‌ای مطالعه‌ی موردی: مناطق روستایی بخش پشت‌آب زابل دو نوع خانواده در میزان رضایت از شاخص‌های کیفیت محیطی و تسهیلاتی روستا، کیفیت کالبدی مسکن (درونی و بیرونی) و بهزیستی عاطفی تفاوت‌چندانی نداشتند؛ لیکن این دو نوع خانواده در میزان رضایت‌مندی و احساس رفاه در قالب شاخص خودمختاری و آزادی عمل و شاخص روحی و روانی، تفاوت

والدین بر موفقیت، رابطه‌ی عاطفی محدود، ثبات عاطفی، بازگشت عاطفی، فروپاشی شخصیت، ناسازگاری اجتماعی و فقدان استقلال فرزندان آنها اثر می‌گذارد. مددی طائمه و همکاران (۱۳۹۹) با هدف بررسی مقایسه سلامت عمومی و اختلال خوردن در فرزندان دختر خانواده‌های طلاق رسمی، طلاق عاطفی و هم‌تایان عادی نشان دادند که فرزندان دختر با والدین دچار طلاق عاطفی از سلامت عمومی کمتری برخوردارند. اختلال خوردن در فرزندان دختر با والدین طلاق عاطفی بیشتر است. لذا پیشنهاد می‌شود متخصصان سلامت با اقدام به موقع پس از طلاق از مشکلات سلامتی و رفتاری فرزندان طلاق پیشگیری نمایند. زمانی زارچی و همکاران (۱۳۹۷) با هدف بررسی مطالعه پدیدار شناسانه تجارب هیجانی و ذهنی فرزندان طلاق، نتایج این مطالعه به وسیله سه زیرمضمون که نشان دهنده تجارب زیسته مشارکت‌کنندگان بود، به نمایش گذاشته شد. این زیرمضمون‌ها به ترتیب شامل خشم و تنفر، ترس و احساس بی‌پناهی بوده و هر یک به صورت مجزا، مؤلفه‌ها و واحدهای معنایی حمایت‌کننده دارند. آنچه از نتایج این تحقیق برمی‌آید این است که فرزندان طلاق هیجانانگیزی را تجربه می‌کنند که در مواردی می‌تواند بهزیستی و سلامت روان‌شان را تحت الشعاع قرار دهد. نتایج به دست آمده بر لزوم تبیین عمیق‌تر تجارب زیسته این افراد توسط روانشناسان و مددکاران و ارائه مداخلات درمانی مبتنی بر مضامین برآمده از مطالعه حاضر، با تمرکز بر بهبود وضعیت هیجانی آنان تأکید دارد. اسلامی و همکاران (۱۳۹۶) با هدف بررسی امید

معناداری داشتند. شهنی ییلاق و همکاران (۱۳۹۰) با هدف بررسی مقایسه تاب‌آوری، سلامت عمومی، پرخاشگری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی خانواده‌های طلاق و عادی شهر اهواز با کنترل وضعیت اجتماعی-اقتصادی نشان دادند که بین تاب‌آوری دخترهای خانواده‌های طلاق و دخترهای خانواده‌های عادی تفاوت معناداری وجود دارد. سلامت عمومی دخترهای خانواده‌های طلاق پایین‌تر از خانواده‌های عادی بود. همچنین، در خرده مقیاس‌های سلامت عمومی نیز علائم جسمانی و افسردگی دخترهای خانواده‌های طلاق بالاتر از دخترهای خانواده‌های عادی بود. کارکرد اجتماعی دخترهای خانواده‌های طلاق نیز پایین‌تر از خانواده‌های عادی بود ولی علائم اضطرابی دخترهای خانواده‌های طلاق بالاتر از خانواده‌های عادی نبود. به علاوه، پرخاشگری دخترهای خانواده‌های طلاق بالاتر از دخترهای خانواده‌های عادی بود. در خرده مقیاس‌های پرخاشگری خشم و عصبیت و تهاجم و توهین دخترهای خانواده‌های طلاق بالاتر از خانواده‌های عادی بود ولی لجاجت و کینه‌توزی دخترهای خانواده‌های طلاق بالاتر از خانواده‌های عادی نبود. بالاخره، عملکرد تحصیلی دخترهای خانواده‌های طلاق پایین‌تر از خانواده‌های عادی بود.

همچنین پژوهش‌های انجام شده در خارج کشور از جمله موسیر (۲۰۲۲) با هدف بررسی تأثیر شیوه‌های فرزندپروری نوجوانان در خانواده‌های تک مادری در مقابل خانواده‌های تک پدری بر بزهکاری نوجوانان نشان داده است که

فرزندانی که در خانواده‌های تک والدی زندگی می‌کنند مشارکت بیشتری در رفتارهای بزهکارانه دارند و احتمال اینکه رفتارهای بزهکارانه بکنند بیشتر از فرزندان خانواده‌های هسته‌ای است. فینکلستین و گریبلسکی-لیچمن^۱ (۲۰۲۲) با هدف بررسی فرزندان در خانواده‌های طلاق: تأثیر متقابل الگوهای دلبستگی، محیط خانواده و ویژگی‌های شخصی نشان دادند که این مطالعه ۲۳۰ نوجوان را در خانواده‌های مطلقه در رابطه با الگوی دلبستگی نوجوان، محیط خانوادگی و ویژگی‌های شخصی مورد بررسی قرار داد. یافته‌ها پیوندهای مستقیم قابل توجهی از الگوهای دلبستگی را نشان دادند. الگوهای دلبستگی اجتنابی و مضطرب بر تنهایی، روان رنجورخویی و رفاه نوجوانان تأثیر می‌گذارد. عوامل محیط خانواده انسجام خانواده، انعطاف‌پذیری خانواده، تعارض بین والدین و روابط والدین-کودکی به-طور قابل توجهی بر سازگاری اجتماعی و عاطفی نوجوانان تأثیر گذاشت. ویژگی‌های فردی (سن) کودک در زمان طلاق، مدت زمان پس از طلاق و وضعیت اجتماعی-اقتصادی مادر) تأثیر قابل توجهی بر سازگاری نوجوانان این خانواده‌ها داشت. روابط مادر-کودک/پدر-کودکی نیز تأثیرات میانجی بر سازگاری نوجوانان داشت. کروسه و همکاران (۲۰۲۱) با هدف بررسی مشارکت نوجوانان خانواده‌های تک والدی در رفتارهای بزهکارانه نشان داده‌اند که مطالعات زیادی رابطه بین بزرگ شدن در خانواده‌های تک والدی و جرم و جنایت را بررسی کرده‌اند. با این

^۱. Finkelstein & Grebelsky-Lichtman

برسند که به بهترین شکل نیازهای خاص طرفین و کودکان‌شان را بدون رفتن به دادگاه پاسخ دهد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر، توصیفی و از نوع علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری در این پژوهش شامل دو گروه بودند. گروه اول دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر تهران در دامنه سنی ۱۶ تا ۱۸ که دارای خانواده هسته‌ای بودند و گروه دوم دخترانی بودند که تنها یک والد داشتند و تک سرپرست بودند. در این پژوهش به «روش نمونه‌گیری هدفمند» حجم هر دو گروه ۵۰ نفر انتخاب شد. ملاک ورود به پژوهش شامل رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش و ملاک خروج از پژوهش شامل ناقص بودن پاسخ‌نامه بود. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح توصیفی از میانگین و انحراف استاندارد استفاده شد. مفروضه‌های تحقیق شامل آزمون کلموگروف اسمیرنوف، آزمون چولکی و کشیدگی برای نرمال بودن توزیع نمرات بود. در سطح استنباطی جهت بررسی تفاوت متغیرها در دو گروه از تحلیل واریانس چند متغیره (مانوا) استفاده شد. ابزار تجزیه و تحلیل داده‌ها نرم افزار SPSS نسخه ۲۴ بود.

