



Typology of Students' Affective Problems in Facing the Curriculum Based on Teachers' Point of View

Sirous Asadian^{1*}, Arezoo Isakhani², Behbood Yarigholi³

1. Associate Professor of Curriculum Studies, Faculty of Education and Psychology, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran.
2. Master's Degree in Curriculum Studies, Faculty of Education and Psychology, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran.
3. Associate Professor of History and Philosophy of Education, Faculty of Education and Psychology, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran.

Received: 2023/02/25

Revised: 2024/01/27

Accepted: 2024/02/19

Keywords:

emotional problems, curriculum, elementary education, sixth grade

Abstract

This study aimed to examine the emotional barriers and challenges faced by sixth-grade elementary students in dealing with the curriculum, focusing on teachers' perspectives. The research employed a qualitative approach using grounded theory with the systematic method of Strauss and Corbin. Participants were sixth-grade teachers from the cities of Mohajeran and Arak, with a total population of 669 teachers according to official records. The sample was selected using criterion-based purposive sampling, and the process of selection and interviews continued until theoretical saturation was reached. Data were collected through semi-structured interviews. After interviewing the 19th participant, data saturation was achieved, and no new codes emerged from the 20th participant. Data analysis was conducted following the Strauss and Corbin method. During open coding, 59 initial concepts were extracted from the interviews. In axial coding, these concepts were grouped into 3 categories related to factors influencing the emergence of emotional challenges and 8 categories related to the barriers and emotional problems themselves. Finally, the study proposed and introduced a typology of the emotional problems experienced by sixth-grade students in relation to the curriculum. According to the findings, individual and educational factors were identified as causal conditions, family and social factors as contextual conditions, and peer-related and school-related consequences as intervening conditions.

Citation: Asadian, S., Isakhani, A., & Yarigholi, B. (2024). Typology of Students' Affective Problems in Facing the Curriculum Based on Teachers' Point of View. *Journal of Curriculum Research* Vol.14, No.1, Ser 27. 1-26

* Corresponding Author: E-mail address: (dr.sasadian@gmail.com)

Extended Abstract

Introduction

In today's world, in the education process, only paying attention to the growth and improvement of students' knowledge cannot achieve the goals of the curriculum alone. Paying attention to the emotional dimensions of learning, including students' emotions, feelings, attitudes, interests and preferences, is always considered an important part of the education process, and neglecting it leads to ignoring the students' capabilities and ultimately a weaker understanding of their all-round progress. But the results of some researches also indicate that the attention of curricula is more focused on the field of cognition and the emotional field is neglected. In other words; the role of emotions, motivation and excitement in the co-construction of knowledge is often neglected in favor of the cognitive aspect. By mentioning this introduction, this research aims to draw the attention of educational system officials, specialists and experts, parents and other stakeholders to the importance of students' emotions and feelings in the learning process, and finally get a clear understanding of all kinds of emotional problems of students in facing the curriculums.

Research questions

The current research is trying to take an important step towards identifying the affective problems that students face while engaging with the intended curriculum by relying on the views and first-hand experiences of sixth grade teachers. It is also trying to identify the factors affecting the occurrence of these affective problems and their aggravating elements, and on the other hand, introduce the consequences of these affective problems, and finally; it seeks to answer this main question: What are the affective problems of sixth grade students in facing the curriculum?

Methods

The current research was conducted with a qualitative approach, and its method was grounded theory of the systematic type of Strauss and Corbin. This is an exploratory

research method that provides the possibility for the researcher in different fields to formulate the theory and proposition by himself instead of relying on the existing theories. The participants of this research included the sixth grade teachers of Mohajeran and Arak cities, whose number was 669. The criteria for participants to enter the research included 7 years of teaching experience in public elementary schools. The sampling method was purposeful and criteria oriented until theoretical saturation. Interviews with 19 teachers reached theoretical saturation and no new information was obtained from the 19th person onwards. The data collection tool of the present study was an interview. It should be noted that the interview questions were designed based on an in-depth review of the theoretical foundations and the background of the research conducted in this field. The three-strain technique was also used to check the validity of the findings. To analyze the interviews, Strauss and Corbin's method was used, i.e. three stages of open, central and selective coding. In the whole research implementation process, compliance with ethical requirements was one of the priorities considered by the researchers.

Results

In open coding, 59 primary concepts were extracted from the interviews, and in the second stage of coding, concepts were divided into 3 concepts related to factors affecting the occurrence of affective problems, 8 concepts related to obstacles and emotional problems and 3 concepts related to solutions to face these problems were coded. Finally, in this research, the typology of affective problems of sixth grade students in facing the curriculum was proposed and introduced. Based on the findings, individual and educational factors were identified as causal conditions, family and social factors as background conditions, and consequences related to peers and school were also identified as intervening conditions.

Discussion

The result and consequence of the current research is to discover the theory of typology

of affective problems of sixth grade students in facing the curriculum of this course, which refers to different types of these problems. Based on this theory, it can be acknowledged that three categories of factors affect the repetition of emotional problems of students in the context of schools, which are: educational factors, family structure and individual factors. It is obvious that as a result of the emergence and occurrence of these affective problems in schools and neglecting to investigate and resolve their causes, secondary consequences will be formed, and the findings of the present research refer to 8 types of consequences in this regard: 1- Consequences related to academic performance 2 - Consequences related to school 3- Consequences related to peer group 4- Psychological consequences 5- Consequences related to society 6- Consequences related to interaction 7- Physical consequences 8- Motivational consequences. It is obvious that the emergence and continuation of these consequences can face major problems in the flow of teaching and learning of students, as well as the success in the implementation of curricula. finally, three main solutions were identified and proposed to correctly and logically face these problems and destructive consequences in the way of education and learning of students, which are: 1- Using behavioral therapy techniques, 2- Empowering teachers, 3- Using family capacity.

Keywords: emotional problems, curriculum, elementary education, sixth grade



گونه‌شناسی مشکلات عاطفی دانش‌آموزان در مواجهه با برنامه‌های درسی با تکیه بر دیدگاه معلمان

سیروس اسدیان^{۱*}، آرزو عیسی خانی^۲، بهبود یاریقلی^۳

۱. دانشیار برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.

۲. دانش آموخته کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.

۳. دانشیار تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۱/۳۰

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۱۴۰۲/۱۱/۰۷

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۱۲/۰۶

واژه‌های کلیدی:

مشکلات عاطفی، برنامه درسی، دوره ابتدایی، ششم ابتدایی.

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی موانع و مشکلات عاطفی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی در مواجهه با برنامه درسی با تکیه بر دیدگاه معلمان انجام شده است. رویکرد پژوهش کیفی و از نوع داده بنیاد با رویکرد سیستماتیک اشتراوس و کوربین بود. مشارکت‌کنندگان در این پژوهش، معلمان پایه ششم شهر مهاجران و اراک بودند که بر اساس استعلام صورت گرفته، تعداد آن‌ها ۶۶۹ نفر بودند. حجم نمونه به روش نمونه‌گیری هدفمند ملاک مدار انتخاب شد و فرایند گزینش و مصاحبه با معلمان تا مرحله اشباع نظری تداوم یافت. برای جمع‌آوری اطلاعات از مصاحبه نیمه‌ساختارمند استفاده شد. پس از اجرای مصاحبه‌ها با نفر نوزدهم داده‌ها به اشباع رسید و از نفر بیستم نیز کد جدیدی قابل دریافت نبود. تجزیه و تحلیل یافته‌های حاصل با استفاده از روش اشتراوس و کوربین انجام شد. در کدگذاری باز تعداد ۵۹ مفهوم اولیه از مصاحبه‌ها استخراج شد و در مرحله دوم کدگذاری، مفاهیم در قالب ۳ مفهوم مرتبط با عوامل مؤثر بر بروز مشکلات عاطفی ۸ مفهوم مرتبط با موانع و مشکلات عاطفی کدگذاری شدند. در نهایت، در این پژوهش گونه‌شناسی مشکلات عاطفی دانش‌آموزان ششم ابتدایی در مواجهه با برنامه درسی مطرح و معرفی شد. بر اساس یافته‌های حاصله؛ عوامل فردی و عوامل آموزشی به‌عنوان شرایط علی، عوامل خانوادگی و اجتماعی به‌عنوان شرایط زمینه‌ای و پیامدهای مرتبط با همسالان و مدرسه نیز به‌عنوان شرایط مداخله‌گر شناسایی شدند.

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۲/۰۶

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۱۱/۰۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۱/۳۰

استناد: سیروس اسدیان، آرزو عیسی خانی، بهبود یاریقلی (۱۴۰۳). گونه‌شناسی مشکلات عاطفی دانش‌آموزان در مواجهه با برنامه‌های درسی با تکیه بر دیدگاه معلمان. مجله علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه درسی» انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. دوره چهاردهم، شماره اول، پیاپی ۲۷، بهار و تابستان ۱۴۰۳. ۱-۲۶

مقدمه

در دنیای کنونی، آموزش و یادگیری به بخشی مهم از زندگی انسان‌ها تبدیل شده است و نظام‌های آموزشی با بکارگیری دانش‌ها، مهارت‌ها و تجربه‌های پیشین در تلاش برای بهبود کیفیت زندگی انسان‌ها در ابعاد و زمینه‌های گوناگون و ارتقاء توانمندی‌های شناختی و عاطفی آنان می‌باشد (Lickona, 1991). در این راستا، نظام‌های آموزشی در تلاش هستند تا اهداف و مقاصد خود را در قالب برنامه‌های درسی به دانش‌آموزان ارائه کنند و به نوعی برنامه‌های درسی به محور اصلی آموزش و یادگیری در بافت واقعی مدارس تبدیل شده‌اند. این برنامه‌های درسی در نظام‌های متمرکز با رویکردی از بالا به پایین طراحی و برای اجرا به مدارس ابلاغ می‌شود، اما مسئله‌ای که همواره باید مورد توجه قرار گیرد این است که در مرحله اجرای این برنامه‌های درسی، شرایطی پژوهشگر شود که اهداف آن‌ها در عمل و در بستر کلاس‌های درس پژوهشگر شود و از طرفی هم تناسبی منطقی بین سه حوزه شناخت، عاطفه و مهارت برقرار شود.

در فرایند آموزش، توجه صرف به رشد و ارتقاء حوزه شناخت در دانش‌آموزان نمی‌تواند به‌تنهایی اهداف برنامه‌های درسی را پژوهشگر سازد. توجه به ابعاد عاطفی یادگیری از جمله عواطف، احساسات، نگرش‌ها، علایق و ترجیحات دانش‌آموزان همواره بخشی مهم از فرایند آموزش بشمار می‌آید و بی‌توجهی به آن منجر به غفلت از توانمندی‌های دانش‌آموزان و درنهایت درک ضعیف‌تر از پیشرفت آنان می‌شود. از سوی دیگر، Risnoveanu (2020) اشاره می‌کند که نظام‌های آموزشی باید در پی ایجاد توانمندی‌ها و شایستگی‌های لازم در دانش‌آموزان باشند. وی بر این باور است که هر شایستگی حرفه‌ای بر اساس سه دسته از منابع به وجود می‌آید: دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های خاص به حوزه حرفه‌ای مربوطه.

