

اثربخشی آموزش مبتنی بر اثر پیگمالیون به معلمان بر کاهش اختلال‌های هیجانی، رفتاری دانش‌آموزان مهاجر افغانستانی

تاریخ دریافت مقاله: 1403/9/4 تاریخ پذیرش نهایی: 1403/12/17

شهلا زیوری¹، امیر قمرانی^{2*}، قاسم نوروزی³

مقاله پژوهشی

چکیده

مقدمه: این پژوهش با هدف اثر بخشی آموزش مبتنی بر اثر پیگمالیون به معلمان بر کاهش اختلال‌های هیجانی، رفتاری دانش‌آموزان مهاجر افغانستانی بود.

روش: طرح کلی پژوهش حاضر، با روش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیگیری با گروه‌های آزمایش و کنترل بود. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان 7 تا 12 ساله مقطع ابتدایی منطقه 4-5-6 مدارس خودگردان افغانستانی شهر اصفهان در سال تحصیلی 1401-1402 در نظر گرفته شد که با روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند، سپس 30 نفر بر اساس ملاک‌های ورود و با روش نمونه‌گیری هدفمند (15 نفر) در گروه آزمایش و (15 نفر) در گروه کنترل قرار گرفتند. ابزار مورد استفاده در پژوهش، پرسش‌نامه ارزیابی رفتاری راتر فرم معلم به عنوان پیش‌آزمون اجرا و مداخلات مربوط به آموزش پیگمالیون به مدت 8 جلسه آموزشی یک ساعته طی 2 جلسه در هفته بر روی معلمان گروه آزمایش انجام گرفت و پس از اتمام برنامه آموزش پس‌آزمون اجرا شد؛ سپس پیگیری (دوماه پس از اجرای پس‌آزمون) بعمل آمد. برای تحلیل داده‌ها از نرم افزار SPSS در دو سطح توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و استنباطی (تحلیل اندازه‌گیری‌های مکرر) استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج میانگین نمرات اختلال‌های رفتاری درونی‌شده، اختلال‌های رفتاری برونی‌شده، اختلال‌های رفتاری (نمره کل) دانش‌آموزان، گروه‌های آزمایش طی مراحل پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون روند کاهشی داشته است که در بین نمرات پیش‌آزمون اختلال‌های رفتاری برونی‌شده با نمرات پس‌آزمون و پیگیری اختلال‌های رفتاری برونی‌شده تفاوت معنی‌داری ($p < 0/001$) وجود دارد. به عبارت دیگر هم‌تأثیر آموزش و هم‌تأثیر زمان، معنی‌دار می‌باشد.

نتیجه‌گیری: در بافت آموزشی دانش‌آموزان افغانستانی مقیم اصفهان، ادراک معلم یکی از عوامل اثر گذار بر کاهش اختلال‌های هیجانی- رفتاری دانش‌آموزان است و لذا مداخلات مبتنی بر اثر پیگمالیون را می‌توان در برنامه‌های آموزشی قرار داد و استفاده از آن را به درمانگران، مربیان، روان‌شناسان و مشاوران پیشنهاد نمود.

کلمات کلیدی: آموزش معلمان، اثر پیگمالیون، اختلال‌های هیجانی- رفتاری، دانش‌آموزان افغانستانی.

1. دانشجوی دکتری روان‌شناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

* این مقاله بر گرفته از پایان نامه دکتری نویسنده اول می‌باشد

2. دانشیار گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

* نویسنده مسئول: a.ghamarani@edu.ui.ac.ir

3. دانشیار گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.



The Effectiveness of Teaching Based on the Pygmalion Effect to Teachers on Reducing Emotional and Behavioral Disorders of Afghan Immigrant Students

Received: 2024/11/24

Accepted: 2025/03/07

Shahla Zivari¹, Amir Ghamarani^{*2}, Ghasem Norouzi³

Original Article

Abstract

Introduction: This study aimed to examine the effectiveness of Pygmalion effect-based teaching for teachers in reducing emotional and behavioral disorders among Afghan immigrant students.

Method: The study was semi-experimental with a pre-test-post-test and follow-up design involving experimental and control groups. The statistical population consisted of all elementary school students aged 7 to 12 years in districts 4, 5, and 6 of Afghan autonomous schools in Isfahan City during the academic year 2022-2023. The sample was selected using multi-stage random sampling, and 30 students were chosen based on entry criteria and purposive sampling method (15 in the experimental group and 15 in the control group). The research tool was the Rutter teacher's behavioral evaluation questionnaire, used as a pre-test. The Pygmalion-based teaching interventions were conducted over 8 one-hour training sessions, held twice a week, for the teachers of the experimental group. After the completion of the training program, the post-test was implemented; then a follow-up was done two months after the post-test. Data were analyzed using SPSS software at descriptive (mean and standard deviation) and inferential (repeated measurement analysis).

Results: The results indicate that the average scores of internalized behavioral disorders, externalized behavioral disorders, and total behavioral disorders in students decreased during the post-test and follow-up stages compared to the pre-test. There was a significant difference ($p < 0.001$) between the pre-test scores and the post-test and follow-up scores of externalized behavioral disorders, indicating that both the effect of education and the effect of time were significant.

Conclusion: In the educational context of Afghan students living in Isfahan, teachers' perception is a key factor in reducing students' emotional and behavioral disorders. Therefore, Pygmalion effect-based interventions can be incorporated into educational programs and recommended to therapists, trainers, psychologists, and counselors.

Keywords: Teacher Training, Pygmalion Effect, Emotional-Behavioral Disorders, Afghan Students.

1. PhD student in psychology and education of children with special needs, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Isfahan University, Isfahan, Iran. shahlazivari49@gmail.com

2. Associate Professor, Department of Psychology and Education of Children with Special Needs, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Isfahan University, Isfahan, Iran .

* Corresponding Author: a.ghamarani@edu.ui.ac.ir

3. Assistant Professor, Department of Psychology and Education of Children with Special Needs, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Isfahan University, Isfahan, Iran. g.norouzi@edu.ui.ac.ir

مقدمه

مهاجرت انسان‌ها، پدیده‌ای متداول بوده که از آغاز زندگی بشر همواره وجود داشته است. امروزه نیز آمار و وضعیت سیاسی - اقتصادی جهان نشان می‌دهد که مهاجرت امری رایج است که رو به افزایش است (کریمی زاده، فتحی، عارفی، صادقی، 1401). این در حالی است که فرایند مهاجرت به هر دلیلی یا هر مدتی که رخ دهد استرس زا است و می‌تواند بر کارکرد اجتماعی، روان شناختی، شغلی و تحصیلی افراد تاثیر داشته باشد (احساس پور، بهمنی، مرتضی پور، مقصودی، 1393). ایجاد محلات پرجمعیت، حاشیه‌نشینی، بیکاری، شغل‌های کاذب، فقر، بیکاری پنهان، اجاره خانه، مشکلات آموزشی، و غیره از جمله چالش‌هایی بی‌شماری است که به عنوان پیامد مهاجرت در نظر گرفته می‌شود (فخرایی و عبدی، 1390) که کودکان محروم و فقیر فرصت‌های اندکی برای بهره‌مندی از امکانات آموزشی، و تفریحی دارند (صفاری نیا، علیپور، زارع، زالی زاده، 1391). همچنان مهاجرت می‌تواند به موانع زبانی، فشار اقتصادی، تجارب توأم با تبعیض و جدایی خانواده گی منجر شود (آربونا، اولورا، رودریگز، هاگان، لینارس، ویسنر¹، 2010). در واقع بسیاری از عواملی که در محیط زندگی کودکان مهاجر وجود دارد، می‌تواند به طور منفی بر سلامت روان آنها تأثیر بگذارد (بله‌اج کوئیدر و پیترمن²، 2014).