ابزار پژوهش

پرسشنامه انگیزش تحصیلی مدرسه^۲ (ISM) مک اینرنی و سینکلایر^۳ (۱۹۹۲)

این پرسشنامه شامل ۴۳ سؤال و شیوه نمره-گذاری پرسشنامه ۵ گزینه‌ای بر اساس مقیاس

حال، یک مرور کلی به روز از ادبیات مربوط به این موضوع وجود ندارد. نتایج نشان می‌دهد که بزرگ شدن در خانواده‌های تک‌والدی با افزایش خطر مشارکت نوجوانان در جنایت همراه است و برای تعیین تأثیرات رویدادهای مختلف خانواده‌های تک‌والدی به تحقیقات بیشتری نیاز است. روبامونده و موکادی (۲۰۲۱) با هدف بررسی عوامل مؤثر بر افزایش عملکرد مثبت دانش‌آموزان تک‌والد نشان دادند که نگرش مثبت دانش‌آموزان نسبت به مسائل تحصیلی، دایره اجتماعی مثبت، خودانگیزگی و تشویق، خدمات مشاوره و راهنمایی و همچنین ایجاد توقعات و خواسته‌های بالا در زندگی از عوامل مؤثر بر عملکرد خوب دانش‌آموزان تک‌والد می‌باشد. سانادها^۱ و همکاران (۲۰۱۰) با هدف بررسی مقایسه نوع دوستی در پسران و دختران خانواده‌های مشترک (طلاق) و هسته‌ای نشان دادند که خانواده نقش مهمی در رفتار نوع‌دوستانه فرد دارد؛ زیرا فرزندان ابتدا هنجارهای جامعه را از خانواده می‌آموزند. کودکان خانواده هسته‌ای به‌طور معناداری رفتار نوع‌دوستانه بیشتری نسبت به فرزندان خانواده مشترک (طلاق) نشان دادند. دختران به‌طور قابل توجهی ویژگی‌های نوع-دوستی بیشتری نسبت به پسران داشتند. خانواده مشترک جریانی قانونی برای حل اختلاف زوجی است که تصمیم گرفته‌اند از هم جدا شوند یا طلاق بگیرند؛ این قانون زوجین را قادر می‌کند از طریق وکلایشان یا ارگان‌های دیگر به توافقی

2. Inventory of School Motivation (ISM)

3. McInerney & Sinclair

1. Sanadhya

اورتیز و همکاران، ۲۰۱۹) نمره‌گذاری آن در طیف لیکرت انجام می‌شود به این صورت که کاملاً" مخالف ۱ نمره، تا حد زیادی مخالف ۲ نمره، اندکی مخالف ۳ نمره، نظری ندارم ۴ نمره، اندکی موافق ۵ نمره، تا حد زیادی موافق ۶ نمره و کاملاً" موافق ۷ نمره تعلق می‌گیرد. (گومز-اورتیز و همکاران، ۲۰۱۷) سازندگان پرسشنامه از چند روش برای بررسی پایایی استفاده کرده‌اند. پایایی مرکب (CR)^۵ برای رفتار جامعه‌پسند ۰/۸۶، ارزیابی شناختی ۰/۸۹، خودکارآمدی اجتماعی ۰/۸۷، سازگاری اجتماعی ۰/۹۳، سازگاری هنجاری ۰/۸۸؛ پایایی با روش اومگا مک دونالد^۶ برای رفتار جامعه‌پسند ۰/۸۵، ارزیابی شناختی ۰/۸۷، خودکارآمدی اجتماعی ۰/۸۶، سازگاری اجتماعی ۰/۹۳، سازگاری هنجاری ۰/۸۸، و کل سؤالات ۰/۹۴؛ پایایی با روش آلفای کرونباخ^۷ برای رفتار جامعه‌پسند ۰/۸۲، ارزیابی شناختی ۰/۸۵، خودکارآمدی اجتماعی ۰/۸۴، سازگاری اجتماعی ۰/۹۱، سازگاری هنجاری ۰/۸۵ و کل سؤالات ۰/۹۳ به دست آمده است. (گومز-اورتیز و همکاران، ۲۰۱۷) در یک پژوهش دیگر، ضرایب آلفای کرونباخ برای رفتار جامعه‌پسند ۰/۷۷، ارزیابی شناختی ۰/۷۹، خودکارآمدی اجتماعی ۰/۸۲، سازگاری اجتماعی ۰/۸۳، سازگاری هنجاری ۰/۸۰، کل سؤالات ۰/۹۰ محاسبه شده است. (رومرا و همکاران، ۲۰۱۷) در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمد.

لیکرت می‌باشد به این صورت که کاملاً" مخالف ۱ نمره، مخالف ۲ نمره، مطمئن نیستم ۳ نمره، موافقم ۴ نمره و کاملاً" موافقم ۵ نمره تعلق می‌گیرد. در یک پژوهش آلفای کرونباخ برای بررسی پایایی پرسشنامه ۰/۸۴ محاسبه شده است. (محمدی و همکاران، ۱۳۹۴) در یک پژوهش آلفای کرونباخ مؤلفه‌ها بین ۰/۷۵ تا ۰/۸۷ به دست آمده است. (پاک‌نیا و همکاران، ۱۳۹۲) در خارج از کشور برای بررسی همسانی درونی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است ضرایب در دامنه ۰/۵۸ تا ۰/۷۹ به دست آمده است. (لی^۱ و همکاران، ۲۰۱۷) در یک پژوهش دیگر، برای بررسی همسانی درونی پرسشنامه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ گزارش شده است که نشان دهنده پایایی پرسشنامه انگیزش تحصیلی مدرسه است. (استراک^۲ و همکاران، ۲۰۱۸) در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۹۰ به دست آمد. پرسشنامه چندبعدی شایستگی اجتماعی^۳ (AMSC-Q) گومز-اورتیز^۴ و همکاران (۲۰۱۷) این پرسشنامه شامل ۲۶ سؤال است که ۵ خرده‌مقیاس شامل ارزیابی شناختی (خودتنظیمی هیجانی) با سؤالات ۱، ۲، ۳ و ۴؛ سازگاری اجتماعی با سؤالات ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱ و ۱۲؛ رفتار جامعه‌پسند با سؤالات ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶ و ۱۷؛ خودکارآمدی اجتماعی با سؤالات ۱۸، ۱۹، ۲۰ و ۲۱؛ و سازگاری هنجاری با سؤالات ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵ و ۲۶ را اندازه‌گیری می‌کند. (گومز-

1. Li

2. Stark

3. Adolescent Multidimensional Social Competence - Questionnaire (AMSC-Q)

4. Gómez-Ortiz

5. composite reliability

6. McDonalds omega

7. Cronbach's alpha

۰/۴۵ به دست آمده است. (حجازی و همکاران، ۱۳۹۰) سازندگان پرسشنامه ضرایب آلفای کرونباخ برای هویت دیررس ۰/۸۵، هویت دنباله-رو ۰/۷۷، هویت سردرگم ۰/۷۶ و هویت موفق ۰/۷۶ به دست آورده‌اند. (واز و ایزاکسون، ۲۰۰۸) در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آمد.

نتایج

بررسی یافته‌های جمعیت شناختی نشان داد که میانگین و انحراف معیار سن فرزندان خانواده-های تک والدی ۱۶/۶۶ و ۰/۰۹۳ و میانگین و انحراف معیار فرزندان خانواده‌های هسته‌ای ۱۶/۷۰ و ۰/۱۰۰ بود. میزان آماره تی مستقل به دست آمده حاصل از مقایسه میانگین سنی دو گروه در متغیر سن برابر با $t\text{-test} = ۰/۲۹۳$ می‌باشد که این میزان به لحاظ آماری معنادار نمی‌باشد ($sig = ۰/۷۷۰$) که نشان دهنده همتا بودن ۲ گروه از نظر سن می‌باشد.