زمانی که معلمان و برنامه‌ریزان درسی به‌طور هدفمند به حوزه عاطفی توجه می‌کنند و به ارزش‌های دانش‌آموزان بهاء می‌دهند، انگیزش و هیجان آن‌ها برای یادگیری نیز تحت تأثیر قرار می‌گیرد، اما نتایج برخی پژوهش‌ها نیز حاکی از آن است که توجه برنامه‌های درسی بیش‌تر معطوف به حوزه شناخت است و تا حدودی حوزه عاطفی مورد بی‌مهری قرار می‌گیرد. به بیان بهتر؛ نقش عواطف، انگیزه و هیجان در ساخت مشترک دانش اغلب به نفع جنبه شناختی نادیده گرفته می‌شود (Baker, Andriessen, and Jarvela, 2013). بنابراین، پیامد اتخاذ چنین رویکردی، ظهور مشکلات عدیده برای دانش‌آموزان در بافت مدرسه و خانواده خواهد بود. به بیان بهتر، در کنار وجود مشکلات ناشی از عوامل زمینه‌ای موجود در بافت مدارس و کلاس‌ها و هم‌چنین، مشکلات مربوط به حوزه شناخت و فرایندهای ذهنی دانش‌آموزان، مسائل و مشکلات دیگری با عنوان مشکلات حوزه عاطفی گریبان گیر دانش‌آموزان و بافت مدارس خواهد شد.

بدیهی است که برای مواجهه درست و منطقی با این نوع چالش‌ها باید درک درست و روشنی از عاطفه، عناصر آن و چگونگی شکل‌گیری آن در دانش‌آموزان داشت. به بیان دیگر، عاطفه یک تجربه مثبت یا منفی است که با الگوی خاصی از فعالیت زیست‌شناختی در ارتباط است (Jeste & Le, 2019). روان‌شناسان سعی کرده‌اند انواع گوناگون عواطف را که افراد تجربه می‌کنند، شناسایی کنند. آنان بر این باورند که احساسات دو نوع مثبت و منفی دارد. احساسات مثبت شامل امید به موفقیت، امیدواری و شادی و ... و احساسات منفی نیز دربرگیرنده مواردی همچون ترس، خشم کسالت، اضطراب، خجالت و ... است. Turner (2007) بر این باور است که تقریباً هر جنبه‌ای از شناخت، رفتار و سازمان اجتماعی انسان توسط عواطف و احساسات هدایت می‌شود.

بلوم و همکاران (۱۹۵۶) اهداف آموزش را در سه حیطه طبقه‌بندی کرده‌اند که شامل اهداف شناختی، عاطفی و حوزه روانی-حرکتی است که البته، این سه حوزه با هم همپوشانی دارند. برخی نیز بر این باورند که حوزه عاطفی بر دو حوزه

دیگر تأثیر می‌گذارد (Ponto, 2022). از نظر بلوم نیز، حوزه عاطفی به دستیابی به اهدافی اشاره دارد که تغییر علائق، نگرش‌ها و ارزش‌ها و همچنین، ظرفیت سازگاری رفتارها را توصیف می‌کند. برای مثال، در میان اهداف عاطفی اساسی مدرسه، یکی از مهم‌ترین آن‌ها باید یادگیری - به عنوان یک ارزش - و نگرش مثبت نسبت به یادگیری باشد. افزون بر این، فعالیت به سمت امور و پدیده‌های جدید، به سمت خلاقیت و کنجکاوی، توأم با شادی و اشتیاق برای فرآیند یادگیری نیز همواره باید مورد توجه قرار گیرد (Risnoveanu, 2020). پیرامون حوزه عاطفی و عناصر و متغیرهایی که در زیر آن مورد اشاره قرار گرفته است، مدل مفصل و جامعی توسط Bohlin (1998) ارائه شده است. در جدول زیر به عناصر رایج حوزه عاطفی که متخصصان گوناگون در ادبیات تخصصی این رشته به آن‌ها اذعان داشته‌اند، اشاره شده است:

عناصر حوزه عاطفی از منظر متخصصان

منبع: (Savickiene, 2010, P41)

عناصر حوزه عاطفی	متخصصان
نگرش‌ها	کراتول و همکاران (۱۹۶۴)، گفارت و اینگل (۱۹۷۶)، اندرسون (۱۹۸۱)، میلر (۲۰۰۵)، کوبالا (۲۰۰۷)، کرچمار (۲۰۰۸)، شفارد (۲۰۰۸)
ارزش‌ها	کراتول و همکاران (۱۹۶۴)، گفارت و اینگل (۱۹۷۶)، اندرسون (۱۹۸۱)، پیر و اوتن (۲۰۰۷)، کوبالا (۲۰۰۷)، کرچمار (۲۰۰۸)، شفارد (۲۰۰۸)
انگیزه	میلر (۲۰۰۵)، پیر و اوتن (۲۰۰۷)، کوبالا (۲۰۰۷)، کرچمار (۲۰۰۸)
باورها	کراتول و همکاران (۱۹۶۴)، هانت (۱۹۸۷)، پیر و اوتن (۲۰۰۷)
احساسات	کراتول و همکاران (۱۹۶۴)، گفارت و اینگل (۱۹۷۶)، پیر و اوتن (۲۰۰۷)
ادراک	گفارت و اینگل (۱۹۷۶)
ترجیحات	اندرسون (۱۹۸۱)
علائق	اندرسون (۱۹۸۱)
عزت نفس تحصیلی ^۶	اندرسون (۱۹۸۱)
اضطراب	اندرسون (۱۹۸۱)
منبع کنترل	اندرسون (۱۹۸۱)
رفتار	شفارد (۲۰۰۸)

آن چه مسلم است این است که هر یک از این عناصر و متغیرهای عاطفی بر یادگیری و عملکرد تحصیلی و رفتاری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند. متغیرهایی همچون باور و نگاه مثبت دانش‌آموزان درباره «خود» و برنامه‌های گوناگون مدرسه، احساسات، خلق و خوها موجب ارتقاء سطح یادگیری می‌شود و از طرفی هم، احساسات و عواطف منفی نیز در نقش یک مانع مهم و اساسی بر سر راه یادگیری ظهور پیدا می‌کنند. بنابراین، فعالیت‌های یادگیری و برنامه‌های درسی

^۱. Gephart and Ingle

^۲. Koballa

^۳. Kretchmar

^۴. Shephard

^۵. Pierre and oughton

^۶. Academic self-esteem

گوناگون ممکن است منجر به بروز علایق خاص و احساسات مثبت و منفی گوناگونی شوند. این احساسات و عواطف که در بستر مدرسه و کلاس درس تجربه می‌شوند، می‌توانند مثبت (مانند شادی، غم و اندوه، غرور)، یا منفی (مانند اضطراب، خشم، افسردگی) باشند (Boekaerts, 1998). دانش‌آموزان دارای مشکلات عاطفی با آشفتگی در حالات خود وارد کلاس شده که عمدتاً شامل افسردگی، ناراحتی یا ترس از دست رفتن علاقه به فعالیت‌های مدرسه، شکایات فیزیکی مثل سردرد یا شکم‌درد می‌باشد (Cicchetti & Toth, 1998) بسیاری از پژوهشگران بر این باورند که احساسات، نقشی مهم در فرایند یادگیری ایفا می‌کنند، حتی می‌توانند مبنایی اساسی برای یادگیری بشمار آیند. (Pekrun & Garsia, 2014) روان‌شناسی مثبت (Shawn Achor) بر این باور است که حالت عاطفی که با احساسات مثبت (شادی، خوش‌بینی، اعتماد، قدردانی) همراه باشد باعث افزایش جلب توجه و موجب افزایش کارایی تلاش‌های شناختی دانش‌آموزان می‌شود. حتی خود بلوم بر این باور بود که اگر از قبل نسبت به تعادل حوزه شناختی-عاطفی در آموزش دقت لازم را نداشته باشیم، رشد در حوزه شناختی ممکن است بر حوزه عاطفی تأثیر منفی بگذارد (Risnoveanu, 2020). Goetz et al (2003) نیز اذعان دارند که سه دلیل برای بررسی نقش عواطف و احساسات در فرایند آموزش وجود دارد: تأثیر آن‌ها بر کیفیت یادگیری، رفاه دانش‌آموزان (وضعیت جسمی و روحی) و نقش آن‌ها در فرایند اجتماعی شدن (همسالان و معلمان). افزون بر این، عواطف مثبتی مانند لذت، امید و غرور به ارتقاء انگیزه‌های درونی و بیرونی دانش‌آموزان کمک می‌کند، استفاده از استراتژی‌های یادگیری انعطاف‌پذیر را تقویت و از خودتنظیمی حمایت می‌کند (Dewaele, 2018).

عواطف مثبتی مانند لذت، امید و غرور به انگیزه‌های درونی و بیرونی کمک کرده، استفاده از راهبردهای یادگیری انعطاف‌پذیر را تقویت می‌کند (Dewaele, 2018). برعکس، عواطف منفی مانند خشم، ناامیدی و کسالت، انگیزه و پردازش آسان اطلاعات را مختل کرده و بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر منفی می‌گذارد (Mustafina et al, 2020). هم‌چنین، دانش‌آموزان دارای احساسات مثبت که درگیر فعالیت یادگیری هستند، به احتمال زیاد هنگام مواجهه با مشکلات و شکست در یادگیری، پایداری بیشتری از خود نشان می‌دهند (Asadian, 2016). نتایج برخی پژوهش‌های دیگر نیز حاکی از اهمیت حوزه عاطفی و نقش مؤثر آن در یادگیری است. به عنوان نمونه به پژوهش‌های Schutz & Pintrich & De Groot (1990), Pekrun (2007), Brown, Ferrill, Hinton, Pekrun, Goetz, Titz, & Perry (2002), Katrien and et, al (2011), & Shek (2001), Shell & Husman (2008) مراجعه شود.

مسائل و مشکلات عاطفی در دوران کودکی یکی از بزرگ‌ترین نگرانی‌هایی است که والدین و معلمان دوره ابتدایی با آن روبه‌رو هستند (pastor et al, 2012). این مشکلات عمدتاً نخستین بار در دوره ابتدایی مشاهده می‌شوند و به‌طور قابل توجهی بر عملکرد اجتماعی، تحصیلی، شناختی و هیجانی دانش‌آموزان تأثیر منفی می‌گذارند و سبب ایجاد رفتارهای پرخاشگرانه در مدرسه می‌شوند (Bitton & Laufer, 2018). دانش‌آموزانی که مشکلات عاطفی دارند، به شدت از احساس از دست دادن چیزی یا کسی، عدم تعامل با دیگران، بی‌ارادگی، عدم کنترل، عدم وابستگی و ارتباطات ضعیف رنج می‌برند (Samadi, 2017). پژوهش‌های انجام‌شده در آلمان و ایالات متحده نشان می‌دهد که احتمالاً دانش‌آموزان دارای عواطف منفی، کیفیت یادگیری پایین‌تری خواهند داشت به این دلیل که آنان از مهارت‌های پردازش ضعیف‌تری در راستای به یادسپاری و انجام تکالیف، استفاده می‌کنند و به احتمال زیاد، به هنگام مواجهه با مشکل و یا شکست در امر یادگیری کلاس درس را ترک کنند (Quoted from Asadian, 2016). اگرچه عموماً داشتن عواطف مثبت منجر به پیامدهای مثبت یادگیری می‌شود، اما پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهد که این ارتباط بسیار پیچیده‌تر از آن است که در ابتدا تصور می‌شد (Katrin et al, 2011).

از سوی دیگر، توجه به این‌گونه مسائل و مشکلات در دوره ابتدایی به‌ویژه در پایه ششم از اهمیت بسیار زیادی برخوردار است و لازم است کارکردهای مهم این دوره از نگاه فعالیت آموزشی و پرورشی دقیق‌تر و شفاف‌تر بررسی شود. از آنجایی که شکل‌گیری شخصیت و رشد همه‌جانبه کودکان در این دوره صورت می‌گیرد (Javadipour et al, 2019). لذا، بی‌توجهی به علل و پیامدهای ظهور و تکرار رفتارها و واکنش‌های شناختی و عاطفی دانش‌آموزان این دوره می‌تواند صدمات جبران‌ناپذیری به بار آورد. از طرفی هم؛ یکی از اهداف دوره ابتدایی، اهداف حوزه عاطفی است. یعنی تقویت انگیزه آمدن به مدرسه و علاقه‌مند کردن کودک به خواندن و یادگیری و احترام به بزرگسالان و هم‌چنین، ایجاد علاقه‌مندی به نظم و مطالعه است. لذا ضرورت دارد مطالعات دقیق در خصوص حصول به این اهداف و مسائل و موانع احتمالی پیش رو در دستور کار قرار گیرد. از سوی دیگر مصادف شدن پایه ششم ابتدایی با دوره بلوغ و همگام شدن آن با اثرات و شرایط بحران در این سن، ضرورت مطالعه دانش‌آموزان و بررسی واکنش‌های عاطفی آنان در مواجهه با برنامه‌های درسی را دوچندان می‌کند.