استیونز، والش، هاییتس، ماس، مادسن، کاوالو، مولچو³ (2015) در پژوهش خود تأثیر مهاجرت بر مشکلات هیجانی، رفتاری کودکان و نوجوانان را در 9 کشور اروپایی و ایالات متحده مورد مطالعه قرار دادند و گزارش کردند که عوامل مهمی شامل متغیرهای جمعیت شناختی، تجارب دردناک قبل از مهاجرت و عوامل استرس زای پس از مهاجرت بر سطوح استرس این کودکان تأثیر می‌گذارد. از طرفی نتایج پژوهش (بال و پرزیگیان⁴، 2013) نشان می‌دهد که به طور کلی کودکان مهاجر نسبت به همسالان بومی خود، مشکلات رفتاری برونی‌شده و درونی‌شده بیشتری را گزارش می‌کنند. در مطالعاتی که به مقایسه سلامت روانی کودکان مهاجر با کودکان بومی پرداخته شده است، مشخص شد که کودکان مهاجر در معرض اختلال‌های هیجانی و رفتاری قرار داشته و از ارتباط اجتماعی ضعیف و عزت نفس پایین برخوردارند (هوین ولی⁵، 2024؛ مائو و زائو⁶، 2012). همچنین چنگ ولو⁷ (2022) در پژوهش خود دریافتند که کودکان مهاجر افسردگی و اضطراب بیشتری را گزارش می‌کنند.

در خصوص اختلال‌های هیجانی، رفتاری نیز لازم به ذکر است که این اختلال‌ها؛ به عنوان اختلال‌های ناتوان کننده، در اوایل دوره ابتدایی دیده شده و بین سنین 8-15 سالگی به بیشترین حد می‌رسند تا جاییکه برای کودک، خانواده و معلمان باعث بروز مشکلات بسیاری می‌شوند (فائم و همکاران، 1394). و به طور قابل ملاحظه‌ای بر گستره‌ای از عملکردهای تحصیلی، اجتماعی و شناختی کودکان و نوجوانان تأثیر منفی می‌گذارند (نعمتی، معصومه، 1401). کودکانی که از مشکلات هیجانی - رفتاری رنج می‌برند، عموماً چالش‌های زندگی روزمره اجتماعی را به عنوان چالش و تهدید می‌دانند، در واقع جهت‌گیری منفی نسبت به مسایل زندگی نشان می‌دهند (صفاری نیا و همکاران، 1402). بر اساس مطالعات انجام شده حداقل 10 تا 20 درصد کودکان و نوجوانان در سنین مدرسه، مشکلات جدی و مستمر هیجانی، رفتاری دارند، که درصد قابل توجهی از این مشکلات ممکن است تا سال‌های بعد هم ادامه یابد. اغلب اختلال‌ها و ناسازگاری‌های رفتاری پس از دوران کودکی ناشی از کمبود توجه به دوران حساس کودکی و عدم هدایت صحیح در روند رشد و تکامل است (پیری، 1402).

1. Arbona, Olvera, Rodriguez, Hagan, Linares, & Wiesner
2. Belhadj Kouider, Koglin, & Petermann
3. Stevens, Walsh, Huijts, Maes, Madsen, Cavallo & Molcho
4. Bal, & Perzigian
5. Huynh & Li
6. Mao & Zhao
7. Cheng & Lo

در تمامی نظام‌های آموزشی مدرسه رکن اصلی تعلیم و تربیت می‌باشد. معلمان نیز مربی و الگوهای با نفوذ تعلیم و تربیت هستند. بنابراین شغل معلمی یکی از اساس‌ترین و پر مسئولیت‌ترین شغل‌های جامعه است (اشیاعیان، 1402). و به نظر می‌رسد، که یکی از عوامل اصلی که می‌تواند بر رفتار دانش‌آموزان تاثیر بگذارد معلمان هستند، کاربرد کلمات و نوع مدیریت کلاسی توسط معلمان می‌تواند به موفقیت و اعتماد به نفس دانش‌آموزان کمک کند. دانش‌آموزان همواره تحت تاثیر نظر معلمان به عنوان افراد مهم قرار دارند و معلم به صورت یک خود دیگرگواه عمل می‌کند و بطور غیر مستقیم این پیام را به دانش‌آموزان می‌دهد که کدام یک از افکار و احساساتش قابل قبول است. در نتیجه معلمان به عنوان یکی از بهترین عوامل رشد یا تخریب رفتار دانش‌آموزان از جایگاهی ویژه در نظام آموزشی برخوردارند (بهرنگی، 1403). تحقیقات نشان داده‌اند که روابط صمیمانه و توأم با علاقه و احترام نقشی موثر در خلاقیت و رفتار مثبت دانش‌آموزان دارد (حریریان، جوکار، پيله و پور، سهرابی، سهرابی، 1402). پیاز به بیان می‌کند: هر کس در مورد خود همان رفتاری را بکار می‌برد که از دیگری کسب کرده است (محسنی، 1400)، براین اساس، شیوه‌ای که دانش‌آموزان از طرف افراد مهم ارزشیابی می‌شوند، مستقیماً در موفقیت تحصیلی شان موثر است. تاکنون در خصوص نقش معلم در فرآیندهای روانی و تحصیلی دانش‌آموزان؛ نظریات متفاوتی مطرح شده است. که یکی از مهمترین نظریه‌هایی مذکور، نقش انتظارات و ادراکات معلم بر فرآیندهای تحصیلی و روانی دانش‌آموزان می‌باشد که از آن به عنوان اثر پیگمالیون¹ یاد می‌شود. اصطلاح اثر پیگمالیون یک اصطلاح روان‌شناختی است که به روزنتال روان‌شناس آمریکایی نسبت داده شده است. این مفهوم در ابتدا در حیطه آموزش و یادگیری برجسته شد و پژوهش رحمانی، رحمانی، طاهری، رحمانی (1402) به بررسی این موضوع اختصاص یافت که انتظارات معلم از دانش‌آموزان تا چه حد بر موفقیت آنان اثر دارد.

با توجه به اهمیت و نقش فراوان اثر پیگمالیون؛ در سالهای اخیر، مداخلات مبتنی بر اثر پیگمالیون مورد توجه محققان داخلی و خارجی واقع شده است؛ که از آنجمله می‌توان به پژوهش‌های کریمی، قمرانی و یار محمدیان (1396)، بشرا² (2024)، جهان، مهرفزون³ (2019)، بالسی، چنگیز⁴ (2018)، فریدریش، فلونگر، ناگنگاست، جونکمان، ترات‌واین⁵ (2015) استناد نمود که همه از پیش‌بینی‌های اثر پیگمالیون در تغییر انتظارات معلم و دانش‌آموزان حمایت کرده‌اند. علاوه براین، نتایج پژوهش ویلیام⁶ (2025)؛ روبی - دیویس و هتی⁷ (2025) نشان دادند که دانش‌آموزان در رفتارهای شان به علایق معلمان توجه می‌کنند و آنطوری که مد نظر معلم است رفتار می‌کنند. بروک لور و همکارانش در مطالعه‌ای شش ساله نشان دادند وقتی معلم باور داشته باشد که دانش‌آموزانش می‌توانند موفق شوند، به نظر می‌رسد که دانش‌آموزان نیز موفق تر عمل می‌کنند (کریمی بی بالان، ادهمی، علیپور، 1402). با این توصیف و با عطف نظر به اینکه دانش‌آموزان مهاجر افغانستانی بدلیل تاثیرات منفی ناشی از مهاجرت می‌توانند اختلالات هیجانی - رفتاری بیشتری را نشان دهند و معلمان نیز از این مسئله مطلع بوده و همچنین با توجه به اینکه دانش‌آموزان افغانستانی مهاجر مقیم ایران؛ با قومیت‌های متفاوت (تاجیک، پشتون، هزاره و ازبک) و مذاهب مختلف، هستند که سازگاری آنها با معلمان و قوانین مدرسه را تحت شعاع قرار می‌دهد لذا این احتمال وجود دارد که اثر پیگمالیون در قالب پیش فرض‌های منفی برای معلمان آنها اتفاق افتاده باشد. در همین راستا مشخص شده است که معلمان یکی از عوامل موثر در کاهش و افزایش اختلال‌های هیجانی، رفتاری دانش‌آموزان نیز هستند (ش، شنتورک⁸؛ 2019). با توجه به توضیحات فوق الذکر، در پژوهش حاضر با تأثیر از تلویحات روان‌شناسی اجتماعی و در بافت فرهنگی مهاجرین افغانستانی برای اولین بار تلاش شد تا تأثیر آموزش معلمان با رویکرد