پرسشنامه منزلت‌های هویت تحصیلی^۱ (AISQ) واز و ایزاکسون^۲ (۲۰۰۸)

این پرسشنامه شامل ۴۰ سؤال است و ۴ خرده مقیاس هویت تحصیلی موفق^۳ با سؤالات ۴، ۵، ۱۷، ۱۸، ۲۵، ۲۸، ۳۰، ۳۲، ۳۸ و ۴۰؛ هویت تحصیلی دیررس^۴ با سؤالات ۷، ۱۲، ۱۴، ۲۱، ۲۴، ۲۷، ۳۱، ۳۴، ۳۶ و ۳۷؛ هویت تحصیلی سردرگم^۵ با سؤالات ۲، ۳، ۸، ۱۳، ۱۵، ۱۹، ۲۳، ۲۶، ۳۵ و ۳۹ و هویت تحصیلی دنباله‌رو^۶ با سؤالات ۱، ۶، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۶، ۲۰، ۲۲، ۲۹ و ۳۳ اندازه‌گیری می‌کند. (حجازی و همکاران، ۱۳۹۰).
نمره‌گذاری پرسشنامه به صورت طیف لیکرت ۵ درجه است به این صورت که کاملاً "مخالفم ۱ نمره، مخالفم ۲ نمره، نظری ندارم ۳ نمره، موافقم ۴ نمره و کاملاً" موافقم ۵ نمره تعلق می‌گیرد. (مهدی‌زاده و مؤمنی مهموئی، ۱۳۹۸) در ایران این پرسشنامه ترجمه و هنجاریابی شده است و روایی همگرایی و واگرایی بررسی و ضرایب همبستگی با سیاهه سبک‌های هویت^۷ (RISI) برزونسکی^۸ و همکاران (۲۰۱۳) تأیید و معنادار در سطح ۰/۰۱ به دست آمده است و پایایی آن با آلفای کرونباخ بررسی و ضرایب کرونباخ برای هویت موفق ۰/۷۶، سردرگم ۰/۷۳، دیررس ۰/۷۵ و دنباله‌رو ۰/۵۱ و ضرایب بازآزمایی برای هویت موفق ۰/۷۴، سردرگم ۰/۸۳، دیررس ۰/۷۸ و دنباله‌رو

1. Academic Identity Status Questionnaire (AISQ)

2. Was & Isaacson

3. achievement academic identity

4. moratorium academic identity

5. diffusion academic identity

6. foreclose academic identity

7. Revised Identity Style Inventory (RISI)

8. Berzonsky

جدول ۱- میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

تک والد		هسته‌ای		متغیرهای وابسته
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۱۱/۷۵۱	۱۵۴/۰۸	۱۴/۴۸۰	۱۶۰/۵۴	انگیزش تحصیلی
۲/۱۸۰	۲۰/۹۴	۲/۲۲۸	۲۲/۱۲	ارزیابی شناختی
۲/۷۳۱	۳۲/۱۸	۲/۷۲۰	۳۳/۹۰	سازگاری اجتماعی
۲/۲۳۲	۲۱/۱۴	۱/۷۱۴	۲۲/۹۶	رفتار جامعه‌پسند
۰/۹۳۱	۱۲/۵۲	۰/۹۰۹	۱۴/۵۲	خودکارآمدی اجتماعی
۲/۷۶۱	۱۹/۶۴	۱/۷۱۲	۲۲/۲۶	سازگاری هنجاری
۴/۰۳۹	۲۹/۸۸	۲/۷۸۵	۳۳/۸۰	هویت موفق
۴/۱۳۱	۱۸/۲۰	۰/۹۰۴	۱۴/۶۰	هویت دیررس
۲/۵۳۱	۲۵/۶۰	۱/۶۳۳	۲۲/۸۴	هویت سردرگم
۲/۳۳۰	۱۷/۱۴	۰/۹۵۳	۱۴/۵۰	هویت دنباله‌رو

جدول ۱- میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در دو گروه از فرزندان خانواده‌های تک والدی و خانواده‌های هسته‌ای را نشان می‌دهد. جدول ۲- نتیجه آزمون چولگی، کشیدگی و کلموگروف اسمیرنوف برای نرمال بودن توزیع نمرات را نشان می‌دهد.

جدول ۲- نتیجه آزمون چولگی، کشیدگی و کلموگروف اسمیرنوف برای نرمال بودن توزیع نمرات

معناداری	آماره KS	کشیدگی		چولگی		متغیرهای پژوهش
		خطای استاندارد	آماره	خطای استاندارد	آماره	
۰/۱۵۹	۰/۹۳۹	۰/۴۷۸	-۱/۱۷۳	۰/۲۴۱	-۰/۰۷۶	انگیزش تحصیلی
۰/۲۰۱	۰/۹۳۳	۰/۴۷۸	-۱/۲۴۹	۰/۲۴۱	-۰/۰۲۶	ارزیابی شناختی
۰/۱۳۶	۰/۹۳۰	۰/۴۷۸	-۱/۲۳۳	۰/۲۴۱	۰/۰۵۲	سازگاری اجتماعی
۰/۱۶۹	۰/۹۴۱	۰/۴۷۸	-۱/۱۴۷	۰/۲۴۱	-۰/۰۲۸	رفتار جامعه‌پسند
۰/۰۸۲	۰/۹۲۱	۰/۴۷۸	-۱/۰۳۴	۰/۲۴۱	-۰/۱۳۱	خودکارآمدی اجتماعی
۰/۱۰۹	۰/۹۳۶	۰/۴۷۸	-۰/۸۱۱	۰/۲۴۱	-۰/۲۴۳	سازگاری هنجاری
۰/۲۰۲	۰/۹۵۷	۰/۴۷۸	-۱/۰۰۰	۰/۲۴۱	-۰/۰۰۴	هویت موفق
۰/۱۲۱	۰/۹۱۳	۰/۴۷۸	-۰/۴۴۳	۰/۲۴۱	-۰/۶۵۷	هویت دیررس
۰/۱۱۶	۰/۹۴۴	۰/۴۷۸	-۰/۵۷۳	۰/۲۴۱	-۰/۴۰۸	هویت سردرگم
۰/۱۳۱	۰/۹۵۲	۰/۴۷۸	-۱/۰۲۵	۰/۲۴۱	۰/۱۵۰	هویت دنباله‌رو

نرمال می‌باشند. از آنجایی سطوح معناداری آماره-های نرمال بودن بزرگ‌تر از ۰/۰۵ هستند ($P < ۰/۰۵$)، لذا توزیع نمرات دارای توزیع

نتایج جدول ۲- آزمون کلموگروف اسمیرنوف تک‌نمونه‌ای را نشان می‌دهد که همانگونه که مشاهده می‌شود توزیع نمرات متغیرهای پژوهش

آزمون‌های آماری قابل اطمینان است. در ادامه برای مقایسه انگیزش تحصیلی، شایستگی اجتماعی و هویت تحصیلی فرزندان خانواده‌های تک والدی و خانواده‌های هسته‌ای از تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده شده است که نتایج آن در ادامه آمده است.

نرمال می‌باشند. همچنین جدول ۲- نتیجه آزمون چولگی و کشیدگی برای نرمال بودن توزیع نمرات را نشان می‌دهد که مقدار چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش در بازه نرمال قرار دارند. بنابراین، توزیع تمامی متغیرهای پژوهش نرمال است. لذا می‌توان از تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده کرده نتایج حاصل از این

جدول ۳- خلاصه آزمون‌های چندمتغیری انگیزش، شایستگی و هویت فرزندان خانواده‌های تک والدی و خانواده‌های هسته‌ای

آزمون‌های چند متغیره	مقادیر	F	معناداری	ضریب تأثیر	توان آماری
ردگیری پیلای	۰/۷۰۸	۲۱/۵۸۰	۰/۰۰۱	۰/۷۰۸	۰/۹۹۹
ویلکز لامبدا	۰/۲۹۲	۲۱/۵۸۰	۰/۰۰۱	۰/۷۰۸	۰/۹۹۹
ردگیری هوتلینگ	۲/۴۲۵	۲۱/۵۸۰	۰/۰۰۱	۰/۷۰۸	۰/۹۹۹
بزرگترین ریشه روی	۲/۴۲۵	۲۱/۵۸۰	۰/۰۰۱	۰/۷۰۸	۰/۹۹۹

هسته‌ای از نظر انگیزش تحصیلی، شایستگی اجتماعی و هویت تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد. در ادامه اثرات بین آزمودنی متغیرهای پژوهش به صورت تفکیکی با استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره در جدول ۴- آمده است.