در نظام‌های آموزشی نقش و اهمیت معلم بر کسی پوشیده نیست و کم‌رنگ کردن نقش برجسته آنان در فرایند آموزش و پرورش بی‌شک یکی از خطاهای راهبردی بشمار می‌آید. امروزه معلمان در جایگاه مجریان برنامه‌های درسی مصوب، ایفای نقش می‌کنند و یکی از عوامل اصلی موفقیت یا شکست این برنامه‌های درسی به کم و کیف اجرای آنان برمی‌شود (Marsh, 2007). آنان از نزدیک شاهد اجرای عناصر گوناگون برنامه درسی هستند و تعاملات گوناگون دانش‌آموزان با این عناصر را به وضوح درک کرده و مشاهده می‌کنند. بدیهی است هیچ‌کس به اندازه معلم نمی‌تواند نقاط قوت، ضعف و آثار و پیامدهای حاصل از ارائه برنامه درسی به دانش‌آموزان را از نزدیک تجربه کند. بر این اساس، در این پژوهش معلمان به عنوان مرجع اصلی جمع‌آوری اطلاعات انتخاب شدند تا با مراجعه به تجربه آنان بتوان به درک درستی از مسائل و مشکلات عاطفی دانش‌آموزان در مواجهه با برنامه درسی دست پیدا کرد. بنابراین؛ این پژوهش در پی آن است تا با تأمل در بافت درونی مدارس و با تکیه بر دیدگاه‌ها و تجارب دست‌اول معلمان پایه ششم ابتدایی گامی مهم در راستای شناسایی مشکلات عاطفی که دانش‌آموزان حین تجربه و یادگیری برنامه درسی قصد- شده با آنها مواجه می‌شوند، بردارد و هم‌چنین، عوامل مؤثر بر بروز این مشکلات و عوامل تشدیدکننده آنها را شناسایی کرده و از سوی دیگر، نیز پیامدهای بروز این مشکلات را مشخص سازد تا در نهایت، بتواند با اتکا بر مبانی نظری و یافته‌های حاصله، راهکارهای علمی و منطقی را جهت برون‌رفت از این چالش پیشنهاد کند.

روش پژوهش

این پژوهش با رویکرد کیفی انجام شد و روش آن گراند تئوری از نوع سیستماتیک اشتراوس و کوربین بود. این روش پژوهشی اکتشافی است که این امکان را برای پژوهشگر در حوزه‌های گوناگون فراهم می‌کند تا به جای اتکا به نظریه‌های موجود، خود به تدوین نظریه و گزاره اقدام کند. به بیان دیگر؛ نظریه داده بنیاد، یک نوع روش پژوهش کیفی است که به‌طور استقرایی یک سلسله رویه‌های نظام‌مند را به کار می‌گیرد تا نظریه‌هایی درباره پدیده مورد مطالعه ایجاد کند (Strauss & Corbin, 2008) مشارکت‌کنندگان این پژوهش شامل معلمان پایه ششم شهر مهاجران و اراک بودند که تعداد آنها ۶۶۹ نفر بودند. معیار ورود مشارکت‌کنندگان شامل ۷ سال سابقه تدریس در مدارس ابتدایی دخترانه یا پسرانه

¹. Grounded theory

دولتی بود. روش نمونه‌گیری به صورت هدفمند ملاک مدار تا اشباع نظری بود. اشباع داده یا اشباع نظری رویکردی است که در پژوهش‌های کیفی برای تعیین کفایت نمونه‌گیری مورداستفاده قرار می‌گیرد و دال بر اشباع خصوصیات یک دسته یا طبقه تئوریک است. این کار تا جایی ادامه می‌یابد که طبقه‌بندی مربوط به داده‌ها و اطلاعات اشباع شود و نظریه موردنظر با تمام جزئیات و با دقت تشریح شود (Cresswell, 2007). ملاک‌های ورود در این پژوهش، داشتن سابقه تدریس بیش از ۷ سال، علاقه‌مندی به شرکت در فرایند پژوهش بود که موردتوجه پژوهشگران قرار گرفت. در این راستا مصاحبه‌ها با ۱۹ نفر از معلمان به اشباع نظری رسید و از نفر نوزدهم به بعد اطلاعات جدیدی به دست نیامد. اطلاعات جامع پیرامون مشارکت‌کنندگان در این پژوهش در جدول یک آمده است. ابزار جمع‌آوری اطلاعات این پژوهش مصاحبه بود. گفتنی است که سؤالات مصاحبه مبتنی بر بررسی عمیق مبانی نظری و پیشینه پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه طراحی شد. هم‌چنین، محورهای سؤالات مصاحبه به تاییدچند تن از متخصصان حوزه برنامه درسی رسید. از روش سه سویه سازی نیز جهت بررسی اعتبار یافته‌ها استفاده شد. در این راستا؛ در گام نخست پس از جمع‌بندی و دسته‌بندی اطلاعات حاصل از مصاحبه با مشارکت‌کنندگان، نتایج به‌دست‌آمده مجدداً به خود آن‌ها عودت داده شد تا پیرامون یافته‌های حاصله و همسویی آن‌ها با نقطه نظرات اعلام‌شده، اعلام نظر کنند که در این مرحله، یافته‌ها به تائید مشارکت‌کنندگان رسید. در گام دوم نتایج به‌دست‌آمده با مبانی نظری موجود در این راستا انطباق داده شد و در نهایت، مورد تائید پژوهشگران قرار گرفت. در گام سوم یافته‌های این پژوهش در اختیار چهار نفر از متخصصان این حوزه قرار گرفت و پس از اعمال دو مورد از نقطه نظرات آن‌ها، اعتبار یافته‌ها مورد تائید آنان قرار گرفت. برای تحلیل مصاحبه‌ها نیز از روش اشتراوس و کوربین یعنی سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی استفاده شد. در کل فرایند اجرای پژوهش رعایت الزامات اخلاقی از اولویت‌های مدنظر پژوهشگران بود و در این راستا تلاش شد در وهله نخست فرایند مصاحبه‌ها و ورود به پژوهش با رضایت کامل مشارکت‌کنندگان انجام گیرد. افزون بر این، پژوهشگران به اصل امانت‌داری در فرایند جمع‌آوری اطلاعات متعهد بوده و در این خصوص هیچ‌گونه دخل و تصرفی صورت نگرفت. در پایان کار نیز گزارش جامعی از یافته‌های پژوهش برای مشارکت‌کنندگان ارسال شد تا از نتیجه کار مطلع شوند.

جدول ۱. سیمای جامع مشارکت‌کنندگان

تحصیلات		سابقه تدریس		محل اشتغال	
کارشناسی	کارشناسی ارشد	۷ تا ۱۰ سال	۳	اراک	۱۲
۱۴	۵	۱۱ تا ۱۵ سال	۷	مهاجران	۷
جمع کل	۱۹	۱۶ سال به بالا	۹	جمع کل	۱۹

یافته‌ها

همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد، برای تحلیل یافته‌ها از کدگذاری باز، محوری و انتخابی اشتراوس و کوربین استفاده شد. سؤال اصلی این پژوهش عبارت بود از:

مشکلات عاطفی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی در مواجهه با برنامه درسی کدامند؟

الف- کدگذاری باز

در مرحله کدگذاری باز، تعداد ۵۹ مفهوم اولیه از مصاحبه‌ها استخراج شد. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده، با نفر نوزدهم داده‌ها به اشباع رسید و از نفر بیستم نیز کد جدیدی قابل دریافت نبود. در جدول ۳ گونه‌های گوناگون مشکلات عاطفی دانش‌آموزان در مواجهه با برنامه درسی به تفصیل ذکر شده است. در ادامه به علت تعداد و پراکندگی مفاهیم اولیه مستخرج از مصاحبه‌ها، برای انسجام بیشتر، مفاهیم در قالب ۳ مفهوم مرتبط با عوامل مؤثر بر بروز مشکلات عاطفی، ۸ مفهوم مرتبط با موانع و مشکلات عاطفی و ۳ مفهوم مرتبط با راهکارهای مواجهه با این مشکلات کدگذاری شدند که نتایج در جدول ۲ ادامه آمده است:

جدول ۲. کدگذاری ثانویه مفاهیم تولیدشده مرتبط با عوامل مؤثر بر بروز مشکلات عاطفی

مفاهیم		مفاهیم		مفاهیم	
عوامل آموزشی		ساختار خانوادگی		عوامل فردی	
مفاهیم (کدگذاری اولیه)		مفاهیم (کدگذاری اولیه)		مفاهیم (کدگذاری اولیه)	
۱	تنبیه دانش‌آموز	۱	بدرفتاری خانواده	۱	پیشینه یادگیری ضعیف
۲	سرزنش دانش‌آموز	۲	وضعیت اقتصادی خانواده		در گذشته
۳	وضعیت مالی معلم		طلاق	۲	ناتوانایی در تمرکز
۴	بدرفتاری معلم	۳	توقعات نابجای والدین		
۵	محتوای برنامه درسی	۴			
	تدریس معلم				
۶					

همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود سه دسته عوامل آموزشی، ساختار خانوادگی و عوامل فردی در بروز مشکلات عاطفی دانش‌آموزان مؤثر می‌باشند. منظور از «عوامل آموزشی» مجموعه عوامل مرتبط با ساختار نظام آموزشی و عوامل زمینه‌ای موجود در بافت نظام آموزشی و مدرسه از قبیل وضعیت اقتصادی معلمان، نحوه تدریس و برخورد با دانش‌آموز است که در بروز مشکلات عاطفی دانش‌آموزان در مواجهه با برنامه درسی مؤثر هستند.

منظور از «ساختار خانوادگی» مجموعه عوامل مرتبط با خانواده از قبیل وضعیت اقتصادی خانواده، بدرفتاری خانواده، طلاق و توقعات نابجای والدین است که در بروز مشکلات عاطفی دانش‌آموزان در مواجهه با برنامه درسی مؤثر هستند. امروزه رابطه بین سطح اقتصادی خانواده و موفقیت فرزندان آنان در حوزه تحصیلات مدرسه‌ای و دانشگاهی قابل کتمان نیست. نتایج آزمون سراسری کنکور در چند سال اخیر حاکی از آن است که متأسفانه فرزندان خانواده‌های کم‌برخوردار سهم بسیار اندکی در کسب رتبه‌های بالا و ورود به دانشگاه‌های با تراز بالاتر را دارند. از سوی دیگر، موفقیت در امر آموزش نیازمند وجود بسترهای مناسب در مدرسه و به‌ویژه خانواده است. هراندازه فضای روانی و عاطفی خانواده و تعاملات بین اعضای آن در سطح مناسبی قرار داشته باشد، شرایط برای موفقیت تحصیلی فرزندان بیش‌تر مهیا می‌شود.

در سال‌های اخیر ظهور رقابت‌های ناسالم بین خانواده‌ها در سطح جامعه نیز زمینه را برای واردکردن فشار بیش‌تر به دانش‌آموزان فراهم کرده است. انتظارات غیرمعقول از فرزندان، مقایسه‌های نادرست آن‌ها با سایر نزدیکان، بی‌توجهی به علایق و توانایی آن‌ها در امر تحصیل و ... نیز زمینه را برای بروز و تکرار مشکلات عاطفی دانش‌آموزان فراهم ساخته است.