1. Pygmlion effect

2. Bushra

3. Jahan & Mehrafzoon

4. Balci & Cengiz

5. Friedrich, Flunger, Nagengast, Jonkmann, & Trautwein

6. William

7. Rubie-Davies & Hattie

8. Bas & Shenturk

اثر پیگمالیون بر کاهش اختلال‌های هیجانی، رفتاری دانش‌آموزان افغانستانی بررسی شود و خلا تحقیقاتی این حوزه مدنظر قرار گیرد. براساس دانش نویسندگان؛ تاکنون در ایران پژوهشی به منظور بررسی آموزش پیگمالیون به معلمان بر کاهش اختلال‌های هیجانی، رفتاری دانش‌آموزان مهاجرافغانستانی صورت نگرفته است. بنا براین ارزیابی تاثیر این مداخله اهمیتی مضاعف می‌یابد. بر این اساس مسئله اصلی پژوهش حاضر بدین شرح می‌باشد: آیا آموزش مبتنی بر اثر پیگمالیون به معلمان بر کاهش اختلال‌های هیجانی، رفتاری دانش‌آموزان مهاجر افغانستانی تاثیر دارد؟

روش

روش پژوهش با توجه به ماهیت و اهداف آن نیمه آزمایشی و از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیگیری استفاده شد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع ابتدایی مهاجر افغانستانی مقیم شهر اصفهان در سال تحصیلی 1401-1402 در مدارس خود گردان مهاجر افغانستانی تحت نظارت آموزش و پرورش بودند. برای تعیین حجم نمونه پژوهش حاضر ابتدا سه مدرسه خودگردان افغانستانی مهاجر که به لحاظ جغرافیایی به هم نزدیک بودند از منطقه 4-5-6 شهر اصفهان انتخاب شدند. در مرحله اجرا با مراجعه به مدارس انتخاب شده از معلمانی که تمایل به همکاری داشتند تقاضا شد، دانش‌آموزانی را معرفی کنند که در مدرسه اختلال هیجانی-رفتاری دارند. کلیه معلمانی مدارس خودگردان مذکور، خودشان نیز اهل فغانستان و مقیم ایران بودند. در مرحله معرفی توسط معلمان، 116 دانش‌آموز مشکوک به اختلال هیجانی-رفتاری انتخاب شدند و بر اساس پرسش‌نامه رفتاری آخنباخ و مصاحبه بر اساس DSM-V و ملاک‌های ورود تعداد 30 نفر از این دانش‌آموزان به صورت قطعی تشخیص اختلال هیجانی-رفتاری دریافت کردند. که به صورت تصادفی در دو گروه 15 نفری گمارده شدند، (15 نفر در گروه آزمایش و 15 نفر در گروه کنترل). همه دانش‌آموزان مربوط به مقطع ابتدایی بودند و به لحاظ متغیرهای دموگرافیک نسبتاً همتا بودند. معلمان گروه آزمایش به جهت پیش‌گیری از سوگیری انتشار از یک مدرسه انتخاب شدند و تحت مداخله که در ادامه توصیف می‌شود قرار گرفتند. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بودند از مبتلا به اختلال‌های هیجانی، رفتاری (بر اساس مصاحبه و آزمون آخنباخ)، عدم فوت والدین، عدم جدایی والدین، عدم وجود فرزند مبتلا به معلولیت و ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل: غیبت در دو جلسه آموزشی و عدم همکاری و انجام ندادن تکالیف مشخص شده در دوره آموزشی بود پس از انتخاب معلمان براساس اصول اخلاقی، در مورد موضوع و اهداف پژوهش اطلاعات مختصری به آنها ارائه شد، به شرکت‌کننده گان اطمینان داده شد که نتایج پژوهش به صورت نتیجه‌گیری کلی منتشر می‌شوند و آنها اختیار دارند در هر مرحله‌ای از آموزش انصراف دهند و رضایت نامه کتبی از شرکت‌کنندگان گرفته شد. در ادامه پرسش‌نامه ارزیابی رفتاری راتر (فرم معلم) در بین اعضای نمونه اجرا شد (پیش‌آزمون) سپس گروه آزمایش، مداخله مربوط به آموزش مبتنی بر اثر پیگمالیون را طی 8 جلسه 90 دقیقه‌ای یک ساعته، 2 جلسه در هفته توسط پژوهشگر دریافت نمودند. این بسته آموزشی در پژوهش کریمی، قمرانی و یارمحمدیان (1396) طراحی و اعتباریابی شده است. پس از انجام مداخله، پرسش‌نامه ارزیابی رفتاری راتر (فرم معلم) مجدداً ارائه شد (پس‌آزمون). بعد از مدت زمان دو ماهه پیگیری بین گروه‌ها صورت گرفت. پس از جمع‌آوری اطلاعات به منظور تحلیل داده‌ها، از روش‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و آمار استنباطی با روش تحلیل واریانس چندمتغیری اندازه‌گیری مکرر استفاده شد.

ابزارهای پژوهش

الف) مقیاس ارزیابی رفتاری راتر¹ (1976): این پرسش‌نامه دارای 26 ماده که توسط معلمان تکمیل می‌شد و جهت تمایز گذاشتن بین کودکان بهنجار و کودکان دارای مشکلات رفتاری تنظیم شده است. مهریار و همکاران (1386) با افزودن 6 ماده جدید به آن و ادغام دو ماده در دیگر ماده‌ها به علت تشابه آن را به یک پرسش‌نامه 30 ماده‌ای تبدیل کردند. این پرسش‌نامه دارای اعتبار

1. Michael Rutter's Behavioral Assessment Scale

قابل قبولی است. به هر سوال این پرسش‌نامه حداقل صفر و حداکثر دو نمره تعلق می‌گیرد: نمره صفر = رفتاری که توصیف شده است در مورد کودک مصداق ندارد. نمره یک = رفتاری که توصیف شده است تنها در مواردی در مورد این کودک مصداق ندارد. نمره دو = رفتاری که توصیف شده است کاملاً در مورد این کودک مصداق دارد. با توجه به این نمره‌گذاری دامنه نمرات 0 تا 60 در نوسان است. تا به حال بررسی‌ها و پژوهش‌های متعددی چه در ایران و یا سایر کشورها در مورد قابلیت اعتماد و اعتبار پرسش‌نامه راتر انجام گرفته که اکثریت آنها ضریب اطمینان بالایی را در این مورد نشان می‌دهد. این آزمون، در ایران به وسیله مهریار و همکاران، ترجمه و مورد استفاده قرار گرفته است. در پژوهش مهریار (1386) میزان توافق تشخیص روانپزشکی با پرسش‌نامه در وجود اختلال و انواع فرعی آن در سطح 0/001 معنی‌دار بوده است. پایایی آزمون نیز در پژوهش‌های مختلف مورد تایید قرار گرفته است. چنانکه در پژوهش راتر (1976) با روش دو نیمه کردن حدود 0/89 و در پژوهش باقری (1373 نقل از ابوالقاسمی، 1384) با استفاده از روش بازآزمایی 0/87 گزارش شده است.