با توجه به جدول ۳- مقدار آزمون‌های چندگانه به ویژه ویلکز لامبدا (۰/۲۹۲) و F محاسبه شده (۳/۰۳۰) می‌توان فرض پژوهش را مورد تأیید قرار داد. به عبارت دیگر، در دو گروه فرزندان خانواده‌های تک والدی و خانواده‌های

جدول ۴- نتایج اثرات بین آزمودنی انگیزش، شایستگی و هویت فرزندان خانواده‌های تک والدی و خانواده‌های هسته‌ای

متغیرهای وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	F	معناداری	ضریب تأثیر	توان آماری
انگیزش تحصیلی	۱۰۴۳/۲۹۰	۱	۶/۰۰۰	۰/۰۱۶	۰/۰۵۸	۰/۶۷۹
ارزیابی شناختی	۳۴/۸۱۰	۱	۷/۱۶۵	۰/۰۰۹	۰/۰۶۸	۰/۷۵۵
سازگاری اجتماعی	۷۳/۹۶۰	۱	۹/۹۵۸	۰/۰۰۲	۰/۰۹۲	۰/۸۷۸
رفتار جامعه‌پسند	۸۲/۸۱۰	۱	۲۰/۹۱۹	۰/۰۰۱	۰/۱۷۶	۰/۹۹۵
خودکارآمدی اجتماعی	۱۰۰/۰۰۰	۱	۱۱۸/۱۲۹	۰/۰۰۱	۰/۵۴۷	۰/۹۹۹
سازگاری هنجاری	۱۷۱/۶۱۰	۱	۳۲/۵۲۱	۰/۰۰۱	۰/۲۴۹	۰/۹۹۹
هویت موفق	۳۸۴/۱۶۰	۱	۳۱/۹۲۴	۰/۰۰۱	۰/۲۴۶	۰/۹۹۹
هویت دیررس	۳۲۴/۰۰۰	۱	۳۶/۲۴۷	۰/۰۰۱	۰/۲۷۰	۰/۹۹۹
هویت سردرگم	۱۹۰/۴۴۰	۱	۴۱/۹۶۶	۰/۰۰۱	۰/۳۰۰	۰/۹۹۹
هویت دنباله‌رو	۱۷۴/۲۴۰	۱	۵۴/۹۹۰	۰/۰۰۱	۰/۳۵۹	۰/۹۹۹

کروسه و همکاران (۲۰۲۱)، روباموانده و موکادی (۲۰۲۱)، لوبانگا (۲۰۲۱) و کسنر و مک-کنی (۲۰۰۱) همسویی داشته باشد. در تبیین تفاوت انگیزش تحصیلی فرزندان در خانواده‌های تک والدی و هسته‌ای می‌توان گفت که انگیزش تحصیلی هنگامی حاصل می‌شود که انسان خود را دارای کفایت و خودمختاری لازم بداند. انگیزش در آنچه دانش‌آموزان انتخاب می‌کند و سطح درگیری‌شان در فعالیت و یادگیری و میزان پافشاری در انجام و انتخاب تکالیفی که به تلاش نیاز دارند و در نتیجه پیشرفت تحصیلی اثر می‌گذارد و به فرایندهایی گفته می‌شود که فعالیت‌ها را تحریک می‌کنند و هدف آن دستیابی به دستاوردهای تحصیلی خاص است. فرزندان برای داشتن انگیزش و موفقیت تحصیلی به هر دو والد در زندگی خود نیاز دارند، زیرا آنها که زندگی تک والدی (زندگی با مادر یا زندگی با پدر) را دارند از حمایت‌های والد دیگر که در زندگی از وجود آن محروم هستند بی‌بهره می‌شوند و این ممکن است باعث افت تحصیلی در آنان شود و داشتن موفقیت کمتر و افت بیشتر در تحصیل باعث می‌شود که دانش‌آموزان در مدرسه انگیزش لازم برای رسیدگی به امور درسی و تحصیلی خود را نداشته باشند. به همین دلیل منطقی است که گفته شود بین انگیزش تحصیلی فرزندان خانواده‌های تک والدی و هسته‌ای تفاوت وجود داشته باشد.

در تبیین تفاوت شایستگی اجتماعی فرزندان در خانواده‌های تک والدی و هسته‌ای می‌توان گفت که شایستگی اجتماعی، بیانگر توانایی فرد

نتایج جدول ۴- نشان داد که بین انگیزش تحصیلی، شایستگی اجتماعی و هویت تحصیلی در بین فرزندان خانواده‌های تک والدی و خانواده‌های هسته‌ای تفاوت وجود دارد؛ به این صورت که فرزندان خانواده‌های تک والدی دارای نمرات کمتری در انگیزش تحصیلی، شایستگی اجتماعی و هویت تحصیلی (موفق) نسبت فرزندان خانواده‌های هسته‌ای هستند. همچنین نتایج نشان دهنده آن است که فرزندان خانواده‌های تک والدی دارای نمرات بیشتری در هویت تحصیلی (دیررس، سردرگم و دنباله‌رو) نسبت فرزندان خانواده‌های هسته‌ای هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف مطالعه‌ی حاضر، بررسی مقایسه انگیزش تحصیلی، شایستگی اجتماعی و هویت تحصیلی فرزندان خانواده‌های تک والدی و خانواده‌های هسته‌ای بود. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره نشان داد که بین انگیزش تحصیلی، شایستگی اجتماعی و هویت تحصیلی در بین فرزندان خانواده‌های تک والدی و خانواده‌های هسته‌ای تفاوت وجود دارد؛ به این صورت که فرزندان خانواده‌های تک والدی دارای نمرات کمتری در انگیزش تحصیلی، شایستگی اجتماعی و هویت تحصیلی (موفق) نسبت فرزندان خانواده‌های هسته‌ای هستند. همچنین نتایج نشان دهنده آن است که فرزندان خانواده‌های تک والدی دارای نمرات بیشتری در هویت تحصیلی (دیررس، سردرگم و دنباله‌رو) نسبت فرزندان خانواده‌های هسته‌ای هستند. این نتیجه به دست آمده می‌تواند با نتایج تحقیقات موسیر (۲۰۲۲)،

ایزاکسون، هویت تحصیلی به‌عنوان بازتابی از شایستگی و تجربه هیجانانگیز رایجی است که نوجوانان در کلاس درس با هم‌کلاسی‌های خود و معلمان خود داشته و مشخصه‌ی آن چگونگی عملکرد دانش‌آموز در عرصه‌های مختلف آموزشی و تحصیلی است. (واز و ایزاکسون، ۲۰۰۸) بر اساس آنچه گفته‌اند واز و ایزاکسون با پذیرش این پیش‌فرض که منزلت‌ها و پایگاه‌های هویت زمینه‌بسته هستند، با در نظر گرفتن حیطه‌های تحصیلی به‌عنوان یکی از حیطه‌های مهم زندگی، منزلت‌های چهارگانه‌ای از هویت تحصیلی ارائه کرده‌اند که این منزلت‌ها و پایگاه‌های هویت می‌تواند از ساختار خانواده تأثیر بپذیرد. نوجوانان با وضعیت تک‌والدی و دووالدی هویت کسب شده و هویت زود شکل یافته تفاوتی معنادار دارند. به‌طوری‌که نوجوانان با وضعیت تک‌والدی بیشتر دارای هویت کسب شده و نوجوانان با وضعیت دووالدی بیشتر دارای هویت زود شکل یافته می‌باشند. به همین دلیل منطقی است که گفته شود بین هویت تحصیلی فرزندان خانواده‌های تک‌والدی و هسته‌ای تفاوت وجود داشته باشد.