منظور از «عوامل فردی» مجموعه عوامل مرتبط با خود دانش‌آموز (از قبیل توانایی‌های ذهنی، پیشینه یادگیری، ناتوانی در تمرکز) است که در بروز مشکلات عاطفی دانش‌آموزان در مواجهه با برنامه درسی مؤثر هستند.

جدول ۳. کدگذاری ثانویه مفاهیم تولیدشده در ارتباط با پیامدهای منفی عاطفی دانش‌آموزان در مواجهه با برنامه درسی

پیامدهای روان‌شناختی			پیامدهای مرتبط با عملکرد تحصیلی			پیامدهای اجتماعی			پیامدهای مرتبط با مدرسه		
ردیف	مفاهیم (کدگذاری اولیه)	مشارکت‌کنندگان	ردیف	مفاهیم (کدگذاری اولیه)	مشارکت‌کنندگان	ردیف	مفاهیم (کدگذاری اولیه)	مشارکت‌کنندگان	ردیف	مفاهیم (کدگذاری اولیه)	مشارکت‌کنندگان
۱	استرس	(M1)	۱	مشکل در ادامه تحصیل در پایه‌های بالاتر	(M1)	۱	خجالتی بودن	(M1)	۱	ترس از جو مدرسه	(M1)
۲	افسردگی	(M1)		نمرات پایین		۲	ترس از جمع	(M1)	۲	ترک تحصیل	(M2)
۳	غم‌گینی	(M8)	۲	عدم پیشرفت در تحصیل	(M2)	۳	انزوا در جامعه	(M1)	۳	افزایش غیبت	(M3)
۴	پرخاشگری	(M8)	۳	کاهش عملکرد یادگیری	(M3)	۴	گوشه‌نشینی	(M3)	۴	امتناع از آمدن منظم به مدرسه	(M8)
۵	خود پنداره منفی	(M8)	۴	ترس از پاسخ اشتباه	(M4)	۵	بدرفتاری با دیگران	(M9)	۵	قهر با معلم	(M8)
۶	بی‌ارادگی	(M8)	۵	کاهش میزان یادگیری	(M5)	۶	سرزنش توسط دیگران	(M13)			
۷	اضطراب	(M11)	۶	کاهش کیفیت یادگیری	(M5)	۷	سکوت	(M15)			
۸	عصبانیت	(M14)	۷	عدم توجه به مطالب درسی	(M5)	۸	فاصله با دیگران	(M15)			
۹	خودخوری	(M15)	۸	نگرانی از گرفتن نمره پایین	(M8)						
۱۰	احساس عدم امنیت	(M16)	۹	ناتوانی در تمرکز	(M9)						
۱۱	حس اضافه بودن	(M15)	۱۰		(M12)						
۱۲	رو‌یابافی	(M17)									
پیامدهای مربوط به تعامل			پیامدهای انگیزشی			پیامدهای مرتبط با گروه همسالان			پیامدهای جسمانی		
۱	نهادینه شدن دروغ	(M6)	۱	دل‌زدگی تحصیلی	(M2)	۱	مشکل در ارتباط با همسالان	(M2)	۱	شب‌ادراری	(M5)
۲	مخفی‌کاری	(M6)	۲	سرخوردگی تحصیلی	(M3)						
۳	تغییرات رفتاری	(M8)	۳	حواس‌پرتی	(M7)	۲	تحقیر توسط همسالان	(M19)			
۴	گریه	(M9)	۴	تنفر از تحصیل و درس	(M10)						

بر اساس نتایج به‌دست‌آمده در جدول ۳، مفاهیم اولیه مستخرج مرتبط با گونه‌های مشکلات عاطفی در قالب ۸ مفهوم کدگذاری شدند که این مفاهیم عبارتند از پیامدهای مرتبط با عملکرد تحصیلی، پیامدهای مرتبط با مدرسه، پیامدهای مرتبط با گروه همسالان، پیامدهای روان‌شناختی، پیامدهای مرتبط با اجتماع، پیامدهای مربوط به تعامل و پیامدهای جسمانی و پیامدهای انگیزشی.

منظور از «پیامدهای مرتبط با عملکرد تحصیلی» مجموعه پیامدهای منفی عاطفی مرتبط با عملکرد تحصیلی است که دانش‌آموزان در مواجهه با برنامه درسی با آن روبه‌رو می‌شوند که شامل مشکل در ادامه تحصیل در پایه‌های بالاتر، نمرات پایین، عدم پیشرفت تحصیلی، کاهش عملکرد یادگیری، ترس از پاسخ اشتباه، کاهش میزان یادگیری، کاهش کیفیت یادگیری، عدم توجه به مطالب درسی، نگرانی از گرفتن نمره پایین و عدم تمرکز می‌باشد. «پیامدهای مرتبط با مدرسه» نیز به مجموعه پیامدهای منفی عاطفی مرتبط با مدرسه اشاره دارد که دانش‌آموزان در مواجهه با برنامه درسی با آن روبه‌رو هستند که شامل ترس از جو مدرسه، ترک تحصیل، افزایش غیبت، امتناع از آمدن منظم به مدرسه و قهر با معلم می‌باشد. «پیامدهای مرتبط با گروه همسالان» شامل مجموعه پیامدهای منفی عاطفی مرتبط با همسالان است که دانش‌آموزان در مواجهه با برنامه درسی با آن روبه‌رو هستند که دربرگیرنده مشکل در ارتباط با همسالان و تحقیر توسط همسالان می‌باشد. همچنین، منظور از «پیامدهای روان‌شناختی» مجموعه پیامدهای منفی عاطفی روان‌شناختی است که دانش‌آموزان در مواجهه با برنامه درسی با آن روبه‌رو هستند که شامل استرس، افسردگی، غمگینی، پرخاشگری، خود پنداره منفی، بی‌ارادگی، اضطراب، عصبانیت، خودخوری، احساس عدم امنیت، حس اضافه بودن و رؤیابافی می‌باشد. «پیامدهای مرتبط با اجتماع» نیز شامل مجموعه پیامدهای منفی عاطفی مرتبط با جامعه است که دانش‌آموزان در مواجهه با برنامه درسی با آن روبه‌رو هستند که دربرگیرنده مواردی همچون خجالتی بودن، ترس از جمع، انزوا در جامعه، گوشه‌نشینی، بدرفتاری با دیگران، سرزنش توسط دیگران، سکوت و فاصله با دیگران می‌باشد. منظور از «پیامدهای مربوط به تعامل» مجموعه پیامدهای منفی عاطفی مرتبط با ارتباط است که دانش‌آموزان در مواجهه با برنامه درسی با آن روبه‌رو هستند که شامل نهاده شدن دروغ، مخفی‌کاری، تغییرات رفتاری و گریه می‌باشد. «پیامدهای جسمانی» مجموعه پیامدهای منفی عاطفی جسمانی است که دانش‌آموزان در مواجهه با برنامه درسی با آن روبه‌رو هستند که شامل شب‌ادراری می‌باشد و در نهایت منظور از «پیامدهای انگیزشی» مجموعه پیامدهای منفی عاطفی مرتبط با انگیزش تحصیلی است که دانش‌آموزان در مواجهه با برنامه درسی با آن روبه‌رو هستند که شامل دل‌زدگی تحصیلی، سرخوردگی تحصیلی، حواس‌پرتی و تنفر از درس می‌باشد.

جدول ۴. کدگذاری ثانویه مفاهیم تولیدشده در ارتباط با راهکارهای مواجهه با پیامدهای منفی عاطفی دانش‌آموزان در

مواجهه با برنامه درسی

مفاهیم		مفاهیم		مفاهیم	
استفاده از فنون رفتاردرمانی		استفاده از ظرفیت خانواده		توان‌افزایی معلمان	
مفاهیم	مفاهیم	مفاهیم	مفاهیم	مفاهیم	مفاهیم
کدگذاری اولیه	کدگذاری اولیه	کدگذاری اولیه	کدگذاری اولیه	کدگذاری اولیه	کدگذاری اولیه

۱	تشویق	۱	حمایت و نظارت خانواده	۱	برگزاری کارگاه‌های آموزشی
۲	تحت نظر قراردادن		ارتباط بین معلم، مدرسه و		چاپ کتب مرتبط برای آشنایی معلمان با
۳	صحبت با آرامش	۲	خانواده	۲	مشکلات عاطفی
۴	مشاوره	۳	جلسه با والدین		
۵	افزایش اعتمادبه‌نفس				
۶	بحث گروهی				
۷	نوشته‌های انگیزشی				
۸	بررسی پرونده				
۹	دانش‌آموزان				
	استفاده از بازی				
۱۰	دادن مسئولیت				
۱۱	شناسایی مشکلات عاطفی				

بر اساس نتایج به‌دست آمده، مفاهیم اولیه مستخرج مرتبط با موانع و مشکلات عاطفی در قالب ۳ مفهوم کدگذاری شدند که این مفاهیم عبارتند از استفاده از فنون رفتاردرمانی، توان‌افزایی معلمان و استفاده از ظرفیت خانواده. منظور از «فنون رفتاردرمانی» مجموعه راهکارهای رفتاری است که می‌توان برای کاهش مشکلات دانش‌آموزان در مواجهه با برنامه درسی بکار بست که شامل تشویق، افزایش اعتمادبه‌نفس، مشارکت در بحث گروهی، نوشته‌های انگیزشی، استفاده از بازی، دادن مسئولیت، شناسایی مشکلات عاطفی، تحت نظر قراردادن، صحبت با آرامش، مشاوره و بررسی پرونده دانش‌آموزان می‌باشد.

منظور از «توان‌افزایی معلمان» مجموعه راهکارهایی است که می‌توان با افزایش دانش، مهارت و نگرش معلمان برای کاهش مشکلات دانش‌آموزان در مواجهه با برنامه درسی بکار بست که شامل برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای معلمان برای آشنایی با مشکلات عاطفی و چاپ کتب مرتبط برای آشنایی معلمان با مشکلات عاطفی می‌باشد. منظور از «استفاده از ظرفیت خانواده» مجموعه راهکارهایی است که با کمک و حمایت خانواده می‌توان برای کاهش مشکلات دانش‌آموزان در مواجهه با برنامه درسی بکار بست که شامل حمایت و نظارت خانواده، ارتباط بین معلم، مدرسه و خانواده و جلسه با والدین می‌باشد.

ب) کدگذاری محوری

پژوهشگر در این مرحله، طبقه محوری که همان پدیده موردبررسی در پژوهش است، را مشخص می‌کند و ارتباط منطقی بین این مقوله و سایر مقوله‌ها برقرار می‌کند. هم‌چنین، در این مرحله از کدگذاری، پژوهشگر مقوله‌های علی، زمینه‌ای-مداخله‌گر، پیامدها و راهبردها را تعیین می‌کند.

در این پژوهش، ناتوانی در برقراری ارتباط با برنامه درسی نیز به‌عنوان کد محوری در نظر گرفته می‌شود و سایر طبقات به شرح زیر تحت عنوان مقوله‌های علی، زمینه‌ای، مداخله‌گر، پیامدها و راهبردها مدنظر قرار می‌گیرد.

شرایط علی

در این پژوهش، عوامل فردی و عوامل آموزشی به‌عنوان مقوله شرایط علی که باعث به وجود آمدن مشکلات عاطفی در دانش‌آموزان شده است، به‌عنوان شرایط علی در نظر گرفته می‌شود.