مداخلات آموزشی

جدول 1. خلاصه جلسات آموزشی مبتنی بر اثر پیگمالیون بر معلمان

| جلسات هدف | محتوا و نمونه فعالیت |
|-----------|---|
| اول | توضیح اثربخشی پیگمالیون، ارائه تحقیقاتی که در ابتدا در یک فضای صمیمی و دوستانه و پس از اجرای تکنیک‌های یخ شکنی و برقراری ارتباط این زمینه انجام شده و ارائه بازخورد به عاطفی، معرفی صورت گرفت و با ذکر مثال دانش‌آموزان دارای اختلال‌های رفتاری و نیز چالش‌ها و مشکلات معلمان و ضرورت آموزش رفتاری معلمان برای کاهش اختلال‌های رفتاری تشریح شد. |
| دوم | بیان عوامل اثرگذار بر مشکلات هیجانی - سپس اهمیت آموزش رفتاری معلمان برای کاهش اختلال‌های رفتاری دانش‌آموزان تشریح شد و در رفتاری متغیرهای وابسته و انتشار جزوه ادامه دلایل ضعف دانش‌آموزان با اختلال‌های رفتاری در آموزش رفتاری معلمان مورد بحث قرار گرفت. |
| سوم | آموزش مبتنی بر کاوشگری در این جلسه آموزش اختلال‌های درونی‌سازی شده: مانند افسردگی، گوشه‌گیری، کمرویی، کناره‌گیری از دوستان، ترس، گریه کردن و اختلال‌های برونی‌سازی شده: مانند پرخاشگری، قلدری، کتک کاری، فرار از مدرسه، بیش‌فعالی، رفتارهای نابهنجار اجتماعی، بزهکاری، تیک مورد بحث قرار گرفت. |
| چهارم | آموزش، علل اختلال‌های رفتاری در این جلسه آموزش عوامل بیولوژیکی، عوامل اجتماعی، خشونت در مدارس، خشونت خانوادگی، عوامل اقتصادی آموزش داده شد. |
| پنجم | آموزش شناسایی اختلال‌های رفتاری درونی، تکانشگری، اختلال سلوک، اختلال نامنظمی خلقی اخلاص گرانه، اختلال نافرمانی، اختلال نافرمانی، پرخاشگری اختلال درونی علایم اضطراب، علایم افسرده‌گی، علایم تیک و غیره مورد بحث قرار گرفت. |
| ششم | معلمان سوال پاسخ در ارتباط به اختلال‌های رفتاری در این جلسه ابتدا نواقص جلسات قبل بر طرف گردید و در ادامه پاسخ به سوالات معلمان مورد بحث هیجانی، رفتاری دانش‌آموزان. قرار گرفت. |
| هفتم | معلمان، و کاربرد راهبردهای آموزشی برای تغییر رفتارهای هیجانی، رفتاری دانش‌آموزان ابتدا مشکلات دانش‌آموزان با اختلال‌های هیجانی، رفتاری در آموزش رفتاری معلمان به معلمان شرح داده شد. سپس راهکارهای آن نظیر: تقویت مثبت، حق انتخاب، مهارت‌های سازماندهی و مدیریت زمان، مهارت حل مسئله، مهارت‌های تصمیم‌گیری، آموزش داده شد. |
| هشتم | آموزش راهبردهای آموزشی برای حل مشکلات دانش‌آموز جهت حضور در کلاس، بی‌احترامی به معلم، دانش‌آموز اخلاص‌گر و مرور جلسات. در این جلسه آموزش، مشارکت در کلاس، تکالیف کلاسی، فعالیت‌های جبرانی، توافق کردن، نوشتن یک متن خلاقانه، سیستم تقویت ژتونی. آموزش معلمان با دانش‌آموز در باره پیامدهای بی‌احترامی کلامی و غیرکلامی به دیگران در زندگی واقعی. نمایش و ایفای نقش، فیلم‌های ویدئویی برای کاهش تغییر رفتارهای نامطلوب دانش‌آموزان، کاهش استرس از طریق تمرین، در مواقع اضطراب و تنش از همسالان یا معلم خود کمک گرفتن، مشورت کردن با مشاور و روان‌شناس مدرسه، ارائه داستان‌های اجتماعی برای کاهش رفتار نامطلوب، و مرور جلسات آموزش داده شد. |

یافته‌ها

داده‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد گروه‌های آزمایش (آموزش رفتاری معلمان) و گروه کنترل آورده شده است. جدول 2. مقایسه میانگین و انحراف معیار نمرات اختلال‌های رفتاری درونی شده، اختلال‌های رفتاری برونی شده، اختلال‌های رفتاری (نمره کل) دانش‌آموزان دوره ابتدایی مهاجر افغانستانی مقیم اصفهان. در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری.

| شاخص‌های آماری مقیاس | | آزمایش (آموزش رفتاری معلمان) | | کنترل | |
|----------------------|---------|------------------------------|---------|--------------|-----------------------------|
| نوع آزمون | میانگین | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار | |
| پیش‌آزمون | 24/22 | 5/72 | 24/16 | 4/11 | انحراف معیار |
| پس‌آزمون | 17/94 | 4/19 | 23/33 | 4/33 | اختلال‌های رفتاری درونی شده |
| پیگیری | 18/22 | 4/77 | 23/72 | 3/73 | |
| پیش‌آزمون | 27 | 5/43 | 26/88 | 3/83 | اختلال‌های رفتاری برونی شده |
| پس‌آزمون | 20/94 | 4/37 | 26/61 | 4/34 | |
| پیگیری | 20/33 | 4/14 | 26/77 | 4/57 | |
| پیش‌آزمون | 51/22 | 10/07 | 51/05 | 6/44 | اختلال‌های رفتاری (نمره کل) |
| پس‌آزمون | 38/88 | 7/29 | 49/94 | 7/15 | |
| پیگیری | 38/55 | 7/66 | 50/50 | 6/07 | |

نتایج جدول 2 نشان می‌دهد، میانگین نمرات اختلال‌های رفتاری درونی شده، اختلال‌های رفتاری برونی شده، اختلال‌های رفتاری (نمره کل) دانش‌آموزان دوره ابتدایی مهاجر افغانستانی مقیم ایران، گروه‌های آزمایش طی مراحل پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون روند کاهشی داشته است.

جدول 3. نتایج آزمون‌های چندمتغیری در تحلیل واریانس اندازه‌گیری تکرار شده برای اختلال‌های رفتاری (نمره کل)

| اثر | مقدار | F | df فرضیه | df خطا | معناداری |
|-------------------|-------|--------|----------|--------|----------|
| اثر پیلایی | 0/792 | 62/801 | 2 | 33 | 0/001 |
| لامبدای ویلکز | 0/208 | 62/801 | 2 | 33 | 0/001 |
| اثر هتلینگ | 3/806 | 62/801 | 2 | 33 | 0/001 |
| بزرگترین ریشه روی | 3/806 | 62/801 | 2 | 33 | 0/001 |
| اثر پیلایی | 0/734 | 45/570 | 2 | 33 | 0/001 |
| لامبدای ویلکز | 0/266 | 45/570 | 2 | 33 | 0/001 |
| اثر هتلینگ | 2/762 | 45/570 | 2 | 33 | 0/001 |
| بزرگترین ریشه روی | 2/762 | 45/570 | 2 | 33 | 0/001 |

نتایج ارائه شده در جدول فوق نشان می‌دهد با توجه به میزان F و سطح معنی‌داری، اثر آزمون ($p=0/001$, $F=62/801$) و $F(33)$ و اثر پیلایی) و تعامل آزمون گروه ($p=0/001$, $F(33)$ و $F(2)$) $F=45/570$) معنی‌دار می‌باشد. چنانچه در جدول مشاهده می‌شود در اختلال‌های رفتاری (نمره کل) عامل آزمون معنادار است به این معنی که تفاوت در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در اختلال‌های رفتاری (نمره کل) معنادار است. هم‌چنین تعامل آزمون با عضویت گروهی معنادار است به این معنی که اختلال‌های رفتاری (نمره کل) بر حسب عضویت گروهی (آموزش رفتاری معلمان و گروه کنترل) در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری دارای تفاوت معنادار است در جدول نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری تکرار شده

(مکرر) برای عامل درون‌گروهی (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) و تعامل درون‌گروهی و عامل بین‌گروهی (آموزش رفتاری معلمان و گروه کنترل) برای اختلال‌های رفتاری (نمره کل) ارائه شده است.