از محدودیت‌های پژوهش گردآوری داده‌ها به‌صورت غیرحضوری یعنی از طریق ساخت لینک، جایگذاری پرسشنامه‌ها در آن و اشتراک‌گذاری در رسانه‌های اجتماعی مجازی بود که امکان نظارت مستقیم پژوهشگر بر پاسخ‌گویی نمونه‌ها وجود نداشت. در این پژوهش از پرسشنامه خودسنجی آنلاین استفاده شده است و ممکن است در روند جمع‌آوری اطلاعات خطایی رخ داده باشد که این

در سازمان دادن منابع فردی، محیطی و حفظ آنهاست. شایستگی اجتماعی را توانایی رسیدن به اهداف فردی در تعامل اجتماعی، همزمان با حفظ روابط مثبت با دیگران در همه زمان‌ها و موقعیت‌ها می‌دانند و نقش مهمی در پیش‌بینی سازگاری دانش‌آموزان در محیط مدرسه دارد. (ناکامیچی^۱ و همکاران، ۲۰۲۱) همه دانش‌آموزان در زندگی با موانع و مشکلاتی روبه‌رو می‌شوند و برای گذر از آنها به یادگیری مهارت‌های مختلف از جمله شایستگی اجتماعی نیاز دارند. وقتی یکی از والدین در زندگی فرزندان وجود نداشته باشد، خلاء آن باعث می‌شود که فرزند از یادگیری برخی مهارت‌های اجتماعی و زندگی بی‌بهره شود. چرا که یادگیری کامل مهارت‌های زندگی و اجتماعی منوط به حضور هر دو والد است. در این هنگام برخی مهارت‌ها از عهده مادر و برخی دیگر از عهده پدر بر می‌آید. به‌عنوان مثال دختران در سنین نوجوانی بیشتر به مادران خود متکی هستند و پسران بیشتر از پدر در سنین نوجوانی الگو می‌گیرند. لذا عدم وجود یکی از والدین در زندگی سبب می‌شود که فرزندان نتوانند به خوبی مهارت‌ها و شایستگی‌های اجتماعی لازم را به‌درستی یاد بگیرند. به همین دلیل منطقی است که گفته شود بین شایستگی اجتماعی فرزندان خانواده‌های تک‌والدی و هسته‌ای تفاوت وجود داشته باشد.

در تبیین تفاوت هویت تحصیلی فرزندان در خانواده‌های تک‌والدی و هسته‌ای می‌توان گفت که بر اساس نظریه هویت تحصیلی واز و

^۱. Nakamichi

خطا ممکن است ناشی از پاسخ‌گویی با صرف زمان اندک‌تر و یا پاسخ‌گویی غلط و با سوگیری باشد و در نهایت موجب انحراف نتایج مطالعه شود، که البته این محدودیت‌ها می‌تواند خارج از اختیار پژوهشگر محسوب شوند. در استفاده از نتایج باید دقت داشت که یافته‌های این تحقیق، محدود به فرزندان در خانواده‌های تک‌والدی و هسته‌ای شهر تهران بوده است، بنابراین در تعمیم نتایج به دیگر شهرها به دلیل تفاوت‌های قومیتی و فرهنگی باید جانب احتیاط را در تعمیم نتایج رعایت کرد. به دلیل شیوع کرونا و ویروس اجرای پرسشنامه‌ها به صورت آنلاین بود، این امکان تنها برای فرزندان فراهم بوده است که دسترسی به لینک پرسشنامه داشته‌اند و خیلی دیگر از فرزندان این خانواده‌ها که دسترسی به لینک آنلاین نداشته‌اند شانس برای پاسخ‌گویی به سؤالات پرسشنامه‌ها را نداشته‌اند که این محدودیت خارج از اختیار پژوهشگر بوده است.

از محدودیت‌های پژوهش گردآوری داده‌ها به صورت آنلاین بود که امکان نظارت مستقیم پژوهشگر بر پاسخ‌گویی نمونه‌ها نبوده است، پیشنهاد می‌شود در تحقیقات بعدی اجرای پرسشنامه‌ها به صورت حضوری با رعایت فاصله‌گذاری اجتماعی برگزار شود. یکی از مشکلات اجرای آنلاین پرسشنامه‌ها می‌تواند پاسخ‌گویی با صرف زمان اندک‌تر و یا پاسخ‌گویی غلط و با سوگیری باشد، لذا پیشنهاد می‌شود در تحقیقات بعدی با در نظر گرفتن هدایای نقدی یا غیرنقدی به افراد نمونه به دقت در پاسخ‌گویی و صرف زمان بیشتر از سوی افراد نمونه برای پاسخ‌گویی

دقیق‌تر به روند پژوهش کمک شود. این پژوهش تنها بر روی فرزندان در خانواده‌های تک‌والدی و هسته‌ای شهر تهران انجام شد، لذا پیشنهاد می‌شود برای محدودیت پژوهش این مطالعه بر روی فرزندان در خانواده‌های تک‌والدی و هسته‌ای دیگر شهرها نیز انجام شود. در این پژوهش کسانی که دسترسی به لینک نداشتند شانس برای شرکت در پژوهش نداشته‌اند، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی در کنار اجرای آنلاین، پژوهشگران نسخه‌های از پرسشنامه‌ها را به صورت مداد-کاغذی تهیه کنند و در قسمتی از جامعه آماری که امکان دسترسی به لینک آنلاین پرسشنامه‌ها را ندارند توزیع کنند. در مجموع می‌توان گفت که تربیت آموزشی و کارکردهای تحصیلی فرزندان با تأثیر خانواده بر فرزند مرتبط است زیرا تک‌تک اعضای خانواده به‌عنوان الگوی فرزند از هر یک از آنها کپی می‌کنند. این نتایج تلویحات مهمی از ساختار خانواده برای کارکردهای تحصیلی فرزندان‌شان دارد. بر این اساس، روانشناسان تربیتی و مشاوران تحصیلی می‌توانند از نتایج پژوهش حاضر، برای بهبود مشکلات تحصیلی فرزندان تک‌والد بهره‌مند شوند.

منابع

۱. اسلامی، مریم؛ حاج حسینی، منصوره؛ و ازه‌ای، جواد. (۱۳۹۶). امید در نگرش دانش‌آموزان تک‌والد: فرزندان طلاق. *نشریه اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۳(۲)، ۲۵-۵۲.
۲. بهروزی، ناصر؛ رضایی، شبنم؛ و عالی‌پور، سیروس. (۱۳۹۷). رابطه علی‌انگیزش تحصیلی و رویکردهای مطالعه با میانجی‌گری راهبردهای مقابله‌ای. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۵(۳۰)، ۱۰۷-۱۳۴.
۳. پاک‌نیا، لیلا؛ نادری، محمدعلی؛ صفری، یحیی؛ و مهدی‌زاده، حسین. (۱۳۹۲). طراحی نرم افزار آموزشی علوم پنجم ابتدایی مبتنی بر فراشناخت و بررسی تأثیر آن بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۰(۲)، ۲۴-۳۵.
۴. حاجی حسینی، صدیقه؛ صالحی، مهدیه؛ و امامی، سوزان. (۱۳۹۱). مقایسه اختلالات رفتاری دانش‌آموزان پسر تک‌والد-مادر و تک‌والد-پدر و خانواده عادی دوره ابتدایی. *فصلنامه خانواده و پژوهش*، ۹(۳)، ۱۲۱-۱۳۸.
۵. حجازی، الهه؛ و امانی، حبیب؛ و یزدانی، محمدجواد. (۱۳۹۰). ارزیابی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه منزلت‌های هویت تحصیلی در دانش‌آموزان ایرانی. *مجله روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۲(۵)، ۱-۱۶.
۶. حصارسرخ، ربابه؛ طیبی، زهرا؛ اصغری نکاح، سیدمحسن؛ و باقری، نادر. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش شایستگی هیجانی بر افزایش دانش هیجانی، تنظیم هیجانی و کاهش پرخاشگری کودکان بی‌سرپرست و بد-سرپرست. *مجله روانشناسی بالینی*، ۸(۳)، ۴۸-۳۷.
۷. زمانی زارچی، محمدصادق؛ غلامعلی لواسانی، مسعود؛ ازه‌ای، جواد؛ حسین‌زاده اسکویی، علی؛ و صمدی کاشان، سحر. (۱۳۹۷). مطالعه پدیدار شناسانه تجارب هیجانی و ذهنی فرزندان طلاق. *پژوهش در سلامت روانشناختی*، ۱۲(۱)، ۳۹-۵۴.
۸. شهنی بیلاق، منیجه؛ عالی‌پور، سیروس؛ پایندان، طیبه؛ و بهروزی، ناصر. (۱۳۹۰). مقایسه تاب‌آوری، سلامت عمومی، پرخاشگری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی خانواده‌های طلاق و عادی شهر اهواز با کنترل وضعیت اجتماعی-اقتصادی. *نشریه مشاوره کاربردی*، ۱(۱)، ۱۰۴-۷۹.
۹. فاضل‌نیا، غریب؛ (۱۳۹۳). سنجش و مقایسه تطبیقی شاخص‌های کیفیت زندگی در خانواده‌های گسترده و هسته‌ای مطالعه موردی: مناطق روستایی بخش پشت‌آب زابل. *پژوهش‌های روستایی*، ۵(۴)، ۸۴۹-۸۷۴.
۱۰. فولادچنگ، محبوبه؛ و فکری نوجه‌ده، فوزیه. (۱۳۹۸). مدل علی تأثیر ساختار کلاس بر فرسودگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای انگیزش. *روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۱۵(۵۹)، ۳۰۹-۳۲۲.