شرایط زمینه‌ای

شرایط زمینه‌ای یا بسترهای حاکم عبارت است از سلسله شرایط خاصی که در آن فرآیندها و تعاملات برای اداره، کنترل و پاسخ به پدیده صورت می‌گیرد. در این پژوهش، با توجه به مقوله‌ها و مفاهیم حاصل از مصاحبه‌ها و توضیحات تکمیلی مشارکت کنندگان در این پژوهش پیرامون هر یک از مفاهیم حاصله، روشن شد که از نظر معلمان، خانواده‌ها و بسترهای موجود در خانواده شرایط و زمینه را برای بروز و تشدید مشکلات عاطفی دانش‌آموزان فراهم می‌کنند. بر این اساس؛ عوامل خانوادگی و عوامل اجتماعی، به‌عنوان شرایط زمینه‌ای در نظر گرفته شده‌اند که فرآیند و تعاملات یعنی مشکلات عاطفی دانش‌آموزان در بستر این ساختار روی می‌دهد.

شرایط مداخله‌گر

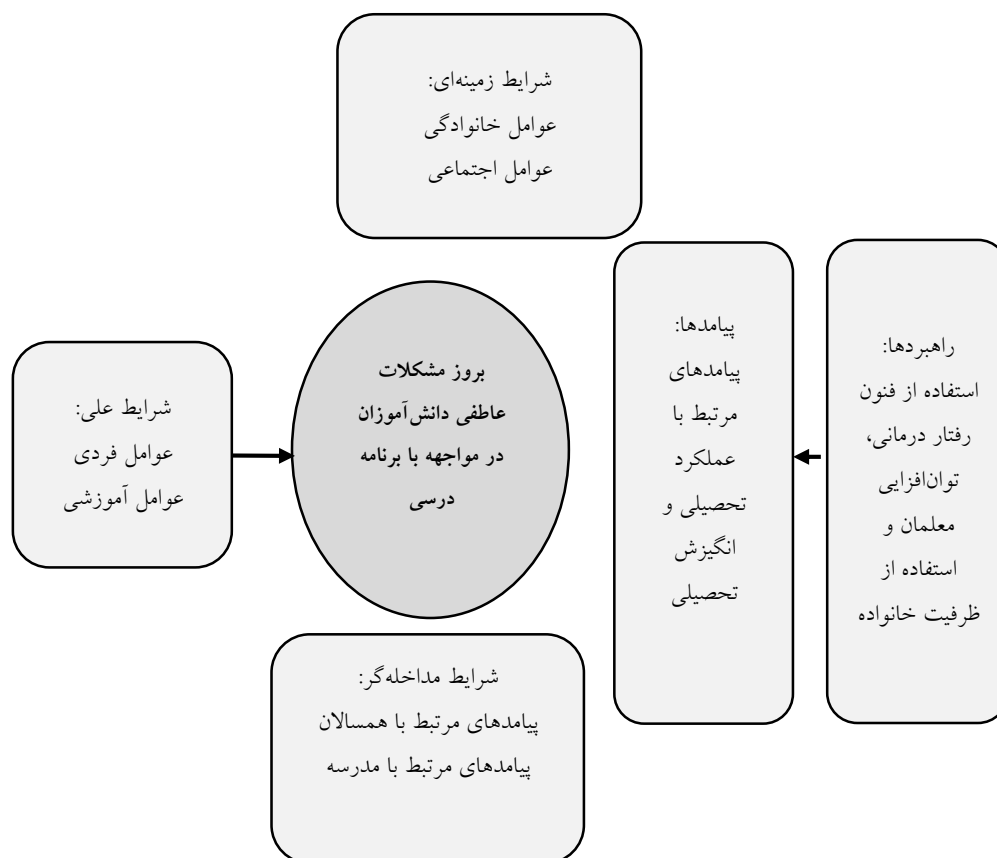
شرایط مداخله‌گر به‌مثابه بستری عمل می‌کند که باعث تخفیف یا تشدید پدیده‌ها می‌شود. در این پژوهش، مقوله پیامدهای مرتبط با گروه همسالان و پیامدهای مرتبط با مدرسه به‌عنوان شرایط مداخله‌گری عمل می‌کند که در صورت وجود این مقوله مهم، می‌توان به کاهش مشکلات عاطفی در دانش‌آموزان امیدوار بود.

پیامدها

پیامدها، نتیجه و حاصل فرآیندها و تعاملات هستند. در این نظریه، مقوله پیامدهای مرتبط با فرآیند عملکرد تحصیلی و پیامدهای مرتبط با انگیزش تحصیلی به‌عنوان پیامد و نتیجه حاصل از این مدل در نظر گرفته شده است.

راهبردها

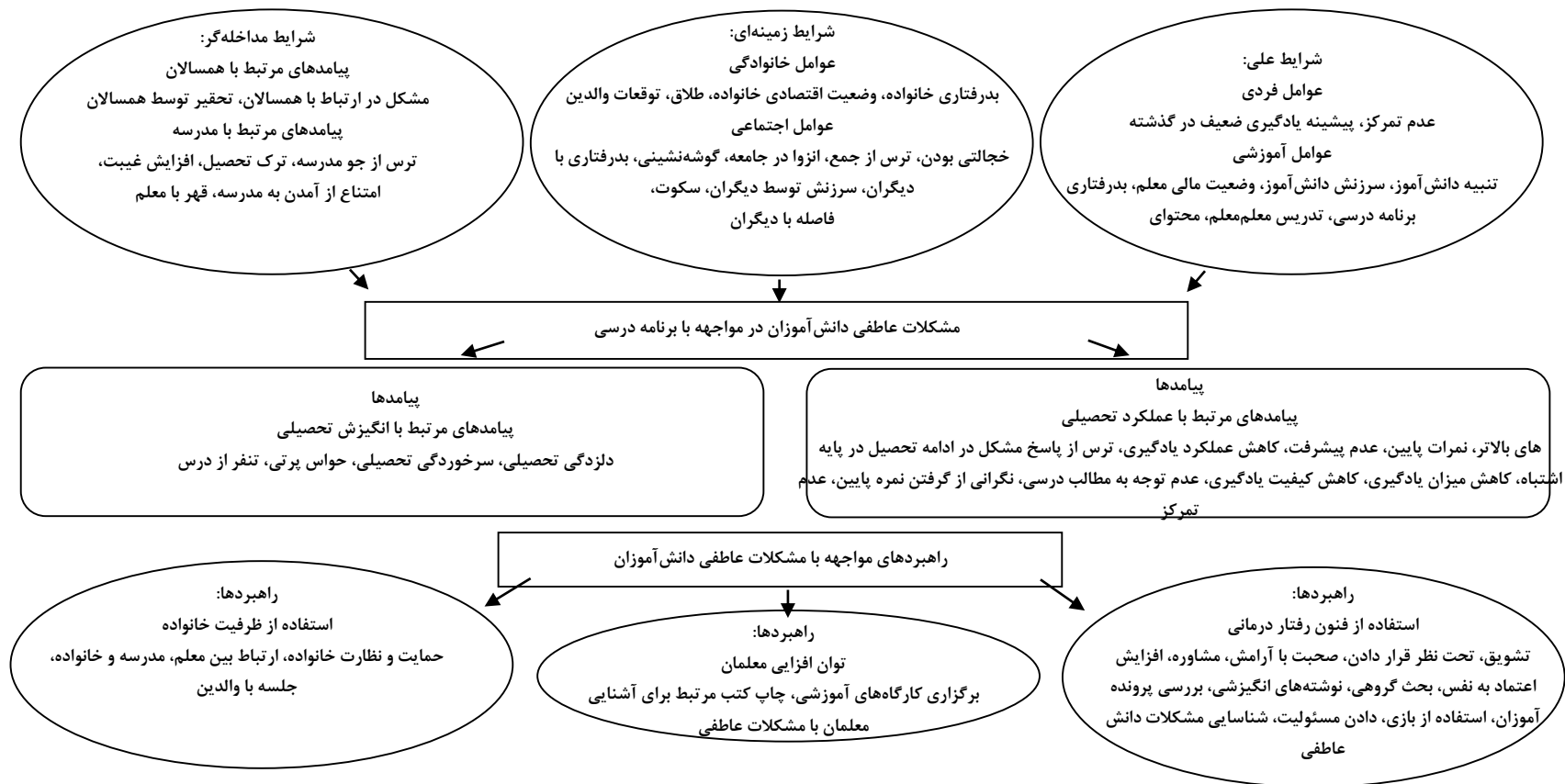
راهبردها، مجموعه اقداماتی هستند که در جهت کاهش موانع و مشکلات عاطفی در مواجهه با برنامه درسی مفید است. در این نظریه، مقوله استفاده از فنون رفتاردرمانی، توان‌افزایی معلمان و استفاده از ظرفیت خانواده به‌عنوان راهبرد حاصل از این مدل در نظر گرفته شده است. ظرفیت خانواده به‌عنوان راهبرد حاصل از این مدل در نظر گرفته شده است.



شکل ۱. ارتباط منطقی بین مقولات عمده در مرحله کدگذاری محوری

ج) مرحله کدگذاری انتخابی

در مرحله کدگذاری گزینشی، ضمن مشخص کردن «مقوله هسته»، به ارائه نظریه زمینه‌ای پرداخته می‌شود. مقوله هسته‌ای به دو شیوه انتخاب می‌شود. در شیوه نخست، ممکن است پژوهشگر یکی از مقوله‌های موجود را گزینش کند و در شیوه دوم، وی باید به تعیین و ساخت یک مقوله جدید اقدام کند (Mohammad Pour, 2010). در این پژوهش، با توجه به هدف پژوهش؛ از شیوه دوم استفاده شده و موضوع موردپژوهش یعنی مشکلات و موانع عاطفی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی در مواجهه با برنامه درسی به عنوان «مقوله هسته» انتخاب شد. بر این اساس، تمامی مقولات دیگر را می‌توان به‌نوعی ذیل این مقوله قرارداد و در ارتباط با این مقوله فرض کرد. پس از استخراج مقولات عمده و تعیین مقوله هسته‌ای در مرحله کدگذاری انتخابی، نظریه زمینه‌ای با استفاده از مقولات عمده ارائه می‌شود.



شکل ۲. مدل نهایی مشکلات عاطفی دانش آموزان در مواجهه با برنامه درسی

بحث و نتیجه‌گیری

نتیجه و پیامد فعالیت این پژوهشی کشف نظریه گونه‌شناسی مشکلات عاطفی دانش‌آموزان ششم ابتدایی در مواجهه با برنامه درسی این دوره است که به گونه‌های گوناگون این مشکلات اشاره می‌کند. بر اساس این نظریه می‌توان اذعان داشت که سه دسته عوامل بر تکرار مشکلات عاطفی دانش‌آموزان در بافت مدارس تأثیر می‌گذارند که عبارتند از: عوامل آموزشی، ساختار خانوادگی و عوامل فردی. به بیان دیگر در درون نظام‌های آموزشی متغیرهای گوناگونی وجود دارد که بر بروز این مشکلات عاطفی اثرگذار است. به‌عنوان نمونه می‌توان به طراحی نامناسب برنامه‌های درسی، ارزشیابی‌های غیراستاندارد، روابط نامناسب معلمان و دانش‌آموزان، انتظارات غیرواقعی از دانش‌آموزان و ... اشاره کرد. در بافت خانواده نیز قاعدتاً عواملی وجود دارد که تحت تأثیر فرهنگ جامعه، انتظارات غیرواقع‌بینانه‌ای از دانش‌آموزان به وجود آورده است. از طرفی هم مشکلات اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و ... شرایط زیستی خانواده‌ها را با دشواری‌هایی مواجه کرده است و این مسئله خود باعث به وجود آمدن تنش‌ها و مشکلاتی برای والدین و فرزندان شده است. ویژگی‌های فردی و شخصیتی دانش‌آموزان، ازجمله شرایط رشدی دانش‌آموزان در این مقطع سنی، ورود به دوره بلوغ و در پی آن آن مواجهه دانش‌آموزان با انبوهی از تغییرات جسمی، شناختی، عاطفی و اخلاقی نیز در بروز و ظهور این مشکلات و شدت و ضعف آن‌ها بی‌تأثیر نبوده است و یافته‌های این پژوهش این موضوع را مورد تأکید قرار می‌دهد.