جدول 4. نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری تکرار شده (مکرر) برای عامل درون‌گروهی و تعامل عامل درون‌گروهی و عامل بین‌گروهی برای متغیر اختلال‌های رفتاری درونی شده.

| نوع تحلیل | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | ضریب F | معناداری | مجذور سهمی اتا | توان آزمون |
|--------------------|---------------|------------|-----------------|--------|----------|----------------|------------|
| با رعایت فرض کرویت | 277/630 | 2 | 53/185 | 2/777 | 0/001 | 0/610 | 1 |
| | 277/630 | 1/492 | 53/185 | 2/777 | 0/001 | 0/610 | 1 |
| | 277/630 | 1/590 | 53/185 | 2/777 | 0/001 | 0/610 | 1 |
| | 277/630 | 1 | 53/185 | 2/777 | 0/001 | 0/610 | 1 |
| با رعایت فرض کرویت | 181/556 | 2 | 34/780 | 0/166 | 0/001 | 0/506 | 1 |
| | 181/556 | 1/492 | 34/780 | 0/166 | 0/001 | 0/506 | 1 |
| | 181/556 | 1/590 | 34/780 | 0/166 | 0/001 | 0/506 | 1 |
| | 181/556 | 1 | 34/780 | 0/166 | 0/001 | 0/506 | 1 |

همان‌طور که در جدول 4، مشاهده می‌شود نتایج مبتنی بر گرین‌هاوس-گیزر ($F = 53/185$ ، $df = 1/492$ و $P < 0/05$) نشان می‌دهد که در اختلال‌های رفتاری درونی‌شده بین پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری ($P < 0/05$) وجود دارد. مجذور سهمی اتا برای عامل آزمون برابر با $0/610$ و توان آزمون برابر با 1 می‌باشد. این نتیجه نشان می‌دهد که 61 درصد تفاوت بین پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در اختلال‌های رفتاری درونی‌شده مربوط به اعمال متغیر مستقل (آموزش رفتاری معلمان) بوده که با صددرصد آن تایید شده است. هم‌چنین در اختلال‌های رفتاری درونی‌شده، تعامل آزمون با گروه (گروه‌های آزمایش آموزش رفتاری معلمان و کنترل) بر حسب نتایج مبتنی بر گرین‌هاوس-گیزر ($F = 34/780$ ، $df = 1/492$ و $P < 0/01$) معنادار است. به این معنی که بین پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در گروه‌های آزمایش (آموزش رفتاری معلمان) و گروه کنترل تفاوت معنادار وجود دارد. مجذور سهمی اتای تعامل آزمون * عضویت گروهی (آزمایش و کنترل) برابر $0/506$ و توان آزمون برابر 1 می‌باشد. این نتیجه نشان می‌دهد که $50/6$ تفاوت بین گروه آزمایش آموزش رفتاری معلمان با گروه کنترل در اختلال‌های رفتاری درونی‌شده مربوط به متغیر مستقل آموزش رفتاری معلمان بوده که با صد درصد توان تایید شده است.

جدول 5. نتایج اثرات بین فردی بر اساس آزمون اندازه‌گیری تکراری نمرات اختلال‌های رفتاری درونی‌شده دانش‌آموزان دوره ابتدایی مهاجر افغانستانی مقیم اصفهان در گروه‌های مورد مطالعه.

| مجموع مجذورات | درجه آزادی | مجذور میانگین | F | سطح معنی‌داری | مقدار اتا | توان آماری |
|---------------|------------|---------------|-------|---------------|-----------|------------|
| 352/083 | 1 | 352/083 | 6/262 | 0/017 | 0/156 | 0/681 |
| 1911/796 | 34 | 56/229 | | | | |

همان‌طور که نتایج جدول 5، نشان می‌دهد بین گروه‌ها در نمرات اختلال‌های رفتاری درونی‌شده در روش‌های مورد مطالعه در سطح $P < 0/05$ تفاوت معنی‌دار وجود دارد. تفاوت بین نمرات اختلال‌های رفتاری درونی‌شده دانش‌آموزان دوره ابتدایی مهاجر افغانستانی مقیم اصفهان در گروه‌های مورد مطالعه آموزش رفتاری معلمان و گروه کنترل معنی‌دار است.

جدول 6. مقایسه نمرات اختلال‌های هیجانی، رفتاری (نمره کل) پس‌آزمون و پیگیری (زمان)

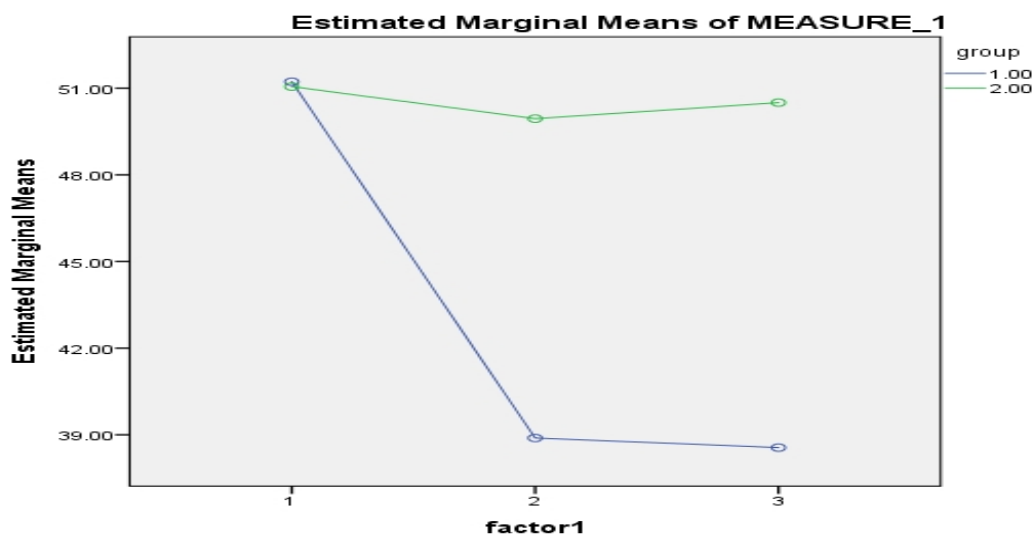
| زمان | میانگین تعدیل شده | انحراف معیار |
|-----------|-------------------|--------------|
| پیش‌آزمون | 51/139 | 1/410 |
| پس‌آزمون | 44/417 | 1/205 |
| پیگیری | 44/528 | 1/152 |

نتایج جدول 6، میانگین تعدیل شده نمرات اختلال‌های رفتاری (نمره کل) در گروه‌های مورد مطالعه را نشان می‌دهد. نتایج حاکی از آن است که میانگین نمرات (نمره کل) در گروه‌ها در مرحله پس‌آزمون نسبت به مرحله پیش‌آزمون کاهش چشمگیری داشته است ولی در مرحله پیگیری اندکی افزایش یافته است.