- نگرش نسبت به مدرسه با اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان. آموزش در علوم انتظامی، ۷(۲۴)، ۱۰۳-۸۱.
17. Bean, R. C., Ledermann, T., Higginbotham, B. J., & Galliher, R. V. (2020). Associations between Relationship Maintenance Behaviors and Marital Stability in Remarriages. *Journal of Divorce & Remarriage*, 61(1), 62-82.
18. Berzonsky, M. D., Soenens, B., Luyckx, K., Smits, I., Papini, D. R., & Goossens, L. (2013). Development and validation of the revised Identity Style Inventory (ISI-5): Factor structure, reliability, and validity. *Psychological assessment*, 25(3), 893.
19. Finkelstein, I., & Grebelsky-Lichtman, T. (2022). Adolescents in Divorced Families: The Interplay of Attachment Patterns, Family Environment, and Personal Characteristics. *Journal of Divorce & Remarriage*, 63(2), 120-149.
20. Fransson, E., Låftman, S. B., Östberg, V., & Bergström, M. (2018). Wellbeing among children with single parents in Sweden: Focusing on shared residence. The triple bind of single-parent families: Resources, employment and policies to improve well-being, 145-167.
21. Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Herrera, M., & Norman, J. O. H. (2019). Multidimensional social competence in research on bullying involvement: a cross-cultural study. *Psicología Conductual*, 27(2), 217-238.
22. Gómez-Ortiz, O., Romera-Felix, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionality of social competence: Measurement of the construct and its relationship with bullying roles. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 22(1), 37-44.
23. Johnson, J. (2021). A Study to assess the effectiveness of Structured Teaching Programme on selected Health problems in terms of knowledge among Orphan Children in a selected Orphanage Home at Tumkur. *Asian Journal of Nursing Education and Research*, 11(1), 92-94.
۱۱. قره‌داغی، علی؛ و مبینی‌کشه، فریبا. (۱۳۹۹). مقایسه شفافیت خودپنداره، نقش جنسیتی و بلوغ عاطفی در فرزندان با و بدون تجربه طلاق والدین. نشریه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۱۱(۴۲)، ۲۶۰-۲۳۱.
۱۲. کریمی، صدیقه؛ نجفی، محمود؛ و محمدی‌فر، محمدعلی. (۱۳۹۵). مقایسه اختلالات رفتاری، عزت نفس و رضایت از زندگی در دانش‌آموزان بی-سرپرست و عادی. مجله روانشناسی مدرسه و آموزشگاه، ۵(۳)، ۱۸۲-۱۶۷.
۱۳. گزیدری، ابراهیم؛ و غلامعلی لواسانی، مسعود؛ و ازه‌ای، جواد. (۱۳۹۴). رابطه هویت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با اهمال‌کاری تحصیلی در میان دانش‌آموزان. مجله روانشناسی، ۱۹(۴)، ۳۶۲-۳۴۶.
۱۴. محمدی، آرزو؛ یارمحمدی واصل، مسیب؛ کردنوقابی، رسول؛ و جمشیدی مقدم، محمد. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش به شیوه یادگیری مشارکتی و نقشه مفهومی فردی بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه فناوری آموزش و یادگیری، ۱(۲)، ۲۰-۱.
۱۵. مددی طائمه، زهرا؛ آقاجانی، طهمورث؛ و صلاحیان، افشین. (۱۳۹۹). مقایسه سلامت عمومی و اختلال خوردن در فرزندان دختر خانواده‌های طلاق رسمی، طلاق عاطفی و هم‌تایان عادی. فصلنامه مدیریت ارتقای سلامت، ۹(۲)، ۳۳-۲۲.
۱۶. مهدی‌زاده، فریده؛ و مؤمنی مهموئی، حسین. (۱۳۹۸). بررسی رابطه بین هویت تحصیلی و

24. Kesner, J. E., & McKenry, P. C. (2001). Single parenthood and social competence in children of color. *Families in Society*, 82(2), 136-144.
25. Kroese, J., Bernasco, W., Liefbroer, A. C., & Rouwendal, J. (2021). Growing up in single-parent families and the criminal involvement of adolescents: a systematic review. *Psychology, Crime & Law*, 27(1), 61-75.
26. Lawford, H. L., Astrologo, L., Ramey, H. L., & Linden-Andersen, S. (2020). Identity, Intimacy, and Generativity in Adolescence and Young Adulthood: A Test of the Psychosocial Model. *Identity*, 20(1), 9-21.
27. Li, F., Kauffman, Y., Thomas, M., Dempsey, M. S., Wang, S., & Kauffman, D. F. (2017). Validating the inventory of school Motivation with Mainland chinese students. In *Frontiers in Education*, 2(1), 1-25.
28. Lubanga, H. (2021). *Effect of family structure on academic performance of secondary school children: a case study of Goma division, Mukono district* (Doctoral dissertation, Makerere University).
29. McInerney, D. M., & Sinclair, K. E. (1991). Cross cultural model testing: Inventory of school motivation. *Educational and psychological measurement*, 51(1), 123-133.
30. Mosier, R. (2022). *The Effect of Parenting Styles Adolescents Experience in Single-Mother Versus Single-Father Families on Juvenile Delinquency* (Doctoral dissertation, The Chicago School of Professional Psychology).
31. Nakamichi, K., Nakamichi, N., & Nakazawa, J. (2021). Preschool social-emotional competencies predict school adjustment in Grade 1. *Early Child Development and Care*, 191(2), 159-172.
32. Partanen, L. (2020). How student-centred teaching in quantum chemistry affects students' experiences of learning and motivation—a self-determination theory perspective. *Chemistry Education Research and Practice*, 21(1), 79-94.
33. Roeser, R. W., & Lau, S. (2002). On academic identity formation in middle school settings during early adolescence. *Understanding early adolescent self and identity: Applications and interventions*, 91-131.
34. Romera, E. M., Herrera-López, M., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., & Gómez-Ortiz, O. (2017). Multidimensional social competence, motivation, and cyberbullying: A cultural approach with Colombian and Spanish adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(8), 1183-1197.
35. Rubamande, N. A., & Mukadi, M. (2021). Factors Enhancing Positive Performance of Students from Single Parent at Alfagems Secondary School. *Open Journal of Social Sciences*, 9(9), 185-192.
36. Sanadhya, R., Sharma, D. K., & Sushil, C. S. (2010). A comparative study of altruism among the boys and girls of joint and nuclear families. *Journal of Mental Health and Human Behaviour*, 15(2), 88-90.
37. Stark, L., Malkmus, E., Stark, R., Brünken, R., & Park, B. (2018). Learning-related emotions in multimedia learning: An application of control-value theory. *Learning and Instruction*, 58, 42-52.
38. Vowels, L. M., & Mark, K. P. (2020). Partners' Daily Love and Desire as Predictors of Engagement in and Enjoyment of Sexual Activity. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 1(1), 1-13.
39. Was, C. A., & Isaacson, R. M. (2008). The development of a measure of academic identity status. *Journal of Research in Education*, 18(3), 94-105.
40. Was, C. A., Al-Harthy, I., Stack-Oden, M., & Isaacson, R. M. (2009). Academic identity status and the relationship to achievement goal orientation.