بدیهی است که در نتیجه ظهور و بروز این مشکلات عاطفی در مدارس و بی‌توجهی به بررسی و برطرف کردن علل پدیدآورنده آن‌ها، پیامدهای ثانویه‌ای شکل خواهند گرفت که یافته‌های این پژوهش به ۸ نوع پیامد در این راستا اشاره دارد: ۱- پیامدهای مرتبط با عملکرد تحصیلی ۲- پیامدهای مرتبط با مدرسه ۳- پیامدهای مرتبط با گروه همسالان ۴- پیامدهای روان‌شناختی ۵- پیامدهای مرتبط با اجتماع ۶- پیامدهای مربوط به تعامل ۷- پیامدهای جسمانی ۸- پیامدهای انگیزشی. بدیهی است که بروز و تداوم این پیامدها می‌تواند جریان آموزش و یادگیری دانش‌آموزان و همین‌طور موفقیت در اجرای برنامه‌های درسی را با مشکلات اساسی‌ای مواجه کند.

درنهایت، برای مواجهه صحیح و منطقی با این مشکلات و پیامدهای مخرب در مسیر آموزش و یادگیری دانش‌آموزان سه راهکار اصلی شناسایی و پیشنهاد شد که عبارتند از: ۱- استفاده از فنون رفتاردرمانی ۲- توان‌افزایی معلمان ۳- استفاده از ظرفیت خانواده.

در تبیین عوامل علی مرتبط با موانع و مشکلات عاطفی دانش‌آموزان در مواجهه با برنامه درسی می‌توان چنین گفت که برنامه‌های درسی به تعبیر بسیاری از متخصصان این حوزه، قلب تپنده نظام آموزشی است و بی‌شک بی‌توجهی به کیفیت طراحی، اجرا و ارزشیابی از این برنامه‌ها می‌تواند زمینه‌ساز بروز مشکلات جدی‌ای برای دانش‌آموزان باشد. عدم تناسب اهداف برنامه درسی، محتوا، فعالیت‌های پیش‌بینی‌شده، شیوه‌های اجرا و ارزشیابی، فضاهای آموزشی، تعاملات بین معلمان و دانش‌آموزان و سایر عناصر برنامه درسی با نیازها، علایق، توانایی‌های دانش‌آموزان می‌تواند مانعی جدی بر سر راه حصول به اهداف قصد شده باشد و انگیزه و توانایی دانش‌آموزان را مختل سازد. از سوی دیگر، هم‌دوره ابتدایی یکی از حساس‌ترین دوره‌های آموزشی بوده که از برنامه‌های درسی نقش می‌پذیرد و می‌توان چنین گفت که برنامه درسی باید در حد مطلوب باشد تا دانش‌آموزان در مواجهه با آن دچار مشکل نشوند.

(Mahdavi, et al, 2018 & Bianfar et al, 2011) نیز چنین گزارش کردند که در بیش‌تر مدارس و کلاس‌های درس مورد مشاهده، دانش‌آموزان تحت تأثیر آثار منفی برنامه درسی قرار داشته که این آثار به‌طور مستقیم و غیرمستقیم بر بازده‌های عاطفی یادگیری آن‌ها اثرات منفی و پایداری گذاشته است.

عوامل فردی مرتبط با بروز مشکلات عاطفی در مواجهه با برنامه درسی می‌تواند عدم تمرکز دانش‌آموزان به محتوای برنامه درسی زمینه را برای بروز آسیب‌های تحصیلی فراهم می‌سازد (Ertl & Mandl, 2008). بروز تغییرات گسترده در ابعاد جسمی، عاطفی و شناختی به تبع ورود دانش‌آموزان این دوره به سن بلوغ می‌تواند زمینه‌ساز بسیاری از واکنش‌های عاطفی منفی و مثبت آنان باشد. عدم توانایی دانش‌آموزان در ایجاد تمرکز بر مطالب و فعالیت‌های کلاسی می‌تواند تحت تأثیر علل و عوامل گوناگونی باشد. اگر محتوای برنامه‌های درسی همسو با توانایی‌ها و نیازهای خاص این سن نباشند، می‌تواند به عاملی برای بی‌توجهی و بی‌علاقگی دانش‌آموزان به فرایندهای آموزشی بدل شود. بی‌توجهی به ایجاد نگرش‌های مثبت در دانش‌آموزان نسبت به مدرسه، کلاس درس، معلمان، برنامه‌های درسی و ... نیز می‌تواند بر شدت این موضوع بیفزاید. از سوی دیگر، در عصر حاضر، محرک‌های جذاب گوناگون از جمله فضاهای مجازی و ... دانش‌آموزان را کاملاً احاطه کرده است و در چنین شرایطی اگر برنامه‌های درسی و فضاهای آموزشی قادر به ایجاد محرک‌های جذاب‌تر از موارد مذکور نباشند، بی‌شک در این رقابت شکست خواهند خورد. افزون بر این، پیشینه یادگیری ضعیف در گذشته نیز به عنوان یک عامل فردی مهم دیگر بشمار می‌رود. در این راستا می‌توان چنین گفت که اگر دانش‌آموز دارای ساختار شناختی و طرح‌واره‌های ناقص در ذهن خود در مورد محتوای برنامه درسی باشد، نمی‌تواند محتوای جدید مطالب درسی را به محتوای قبلی ارتباط دهد و در نتیجه دچار بی‌انگیزشی و در نهایت افت یا شکست تحصیلی خواهد شد. یافته‌های Delfan Biranvand et al (2017) نیز بر اهمیت توجه به تجارب پیشین یادگیرندگان تأکید می‌کنند و اذعان می‌کنند که این تجارب، باعث تسهیل انتقال یادگیری در موقعیت‌های جدید می‌شود و از سوی دیگر، هم سرعت یادگیری دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد و در نهایت، بهبود عملکرد آموزشی آنان منجر به کاهش مشکلات عاطفی خواهد شد.

در تبیین عوامل آموزشی مرتبط با بروز مشکلات عاطفی در مواجهه با برنامه درسی می‌توان چنین گفت معلمان از جمله گروه‌هایی هستند که در موفقیت دانش‌آموزان دارای مشکلات از جایگاه مهم و انکارناپذیری برخوردارند. رفتارهای معلمان حین تدریس از جمله عوامل مؤثر در بروز مشکلات عاطفی دانش‌آموزان در مواجهه با برنامه درسی است. مثلاً تنبیه، بدرفتاری معلم و یا سرزنش دانش‌آموزان توسط معلمان از جمله عوامل مؤثر مرتبط با معلم است. هم‌چنین، وضعیت اقتصادی معلم نیز می‌تواند در نحوه تدریس او و در نتیجه ادراک دانش‌آموزان از برنامه درسی و بروز مشکلات تأثیری بسزا داشته باشد. هم‌چنین، کمیت و کیفیت محتوای برنامه‌های درسی که در قالب کتب درسی به دانش‌آموزان ارائه می‌شود اگر همسو با یافته‌های جدید متخصصان این حوزه طراحی نشده باشند و به اصول علمی موجود در این بخش توجه چندانی صورت نگرفته باشد، می‌تواند به عاملی برای بروز و تکرار واکنش‌های عاطفی منفی دانش‌آموزان تبدیل شود. افزون بر این، بی‌توجهی برخی معلمان به اجرای صحیح و جذاب روش‌های تدریس و استفاده مداوم از یک روش خاص تدریس بدون توجه به هدف و ماهیت برنامه درسی و اهداف قصد شده آن، می‌تواند افزون بر بروز پیامدهای شناختی مرتبط با کیفیت یادگیری، موجبات دل‌زدگی دانش‌آموزان را فراهم سازد. ضمن توجه کافی به برطرف کردن علل به وجود آورنده این پیامدهای عاطفی، می‌توان با تشخیص به موقع دانش‌آموزان دارای مشکلات به وسیله معلمان مدارس، با توجه به سن طلایی انجام مداخله‌های آموزشی و توان‌بخشی به موقع، می‌تواند با صرفه‌جویی در وقت، هزینه‌های آموزشی و درمانی و جلوگیری از برچسب خوردن و تبعات روانی و اقتصادی-اجتماعی آن برای خانواده‌ها و اجتماع شود و از وخامت مشکلات آن‌ها از جمله اختلال‌های اضطرابی، خلقی، نقص توجه، بیش‌فعالی و مشکلات اجتماعی-هیجانی جلوگیری کرد (Meier et al, 2018).

افزون بر این، محتوای برنامه درسی نیز به‌عنوان عامل آموزشی نقشی مهم در بروز مشکلات عاطفی در دانش‌آموزان دارد. توازن در توجه به سه بعد شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی در طراحی و تولید برنامه‌های درسی، همواره یکی از اصول مهم و اساسی به شمار می‌رود. در بررسی و ارزشیابی از برنامه‌های درسی گوناگون، همواره کم‌توجهی به حوزه عاطفی بیش‌تر بروز و نمود عینی پیدا می‌کند. شاید یکی از علل کم‌توجهی به این حوزه دشواری‌ها و مشکلات طراحی و ارزشیابی آن باشد. از سوی دیگر، پرداختن به این بعد مستلزم این است که وقت و هزینه‌های بیش‌تری صرف آن شود و به همین دلیل بیش‌تر مورد غفلت واقع می‌شود. برنامه‌های درسی باید به‌گونه‌ای طراحی و سازمان‌دهی شوند که افزون بر تعمیق دانش و اطلاعات شناختی و روانی - حرکتی فراگیران، بعد عاطفی نیز مورد توجه جدی‌تری قرار گیرد (Hanifi, Parvizi and Julayi, 2012) همسو با این یافته Asadian (2016) بعد عاطفی را به‌عنوان عنصری مغفول در برنامه درسی بشمار آورده و خاطرنشان شده است که نگرش منفی نسبت به محتوای دروس وجود دارد.

در تبیین عوامل زمینه‌ای مرتبط با موانع و مشکلات عاطفی دانش‌آموزان در مواجهه با برنامه درسی می‌توان چنین گفت که خانواده نخستین پایگاه شکل شخصیتی کودک بشمار می‌آید. رفتار کودک نشانه هویت خانواده و روش تربیت خانواده است. نظامی که بیش از همه بر فرد احاطه دارد و رفتارهای او را شکل می‌دهد، نظام خانواده است. رفتاری که در رابطه با سایر اعضای خانواده بروز می‌کند، منحصر به رفتارهای بهنجار نیست بلکه رفتار نابهنجار افراد را هم، خانواده شکل می‌دهد. خانواده همواره در کنار مدرسه از عوامل مؤثر در فرایند تعلیم و تربیت مطرح بوده و کارایی خود را نیز نشان داده است. هر قدر پیوند خانه و مدرسه محکم‌تر باشد، بازدهی تعلیم و تربیت بیش‌تر خواهد بود (Nazari Ganzaq and Ziaei, 2017). خانواده باید محیط امنی برای کودک باشد تا او در آنجا، احساس راحتی و آرامش کند. والدینی که رابطه مطلوب و درستی با فرزندان خویش دارند، موجب شادمانی، مسئولیت‌پذیری و تکامل شخصیتی فرزندان خود می‌شوند. از سوی دیگر، والدینی که رفتار مطلوب و درستی با فرزندان خود ندارند باعث بروز انواع مشکلات رفتاری در آنان می‌شوند (Peyvastegar et al, 2018). می‌توان اذعان داشت که محرومیت‌های محیطی یکی از عوامل مهم در افت تحصیلی دانش‌آموزان به شمار می‌آید. درصد قابل‌توجهی از دانش‌آموزانی که به‌طور جدی دچار افت تحصیلی شده‌اند کودکانی هستند که متعلق به خانواده‌هایی از تبار اقتصادی، اجتماعی فوق‌العاده پائینی هستند که غالباً با فقر اقتصادی مواجه و از انگیزه تحصیلی بسیار پائین برخوردار هستند و در بیش‌تر اوقات دچار عقب‌ماندگی تحصیلی و ناکامی می‌شوند (Afrooz, 2014). نتایج نخستین مطالعه انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی نیز حاکی از تاثیر شغل پدر و وضعیت اقتصادی خانواده بر پیشرفت تحصیلی فرزندان بوده است (Keyes, 2002). پژوهشگران در نتیجه پژوهش دریافته‌اند افرادی که به خانواده‌های نیازمند و محله‌های فقیرنشین تعلق دارند غالباً از لحاظ یادگیری و پیشرفت‌های درسی از خانواده‌های طبقه متوسط وضعیت پائین‌تری داشته‌اند. از طرفی هم این افت تحصیلی می‌تواند روی سطح انگیزش دانش‌آموزان و مسائل عاطفی و روانی آنان تأثیرگذار باشد.