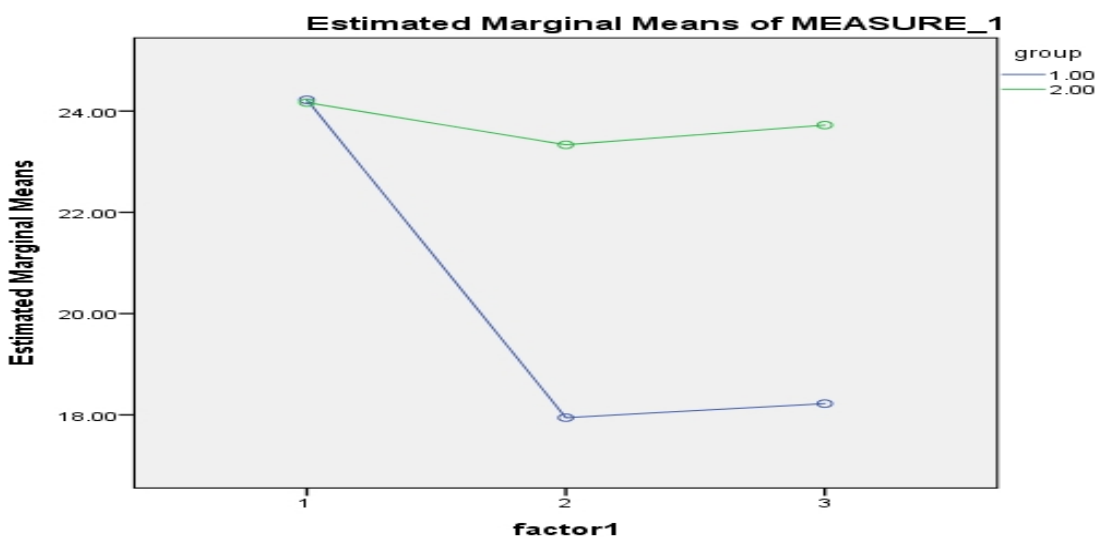
جدول 7. مقایسه زوجی نمرات اختلال‌های رفتاری (نمره کل) پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در گروه‌های آزمایش (زمان)

| زمان | زمان | تفاوت میانگین | سطح معنی‌داری |
|-----------|----------|---------------|---------------|
| پیش‌آزمون | پس‌آزمون | 6/722* | 0/001 |
| پیش‌آزمون | پیگیری | 6/611* | 0/001 |
| پس‌آزمون | پیگیری | -0/111* | 0/732 |

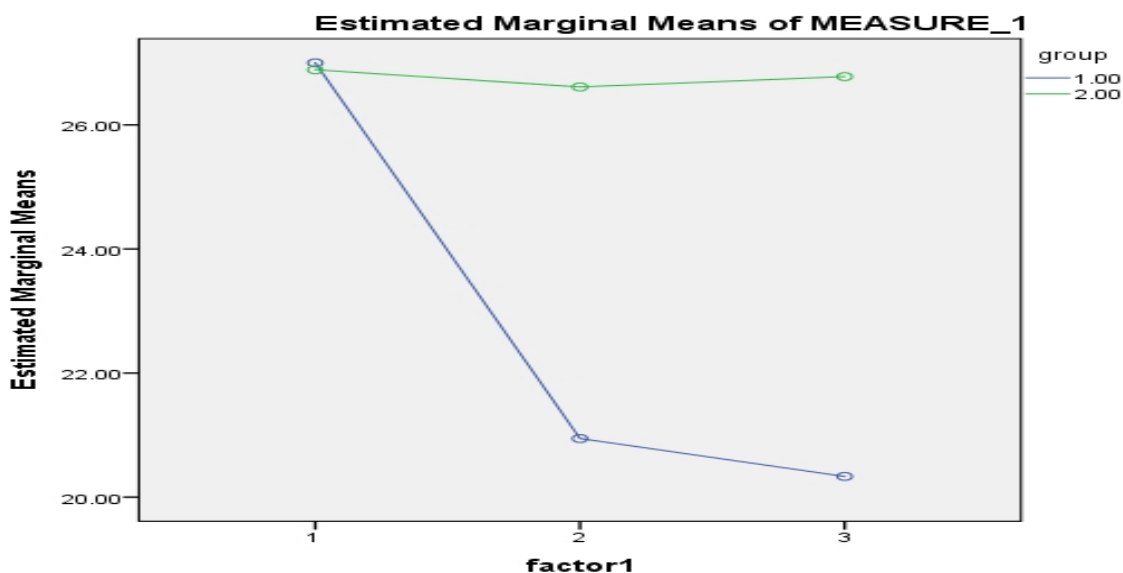
نتایج مندرج در جدول 7، حاکی از آن است که در بین نمرات پیش‌آزمون اختلال‌های رفتاری (نمره کل) با نمرات پس‌آزمون و پیگیری اختلال‌های رفتاری (نمره کل) تفاوت معنی‌دار وجود دارد. بین نمرات پس‌آزمون و پیگیری اختلال‌های رفتاری (نمره کل) تفاوت معنی‌داری در گروه‌ها مشاهده نشده است.



شکل 1. نمودار مقایسه میانگین نمرات اختلال‌های رفتاری (نمره کل) دانش‌آموزان دوره ابتدایی مهاجر افغانستان مقیم اصفهان در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در گروه‌های آزمایش مورد مطالعه



شکل 2. نمودار مقایسه میانگین نمرات اختلال‌های رفتاری درونی‌شده دانش‌آموزان دوره ابتدایی مهاجر افغانستان مقیم اصفهان. در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در گروه‌های آزمایش مورد مطالعه.



شکل 3. نمودار مقایسه میانگین نمرات اختلال‌های رفتاری برونی‌شده دانش‌آموزان دوره ابتدایی مهاجر افغانستانی مقیم اصفهان در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در گروه‌های آزمایش مورد مطالعه.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی آموزش مبتنی بر اثر پیگمالیون به معلمان بر کاهش اختلال‌های هیجانی، رفتاری دانش‌آموزان مهاجر افغانستانی مقیم اصفهان انجام گرفت. این پژوهش از آن جهت که هم بر روی مهاجران افغانستانی مقیم ایران انجام شده و هم با عطف نظر به کاربرد پذیری اثر پیگمالیون بر روی نمونه از معلمان و دانش‌آموزان حایز اهمیت می‌باشد. نتایج پژوهش حاضر حاکی از آن است، که میانگین نمرات اختلال‌های رفتاری درونی‌شده، اختلال‌های رفتاری برونی‌شده، اختلال‌های رفتاری

(نمره کل) دانش‌آموزان، گروه‌های آزمایش طی مراحل پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون روند کاهشی داشته است که در بین نمرات پیش‌آزمون اختلال‌های رفتاری برونی‌شده با نمرات پس‌آزمون و پیگیری اختلال‌های رفتاری برونی‌شده تفاوت معنی‌دار وجود دارد. به عبارت دیگر هم‌تاثیر آموزش و هم‌تاثیر زمان، معنی‌دار می‌باشد. یافته‌های این پژوهش با نتایج برخی پژوهش‌های نسبتاً مشابه شامل داوونیک¹ و همکاران (2021)، ماری² (2018)، سادات، بدری (1397) رضایی (1396) همخوانی دارد. داوونیک و همکاران (2021) اثربخشی برنامه درسی مبانی یادگیری اجتماعی-عاطفی برای دانش‌آموزان مهدکودک و کلاس اول در معرض خطر عاطفی و اختلال‌های رفتاری بررسی کردند. نتایج نشان داد که آموزش‌های ارائه شده توسط معلمان بر کاهش مشکلات رفتاری، عاطفی و بر خودتنظیمی و مهارت‌های اجتماعی کودکان تاثیر داشت. (زولکسکی³ و همکاران، 2019). همسو با تحقیقات ماری (2018) تحقیقی با عنوان بررسی ارتباط معلمان و دانش‌آموزان و تاثیر باور نگرندی مدیریت کلاس در مدارس بر روی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی واشنگتن انجام داد. نتایج نشان داد سطوح مختلف اختلال‌های هیجانی، رفتاری دانش‌آموزان با سبک‌های مدیریتی مبتنی بر تمجید و تشویق و پشتیبانی از دانش‌آموزان در محیط کلاس ارتباط دارد. به ویژه در مواردی که معلمان در مهارت‌های ارتباطی با دانش‌آموزان و سبک‌های حمایت رفتاری مثبت در کلاس کمتر متداول باشد که برای افزایش تعامل با دانش‌آموزان و توجه به خواسته آن‌ها در چهار چوب قوانین و سیاست‌های آموزشی و ایجاد فرصت‌هایی جهت دیده شدن مداخلات انجام دهند.