پیوست

الف) پرسشنامه انگیزش تحصیلی مدرسه (ISM) مک اینترنی و سینکلایر (۱۹۹۲)

ردیف	سؤالات	کاملاً مخالفاً فم	مخالفاً فم	مطمئن نیستم	موافقم	کاملاً موافقم
۱	اگر شانس انجام تغییر کاری را برای بهتر انجام شدن آن داشته باشم آن را انجام می‌دهم.					
۲	من سعی می‌کنم کارهای مورد علاقه‌ام را هرچند سخت باشد، انجام دهم.					
۳	من دوست دارم در انجام تکالیف مدرسه‌ام بهبود بیشتری به دست بیاورم.					
۴	من می‌دانم با انجام تکالیف مدرسه موفقیت خودم را اخذ می‌کنم.					
۵	من فکر نمی‌کنم که وقت گذاشتن زیاد برای تکالیف مدرسه در من علاقه ایجاد کند.					
۶	من با سخت‌کوشی مطمئن هستم که در انجام تکالیف مدرسه خوب عمل می‌کنم.					
۷	وقتی در انجام تکالیف مدرسه خوب عمل می‌کنم باعث می‌شود من سخت‌تر تلاش کنم.					
۸	انجام تکالیف سخت‌تر تلاش من را زیادتر می‌کند.					
۹	به دلیل علاقمندی به مدرسه، در انجام تکالیفم سخت تلاش می‌کنم.					
۱۰	من برای فهمیدن چیزهای جدید در مدرسه سخت تلاش می‌کنم.					
۱۱	من برای انجام دادن بهتر تکالیفم در مدرسه همیشه در حال تلاش هستم.					
۱۲	برنده شدن برای من اهمیت دارد.					
۱۳	اول بودن در هر کاری در مدرسه برای من اهمیت دارد.					
۱۴	از رقابت کردن با دیگران در مدرسه لذت می‌برم.					
۱۵	من سخت تلاش می‌کنم چون با سخت‌کوشی در مدرسه نسبت به دیگران بهتر می‌شوم.					
۱۶	من می‌خواهم با درست انجام دادن کارهایم در مدرسه نسبت به همکلاسی‌هایم بهتر باشم.					
۱۷	موقعی من خوشحال می‌شوم که نفر اول کلاس باشم.					
۱۸	من برای تغییر موقعیتم در گروه همسالان در مدرسه سخت تلاش می‌کنم.					
۱۹	من می‌خواهم در جلوی دوستانم در مدرسه احساس اهمیت کنم.					
۲۰	من دوست دارم در گروه همسالانم مسئولیت کارها را بر عهده بگیرم.					
۲۱	برای من مهم است که در بین دوستانم رهبر گروه باشم.					
۲۲	من برای اینکه همکلاسی‌هایم به من توجه کنند در انجام تکالیفم					

					سخت کوش هستم.
					۲۳ من برای رسیدن به رهبری گروه همکلاسی‌هایم تلاش می‌کنم.
					۲۴ هنگام انجام کارهای گروهی در مدرسه من کارها را به نحو احسن انجام می‌دهم.
					۲۵ تا حد ممکن در مدرسه با همکلاسی‌هایم همکاری می‌کنم
					۲۶ من کار کردن با دیگران را از کار کردن به تنهایی ترجیح می‌دهم.
					۲۷ برای من مهم است که دانش‌آموزان در مدرسه به یکدیگر کمک کنند.
					۲۸ وقتی در مدرسه هستم از کمک کردن به دیگر دانش‌آموزان لذت می‌برم.
					۲۹ من در مدرسه به دیگر دانش‌آموزان نیز توجه می‌کنم.
					۳۰ من از کمک کردن به دیگران در انجام تکالیف‌شان لذت می‌برم.
					۳۱ من وقتی دوستانم عملکرد خوبی در مدرسه ندارند؛ ناراحت می‌شوم.
					۳۲ وقتی تکالیفم را به خوبی انجام می‌دهم، دوست دارم که از طرف معلمان مورد تشویق قرار گیرم.
					۳۳ وقتی تکالیفم را به خوبی انجام می‌دهم دوست دارم که از طرف دوستانم مورد ستایش قرار گیرم.
					۳۴ وقتی از طرف معلمان و دوستانم مورد تمجید قرار می‌گیرم عملکرد بهتری دارم.
					۳۵ برای خوب انجام دادن تکالیفم در مدرسه، به تمجید معلمان و دوستانم نیاز دارم.
					۳۶ برای خوب انجام دادن تکالیفم در مدرسه، تمجید والدین برای من اهمیت دارد.
					۳۷ کسب جایزه باعث می‌شود در کلاس عملکرد بهتری داشته باشم.
					۳۸ من برای رسیدن به جایزه از طرف معلم در کلاس به سختی تلاش می‌کنم.
					۳۹ من برای رسیدن به جایزه از طرف والدین در کلاس به سختی تلاش می‌کنم.
					۴۰ کسب جایزه به خاطر اینکه عملکرد خوبی داشته باشم برای من مهم است.
					۴۱ من در مدرسه برای گرفتن لوح تقدیر سخت تلاش می‌کنم.
					۴۲ تمجید برای خوب انجام دادن تکالیف برای من کافی نیست، من دوست دارم جایزه بگیرم.
					۴۳ کسب جایزه در مدرسه موجب افزایش تلاش من می‌شود.

ب) پرسشنامه چندبعدی شایستگی اجتماعی (AMSC-Q) گومز-اورتیز و همکاران (۲۰۱۷)

ردیف	سؤالات	کاملاً" مخالف	تا حد زیادی مخالف	اندکی مخالف	نظری ندارم	موافق	تا حد زیادی موافق	کاملاً" موافق
۱	در هنگام مواجهه با شرایط استرس‌زا، سعی می‌کنم به شکلی در مورد آن فکر کنم که باعث شود آرامش خود را حفظ کنم.							
۲	زمانی که می‌خواهم احساسات مثبت خود را افزایش دهم، نحوه نگرش خود را با موقعیت تغییر می‌دهم.							
۳	من احساساتم را از طریق تغییر شیوه نگرش به موقعیتی که در آن قرار گرفتم، کنترل می‌کنم.							
۴	زمانی که می‌خواهم احساسات منفی خود را کاهش دهم، نحوه نگرش خود را با موقعیت تغییر می‌دهم.							
۵	دوستان و همکلاسی‌هایم زمانی به سراغ من می‌آیند که با مشکلی مواجهه هستند.							
۶	دوستان و همکلاسی‌هایم در زمان نیاز به من کمک می‌کنند.							
۷	همکلاسی‌هایم به من اهمیت می‌دهند.							
۸	همکلاسی‌هایم در کار کردن با من احساس راحتی می‌کنند.							
۹	دوستان و همکلاسی‌هایم این را می‌دانند که در زمان سازمان‌دهی یک فعالیت می‌توانند روی من حساب کنند.							
۱۰	من به فعالیت‌هایی که دیگران در آن شرکت می‌کنند ملحق می‌شوم.							
۱۱	من مورد علاقه همکلاسی‌هایم هستم.							
۱۲	احساس می‌کنم دوستانی برای خود دارم.							
۱۳	چنانچه حجم کار یکی از همکلاسی‌هایم آنقدر زیاد باشد که وقت کافی برای انجام دادن فعالیت‌های را نداشته باشد، به او کمک خواهم کرد.							
۱۴	چنانچه یکی از همکلاسی‌هایم مورد تمسخر و یا انتقاد ناعادلانه قرار گیرد؛ برای دفاع از او واکنش نشان می‌دهم.							
۱۵	زمانی که یکی از دوستان یا همکلاسی‌هایم ناراحت							