هم‌چنین، در تبیین عوامل اجتماعی می‌توان گفت که نیازهای دانش‌آموزان از لحاظ روحی و روانی همان نیازهایی است که سایر افراد جامعه نیز با آن روبه‌رو هستند. تکریم شخصیت، احترام دیدن و احترام گذاشتن، مورد تشویق قرار گرفتن، حفظ عزت‌نفس، تقویت اعتماد به نفس فردی، دوست داشتن و دوست داشته شدن و ...، اما پاسخ به نیازهای عاطفی در گروه سنی کودک و نوجوان به مراتب اهمیت ویژه‌تری دارد، چراکه اگر این نیازها به درستی پاسخ داده نشوند، در آینده با زخم‌های عمیق روحی در نیروهای آینده‌ساز کشور مواجه خواهیم بود (Cardona & Neas, 2021). عدم توانایی دانش‌آموزان در برقراری ارتباطات اجتماعی و وجود چالش‌هایی از قبیل خجالتی بودن، انزوا، سرزنش، سکوت

و فاصله از دیگران ازجمله عوامل اجتماعی مؤثر بر بروز مشکلات عاطفی در مواجهه با برنامه درسی می‌باشد. زمانی که دانش‌آموز احساسات دیگران را نادیده می‌گیرد یا دیگر ارتباط احساسی برقرار نمی‌کند، دچار کناره‌گیری عاطفی شده است و نمی‌تواند روابط عاطفی داشته باشد و معمولاً تمایلی هم برای چنین روابطی ندارند. افرادی که درگیر چنین حالتی‌اند، مشکلاتی عاطفی را تجربه خواهند کرد.

در تبیین شرایط مداخله‌گر مرتبط با موانع و مشکلات عاطفی دانش‌آموزان در مواجهه با برنامه درسی می‌توان چنین گفت که همسالان عامل مداخله‌گری است که در بروز مشکلات عاطفی دانش‌آموزان در مواجهه با برنامه درسی مؤثر است. از آنجایی که بخش زیادی از زندگی تحصیلی دانش‌آموزان در کنار همسالان خود در مدرسه سپری می‌شود و ارتباطات با این همسالان به صورت مستمر وجود دارد، لذا همسالان می‌توانند در بروز مشکلات عاطفی مؤثر باشند. اگر دانش‌آموزی به خوبی نتواند با همسالان خود ارتباط برقرار کند و یا توسط همسالان مورد تحقیر قرار گیرد، مطمئناً در فرایند تحصیلی او مشکل به وجود خواهد آمد و نخواهد توانست با محتوای برنامه درسی کنار بیاید. در تائید این یافته Anisi et al (2016) نیز در پژوهشی چنین نتیجه گرفتند که ارتباط با همسالان می‌تواند نقش مؤثری در بروز مشکلات گوناگون ازجمله مشکلات عاطفی داشته باشد. Shiralipour (2021) نیز در پژوهشی دیگر چنین نتیجه گرفت که طرد شدن کودک از طرف دوستان و همسالان باعث بروز مشکلات رفتاری از قبیل اضطراب، افسردگی، اختلال در ارتباطات و تعاملات اجتماعی و شکل‌گیری هیجانات نامناسب می‌شود.

از سوی دیگر، مدرسه مکان آموزشی است که برای آموزش دانش‌آموزان تحت رهبری معلمان طراحی شده است. مدرسه محلی است که کودکان نیازهای دانشی و اطلاعاتی خود را از افرادی مجرب و صاحب دانش و آشنا به اصول کلاس داری و تدریس می‌آموزند. و در کنار آن به ایجاد ارتباط با همکلاسی‌های خود پرداخته و از این طریق به مهارت‌های اجتماعی دست پیدا می‌کنند و اعتبار ورزی را می‌آموزند. در مدرسه است که کودک یاد می‌گیرد اضطراب جدایی از والدین را کاهش داده و به همکاری و مشارکت و بازی‌های گروهی با دیگران تبدیل سازد (Nazari Ganzag and Ziaei, 2017). جو روانی- اجتماعی فضای آموزشی تأثیراتی معنادار بر تمامی شاخص‌های منفی کودکان و دانش‌آموزان دارای مشکلات رفتاری، مانند ترک تحصیل، غیبت از کلاس، مقاومت یادگیرندگان در مقابل معلم، فقدان رقابت بین فراگیران در کلاس، رضایت نداشتن و بی‌علاقه بودن به درس، اسنادهای علمی و پیشرفت تحصیلی آن‌ها دارد (Telli, & Brok, & Cakiroglu, 2010). در تائید این یافته، Saraeizadeh and Fouladchang (2018) در پژوهشی چنین نتیجه گرفتند که جو روانی- اجتماعی مدرسه بر مشکلات رفتاری و عاطفی دانش‌آموزان تأثیر معنادار دارد.

برای کاهش این پیامدها و مقابله با عوامل مؤثر در بروز مشکلات عاطفی در مواجهه با برنامه درسی می‌توان راهبردهایی را بکار بست. نخستین راهبرد، استفاده از فنون رفتاردرمانی است. اغلب مشکلات عاطفی با استفاده از راهکارهای رفتاردرمانی می‌تواند کاهش داده شود. ازجمله این راهکارها می‌توان به استفاده از بازی، تقویت مثبت، دادن مسئولیت، صحبت با آرامش و ... اشاره کرد. ضمناً با مطالعه دقیق پرونده دانش‌آموزان دارای مشکل عاطفی و ارائه این راهکارها می‌توان در راستای کاهش مشکلات عاطفی تلاش کرد. راهبرد بعدی استفاده از توان‌افزایی معلمان است. معلمان به عنوان رکن و ستون اصلی آموزش و پرورش دانش‌آموزان می‌توانند در کاهش مشکلات عاطفی آن‌ها نقش بسزایی داشته باشند. البته در این راستا، باید از دانش لازم برای نحوه برخورد با مشکلات اطلاع داشته باشند که این دانش می‌تواند از راه برگزاری کارگاههای آموزشی و هم‌چنین، چاپ کتب آموزشی مرتبط با راهکارهای کاهش یا درمان مشکلات عاطفی برای معلمان حاصل شود. همسو با نتایج این پژوهش، Karamad & Kamyab (2017) نیز در پژوهشی

به معلم به‌عنوان مهم‌ترین فرد تأثیرگذار در زندگی دانش‌آموزان توجه کرده و نقش وی در کاهش مشکلات آنان را مورد بررسی قرار داده است. از سوی دیگر، همکاری والدین با مسئولان مدرسه در دوره ابتدایی از اهمیت و جایگاه ویژه‌تری برخوردار است. یکی از اهداف این ارتباط شناخت نقاط ضعف آموزشی و رفتاری دانش‌آموز و همفکری برای برطرف کردن آنهاست. در نظام‌های آموزشی پیشرفته همواره از این ظرفیت عظیم در فرایند تعلیم و تربیت استفاده می‌شود و برای آن برنامه منظم و منسجمی وجود دارد. لذا، در این بخش هم اگر نظام آموزشی ما بتواند طرح ریزی درست و منسجمی داشته باشد، بی‌شک در کاهش مسائل و مشکلات عاطفی دانش‌آموزان مؤثر خواهد بود. افزون بر این؛ مدیران مدارس نقش خطیری را در تدارک و سازمان‌دهی فرصت‌های مناسب و مؤثر یادگیری در بافت واقعی مدرسه و کلاس درس عهده‌دار هستند. اگر مدیران مدارس درک درستی از عوامل آموزشی مؤثر بر بروز مشکلات عاطفی دانش‌آموزان نداشته باشند، نه‌تنها فرایندهای آموزش و یادگیری دانش‌آموزان با عیدیه مشکلاتی مواجه خواهد شد، بلکه به‌تبع آن زمینه بروز و ظهور مشکلات عاطفی نیز فراهم خواهد آمد. افزون بر این، ایجاد بسترهای لازم همچون به‌کارگیری متخصصان علم مشاوره، روان‌شناسی و تعلیم و تربیت و تجهیز مراکز مشاوره در سطح مدارس و ایجاد رویکردی علمی برای اداره آن‌ها بخشی از وظایف مدیران مدارس بشمار می‌آید. لذا پیشنهاد می‌شود همواره در انتصاب و به‌کارگیری این مدیران حساسیت‌های لازم وجود داشته باشد و آموزش و بازآموزی آنان نیز به‌عنوان یک اصل مداوم، موردتوجه مسئولان قرار گیرد. توجه و دقت لازم در بعد طراحی و اجرای برنامه‌های درسی نیز یکی از راهکارهایی است که می‌تواند زمینه کاهش مشکلات عاطفی دانش‌آموزان را فراهم کند. وجود برنامه‌های درسی نامناسب در نتیجه بی‌توجهی به اصول طراحی برنامه‌های درسی در ابعاد گوناگون، ضمن تضعیف فرایند یادگیری دانش‌آموزان، بعد عاطفی آنان را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. در کنار این موارد، تلاش در جهت جذاب کردن فرایند آموزش و تدریس معلمان، اجرای ارزشیابی‌های علمی و واقعی از عملکرد دانش‌آموزان، توجه به اصول روان‌شناسی محیط در بعد طراحی و تجهیز فضاهای آموزشی، تقویت ارتباط والدین با مدارس با هدف ارتقاء سطح یادگیری دانش‌آموزان و شناسایی و حذف عوامل مؤثر بر بروز مشکلات عاطفی و تقویت بیش‌ازپیش تعاملات و روابط بین فردی معلمان و دانش‌آموزان می‌تواند در جهت کاهش مشکلات عاطفی دانش‌آموزان مؤثر باشد.

بخشی از یافته‌های این پژوهش حاکی از نقش عوامل خانوادگی در بروز مشکلات عاطفی دانش‌آموزان بود. لذا در این راستا ضمن تأکید مجدد بر حفظ ارتباط مداوم والدین با مسئولان مدارس و معلمان، ضروری است که آموزش‌های لازم در جهت نحوه برخورد صحیح والدین با چالش‌ها و موقعیت‌های پیچیده یادگیری، تصحیح انتظارات نابجا و بعضاً غیرمنطقی آنان از فرزندان خود و بهبود روابط بین فردی در سطح خانواده موردتوجه جدی مسئولان مربوطه قرار گیرد. همچنین، می‌توان منابع علمی لازم (همچون معرفی کتاب، سایت، فیلم‌های کوتاه و...) را برای ارتقاء سطح دانش و مهارت خانواده‌ها تدارک دید و در اختیار آنان قرارداد.

در کنار توجه به دو عامل مذکور، نباید از نقش مهم عوامل و ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان در بروز مشکلات عاطفی در مواجهه با برنامه‌های درسی غفلت کرد. مدارس همواره باید شناخت دقیق و جامعی از دانش‌آموزان و ویژگی‌های فردی و شخصیتی آنان داشته باشند و درگذر زمان این شناخت همواره باید دقیق‌تر و کامل‌تر شود و دربرگیرنده اطلاعاتی پیرامون عملکرد تحصیلی و پیشینه یادگیری آن‌ها، علایق، نگرش‌ها و باورها، ویژگی‌های روانی و عاطفی و... باشد. بدیهی است که این اطلاعات باید مبنای عمل و تصمیم‌گیری درست در موقعیت‌های گوناگون و در برخورد با دانش‌آموزان قرار گیرد.