سادات و بدری (1397) پژوهشی را در رابطه به تاثیر آموزش شوخ طبعی به معلم و تاثیر آن بر فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان بررسی کردند. در این پژوهش تاثیر شوخ طبعی بر ابعاد فیزیولوژیک و روانی توضیح داده شد. مفهوم بازی، شیطنت و غلبه بر جدیت توضیح داده شد. نتایج نشان داد که معلم با شوخ طبعی موجب افزایش اعتماد به نفس در دانش‌آموزان شد. و به این ترتیب حس کنجکاوی را در دانش‌آموزان تحریک می‌کند. و موجب کاهش خستگی هیجانی و بهبود کارایی می‌شود. و شوخ طبعی در روابط اجتماعی و شرایط استرس‌زا می‌تواند ابزاری موثر بر شادی، کاهش اضطراب و استرس باشد و همچنین نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی راهکار مؤثری برای کاهش اختلال‌های رفتاری کودکان مثل افسردگی، اضطراب، پرخاشگری، بیش‌فعالی و افزایش کفایت اجتماعی می‌باشد (رضایی، 1396).

در تبیین آن می‌توان گفت آموزش بر رفتارهای کلامی و غیرکلامی توجه دارد که بر تعاملات اجتماعی تأثیر می‌گذارند و رفتارهای خاصی ایجاد می‌شوند تا توانایی کودک را در تأثیرگذاری بر محیط افزایش دهند. پیامدهای مثبت را به دست آورند و به خواسته‌های دیگران پاسخ مناسب دهند، منطق زیربنایی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر این عقیده سرچشمه گرفته است که مسائل رفتاری کودکان اساساً مسائل میان فردی هستند. کودکان اغلب به دلیل اینکه رفتارشان دارای اثرات مخرب برای دیگران است و به صورت پرخاشگری، تخریب اموال، نافرمانی، منفی کاری و کج خلقی‌ها ظاهر می‌شود، نیازمند به درمان تشخیص داده می‌شوند. عامل بدکارکردی بالینی بین کودکان، الگوهای غیرانطباقی متعدد تعامل اجتماعی است، مثلاً رفتار غیراجتماعی، انزوای اجتماعی، و عدم محبوبیت بین کودکان از عوامل خطرآفرین برای آسیب‌شناسی روانی، بزهکاری و مشکلات سلوک، اخراج از مدرسه در کودکی و رفتار ضداجتماعی در بزرگسالی هستند (کراتوچویل و موریس⁴، 2015). در تبیین دیگر، تحقیقات متعدد اثر بخشی پیگمالیون را نشان داده‌اند در این راستا مشخص شده است که اگر پیشداوری معلم درمورد دانش‌آموز تغییر کند رشد ذهنی و در نتیجه وضع تحصیلی کودک بطور محسوس تغییر خواهد کرد هرگاه معلم اعتقاد به هوش و استعداد دانش‌آموزی داشته باشد، رفتاری با آن دانش‌آموز خواهد داشت که مشوق پیشرفت و موفقیت آن دانش‌آموز خواهد بود. یعنی با توجه بیشتر،

1. Davnik
2. Marie
3. Zolksky
4. Kratochville & Morris

سخت‌گیری بیشتر و تشویق بیشتر این دانش‌آموز، او را به کارمربتر و بهتر وادار خواهد کرد و امید و موفقیت را در دل او به وجود خواهد آورد. بنابراین هر چه معلم انتظار بیشتری از دانش‌آموز خود داشته باشد کار بهتر و منظم‌تری از دانش‌آموز خود دریافت خواهد کرد. در حالیکه اگر از دانش‌آموزی قطع امید کند این ناامیدی معلم را، دانش‌آموز احساس خواهد کرد و به تدریج اعتماد به نفس خود را ازدست خواهد داد و هرگونه تلاش و کوششی را برای موفقیت بیهوده خواهد دانست. بنابر این ناامیدی معلم و انتظار منفی او دانش‌آموز را به کم‌کاری، یاس و عقب ماندگی تحصیلی و ایجاد مسائل انضباطی خواهد کشاند و این عوامل منفی به نوبه خود به ناامیدی معلم و انتظار منفی از دانش‌آموز خواهد افزود (مصطفی نژاد، 1400). که همسو با نتایج تحقیقاتی ذیل می‌باشد: دبور و همکاران¹ (2018)؛ ویلیام (2025)؛ روبی و هتی (2025) نشان دادند که دانش‌آموزان در رفتارهای شان به علایق معلمان توجه می‌کنند و آنطوری که مد نظر معلم است رفتار می‌کنند.

در مجموع، بنظر می‌رسد بجهت مداخله پیگمالیون یک نظام مدیریتی جامع می‌تواند کلاس‌های سازمان یافته ایجاد کند، یعنی جایی که یادگیری بهینه انجام می‌شود. همچنین وجود یک مجموعه قابل پیش‌بینی و آگاهانه از قوانین، دستورالعمل‌ها و برنامه‌های مشخص در کلاس نیل به موفقیت را آسان می‌کند و زندگی و تلاش را در کلاس به حرکت در می‌آورد. در نتیجه معلم می‌تواند با شناخت و اجرای مدیریت صحیح تأثیر و کارایی تدریس را افزایش و اختلال‌های رفتاری دانش‌آموزان را کاهش دهد. محدودیت‌های پژوهش کنونی همچون هر پژوهش دیگری با محدودیت‌هایی روبه‌رو بود، که بیان آنها می‌تواند برای پژوهش‌های بعدی کمک کننده باشد. از جمله اینکه این پژوهش در بین مهاجرین افغان ساکن اصفهان انجام گرفته است باید در تعمیم نتایج به سایر مهاجرین ساکن در دیگر مناطق کشور احتیاط نمود. در راستایی پیشنهادت بر گرفته از نتایج پژوهش حاضر به مدیران مدارس پیشنهاد می‌گردد که با ایجاد فرصت برای معلمان در جهت آموزش رفتاری موجبات کاهش اختلال‌های رفتاری را در کودکان فراهم کنند. در ضمن بر اساس یافته‌های پژوهش و اثربخشی تکنیک رفتاری بر مشکلات و اختلال‌های برونی‌شده و درونی‌شده کودکان پیشنهاد می‌گردد که درمانگران و مشاوران کودک و نوجوان از آموزش‌های رفتاری جهت کاهش این اختلال‌ها در کودکان استفاده کنند.

تعارض منافع

نتایج پژوهش با منافع هیچ ارگان و سازمانی در تعارض نیست.

تقدیر و تشکر

از تمام افرادی که ما را در انجام و پیشبرد این پژوهش یاری نمودند، صمیمانه تشکر و قدر دانی می‌شود.

منابع

- آشیاعیان، مریم. (1402). نقش معلم در تربیت دانش‌آموزان. چهار دهمین همایش ملی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی در ایران.
- احساس پور، جمال؛ بهمنی، رحیم؛ مرتضی پور، مسلم و مقصودی، مهدی. (1393). بررسی مهاجرت داخلی افراد به شهر یاسوج و تأثیر آن بر آسیب‌های اجتماعی در بین مهاجرین پنج سال اخیر. دومین کنفرانس بین‌المللی مدیریت چالش‌ها و راهکارها، شیراز.
- ابوالقاسمی، عباس؛ نریمانی، محمد و کیامرثی، آذر. (1384). بررسی میزان شیوع و هم‌ابتلائی اختلال‌های رفتاری در دانش‌آموزان دوره ابتدایی و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی، مجله علم و فناوری. 4 (4): 1-25.