						هستند؛ سعی می‌کنم به آنها دلداری بدهم تا احساس بهتری داشته باشند.
						۱۶ اگر احساس کنم که یکی از هم کلاسی‌هایم احساس تنهایی و طرد شدن می‌کند، به او کمک می‌کنم که در جمع دوستانم قرار بگیرد.
						۱۷ من به آن دسته از همکلاسی‌هایم که با مشکلات فیزیکی در زندگی روزمره مواجه هستند، کمک می‌کنم (پای گچ گرفته شده، بر روی ویلچر بودن و غیره).
						۱۸ در رابطه با دوستان و همکلاسی‌هایم، احساس می‌کنم که وظیفه‌ام را به خوبی انجام می‌دهم (احساس مؤثر بودن می‌کنم).
						۱۹ در رابطه با اساتیدم، احساس می‌کنم که وظیفه‌ام را به خوبی انجام می‌دهم (احساس مؤثر بودن می‌کنم).
						۲۰ در رابطه با خانواده‌ام، احساس می‌کنم که وظیفه‌ام را به خوبی انجام می‌دهم (احساس مؤثر بودن می‌کنم).
						۲۱ با اشخاص میانسال و سالخورده، احساس می‌کنم که وظیفه‌ام را به خوبی انجام می‌دهم (احساس مؤثر بودن می‌کنم).
						۲۲ من بدون آنکه دیگران را مورد آزار قرار دهم، اجازه می‌دهم کار خود را ادامه دهند.
						۲۳ من برای صحبت کردن اجازه می‌گیرم و منتظر می‌شوم که نوبتم فرا رسد.
						۲۴ من از قوانین پیروی می‌کنم.
						۲۵ من به عقاید دیگران احترام می‌گذارم، حتی اگر آنها را به اشتراک نگذارم.
						۲۶ من از تجهیزات و امکانات مدرسه به شکل درست استفاده می‌کنم.

ج) پرسشنامه منزلت‌های هویت تحصیلی (AISQ) (۲۰۰۸) واز و ایزاکسون (۲۰۰۸)

ردیف	سؤالات	کاملاً موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالقم	کاملاً مخالفم
۱	بعضی اوقات فکر می‌کنم دلیلی که باعث شده من در مدرسه باشم، این است که هیچ کار بهتری ندارم تا انجام دهم.					
۲	مطمئن نیستم که بعد از مدرسه چه حرفه و رشته دانشگاهی را انتخاب کنم و واقعا در مورد آن نگران نیستم.					
۳	اغلب در مورد نمره‌هایم نگران نیستم و بندرت به تعیین اهداف تحصیلی برای خودم می‌پردازم.					
۴	اگر تا به حال برای آموزش خود هزینه می‌کردم، احتمالاً در مدرسه نمی‌ماندم حتی اگر پول می‌داشتم.					
۵	اغلب ذهنم در کلاس نیست و دوست دارم که در مکان دیگری باشم.					
۶	یکی از مهم‌ترین دلایل من برای بودن در مدرسه با وجود دلایل زیاد، اجتماعی بودن و روابط دوستانه است.					
۷	اگر کلاسی دشوار و سخت باشد، معمولاً از حضور در آن منصرف می‌شوم.					
۸	اولویت‌های روشنی برای تحصیل و زندگی ندارم و معمولاً با جریان و شرایط پیش می‌روم.					
۹	پیدا کردن زمانی برای مطالعه، اغلب مرا از فعالیت‌های اجتماعی و تفریحی باز می‌دارد.					
۱۰	بیشتر مواردی که در کلاس از من خواسته می‌شود تا آنها را یاد بگیرم برای من خسته کننده است.					
۱۱	تحصیل در مدرسه را می‌خواهم، اما بعضی وقت‌ها، مطمئن نیستم که به آن متعهد باشم.					
۱۲	بعضی اوقات در مورد نمرات و زمان مطالعه حساسم، ولی در دیگر زمان‌ها تنبل هستم.					
۱۳	بعضی اوقات در مورد یادگیری احساس مسئولیت می‌کنم، اما در دیگر زمان‌ها احساس می‌کنم از دست من خارج است و در توانم نیست.					
۱۴	بعضی روزها در مورد یادگیری مشتاقم، اما روز دیگر اصلاً برایم مهم نیست.					
۱۵	اولویت‌هایم در مدرسه در حال تغییر هستند، بعضی روزها جدی و پیگیر و دیگر روزها اولویت‌های دیگری دارم.					
۱۶	می‌خواهم کارهای مدرسه‌ام را کامل انجام دهم، اما اغلب به عقب نگاه می‌کنم و می‌فهمم که زمانی برای آنها در نظر نگرفته‌ام.					
۱۷	بعضی اوقات احساس اطمینان می‌کنم و می‌دانم که از تحصیل چی می‌خواهم، اما روزهای دیگر در مورد آن خیلی مطمئن نیستم.					
۱۸	بعضی اوقات زمانی که در یک آزمون ضعیف هستم احساس ناراحتی می‌کنم، اما در زمان‌های دیگر اجازه می‌دهم که فقط بگذرد.					
۱۹	هنگامی که جلسه یک کلاس درس را می‌خواهم، اولین واکنش من این است که سخت کار کنم، اما گاهی اوقات منصرف می‌شوم.					
۲۰	گاهی اوقات به آنچه که در کلاس در مورد آن بحث می‌شود، علاقمندم، اما روزهای دیگر بی‌حوصله‌ام.					

				نمرات خوب همیشه برای من مهم بوده است، چراکه دوست دارم والدینم به من افتخار کنند.	۲۱
				من همیشه می‌دانم که راهنمایی و هدایت اساسی در مورد مدرسه‌ام را از خانواده‌ام دریافت کرده‌ام.	۲۲
				اینکه چگونه کاری را در مدرسه انجام می‌دهم برایم مهم است، زیرا دیگران روی من حساب می‌کنند که آن را به خوبی انجام دهم.	۲۳
				هرگز در مورد مدرسه‌ام تصمیم نگرفته‌ام، فقط کاری را کرده‌ام که دوستان و خانواده‌ام از من انتظار دارند.	۲۴
				اولویت‌هایم برای تحصیل از تجارب قبلی‌ام نشأت می‌گیرد، من معمولاً آنچه را که از من انتظار می‌رود، فقط انجام می‌دهم.	۲۵
				دلیل مهمی که باعث شد تا وارد مدرسه شوم این است که خانواده‌ام از من می‌خواستند که وارد مدرسه شوم.	۲۶
				احساس می‌کنم که باید به هر کلاس مدرسه‌ام برسم، در غیر این صورت والدینم ناراحت می‌شوند.	۲۷
				سعی می‌کنم که هر چه را که معلم می‌گوید بنویسم، اما بندرت در مورد کاربردشان فکر می‌کنم.	۲۸
				اگر کلاسی دشوار باشد، بیشتر تلاش و مطالعه می‌کنم تا دیگران را ناامید نکنم.	۲۹
				وقتی در یک آزمون ضعیف عمل می‌کنم، ناراحت می‌شوم و نگرانم که دوستان و خانواده‌ام چه فکری در مورد من می‌کنند.	۳۰
				تحصیلات اولویتی بالا برای من است و مشتاق فداکاری به خاطر آن هستم.	۳۱
				تعدادی از رشته‌های تحصیلی را در نظر گرفته‌ام و تصمیم گرفته‌ام که کدام یک از آنها برایم بهترین است.	۳۲
				اگر کلاسی مهم است من می‌توانم بر روی آن تمرکز کنم، حتی با وجود اینکه معلم یا موضوع خسته کننده است.	۳۳
				من کاملاً احساس می‌کنم برای یادگیری و تحصیل مسئول هستم.	۳۴
				وقتی که در یک آزمون ضعیف عمل می‌کنم، فکر می‌کنم که چه اشتباهی انجام داده‌ام و سعی می‌کنم تا آن را حل کنم.	۳۵
				بسیاری از موضوعات کلاس را حداقل تا حدی جالب می‌بینم و بندرت احساس خستگی می‌کنم.	۳۶
				اگر چه اولویت‌های زیادی دارم، یادگیری در مدرسه همیشه برایم مهم‌ترین است.	۳۷
				من می‌دانم چرا در مدرسه هستم و هدف‌های روشنی دارم که می‌خواهم به آنها برسم.	۳۸
				وقتی که در مدرسه چالشی است، من راهی پیدا می‌کنم تا آن را یاد بگیرم، حتی اگر مجبور شوم راه‌های جدیدی برای مطالعه پیدا کنم.	۳۹
				پیدا کردن زمان برای مطالعه برایم مشکل است، اما زمانی را تنظیم می‌کنم تا تکالیف مدرسه‌ام را انجام دهم.	۴۰