یافته‌های حاصل از این پژوهش تا حدود زیادی مسائل و مشکلات پیش روی دانش‌آموزان پایه ششم در مواجهه با برنامه‌های درسی را مشخص کرد. عوامل مؤثر بر بروز این مشکلات و همچنین، پیامدهای مواجهه دانش‌آموزان با این چالش‌ها نیز مشخص شد و در نهایت راهکارهایی جهت بهبود وضعیت پیشنهاد شد. بی‌شک یافته‌های به‌دست‌آمده از این پژوهش می‌تواند تا حد زیادی خلاء بی‌توجهی به بعد عاطفی را هم در زمینه طراحی و هم در بعد اجرای برنامه‌های درسی در سطح مدارس و حتی خانواده‌ها پوشش داده و مسئولان نظام آموزشی کشور، مدیران مدارس، معلمان، والدین و سایر ذینفعان را متوجه اهمیت موضوع کند و شرایط را برای توجه بیش‌تر به وضعیت عاطفی دانش‌آموزان در مدارس فراهم سازد.

همواره در اجرای هر پژوهشی، پژوهشگران در فرایند اجرای پژوهش با موانع و مشکلاتی مواجه می‌شوند که می‌تواند مسیر اجرای پژوهش را با چالش‌هایی اساسی مواجه کند و بعضاً در یافته‌های پژوهش انحراف ایجاد کند. در این زمینه، هم‌زمان شدن اجرای این پژوهش با دوران همه‌گیری کرونا دسترسی پژوهشگران به معلمان را با دشواری‌هایی مواجه کرده بود. برخی از معلمان به دلیل شرایط بیان شده حاضر به مصاحبه حضوری نبودند و در نهایت تبیین اهمیت اجرای این پژوهش برای آنان توأم با جلب رضایت آن‌ها برای شرکت در مصاحبه موجب صرف انرژی زیادی از پژوهشگران شد. از طرف دیگر بی‌علاقگی برخی معلمان به مشارکت در فرایند اجرای پژوهش، چالش‌هایی را برای پژوهشگران ایجاد کرده بود. اتکای یافته‌های این پژوهش بر دیدگاه معلمان و عدم بررسی دیدگاه سایر ذینفعان از جمله والدین و دانش‌آموزان نیز می‌تواند از محدودیت‌های این پژوهش بشمار آید. لذا، پژوهشگران آتی با علم به این شرایط می‌توانند برنامه‌ریزی‌ها و رویکردهای جامع‌تری در مسیر تداوم مسیر این پژوهش اتخاذ کنند.

References

- Afrooz, GH. A. (2014). *A summary of: Applied Educational Psychology*. Tehran: Publications of the Association of Parents and Teachers. [In Persian]
- Asadian, S. (2016). Phenomenology of Affective domain, neglected element of the nursing curriculum. *Educ Strategy Med Sci*. 9(3): 163-175. [In Persian]
- Anisi, J., Salimi, S. H., Mirzamani Bafghi, S.M., Raisi, F., & Niknam, M. (2007). A review of adolescent behavioral problems, *Journal of Behavioral Sciences*, 1(2), 163-170. [In Persian]
- Baharun, H., Bali, M. M. E. I., Muali, C., & Munawaroh, L. (2020). Self-Efficacy sebagai Media Peningkatan Profesionalisme Guru di Madrasah. *Risalah: Jurnal Pendidikan Dan Studi Islam*, 6(1), 244-257.
- Baker, M.J., Andriessen, J., & Järvelä S. (2013). *Affective learning together: Social and emotional dimensions of collaborative learning*, Routledge, New York (2013), pp. 205-230
- Ban, J., & Oh, I. (2016). Mediating effects of teacher and peer relationships between parental abuse/neglect and emotional/behavioral problems. *Child Abuse & Neglect*, 65, 35-42.
- Bayanfar, F. Maleki, H. Saif, A.A. & Delavar, A. (2009). Explanation of the impact of hidden curriculum on emotional component of learning for middle school students. *Journal of Curriculum Studies (J.C.S.)*, 5(17); 57-85. [In Persian]
- Boekaerts, M. (1998). Affect, emotions, and learning. *International encyclopedia of teaching and teacher education*, 402-407.
- Bitton, M. S., & Laufer, A. (2018). Children's emotional and behavioral problems in the shadow of Terrorism: The case of Israel. *Children and Youth Services Review*, 86, 302-307.
- Bloom, BS., Engelhard, MD., Furst, EJ., Hill WH, D.R. K. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The of Educational Goals: Handbook I, Cognitive Domain*. London. Doi: 10.1300/J104v03n01_03.
- Bohlin R. M. (1998). The Affective Domain: A Model of Learner-Instruction Interactions // Proceedings of Selected Research and Development Presentations at the National Convention of the Association for Educational Communications and technology, p. 38-44.
- Brown, D.L. Ferrill, M. J. Hinton, A. B. & Shek, A. (2001). Self-directed professional development: The pursuit of affective learning. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 65, Pp, 240-246.

- Cardona, M. A., & Neas, K. (2021). *Supporting Child and Student Social, Emotional, Behavioral, and Mental Health Needs*. US Department of Education.
- Carlson, N. R. (2005). *Foundations of physiological psychology*. Pearson Education New Zealand.
- Cicchetti, D., & Toth, S. L. (1998). The Development of Depression in Children and Adolescents. *American Psychologist*, 53, 221–241.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design, choosing among five approaches*. 2nd Edition. California: Sage Publication.
- Delfan Biranvand, A., Rashid, K., & Yaghoubi, A. (2017). Investigating the impact of previous learning experiences on subsequent learning, *Rooyesh-e-Ravanshenasi*, 7 (5), 55-74. [In Persian]
- Dewaele, J. M., Alfawzan, M. (2018). "Does the effect of enjoyment outweigh that of anxiety in foreign language performance?" *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), pp.1-7.
- El IQ Bali, M. M. (2020). The Problems of Application of Online Learning in the Affective and Psychomotor Domains during the Covid-19 Pandemic. *Journal Pendidikan Agama Islam*, 17(2), 137-154.
- Ertl, B., & Mandl, H. (2008). *Effects of Individual Prior Knowledge on Collaborative Knowledge Construction and Individual Learning Outcomes*. In Knowledge Construction in E-learning Context.
- Goetz, T., Zirngibl, A., Pekrun, R., & Hall, N. (2003). Emotions, learning and achievement from an educational-psychological perspective, *Peter lang*. (pp. 9-28).
- Hanifi, N., Parvizi, S., & Joulaei, S. (2012). Nurses who create anxiety or suppress motivation in the course of clinical learning of nursing students, *Nursing Education*, 1 (1), 14-24. [In Persian]
- Javadipour, M., Azizi, P., & Nowrouz zadeh, R. (2013). The level of achievement of life skills goals in elementary school students. *Education and Learning Researches*, 11(1), 113-128. [In Persian]
- Jeste, D. V., & Lee, E. E. (2019). Emerging empirical science of wisdom: definition, measurement, neurobiology, longevity, and interventions. *Harvard review of psychiatry*, 27(3), 127.
- Jentsch, V. L., & Wolf, O. T. (2020). The impact of emotion regulation on cardiovascular, neuroendocrine and psychological stress responses. *Biological psychology*, 154, 107893.
- Karamad, H., & Kamyab, F. (2017). *The teacher's role in reducing students' behavioral problems*, the 4th International Conference on Humanities and Education, Tehran. [In Persian]
- Katrien, J., Van Der Hoeven Kraft, A Lee Ann Srogi, Husman, J., Semken, S., & Fuhrman, F. (2011). Engaging Students to Learn through the Affective Domain: A new Framework for Teaching in the Geoscience. *Geoscience education* 59, 71–84.
- Keyes, J. P. (2002). *The world of learning in school*. (Translated by Farrokh Legha -Rais Dana) Tehran: Education Publications. [In Persian].
- Lickona, T. (1991). *Educating for Character, How Our Schools can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books.
- Mahdavi, M., Fallah, V., & Mahdavi, A. (2018). *The role of curriculum planning in elementary schools*, the fifth national conference of modern researches in curriculum planning in Iran. [In Persian]
- Marsh, J. Colin. (2007). Key Concepts for Understanding Curriculum. (Translated by Dr. Siros Asadian). Tehran: Islamic Azad University Publications. [In Persian]
- Meier, S. M., Pavlova, B., Dalsgaard, S., Nordentoft, M., Mors, O., Mortensen, P. B., & Uher, R. (2018). Attention-deficit hyperactivity disorder and anxiety disorders as precursors of bipolar disorder onset in adulthood. *The British Journal of Psychiatry*, 213(3), 555-560.
- Mustafina, R. F., Ilina, M. S., & Shcherbakova, I. A. (2020). Emotions and their Effect on Learning. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, (7), 318-324.
- Nazari Gaznagh, F., & Ziaei, G. (2017). *The effect of emotional disorders in the family on the academic progress of students in schools*. National Conference of New World Achievements in Education, Psychology, Law and Social Cultural Studies. [In Persian]
- Pastor, P. N., Reuben, C. A., & Duran, C. R. (2012). Identifying Emotional and Behavioral Problems in Children Aged 4–17 Years: United States, 2001–2007. *National Health Statistics Reports*, 48, 1–1.
- Pekrun, R., & Garcia, L. (2014). *Introduction to emotions in education* (pp. 11-20). Routledge.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research: *Educational Psychologist*, v. 37, Pp, 91–105.
- Peyvastegar, M., Yazdi, S. M., & Mokhtari, L. (2011). The relationship of narcissism and self-esteem with aggression and its evolutionary comparison in adolescent girls, *Psychological Studies*, 7(1), 130-147.

- Pintrich, P.R., & DeGroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance: *Journal of Educational Psychology*, v. 82, Pp, 33–40.
- Ponto, H. (2022). The Effect of Affective Domain-Based Teaching on Theoretical and Practical Outcomes of Learning the Basics of Electricity at Vocational High Schools in North Sulawesi, Indonesia. *International Journal on Integrated Education*, 5(6), 8-20.
- Risnoveanu, A. (2020). How can the teacher shape attitudes? A taxonomy of the affective field *the 16th scientific conference, Strategic changes in security and international relations*.
- Samadi, A. (2016). *Play therapy (research theories and intervention methods)*. Danje Publications, fourth edition. [In Persian]
- Saraizadeh, K., & Fouladchang, M. (2018). Investigating the effect of the psychosocial climate of the school on the behavioral problems of secondary school students in Isfahan city, *Journal of Disability Studies*, 9, 76-76. [In Persian]
- Savickiene, I. (2010). Conception of learning outcomes in The Bloom's Taxonomy affective Domain. *The quality of higher education*.7, 37-59
- Schutz, P.A. and Pekrun, R. editors (2007). *Emotion in education*: SanDiego, CA, Elsevier Academic.p 348.
- Shell, D.F., & Husman, J. (2008). The multivariate dimensionality of personal control and future time perspective beliefs in achievement and self-regulation: *Contemporary Educational Psychology*, v. 26, Pp.481–506.
- Shiralipour, S. (2021). *Investigating the level of social adjustment and behavioral-emotional problems in exceptional and normal children*, the 9th Scientific Research Conference of Educational Sciences and Psychology, Social and Cultural Damages of Iran, Tehran. [In Persian]
- Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Basics of Qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage.
- Telli, S., Brok, P. D., & Cakiroglu, J. (2010). The importance of teacher–student interpersonal relationships for Turkish students' attitudes towards science. *Research in Science & Technological Education*, 28(3), 261-276.
- Turner, J. H. (2007). *Human emotions: A sociological theory*. Routledge.