1. Debor, Timmermans & Werf

- بهرنگی، محمد رضا. (1403). *الگوهای تدریس*. تهران: انتشارات کمال تربیت.
- پیری، علی رضا و تختی، رضا. (1402). همکاری بین معلمان و مشاوران: راهی برای پشتیبانی از دانش، مجله اختلالات جنسی و روان‌شناختی 1(4):1-16.
- حریریان، محمدمبین، جوکار، مهدی؛ پيله ور پور، محمدعارف؛ سهرابی، امیرحسین و سهرابی، علی. (1402). بررسی اثرات مثبت رابطه معلم با دانش‌آموزان و تاثیر در یادگیری و پیشرفت تحصیلی، پنجمین کنفرانس ملی نوآوری و تحقیق در روان‌شناسی، حقوق و مدیریت فرهنگی.
- رضایی، علی محمد. (1396). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی برافزایش کفایت اجتماعی و کاهش اختلال‌های رفتاری دانش‌آموزان دارای مشکلات هیجانی و رفتاری. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه سمنان.
- رحمانی، نسیم؛ رحمانی، زهره؛ طاهری، زهرا و رحمانی، مائده. (1402). بررسی نظریات مبتنی بر انتظارات معلم از دانش‌آموز. سومین همایش بین‌المللی علوم تربیتی، مشاوره، روان‌شناسی و علوم اجتماعی.
- سادات، سما و گرگری، رحیم بدری. (1397). تأثیر آموزش شوخ طبعی به معلم بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی. پژوهش‌های روان‌شناسی مثبت، 4(19): 13-26.
- صفاری نیا، مجید؛ علیپور، احمد؛ زارع، حسین و زالی زاده، محسن. (1402). بررسی اثربخشی آموزش درمان مبتنی بر تعهد و پذیرش، مدل (ناظر، کاشف و مشاور-ارزشها) بر شایستگی اجتماعی-هیجانی و حل مسئله اجتماعی نوجوانان دارای رفتار پرخطر. پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی، 13(51): 75-92.
- صفاری نیا، مجید و بازیاری میمند، مهتاب. (1391). مقایسه تاب‌آوری هیجانی و اجتماعی در دانش‌آموزان مناطق محروم با غیر محروم. اندیشه‌های نوین تربیتی، 8(1): 107-124.
- فخرایی، سروس و عبدی، مسعود. (1390). بررسی عوامل مؤثر بر مهاجرت روستاییان به شهرستان میاندوآب. مطالعات جامعه‌شناسی، 4(13): 46-33.
- قایم، هاله؛ افراشته، سیما؛ نامی نظری، لیلا؛ کارگریان، صادق و نجات‌الهی، رقیه. (1394). بررسی اختلالات رفتاری و عوامل مرتبط با آن در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهرستان دشتستان. مجله علمی دانشگاهی علوم پزشکی بیرجند، 25(2): 142-151.
- کراتوچویل، توماس؛ و موریس، ریچارد. (2015). روان‌شناسی بالینی کودک. ترجمه ی محمد رضا، نائینیان. تهران: انتشارات رشد.
- کریمی، لیلا؛ قمرانی، امیر و یارمحمدیان، احمد. (1396). اثربخشی آموزش مبتنی بر اثر پیگمالیون به معلمان، بر رضایت از مدرسه، خودپنداره و نگرش به خلاقیت دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری املاندیشه‌های نوین تربیتی، 13(4): 254-268.
- کریمی زاده، نسرین؛ فتحی‌واجارگاه، کورش؛ عارفی، محبوبه؛ و صادقی، علیرضا. (1401). بررسی تجربه زیسته دانش‌آموزان افغانستانی در تعاملات و ارتباطات درون مدرسه-ای در دوره متوسطه اول. پژوهش در برنامه ریزی درسی، 19(75): 95-112.
- کریمی بی‌بالان، معصومه؛ ادهمی صابر، فاطمه و علیپور، سیده هاجر. (1402). نقش خودپنداره تحصیلی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، چهارمین کنفرانس بین‌المللی علوم تربیتی، روان‌شناسی، مشاوره، آموزش و پرورش.
- محسنی، نیک‌چهره. (1400). ادراک خود. تهران: انتشارات بعثت.
- مصطفی‌نژاد، روزیتا. (1400). بررسی اثرات انتظار معلم بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، نخستین همایش ملی ایده‌های کاربردی در علوم تربیتی، روان‌شناسی و مطالعات.
- مهریار، امیرهوشنگ. (1386). برداشت‌ها و درمان شناختی افسردگی. تهران: انتشارات رشد.
- نعمتی، معصومه؛ بدری، رحیم؛ نعمتی، شهروز و قره داغی، علی. (1401). تأثیر آموزش روان‌شناختی ذهنیت‌های طرحواره‌ای بر بهبود هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال‌های هیجانی و رفتاری. مجله علوم روان‌شناختی، 21(114): 1163-1178.

- Arbona, C., Olvera, N., Rodriguez, N., Hagan, J., Linares, A., & Wiesner, M. (2010). Acculturative stress among documented and undocumented Latino immigrants in the United States. *Hispanic journal of behavioral sciences*, 32(3), 362-384.
- Bushra, F. T. (2024). Pygmalion effect in tertiary classrooms: investigating the relationship between teachers' expectations and students' tertiary-level English language performance.
- Balci, O., & Cengiz, A. G. (2018). Okulda pygmalion etkisi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(29), 3644-3652.
- Baş, G., & Şentürk, C. (2019). Teachers' voice: Teacher participation in curriculum development process. *ie: inquiry in education*, 11(1), 5.
- Bal, A., & Perzigian, A. B. (2013). Evidence-based interventions for immigrant students experiencing behavioral and academic problems: A systematic literature review. *Education and treatment of children*, 5-28.
- Belhadj Kouider, E., Koglin, U., & Petermann, F. (2014). Emotional and behavioral problems in migrant children and adolescents in Europe: a systematic review. *European child & adolescent psychiatry*, 23, 373-391.
- Cheng, T. C., & Lo, C. C. (2022). Factors related to use of mental health services by immigrant children. *Journal of Child and Family Studies*, 31(1), 228-236.
- Huynh, I., & Li, C. K. (2024). Protective and Promotive Factors in Migrant and Refugee Children Facing Violence: A Systematic Review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 15248380241287157.
- Debor, H., Timmermans, A. C., & Werf, M. P. S. (2018). The effects of teacher expectation interventions on teachers' expectations and student achievement: Narrative review and meta-analysis. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 180-200.
- Daunic, A. P., Corbett, N. L., Smith, S. W., Algina, J., Poling, D., Worth, M., ... & Vezzoli, J. (2021). Efficacy of the social-emotional learning foundations curriculum for kindergarten and first-grade students at risk for emotional and behavioral disorders. *Journal of School Psychology*, 86, 78-99.
- Friedrich, A., Flunger, B., Nagengast, B., Jonkmann, K., & Trautwein, U. (2015). Pygmalion effects in the classroom: Teacher expectancy affects students' math achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 1-12.
- Jahan, F., & Mehrafzoon, D. (2019). Effectiveness of pygmalion effect-based education of teachers on the students' self-efficacy and academic engagement. *Iranian Journal of Learning & Memory*, 1(4), 17-22.
- Murray, D. W., Rabiner, D. L., Kuhn, L., Pan, Y., & Sabet, R. F. (2018). Investigating teacher and student effects of the Incredible Years Classroom Management Program in early elementary school. *Journal of school Psychology*, 67, 119-133.
- Mao, Z. H., & Zhao, X. D. (2012). The effects of social connections on self-rated physical and mental health among internal migrant and local adolescents in Shanghai, China. *BMC Public Health*, 12, 1-9.
- Rubie-Davies, C. M., & Hattie, J. A. (2025). The powerful impact of teacher expectations: a narrative review. *Journal of the Royal Society of New Zealand*, 55(2), 343-371.
- Rosenthal, Robert, and Lenore Jacobson. "Pygmalion in the classroom." *The Urban Review* 3, no. 1 (1968): 16-20.
- Stevens, G. W., Walsh, S. D., Huijts, T., Maes, M., Madsen, K. R., Cavallo, F., & Molcho, M. (2015). An internationally comparative study of immigration and adolescent emotional and behavioral problems: Effects of generation and gender. *Journal of Adolescent Health*, 57(6), 587-594.
- William, B. (2025). Teacher Expectations and Student Literacy Outcomes in Philippine Primary Education. *European Journal of Education Research*, 45(2), 123-150.
- Zolkoski, S. M. (2019). The importance of teacher-student relationships for students with emotional and behavioral disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 63(3), 236-241.